

Ästhetische Momente im Theaterspiel von Menschen mit Demenz

Qualitative Sekundärdatenanalyse zum Forschungsprojekt
TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz

Von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zur Erlangung des akademischen
Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation von

Jessica Höhn
geb. in Hamm (Westf.)
1982

Erstgutachterin: Prof. Dr. Mechthild Kiegelmann

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Stefanie Seeling / Prof. Dr. Bernd Rüpung

Fach: Erziehungswissenschaft / Theaterpädagogik

Abgabedatum: 31.10.2022

Disputation: 06.06.2023

Danksagung

*And I think it's gonna be a long, long time
'Til touchdown brings me 'round again to find*

Diese Worte aus dem Lied *Rocket Man* von Elton John passen gut zu den vielen Monaten, die hinter mir liegen. Die Promotion war für mich wie eine Reise in den Weltraum der Wissenschaft. Auf der Suche nach dem Weg in eine unbekannte Galaxie haben mich viele Menschen begleitet. Ihnen allen möchte ich an dieser Stelle DANKE dafür sagen, dass ich mit ihrer Hilfe nun meine Reise erfolgreich beenden kann.

Besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Erstbetreuerin Mechthild Kiegelmann dafür, dass sie sich für eine Dissertation im Bereich der Theaterpädagogik hat begeistern lassen. Ihre Begleitung hat mich inspiriert und motiviert. Ich danke ihr besonders für die wertschätzende Atmosphäre in den Kolloquien, in denen ich viel lernen konnte. Ebenso danke ich meiner Zweitbetreuerin Stefanie Seeling. Sie hat mir ermöglicht, *TiP.De* zu einem Teil meiner Forschung werden zu lassen und es ist traurig, dass wir den Abschluss nicht mehr zusammen feiern konnten. Ebenfalls ist es mir ein Anliegen, meinen aufrichtigen Dank Bernd Ruting auszusprechen, der mir insbesondere in der letzten Phase meiner Dissertation entscheidend zur Seite stand. Ein großer Dank gilt den Teilnehmenden des Forschungsprojekts *TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz*. Ohne ihre Bereitschaft hätte diese Forschung nicht stattfinden können. Außerdem möchte ich mich bei den beiden Mitarbeiterinnen der Pflegeeinrichtungen dafür bedanken, dass sie mir trotz des vollen Arbeitsalltags ihre Zeit geschenkt haben. Meine Kolleg:innen der Pflege und Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück/Campus Lingen haben mir sehr geholfen, meine Forschung auf den Weg zu bringen. Ihre Expertise ist ein wichtiger Teil dieser Arbeit. Vielen Dank! Außerdem danke ich allen Kolleg:innen, die mich auf meinem langen Weg begleitet haben, dafür, in vielen Videokonferenzen mit mir die Höhen und Tiefen des Promovierens geteilt zu haben. Ein besonderer Dank gilt Euch, Caro und Veronika – ohne Euch wäre mir der Endspurt nicht so erfolgreich gelungen. Abschließend möchte ich besonders Sebastian erwähnen, der über die gesamte Zeit hinweg an meiner Seite war und mich auf meinen Weg stets unterstützt hat. Vielen Dank, dass du immer an den Erfolg meiner Reise geglaubt hast.

*„Jeder Mensch ist ein Träger von Fähigkeiten,
ein sich selbst bestimmendes Wesen,
der Souverän schlechthin in unserer Zeit.
Er ist ein Künstler, ob er nun bei der Müllabfuhr ist,
Krankenpfleger, Arzt, Ingenieur oder Landwirt.
Da, wo er seine Fähigkeiten entfaltet, ist er Künstler“*

(Joseph Beuys)

„Meine These: Theaterpädagogik ist Spiel als Kunstform“

(Cornelia Wolf)

Zusammenfassung

Eine qualitative Untersuchung von Videodaten anhand eines speziell entwickelten Feinanalyseinstruments zeigte, welche Grundbedingungen und Zusammenhänge im Theaterspielen mit Menschen mit Demenz relevant sind. Auf Basis des Erweiterten Listening Guide (ELG) konnten ästhetische Momente in den theaterpädagogischen Interventionen des Forschungsprojekts *TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz* erfasst werden. Ästhetische Momente im Theaterspielen lassen sich als Phänomene der Wahrnehmung beschreiben. Ihre Qualität zeigt sich an der Vielfalt der ausgelösten sinnlichen Empfindungen. Sie gelten als Zeichen für Resonanz im gemeinsamen Theaterspielen von Menschen mit Demenz, Spielleitung und Spielbegleitung. In einem Wechsel zwischen Theaterspielen und Nicht-Theaterspielen und im Agieren in asynchronen Zeitstrukturen entfalten sich neue Dimensionen theatralen Handelns. Grundbedingung für gelingendes Theaterspielen mit Menschen mit Demenz ist ihr Vermögen, implizites Wissen und Erfahrungen zu verkörpern und sich damit ihres präreflexiven Selbsts zu versichern. Improvisierendes Handeln, impulsive Äußerungen zum eigenen und zum Handeln anderer begünstigen die spielerischen Prozesse. Für Spielleitung und Spielbegleitung gilt es, eine gesteigerte Aufmerksamkeit auf körperliche Nähe und nonverbale Ausdrucksweisen zu legen. Affirmationen und Lachen sind in diesem Kontext als Verständigungsformen über Fiktion und Realität des Theaterspielens anzusehen.

Abstract

A qualitative study of video data using a specially developed fine analysis tool showed which basic conditions and correlations are relevant in theatre play with people with dementia. Based on the Extended Listening Guide (ELG), it was possible to record aesthetic moments in the theatre interventions of the research project TiP.De - Theatre in the Care of People with Dementia. Aesthetic moments in theatre play can be described as phenomena of perception. Their quality is shown by the variety of sensual sensations provoked. They are considered as a sign of resonance in the joint theatre play of people with dementia, a theatre pedagogy and a care person. New dimensions of theatrical play unfold in an alternation between playing theatre and not playing theatre and in acting in asynchronous time structures. The basic condition for successful theatre play with people with dementia is their ability to embody implicit knowledge and experiences and thus to assure themselves of their pre-reflexive self. Improvisational play, impulsive expressions of one's own and others' play favour the theatre play processes. For the theatre pedagogy and the care person, it is important to pay increased attention to proximity and non-verbal expressions. In this context, affirmations and laughter should be seen as forms of agreements about fiction and reality of theatre play.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	11
1.1 Theaterpädagogik als Bezugsrahmen.....	13
1.2 Demenz und ihre gesellschaftliche Relevanz.....	15
1.3 Theaterpraxis mit Menschen mit Demenz.....	16
2. Theoretische Einordnung.....	19
2.1 Theaterspielen im Kontext von Theatralität und Spiel.....	19
2.2 Das Ästhetische im Moment.....	26
2.3 Ästhetische Momente im Theaterspielen.....	29
3. Ausgangspunkte für die vorliegende Studie.....	33
3.1 Stand der Forschung.....	33
3.2 Vergleich Forschungspraxis und Erkenntnisse aus TiP.De.....	40
3.3 Forschungsleitende Fragestellungen.....	45
4. Forschungsansatz.....	46
4.1 Sekundärdatenanalyse.....	47
4.2 Ethische Implikationen.....	48
4.3 Videodatenanalyse.....	49
4.4 Einfluss auf die Forschung.....	51
5. Methodisches Vorgehen.....	52
5.1 Erhebung der Videodaten.....	53
5.2 Aufbereitung der Videodaten.....	55
5.3 Mündliche Befragung.....	56
5.3.1 Nachgespräche.....	57
5.3.2 Expert:inneninterview.....	57
5.4 Interviewanalyse.....	59
5.5 Videoanalyse.....	60
5.5.1 Grobanalyse.....	64
5.5.2 Gruppeninterpretation.....	66
5.5.3 Feinanalyse.....	67

6. Ergebnisse	73
6.1 Video-Sequenz 1	74
6.1.1 Phase 1: Video Plot	75
6.1.2 Phase 2: Viewers' Response	79
6.1.3 Phase 3: Theatre Context	80
6.2 Video-Sequenz 2	84
6.2.1 Phase 1: Video Plot	85
6.2.2 Phase 2: Viewers' Response	89
6.2.3 Phase 3: Theatre Context	91
6.3 Video-Sequenz 3	95
6.3.1 Phase 1: Video Plot	97
6.3.2 Phase 2: Viewers' Response	100
6.3.3 Phase 3: Theatre Context	101
6.4 Phase 4: Searching for self	105
6.4.1 Wortwolken	105
6.4.2 Close ups	113
6.4.3 Poems	119
6.5 Phase 5: External Voices	135
6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse	145
6.6.1 Ergebnisse der Grobanalyse	145
6.6.2 Ergebnisse der Feinanalyse	145
6.6.3 Videoanalyse von Theaterspielsequenzen	150
7 Diskussion	152
7.1 Methodische Vorgehen und inhaltliche Einschränkungen	152
7.2 Zusammenhänge ästhetischer Momente im Theaterspielen von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz	156
7.2.1 Grundbedingungen des Theaterspielens	158
7.2.2 Engagement und seine Formen	159
7.2.3 Kollektiver Gegenwartsbezug und intentionale Gemeinsamkeit	163
7.2.4 Akzeptanz und Vereinbarungen zum Theaterspielen und Nicht-Theaterspielen	165
7.2.5 Differente Modalitäten zur Realität	170

7.3 Theaterspielen als Form der Geselligkeit für Menschen mit Demenz.....	174
7.3.1 Zuhören mit dem Körper – Körperliche Nähe und Berührungen im Theaterspielen.....	174
7.3.2 Vom Echo zur Verbundenheit: Verbale Resonanz im Theaterspielen.....	176
7.3.3 Selbstreferentialität im Theaterspielen.....	177
7.3.4 Interpersonale Verflechtungen und Mitverantwortung.....	179
7.3.5 Theaterspielen als relationale Ästhetik.....	180
8. Schluss.....	182
8.1 Zusammenfassung und Fazit.....	182
8.2 Ausblick für weiterführende Forschungen und die Theaterpraxis mit Menschen mit Demenz.....	189
Literatur.....	193
Abbildungsverzeichnis.....	202
Eidesstattliche Erklärung.....	203
Anhang.....	204

1. Einleitung

Die Theaterarbeit mit Menschen mit Demenz begleitet mich seit Beginn meines Berufslebens als Theaterpädagogin. Neben der praktischen Theaterarbeit hatte ich im Forschungsprojekt *TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz* der Hochschule Osnabrück am Campus Lingen Gelegenheit, diesen Bereich auch aus wissenschaftlicher Perspektive kennenzulernen. Im Rahmen der Studie entwickelte ich ein theaterpädagogisches Interventionskonzept, das sowohl den theaterpädagogischen wie pflegewissenschaftlichen Qualitätsansprüchen gerecht wurde. Ebenso lag es in meiner Verantwortung, die Überlegungen in die Praxis umzusetzen. Parallel dazu war es die Aufgabe meiner Kollegin, mit etablierten Messinstrumenten der Pflegewissenschaft Daten zu erheben, die Aussagen über den Einfluss des Theaterspielens für die Lebensqualität, die Emotionalität und das agitierte Verhalten der Teilnehmenden treffen sollten. Nach Auswahl der Teilnehmenden und Schulung der Spielbegleitungen wurde es insgesamt viermal, jeweils einmal im Frühjahr und einmal im Herbst in zwei Pflegeeinrichtungen durchgeführt. Ich war gespannt darauf, welche Ergebnisse die Untersuchung bringen würde. Als Theaterpädagogin hatte ich in der Praxis schon viele Eindrücke gesammelt, die einen positiven Einfluss auf Menschen mit Demenz und ihre Lebensqualität versprachen und freute mich darauf, endlich auch wissenschaftliche Evidenz zu erhalten. Schlussendlich war ich überrascht, dass meine Beobachtungen sich nicht in den quantitativen Parametern zeigten. Auch für meine Kollegin, die jede Einheit begleitet hat, war innerhalb der zehn Wochen etwas passiert, das sich so nicht in den Zahlen wiederfinden ließ. Aber *was* hatte sich uns gezeigt, das sich so in den Ergebnissen nicht widerspiegelte?

Im Rahmen dieser Studie möchte ich mich diesem *WAS* widmen und die theaterpädagogischen Interventionen gezielt daraufhin analysieren. Meine Arbeit folgt einer theaterpädagogischen Perspektive, die einer geisteswissenschaftlichen Prägung entspricht. Im Mittelpunkt stehen Theaterspielprozesse zwischen nicht-professionellen Akteur:innen, deren Ziel das gemeinsame Theaterspielen und nicht die Erarbeitung eines Theaterstücks mit abschließender Aufführung ist. Ich möchte konkret herausfinden, *was* innerhalb der Theaterspielsituationen passiert ist. Dabei rücken die individuellen Handlungen und das theatrale Spielen selbst in den Fokus. Die Phänomene im Theaterspielen sind weder unmittelbar zugänglich, noch leicht empirisch rekonstruierbar. Die Wahl eines induktiven

Weges, der über die Daten zu Antworten führt, erscheint daher naheliegender. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Identifizierung und Analyse bedeutsamer Situationen in den theaterpädagogischen Interventionen von *TiP.De* und in der gezielten Untersuchung einzelner Phänomene. Es bietet sich eine gezielte Analyse der erhobenen Videodaten aus dem Forschungsprojekt an, die bisher noch nicht erfolgt ist. Videodatenanalyse in der theaterpädagogischen Forschung ist ein Bereich, der bisher methodisch kaum erschlossen ist. Daher gilt es, zuerst ein Analyseinstrument zu entwickeln, das den Ereignissen im Theaterspielen gerecht wird und meine Doppelperspektive als Spielleitung und Forscherin zum Erkenntnisgewinn miteinbezieht.

Um den Bezugsrahmen der Studie nachvollziehbar zu machen, beginnt diese Arbeit mit einer Darstellung der Theaterpädagogik. Nach einer Einordnung von Demenz und ihrer gesellschaftlichen Relevanz wird die Theaterpraxis von Menschen mit Demenz skizziert. Es folgt eine Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten und eine Beschreibung des theoretischen Konstrukts, das empirisch untersucht werden soll (Kap. 2). Im nächsten Schritt wird die Forschungslage zu Theater und Demenz in den Blick genommen und aus den sich daraus ergebenden Desideraten die Forschungsfragen formuliert (Kap. 3). Nach einer Darstellung methodologischer Grundannahmen (Kap. 4) erfolgt eine ausführliche Beschreibung des methodischen Vorgehens sowie des entwickelten Instruments für die Feinanalyse der Videodaten (Kap. 5). Orientiert an dieser Struktur werden die Ergebnisse dargestellt (Kap. 6) und in der anschließenden Diskussion die Relevanz dieser Forschung für die Theaterpädagogik diskutiert (Kap. 7), um am Ende Implikationen für die Praxis und die weitere Forschung aufzeigen zu können (Kap. 8).

How to read

In dieser Arbeit wird auf eine gendergerechte Schreibweise geachtet und mit der Verwendung des „:“ versucht, allen Geschlechtsidentitäten gerecht zu werden. In der Verwendung von Zitaten wird auf eine Anpassung verzichtet und die Ausdrücke übernommen, wie sie von den Autor:innen gebraucht wurden. In der Datenanalyse sowie in der Beschreibung der Ergebnisse werden an machen Stellen geschlechtszuschreibende Worte verwendet, um Inhalte besser verdeutlichen zu können. Dabei wird die weibliche Form verwendet, da alle Personen sich diesem Geschlecht zugehörig fühlen.

1.1 Theaterpädagogik als Bezugsrahmen

Theaterpädagogik umfasst im weitesten Sinne alle Formen des Theaters mit nicht-professionellen Akteur:innen. Ihr Ziel ist es, die Teilnehmenden an die Kunstform heranzuführen und sie in den ästhetischen Prozessen des Theaters zu begleiten (vgl. Vaßen 2012, 53).

Mit nichtprofessionellen Darstellern theatrale Ereignisse hervorzubringen heißt folglich, in einer theaterpädagogischen Wirklichkeit beheimatet zu sein, die anderes Handeln und andere Haltungen erfordert als rein künstlerische oder allein pädagogische Kontexte. Ein Theaterpädagoge muss in seinem Arbeitsfeld die Eigenheiten beider Bereiche berücksichtigen und gleichzeitig künstlerische und pädagogische Zielvorstellungen miteinander in eine produktive Beziehung setzen (Sack 2011, 14).

Theaterpädagog:innen arbeiten beispielsweise mit Laien und Amateuren in Feldern der kulturellen Bildung, bringen professionelle mit nicht-professionellen Akteur:innen zusammen, öffnen Räume für die Beteiligung des Publikums und widmen sich Zielgruppen, denen ein Zugang zur kulturellen Teilhabe oft nur erschwert möglich ist. Das Verständnis geht über das einer traditionellen Theateraufführung hinaus, um die Bedürfnisse aller beteiligten Individuen zu berücksichtigen – den Personen auf der Bühne wie auch im Publikum. Theaterpädagog:innen sind an kulturellen Orten wie in sozialen Betrieben, ökonomischen Kontexten, öffentlichen Räumen und Gesundheits- und Bildungseinrichtungen zu finden.

Kurzer historischer Exkurs:

Theaterpädagogik als Disziplin lässt sich historisch bis in 10. Jahrhundert zurückverfolgen, wobei es ganz unterschiedliche Entwicklungsstränge gibt, die die Theaterpädagogik geprägt haben (vgl. Jahnke 2012, 36). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren es vor allem die Lebensreform mit ihrer zentralen Reformpädagogik und die Avantgarde-Bewegung. Trotz ihrer Gegensätze waren beide Strömungen prägend für die Herausbildung der Theaterpädagogik (vgl. Streisand 2012, 15). Auch hatten Arbeiter-, Vereins- und Laientheater ihren Einfluss, die neben Aufklärung und Unterhaltung auch politische Ziele verfolgten (vgl. ebd., 19). Vor und während des zweiten Weltkrieges waren es unterschiedliche

Dramatiker:innen, deren Arbeiten als nachhaltig für Theaterpädagog:innen in Deutschland angesehen werden können (vgl. ebd., 20). Als bedeutend kann beispielsweise das Wirken von Bertolt Brecht angesehen werden, der u. a. das „Epische Theater“ (Stegemann 2009, 237) entwickelte. Elemente des Epischen, wie beispielsweise der Verfremdungseffekt (V-Effekt), das Prinzip des Gestus und die formale Einbindung des Publikums gehören noch heute zum Methodenrepertoire von Theaterpädagog:innen (vgl. Streisand 2012, 20).

Als die Theater in den Nachkriegsjahren wieder aufgebaut wurden, eröffneten die ersten Kinder- und Jugendtheater wie auch die ersten theaterpädagogische Abteilungen in den Theaterhäusern. Trotz des Einflusses durch die Teilung Deutschlands, konnte im gesamten Bundesgebiet ein stetiges Wachsen von Institutionen (z. B. Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater, Bund Deutscher Amateurtheater, Theaterpädagogische Zentren) beobachtet werden (vgl. ebd., 24). Im Osten Deutschlands waren es u. a. die Verkündung des sogenannten „Bitterfelder Wegs“, die als prägend gilt (vgl. ebd., 26). Kunstformen sowie Leitmotive der 1968er-Bewegung (Happenings, Performances usw.) sind noch heute Gegenstand theaterpädagogischen Arbeitens (vgl. ebd., 27). Als einflussreich gelten auch die Theaterarbeiten des brasilianischen Theatermakers Augusto Boal, der mit seinem „Theater der Unterdrückten“ (Boal 2021/1973) das professionelle Handeln noch heute prägt.

Mit Methodendiskussionen, Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten begannen in den 1970er Jahren die Bestrebungen nach Professionalisierung (vgl. Streisand 2012, 28). Der „aesthetic turn“ (ebd., 30) bestimmte in den 1980er Jahren das theaterpädagogische Arbeiten und prägte den Wandel zu einer Disziplin der ästhetischen Bildung, die ihren Fokus auf künstlerische Produktionsprozesse und das Ermöglichen von Theatererfahrungen für die Teilnehmenden legt. Noch heute bezieht sich Theaterpädagogik auf einen erweiterten Kunstbegriff, den Erika Fischer-Lichte mit folgenden Worten beschreibt:

Als Wirklichkeit (Theater) wird eine Situation erfahren, in der ein Akteur an einem besonderen Ort, zu einer bestimmten Zeit, einen anderen oder etwas vor den Blicken anderer (Zuschauer) darstellt oder zur Schau stellt. Wirklichkeit erscheint in diesem Sinne prinzipiell als theatrale Wirklichkeit (Fischer-Lichte 2004, 14).

Theaterpädagogik lässt sich zusammenfassend als Disziplin bezeichnen, in deren Mittelpunkt der Mensch steht, der an die Kunstform über das *Theater sehen* und *Theater spielen*

herangeführt und in ästhetischen (Bildungs-)Prozessen begleitet wird¹. Davon ausgehend konnte sich die Theaterpädagogik in den letzten fünfzig Jahren zu einer „Erfahrungswissenschaft“ (Vaßen 2012, 53) entwickeln und ist inzwischen Gegenstand von Lehre und Forschung.

1.2 Demenz und ihre gesellschaftliche Relevanz

Das Wort *Demenz* bezieht sich auf das lateinische Wort *de-mens* und wird im Sprachgebrauch als Sammelbegriff für unterschiedliche Formen von neurodegenerativen Erkrankungen verwendet, die meist fortschreitend, „das Gedächtnis, andere kognitive Fähigkeiten und das Verhalten beeinträchtigen und die Fähigkeit einer Person, die Aktivitäten des täglichen Lebens aufrechtzuerhalten, erheblich beeinträchtigen“ (vgl. WHO 2017, 2).

Nach aktuellem Stand sind ca. 55 Millionen Menschen weltweit an Demenz erkrankt und Prognosen erwarten einen Anstieg der Betroffenen auf 139 Millionen bis zum Jahr 2050 (vgl. ebd.). Derzeit leben rund 1,6 Millionen Menschen mit einer Demenz in Deutschland und eine aktuelle Studie geht von einem Anstieg auf zwei Millionen bis 2030 aus (vgl. Thyrian & Stentzel 2021, 79). Trotz Bestimmung von Risiko-, wie auch Schutzfaktoren, sind genaue Ursachen sowie medikamentöse Behandlungsmethoden, die zu einer Heilung von Demenz führen, noch nicht gefunden worden (vgl. Jessen 2021, 201).

Demenz galt viele Jahre als Tabu und verurteilte Menschen zu einem Leben am Rand der Gesellschaft. Inzwischen haben zahlreiche Kampagnen, Veröffentlichungen und politische Maßnahmen² geholfen, die Relevanz in das Bewusstsein der Öffentlichkeit zu bringen. Demenz „entwickelt sich individuell und ist einzigartig, weil jede Person einzigartig ist“ (Stoffers & Fooker 2016, 31). Unter dieser Prämisse steht der Mensch, der mit Demenz lebt, mit seiner Persönlichkeit und Biografie, seinem Wohlbefinden sowie seinen Beziehungskontexten im Mittelpunkt (vgl. Blumenberg et al. 2022). Somit erscheint das Bild einer hilfs- und schutzbedürftigen Person für einen Menschen mit Demenz nicht mehr angemessen, stattdessen sind Individualität, bedürfnisgerechte Versorgung und Berücksichtigung von Persönlichkeitsrechten gefordert. Der Gerontologe und

¹ Der Bereich der Theaterrezeption wird an dieser Stelle außen vor gelassen, da er für die vorliegende Studie nicht relevant ist.

² Auch die Politik sieht Demenz als „eine Herausforderung unserer Zeit an“ und hat 2020 eine „Nationale Demenzstrategie“ verabschiedet, die das Ziel verfolgt, Menschen mit Demenz „ein gutes Leben in der Mitte der Gesellschaft zu ermöglichen“ (vgl. BMFSJ 2020, 10).

Rechtswissenschaftlers Thomas Klie plädiert:

Wenn wir Demenz nicht heilen können, müssen wir mit Demenz leben lernen. Wenn Demenz eine Lebensform ist, muss eine solidarische und empathische Gesellschaft Menschen mit Demenz ein Recht auf diese Lebensform, eben auf Demenz, einräumen (Klie 2021, o.S.).

Brachten Bemühungen der letzten Jahre erste Erfolge, hat sich das Bild durch die Auswirkungen in der Corona-Pandemie wieder zurückentwickelt. Die Situation hat deutlich gezeigt, „wie bedroht Menschen mit Demenz in ihrer Würde, in ihren Menschenrechten, in der Entfaltung des ihnen möglichen und ihren Bedürfnissen entsprechenden Lebens waren und sind“ (Klie 2021, 29). Als Konsequenz braucht es eine kritische Auseinandersetzung mit dem vorherrschenden Verständnis, um langfristig und nachhaltig eine Veränderung herbeizuführen. Im Sinne der Inklusion sollte das Leben von Menschen mit Demenz sich nicht mehr an die vorhandenen Strukturen anpassen müssen, sondern die Gesellschaft ist aufgerufen, Strukturen zu schaffen, die es ihnen und allen Menschen ermöglicht, sich in strukturellen, kulturellen und zivilgesellschaftlichen Aspekten als Teil der Gesellschaft zu verstehen (vgl. Schuhmacher 2018, 320). Laut Kruse sollte eine sorgende Gesellschaft sich an Hannah Arendts Begriff des „öffentlichen Raumes“ (Kruse 2017, 343) orientieren. In ihrem Verständnis sollten Orte von den Menschen selbst, durch ihre Individualität geprägt und gestaltet werden (vgl. Arendt 1960, 62ff. zit. nach ebd.). Sie fordert das Erschaffen sogenannter „Sozialräume“ (ebd., 334) innerhalb der Gesellschaft, in denen Menschen mit Demenz u. a. einen geschützten Rahmen finden, der ihnen ausreichend Möglichkeiten gibt, selbst gewählten Aktivitäten nachzugehen. Dabei können sie sich als schöpferisch aktiv und im Austausch mit anderen erleben (vgl. ebd.). Anlässe bieten die Angebote der künstlerisch-kulturellen Praxis, wie beispielsweise das gemeinsame Theaterspielen in einer Gruppe.

1.3 Theaterpraxis mit Menschen mit Demenz

Neben erfolgreichen Konzepten im Bereich der Musik und der bildenden Kunst hat sich auch die Theaterpraxis mit und für Menschen Demenz in den letzten fünfzehn Jahren langsam, aber stetig weiterentwickelt und kann inzwischen als eigenständiges künstlerisches Feld betrachtet werden (vgl. Hatton et al. 2019, 2; Nebauer & Groote 2012, 136ff.; Organ 2016, 1). Es gibt eine Vielzahl von unterschiedlichen Formaten, die im folgenden kurz skizziert werden:

- Theaterproduktionen, die sich der Demenz als Thema widmen und zur Aufklärung und zu einer Veränderung der Perspektive auf Demenz beitragen (vgl. Mitchell et al. 2006; Gjengedal et al. 2014; Gray 2019),
- Theaterstücke, die Menschen mit Demenz indirekt am Inszenierungsprozess beteiligen und ihre biografischen Geschichten als Textmaterial verwenden (vgl. Schweitzer & Bruce 2008),
- Theaterinstitutionen, die einen Leitfaden zum Theaterbesuch für die besonderen Bedürfnisse der Zielgruppe entwickelt haben und diesen gezielt für einzelne Veranstaltungen umsetzen (vgl. Sonnenschein 2016; Taylor 2019),
- Theaterstücke, die speziell für Menschen mit Demenz entwickelt werden und deren Aufführungsbedingungen an die räumlichen Gegebenheiten einer Pflegeeinrichtung angepasst sind (vgl. Bastings 2001; Höhn 2016; Schamberger 2017; Tischler et al. 2019).
- Theaterproduktionen, in denen Menschen mit Demenz mit professionellen Schauspielenden auf der Bühne stehen (vgl. Wachendorff 2007; 2016; Bell 2019; Dassa & Harel 2019; Henderson 2019).
- Workshops oder Kurse zum Theaterspielen für Menschen mit und ohne Demenz, die in Pflege- oder Kultureinrichtungen sowie in kommunalen bzw. privaten Begegnungsstätten angeboten werden (vgl. Gödecker 2017; Hatton 2021; Höhn 2018). Dies geschieht meist unter Beteiligung von Pflege- oder Betreuungskräften, Angehörigen oder auch jungen Menschen (vgl. Gimmler 2019).
- Theater- bzw. dramatherapeutische Projekte, die sich dem seelischen Befinden widmen und heilsame Wirkungen verfolgen (vgl. Lin et al. 2022, Smith-Peers & Gaines 2021; Harel 2016; Jaaniste et al. 2015).

Diese unterschiedlichen Angebote können als Formen der kulturellen Teilhabe angesehen werden, die es den Teilnehmenden ermöglicht, sich weiterhin am künstlerisch-kulturellen Leben zu beteiligen. Ebenso können sie darüber neue Erfahrungsräume betreten und andere Formen des Selbstausdrucks für sich entdecken.

2. Theoretische Einordnung

Nach einer ersten Orientierung gilt es, die grundlegenden Begriffe dieser Studie zu bestimmen. Dabei erscheint es sinnvoll, sich zuerst mit der Bezeichnung *Theaterspielen* auseinanderzusetzen und zu beschreiben, welches Verständnis dem zugrunde gelegt wird. Daran knüpft eine theoretische Auseinandersetzung mit den Ausdrücken *Ästhetik* und *Moment*, die in der Symbiose *ästhetischer Moment im Theaterspiel* das theoretische Konstrukt dieser Arbeit begründen.

2.1 Theaterspielen im Kontext von Theatralität und Spiel

Theaterspielen gehört zu den Kernelementen der Theaterpädagogik und dessen Verständnis erscheint auf den ersten Blick ebenso breit wie diffus. Schon Westphal (2008) konstatierte, dass es keine umfassende Theorie des theaterpädagogischen Spielens gibt, die den vielfältigen Erfahrungs- und Bildungsprozessen gerecht wird (vgl. Westphal 2008, 95). Laut Sack zeigt sich Theaterspielen in der theaterpädagogischen Praxis im Spielen mit Imagination, Körper und Sprache (vgl. Sack 2011, 343). Imagination versteht sich als Wahrnehmungsprozess, der vom Spielenden Konzentration, Vorstellungskraft und Fantasie erfordert und dabei Erinnerungen, Gefühle und Assoziationen freisetzen kann. Gleichzeitig ist Theaterspielen ein Spielen mit, über und durch den menschlichen Körper mit seinem Repertoire an gestischen und sprachlichen Ausdrucksmitteln. Es verlangt von den Spielenden, ihren Körper „als Material bewusster Gestaltung“ (ebd., 187) einzusetzen. Gleichmaßen meint das Theaterpielen mit Sprache sowohl eine Auseinandersetzung mit Texten, Worten und Sprechweisen. Sprache wird dabei sowohl als Symbol wie als Ausdrucksform angesehen. Theaterspielen kann angeregt werden durch Texte, Bilder, Musik, Objekte (Requisiten, Kostüme, Masken, Puppen u. a.), Räume und Orte. Dabei erlebt sich der Mensch selbst als Element der Gestaltung.

Der Begriff *Theaterspielen* wurde im theaterpädagogischen Fachdiskurs ehemals kontrovers diskutiert. Nach Weintz (2008) sollte eine Unterscheidung der Begriffe *Theater* und *Spiel* vorgenommen werden, da das Theater einen „ästhetischen Eigenwert“ (Weintz 2008, 293) besitzt, der über das Phänomen *Spiel* hinausgeht.

Während im Spiel das für- und miteinander Handeln dominiert, geht es beim Theater um Handeln, vor anderen, um Wirkung auf und Bestätigung durch ein Publikum (ebd.).

Auch Ritter (1985) findet den Begriff *Theaterspiel* in der theaterpädagogischen Arbeit nicht angemessen, „da das theatralische Handeln ein ästhetischer Vorgang sei, bei dem es darum gehe, mit der eigenen Person lebende Bilder herzustellen, die auf andere wirken sollen“ (vgl. Ritter 1985, 21, zit. nach Weintz 2008, 293). Er schlägt die Verwendung des Begriffs *Theatermachen* vor, da Theater für ihn mehr „eine Arbeits- als eine Spielform sei“ (ebd.). Mit Verweis auf Sting (2005) wird deutlich, dass es keine einheitliche Verwendungsform der Begriffe in der Theaterpädagogik gibt. Er versteht „Spiel, dass sich zum szenischen und darstellenden Spiel verdichtet“ (Sting 2005, 137) als Teil des *Theatermachens*. Orientiert an Sack (2011) wird Theaterspielen als „grundlegendes Bewegungsprinzip“ (vgl. Sack 2011, 21) verstanden und grenzt sich von einem Theaterkunstverständnis ab, das „Darstellen als unmittelbares Handeln (Machen)“ (Kotte 2012, 272) im Kontext von „Zur-Schau-Stellen von Fertigkeiten und Fähigkeiten“ (ebd.) versteht. Der Begriff Theaterspielen, wie er in der vorliegenden Studie Verwendung findet, verortet sich im Kontext von Theatralität (Kotte 2012) und Pädagogik (Scheuerl 1997). Beide Begriffe werden im folgenden Abschnitt näher betrachtet.

Theatralität ist ein wissenschaftlicher Arbeitsbegriff des 20. Jahrhunderts und nimmt Zusammenhänge von Lebensprozessen, szenischen Vorgängen und Theater in den Blick, um Modelle gesellschaftlicher Verhältnisse zu beschreiben (vgl. Kotte 2012, 269). In der Theaterpädagogik wird Theatralität als grundlegende Ausdrucks- und Verständigungsform des Menschen angesehen, die sich an aktuellen sozio-ökonomischen Anforderungen orientiert (vgl. Wiese et al. 2006, 126). Theaterspielen als schauspielpraktische Auseinandersetzung befindet sich dabei in einem „Theatralitätsgefüge³“ (Kotte 2012, 309) zu dem Lebenstheater wie auch Kunsttheater gehören. Kotte versteht dieses Dreieck als eine Einheit, in der die zahlreichen Theaterformen versammelt sind, an denen die Gesellschaft Anteil haben kann.

³ Kotte orientiert sich dabei an dem Vier-Komponenten-Modell nach Münz (1998).

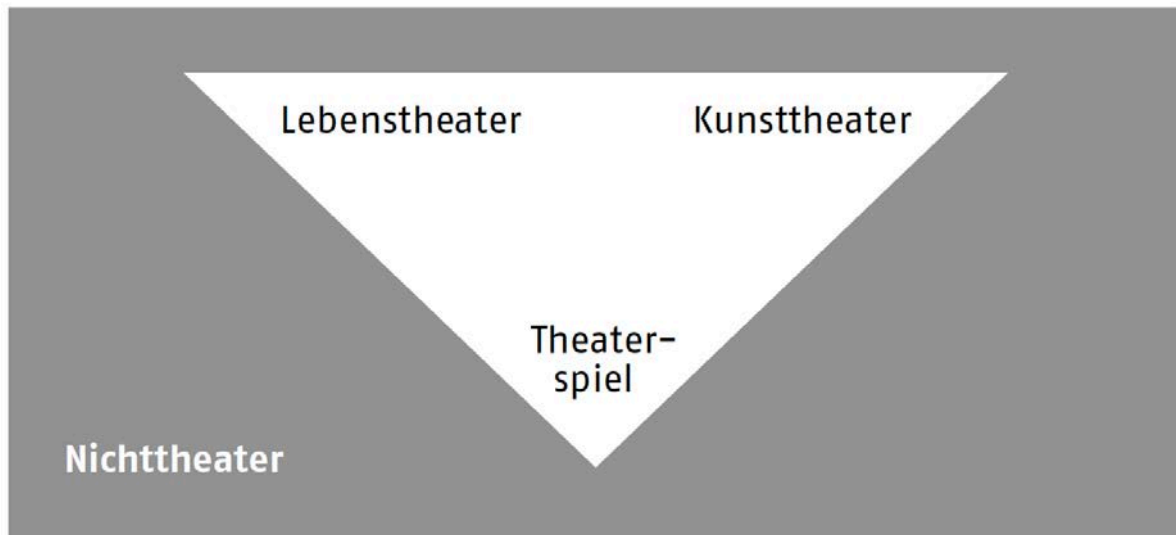


Abb. 1 Theatralitätsgefüge (Kotte 2012, 309)

Er verortet das System im Kontext von „Nichttheater“, das sowohl persönliche Haltung als auch gesellschaftliche Auffassungen zu Theater wie beispielsweise Verbote, ökonomische Bedingungen und Ablehnung beschreibt (ebd., 281).

[Theater]Spiel bewegt sich hier mehr in der Nähe ganzheitlichen Spiels, vergnüglich, harmlos, um in bestimmten Momenten dann schlaglichtartig Repräsentationen zu betreiben oder die Konsequenzverminderung aufzugeben. Der Reiz des Risikos [der Spielenden - Anmerk. d. Verf.] füllt die Theater, während das dramatische Theater kollabiert, ohne dass die Dramen selbst verschwinden (ebd., 296).

Theaterspielen in diesem Verständnis drängt in die Öffentlichkeit und passt sich in seinen szenischen Vorgängen und spontan an die Gegebenheiten an. Dabei kann es sich auch gegen Lebenstheater und Kunsttheater wenden sowie ihre Berechtigung in Frage stellen (vgl. ebd., 295). Im weitesten Sinne werden die Arbeiten der „Commedia dell’Arte“⁴ (ebd., 298) und auch der Pantomime dem Theaterspielen im Kontext von Theatralität zugeordnet.

Im Verständnis der Pädagogik besitzt das **Spiel** eine anthropologische Bedeutung, die für die Entwicklung des Menschen eine grundlegende Bedeutung hat. Als Phänomen kann Spielen ein Motor für Entwicklung des Menschen sein. Im Spiel können sich Fähigkeiten entwickeln, kreative Kräfte freigesetzt werden sowie Erfahrungen von Freude und Glück entstehen (vgl. Warwitz & Rudolf 2021, 8). Der Mensch ist in der Lage, sein Spielen zu reflektieren, es zu

⁴ Schon seit Mitte der 16. Jh. gibt es Commedia dell’arte Ensembles, die als Wandertheatergruppen auftreten. Sie gelten als Vorläufer für der Clownerie, sowie Straßentheateraufführungen mit Tanz und Musik (vgl. Mehnert 2011, 10).

verändern und auch zu erweitern (vgl. ebd.).

In seinem Werk *Das Spiel - Theorien des Spiels* vergleicht Hans Scheuerl (1997) unterschiedliche Theorieansätze und fasst deren Kernelemente in den folgenden sechs Dimensionen zusammen, die eng miteinander verbunden und als Gesamtphänomen heute noch als relevant anzusehen sind (Scheuerl 1997, 65).

1) Freiheit:

Spielen besitzt Freiheit, da es „keinen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck verfolgt“ (ebd., 67). Das Ziel liegt im Spielen selbst, es ist nicht auf ein Ergebnis ausgerichtet, sondern erfolgt nur um seiner selbst willen. Obwohl es zweckfrei ist, wird spielerisches Handeln von den Spielenden durchaus als sinnvoll erfahren (ebd., 69).

2) Unendlichkeit:

Eine weitere Grundeigenschaft des Spielens ist seine Grenzenlosigkeit, die sich nicht an äußeren Zeitvorgaben bemisst, sondern eine „innere Unendlichkeit“ (ebd., 101) besitzt. Es kann trotz Unterbrechung wieder aufgenommen und weitergespielt werden.

3) Scheinhaftigkeit

Dieses Merkmal beschreibt Scheuerl als „Hingabe an eine Scheinwelt“ (ebd., 77). Spielen ist losgelöst von der Realität und lässt Menschen in eine Imagination eintauchen, die dem Spielenden frei und unendlich erscheint. Er unterscheidet dabei zwischen „Illusion“ (ebd., 81), die einen Bezug zur Realität (als ob) besitzt und dem „reinen Schein“ (ebd.), der sich frei von der Gegenwart entfaltet.

4) Ambivalenz

Laut Scheuerl besitzt Spielen eine „Doppelwertigkeit“ (ebd., 85), die sich im Reiz des Spielens zeigt. Der Impuls sollte in dem Maße als lustvoll erfahren werden, als dass er im Menschen intrinsische Motivationen weckt. Wird der Antrieb zu stark, wechselt das Gefühl in die gegenteilige Wirkung und wird als Zwang oder Pflicht wahrgenommen. Ähnliches geschieht, wenn die Anforderungen sich nicht ambivalent zum Spielenden entwickeln. Dann verliert das Spielen für die Person seine Antriebskraft und wird dementsprechend nicht mit

der gleichen Energie weiterverfolgt.

5) Geschlossenheit

Spielen besitzt eine Form der Geschlossenheit, die es dem Spielenden ermöglicht, eine Scheinwelt zu entfalten, die aufgrund der Abgrenzung zur Realität ebenso frei wie unendlich erscheint (vgl. ebd., 91). Daraus formulieren sich Spielregeln, die ihrer eigenen Logik folgen und nur im geschlossenen Raum des Spielens und nicht in der Realität gelten.

6) Gegenwärtigkeit

Spielen hebt sich vom realen Zeit- und Raumerleben ab und findet stets in der Gegenwart statt. Durch diese Präsenz kann es dem Menschen ebenso plötzlich widerfahren, wie es „(...) sofort nach dem Spielen vergessen sein kann“ (ebd., 100).

In diesem Verständnis von Theatralität und Pädagogik versteht sich Theaterspielen als sinnliches und lustvolles Erleben in zweckfreien Räumen, als theatraler Schaffens- und Gestaltungsprozess, der durch die Kunstform seine Bedeutung bekommt (sozusagen *Zweck hat*). Daran richten sich Spielinhalte wie auch theatrale Gestaltungsformen aus. Insbesondere für das Theaterspielen gilt es folgende Bedingungen zu berücksichtigen:

Theaterspielräume sind als „Räume des Dazwischen“ (Seitz 1996, 259) zu verstehen, in denen unterschiedliche Wirklichkeiten aufeinandertreffen und Begegnungen mit sich selbst, dem eigenen Körper, mit der Welt und mit anderen Menschen stattfinden können. Ein Spielraum im Theater wird durch den Ort vorgegeben, von der Spielleitung bestimmt oder durch die Darstellenden (vorher) selbst vereinbart. Der Rahmen bietet den Spielenden Anlass zum Erschaffen einer eigenen „theatralen Wirklichkeit“ (Göhmann 2004, 139). Theaterspielen ist Fiktion, eine Scheinwelt, die eine „Unendlichkeit des Möglichen“ (ebd., 164) besitzt. Innerhalb dieser theatralen Welt entsteht ein „Schonraum“ (ebd.), der zu einem Gegenbild von Wirklichkeit wird. Es entsteht eine theatrale Wirklichkeit, in der normativen Strukturen, Rollen und Konstruktionen aufgehoben sind und im Sinne der ästhetischen Gestaltung eigene Vereinbarungen getroffen werden.

Wenngleich die Zeichen nicht buchstäblich verstanden werden, erscheint das Spiel bisweilen wirklicher als die Wirklichkeit (so auch im Theater), weniger weil, das ‚Als ob‘ vergessen wird, sondern weil man daran glauben will“ (Seitz 2003, 281).

In diesem Verständnis erweitert das Theaterspielen das alltägliche Leben durch andere Handlungs- und Denkstrukturen.

Ähnlich verhält es sich beim **Zeitempfinden** im Theaterspielen. Reales Zeiterleben verliert seine Bedeutung und tritt hinter Gestaltungsformen und ästhetischen Mitteln zurück (z. B. verlangsamtes Spiel in *Zeitlupe* oder beschleunigte Bewegungen im *Zeitraffer*). Im Gegensatz zur Unendlichkeit des Spielens besteht eine Begrenzung des Theaterspielens durch den Beginn und das Ende der Szene. Eine solche Rahmung erleichtert den Einstieg ins Theaterspielen und die Ablösung der Spielenden von ihrer Theaterrolle.

Alles kann zum **Inhalt** von Theaterspielen werden, sowohl Imaginiertes wie auch Realistisches und auch alltägliche Aktivitäten (z. B. Kleidung anprobieren oder durch den Raum gehen). Neben einer verbalen Verabredung zum Theaterspielen kann die Aufforderung zu einer Als-ob-Handlung ebenso als Einladung angesehen werden. Diese wird von außen, durch die Spielleitung oder von den Spielenden selbst vollzogen. Ebenso kann das Theaterspielen verbal oder über eine Bewegung beginnen, wie beispielsweise pantomimisch an einer Blume zu riechen. Erweitert die Person ihre Bewegung mit dem Weiterreichen des unsichtbaren Gegenstands zu einem Gegenüber, wird die spielerische Handlung zu einer Einladung bzw. Aufforderung zum Theaterspielen. Dieser Impuls öffnet zugleich den persönlichen Spielraum für das Gegenüber und fragt ebenso nach der Akzeptanz der spielerischen Behauptung. Eine solche Aufforderung kann durch die vorherige Vereinbarung von Spielregeln vorhersehbar sein, aber „ebenso kann einem ein Spiel plötzlich und unvermittelt widerfahren, einen gänzlich unverhofft einholen“ (Sack 2011, 117). Wenn Theaterspielen nicht als solches verstanden wird, dann „wird mit einem ein Spiel gespielt, das kein Spiel mehr ist“ (ebd.). Im Fehlen der gemeinsamen Vereinbarung zeigen sich die Grenzen des Theaterspielens, dann „verschwimmt das Spiel, es entgleist, es wechselt den Status“ (ebd.). Dann erfordert die Situation eine Unterbrechung des Spielens, die von den Beteiligten selbst oder von der Spielleitung erfolgen kann. Außerdem ist eine erneute Klärung der Spielvereinbarung notwendig, aus der sich danach wieder ein neuer Spielimpuls entwickeln kann. Dabei befindet sich das Subjekt im Theaterspielen in einer ständigen Pendelbewegung zwischen dem Selbst und der Rolle (vgl. Schechner 1990, 12; Hentschel 2010, 144).

Die Initiierung, Begleitung und das Verknüpfen des Theaterspielens obliegt der Theaterpädagog:in in ihrer Rolle als **Spielleitung**. Ihre Aufgabe ist es, reizvolle Theaterspielsituationen zu schaffen. Sie „muss Spiele spielen können, Spiele anleiten können, Spiele anpassen können, Spiele variieren können“ (Seitz 1996, 62). Im Sinne von ‚Haltung vor Methode‘ ist es die Haltung der Spielleitung, die über allem steht.

Da der TP (Theaterpädagoge - Anmerk. der Verfasserin) Teil der Rahmenbedingungen jedes Spiels ist, kommt eine Spielhaltung nur zum Tragen, wenn er der eigenen Verausgabung und Selbstüberschreitung vertraut und spielend denkend in den Prozess des Produzierens eintritt (Sack 2011, 115).

Sack (2011) versteht unter *spielend denken* ein „Entdecken und Entwerfen von Arbeitswegen, die Menschen ins Spiel verführen, gleichgültig, aber nicht unabhängig davon, wie geübt und geschickt sie sich in dieser eigenen Verdoppelung im Spiel zeigen“ (ebd.). Auch macht die Autorin deutlich, dass es die Methoden der Spielleitung sind, die es zu variieren gilt, um niederschwellig und nachhaltig die Bereitschaft der Spielenden zu wecken, sich über bekannte Grenzen hinauszuwagen und den unverstellten Kontakt zum Anderen zu suchen (vgl. ebd).

Es ist festzuhalten, dass Theaterspielen gemeinsam mit anderen ein großes Erfahrungs- und Bildungspotential für die Teilnehmenden besitzt, wenn im Mittelpunkt das ästhetische Ereignis steht, in dem alle der genannten Merkmale miteinander verbunden sind. Dann wird Spielen zu einer ästhetischen Handlung, deren Bedeutung sich in den folgenden Worten Friedrich Schillers (1795) ausdrückt:

(...) der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt (Schiller 1795, zit. nach Stegemann 2009, 273).

Diese Erfahrungen gilt es laut Czerny (2008) in folgende Kategorien zu differenzieren. Ausgehend von ihrem Selbst (Ich) und den eigenen Erfahrungen entwickelt die Person im Theaterspielen eine Rolle (Spieler-Ich). Czerny orientiert sich dabei an dem bekannten Konzept des „Körper-Haben⁵ und Körper-Sein“ (Hentschel 2010, 163), das in anthropologischen, phänomenologischen und anderen Wissenschaftsgebieten diskutiert wird

⁵ Der Philosoph Helmuth Plessner (1928), prägte den Begriff „Körper haben“ (Plessner 1975, 104).

(vgl. Czerny 2008, 21). Im Kontext der Theaterpädagogik wird damit die unmittelbare Körperwahrnehmung im Theaterspielen und dessen anschließende Reflexion bezeichnet. Eine Differenzerfahrung des Spielenden zur Figur bezeichnet die Autorin als „Spieler-Ich und Figuren-Ich“ (ebd.). In dessen Mittelpunkt die Verkörperung einer Figurenidentität steht, die dem Spielenden die Möglichkeit gibt, „sich selbst in einer Figur als ein Anderer“ (ebd.) zu erleben. Laut Czerny entsteht dabei ein individueller Spielraum in dem die Spielenden zwischen Realität und Imagination („zwischen dem, was ist und dem, was sein könnte“ (ebd.) agieren. Im „Textspiel und Spieltext“ (ebd.) befindet sich das Individuum in Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater. Theaterspielen im kollektiven Prozess mit einer Gruppe von Spielenden fordert Auseinandersetzung, Mitgestaltung, Aushandlung und Reflexion (Figuren-Ich und Ensemble). Eine Theatergruppe gibt Sicherheit, wenn das Ergebnis beispielsweise vor einem Publikum präsentiert und damit das eigene Spielen einer Resonanz von Außen entgegengesetzt wird (Ensemble und Publikum). Im Theaterspielen ohne dem Ziel einer Aufführung dient der Geselligkeit⁶. In der das Individuum Erlebnisse von Nähe und Distanz, Wechselwirkungen im Gespräch und Spiel erleben kann (vgl. Mattenklott et al. 2004, 123). Spielen und Geselligkeit bedingen sich in den gleichen Grundbedingungen, wie beispielsweise Freiwilligkeit, Selbstbezug, Ambivalenz, Freude und Lust (vgl. ebd.). Es ist eine Grundform des menschlichen Miteinanders und Austauschs, wirkt für das Individuum als identitätsstiftend und vermittelt das Gefühl der sozialen Einbindung.

Das Soziale materialisiert sich hier [im Theaterspielen - Anmerk. der Verf.] als Ereignis, in dem wir uns wieder als geselliges Wesen zu- und einfallen (Wiese et al. 2006, 139).

Theaterspielen wird so zu einer ästhetischen Praxis, in der alle beteiligten Individuen gleichermaßen angesprochen sind und in der auch die bildenden Potentiale des Theaters liegen (vgl. Hentschel 2010, 64).

2.2 Das Ästhetische im Moment

Bevor das theoretische Konstrukt dieser Studie beschrieben wird, ist es angebracht, zuerst die einzelnen Worte in den Blick zu nehmen.

⁶ Diese Form des Zusammenseins ist vergleichbar mit musikalischer Gruppenimprovisation und literarische Schreibwerkstätten.

Der Begriff *ästhetisch* leitet sich vom griechischen Wort *aisthesis* ab, das sich mit den Worten *sinnliches Wahrnehmen* übersetzen lässt. Schon seit der Antike bezeichnet der Ausdruck die Auseinandersetzung mit dem *Schönen* und zählte ehemals ebenso wie das Streben nach *Wahrheit* zu den Leitmotiven allen künstlerischen Handelns.

Ästhetik als „Philosophie der schönen Kunst“ geht zurück auf Georg Friedrich Wilhelm Hegel (1835), wie auch auf den Philosophen Alexander Gottlieb Baumgarten (1750), der die Ästhetik zu einer „Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis“ (Allerkamp & Mirbach 2016, 11) ernannte. Bis ins 19. Jahrhundert bezeichnete Ästhetik die Lehre von der Schönheit und die damit verbundenen Zeichen und Symbole. Für Kant rückte zunehmend die gesellschaftliche Funktion der Ästhetik in den Blick und er erweiterte den Begriff um den Aspekt des „Erhabenen“ (Kant 2013/1787, 42).

Mit dem technischen Fortschritt haben sich die Grenzen von Populär- und Hochkultur verringert und traditionelle Kunststilrichtungen begannen sich aufzulösen. Der Blick richtete sich auf das Unästhetische, zu dem nicht nur das Nicht-Wahrnehmbare, sondern auch das Hässliche und das *Nicht-Schönen* als Kunstform zählen. Abzugrenzen sind die Begriffe von der Bezeichnung „Anästhetik⁷“ (Welsch 1995, 12). Stattdessen ist ästhetische Wahrnehmung nicht auf einen Sinn begrenzt, sondern spricht stets mehrere Sinneskanäle an (vgl. Seel 2019, 59). Mersch (2002) beschreibt es „als Überschuß, der uns in jedem Moment ‚mehr‘ wahrnehmen läßt, als wir ‚wissen‘, ‚beachten‘ oder ‚ausdrücken‘ können“ (Mersch 2002, 282).

Heute wird, auch durch die Beeinflussung unserer Wahrnehmung durch Medien, von einer „Ästhetik des Alltags“ (Berzbach 2018) gesprochen. Verwendung findet die Bezeichnung in den unterschiedlichsten Bereichen, wie beispielsweise in der Architektur, im Sozialen, in der Politik, im Sport wie auch in der Wissenschaft. Grundsätzlich kann alles aus einer ästhetischen Perspektive betrachtet und nach Ästhetik im Zusammenhang von Struktur, Funktion, Gestalt oder Wahrnehmung betrachtet werden (vgl. Hirdina 2006, 29).

⁷ „Anästhetik meint jenen Zustand, wo die Elementarbedingungen des ästhetischen – die Empfindungsfähigkeit – aufgehoben ist. Während die Ästhetik das Empfinden stark macht, thematisiert Anästhetik die Empfindungslosigkeit – (...) Anästhetik hat es, kurz gesagt, mit der Kehrseite der Ästhetik zu tun“ (Welsch 2017,2).

Das Wort **Moment** wird synonym zum Begriff *Augenblick* verwendet. Beide Bezeichnungen beschreiben einen Zeitraum von sehr kurzer Dauer, der in der Gegenwart passiert. Es sind Ereignisse, die ins Auge fallen, da sie plötzlich auftreten und zu einer Veränderung der Situation führen können. Im Sprechen darüber werden sie mit Worten wie *einmalig*, *unwiederholbar* oder *entscheidend* verknüpft. Kierkegaard bezeichnet in seinem Werk zum Begriff der Angst, den Moment als einen „Berührungspunkt von Zeit und Ewigkeit“ (Kierkegaard et al. 1994/1909). Es wird von einem „Jetzt“ gesprochen, in dessen Erkenntnis sich „die Vergangenheit festhalten“ (Benjamin 1991/1982) lässt.

In der Verbindung beider Worte beschreibt ein **ästhetischer Moment** eine sinnliche Wahrnehmungserfahrung, die unerwartet auftaucht und in ihren Deutungs- und Orientierungsmustern als wertvoll erachtet wird.

Damit stellt sich dahingehend die Frage, wie das Erfassen eines solchen ästhetischen Moments gelingt.

Seel (2003) betrachtet den Mensch als wahrnehmendes Wesen. Über seine Sinne versichert er sich seiner selbst und sich des in der *Welt Seins*. Im Verständnis von Seel gehört ästhetische Wahrnehmung zu einem unverzichtbaren Teil des menschlichen Weltzugangs (vgl. Seel 2003, 44). Sie ist voraussetzungslos, weil sie das Erfasste nicht mit allgemeinen Begriffen bestimmt und kein rationales Verstehen der Dinge voraussetzt. Gleichzeitig unterscheidet sie sich von der naturgemäßen Wahrnehmung, des „sinnlichen Soseins“ (ebd., 48) über einen Modus des Erscheinens (ebd., 50). Laut Seel braucht es dafür einen „Eintritt in einen Zustand der ästhetischen Wahrnehmung“ (ebd., 65), sozusagen einen Einstellungswechsel, der aktiv oder auch passiv geschehen kann. Infolgedessen zeigt sich ästhetische Wahrnehmung als eine besondere Weise des Wahrnehmens, in dem plötzlich besondere sinnliche Eindrücke, Formen der Individualität und auch Bezüge zur Aktualität in den Objekten und Situationen wahrgenommen werden.

Im Verständnis des Philosophen Moritz Geiger geht es in der Wahrnehmung von ästhetischen Phänomenen⁸ nicht um die reale Beschaffenheit eines Gegenstands, sondern um die Wirkung

⁸ Geiger argumentiert im Verständnis der Phänomenologie, die sich als eine philosophische Grundhaltung und Betrachtungsweise versteht, die tatsächliche Gegebenheiten in einer reflexiven Untersuchung der Verstehensstrukturen beschreibt (vgl. Zahavi 2007, 14).

beispielsweise von Tönen in der Musik, dem Ausdruck des Steines einer Skulptur oder der Bedeutung des Kostüms eines Schauspielenden (vgl. Geiger 1976/1925, 31). Dies gelingt, indem der Gegenstand in seiner sinnlichen Wahrnehmung beschrieben und in Relation zu anderen Phänomenen gesetzt wird. Laut Geiger gibt der Mensch und seine Wahrnehmung den Phänomenen ihre Bedeutung. So ist es „ein Ich [Mensch - Anmerk. der Verf.], das sich vor der Leinwand, sich der Landschaft gegenüberstellt“ (ebd.) und in den Pinselstrichen und Farben eine Wirkung bzw. einen Sinn verspürt. Wobei Geiger darauf aufmerksam macht, dass die Eigenschaften des Ästhetischen in seiner Gänze nicht begreifbar werden können, sondern *nur* die Illusion des Gegenstands, der als „ästhetischer Schein“ (ebd.) zum Mittelpunkt der Betrachtung wird. Ähnliche Gedanken finden sich auch bei Adorno. Für ihn steht das Subjekt dem ästhetischen Moment nicht unbeteiligt gegenüber (vgl. Adorno 2012/1973, 143). Der Mensch gibt dem Augenblick den ästhetischen Sinn und setzt ihn in eine „Ähnlichkeitsbeziehung (Mimesis) zu sich selbst“ (ebd.). Gleichzeitig erschaffen Kunstwerke eine Konstruktion von Wirklichkeit, in der die Elemente in einem anderen Verhältnis zueinander stehen. Adorno bezieht sich dabei nicht nur auf *schöne* Dinge, sondern seiner Ansicht lässt sich das Ästhetische nur anhand seiner Form bestimmen (vgl. ebd.).

2.3 Ästhetische Momente im Theaterspielen

Der ästhetische Moment im Theaterspielen ist ein Phänomen, das sich nur im Gesamtverständnis und über die Vielfalt der ausgelösten sinnlichen Empfindungen erfassen lässt. Ruping (2003) findet dafür folgende Worte:

Ich spreche vom ästhetischen Moment, wenn ein Engel durchs Zimmer geht, wenn eine Gänsehaut die Wahrnehmung verkörpert oder wenn etwas stimmt, ohne dass ich sagen kann, warum -, d. h. wenn sich eine Sinnlichkeit auf die Sinnproduktion legt, der kaum ein Begriff standhält (Ruping 2003, 13).

Laut der Beschreibung zeigt sich die ästhetische Qualität im Moment des Theaterspielen in einer Stimmigkeit⁹. In einer gelungenen Übereinstimmung von innerer und äußerer Realität wird ihm ein „ästhetischer Wert“¹⁰ (ebd.) zugeschrieben.

⁹ Laut Thomae (1996) bezieht sich der Begriff auf eine subjektive Deutung einer Situation, welche aus psychologischer Perspektive von dem Menschen als stimmig erfahren wird, in dem sie mit seinem Bewusstsein übereinstimmt (vgl. Thomae 1996, 586)

¹⁰ Der Begriff ästhetischer Wert ist eingebettet im theaterpädagogischen Theoriediskurs zur „Darstellenden Kommunikation“ (Ruping 2003, 65ff.), welche als wissenschaftliche Grundlage der Theaterpädagogik gilt.

Als Wert messbar wird künstlerische Qualität demnach erst im Aufprall des Kunstwerks auf die rezipierenden Subjekte (...). ÄW [ästhetischer Wert - Anmerk. der Verf.] entfaltet sich also nicht schon in der wie immer beschaffenen Qualität des ästhetischen Artefakts, in der handwerklichen Qualität des Kunstprodukts, sondern in der Qualität der Kommunikation, die es an bestimmtem Ort und zu bestimmter Zeit auslöst (ebd.).

Ruping orientiert sich bei dieser Schlussfolgerung an den Arbeiten des Literaturwissenschaftlers Jan Mukařovský, der das Phänomen des ästhetischen Wertes in seiner ganzen Komplexität betrachtet (vgl. Mukařovský 1978, 73). Für Mukařovský besitzt der ästhetische Wert eine Unabhängigkeit, die beim Betrachtenden eine Spannung auslösen kann und dessen Größe sich nicht auf den ersten Blick erfassen lässt (vgl. ebd. 108). Für ihn gehört der ästhetische Wert zu einer sozialen Erscheinung, deren Bedeutung umso größer wird, indem es gelingt, außer-ästhetische Werte daran zu binden und mit der Gegenwart zu verknüpfen (vgl. ebd. 106ff.). Göhmann (2004) greift diese Betrachtungsweise auf und interpretiert in für die Theaterpädagogik folgendermaßen:

Je größer die Differenz zwischen theatraler und sozialer Wirklichkeit (Kunst), desto höher der ästhetische Wert, das ästhetische Moment - Voraussetzung der ästhetische Wert bleibt für das Subjekt viabel, also sinnverständlich (Göhmann 2004, 161).

Dieser Gedanke erscheint für die vorliegende Arbeit besonders relevant, da die Theaterspielenden durch den Einfluss der Demenz eine *anderes* Wahrnehmungs- und Sinnverständnis besitzen können. Unter Rückbezug auf Wiese u. a. (2006) lässt sich aufzeigen, dass eine Erfahrung von Stimmigkeit im Moment des Theaterspielens trotz Widersprüchen und unterschiedlicher Selbstkonzepte möglich ist, weil ästhetische Wahrnehmung sich abgekoppelt von kognitiven Sinnfestsetzungen ereignet (vgl. Wiese et al. 2006, 147). Die Teilnehmenden finden durch ihre Handlungen und Haltungen, durch ihren Eigensinn, ihre Widerstände und Neigungen eine eigene ästhetische Form. Innerhalb einer Gemeinschaft, kann *Stimmigkeit* in keinem Augenblick von der Anwesenheit der anderen isoliert werden (vgl. ebd.). Eingebettet ist das Verständnis eines ästhetischen Moments in der Theaterpädagogik im theoretischen Modell des *Theatralen Lernens*. Die Forscher:innen formulieren sechs Dimensionen, die zum Entstehen von ästhetischen Momenten¹¹ im Theaterspielen beitragen (ebd.). In ihrer Herleitung orientieren sie sich am Theaterspielen in einem schulischen Kontext und an Formaten, deren Ziel eine Aufführung ist. Daher

¹¹ Die Forscher:innen verwenden den Begriff ästhetischer Moment synonym zu „theatralen Moment“ (ebd.), der bedeutungsgleich im Theaterspiel sowohl Spielende als auch Betrachtende einschließt.

erscheinen nicht alle Begriffe passend für diese Studie, sondern im folgenden Abschnitt werden nur drei Aspekte beschrieben, die als relevant angesehen werden.

- **Experiment**

Der Begriff *Experiment* als Dimension des theatralen Lernens entlehnt sich dem *soziologischen Experiment* nach Brecht (1931) (vgl. ebd. 79). Im Mittelpunkt dessen steht ein emanzipatorischer Gedanke, der bestehende Gedankenmuster aufbrechen und Raum für neue Erfahrungen schaffen möchte. In der Theaterpädagogik wird als *Experiment* eine erkenntnis- und prozessorientierte Arbeitsweise verstanden, die Raum für Unvorhergesehenes lässt und den Blick auf das „was sich zeigt“ (Mersch 2002) richtet. Im Mittelpunkt der Arbeit steht „was gerade nicht Gegenstand eines intentionalen Wollens ist, sondern im Prozess des spielerischen Miteinanders nach außen gespült wird und so der Wahrnehmung zufällt“ (ebd., 72).

- **Kommunikatives Vakuum**

Diese Dimension wurde geprägt vom Verständnis des „Leeren Raumes“ (Brook 2009) und des „Aesthetic space“ (Boal 2021/1973). Ein kommunikatives Vakuum soll die Aufmerksamkeit auf die Übergangsphase von der Alltagswelt in die theatrale Wirklichkeit des Theaterspielens lenken. Es entsteht ein Zwischenraum (ein Vakuum) zwischen Realität und Fiktion. In diesem Vakuum werden Vereinbarungen getroffen und Spielregeln festgelegt, die ab Eintritt ins Theaterspielen gelten. Es ist auch eine Situation, in der „die Aufmerksamkeit der Menschen umschlägt auf ein Anderes, zunächst Unbestimmbares, das als solches auch verunsichert“ (ebd., 73). Denn die Spielenden spüren die Veränderungen, das Gewohnte und Vertraute wird vom Anlass infrage gestellt. Sie nehmen sich an der Schwelle wahr, die einen Übergang darstellt zu einer Wirklichkeit, die von ihrem Punkt ebenso frei wie ungewiss erscheint. Das Vakuum ermöglicht den Spielenden „aus sich selbst heraus zu treten“ (ebd., 14) und sich abzulösen von eigenen und fremden Zuschreibungen, die mit Eintreten in die Spielwelt ihre Bedeutung verlieren.

- **Gegenwartsidentität**

Dieser Begriff kennzeichnet den Schlüsselmoment der theatralen Erfahrung, in dem sich der Spielende nicht mehr als einzelnes Individuum versteht. Was ihn ausmacht ist sein Handeln und Wahrnehmen in einer gemeinsamen Gegenwart mit

anderen „zwischen den Subjekten, wie sie an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gruppe stattfindet“ (ebd., 73). Es ist eine Momenterfahrung, die sowohl Spielende als auch Betrachtende einbezieht. Das Ästhetische bekommt dadurch eine soziale Komponente, die zu einer „Einheit mit dem Anderen“ (ebd., 140) wird. Die Autor:innen orientieren sich dabei nicht an einem statischen Begriff von Identität, sondern an einem Spannungsfeld individueller und sozialer Prägungen, eigener Bedürfnisse und der eigenen Persönlichkeit, deren Wandelbarkeit vorausgesetzt wird (vgl. ebd., 143ff.).

Gegenwartsidentität (...) hält hier die Erfahrung einer Teilhabe der Subjekte an der sozialen und gegenständlichen Welt vor, wie sie in diesem Augenblick von dem Ensemble wahrgenommen und gestaltet wird. Ohne Bezugnahme auf ein Anderes gibt es kein Theater (ebd., 149).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Dimensionen innerhalb der Gruppe entstehen, innerhalb ihrer (Ver)handlungen in einer theatralen Wirklichkeit. Es gilt, sich nicht durch Nebengesichtspunkte und durch Vorurteile ableiten zu lassen, sondern *sich wirklich an die Phänomene und nur an die Phänomene zu halten* – um die ästhetischen Momente „zu sich selbst zu bringen“ (Geiger 1976/1925, 37).

3. Ausgangspunkte für die vorliegende Studie

Bisherige Forschungsprojekte zu Theater und Demenz sind in den Bereichen Theater, Dramatherapie, Pflege, Altern und Demenzforschung zu identifizieren. Im Folgenden werden zuerst wesentliche Erkenntnisse zu gesundheitlichen Vorteilen des Theaters in der Demenzpflege vorgestellt. Es folgt ein Blick auf den Forschungsstand der Videoanalyse in der Theaterpädagogik und anschließend werden Erkenntnisse aus künstlerischer Praxisforschung zu Theater und Demenz vorgestellt. Dabei scheint es sinnvoll, die Erkenntnissen der künstlerischen Praxisforschung zu Theater und Demenz in Blick zu nehmen und sie inhaltlichen Aspekten der theaterpädagogischen Interventionseinheiten von *TiP.De* gegenüberzustellen.

3.1 Stand der Forschung

Die positiven Einflüsse des Theaterspielens auf Menschen mit Demenz wurden schon vor 25 Jahren in einer der ersten Studien von Wilkinson u. a. (1998) erfasst (vgl. Wilkinson et al. 1998, 196). Über die Dauer von sechs Monaten wurden zwei Dramatherapiegruppen sowie zwei Gesprächsgruppenangebote miteinander verglichen. Im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs konnten Erfahrungen der Teilnehmenden, Verbesserungen im Alltag sowie der Einfluss des Theaterspielens auf die Kognition, Stimmung und die Aktivitäten im Alltag erhoben werden. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung zeigten bei den Teilnehmenden der Dramatherapiegruppe bessere kognitive Funktionen und Fähigkeiten im täglichen Leben sowie eine geringere Abhängigkeit von anderen Menschen als bei den Teilnehmenden der Kontrollgruppe. Die qualitativen Ergebnisse beschreiben positive Erfahrungen in der Gruppe, die für die Teilnehmenden als sinnstiftend erlebt wurden.

One woman commented that she would not know what to do without the group and another said ,I haven't laughed so much in years' (ebd., 198).

Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt Jaaniste (2015) in ihrer Studie an der Ostküste Australiens, die die Wirkung von Dramatherapie auf die Lebensqualität für Menschen mit einer leichten bis mittelschweren Demenz untersucht hat. Die Teilnehmenden der Studie (N = 13; Altersspanne 61 - 88 Jahre; 1 Frau) waren Australier:innen europäischer

Abstammung. Neben der Verbesserung der Lebensqualität konnte auch aufgezeigt werden, dass die Teilnehmenden durch die Dramatherapie eindeutig in der Lage waren, Ideen und Gefühle auszudrücken, und dass sie sich gleichzeitig ihres eigenen Wohlbefindens bewusst wurden (vgl. Jaaniste et al. 2015, 40ff.).

Diese positiven Veränderungen lassen sich nicht nur im dramatherapeutischen Bereich finden. Auch in der Studie von van Dijk u. a. (2012) konnte eine Verbesserung festgestellt werden. Die sogenannte *Vedder- Theater- Methode*, des niederländischen *Theater Vedder* wurde auf ihren Einfluss zur Stimmung, zur Lebensqualität und zum Verhalten von Menschen mit Demenz untersucht. Zum Vergleich wurde parallel ein biografisch orientiertes Gruppenangebot durchgeführt (van Dijk et al. 2012, 367ff.). Die Ergebnisse der Theatergruppen zeigten positive Veränderungen im Verhalten, in der Stimmung, der Sprache und im sozialen Engagement während und nach den Interventionen. Innerhalb der folgenden zwei Jahre wurde die Methode weiterentwickelt und ihre positive Wirkung konnte anhand wissenschaftlicher Evaluation erneut bestätigt werden (vgl. Boersma et al. 2017, 499).

Die drei vorgestellten Studien berichten alle von einem positiven Einfluss des Theaterspielens. Allerdings sind bei jeder dieser Studie die Abweichungen der Parameter nur gering und daher die Ergebnisse nicht als signifikant anzusehen. Das bestätigt die eingangs beschriebene Situation im Forschungsprojekt *TiP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz*¹². Auch hier zeigten einzelne Dimensionen der Lebensqualität und der Emotionalität eine positive Veränderung, während die Häufigkeit agitierten Verhaltens gleichbleibend niedrig blieb (vgl. Seeling et al. 2020, 54ff.). Die Ergebnisse werden aus Perspektive der Pflegewissenschaft und im Kontext einer degenerativen Erkrankung als erfolgversprechend für eine individuelle Versorgung für Menschen mit Demenz angesehen.

Im Gesamtvergleich wird deutlich, dass bei allen Studien der Wert des Theaterangebots weitgehend auf gesundheitliche Aspekte begrenzt war. Ebenso wurden die Wirkungen und der Einfluss des Theaters auf Menschen mit Demenz in Parametern einer therapeutischen Behandlung betrachtet, die anstelle von medikamentöser Intervention eingesetzt wurde. Die

¹² Das Projekt konnte durch die Förderung des Europäischen Fonds für Regionale Entwicklung (EFRE, ZW_6_85003210) und des Landes Niedersachsen realisiert werden.

Gründe sind nachvollziehbar, da es bisher keine Arznei gibt, die eine Heilung von Demenz verspricht. Aber sowohl die beiden Forschungsprojekte zur Dramatherapie als auch die beiden künstlerischen Interventionsstudien haben das eigentliche *Was* in ihrer Untersuchung außer Acht gelassen. Alle Studien haben das Theaterspielen unter denselben Kriterien betrachtet, wie eine medizinische Behandlung. Es steht außer Frage, dass die Ergebnisse zweifellos bedeutsam sind, aber gleichzeitig erscheint der Blick zu eindimensional. Besonders wenn der kreative Prozess als ein Mittel zum Zweck betrachtet und die Betonung der Messung von Veränderungen zum alleinigen Hauptkriterium von Forschung wird (vgl. Lloyd 2019, 24; Zeilig et al. 2014, 32). Dabei stellt sich die Frage, wie sich die ästhetische Integrität und Wirkung der Kunstform erschließen lässt, ohne sich ausschließlich auf die Skalen der Gesundheitsversorgung und des Wohlbefindens zu konzentrieren. Letztlich scheint eine Eingrenzung auf instrumentelle Aspekte und messbare Ergebnisse die Wirkung des Theaterspielens nicht umfangreich erfassen zu können in dem, was es wertvoll und bereichernd macht (vgl. Zeilig & Burke 2017, 217).

Zu dieser Erkenntnis kommen auch Dunn u. a. (2019) in ihrer Studie. Die Forscher:innen der Griffith University Brisbane, Australien haben die Besuche von zwei *Elder-Clowns* in sechs Pflegeeinrichtungen beobachtet, an denen insgesamt 64 Menschen mit Demenz beteiligt waren. Das Ziel der Forschung war u. a., die Erhebung der positiven Wirkungen der Clownsbesuche auf die Lebensqualität der Bewohner:innen (vgl. Dunn et al. 2019, 43). Sie kommen nach Auswertung der Ergebnisse zur Erkenntnis, dass die Werte der Messinstrumente nicht denen der Beobachtungen entsprachen. Insbesondere die im Rahmen der Studie angewendeten quantitativen Erhebungen zeigten keine signifikanten Veränderungen der Lebensqualität, während die qualitativen Daten darauf hindeuten, dass die Besuche effektive Vorteile wie Freude, Beteiligung und eine größere Aufmerksamkeit gebracht haben (vgl. ebd., 45). Zuerst argumentierten die Wissenschaftler:innen, dass die verwendeten Instrumente nicht zum Schweregrad der kognitiven Beeinträchtigung der Teilnehmenden passten. Ebenso zweifelten sie am künstlerischen Ansatz, der nicht die erwünschten Wirkungen erbracht habe, die es brauche, um die Lebensqualität bei Menschen mit Demenz im mittleren bis fortgeschrittenen Stadium zu verbessern (vgl. ebd., 46). Allerdings war die Diskrepanz zwischen quantitativen und qualitativen Ergebnissen so eklatant, dass die Forscher:innen eine erneute Analyse der Videodaten vornahmen. Ziel war es, die subjektiven Beschreibungen besser zu verstehen und herauszufinden, ob die

Indikatoren (Freude, Beteiligung und Aufmerksamkeit) in jedem Stadium der Demenz gegeben waren (vgl. ebd., 47). Als Ergebnis konnten im Eins-zu-eins-Kontakt zwischen Clown:in und Bewohner:in folgende fünf Schlüsselmerkmale identifiziert werden: Verbundenheit, Beziehung, Handlungsfähigkeit, Wohlbefinden und Emotionen (ebd.). Diese Parameter waren nicht konstant zu beobachten, sondern traten vorrangig in einzelnen Situationen auf. Das brachte die Forscher:innen zu der Erkenntnis, dass Interventionen nicht generell nach ihrer Verbesserung für die Lebensqualität von Menschen mit Demenz zu beurteilen sind, sondern der Blick auf „Qualitätsmomente des Lebens“ (ebd., 39) zu lenken ist.

This alternate reading suggests that while the visits may not have improved the participants' overall quality of life, they nevertheless generated 'quality moments of life' characterised by connectedness, relationships, agency and happiness (ebd.)

In diesem Sinne wird argumentiert, dass sich eine qualitätsvolle Pflege bei Menschen mit Demenz auf die *Qualität des Augenblicks* begründet. Auch wird Thompson (2009) herangezogen, der mit der Formulierung „on affect over effect“ (Thompson 2009, 116, zit. nach Dunn et al. 2019, 41) für eine stärkere Fokussierung auf Körperreaktionen, Empfindungen und ästhetischem Vergnügen plädiert. Die Erkenntnisse bestärken die Entscheidung, die erhobenen Daten erneut zu betrachten und unter anderen Aspekten systematisch neu zu analysieren. Die Ergebnisse bestärken auch den Appell der Forscher:innen Zeilig und Burke (2018), die es für Notwendig halten, offenere und subtilere Formen unter Verwendung qualitativer Methoden zu entwickeln und in der Forschung zu Theater und Demenz einzusetzen (vgl. Zeilig & Burke 2018, 218). Dabei scheint die Methode der qualitativen Videodatenanalyse ein geeignetes Instrument zu sein.

Relevante Aspekte in diesem Zusammenhang sind auch bei Kontos u. a. (2020) zu finden, die in Kanada ein mehrphasiges, qualitatives Forschungsprojekt zum *Sharing Dance Seniors* Programm durchgeführt haben. Es waren 67 Menschen mit Demenz und 15 pflegende Angehörige beteiligt. Neben den Möglichkeiten der Inklusion wurden auch Formen des kreativen Selbstaudrucks in der Gruppe untersucht (Kontos et al. 2020, 715). Es wurden Interviews und Fokusgruppensitzungen sowie eine Videoanalyse durchgeführt (vgl. ebd., 716). Die Forscher:innen kamen zu dem Ergebnis, dass sich über sogenannte „accomplices“ (ebd., 718) zwischen den Teilnehmenden ein Gefühl von „connectivity/ intersubjectivity“ (ebd.) entwickelt. Dieses Gefühl von *Komplizenschaft* motivierte die

Teilnehmenden zu einer aktiveren Beteiligung am Programm und auch zum Einbringen eigener Ideen. Befördert wurde das Gemeinschaftsgefühl durch die inhaltliche Gestaltung. Es wurde keine festgelegte Tanzchoreografie einstudiert, sondern ein narrativer Ansatz verfolgt, der die Teilnehmenden ermutigte, eigene Ideen zu Bewegungen und zu Themen wie z. B. *unter Wasser* oder *zur Arbeit pendeln* einzubringen (vgl. ebd.). Die Autor:innen bezeichnen es als einen spielerischen Ansatz, der den Fokus auf Spaß an Bewegungen legt und nicht einen Trainingsgedanken verfolgt. Sie beziehen sich in der Diskussion auf die Begriffe „assertion of authorship“ (ebd., 720) und „inscription of identity“ (ebd.). Für Kontos u. a. werden in dieser Form des spielerischen Tanzens nicht nur die stigmatisierenden Annahmen in Bezug auf Demenz infrage gestellt. Auch wird aufgezeigt, wie ästhetisches Handeln von Menschen mit Demenz aus einer verkörperten und relationalen Perspektive betrachtet werden kann. Diese Erkenntnisse legen nahe, die Forschungsperspektive auch auf inhaltliche Aspekte des Theaterspielens selbst zu richten. Interessant erscheint an dieser Stelle auch das Erklärungsmodell „Aesthetic of Relationality“, das von Gray und Kontos (2018) im Rahmen einer Fallstudie zum Theaterstück *Cracked: New Light on Dementia* entwickelt wurde (vgl. Gray & Kontos 2018, 441). Obwohl es sich um die Untersuchung einer Theaterproduktion mit professionellen Schauspielenden handelt, erscheint das theoretische Erklärungsmodell auch in Aspekten für das Theaterspielen von Menschen mit Demenz relevant. Die Forscher:innen kommen zu der Erkenntnis, dass auf der Bühne ein fiktiver Rahmen entsteht, der die Beteiligten mit einer imaginativen Verpflichtung zusammenführt (Gray 2019, 10). Dieser sollte unter folgenden Aspekte betrachtet werden:

It is not seeing or reproducing the objective or the concrete (...), but rather it is ‚agreeing together‘, mutually imaginatively committing, ‚exposing‘, ‚touching‘ to celebrate embodied, imaginative, and foolish ways of knowing (ibd.).

Die Forscher:innen machen deutlich, dass es eine räumliche Dimension gibt, die berücksichtigt werden muss. Es ist der Ort, an dem die Beteiligten miteinander ins *Spielen* kommen und gemeinsam ästhetisch und imaginativ agieren können. Diese Eingrenzung hilft, den Rahmen abzustecken und den Fokus zu schärfen. Auch sollte eine Art von Nichtwissen und Empfänglichkeit für das Störende in den Blick genommen werden. Gray und Kontos ermutigen, sich auf das Handeln im gegenwärtigen Moment zu konzentrieren, der in Verbindung zur Vergangenheit steht und auch den Blick auf das Neue richtet. Es bestätigt die Erkenntnisse von Dunn u. a. (2019) und regt an, die Aufmerksamkeit der Forschung

vorrangig auf die ästhetischen Momente im Theaterspielen zu richten.

Die Erkenntnisse der vorgestellten Studien bekräftigen die Entscheidung, die erhobenen Daten aus dem Forschungsprojekt *TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz* aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Es scheint erfolgversprechend, das Theaterspielen in der Gruppe konzentriert in den Blick zu nehmen. Ferner scheint es in diesem Zusammenhang interessant, nach Momenten zu suchen, die von den Teilnehmenden selbst erschaffen wurden. Wie McAvinchey (2013) bemerkt, „(...) wenn wir nur Fragen zum sozialen, wirtschaftlichen und gesundheitlichen Wert der Kunst bei älteren Menschen stellen, entwickeln wir weiterhin eine Evidenzbasis, die bestimmte, bereits bekannte Ergebnisse wiederholt“ (McAvinchey 2013, 361). So kann auch der Blick auf die Ästhetik neue Perspektiven auf Interaktionen mit Menschen mit Demenz ermöglichen (vgl. ebd.). Auch wird der Ansatz bestätigt, nicht neue Daten zu erheben, sondern die erhobenen Videodaten von *TiP.De* aus der neuen Perspektive systematisch zu analysieren.

Erkenntnisse zu videografischer Forschung in der Theaterpädagogik

In der Forschung theaterpädagogischer Praxen galt es vor zehn Jahren noch als relevant, sich mit der Perspektive des Kompetenzerwerbs durch Theaterspielen auseinanderzusetzen (vgl. Pinkert 2008; Domkowsky 2011). Heute widmet sich die Forschung in der Theaterpädagogik Themen wie Digitalität (Leeker 2021), Partizipation (Kup 2019) sowie macht- und diskriminierungskritischen Perspektiven (Falk et al. 2022). Dabei gibt es bislang nur wenige Arbeiten gibt, in denen videografisches Datenmaterial im Mittelpunkt steht. Dazu gehören u. a. die Forschungsarbeiten von Johanna Kaiser, die seit 30 Jahren den Ansatz der filmischen Praxisforschung in der Theaterpädagogik verfolgt und sich dabei der Theaterarbeit in transkulturellen und intergenerativen Diskursen widmet (vgl. Kaiser 2017). Ihre Perspektive konzentriert sich auf filmische Arbeiten, die Videoaufnahmen als Form der Visualisierung und Erkenntnisgewinnung für soziale und ästhetische Prozesse verstehen und einem vorher ausgearbeiteten Drehplan folgen, der in das Forschungsdesign eingebunden ist. Daher erscheinen die methodischen Erkenntnisse von Kaiser nicht von Relevanz für die vorliegende Arbeit.

In der Studie von Fink (2012) war das Ziel der Forschung, unter Anwendung der Videographischen Rahmenanalyse (VRA) die Lernkultur einer einjährigen Theater- und Tanz-AG an einer Grundschule zu untersuchen (vgl. Fink 2012, 125). Dabei hatte der Aspekt der Videodatenerhebung eine große Bedeutung, da der Fokus auf den körperlichen und sprachlichen Feinheiten der Interaktionen lag. Für Fink ist Videoanalyse eine geeignete Methode, um die kulturelle Praxis und ihre Qualitäten zu erforschen, die auch sparten- und zielgruppenübergreifend eingesetzt werden kann. Allerdings wurde auch deutlich, dass videografische Forschung einen „extrem hohen zeitlichen Aufwand“ (ebd.) erfordert, das als Argument für die Verwendung der bereits erhobenen Daten von TiP.De angesehen wird.

In der Arbeit von Serafina Morrin (2020) wurden zwecks videobasierter fokussierter Ethnographie szenische Spielimprovisationen in einer Willkommensklasse einer Berliner Grundschule auf implizites Kultur- und Sprachwissen untersucht (vgl. Morrin 2020, 152). Die Methoden des Theaterspielens wurden vergleichbar wie Fragen eines Leitfadeninterviews verwendet und Morrin war zugleich für die szenische Anleitung und die Auswertung der Daten verantwortlich (vgl. ebd.). Dieser Aspekt ist auch für diese Arbeit relevant, da Spielleitung und Forscherin ein und dieselbe Person sind. Im Sinne intersubjektiver Nachvollziehbarkeit konnte mit regelmäßigen Selbstreflexionen, methodischen Kontrollen und Forschungsgruppensitzungen einer Beeinflussung entgegengewirkt werden (vgl. ebd., 154). Weiterhin wurde anhand der Videodaten ein mikroanalytischer Zugang und mehrmaliger Rückbezug in der Analyse möglich. Auch konnten darüber nicht erkennbare Phänomene im Theaterspielen erfasst werden. Für die Datenanalyse wurde die dokumentarische Methode gewählt und der Schwerpunkt auf Bildhaftigkeit von Körperwissen, körperlichen Interaktionen und räumlichen Handlungsmustern gelegt (vgl. ebd., 156). Diese Entscheidung erscheint aufgrund der Ergebnisse nachvollziehbar und angemessen.

Im Hinblick auf die vorliegende Studie soll ein Analyseverfahren entwickelt werden, das speziell für Videoaufnahmen theaterpädagogischer Interventionen ausgerichtet ist. Die Analyse soll die doppelte Perspektive explizit berücksichtigen. Gleichzeitig soll die Vorgehensweise detailliert nachvollziehbar sein und einen strukturierten Blick auf die Daten aus unterschiedlichen Blickwinkeln ermöglichen.

Bevor abschließend überzeugende Fragestellungen für diese Studie formuliert werden, sollen im folgenden Kapitel die Erkenntnisse der künstlerischen Praxisforschung zum Theater mit Menschen mit Demenz mit den inhaltlichen Aspekten der theaterpädagogischen Interventionseinheiten¹³ von *TiP.De* verglichen werden, um die Orientierungsmerkmale für die Analyse herauszuarbeiten.

3.2 Vergleich Forschungspraxis und Erkenntnisse aus TiP.De

Im Mittelpunkt der theaterpädagogischen Interventionen des Forschungsprojekts *TiP.De*¹⁴ stand der Mensch mit Demenz. Insgesamt haben dreißig Teilnehmende, aufgeteilt auf vier Interventionsgruppen, an der Studie teilgenommen. Das Theaterspielens orientierte sich am Oberthema *Leben auf dem Lande*. Hierbei war jede Einheit thematisch in sich abgeschlossen und die Inhalte über die Dauer von 60 Minuten vorab genau festgelegt. Die Stunde unterteilte sich in vier Phasen (Einstiegs-, Impuls-, Spiel- und Abschlussphase), deren Spiele und Übungen sich über die Dauer der zehn Wochen wiederholten (vgl. Seeling et al. 2020, 37). Über diese Struktur entwickelten sich Elemente zu Anfangs- oder Abschlussritualen in der Gruppe, auch konnten über die Wiederholungen Entwicklungen bei den Teilnehmenden beobachtet werden. Die Abläufe wurden dynamischer und es entstand insgesamt der Eindruck, dass einzelne Teilnehmende im Verlauf aktiver und routinierter agierten (vgl. ebd., 45). Ähnliches beschreibt auch der Theatermacher und Dramaturg Erpho Bell, der eine Befragung im Rahmen seines Theaterprojekts *Über Schiffe gehen...* (2019) durchgeführt hat. Das Ergebnis, dass es den Spieler:innen, die regelmäßig am Theaterangebot teilnahmen, deutlich leichter fiel, sich auf Spielangebote einzulassen und diese auch weiterzuentwickeln (vgl. Bell 2019). Er schlussfolgert daraus, dass Theater als kontinuierliches Angebot positive Wirkungen für Menschen hat und ergänzt, dass diese Beobachtung auch bei Personen gemacht wurde, die nur als Zuschauende beteiligt waren (vgl. ebd., 95). Hierbei grenzt er ein, dass Theater nicht für alle Menschen gleichermaßen geeignet ist. Im Forschungsprojekt *TiP.De* gab es neben aktiven auch zurückhaltende Teilnehmende, die eine beobachtende

¹³ Das gesamte theaterpädagogische Interventionskonzept ist im „Praxishandbuch Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz“ (2020) ausführlich beschrieben, daher wird nur auf relevante Aspekte für diese Studie eingegangen.

¹⁴ Das theaterpädagogische Interventionskonzept ist im „Praxishandbuch Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz“ (2020) ausführlich beschrieben, daher wird nur auf relevante Aspekte für diese Studie eingegangen.

Haltung einnehmen (vgl. Seeling et al. 2020, 45). Daher gilt es auch Personen in den Blick zu nehmen, die nur indirekt an dem Spielprozess beteiligt waren und auch ihre Reaktionen zu analysieren.

An den theaterpädagogischen Interventionen von *TiP.De* nahmen im Durchschnitt acht bis zehn Bewohner:innen sowie eine Mitarbeiterin aus der Pflegeeinrichtung teil. In der Rolle der Spielbegleitung war sie Bezugsperson für die Bewohner:innen und ebenso für pflegerische Aufgaben verantwortlich. In den Theatereinheiten agierte sie als aktive Spielpartner:in und unterstützte sowohl die Teilnehmenden als auch die Spielleitung (vgl. ebd., 47). Die Spielleitung war verantwortlich für die Anleitung der Übungen, das flexible Agieren in den Spielsituationen und das spontane Reagieren auf individuelle Ideen der Beteiligten (vgl. ebd. 46). Neben dem spielerischen Interagieren in der Gruppe scheint es interessant zu sein, sich die Interaktionen zwischen Spielleitung und Teilnehmenden, Teilnehmenden und Spielbegleitung sowie das Miteinander von Spielleitung und Spielbegleitung zu betrachten. Hierzu regen die Erkenntnisse der israelischen Studie von Dassa und Harel (2019) an. Die Forscher:innen untersuchten die Beteiligungsformen von zwölf Menschen und zwölf Studierenden einer Hochschule für darstellende Künste in einem Theaterprojekt. Die Forschenden haben die Arten der Beteiligung in folgende drei Kategorien zusammengefasst:

Spectators: In jeder Sitzung haben Studierende kurze Szenen aufgeführt und bei den Aufführungen waren Menschen mit Demenz in der Rolle der „*Spectators*“ (Dassa & Harel 2019, 54.) beteiligt. Dabei entstand der Eindruck eines „transparent curtain“ (ebd.), der sich flexibel zwischen der dramatischen Realität auf der Bühne und der gewöhnlichen Realität des Zuschauerraums bewegte.

Spect-actors: Bei den Aufführungen reagierte das Publikum mit Kommentaren, körperlichen Gesten und Bewegungen spontan auf das Bühnengeschehen¹⁵. Den Beobachtungen dieses Verhaltens wurde als ‘*spect-actors*’ ¹⁶(ebd.) bezeichnet. Die Schauspielenden auf der Bühne reagierten mithilfe der Methode „*a gong and a freeze technique*“¹⁷ (ebd.) auf die Impulse der Zuschauenden. Bei Dassa und Harel entstand der

¹⁵ Reaktionen, die zu den Symptomen der Demenz gezählt werden können, wie z. B. das Betreten der Bühne aufgrund fehlender Impulskontrolle, wurden nicht als Störung des Theaterspiels, sondern als bereichernde Interaktion erlebt.

¹⁶ Dieser Begriff geht zurück auf den brasilianischen Theaterregisseur Augusto Boal, der in seinem Theater der Unterdrückten (1979) die doppelte Rolle des Publikums bezeichnet, das sowohl beobachtet, als auch Einfluss auf die dramatische Bedeutung und Handlung in der Aufführung nimmt (Dassa & Harel 2019, 54).

¹⁷ Beispielsweise ertönte nach einem Kommentar aus dem Publikum ein Gong, woraufhin auf der Bühne die Szene stoppte. Die Methode ist im Improtheater etabliert und z. B. bei Theatersport Veranstaltungen eingesetzt (Johnstone 2011, 70). Die

Eindruck, dass dieser aktive Vorgang den Menschen mit Demenz das Gefühl gab, Einfluss auf die gespielte Geschichte zu haben und das Geschehen mitbestimmen zu können (vgl. ebd., 55).

Actors: Zum Abschluss der Gruppensitzungen gab es eine gemeinsame Aufführung, bei der Studierende und Menschen mit Demenz gemeinsam als „actors“ (ebd.) auf der Bühne standen.

Abschließend fassen die Forscher:innen ihre Erkenntnisse zu den drei Kategorien folgendermaßen zusammen:

This three-fold process presents the idea that the residents played an active role in the framework development. They were gradually given a more active role, which they gained in this creative process following a spontaneous act (ebd.).

Ähnlich der Beschreibung eines *transparent curtain* war auch bei *TiP.De* zu beobachten, dass das Theaterspielen die Teilnehmenden zum Erzählen von eigenen Erlebnissen anregte. Dabei wurde keine Unterscheidung von Spielen oder Nicht-Spielen gemacht, sondern Kommentare wurden direkt geteilt – schon während des eigenen oder des Theaterspielens der anderen (vgl. Seeling et al. 2020, 45). Als förderlich wurde dabei die Sitzordnung angesehen. Das Theaterspielen fand stets in einem Stuhlkreis statt und erleichterte den Teilnehmenden durch die räumliche Zentrierung die Beteiligung (vgl. ebd., 43). Insgesamt entstand der Gesamteindruck, dass es im Theaterspielen innerhalb des „Kreis als Bühne“ (Höhn 2016, 141) einen fließenden Wechsel „zwischen spielerischen Momenten, meta-spielerischer Kommunikation über die Szene sowie eine wiederholte Verständigung über das Setting selbst“ gab (ebd. 44). Im Sinne des dreifachen Prozesses von Harel und Dassa scheint es interessant, sich die unterschiedlichen Arten der Beteiligung in den Videoaufnahmen anzuschauen und auch auf spontane oder ungewöhnliche Reaktionen zu achten.

Als letzter Aspekt sollen die Beobachtungen der Regisseurin Barbara Wachendorff herangezogen werden, die sie in der Theaterproduktion *Ich muss gucken, ob ich da bin*¹⁸ (2005) gemacht hat. Sie betont, dass sie niemals einen Menschen mit Demenz „mit Angst oder Unsicherheit hat auf die Bühne treten sehen“ (Wachendorff 2016, 323) und auch hatte

Therapeut:innen baten die Zuschauer:in die Äußerungen zu wiederholen und das Spiel auf der Bühne wurde entsprechend ergänzt oder geändert.

¹⁸ Barbara Wachendorff hat im Rahmen der Kampagne *Erinnern-Vergessen: Kunststücke Demenz* ein Theaterstück mit sieben Menschen mit Demenz mit drei professionellen Schauspielenden auf die Bühne gebracht, das mehr als dreißig mal aufgeführt wurde (vgl. Greb 2007, 10).

sie nicht den Eindruck, dass „die Darsteller mit Demenz nicht wussten, dass sie vor einem Publikum stehen“ (ebd.). Laut ihrer Erfahrung besitzen Menschen mit Demenz ein „feines Gespür für peinliche Situationen“ (ebd. 330) und richten ihrer Meinung nach auch ihr Handeln danach aus. In den Theatereinheiten TiP.De gab es Situationen, in denen die Teilnehmenden die Spielimpulse ablehnten oder der Eindruck entstand, dass sie nicht wussten, was sie damit anfangen sollten (vgl. Seeling et al. 2020, 42). Auch diese Situationen sollen in der Analyse eingehender betrachtet werden. Wachendorff resümiert, dass verbale Äußerungen über die Erfahrungen des Theaterspielens nicht möglich waren. Stattdessen wurden Beobachtungen von Freude, die die Spielenden in den Proben und auf der Bühne zeigten, als Zustimmung angesehen. Das unterstreicht die Verwendung von Videodaten in der Analyse und veranlasst nach Formen von Zustimmung und Einverständnis zu suchen. Wachendorff betont, dass die Theaterarbeit mit Menschen für sie eine einzigartige Erfahrung war, die ihren „Blick auf künstlerische Auseinandersetzungen nachhaltig verändert hat“ (vgl. 331). Folgende Situation ist ihr dabei besonders in Erinnerung geblieben:

Den Tod des Vaters [im Theaterstück „Ich muss gucken, ob ich da bin“ – Anm. d. Verf.] erzählten wir so: Der Schauspieler Wilhelm von Hoegen lag in einem Bett in der Tiefe der Bühne. Die Schauspielerin Helga Henkel fegte in einer Art Meditation die Bühne, die ganz mit Laub bedeckt war. Im Hintergrund lief auf einer großen Leinwand eine zeithupenlangsame Fahrt der Kamera entlang einer von blühenden Kirschbäumen gesäumten Straße vor einem dunklen Abendhimmel. In dieser Situation baten wir Frau Pia, an das Bett des Sterbenden zu treten. Wir ließen sie einfach dort verweilen, bis wir ganz langsam das blaue Licht eingezogen hatten bis zum Black. Ruhig stand sie dort. Sie hatte keinerlei Instruktionen. Sie nahm einfach nur die Situation auf. In jeder Probe, in fast jeder Vorstellung fand sie Abschiedsworte. Einmal sagte sie: „Nun, jetzt hast du dich entschieden, dann müssen wir uns trennen“, und wiederholte ähnliche Sätze bis zur Dunkelheit auf der Bühne. Ein anderes Mal weinte sie leise und ergriff seine Hand. Dann wieder fragte sie: Willst du gehen, ja willst du weggehen, willst du gehen, ja? Oder sie sagte: Du musst erst mal leben, damit du weiter sterben kannst. Einmal sagte sie: Dein Bett steht im Laub, dann sag ich jetzt adieu“. Dieses intuitive Erfassen einer Situation, die Möglichkeit, sich emotional auf sie einzulassen und trotzdem ganz bei sich zu sein, diese Souveränität, diese Klarheit, so schlicht, einfach berührend zu sein im Augenblick auf der Bühne, jedes Mal und immer ganz anders, ich kenne keinen Schauspieler, der das so spielen könnte wie Frau Pia (ebd. 332).

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie Frau Pia jedes Mal von Neuem in der Lage war, die Atmosphäre der Situation zu erfassen und ihr durch ihre Reaktionen eine ästhetische Qualität zu geben. Ihr Handeln hat bei den Zuschauer:innen Emotionen geweckt, die in Erinnerung geblieben sind. Es beschreibt sehr gut einen ästhetischen Moment im Theaterspielen von Menschen mit Demenz, den es zu erfassen und zu analysieren gilt. Darüberhinaus ist es interessant, wie die künstlerische Perspektive der Spielleitung und ihre Erinnerungen an das

gemeinsame Theaterspielen sinnvoll in die Analyse einbezogen werden kann. Ihre Sichtweise ist ähnlich wie Wachendorff auch nachhaltig durch die Theaterarbeit mit Menschen geprägt.

Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse lassen sich abschließend folgende Indikatoren bestimmen, die in einer Analyse eines ästhetischen Moments in den theaterpädagogischen Interventionen von TiP.De berücksichtigt werden sollten.

In die Analyse einbezogen werden:

- verbale und körperliche Reaktionen der beteiligten Personen in Theaterspielprozessen innerhalb aller Phasen der Intervention,
- Personen, die sich aktiv am Spielgeschehen beteiligen und auch Teilnehmende, die nur passives Verhalten zeigen,
- gelungene Spielprozesse in denen Personen beispielsweise mit Spielobjekten agieren,
- Situationen, in denen die Teilnehmenden auf Spielimpulse mit Ablehnung oder Unverständnis reagieren,
- Situationen, die ästhetisches Vergnügen der Teilnehmenden zeigen und in denen Spiellust zu erkennen ist, z. B. Äußerungen, Kommentare oder Lachimpulse,
- emotionale Reaktionen zur Atmosphäre und zum Austausch über Gestaltphänomene und Formqualitäten sowie Eindrücke oder Wahrnehmungen (z. B. *das finde ich schön* oder *das gefällt mir nicht*).

3.3 Forschungsleitende Fragestellungen

Ausgehend von der Frage, wie ästhetische Momente im Theaterspiel von Menschen mit Demenz, Spielleitung und Spielbegleitung im Forschungsprojekt *TiP.De* entstehen, ergeben sich aus dem Forschungsstand, den benannten Desideraten und dem vorliegenden Datenmaterial folgende Forschungsfragen:

Unter welchen Bedingungen und Zusammenhängen zeigt sich ein ästhetischer Moment innerhalb des Theaterspielens von Menschen mit Demenz und welche neuen Perspektiven eröffnen sich daraus auf die Teilnehmenden?

Welche verschiedenen Formen der Vereinbarung finden sich im Theaterspielen und welche Rolle diese im Kontext des kommunikativen Vakuums in einer Verständigung von Realität und Theater?

Wie lässt sich in den Videoaufnahmen erkennen, dass Menschen mit Demenz sich als Teil einer Gemeinschaft verstehen und was kennzeichnet das gemeinsame Miteinander?

Wie gelingt eine strukturierte Analyse von Videodaten, die den Ereignissen im Theaterspielen gerecht wird und unter dem Einfluss differenter Perspektiven zu validen Ergebnissen kommt?

4. Forschungsansatz

Das Vorgehen fokussiert sich auf beschreibbare Ereignisse und Phänomene sinnlicher Wahrnehmung, die transparent und nachvollziehbar dargestellt werden. Die Studie ist an den wissenschaftlichen Standards qualitativer Forschung und den Grundlagen der empirischen Sozialforschung ausgerichtet. In diesem Verständnis stehen menschliche Erfahrungen, soziale Tatsachen und Sachverhalte im Mittelpunkt der Forschung. Es wird das Ziel verfolgt, daraus Hypothesen zu entwickeln, zu überprüfen und zu modifizieren (vgl. Baur & Blasius 2014, 69; Döring & Bortz 2016, 25; Lamnek & Krell 2016, 33; Mey & Mruck 2020, 39). Die vorliegende Studie geht noch einen Schritt weiter und schärft den Blick in der Analyse im Sinne einer „performativen Sozialwissenschaft“ (Denzin 2001, 23; Mey & Mruck 2020, 201).

Eine performative Sichtweise verwirft eine allgemeine und totale Methode und Lesart von Realität zugunsten einer relativierenden, den Kontexten angepassten Interpretation, die eine Pluralität von ideomatischen Gesten und kontextuierenden Phänomenologien zeitigt. (...) Das Performative benennt das, was sich in Äußerungen und Handlungen zugleich zeigt und verbirgt; es benennt das, was nicht reduzierbar ist auf das Allgemeine und als Konstitutivum des Besonderen noch auf das Einzelne als Ausdruck des Allgemeinen (Wulf & Zirfas 2007, 10).

In der Konzentration auf Ereignishaftigkeit, Prozessualität, mimetische Formen und Darstellungssituationen werden künstlerische Mittel zum Gewinn für den Erkenntnisprozess (vgl. Mey 2020, 202). Eine solche Annäherung trägt dazu bei, Situationen über andere Zugangswege begreifbar zu machen. Zudem zielt sie darauf ab, Handlungen zum Gegenstand des Verstehens und der interpretierenden Reflexion zu betrachten. Entsprechend richtet sich die Methodenwahl und ihre Anwendung zur Datenerhebung und Analyse danach aus. Im Verständnis von „Forschung als Handlung im Kontext“ (Mruck & Mey 2019, zit. nach Mey 2020, 220) gilt es eine Angemessenheit zwischen Erkenntnisinteresse und Erkenntnisprozess zu erreichen. Es gehört zu den qualitativen wie performativen Überzeugungen, dem *Prinzip der Offenheit* zu folgen und Menschen als *erkennende Subjekte* an der Forschung zu beteiligen (vgl. Maxwell 2013, 86; Mey & Mruck 2020, 38; Döring & Bortz 2016, 70; Lamnek & Krell 2016, 33ff.; Mey 2020, 220). Entsprechend wird auch die Nähe und persönliche Involviertheit der Forscherin als Erkenntnisgewinn genutzt. Das Einholen von Sichtweisen Dritter trägt dazu bei eine *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* herzustellen (vgl. Maxwell 2013, 106ff.; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2019, 111ff.).

4.1 Sekundärdatenanalyse

In einer Sekundärdatenanalyse liegt der Fokus auf den bereits erhobenen Datenmaterial, das unter einer neuen Fragestellung ausgewertet wird. Dieses Vorgehen ist in der qualitativen Forschung erst seit Mitte der 1990er Jahre bekannt¹⁹ (vgl. Medjedović 2014, 304). Orientiert an Heaton (2008) wird im Vorgehen dem Verständnis einer transzendierenden Analyse (supra analysis) gefolgt, die neue Fragestellungen an die Daten stellt und über die in der Primärstudie entwickelten Begriffe hinaus geht (vgl. ebd., 306ff.).

In der vorliegenden Studie wird mit der Sekundärdatenanalyse das Ziel verfolgt, neue Fragen an das bereits im Forschungsprojekt *TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz* erhobene Material zu stellen und so vertiefende Erkenntnisse zum Theaterspielen von Menschen mit Demenz zu erlangen. Im Forschungsprojekt wurden alle theaterpädagogischen Interventionen per Videokamera dokumentiert. Das Material diente dazu, die emotionalen Reaktionen von Teilnehmenden zu erfassen, die für die beobachtende Forscherin im Verlauf der Intervention nicht sichtbar waren. Eine systematische Auswertung dieser Daten hat nicht stattgefunden. Das erhobene Material bietet ein großes Potenzial, sich intensiver damit zu beschäftigen und es zur Grundlage einer eigenständigen Forschungsarbeit zu machen. Insbesondere Videodaten beinhalten eine Vielzahl von Analysemöglichkeiten, die das Einnehmen neuer Perspektiven begünstigen. Besonders für die Analyse der Theaterspielsituationen versprechen sie neue Erkenntnisse zu liefern.

Ergänzend werden weitere Daten erhoben, die ebenso der Überprüfung wie auch der Validierung dienen. Dabei wird berücksichtigt, dass neue Daten negativen Einfluss auf die Sekundäranalyse haben können und es möglicherweise zu Verzerrungseffekten kommen kann (vgl. Medjedović 2014, 206).

¹⁹ Sekundärdatenanalyse wurde zu Beginn ausschließlich in der quantitativen Analyse von statistischen Daten, meist Umfragedaten angewandt (vgl. Medjedović 2010, 304).

4.2 Ethische Implikationen

Eine wissenschaftliche Studie unterliegt ethischen Richtlinien zum Schutz der Untersuchungsteilnehmenden. Sie sollen durch die Beteiligung an der Forschung keine Beeinträchtigungen oder Schaden für ihr Wohlergehen und ihre Würde erfahren. Indem sie sich beispielsweise wie Forschungsobjekte vorkommen oder sich subjektiv in ihrer Privats- oder Intimsphäre verletzt fühlen. Das Vermeiden negativer Konsequenzen liegt in der Verantwortung der Forschenden. Sie müssen ihr Handeln frühzeitig einschätzen und vorab jeden Schritt ihres Vorgehens auf ethische Implikationen überprüfen. Dazu gehören Überlegungen zu den Bedingungen einer freiwilligen Teilnahme, dem Einholen einer informierten Einwilligung, dem Umgang mit den vertraulichen Daten sowie die Anonymisierung bei der Veröffentlichung der Ergebnisse (vgl. Döring & Bortz 2016, 122ff.). Bei Sekundäranalysen wird keine Unterscheidung vorgenommen, auch hier gelten die gleichen ethischen und datenschutzrechtlichen Prinzipien der wissenschaftlichen Forschung (vgl. Medjedović 2010, 311).

In der vorliegenden Studie sind Menschen mit Demenz indirekt am Forschungsprozess beteiligt. Sie gelten als hochvulnerable Zielgruppe, die eine besondere Aufmerksamkeit in wissenschaftlichen Forschungsarbeiten benötigt (vgl. Schnell & Heinritz 2006, 36ff.). Im Forschungsprojekt *TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz* wurde zu Beginn eine Einschätzung der persönlichen Einwilligungsfähigkeit vorgenommen (vgl. Duttge 2013, 78ff.). Auch ist vorab ein Antrag auf ethnische Begutachtung der Hochschule Osnabrück gestellt worden, der durch die Mitglieder der Ethikkommission bewilligt²⁰ wurde. Zum Antrag gehörte auch die ethische Überprüfung der Erhebung von Videoaufnahmen, die in der Sekundäranalyse als Datenmaterial verwendet werden. Diese gelten per se als personengebundene Daten, die eine besondere Überprüfung erfordern.

Auch vor Beginn der Sekundärforschung sind die ethischen Implikationen der Studie betrachtet worden. Dazu gehörte eine Rechtfertigung zur Verwendung des Datenmaterials, eine Auseinandersetzung mit ethisch relevanten Folgen sowie möglichen Konsequenzen und Risiken für die Teilnehmenden. Die Schlussfolgerungen wurden in das Forschungsdesign mit einbezogen. So wird beispielsweise bei der Methodenwahl von einer direkten Befragung nach dem Theaterspielen abgesehen, da es zu einer Überforderung der Teilnehmenden

²⁰ Die Einwilligung ist am 02.11.17 (Votum HSOS/2017/1-7) erfolgt.

kommen kann (vgl. Schnell & Dunger 2018, 44; Brandt et al. 2018, 69ff.). Der Sekundärstudie wurde nach Antrag ein ethisches Votum²¹ durch die Ethikkommission der Hochschule Osnabrück gewährt.

Für die Darstellung der Ergebnisse werden Auszüge aus den Transkriptionen ausschließlich in anonymisierter Form verwendet. Personen, die auf Bildmaterial aus den Videoaufnahmen zu sehen sind, werden zum Schutz ihrer Persönlichkeitsrechte unkenntlich gemacht, so dass eine Nachvollziehbarkeit nur erschwert möglich ist (vgl. Tuma et al. 2013, 107ff.).

4.3 Videodatenanalyse

In der empirischen Sozialforschung gilt Videodatenanalyse als ein methodisches Verfahren, das audiovisuelle Daten zur Beantwortung sozialwissenschaftlicher Fragestellungen verwendet. Es ist ein interpretativer Ansatz, der eine sehr detailgenaue Auswertung von Geschehensabläufen und deren Zusammenhänge ermöglicht (vgl. Tuma & Schnettler 2019, 1192ff.). Aufgrund der technischen Möglichkeiten gewinnt eine videobasierte Forschung in der Wissenschaft zunehmend an Bedeutung.²² Videodaten stellen komplexe Ansprüche an die qualitative Analyse, da kein anderes Aufzeichnungsmedium eine vergleichbare Fülle von Wahrnehmungsaspekten bietet. Es sind mehrdimensionale, multimodale und hochkomplexe Daten, die eine Vielzahl visueller Beobachtungsaspekte ermöglichen (vgl. Moritz 2014). Neben der Sprache können Beobachtungen zu Mimik, Gestik, Körpersprache und -ausdruck sowie zu Interaktionen mit Objekten und auch Bewegungen im Raum betrachtet werden. Im Vergleich zur Beobachtung mit bloßem Auge sind Videoaufzeichnungen detaillierter, kompletter und genauer (vgl. Schnettler & Knoblauch 2009, 272). Sie sind technisch verlässlich, erlauben eine wiederholte Reproduktion sowie eine Analyse der Beobachtungsdaten unabhängig von der Person, die die Erhebung durchgeführt hat (vgl. ebd.). Auch sind Videodaten für die Analyse permanent verfügbar, können wiederholt und aus verschiedenen Perspektiven sowie mit technischen Modifikationen (z. B. Standbild, Vergrößerung, Zeitlupe und -raffer) betrachtet werden (vgl. Tuma et al. 2013, 33). Die Aufzeichnungen erlauben auch Untersuchungen, die sehr genau auf synchrone Strukturen

²¹ Die Ethikkommission erteilte das ethische Votum am 09.07.2018 (VotumsID:HSOS/2018/2/3). Der Antrag und das Zustimmungsschreiben befinden sich im Anhang.

²² Einen Überblick der Traditionen der Videoanalyse findet sich u.a. in Dinkelacker & Herrle 2009

schauen und ebenso zeitliche Vergleiche zwischen verschiedenen Sequenzen erlauben (vgl. ebd.).

Theaterspielen unterliegt wie alle zwischenmenschlichen Interaktionen vielen Sinneseindrücken, die einen schnellen Wechsel vollziehen und in einer teilnehmenden Beobachtung in ihrer Gesamtheit schwer zu erfassen sind. Eine Videoaufnahme löst die Situationen aus ihrem Kontext und verhindert eine vorschnelle Deutung. In der Fokussierung können neue Perspektiven gewonnen sowie unerwartete oder verdeckte Handlungen erkennbar werden. Videoaufnahmen können die zentralen Dimensionen des Theaterspielens, komplexe Zusammenhänge einer Szene oder eines Theaterstücks im Entstehungskontext sowie auch dessen Aufführung erfassen. Die simultane Abfolge der Videoaufnahmen ermöglicht eine detaillierte Analyse von Ausdrucksdimensionen (Mimik, Gestik, Proxemik, linguistische und paralinguistische Zeichen, u. a.) sowie semiotischer Zeichen (z. B. Musik, Raum, Requisiten, Kostüm), die sich speziell auf das Theater beziehen (vgl. Fischer-Lichte 2003, 97ff.). Die Analyse von audiovisuellen Daten hat ihre Stärke in der Betrachtung von Prozessen. Sie ermöglicht durch die technischen Möglichkeiten wie dem mehrmaligen Wiederholen oder dem Regulieren der Geschwindigkeit einen Zugang zu komplexen und flüchtigen Handlungen wie die in einer Theaterspielszene. Auf diese Weise kommen innerhalb des schwer zu überblickenden Gesamtgeschehens auch Phänomene in den Blick, die möglicherweise bisher unbemerkt geblieben sind.

Es wird bedacht, dass Videoaufnahmen konstruktiv sind und wie alle anderen wissenschaftlichen Daten eine Transformation lebensweltlicher Situationen darstellen (vgl. Tuma et al. 2013, 34). Sie reduzieren einen dreidimensionalen Raum auf die zweidimensionale Fläche eines Bildschirms und schränken den persönlichen Sichtwinkel ein. Es ist nicht möglich, sinnliche Erfahrungsqualitäten zu erfassen. Als objektive Repräsentationen erfordern sie in der Analyse die Konstruktionsleistungen des Forschenden, die es zu begründen und offenzulegen gilt (vgl. Tuma & Schnettler 2014, 881). Diese Eingrenzungen werden im methodischen Vorgehen entsprechend Berücksichtigung finden und ein eigener dafür angepasster methodischer Zugang gewählt und ein entsprechendes Instrument für die Analyse der Videodaten entwickelt.

4.4 Einfluss auf die Forschung

Theaterpädagogische Arbeit in einer Pflegeeinrichtung kann aus einer paternalistischen Motivation heraus erfolgen. Beispielsweise wenn das Theaterspielen als sogenannte *Heilsbringung* für Menschen mit Demenz verstanden wird. Darüber hinaus kann Theaterspielen in einer Pflegeeinrichtung mit dem Ziel verfolgt werden, den Ort in ein kreatives Zentrum zu verwandeln und die Bewohner:innen aus ihrer vermeintlichen *Monotonie zu retten*.

In der vorliegenden Studie wird in der Auffassung gehandelt, dass die persönliche Teilhabe am Forschungsprozess ebenso wie die eigene Fachexpertise Einfluss auf die Forschung haben können. Dabei sind es die Erfahrungen aus der Arbeit als Theaterpädagogin mit Menschen mit Demenz und die aktive Beteiligung als Spielleitung in den theaterpädagogischen Interventionen von *TiP.De*, die in die Studie einfließen.

Unter Berücksichtigung der genannten Risiken wird für diese Studie ein spezielles Forschungsdesign entwickelt, das den Gefahren aktiv entgegenwirkt. Weiterhin findet vor der Feinanalyse eine Betrachtung ausgewählter Videosequenzen im Rahmen einer Gruppeninterpretation statt. Dabei wird der Bedeutungsgehalt rekonstruktiv und im Sinne eines wissenschaftlich, methodisch-kontrollierten Fremdverstehens bestimmt. Darüber hinaus wird für die Feinanalyse ein methodischer Zugang gewählt, der die erwähnten Herausforderungen berücksichtigt und von der Forscherin eine besondere Reflexion fordert, insbesondere auf Bezug ihres persönlichen Einflusses.

5. Methodisches Vorgehen

Die folgenden Seiten widmen sich dem empirischen Methodenkonzept, den einzelnen Schritten der Datenerhebung sowie dem Vorgehen in der Analyse. Das Forschungsdesign ist offen gestaltet und folgt dem Verständnis eines zirkulären Vorgehens, um Antworten auf die Forschungsfragen zu finden (vgl. Döring & Bortz 2016, 26).

Die nachfolgende Tabelle (Abb. 2) gibt einen strukturierten Überblick über die einzelnen Schritte.

Erhebungsmethode	Erhebungsinstrument	Zeitpunkt	Datenquelle	Eigene Rollen in der Forschung	Analysemethode
Videografie (Tuma et al. 2013)	Videoaufnahme	Wöchentliche Interventions-einheiten vom 19.09. - 06.12.2018 (Dauer: 60-75 Min.)	14 Menschen mit Demenz, eine Mitarbeiterin der Einrichtung (Spielbegleiterin)	Spielleitung in den Theaterinterventionen	eigenes Analyse-Instrument orientiert am Expanded Listening Guide (Gilligan et al. 2003; Kiegelmann 2000)
Nachgespräche/teilstrukturierte Interviews (Döring & Bortz 2016)	Audioaufnahme	Wöchentliche Interventions-einheiten vom 19.09. - 06.12.2018 (Dauer: 15-25 Min.)	Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Forschungsprojekts ,TiP.De, jeweilige Spielbegleiterin der Einrichtung	Spielleitung in den Theaterinterventionen	fokussierte Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2020)
Expertinnen-Interview (Wassermann 2013)	Audioaufnahme	11.12.2018 (Dauer: 90 Min.)	2 Spielbegleiterinnen	Forscherin / Interviewerin	
Gruppeninterpretation (Reichert 2013)	Audioaufnahme	25.09.2019 (Dauer: 120 Min.)	5 Lehrende des Instituts für Theaterpädagogik der HS Osnabrück	Forscherin / Moderatorin der Gruppeninterpretation	

Abb. 2 Übersicht des Forschungsdesigns

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Videoaufnahmen der theaterpädagogischen Interventionen. Weitere Daten werden im Rahmen mündlicher Befragung ergänzend erhoben. Sie dienen dem Ziel, den erwähnten Forschungsbedarf zu erfüllen. Auch ermöglichen sie einen besseren Zugriff auf die Datenfülle, ein umfassenderes Verständnis der Komplexität des Materials und dahingehend eine Verlässlichkeit zu erreichen (vgl. Döring & Bortz 2016,

108ff.). In einer Gruppeninterpretation wird die Wahl der Videosequenzen für die Feinanalyse validiert und neue Perspektiven und Sichtweisen Dritter auf die Daten eingeholt.

Für die Analyse ausgewählter Videosequenzen wird eine erweiterten Form des „Listening Guide“ (Gilligan et al. 2003; Kiegelmann 2000) angewandt. Es ist eine Analysemethode, die sich in der qualitativen Psychologie verortet ist. Obwohl es bisher nur wenige Studien gibt, die die Methode für die Analyse von Videodatenmaterial nutzen, verspricht die Anwendung einen größtmöglichen Erkenntnisgewinn für diese Forschung (vgl. Brown 1999; Van Puyenbroeck et al. 2014). Gleichzeitig will sie zeigen, wie sich die einzelnen Methodenschritte mit der Analyse-Software MAXQDA kombinieren lassen. Diese Verbindung erscheint für die Sekundäranalyse der Videodaten ebenso inspirierend wie strukturierend.

5.1 Die Erhebung der Videodaten

Das audiovisuelle Material zeigt die theaterpädagogischen Einheiten, die im Zeitraum vom 19.09. - 06.12.2018 wöchentlich in zwei Pflegeeinrichtungen stattfanden. Eine Eingrenzung auf den zweiten Interventionszyklus erscheint sinnvoll, um die Datenmenge in einem für diese Arbeit angemessenen Rahmen zu halten. Die Datenerhebung erfolgte mit zwei digitalen Videokameras. Die Geräte waren auf Stativen montiert und auf die Spielfläche ausgerichtet. Beide Geräte waren mit externen Mikrofonen versehen, die eine bessere Tonqualität gewährleisteten. Die Kameras wurden hinter den Teilnehmenden positioniert, damit sie das Geschehen in den Interventionen so wenig wie möglich beeinflussten.

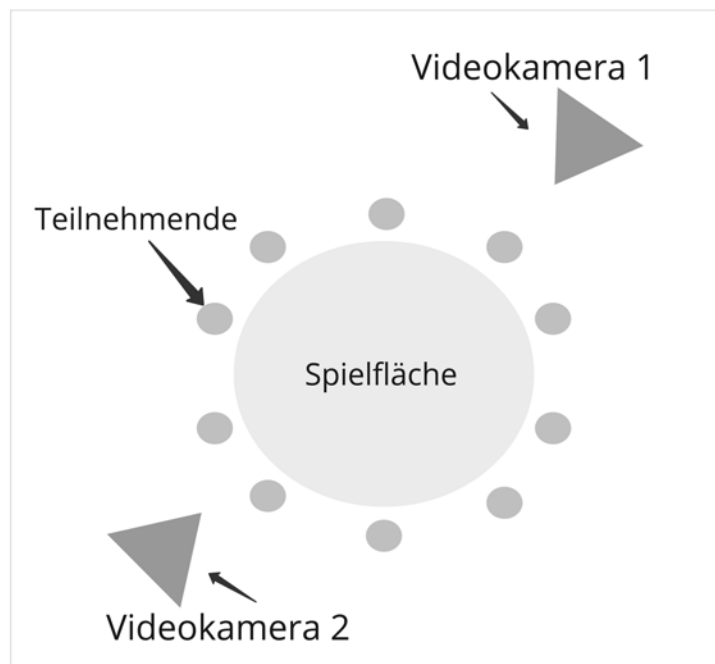


Abb. 3 Anordnung der Videokameras in den Interventionseinheiten

Die Aufnahmen entstanden ohne Kameraführung und die Geräte wurden gestartet, wenn die ersten Teilnehmenden den Raum betreten. Während des Theaterspielens wurden keine Veränderungen an den Einstellungen vorgenommen, um die Reaktanz auf die Geräte so gering wie möglich zu halten und dementsprechend keine Veränderung im Verhalten der Teilnehmenden zu provozieren. Es wurde dabei bedacht, dass ein passiver Kameraeinsatz zu Beeinträchtigungen der Aufnahmen führen kann, wenn eine Kamera aufgrund eines technischen Fehlers ausfiel. Auch könnten Aufnahmen entstehen, bei denen die Teilnehmenden von der Kamera abgewandt agierten, was demzufolge negative Auswirkungen auf die Tonqualität hätte.

Nach dem letzten Interventionstermin (05. und 06.12.2018) fand ein Aufklärungsgespräch statt. Alle Beteiligten wurden mündlich und schriftlich durch die Forscherin über die Sekundärstudie und mögliche positive und negative Folgen informiert, auch wurden sie gebeten, eine Einverständniserklärung²³ auszufüllen. Alle schriftlichen Dokumente waren in „leichter Sprache“ (Bredel & Maaß 2016) verfasst. Hätte eine Person die Zustimmung verweigert, wären die Daten nicht in die Forschung einbezogen worden. Zur Unterstützung

²³ Die Dokumente befinden sich im Anhang.

der Beteiligten und zum Schutz vor negativer Belastung nahm eine Mitarbeiterin aus der Pflegeeinrichtung an den Aufklärungsgesprächen teil. Durch ihren persönlichen Bezug konnte sie negative Reaktionen der Teilnehmenden frühzeitig einschätzen und entsprechende Schutzmaßnahmen vornehmen.

5.2 Die Aufbereitung der Videodaten

Nach jeder Interventionseinheit wurden die Dateien von den Videokameras auf einen speziellen Projektserver der Hochschule transferiert und dort in Ordnern nach Datum katalogisiert. Die externe Speicherung der Daten gewährleistete den Schutz vor zufälliger Zerstörung oder Verlust. Die Forscherin ist außerdem verpflichtet, die Daten vor Missbrauch durch Dritte zu schützen und die Sicherheit nach §13 und §14 BDSG zu jedem Zeitpunkt der Studie zu gewährleisten.²⁴ Die Aufbereitung der Videodaten erfolgte über ein verschlüsseltes (Bitlocker) Notebook mit persönlicher Kennung und Passwort der Hochschule Osnabrück.

Nach der Speicherung und Überprüfung der Aufnahmen galt es, die Originaldaten von der Videokamera zu löschen und die Ordner zu überspielen, um sicherzustellen, dass keine Wiederherstellung auf dem Aufnahmemedium möglich ist.

In der weiteren Aufbereitung wurde die Dateigröße der Videos zur leichteren Handhabung reduziert und mit der Software Windows MovieMaker in ein mpeg4-Dateiformat umgewandelt. Im nächsten Schritt galt es Aufnahmen herauszufiltern, die technische Fehler aufwiesen und in denen die Handlungen der Personen nicht zu erkennen waren. Bei Einschränkungen wurde die Tonqualität technisch nachreguliert. Anschließend sind die Dateien auf den Zeitraum der eigentlichen theaterpädagogischen Einheit gekürzt worden. Der Anfangspunkt war die Begrüßung der Spielleitung und der Endpunkt der gemeinsame Applaus der Beteiligten. Für die Feinanalyse sind die ausgewählten Videosequenzen auf eine tragbare 3.0 Festplatte transferiert worden. Sie werden in einem abgeschlossenen Schrank aufbewahrt, zu der nur die Forscherin Zugang hat. Auf dem Gerät sind keine personenbezogenen Daten gespeichert, die eine Zuordnung der Personen in den Aufnahmen möglich macht. Nach Abschluss der Forschung werden die Daten für maximal zehn Jahre in einem verschlossenen Schrank aufbewahrt und danach gelöscht.

²⁴ Bei Verstößen gegen das Datengeheimnis nach §§ 43, 44 des BDSG und §§ 28, 29 des NDSG, werden rechtliche Konsequenzen eingeleitet. Entsteht ein Schaden für die Forschungsteilnehmenden haben sie einen Anspruch auf Schadenersatz (§7 BDSG).

Nach der Aufbereitung und Auswahl der Daten wurden diese in die QDA-Software MAXQDA transferiert. Das Programm gehört zu einem Standardwerkzeug der qualitativ-empirischen Forschung, mit dem sich Daten leichter organisieren, analysieren und kombinieren lassen (vgl. Rädiker & Kuckartz 2019, 2). Die Software ist als Hilfsmittel zu verstehen, das die Analyse unterstützt. Auch ermöglicht sie neue Perspektiven auf die Daten und hilft, Zusammenhänge leichter zu erkennen. So gelingt es leichter, die vielschichtigen, ineinandergreifenden und sich gleichzeitig entwickelnden verbalen, paraverbalen und nonverbalen Ausdrucksformen der Teilnehmenden in ihrem tatsächlichen Verlauf zu erfassen. Die verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten erleichtern einen sukzessiven Zugang zum komplexen Gehalt der Daten. Ebenso bietet das Programm die Möglichkeit eines offenen Vorgehens, kreative Formen der Codierung, Verknüpfungen von unterschiedlichem Datenmaterial sowie ein sehr feines Zuweisen von Einheiten. Durch eine Dokumentation der einzelnen Analyseschritte bietet die Software Transparenz im Vorgehen und gewährleistet zusätzliche Sicherheit, da das Programm ein Zugriffs- und Eingabeprotokoll enthält und nur über einen passwortgeschützten End-to-End-Zugang erreichbar ist. Weiterhin wird MAXQDA für das Transkribieren der ausgewählter Videosequenzen verwendet, zu denen ein Textdokument benötigt wird.

5.3 Mündliche Befragung

Mündliche Befragungen sind in der empirischen Sozialforschung eine der häufigsten Datenerhebungsmethoden. Sie verfolgen das Ziel, nach festgelegten Regeln verbale Äußerungen von Personen zu ihrem Wissen, Erleben und Erfahrungen zu erfassen (vgl. Döring & Bortz 2016, 356).

Für den Datenschutz und die Sicherheit wurden alle Beteiligten vor der mündlichen Befragung mit einem Informationsschreiben über das Ziel und den Zweck der Sekundärstudie sowie über die Art der Datenerhebung, Verarbeitung und Verwendung aufgeklärt. Auch hatte jede Person eine schriftliche Einverständniserklärung nach den Richtlinien des §13 DSGVO zu unterschreiben.

Alle mündlichen Befragungen wurden mit einem Audioaufnahmegerät dokumentiert und

anschließend vollständig transkribiert²⁵.

5.3.1 Nachgespräche

Nach jeder Intervention fand ein Nachgespräch in Form eines halbstrukturierten Interviews statt. Spielleitung, Spielbegleitung und die wissenschaftliche Mitarbeiterin der Pflege teilten dort ihre Eindrücke und Beobachtungen zum Verlauf der Einheit aus ihrer jeweiligen Expertise. Der Verlauf der Nachgespräche folgte stets der gleichen Vorgehensweise: Nachdem die Teilnehmenden den Raum verlassen haben, die Materialien verpackt und der Raum aufgeräumt wurde, setzten sich die drei Beteiligten noch einmal im Theaterraum zusammen. Zuerst wurde die Pflegefachkraft von der Forscherin zu ihren Wahrnehmungen befragt, im zweiten Schritt teilte die Kollegin ihre Eindrücke aus der Rolle der Beobachterin, danach äußerte sich die Forscherin zu ihrem Erleben aus der Rolle der Spielleitung. Die Fragen orientierten sich an einem Interviewleitfaden und wurden durch vertiefende Fragen, die sich im Gesprächsverlauf ergaben, ergänzt.²⁶ Die Gespräche²⁷ wurden per Audioaufnahme dokumentiert und anschließend transkribiert.

5.3.2 Expert:inneninterview

Eine Woche nach der letzten Intervention (11. Dezember 2018) fand ein halbstrukturiertes Interview mit den zwei Mitarbeiterinnen der Pflegeeinrichtungen statt, die als Spielbegleitungen in die Theatereinheiten involviert waren. Durch ihre praktischen Erfahrungen besitzen sie erfahrungsbasiertes Kontextwissen. Durch dieses „implizite Wissen“ (Loenhoff 2012) wurden sie als Expertinnen in die Studie einbezogen. Das Interview fand im *TiP.De* Projektbüro der Hochschule statt, das beide Interviewpartnerinnen vorher noch nicht besucht hatten und dahingehend als ein neutraler Ort angesehen wurde. Die Spielbegleitungen kennen sich aus vorherigen Planungs- und Evaluationstreffen zum Forschungsprojekt *TiP.De* und waren auch eine Zeit lang in der gleichen Einrichtung beschäftigt. Daher besteht eine gewisse Vertrautheit zwischen den beiden Personen. Während der zehn Wochen des zweiten Interventionszyklus gab es keinen Kontakt zwischen ihnen und

²⁵ Das Vorgehen in der Transkription orientiert sich an den Regeln nach Kuckartz & Rädiker 2020, welche für eine Auswertung mit einem QDA Programm geeignet sind und auch für die Transkription der Videosequenzen verwendet wird.

²⁶ Abschließend wurden organisatorische Fragen geklärt und Absprachen zum Verlauf der nächsten Interventionseinheit getroffen, welche nicht in die Studie einbezogen wurden.

²⁷ Die Dauer der Gespräche lag durchschnittlich bei 15 Minuten. Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

das Interview ist der erste gemeinsame Erfahrungsaustausch über die theaterpädagogischen Einheiten, die in diesem Zeitraum stattgefunden haben.

Das Interview wurde mit beiden Spielbegleitungen gemeinsam geführt. Dieses Setting sollte den Austausch fördern, den Fokus auf die Erfahrungen der Spielbegleitungen legen und die Perspektive der Spielleitung in den Hintergrund rücken zu lassen.

In der Vorbereitung wurden die Interviewfragen in einem Leitfaden²⁸ strukturiert. Das Vorgehen folgte der Logik „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferrich 2014, 560). Es erlaubte der Interviewerin, von der Reihenfolge abzuweichen und ergänzende Fragen zu stellen, auch können die Befragten offen und mit eigenen Worten auf die Fragen antworten (vgl. Döring & Bortz 2016, 372).

Der Ablauf des Interviews strukturierte sich wie folgt:

Zu Beginn wird eine Einleitungsfrage gestellt und die Interviewpersonen werden aufgefordert, sich gegenseitig zu schildern, wie sie die Interventionen erlebt haben. Dieser Erzählstoß gilt als Einladung, sich möglichst offen und spontan äußern zu dürfen und auch zur Entfaltung des subjektiven Sinns der Befragung (vgl. Helfferrich 2014, 573). Es knüpft eine inhaltliche Befragung zu den sinnlichen Empfindungen der Personen an und es wird dabei in der Formulierung explizit in der Eigen- und der Fremdwahrnehmung unterschieden.

Als nächstes wird nach der Atmosphäre in den Interventionen gefragt. Das Wort *ästhetisch* wird aus den Fragen bewusst ausgeklammert. Es werden stattdessen Begriffe wie *schön*, *überraschend* und *irritierend* verwendet, die in der Alltagssprache häufiger Verwendung finden (vgl. Hirdina 2016, 29). Auch wird nach eigenen Worten und Assoziationen gefragt.

Im nächsten Schritt wird eine Auswahl der Requisiten (Theatermaskottchen, Wählscheibentelefon, Bastkorb, Bild eines Bauernhofes) aus den Interventionen als Erzählstimulus eingesetzt. Es wird explizit nach Beobachtungen zum Verhalten der Teilnehmer:innen im Umgang mit dem Material gefragt. Es folgt ein Nachfrageteil mit exmanenten Fragen, die sich auf Aspekte der theoretischen Forschungsfrage beziehen. Nach einer Bilanzierung des Erlebten werden im letzten Teil des Interviews soziodemografische

²⁸ Der Interviewleitfaden wurde am 07.12.2018 im Promotionskolleg der Pädagogischen Hochschule vorgestellt und ist im Anhang zu finden.

Daten, wie auch Theatervorerfahrungen der Personen thematisiert.

5.4 Interviewanalyse

Die Analyse der mündlichen Befragungen orientiert sich an der fokussierten²⁹ Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2020) und wird mit der Software MAXQDA durchgeführt. Die Kombination erleichtert das explorative Vorgehen und eine spätere Verknüpfung der Analyseergebnisse mit den Videodaten (vgl. Kuckartz & Rädiker 2020, XV).

Die vollständige Anwendung der fokussierten Inhaltsanalyse erfolgt in sechs Schritten. Die Analyse des Interviews der Spielbegleitungen konzentriert sich auf drei Analysedurchgänge, da die gebildeten Kategorien ausschließlich für die Grobanalyse der Videodaten herangezogen werden. Sie sollen den Selektionsprozess des Datenmaterials und die Wahl ausgewählter Sequenzen für die Feinanalyse erleichtern.

1) Vorbereitung, Organisation und Exploration der Daten

Die Analyse beginnt mit dem Explorieren der Daten, um mit den Texten vertraut zu werden, ihren Sinn zu erfassen wie auch Muster und Auffälligkeiten zu entdecken (vgl. ebd., 13).

2) Entwicklung eines Kategoriensystems

Im zweiten Schritt erfolgt eine systematische Untersuchung mithilfe von *Codes*, die in differenzierten Kategorien zusammengefasst werden (vgl. ebd., 25ff.).

3) Weiterentwicklung des Kategoriensystems und Feincodierung

Der dritte Schritt widmet sich einer Feinanalyse des Materials. So können Kategorien zusammengelegt, in Subkategorien ausdifferenziert und deren Zusammenhänge überprüft werden (vgl. ebd., 60ff.).

Abschließend werden die Ergebnisse strukturiert und in einem Raster inhaltlich zusammengefasst.

²⁹ Bei der Wahl des Begriffs *fokussiert* orientieren sich die Forschenden an Merton und Kendall (1946, 1993), die die Methoden des „fokussierte Interview“ entwickelt haben (vgl. Rädiker & Kuckartz 2020, XVI).

5.5 Videoanalyse

Eine systematische Analyse des audiovisuellen Datenmaterials im Forschungsprojekt *TiP.De* verspricht neue wissenschaftliche Erkenntnisse für die Theaterpädagogik. In der Primärstudie wurden die Daten ausschließlich zur Rückversicherung der teilnehmenden Beobachtung verwendet. Eine dezidierte Untersuchung war nicht Teil der Primärforschung und soll im Rahmen dieser Arbeit stattfinden. Ausgehend von den forschungsleitenden Fragestellungen wird ein spezielles Instrument entwickelt, das eine systematische Analyse des Theaterspiels in den Interventionseinheiten als Geschehen vor der Kamera untersucht. Alle Ausdrucksweisen der Teilnehmenden werden als Äußerungen ihrer Persönlichkeit und als Bereicherung für den Verstehensprozess des Datenmaterials angesehen. In einem zweiphasigen Prozess gilt es zuerst einen Gesamtüberblick über die Daten zu erhalten, um gezielt einzelne Sequenzen für die Feinanalyse auswählen zu können. Diese werden in einem zweiten Schritt in einem mikroanalytischen Verfahren untersucht.

Zu Beginn wird eine Grobanalyse durchgeführt, die sich auf das mehrfache, intensive Betrachten der Daten, das Reduzieren von Wahrnehmungseindrücken der Videoaufnahmen sowie auf die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Verläufen in ihrer Gleichzeitigkeit konzentriert. Im Sinne der Intersubjektivität werden die Erkenntnisse aus den Nachgesprächen und dem Interview der Spielbegleitungen in den Prozess mit einbezogen. Ziel ist es, ein umfassendes Verständnis des Datenmaterials zu erreichen und eine Auswahl an Videoausschnitten für eine vertiefende Betrachtung zu treffen. Da dieses Verfahren zeitlich gesehen unbegrenzt ist, werden ebenso pragmatische Gründe im Sinne eines angemessenen Zeit-Nutzen-Aufwands bei der Auswahl berücksichtigt.

Der zweite Schritt der Videoanalyse konzentriert sich auf ausgewählte Videoausschnitte. Diese werden einer Feinanalyse unterzogen, die das Material tiefer durchdringen und so empirische Erkenntnisse liefern soll. Die bisherige Forschungslage zeigt, dass vorhandene Instrumente nicht den komplexen Ansprüchen gerecht werden. Daher wird für die Analyse ein eigenes Instrument entwickelt, das den speziellen Anforderungen des audiovisuellen Datenmaterials, dem Theaterspielen als Gegenstand der Betrachtung, der Doppelperspektive der Forscherin sowie die Ansprüchen der Forschungsfragen erfüllt.

Die Grundlage und der Orientierungsrahmen des zu entwickelnden Instruments bildet der *Erweiterte Listening Guide (ELG)*, der auch unter der Bezeichnung *Voice-Ansatz* oder *Voice-Center-Listening (VCL)* bekannt ist (vgl. Kiegelmann 2000; 2003; 2008; 2021). Es ist eine Forschungsmethode der qualitativen Psychologie und gilt als Weiterentwicklung des *Listening Guide (LG)*³⁰ (Gilligan et al. 2003; Brown et al. 1988). Als Instrument der feministischen und beziehungsorientierten Psychologie bietet der LG „eine Möglichkeit, die komplexe und vielschichtige Natur des Ausdrucks menschlicher Erfahrungen und das Zusammenspiel zwischen Selbst und Beziehung, Psyche und Kultur zu beleuchten“ (Gilligan et al. 2003, 169). Die Forschungsmethode ermöglicht es, hochkomplexe Daten, die vielschichtige psychologische und soziale Prozesse widerspiegeln, in einer sinnvollen Weise zu untersuchen. Sie ist besonders für eine vertiefende Analyse geeignet, in der ein Verständnis für bewusste als auch unbewusste Prozesse entwickelt werden soll (vgl. ebd.). Dabei wird das Paradigma verfolgt, dass das gesuchte Wissen im Gegenüber liegt und um einen Zugang dazu zu bekommen, gilt es zum Gegenüber Vertrauen aufzubauen und eine Beziehung herzustellen (vgl. Gilligan & Eddy 2021, 144). Ebenso gehört es dazu, sich der eigenen Forschungsintention bewusst zu werden und das eigene Handeln sowie die eigene Haltung ethisch zu hinterfragen. Laut Gilligan und Eddy gehört es zu einem *echten* Interesse, sich auf Haltungen und Perspektiven einzulassen, die sich grundlegend von den eigenen unterscheiden und dahingehend die Forschungsbeziehung beeinflussen können (vgl. ebd.). In einem Wahrnehmungs- und Reflexionsprozess gilt es sich mit den eigenen Reaktionen auseinanderzusetzen und jene als Erkenntnisgewinn zu verstehen. In diesem Sinne wird Forschung zu einer beziehungsorientierten Praxis, die für das Erreichen gehaltvoller Erkenntnisse von den Forschenden ein bewusstes *in Beziehung gehen* fordert. In der Anwendung des LG muss eine Bereitschaft des Forschenden gegeben sein, auf *Gesprochenes* wie *Unausgesprochenes* zu achten und eigene Reaktionen wie „(...) was war überraschend? Gab es einen ‚Wow‘-Moment im Interview oder im Verlauf des Zuhörens? Wenn ja, was war es und warum hat es dich beeindruckt?“ (Gilligan & Eddy 2017, 79). Die Methode ist sowohl für die Analyse von Interviewtranskriptionen, als auch für dokumentarisches Material (z. B. Tagebücher, Briefe, Vorträge), Inhalte von Gruppendiskussionen und Therapiesitzungen sowie Videoaufnahmen geeignet (vgl. ebd.). Wobei bisher nur wenige Studien bekannt sind,

³⁰ Aus der Arbeit mit dem LG die viel beachtete Veröffentlichung „*In a different Voice*“ (Gilligan 1982) hervorgegangen.

die diese Form der Analyse für audiovisuelles Material verwenden (vgl. Brown 1999; Van Puyenbroeck et al. 2014).

Im Erweiterten Listening Guide (ELG) werden auch Aspekte sozialer Kontexte innerhalb von Forschungsbeziehungen, wie beispielsweise Geschlechterverständnis, Bildungshintergrund oder ökonomische Unterschiede in die Analyse einbezogen (vgl. Kiegelmann 2021, 2). Dabei widmet sich der ELG bewusst den „silent voices“ (ebd.), die in der Forschung häufig überhört werden. Dies erscheint besonders für die Analyse der Äußerungen von Menschen mit Demenz zielführend, da auch ihre Stimmen unter dem Einfluss der Demenz *leiser* werden können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Sinne des ELG die Doppelperspektive von Spielleitung und Forscherin als aktive Beziehung zu den Beteiligten verstanden wird, deren Untersuchung einen Erkenntnisgewinn verspricht. Darüber hinaus vermag das psychologische Verständnis des Listening Guides menschliche Äußerungen im Sinne einer „assoziativen Logik“ (Cruz 2021, 171) zu analysieren. Dieses Grundverständnis erscheint auch für Ausdrücke im improvisierten Theaterspielen von nicht-professionellen Darsteller:innen sinnvoll. Dabei beschränkt sich die Untersuchung nicht nur auf verbale Ausdrücke, sondern erlaubt es auch Ausdrucksweisen des Körpers als verkörpertes Selbst (Kontos et al. 2017) einzubeziehen. Der Körper wird im Theaterspielen in einer doppelten Weise dem Subjekt zugehörig angesehen – er ist zugleich Ausdrucksmittel sowie Repräsentationsform des Selbst (vgl. Sack 2011, 187).

Das Vorgehen des ELG erfolgt in fünf aufeinander aufbauenden Schritten, die als „*Listening and Reading for ...*“ (Kiegelmann 2021, 10) bezeichnet werden. Eine Orientierung an diesem Vorgehen erleichtert die Strukturierung der Analyse und hilft Aspekte zu berücksichtigen, die fern einer binären Logik entdeckt werden. Zur Verdeutlichung und besseren Nachvollziehbarkeit werden im folgenden Abschnitt die einzelnen Analysephasen kurz vorgestellt.

1) Die erste Phase wird als „Listening and Reading for Plot“ (Kiegelmann 2008, 111) bezeichnet. Dabei widmen sich die Forschenden zuerst der Identifizierung von Themen und nehmen eine inhaltliche Strukturierung des Materials vor. Dabei werden auch „latente

Informationen durch die Strukturierung der Narration“ (ebd.) berücksichtigt.

2) Der zweite Schritt „Readers’ response“ (ebd., 111) beschäftigt sich mit den persönlichen Reaktionen der Forscher:in auf das Material und bezieht persönliche Vorerfahrungen, Anfangsvermutungen sowie eigene Wahrnehmungen in die Analyse mit ein (vgl. ebd.).

Objectivity then becomes a matter not of avoiding relationship but paying attention to relationship, not silencing yourself but distinguishing your voice from that of the other person, not ignoring the surrounding culture but being aware of how it might affect the conversation (Kiegelmann 2009, 39).

Die Forschenden reflektieren beispielsweise, in welcher Situation sie sich mit der Person verbunden fühlen oder sie emotional berührt waren, welche persönlichen Assoziationen in ihnen geweckt wurden oder welche Bezüge zur eigenen Biografie bestehen (vgl. ebd.).

3) Die dritte Phase, „Listening and Reading for Social Context“, ist eine Weiterentwicklung der ursprünglichen Listening Guide Methode (vgl. Kiegelmann 2021, 2). In diesem Schritt werden die interviewten Personen in ihren gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen, in ihrem sozioökonomischen Status und ihrer Einbindung in soziale (Macht)-Strukturen betrachtet (vgl. ebd.). Diese Zusammenhänge werden auch in Bezug zum sozialen Kontext der Forscher:in gebracht und bzgl. ihres Einflusses auf die Beziehung der beiden Personen betrachtet.

Secondly, reading and listening for social context entails the ability to detect less obvious hints about the social place from which a participant speaks and an interviewer listens. (...) In addition, reading and listening for social context functions by focusing on overt expressed content (e.g., mentioning of large personal wealth or providing explicit so-called “demographic” information that is relevant to the research questions) and also by focusing on more subtle and implicit data such as language use or references that reveal current social discourses and the way of speaking (ebd., 6).

4) Dieser Schritt wird als „Listening and Reading for Self“ (Kiegelmann 2008, 112) bezeichnet. In den Mittelpunkt wird das persönliche Selbstverständnis der Personen gestellt, um einen indirekten Zugang zum „erzählenden Selbst“ (Gilligan et al. 2003, 163) der Person zu bekommen.

Attending to a first-person voice, we hear the many ways in which an individual speaks of themselves. In contrast to most qualitative methodologies, the Listening Guide takes into account and addresses the mind’s ability to dissociate or push knowledge and experience out of conscious awareness (ebd. 79).

Zur Verdeutlichung der Methode wird nachfolgend ein *I-Poem* aus der vorliegenden Studie beispielhaft aufgelistet.

*kann ich
dann miste ich
ne, das hat keinen Zweck
kann ich nicht
nimmst du mir es ab*³¹

5) In der letzten Phase „Listening and Reading for multiple voices“ (Kiegelmann 2008, 116) werden die verschiedenen Stimmen, die aus dem Interview herausgefiltert wurden, in ein Verhältnis zueinander gebracht. Das Nebeneinander unterschiedlicher Stimmen wird als „Ausdruck mehrdimensionaler Identität“ (ebd.) verstanden. Infolgedessen können „neue gefundene Voice-Konstellationen“ (ebd.) bestimmt, in Beziehung zueinander betrachtet und dabei Gemeinsamkeiten sowie Widersprüche aufgedeckt werden.

In den nächsten Unterkapiteln wird das Vorgehen in der Grob- und Feinanalyse der Videoaufnahmen detailliert und chronologisch zum Forschungsprozess beschrieben. Zur Gewährleistung von Intersubjektivität und als Teil der Feinanalyse wurden die Videosequenzen im Rahmen einer Gruppeninterpretation Expert:innen der Theaterpädagogik gezeigt. Eine ausführliche Beschreibung dieser Sitzung ist auf den folgenden Seiten zu finden.

5.5.1 Grobanalyse

Angelehnt an das Verfahren der qualitativen Videoanalyse findet zuerst eine Exploration der Videos statt, um mit dem Material vertraut zu werden und ein reflexives Verständnis³² zu entwickeln (vgl. Knoblauch 2011, 139; Dinkelacker & Herle 2009, 41). Die einzelnen Einheiten werden in sich wiederholende Phasen unterteilt, um die komplexe Gesamtaktivität leichter zu erfassen (vgl. Tuma & Schnettler 2014, 881). So werden in den Aufnahmen

³¹ Die Worte sind dem Videotranskript der Sequenz 2 (Spielerin 2) entnommen. Eine detaillierte Analyse findet sich in Kap. 6.4.3.

³² Mit Reflexivität meint Knoblauch, dass die Akteure durch ihre Äußerungen selbst zum Ausdruck bringen, wie sie ihre Äußerung verstanden wissen wollen (Knoblauch et al. 2010, 23).

beispielsweise *Anfangs-* und *Schlussrituale* sowie die *Spiel-*, *Impuls-* und *Reflexionsphasen* markiert. Das Verfahren ist als mehrstufiger Prozess angelegt, in dem das Datenmaterial zyklisch erfasst und eine Annäherung induktiv und kontextsensitiv stattfindet (vgl. Tuma & Schnettler 2014, 881). Orientiert an Seel (2003) wird die Frage, *wann zieht mich „Erscheinendes plötzlich in seinen Bann“* (Seel, 2003, 65), als handlungsleitend angesehen. Dazu gehört es, in den Videos auf Momente zu achten, die Reaktionen (z. B. Lachen, Langeweile, Überraschung, Irritation o. a.) bei der Betrachtung wecken. Dabei gilt es möglichst unbeeinflusst von der Vielzahl der Eindrücke zu bleiben, die in den Videos enthalten sein können. MAXQDA ermöglicht es, direkt in den Videoaufnahmen relevante Stellen mit Codes zu markieren und mit einem Memo zu verknüpfen (vgl. Rädiker & Kuckartz 2019, 56). Sie dienen in dieser Analyse der Dokumentation der eigenen Wahrnehmungen und ermöglichen einen Vergleich der unterschiedlichen Videoaufnahmen. So fiel in dieser Analysephase beispielsweise auf, dass Spielerin 4 verzögert auf Spielimpulse reagiert hat und ihr Interagieren Anlass für eine genauere Betrachtung geben könnte.

Im nächsten Schritt werden die Erkenntnisse aus dem Interview der Spielbegleiterinnen in die Analyse einbezogen. Dafür werden im Transkript die Aussagen markiert, die relevante Situationen in den Interventionen benennen. Die Stellen werden mit *In-Vivo-Codes* belegt, deren Bezeichnungen direkt aus dem Material übernommen werden (vgl. ebd., 75). In einer Tabelle werden die Codes dann entsprechend der Situationen in den Videos zugeordnet. Als nächstes werden die Aufnahmen mit Rückbezug auf die Ergebnisse erneut betrachtet und mit den Wahrnehmungsmemos verglichen. Ebenso wird nach Zusammenhängen in den Nachgesprächen der Interventionen und den Notizen aus dem Forschungstagebuch gesucht. So haben beispielsweise die Spielbegleiterinnen mehrfach das Theaterspielen mit den Telefonen erwähnt. Diese Handlungen waren auch der Forscherin bei der ersten Betrachtung aufgefallen. Dahingehend werden diese in den Videoaufnahmen erneut betrachtet. Durch einen solchen Vergleichsprozess von Gemeinsamkeiten und Unterschieden treten bedeutsame Stellen in den Videos deutlich hervor, sodass es gelingt, relevante Ausschnitte für die Feinanalyse zu bestimmen. Die Ableitung von Anfangs- und Endpunkten geschieht anhand der Reaktionen der Beteiligten in der Aufnahme. Zum Beispiel enden die Videoausschnitte mit dem Ende der Spielszene und dem Applaus der Beteiligten. Ausgehend von den Forschungsfragen werden abschließend drei Ausschnitte (Samples) für die Feinanalyse

bestimmt, in denen Spielleitung, Spielbegleitung und Spieler:innen gleichermaßen ins Theaterspielen involviert sind. Es wird berücksichtigt, dass der Prozess erneut wiederholt wird, wenn sich in der Feinanalyse herausstellen sollte, dass sich die Videoausschnitte als nicht gehaltvoll erweisen sollten. Im weiteren Verlauf der Untersuchung werden die markierten Stellen als *Sequenzen* bezeichnet. Der Sequenzbegriff wurde in Anlehnung an die ethnomethodologische Konversationsanalyse gewählt, da die Ausschnitte eine besondere „Sequenzialität“ (Sacks et al. 1974, 697) auszeichnet.

5.5.2 Gruppeninterpretation

Bevor die Feinanalyse der ausgewählten Videosequenzen beginnt, werden die Sequenzen im Rahmen einer „Gruppeninterpretation“³³ (Reichertz 2013) durch Lehrende des Studiengangs Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück verifiziert. Das Verfahren dient der Transparenz, der Validierung der ausgewählten Sequenzen und der Erweiterung des analytischen Blicks (vgl. ebd., 65).

Interpretationsgruppen sollen gemeinsam den Sinn bzw. die Bedeutung von sinnhaften Daten (re)konstruieren, und zugleich auf diesem Wege einerseits Konzepte und Theorien zum jeweiligen Gegenstand bzw. zur Forschungsfrage erarbeiten und zum anderen die Konzepte und Theorien auch auf ihre Gültigkeit hin überprüfen (ebd., 43).

In der Umsetzung dieser Methode lassen sich Gemeinsamkeiten zum Verfahren der Gruppendiskussionen (sogenannter Fokusgruppentreffen) erkennen. Allerdings ist eine Gruppeninterpretation von diesem Verfahren abzugrenzen, da im Mittelpunkt die ausgewählten Videosequenzen stehen, die in einem gemeinschaftlichen Verfahren auf ihren kollektiven und subjektiven Sinn interpretiert werden sollen (vgl. ebd., 23). Darüber hinaus werden die unterschiedlichen Perspektiven als intersubjektives Fachverständnis in die Feinanalyse einbezogen und hinsichtlich der Wahl der Ausschnitte als Korrektiv angesehen.

In der Arbeit von Dunn (2010) wird verdeutlicht, wie durch den Einsatz von kollaborativen Gesprächen von Forscher:innengruppen die Analyse von Theateraufnahmen mittels Video gelungen ist. Dieser Ansatz wurde in einer Langzeit-Theaterstudie angewendet und führte zu positiven Ergebnissen, darunter neuen Perspektiven und vertieften Erkenntnissen (Dunn 2010, 38ff.). In der Anwendung dieses Verfahrens gilt es zu berücksichtigen, dass

³³ Die Methode des gemeinsamen Interpretierens ist in der Praxis eine weitverbreitete Form, auch wenn das Verfahren historisch betrachtet noch jung ist und es bisher nur wenige wissenschaftliche Studien vorliegen (vgl. Reichertz 2013, 13ff.).

unterschiedliche Perspektiven divergent ausfallen und den Interpretationsprozess voranbringen, aber auch negativ beeinflussen können (vgl. Breuer 2010, 42).

Die Gruppeninterpretation fand am 25.09.2019 in einem Besprechungsraum des Instituts für Theaterpädagogik (ITP) der Hochschule Osnabrück statt. Fünf Lehrende des BA-Studiengangs haben an dem zweistündigen Treffen teilgenommen. Zu Beginn wurden die Teilnehmenden durch die Forscherin begrüßt. Nach der Vorstellung der Studie wurde ein Einblick in die Struktur der Interventionen und eine Orientierung gegeben, zu welchem Zeitpunkten die zu betrachtenden Videosequenzen stattgefunden haben. Zum Schutz der Personen, die in den Aufnahmen zu sehen sind, wurden die Teilnehmenden der Gruppeninterpretation über die Richtlinien des Datenschutzes und der Verschwiegenheit aufgeklärt. Alle Personen haben dazu eine schriftliche Erklärung³⁴ ausgehändigt bekommen, die von ihnen ausgefüllt und unterschrieben wurde.

Es folgte das Abspielen der ersten Videosequenz. Die Teilnehmenden konnten sich während des Betrachtens Notizen machen. Anschließend wurden die Beteiligten von der Forscherin aufgefordert, ihre Eindrücke und Wahrnehmungen zu teilen. Die Beiträge hatten sich nicht an eine festgelegte Reihenfolge zu halten, sondern konnten assoziativ aneinander anknüpfen. Erst wenn die Äußerungen sich erschöpften, wurde mit dem Abspielen der nächsten Sequenz begonnen.

Die Gruppeninterpretation wurde mit einem Audiogerät dokumentiert und die Aufnahme anschließend transkribiert. In der Analyse des Dokuments wurden emische Kategorien aus Wörtern und Formulierungen erstellt, die die Beteiligten verwendet haben. Sie werden in die fünfte Phase der Feinanalyse einbezogen, um den Verstehensprozess der ausgewählten Sequenzen zu vertiefen und das Erkennen von Zusammenhängen zu unterstützen.

5.5.3 Feinanalyse

In diesem Unterkapitel werden die einzelnen Analyseschritte beschrieben, mit denen die drei Videosequenzen auszuwerten sind. Als zentrale Elemente aus einer großen Datenmenge sollen sie möglichst genau interpretiert und differenziert auf ihre Phänomene untersucht werden. Analyse, Ausdeutung und Interpretation beziehen sich wechselseitig aufeinander,

³⁴ siehe Anhang

damit sich sukzessive eine nachvollziehbare Analyseheuristik entwickelt. Mehrfaches Betrachten dient nicht nur dem Verstehen, sondern auch der Validierung und wird als iterativ-zyklischer Erkenntnisprozess angesehen.

Orientiert am Verfahren des *Erweiterten Listening Guide (ELG)* werden die fünf Analysephasen weiterentwickelt, damit sie den besonderen Bedingungen dieser Arbeit gerecht werden. Leitmotiv bleibt die Intention: „pay attention to the unexpected – to notice what they did not anticipate or what surprises them – the LG is geared to discovery (...) It is a journey fueled by curiosity“ (Gilligan & Eddy 2021, 142). Daher gilt es, sich von der eigenen Neugier leiten zu lassen, die sich gleichzeitig auf das Forschungsinteresse als auch auf die Teilnehmenden und ihre Darstellungsweisen bezieht.

Um die Transparenz der Analyse zu erhöhen, werden vorab die Videosequenzen mithilfe von MAXQDA transkribiert, wobei alle Hinweise auf persönliche Identifikatoren ausgeschlossen werden. Die Übertragung audiovisueller Daten in einen Text unterstützt die Analyse der verschiedenen Aspekte wie Sprache, Modalitäten, körperliche und nonverbale Ausdrucksformen sowie die Reaktionen der Einzelnen in der Interaktion (vgl. Tuma & Schnettler 2019, 1191). Beim Transkribieren wird das *Prinzip der Sparsamkeit* verfolgt und nur körperliche Reaktionen einbezogen, die als relevant angesehen werden (vgl. ebd.).

In der Weiterentwicklung des ELG gilt es, die multidimensionalen Möglichkeiten des audiovisuellen Datenmaterial zu berücksichtigen und sich nicht nur auf die Aussagen der Teilnehmenden in den Videotranskriptionen zu konzentrieren, sondern auch Bedeutungen über *andere* Analysewege zu erfassen. Weiterhin wird bedacht, dass die Äußerungen in den Videosequenzen von Personen stammen, deren Ausdrucksfähigkeit und Reflexivität durch die Demenz beeinflusst sein können. Zur Unterscheidung des ELG und zur besseren Nachvollziehbarkeit sind die Bezeichnungen der einzelnen Phasen dieser Analyse angepasst.

Phase 1: Video Plot

Die Feinanalyse beginnt mit dem Betrachten der Videoausschnitte und dem mehrmaligen Lesen der Transkriptionen. Es wird erfasst, aus welcher Einheit das Video stammt, was vor und nach der Sequenz stattgefunden hat und welche Personen in der Aufnahme zu sehen sind. Das Lesen erfolgt in der MAXQDA, bei der zeitgleich ausgewählte Textstellen mit Farben markiert werden können. Die Software nennt diesen Vorgang „Farb-Codieren“³⁵ (Rädiker &

³⁵ Das Vorgehen ähnelt dem Anstreichen von Wörtern auf Papier mit Textmarkern.

Kuckartz 2019, 56). Dieser Prozess wird bei allen drei Sequenzen wiederholt. Zusätzlich zu den farbig markierten Stellen werden erste Gedanken in Memos festgehalten.

Die Ergebnisse der ersten Phase der markierten Stellen werden in Anlehnung an Kotte (2012) und McAuley (1998) folgendermaßen strukturiert:

- Inhaltliche Zusammenfassung der Videosequenz
- Methodische Planung
- Eigene didaktische Reflexion
- Materielle Signifikanzen

(vgl. Kotte 2012, 273; McAuley 1998, 10 zit. nach Weiler & Roselt 2017, 77)

Dieses Vorgehen gilt nicht nur als Weiterentwicklung des ELG für audiovisuelles Material, sondern wurde speziell für die Analyse von Videoaufnahmen der theaterpädagogischen Praxis modifiziert.

Phase 2: Viewers' Response

Diese Phase widmet sich sowohl den Reaktionen als Spielleitung in der Durchführung der Spieleinheiten als auch der Außenperspektive als Forscherin in der reinen Betrachtung der Videosequenzen.³⁶ Dabei gilt es, aufmerksam auf Emotionen, Eindrücke und unterschiedliche Wahrnehmungen der Beteiligten zu achten. Es werden persönliche Vorannahmen und Anfangsvermutungen verglichen. In der Feinanalyse werden entsprechende Stellen in den Aufnahmen mit der Funktion *emoticode* markiert, die visuelle Symbole in Form von Emojis darstellt (Rädiker & Kuckartz 2019, 174). Ergänzend werden Notizen aus dem Forschungstagebuch sowie die Transkriptionen der Nachgespräche herangezogen. Im nächsten Schritt werden die markierten Stellen in eine Tabelle transferiert, dort beschrieben und zusammengefasst sowie durch erste Deutungen und sich daraus ergebende Gedanken und Fragen ergänzt.

Phase 3: Theatre Context

In der Weiterentwicklung des Instruments hat sich gezeigt, dass Aspekte des sozialen Kontexts, wie sie im Verständnis des ELG in der dritten Phase angewandt werden, nicht

³⁶ Die Codierregeln zu den *EmotICODES* befinden sich im Anhang.

zielführend für die vorliegende Arbeit sind. Stattdessen konzentriert sich diese Phase ausschließlich auf die verbalen Äußerungen der Teilnehmenden im Theaterspielen. Es werden ebenso Kommentare und Reaktionen betrachtet, die die Zuschauenden über das Gesehene zum Ausdruck bringen. Weiterhin werden Äußerungen herausgefiltert, die als eine Verständigung über die spielerische Ebene zwischen den Beteiligten anzusehen sind (z. B. Vereinbarungen, was gespielt wird oder wer welche Rolle spielt) sowie spontane Äußerungen, die die Teilnehmenden nach dem Applaus über ihr theatrales Handeln teilen (z. B. Äußerungen zum Gefallen). Die markierten Textstellen werden in eine Tabelle transferiert und mit Stellen in den Videos verglichen. Die *ausgewählten Segmente* werden in der Tabelle mit der Funktion *bold* markiert und in eine zweite Spalte kopiert. In einem weiteren Abschnitt wird die *Handlung im Video* in Stichworten zusammengefasst. Die Interpretation des Segments erfolgt in Spalte vier. Als letztes werden unter *Kommentare* Verweise zur Theorie, Ideen und Gedanken für die weitere Analyse eingetragen.

Phase 4: Searching for self

In der Weiterentwicklung dieser Phase werden die Selbstaussagen nicht nur über das Wort *ich*, sondern auch über andere Analysewege erfasst. Aufgrund dessen werden in dieser Phase kreative Wege gewählt, die sich fern normativer Forschungslogiken befinden, nicht originär dem Paradigma qualitativer Forschung folgen und somit auch die Grenzen des LG/ELG überschreiten.

Im ersten Schritt wird von jeder Person eine „Segmentmatrix“ (ebd., 162) erstellt, in der Aussagen sowie körperliche Ausdrucksweisen der Einzelnen aus den Videotranskripten extrahiert werden. Diese sind jeweils in einer eigenen Tabellenspalte zu erfassen. In einer weiteren Spalte werden Aussagen leicht sprachlich geglättet, um die Vergleichbarkeit zu erhöhen. Im nächsten Schritt wird die MAXQDA-Funktion „Wort-Wolke“ (ebd., 212) auf die Äußerungen der Einzelnen angewandt. Es ist eine wortbasierte Häufigkeitsauswertung, die das Zählen der Worte für heuristische und explorative Zwecke nutzt. So können nicht nur wiederholte, sondern auch seltene oder ungewöhnliche Ausdrücke für eine qualitative Analyse sichtbar werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2020, 14). Die Bedeutung der Ergebnisse wird interpretiert und die Erkenntnisse wieder in den Analyseprozess einbezogen. Anhand dieser Vorgehensweise wurde beispielsweise deutlich, dass Spielerin 4 sich nicht nur verzögert, sondern vorrangig nonverbal beteiligt. Ähnliches wurde bei Spielerin 7 festgestellt.

Daher wird speziell für die beiden Personen ein Verfahren entwickelt, dass ein Verständnis des Selbst anhand ihres Körperausdrucks erfassen soll.

Zuerst wird Spielerin 4 in Sequenzen erfasst und die Datei in die Software iMovie transferiert. Dort wird ihre Person herangezoomt und in einer Nahaufnahme (Close-up) erfasst. Anschließend wird die Abspielgeschwindigkeit des *Close-ups* verlangsamt bzw. beschleunigt, um eine Analyse von nonverbalen Mikromerkmalen zu ermöglichen, die es zu interpretieren gilt.

Im letzten Schritt widmet sich die Phase der Erstellung von *Poems*. Dazu werden relevante Äußerungen aus den Matrixübersichten der einzelnen Personen in ein Word-Dokument übertragen. Mit der Funktion *bold* werden alle relevanten Begriffe und ihre Begleitworte markiert. Der Analyseschritt bezieht dabei nicht nur Selbstaussagen der Personen mit ein, sondern auch wiederkehrende Worte, Schlüsselbegriffe sowie Sprachbilder der Teilnehmenden im Theaterspielen. Diese werden in Bezug zu den Spielhandlungen gesetzt und in die abstrakte Schreibform eines *Poems* übertragen. Mit der Erweiterung dieser Phase sollen Sinn- und Wirkungszusammenhänge deutlich gemacht und deren Analyse möglich werden. Als Nächstes sind die Texte auf ein Audioaufnahmegerät einzusprechen und die Aufnahme mehrmals anzuhören. In der Interpretation der *Poems* wird noch einmal beschrieben, von welcher Person und an welchen Stellen die Worte entnommen wurden. Anschließend wird der Inhalt und der Sinngehalt der einzelnen Strophen zusammengefasst. Dabei werden unterschiedliche Bedeutungen, die aus dem Text sprachlich hervortreten beleuchtet. Darüberhinaus werden Auffälligkeiten und sprachliche Mittel (z. B. Bilder, sinnliche Beschreibungen, wiederkehrende Strophen) in die Interpretation einbezogen.

Phase 5: External Voices

Auch in der letzten Phase weicht das Vorgehen von der ursprünglichen Form des ELG ab und widmet sich nicht den inneren Widersprüchen der Teilnehmenden, sondern bezieht die Erkenntnisse aus der Gruppeninterpretation mit den Expert:innen der Theaterpädagogik als *äußere Stimmen* in die Analyse mit ein. Dafür werden Aussagen zur sinnlichen Wahrnehmung, Interpretationen zu Wirkungen sowie Deutungen des Theaterspielens in der Transkription markiert, in eine Tabelle übertragen und anschließend interpretiert. Die unterschiedlichen Perspektiven werden als *External Voices* verstanden. Sie werden zu den Erkenntnissen aus den vorherigen Analysephasen ins Verhältnis gesetzt und auf

Zusammenhänge, Unterschiede und Widersprüche hin untersucht. Ähnlich einer „Triangulation“ (Flick 2011) soll die Kombination verschiedener Sichtweisen zu einem umfassenderen Verständnis und reichhaltigeren Ergebnissen führen.

6. Ergebnisse

Nachdem die Daten in der Analyse in einzelne Komponenten zerlegt wurden, gilt es, sie ähnlich einer Synthese im folgenden Kapitel wieder zusammenzuführen und als Ergebnisse darzustellen. Die Beschreibung konzentriert sich auf die wesentlichen Erkenntnisse, die zur Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind. Die Struktur der ersten drei Unterkapitel (6.1-6.3) orientiert sich am methodischen Vorgehen der ersten drei Feinanalysephasen. Im vierten Unterkapitel (6.4) werden die Ergebnisse der vierten Analysephase aus allen drei Sequenzen zusammenfassend dargelegt. Der letzte Abschnitt (6.5) widmet sich den Erkenntnissen der *External Voices*, den unterschiedlichen Sichtweisen der Expert:innen auf das Phänomen. Im Anhang befindet sich zu jeder Analysephase eine Übersichtstabelle, die das genaue Nachverfolgen der einzelnen Schritte ermöglicht.

How to read

Wenn es um die reine Beschreibung des Geschehens in den Videosequenzen geht, wird bewusst das Präsens verwendet. Wenn hingegen die gleichen Geschehnisse während der Spieleinheiten rückblickend analysiert werden, wird die entsprechende Vergangenheitsform eingesetzt.

Mit *Intervention* werden alle zehn theaterpädagogischen Interventionstermine als Gesamtes bezeichnet. Unter dem Begriff *Einheit* wird der einzelne Interventionstermin verstanden und *Sequenz* benennt den Ausschnitt aus der Videoaufnahme, die der Einheit entnommen wurde.

Um zu verdeutlichen, wann es sich um eine methodische Reflexion handelt bzw. wann die subjektive Sichtweise der Forscherin aus der Rolle der Spielleitung (Phase 2: Viewers' Response) verwendet wird, wechselt die Schreibweise in die erste Person Singular.

6.1 Sequenz 1 (Sample)

Die erste Videosequenz zeigt einen Ausschnitt aus dem Video der sechsten Interventionseinheit, die am 07.11.2018 stattgefunden hat.

Übersicht der Personen in der Sequenz 1

Personen	Bezeichnung
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 1
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 2
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 3
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 4
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 5
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 6
Mitarbeiterin der Pflegeeinrichtung	Spielbegleitung
Mitarbeiterin des Forschungsprojekts	Spielleitung
Mitarbeiterin des Forschungsprojekts	Beobachterin

Das Thema der gut zweistündigen Einheit lautete *Lebenswelt Bauernhof* und gliederte sich in insgesamt fünf Phasen (Anfangs-, Einstiegs-, Impuls-, Spiel- und Abschlussphase). Die Videosequenz wurde der dritten Phase, der Impulsphase entnommen.



Abb. 4 Retuschierter Screenshot der Videosequenz 1 (00:01:04.9)

In der Aufnahme von Videosequenz 1 ist ein Mehrzweckraum der Pflegeeinrichtung zu

sehen. In der Mitte liegt ein runder, grüner Teppich (Durchmesser 2,50 m), auf dem ein grüner Koffer aus Pappe steht. Die sechs Bewohnerinnen und eine Mitarbeiterin sitzen zusammen im Kreis um den Teppich, zwei der Teilnehmenden sitzen im Rollstuhl. Der Stuhl der Spielleitung, die dabei ist, zwei Schneiderpuppen von der rechten Seite in den Kreis zu holen, ist frei. Im Hintergrund ist die Beobachterin zu sehen, die an einem Tisch sitzt und sechs Beobachtungsbögen vor sich liegen hat. Neben ihr steht eine Videokamera auf einem Stativ.

Die beiden Schneiderpuppen waren bereits in der Woche davor, in der fünften Interventionsstunde, als Figuren *Bäuerin Frieda* und *Bauer Anton* entwickelt worden.

Vor der ausgewählten *Sequenz 1* ist in der Videoaufnahme zu sehen, wie die Beteiligten das Volkslied *Im Märzen der Bauer* anhören und anschließend der Stuhlkreis von der Spielleitung geöffnet wird, um die zwei Schneiderpuppen in den Sitzkreis zu holen. Mit dem Ende der Impulsphase endet auch *Sequenz 1*. Anschließend zeigt die Videoaufnahme die Spielphase, in der die Teilnehmenden kurze Szenen mit Wählscheibentelefonen improvisieren.

Die Gesamtaufnahme hat eine Dauer von 02:11:35 Minuten. Der ausgewählte Ausschnitt wurde ab Minute 00:30:33 bis 00:39:36 entnommen und beträgt 09:03 Minuten.

6.1.1 Phase 1: Video Plot

Inhaltliche Zusammenfassung der Videosequenz:

Die Spielleitung holt die beiden Schneiderpuppen *Bäuerin Frieda* und *Bauer Anton* in den Kreis. Sie stellt sie zwischen die Stühle von Spielerin 1 und Spielerin 2. Ein kurzer Dialog zwischen Spielerin 1 und der Spielleitung entsteht, in dem sie über die positiven Eigenschaften der männlichen Schneiderpuppe sprechen. Die Spielleitung stellt die weibliche Spielfigur neben Spielerin 2 woraufhin diese sich mit der Frage an die Bäuerin wendet, ob sie ihre Hausarbeiten ordentlich gemacht hätte. Danach schiebt sie einen Finger in die Schürzentasche und deutet an, dass sich darin Plätzchen befänden. Nach einem kurzen Dialog zwischen Spielleitung und Spielerin 2 eröffnet die Spielleitung die Impulsphase mit der Frage, was für Arbeiten ein Bauer und eine Bäuerin auf dem Bauernhof zu erledigen hätten.

Sie wendet sich wieder Spielerin 2 zu, die rechts neben ihr sitzt. Diese behauptet, dass Bäuerin und Bauer zuerst aufs Feld gehen würden. Die Spielleitung verknüpft die Äußerung mit dem Lied *Im Märzen der Bauer*, das die Gruppe vorher gemeinsam angehört hatte. Anschließend wendet sie sich Spielerin 4 zu, die auf dem Platz zu ihrer Linken sitzt und wiederholt ihre Ausgangsfrage. Spielerin 4 blickt geradeaus und reagiert mit leisem Murmeln. Die Spielleitung wiederholt ihre Frage erneut, wobei sie ihre Worte variiert sowie auf die Figuren zeigt. Auf den wiederholten Impuls sagt Spielerin 4, dass Bäuerin und Bauer morgens erst frühstücken müssen. Auf diese Assoziation reagieren Spielleitung und Spielbegleitung mit einem Lachen, auch Spielerin 2 zeigt ein Lächeln. Auf Nachfrage von Spielerin 1 wiederholt die Spielleitung noch einmal den Einwurf. Woraufhin Spielerin 1 widerspricht und äußert, dass Bäuerin Frieda und Bauer Anton morgens zuerst die Kühe melken, die Milchkannen an die Straße stellen und die Schweine füttern müssen. Die Spielleitung äußert ihre Verwunderung darüber, dass Bäuerin und Bauer die Arbeiten ohne Frühstück erledigen. Auch Spielerin 4 stellt diesen Einwurf von Spielerin 1 infrage. Spielerin 5 reagiert dagegen auf den Impuls mit zustimmenden Kommentaren. In der Aufnahme wechselt die Kameraeinstellung und die Gruppe ist von der anderen Raumseite aus zu sehen. Die Spielleitung wendet sich Spielerin 5 zu, die ihr gegenüber sitzt und fragt, welche Aufgaben Bäuerin und Bauer nach den Arbeiten im Stall und dem anschließenden Frühstück zu erledigen haben. Spielerin 5 wiederholt die Äußerungen von Spielerin 1 und ergänzt, dass sie es nicht wisse. Daraufhin fragt die Spielleitung sie, ob Bäuerin und Bauern danach in den Garten gehen werden. Spielerin 1 verneint dies und beschreibt stattdessen, wie nach dem Frühstück erst die Küche und das Haus aufgeräumt werden müssen. Spielerin 1 wechselt anschließend in die indirekte Rede und äußert in der Rolle der Frieda, dass sie in die Küche müsse, um nachzuschauen, ob der Braten anbrennen würde. Woraufhin die Spielleitung einen Laut der Überraschung von sich gibt und kurz die Hände vor den Mund hält. Spielbegleitung und Spielerin 3 reagieren darauf mit einem Lächeln. Spielerin 5 bestätigt die Worte von Spielerin 1, indem sie sagt, dass die Bäuerin den Braten für das Mittagessen vorbereiten würde. Den Einwurf wiederholt die Spielleitung noch einmal zustimmend. Spielerin 1 wechselt erneut in die indirekte Rede und bietet in der Rolle des Bauer Anton an, Frieda in der Küche zu helfen. Daraufhin sagt die Spielbegleitung, dass die Figur ja lieb sei. Diese Feststellung wird von Spielerin 1 bestätigt. Spielerin 5 gibt daraufhin einen Laut von sich, der die Beschreibung infrage stellt. Darauf reagiert die Spielbegleitung mit einem Lachen und die

Spielleitung sie fragt, ob Männer in der Küche helfen dürfen. Spielerin 5 äußert, dass auch Männer Arbeiten in der Küche zu erledigen haben, stellt aber ihre Kompetenz infrage. Spielerin 1 sagt, dass Anton die Kartoffeln schält, während Frieda die Betten macht. Woraufhin Spielerin 5 sagt, dass sie nicht möchte, dass ein Mann ihr Bett macht. Die Spielleitung fragt Spielerin 1, ob Anton nicht die Zeitung lese, während Frieda aufräumt. Sie macht dabei eine Bewegung mit ihren Armen, als ob sie eine Zeitung aufschlagen würde. Spielerin 1 sagt, dass Anton erst nach dem Kartoffelschälen in die Zeitung gucken dürfe. Wobei er vorher von Frieda daran erinnert wird, sich die Hände zu waschen. Die Spielleitung wendet sich daraufhin an Spielerin 2 und sagt zu ihr, dass sich, anhand der Wortwahl darauf schließen ließe, wer auf dem Bauernhof das Sagen habe. Spielerin 2 reagiert mit einem Lächeln und Kopfnicken. Auch Spielerin 1 fängt an zu lachen. Als nächstes richtet die Spielleitung ihre Aufmerksamkeit auf Spielerin 6 und fragte sie, was Bäuerin und Bauer nach dem Kartoffel schälen machen würden. Spielerin 6 antwortet, dass sie das auch nicht verstehe und annehme, dass die beiden ihre Arbeiten im Haushalt hätten. Daraufhin schildert Spielerin 1 die weitere Zubereitung des Mittagessens und wie Frieda in den Vorratskeller gehen und welches Gemüse sie dort auswählen würde. Die Spielbegleitung fragt Spielerin 1 daraufhin, ob sie selbst Rotkohl und Rosenkohl in Weckgläsern aufbewahrt hätte. Diese bestätigte dies und die Spielleitung äußert, dass man dann schnell ein leckeres Essen hätte. Dem stimmt Spielerin 1 wieder zu. Dann wendet sich die Spielleitung an Spielerin 3 und fragt sie, was es denn freitags zu essen geben würde. Spielerin 3 äußert, dass es Fisch gäbe und auf Nachfrage bestätigt sie, dass sie auch samstags kochen würde. Allerdings nicht eine Suppe, wie die Spielleitung vorschlägt, sondern lieber einen Eintopf. Denn dann seien sie und ihr Mann alleine und die beiden Mädchen seien nicht da. Nach dem Austausch fragt Spielerin 1 die Spielbegleitung, ob ihr denn gestern das Essen geschmeckt habe. Die Spielbegleitung reagiert mit einer kurzen Zustimmung. Parallel greift die Spielleitung zum Pappkoffer, der zu ihren Füßen liegt. Währenddessen äußert Spielerin 4 leise, dass die Wäsche gewaschen werden müsse. Daraufhin richtet sich die Spielleitung wieder auf und bittet sie, die Aussage noch einmal zu wiederholen. Spielerin 1 und Spielleitung stimmen dem zu und tauschen sich darüber aus, dass diese Arbeiten nicht beliebt seien. Spielerin 1 merkt an, dass eine Waschmaschine die Arbeiten heute erleichtern würde. Die Spielleitung äußert, dass die Wäsche auf der Leine aufgehängt werden müsse. Spielerin 4 ergänzt, dass diese im Garten hängt. Außerdem stellt sie fest, dass es früher viel Arbeit war. Dem stimmt die Spielleitung

zu. Die Spielbegleitung sagt, dass danach die Wäsche gebügelt werden müsse. Nach der Feststellung, dass Bügeln auch zu den unliebsamen Aufgaben gehöre, endet die Sequenz.

Methodische Planung:

Im theaterpädagogischen Methodenkonzept wurde vorab die Einstiegsfrage *Wenn unsere Bauersleute morgens aufgestanden sind, was machen sie zuerst?* formuliert. Die Frage sollte an die Spielbegleitung weiter gegeben werden und sie sollte exemplarisch eine Antwort geben (z. B. Wenn die Bauersleute morgens aufstehen, dann recken und strecken sie sich.). Die Spielleitung sollte diese wiederholen und mit einer passenden Bewegung verknüpfen und die Teilnehmenden zum Mitmachen auffordern. Daraufhin sollte eine andere Person aufgefordert werden, eine eigene Idee zu äußern und dazu eine passende Bewegung zu machen. Die Übung folgte dem Ziel, die Fantasie zu wecken sowie Bewegung und Imagination zu verknüpfen.

Eigene didaktische Reflexion:

Als Spielleitung hatte ich in der Einheit jede Person einzeln angesprochen und sie nach ihren Ideen zum Tagesablauf auf dem Bauernhof befragt. Dabei habe ich versucht, die Äußerungen chronologisch miteinander zu verknüpfen. Laut Konzeption sollten die Ideen mit Bewegungen verbunden werden. Dies war im ersten Interventionszyklus nicht gelungen. Im Nachgespräch haben wir reflektiert, dass es den Teilnehmenden schwergefallen ist, Bewegungen mit Assoziation zu verknüpfen. Daher wurde entschieden, dass wir uns im zweiten Interventionszyklus vorrangig auf die Imagination konzentrieren. Im Forschungstagebuch hatte ich notiert, dass ich auf die Ideen von Spielerin 1 und Spielerin 2 zurückhaltender reagiert habe, als ich es als Spielleitung gewöhnlich gemacht hätte. In der Reflexion habe ich notiert, dass ich mich selbst begrenzt habe, um mich an die Vorgaben des theaterpädagogischen Methodenkonzepts zu halten. In diesem war vorab festgelegt worden, dass ein freies Assoziieren zum Tagesablauf von Bäuerin und Bauern im Mittelpunkt der Impulsphase steht.

Materielle Signifikanzen:

In der Einheit wurden zwei Schneiderpuppen als Spielimpuls verwendet. Der weibliche Torso trug ein weißes Kleid mit grünen Streifen und kurzen Ärmeln, darüber eine

pinkfarbene Kittelschürze, die mit Blumen bedruckt war. Um ihre Taille war eine weiße Schürze mit lilafarbenen Punkten gebunden. Vor dem Ständer standen zwei Holzschuhe. Anstelle des Kopfes besaß die Schneiderpuppe einen Holzknauf, um den ein blaues Kopftuch gebunden war. Die männliche Figur trug eine hellbraune Breitcordhose mit Hosenträgern, ein rot-beige kariertes Flanellhemd und darüber eine olivfarbene Arbeitsjacke aus einem festen Baumwollstoff. Auf ihrem Holzknauf lag eine braune Schiebermütze und vor dem Fuß der Figur standen auch zwei Holzschuhe. Beide Figuren hatten zwei breite Kreppklebebandstreifen auf der Brust, auf denen *Bauer Anton* sowie *Bäuerin Frieda* stand. Durch ihre authentische Gestaltung und ihrem Platz im Kreis waren die Figuren sowohl sinnlicher als auch haptischer Reiz. So wurde Spielerin 2 beispielsweise durch die Schürzentasche der Bäuerin dazu angeregt, ihren Finger dort hineinzustecken. Auch waren die Figuren für Spielerin 1 und 2 eine Form von Spielpartnern mit denen sie in direkte Interaktion gegangen sind. Darüberhinaus waren die Figuren ein gemeinsamer Bezugspunkt der Gruppe, über den die Teilnehmenden gesprochen und Ideen entwickelt haben.

6.1.2 Phase 2: Viewers' Response

Im nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse aus der zweiten Analysephase beschrieben. Sie widmen sich den persönlichen Reaktionen der Forscherin in der aktiven Rolle als Spielleitung sowie als Betrachterin der Videoaufnahmen.

Persönliche Vorannahmen

Die persönliche Involviertheit in den Interventionen erweiterte meine Perspektive in der Analyse des Datenmaterials. Gleichzeitig erschien sie mir wie eine Form der Selbstbetrachtung. So habe ich mich beispielsweise über meine ungenaue Wortwahl in der Anmoderation geärgert oder mich über gelingende Impulse zwischen den Spieler:innen, Spielleitung und Spielbegleitung gefreut (z. B. *Seq. 1, 0:07:47,0 - 0:08:03,1*). Mit Interesse habe ich Situationen betrachtet, in denen die Teilnehmenden in eine Rolle schlüpfen und die Figur der Bäuerin oder des Bauern spielen (z. B. *Nee, so gehts alle nich', Seq. 1, 0:02:16,5*) oder mit den Schneiderpuppen interagieren (*Frieda, hast du auch alles schön gepflegt? Gebügelt, und so weiter (.) das muss nämlich sein, sonst tust du uns blamieren, Seq. 1, 0:00:35,9*). Die Äußerungen der Teilnehmenden zu ihrer Vergangenheit und ihren persönlichen Erfahrungen waren für mich berührend (*[das war Arbeit] das gibt's gar nich'*,

Seq. 1, 0:08:43,3). Sie haben mich nachdenken lassen, wie meine letzte Lebensphase aussehen wird und mit wem ich meine Lebenserinnerungen teilen werde.

Differente Wahrnehmung der Teilnehmenden

In der Betrachtung als Forscherin habe ich die Reaktionen der Teilnehmenden anders wahrgenommen als in der aktiven Rolle als Spielleitung, beispielsweise als Spielerin 4 von mir gefragt wurde, was ihrer Meinung nach Bäuerin und Bauer auf dem Bauernhof machen (*Seq. 1, 0:01:28,1*). Ich habe die Frage mehrfach wiederholt, bis Spielerin 4 darauf geantwortet hat. In der Sequenz habe ich dem Warten keine besondere Beachtung geschenkt und auch insgesamt war mir dies in der Einheit nicht aufgefallen. Dagegen wurden beim Anschauen der Aufnahme die Sekunden gefühlt zu unangenehmen Minuten. Ich empfand die Kamera wie eine Lupe auf die Schwächen der Teilnehmerin.

Ähnliche Empfindungen hatte ich bei Spielerin 5, die auf meine Frage mit den Worten *weiß ich jetzt gar nicht* (*Seq. 1, 0:04:10,3*) geantwortet hat. Durch die Linse der Videokamera wirkte die Situation, wie eine Überforderung für Spielerin 5. In der Rolle als Spielleitung habe ich den Satz so verstanden, als ob Spielerin 5 gerade keine Idee hätte. Die Betrachtung der Videos hat mir einen neuen Blickwinkel auf die Spielerinnen eröffnet. Beispielsweise wirkte Spielerin 1 auf mich als Spielleitung insgesamt wie eine starke Spielerin, der es leicht gelangt, in eine Rolle zu schlüpfen und diese mit großer Spielfreude zu verkörpern. Als Forscherin habe ich bei der Analyse der Videos dahingegen ein Gefühl von Bedauern bei mir wahrgenommen. Ich hatte den Gedanken, dass sie im Alltag der Pflegeeinrichtung ihre Stärke und Kompetenz nicht mehr in gleichem Maße ausleben könne.

6.1.3 Phase 3: Theatre Context

In der dritten Analysephase werden verbale Äußerungen der Teilnehmenden im Theaterspielen, ihre Wahrnehmungen des Spielgeschehens sowie Äußerungen zu Vereinbarung des Theaterspielens analysiert.

Erfahrungswissen

In dieser Sequenz wird der persönliche Bezug der Teilnehmenden zum Oberthema *Leben auf dem Lande* (Seeling et al. 2020, 42) der theaterpädagogischen Interventionen deutlich. Die Teilnehmenden und die Mitarbeiterin haben eine enge sprachliche und soziokulturelle

Bindung zur Region. Sie haben Formen des plattdeutschen Dialekts gesprochen (z. B. *Bisschen muss Frieda ja auch tun (.) aber Frieda tut am meisten die Schweine füttern, Seq. 1, 0:02:57.2*) und bis auf Spielerin 6 (*Ich nehme an das die auch ihre Arbeit haben, im Haushalt, Seq. 1, 0:06:51.9*) reagierten alle mit eigenen Ideen auf den Anfangsimpuls. Sie äußerten beispielsweise, welche täglichen Aufgaben Bäuerin und Bauer zu erledigen haben (*Und dann wird den, der Dielengang, der wird gefegt mit nem großen Besen und denn so allmählich und wenn Frieda, denn fertig ist mit ihr Schweine füttern, DANN gehen die zusammen nach draußen, Seq. 1 0:04:40.2*), wie die Abläufe sind (*Und dann werden Runkeln werden kaputt gestoßen, und das kommt dann da alle drüber und dann tun die wohl erst auch frühstücken, Seq. 1, 0:03:46.*) und welche Rituale es auf dem Bauernhof gibt (*Und der Tisch muss schön abgeputzt sein und denn tut Anton Kartoffel schälen, Seq. 1, 0:05:35.0*). Auch teilten die Teilnehmenden ihr Wissen zu Traditionen, die zum christlichen Leben gehören. So werden die Aussagen von Spielerin 3 im folgenden Zitat dem katholischen Glauben zugeordnet.

*Spielleitung: Und Freitag, FREITAGS <<beugt sich nach vorne und schaut Spielerin 3 an>
 Spielerin 1: Gibt's Fisch
 Spielerin 3: <<schaut die Spielleitung an, bewegt den Kopf auf und ab> da gibt's Fisch, ja
 Spielleitung: Und SAMSTAGS
 Spielerin 3: Och, ich koch auch samstags wohl
 (Seq. 1, 0:07:36.9 - 0:07:52.8)*

Die Teilnehmenden nutzten ihr Kontextwissen zur Gestaltung ihres eigenen Theaterspiels. Sie verwendeten Formulierungen (z. B. *Frieda, hast du auch alles schön gepflegt?, Seq. 1, 0:00:36.0*) und Redewendungen (z. B. *Nee, so gehts alle nich, Seq. 1, 0:02:05.0*), wenn sie beim Erzählen in eine Rolle wechselten. Die Äußerungen, die in der Rollenfigur der Bäuerin oder des Bauern verwendet wurden (z. B. *Ich muss erst inne Küche, Anton, mein Braten brennt an, Seq. 1, 0:04:46.5*) schienen den anderen Spielerinnen vertraut und erhielten ihre Zustimmung. Dieser Eindruck verstärkte sich über den Wechsel der Intonation der Stimme (z. B. *HÄNDE WASCHEN, Seq. 1, 0:06:12.0*). Dadurch entstand der Eindruck, dass die Spielgeschichte an Dynamik gewann.

Spielobjekt: Figuren Bäuerin und Bauer

Über die Spielfiguren Bäuerin und Bauer wurden Aussagen getroffen, die den Konventionen, Ordnungen und Werten eines „traditionellen Milieus“ (Barth et al. 2018) entsprechen, wie das

folgende Beispiel verdeutlicht.

Spielleitung: <<schaut zu Spielerin 1> ist nett? Ist ein netter Bauer?

Spielerin 1: Ja

Spielleitung: Kein Griesgram?

Spielerin 1: Nein <<blickt nach vorne>

Spielleitung: [nein] gut zu wissen

Spielerin 1: <<blickt zur Figur> das dürfen wir ja nicht sagen

(Seq. 1, 0:00:21.9 - 0:00:27.3)

Auch äußerten die Spielerinnen Rollenerwartungen, die an die Figuren gestellt wurden. Diese bezogen sich auf ein traditionelles Rollenbild von Frau und Mann und zeigen wie deren Verhalten daran beurteilt wird.

Spielerin 2: Hier sind Plätzchen drin, kannst du dir eins nehmen

Spielerin 3: Ja hähä ((lachen))

Spielleitung: Selbst gebacken?

Spielerin 2: Ja immer nur selbst Gebackenes

(Seq. 1, 0:00:54.9 - 0:01:01.9)

Über das Konstruieren der Rollenfiguren und der Gestaltung der Fiktion konnten Auseinandersetzungen mit eigenen Vorlieben bei den Spielerinnen beobachtet werden. Im folgenden Auszug spricht Spielerin 5 davon, dass es ihr unangenehm ist, wenn eine andere Person *die Betten macht*. Bei dem Wort *er* wird vermutet, dass sie einen Mann meint. Es ist nicht bekannt, ob die Spielerin verheiratet ist oder war und ihren Ehemann damit meint.

Spielerin 1: Ja und, äh Frieda, macht denn so die andere Arbeit, wat die muss und Betten machen tut Frieda

Spielleitung: Stimmt, und Betten machen

Spielerin 5: Aah ja, hm, ja, das möchte ich nicht, hehe ((lacht))

Spielleitung: Was, hm

Spielerin 5: Das möchte ich nicht <<senkt den Blick>

Spielerin 4: [(unverst.)]

Spielerin 1: Ne?

Spielerin 5: Das der Betten macht, aber das ist schon richtig

Spielleitung: [nein?]

(Seq. 1, 0:05:43.1- 0:05:57.7)

Auch tauschten sich die Teilnehmenden über ihre unterschiedlichen Vorstellungen zum Beziehungsmodell der beiden fiktiven Figuren aus (z. B. in der Hausarbeit: *Joa, Männer helfen auch wohl in de' Küche, Seq. 1, 0:05:15.8*).

Resonanz: Spielleitung und Spielbegleitung

Spielleitung und Spielbegleitung äußerten keine persönlichen Eindrücke und Meinungen zur Spielgeschichte, sondern nahmen in dieser Sequenz eine moderierende Rolle ein. Die Spielleitung beteiligte sich am Dialog beispielsweise über Rückfragen:

Spieler 2: Die geh'n nach aufs Feld <<schaut die Spielleitung an>

Spielleitung: Auf's Feld?

(Seq. 1, 0:01:07.9 - 0:01:09.3)

Auch verstärkte sie die Äußerungen der Teilnehmenden durch Wiederholungen von Schlüsselworten:

Spielerin 1: Was sagt se?

Spielleitung: Erst FRÜHSTÜCKEN

(Seq. 1, 0:02:05.0 - 0:02:06.2)

Mit Kommentaren und durch gezieltes Ansprechen von Personen konnte eine Kontaktaufnahme beobachtet werden:

Spielleitung: <<lehnt sich nach links zur Spielerin 2> hast du gehört, nach dem Kartoffel schälen darf er in die Zeitung gucken, also da weiß man, wer da die Hosen anhat, auf dem Bauernhof

Spielerin 2: <<schaut zur Spielleitung, lächelt, bewegt den Kopf auf und ab>

(Seq. 1, 0:06:23.8)

Die Spielbegleitung wechselte bei Einzelnen in einen plattdeutschen Dialekt und steuerte indirekt durch anerkennende Kommentare, bestätigendes Lachen und Schlüsselworte (z. B. *Weckgläser*, Seq. 1, 0:07:29.7) den Verlauf der Spielgeschichte. Im Gegensatz zur Spielbegleitung, die aus der Region stammt, ist die Spielleitung mit dem traditionellen Landleben des Emslandes nicht vertraut. In Situationen, in denen es der Spielleitung an Detailwissen zum regionalen Kontext fehlte oder sie ein falsches Schlüsselwort verwendete, wurde sie von der Spielbegleitung unterstützt. Auch konnte in der Sequenz beobachtet werden, wie die Spielbegleitung Spielerin 3 durch einen verbalen Impuls (*Gibt's Eintopf*, Seq. 1, 0:07:59.6) half, sich zwischen dem Theaterspielen und ihren persönlichen Erinnerungen zu orientieren.

6.2 Sequenz 2 (Sample)

Die zweite Videosequenz wurde aus den Aufnahmen der sechsten Interventionseinheit am 07.11.2018 ausgewählt.

Übersicht der Personen in der Sequenz 2

Personen	Bezeichnung
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 3
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 6
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 1 (aktive Zuschauerin)
Mitarbeiterin der Pflegeeinrichtung	Spielbegleitung
Mitarbeiterin des Forschungsprojekts	Spielleitung

Der Videoausschnitt gehört zur Spielphase, in der die Teilnehmenden in 2er-Szenen kurze Telefongespräche improvisieren. Über das Ziehen von Rollenkarten hatten die Spielerinnen ihre Rollen ausgewählt. Sie haben die Figuren *Bauer Anton* und *Bäuerin Frieda* gezogen. Die Gruppe bestimmt, dass das Thema der Szene ein Telefonanruf zu Hause sein soll. In der Szene wurden zwei Wählscheibentelefone als Requisiten verwendet.



Abb. 5 Retuschierter Screenshot der Videosequenz 2 (0:00:17.6)

Die Aufnahme zeigt einen Stuhlkreis in einem Mehrzweckraum der Pflegeeinrichtung. Am linken Rand der Aufnahme ist das Kostüm der Figur Bäuerin Frieda zu sehen. Im Hintergrund steht ein Schrank, die Türen sind mit gebastelten Pilzen beklebt. Seitlich vor dem Schrank steht das Kamerastativ, rechts daneben steht ein Tisch, auf dem eine Kameratasche liegt. Im Fokus der Aufnahme sind vier Spielerinnen, die Mitarbeiterin der Pflegeeinrichtung und die Spielleitung zu sehen. Die Spielbegleitung sitzt rechts im Bild, neben ihr Spielerin 6 in einem Rollstuhl. Daneben sitzt Spielerin 3 und links von ihr hockt die Spielleitung auf dem Boden. Sie wird in der Aufnahme an einigen Stellen von Spielerin 2 verdeckt, die rechts neben Spielerin 1 sitzt. Spielerin 3 und 6 sind frontal, die Spielleitung, Spielbegleitung und Spielerin 1 im Profil und Spielerin 2 ist nur von hinten zu sehen. Spielerin 3 hat das Telefon auf dem Schoß und hält mit ihrer rechten Hand den Telefonhörer. Sie wird dabei von der Spielleitung unterstützt. Spielerin 6 hat das zweite Telefon auch auf ihren Beinen. Die Spielbegleitung stützt das Requisit, ihre Sitzhaltung und ihr Oberkörper sind Spielerin 6 zugewandt.

Vor der ausgewählten *Sequenz 2* ist in der Videoaufnahme eine Telefonszene zwischen Spielerin 1 und Spielerin 2 zu sehen. Nach der Sequenz folgte eine weitere Szene, in der Spielerin 4 und 5 ein Telefonat improvisieren.

Der Ausschnitt dauert insgesamt 04:07 Minuten und wurde ab Minute 01:45:26 bis 01:49:19 entnommen.

6.2.1 Phase 1: Video Plot

Inhaltliche Zusammenfassung der Videosequenz:

Die Sequenz beginnt, in dem Spielerin 3 die Wählscheibe des Telefons dreht. Die Spielleitung diktiert Ziffern einer Telefonnummer und fordert Spielerin 1 auf, das Geräusch einer Telefonklingel zu machen. Diese zögert zuerst, aber als die Spielleitung ihr ein *Klingelingeling* vormacht, ist von Spielerin 1 auch ein solcher Laut zu hören.

Nach zweimaligem Klingeln nimmt die Spielbegleitung den Hörer des zweiten Telefons ab,

meldet sich mit dem Namen *Anton*. Die Spielleitung souffliert, dass Frieda hier ist und Spielerin 3 wiederholt, dass sie Frieda sei. Daraufhin fragt die Spielbegleitung, was Frieda denn möchte. Die Spielleitung sagt, dass sie wissen wolle, ob zu Hause alles in Ordnung sei. Spielerin 3 wiederholt die Worte in einer anderen Reihenfolge (*wir wollen fragen, ob alles zu Hause ist oder auch nicht, Seq. 2, 0:00:49.8*). Währenddessen macht Spielerin 1 mehrfach ihr Klingelgeräusch, woraufhin die Spielleitung sich ihr zuwendet, anfängt zu lachen und Spielerin 1 sich davon anstecken lässt. Als nächstes sagt die Spielbegleitung, dass sie den Hörer weitergeben würde. Sie hält ihn Spielerin 6 ans Ohr und wiederholt die Frage, ob auch alles in Ordnung sei. Daraufhin ergreift Spielerin 6 den Hörer und sagt, dass sie fragen möchte, ob alles in Ordnung sei. Die Spielleitung wiederholt die Frage zu Spielerin 3. Diese antwortet, dass alles in Ordnung sei. Darauf entgegnet Spielerin 6, dass sie nichts höre. Die Spielleitung ruft mit erhobener Stimme, dass alles in Ordnung sei. Währenddessen ist im Hintergrund erneut das Klingelgeräusch von Spielerin 1 zu hören. Spielerin 6 sagt, dass sie um eine Antwort bitte. Daraufhin fangen die anderen an zu lachen. Die Spielleitung wechselt den Platz, um in Hörweite von Spielerin 6 zu kommen. Dort gibt sie ihr zu verstehen, dass alles in Ordnung sei. Spielerin 6 reagiert darauf mit dem Wort *Dankeschön*. Woraufhin die anderen Beteiligten wieder anfangen zu lachen. Als nächstes hockt sich die Spielleitung wieder neben Spielerin 3 und stützt sich an ihrer Armlehne ab. Sie macht den Vorschlag, dass sie fragen solle, ob das Essen schon fertig sei. Spielerin 3, die ihren Blick nach vorne unten gerichtet hatte, wiederholte die Frage. Auch von Spielerin 6 sind die gleichen Worte zu hören. Sie blickt dabei die Spielbegleitung an. Diese antwortet, dass das Essen fast fertig sei. Daraufhin stellt die Spielleitung mit erhobener Stimme die Frage erneut zu Spielerin 6. Diese entgegnet, dass sie *ja* gesagt haben³⁷. Die Spielleitung sagt anschließend, dass sie gleich vorbeikommen würden. Spielerin 6 zeigt ihre Zustimmung. Parallel wiederholt die Spielleitung den Satz noch einmal an Spielerin 3 gerichtet und auch von Spielerin 6 sind die gleichen Worte (*wir kommen gleich vorbei*) zu hören. Als nächstes beugt sich die Spielbegleitung zu Spielerin 6 und sagt, dass das nicht ginge, weil sie nicht genug zu Essen hätten. Spielerin 1, Spielerin 3, Spielleitung und Spielbegleitung fangen daraufhin an zu lachen. In der Folge schaut Spielerin 6 zur Spielbegleitung und wiederholt die Worte noch einmal als Frage (*so viel haben wir nicht?*). Diese bestätigt das und macht den Vorschlag, die Suppe mit Brühe zu verlängern. Spielerin 6 stimmt dem zu. Auf erneute Nachfrage der

³⁷ Spielerin 3 verwendet in der Äußerung den Plural.

Spielbegleitung bestätigt sie den Vorschlag noch einmal. Die Spielbegleitung wiederholt ihre Worte noch einmal und schlägt vor, noch eine Zwiebel dazuzunehmen. Als Nächstes fragte die Spielleitung Spielerin 3, ob sie gehört habe, dass die Suppe verlängert würde und sagt, dass daraus eine Wassersuppe werde. Daraufhin fängt Spielerin 3 an zu lachen. Die Spielbegleitung fordert Spielerin 6 auf zu sagen, dass sie kommen dürfen und diese wiederholt die Worte. Auch von der Spielbegleitung war der Satz noch einmal zu hören, und sie zeigte dabei mit dem linken Zeigefinger auf Spielerin 3. Die Spielerin 6 kam der Aufforderung nach. Infolgedessen sagt die Spielleitung zu Spielerin 3, dass sie kommen dürfen. Diese reagiert mit den Worten *ja, bitte kommt mal* und fängt an zu lachen. Woraufhin Spielerin 6 ergänzt, *bitte kommt nun*. Parallel bittet die Spielleitung Spielerin 3 nachzufragen, ob sie etwas mitbringen sollten und Spielerin 3 wiederholt die Worte in den Telefonhörer. Daraufhin wendet sich die Spielleitung wieder Spielerin 6 zu und wiederholte die Frage nach den mitzubringenden Dingen einmal mit erhobener Stimme. Von Spielerin sind anschließend die gleichen Worte zu hören (sollen wir das mitbringen). Daraufhin beugt sich die Spielbegleitung leicht nach vorne und sagt zu Spielerin 6, dass die anderen Rotwein mitbringen können. Die Spielleitung reagiert mit einem Ausruf des Erstaunens, den Spielerin 3 wiederholt und auch Spielerin 1 formt ihre Lippen zu einem Oh-Laut. Anschließend sagt Spielerin 6 in den Hörer, dass sie Rotwein mitbringen dürften. Die Spielleitung wiederholt diese Aussage und fragt Spielerin 3, wo sie Rotwein herbekommen würden. Spielerin 6 stellt außerdem fest, dass es eine Flasche sein solle, was die Spielbegleitung bestätigt. Daraufhin fängt Spielerin 1 an zu lachen. Die Spielleitung und Spielerin 3 wiederholen die Worte *Flasche Rotwein*. Daraufhin zeigt die Spielbegleitung auf Spielerin 1 und sagt, dass es Rotwein bei Spielerin 1 gebe. Diese machte einen überraschten Gesichtsausdruck und fing erneut an zu lachen. Auch Spielerin 3, die Spielleitung und die Spielbegleitung stimmen mit ein. Die Spielleitung ergänzt, dass es den Rotwein bei Spielerin 1 im Keller gäbe, was das Lachen verstärkt. Sie macht den Vorschlag, dass sie vorher noch bei Spielerin 1 vorbeigehen könnten. Dem stimmt Spielerin 3 zu. Die Spielleitung äußert dann, dass sie später kommen würden. Daraufhin sagt die Spielbegleitung zu Spielerin 6, dass sie die Suppe auf eine Warmhalteplatte stellen würden. Spielerin 6 fragt dann in den Hörer, ob diese Äußerung verstanden worden wäre. Die Spielleitung fragt als nächstes Spielerin 3, ob sie das gehört habe, was Spielerin 3 verneint. Daraufhin wiederholt die Spielleitung ihre Worte (*auf die Warmhalteplatte*) noch einmal. Anschließend erinnert die Spielbegleitung nochmal daran,

den Rotwein nicht zu vergessen. Die Spielleitung gibt es als Frage an Spielerin 3 weiter, die bestätigt. Als nächstes spricht Spielerin 6 in den Hörer, dass alles in Ordnung komme. Die Spielleitung wiederholt die Worte an Spielerin 3 gerichtet, diese stimmt dem zu. Dann fordert die Spielleitung sie auf sich zu verabschieden. Spielerin 3 sagt das Wort *tschüss* in den Hörer. Danach dreht sich die Spielleitung zu Spielerin 6 und wiederholt die Aussage. Spielerin 6 reagiert mit einer Verabschiedung. Sie wiederholt diese mehrfach und bekommt jedes Mal eine Erwiderung der Spielleitung, bis Spielerin 6 den Hörer sinken ließ.

Methodische Planung:

Die Einheit folgte dem Ziel, bei den Teilnehmenden Fantasie, Imagination und Spielfreude zu wecken sowie das Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe zu stärken. Im Methodenkonzept ist beschrieben, dass die Spielphase mit dem Öffnen des roten Koffers beginnt. Es ist Aufgabe der Spielleitung, die Telefone herauszuholen und zu erklären, dass sie noch einmal die Telefone aus dem Theaterfundus mitgebracht hat³⁸. Sie soll dabei erneut darauf aufmerksam machen, dass die Geräte nicht mehr funktionieren. Anschließend wird sie Karten aus einem Briefumschlag holen, auf denen Bezeichnungen, wie beispielsweise Bauer, Bäuerin, Nachbarin, Tierärztin oder Pfarrer stehen. Sie wird zwei Teilnehmende bitten, eine Karte zu ziehen und vorzulesen, was darauf geschrieben steht. Dann wird sie die Gruppe nach Gründen fragen, warum die Figuren einander anrufen könnten. Sobald ein Anlass gefunden wird, beginnt die Szene. Nach dem Applaus wird die Spielleitung zwei weitere Personen auffordern, eine Karte zu ziehen.

Eigene didaktische Reflexion:

Das Theaterspiel von Spielerin 3 und Spielerin 6 fand als zweite Szene statt. Den Anfang haben Spielerin 1 und Spielerin 2 gemacht, die beide selbstständig eine Telefonszene gespielt haben. Die Spielbegleiterin und ich haben nach dem Spielprinzip gehandelt, dass wir den Verlauf der Szene unterstützen und helfen, wenn der *Spielfaden* verloren geht. Die inhaltliche Gestaltung obliegt den Teilnehmenden und wir haben uns an ihren Ideen orientiert. Für die zweite Szene hatte ich mich direkt neben Spielerin 3 begeben, um sie beim Theaterspielen zu unterstützen. In den vorherigen Interventionsterminen war sie zurückhaltend in ihrem Spielverhalten. Ähnlich war es bei Spielerin 6. Sie beteiligte sich in den Einheiten nur auf

³⁸ Die Telefone wurden bereits in ersten Interventionsterminen verwendet.

direkte Ansprache. Aufgrund der Einschränkungen ihrer Hörleistung saß sie in den Interventionen neben der Spielbegleitung. Sie wiederholte Wortbeiträge für sie oder sie half ihr, wenn Gegenstände im Kreis weitergereicht wurden. Um ihr den Einstieg in die Szene zu erleichtern, hat die Spielbegleitung mit dem Spielen der Telefonszene begonnen, um nach der Eröffnung den Hörer an Spielerin 6 weiterzugeben. Über das Geräusch der Telefonklingel und den Kommentar der Spielbegleitung (*Gibt's bei xxx (Vorname von Spielerin 1), Seq. 2, 0:02:51.5*) wurde auch Spielerin 1 in die Szene einbezogen.

Materielle Signifikanzen:

In der Sequenz wurden zwei Wählscheibentelefone als Requisiten verwendet. Sie waren sowohl Spielobjekte als auch haptischer Impuls für die Spielerinnen. Sie spürten das Gerät auf ihren Beinen, konnten den Hörer mit ihren Händen greifen und ans Ohr halten. In der Aufnahme zeigte sich, dass ihnen die Handhabung der Geräte³⁹ vertraut war. Die Objekte waren ebenso ein visueller Reiz für die Zuschauenden. Sie haben ihnen Orientierung gegeben, welche Personen in der Szene aktiv agierten. Als weiteres Material wurden Rollenkarten eingesetzt, auf denen die Bezeichnungen der Figuren in Großbuchstaben geschrieben waren. Sie waren Spielanreiz und Orientierungshilfe zugleich.

6.2.2 Phase 2: Viewers' Response

Auf den nächsten Seiten werden die Ergebnisse der zweiten Analysephase vorgestellt, die sich den persönlichen Reaktionen der Forscherin und den Wahrnehmungen in der Rolle der Spielleitung widmen.

Persönliche Vorannahmen

Die zweite Sequenz war für mich in der Betrachtung am spannendsten, da sie eine eigene Dynamik besaß. Auch hat mich das Zusammenspiel der vier Personen begeistert. Die Beteiligten wirkten in ihrem Handeln vertraut und ich hatte das Gefühl, dass sie Spaß am gemeinsamen Agieren haben. Auch Spielerin 1, die nur indirekt in die Szene mit einbezogen wurde, schien Freude an der Szene zu haben (*Wir soll'n Rotwein mitbringen, wo kriegen wir den denn her? (...) Gibt's bei xxx (Vorname von Spielerin 1), Seq. 2, 0:02:39.4 - 0:02:51,5*).

³⁹ Telefone mit Wählscheibe gehörten ab den 1970er Jahren zur Grundausstattung jeden Haushalts in Deutschland und wurde erst Anfang der 1980er Jahre vom Tastentelefon abgelöst (vgl. Thomas 1995, 367).

Das gemeinsame Lachen der Beteiligten hat den Eindruck noch verstärkt.

Differente Wahrnehmung der Teilnehmenden

In dieser Sequenz gab es wieder eine Situation, in der sich die Wahrnehmung zwischen dem Agieren in den Interventionen und dem Betrachten der Videos unterschieden hat. In dieser Sequenz machte Spielerin 6 eine Bemerkung, woraufhin die anderen Beteiligten (Spielerin 3, Spielleitung, Spielbegleitung und Spielerin 1) anfangen zu lachen. Spielerin 6 selbst lachte nicht. Sie schaute geradeaus und wirkte konzentriert auf den Telefonhörer, den sie am Ohr hielt. Sie reagierte erst wieder auf den Satz, den ich ihr laut ins Ohr sagte (*Es ist alles in Ordnung, Seq. 2, 0:01:20.0*) und antwortete darauf mit *Dankeschön (Seq. 2, 0:01:21.3)*, was uns erneut zum Lachen brachte. Nur Spielerin 6 ließ sich davon nicht anstecken. In der Rolle der Spielleitung hatte ich diesen Prozess als gemeinsame Verständigung über den spielerischen Kontext verstanden. Beim mehrmaligen Betrachten der Sequenz hatte ich ein gegenteiliges Gefühl. Ich habe mir die Frage gestellt, ob Spielerin 6 verstanden hat, dass wir über ihre Äußerung gelacht haben. Obwohl das Lachen, nicht die Wirkung eines *Auslachens* hatte und Spielerin 6 auch keine Reaktionen von Unwohlsein oder Scham zeigte, hat es in mir Zweifel geweckt. Darüberhinaus zeigte die Feinanalyse, dass sie in der Szene eigenverantwortlicher handelte. Sie reagierte beispielsweise auf den spontanen Impuls der Spielbegleitung mit Zuversicht.

Spielerin 6: [ach so]

Spielbegleitung: Soll'n wir das machen?

Spielerin 6: Ja sicher

Spielbegleitung: [gut]

Spielerin 6: Das geht doch

Spielbegleitung: Gut, dann verlängern wir das, bisschen mit Wasser und bisschen Brühe

Spielerin 6: Ja eben, das geht alles

(Seq. 2, 0:01:51.8 - 0:02:02.5).

Auch hat sie am Ende die Frage, die zu Beginn gestellt wurde, wieder aufgegriffen und beantwortet.

Spielerin 6: Kommt alles in Ordnung (--) haben se gehört?

Spielleitung: Kommt alles in Ordnung, hat se gesagt

Spielerin 6: [alles in] Ordnung

Spielerin 3: Ja

(Seq. 2, 0:03:36.8 - 0:03:43.8).

Im Verlauf der Szene hat Spielerin 6 immer eigenaktiver gehandelt und die Szene auch ohne Unterstützung der Spielbegleitung zu Ende geführt. Zum Abschluss wiederholte sie mehrmals das Wort *tschüss* (Seq. 2, 0:03:55.4 - 0:03:57.7), wobei der Eindruck entsteht, dass sie das Gespräch noch nicht beenden wollte, sondern sich in ihre Rolle eingefunden hat. Diese Entwicklung war mir in der Rolle der Spielleitung nicht so deutlich geworden.

6.2.3 Phase 3: Theatre Context

Auf den folgenden Seiten werden die Ergebnisse der dritten Analysephase zu Videosequenz 2 dargestellt. In der Analyse wurde nicht nur die Videoaufnahme betrachtet, sondern auch ein Screenshot der Aufnahme genauer analysiert.

Spielobjekt: Gestus

Im Agieren mit den Telefonen hatten die Spielerinnen typische Körperbewegungen und -haltungen (z. B. Hörer an das Ohr halten, gesenkter Blick, konzentriert auf die Wahrnehmung am Ohr) eingenommen.



Abb. 6 Retuschierter Screenshot Videosequenz 2 (0:01:18.3)

Auch schienen ihnen die für das Telefonieren typischen Formulierungen bekannt zu sein, wie beispielsweise *Wir wollen fragen, ob zu Hause alles in Ordnung ist* (Seq. 2, 0:00:46.4) oder

Kommt alles in Ordnung (--) haben se gehört? (Seq. 2, 0:01:09.5). Die Redewendung *Ich geb den Hörer mal eben weiter*“ (Seq. 2, 0:03:36.8) wurde zu einer Aufforderung zum Theaterspielen. Diese der Lebenswelt entnommene Handlung strukturierte den Einstieg (*Hallo, wer ist denn da?*, Seq. 2, 0:00:36.0) und das Ende der Szene (*Tschüss, Tschüss*, Seq. 2, 0:03:57.7). Die Formulierung (*[bitte] geben sie mir Antwort*, Seq. 2, 00:01:13.8) wurde als Zustimmung und Akzeptanz der spielerischen Behauptung angesehen.

Theaterspielen: Wiederholung

Im weiteren Verlauf der Sequenz verwendeten die Beteiligten im Theaterspielen umgangssprachliche Redewendungen aus ihrer Lebenswelt. Sie verstärkten diese mit Kommentaren (*oooohh*, Seq. 2, 00:02:35.5) oder erweiterten sie durch neue Assoziationen (*ne Flasche*, Seq. 2, 00:02:44.7). Das Wiederholen der Aussagen schien ein bedeutsames Element zu sein, um Beziehungen zwischen den Beteiligten herzustellen. Durch die Dopplung der Worte entwickelte sich ein Dialog zwischen den Beteiligten, wie beispielsweise folgendes Zitat verdeutlicht.

Spielleitung: Frag mal, ob wir was mitbringen sollen?

Spielerin 3: Soll'n wir was mitbringen? <<lächelt breit>

Spielleitung: <<beugt sich zu Spielerin 6> SOLL'N WIR WAS MITBRINGEN?

Spielerin 6: Soll'n wir was mitbringen?

(Seq.2 0:02:25.8 - 0:02:30.5).

Diese Wiederholungen fallen in der Betrachtung durch ihren eigenen Sprachklang auf. Dieser wurde in der Analyse eingehender untersucht und in Kap. 6.4.3 ausführlich beschrieben.

Erfahrungswissen

Nach den ersten Minuten hat die Szene eine Wendung genommen. Indem die Spielbegleitung eine Problemsituation aufzeigte (*so viel [Essen – Anm. d. Verf.] ham we nich*, Seq. 2, 0:01:45.3), gab es eine kurze Unterbrechung in der Interaktion. Spielerin 6 reagierte körperlich darauf, hob ihren Kopf und baute Blickkontakt zur Spielbegleitung auf. Auf ihre Rückfrage *was? ham we nich'?* (Seq. 2, 0:01:50.4) machte die Spielbegleitung einen Vorschlag (*da müssen wir [die Suppe – Anm. d. Verf.] noch'n bisschen verlängern*, Seq. 2, 0:01:53.6). Sie hat die Entscheidung anhand der Frage *soll'n wir das machen?* (Seq. 2, 0:01:56.6) Spielerin 6 überlassen. Sie reagierte mit folgenden Worten, die als optimistische

Zustimmung interpretiert wurden.

Spielerin 6: Ja sicher

Spielbegleitung: [gut]

(...)

Spielerin 6: Das geht doch

Spielbegleitung: Gut, dann verlängern wir das, bisschen mit Wasser und bisschen Brühe

Spielerin 6: Ja eben, das geht alles

(Seq. 2, 0:01:57.4 - 0:02:02.5).

In dieser Situation war Spielerin 6 herausgefordert, sich spontan auf eine neue Situation einzustellen, situativ zu handeln und eine angemessene Lösung zu finden. In der Betrachtung des Videos schien die Situation sie nicht zu überfordern, sondern ihre Reaktion weckten den Eindruck von Zuversicht (*das geht doch, Seq. 2, 0:01:58.8*) und Erfahrung (*ja eben, das geht alles, Seq. 2, 0:02:02.8*). Auch ein Kommentar der Spielleitung (*hast du gehört, die verlängern das, da haben wir hinterher Wassersuppe, Seq. 2, 0:02:08.0*) schien sie nicht zu verunsichern. Das Verhalten von Spielerin 6 lässt darauf schließen, dass ihr die Situation aus ihrer sozialen Lebenswelt vertraut war. Eine ähnliche Reaktion zeigte Spielerin 3 kurz vor dem Ende der Szene, als die Spielleitung ihr die Entscheidung überlassen hatte, wann sie nach Hause zum Essen kommen (*Die Suppe kommt auf die Warmhalteplatte, also ist nicht schlimm, wenn wir etwas später kommen, Seq. 2, 0:03:22.9*). Sie reagierte mit der Äußerung *dann kommen wir später (Seq. 2, 0:03:25.1)* und schien sich ihrer Entscheidung bewusst.

Resonanz: Nähe-Distanz-Verhältnis

Der folgende Screenshot zeigt eine Sequenz, in der die Beteiligten gemeinsam agieren. Obwohl die Gesichter zum Schutz der Persönlichkeitsrechte retuschiert sind, fällt bei der Betrachtung der Abbildung folgendes Detail auf: Die Körper der Beteiligten sind einander zugewandt, Hände und Arme liegen eng beieinander oder berühren sich.⁴⁰

⁴⁰ Die Distanz zwischen den Personen beträgt weniger als 50 cm und fällt damit in die Intimzone, die nach den Regeln der Proxemik (Hall 1976) vorrangig Partner:innen, Freunden und Familienmitgliedern vorbehalten ist.



Abb. 7 Retuschierter Screenshot der Videosequenz 2 (0:02:54.4)

Spielleitung und Spielbegleitung nahmen diese Position zu Beginn der Sequenz ein und wechselten erst wieder nach Ende der Spielszene in eine dem Kontext angemessene Distanz. ⁴¹In der Betrachtung der Videoaufnahme entsteht der Eindruck, dass die Nähe den Spielerinnen angenehm war und ihnen die Überwindung sozialer Distanznormen Sicherheit gegeben hat.

Diese Schlussfolgerung lässt sich mit der Beschreibung des folgenden Prozesses verdeutlichen. Zu Beginn der Sequenz war die Spielbegleitung Spielerin 6 körperlich sehr nah. Ihr gesamter Körper war ihr zugewandt, der Oberkörper in ihre Richtung geneigt, ihr Handrücken lag neben ihrem Bein, sie hatte außerdem mehrfach Blickkontakt zu Spielerin 6 gesucht und vorrangig in ihre Richtung gesprochen. Je mehr Spielerin 6 sich an der Szene beteiligte, umso mehr vergrößerte sich die körperliche Distanz der Spielbegleitung zu Spielerin 6. Diese hat ihren Oberkörper wieder zurückgelehnt und ihre Blicke auch auf die anderen Beteiligten gerichtet.

⁴¹ In einer sozialen Distanz befinden sich Menschen üblicherweise im Abstand von 1,20 m (vgl. Hall 1976, 118).

6.3 Sequenz 3 (Sample)

Die dritte Videosequenz gehört zur Videoaufnahme der achten Interventionseinheit, die am 21.11.2018 stattgefunden hat.

Übersicht der Personen in der Sequenz 3

Personen	Bezeichnung
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 1
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 2
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 3
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 4
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 5
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 6
Bewohnerin der Pflegeeinrichtung	Spielerin 7
Mitarbeiterin der Pflegeeinrichtung	Spielbegleitung
Mitarbeiterin des Forschungsprojekts	Spielleitung
Mitarbeiterin des Forschungsprojekts	Beobachterin

Die Einheiten im letzten Drittel der Intervention widmen sich thematisch aufeinander aufbauenden Spielgeschichten. Das Thema der achten Einheit lautet, *Tante Erna kommt zu Besuch*. Die Sequenz zeigte einen Ausschnitt aus der Spielphase. Dort half Spielerin 2 mit, den Bauernhof für den Besuch der Tante vorzubereiten und sie übernahm das Stall ausmisten.



Abb. 8 Retuschierter Screenshot der Videosequenz 3 (0:00:08.7)

Die Videosequenz zeigt einen Stuhlkreis in einem Mehrzweckraum in der Pflegeeinrichtung. Um einen runden, grünen Teppich sitzen sieben Bewohnerinnen, eine Mitarbeiterin der Pflegeeinrichtung und die Spielleitung. Vor den Füßen der Spielleitung liegt ein grüner Pappkoffer, darauf ein roter Hut. Unter ihrem Stuhl stand ein Korb, abgedeckt mit einem weißen Tuch, sowie eine grüne Tasche. Seitlich hinter ihr steht ein Hocker mit einem Laptop. Darunter befindet sich ein Holzbrett, auf dem zwei Messer liegen. Auf dem Boden steht ein Bluetooth-Lautsprecher, daneben ein roter Pappkoffer. Zwischen Spielerin 1 und 2 stehen die zwei Schneiderpuppen in Kostümen des Bauers und der Bäuerin. Im Hintergrund sitzt die wissenschaftliche Mitarbeiterin der Pflege, vor ihr auf dem Tisch liegen Beobachtungsbögen, neben ihr steht auf einem Stativ eine Kamera.

Vor dem Ausschnitte hat in der Videoaufnahme eine Spielszene von Spielerin 1 und 3 stattgefunden, in der *Bauer Anton* (Spielerin 1) ein Telefonat mit *Tante Erna* (Spielerin 3) führte und ihr zum Geburtstag gratuliert hat. Anton hat Erna zu einem Besuch auf den Bauernhof eingeladen. Nach der ausgewählten Sequenz folgte eine Szene, in der Spielerin 7 mit einem Besen den Hof fegt.

Die gesamte Aufnahme dauert 02:38:02 Minuten. Der ausgewählte Ausschnitt wurde ab Minute 00:36:06 bis 00:39:50 entnommen und beträgt insgesamt 03:44 Minuten.

6.3.1 Phase 1: Video Plot

Inhaltliche Zusammenfassung der Videosequenz:

Die Sequenz beginnt mit den Worten der Spielleitung, dass Spielerin 4 die anderen darauf hinweist, dass der Bauernhof aufgeräumt werden müsse, wenn die Tante zu Besuch komme. Spielerin 1 beugt sich daraufhin nach vorne und schaut sich den Boden an. Die Spielleitung äußert, dass die Ställe gemistet werden müssten. Spielerin 1 stimmt dem zu und schaut noch einmal über den Boden. Als nächstes fragt die Spielleitung in die Runde, wer die Aufgabe übernehmen möchte und bemerkt gleichzeitig, dass diese Arbeiten vermutlich wieder niemand machen wolle. Daraufhin wendet sie sich an Spielerin 2, die links neben ihr sitzt und fragt sie, ob sie den Stall misten würde. Spielerin 2, die ein Notizbuch in den Händen hält, schaut auf und sagt dass sie es versuchen könne. Die Spielleitung zieht daraufhin eine Holzmistgabel zu sich heran und nimmt der Figur des Bauern die Schirmmütze ab. Sie setzt diese Spielerin 2 auf den Kopf, reicht ihr die Mistgabel und nimmt ihr parallel das Notizbuch aus den Händen. Spielerin 1 macht ihr ein Kompliment für die Mütze und sagt, dass sie ihr gut stehe. Spielerin 2 richtet sich auf und sagt, dass sie jetzt den Stall misten werde. Die Spielleitung ermuntert sie, dass sie alles rausschmeißen könne und macht dabei eine Wurfbewegung. Zeitgleich verändert die Spielbegleiterin ihre Sitzposition, indem sie ihren Oberkörper nach vorne beugt und sich auf die Unterarme stützt. Anschließend nimmt Spielerin 7 Kontakt zu Spielerin 2 auf, indem sie Winkbewegungen mit beiden Händen macht. Daraufhin fängt diese an zu lächeln. Als nächstes versucht Spielerin 2 vom Stuhl aufzustehen, indem sie sich auf den Armlehnen abstützt. Spielerin 1 fordert sie auf sitzen zu bleiben. Die Spielleitung nimmt ihr die Mistgabel ab, sodass sich Spielerin 2 mit beiden Händen vom Stuhl nach oben drücken kann. Hierbei wurde sie von der Spielleitung unterstützend am Oberarm angefasst. Als Spielerin 2 versucht, ihren rechten Fuß nach vorne zu schieben, fängt sie an zu schwanken und lässt sich daraufhin wieder zurück auf die Sitzfläche des Stuhls fallen. Zeitgleich richtet die Spielbegleitung sich ruckartig auf, ergreift ihre Armlehnen und entspannt sich erst, als Spielerin 2 wieder auf ihrem Stuhl sitzt. Spielerin 2 sagt, dass es keinen Zweck habe und erhält von Spielerin 1 daraufhin Zustimmung. Die Spielleitung schlägt vor, dass Spielerin 2 die Arbeit auch im Sitzen machen könne und gibt ihr die Mistgabel wieder zurück. Spielbegleitung und Spielerin 1 stimmen diesem Vorschlag

zu. Daraufhin schiebt Spielerin 2 sich die Mütze auf dem Kopf zurecht, nimmt die Mistgabel in beide Hände und beginnt damit, Schiebe- und Wurfbewegung zu machen. Die Spielleitung reagiert auf das Agieren, indem sie schnell den Pappkoffer zu ihren Füßen zur Seite schiebt und ihren Körper auf dem Stuhl zur Seite neigt. Spielerin 1, Spielerin 3 und die Spielbegleitung fangen daraufhin an zu lachen. Auch Spielerin 4 lächelt. Spielerin 2 macht weiter abwechselnd Wurf- und Schiebebewegungen mit der Mistgabel. Die Spielbegleitung und Spielerin 1 loben die Bewegungen. Sie machen Kommentare über den Geruch, der durch ihre Arbeit entstehe. Dabei halten sie sich mit der Hand die Nase zu oder wedeln damit vor dem Gesicht herum. Auch Spielerin 3 verzieht ihr Gesicht und die Spielbegleitung bestätigt lachend, dass es ganz schön stinken würde. Während ihrer Bewegungen rutscht Spielerin 2 die Mütze ins Gesicht und die Spielleitung hilft ihr dabei, sie wieder zu richten. Anschließend stößt Spielerin 2 mit der Mistgabel leicht gegen den Fuß von Spielerin 4 und fordert sie auf mitzuhelfen. Daraufhin fangen Spielerin 1, Spielerin 3, Spielbegleitung und Spielleitung an zu lachen. Spielerin 4 schaut lächelnd auf ihren Fuß und die Mistgabel. Die Spielleitung rutscht mit ihrem Stuhl näher an Spielerin 4 heran, lehnt sich an ihre Armlehne. Sie macht den Vorschlag, dass sie beide das Stroh verteilen oder die Schubkarre rausfahren könnten. Spielerin 2 nickt daraufhin zustimmend. Daraufhin wendet sich die Spielleitung an Spielerin 4 und äußert, dass die gemeinen Arbeiten wieder ihnen überlassen würden. Darauf reagiert diese mit einem Lächeln und einem Kommentar, der in der Videosequenz nicht zu verstehen ist. Anschließend schiebt Spielerin 2 die Mistgabel wieder nach vorne, um erneut gegen den Fuß von Spielerin 4 zu stupsen. Sie sagt dabei, dass Spielerin 4 auf die Mistkarre gesetzt werden solle, da sie nicht aufstehen wolle. Daraufhin fangen die Beteiligten wieder an zu lachen. Lachend fragt die Spielleitung Spielerin 4, ob sie sich auf den Mist setzen würde. Spielerin 1 stellt fest, dass das nicht gehe. Die Spielleitung stimmt ihr zu und merkt an, dass dann auch die Kleidung nach Mist riechen würde. Im nächsten Moment streckt Spielerin 7 ihren linken Fuß aus und stellt ihn auf die Mistgabel. Sie sagt, dass sie Spielerin 2 erwischte habe. Diese fängt daraufhin an zu lächeln. Spielerin 7 und Spielerin 2 wiederholen noch zweimal diese Bewegung. Dann beginnt Spielerin 2 die Mistgabel wieder über die Teppichmitte hin und her zu schieben. In ihren Bewegungen fängt Spielerin 2 an, das Lied *Wem Gott will die rechte Gunst erweisen* zu singen. Auch Spielerin 1, Spielerin 3 und die Spielbegleitung stimmen mit ein. Als Spielerin 2 die Bewegung stoppt, sagt die Spielleitung, dass sie das Lied nicht kenne und fragt Spielerin 2, ob sie es noch einmal singen könne.

Spielerin 2 antwortet darauf mit Worten, die in der Aufnahme nicht zu verstehen sind. Daraufhin sagt die Spielleitung, dass Spielerin 1 das Lied auch kenne. Als sie diese fragen will, wendet sich Spielerin 2 ihr zu und nennt den Titel. Spielerin 1 nickt und ergänzt die zweite Strophe. Daraufhin nimmt Spielerin 2 ihre Bewegungen und das Singen wieder auf. Anschließend richtet sie sich auf und atmet dabei tief Luft aus. Die Spielbegleitung bemerkt, dass die Arbeit anstrengend sei. Spielerin 2 wiederholt die Worte und auch Spielerin 1 bestätigte es. Die Spielleitung macht sie lobend darauf aufmerksam, dass sie allein den ganzen Stall gemistet habe. Auch die Spielbegleitung bestätigt, dass alles sauber sei. Spielerin 7 sagt, dass es lange nicht so sauber war, woraufhin Spielerin 1 anfängt zu lachen. Daraufhin streckt die Spielleitung ihre Hand aus und Spielerin 2 fragt, ob sie es ihr abnehme. Dem stimmt die Spielleitung zu, bedankt sich bei ihr und bittet sie, ihr die Mütze zu geben. Beim Absetzen sagt Spielerin 2, dass es eine tolle Mütze sei, die sie behalten könne. Woraufhin die Spielleitung anfängt zu lachen und bemerkt, dass sie dann weiterarbeiten müsse.

Methodische Planung:

Für das theaterpädagogische Methodenkonzept wurde eine Spielgeschichte mit dem Titel *Tante Erna kommt zu Besuch* verfasst. Die Geschichte beginnt mit der Aufforderung der Spielleitung, das Notizbuch aus der Tasche des Bauern zu nehmen und vorzulesen, was heute im Kalender steht. Darin steht notiert, dass Tante Erna heute Geburtstag hat. Daraufhin sollten die Rollen verteilt werden und der Bauer sollte seiner Tante in einer Telefonszene zum Geburtstag gratulieren. Im Zuge dessen sollte die Spielleitung den Impuls geben, die Tante zu fragen, wann die denn mal wieder zu Besuch kommen wolle. Nach dem Telefonat sollte die Spielleitung anregen zu überlegen, welche Arbeiten auf dem Bauernhof zu erledigen seien, bevor der Besuch kommt. Da die Tante in der Stadt lebe und anspruchsvoll sei, müsse vorher der Bauernhof aufgeräumt werden. Die Aufgaben richteten sich nach den Ideen der Spielenden und wurden bei Bedarf durch Vorschläge der Spielleitung und der Spielbegleitung ergänzt. Neben Stallausmisten gehörten beispielsweise auch das Fegen des Hofes, das Schreiben einer Einkaufsliste oder das Backen eines Kuchen dazu.

Eigene didaktische Reflexion:

Obwohl es bei jeder Interventionsgruppe den gleichen Anfangsimpuls gab, hat sich jede

Spielgeschichte anders entwickelt. In dieser Sequenz hat Spielerin 2 die Richtung bestimmt, und ich habe mich als Spielleitung eher in einer moderierende Rolle wahrgenommen. Spielerin 2 hat die Spielimpulse gegeben, und die Spielbegleitung und ich haben sie aufgegriffen und verstärkt. Auch haben sich die anderen Beteiligten von Spielerin 2 anregen lassen und sind in eine spielerische Interaktion gegangen.

Materielle Signifikanzen:

Zu den relevanten Materialien in dieser Sequenz gehörten der Teppich in der Mitte, die beiden Schneiderpuppen, ein Notizbuch, eine Mistgabel aus Holz sowie die Schirmmütze des Bauern. Wobei in dieser Sequenz vorrangig die Mistgabel, der Teppich und die Mütze von Bedeutung waren. Die Mütze als Kostümelement kennzeichnete Spielerin 2 als Figur des Bauern, der Arbeiten auf dem Bauernhof zu erledigen hatte. Sie war auch für die Zuschauenden ein Kennzeichen, dass Spielerin 2 in einer Rolle agierte. Die Mistgabel war aus einem Stück Holz gefertigt und daher nicht so schwer wie andere Arbeitsgeräte dieser Art. Anhand seiner Beschaffenheit lud das Objekt zu Schieb-, Kratz- und Wurfbewegungen ein und wurde auch zur körperlichen Kontaktaufnahme zwischen den Spielerinnen genutzt. Der Teppich war zugleich Spielfläche und eine Form von *Aktivitätspartner* für Spielerin 2. Durch den Widerstand benötigte Spielerin 2 ihre Körperkraft, um die Mistgabel beispielsweise über den Boden zu schieben oder Kratzbewegungen zu machen. Ebenso entstanden im Agieren mit den beiden Objekten Geräusche, die die Wirkung ihres Theaterspielens verstärkten.

6.3.2 Phase 2: Viewers' Response

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse aus der zweiten Analysephase beschrieben, die sich mit der Betrachtung der persönlichen Reaktion der Forscherin und der Wahrnehmung aus der Rolle der Spielleitung beschäftigen.

Persönliche Vorannahmen

Bei dieser Sequenz ist es mir nicht leicht gefallen, meinen theaterpädagogischen Blick *auszuschalten* und mich beim Betrachten auf die Perspektive der Forscherin zu konzentrieren. Die spielerischen Handlungen, die Dynamik und das Agieren von Spielerin 2

mit dem Requisit haben mich begeistert. Ebenso hat es mich überrascht, wie sie die Mistgabel eingesetzt hat und darüber mit Spielerin 4 in Kontakt gegangen ist. Sie hat sie mithilfe der Mistgabel in ihr Spiel einbezogen (*<<Spielerin 2 stoppt ihre Bewegung, schaut zu Spielerin 4, schiebt die Mistgabel über den Teppich> he du, kannst auch mal ein bisschen helfen <<stupst mit der Mistgabel gegen die Schuhe von Spielerin 4> Seq. 3, 0:01:38,7*). Auch finde ich bemerkenswert, wie die Gruppe auf ihr Spiel reagierte und beispielsweise auch den fiktiven Geruch vorgab wahrzunehmen oder mitgesungen hat. Die Sequenz ist der achten Interventionseinheit entnommen und es kommt mir so vor, als ob sich das Theaterspielen in der Gruppe stärker etabliert habe und vor allem Spielerin 2 entschlossener handele.

Differente Wahrnehmung der Teilnehmenden

Beim mehrfachen Betrachten der Videosequenz sind mir wieder Details aufgefallen, die ich in der Rolle der Spielleitung nicht wahrgenommen bzw. nicht in meinem Forschungstagebuch notiert hatte. Beispielsweise hatte ich die Reaktionen von Spielerin 1 nicht bemerkt, die warnend reagiert hat, als Spielerin 2 versuchte von ihrem Stuhl aufzustehen (*das hör auf, Seq. 3, 0:00:53,2*). Als Spielleitung war ich auf Spielerin 2 konzentriert und habe darauf geachtet, dass sie nicht stürzt. Auch ist mir die Situation zwischen Spielbegleitung und Spielerin 2 nicht in Erinnerung geblieben. Die Spielbegleitung sprach Spielerin 2 nach ihrem Theaterspiel direkt an und würdigte mit dem Satz *anstrengend die Arbeit (Seq. 3, 0:03:18.5)* ihr Handeln. In der Aufnahme erschien es mir, wie eine besondere Form der Wertschätzung.

6.3.3 Phase 3: Theatre Context

Auf den nächsten Seiten werden die Ergebnisse der dritten Analysephase beschrieben, die sich den Erkenntnissen zum Theaterspielen, zum Agieren mit dem Spielobjekt und dem Interagieren zwischen den Gruppenmitgliedern widmet.

Theaterspielen: Einnehmen der Rolle

Zu Beginn der Sequenz wechselt die Spielleitung in die Rolle der Bäuerin und fordert die Gruppe mit einem indirekten Spielimpuls auf, den Bauernhof aufzuräumen, bevor die Tante zu Besuch kommt (*die xxx [Vorname Spielerin 4] sagt, wir müssen bisschen aufräumen den*

Bauernhof, wenn die Tante kommt, Seq. 3, 0:00:06.2). In der inhaltlichen Deutung scheint sich die Äußerung an dem Leitgedanken *Ordnung als Tugend*⁴² zu orientieren. Spielerin 1 reagiert darauf, indem sie prüft, ob der Boden dreckig sei (*Seq. 3, 0:00:09.6*). Dies wird interpretiert als Annehmen des Theaterspielimpulses, sowie als Indikator dafür, dass sie mit den Konventionen vertraut ist. Dieser Eindruck verstärkt sich durch die Zustimmung [*ja*], *ja das müsst auch wohl* (*Seq. 3, 0:00:14.5*). Daraufhin äußert die Spielleitung in einem mahnenden Tonfall folgende Fragen: *Wer will denn das übernehmen? Will wieder keiner, diese Arbeiten will keiner machen, WER MISTET DEN STALL?* (*Seq. 3 0:00:19.0*). Diese Aussage legt nahe, dass die Spielleitung die Rolle einer Autoritätsperson auf dem Bauernhof einnimmt. Die Behauptung, dass Stallausmisten zu den unbeliebten Arbeiten auf dem Bauernhof gehörte, klingt wie eine Provokation. Dabei verstärkt das Wort *wieder* den Charakter eines Appells. Die Gruppe hat den Wechsel der Spielleitung in die Spielfigur akzeptiert und wird von ihrem dominanteren Agieren nicht irritiert. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Teilnehmenden die Eigenschaften mit der Figur der Bäuerin/ des Bauern verknüpft und als kongruent erlebt haben. Im Verlauf der Szene wechselt die Spielleitung erneut ihre Rolle. War sie zuvor die Figur einer bestimmenden Bäuerin, wechselt sie mit dem Frage *Wir können das Stroh verteilen, sollen wir das neue Stroh drauf verteilen?* (*Seq. 3, 0:01:46.6*) in eine gleichberechtigte Rolle. In der Betrachtung entstehen Assoziationen von Landarbeiter:innen (z. B. Stallmagd/Knecht), zu deren Aufgaben das Stallmisten gehört.

Spielobjekt: Handeln

Bei der Betrachtung der Aufnahme entstand der Eindruck, dass der Spielerin 2 das Werkzeug und die damit verbundenen Bewegungsabläufe vertraut sind. Ihre unterschiedlichen Handlungen mit der Mistgabel (z. B. über den Teppich schieben, kratzen und dem Andeuten von Wurfbewegungen) akzeptierten die Teilnehmenden als *Stall misten*. Spielleitung und Spielbegleitung haben ihr Vorgehen durch *mitspielen* verstärkt sowie die anderen zum Mitmachen angeregt (*xxx [Vorname von Spielerin 4] vorsicht, hier fliegt der Mist durch die Luft, wenn die xxx [Vorname Spielerin 2] einmal loslegt, dann ist sie _ (...), Seq. 3, 0:01:15.4*). Dabei entstand der Eindruck, dass sich die Spielatmosphäre intensiviert und die anderen Teilnehmenden angeregt waren, sich an der Szene zu beteiligen. Beispielsweise hat Spielerin 3 das Gesicht verzogen, als ob sie sich vor dem Geruch des Stallmists ekeln würde

⁴² Dieses Paradigma lässt sich als soziale Norm eines traditionell-bürgerlichen Milieus zuordnen (vgl. Barth et al. 2018).

(Seq. 3, 0:01:33.5). Auch ist in der Aufnahme zu beobachten, dass Teilnehmende auf das Theaterspielen mit Wegziehen ihrer Füße oder im Andeuten von Wurfbewegungen mit reflexhaften Bewegungen ihres Kopfes reagieren. Folgendes Zitat verdeutlicht, dass Spielerin 2 das Spielobjekt nicht nur zur Gestaltung verwendet, sondern darüber auch Kontakt zu Spielerin 4 aufgenommen hat.

Spielerin 2: <<stoppt ihre Bewegung, schaut zu Spielerin 4, schiebt die Mistgabel über den Teppich> he du, kannst auch mal ein bisschen helfen <<stupst mit der Mistgabel gegen die Schuhe von Spielerin 4> (Seq. 3, 0:01:38.7).

Das Anstoßen des Fußes mit der Mistgabel wurde dabei zu einer Einladung zum Mitspielen. Die Worte von Spielerin 2 hatten einen neckenden Klang, der ihr Handeln in einer Theaterrolle verdeutlichte. Auch unterschied sich die Sprechweise zu den Äußerungen, die die Teilnehmenden außerhalb des Theaterspielens verwendeten. Spielerin 4 reagierte auf das *Anspielen* mit einem Lächeln. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass ihr das Anstupfen des Fußes nicht unangenehm war, sondern sie es als Theaterspielen verstanden hat. Eine weitere Kontaktaufnahme über das Objekt wurde im Verlauf der Sequenz von Spielerin 7 initiiert. Sie hatte die Bewegung der Mistgabel mit ihrem Fuß gestoppt und mit dem Satz *i hab die* (Seq. 3, 0:02:13.7) eine neue Spielsituation eröffnet. Spielerin 2 reagierte auf den Impuls mit einem Lächeln und beide wiederholten diese Form der spielerischen Interaktion. Die Bewegungen mit der Mistgabel haben Spielerin 2 angeregt, ein Volkslied zu singen (*Spielerin 2: <<schiebt die Mistgabel mit der linken Hand in einer gleichmäßigen Bewegung auf dem Teppich vor und zurück und fängt an zu singen> wem Gott will rechte Gunst erweisen, den schickt er in die weite Welt _ (...), Seq. 3, 0:02:29.8*). Daraufhin stimmten die anderen mit ein und wieder entstand der Eindruck von einem Gemeinschaftserlebnis. Als Spielerin 2 am Ende der Sequenz ihre Bewegungen mit dem Objekt gestoppt hat, entstand der Eindruck, dass ihre Bewegungen sie angestrengt haben. Diese Interpretation verstärkte sich durch tiefes Einatmen und die Äußerung *strengt ganz schön an* (Seq. 3, 0:03:20.6). Sie hat für ihre spielerische Leistung Lob und Anerkennung von den Beteiligten bekommen, auf die sie mit einem Lächeln reagierte.

Resonanz: Gegenseitige Fürsorge

In der Aufnahme zeigt die Spielbegleitung in einer Situation eine erhöhte Körperspannung

und die Bereitschaft aufzuspringen, um Spielerin 2 vor einem Sturz zu bewahren. Damit wird sie ihrer professionellen Rolle und Aufgabe als Spielbegleitung auf das gesundheitliche Wohlergehen zu achten, gerecht (vgl. Seeling et al. 2020, 25). Eine ähnliche Fürsorge lässt sich auch bei Spielerin 1 beobachten. Sie warnt Spielerin 2 vor dem Aufstehen (*das hör auf, Seq. 3, 0:00:54*), schützt Spielerin 4 vor den spielerischen Kommentaren (*ne, das geht nicht, Seq. 3, 0:02:09.9*) und lobt die Spielleistung am Ende der Szene (*kannst auch nicht mehr, ne, Seq. 3, 0:03:17.1*). Es entsteht der Eindruck, dass sie sich für das Wohlergehen der Einzelnen verantwortlich fühlt.

6.4 Phase 4: Searching for self

In der vierten Analysephase wurden die Äußerungen der einzelnen Personen aus den Videotranskripten selektiert und in einer Matrix wieder zusammengeführt. In einem weiteren Schritt konnte mithilfe der Software MAXQDA eine wortbasierte Häufigkeitsauswertung durchgeführt und sogenannte *Wortwolken* erstellt werden. Bei sieben der neun Wortwolken wurde das Wort *ja* als Gemeinsamkeit festgestellt. Anschließend sind die Textstellen mit diesem Begriff aus den Transkriptionen extrahiert und analysiert worden. Die Ergebnisse sind in Unterkapitel 6.4.1 genauer beschrieben.

Aus der Selektion der Aussagen wurde deutlich, dass es bei zwei Spielerinnen eine größere nonverbale als verbalsprachliche Beteiligung gab. Daher wurden die Aufnahmen mit den beiden Personen in ein Videobearbeitungsprogramm transferiert und Nahaufnahmen (*Close ups*) von ihnen erstellt. Diese Videoausschnitte wurden in einem nächsten Schritt achtfach beschleunigt. Eine detaillierte Beschreibung der Erkenntnisse aus diesem Vorgang werden in Abschnitt 6.4.2 dargestellt.

In einem dritten Schritt wurde die Daten der Matrixübersichten in ein Dokument übertragen und daraus sechs unterschiedliche *Poems* erstellt. In Unterkapitel 6.2.3 werden die Texte und Interpretation näher erläutert.

6.4.1 Wortwolken

Wortwolke 1 (ja)

Mit der Software MAXQDA ist es möglich, eine häufigkeitsbasierte Analyse der Äußerungen aller Teilnehmenden durchzuführen. Die Ergebnisse werden anschließend in Form einer *Wortwolke* dargestellt. Dabei vergrößert sich die Schrift und Farbe im Verhältnis zu ihrer Anzahl. Die folgende Grafik zeigt exemplarisch, dass das Wort *ja* sich in der Summe deutlich von den anderen Begriffen abhebt.



Abb. 9 Exemplarische Wortwolke von Spielerin 3 (Layout MAXQDA)

In seiner Bedeutung steht das Wort *ja* für eine positive Bewertung, Zusage und Bestätigung. Es wird als zustimmende Antwort auf eine Entscheidungsfrage verwendet und ebenso als Ausruf, einer sogenannten Interjektion. Gleichmaßen kann es die Funktion eines Füllwortes übernehmen (z. B. *ja, wenn ich es mir recht überlege*) oder eine Aussage bekräftigen (z. B. *das sollte ja so sein* oder *das finde ich ja nicht gut*). Neben der Verwendung des Wortes *ja* in seiner Grundbedeutung, wie beispielsweise einer Zustimmung aufgrund von Fragen oder als umgangssprachliches Füllwort in der Spielhandlung, lassen sich in der Analyse der Videosequenzen weitere Verwendungsformen erkennen.

Ausruf als Bestätigung

In den Transkriptionen tauchte das Wort *ja* mehrfach als Interjektion auf. In Verbindung mit den nachfolgenden Sätzen kann es als ein zustimmender Kommentar der Spielerinnen angesehen werden.

Spielleitung: So, erstmal Bauer Anton

Spielerin 1: Oh ja Anton, komm hier mal hin (Seq. 1, 0:00:04.9 - 0:00:08.5)

Dagegen verwendete die Spielleitung im folgenden Beispiel den Begriff, um die Aussagen der Teilnehmenden zu bekräftigen.

Spielerin 2: Frieda, hast du auch alles schön gepflegt? Gebügelt, und so weiter (.) das muss

nämlich sein, sonst tust du uns blamieren

Spielleitung: Oh, ja das wollen wir ja nicht' <<greift der Figur an die Hüften und zieht sie leicht nach hinten> (Seq. 1, 0:00:35.9 - 0:00:45.4)

Außerdem entsteht der Eindruck, dass die Spielleitung mit dem Wort die Aufmerksamkeit der Gruppe z. B. auf einen Beitrag einer Person lenken wollte, die eine leisere Stimme hatte.

Spielerin 4: Erst frühstücken

*Spielleitung: **Jahaha** ((lacht)) **ja** das stimmt <<lehnt sich zurück, (...)> (Seq. 1, 0:01:56.9 - 0:02:03.2)*

Resonanz zur spielerischen Handlung

Die Beteiligten verwendeten das Wort auch als verbalen Kommentar, um gegenseitig in Resonanz zu gehen. So bekräftigten sie z. B. mehrfach in der dritten Sequenz mit dem Wort die spielerische Handlung von Spielerin 2 mit der Mistgabel.

Spielerin 2: <<klopft die Mistgabel auf dem Boden aus> nahh (...)

*Spielerin 3: [**ja**] <<lehnt sich wieder zurück, Blick folgt der Mistgabel>*

*Spielerin 1: [**ja** klar] <<schaut auf die Mistgabel>*

*Spielerin 3: **ja** das ist*

Spielerin 2: <<beginnt wieder mit Schieb- und Wurfbewegung mit der Mistgabel>

(Seq. 3, 0:01:26.7 - 0:01:30.1)

*Spielleitung: <<schaut auf die Mistgabel> **ja**, das sieht gut aus (...)*

*Spielerin 3: **ja ja** (leise) <<folgt mit dem Blick den Bewegungen der Mistgabel, zieht ihre Füße leicht unter den Stuhl>*

*Spielerin 3: **ja** (Seq. 3, 0:02:21.7 - 0:02:29.3)*

Zustimmung der spielerischen Behauptung

Darüberhinaus wird der Begriff auch als eine Zustimmung der spielerischen Behauptung und des Theaterspiels interpretiert. Im folgenden Beispiel setzte die Spielleitung in Sequenz 3 zu Beginn einen verbalen Spielimpuls, dem sich Spielerin 1 mit ihrer Zustimmung annäherte und als Behauptung akzeptierte.

Spielleitung: (...) wir müssen bisschen aufräumen den Bauernhof, wenn die Tante kommt

*Spielerin 1: <<schaut auf den Boden, nach rechts und links> **ja** ha? hm (...)*

Spielleitung: hmm (.) also die Ställe müssten auf jeden Fall gemistet werden, mein ich (...)

*Spielerin 1: [**ja**], **ja** das müsst auch wohl <<schaut nochmal auf den Boden, dann zur*

Spielleitung> (Seq. 3, 0:00:04.9 - 0:00:14.5)

Ebenso verdeutlicht folgendes Beispiel eine Zustimmung von Spielerin 3 Behauptung von Spielerin 2. Die Spielleitung nimmt den Impuls auf und geht mit ihrer Frage in Resonanz zur Behauptung von Spielerin 3, die Spielerin 2 erneut bestätigt. So entsteht in der Gruppe die Verabredung zu einer gemeinsamen Imagination: in der Kittelschürze der Bäuerin befinden

sich selbst gebackene Plätzchen.

Spielerin 2: Hier sind Plätzchen drin <<schiebt linken Zeigefinger in die Schürzentasche>> kannst du dir eins nehmen

Spielerin 3: <<legt die Hände auf die Sitzfläche, stützt sich leicht auf, dreht den Körper zu den Schneiderpuppen>> ja hähä ((lachen))

Spielleitung: Selbst gebacken?

Spielerin 2: <<wendet den Kopf nach rechts zur Spielleitung>> ja immer nur Selbstgebackenes (Seq. 1, 0:00:53.6 - 0:00:59.4)

Bestätigung in der Spielhandlung

In der zweiten Sequenz verwenden die Spielenden den Begriff als zustimmende Antwort auf Fragen im Kontext der Spielhandlung. Sie reagieren auf fragende Spielimpulse und antworten, als ob sie die Bäuerin und der Bauer wären und bestätigen somit indirekt das Einnehmen einer Rolle in der Szene.

Spielbegleitung: <<schaut Spielerin 6 an>> [ja] es ist fertig <<hebt den linken Zeigefinger>> fast fertig <<lehnt den Oberkörper leicht zurück>> °musste ihm sagen

Spielleitung: IST DAS ESSEN SCHON FERTIG?

Spielerin 6: <<Blick gesenkt>> (..) sie haben ja gesagt

Spielleitung: aah (..) <<Blickkontakt mit Spielbegleitung>> dann kommen wir gleich vorbei

Spielerin 6: Ja ist gut (Seq. 2, 0:01:30.6 - 0:01:34.7)

Spielbegleitung: Soll'n wir das machen?

Spielerin 6: Ja sicher

Spielbegleitung: [gut]

Spielerin 6: Ja eben, das geht alles (Seq. 2, 0:01:56.7 - 0:02:02.5)

Zusammenfassend lässt sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Die unterschiedlichen Beispiele zeigen, dass das Wort *ja* in den Videosequenzen eine bewertende Eigenschaft besitzt, die synonym für die Äußerung *ich stimme zu* verstanden werden kann. Die Zustimmung bezieht sich auf die Geschehnisse im Theaterspielen und auch auf die generelle Beteiligung. Im Vergleich der drei Sequenzen wurde deutlich, dass der Begriff in Sequenz 1 als eine gegenseitige Rückversicherung und wiederholende Bestätigung des Spielkontexts verwendet wird. Dieses Vorgehen scheint sich aufgrund des offenen Spielsettings zu entwickeln, da es zu Beginn nur eine offene Einstiegsfrage gibt (*Was machen, was muss denn so ein Bauer und so eine Bäuerin so machen, so den ganzen Tag? Seq. 1, 0:01:02.2*), zu der die Teilnehmenden frei assoziieren können. Dagegen erscheint der Begriff in Sequenz 2 eher wie eine Bestätigung in der Spielhandlung. Wobei vorab die spielerische Handlung (telefonieren) und die Rollen (Bäuerin und Bauer) festgelegt wurden. Die Ergebnisse zeigen auch, dass zwischen den Beteiligten eine enge Form der Verständigung über den Kontext des

Theaterspielens stattfindet. Spielleitung und Spielbegleitung holen sich durch geschlossene Fragen oder Rückfragen (*Der Bauer geht in den Stall - In den Stall? - Ja, in den Stall*) im laufenden Prozess immer wieder die Zustimmung der Spielenden über den gemeinsamen Kontext ein. Daran orientieren sich auch ihre Spielimpulse. Über die Äußerung *ja* versichert sich die Spielleitung auch, ob die Äußerung auch Richtungsimpuls für die Szene (Spielort ist der Stall) richtig verstanden wird. So entwickelt sich anhand der Rückfragen der Verlauf der Szene, die die Spielenden und die Spielleitung gemeinsam gestalten. Je mehr Sicherheit die Spielenden in der Spielwelt erlangen, umso größer werden die Abstände zwischen den Affirmationsprozessen. Im laufenden Spielprozess sind es mitunter nur noch kurze Verständigungen, bzw. zustimmende Bekräftigungen.

Wortwolke 2 (lachen/lacht)

In den vorherigen Analyseschritten wurde deutlich, dass Lachen in den Sequenzen eine Bedeutung hat. Diese Erkenntnis bestätigt die Wortanalyse erneut. Im folgenden Abschnitt wird dieses emotionale Ausdrucksverhalten näher beschrieben.



Abb. 10 Exemplarische Wortwolke der Spielbegleitung (Layout MAXQDA)

Lachen hat eine starke soziale Komponente, eine beziehungsunterstützende Funktion und gilt auch als Bestätigung und Zustimmung der Äußerungen des Gegenübers. In der Betrachtung

der Situationen in den Videosequenzen, in denen gelacht wurde, erschien das Lachen wie eine Reaktion, die die Teilnehmenden in Resonanz gebracht hat. Durch das Lachen entstand der Eindruck, dass sich ein Gruppengefühl sowie eine Beziehung entwickelt hat.

Lachen als Verständigung

In den Videoaufnahmen lässt sich erkennen, dass die Teilnehmenden auf Spielimpulse nicht nur mit verbalen Kommentaren, sondern ebenso mit Lachen reagiert haben. Diese Reaktion erscheint, ähnlich wie das Wort „ja“ als eine Anerkennung der spielerischen Behauptung und eine Bestätigung, dass die Beteiligten den Impuls verstanden haben. Auch scheint, dass sie mit ihrem Lachen den Spielimpuls anerkannt und ihre Zustimmung gegeben haben⁴³. Verdeutlichen soll diese Erkenntnis das folgende Beispiel, bei dem Spielerin 1 und 3 auf die spielerische Handlung und den verstärkenden Kommentar der Spielleitung mit einer positiven Gefühlsregung reagiert haben.

*Spielleitung: [boah] <<hält sich mit der linken Hand die Nase zu> jetzt sie nicht mehr zu bremsen <<wedelt mit linken Hand vor der Nase, hält sich wieder die Nase zu>
Spielerin 7: <<greift zu den Armlehnen ihres Stuhl und rutscht mit ihrem Gesäß nach hinten>
Spielerin 1: **((lachen)) <<schaut auf die Mistgabel>**
Spielerin 3: **((lachen)) <<schaut auf die Mistgabel>**
Spielerin 2: <<klopft die Mistgabel auf dem Boden aus> nahh (Seq. 3, 0:01:24.1 - 0:01:27.2)*

Im nächsten Beispiel wird deutlich, dass das Lachen von Spielerin 3 als eine Zustimmung und Intensivierung interpretiert werden kann.

*Spielerin 2: Hier sind Plätzchen drin <<schiebt linken Zeigefinger in die Schürzentasche> kannst du dir eins nehmen
Spielerin 3: <<legt die Hände auf die Sitzfläche, stützt sich leicht auf, dreht den Körper zu den Schneiderpuppen> **ja hähü ((lachen))**
Spielleitung: Selbst gebacken?
Spielerin 2: <<wendet den Kopf nach rechts zur Spielleitung> ja immer nur Selbst-gebackenes (Seq. 1, 0:00:57.4 - 0:00:59.4)*

Lachen gibt Bedeutung

Über das Lachen fand auch eine Einigung statt, wie eine Äußerung verstanden werden sollte. So bekam ein Kommentar zusammen mit einem Lachen eine humorvolle Note und wurde nicht als abwertend oder verletzend wahrgenommen. Das Lachen wurde zu einer Art paraverbalen Verständigung über den rhetorischen Gehalt einer Äußerung und gab der Szene

⁴³ Als gegenteilige Äußerung oder als Ausdruck des Missfallens wird keinerlei Beteiligung in der spielerischen Interaktion oder Ausdrücke des Missfallens angesehen.

ihre Bedeutung (Realität oder Spiel). Ein Lachen der Beteiligten als Reaktion machte ebenso deutlich, dass die Intention verstanden und als Humor-Reiz akzeptiert wurde. Lachen wurde somit auch zu einer reflektorischen Antwort, wie das nächste Beispiel verdeutlicht.

Spielerin 2: <<stoppt ihre Bewegung, schaut zu Spielerin 4, schiebt die Mistgabel über den Teppich> hej du, kannst auch mal ein bißchen helfen <<stupst mit der Mistgabel gegen die Schuhe von Spielerin 4>

Spielbegleitung: [hahaha] ((lacht))

Spielerin 1: [hahaha] ((lacht))

Spielerin 3: [hahaha] ((lacht))

Spielleitung: [hahaha] ((lacht))

Spielerin 7: <<streicht mit den Händen über die Oberschenkel, wendet sich mit dem Oberkörper nach links zu Spielerin 4>

Spielerin 4: <<schaut zu Spielerin 2, dann zur Mistgabel, lüchelt>

(Seq. 3, 0:01:38.7 - 0:01:45.4)

Im folgenden Beispiel stoppte Spielerin 7 mit ihrem Fuß das Spielobjekt von Spielerin 2 und hat damit auch ihre Spielszene unterbrochen. Ihr Lachen bestätigte die Absicht hinter ihrem Eingreifen und ließ sich als Wunsch verstehen, in die Szene einsteigen und mitspielen zu wollen.

Spielerin 7: das denn, hahaha ((lachen)) <<zieht ihren Fuß zurück>

Spielerin 3: <<schaut zu Sp. 7>> hhh ((lacht))

Spielerin 2: <<beugt sich weit nach vorne, schiebt die Mistgabel zu Sp. 7> hahaha ((lacht))

Spielerin 7: <<versucht mit dem rechten Fuß die Mistgabel zu erreichen>

Spielerin 4: <<schaut nach unten rechts zur Mistgabel> (Seq. 3, 0:02:17.1 - 0:02:19.4)

Lachen schafft Beziehung

In den Sequenzen wurde ebenso die soziale Komponente des Lachens deutlich. Es sorgte für ein Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Gruppe und hatte auch eine beziehungsfördernde Funktion. Über das Lachen stellten sich Nähe und Verbundenheit her, was sich positiv auf das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe auswirkte. In Sequenz 2 öffnete die Spielbegleitung mit ihrem Kommentar *gibt's bei xxx (Vorname von Spielerin 1)* die Spielszene für Spielerin 1. Diese reagierte zuerst überrascht, aber gab dann mit ihrem Lachen ihre Zustimmung.

Spielbegleitung: <<zeigt mit dem linken Zeigefinger auf Spielerin 1> gibt's bei xxx (Vorname von Spielerin 1)

Spielerin 1: <<macht ein überraschten Gesichtsausdruck> oach

Spielerin 3: <<schaut mit dem Hörer am Ohr zu Spielerin 1>> hahaha ((lachen))

Spielleitung: [hahaha] ((lachen))

Spielbegleitung: [hahaha] ((lachen))

Spielleitung: bei xxx (Vorname von Spielerin 1) im Keller, hahaha ((lachen))

Spielerin 1: hahaha ((lachen))

Spielerin 3: <<grinst>
Spielbegleitung: <<hält sich die linke Hand vor den Mund> ((lachen))
(Seq. 2, 0:02:51.5 - 0:02:57.7)

Lachen als Bestärkung

Spielleitung und Spielbegleitung reagierten sehr aufmerksam auf die Äußerungen und Kommentare zu den Theaterspielszenen und bestärkten die Reaktionen mit ihrem Lachen. Es signalisierte das Interesse an der Person und dem, was sie gesagt hat. Auch hatte das Lachen der beiden Personen eine stabilisierende Funktion, die die Teilnehmenden in ihrem Handeln bestärkt hat.

Spielerin 4: Erst frühstücken
*Spielleitung: **Jahaha ((lacht))** ja das stimmt <<lehnt sich zurück, berührt mit der rechten Hand die Armlehne des Rollstuhls von Spielerin 4>*
*Spielbegleitung: **Ha ha ha ((lacht))***
Spielerin 2: <<lächelt>
Spielerin 1: <<schaut die Spielleitung an> was sagt se?
Spielleitung: <<schaut Spielerin 1 an, zeigt mit dem linken Zeigefinger auf die Figuren, beugt den Oberkörper leicht nach vorne, ergreift die Armlehnen, rutscht mit dem Stuhl etwas nach vorne> erst FRÜHSTÜCKEN <<zeigt mit dem Zeigefinger auf Spielerin 1, lehnt sich an die Stuhllehne> das stimmt
*Spielbegleitung: (unverst.) **haha ((lachen))** (Seq. 1, 0:02:01.8 - 0:02:07.5)*

Lachen zum Spannungsabbau

In der Analyse wurde auch deutlich, dass das Lachen atmosphärische Spannungen abbauen konnte. Im folgenden Beispiel ist zu Beginn der Szene nicht klar, ob Spielerin 6 die spielerische Behauptung angenommen hat. Der Satz „ich hör nichts“ (Seq. 2, 0:01:09.5) stellte sowohl das Spielobjekt infrage und konnte ebenso auf eine Selbsteinschätzung ihrer Hörleistung zurückzuführen sein. Erst mit der Äußerung „[bitte] geben Sie mir Antwort“ (Seq. 2, 00:01:13.8) wurde deutlich, dass sie die Spielsituation akzeptiert und die Rolle angenommen hat. Als Reaktion auf ihren Satz reagierten die Beteiligten mit einem Lachen, das wie eine Bestätigung klang. Diese positive Reaktion auf ihre Beteiligung erschien wie eine Begrüßung im gemeinsamen Kontext des Theaterspielens.

Spielerin 6: Ich hör nichts
Spielleitung: ES IST ALLES IN ORDNUNG
Spielerin 1: klingelinge
Spielerin 6: [bitte] geben sie mir Antwort
*Spielbegleitung: **(hhh) ((lachen))***
*Spielleitung: **[hahaha] ((lachen))***
*Spielerin 3: **[hihihi] ((lachen))***
*Spielerin 1: **[hihaha] ((lachen))***

Spielleitung: <<geht zu Spielerin 6, beugt sich zu ihrem rechten Ohr> es ist alles in Ordnung
 Spielerin 6: Dankeschön
 Spielleitung: <<hockt sich zwischen Spielerin 3 und 6> **hmhmhm** ((lachen))
 Spielbegleitung: **[hahaha]** ((lachen))
 Spielerin 3: **[hmhmhm]** (lachen))
 Spielerin 1: (unverst.) ((lachen))
 Spielleitung: <<wendet sich Spielerin 3 zu> frag mal, ob das Essen schon fertig ist
 (Seq. 2, 0:01:09.5 - 0:01:34.7)

6.4.2 Close ups

Die Ergebnisse der Wortwolken zeigen bei Spielerin 4 und Spielerin 7 eine höhere nonverbale als verbale Beteiligung. Die Gründe dafür können sein, dass Spielerin 7 nur an einer Aufnahme und dann auch nicht als aktive Spielerin beteiligt war. Spielerin 4 war in zwei Sequenzen involviert und bei ihr schien es interessant, ihre Aufnahme noch einmal gezielt zu analysieren, da die Wahrnehmung in der Rolle der Spielleitung und der Eindruck der Forscherin in der Betrachtung der Videos sehr differenzierten. Zur Analyse der nonverbalen Mikromerkmale wurden die Videodaten bearbeitet und die jeweilige Person in den Aufnahmen vergrößert, so dass sie in den Fokus der Aufnahme gelangen.

Close up Spielerin 4



Abb. 11 Wortwolke von Spielerin 4 (Layout MAXQDA)

In der Nahaufnahme wirkt Spielerin 4 in ihren Bewegungen sehr langsam und ihre Reaktionen auf Ansprache der Spielleitung erscheinen verzögert. Dadurch entsteht der Eindruck, dass sie kein Interesse am Theaterspiel hatte und auf die Impulse und Interaktionen scheinbar teilnahmslos reagiert. Die technische Bearbeitung der Aufnahme vermittelt in der erneuten Betrachtung einen anderen Eindruck. In der achtfachen Beschleunigung wirkt Spielerin 4 sehr aufmerksam. Ihr Kopf und ihr Blick folgen dem Geschehen und auf Fragen scheint sie direkt zu reagieren. Insgesamt entsteht in der beschleunigten Aufnahme der Eindruck, dass sie konzentriert und interessiert das Geschehen verfolgt.



Abb. 12 retuschierter Screenshot von Spielerin 4 (Sequenz 1)

Mit dem Wissen, dass Spielerin 4 mit einer größeren Langsamkeit reagiert hat, wurde das Videotranskript der ersten Sequenz erneut betrachtet und folgende Schlussfolgerungen daraus gezogen.

Nachdem Spielerin 2 sich dazu geäußert hatte, dass Bäuerin und Bauer zum Einsäen aufs Feld gehen (Seq. 1, 0:01:07.9 - 0:01:14.8), hat sich die Spielleitung an Spielerin 4 gewandt und sie gefragt, was Bauer und Bäuerin noch machen müssen (Seq. 1, 0:01:28.5). Die Spielleitung wiederholte die Frage in unterschiedlichen Variationen und bezog auch die Schneiderpuppen als visuellen Reiz mit ein. Der Prozess von der ersten Frage bis zur Antwort dauerte insgesamt 1,20 Minuten. In der Betrachtung der Videoaufnahme erscheint es als ein langer und unangenehmer Moment, in dem Spielerin 4 nicht reagiert. In der bearbeiteten

Aufnahme wird dieser Moment durch die Beschleunigung vermeintlich übersprungen und Spielerin 4 scheint direkt auf die Fragen zu reagieren und in einen Dialog mit der Spielleitung zu gehen.

Spielleitung: <<dreht den Kopf zu Spielerin 4> was müssen die noch machen, xxx (Vorname Spielerin 4) <<kratzt sich mit der linken Hand am Hand>

Spielerin 4: <<dreht leicht den Kopf zur Spielleitung>

Spielerin 1, 2, 3: <<schauen zu Spielerin 4>

Spielerin 5: <<wendet den Kopf zu Spielerin 4>

Spielleitung: Was macht so ein Bauer noch <<streicht sich mit der linken Hand über den Hals> ganz, den ganzen Tag über

Spielerin 4: Nee_e (unverst., ca. 3 Sek)

Spielleitung: <<zeigt mit dem linken Zeigefinger auf die Figuren> u_und unser Bauer Anton und die Bäuerin Fri_

Spielerin 4: <<schaut geradeaus> (unverst.)

Spielleitung: <<zeigt mit dem linken Zeigefinger auf die Figuren> kannst du sehen?

FRIEDA, ne?(--)) Was müssen die denn machen, was haben die für Aufgaben? <<schlägt das rechte Bein über das linke, stützt sich mit dem rechten Unterarm auf dem rechten Oberschenkel ab, beugt sich mit dem Oberkörper zu Spielerin 4>

Spielerin 4: (unverst.) (4 sek) jetzt vom Bauern?

Spielleitung: hmmh <<wendet den Kopf nach links und blickt zu den Figuren, nachdenkliche Mimik, zeigt mit der offenen linken Hand auf die Figuren, Oberkörper weiterhin zu Spielerin 4 gewandt> also, wenn man den sozusagen auf seinen Hof schicken würde, was würde er zuerst machen

Spielerin 4: erst frühstücken

Spielleitung: Jahaha ((lacht)) ja das stimmt <<lehnt sich zurück, berührt mit der rechten Hand die Armlehne des Rollstuhls von Spielerin 4>

Spielbegleitung: Ha ha ha ((lacht))

Spielerin 2: <<lächelt>

Spielerin 1: <<schaut die Spielleitung an> was sagt se?

Spielleitung: <<schaut Spielerin 1 an, zeigt mit dem linken Zeigefinger auf die Figuren, beugt den Oberkörper leicht nach vorne, ergreift die Armlehnen, rutscht mit dem Stuhl etwas nach vorne> erst FRÜHSTÜCKEN <<zeigt mit dem Zeigefinger auf Spielerin 1, lehnt sich an die Stuhllehne> das stimmt

Spielbegleitung: (unverst.) haha ((lachen))

Spielerin 1: [erst frühstücken] <<wendet den Kopf zu den Figuren> NEIN, es wird erst (..) geht's in (---) in STALL (Seq. 1, 0:01:28.5 - 0:02:07.5)

In der erneuten Betrachtung der Transkription ist die Aufmerksamkeit von Spielerin 4 auch im Text zu erkennen. Mit dem Satz *irgendwas stimmt da nicht* (Seq. 1, 0:02:19.6) äußerte Spielerin 4 einen Kommentar, der den Sinn des Alltagslebens auf dem Bauernhof, wie Spielerin 1 ihn beschrieben hat, infrage stellt. Sie sagt den Satz mit einem Lächeln, das deutlich macht, dass sie den Satz als humorvollen Einwurf verstanden wissen will.

Spielerin 1: [OHNE] FRÜHSTÜCK <<bewegt den Kopf von links nach rechts> es um sechs Uhr gemolken

Spielerin 4: [irgendwas stimmt da nicht]

Spielbegleiterin: <<schaut Spielerin 4, beugt sich leicht nach vorne, Arme liegen auf den

Oberschenkel, Hände berühren sich> (hhh) ((lacht)) (Seq. 1, 0:02:19.6 - 0:02:24.6)

Als Spielerin 1 ihre Erzählung abgeschlossen hat und die Spielleitung die Impulsphase abschließen will, äußert Spielerin 4 eine weitere Idee zum Tagesablauf auf dem Bauernhof. Aus Perspektive der beschleunigten Aufnahme schien Spielerin 4 abzuwarten, bis Spielerin 1 ihren Dialog beendet und alle anderen Spielerinnen ebenso ihre Assoziationen geäußert hatten. Als sie am Ende den Satz *die Wäsche muss gewaschen werden* (Seq. 1, 0:08:12.6) geäußert hat, hatte sie wieder die gesamte Aufmerksamkeit der Gruppe. Der Eindruck wurde noch verstärkt durch den Satz *[das war Arbeit] das gibt's gar nich'* (Seq. 1, 0:08:44.8), der wie eine Reflexion eigener Erfahrungen erschien. Sie hat sich damit in den Kontext der Spielgeschichte gesetzt, was nur gelingen kann, wenn sie dem Verlauf der Einheit gefolgt ist.

Spielleitung: Na gut

Spielerin 1: <<schaut die Spielbegleitung an> wie hat dir gestern das Essen denn geschmeckt?

Spielleitung: <<beugt sich nach links und stellt den Bluetooth-Lautsprecher auf den Boden, schaut zur Spielerin 4>

Spielerin 4: Die Wäsche muss gewaschen werden

Spielbegleitung: Gut (unverst.) mit Nudeln

Spielleitung: <<beugt sich nach rechts zu Spielerin 4, legt Hand auf ihren rechten Unterarm> ach, ja, das hat se was wichtiges <<legt die Hand auf die Armlehne des Rollstuhls> XXX (Vorname von Spielerin 4) kannst du nochmal wiederholen

Spielerin 4: <<Blick geradeaus, Hände liegen im Schoß, Finger berühren sich> Wäsche, muss gewaschen werden

Spielleitung: Stimmt <<streckt rechte Hand nach vorne, Blickkontakt Spielerin 3, wendet den Kopf zu Spielerin 2> die Wäsche muss gewaschen werden

Spielerin 1: Ja ha

Spielleitung: Och, nä <<linke Hand klappt nach oben und wieder herunter, legt die Unterarme gekreuzt auf die Oberschenkel>

Spielerin 1: <<Kopf bewegt sich von rechts nach links, wechselt zwischen Spielbegleitung und Spielleitung> ach, das geht ja heut alle automatisch

Spielleitung: <<schaut Spielerin 1 an und bewegt den Kopf auf und ab> das stimmt <<Kopf bewegt sich zwischen Spielerin 4 und Spielerin 1>

Spielerin 1: <<bewegt die rechte Hand auf und ab> die Wäsche wird sortiert und dann kommt se inne Waschmaschine oder kommt innen Korb was, also je nachdem wie dat

Spielleitung: <<beugt sich zu Spielerin 4, legt die Finger auf die Armlehne> und dann draußen auf die Leine

Spielerin 4: <<Kopf ist nach unten geneigt, schaut auf ihre Hände> auf in'en Garten

Spielerin 3: Ja ha <<bewegt den Kopf auf ab>

Spielbegleitung: <<schaut zu Spielerin 4, bewegt den Kopf auf und ab> [hmh]

Spielleitung: Hmm, auf so ne Wäscheleine <<linke Hand bewegt sich auf Kopfhöhe von rechts nach links>

Spielerin 4:[das war Arbeit] das gibt's gar nich' <<blickt nach unten, bewegt rechte Hand vom Bauch zum Oberschenkel>

Spielbegleitung: <<Oberkörper nach vorne gebeugt, Kopf ist zu Spielerin 4 gedreht, nickt>

Spielleitung: <<Kopf nach links geneigt, rechte Hand auf die Armlehne des Rollstuhls gestützt> bis man erstmal alles auf der Leine hat, ne <<Blickkontakt mit Spielerin 4> ach <<bewegt den Kopf auf und ab und dreht ihn zur Kreismitte, Blick zum Boden gesenkt>



Abb. 14 retuschierter Screenshots von Spielerin 7 (Sequenz 3)

Dieser Eindruck bestätigt sich in der Betrachtung der ausgewählten Stellen im Videotranskript. Es wird deutlich, dass Spielerin 7 innerhalb der 03:30 Minuten kontinuierlich in Bewegung war, und dass ihr körperlicher Drang ihre volle Aufmerksamkeit benötigte. Vermutlich konnten die Impulse der Spielleitung und das Theaterspielen der anderen nur erschwert zu ihr durchdringen. Zur Verdeutlichung sind im folgenden Abschnitt exemplarisch die Beschreibungen ihrer Bewegungen (Umfang: 03:30 Minuten) aus dem Videotranskript detailliert aufgeführt.

[0:00:11.2] Spielerin 7: <<schaut auf den Boden, streicht sich mit den Händen über die Oberschenkel, stützt sich leicht auf den Armlehnen des Stuhls ab und rutscht mit ihrem Gesäß nach hinten, schließt ihre Weste, lehnt sich nach hinten>

[0:00:19.0] Spielerin 7: <<schaut zur Spielleitung, schlägt das rechte Bein über das linke>

[0:00:43.2] Spielerin 7: <<beugt sich leicht nach vorne, streicht sich mit beiden Händen über die Knie>

[0:00:44.7] Spielerin 7: <<hebt beide Hände und winkt (seitliche Bewegung) Spielerin 2 zu>

[0:00:49.2] Spielerin 7: <<winkelt die Arme vor dem Gesicht an, macht Wink-Bewegungen auf Augenhöhe (Hände auf und ab), lässt die Hände wieder sinken, lächelt, rutscht mit dem Po leicht nach vorne>

[0:00:55.5] Spielerin 7: <<faltet ihre Hände vor dem Bauch, greift zum Kragen ihrer Weste und richtet sie, rutscht mit den Händen bis zum Saum, zieht daran, lehnt sich wieder an, schlägt das rechte Bein über das linke und legt die Hände in Bauchhöhe ab > (...)

[0:03:00.1] Spielerin 7: <<streicht sich über die Oberschenkel, lehnt sich zurück, faltet die Hände vor dem Bauch>

[0:03:05.6] Spielerin 7: <<lehnt sich nach vorne, streicht sich über die Oberschenkel, rutscht mit dem Gesäß leicht nach vorne>

[0:03:21.2] Spielerin 7: <<lehnt sich nach vorne, streicht mit den Händen über die Knie, streicht mehrmals über die Schienbeine>

[0:03:24.7] Spielerin 7: [ja] <<streicht mit den Fingern über die Schienbeine> war nicht

lange sauber <<lehnt sich zurück>

[0:03:33.6] Spielerin 7: <<streicht sich erst mit der rechten Hand, dann mit beiden Händen den Pony aus dem Gesicht>

[0:03:42.8] Spielerin 7: <<stützt sich auf den Armlehnen ab und rutscht mit dem Gesäß nach hinten, sitzt aufrecht, faltet die Hände vor dem Bauch> (Seq. 3, 0:00:11.2 - 0:03:42.8)

Die Erstellung der beiden Close-ups zeigt, dass Spielerin 4 und Spielerin 7 in unterschiedlichen Geschwindigkeiten agieren. Eine Mikroanalyse verdeutlicht, dass Spielleitung und Spielbegleitung mehrfach ihre Äußerungen wiederholen, wenn sie in Interaktion zu den beiden Spielerinnen gehen. Auch wird ein Kontakt über Blicke, Nähe und Berührungen hergestellt, wie beispielsweise eine Hand auf den Arm zu legen.

6.4.3 Poems

Im folgenden Kapitel werden fünf Poem-Texte und die Analyse dieser Lesart vorgestellt. Das Vorgehen bei der Erstellung folgt einem induktiven und explorierenden Prozess. Es wurden nur Sätze von Personen verwendet, deren Gehalt als relevant für diese Analyseform erschienen.

Poem I - *Stimme der Erfahrung*

Poem I ist zu den Äußerungen von Spielerin 1 zum Alltag auf dem Bauernhof entstanden und ihm wurde der Titel *Stimme der Erfahrung* gegeben. Die direkten Äußerungen aus der Rolle, bzw. alle Sätze mit dem Wort *ich* und auch die Namen *Frieda* und *Anton* sind aus dem ersten Poem entfernt worden, um den Fokus auf die Handlungen und Abläufe zu legen, den Spielerin 1 beschreibt. In der Reihenfolge sind die Strophen dem Transkript entnommen, wie sie dort aufgeführt sind.

erst (..) geht es in (---) in den STALL

***dann** wird erst gemolken*

[OHNE] FRÜHSTÜCK

es wird um sechs Uhr gemolken

***und** das dauert bis halb acht*

***und dann**, werden die Maschinen ja wieder abgestellt **und dann** kommt da durchgesiebt, inne Kannen (..) **und dann** an die Straße*

dann** sind drei, vier Kannen **voll

***und dann** sehen*

*hinkriegen, sind ja **schwer** (..) sind zwanzig Liter **und***

die Schweine füttern

*und denn nachher
dann geht es **zusammen** am Frühstückstisch*

*die sind ja jetzt gemolken **und dann** kriegen die Kühe
ein **bisschen** Heu drauf **und**
und dann werden Runkeln werden kaputt gestoßen
und das kommt dann da alle drüber **und dann**
wohl erst auch frühstücken*

***dann** wird erstmal der Tisch fertig aufgeräumt
und schön ausgefegt
und dann wird, der Dielengang
der wird gefegt mit einem **großen** Besen
DANN nach draußen*

***und dann** muss das Essen vorbereitet werden (.)
und der Tisch muss **schön** abgeputzt sein
Kartoffel schälen
Betten machen
HÄNDE WASCHEN
und dann Zeitung lesen
ja **dann** einen **schönen** Braten **und dann**
bestimmt Rotkohl oder, oder Rosenkohl
dann wird gekocht, das dauert nicht **lange** **und dann** wird gegessen*

Durch die detaillierte Beschreibung entsteht beim Lesen des Poems ein anschauliches Bild vom Leben auf dem Bauernhof und von den verschiedenen Aufgaben und Regeln, die Bäuerin und Bauer täglich zu erfüllen haben. Die besondere Wirkung entsteht durch die eigenen Erfahrung, die aus dem Poem klingen. Die erste Strophe beschreibt die Aufgaben, die Bäuerin und Bauer morgens vor dem Frühstück gemeinsam erledigen. Aufgrund der Aussage *es wird um sechs Uhr gemolken und das dauert bis halb acht* schien Spielerin 1 eine genaue Vorstellung zu haben, wie lange die Abläufe dauern. Der Eindruck entsteht, dass sie sehr vertraut mit dem Arbeitsvorgang des Melkens ist, da sie genau beschrieben hat, welche Schritte nacheinander vollzogen werden müssen (*Maschinen (...) abgestellt (...) durchgesiebt (...) inne Kannen (...) komm sie an die Straße*). Ebenso schien sie Erfahrung damit zu haben, dass volle Milchkanen nur zu zweit getragen werden können. Aus den ersten beiden Strophen geht hervor, dass sie Erfahrung mit der Versorgung der Tiere auf dem Bauernhof hat (*Schweine füttern, Kühe ein bisschen Heu drauf (...) Runkeln werden kaputt gestoßen*). An die Arbeiten im Stall knüpfte Spielerin 1 mit Beschreibungen von Tätigkeiten im Haushalt an, die im Anschluss an das Frühstück erfolgten (*Tisch fertig aufgeräumt, (...) ausgefegt, (...)*

der Dielengang, mit dem großen Besen). Neben den Arbeiten im Stall und im Haushalt hatte die Zubereitung des Mittagessens für Spielerin 1 eine Bedeutung. In der letzten Strophe hat sie die einzelnen Bestandteile der Mahlzeit beschrieben. Im Poem tauchen mehrfach die Worte *und dann* auf. Es sind zwei Füllwörter, die gleichzeitig der Aufzählung eine Struktur geben und deutlich machen, dass Spielerin 1 die Abfolge der einzelnen Schritte vertraut waren. In der Beschreibung verwendete Spielerin 1 nur wenige Adjektive. Im Zusammenhang mit den Milchkannen benutzte sie die Worte *voll* und *schwer*, wobei der Eindruck entstand, dass es sich um eine Erinnerung aus dem Körpergedächtnis handelt. An zwei Stellen taucht das Adjektiv *schön* in den Sätzen *muss schön abgeputzt sein* und *einen schönen Braten* auf. Im Gegensatz zu Worten *und dann* kann dem Begriff eine andere Bedeutung zugeordnet werden. Mit dem Wort schien Spielerin 1 ein Ergebnis zu beschreiben, das der eigenen Vorstellung entsprach. In dem Fall ein sauberer Tisch und ein zubereitetes Essen. Die Worte *bisschen* in Zeile *ein bisschen Heu drauf* und das Wort *zusammen* in Zeile *zusammen am Frühstückstisch* haben eine ähnliche Wirkung und heben sich im Poem von den anderen Begriffen ab. Beim Begriff *bisschen* entstand der Eindruck, dass die Kühe nicht zu viel Heu bekommen durften und Spielerin 1 mit dem genauen Maß vertraut war. Ebenso erschienen die Worte *zusammen am Frühstückstisch* als eine Einheit, die eine Tradition deutlich machen: Die Arbeit wird gleichzeitig beendet (oder unterbrochen), um gemeinsam die Mahlzeit einzunehmen. In Verbindung mit dem Begriff *schöner Braten* erscheint es, als ob das Essen für Spielerin 1 eine besondere Bedeutung hatte, die mit den Erfahrungen von Menschen der Kriegs- und Nachkriegsgeneration (vgl. Stüber 1995, 229ff.) in Verbindung gebracht werden konnte, die unter einer Hunger zu leiden hatten.

Poem II und III - Stimme der Imagination

Auf den folgenden Seiten werden zwei Poems vorgestellt, die eine ähnliche Wirkung beim Lesen hervorgerufen haben, obwohl sie von zwei unterschiedlichen Personen stammen. Sie wurden der gleichen Sequenz entnommen und widmen sich beide der Interaktion mit den Spielfiguren *Bäuerin Frieda* und *Bauer Anton*. Aufgrund der Ähnlichkeit tragen beide den Titel *Stimme der Imagination*.

Für **Poem II** wurden erneut die Aussagen von Spielerin 1 aus der Sequenz 1 verwendet.

Dabei sind ausschließlich Sätze ausgewählt worden, die Pronomen sowie die Worte *Bauer Anton* und *Bäuerin Frieda* enthalten. Die Äußerungen wurden dann in drei Strophen aufgeteilt. Im ersten Abschnitt sind die Aussagen zu *Bauer Anton*, im zweiten zu *Bäuerin Frieda* und in der letzten Strophe Äußerungen zu beiden Figuren (sie/die) zusammengefasst. Die Anordnung in den einzelnen Strophen folgt der Reihenfolge, der sie dem Videotranskript entnommen wurden.

oh ja Anton, komm hier mal hin
das ist nett, dass du jetzt zu mir kommst
so nett Bauer Anton
Frieda, geh man her, ich helfe dir hier erst wohl
ja, Anton ist immer lieb
ja, Männer helfen auch wohl in der Küche
die müssen auch in die Küche
und denn tut Anton Kartoffel schälen
dann darf Anton (.) HÄNDE WASCHEN und dann
ich wollt erst in die Zeitung kiecken sacht er dann
und dann geht er Zeitung lesen

kommt Frieda und hilft ihm dabei
bisschen muss Frieda ja auch tun (.)
aber Frieda tut am meisten die Schweine füttern
aber Frieda sagt denn immer noch: uh, ich muss erst in die Küche, Anton, mein Braten
brennt an
Frieda macht denn so die andere Arbeit, was die muss
und Betten machen tut Frieda
Ach, ich muss dann auch noch sehen,
wir müssen ja noch ein bisschen zu Essen dazu
ach, geh mal in den Keller und hole dort was Gutes
dann holt die bestimmt Rotkohl oder, oder Rosenkohl
oder sowas holt die dann denn raus, und dann wird gekocht,
das dauert nicht lange und dann wird gegessen

dann müsse sie ja sehen
dass sie ja (.) hinkriegen, weil die sind ja schwer
dann geht es zusammen am Frühstückstisch
dann tun die wohl erst auch frühstücken
DANN gehen die zusammen nach draußen
dann haben die einen schönen Braten

In der **ersten Strophe** hat Spielerin 1 direkt die Spielfigur (die Schneiderpuppe)

angesprochen und mit dem Satz *das ist nett, dass du jetzt zu mir kommst* eine Beziehung aufgebaut. Die Äußerung wurde mit einer mütterlichen Stimme assoziiert, die der Figur positive Eigenschaften (*so nett Bauer Anton*) zugeschrieben hat. Die positive Einstellung gegenüber der männlichen Spielfigur hat Spielerin 1 im Verlauf der Szene (*ja, Anton ist immer lieb*) beibehalten. Mit dem Satz *Frieda, geh man her, ich helfe dir hier erst wohl* wechselte Spielerin 1 selbst in die Rolle des Bauern. Die Äußerung wurde mit einem traditionellen Familienmodell assoziiert, das Spielerin 1 den beiden Figuren zugeschrieben hat. Dieser Eindruck wird bei dem Satz *die müssen auch in die Küche* und der Äußerung *dann darf Anton* verstärkt. So schien es, dass Spielerin 1 damit eine Erwartung formulierte, dass Männer Aufgaben im Haushalt übernehmen sollen, aber es keine gleichberechtigte Aufgabenverteilung gibt. Anhand der letzten zwei Zeilen wird deutlich, dass der Alltag auf dem Bauernhof für Spielerin 1 klare Regeln hatte: Zuerst *Kartoffel schälen*, dann *HÄNDE WASCHEN*⁴⁴ und erst danach *Zeitung lesen*. Bei dieser genauen Aufzählung wurde deutlich, dass Arbeiten in der Küche zu einer Pflichterfüllung gehörten, die in einer festgelegten Reihenfolge zu erfüllen waren. Auch erschien die Äußerung *HÄNDE WASCHEN*, wie ein Appell, der Bauer Anton daran erinnern sollte, die Reihenfolge einzuhalten. Bei der Äußerung *ich wollt erst in die Zeitung kiecken* wechselte Spielerin 1 nochmal in die Rolle des Bauern. Im direkten Vergleich der beiden Sätze *Frieda, geh man her, ich helfe dir hier erst wohl* und *ich wollt erst in die Zeitung kiecken*, die das Wort *ich* enthalten, entsteht der Eindruck, dass Bauer Anton sich das Zeitunglesen mit dem Kartoffelschälen verdienen muss bzw. das Zeitunglesen eine Belohnung für das Kartoffelschälen war. Dieser Eindruck wird durch das Wort *darf* (*dann darf Anton (...) und dann, ich wollt erst in die Zeitung kiecken sacht er dann*) noch verstärkt. Es klingt wie eine Erlaubnis, sich Zeit für das Zeitunglesen zu nehmen. Das Wort *ich* in den beiden Sätzen scheint sich in seinem Sprachklang von den anderen Sätzen abzuheben. Daraufhin wurde erneut die Videosequenz angeschaut, die diesen Eindruck bestätigte. Spielerin 1 veränderte in der Aufnahme beim Sprechen der Sätze ihre Stimmlage. Daraus ließ sich vermuten, dass sie ein genaues Bild von der Person des Bauern hat und die Figur wahrscheinlich mit einem vertrauten Menschen assoziiert hat.

Die **zweite Strophe** widmet sich den Äußerungen zu Bäuerin Frieda. Anders als die Figur des Bauern hat Spielerin 1 nicht zu Beginn eine Beziehung zum Objekt aufgebaut. Frieda wurde

⁴⁴ Die Äußerung ist in Großbuchstaben geschrieben, da Spielerin 1 die Worte betont und ihre Stimme beim Sprechen anhebt.

über die Tätigkeit des Melkens in die Geschichte eingeführt. Die ersten beiden Sätze verdeutlichen, dass Spielerin 1 die Bäuerin in der Pflicht gesehen hat, auf dem Bauernhof mitzuarbeiten (*kommt Frieda und hilft ihm dabei*) und Aufgaben (*Frieda tut am meisten die Schweine füttern*) zu übernehmen. Verstärkt wird der Eindruck durch den Satz *bisschen muss Frieda ja auch tun*, der eine Erwartung an die Figur impliziert, dass sie auf dem Bauernhof mitarbeitet. Diese Äußerung wird mit der Stimme einer Mutter oder einer Schwiegermutter assoziiert, deren Sichtweise Spielerin 1 mit der Aussage zum Ausdruck bringt. Wie im ersten Abschnitt wechselte Spielerin 1 wieder in die Rolle der Figuren und veränderte dabei erneut ihre Stimmlage. Mit dem Satz *uh, ich muss erst in die Küche, Anton, mein Braten brennt an* wechselt sie in die Rolle der Bäuerin und verdeutlicht mit der Aussage, dass sie neben den Arbeiten im Stall auch die Verantwortung für das Mittagessen hatte. Dieser Eindruck verstärkt sich durch den zweiten Ich-Satz, bei dem sie die Beilagen für das Essen ausgewählt hat. An zwei Stellen ist das Wort *ich* mit dem Verb *müssen* (*ich muss erst, ach, ich muss*) verbunden. Der Begriff taucht noch an weiteren Stellen in der Strophe auf. Besonders durch den Satz *Frieda macht denn so die andere Arbeit, was die muss* entsteht der Eindruck, dass sie mit diesem Wort die Verpflichtung beschreibt, die Spielerin 1 mit der Rolle der Bäuerin assoziiert hat. Die vielen unterschiedlichen Aufgaben (Schweine füttern, kochen, Betten machen, etc.) erfordern ein gutes Zeitmanagement von der Bäuerin. Dieser Eindruck wird durch die Äußerung *dann wird gekocht, das dauert nicht lange* verstärkt. Die Worte stehen im Widerspruch zum *schönen Braten*. Einerseits war es wichtig, mittags etwas Besonderes zu essen, gleichzeitig durfte die Zubereitung nicht viel Zeit in Anspruch nehmen. Dabei entsteht der Eindruck, dass die Erfüllung der Arbeiten und Pflichten im Alltag an erster Stelle standen. Mit dem Blick auf die ersten beiden Strophen wird der Eindruck noch deutlicher (sich Zeit nehmen, die Zeitung zu lesen; neben der Arbeit den Braten im Blick behalten; das Kochen darf nicht lange dauern) und es entsteht das Bild eines sehr strebsamen Lebens, das von Arbeit und Pflichtbewusstsein geprägt war. Ebenso wie bei der Rolle des Bauern wird vermutet, dass Spielerin 1 die Handlungen einer Person beschreibt, die sie kennt und die sie mit der Figur *Bäuerin Frieda* assoziiert hat. Auch wird vermutet, dass sie Bezüge zu ihrem eigenen Leben hergestellt hat.

Die **dritte Strophe** besteht aus Äußerungen, die Spielerin 1 verwendet, als sie von beiden Figuren (*sie/die*) gemeinsam gesprochen hat. Anhand der Sätze wird deutlich, dass Bäuerin

und Bauer auf dem Bauernhof zusammenarbeiten mussten, um die schweren Arbeiten bewältigen zu können (*dann müsse sie ja sehen, dass sie ja (.) hinkriegen, weil die sind ja schwer*). In der Verwendung des Wortes *zusammen* entsteht der Eindruck, dass sie ihren Tagesablauf aufeinander abgestimmt haben. Neben gemeinsamen Arbeiten im Stall, in der Küche und auf dem Feld, wurde aus den Äußerungen deutlich, dass beide zusammen die Mahlzeiten einnehmen. In dieser Strophe tauchen auch die Adjektive *schön* und *schwer* wieder auf, die in Poem I schon beschrieben wurden. Die beiden Begriffe und der Aufbau der Strophe lassen vermuten, dass die Mahlzeiten den Tagesablauf strukturieren. Im Vergleich zu den beiden ersten Strophen entsteht das Bild, dass die Personen, die Spielerin 1 mit den Figuren assoziiert hat, nicht in einer engen Beziehung zueinander standen. Es wirkt so, als ob Spielerin 1 sie durch ihre Fantasie in der Spielgeschichte zusammengeführt und sich vorgestellt hat, wie ein gemeinsamer Tagesablauf der beiden aussehen könnte.

Das gesamte Poem wirkt sehr lebendig und authentisch. Durch die Imagination der Spielerin wird die Vorstellungskraft des Lesenden geweckt. Die Besonderheit des Poems entfaltet sich durch die genaue Beschreibungen, vielen Details und den Wechsel von direkter und indirekter Rede.

Poem III - *Stimme der Imagination*

Poem III stammt aus der Sequenz 1 und wurde zu den Äußerungen von Spielerin 2 erstellt. Sie hat diese direkt zu Beginn der Sequenz geäußert, als die Spielleitung die Schneiderpuppen in den Kreis gebracht hat.

*Frieda, hast **du** auch alles schön gepflegt? Gebügelt, und so weiter (.)
das **muss** nämlich sein, sonst tust **du uns** blamieren*

*hier sind Plätzchen drin, kannst **du** dir eins nehmen
ja **immer** nur selbst Gebackenes
lecker*

In der ersten Strophe hat Spielerin 2 die Spielfigur *Bäuerin Frieda* direkt mit der Frage *Frieda, hast du auch alles schön gepflegt?* angesprochen. Ähnlich, wie in Poem II wird das

Adjektiv *schön* mit *richtig*, *sorgfältig* oder *ordentlich* assoziiert. Auch erscheint es wie eine Bewertung der Arbeitsleistung der Bäuerin. Die Bedeutung des Wortes *gepflegt* erklärt sich anhand des zweiten Satzes, bei dem Spielerin 2 von *bügeln*, *und so weiter* spricht. So lässt sich der Satz als mahnende Nachfrage deuten, ob Frieda ihre Arbeiten im Haushalt gründlich erledigt hat. Im zweiten Satz spricht Spielerin 2 von der Konsequenz, die passiert, wenn Frieda ihrer Verantwortung nicht nach komme. So taucht auch dort wieder das Wort *muss* auf, das die Bedeutung der Verpflichtung verstärkt. Auch hat Spielerin 2 mit dem Satz die Konsequenz aufgezeigt, wenn Frieda nicht *alles schön pflege*, drohe eine Blamage für *uns*. Die Stimme, in der Spielerin 2 gesprochen hat, klang nach einer strengen und autoritären Person, die erfahren ist und beurteilen kann, ob Frieda ihre Aufgaben sorgfältig erfüllt. Assoziiert wird die Äußerung mit einem weiblichen Familienmitglied, wie beispielsweise der Mutter, der Großmutter oder der Schwiegermutter. In der nächsten Zeile wechselt Spielerin 2 in die Rolle der Bäuerin und lädt ein, in ihre Schürzentasche zu greifen und sich ein Plätzchen rauszunehmen. Die Stimme bekommt einen freundlichen Klang und mit den Worten *Plätzchen in der Schürzentasche* entsteht das Bild einer zugewandten und offenen Personen, die gern Menschen einlädt, mit ihr Zeit zu verbringen und ein Plätzchen zu essen. Der darauffolgende Satz *immer nur selbst Gebackenes* klingt erneut nach dem Wertmaßstab und Anforderung eines Lebens nach traditionellen Normen und Werten. Er wird mit der Aussage assoziiert: Es ist eine Blamage, wenn Plätzchen nicht selbst gebacken sind. Der Eindruck wird durch die Klangfarbe in der Videoaufnahme verstärkt. Dabei wirkt die Stimme ein wenig empört, dass mit der Frage die Qualität ihrer Plätzchen infrage gestellt wird. Das letzte Wort (*lecker*) knüpft noch einmal an die Qualität der Plätzchen an und intensiviert die Aussage.

Im Vergleich zum Poem II von Spielerin 1 ist der Poem III kürzer, aber in der Sprache ebenso lebendig und bildhaft. Anhang der vier Sätze vermittelt Spielerin 2 den Eindruck, dass sie eine genaue Vorstellung davon hat, wie die Figur der Bäuerin auszusehen und ihre Lebenswelt zu gestalten haben. Diese Wirkung überträgt sich beim Lesen erneut.

Poem IV - *Stimme des Selbstbezugs*

Dem folgenden Poem wurde der Titel *Stimme des Selbstbezugs* gegeben. Er ist auch dem Transkript der Sequenz 1 entnommen worden und konzentriert sich auf persönliche

Äußerungen von Spielerin 5, Spielerin 3 und Spielerin 4. Sie sind in der Reihenfolge aufgeführt, die sie der Mitschrift entnommen wurden.

*doch, **die** müssen ja auch mal was äh richtig machen,
denn **die** weiß ja was falsch ist*

***manche** ordnen nicht so, können (nicht)
in die Küche, ja*

*das möchte **ich** nicht
dass **der** Betten macht
aber **das ist schon richtig***

*och, **ich** koch auch samstags wohl
ich mach auch gern `n Pott Durcheinander*

*mein Mann und **ich**
die beiden Mädchen sind nicht da, dann*

*Eintopf
den mach **ich** gerne*

*die Wäsche **muss** gewaschen werden
das war **Arbeit**, das **gibt's gar nich'***

*auf `nen Garten
dann **muss** die Wäsche trocknen*

In der **ersten Strophe** antwortet Spielerin 5 auf die Frage: *Männer in der Küche?* (Seq. 1, 0:05:10.1), die ihr die Spielleitung gestellt hat. In der ersten Zeile spricht sie von Männern als *die*. Dabei äußert sie ihre Meinung und es scheint, als ob Spielerin 5 die gesellschaftliche Entwicklung der gleichberechtigten Aufgabenverteilung im Haushalt zum Inhalt des Theaterspielens in Bezug setzt. Ihre Aussage wird so gedeutet, dass es Männern erlaubt sein sollte, in der Küche Erfahrungen zu sammeln. Es entsteht der Eindruck einer verständnisvollen und anerkennenden Stimme. Im nächsten Satz ändert sich dieser Interpretation. Die Aussage, dass *manche* Männer in der Küche nicht so ordentlich sein können, erscheint wie eine Abwertung, aber anhand der Intonation im Video auch wie ein

Bedauern. Im weiteren Verlauf der Theatereinheit spricht Spielerin 1 davon, dass Frieda die Betten macht. Darauf reagiert Spielerin 5 mit dem Kommentar *das möchte ich nicht*⁴⁵ und nimmt wieder persönlich Bezug zum Inhalt des Theaterspiels. Im letzten Abschnitt taucht zum ersten Mal das Wort *ich* auf, das den Satz von den anderen abhebt und ihm eine stärkere Bedeutung gibt. Im Zusammenhang mit dem Satz davor (*manche ordnen nicht so, können nicht*) entsteht der Eindruck, dass es die persönliche Meinung von Spielerin 5 ist, die sie mit der Aussage zum Ausdruck gebracht hat. Gleichzeitig macht sie deutlich, dass sie es befürwortet, dass Männer generell hauswirtschaftliche Aufgabe übernehmen (*das ist schon richtig*) und setzt dabei den Inhalt des Theaterspielens scheinbar wieder in einen allgemeinen Zusammenhang.

Die **zweite Strophe** entstammt den Worten von Spielerin 3. Sie spricht davon, dass sie samstags gerne für sich und ihren Mann einen Eintopf kocht. Sie setzt damit den Inhalt der Spielgeschichte (in der Frieda das Mittagessen kocht) in Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt. Das Wort *ich* in den Sätzen taucht an mehreren Stellen auf und klingt in der Videoaufnahme deutlich hervor. Es wird in der Analyse noch einmal abstrahiert und in einen weiteren Poem zusammengefasst.

*och, **ich** koch
ich mach gern
mein Mann und **ich**
mach **ich** gerne*

Das *ich* wirkt sehr präsent. Anders als im Abschnitt davor, scheint die Aussage keine doppeldeutigen Botschaften zu beinhalten. Die Stimme der Spielerin klingt klar und überzeugt, ohne zu zögern oder zu zweifeln.

Für die **dritte Strophe** werden Äußerungen dem Transkript entnommen, die Spielerin 4 zum Ende von Sequenz 1 gesagt hat. Sie hat mit dem Satz *die Wäsche muss gewaschen werden* die Spielgeschichte erneut um einen inhaltlichen Aspekt erweitert und der Figur *Bäuerin Frieda* eine weitere Aufgabe gegeben, die sie auf dem Bauernhof zu erledigen hat. Das Wort

⁴⁵ Aus den Sätzen wird nicht deutlich, ob sie von einem fremden Mann spricht, bei dem sie nicht möchte, dass er mit ihrem Bett in Berührung kommt oder ob es sich generell um Menschen männlichen Geschlechts handelt, die diese Aufgabe nicht richtig machen oder können.

muss taucht zweimal in den Äußerungen auf und verstärkt die Wirkung des zweiten Satzes *das war Arbeit, das gibt's gar nich'*. Dieser erschien wie eine Erinnerung, die Spielerin 4 im Zusammenhang mit der Spielgeschichte geteilt hat. Auch wird durch das Wort *muss* erneut die Verpflichtung deutlich, die eine Bäuerin auf dem Bauernhof hat. Es weckt die Assoziation, dass der Satz generell eine Bewertung der Arbeitswelt von Frauen in einem traditionellen Milieu anspricht und Spielerin 4 sich daran erinnert, wie schwer die Aufgabe des Wäschewaschens vor dem technischen Fortschritt war. Mit den Worten der zweiten Zeile führt sie den Vorgang weiter aus und beschreibt ein Bild von Wäsche, die im Garten zum Trocknen aufgehängt wird. Das Wort *ich* taucht in den Zeilen von Spielerin 4 nur indirekt auf und klingt am stärksten im zweiten Satz (*das war Arbeit, das gibt's gar nich'*) heraus. Durch das Fehlen des *ich* bekommt die Aussage eine Allgemeingültigkeit, die die Belastung durch das Wäschewaschen für viele Frauen dieser Generation anspricht und nicht nur bei der Erinnerung an das eigene Erleben verblieben ist. Gleichzeitig entsteht der Eindruck, dass Spielerin 4 über die Arbeit ihrer Großmutter, ihrer Mutter oder anderer Frauen in ihrem Umfeld spricht. Insgesamt entsteht die Wirkung, dass Spielerin 4 Anteil an der mühevollen Arbeit nimmt und rückblickend die Tätigkeit für sich als unverhältnismäßig schwer einstuft.

Poem V - *Stimme der Leiblichkeit*

Der Poem V unterscheidet sich in seinem Aufbau von den vorherigen Texten, da hier das Zusammenspiel zwischen Spielerin und Objekt deutlich wird. Für die Erstellung werden sowohl Äußerungen, als auch Handlungsbeschreibungen zu Spielerin 2 verwendet. Das gesamte Material wird der Sequenz 3 entnommen und folgt der Reihenfolge, wie sie im Transkript aufgeführt ist.

schaut vom Notizbuch hoch
kann ich versuchen
greift nach der Mistgabel
dann miste ich jetzt den Stall
schiebt die Mistgabel nach vorne
den Stallmist – ich schütt's, ich schütt's
schaufelt den (imaginären) Mist, wirft ihn nach rechts
nahh
kratzt den Boden sauber
he du, kannst auch mal ein bisschen helfen
stößt gegen den Fuß von Spielerin 4

die will nicht aufstehen, dann musst du sie in die Schubkarre setzen
schiebt die Mistgabel nach vorne und wieder zurück, singt
wem Gott will rechte Gunst erweisen, den schickt er in die weite Welt dem von den braucht es
Wankens na, na, la, la, la
richtet sich auf, atmet aus, geht sich an die Gabel
strengt ganz schön an
reicht die Mistgabel weiter
nimmst du's mir es ab
nimmt Mütze vom Kopf
die könnt' ich behalten, das ist eine tolle Mütze

Zu Beginn fragt die Spielleitung Spielerin 2, ob sie die Aufgaben des Stallausmistens übernimmt. Sie stimmt zu und bekommt von der Spielleitung ein passendes Spielobjekt (Mistgabel aus Holz) gereicht. Die Szene beginnt, indem sie mit dem Objekt Bewegungen macht, die mit dem Ausmisten eines Stalles auf dem Bauernhof assoziiert werden können. In den ersten drei Zeilen verwendet Spielerin 2 das Wort *ich*. Zur Verdeutlichung werden die Sätze aus dem Poem extrahiert und noch einmal gesondert aufgeführt.

kann ich versuchen = greift nach der Mistgabel
dann miste ich jetzt = schiebt die Mistgabel nach vorne
ich schütt's, ich schütt's = schaufelt den (imaginären) Mist, wirft ihn nach rechts

Aus den Sätzen klingt ein präsentes *ich*, das die Einladung zum Theaterspielen annimmt und direkt mit den Bewegungen beginnt.⁴⁶ Der nächste Satz zeigt, dass sie über die Bewegung mit dem Objekt Kontakt zu Spielerin 4 aufgenommen hat. Sie animiert sie durch das Anstoßen des Fußes mit der Mistgabel zum Mitspielen. Die salopp klingende Anrede *he du* und die Handlung zeigen, dass Spielerin 2 eine Theaterrolle eingenommen hat, da sie sich von ihrer Alltagssprache unterscheidet. Auch zeigen Wortwahl und Handlung, dass sie sich mit den Bewegungen und ihrem Spiel wohlfühlt. Durch ihre Handlung geht sie in ein spielerisches Verhältnis zu Spielerin 4. Sie verstärkt das Spiel mit ihr noch weiter, indem sie mit dem Satz *die will nicht aufstehen, dann musst du sie in die Schubkarre setzen* einen absurden Vorschlag macht. Es scheint, dass sie über die Bewegungen mit dem Objekt Freude und Spaß entwickelt, die sie an Spielerin 4 weitergeben möchte. In der nächste Zeile nimmt sie die Bewegungen mit der Mistgabel wieder auf und fängt an, ein Volkslied zu singen. Das

⁴⁶ Aus den Ergebnissen vorherigen Analysephase (Kap. 6.3.3) wurde deutlich, dass die Handlung mit dem Objekt für Spielerin 2 wichtig war, um in die Spielsituation einzusteigen.

Singen scheint ebenso spontan aus dem Spiel zu entstehen, wie die Sätze und Handlungen vorher. Deutlich wird dies auch im Rückbezug zur Videoaufnahme. Dort wird sie von der Spielleitung darauf angesprochen, ob sie (nachdem sie die Bewegung gestoppt hat) das Lied nochmal singen könne. Sie zögert daraufhin und benötigt einen Moment, um den Einstieg in die Melodie wiederzufinden. Mit einem erneuten Singen beginnt sie wieder, die Bewegungen mit dem Requisit zu machen. Das verdeutlicht, dass über die Bewegung mit der Mistgabel der Impuls zum Singen geweckt wurde. In der Betrachtung erscheint es, als ob die Bewegung mit dem Spielobjekt eine Erinnerung im Körpergedächtnis der Spielerin aktiviert hat. Sie spürt die körperliche Anstrengung und stoppt die Bewegung, als sie außer Atmen kommt und der Körper ihr damit signalisiert, eine Pause zu machen. Diese Reaktion beschreibt sie mit den Worten *strengt ganz schön an*. So wird deutlich, dass Spielerin 2 in ihrem *Als-ob-Spiel* (so tun, als ob ich einen Stall ausmiste) eine reale körperliche Erfahrung macht, die in ihrem subjektiven Erleben mit einer realen Anstrengung gleichzusetzen ist. Der darauffolgende Satz (*nimmst du mir es ab*) lässt sich im Zusammenhang zur Spielhandlung interpretieren, als Arbeit, die ihr abgenommen wird. Dabei klingt es nach einer erleichterten Stimme, die ein Bewusstsein für die Tätigkeit hat, die sie geleistet wurde. Mit dem Abnehmen der Mütze (des Bauern) wechselt sie von der Rolle der Spielerin wieder zurück in die Rolle der Teilnehmerin. Der Satz *die könnt' ich behalten, das ist eine tolle Mütze* wird als Wertschätzung der Rolle interpretiert sowie eine erneute Anerkennung des Theaterspielens. In diesem Satz findet sich erneut das Wort *ich*, das einen präsenten Eindruck macht. Im Zusammenhang mit der Spielszene, lässt sich das Loben der Mütze wie eine Rückmeldung interpretieren, dass Spielerin 2 das Theaterspielen Freude gemacht hat. Im Vergleich zu den anderen Texten wird deutlich, dass in diesem Poem die körperliche Erfahrung von Spielerin 2 eine wichtige Bedeutung hat. Ihr Theaterspielen wird daher als Äußerungen einer *Stimme ihres Leibes*⁴⁷ verstanden.

Poem VI - Stimmen der Egalität

Der letzte Poem widmet sich den Begriffen, die in Sequenz 2 wiederholt verwendet wurden und wurde mit *Stimme(n) der Egalität* betitelt. Sie stammen von Spielerin 3, Spielerin 6, der Spielbegleitung und der Spielleitung. Die in der Sequenz zusammen eine Telefonszene gespielt haben. Anders als die vorherigen Texte sind in den einzelnen Abschnitten alle Sätze

⁴⁷ Der Begriff wird in Kap. 7.2.1 genauer erläutert.

mit ähnlichen Begriffen zusammengefasst. Der Aufbau der einzelnen Strophen folgt der Reihenfolge, wie sie dem Transkript entnommen wurde.

wir wollen fragen, ob zuhause alles in Ordnung ist
wir wollen fragen, ob alles zuhause ist oder auch nicht
die wollen wissen, ob es auch alles in Ordnung ist
frag doch mal, ob zuhause auch alles in Ordnung ist
ich möchte nur fragen, ob alles in Ordnung ist
ist alles in Ordnung?
ist alles in Ordnung
ES IST ALLES IN ORDNUNG
es ist alles in Ordnung
kommt alles in Ordnung, haben *sie* gehört?
kommt alles in Ordnung, hat *sie* gesagt
[alles in] Ordnung

ob das Essen schon fertig ist
ist das Essen denn schon fertig
ob das Essen schon fertig ist
ist fertig, fast fertig
IST DAS ESSEN SCHON FERTIG

kommen *wir* gleich vorbei
kommen *wir* gleich vorbei
kommen *wir* gleich vorbei

das geht nicht
so viel haben *wir* nicht
haben *wir* nicht
so viel haben *wir* nicht
müssen *wir* verlängern, dann geht's
das geht doch
das geht alles

sie kommen dürfen
dürfen *sie* kommen
die dürfen kommen,
ihr dürft kommen
ihr dürft kommen
wir dürfen kommen
bitte kommt mal
bitte kommt nun

ob *wir* was mitbringen sollen

*sollen **wir** was mitbringen*
*SOLLEN **WIR** WAS MITBRINGEN*
*sollen **wir** was mitbringen*
***die** dürfen Rotwein mitbringen*
ooooohhh
oooooh
ooh
*Rotwein dürfen **sie** mitbringen*
***wir** sollen Rotwein mitbringen*
eine Flasche

In der Gesamtwirkung des Poems entsteht der Eindruck, dass die Lebendigkeit des Textes, durch den Rhythmus der mehrfachen Wiederholung einzelner Worte entsteht. In seiner Klangwirkung erinnert der Text an eine Szene der Gattung des *Absurden Theaters*.⁴⁸ Ähnlich wie bei dieser Theaterkunstrichtung entfaltet sich die Wirkung über das Zusammenspiel scheinbar sinnfreier Sätze. Auch scheint es, dass kein Satz für sich alleine, sondern erst in der Verbindung zu den anderen Sätzen seine Bedeutung entfaltet. Keine Stimme der vier Personen tritt besonders hervor, sondern es scheint eine Gleichberechtigung unter den Sprecherinnen zu geben. Dieser Eindruck wird bestätigt, als die Pronomen im Text genauer betrachtet wurden. Das Wort *ich* kommt nur einmal (*ich möchte nur fragen, ob alles in Ordnung ist*) im ersten Abschnitt vor, wirkt durch das Begleitwort *möchte* eher zurückhaltend. Dagegen gibt es in mehreren Zeilen das Wort *wir*, das in der Betrachtung mit nur einem Begleitwort sehr ausgeprägt und tonangebend erscheint. Ebenso verstärken die anderen Pronomen (*sie, ihr, die*) die Wirkung des *wir*. Um es zu verdeutlichen, wurden die Zeilen im folgenden Abschnitt noch einmal gesondert in ein Poem gebracht.

***wir** wollen*
***wir** wollen*

*kommen **wir***
*kommen **wir***
*kommen **wir***

*haben **wir** nicht*
*haben **wir** nicht*

⁴⁸ Das Absurde Theater ist eine Theaterkunstrichtung aus dem 20. Jh., die vor allem für ihre surrealen Dialoge, absurden Handlungen und tragisch-komischen Situationen bekannt ist. Bekannteste Vertreter dieser Kunstform waren u. a. Alfred Jarry, Eugène Ionesco und Samuel Beckett (vgl. Esslin 2006, 79ff.).

*haben **wir** nicht
müssen **wir***

***wir** dürfen
wir sollen
sollen **wir**
SOLLEN WIR
sollen **wir**
wir sollen*

Herausgelöst aus dem Text scheint die Wirkung von Egalität zuzunehmen und es entsteht der Eindruck, dass Spielerinnen, Spielleitung und Spielbegleitung gleichberechtigt miteinander agieren. Ebenso lässt sich das Aufeinanderbeziehen in den Aussagen als Verbundenheit der Sprecherinnen interpretieren. Das Zusammenspiel der Personen scheint wie ein gleichberechtigtes „In-Resonanz-Sein“ (Rosa 2019, 282). Bei der Betrachtung der einzelnen Strophen wird weiterhin deutlich, dass sich jeder Abschnitt einer Situation (nach Gegebenheit und Essen fragen, Ankündigungen gleich vorbeizukommen, Ablehnen von etwas, um Erlaubnis fragen, nach Beitrag fragen) widmet. Dabei entsteht ein Wortspiel bei dem die einzelnen Sätze eine Mehrdeutigkeit zu bekommen scheinen. Ebenso wirken die Sätze sehr aktiv und entsteht der Eindruck, dass sie eine eigene Bildsprache besitzen, die mit Tätigkeiten des Alltags verbunden sind. Gleichzeitig bekommen sie durch die Wiederholungen eine spielerische Leichtigkeit.

6.5 Phase 5: External Voices

In der letzten Phase werden die Ergebnisse der Analyse der Gruppeninterpretation mit den Expert:innen beschrieben. An der Sitzung haben fünf Mitarbeitende des Instituts für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück teilgenommen. Zu einem späteren Zeitpunkt hat noch eine Einzelsitzung stattgefunden, da eine Person zum Zeitpunkt der Gruppeninterpretation erkrankt war.

Sinnlichkeit

Ich finde noch eine sehr-, vielleicht sehr basale Sache, aber ich finde so die, so die Körper im Raum, also diese Anordnung im Kreis und auch mit diesem grünen Teppich und diesem grünen Koffer darauf, (...) das könnte auch etwas sein, wo ich mir vorstellen kann, dass das hängen bleibt, dass das etwas ist, was-, wo man-. Vielleicht hat das auch nicht so eine Alltäglichkeit für die, so zu sitzen, so zusammensitzen (Transkript G., Z. 52).

Neben einer sensorisch aufgeladenen Atmosphäre, in Bezug auf den Raum und die Teilnehmenden, fiel den Expert:innen bei der Betrachtung der Videosequenzen die Sinnlichkeit in den Erzählungen der Teilnehmenden auf. In der ersten Sequenz haben die Teilnehmenden beispielsweise die Plätzchen in der Kitteltasche der Bäuerin, die Schwere der Arbeit, die Wahl und Zubereitung des Essens erwähnt. In der zweiten Sequenz haben sie dem Wein besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Außerdem wurde angesprochen, dass die Darstellerinnen die sinnlichen Spielimpulse, wie u. a. die Haptik und Beschaffenheit der Mistgabel in der dritten Sequenz, zusammen mit der Bewegung und dem Geräusch der Mistgabel auf den Teppich einen besonderen sinnlichen Reiz darstellte.

(...) ich dachte halt wieder an dieses Spielen eben mit der Materialität, als sie dann den Teppich entdeckt hat und es so Geräusche macht und irgendwie da auch so ein Widerstand ist und dann, das, finde ich, sind auch ästhetische Qualitäten, die sich entdecken lassen (Transkript G., Z. 210).

Erfahrungswissen

Die Expert:innen halten fest, dass sich unterschiedliches Spielverhalten bei Einzelnen beobachten lässt. So sind Spielerin 1 und Spielerin 2 von Erinnerungen geleitet. Die Teilnehmenden der Interpretationsgruppe vermuten, dass sie sich auf Basis eigener Erfahrungen einbringen und eigene Erlebnisse in Bezug zu den Spielfiguren setzen. Andere Teilnehmende haben Erinnerungen geteilt und sind darüber in die Imagination gegangen.

Bei den anderen hatte ich aber das Gefühl, dass die so aus der eigenen Erinnerung, ‚Ah, das passt jetzt auch zu der Geschichte‘ so ein bisschen mehr zur Verfügung gestellt haben, aber nicht diesen Dreh gekriegt haben, von einer, von ich bespiele die Figuren (Transkript, Gr., Z. 45).

Es wirkt für die Expert:innen so, als ob Spielerin 1 den Überblick über die Spielgeschichte behält und über ihre Erfahrung den Verlauf der Szene in Sequenz 1 steuert. Dabei erscheint sie als sehr *vehement* (Transkript, Gr., Z. 104) und ihr Widerspruch wird als *eine Art Eigenart, eine Eigenwilligkeit, die auftaucht* (Transkript, Gr., Z. 32) bezeichnet. Gleichzeitig wirkt ihre Erzählweise sehr bildhaft und die Teilnehmenden der Interpretationsgruppe vermuten, dass Spielerin 1 eine genaue Vorstellung von der Situation besitzt, die sie beschreibt.

Unsicherheit

Die Expert:innen teilen den Eindruck von Scham und Unsicherheit bei einzelnen Teilnehmenden zu Beginn der Spielszenen.

Ich habe mich als Zuschauerin gefragt, also, (...), ich finde, die haben so etwas ganz Verhaltenes. Und da habe ich gedacht, was ist das? Die sind so unsicher. Also die wirken auf mich unsicher in der Runde erstmal so und so Suchen nach Anhaltspunkten, was passiert hier? (Transkript G., Z. 56).

Ebenso vermuten sie, dass es Einzelnen am Anfang nicht gut ging. Sie äußern die Assoziation eines Gefühls von Verlorenheit, als Begründung wurde die Demenz angeführt. Auch hat eine Expert:in eine Parallele zur Theaterarbeit in Unternehmen gezogen, in denen sie beim Theaterspielen mit Mitarbeitenden ähnliche Reaktionen beobachtet hat. Sie vermutet, dass der Kontext des Theaterspielens für die Teilnehmenden ebenso fremd ist und dahingehend Zeit braucht, sich an das ungewohnte Setting zu gewöhnen.

(...) Ich habe nämlich irgendwie so überlegt, ob die-, also diese Unsicherheit mit der Demenz zu tun hat oder ob die auch verunsichert sind, weil diese ganze Lage, was man ja kennt-. Also ich kenne das auch, wenn ich in einem Unternehmen bin mit Gruppenarbeit und dann sage ich, wir setzen uns jetzt in einen Kreis und jeder sagt mal eine Assoziation zu einem Begriff, (...), dann sind die ähnlich. In einer ähnlichen Verunsicherung. Und auch die Körperhaltungen erinnern mich daran, also so von dem: "Okay, was machen die anderen?" Also, und das-, und da habe ich gerade die ganze Zeit gedacht, ist es jetzt, weil die krank sind und vulnerabel oder ist es, weil die das jetzt gar nicht checken, wieso stellt die da zwei Puppen hin und so weiter. Also weil die Theater-, theatrale Intervention verunsichert (Transkript G., Z. 66).

Dieser Eindruck entsteht für die Expert:innen beispielsweise bei Spielerin 3, die in der zweiten Sequenz in der Szene involviert ist. Sie scheint fasziniert vom Halten des Telefonhörers, aber es scheint ihr gleichzeitig schwer zu fallen, in eine Rolle zu wechseln. Sie lacht über die Äußerungen der Spielleitung und Spielerin 6, *aber nicht, wie die Person, die sonst am Telefon lachen würde, sondern, als ob sie die Situation nochmal auch von außen* (...) (Transkript G., Z. 125) betrachten würde. Auch zu Spielerin 6 wird eine ähnliche Beobachtung gemacht:

(...) da gerät etwas ganz schön durcheinander, also dass sie nicht mehr "Ich höre dich nicht." Wo ich das Gefühl hatte, die weiß selber gerade gar nicht wo sie ist, wer sie ist, sie spricht mit mir, die Stimme kommt aber von da (lacht) (Transkript Gr., Z. 125).

Wiederum entsteht bei anderen Teilnehmenden (z. B. Spielerin 1 und Spielerin 2) der Eindruck, dass sie eine pragmatische Art des Spielens verfolgen.

Also ich konnte jedenfalls keinerlei Abwehr sehen, sondern es war einfach-, es ist wie es ist. Das was ist, wird genommen, und damit wird gespielt (Transkript E., Z. 31).

Momente der Überraschung

Aus dieser beobachteten Unsicherheit kam es allerdings nicht zur erwarteten Ablehnung des Spielimpulses oder zum Aussteigen aus den Szenen, sondern es entstanden Situationen, die von den Expert:innen als *überraschend* (Transkript E., Z. 4-5) charakterisiert wurden. Auch zeigten sich Momente, in denen die Teilnehmenden sich gegenseitig in einen Zustand des Erstaunens versetzt haben.

Also mir kommt das vor, dass die Qualität dieses Spiels aus diesem sich wechselseitig Überraschen entsteht. Ich meine, klar habt ihr die Impulse, klar ist das Setting klar, muss auch klar sein, damit die Regeln klar sind. Dann geht ihr in das Setting und dann ist es eben dieses ‚ich überrasche dich‘ und ‚du überraschst mich‘, und dann seid ihr wirklich in einem Spielflow. Kann man sehen, das Bild ist einfach ganz, ganz schön. Und links, also diese Frau, die alles sozusagen irgendwie regelt und natürlich auch den Rotwein hat, die sitzt da, scheint aber auch zufrieden zu sein, das hat jetzt geklappt. Und ich denke, die haben Vergnügen daran, das zu sehen. Die besondere Spannung kommt eben daher, dass die Dinge nicht konventionell abgespult werden (Transkript E., Z. 22).

Diese Beobachtung interpretierten die Teilnehmenden der Interpretationsgruppe als eine Art von Gleichberechtigung, in der *echtes Spiel in Gang* (ebd.) gesetzt wurde, das *sein Ziel in sich selbst* (ebd.) hatte. Das Gefühl von *Echtheit* wurde durch eine wahrnehmbare Spielenergie verstärkt.

(...) ich habe deutlich den Eindruck, dass da eine Klasse Spielenergie ist und die auch wirklich eigentlich weiterspielen würden. Also ich glaube, das muss man stoppen, weil das kannst du ewig so weitermachen. Sieht man ja auch, der Griff, jetzt legen wir auf, die Linke gibt ihren Hörer gar nicht ab, und das ist wieder Klasse spieltheoretisch, Spiele spielt man. Es gibt innerhalb des Spiels keinen Grund, aufzuhören, das heißt den muss man von außen setzen und das finde ich wirklich große Spielqualität. Ich finde auch schön, wie ihr euch da vermischt. Wie ihr sozusagen wirklich mitspielt. Das heißt es ist nicht irgendjemand ist außen und der gibt rein den Impuls und bleibt sozusagen außen (Transkript E., Z. 23).

Im Vergleich aller Sequenzen machen die Expert:innen deutlich, dass es die Spielleitung war, die aus der Situation herausgetreten ist und von außen den Impuls zum Beenden der Szenen gegeben hat.

Steigerung der Theaterspielaktivität

Neben den Momente der Überraschung entstand bei den Expert:innen der Eindruck, dass die Teilnehmenden eine aktive *Rezipientenhaltung* (Transkript G., Z. 41) eingenommen haben und die Theaterspielszenen etwas waren, das *die bewusst angucken* (Transkript G., Z. 154). Im Vergleich der drei Sequenzen war eine Steigerung zu beobachten und die Expert:innen hatten den Eindruck, dass die Teilnehmenden von Aufnahme zu Aufnahme aktiver wirkten.

Ich habe mich schon auch gefragt, wie trainiert, ob die, ich hatte das Gefühl, dass die auch, das war Spielphase wieder? (I: Ja.) Aber, dass das eine andere, wie sagt man denn da, die waren anders angewärmt. Also in einem anderen Stadium von Spiel (I: Anderen Modus?), genau, also die das noch in dem sechsten Termin zur gleichen Phase waren und ich hatte das Gefühl, man weiß es nicht, sie erinnern sich manchmal nicht, oder das wäre eine Vermutung, eventuell auch wirklich so ein Lernprozess oder so ein Trainingseffekt, wie man das jetzt auch immer bezeichnen möchte (Transkript G., Z. 221).

Insgesamt wirkten die Spielenden auf die Mitglieder der Interpretationsgruppe sehr aufmerksam, nicht abgelenkt, sondern konzentriert, trotz körperlicher Einschränkungen und langer Reaktionszeiten.

(...) ich weiß nicht, was das ist, diese Energie. Und das finde ich so großartig. Am Ende sagt sie: Das geht alles. Also sie nimmt die Situation. Sie ist plötzlich wieder-. Sie gestaltet diese (...). Das ist so großartig. Also es ist von der Katatonie in dieser kurzen Zeit zu einer Eigengestaltung, wirklich irre (Transkript G., Z. 221).

Wirkung der Spielobjekte

Die Expert:innen diskutierten mehrfach die Reaktionen der Teilnehmenden auf die Spielobjekte. Bei der Betrachtung entstand der Eindruck, dass die Teilnehmenden auf ihre Erfahrungen zurückgreifen, wenn sie mit den Objekten spielen. Auch wird überlegt, ob sie

ein Körperwissen zur richtigen Verwendung der Requisiten besitzen. Es wirkt so wie *etwas Eingeschriebenes, das dann so abgerufen werden kann* (Transkript G., Z. 210). Das wurde beim Umgang mit der Mistgabel, wie auch mit dem Telefon deutlich. Die Spielhandlung mit dem Objekt erschien den Expert:innen wie ein körperlicher *Reflex* (Transkript G., Z. 124),

(...) weil es macht etwas mit meinem Körper, ich bin sofort in dieser Haltung, die mir vertraut ist, das Handling, das kenne ich, da weiß ich, da gewinne ich, da ziehe ich Sicherheit raus und es lädt halt wirklich zum Tun ein und das finde ich irgendwie, also auch für mich im Gucken ist das ein, würde ich jetzt mal so, ein Schauwert, wenn sie mit dem Telefon agieren (Transkript G., Z. 197).

Darüberhinaus interpretierten die Expert:innen, dass das Objekt die Spielenden unterstützte, ihre Rolle festzulegen: Ich bin die Person, die telefoniert oder die den Stall ausmistet. Es gab den Teilnehmenden Sicherheit und half ihnen beim Einstieg in die Szene. Auch war erkennbar, dass die Darstellerinnen Erfahrungen besitzen, wie man ein Telefon mit Wählscheibe oder eine Mistgabel verwendet.

Die Mitglieder der Interpretationsgruppe stellen weiterhin fest, dass mit dem Objekt gleichzeitig ein Anfangsimpuls gegeben wurde. Material und Beschaffenheit wie Geräusch und Widerstand bei der Bewegung (Drehen der Wählscheiben, Schieben über den Teppich) wurden zu einem weiteren Spielanreiz, der die Szene vorangetrieben hat. Gleichzeitig besaß das Handeln eine große Ernsthaftigkeit. So wurde beispielsweise die Körperhaltung beim Telefonieren nicht verändert, um beispielsweise die Spielpartnerin anzuschauen. Sie beobachteten, dass Spielerin 4 und Spielerin 6 ganz bei sich blieben und ihr Blick war nach unten bzw. nach innen gerichtet war, wie es bei der realen Handlung des Telefonierens üblich ist. Aufgrund dieser Beobachtung stellten sich die Betrachtenden die Frage, ob die Teilnehmenden das Spielen als Spielrealität verstanden haben.

Eine Vertrautheit ließ sich auch in der Interaktion mit den beiden Spielfiguren beobachten. Die Teilnehmenden akzeptierten die Spielfiguren, nahmen Bezug zu ihnen und stellten sie in den Mittelpunkt ihrer Erzählung. Auch wurde beobachtet, dass die Teilnehmenden *in ein Rollenspiel mit der Puppe* (Transkript G., Z. 27) gegangen sind und *(...) diese Spielebene oder eben erzählen diesen Dreh von, ja, ich gebe eine Figur, eine Stimme, vollziehen* (Transkript G., Z. 27). Auch wurde angesprochen, wie Spielerin 2 die Objekte in ihrer Rolle als Bäuerin Frieda oder als Bauer Anton direkt angesprochen und dabei *sofort in die Szene gegangen* (Transkript G., Z. 25) ist.

Mehrdimensionales Theaterspielen mit Echo

Neben den Überraschungsmomenten und der Spielaktivität beobachteten die Expert:innen, dass die Spielenden in der Sequenz mehrere Rollen einnahmen. Sie wechselten dabei in folgende Handlungsweisen: waren selber im Spiel, verständigten sich mit den anderen Teilnehmenden darüber, was sie tun, kommentierten die eigene Handlung oder das Spiel der anderen. Entgegen der Erwartungen der Expert:innen wechselten die Teilnehmenden scheinbar mühelos zwischen den Ebenen Spiel und Nicht-Spiel. Auch wurde festgestellt, dass es keine Unterscheidung zwischen dem Tun-als-ob und der realen Bewältigung der Aufgabe gab.

Man ist drin, man ist draußen und alles darf. Und das Ganze ist der Spielprozess (Transkript E., Z. 22).

Die Akteurinnen agierten *als Figur im Spiel, als Hilfs-Ich, als jemand, der eine Idee hat und die dann auch rein souffliert. Die kriegt dann ein Echo (...)* (Transkript E., Z. 22). Der Begriff *Echo* wurde von den Expert:innen mehrfach verwendet. Sie sprachen von einem *spielerischen Echo* (Transkript G., Z. 100), einem *Echo als Reaktion der Spielerin auf den Spielimpuls* (Transkript G., Z. 137, 156) und einem *Echo der Gruppe* auf die Handlungen und Äußerungen einer spielenden Person (Transkript E., Z. 4). Außerdem reagierten die Teilnehmenden mit einem Echo auf Spielleitung und Spielbegleitung, die als *Stellvertretung* (Transkript G., Z. 123) Äußerungen vorgegeben haben.

Also, sie saßen da halt und haben das gehalten, weil ihr gesagt habt, sie sollen es halten und dann haben sie gesagt: Was soll ich jetzt sagen? Und dann haben sie es einfach-, also wirklich wie so ein: ich bin ausführendes Organ (Transkript Gr., Z. 125).

Anlehnung an Formen des Epischen Theaters

Das Erzählen und Einnehmen einer Distanz im Spiel sowie das Wechseln auf eine Metaebene hat die Expert:innen an Formen des Epischen Theaters⁴⁹ erinnert.

Aber auch hier wieder diese schöne epische Brechung, dass nicht aus dem Spiel, sondern im Spiel, das gemeinsame Verabreden, was als Nächstes kommt, mitgehen. Also die haben überhaupt gar nicht das Problem, bin ich jetzt die oder die, vollkommen wurscht, die genießen sozusagen ihre gemeinsame Präsenz. (...) Das heißt auch, das kriegen die hin, obwohl es alles episiert ist, alles sichtbar. Da sitzt das Hilfs-Ich, noch ein Hilfs-Ich, man

⁴⁹ Episches Theater ist eine Theaterform, bei der die Schauspielenden auf der Bühne eine distanzierte und kritische Betrachtung der Ereignisse vornehmen. Durch die Verwendung von erzählender und kommentierender Sprache, sowie einer zeigenden Spielweise wird die Fiktion einer Bühnenrealität und einer kompletten Einfühlung in die Rolle vermieden (vgl. Primavesi 2014, 94).

verständigt sich über Inhalte oder wie was soll, und trotzdem heißt das nicht, dass man nicht ganz in dem Film steckt, beides (Transkript E., Z. 22).

Durch das *Episierende, das Einsagen (ebd.)* von Ideen und Vorschlägen entstand in der Szene eine Brechung, die *zu einem sehr, sehr angenehmen Chaos führte (ebd.)* und sich im Verlauf der Szene wieder sortierte. Es entstand der Eindruck, dass Stichworte für die Teilnehmenden hilfreich waren, *damit die Fantasie sich offenbar herstellt, aber das Spiel als solches ist vollkommen bei allen Beteiligten (ebd.)*. Dieser Eindruck verdeutlichte sich beispielsweise bei Spielerin 1, deren Erzählung zum Alltag auf dem Bauernhof an ein *dokumentarisches Berichten (Transkript Gr., Z. 31)* erinnert. Ihr Wechsel von Erinnern und Imaginieren erschien sich fließend zu vollziehen. Diese Form des Theaterspielens wurde von den Expert:innen als *vollkommen* bezeichnet, da sie eine *klare und sachliche, ästhetische Ästhetik (Transkript, Gr., Z. 100)* besaß. Diese Spielform wurde auch bei Spielerin 2 beobachtet, als sie in der dritten Sequenz den Stall ausgemistet hat.

Ich kann mir das jetzt schon vorstellen, dass es ein großer Unterschied ist zu dem, wie die sonst so sind. Also mit dieser Art und Weise und wie systematisch sie das Ganze gesäubert hat, wie ernst sie diesen Spielvorgang nimmt auf der einen Seite und gleichzeitig auf der anderen Seite wieder das Episierende, dass sie den Schabernack treibt, dass da Schuhe im Weg sind, dass sie unter den Füßen her-. Und dann ganz besonders witzig, als es dann darum ging, der ganze Mist muss ja auf eine Karre (Transkript E., Z. 29).

Veränderung des faktischen Raumes

Bemerkenswert erschien den Expert:innen auch, dass die Spielenden sich *nicht in ihrem Tun verloren (Transkript Gr., Z. 143)* haben. Stattdessen wurde eine *große Improvisationsfähigkeit oder Kompetenz in dem Moment (ebd.)* des Spiels beobachtet. Ebenso war keine Ablehnung oder Bewertung der Einwürfe zu bemerken, sondern ein Öffnen des Spielraumes für Kommentare, Fragen und Einwürfe von anderen.

Das heißt immer diese Kommunikation auf zwei Ebenen. Die im Spiel selber, man guckt auf den Boden, man schaut rum, man winkt sich, weil man gehen muss, man schrubbt, auf der einen Seite. Und auf der anderen Seite, wir sitzen hier und spielen das Spiel, also das Spiel als Spiel ist bewusst. Also die verlieren sich nicht im Spiel. (...) Und dieses surreale Spiel mit den im Wege stehenden Schuhen wird von der links, die gewunken hat, auch immer weiter genommen. Also sie schiebt ihre Füße immer weiter sozusagen in den Stall rein. Auch dass die Verständigung über das Lied geschieht, einfach während des Spielvorgangs, was war das für ein Lied, wird da wieder eingestimmt (Transkript E., Z. 35).

Darauf schlußfolgerten die Expert:innen, dass die Teilnehmenden die Veränderungen des faktischen Raums akzeptierten und mit der Spielgeschichte und dem Spiel (z. B. von

Spielerin 2 in Sequenz 3) mitgegangen sind.

Das heißt, es ist jetzt nicht mehr Gruppenraum, sondern es ist tatsächlich ein Stall, in dem sie sich befinden. Und jetzt beobachten die und das Vergnügen, dass der Mist jetzt durch die Gegend fliegt. Guck mal da xxx (Name Spielerin 4), was die für einen Spaß hat, dass der Mist durch die Gegend fliegt, also es ist-. Und sie macht das auch sorgfältig, das heißt man muss die Forke ausklopfen, damit der Dreck runterfällt. Das ist nicht nur einfach so ein drüber her simulieren, sondern sie geht wirklich in die physische Aktion und nimmt jeden Widerstand von vorhandenen Schuhen oder Körpern billigend in Kauf, weil das ihre Spielenergie befördert (Transkript E., Z. 6-7).

Das Handeln von Spielerin 2 wirkte wie so ein Funke, der überspringt, vom Spiel zum Publikum (Transkript G., Z. 215).

Flow = Lust

Die Expert:innen kamen im Vergleich von Sequenz 1 zu Sequenz 3 zu folgendem Ergebnis: Ähnlich wie Spielerin 2 eine körperliche Erfahrung über die Bewegungen mit der Mistgabel macht und es schafft, damit die Gruppe zu begeistern, erfährt Spielerin 1 einen Reiz in ihrem Widerspruch und Erzählen des Alltags auf dem Bauernhof (Sequenz 1).

Also ich würde auch sagen, für mich war auch ein ästhetischer Moment. Ich hatte das Gefühl, die gerät in so einen Erzähl-Flow und der Unterschied zu-, sie erzählt jetzt: Ich habe auch auf einem Bauernhof gewohnt und da war das so und so, erzählt sie das ja wie eine Erzählung und nimmt immer Bezug auf diese Puppen. Also sagt ja immer Frieda und Anton, und dann machen Frieda und Anton das und-. Und von daher war das für mich so ein narratives Moment (Transkript G, Z. 37).

Die Expert:innen bezeichneten diese Beobachtungen mit dem Begriff *Flow*, den sie mit einer Erfahrung von Lust charakterisierten. Diese Lusterfahrung beobachteten sie erneut in der Sequenz 2, als Spielerin 1 das Telefonklingelgeräusch gemacht hat.

Also, da hatte ich das Gefühl, die hat gerade da irgendwie Lust mit (B1: Die ist voll drin. (lacht)) diesem Laut, das ist eine Lust an diesem Laut gerade. Sie kann nicht davonlassen (Transkript G, Z. 137).

Schaffen von Atmosphäre

Diese Spiellust wurde auch bei der Spielleitung und der Spielbegleitung beobachtet, die die Expert:innen als *sehr beflügelnd* (Transkript G., Z. 135) für die Gruppe und den Spielprozess interpretierten. Sie hatten den Eindruck, dass die beiden mit ihren Impulsen die Teilnehmenden *wirklich rausgeschoben* (ebd.) haben. Besonders deutlich wurde es bei den Beobachtungen zur Spielbegleitung. Ihr Verhalten wurde mit einem Wechsel von Präsenz und

Nicht-Präsenz assoziiert. Gleichzeitig wurde auch eine Bereitschaft beobachtet, ins Spiel zu gehen und es zu befördern: *Es gab ja wie so Momente, wo die so angesprungen ist und dann war die plötzlich sehr präsent und dann war die auch wieder weg (Transkript G., Z. 68).*

Sicherheit geben

Neben der Gestaltung der Atmosphäre haben die Spielleitung und die Spielbegleitung auch spielunerfahrenen Teilnehmenden Sicherheit gegeben. Dabei entstand der Eindruck, dass Spielleitung und Spielbegleitung *sehr ernsthaft (Transkript G., Z. 98)* waren und nichts *Infantiles (ebd.)* besaßen. Auch schien *das Vorsagen (Transkript G., Z. 96)* die Teilnehmenden ins Spiel zu bringen, wie *ein guter Teppich für diese inneren Prozesse, die da wahrscheinlich ablaufen (ebd.)*. Das gab den Teilnehmenden Sicherheit und sie lösten sich von der Stellvertretung und fanden ihre eigene Figur.

Und meine, dass ich das auch sehen konnte in ihrem Blick und in ihrer Mimik vor allem, dass sich da aber plötzlich etwas eingestellt hat von einer Form von Spielrealität und beeindruckt hat mich, dass sie [Spielerin 4 - Anmerk. d. Verf.] am Ende, als das Spiel eigentlich zu Ende war oder so ein Geplänkel war, dass sie gesagt hat: Und übrigens, es ist alles in Ordnung. Sie hat die Frage von ganz Anfang, obwohl ganz viel passiert ist, aufgegriffen oder sie kam dann anders-. Weiß ich nicht. Aber ich hatte das Gefühl eben, dass sich da sehr viel sortieren musste und aus diesem ‚Ich bin die Stellvertretung‘. Irgendwann war, wie so etwas Eigenes. Auch mit der Flasche, also Wein. Und dann kam irgendwann, 30 Sekunden später: Eine Flasche. Also-, ja (Transkript G., Z. 123).

Lachen

Ähnlich wie in der Word-Cloud Analyse (siehe Kap. 6.4.1), wurde das Lachen der Teilnehmenden in den Sequenzen von den Expert:innen als eine Besonderheit wahrgenommen.

Im ersten [Video – Anm. d. Verf.] so das-, das Lachen war ein Witz, finde ich, ist eine Reaktion auf eine Ästhetik, die man wahrnimmt. Und jetzt gerade [im zweiten Video – Anm. d. Verf.] (...), das war weniger so ein Lachen darüber als Reaktion von etwas, was sie gerade sehen, weil, das wäre so eine Schauwertfrage. Da könnte man sagen, Mensch, da war ein Schauwert, deswegen lachen die Beobachtenden gerade, weil sie das lustig finden, was sie sehen. Und das war ja viel, dass-, also wenn man annimmt, dass die viel mitgegangen sind, mit dem Bewältigen der Aufgabe. Das heißt, dass da aber, finde ich, auch so eine Schauästhetik weniger eine Rolle gespielt hat, sondern das ist mehr so ein unmittelbares Dabeisein (Transkript G., Z. 155).

Laut den Expert:innen besaß auch ein *Scherz* eine Ästhetik, die von den anderen wahrgenommen und mit einem Lachen bestätigt wurde. Das Lachen wurde als Qualitätskriterium angesehen, das den Wert des Theaterspielens deutlich gemacht hat. In

Sequenz 2 wurde das Lachen als Anerkennung der *Absurdität des Moments* (Transkript G., Z. 128) verstanden. Ebenso zeigte das Lachen der Teilnehmenden, dass sie aufmerksam waren und dem Spielverlauf folgten.

Ich hatte das Gefühl, (...) die eine hat ja viel erzählt, und dass die anderen aber auch zuhören. Jetzt vielleicht nicht alle die ganze Zeit. Aber die waren schon in so einer Rezipientenhaltung und haben gelacht an Stellen, also, das ist für mich auch so etwas wie ein ästhetisches Moment, das beim Zuhören oder Zuschauen entsteht, was man sehen kann (Transkript G., Z. 41).

Spielerin 4

(...) obwohl körperlich stark eingeschränkt und ja auch die Stimme nicht ganz da war; aber ich das Gefühl hatte, über den Blick, (...) dass die auch dabei ist. Und deshalb war (...) es war wie so eine Konzentration, die gehalten wurde (Transkript G., Z. 77)-

Trotz ihrer geringen verbalen Beteiligungen wurde von den Mitgliedern der Interpretationsgruppe beobachtet, dass Spielerin 4 *im Spiel* war und durch ihre Äußerungen entsteht der Eindruck *sie hat die Bilder* (Transkript E., Z. 2). Gleichzeitig wurde vermutet, dass sie zwischen verschiedenen Aufmerksamkeitsebenen wechselte, *als ob sie im Moment, und dann ist sie wieder weg, dann ist sie wieder da* (Transkript G., Z. 65). Ihre Äußerung am Ende von Sequenz 1 wirkten *zu spät und nicht anschlussfähig* (Transkript G., Z. 20) und bestätigten den Eindruck der nicht beschleunigten Aufnahme aus der Close-up-Analyse (Kap.6.4.2).

6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im letzten Abschnitt dieses Kapitels werden die Ergebnisse der Grobanalyse und der Feinanalyse als Antworten auf die forschungsleitenden Fragestellungen zusammenfassend dargestellt. Vorab soll (selbst-)kritisch angemerkt werden, dass ästhetische Momente als empirisch nicht belegbare Konstrukte verstanden werden. So sind die Ergebnisse nicht als Tatsachen, sondern ausschließlich als eine Betrachtungsweise anzusehen, die widerlegbar ist. Weitere Untersuchungen gelangen möglicherweise zu divergierenden Ergebnissen.

6.6.1 Ergebnisse der Grobanalyse

Die Ergebnisse der ersten Analysephase zeigen, dass Menschen mit Demenz ästhetische Impulse und Spielobjekte (z. B. der Schneiderpuppe als Figur der Bäuerin) als solche (an)erkennen und sich von ihnen inspirieren lassen. Sie sind in der Lage, in eine Interaktion mit ihnen zu gehen oder nehmen sie zum Anlass, darüber mit anderen in Dialog zu treten.

Theaterspielimpulse werden von den Teilnehmenden als *Als-ob-Situationen* verstanden und die Spieler:innen sind in der Lage, sich imaginative Gegebenheiten und Dinge vorzustellen. Auch können sie spontan in eine Rolle schlüpfen und *drauflos* spielen. Im Erzählen und in ihrem Theaterspiel besitzen die Teilnehmenden ein Bewusstsein für Pointen und waren in der Lage, Lachen zu provozieren. Anhand der Reaktionen der Gruppenmitglieder kann den Teilnehmenden eine schauspielerische Qualität zugeordnet werden, mit der sie anderen und auch sich selbst Lust und Freude bereiteten. Einzelne besitzen darüber hinaus die Fähigkeit, Geschichten zu erfinden und mit sinnliche Beschreibungen, Spannungsaufbau, Wechsel von direkter und indirekter Rede lebendig zu erzählen, dass andere ihnen aufmerksam zuhören und sich davon inspirieren lassen.

6.6.2 Ergebnisse der Feinanalyse

Für die Feinanalyse wurden drei Videosequenzen ausgewählt, die Interaktionen und Handlungen von Menschen mit Demenz, Spielleitung und Spielbegleitung in einer eigenen theatralen Wirklichkeit zeigen. Als grundlegende Voraussetzungen zum Theaterspielen und demzufolge auch zum Entstehen eines ästhetischen Moments konnten folgende Attribute identifiziert werden. Sind die als grundlegenden Voraussetzungen für theatrales Handeln von Menschen mit Demenz anzusehen.

- ***Akzeptanz der theatralen Wirklichkeit***

Die Grundvoraussetzung für das Entstehen eines ästhetischen Moments ist die Anerkennung des fiktiven Spielraums. Ist diese Bereitschaft nicht gegeben, verbleibt der Impuls in der Realität und wird zu einem Sprechen *über* ein imaginatives Ereignis.

- ***Willen zur Gestaltung***

Eine Bereitschaft zum Theaterspielen signalisieren die Teilnehmenden über spontane Assoziationen und Bekundungen zum Gefallen der Impulse und Reize. Es braucht dabei einen expliziten Willen zur Gestaltung, damit Situationen von ästhetischem Wert entstehen können. Identifizieren lässt sich das Bestreben beispielsweise durch verbale Zustimmung, Veränderungen der Stimme in den Äußerungen und kontextuelle Bewegungen und Handlungsweisen.

- ***Engagement im Theaterspielen***

Neben der Akzeptanz und dem Gestaltungswillen werden Eigenschaften des Engagements, wie Aufmerksamkeit, Empfangsbereitschaft und Responsivität auf die Impulse als grundlegend für das Theaterspielen angesehen. In den Interventionen wurden eine Vielzahl von Spielanreizen gegeben, deren unterschiedliche Wirkung im Praxishandbuch zum Forschungsprojekt umfassend dokumentiert sind (vgl. Seeling et al. 2020). In der differenzierten Betrachtung der Reaktionen auf die Theaterspielimpulse werden diese den Kategorien *spontane Assoziationen aus der Fantasie* und *Beteiligung durch Wissen und Erfahrungen* zugeordnet.

Engagement: Spontane Assoziationen aus der Fantasie

Die Ergebnisse, die dieser Kategorie zugeordnet werden zeigen, dass Menschen mit Demenz in der Lage sind, aufgrund ihrer Fantasie spontane Äußerungen zu machen. In der Analyse wurden sie als *Momente der Überraschung* beschrieben, in denen die Beteiligten sich gegenseitig in einen *Zustand des Erstaunens* gebracht haben.

Engagement: Beteiligung durch Wissen und Erfahrungen

In den theaterpädagogischen Interventionen von TiP.De war das Oberthema *Leben auf dem Lande*, zu dem die Teilnehmenden Bezüge hergestellt haben. In der Gesamtbetrachtung der

Ergebnisse, die der Kategorie *Wissen und Erfahrung* zugeordnet sind, lassen sich folgende Dimensionen ableiten:

- Sprache (Dialekte, umgangssprachliche Redewendungen u. a.),
- Traditionen (Bräuche, Rituale, Religion, Glaubensvorstellungen u. a.),
- soziale Normen (Gesellschaftliche Konventionen des Zusammenlebens, Rollenverständnis u. a.),
- Wertvorstellung (Moralverständnis, Sauberkeit, Ordnung u. a.),
- beruflicher Kontext (Arbeitsabläufe und Routinen auf dem Bauernhof, wie Viehhaltung und Ernte u. a.),
- Familie und Gemeinschaft (Aufgaben der Versorgung, Rollenbilder, Rituale u. a.),
- Körperliches Erleben (sinnliche Reize und körperliche Handlungen u. a.),
- historisches Wissen (Nutzung historischer Gegenstände, handwerkliche Fähigkeiten, Liedgut und Texte u. a.)

▪ ***Theatrales Handeln in der Gegenwart***

In diesem theaterspielerischen Prozess gilt die Besonderheit, dass die Interaktionen sich nur auf den gegenwärtigen Moment beziehen. Trotz des Einbringens von Aspekten des persönlichen Wissens und der Lebenserfahrung fanden kaum Rückbezüge zur individuellen Vergangenheit statt. Sowohl Reflexion als auch Rekapitulation des Theaterspielens sind aufgrund der Demenz nur eingeschränkt möglich und haben als Bedingung für ästhetische Momente keine Relevanz. Stattdessen verortet sich das theatrale Handeln in einer gemeinsamen Gegenwart, in der sich fließende Wechsel zwischen Erinnerung und Imagination beobachten lassen, deren Eigenschaften mit Formen des Epischen Theaters verknüpft werden.

▪ ***Szenischer Ausgangspunkt***

Im Mittelpunkt des theatralen Handelns in der gemeinsamen Gegenwart steht ein szenischer Ausgangspunkt, über den die Beteiligten gemeinsam eine „theatrale Wirklichkeit“ (Göhmann 2004, 139) erschaffen. In diesem Rahmen entsteht der ästhetische Moment, der sich fern der Realität und ausschließlich in der Imagination der Beteiligten konstituiert.

Die Analyse hat gezeigt, dass sich im Theaterspielen die Modalitäten zwischen den beteiligten Personen verändern. Dieses Kriterium erscheint ein wesentlicher Aspekt, der zum Gelingen des Theaterspielens beiträgt.

▪ ***Modalitäten bestimmen Kontext***

In einem gelingenden Moment richten sich die Beteiligten am imaginativen Ereignis aus, das das Verhältnis vom Zeit-/Raum-/Beziehungs-Kontinuum der Realität verlässt und neue Modalitäten bestimmt. In dieser Situation verlieren beispielsweise die Demenz wie auch der Status der Mitarbeiterin ihre Bedeutung. Stattdessen werden die Bedingungen des neuen Kontextes zum Mittelpunkt der spielerischen Interaktion.

▪ ***Agieren in unterschiedlichen Geschwindigkeiten***

Die Feinanalyse, insbesondere die Erstellung von Close-ups, konnte aufzeigen, dass die Beteiligten in unterschiedlichen Geschwindigkeiten agieren. Über Wiederholungen von Äußerungen, Handlungen und Reaktionen wird eine gemeinsame Ebene gefunden und Theaterspielen trotz der Unterschiede möglich.

▪ ***Lachen als Form der Verständigung***

Die Analyse hat gezeigt, dass Lachen in den Interventionen verschiedene Bedeutungen hat, die positiv und bestärkend wirken können.

Lachen als:

- Form der Verständigung und Anerkennung der Theaterspielsituationen,
- reflektorische Antwort über den Gehalt einer Äußerung,
- soziale Komponente, um Verbindung und Nähe herzustellen,
- gegenseitige Bestätigung des Handelns von Spielleitung und Spielbegleitung,
- Instrument zum Abbau atmosphärischer Spannungen und zum Herstellen des Gefühls von Einigung.

▪ ***Rückversicherung durch Zustimmung (Affirmation)***

Zur Verständigung über den Theaterspielprozess wird von Spielleitung und Spielbegleitung ein Einverständnis der Menschen mit Demenz eingeholt. Dies geschieht nicht nur verbal am

Anfang des Theaterspielens, sondern ist in den Videosequenzen als fortwährender Prozess zu beobachten. Anhand geschlossener Fragen und deren Bestätigung (Bejahung) durch die Teilnehmenden findet eine Rückversicherung statt. Ebenso wird über dieses Vorgehen die Zustimmung der spielerischen Behauptung eingeholt und ein Verständnis entwickelt, wie die Teilnehmenden ihre Imagination verstehen (z. B. Plätzchen in der Kittelschürze). Diese Form der Affirmation gilt auch als Instrument, um Spielimpulse (neu) auszurichten.

- ***Gegenwartsidentität im Miteinander***

Die Ergebnisse zeigen, dass es im gemeinsamen Theaterspielen von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz eine Form der Gleichberechtigung und Verbundenheit untereinander gibt. Das Zusammenspiel der Personen wurde als ein gleichberechtigtes *In-Resonanz-Sein* (Rosa 2019, 282) interpretiert. Im folgenden Abschnitt werden die Erkenntnisse zusammengefasst, in denen sich ein Verständnis für die anderen Teilnehmenden und das gegenseitige Miteinander in der Gruppe gezeigt hat.

- ***verbale und körperliche Resonanz***

Die Ergebnisse zeigen, dass die Gruppenmitglieder in einem variablen Nähe-Distanz-Verhältnis miteinander agieren. Dabei nehmen sie unterschiedliche Proxemikstufen⁵⁰ ein, über die sie sich nonverbal einander rückversichern und in Resonanz gehen.

- ***gegenseitige Fürsorge***

Innerhalb der Videoaufnahmen sind Situationen zu beobachten, in denen die Teilnehmenden aufeinander achten, um das gegenseitige Wohlergehen besorgt sind und sich wechselseitig Beistand leisten.

- ***selbstreferentielle Bezüge***

Die Feinanalyse hat gezeigt, dass die Teilnehmenden aufgrund des Theaterspielens Bezüge zu sich selbst und ihrem Leben herstellen. Dies wird als Form einer Selbstreferentialität angesehen.

⁵⁰ Der Begriff wird in Kap. 7.3.1 näher erläutert.

6.6.3 Videoanalyse von Theaterspielsequenzen

Die empirische Forschungslage hat gezeigt, dass es bisher nur wenige Instrumente gibt, die für die Analyse von Videoaufnahmen in der Theaterpädagogik angemessen erscheinen. Auf Basis des Erweiterten Listening Guide (ELG) wurde ein Verfahren entwickelt, das speziell die Anforderungen des audiovisuellen Datenmaterials, sowie des Theaterspiels als Gegenstand der Betrachtung berücksichtigt.

In **Phase 1: Video-Plot** wurden Interaktionen *im* sowie *vor* und *über* das Theaterspielen einzeln betrachtet. Das ermöglichte, zwischen Theaterspielen und Nicht-Theaterspielen bzw. zwischen Fiktion und Realität als unterschiedliche Kommunikationsebenen zu differenzieren. Ebenso wurden didaktische und methodische Handlungsschritte von Spielleitung und Spielbegleitung herausgefiltert, über die erste Erkenntnisse über Dynamiken und Entwicklungen aufgezeigt werden konnten.

In **Phase 2: Viewers' Response** wurde ein Vorgehen entwickelt, das die Perspektive von aktiver Beteiligung in der theaterpädagogischen Arbeit und von äußerer Beobachtung durch die Videoaufnahmen gleichermaßen in die Analyse einbezogen hat. Die gezielte Reflexion der Doppelperspektive hat den Analyseprozess sehr begünstigt und für den Einfluss persönlicher Vorannahmen sensibilisiert. Ebenso hat das Vorgehen gezeigt, dass es Abweichungen zwischen dem subjektiven Zeitempfinden der jeweiligen Sichtweise gibt. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es einen Unterschied zwischen der direkten Interaktion mit Menschen mit Demenz und der Beobachtung von Interaktionen gibt, in denen Menschen mit Demenz aktiv beteiligt sind. In der Konsequenz gilt es zu diskutieren, welchen Einfluss diese Erkenntnis auf die praktische Theaterarbeit und weitere Forschungen mit Menschen mit Demenz hat.

Die **Phase 3: Theatre Context** konzentrierte sich auf die verbalen Äußerungen der Darsteller:innen, sowie auf Kommentare und Reaktionen der Zuschauenden. Während in der ersten Phase ein allgemeiner Eindruck der Videosequenz erlangt wurde, zielte dieser Analyseschritt darauf ab, ein tiefergehendes Verständnis über das Theaterspielen in den Interventionen zu erlangen. Darüber wurde beispielsweise deutlich, dass Erfahrungswissen (Kap. 6.1.3; 6.2.3) und das Interagieren mit den Spielobjekten maßgeblich das Theaterspielen

von Menschen mit Demenz beeinflussen. Weiterhin konnte aufgezeigt werden, dass die Beteiligten innerhalb der Gemeinschaft in einer besonderen verbalen und körperlichen Resonanz (Kap. 6.1.3; 6.2.3; 6.3.3) stehen. Neben dem Erkenntnisgewinn galt die intensive Auseinandersetzung als Grundvoraussetzung für Phase 4 und der Anwendung kreativer Verfahren.

In **Phase 4: *Searching for self*** wurde eine wortbasierte Häufigkeitsauswertung anhand des Tools *Wortwolke* von MAXQDA durchgeführt. Darüber konnte gezeigt werden, welche Formen der Verständigung und der Vereinbarung die Teilnehmenden gemeinsam treffen. Auch regten die Erkenntnisse der *Wortwolken* dazu an, das Agieren von Spielerin 4 und Spielerin 7 in einer Nahaufnahme zu analysieren. Über die Beschleunigung der Abspielgeschwindigkeit wurde deutlich, dass beide Personen in unterschiedlichen Geschwindigkeiten agierten.

In dieser Phase gelang es über die Weiterentwicklung unterschiedliche *Poems* zu erstellen (6.4.3). Eine Konzentration auf das Wort *ich*, wie es üblicherweise in den Selfpoems vorgenommen wird, war aufgrund des geringen Gehalts der Äußerungen nicht möglich. Über die Erstellung von Textmatrizen sind Begriffe, wie *wir*, *die*, *und dann* sowie *Frieda* und *Anton* hervorgetreten, die über die Gedichtform beispielsweise Erkenntnisse zu Inhalten des Theaterspielens sowie zum körperlichen Agieren zeigen konnten. Für die Analyse war das Einsprechen der Poems und Anhören der Audioaufnahme besonders wertvoll.

Die **Phase 5: *External voices*** hat sich nicht den inneren Konflikten der Teilnehmenden in ihren Äußerungen gewidmet, wie es im ELG ursprünglich vorgesehen ist, da der Gehalt der Äußerungen für die Analyse als begrenzt angesehen wurde. Stattdessen wurden die Ergebnisse aus der Gruppeninterpretation mit den Expert:innen der Theaterpädagogik als zusätzliche Perspektive in die Gesamtanalyse einbezogen. Dieses Vorgehen hat nicht nur eine intersubjektive Auseinandersetzung mit den Daten ermöglicht, sondern auch zu einem umfassenden Verständnis der Daten geführt.

Im nächsten Kapitel liegt der Fokus darauf, die neuen Perspektiven zu diskutieren, die sich aus den Erkenntnissen ergeben. Darüber hinaus werden die Implikationen für die Theaterpraxis mit Menschen mit Demenz eingehender beleuchtet.

7. Diskussion

Nach der Darstellung der Forschungsbefunde gilt es, diese den Annahmen theoretischer und empirischer Arbeiten gegenüberzustellen und im Kontext anderer Forschungen zu diskutieren. Zu Beginn konnte anhand der Auswertung wissenschaftlicher Studien aufgezeigt werden, dass die Forschungslage zu ästhetischen Phänomenen des Theaterspielens noch sehr begrenzt ist. Gleichzeitig wurde deutlich, dass theaterpädagogische Angebote für Menschen mit Demenz eine wichtige Bedeutung haben, da Theaterspielen einen positiven Einfluss auf ihre Lebensqualität verspricht. Als zentrales Ergebnis der vorliegenden Studie kann festgehalten werden, dass Menschen mit Demenz grundsätzlich in der Lage sind, ästhetische Prozesse zu erleben und aktiv zu gestalten. Ebenso bestätigen sie die Befunde der Primärstudie, die positive Effekte für die Teilnehmenden des Forschungsprojekt *TiP.De* aufzeigen konnte. Die Relevanz dieser Studie und ihrer Antworten für die Wissenschaft zeigen sich dahingehend, dass sie neue Erklärungsansätze für die Theaterpädagogik erbracht hat. Im Sinne eines pragmatischen Nutzens kann diese Arbeit ein besseres Verständnis für die Bedingungen und Zusammenhänge des Theaterspielens aufzeigen. Außerdem konnten Grundbedingungen herausgearbeitet werden, die als maßgeblich für das Entstehen ästhetischer Momente im Theaterspielen von Menschen mit Demenz anzusehen sind. Im folgenden Kapitel wird zuerst das methodische Vorgehen und die Weiterentwicklung des Expanded Listening Guide (ELG) in den Blick genommen. Es wird erörtert, inwiefern das Verfahren als Erfolg anzusehen ist und welche Grenzen sich in der Anwendung gezeigt haben. Anschließend werden die inhaltlichen Erträge der Studie diskutiert und dargelegt, welche Implikationen sich für die theaterpädagogische Praxis ableiten lassen.

7.1 Methodisches Vorgehen und inhaltliche Einschränkungen

Im Sinne einer empirischen Verankerung wurde vorab eine hypothetische Erklärung des Phänomens *ästhetische Momente im Theaterspielen* definiert (vgl. Steinke 1999). Zusammenfassend ist zu festzuhalten: Der ästhetische Moment im Theaterspielen ist ein Phänomen, das sich nur im Gesamtverständnis und über die Vielfalt der ausgelösten sinnlichen Empfindungen erfassen lässt. Diese Sichtweise ist als grundlegend für die forschungsleitenden Fragestellungen und das Design dieser Studie anzusehen. Das

theoretische Konstrukt galt es, in direkter Bezugnahme auf die Primärdaten, die Videoaufnahmen aus dem Forschungsprojekt *TiP.De*, zu bestimmen.

Die Entscheidung, das Videodatenmaterial der theaterpädagogischen Interventionen gezielt zu analysieren, wird von der Forscherin rückblickend als sinnvoll angesehen. Die Studie hat gezeigt, dass Videoanalyse ein geeignetes Forschungsinstrument für die Untersuchung ästhetischer Theaterspielprozesse und ihrer komplexen Zusammenhänge ist. Die Aufnahmen wurden ohne Kameraführung erhoben und trotz technischer Einschränkungen haben sie sich als gehaltvoll für diese Untersuchung erwiesen. Bei der Erhebung wurde kein Fokus auf einzelne Personen gelegt und das ermöglichte, alle Spielerinnen gleichermaßen wahrzunehmen. Um ein Verständnis von Theaterspielen in Bezug ästhetischer Momente zu erlangen, war es sinnvoll, sich eingehender mit ausgewählten Videosequenzen auseinanderzusetzen. Hierfür galt es, ein Verfahren zu entwickeln, das es erlaubt, Ereignisse in ihrem Gesamtverständnis und in ihrer sinnlichen Merkmalsvielfalt zu begreifen. Nur auf diese Weise war es möglich, ästhetische Phänomene und spezifische Ausdrucksformen von Menschen mit Demenz im Theaterspielen zu erfassen und letztlich dahingehend neue Erkenntnisse zu erlangen.

Wissenschaftliche Studien zeigen, dass die videografische Forschung mit einem intensiven Zeitaufwand verbunden ist (vgl. Fink 2012, 102). Ebenso ist die Anwendung des Expanded Listening Guide eine zeitintensive Methode. Sie wird in der Regel auf wenige Fallstudien begrenzt, die vertiefend analysiert werden (vgl. Mauthner 2017, 68). Daher wird die Entscheidung für die Feinanalyse von drei Sequenzen im Rahmen dieser Studie als angemessen erachtet.

Im Vorfeld der Grobanalyse der Videoaufnahmen wurde ein Interview mit den Spielbegleiterinnen durchgeführt. Dieses hat direkt nach dem letzten Interventionstermin stattgefunden und war zeitlich so gewählt, dass die Eindrücke bei den Beteiligten noch möglichst präsent waren. Die Ergebnisse wurden dann in die Grobanalyse einbezogen und haben sich als hilfreich für die Auswahl der drei Videosequenzen erwiesen.

Die ausgewählten Videosequenzen wurden vor der Feinanalyse im Rahmen einer

Gruppeninterpretation Lehrpersonen der Theaterpädagogik gezeigt. Laut dem Forschungsdesign dienten die Interpretationen der Fachexpert:innen vorrangig als Korrektiv und dazu, ein intersubjektives Verständnis der Daten einzuholen. Jedoch hat sich das Verfahren als so ertragreich für die Analyse der Videoaufnahmen erwiesen, dass die Äußerungen in der letzten Phase (Kap. 6.5 *Phase 5: External Voices*) explizit in die Feinanalyse einbezogen worden sind. Im Nachhinein betrachtet, hätte es sich als lohnend erwiesen, den beiden Spielbegleiterinnen im Rahmen einer weiteren Gruppeninterpretationssitzung ebenfalls die Videosequenzen zu zeigen. Dieser Aspekt sollte bei einer erneuten Anwendung berücksichtigt werden.

Zwischen Grob- und Feinanalyse lag ein zeitlicher Abstand von zwölf Monaten. Dieser hat sich aufgrund verschiedenster Gründe ergeben, insbesondere der Entwicklungen der Corona-Pandemie. Im Nachhinein ist aufgrund der zeitlichen Distanz, ein Abstand der Forscherin zu ihrer Rolle als Spielleitung entstanden, der sich als zweckdienlich für die Analyse erwiesen hat. Dies erleichterte den Wechsel in die Forschungsperspektive und half, mit einem distanzierteren Blick auf die Daten zu schauen. Ähnlich wie bei einem Film, der nach langer Zeit wieder angesehen wird, sind bei der erneuten Betrachtung der Aufnahmen neue Details aufgefallen. Dieser Aspekt sollte auch bei zukünftigen Anwendungen berücksichtigt werden.

Im Verständnis performativer Sozialwissenschaften wurde für die Untersuchung der drei Videosequenzen eine Methode der qualitativen Psychologie ausgewählt und zur Analyse audiovisuellen Datenmaterials weiterentwickelt (vgl. Denzin 2001, 23; Mey & Mruck 2020, 201). Der Listening Guide ist in seiner erweiterten Form vornehmlich geeignet, menschliche Ausdrucksweisen im Sinne der Logik psychologischer Prozesse und der Einflüsse sozialer und kultureller Rahmenbedingungen zu analysieren (vgl. Gilligan et al. 2003, 169; Kiegelmann 2021, 2). Dieses methodologische Grundverständnis hat sich für die vorliegende Arbeit als gewinnbringend erwiesen. Anhand von fünf Phasen konzentrierte sich die strukturierte Vorgehensweise darauf, feinste Nuancen in verbaler sowie nonverbaler Sprache zu erfassen. Auf Grundlage der unterschiedlichen Analysephasen konnte das Theaterspielen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden und es war möglich, die Doppelperspektive der Forscherin in die Untersuchung einzubeziehen. Dieses Vorgehen hat sich als äußerst förderlich erwiesen. Sie unterstützte den Verstehensprozess der Videoaufnahmen und

realisierte die Umsetzung des Prozesses als Form einer doppelten Selbstbeobachtung. In der direkten Interaktion zeigte sich ein anderer Eindruck im Vergleich zur Beobachtung der Spieler:innen in ihrem Agieren aus der Distanz. Während im Theaterspielen das Empfinden von *aktivem* Austausch überwog, waren es in den Videoaufnahmen vor allem die Defizite und Einschränkungen, die zuerst in den Blick kamen. Dahingehend sensibilisierte das Verfahren für den Einfluss persönlicher Vorannahmen und ermöglichte ein Bewusstsein für unterschiedliche Wahrnehmungen der Teilnehmenden zu entwickeln. Im Forschungstagebuch wurde im Nachhinein ein Kommentar entdeckt, der eine ähnliche Beobachtung beschrieb. Die Kollegin aus dem Forschungsprojekt *TiP.De* hatte in ihrer Rolle als Beobachterin die Theatereinheiten von außen anders wahrgenommen als die Forscherin in ihrer Rolle der Spielleitung. Diese Erkenntnis scheint lohnenswert in einer weiteren Studie gezielt analysiert zu werden.

Die Analyse in der vorliegenden Arbeit wurde mit technischer Unterstützung der Software MAXQDA durchgeführt. Eine grundsätzliche Kritik besteht darin, dass QDA-Programme durch ihre Regeln und Logiken Einfluss auf das Vorgehen und die Analyse nehmen können (vgl. Kuckartz & Rädiker 2020, 736). Um einer möglichen Einflussnahme der Software zu begegnen, hat sich eine konstante Konzentration auf die fünf Phasen des ELG als sinnvoll erwiesen. Das Programm hat zudem den Analyseprozess begünstigt (insbesondere in Phase 4) und dabei beispielsweise ungewöhnliche Formen der Annäherung und Untersuchung der Daten ermöglicht. Für die Nutzung der Software waren jedoch mehrere Stunden intensiver Schulung notwendig und die Erfahrung hat gezeigt, dass es hilfreich ist, für die Analyse audiovisuellen Materials mit MAXQDA eine technische Affinität zu besitzen.

Im Sinne der Transparenz wurden alle wesentlichen Untersuchungsschritte im Forschungsdesign ausführlich beschrieben und die Anwendung der einzelnen Analysephasen schriftlich festgehalten. Das methodische Vorgehen wurde in regelmäßigen Abständen mit Kolleg:innen des Promotionskollegs der PH Karlsruhe sowie Mitgliedern eines virtuellen Forschungsnetzwerks besprochen. Darüber hinaus wurde die Studie auf Tagungen präsentiert, unter anderem auf dem *International Congress of Qualitative Inquiry 2021* mit Carol Gilligan als DiskutantIn. Der Diskurs mit dem Fachpublikum wurde von der Forscherin auch durch Publikationen gesucht.

Die Ergebnisse der videografischen Analyse werden anhand textueller Beschreibungen sowie Videotranskriptionen und einzelnen Screenshots der drei Sequenzen zugänglich gemacht. Die Forschungsergebnisse als Text zu veröffentlichen, wie es für wissenschaftliche Arbeiten üblich ist, erscheint für die vorliegende Studie nur bedingt angemessen und kann in keiner Weise die ästhetischen Phänomene adäquat vermitteln. Einige Forscher:innen stellen ihr audiovisuelles Datenmaterial online, dies ist jedoch in der vorliegenden Arbeit aufgrund des Schutzes der Persönlichkeitsrechte nicht möglich. Die Teilnehmenden in den Videoaufnahmen gelten als vulnerable Zielgruppe und somit wurden die Bildschirmaufnahmen retuschiert.

Die genaue Anpassung der Methode an den Untersuchungsgegenstand wird von der Forscherin als eine Limitation angesehen. Eine Übertragbarkeit auf andere Kontexte erscheint erschwert möglich und könnte eine methodische Anpassung erfordern. Somit besteht die Notwendigkeit, dieses Verfahren in zukünftigen Forschungsarbeiten anzuwenden, um zu überprüfen, ob es sich im Sinne der Repräsentativität auch für weitere empirische Studien eignet.

7.2 Zusammenhänge ästhetischer Momente im Theaterspielen von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz

Die folgende Abbildung bietet einen umfassenden Überblick über die Zusammenhänge, die zum Entstehen ästhetischer Momente im Theaterspielen von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz führen können. Die Dynamik des Dreiecks offenbart sich in der Art und Weise, wie die aufgeführten Attribute miteinander in Wechselwirkung treten, interagieren und sich verändern.

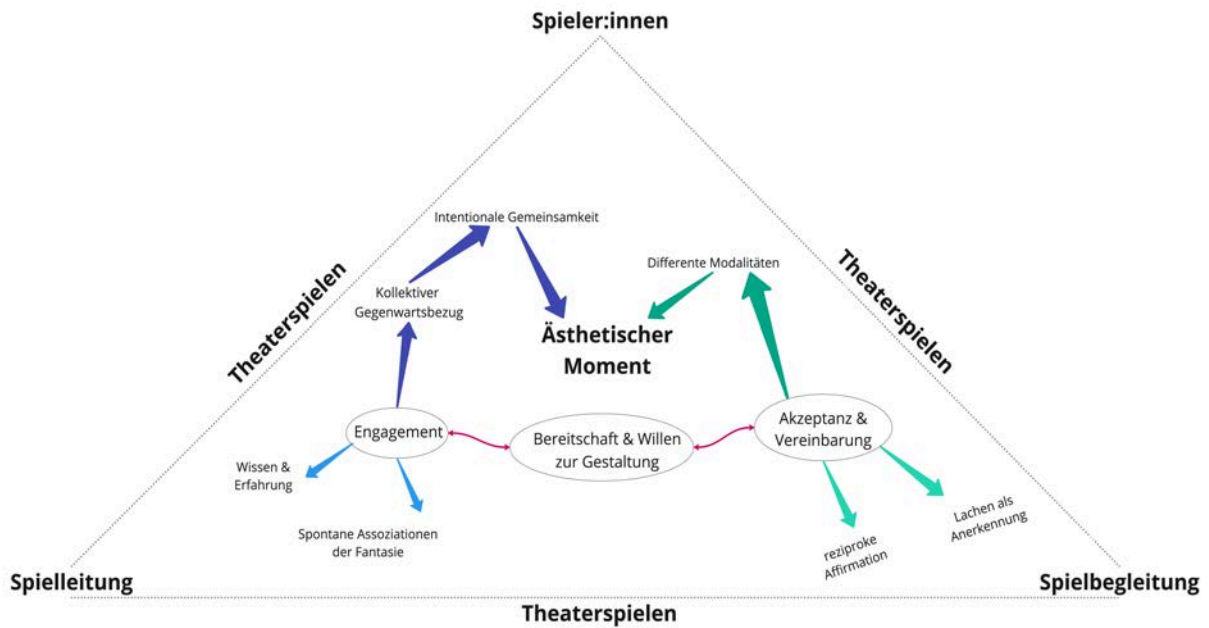


Abb.15 Zusammenhänge ästhetischer Momente im Theaterspielen von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz (eigene Darstellung)

Ästhetische Momente, die im Theaterspielen von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz entstanden sind, verleihen der spielerischen Interaktion eine besondere sinnliche Qualität. Sie zeichnen sich durch ihre Flüchtigkeit und ihr spontanes Entstehen aus und können nicht reproduziert werden. Das Entstehen solcher Momente innerhalb des dynamischen Dreiecks ist komplex, da sowohl die Akzeptanz der theatralen Wirklichkeit als auch das Engagement, der Wille zur Gestaltung, ein gemeinsamer Bezugspunkt sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Modalitäten und Handlungsgeschwindigkeiten gegeben sein müssen. Wenn sich solche Augenblicke ereignen, ermöglichen sie den beteiligten Individuen eine gemeinsame ästhetische Erfahrung und das Gefühl, dass sie diese selbständig gestaltet haben. Dies ist nicht nur als Bestätigung **für ihr Selbstbewusstsein** anzusehen, sondern auch als grundlegende Basis für die Entstehung von zwischenmenschlichen Verbindungen innerhalb der Gemeinschaft.

Die nächsten Unterkapitel widmen sich den einzelnen Elementen, die in der Abbildung dargestellt sind. Um eine bessere Übersicht zu gewährleisten, werden die jeweiligen Merkmale durch Farbhervorhebung gekennzeichnet.

7.2.1 Grundbedingungen des Theaterspiels

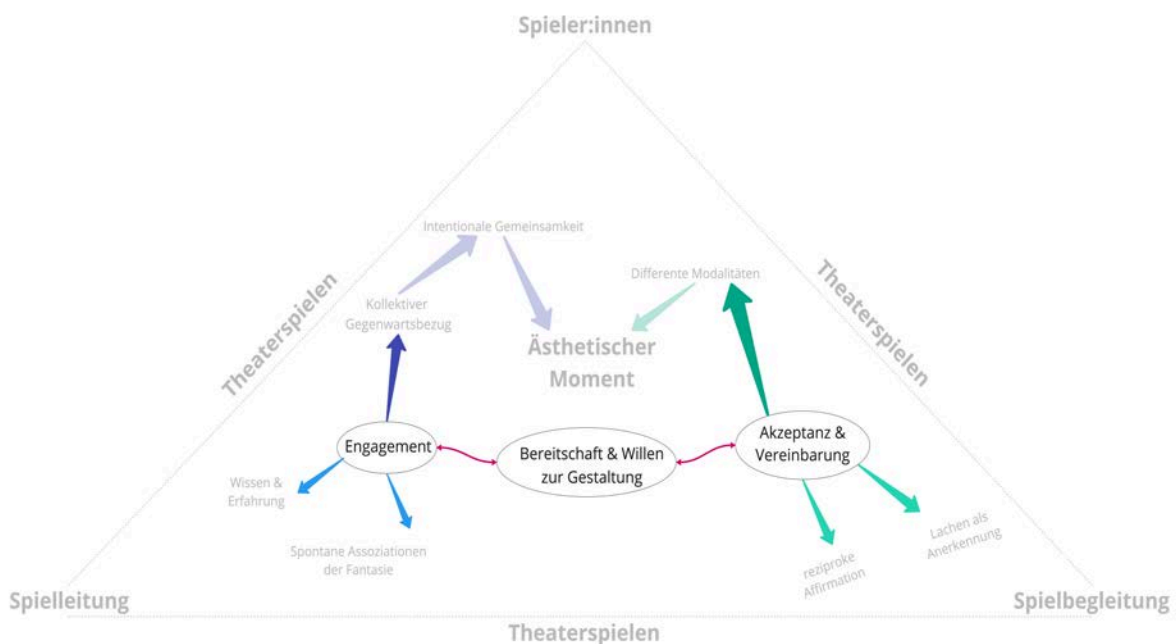


Abb.16 Grundbedingungen des Theaterspiels von Spilleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz (eigene Darstellung)

In den Videoaufnahmen zeigen Menschen mit Demenz den Willen und das Engagement, die theatrale Wirklichkeit mitzugestalten. Sie akzeptieren und verstehen ästhetische Impulse als solche und lassen sich vom spielerischen *Als-ob* zum Theaterspielen inspirieren. Auch besitzen die Teilnehmenden die Fähigkeit, eigene Geschichten zu erfinden und diese gemeinsam mit anderen weiterzuentwickeln. Sie sind in der Lage, im Theaterspielen eine Rolle einzunehmen und diese durch theatrales Handeln zu gestalten. Als Publikum sind sie aufmerksam und folgen den Darbietungen mit Interesse. Sie reagieren anerkennend auf die spielerische Leistung anderer und beteiligen sich mit eigenen Ideen am Fortgang der Geschichte. Diese Ergebnisse stützen die Erkenntnisse aus bereits durchgeführten Studien, beispielsweise beobachteten Dassa und Harel (2019) in ihrer Forschung, dass Menschen mit Demenz aktive Zuschauende sind, die sich verbal oder mit Gesten an dargestellten Szenen beteiligen (Spect-actors) und ebenso als Schauspielende (Actors) auf der Bühne mitwirken (vgl. Dassa & Harel 2019, 4ff.).

Während in bisherigen Forschungen vorrangig das Handeln von Menschen mit Demenz im

Mittelpunkt stand, geht aus dieser Studie hervor, dass das Agieren von Spielenden, Spielleitung und Spielbegleitung ein gleichwertiges Miteinander bildet. Gleichwertig bedeutet im Kontext des Theaterspiels, dass alle Beteiligten gleichermaßen in den Theaterspielprozess involviert sind. Das Entstehen ästhetischer Momente wird in diesem Kontext als unabhängig von den funktionalen Zuweisungen oder den zugewiesenen Rollen der beteiligten Individuen im Rahmen des Theaterspiels verstanden. Grundsätzlich braucht es das Engagement, die Akzeptanz, sowie die Bereitschaft und den Willen zur Gestaltung aller Beteiligten. Wenn diese Grundbedingungen nicht erfüllt sind, beispielsweise wenn der Sinn des Theaterspiels infrage gestellt wird, ist die Grundlage für einen Theaterspielprozess im Sinne ästhetischer Momente nicht gegeben. Das bedeutet für die theaterpädagogische Praxis, dass neben strukturellen Rahmenbedingungen auch eine innere Bereitschaft zum Theaterspielen aller involvierten Personen gegeben sein muss. Dahingehend scheint es notwendig zu sein, den Beteiligten zu Beginn eines Theaterprojekts eine Auseinandersetzung mit der Zweckfreiheit des Theaterspiels sowie den Bedingungen des *Als-ob* zu ermöglichen. Weiterhin sollte ihnen Gelegenheit gegeben werden, sich innerhalb des Prozesses immer wieder der Vereinbarung des Theaterspiels auf der Grundlage von Freiwilligkeit, Vertrauen und Respekt zu vergegenwärtigen. Für Spielleitung und Spielbegleitung bedeutet es, dass sie ihre Verantwortung zu einem gewissen Teil aneinander abgeben müssen. Besteht dieses Vertrauen nicht, hat dies auch Einfluss auf das Theaterspielen und seine ästhetische Qualität.

Ausgehend von diesen Voraussetzungen werden im nächsten Abschnitt die Formen des Engagements explizit in den Blick genommen.

7.2.2 Engagement und seine Formen

Die Ergebnisse dieser Studie machen deutlich, dass Menschen mit Demenz beim Theaterspielen primär zwei Formen von Engagement zeigen. Die Spielenden beteiligen sich sowohl mit spontanen Assoziationen aus ihrer Fantasie als auch anhand ihres Wissens und ihrer Erfahrung am Theaterspielen. Im Sinne eines *Sowohl-als-auch* bedingen die Aspekte sich gegenseitig und stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang.

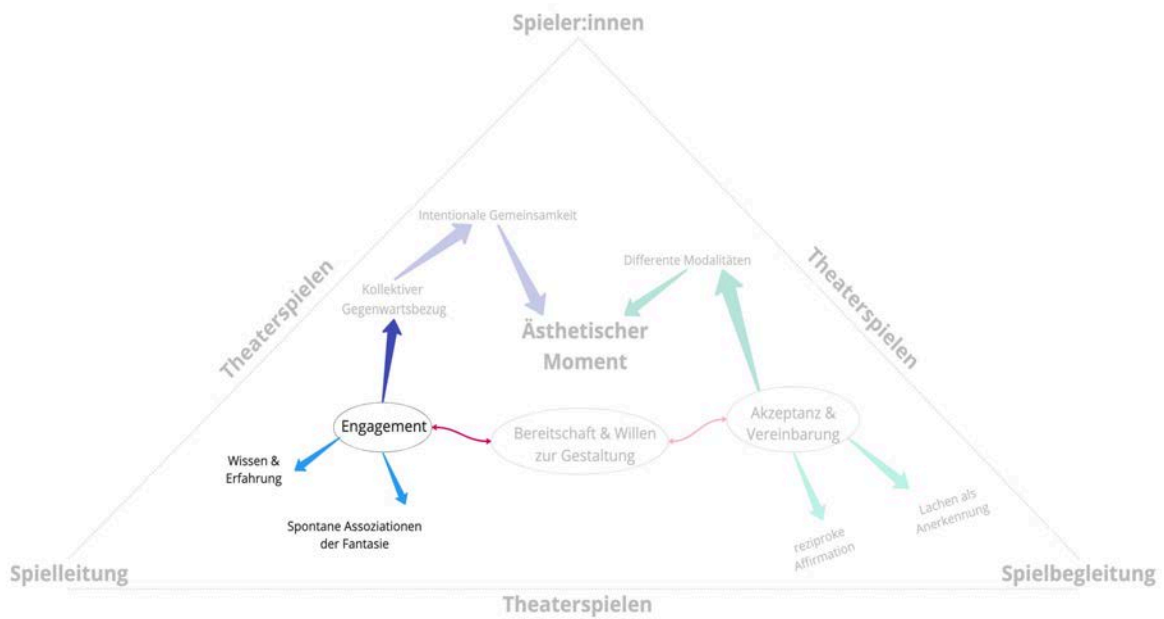


Abb.17 Engagement und seine Formen (eigene Darstellung)

Spontane Assoziationen aus der Fantasie zeigen sich in dieser Forschung beispielsweise in impulsiven Äußerungen der Beteiligten, die sich auf das eigene Handeln oder das Handeln anderer beziehen. In der Theaterpädagogik gehört spontanes Agieren zu den Merkmalen der Improvisation, deren vorrangiges Ziel die kreative Entfaltung durch Theaterspielen ist (vgl. Siegemund 2003, 139). Die Methoden der Improvisation gehören als wesentliches Element zum theaterpädagogischen Konzept von *TiP.De* (vgl. Seeling et al. 2020, 40). Auch in weiteren empirischen Studien bestätigt sich die hohe Relevanz des improvisierten Theaterspielens für Menschen mit Demenz (vgl. Dunn et al. 2019; Dassa & Harel 2019 u. a.). Stevens (2012) konnte in einer Studie aufzeigen, dass die Improvisation den Teilnehmenden ermöglicht, spontan auf Hinweise anderer Personen zu reagieren, ohne sich dabei auf ihr Gedächtnis verlassen zu müssen (vgl. Stevens 2012, 70). Diese Beobachtungen zum spontanen Agieren kann auch Bell (2019) in seiner Praxisforschung bestätigen. Er bezeichnet das improvisierte Handeln der Spielenden als „situative Kompetenz“ (Bell 2019, 92), die Menschen mit Demenz im Theaterspielen eine Vielzahl neuer Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bietet (vgl. ebd.).

Der Aspekt **Wissen und Erfahrung** ist als weitere Form des Engagements von Menschen mit Demenz im Theaterspielen anzusehen. Er zeigt sich in den Videoaufnahmen dieser Studie in

verschiedensten Dimensionen. So wurde beispielsweise deutlich, dass die Teilnehmenden spezifische Kenntnisse zum Oberthema *Leben auf dem Lande* besitzen. Anhand ihrer Beiträge entstanden eindrucksvolle Bilder vom Alltagsleben auf einem Bauernhof. Der Sachverstand differenzierte sich von Person zu Person und beruhte neben der eigenen Biografie auf persönlichen Erfahrungen sowie besonderen Kenntnissen zu Traditionen, Konventionen und historischem Wissen.

In *Poem V (Stimme der Leiblichkeit)* zeigen sich in einem Zusammenwirken von Bewegung mit dem Objekt (Mistgabel), einer Resonanz mit anderen (Spilleitung und Spielerin 4) und der Verkörperung der Rolle (Bauer) sowohl spontane Assoziationen als auch das Wissen und die Erfahrungen von Spielerin 2. Ihr reichhaltiger Wissensschatz sollte dahingehend nicht nur als kognitive Leistung, sondern im Kontext der Demenz als Erinnerungsleistung des „Leibgedächtnisses“⁵¹ (Fuchs 2018, 40) angesehen werden. Der Begriff verweist darauf, dass das Gedächtnis nicht allein auf kognitiven Fähigkeiten basiert, sondern ebenso durch die „präreflexive Selbstwahrnehmung und das Körpergedächtnis eines Individuums“ (vgl. ebd.) konstituiert wird. Die realen Bewegungen mit dem Objekt werden für Spielerin 2 zu einer intensiven Erfahrung ihres Körpers und ebenso zu einem Reiz ihres Leibgedächtnisses. Das Theaterspielen gibt ihr die Möglichkeit, ihr implizites Können zu verkörpern und dieses zu „reinszenieren“ (Fuchs 2010, 11). Der besondere Wert des Theaterspielens liegt somit für Menschen mit Demenz in seiner „spezifischen Leibhaftigkeit“ (Fleig 2003, 186), wie es die Ergebnisse der Studie verdeutlichen. Theaterspielen kann zu einer Form der Verkörperung werden, die Menschen mit Demenz die Möglichkeit bietet, sich ihres Leibgedächtnisses und damit ihres präreflexiven Selbsts zu versichern. Dahingehend können vor allem ältere Menschen auf eine Fülle an Wissen und Erfahrung zurückgreifen, die im Leib gespeichert sind. Sie bilden eine wertvolle Ressource, die es ihnen ermöglicht, ihr Theaterspiel zu gestalten. Im Vergleich zur konventionellen Biografiearbeit, die üblicherweise den Fokus auf den Zugang zu persönlichen Lebensgeschichten von Menschen mit Demenz legt, zielt der Einsatz von Wissen und Erfahrung im Theaterspielen darauf ab, diese Ressourcen als Grundlage für etwas Neues zu verwenden (vgl. Höwler 2011).⁵² Die Erkenntnisse zeigen, dass im Theaterspielen keine Unterscheidung zwischen Biografie, Fantasie, Wissen und

⁵¹ Fuchs bezieht sich auf das Verständnis der Leibphänomenologie, die das *Leibsein* über das Verständnis von *Körper haben* setzt (vgl. Fuchs 2018, 49).

⁵² Biografiearbeit beinhaltet üblicherweise die Reflexion und Integration persönlicher Erlebnisse und Erzählungen. In den Theaterspielsequenzen dieser Studie hat keine explizite Auseinandersetzung mit individuellen biografischen Erfahrungen stattgefunden, da sich das Theaterspielen primär auf das gemeinschaftliche Theaterspielen konzentrierte.

Erfahrungen getroffen wurde. Stattdessen verbinden sich die einzelne Elemente auf kohärente Weise. Dies ermöglicht es Menschen mit Demenz, nicht nur auf persönliche Ressourcen zurückzugreifen, sondern auch durch ihr Handeln eine theatrale Wirklichkeit zu erschaffen, die von einer Symbiose aus künstlerischer Gestaltung, Biografie, Fantasie sowie Wissen und Erfahrung geprägt ist.

Kontos (2020) bestätigt diesen Fund der Untersuchung. Sie bezeichnet dieses Phänomen als Handeln eines „verkörperten Selbst“ (Kontos et al. 2020, o. S.), das sich sowohl im Selbstaussdruck sowie in der Resonanz mit anderen zeigt. Die Beobachtungen der Regisseurin Barbara Wachendorff (2016) bekräftigen ebenfalls diese Erkenntnis. Sie beschreibt als prägendes Beispiel ihrer Theaterarbeit das Agieren der Spielerin *Frau Pia* (Kap. 3.2), die laut Wachendorff bei jeder Aufführung in der Lage war, die Szene intuitiv zu erfassen und sich emotional immer wieder neu darauf einzulassen (vgl. Wachendorff 2016, 332). In diesem Sinne hat das Theaterspielen für die Spielerin eine leibbezogene Wirkung, die ebenso als eine Leistung der präreflexiven Selbstwahrnehmung und einer *Re-Inszenierung* des Leibwissens von *Frau Pia* angesehen werden kann. Das theatrale Handeln bekommt ihre volle Aufmerksamkeit. Gleichzeitig vertraut die Spielerin auf das Erfahrungswissen ihres Leibes, der ihr Sicherheit schenkt, sowie ein großes Repertoire an Wissen und Erfahrungen für sie bereithält, mit dem Ergebnis, dass ihr Theaterspielen eine ästhetische Qualität bekommt.

Die Implikationen dieser Erkenntnisse reichen über den theoretischen Rahmen hinaus und haben direkte Auswirkungen auf die Praxis. Theaterpädagog:innen profitieren von dieser Erkenntnis, indem sie in ihren methodischen Ansätze den besonderen Wert der Synergie berücksichtigen. Die möglichen Effekte erstrecken sich aber nicht nur auf die Theaterpädagogik, sondern könnten auch das allgemeine Verständnis der Interaktion mit Menschen mit Demenz beeinflussen. Eine Berücksichtigung dieses Ergebnisses könnte möglicherweise dazu beitragen, die Kommunikation, das Zusammenleben und die Betreuung von Menschen mit Demenz zu verbessern. Durch die Anerkennung und den gezielten Einsatz synergetischer Effekte könnten Menschen mit Demenz in ihrer Individualität und Kreativität gestärkt werden, während gleichzeitig eine größere Sensibilität und Empathie für ihr Leibgedächtnis und ihr *verkörpertes Selbst* entstehen kann.

7.2.3 Kollektiver Gegenwartsbezug und intentionale Gemeinsamkeit

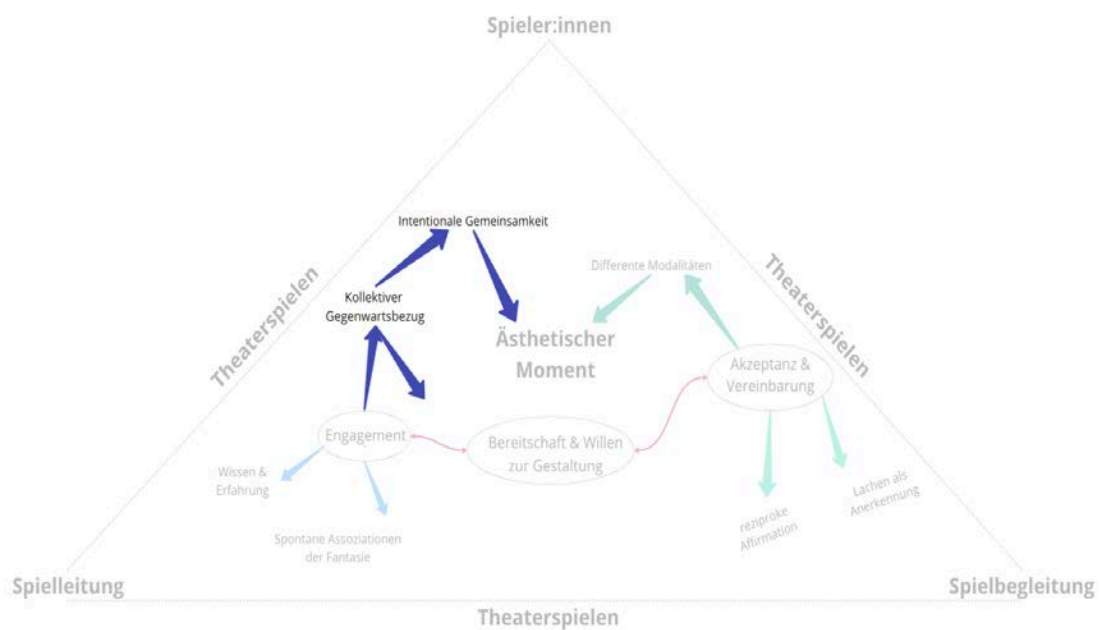


Abb. 18 Kollektiver Gegenwartsbezug und intentionale Gemeinsamkeit (eigene Darstellung)

Kollektiver Gegenwartsbezug

Die Ergebnisse dieser Forschung zeigen, dass unabhängig davon, welche Formen des Engagements die Teilnehmenden in ihrem Theaterspielen wählen, immer ein gemeinsamer Bezugspunkt für alle Beteiligten erforderlich ist. Er manifestiert sich durch die gemeinsame Gegenwart; im Zusammensein der Individuen an diesem spezifischen Ort und in dieser Situation. Dabei entfalten die spielerischen Handlungen ihre ästhetische Wirkung durch den unmittelbaren Bezug zur gegenwärtigen Situation. Die Impulse der Spielenden aus Fantasie, Erfahrungs- oder Wissenskontexten werden in Bezug zur Gegenwart gebracht und damit zum Anlass des Theaterspielens im Hier und Jetzt. Menschen mit Demenz handeln im gegenwärtigen Moment, sie rekapitulieren nicht ihre Handlung, sondern agieren in der Situation (immer wieder) neu. Ein kollektiver Gegenwartsbezug ist gleichzusetzen mit einem gemeinsamen Bezugspunkt in der Improvisation. Dabei liegt der Fokus auf der Gegenwart und dem theatralen Handeln im Moment, im Gegensatz zum wiederholten Proben von Szenen, wie sie im Kontext in der Inszenierung eines Theaterstücks konventionell praktiziert wird. In den Videosequenzen zeigte sich dieser Gegenwartsbezug als ein fließendes

Miteinander zwischen Spielen, Unterbrechen, Einsagen, Verabreden und Weiterspielen. Von außen entstand der Eindruck von Formen des Epischen Theaters, zu denen beispielsweise das Heraustreten der Schauspielenden aus der Situation, bzw. Rolle während der Aufführung gehört (vgl. Stegemann 2009, 237). Das Theaterspielen in den Videosequenzen wurde durch die Unterbrechungen nicht gestört, sondern der wechselseitige Austausch förderte mehr noch die Spieldynamik im Sinne einer „leiblichen Ko-Präsenz“ (Fischer-Lichte 2004, 129). Daher werden die Wechsel als ein kontinuierlicher Verständigungsprozess angesehen, durch den die Individuen ihre gemeinsame Gegenwart bestimmen. Die Suche dieses Bezugspunktes ist fließend und niemals abgeschlossen – die Impulse der Beteiligten stärken ihn, und die Suche entwickelt sich darüber ständig weiter.

Jeder Moment und damit jede Entscheidung wird somit als befragbare Möglichkeit und nicht mehr, wie in der dramatischen Darstellung, als zwangsläufige Notwendigkeit für die handelnde Figur dargestellt (vgl. ebd., 239).

Für die theaterpädagogische Praxis bedeutet es, dass ein Wechsel zwischen Theaterspielen und Nicht-Theaterspielen (im Sinne von Fiktion und Realität) als spezifische Form des theatralen Handelns von Menschen mit Demenz anzusehen ist. Die Einführung von Theaterregeln, die solche Veränderungen unterbinden, könnte die Kreativität der Teilnehmenden beschränken und vermutlich ihr spielerisches Handeln hemmen. Die Wechsel sollten dahingehend verstärkt werden, dass sie ein fließender Prozess bleiben. Dies erlaubt den Teilnehmenden, in die Welt des Theaters einzutauchen und gleichzeitig den Bezug zur Realität zu bewahren. Zeilig und Burke (2018) bezeichnen das Theaterspielen von Menschen mit Demenz als „gleitende Ebene des Engagements“ (Zeilig & Burke 2018, 218) und verstehen es als fortlaufenden Entscheidungsprozess, in dem die Teilnehmenden selbst steuern, wie sie sich einbringen wollen (vgl. ebd.). In diesem Sinne kann festgehalten werden, dass im Theaterspielen ein fiktiver Ort für die beteiligten Individuen entsteht, der je nach Ansatz als dritter Raum (Bell 2019), intersubjektiver Zwischenraum (Sack 2022), kommunikatives Vakuum (Wiese et al. 2006) oder theatrale Wirklichkeit (Göhmann 2004) interpretiert werden kann. Seine Bedeutung zeigt sich in den intermediären Bedingungen, die offen sind für jegliche Form der Beteiligung und somit unterschiedlichste Formen spielerischer Begegnungen ermöglichen.

Intentionale Gemeinsamkeit

Die Dynamik, die in den Videosequenzen zum Ausdruck kommt, verlangt nach einem gemeinsam gewählten Anlass. Diese intentionale Gemeinsamkeit im Theaterspielen von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz bezieht sich auf eine bewusst gewählte Ausgangsbasis, die von den Beteiligten gemeinsam bestimmt wird. Dies kann ein spezifisches Thema, eine Situation oder eine Handlungsabsicht sein, die als Grundlage für die theatralen Aktivitäten dient. Die intentionale Gemeinsamkeit schafft eine Verbindung zwischen den Personen und bildet den Rahmen für das Theaterspielen. In Sequenz 3 diente beispielsweise das Ausmisten des Stalls als Ausgangspunkt, das aus dem Spielanlass *Besuch der Tante aus der Stadt* von der Gruppe bestimmt wurde. Bell (2019) betont, dass er zu Beginn der Theaterproben darauf achtet, dass für alle Beteiligten die gleiche Ausgangssituation gegeben ist (vgl. Bell 2019, 92).

Die Analyse zeigt, wie eine anfängliche Verabredung auch unmittelbar nach ihrem Entstehen wieder verändert werden kann. Eine solche Flexibilität verleiht dem Theaterspielen gewisse Freiheit und die Akteur:innen können spontan aufeinander reagieren, Handlungsstränge anpassen und die Richtung der Erzählung unmittelbar ändern. Es ist die Offenheit für Veränderungen, die das Spiel lebendig hält und eine Interaktion zwischen den Individuen ermöglicht. Während für die Spielleitung und die Spielbegleitung die Herausforderung besteht, den gemeinsamen Bezugspunkt im Auge zu behalten, um das Theaterspielen in einer lebendigen und dennoch verbindenden Weise für alle Beteiligten zu gestalten. Dieses Ziel wird durch improvisierende Flexibilität, wiederholende Spielimpulse, sowie die Einbindung der Zuschauenden durch gezielte Kommunikation erreicht.

Bevor das Merkmal *differente Modalitäten* diskutiert wird, sollen zuerst die Verständigungsformen in den Blick genommen werden, da diese eng mit der Verabredung und dem Finden der intentionalen Gemeinsamkeit zusammenhängen.

7.2.4 Akzeptanz und Vereinbarungen zum Theaterspielen und Nicht-Theaterspielen

Orientiert an der Dimension des kommunikativen Vakuums (Kap. 2.3) galt es herauszufinden, wie Absichtserklärungen zum gemeinsamen Theaterspielen und eine Verständigung zwischen der realen und theatralen Wirklichkeit unter den Beteiligten erreicht

werden konnten. Aufgrund der fließenden Wechsel zwischen Theaterspielen und Nicht-Theaterspielen wurden die Formen der Vereinbarung reflexiv bestimmt.

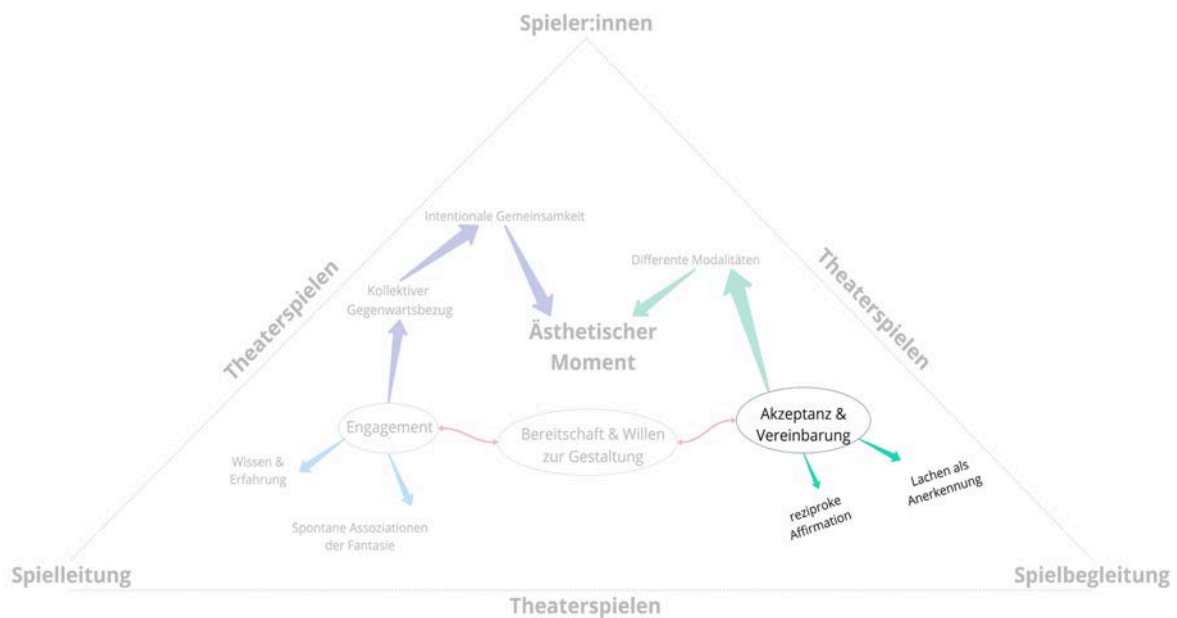


Abb. 19 Akzeptanz und Vereinbarungen zum Theaterspielen und Nicht-Theaterspielen
(eigene Darstellung)

Affirmation im reziproken Austausch

In der empirischen Theaterpraxis werden neben der verbalen Zustimmung, körperlich-emotionale Reaktionen sowie aktives Verhalten im Spielprozess als Indikatoren für die Zustimmung zum Theaterspielen von Menschen mit Demenz betrachtet (vgl. Wachendorff 2016, 330; Seeling et al. 2020, 34). Diese Studie ergab als neue Erkenntnis, dass im beginnenden Spielprozess die Verständigung zum Theaterspielen und Nicht-Theaterspielen durch Affirmationen erreicht wird. Durch die Verwendung geschlossener Fragen seitens der Spielleitung oder der Spielbegleitung und die bejahende Antwort der Spielenden gelang ein Einstieg in das Theaterspielen. Dieses Vorgehen zeigte einen reziproken Austausch, analog zu einem Pendeln zwischen den Dimensionen von Fiktion und Realität. In der Konzentration auf einzelne Schritte wurde der offene Spielraum des Theaterspielens sukzessive verkleinert. Durch dieses Verfahren erlangten die Teilnehmenden allmählich ein Verständnis für die verschiedenen Aspekte der theatralen Realität, wodurch das *scheinbar Unbegrenzte* für sie greifbarer wurde. Das *scheinbar Unbegrenzte* bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die

vielfältigen, expressiven Möglichkeiten, die das Theaterspielen bietet, sei es beispielsweise in Bezug auf Ausdruck, Rolle, Modalitäten oder Interaktionsformen. In der Konzentration auf konkrete Schritte und Handlungen können Menschen mit Demenz mithilfe geschlossener Fragen ein Verständnis dafür entwickeln, welchen Impulsen sie folgen möchten, welche Formen des Theaterspielens für sie interessant sind oder auch welche Handlungen ihnen in der Szene angemessen erscheinen. Gray und Kontos (2018) verwenden den Ausdruck „gemeinsames Zustimmung“ (Gray & Kontos 2018, 10), orientiert am theoretischen Erklärungsmodell *Aesthetic of Relationality*, um auf eine imaginative Verpflichtung der Beteiligten hinzuweisen. Die Forscherinnen betonen die Bedeutung von Feinfühligkeit und Sensibilität seitens der Spielleitung und der Schauspielenden, um Menschen mit Demenz einen derart schrittweisen Einstieg ins Theaterspielen zu ermöglichen.

Entstand die Situation, dass eine Person den Einstieg ins Theaterspielen als zu herausfordernd erlebte und ihre Zustimmung verweigerte, war es eine Strategie der Spielleitung bzw. der Spielbegleitung, voranzugehen. Das bedeutet, dass diese stattdessen die ausgewählte Rolle einnahmen und mit dem Theaterspielen begannen. Sie liessen sich dabei vom Gegenüber leiten und ähnlich wie beim *Laufen mit verbundenen Augen* reagierten und richteten sie ihre Spielhandlungen an den Anweisungen aus. Die Person, deren Rolle übernommen wurde, erhielt weiterhin durch geschlossene Fragen von außen Aufforderungen, Impulse zu geben und somit den Verlauf der Szene zu steuern. Somit verringerte sich das Verunsichernde für sie und ermöglichte ihr ebenso einen späteren Einstieg in die Szene. In der zweiten Videosequenz übernimmt beispielsweise die Spielbegleitung die Rolle des Bauern für Spielerin 6. Während des Telefongesprächs mit Spielerin 3 bezieht die Spielbegleitung sie durch wiederholte Verwendung geschlossener Fragen in das Gespräch mit ein und reicht im Verlauf des Dialogs den Hörer an Spielerin 6 weiter. Diese übernimmt daraufhin die Rolle des Bauern und führt das Gespräch bis zu seinem Abschluss fort.

Die Form des Rückversicherns und das Einholen von Bestätigungen in Form eines reziproken Austausches werden von Welling (2018) als Teil einer erfolgreichen Interaktion mit Menschen mit Demenz betrachtet. Dieser Ansatz ermöglicht es ihnen, ihre Bedürfnisse zu artikulieren, trägt dazu bei, sicherzustellen, dass sie korrekt verstanden werden und das entsprechend ihrer Wünsche gehandelt wird. Über diesen Austausch kann sich ein Verständnis des Handlungsrythmus, der Intention des Gegenübers und Beziehungen in einer

Form *Responsiver Reziprozität* entwickeln (vgl. Welling 2018, 806ff.).

Diese Herangehensweise kann auch mit dem Agieren im Hochstatus als Technik des Improvisationstheaters in Verbindung gebracht werden (vgl. Johnstone 2018, 44). Dabei nehmen die Akteur:innen beispielsweise eine übergeordnete Stellung ein oder verkörpern eine machtvolle Rolle. Betrachten Spielleitung und Spielbegleitung Menschen mit Demenz im Hochstatus als Expert:innen in der Szene, wird es ihnen ermöglicht, auf der Bühne darüber zu entscheiden, wie das Theaterspielen gestaltet wird. Ihre Selbstbestimmung und Individualität wird gestärkt und Menschen mit Demenz werden zur aktiven Teilhabe am Theaterspielen ermutigt. Dahingehend können in dieser dynamischen Interaktion zwischen Spielleitung, Spielbegleitung und den Teilnehmenden nicht nur künstlerische Ausdrucksformen erkundet, sondern auch individuelle Potenziale freigesetzt werden. Die Potenziale können vielfältig sein und umfassen beispielsweise kreative Fähigkeiten, wie die Fähigkeit zur emotionalen Ausdrucksfähigkeit, Vorstellungskraft, Kommunikation und andere persönliche Ressourcen. Für Menschen mit Demenz kann dies eine wertvolle Erfahrung sein, da sie ihre Fähigkeiten und Ressourcen auf eine Weise einsetzen können, die im Alltag möglicherweise nicht mehr so häufig genutzt werden.

Lachen als reziproke Anerkennung

Ein weiteres Ergebnis der Studie zeigt, das Lachen in den Videosequenzen als eine weitere Form der Verständigung zwischen Theaterspielen und Nicht-Theaterspielen betrachtet werden kann. Lachen, eine charakteristische menschliche Reaktion, gewinnt im Theaterspielen von Menschen mit Demenz eine besondere Signifikanz, wie von Stevens (2012) bestätigt wird. In der Studie wird aufgezeigt, dass Menschen mit Demenz die Fähigkeit besitzen, andere Menschen mit ihrem Theaterspiel zum Lachen zu bringen (vgl. Stevens 2012, 70). Das aktive Lachen des Publikums, das durch die Handlungen oder Äußerungen im Theaterspielen ausgelöst wird, hat einen Einfluss auf die Emotionen der Darstellenden. Es eröffnet die Gelegenheit, gemeinsame Erlebnisse zu teilen und verstärkt die Interaktionen innerhalb der Gruppe (vgl. ebd.).

In der vorliegenden Studie schafft das Lachen eine Verbindung zwischen der fiktiven Welt des Theaterspielens und der realen Erfahrung der Teilnehmenden. Das kollektive Lachen in den Videoaufnahmen löst die Beteiligten für einen Augenblick aus der Situation und schafft eine vertraute Verbindung zwischen ihnen. In dieser Hinsicht fungiert es als eine Art Brücke

zwischen den beiden Ebenen, die miteinander in Dialog treten.

Cohen (2016/1912) beschreibt Lachen als eine Form der Ästhetik, deren Ausdruck sich als eigener Wirklichkeitsraum zeigt. Er betont die Bedeutung des Lachens als ästhetische Erfahrung, die in der Fiktion wie auch in der Realität eine Resonanz und Verständigung ermöglicht (vgl. Cohen 2016/1912, 70ff.). Lachen entwickelt im Verständnis des ästhetischen Moments eine atmosphärische Wirkung beim Theaterspielen und ist somit für die Beteiligten sinnlich erfahrbar. In der ersten Videosequenz findet sich ein anschauliches Beispiel, bei dem Spielerin 2 in die Schürzentasche der Schneiderpuppe greift. Dabei deutet sie an, dass darin selbstgebackene Plätzchen versteckt seien und die Spielleitung sich eins nehmen könne. Diese Aktion löste bei Spielerin 3 ein spontanes Lachen aus, das als Zustimmung der theatralen Behauptung gewertet werden kann. Durch ihr Lachen signalisiert Spielerin 3 nicht nur ihre Freude über die Äußerung von Spielerin 2, sondern auch eine Anerkennung der fiktiven Realität der Situation. Das Lachen wird somit zu einem Ausdruck, in dem Zustimmung und Freude auf subtile Weise miteinander verwoben sind.

Wenn Menschen mit Demenz sich durch ihre Teilnahme und ihr aktives Lachen im Theaterspielen ausdrücken, signalisieren sie, dass sie an der gemeinsamen Aktivität teilhaben. In diesem Zusammenhang wird Lachen zu einer „affirmativen Geste“ (Plessner 2016, 202) und zu einem Ausdruck einer ästhetischen Erfahrung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Affirmation und Lachen im Theaterspielen von Menschen mit Demenz reziproke Eigenschaften aufweisen. Sie dienen als Formen gegenseitiger Vereinbarung und Verständigung zum Theaterspielen und Nicht-Theaterspielen. Ebenso schaffen diese wechselseitigen Impulse eine gemeinsame Verbindung zwischen den Teilnehmenden und ermöglichen den Einstieg und die Gestaltung der Theaterspielprozesse. Affirmation und Lachen als Kennzeichen ästhetischer Momente zeigen, welche vielschichtigen Formen der Interaktion und Erfahrungen das Theaterspielen von Menschen mit Demenz aufweist. Die Strategie des reziproken Austausches und der externen Steuerung des Verlaufs der Theaterspielszene durch die Spielenden verdeutlicht, dass im Umgang mit den Teilnehmenden eine Sensibilität erforderlich ist. Sie demonstriert, wie im aktiven Spielprozess eine „informierte Einwilligung (informed consent)“ (Hopf 2016, 197) in theaterpädagogischen Settings mit einer vulnerablen Personengruppe eingeholt werden kann,

und stellt somit eine ethische Konsequenz für Theaterpädagog:innen dar.⁵³

7.2.5 Differente Modalitäten zur Realität

Die Ergebnisse der Videoanalyse verdeutlichen, dass sich im Theaterspielen die üblichen Verhaltens- und Kommunikationsnormen zwischen den Mitarbeiterinnen, den Menschen mit Demenz und der Spielleitung verändert haben. Innerhalb des fiktiven Theaterraumes entstanden neue Bedingungen, die das Spielgeschehen prägten. Obwohl die Teilnehmenden und die Spielleitung sich zuvor fremd waren, scheint es im Theaterspielen so, als ob sie sich kennen würden. Auch die Mitarbeiterinnen geben ihren Status auf und lassen sich von den Menschen mit Demenz leiten. Dieses Phänomen ergab sich nicht nur aus der Verwendung informeller Anredeformen. Es resultierte ebenso aus der dynamischen Interaktion, in der die beteiligten Personen mit Demenz als Expert:innen im Hochstatus agierten sowie den wechselnden Theaterfiguren, die die Beteiligten im Theaterspielen eingenommen haben. Dabei wurden die gewohnten Verhaltensnormen auf kreative Weise herausgefordert und umgestaltet. Diese Situation zeigt eine freiere Interaktion, das spontane Einnehmen unterschiedlicher Rollen und das Experimentieren mit verschiedenen Verhaltensweisen.

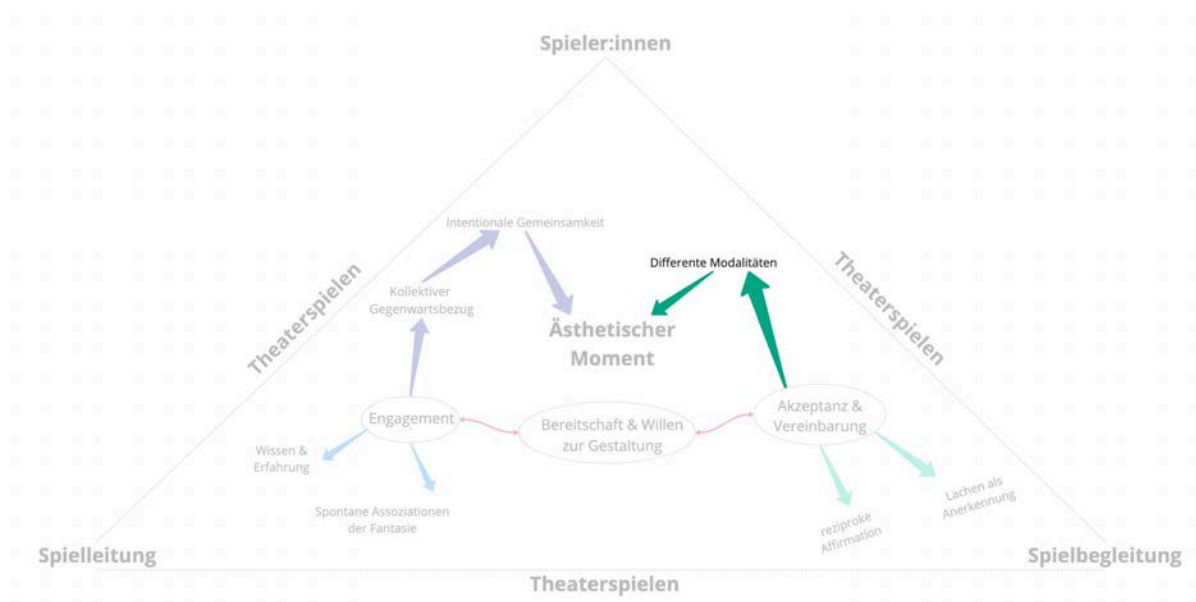


Abb. 20 Differente Modalitäten (eigene Darstellung)

⁵³ Die informierte Einwilligung ist ein ethischer Grundsatz, der besagt, dass Teilnehmende vor ihrer Teilnahme über die Ziele, Risiken und möglichen Konsequenzen eines Prozesses aufgeklärt werden müssen (Hopf 2016, 197).

Die Analyse der unterschiedlichen Geschwindigkeiten der Teilnehmenden verdeutlicht, dass es auch differente Zeitmodalitäten im Theaterspielen von Menschen mit Demenz, Spielleitung und Spielbegleitung gibt. Die Analyse der Close-ups zeigen diese Modalitäten in einer Bandbreite von langsamen, bedachten Bewegungen bis hin zu schnellen, impulsiven Handlungen. Sie verdeutlichen die individuellen Rhythmen und Geschwindigkeiten der Akteur:innen. Für die Diskussion dieses Phänomens wird ein Experiment zur Veranschaulichung herangezogen, das der Soziologe und Philosoph Hartmut Rosa in einem Vortrag durchgeführt hat (vgl. Rosa 2019). Für diese Demonstration platzierte er auf einem Tablett zwei Metronome, die zu Beginn auf unterschiedliche Geschwindigkeiten eingestellt waren. Das Tablett selbst wurde auf zwei Getränkedosen platziert. Im Verlauf weniger Minuten konnte das Publikum miterleben, wie die beiden Metronome in einen harmonischen Einklang kamen, obwohl ihre individuellen Taktgeschwindigkeiten unverändert blieben. Dieses Ereignis verdeutlicht nicht nur das Konzept der Resonanz von Rosa, sondern lässt sich auch auf die unterschiedlichen Geschwindigkeiten im Theaterspielen dieser Studie übertragen. Spielerinnen, Spielleitung und Spielbegleitung agieren in dieser Analogie wie individuelle Metronome, die jeweils ihren eigenen rhythmischen Takt haben. Vergleichbar wie in Rosas Experiment symbolisiert das Theaterspielen einen gemeinsamen Ort der Interaktion. In ähnlicher Weise werden die Akteur:innen durch das Theaterspielen in eine Art Resonanz versetzt, die es ermöglicht, trotz ihrer unterschiedlichen Geschwindigkeiten in einen stimmigen Einklang zu gelangen. Es entsteht im Theaterspielen eine Dynamik, bei der die individuellen Zeitlichkeiten der Beteiligten zusammenfinden. Eine Ausrichtung des theatralen Handelns auf dieses Phänomen kann als eine entscheidende Voraussetzung angesehen werden, um einen harmonischen Takt im gemeinsamen Theaterspiel zu etablieren. Dies zeigt sich beispielsweise in Poem VI, das aus der spielerischen Interaktion von zwei Spielerinnen, der Spielleitung und der Spielbegleitung in der zweiten Sequenz formuliert wurde. Seine ästhetische Wirkung entstand über Wiederholungen, die die Teilnehmenden nutzten, um in der zeitlichen Asynchronität zu agieren. Obwohl aus der Improvisation entstanden, wurde das Einlassen der Beteiligten aufeinander und in Anerkennung ihrer eigenen Zeitlichkeiten zu einer eignen Form von Inszenierung. Demzufolge besitzt die Asynchronität im Theaterspielen von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz eine eigene ästhetische Form, bei der die Individuen trotz ihrer eigenen Zeitlichkeiten einen gemeinsamen Rhythmus finden, der sich von außen sinnlich erfassen

lässt. Der Sprachklang wurde von Teilnehmenden der Gruppeninterpretation mit der Ästhetik des Absurden Theaters verglichen und erscheint demnach in der sinnlichen Wahrnehmung als stimmig (vgl. Ruping 2003, 23). Im Zuge dessen entfaltet sich den unterschiedlichen Zeitlichkeiten der Spielenden, die in einer „subjektentgrenzenden Gegenwart“ (Wiese et al. 2006, 138ff.) zusammentreffen, eine genuine Ästhetik, die als ästhetischer Wert angesehen werden kann. Somit wird die eigenzeitliche Betrachtungsweise der Ästhetik für das Theaterspielen erweitert und erhält eine neue Dimension in der Wahrnehmung asynchroner Zeitstrukturen.

Theoretisch diskutiert wird das Agieren in differenten Zeitlichkeiten im Rahmen der Crip-Theorie⁵⁴ (McRuer 2006; Kolářová & Wiedlack 2016; Puar 2017). In diesem Verständnis wird Zeit in unserer Gesellschaft mit einem neuen Ansatz betrachtet, der auch für Menschen mit Demenz von Bedeutung sein kann. Im Sinne von *Crip-Time* sollten Menschen gemeinsam eine eigene Zeitlichkeit entwickeln, die sich fernab des konventionellen Verständnisses formuliert (vgl. Magdler 2017, 10; Kafer 2013, 26).

Hatton (2021) plädiert dafür in der künstlerischen Arbeit mit Menschen mit Demenz die „Langsamkeit zu umarmen“ (Hatton 2021, 163). Sie betrachtet unterschiedliche Geschwindigkeiten als Ausdrucksformen einer sozialen Ästhetik⁵⁵ und betont die Notwendigkeit, diese in den Rahmenbedingungen von Kunstprojekten zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Es gelte Langsamkeit als Qualität zu begreifen und anzuerkennen, dass es ungleichmäßige Zeitlichkeiten und auch differentes Zeitempfinden gebe (vgl. ebd.). Langsamkeit könne eine Strategie sein, die es Menschen mit Demenz ermöglicht, Abstand zur Komplexität des Zeitlichen und zu normativen Zeitstrukturen zu gewinnen. Dies ermöglicht ihnen, ihren eigenen künstlerischen Ausdruck in ihrer individuellen Zeitwahrnehmung zu finden (vgl. Sharma 2014, 111, zit. nach Hatton 2021, 165).

In diesem Sinne sollte sich gleichberechtigtes Theaterspielen mit Menschen mit Demenz vom faktischen Raum und seinen Bedingungen lösen. Es erfordert ein Aushandeln alternativer Modalitäten miteinander. Der gemeinsame Spielraum ist somit für alle gleich offen. Seitz

⁵⁴ Diskurse zur menschlichen Asynchronität finden sich in den Disability Studies und ihrer Auffassung von „Crip-Time“ (Magdler 2017, 10; Kafer 2013, 26).

⁵⁵ Im theaterpädagogischen Fachdiskurs findet der Begriff *soziale Ästhetik* kaum Verwendung. Eher wird von *Ästhetik sozialer Praxis* gesprochen, die sich vorrangig auf theoretische Auseinandersetzungen ästhetischer Praktiken in der Sozialen Arbeit beziehen (vgl. Mies & Meis, 2012, 59; Jäger & Kuckhermann 2004, 11). Theaterspielen wird dabei als eine Form der ästhetischen Auseinandersetzung in sozialen Feldern angesehen.

(2003) betont, dass Theaterspielen die „Möglichkeit zur Liminalität⁵⁶“ (Seitz 2003, 282) besitze. Diese Liminalität eröffnet eine Zwischenwelt, in der herkömmliche soziale Barrieren und Hierarchien durchbrochen werden können. In Theaterspielen sind die Beteiligten eingeladen, ihre Rollen und Identitäten zu hinterfragen, was eine transformative Erfahrung ermöglicht. In diesem Sinne lässt sich festhalten, dass Theaterspielen zu einem Erfahrungsraum werden kann, in dem das Erproben *anderer* Modalitäten nicht zu einer Behauptung einer Gegenwelt, sondern zur Konstruktion von Realität werden kann.

Als Implikation für die theaterpädagogische Praxis gilt es, nicht nur Strukturen, sondern auch das ästhetische Handeln dahingehend auszurichten. Eine essenzielle Voraussetzung sollte die Fähigkeit der Spielleitung bzw. der Spielbegleitung sein, die unterschiedlichen Zeitlichkeiten innerhalb der Gruppe wahrzunehmen und anzuerkennen. Auch sollten sie das Vertrauen besitzen, dass im Theaterspielen bedeutsame und kohärente Momente entstehen können.

Eine Unterstützung kann in diesem Kontext darin liegen, sich an dem Verständnis des Kairos⁵⁷ auszurichten. Es betrachtet den Augenblick als weitgehend aus dem zeitlichen Kontext herausgelöst und orientiert das „Handeln am Gleich-Eintretenden“ (Lösel 2013, 74). Dahingehend steht im Mittelpunkt des theaterpädagogischen Handelns mit Menschen mit Demenz „der Augenblick, das Jetzt. In diesem, so die Annahme, ist alles bereits enthalten, (...), er [der Mensch, Anmerk. d. Verf.] muss sich jedoch dem Augenblick vollständig öffnen, um zu neuen Entdeckungen zu gelangen, d. h. eine wirklich neue Erfahrung zu machen“ (ebd., 217). Demnach ist im Theaterspielen eine Aufmerksamkeit geboten, die nicht nur auf die Interaktion mit den Mitspielenden gerichtet ist, sondern ebenso eine Sensibilität für das eigene innere Tempo einschließt. Für Spielleitung und Spielbegleitung bedeutet es, sich nicht allein auf die Reaktionen der Teilnehmenden zu fokussieren, sondern auch ihr eigenes Arbeitstempo mit Rücksicht auf die Bedürfnisse von Menschen mit Demenz anzupassen. Die bewusste Wahl eines langsamen Tempos kann den Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnen, sich aktiver am Theaterspielen zu beteiligen. In diesem Zusammenhang sollte sowohl die Spielleitung als auch die Spielbegleitung im Theaterspielen mit Menschen mit Demenz, die Dauer der Interaktion großzügiger gestalten als es

⁵⁶ Orientiert an Turner (1964) bezeichnet der Begriff Liminalität einen Schwellenzustand, in dem sich Individuen oder Gruppen befinden, nachdem sie sich von vorgegebenen Ordnungssystemen gelöst haben (vgl. Turner 1964, 10).

⁵⁷ Der Begriff *Kairos* (griech.) wird übersetzt mit *günstiger Zeitpunkt* oder *entscheidender Augenblick* und *Chronos* (griech.) findet sich im Wort *chronologisch* wieder und bezeichnet ein linear verlaufendes Zeitverständnis (vgl. Lösel 2013, 217).

normalerweise der Fall ist. Es kann dazu dienen, einen direkteren Kontakt herzustellen oder auch eine verbesserte Wahrnehmung der Signale des Gegenübers zu ermöglichen. Die Schaffung einer ausgewogenen Balance zwischen den Bedürfnissen der Teilnehmenden und den künstlerischen Intentionen ist hierbei zentral. Weiterhin bedeutet es für die Spielleitung und Spielbegleitung, sich auf die Momente im Theaterspielen zu fokussieren, anstatt sich auf Ergebnisse oder übergeordnete Ziele zu konzentrieren. Dies ermöglicht ihnen eine intensivere Wahrnehmung der individuellen Zeitlichkeiten und Ausdrucksformen von Menschen mit Demenz.

7.3 Theaterspielen als Form der Geselligkeit für Menschen mit Demenz

Die Analyse des Theaterspiels als eine Form der Geselligkeit, die durch das theatrale Handeln entstehen kann, war ein weiteres Ziel der vorliegenden Untersuchung. Es galt zu erforschen, wie Menschen mit Demenz sich als Teil einer Gemeinschaft verstehen und welche Merkmale das gemeinsame Miteinander in der Gruppe prägen. Die Auswertung empirischer Forschungsarbeiten zeigte, dass sich bisherige Untersuchungen vorrangig auf die Wirkungen des Theaterspiels für einzelne Personen mit Demenz konzentrieren und nur begrenzte Erkenntnisse über das Agieren in einer Gruppe vorliegen. Dabei kann durch das gemeinsame Theaterspielen eine Dynamik zwischen den Beteiligten entstehen, die nicht nur die individuelle Entfaltung fördert, sondern auch soziale Verbindungen stärkt und die Gruppenkohäsion erhöhen kann (vgl. Mattenklott 2003, 121ff.). Im Kontext der Demenz gewinnt dies an Relevanz, da das Theaterspielen mit anderen dazu beitragen kann, die Einschränkungen in der Wahrnehmung von zwischenmenschlichen Interaktionen sowie dem Verlust von sozialer Sensibilität und Empathie aufgrund der Demenz entgegenzuwirken (vgl. Cosentino et al. 2014, 819). Die folgenden Aspekte verdeutlichen, wie sich die Praxis des gemeinsamen Theaterspiels als Form der Geselligkeit in den analysierten Videosequenzen zeigte.

7.3.1 Zuhören mit dem Körper – Körperliche Nähe und Berührungen im Theaterspielen

Im Theaterspielen dienten taktile Reize wie beispielsweise das Berühren eines Arms der Teilnehmenden durch die Spielleitung oder Spielbegleitung als Mittel, um eine Verbindung zwischen den Beteiligten herzustellen. Diese physische Kontaktaufnahme trug zur Interaktion

und Beziehungsentwicklung während des Theaterspielens bei. Die primären sensorischen Funktionen wie die Hautsensibilität sind von Demenz in der Regel erst spät betroffen und stellen daher einen wichtigen Ansatzpunkt für die Interaktion dar (vgl. Thal et al. 2004, 26). Auch zeigte sich in den Videoaufnahmen als charakteristisches Merkmal des Theaterspielens, dass zwischen der Spielleitung, der Spielbegleitung und den Teilnehmenden die gewöhnlichen Proxemikstufen aufgehoben waren und die Beteiligten in körperlicher Nähe interagierten. Welling (2018) bezeichnet körperliche Nähe in der Interaktion mit Menschen mit Demenz als Ausdruck eines körperlichen Verbundenseins und responsiven Verhaltens, das auch Einschränkungen im Hören oder Sehen ausgleichen kann (vgl. Welling 2018, 723ff.). Diese Schlussfolgerung stützt die Erkenntnisse aus den Videoaufnahmen, die zeigen, dass Körperkontakt eine Verbindung zwischen den Beteiligten herstellte, die als Verbundenheit interpretiert wird.

Hatton (2021) beschreibt körperliche Nähe in der künstlerischen Arbeit mit Menschen mit Demenz als einen Zustand des Fühlens und des taktilen Austausches, der ermöglicht, nonverbale Signale besser zu verstehen. Sie bezieht sich auf Welton (2010), der das Herstellen direkter körperlicher Nähe zwischen Performer:innen und Menschen mit Demenz als eine Form bezeichnet, den Körpern aufmerksam zuzuhören (vgl. Welton 2012, 3, zit. nach Hatton 2021, 71).

Listening conceived as mode of touch might offer a means of describing the experience of performance in terms of 'paying attention' – a mode of attention in which one is reciprocally giving as well as receiving (...) (vgl. ebd, 152).

Das Konzept des Zuhörens mit dem Körper kann dahingehend als eine Form taktiler Erfahrung betrachtet werden, die das Theaterspielen mit gegenseitigem Geben und Empfangen von Aufmerksamkeit verbindet. Dieser Aspekt unterstreicht die Bedeutung von Berührung und körperlicher Nähe im Kontext des Theaterspielens mit Menschen mit Demenz. Der Austausch stellt in diesem Sinne für die Teilnehmenden die Möglichkeit dar, eine Verbindung zu anderen Personen herzustellen und sich sozial eingebunden zu fühlen.

Taktile Impulse waren in den Interventionen von *TiP.De* ein elementarer Bestandteil.⁵⁸ Im

⁵⁸ Materialien wie beispielsweise Tücher, Kostümelemente (Mützen, Schürzen oder Tücher), Requisiten (Telefone, Mistgabel oder Schaffell) wurden dafür verwendet. Die Umsetzung orientierte sich an Techniken des Basalen Theaters und der Basalen Stimulation, die den Teilnehmenden eine Erfahrung mit allen Sinnen ermöglichen sollte (vgl. Seeling et al. 2020, 30).

theaterpädagogischen Methodenkonzept wurden Berührungen als haptischer Impuls jedoch nicht berücksichtigt, sondern körperliche Nähe galt einzig als Kriterium, das bei der Sitzordnung oder als Hilfestellung berücksichtigt wurde (vgl. ebd., 51). Dahingehend können die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie eine Erweiterung aufzeigen. Somit sollten Berührungen und körperliche Nähe im Theaterspielen mit Menschen mit Demenz als weiteres Element in der methodischen Planung berücksichtigt werden.

Als Implikation für die theaterpädagogische Praxis gilt es, eine professionelle Haltung zu körperlicher Nähe und Berührungen zu entwickeln. Es ist erforderlich, das eigene didaktisch-methodische Vorgehen dahingehend zu hinterfragen, in welcher Situation ein körperlicher Reiz für das Theaterspielen zielführend ist und welche Intentionen das fachliche Handeln leiten. Spielleitung und Spielbegleitung sollten nicht nur auf die körperlichen Signale der Spielenden achten, sondern auch bereit sein, durch ihre eigene Körperpräsenz Aufmerksamkeit und Nähe zu vermitteln. Dies schließt sowohl das Berühren der Menschen mit Demenz als auch das Zulassen von Berührungen von ihrer Seite ein. Daher braucht es nicht nur Sensibilität für die körperlichen Reaktionen der Spielenden, sondern auch ein Wahrnehmen des eigenen Körpers und seiner Empfindungen. In Situationen, in denen eine Person keine physische Berührung wünscht oder diese als unangemessen empfindet, ist es wichtig, dies zu respektieren bzw. sensibel zu kommunizieren. Dies kann durch nonverbale Signale wie Körpersprache oder Gestik erfolgen oder auch verbal durch das Ausdrücken persönlicher Grenzen und Präferenzen. Als Alternative könnte die Spielleitung oder die Spielbegleitung andere Wege finden, die sich nicht auf physische Berührung stützen, sondern sich beispielsweise durch Blickkontakt, gestische oder berührungslose Interaktion⁵⁹ ausdrücken.

7.3.2 Vom Echo zur Verbundenheit: Verbale Resonanz im Theaterspielen

Als weiteres Merkmal des Theaterspielens innerhalb einer Gemeinschaft zeigten sich gegenseitige verbale Äußerungen und Kommentare der Teilnehmenden vor, während und nach dem theatralen Agieren. Diese verbale Resonanz wirkte wie ein *Echo*; eine Erwidern sowohl auf das Theaterspielen, als auch auf die Interaktionen in der Gemeinschaft. Diese

⁵⁹ Als *berührungslose Interaktion* wird verstanden, wenn eine Hand in die Nähe des Körpers einer anderen Person gebracht wird, ohne physischen Kontakt herzustellen.

Form der Fremdresonanz wird als leiblich-affektive Wahrnehmung der Beteiligten interpretiert, indem sich Dynamiken vom Einzelnen auf andere übertragen und zu Formen einer anerkennenden Gegenseitigkeit wurden. Die Aufmerksamkeit, die sich die Beteiligten im gemeinsamen Theaterspielen geschenkt haben, erinnerte an ein Interagieren von „Resonanzkörpern“ (Breyer & Pfänder 2017, 10). Die Teilnehmenden haben durch ihre Äußerungen und Reaktionen sich selbst und andere in Schwingung versetzt. Diese gemeinsam erzeugte Resonanz schuf eine spürbare Atmosphäre der Verbundenheit und des kollektiven Ausdrucks.

Kontos und andere (2020) bestätigen die Erkenntnisse und bezeichnen diesen Prozess als „Komplizenschaft“ (Kontos et al. 2020, 718). Die Verwendung des Begriffs Komplizenschaft betont die enge Bindung und das kollektive Engagement, das im Rahmen des Theaterspiels entstehen kann und unterstreicht die sozialen und interaktiven Aspekte dieser Aktivität. Diese Deutung wird von Miller (2015) bestätigt, der Resonanz als eine Form der Verkörperung versteht. Sie entwickle sich in der Interaktion von Körpern, Gesten und gegenseitigem Engagement. Demzufolge lässt sich der Wert des ästhetischen Augenblick an seiner Resonanz erkennen; „als eine im Moment geschaffene, temporäre, ad-hoc oder flüchtige Form einer bedeutungsvollen Verbindung“ (Miller 2015, 8.4, zitiert nach Wetzel 2017, 54ff.).

In diesem Sinne lauten die Schlussfolgerungen für die theaterpädagogische Praxis, dass in der methodischen Planung nicht nur Raum und Zeit für die verbalen Äußerungen der Teilnehmenden eingeplant, sondern diese auch aktiv dazu angeregt werden sollten. Das Theaterspielen kann unterschiedliche Reaktionen hervorrufen, darunter auch Missfallen oder Ablehnung seitens der Teilnehmenden. In solchen Momenten liegt es in der Verantwortung der Spielleitung und Spielbegleitung, einen sensiblen Umgang mit diesen Reaktionen zu fördern. Es ist wichtig, sicherzustellen, dass Raum für den Ausdruck individueller Geschmäcker und künstlerischer Vorlieben vorhanden ist. Spielleitung und Spielbegleitung sollten dabei eine moderierende Rolle einnehmen, indem sie aktiv zuhören, auf die Bedürfnisse und Gefühle der Teilnehmenden achten und gegebenenfalls intervenieren, um sicherzustellen, dass die Interaktion konstruktiv und respektvoll bleibt.

7.3.3 Selbstreferentialität im Theaterspielen

Die Analyse ergab, dass in den Videosequenzen, in denen die Teilnehmenden einfühlsam

miteinander umgingen und Anteilnahme an den Erfahrungen der anderen Personen zeigten, ein gegenseitiges Verständnis entstand. Ebenso wurden Affinitäten erkennbar, wenn die Spielenden Verbindungen zu ihrem eigenen Leben herstellten. Dies kann sowohl als Ausdruck von Vertrautheit innerhalb der Gemeinschaft als auch als Selbstreferentialität (Luhmann 1993, 31) interpretiert werden. Neben der absichtsvollen Verwandlung von Körpern, Räumen und Zeiten zum Zwecke der ästhetischen Gestaltung tritt hier die „existentielle Selbstreferenz“ (Meyer 2003, 284) der Beteiligten in Erscheinung. Nicht zuletzt dienen anfänglichen Rituale in der Theaterpädagogik, wie Erwärmungen, Übungen und Spiele, als Mittel zur Entgrenzung des Individuums und zur Eroberung von Spielräumen, in denen etwas absichtsvoll und unerwartet zugleich geschehen darf (vgl. ebd.).

In einer Atmosphäre, die den Teilnehmenden ein Gefühl der Zusammengehörigkeit vermittelt, erhalten sie die Möglichkeit, ihre persönlichen Lebenserfahrungen mit anderen zu teilen. Dabei erfahren sie Anerkennung und Resonanz von der Gruppe. Eine solche Praxis fördert ein vertieftes gegenseitiges Verständnis und stärkt die soziale Kohäsion innerhalb der Gemeinschaft des Theaterspielens. In diesem Zusammenhang ist das Teilen von persönlichen Erfahrungen und die damit verbundene Anteilnahme ein weiterer Aspekt des Theaterspielens von Menschen mit Demenz in einer Gemeinschaft.

Als Konsequenz für die Praxis sollten Spielleitung und Spielbegleitung sensibel für die Äußerungen sein und eine einfühlsame und unterstützende Atmosphäre schaffen, in der die Teilnehmenden ihre persönlichen Eindrücke und die Reaktionen darauf teilen können. Gleichzeitig sollten Ressourcen für Reflexionen zwischen den individuellen Erlebnissen und dem theatralen Spiel eingeplant werden. Spielleitung und Spielbegleitung sind ebenso dazu aufgefordert, eigene Erfahrungen und Meinungen zu äußern. Es ist jedoch ratsam, diese mit Zurückhaltung zu teilen, um nicht den Fokus zu sehr auf sich selbst zu lenken und damit den eigentlichen Spielprozess zu beeinflussen. Stattdessen sollten sie aufmerksam darauf achten, wie sich aus den geteilten Äußerungen neue Spielimpulse entwickeln lassen. Auf diese Weise kann die kreative Dynamik im Theaterspiel aufrechterhalten und der gemeinsame Prozess bereichert werden.

7.3.4 Interpersonale Verflechtungen und Mitverantwortung

Ein weiteres charakteristisches Merkmal von Gemeinschaft zeigt sich in Situationen, in denen einzelne Personen ihre Sorge um das Wohlbefinden der anderen zum Ausdruck bringen. Diese Äußerungen gehen oft mit Bekundungen der Unterstützung und des Beistands einher. Sie verdeutlichen das Bindungs- und Engagementverhältnis der Beteiligten innerhalb des Theaterspielens. Es entsteht eine Atmosphäre der Fürsorge, die nicht nur in den emotionalen Reaktionen der Beteiligten, sondern auch in ihren verbalen Ausdrücken sichtbar wird. Die Teilnehmenden sind bereit, einander zu unterstützen, sei es durch Hilfsangebote oder Ratschläge. Diese proaktive Form der Unterstützung trägt dazu bei, eine zugewandte Atmosphäre innerhalb der Gemeinschaft zu etablieren. Das Ergebnis verweist auf interpersonale Verflechtungen und die Entstehung einer kollektiven Identität. Es betont, dass die im Rahmen des Theaterspielens geäußerten Worte keineswegs oberflächliche Interaktionen sind, sondern vielmehr das Potenzial haben, Bindungen zwischen den Teilnehmenden zu schaffen.

Kruse (2017) bezeichnet die gegenseitige Fürsorge als eine Form der Mitverantwortung, in der Personen mit Demenz sich für andere engagieren, und in der sich eine „grundlegende Zugehörigkeit des Menschen zur Gemeinschaft“ (Kruse 2017, 334) widerspiegelt. Der Autor betrachtet Mitverantwortung als eine Kategorie, die seiner Auffassung nach einen zentralen Bestandteil eines guten Lebens im Alter darstellt (vgl. ebd.). Er setzt sich dafür ein, dass es für Menschen mit Demenz von Bedeutung ist, sich zu beteiligen, anderen Menschen etwas zu geben und aktiv an der Gestaltung ihres sozialen Umfelds mitzuwirken (vgl. ebd., 335).

In der Praxis können Spielleitung und Spielbegleitung eine Atmosphäre der Fürsorge schaffen, indem sie die Zusammenarbeit aktiv fördern. Dies geschieht durch die Ermutigung der Teilnehmenden, gemeinsam an Übungen oder Szenen teilzunehmen, bei denen sie sich beispielsweise gegenseitig unterstützen oder gemeinsam agieren. Diese kooperativen Aktivitäten bieten den Teilnehmenden die Gelegenheit, kollektive Erfahrungen zu machen. Auch können Spielleitung und Spielbegleitung die Teilnehmenden aktiv in den Gestaltungsprozess einbeziehen. Dies bedeutet, dass sie die Teilnehmenden ermutigen, kreative Ideen und Vorschläge einzubringen und zusammen Entscheidungen zu treffen, die den Verlauf des Theaterspiels beeinflussen. Auf diese Weise können sie Anteil an der Verantwortung für das Gesehene und die Gestaltung des Theaterspiels übernehmen. Der partizipative Ansatz ermöglicht es den Teilnehmenden, ein Gefühl der Mitverantwortung für

das Geschehen im Theaterspielen zu entwickeln.

Zusammenfassend betonen die Ergebnisse die Wichtigkeit von Mitverantwortung und sozialer Einbindung für Menschen mit Demenz im Rahmen des Theaterspielens und weisen darauf hin, dass dieser Aspekt auch ein Instrument zur Förderung des sozialen Wohlbefindens und der zwischenmenschlichen Beziehungen darstellt.

7.3.5 Theaterspielen als relationale Ästhetik

Im Zuge dieser Untersuchung wurde deutlich, dass das Theaterspielen für Menschen mit Demenz nicht nur eine kreative Einzelaktivität darstellt, sondern eine lebendige soziale Erfahrung in einer Gemeinschaft ermöglicht. Die Ergebnisse legen nahe, dass das gemeinsame Theaterspielen eine Atmosphäre der Verbundenheit, Fürsorge und Resonanz schafft, in der die Teilnehmenden aktiv miteinander interagieren und zwischenmenschliche Beziehungen aufbauen. Es spiegelt sich in Formen der körperlichen Nähe, Mitverantwortung und gegenseitigen Unterstützung wider, die nicht nur die individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden bereichern, sondern auch ein Gefühl der Zugehörigkeit und Identität innerhalb der Gruppe schaffen.

Diese Merkmale werden als Ausdrucksformen von Gemeinschaft verstanden und als Formen einer „relationalen Ästhetik“⁶⁰ (Bourriaud et al. 2002) verstanden, die über den eigentlichen ästhetischen Moment hinaus gehen. Folglich ist Theaterspielen nicht nur eine individuelle theatrale Aktivität für Menschen mit Demenz; vielmehr bietet es die Möglichkeit, soziale Erfahrungen zu teilen, die auf den Interaktionen zwischen den Teilnehmenden basieren. Dies macht das Theatererlebnis zu einem „Qualitätsmoment des Lebens“ (Dunn et al. 2019) für die Beteiligten, nicht nur aufgrund der theatralen Erfahrung an sich, sondern auch wegen der sozialen Verbindungen, die es ermöglicht.

Theaterpädagogisches Handeln im Sinne einer relationalen Ästhetik folgt der Intention, nach spielerischen Formen der Interaktion, Intersubjektivität, Nähe und direkter Teilhabe zu suchen (vgl. Bourriaud 2002, 43). In der Theaterpraxis mit Menschen mit Demenz sollte der Fokus auf den sozialen Interaktionen und den ästhetischen Erfahrungen im Theaterspielen liegen. Dabei können Inszenierung und schauspielerisches Können in den Hintergrund treten.

⁶⁰ Die "relationale Ästhetik", wie von Bourriaud (2002) beschrieben, betrachtet Kunst nicht als isoliertes Werk, sondern als Teil eines größeren sozialen Gefüges, in dem die Interaktionen zwischen Kunstwerk, Künstler:innen und Betrachter:innen eine wichtige Rolle spielen. Sie betont die Bedeutung der sozialen Dynamiken und Beziehungen, die durch Kunstwerke geschaffen werden, sowie die Wechselwirkungen zwischen Kunst und Gesellschaft (vgl. Bourriaud 2002, 43)

Die Betonung liegt darauf, wie Menschen mit Demenz miteinander in Resonanz treten, sich gegenseitig beeinflussen, sich in einer Gemeinschaft erleben und gemeinsam Bedeutung konstruieren können. Dieser Ansatz kann dazu beitragen, die Inklusion und das Wohlbefinden von Menschen mit Demenz zu fördern sowie ihr kreatives Potenzial innerhalb des Theaterspielens zu entfalten.

8. Schluss

Im letzten Kapitel der vorliegenden Studie werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst, und es erfolgt eine Ableitung der zentralen Forschungsaspekte. Auf diese Weise gelingt eine umfassende Einbindung der Forschung in ein kohärentes Ganzes.

Ein Ausblick auf weiterführende Untersuchungen benennt potenzielle Forschungsthemen, die auf den Erkenntnissen dieser wissenschaftlichen Arbeit aufbauen können. Dabei werden offene Fragen und mögliche Forschungslücken identifiziert, die in zukünftigen Studien näher beleuchtet werden sollten. Neben der Forschungsperspektive wirft der abschließende Teil auch einen Blick auf die praktische Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse im theaterpädagogischen Kontext. Hier wird verdeutlicht, wie die Ergebnisse dieser Untersuchung in der Praxis zukünftig genutzt werden können, um theaterpädagogische Ansätze weiterzuentwickeln oder zu modifizieren.

8.1 Zusammenfassung und Fazit

Der Fokus dieser Studie lag auf ästhetischen Momenten in den audiovisuellen Daten der theaterpädagogischen Interventionen des Forschungsprojekts *TiP.De*. Der ästhetische Moment im Theaterspielen wird als ein Phänomen verstanden, das sich nur im Gesamtverständnis und über die Vielfalt der ausgelösten sinnlichen Empfindungen erfassen lassen kann. Die zentrale Forschungsfrage dieser Studie befasste sich mit den Bedingungen und Zusammenhängen, die zu ästhetischen Momenten im Theaterspielen von Menschen mit Demenz führen, sowie den daraus resultierenden neuen Erkenntnissen. Um diese Frage zu beantworten, wurde eine qualitative Analyse durchgeführt, die sich auf das Interagieren innerhalb einer Gruppe von Menschen mit Demenz, einer Mitarbeiterin aus der Pflegeeinrichtung als Spielbegleitung und einer Theaterpädagogin als Spielleitung konzentrierte. Diese Analyse basierte auf der Auswertung von drei ausgewählten Videosequenzen.

Im ersten Schritt der Videoanalyse (Grobanalyse) erlangte diese Studie über die Sichtung des kompletten Materials ein Gesamtverständnis der Daten. Im Sinne eines intersubjektiven

Verständnisses wurden die Eindrücke der Spielbegleitungen sowie die Perspektiven von Expert:innen der Theaterpädagogik in die Analyse einbezogen. Anhand dieses Vorgehens konnte ein tiefergehendes Verständnis der Daten erlangt werden.

Drei ausgewählte Videosequenzen (Samplings) wurden mit einem speziell entwickelten Forschungsinstrument feinanalysiert. Die Basis bildete der *Erweiterte Listening Guide (ELG)*, eine Methode, um insbesondere Interviews zu analysieren und tiefere Einblicke in die Erfahrungen, Perspektiven und Empfindungen von Menschen zu gewinnen. In der Anwendung des ELG liegt der Fokus auf den Feinheiten in den Äußerungen, ebenso wird die Rolle der Forscher:in und die Beziehung zu den Forschungsteilnehmer:innen in der Analyse berücksichtigt, was maßgeblich für die Wahl des ELG als Instrument war. Es war jedoch angebracht, das Instrument im Vorfeld an das vorliegende Datenmaterial und den Untersuchungsgegenstand anzupassen. Die Weiterentwicklung bestand in der Modifikation und Erweiterung der fünf Analysephasen, die im Forschungsdesign ausführlich beschrieben sind. Das entwickelte Forschungsinstrument ermöglichte sowohl die strukturierte Analyse des audiovisuellen Datenmaterials als auch eine detaillierte Erfassung des komplexen Geschehens während des Theaterspielens. Auf diese Weise konnten die Phänomene in den Daten anhand ihrer Merkmale erfasst und in ihren Zusammenhängen verstanden werden. Ebenso ermöglichte eine doppelte Selbstbeobachtung, die persönlichen Erfahrungen der Forscherin als Spielleitung in den Interventionen in die Untersuchung einzubeziehen. Ein gezielter Reflexionsprozess sensibilisierte für den Einfluss persönlicher Vorannahmen und half, differente Wahrnehmungen der Teilnehmenden zu erkennen. Die spezifische Anpassung der Methode an den Untersuchungsgegenstand erweist sich gleichzeitig als Limitation. Eine Anwendung des Forschungsinstruments in anderen Kontexten erscheint nur mit einer Anpassung möglich und könnte Überprüfungen erfordern.

Die Ergebnisse der strukturierten Videoanalyse zeigen, dass Menschen mit Demenz in der Lage sind, ästhetische Momente sinnlich zu erfassen und selbst zu initiieren. Die Teilnehmenden zeigen Bereitschaft und den Willen zur Gestaltung sowie das Engagement, die theatrale Wirklichkeit mitzugestalten. Sie akzeptieren und verstehen ästhetische Impulse als solche und lassen sich vom theatralen *Als-ob* zum Theaterspielen inspirieren. Aus der vorliegenden Studie geht weiterhin hervor, dass alle Beteiligten in den Videoaufnahmen gleichermaßen involviert waren und es für das Entstehen des ästhetischen Moments

unerheblich war, welche Funktionen die Personen in dem Setting haben. Die ästhetischen Augenblicke intensivieren das Zusammenspiel zwischen der Spielleitung, der Spielbegleitung und Menschen mit Demenz auf besondere Weise. Sie vertiefen das Theaterspielen der Beteiligten, indem sie eine Resonanz und emotionale Verbindung schaffen. Die ästhetischen Aspekte dienen dabei als katalytischer Faktor, der die Reaktionen, Interaktionen und das Engagement der beteiligten Personen befördert. Diese flüchtigen Situationen können nicht reproduziert werden und setzen spezifische Bedingungen voraus, darunter Akzeptanz der theatralen Realität, Engagement, Gestaltungswille, gemeinsamer Bezugspunkt und Rücksichtnahme auf unterschiedliche Modalitäten. Das Theaterspielen ermöglicht den Teilnehmenden nicht nur eine gemeinsame ästhetische Erfahrung, sondern stärkt und fördert zwischenmenschliche Verbindungen in der Gemeinschaft. Unter den gegebenen Bedingungen entwickelt sich das Theaterspielen zu einem kooperativen Nahraum und wird zu einem kollaborativen Prozess, bei dem die Mitwirkenden gemeinsam die Dynamik des Theaterspiels formen.

Die Analyse zeigt, dass Menschen mit Demenz durch improvisiertes Agieren aus der Fantasie heraus sowie unter Einbeziehung verschiedener Dimensionen ihres Wissens und ihrer Erfahrung ihr Theaterspiel gestalten. Dieses Wissen manifestiert sich durch Äußerungen von spezifischen Sachkenntnissen zum thematischen Kontext, welche durch persönliche Erlebnisse und Präferenzen ergänzt werden. Dahingehend ist das Theaterspielen für Menschen mit Demenz eine Möglichkeit, ihr implizites Wissen einzubringen und zu verkörpern. Dies erfolgt durch das Leibgedächtnis, das auf präreflexiver Selbstwahrnehmung und dem eigenen Körpergedächtnis basiert. Ein umfassendes Verständnis dieser Zusammenhänge könnte sich positiv auf die theaterpädagogische Arbeit sowie die Kommunikation in der Betreuung von Menschen mit Demenz auswirken.

Die Studie betont die Relevanz eines gemeinsamen Bezugs zur Gegenwart und einer intentionalen Gemeinsamkeit, die es im Theaterspielen mit Menschen mit Demenz braucht. Eine gemeinsam festgelegte Ausgangssituation oder ein aktiver Handlungsimpuls bildet den Auftakt für das Theaterspielen. Dieser initiale Zusammenhang ermöglicht ein partizipatives Interagieren aller Beteiligten und erlaubt Flexibilität sowie spontane Reaktionen, wodurch das Spiel lebendig bleibt. Eine Weiterentwicklung sowie eine Veränderung des

ursprünglichen Ausgangspunktes ist im Sinne eines symbiotischen Prozesses möglich.

Wechsel zwischen dem Theaterspielen und Nicht-Theaterspielen sind als spezifische Formen theatralen Handelns von Menschen mit Demenz anzusehen. Sie ermöglichen den Teilnehmenden das Eintauchen in die Fiktion, ohne den Bezug zur Realität zu verlieren. Sie sollten als fließender Prozess im Theaterspielen verstanden werden und es gilt, diese dahingehend zu fördern.

Die Studie untersuchte Formen der Vereinbarung und Verständigung von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz im gemeinsamen Theaterspielen. Die Ergebnisse zeigen, dass durch Affirmationen und Lachen ein Einstieg ins Theaterspielen gelingen kann. Lachen gewinnt dabei eine besondere Bedeutung, da es Verbindung zwischen den Beteiligten schafft und wie eine *affirmative Geste* wirkt, indem es Zustimmung und Freude subtil miteinander verbindet. Beide Strategien ermöglichen den Teilnehmenden schrittweise in die theatrale Realität einzutauchen. Indem Menschen mit Demenz als Expert:innen im Theaterspielen angesprochen werden, gelingt eine aktive Teilhabe am kreativen Prozess. Ebenso wird ihre Selbstbestimmung bewahrt und individuelle Potenziale werden gefördert. Spielleitung und Spielbegleitung agieren als Unterstützung und übernehmen bei Bedarf die Theaterrolle, um den Einstieg zu erleichtern. Ein reziproker Austausch und das kontinuierliche Einholen von Bestätigungen tragen zu einer gelingenden Interaktion bei und ermöglichen ein besseres Verständnis zwischen den Beteiligten.

Die Ergebnisse der Videoanalyse verdeutlichen eine signifikante Veränderung der Modalitäten von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz im Rahmen des Theaterspielens. Das Theaterspielen ermutigte alle Beteiligten zu einer freieren Interaktion, dem spontanen Einnehmen verschiedener Rollen und der Exploration unterschiedlicher Verhaltensweisen. In einer dynamischen Interaktion sind es die Menschen mit Demenz die die Spielrichtung lenkten. Durch diese Anpassungen konnte eine kooperative, fantasievolle und respektvolle Umgebung geschaffen werden.

Eine technische Bearbeitung von Nahaufnahmen zeigte, dass einzelne Personen unterschiedliche Geschwindigkeiten in ihren Bewegungsabläufen hatten. Im Agieren in einer zeitlichen Asynchronität entfaltet sich eine neue Dimension theatralen Handelns, der eine Ästhetik innewohnt. Sie zeichnet das Theaterspielen mit Menschen mit Demenz aus und ist

als eine Besonderheit anzusehen. Die Ergebnisse ermutigen dazu, unterschiedliche Zeitlichkeiten als Ausdruck einer genuinen Ästhetik anzuerkennen. Dies ermöglicht Menschen mit Demenz, ihren eigenen künstlerischen Ausdruck in ihrer individuellen Zeitwahrnehmung zu finden. Spielleitung und Spielbegleitung sollten sich auf die Momente im Theaterspielen konzentrieren, um die individuellen Ausdrucksformen zu erfassen und mit Impulsen angemessen darauf reagieren zu können.

Die Untersuchung zielte darauf ab, das Theaterspielen als Form von Geselligkeit im Kontext von Menschen mit Demenz zu analysieren. Die Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutung von körperlicher Nähe und Berührungen im gemeinsamen Theaterspielen mit Menschen mit Demenz innerhalb einer Gemeinschaft. Im Kontext des theatralen Agierens hoben sich die üblichen Proxemikstufen innerhalb der Gruppe auf, und die Beteiligten agierten in größerer körperlicher Nähe. Die Videoaufnahmen belegen, dass Berührungen und Körperkontakt eine Verbindung zwischen den Beteiligten herstellten, die als Verbundenheit wahrgenommen wurde. Ebenso zeigen sie, dass Berührungen im Sinne eines *Zuhören mit dem Körper* als ein elementarer Bestandteil in der methodischen Planung eingebunden werden sollte. Als Implikation für die theaterpädagogische Praxis ist eine professionelle Herangehensweise mit körperlicher Nähe und Berührungen erforderlich. Der bewusste Einsatz in Situationen, in denen körperliche Reize zielführend sind, sowie die Wahrnehmung der individuellen Reaktionen der Spielenden und des eigenen Körpers sind hierbei zentral.

Im Kontext des gemeinsamen Theaterspielens in einer Gemeinschaft ist ein weiteres signifikantes Merkmal eine verbale Resonanz, die sich durch Äußerungen und Kommentare der Teilnehmenden vor, während und nach dem theatralen Agieren ausdrückt. Diese wirkt wie ein Echo, das sowohl auf das Theaterspielen als auch auf die Interaktionen in der Gemeinschaft reagiert. Eine solche Form der Fremdresonanz wird als eine leiblich-affektive Wahrnehmung interpretiert, bei der Dynamiken vom Einzelnen auf andere übertragen werden und in anerkennender Gegenseitigkeit münden. Diese kollektiv erzeugte Resonanz schafft eine spürbare Atmosphäre der Verbundenheit und des gemeinschaftlichen Ausdrucks. Insgesamt zeigt sich, dass der ästhetische Wert eines Augenblicks durch seine Resonanz erkennbar wird. Die Schlussfolgerungen für die theaterpädagogische Praxis betonen die Notwendigkeit, Raum und Zeit für die verbalen Äußerungen der Teilnehmenden einzuplanen und diese dazu zu ermutigen. Es wird darauf hingewiesen, dass das Theaterspielen

unterschiedliche Reaktionen hervorrufen kann, einschließlich Missfallen oder Ablehnung, und dass es in der Verantwortung von Spielleitung und Spielbegleitung liegt, einen sensiblen Umgang mit solchen Reaktionen zu fördern und Raum für individuelle Geschmäcker und künstlerische Vorlieben zu schaffen. Sie sollten eine moderierende Rolle einnehmen, um eine konstruktive und respektvolle Interaktion zu gewährleisten.

In den Videosequenzen stellten die Teilnehmenden thematische Verbindungen zu ihrem eigenen Leben her und zeigten Anteilnahme an den Erlebnissen anderer, die als Formen von Selbstreferentialität angesehen werden. Dies unterstreicht die Bedeutung des Theaterspiels als Medium für Menschen mit Demenz, um persönliche Erfahrungen zu reflektieren und in einer Gemeinschaft zu teilen. Ein sensibler Umgang seitens der Spielleitung und Spielbegleitung mit solchen Äußerungen ist dabei essenziell, um eine unterstützende Atmosphäre zu schaffen, die Raum für Ausdruck und Reflexion bietet. Die Verbindung zwischen individuellen Erlebnissen und dem gemeinsamen theatralen Spiel kann so zu einem bereichernden Aspekt innerhalb der Gemeinschaft werden.

Die während der Theaterspielsequenzen entstandene Atmosphäre der Fürsorge zeigte sich durch Äußerungen der Besorgnis um das Wohlbefinden anderer, begleitet von Angeboten zur Unterstützung und persönlichen Ratschlägen. Diese Interaktionen unterstreichen, dass das Theaterspielen nicht nur individuelle Ausdrucksformen ermöglicht, sondern auch die Entstehung von Bindungen innerhalb der Gemeinschaft fördert. Eine Mitverantwortung, in der Menschen mit Demenz sich füreinander engagieren, betont die Rolle des Theaterspiels zur aktiven Teilhabe am sozialen Umfeld und zur Entwicklung einer kollektiven Identität. In der Praxis sollten Spielleitung und Spielbegleitung eine Atmosphäre der Fürsorge fördern, indem sie die Zusammenarbeit aktiv unterstützen und die Teilnehmenden ermutigen, gemeinsam an Übungen und Szenen teilzunehmen. Dieser partizipative Ansatz fördert die Mitverantwortung der Teilnehmenden füreinander im Theaterspielen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Theaterspielen für Menschen mit Demenz nicht nur eine kreative Einzelaktivität ist, sondern ebenso eine lebendige soziale Erfahrungen in einer Gemeinschaft ermöglicht. Die Merkmale werden als Ausdrucksformen einer *relationalen Ästhetik* verstanden, die über den ästhetischen Moment hinausgehen. Das Theaterspielen fördert somit die Verbundenheit, Fürsorge und Resonanz sowie zwischenmenschliche Beziehungen und ein Gefühl der Zugehörigkeit und Identität innerhalb der Gruppe. Das Theaterspielen fördert Verbundenheit, Fürsorge und Resonanz zwischen den

Beteiligten. Es stärkt zwischenmenschliche Beziehungen und vermittelt ein tiefes Gefühl der Zugehörigkeit sowie der Identität. In der Theaterpraxis mit Menschen mit Demenz sollte der Schwerpunkt auf sozialen Interaktionen und ästhetischen Erfahrungen liegen, während Inszenierung und schauspielerisches Können in den Hintergrund treten.

Die Relevanz dieser Studie und ihrer Antworten für die Wissenschaft zeigt sich darin, dass neue theaterpädagogische Erklärungsansätze gefunden wurden, die ein besseres Verständnis der Interdependenz der Bedingungen des Theaterspielens von Menschen mit Demenz aufzeigen. Im Verständnis des Theaterspielens als sinnlich-erfahrbarer Aushandlungsprozess, liegt die Chance der Theaterpädagogik darin, über sich hinaus zu wirken und gesellschaftliche Prozesse anzustoßen. Theaterspielen besitzt emanzipatorisches Potential, das es für Menschen mit Demenz zu nutzen gilt. Wenn ein negatives Bild von Menschen mit Demenz als eine Konstruktion verstanden wird, sollte dieses ebenso als solches betrachtet werden. Die Identität und das Selbst eines Individuums sollten nicht als feste, unveränderliche Entitäten angesehen werden, sondern vielmehr als Ergebnisse sozialer, kultureller und individueller Prozesse. In diesem Sinne kann die Identität von Menschen mit Demenz genauso vielfältig, komplex und wandelbar sein, wie die von Menschen ohne Demenz. Dies bedeutet, dass Menschen mit Demenz nicht auf ihre Erkrankung reduziert, sondern Persönlichkeit, Erfahrungen und Potenziale in den Vordergrund gestellt werden sollten. Folglich kann Theaterspielen dazu beitragen, die herkömmlichen negativen Vorstellungen und Stereotypen von Menschen mit Demenz zu dekonstruieren. Außerdem eröffnet die Betrachtung des Subjekts als Konstruktion die Möglichkeit, die Art und Weise zu überdenken, wie Menschen mit Demenz unterstützt und begleitet werden. Statt sich auf Defizite und Einschränkungen zu fokussieren, sollte die Konzentration auf der Schaffung einer Umgebung liegen, die es Menschen mit Demenz ermöglicht, ihre Identität und ihr Selbst so weit wie möglich auszudrücken und zu erhalten. Theaterspielen besitzt die Möglichkeit, eine andere Wahrnehmung von sich selbst und dem Gegenüber zu entwickeln. So kann es gelingen, Zuschreibungen zu hinterfragen und Vorurteile und Diskriminierung abzubauen. Unter diesem Aspekt kann Theaterspielen zu einem Ort für die Erforschung alternativer Formen des Zusammenlebens werden, in dem Impulse für gesellschaftliche Herausforderungen über theatrales Handeln entstehen können. Das Theaterspielen erlaubt dahingehend neues experimentelles Denken, das sich aus dem theaterpädagogischen

Anwendungsfeld hinausbewegt. Theaterpädagogische Projekte in Pflegeeinrichtungen können in dieser Hinsicht zu Experimentierfeldern des Zusammenlebens im Alter werden. Es bietet für gesellschaftliche Missverhältnisse neue Ideen an, wie Zusammenleben (im Einklang aller) aussehen kann. Um es mit Worten Brechts zu sagen:

Was ist damit gewonnen? Damit ist gewonnen, daß der Zuschauer die Menschen auf der Bühne nicht mehr als ganz unänderbare, unbeeinflußbare, ihrem Schicksal hilflos ausgelieferte dargestellt sieht. Er sieht: dieser Mensch ist so und so, weil die Verhältnisse so und so sind. Und die Verhältnisse sind so und so, weil der Mensch so und so ist. Er ist aber nicht nur so vorstellbar, wie er ist, sondern er ist auch anders, so wie er sein könnte, und auch die Verhältnisse sind anders vorstellbar, als sie sind. (Brecht 1993, o. S., zit. nach Stegemann 2009, 252).

8.2 Ausblick für weiterführende Forschungen und die Theaterpraxis mit Menschen mit Demenz

Die Untersuchung der ästhetischen Momente im Theaterspielen von Menschen mit Demenz im Rahmen des Forschungsprojekts *TiP.De* verdeutlichen, dass ästhetische Augenblicke nicht nur spontane und flüchtige Ereignisse sind, sondern die Resultate der kreativen Interaktion zwischen Menschen mit Demenz, der Spielleitung und der Spielbegleitung. Diese Momente zeugen von einer subtilen Symbiose aus Empathie, Feinfühligkeit und zugewandter Gestaltung, welche das Theaterspielen zu einem Raum der kollaborativen Gestaltung werden lässt. Um eine noch umfassendere Perspektive zu gewinnen, könnte die Intention und Motivation der Akteur:innen in zukünftiger Forschung näher untersucht werden. Ein vertiefter Blick auf die individuellen Hintergründe und Motivationen der Spielleitung, der Spielbegleitung und der Spielenden könnte dabei aufschlussreiche Einblicke liefern. Idealerweise sollte diese Untersuchung von einer Person durchgeführt werden, die nicht unmittelbar am Spielprozess beteiligt ist. Dies gewährleistet eine offenere Perspektive, die hilfreich sein kann, um Einblicke in die Beweggründe der Beteiligten zu gewinnen.

Die vorliegende Studie zeigt, dass theaterpädagogische Arbeit zu inspirierenden Ansätzen führen kann, die positive Veränderungen im Leben von Menschen mit Demenz bewirken kann. Jedoch stellt sich die Frage nach der langfristigen Nachhaltigkeit von Veränderungen. Konkret könnte eine Forschungsfrage lauten: Wie können die Impulse, die im Theaterkontext entstehen, in langfristige Handlungen und gesellschaftliche Veränderungen umgesetzt

werden? Bei der Entwicklung von Lösungsstrategien für gesellschaftliche Probleme ist es wichtig, die Betroffenen einzubeziehen. Weitere Forschungen zu diesem Themenfeld sollten sicherstellen, dass die Stimmen und Perspektiven aller relevanten Akteur:innen gehört werden. Anregungen sind bei Voß (2022) zu finden. In dieser Studie wurde, orientiert am Advance Care Planning (ACP), ein Instrument entwickelt, das Menschen mit Demenz zu ihrer Lebensbindung befragt (vgl. Voß 2022, 210ff.). Durch eine Wertanamnese wurden Fragen formuliert, die aufgrund ihrer Einfachheit Menschen mit Demenz eine Möglichkeit geben, ihre Meinung zu äußern. Dementsprechend wäre die Entwicklung eines Fragebogens ein Ausgangspunkt für weiterführende Studien. Eine Kombination von Videoanalyse und Äußerungen der Beteiligten zum Theaterspielen wäre ein nächster Schritt in der Modifikation der Methode des ELG. Darüber hinaus könnte eine Längsschnittstudie in Erwägung gezogen werden, um Veränderungen in der Interaktion und den ästhetischen Momenten über einen zeitlichen Verlauf hinweg zu analysieren. Dies könnte dazu beitragen, die Dynamik und den Entwicklungsverlauf des Theaterspielens genauer zu verstehen. Weiterhin wäre es interessant zu untersuchen, welche Entwicklungschancen diese Grundbedingungen Menschen mit Demenz bieten. Auch könnte es im Rahmen einer Langzeitstudie aufschlussreich sein, inwiefern sich der Blick von Menschen mit Demenz auf sich selbst verändert. Ästhetische Erfahrungsprozesse sollten dabei in den Mittelpunkt der Analyse gehören.

Die Modifikation des ELG zeigt, welches Potential das Verfahren besitzt und das Augenmerk auf die Resonanz zwischen den beteiligten Personen der Forschung kann als eine konsequente Weiterentwicklung des Voices-Ansatzes angesehen werden. Dahingehend könnte die Modifikation auch für Forschungsarbeiten der qualitativen Psychologie von Bedeutung sein. Es gilt, diese in zukünftigen Untersuchungen gezielt zu erforschen. Der ELG erscheint auch für die Erforschung von Videoaufnahmen zu Theaterprojekten mit Teilnehmenden geeignet, die nur begrenzt zu ihren reflexiven Erfahrungen befragt werden können. Dazu gehören beispielsweise Kleinst- und Kleinkinder oder Menschen mit schweren oder mehrfachen Einschränkungen. In diesem Bereich ist die Forschungslage zum Theaterspielen noch begrenzt, und eine Auseinandersetzung verspricht neue Erkenntnisse für die Theaterpädagogik. Im Sinne einer Fallkontrastierung könnte die Methode beispielsweise mit der „Videorahmenanalyse“ (Fink 2012) verglichen werden. Weiterhin scheint es aufschlussreich zu sein, das Verfahren für die Analyse audiovisuellen Datenmaterials zu

verwenden, das sich nicht explizit dem Theaterspielen widmet. Beispielsweise könnte das Verfahren für die Analyse mündlicher Befragungen verwendet werden, die per Videokamera aufgezeichnet oder digital im Rahmen einer Videokonferenz durchgeführt wurden. Auf diese Weise kann zusätzlich die Aufmerksamkeit auf nonverbale Signale gelegt, und beispielsweise analysiert werden, welchen Einfluss die Körpersprache der Forscher:in auf den Verlauf und die Beziehung zur interviewten Person hatte.

Die vorliegende Studie analysierte die eigenen Reaktionen der Forscherin und integrierte die Doppelperspektive als Spielleitung und Beobachterin der Videoaufnahmen in die Untersuchung. Dieses Vorgehen förderte ein Bewusstsein für unterschiedliche Wahrnehmungen. In weiteren Studien könnte die Forschung vertiefend untersuchen, wie die persönlichen Reaktionen und Beziehungen der Spielleitung den Verlauf des Theaterspiels beeinflussen kann. Dies könnte dazu beitragen, effektivere Methoden für die Selbstreflexion zu entwickeln und die Rolle der Spielleitung in diesem Kontext besser zu verstehen.

Die Analyse der Auswirkungen auf Fremdwahrnehmungen und Zuschreibungen von Menschen mit Demenz in der Gesellschaft erscheint für die theaterpädagogische Praxis bedeutend zu sein. Es könnte beispielsweise ein interaktives Aufführungsformat entwickelt werden, in der die Zuschauenden aktiv zum Mitspielen eingeladen werden. Die Inszenierung könnte sich künstlerisch am sogenannten *Stationentheater* orientieren, bei dem sich das Publikum von Raum zu Raum bewegt und dabei auf die Schauspieler:innen trifft. Die Erkenntnisse könnten als Formen von „Involvement“ (Wirth 2006) verstanden und anhand relationaler und ästhetischer Erfahrungen diskutiert werden. Die Entwicklung von interaktiven Theaterformaten, die das Publikum in ein spielerisches Interagieren mit Menschen mit Demenz bringt, verspricht interessante Erfahrungsmöglichkeiten für die Beteiligten.

Sowohl die künstlerische Auseinandersetzung mit Formen taktile Interaktion als auch asynchrones Handeln in unterschiedlichen Zeitdimensionen können zu neuen theaterpädagogischen Methoden und dahingehend zu neuen Ausdrucksweisen im Theaterspielen mit Menschen mit Demenz führen. So könnten beispielsweise die Inhalte des theaterpädagogischen Methodenkonzepts von *TiP.De* dahingehend evaluiert und Vorschläge gemacht werden, wie Übungen modifiziert werden können.

Darüberhinaus gilt es, den Einfluss des Theaterspielens auf die Beziehung der Pflegekraft und ihr professionelles Handeln zu betrachten. Erste Befunde dazu lassen sich in den Ergebnissen der *TiP.De*-Studie finden. Die beiden Spielbegleiterinnen bezeichnen das Erlebnis des Theaterspielens mit den Bewohner:innen als eine „sinnstiftende Qualitätszeit“ (Seeling et al. 2020, 70). Diese Äußerung legt nahe, dass das Theaterspielen einen positiven Einfluss auf das berufliche Engagement und die Zufriedenheit der Pflegekräfte haben kann. Weitere Untersuchungen und vertiefende Analysen könnten dazu beitragen, diese Zusammenhänge genauer zu beleuchten und die Bedeutung des Theaterspielens im Pflegekontext weiter zu erforschen. Darüber hinaus könnten die gewonnenen Einsichten in die Theaterpädagogik auch in der Weiterbildung des Pflegepersonals genutzt werden, um die Sensibilität im Umgang mit Menschen mit Demenz zu erhöhen und kreative Methoden in die Betreuung zu integrieren. Letztlich eröffnet die Verbindung zwischen der theaterpädagogischen und der pflegerischen Praxis eine vielversprechende Synergie, die das Potenzial hat, die Lebensqualität und das Wohlbefinden von Menschen mit Demenz auf vielfältige Weisen zu verbessern (vgl. ebd.)

Insgesamt eröffnet die Untersuchung der ästhetischen Momente im Theaterspielen eine breite Forschungs- und Praxisperspektive für die Theaterpädagogik als Fachdisziplin. Jedoch sind weitere Überlegungen und empirische Forschung notwendig, um die Wirksamkeit und Umsetzbarkeit dieser Ansätze zu realisieren und zu bewerten.

Literatur

- Adorno, T. W. (2012/1973). *Ästhetische Theorie* (G. Adorno, Hrsg.; 19. Aufl.). Suhrkamp.
- Allerkamp, A., & Mirbach, D. (2016). *Schönes Denken: A. G. Baumgarten im Spannungsfeld zwischen Ästhetik, Logik und Ethik*. Felix Meiner.
- Barth, B., Flaig, B. B., Schäuble, N., & Tautscher, M. (Hrsg.). (2018). *Praxis der Sinus-Milieus®*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19335-5>
- Basting, A. D. (2001). "God Is a Talking Horse": Dementia and the Performance of Self. *TDR/The Drama Review*, 45(3 (171)), 78–94. <https://doi.org/10.1162/10542040152587123>
- Baur, N., & Blasius, J. (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS.
- Bell, E. (2019). Theaterspielen und Demenz: Beobachtungen aus der Theaterarbeit. *Psychotherapie im Alter*, 16(1), 89–96. <https://doi.org/10.30820/1613-2637-2019-1-89>
- Benjamin, W. (1991/1982). *Passagen-Werk* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Berzbach, F. (2018). *Die Ästhetik des Alltags: Betrachtungen zur Lebenskunst* (1. Auflage). Midas Collection.
- Blumenberg, P., Krebs, M., Stehling, H., & Stomberg, D. (2022). *DNQP Expertenstandard Beziehungsgestaltung in der Pflege von Menschen mit Demenz: Einschließlich Kommentierung und Literaturstudie* (A. Büscher, Hrsg.). Hochschule Osnabrück, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.
- Boal, A. (2021/1973). *Theater der Unterdrückten* (M. Spinu & H. Thorau, Hrsg.; 8. Auflage). Suhrkamp.
- Boersma, P., van Weert, J. C. M., van Meijel, B., & Dröes, R.-M. (2017). Implementation of the Veder contact method in daily nursing home care for people with dementia: A process analysis according to the RE-AIM framework. *Journal of Clinical Nursing*, 26(3–4), 436–455. <https://doi.org/10.1111/jocn.13432>
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Les Presses du réel.
- Brandt, M., Fietz, J., Hampel, S., Kaschowitz, J., Lazarevic, P., Reichert, M., & Wolter, V. (2018). *Methoden der empirischen Alter(n)sforschung* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Bredel, U., & Maass, C. (2016). *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis*. Dudenverlag.
- Breuer, F. (2010). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 35–49). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_2
- Breyer, T., & Pfänder, S. (2017). Resonanz, Rhythmus und Synchronisierung: Interdisziplinäre Perspektiven. In T. Breyer, M. B. Buchholz, A. Hamburger, S. Pfänder, & E. Schumann (Hrsg.), *Resonanz—Rhythmus—Synchronisierung* (S. 9–30). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839435441-001>
- Brown, L. M. (1999). *Raising their voices: The politics of girls' anger* (1st Harvard Univ. Press pbk. ed). Harvard University Press.
- Brown, L. M., Argyris, Dianne, D. E., Attanucci, J., Bardige, B., Gilligan, C., Johnston, D. K., & Wilcox, D. (1988). *Reading for self and moral voice: A method for interpreting narratives of real-life moral conflict and choice*. Abgerufen am 19.10.2022, von https://www.researchgate.net/publication/232509215_Reading_for_self_and_moral_voice_A_method_for_interpreting_narratives_of_real-life_moral_conflict_and_choice/citations
- Cohen, H. (2016/1912). *Ästhetik des reinen Gefühls*. Cassirer. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:466:1-35786>

- Cosentino, S., Zahodne, L. B., Brandt, J., Blacker, D., Albert, M., Dubois, B., & Stern, Y. (2014). Social cognition in Alzheimer's disease: A separate construct contributing to dependence. *Alzheimer's & Dementia*, 10(6), 818-826. <https://doi.org/10.1016/j.jalz.2013.12.021>.
- Cruz, J. (2021). The Listening Guide method as an interdisciplinary approach: Accounting for psychological processes in sociological frameworks. *Qualitative Psychology*, 8(2), 171–182. <https://doi.org/10.1037/qap0000209>
- Czerny, G. (2008). Theater bewegt – Theaterspielen als kulturelle Praxis. *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, 52(24), 20–22.
- Dassa, A., & Harel, D. (2019). People with dementia as ‘spect-actors’ in a musical theatre group with performing arts students from the community. *The Arts in Psychotherapy*, 65, 101592. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.101592>
- Dinkelacker, J., & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23–46.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dunn, J. (2010). Video in drama research: Formalising the role of collaborative conversations within the analysis phase. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(2), 193–208. <https://doi.org/10.1080/13569781003700086>
- Dunn, J., Balfour, M., & Moyle, W. (2019). Quality of life or ‘quality moments of life’: Considering the impact of relational clowning for people living with dementia. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(1), 38–52. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1544889>
- Duttge, G. (2013). Patientenautonomie und Einwilligungsfähigkeit. In C. Wiesemann, A. Simon, L. Hüllbrock, & Forschergruppe „Autonomie und Vertrauen in der modernen Medizin.“ (Hrsg.), *Patientenautonomie: Theoretische Grundlagen, praktische Anwendungen* (S. 77–90). Mentis.
- Esslin, M. (2006). *Das Theater des Absurden: Von Beckett bis Pinter* (Neuausg.). Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Falk, F., Schüler, E., & Zinsmaier, I. (Hrsg.). (2022). *Zeitgenössische Theaterpädagogik: Macht- und diskriminierungskritische Perspektiven*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839457757>
- Fink, T. (2012). *Lernkulturforschung in der kulturellen Bildung: Videographische Rahmenanalyse der Bildungsmöglichkeiten eines Theater- und Tanzprojektes*. kopaed-Verl.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, E. (Hrsg.). (2003). *Performativität und Ereignis*. DFG-Schwerpunktprogramm Theatralität, A. Francke.
- Fleig, A. (2003). Leiblichkeit. In: Koch, G., Streisand, M. (Hg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Berlin, Milow: Schibri, 184-186.
- Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3., aktualisierte Auflage). VS Verlag.
- Förstl, H. (2011). *Demenzen in Theorie und Praxis* (3., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Springer Berlin Heidelberg.
- Fuchs, M. (2010). Das Leibgedächtnis in der Demenz. *Junge Kirche* 3(71):11–13.
- Fuchs, T. (2018). Leiblichkeit und personale Identität in der Demenz. *Deutsche Zeitschrift Für Philosophie*, 66(1), 48–61. <https://doi.org/10.1515/dzph-2018-0005>

- Geiger, M. (1976/1925). *Die Bedeutung der Kunst: Zugänge zu e. materialen Wertästhetik: ges., aus d. Nachlass erg. Schriften zur Ästhetik*. Fink.
- Gilligan, C., & Eddy, J. (2017). Listening as a path to psychological discovery: An introduction to the Listening Guide. *Perspectives on Medical Education*, 6(2), 76–81. <https://doi.org/10.1007/s40037-017-0335-3>
- Gilligan, C., & Eddy, J. (2021). The Listening Guide: Replacing judgment with curiosity. *Qualitative Psychology*, 8(2), 141–151. <https://doi.org/10.1037/qap0000213>
- Gilligan, C., Spencer, R., Weinberg, M. K., & Bertsch, T. (2003). On the Listening Guide: A voice-centered relational method. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Hrsg.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. (S. 157–172). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10595-009>
- Gimmmler, C. (2019). Das Theaterprojekt „Demenz bewegt (Theater) bewegt Demenz“. In I. Pfützenreuter (Hrsg.), *Leben in der Mitte der Gesellschaft. Lokale Allianzen für Menschen mit Demenz* (S. 99–109). Lambertus.
- Gjengedal, E., Lykkeslet, E., Sørbo, J. I., & Sæther, W. H. (2014). ‘Brightness in dark places’: Theatre as an arena for communicating life with dementia. *Dementia*, 13(5), 598–612. <https://doi.org/10.1177/1471301213480157>
- Gödecker, L. (2017). Theaterpädagogik mit Menschen mit Demenz. *Pflegezeitschrift*, 70(12), 38–41. <https://doi.org/10.1007/s41906-017-0322-7>
- Göhmann, L. (2004). *Theatrale Wirklichkeiten: Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*. Mainz.
- Gray, J. (2019). Working within an aesthetic of relationality: Theoretical considerations of embodiment, imagination and foolishness as part of theatre making about dementia. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(1), 6–22. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1535270>
- Gray, J., & Kontos, P. (2018). An Aesthetic of Relationality: Embodiment, Imagination, and the Necessity of Playing the Fool in Research-Informed Theater. *Qualitative Inquiry*, 24(7), 440–542. <https://doi.org/10.1177/1077800417736331>
- Hall, E. T. (1976). *Die Sprache des Raumes*. Schwann.
- Harel, D. (2016). Autobiographical Therapeutic Theatre with Older People with Dementia. In S. Pendzik, R. Emunah, & D. Read Johnson (Hrsg.), *The Self in Performance* (S. 213–226). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53593-1_15
- Hatton, N. (2021). *Performance and Dementia: A Cultural Response to Care*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-51077-0>
- Hatton, N., Dunn, J., & Balfour, M. (2019). Editorial. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1548928>
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Henderson, J. (2019). Dramaturgy of assistance: Performing with dementia or age-related memory loss. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(1), 72–89. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1548272>
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung: Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung* (3. Auflage). Schibri-Verlag.

- Hirdina, K. (2006). Ästhetik/ästhetisch. In A. Trebess (Hrsg.), *Metzler Lexikon Ästhetik: Kunst, Medien, Design und Alltag* (S. 29–34). J.B. Metzler.
- Höhn, J. (2016). Theater Demenzionen – Theaterprojekte in Einrichtungen der Altenhilfe. In I. Kollak (Hrsg.), *Menschen mit Demenz durch Kunst und Kreativität aktivieren: Eine Anleitung für Pflege- und Betreuungspersonen* (S. 139–150). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48825-6>
- Höhn, J. (2018). *Theaterpädagogik: Grundlagen, Zielgruppen, Übungen* (2. aktualisierte Auflage). Henschel.
- Hopf, C. (2016). *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung* (W. Hopf & U. Kuckartz, Hrsg.). Springer VS.
- Höwler, E. (2011). *Biografie und Demenz: Grundlagen und Konsequenzen im Umgang mit herausforderndem Verhalten* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Jaaniste, J., Linnell, S., Ollerton, R. L., & Slewa-Younan, S. (2015). Drama therapy with older people with dementia – Does it improve quality of life? *The Arts in Psychotherapy*, 43, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.12.010>
- Jäger, J., & Kuckhermann, R. (Hrsg.). (2004). *Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit: Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation*. Juventa.
- Jahnke, M. (2012). Skizze einer Vorgeschichte der Theaterpädagogik vom 10. Jahrhundert bis zum Ende des 19. Jahrhundert. In C. Nix, D. Sachser, & M. Streisand (Hrsg.), *Lektion 5 Theaterpädagogik* (S. 36–44). Theater der Zeit.
- Jessen, F. (2021). Neurodegeneration/Demenz. In M. Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Alter und Altern. Anthropologie – Kultur – Ethik* (S. 200–208). J.B. Metzler Verlag.
- Johnstone, K., Tabori, G., & Wardle, I. (2018). *Improvisation und Theater* (P. Schreyer, Übers.; Durchgesehene und überarbeitete 14. Auflage). Alexander Verlag.
- Kafer, A. (2013). *Feminist, queer, crip*. Indiana University Press.
- Kant, I. (2013/1787). *Kritik der reinen Vernunft* (I. Heidemann, Hrsg.; Nachdr.). Reclam.
- Kaiser, J. (2017). *Theater ist meine Heimat*. Abgerufen 19. Oktober 2022, von <https://vimeo.com/johannakaiser>
- Kastner, U., Schraut, V., & Löbach, R. (2022). *Handbuch Demenz: Fachwissen für Pflege und Betreuung* (5. Auflage). Elsevier.
- Kiegelmann, M. (2000). Qualitative Psychological Research Using the Method of Voice. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 1, No 2 (2000): Qualitative Methods in Various Disciplines I: Psychology. <https://doi.org/10.17169/FQS-1.2.1082>
- Kiegelmann, M. (2008). Spannungsfeld zwischen Hilferwartung und Weglaufen. Analyse der Daten über Frau P. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 9 (1-2), 109–121.
- Kiegelmann, M. (2009). Making Oneself Vulnerable to Discovery. Carol Gilligan in Conversation With Mechthild Kiegelmann. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 10(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1178>
- Kiegelmann, M. (2021). Adding listening and reading for social context to the voice approach of the Listening Guide method. *Qualitative Psychology*, 8(2), 224–243. <https://doi.org/10.1037/qpp0000210>
- Kierkegaard, S., Hirsch, E., Gerdes, H., & Kierkegaard, S. (1994/1909). *Der Augenblick: Aufsätze und Schriften des letzten Streits* (2. Aufl.). Gütersloher Verl.-Haus Mohn.
- Klie, T. (2021). *Recht auf Demenz: Ein Plädoyer* (1. Auflage). Hirzel.
- Knoblauch, H. (2011). Videoanalyse, Videointeraktionsanalyse und Videographie – zur Klärung einiger

- Missverständnisse. *Sozialer Sinn*, 12(1). <https://doi.org/10.1515/sosi-2011-0107>
- Kolářová, K., & Wiedlack, M. K. (2016). Crip Notes on the Idea of Development. *Somatechnics*, 6(2), 125–141. <https://doi.org/10.3366/soma.2016.0187>
- Kontos, P., Grigorovich, A., & Colobong, R. (2020). Creativity and Dementia: New Directions From Embodiment, Relationality, and Citizenship Discourse. *Innovation in Aging*, 4(Supplement_1), 34–34. <https://doi.org/10.1093/geroni/igaa057.110>
- Kontos, P., Miller, K.-L., & Kontos, A. P. (2017). Relational citizenship: Supporting embodied selfhood and relationality in dementia care. *Sociology of Health & Illness*, 39(2), 182–198. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12453>
- Kotte, A. (2012). *Theaterwissenschaft: Eine Einführung* (2., aktualisierte Aufl). Böhlau-Verl.
- Kruse, A. (2017). *Lebensphase hohes Alter: Verletzlichkeit und Reife*. Springer.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- Kup, J. (2019). *Das Theater der Teilhabe: Zum Diskurs um Partizipation in der zeitgenössischen Theaterpädagogik*. Schibri-Verlag.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material* (6., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Lecker, M. (2021). Theaterpädagogik in digitalen Kulturen. Posthumane Performances. In Pinkert, U., Driemel, I., & Kup, J. (Hrsg.). *Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik*. Schibri-Verlag.
- Lin, L.-W., Lu, Y.-H., Chang, T.-H., & Yeh, S.-H. (2022). Effects of Drama Therapy on Depressive Symptoms, Attention, and Quality of Life in Patients With Dementia. *Journal of Nursing Research*, 30(1), e188. <https://doi.org/10.1097/jnr.0000000000000468>
- Lloyd, J. (2019). Wandering in care homes: The role of artists in reimagining walking performed by people living with dementia. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1544489>
- Loenhoff, J. (2012). Implizites Wissen. *Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven*, Weilerswist.
- Lösel, G. (2013). *Das Spiel mit dem Chaos: Zur Performativität des Improvisationstheaters*. Transcript.
- Luhmann, N. (1993). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Magdlener, E. (2017). CRIP TIME. *Crip Magazine*, 2(Crip Art Resources), 10–11.
- Mattenklott, G. (2003). Geselligkeit. In: Koch, G., Streisand, M. (Hg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri, 121-123.
- Mattenklott, G., Rora, C., & Griebel, C. (Hrsg.). (2004). *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit: Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Juventa-Verl.
- Mauthner, N. S. (2017). The Listening Guide Feminist Method of Narrative Analysis: Towards a Posthumanist Performative (Re)configuration. In J. Woodiwiss, K. Smith, & K. Lockwood (Hrsg.), *Feminist Narrative Research* (S. 65–91). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-48568-7_4
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed). SAGE Publications.
- McAvinchey, C. (2013). Coming of age: arts practice with older people in private and domestic spaces. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(4), 359-373.
- McRuer, R. (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. New York University Press.

- Medjedović, I. (2014). *Qualitative Sekundäranalyse*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05488-5>
- Mehnert, H. (2011). *Commedia dell'arte: Struktur, Geschichte, Rezeption*. Reclam.
- Meis, M. S., & Mies, G.-A. (Hrsg.). (2018). *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit: Kunst, Musik, Theater, Tanz und digitale Medien* (2., aktualisierte Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Mersch, D. (2002). *Ereignis und Aura: Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Mey, G., & Mruck, K. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18234-2>
- Mey, G. (2020). Performative Sozialwissenschaft – im Gespräch: Editorial. *Journal für Psychologie*, 28(1), 3–14. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2020-1-3>
- Meyer, J. (2003). Spielleitung. In: Koch, G., Streisand, M. (Hg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri, 28–285.
- Mitchell, G. J., Jonas-Simpson, C., & Ivonoffski, V. (2006). Research-Based Theatre: The Making of *I'm Still Here!* *Nursing Science Quarterly*, 19(3), 198–206. <https://doi.org/10.1177/0894318406289878>
- Moritz, C. (2014). *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung: Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Morrin, S. (2020). Theater als Weg Videoanalyse szenischer Spielimprovisationen in einer Willkommensklasse. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte, & S. Zourelidis (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 151–163). Beltz Juventa.
- Mukařovský, J. (1978). *Kapitel aus der Ästhetik*. Suhrkamp.
- Nebauer, F., & Groote, K. de. (2012). *Auf Flügeln der Kunst: Ein Handbuch zur künstlerisch-kulturellen Praxis mit Menschen mit Demenz*. kopaed.
- Organ, K. (2016). *A new form of theatre: Older people's involvement in theatre and drama*. Baring Foundation.
- Pinkert, U. (2008). *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*. Berlin.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie* (3., unveränd. Aufl.). de Gruyter.
- Plessner, H. (2016). *Gesammelte Schriften. 7: Ausdruck und menschliche Natur / Helmuth Plessner* (2. Auflage). Suhrkamp.
- Primavesi, P. (2014). Episches Theater. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, & M. Warstat, *Metzler-Lexikon Theatertheorie* (2. Auflage, S. 94–96). Metzler.
- Przyborski, A., & Wohrab-Sahr, Monika. (2019). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 105–123). Springer VS.
- Puar, J. K. (2017). *The right to maim: Debility, capacity, disability*. Duke University Press.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Reichertz, J. (2013). *Gemeinsam interpretieren: Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint Springer VS.

- Rosa, H. (2019). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung* (1. Auflage). Suhrkamp.
- Ruping, B. (2003). Ästhetischer Wert. In: Koch, G., Streisand, M. (Hg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Berlin, Milow: Schibri, 13–14.
- Sack, M. (2011). *Spielend denken: Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*. Transcript-Verl.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Schamberger, M. (2017). *Curios Shoes. A collaborative performance for people living with dementia and their loved ones*. Abgerufen am 19.10.2022, von https://www.magdalenaschamberger.com/wp-content/uploads/2019/02/Curious-Shoes-FINAL-Nov-2018_1.pdf
- Schechner, R. (1990). *Theater - Anthropologie: Spiel und Ritual im Kulturvergleich*. Rowohlt Taschenbuch.
- Scheuerl, H. (1997). *Das Spiel. Bd. 2: Theorien des Spiels / hrsg. von Hans Scheuerl* (12., neu ausgest. Aufl). Beltz.
- Schnell, M. W., & Dunger, C. (2018). *Forschungsethik: Informieren--reflektieren--anwenden* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Hogrefe.
- Schnell, M. W., & Heinritz, C. (2006). *Forschungsethik: Ein Grundlagen- und Arbeitsbuch mit Beispielen aus der Gesundheits- und Pflegewissenschaft* (1. Aufl). Huber.
- Schnettler, B., & Knoblauch, H. (2009). Videoanalyse. In S. Kühl, P. Strodtholz, & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 272–297). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_14
- Schuhmacher, B. (2018). *Inklusion für Menschen mit Demenz: Exklusionsrisiken und Teilhabechancen*. Springer VS.
- Schweitzer, P., & Bruce, E. (2008). *Remembering yesterday, caring today: Reminiscence in dementia care : a guide to good practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Seel, M. (2019). *Ästhetik des Erscheinens* (6. Auflage). Suhrkamp.
- Seeling, S., Cordes, F., & Höhn, J. (2020). *Praxishandbuch Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Seitz, H. (1996). *Räume im Dazwischen: Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis: Grundlegung einer Bewegungsästhetik* (1. Aufl). Klartext.
- Seitz, H. (2003). Spiel. In G. Koch & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S. 279–283). Schibri.
- Siegemund, A. (2003). Improvisation. In G. Koch & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S. 137–139). Schibri.
- Smith-Peers, J., & Gaines, A. M. (2021). Drama therapy and older adults: From waiting in the wings to crossing centre stage. *Drama Therapy Review*, 7(1), 3–7. https://doi.org/10.1386/dtr_00057_2
- Sonnenschein, S. (2016). *Gelingsbedingungen für einen Opernbesuch für Menschen mit Demenz und ihre Begleiter*innen*. unveröffentlichte Masterarbeit. Köln.
- Stegemann, B. (2009). *Lektionen 1 Dramaturgie*. Verl. Theater der Zeit.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa.

- Stevens, J. (2012). Stand up for dementia: Performance, improvisation and stand up comedy as therapy for people with dementia; a qualitative study. *Dementia*, 11(1), 61–73. <https://doi.org/10.1177/1471301211418160>
- Sting, W. (2005). Spiel-Szene-Bildung. Zum Verhältnis von künstlerischer Praxis und ästhetischer Bildung. *Grundrisse des Schultheaters*. Weinheim und München, 137-148.
- Stoffers, T., & Fooker, I. (2016). *Demenz erleben: Innen- und Außensichten einer vielschichtigen Erkrankung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Streisand, M. (2012). Geschichte der Theaterpädagogik im 20. Und 21. Jahrhundert. In C. Nix, D. Sachser, & M. Streisand (Hrsg.), *Lektion 5 Theaterpädagogik* (S. 14–35). Theater der Zeit.
- Taylor, N. (2019). The origin of dementia friendly theatre performances and the role of people living with dementia as creative consultants. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(1), 90–95. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1548273>
- Thal, D. R., Del Tredici, K., & Braak, H. (2004). Neurodegeneration in normal brain aging and disease. *Science of Aging Knowledge Environment*, 2004(23), 26.
- Thomas, F. (1995). *Telefonieren in Deutschland: Organisatorische, technische und räumliche Entwicklung eines grosstechnischen Systems*. Campus.
- Thyrian, J. R., & Stentzel, U. (2021). Die Entwicklung der geschätzten Anzahl an Demenz erkrankter Menschen auf Kreisebene in Deutschland für 2030. *Psychiatrische Praxis*, 48(02), 79–84. <https://doi.org/10.1055/a-1228-4974>
- Tischler, V., Schneider, J., Morgner, C., Crawford, P., Dening, T., Brooker, D., Garabedian, C., Myers, T., Early, F., Shaughnessy, N., Innes, A., Duncan, K., Prashar, A., McDermott, O., Coaten, R., Eland, D., & Harvey, K. (2019). Stronger together: Learning from an interdisciplinary dementia, arts and well-being network (DA&WN). *Arts & Health*, 11(3), 272–277. <https://doi.org/10.1080/17533015.2018.1534252>
- Tuma, R., Schnettler, B., & Knoblauch, H. (2013). *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint Springer VS.
- Tuma, R. & Schnettler, B. (2014). Videographie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875–886). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>
- Tuma, R., & Schnettler, B. (2019). Videographie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1191–1202). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_86
- Turner, V., Abrahams, R. D., & Harris, A. (2017). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure* (First edition). Taylor and Francis.
- van Dijk, A. M., van Weert, J. C. M., & Dröes, R.-M. (2012). Does theatre improve the quality of life of people with dementia? *International Psychogeriatrics*, 24(3), 367–381. <https://doi.org/10.1017/S1041610211001992>
- Van Puyenbroeck, H., Loots, G., Grietens, H., & Jacquet, W. (2014). ‘I Just Don’t Agree’: A Voice-Oriented Analysis of An IFPS Case of Alleged Child Maltreatment. *Journal of Social Work Practice*, 28(2), 173–192. <https://doi.org/10.1080/02650533.2013.820176>
- Vaßen, F. (2012). Theater ± Pädagogik. Korrespondenzen von Theater und (Theater-) Pädagogik. In C. Nix, D. Sachser, & M. Streisand (Hrsg.), *Lektion 5 Theaterpädagogik* (S. 53–63). Theater der Zeit.
- Voß, H. (2022). *Was bindet Menschen mit Demenz an das Leben? Eine erweiterte Perspektive auf Advance Care Planning* (1. Auflage). Nomos.
- Wachendorff, B. (2007). Ich muss gucken, ob ich da bin. Theaterprojekt zum Thema Demenz. In K. Bremen & U. Greb (Hrsg.), *Kunststücke Demenz: Ideen—Konzepte—Erfahrungen* (1. Aufl, S. 33–40). Klartext Verl.

- Wachendorff, B. (2016). Dein Bett steht im Laub. Theatrale Begegnungen mit Menschen mit Demenz. In H. Herwig & A. von Hülsen-Esch (Hrsg.), *Alte im Film und auf der Bühne: Neue Altersbilder und Altersrollen in den darstellenden Künsten* (S. 319–332). Transcript.
- Warwitz, S. A., & Rudolf, A. (2021). *Vom Sinn des Spielens: Reflexionen und Spielideen* (5. unveränderte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wassermann, S. (2013). Das qualitative Experteninterview. In M. Niederberger & S. Wassermann (Hrsg.), *Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 51–67). Springer VS.
- Weiler, C., & Roselt, J. (2017). *Aufführungsanalyse: Eine Einführung*. A. Francke Verlag.
- Weintz, Jürgen. (2008). *Theaterpädagogik und Schauspielkunst: Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit* (1. Aufl). Schibri-Vlg.
- Welling, K. (2018). *"Sich aneinander orientieren": Feinfühligkeit und Engagement in der beziehungsorientierten Interaktion zwischen Menschen mit weit fortgeschrittener Demenz und Bezugspersonen: Eine mikroanalytische Videointeraktionsstudie*. Universität Bremen.
- Welsch, W. (1995). Ästhetik und Anästhetik. In W. Welsch & C. Pries (Hrsg.), *Ästhetik im Widerstreit*. DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783050083018-004>
- Welsch, W. (2017). *Ästhetisches Denken* (8., durchgesehene und ergänzte Auflage). Reclam.
- Westphal, K. (2008). Theater als Aufmerksamkeitskunst in der Schule. Auszüge von Beobachtungen eines Theaterprojekts. In U. Pinkert (Hrsg.), *Körper im Spiel: Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen* (S. 95–109). Schibri-Verl.
- Wetzel, D. J. (2017). Resonanz in der Soziologie. Positionen, Kritik und Forschungsdesiderata. In T. Breyer, M. B. Buchholz, A. Hamburger, S. Pfänder, & E. Schumann (Hrsg.), *Resonanz—Rhythmus—Synchronisierung: Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst* (S. 47–64). Transcript.
- Wiese, H.-J. (2003). Experiment. In G. Koch & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S. 91–94). Schibri.
- Wiese, H.-J., Günther, M., & Ruping, B. (2006). *Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit*. Schibri-Verlag.
- Wilkinson, N., Srikumar, S., Shaw, K., & Orrell, M. (1998). Drama and movement therapy in dementia: A pilot study. *The Arts in Psychotherapy*, 25(3), 195–201. [https://doi.org/10.1016/S0197-4556\(97\)00102-0](https://doi.org/10.1016/S0197-4556(97)00102-0)
- Wirth, W. (2006). Involvement. In *Psychology of entertainment*. (S. 199–212). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- World Health Organisation (WHO). (2017). *Global action plan on the public health response to dementia 2017–2025*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241513487>
- Wulf, C., & Zirfas, J. (2007). Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 7–28). Beltz.
- Zahavi, D. (2018). *Phänomenologie für Einsteiger*. Wilhelm Fink.
- Zeilig, H., & Burke, L. (2018). Privileging the play. Creating theatre with people living with dementia. In J. Keady, L.-C. Hydén, A. Johnson, & C. Swarbrick (Hrsg.), *Social research methods in dementia studies: Inclusion and innovation* (S. 205–219). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Zeilig, H., Killick, J., & Fox, C. (2014). The participative arts for people living with a dementia: A critical review. *International Journal of Ageing and Later Life*, 9(1), 7–34. <https://doi.org/10.3384/ijal.1652-8670.14238>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Theatralitätsgefüge (Kotte 2012, 309)

Abbildung 2: Übersicht des Forschungsdesigns

Abbildung 3: Anordnung der Videokamera in den Interventionseinheiten

Abbildung 4: Retuschierter Screenshot der Videosequenz 1 (00:01:04.9)

Abbildung 5: Retuschierter Screenshot der Videosequenz 2 (0:00:17.6)

Abbildung 6: Retuschierter Screenshot Videosequenz 2 (0:01:18.3)

Abbildung 7: Retuschierter Screenshot der Videosequenz 2 (0:02:54.4)

Abbildung 8: Retuschierter Screenshot der Videosequenz 3 (0:00:08.7)

Abbildung 9: Exemplarische Wortwolke von Spielerin 3 (Layout MAXQDA)

Abbildung 10: Exemplarische Wortwolke der Spielbegleitung (Layout MAXQDA)

Abbildung 11: Wortwolke von Spielerin 4 (Layout MAXQDA)

Abbildung 12: Retuschierter Screenshot von Spieler 4 (Sequenz 1)

Abbildung 13: Wortwolke von Spielerin 7 (Layout MAXQDA)

Abbildung 14: Retuschierter Screenshot von Spieler 7 (Sequenz 3)

Abbildung 15: Zusammenhänge im Theaterspielen von Menschen mit Demenz

Abbildung 16: Grundbedingungen im Theaterspielen von Menschen mit Demenz

Abbildung 17: Engagement und seine Formen

Abbildung 18: Kollektiver Gegenwartsbezug und intentionale Gemeinsamkeit

Abbildung 19: Akzeptanz und Vereinbarungen zu Realität und Theater

Abbildung 20: Differenten Modalitäten

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass die Dissertation selbstständig angefertigt wurde, wörtliche wie inhaltliche Entlehnungen kenntlich gemacht sind und außer den in der Dissertation genannten keine weiteren Hilfsmittel Verwendung fanden.

Köln, 31.10.2022

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'J. Hölzer'.

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass die Dissertation weder ganz noch in Teilen Gegenstand eines Promotionsverfahrens an einer anderen Hochschule war und der Text der Dissertation weder ganz noch in Teilen Gegenstand einer anderen Abschlussarbeit war.

Köln, 31.10.2022

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'J. Hölzer'.

Anhang

Forschungsantrag

zur Einreichung bei der Ethik-Kommission der Hochschule Osnabrück

Antragstellerin:

Name: Jessica Höhn (M.A./Theaterpädagogin (BuT))

Jetzige Tätigkeit: Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „TiP.De - Theater mit Menschen mit Demenz“ / Freiberufliche Theaterpädagogin

Fakultät/Institut: Fakultät Management, Kultur und Technik/
Institut für duale Studiengänge

Kontaktadresse: Baccumer Str. 3, 49808 Lingen, Projektbüro LB 0107

Telefon: +49 (0) 591 80098 439

E-Mail: j.hoehn@hs-osnabrueck.de

A Formales

A1. Titel des Forschungsvorhabens

Ästhetische Momente im Zusammenspiel von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz. Eine Dissertation im Rahmen des Forschungsprojekts ‚TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz‘

1. Verantwortliche Leiterin des Forschungsvorhabens

Name: Jessica Höhn (M.A./Theaterpädagogin (BuT))

Jetzige Tätigkeit: Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „TiP.De - Theater mit Menschen mit Demenz“ / Freiberufliche Theaterpädagogin

Fakultät/Institut: Fakultät Management, Kultur und Technik/
Institut für duale Studiengänge

Kontaktadresse: Baccumer Str. 3, 49808 Lingen, Projektbüro LB 0107

Telefon: +49 (0) 591 80098 439

E-Mail: j.hoehn@hs-osnabrueck.de

2. Durchführungsort

Räumlichkeiten der Hochschule Osnabrück, Campus Lingen

Wohnpark Meppen-Esterfeld (Langzeitversorgungseinrichtung)
Schlaunstraße 9, 49716 Meppen

Seniorenresidenz Meppen (Langzeitversorgungseinrichtung)
Nödiker Straße 102, 49716 Meppen

3. Weitere Beteiligte am Forschungsvorhaben

Leitung des Forschungsprojekts TiP.De

Prof. Dr. rer. medic. Stefanie Seeling
Fakultät Management, Kultur und Technik
Institut für duale Studiengänge
Kaiserstr. 10c
49809 Lingen

Franziska Cordes
Fakultät Management, Kultur und Technik
Institut für duale Studiengänge
Baccumer Str. 3
49808 Lingen

Helga Grote
Demenzfachkraft

Corina Rehfeld
Gerontopsychiatrische Fachkraft

Wohnpark Meppen-Esterfeld
Schlaunstraße 9
49716 Meppen

Seniorenresidenz Meppen
Nödiker Straße 102
49716 Meppen

4. Weitere Anträge

Wurde nach Ihrem Wissen ein Antrag in derselben Sache bei einer anderen Ethik-Kommission gestellt?

Nein

Ja

Falls Ja, bitte Votum ggf. beifügen

Es liegt ein Votum für das Forschungsprojekt ‚TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz‘ vom 02.11.17 (Votum HSOS/2017/1-7, Anlage a) vor.

B. Untersuchungsbeschreibung

B.1. Begründung des Forschungsvorhabens und dessen Notwendigkeit

Im Jahr 2050 werden bundesweit drei Millionen Menschen mit einer Demenzerkrankung erwartet (vgl. Müller-Hergl, 2013, S. 8). Da 50-80% von ihnen vollstationär betreut werden müssen (vgl. Schaeffer & Büscher, 2009, S. 443), bedeutet dies nicht nur für die vollstationäre Versorgung eine langfristige Umstellung, sondern auch für die Theaterpädagogik. Dort ist die Zielgruppe Menschen mit Demenz ein Novum, welches noch unerforscht ist. Es existieren bereits unterschiedliche Konzepte und Projekte, doch arbeiten Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen in geriatrischen Kontexten ohne validierte Erkenntnisse (Neubauer & de Groot, 2012, S. 136). Dabei erweist sich Theaterspielen als ein wirkungsvolles Medium, um vulnerablen Gruppen kulturelle Teilhabe und künstlerischen Ausdruck zu ermöglichen (vgl. Skorupa, 2015). Mit der Dissertation ‚Ästhetische Momente im Zusammenspiel von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz‘ soll ein erster Beitrag zur Erforschung dieses neuen Feldes für die Theaterpädagogik geleistet werden.

Die Inspiration für diese Studie ist aus dem Forschungsprojekt ‚TiP.De‘, kurz für ‚Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz‘, an der Hochschule Osnabrück/ Campus Lingen, unter der Leitung von Prof. Dr. Stefanie Seeling, entstanden.

B.2. Ziel und Fragestellung des Forschungsvorhabens

Begleitend zum Forschungsprojekt ‚TiP.De‘ soll eine qualitative Untersuchung durchgeführt werden, die die ästhetischen Momente im Theaterspiel von Menschen mit Demenz, Spielbegleitung und Spielleitung untersucht. Im Mittelpunkt stehen Vorstellen, Verkörpern und Gestalten der drei Akteure im gemeinsamen Theaterspiel (vgl. Czerny, 2004, S.156). Die Ergebnisse werden im Rahmen einer Dissertation veröffentlicht.

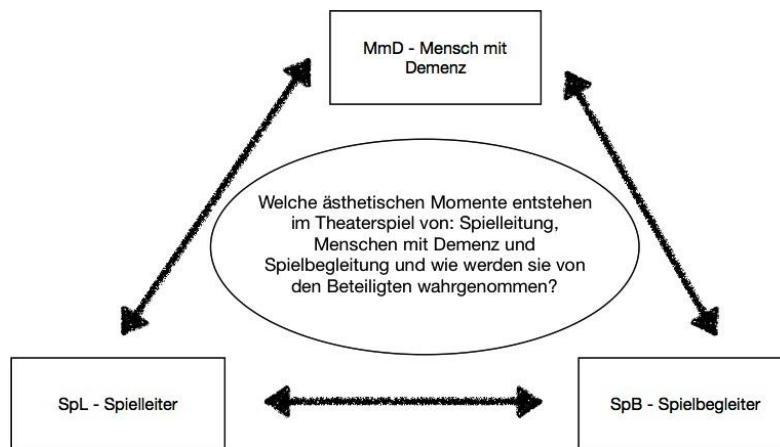
Die Fragen, die mit dieser Forschung beantwortet werden sollen, lauten:

- Welche ästhetischen Momente entstehen im Zusammenspiel von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz?
- Wie nehmen die einzelnen Akteure sie wahr?
- Welche Impulse gehen von den einzelnen Akteuren aus und welche ästhetischen Momenten entwickeln sich daraus?
- Welche Voraussetzung braucht es, damit ästhetische Momente entstehen können?

B.3. Methoden und Design des Forschungsvorhaben

Das Projekt wird im Rahmen einer explorativen Untersuchung durchgeführt. Objektive, in Zusammenhang mit ästhetischen Momenten stehende Parameter werden über eine qualitative Sekundärdatenanalyse untersucht. Die Daten werden aus unterschiedlichen Quellen bezogen (Beobachtungsanalyse von Videoaufnahmen, Interviews mit teilnehmender Pflegefachkraft, Gruppeninterpretation mit Experten, Auswertung von Forschungsmemos).

Das Forschungsvorhaben soll nach Erhalt des Ethikvotums beginnen und bis 2020 dauern. Die Erhebungsphase beginnt im September 2019. Im Mittelpunkt der Begleitstudie stehen die drei Akteure, die in den Interventionen von ‚TiP.De‘ gemeinsam Theaterspielen.



(Abbildung 1: Visualisierung der Begleitstudie, 2018, eigene Darstellung)

Die theaterpädagogische **Spielleitung** agiert als Impulsgeber und „Echogestalter“ (vgl. Hoffmann, 2008, S.30ff.). Sie lädt die Teilnehmenden ein, neues zu entdecken, mit und vor anderen und agiert als Impulsgeber. Sie unterstützt die Spielenden dabei, ihre Ideen und Wünsche im Rahmen ihrer Fähigkeiten umzusetzen und bietet je nach Situation eine enge Führung oder eine sanfte Begleitung an. Als geschulte **Spielbegleiterin** nimmt eine Mitarbeiterin aus der Pflegeeinrichtung, als Gegenspieler und Impulsverstärker teil. Sie unterstützt und begleitet die Akteure im Theaterspiel und trägt Sorge für die pflegerische Betreuung der Teilnehmenden. **Menschen mit einer leichten bis mittelschweren Demenzerkrankung** sind der dritte Akteur. Gemeinsam bilden sie eine Trias aus Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz, deren Wahrnehmung von ästhetischen Momenten in dieser Studie erforscht werden soll.

Ästhetische Momente entstehen im Theaterspiel, wenn die drei Beteiligten einen ‚3. Raum‘ betreten. Es entsteht eine fiktiv-theatrale Welt in der sich eine „Tranzendierung des Wirklichen“ vollzieht (vgl. Berghahn, 2000). Dies kann z.B. eine imaginierte Äußerung, pantomimische Handlung oder dem Spielanlass entsprechende verbale Beteiligung (Feldgespräche) zum sinnlichen, körperlichen, emotionalen und sozialen Erleben sein.

In diesem produktiven Prozess des Gestaltens machen die Akteure ästhetische Erfahrungen. Sie erleben sich „(...) selbst und die Welt gleichzeitig und werden zu vielfältigen Wechselspielen angeregt: zwischen Sinnlichkeit und Reflexion, zwischen Emotionalität und Vernunft, zwischen Bewusstem und Unbewussten, zwischen Materialität und Zeichencharakter, zwischen Sagbarem und Unsagbarem, zwischen Bestimmten und Unbestimmten“ (Brändstätter, 2012, S. 180).

Im Rahmen des Forschungsprojekts ‚TiP.De‘ wird jede Interventionseinheit mit einer Videoaufnahme dokumentiert. Für die Aufnahmen wurde im Herbst 2017 ein Antrag auf ethnische Begutachtung der Hochschule Osnabrück gestellt und dieser am 02.11.17 (Votum HSOS/2017/1-7, Anlage a) bewilligt. Die teilnehmenden Menschen mit Demenz und ihre Angehörige wurden die Aufnahmen aufgeklärt und von jedem Beteiligten liegt eine Zustimmung über die informierte Einverständniserklärung nach Vorgaben der Ethikkommission vor (Anlage b1/c1 und b2/c2).

Für die Dissertation sollen die Aufnahmen als Datenmaterial und auf ätherischen Momente und deren Wahrnehmung der Beteiligten untersucht werden. Nach der letzten Intervention (am 29.11.18) werden die beteiligten Menschen mit Demenz explizit über die Verwendung der videografischen Aufzeichnungen für die Begleitstudie in leichter Sprache aufgeklärt (Anlage d) und um ein schriftliches Einverständnis (Anlage e) gebeten. Sollte jemand seine Zustimmung verweigern, werden die Spielsequenzen, an denen die Person beteiligt ist, für die Begleitstudie ausgeschlossen. Die Aufnahmen werden ab 2019 nach einem noch zu entwickelnden Raster auf Grundlage der ‚Phänomenologie der Wahrnehmung‘ von Maurice Merleau-Ponty (1966), dem ‚Formgesetz‘ nach Adorno (1965), und ‚dem Moment des Kairos‘ nach Walter Benjamin (1935) und der ‚Apologie der ästhetischen Erfahrung‘ nach H.J. Jauß (1967) analysiert.

Nach jeder Einheit dokumentieren die Spielleitung/Antragstellerin und die Forscherin Franziska Cordes aus dem Projekt ‚TiP.De‘ ihre Wahrnehmungen und Beobachtungen in freien Forschungsmemos. Auch sie dienen als Erhebungsquelle für das Datenmaterial.

In einem weiteren Schritt werden in einem episodischen Interview die zwei begleitenden Mitarbeiterinnen Helga Grote und Corina Rehfeld zu ihren Wahrnehmungen als Spielbegleiterinnen in den Interventionen befragt. Diese Form lässt der Interviewten den nötigen Freiraum zum Erzählen und hilft durch Fragen Zusammenhänge zu erkennen und in Beziehung zu setzen (vgl. Lamnek 2005, S. 362). Die nichtstandardisierten, halb-strukturierten Interviews sollen direkt im Anschluss am letzten Interventionstermin (Anfang Dezember) in den Räumlichkeiten der Hochschule durchgeführt werden (Interviewleitfaden, Anlage g). Für den Zeitrahmen werden 60 Minuten eingeplant. Die Äußerungen der Befragten werden in Stichworten mit protokolliert und das Einverständnis des Befragten vorausgesetzt, mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Auf Grundlage eines selektiven Protokolls werden die Transkripte auf manifeste und latente Inhalte untersucht (vgl. Mayring, 2002).

Ausgewählte Videosequenzen (nach den obengenannten Kriterien) werden im Rahmen einer Gruppeninterpretation einer Expertengruppe, bestehend aus fünf Mitarbeitenden des Instituts für Theaterpädagogik (ITP) der Hochschule Osnabrück, gezeigt (Reichertz, 2013). Angefragt sind: Prof. Dr. Bernd Ruping, Jörg Meyer, Eva Renvert, Frank Bonzcek und Katharina Kolar. Die Durchführung ist für Herbst 2019 geplant und für die Dauer sind zwei Stunden angesetzt.

Die Videoaufnahmen sollen auf ihre Validität aus ästhetischen Gesichtspunkten betrachtet und das entwickelte Analyseraster überprüft werden. Die Interpretation in der Gruppe ermöglicht durch eine diskursive Form die Herstellung von Intersubjektivität. Gleichzeitig kann der Umgang mit den Daten und deren Interpretation durch die Expertise nachvollzogen und beurteilt werden (vgl. Reichertz 2013, S. 12). Die Interviews und die Gruppeninterpretation werden mittels des Programmes f4-Transcript verschriftlicht und anschließend mit Hilfe des Programmes MaxQDA ausgewertet.

Die folgende Tabelle fasst die unterschiedlichen Instrumente der Untersuchung noch einmal zusammen:

Erhebungsmethode	Erhebungsinstrument	Zeitpunkt	Datenlieferant	Aufbereitungsverfahren
Beobachtung (indirekt)	Videodokumentation	10 Intervention (Sept. bis Nov 2018)	Menschen mit Demenz, Spielbegleitung, Spielleitung	Analyseraster nach Merleau-Ponty (1966), Adorno (1965), Benjamin (1935) Jauß (1967)
Beobachtung	Forschungsmemos (freie Struktur)	10 Intervention (Sept. bis Nov 2018)	Spielleitung, Forscherin TIP.De	
Feldgespräche	Videodokumentation	10 Intervention (Sept. bis Nov 2018)	Menschen mit Demenz, Spielbegleitung, Spielleitung	
Episodisches Interview (nach Flick)	Interviewleitfaden	Nach letzter Intervention (29.11.18)	Zwei Spielbegleiterinnen	selektives Protokoll (Mayring, 2002)
Gruppeninterpretation mit Videostimulus	Audiodokumentation	Herbst 2019	Fünf ExpertInnen des ITP der HS Osnabrück	

(Tabelle 1: Darstellung der Methodik der Begleitstudie, 2018, eigene Darstellung)

B.4. Darlegung der ethisch relevanten positiven und negativen Folgen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

In der Erhebung werden Daten von einer hochvulnerablen Zielgruppe verwendet, welcher ein besonderer Schutz bedarf. Das Einholen des schriftlichen Einverständnisses kann für Menschen mit Demenz als Belastung oder Überforderung erlebt werden. Des Weiteren könnten die Betroffenen sich auf Grund des zusätzlichen Interesses für sie und ihr Theaterspiel als Forschungsobjekt empfinden. Ebenso kann es zu einer subjektiv empfundenen Verletzung der Privats- oder Intimsphäre kommen. Die Forscherin verpflichtet sich die Daten vor dem Missbrauch durch Dritte zu schützen und die Datensicherheit vor, während und nach der Projektteilnahme sicherzustellen. Die Videoaufnahmen, die im Verlauf der Intervention erstellt werden, gelten per se als personengebundene Daten, da die Teilnehmenden darüber klar identifizierbar sind. Diese Daten werden vertraulich behandelt.

Vor den Interviews mit den Spielbegleitern werden sie gebeten eine Einverständniserklärung zum Interview und zur Datenübergabe (Anlage f) auszufüllen. Sollten sie damit nicht einverstanden sein, findet das Interview nicht statt. Bei vorzeitigem Abbruch oder späteren Einwänden gegen das Interview werden die Daten gelöscht und fließen nicht in die Analyse mit ein.

Die Experten von der Hochschule Osnabrück werden vor der Gruppeninterpretation darüber aufgeklärt, dass sie die Inhalte der Videoaufnahmen als vertraulich behandeln. Sie werden über die Regeln des Datenschutzes aufgeklärt und müssen eine Verschwiegenheitserklärung der Hochschule unterschreiben (Anlage h). Bei Missbrauch des Datenschutzes durch die Mitarbeitenden der Hochschule Osnabrück können negative Folgen für die Akteure und auch für ihre Angehörige entstehen.

Eine Aufwandsentschädigung erfolgt nicht, da die Teilnahme am Forschungsprojekt auf Freiwilligkeit beruht und die Einzelinterviews und Gruppeninterpretation in der Arbeitszeit der Teilnehmenden erfolgt.

B.5. Geplante Maßnahmen zur Krisenintervention für die möglicherweise auftretenden Verletzungen/Schäden

In einer Krisensituation orientiert sich die Forscherin an den Grundsätzen aus dem Ethikantrag des Forschungsprojekt ‚TiP.De‘ (Votum HSOS/2017/1-7, Anlage a). Zeigen sich im Aufklärungsgespräch, bei den teilnehmenden Personen mit Demenz, körperliche Anzeichen von Erregung oder der Wunsch nach dem Ausstieg aus dem Gespräch, dann wird dies berücksichtigt (vgl. Murphy, 2013, S. 175). Als feste Bezugsperson ist eine Demenzfachkraft aus der Einrichtung dabei. Sie kennt die Senioren persönlich und kann den Bedürfnissen nach entsprechend reagieren. Sollte es zu einer Krisensituation kommen, steht sie unterstützend und einführend zur Seite und ergreift die entsprechenden Maßnahmen auf Grundlage ihrer Professionalität.

Sollte es zu Verstößen gegen das Datengeheimniss nach §§ 43, 44 des BDSG und §§ 28, 29 des NDSG durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschule Osnabrück kommen, werden rechtliche Konsequenzen eingeleitet, die mit Freiheits- und Geldstrafen geahndet werden. Entsteht ein Schaden für die Probanden haben sie einen Anspruch auf Schadenersatz (§7 BDSG). Auf die Verwendung der Forschungsdaten für die Dissertation wird verzichtet.

B.6. Maßnahmen zur Gewährleistung von Datenschutz und Datensicherheit

Die Datenspeicherung erfolgt über ein verschlüsseltes (Bitlocker) Notebook mit Benutzerdefinierung und Passwort (Zugangskontrolle durch Hochschulkennung). Das Notebook wird für die Dauer des Projektes eingeschlossen in den Räumen der Hochschule Osnabrück aufbewahrt. In Absprache mit Herrn Kotzold werden die Daten ausschließlich auf einem speziellen Projektserver (P-Laufwerk) abgespeichert, auf den nur die drei Projektmitarbeiter (Prof. Dr. Seeling, F. Cordes und J.Höhn) Zugriff haben. Die Speicherung der auf diesem Server der Hochschule Osnabrück abgelegten Daten gewährleistet den Schutz der personenbezogenen Daten vor zufälliger Zerstörung oder Verlust. Die Sicherheit des hochschuleigenen Servers obliegt dem Datenschutzbeauftragten der Hochschule, Prof. Dr.-Ing. Alfred Scheerhorn.



C. Besondere Bemerkung

Ich bin verpflichtet, die Ethik-Kommission über alle nachträglichen Änderungen des beschriebenen Vorhabens bzw. der Untersuchung und über alle schwerwiegenden oder unerwarteten und unerwünschten Ereignisse, die während des Vorhabens bzw. der Untersuchung auftreten und die die Sicherheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder die Durchführung des Vorhabens bzw. der Untersuchung beeinträchtigen könnten, zu informieren. Ich werde dementsprechenden Mitteilungen meine eigene Bewertung der jeweiligen Ereignisse hinsichtlich Schwere und Kausalzusammenhang sowie eventuell eingeleitete oder geplante Maßnahmen oder Schlussfolgerungen hinzufügen.

19. März 2018

Datum

Unterschrift Jessica Höhn

F. Anhang

- Anlage a: Ethikvotum des Forschungsprojekt ‚TiP.De‘ (Votum HSOS/2017/1-7)
- Anlage b1: Informierte Einwilligung der Senioren zur Teilnahme am Forschungsprojekt (DRK Meppen-Esterfeld)
- Anlage b2: Informierte Einwilligung der Senioren zur Teilnahme am Forschungsprojekt Seniorenresidenz Meppen)
- Anlage c1: Informierte Einwilligung der Angehörigen und gesetzlichen Betreuung zur Teilnahme am Forschungsprojekt (DRK Meppen-Esterfeld)
- Anlage c2: Informierte Einwilligung der Angehörigen und gesetzlichen Betreuung zur Teilnahme am Forschungsprojekt (Seniorenresidenz Meppen)
- Anlage d: Aufklärungstext für die Verwendung des Videomaterials in der Begleitstudie (einfache Sprache)
- Anlage e: Informierte Einwilligung für die Verwendung des Videomaterials in der Begleitstudie (einfache Sprache)
- Anlage f: Einverständniserklärung zum Interview und Einverständniserklärung zur Datenübergabe
- Anlage g: Interviewleitfaden
- Anlage h: Verpflichtung zum Datengeheimnis
- Anlage i: Bundesdatenschutzgesetz zu §9 Satz 1
- Anlage j: Lebenslauf der Antragsstellerin

Anlage a: Ethikvotum des Forschungsprojekt ‚TiP.De‘ (Votum HSOS/2017/1-7)



HOCHSCHULE OSNABRÜCK
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Hochschule Osnabrück | Postfach 1940 | 49009 Osnabrück

Hochschule Osnabrück
Fakultät MKT
Prof. Dr. Stefanie Seeling

Im Hause

Ethik-Kommission

Kom. Vorsitzender Prof. Dr. Ursula-Eva Wiese

Postfach 1940
49009 Osnabrück

Telefon: +49 (0)541 969-5188

Telefon: +49 (0)541 969-3004

E-Mail: ethikkommission@hs-osnabrueck.de

Ihr Zeichen | Ihre Nachricht vom

Mein Zeichen | Bearbeitet von

Datum

W/Kn

03.11.2017

Ihr Antrag an die Ethik-Kommission: ‚TiP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz

Sehr geehrte Kollegin Seeling,

die Ethik-Kommission der Hochschule Osnabrück hat in ihrer 05. O. Sitzung am 02. November 2017 Ihren Antrag begutachtet und stimmt Ihrem Antrag zu (Votum HSOS/2017/1-7). Unabhängig von der Zustimmung regt die Kommission an, folgende Änderungen/ Ergänzungen vorzunehmen:

B1: Bitte erläutern Sie, wer Betreuer ist bzw. wer einwilligt (entweder gesetzlicher Betreuer willigt ein oder die Einwilligung erfolgt durch Patienten, wobei hier die kognitive Einwilligungsfähigkeit fachärztlich sicherfestzustellen wäre. Eine Vollmacht Angehöriger ist zu unbestimmt (außer sie wird explizit für die Aufgabe nachgewiesen).

B2: Es wird gewünscht, die Kriseninterventionsmöglichkeiten auszuführen bzw. dazu Stellung zu nehmen.

B3: Der Hinweis auf S. 37 soll darum ergänzt werden, dass die Forschungsergebnisse für 10 Jahre aufbewahrt werden, ebenso die Rohdaten. Die Personenbezogenen Daten sind nach dem NDSG zu löschen, wenn ihre Kenntnis für die Daten verarbeitende Stelle zur Aufgabenerfüllung nicht mehr erforderlich ist.

B4: Die Datensicherung soll e mit dem Datenschutzbeauftragten abgestimmt werden.

Im Namen der gesamten Kommission wünsche ich Ihnen viel Erfolg bei Ihrem Forschungsvorhaben.

Mit besten kollegialen Grüßen

Prof. Dr. Ursula-Eva Wiese

1 | 1

Paketanschrift
Hochschule Osnabrück
Caprivistr. 30 A
49076 Osnabrück

Bankverbindung
Sparkasse Osnabrück
IBAN DE52 2655 0105 0000 6156 90
BIC NOLADE22XXX

www.hs-osnabrueck.de
Finanzamt Osnabrück-Stadt
Steuer-Nr. 66/200/10648
UST-ID DE 812 619 579



Anlage b14: Informierte Einwilligung der Senioren zur Teilnahme Forschungsprojekt (DRK Meppen-Esterfeld)



Einwilligungsschreiben der Senioren zur Teilnahme am Projekt ‚TiP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz‘

Franziska Cordes hat am _____ ein Gespräch mit mir über Art, Umfang und Bedeutung des oben genannten Projektes geführt.

Das Projekt soll der Einbindung theaterpädagogischer Aktivitäten in die Versorgung von Menschen mit Demenz in einer Langzeitpflegeeinrichtung zur Verbesserung der Lebensqualität dienen.

Mir wurde erläutert, unter welchen Bedingungen die theaterpädagogische Intervention stattfindet. Ich weiß darüber Bescheid, wie meine für die Auswertung notwendigen Daten erhoben, verarbeitet und gespeichert werden. Ich weiß, dass Fragebögen ausgefüllt und Videoaufnahmen gemacht werden. Mir ist bekannt, dass die Teilnahme am Projekt freiwillig ist und ich jederzeit ohne Angabe von Gründen und ohne persönlichen Nachteil meine Teilnahme widerrufen kann. Meine Daten werden dann vollständig gelöscht. Hierüber erhalte ich eine Nachricht.

Ich bin damit einverstanden, dass die Daten auf einem gesicherten (Netz-)Laufwerk der Hochschule Osnabrück gespeichert werden. Dort stehen sie den Forscherinnen des Teams für die Nutzung im Rahmen des Projektes ‚TiP.De‘ zur Verfügung. Die Daten sind zu keiner Zeit für Dritte einsehbar. Sie werden für wissenschaftliche Veröffentlichungen verwendet. Zu diesem Zweck werden die Daten anonymisiert, so dass kein Rückschluss auf mich als einzelne teilnehmende Person möglich ist und kein Nachteil für mich entsteht.

Die personenbezogenen Daten werden ausschließlich innerhalb dieses Forschungsprojektes verwendet. Sobald es der Forschungszweck erlaubt, werden die Informationen, mit denen ein Personenbezug zu mir hergestellt werden kann, gesondert gespeichert und später gelöscht.

Das Aufklärungsschreiben zum Projekt ‚TiP.De‘, sowie ein unterschriebenes Exemplar dieser Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

Sollte ich bezüglich der Speicherung der Daten Fragen haben, kann ich mich über die untenstehenden Kontaktdaten an die Forscherinnen des Projektteams wenden.

Ich willige ein, dass ich, _____ freiwillig am Projekt teilnehme.

Ort, Datum

Unterschrift der teilnehmenden Person

Ort, Datum

Unterschrift Franziska Cordes für das Forschungsteam

Anlage b15: Informierte Einwilligung der Senioren zur Teilnahme Forschungsprojekt Seniorenresidenz Meppen)

Seniorenresidenz
Meppen



Einwilligungsschreiben der Senioren zur Teilnahme am Projekt ‚TiP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz‘

Franziska Cordes hat am _____ ein Gespräch mit mir über Art, Umfang und Bedeutung
des oben genannten Projektes geführt.

Das Projekt soll der Einbindung theaterpädagogischer Aktivitäten in die Versorgung von Menschen mit
Demenz in einer Langzeitpflegeeinrichtung zur Verbesserung der Lebensqualität dienen.

Mir wurde erläutert, unter welchen Bedingungen die theaterpädagogische Intervention stattfindet.

Ich weiß darüber Bescheid, wie meine für die Auswertung notwendigen Daten erhoben, verarbeitet
und gespeichert werden. Ich weiß, dass Fragebögen ausgefüllt und Videoaufnahmen gemacht werden.
Mir ist bekannt, dass die Teilnahme am Projekt freiwillig ist und ich jederzeit ohne Angabe von Gründen
und ohne persönlichen Nachteil meine Teilnahme widerrufen kann. Meine Daten werden dann
vollständig gelöscht. Hierüber erhalte ich eine Nachricht.

Ich bin damit einverstanden, dass die Daten auf einem gesicherten (Netz-)Laufwerk der Hochschule
Osnabrück gespeichert werden. Dort stehen sie den Forscherinnen des Teams für die Nutzung im
Rahmen des Projektes ‚TiP.De‘ zur Verfügung. Die Daten sind zu keiner Zeit für Dritte einsehbar. Sie
werden für wissenschaftliche Veröffentlichungen verwendet. Zu diesem Zweck werden die Daten
anonymisiert, so dass kein Rückschluss auf mich als einzelne teilnehmende Person möglich ist und kein
Nachteil für mich entsteht.

Die personenbezogenen Daten werden ausschließlich innerhalb dieses Forschungsprojektes
verwendet. Sobald es der Forschungszweck erlaubt, werden die Informationen, mit denen ein
Personenbezug zu mir hergestellt werden kann, gesondert gespeichert und später gelöscht.

Das Aufklärungsschreiben zum Projekt ‚TiP.De‘, sowie ein unterschriebenes Exemplar dieser
Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

Sollte ich bezüglich der Speicherung der Daten Fragen haben, kann ich mich über die untenstehenden
Kontaktaten an die Forscherinnen des Projektteams wenden.

Ich willige ein, dass ich, _____ freiwillig am Projekt teilnehme.

Ort, Datum

Unterschrift der teilnehmenden Person

Ort, Datum

Unterschrift Franziska Cordes für das Forschungsteam



Anlage c1: Informierte Einwilligung der Angehörigen und gesetzlichen Betreuung zur Teilnahme am Forschungsprojekt (DRK Meppen-Esterfeld)



Einwilligungsschreiben für die Angehörigen und gesetzliche Betreuung zur Teilnahme am Projekt ‚TiP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz‘

Franziska Cordes hat am _____ ein Gespräch mit mir und meiner Angehörigen/meinem Angehörigen über Art, Umfang und Bedeutung des oben genannten Projektes geführt.

Das Projekt soll der Einbindung theaterpädagogischer Aktivitäten in die Versorgung von Menschen mit Demenz in einer Langzeitpflegeeinrichtung zur Verbesserung der Lebensqualität dienen.

Mir wurde erläutert, unter welchen Bedingungen die theaterpädagogische Intervention stattfindet.

Ich weiß darüber Bescheid, wie die für die Auswertung notwendigen Daten erhoben, verarbeitet und gespeichert werden. Ich weiß, dass Fragebögen ausgefüllt und Videoaufnahmen gemacht werden.

Mir ist bekannt, dass die Teilnahme am Projekt freiwillig ist und jederzeit ohne Angabe von Gründen und ohne persönlichen Nachteil widerrufen werden kann. Die Daten meiner Angehörigen/meines Angehörigen werden dann vollständig gelöscht. Hierüber erhalte ich eine Nachricht.

Ich bin damit einverstanden, dass die Daten auf einem gesicherten (Netz-)Laufwerk der Hochschule Osnabrück gespeichert werden. Dort stehen sie den Forscherinnen des Teams für die Nutzung im Rahmen des Projektes ‚TiP.De‘ zur Verfügung. Die Daten sind zu keiner Zeit für Dritte einsehbar. Sie werden für wissenschaftliche Veröffentlichungen verwendet. Zu diesem Zweck werden die Daten anonymisiert, so dass kein Rückschluss auf die einzelnen teilnehmenden Personen möglich ist und kein Nachteil für Ihre Angehörige/Ihren Angehörigen entsteht.

Die personenbezogenen Daten werden ausschließlich innerhalb dieses Forschungsprojektes verwendet. Sobald es der Forschungszweck erlaubt, werden die Informationen, mit denen ein Personenbezug hergestellt werden kann, gesondert gespeichert und später gelöscht.

Das Aufklärungsschreiben zum Projekt ‚TiP.De‘, sowie ein unterschriebenes Exemplar dieser Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

Sollte ich bezüglich der Speicherung der Daten Fragen haben, kann ich mich über die untenstehenden Kontaktdaten an die Forscherinnen des Projektteams wenden.

Ich willige ein, dass meine Angehörige/mein Angehöriger/die von mir betreute Person _____ am Projekt teilnehmen darf.

Ort, Datum

Unterschrift der angehörigen Person/gesetzlichen Betreuung

Ort, Datum

Unterschrift Franziska Cordes für das Forschungsteam



Anlage c2: Informierte Einwilligung der Angehörigen und gesetzlichen Betreuung zur Teilnahme am Forschungsprojekt (Seniorenresidenz Meppen)

Seniorenresidenz
Meppen



HOCHSCHULE OSNABRÜCK
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Einwilligungsschreiben für die Angehörigen und gesetzliche Betreuung zur Teilnahme am Projekt ‚TiP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz‘

Franziska Cordes hat am _____ ein Gespräch mit mir und meiner Angehörigen/meinem Angehörigen über Art, Umfang und Bedeutung des oben genannten Projektes geführt.

Das Projekt soll der Einbindung theaterpädagogischer Aktivitäten in die Versorgung von Menschen mit Demenz in einer Langzeitpflegeeinrichtung zur Verbesserung der Lebensqualität dienen.

Mir wurde erläutert, unter welchen Bedingungen die theaterpädagogische Intervention stattfindet.

Ich weiß darüber Bescheid, wie die für die Auswertung notwendigen Daten erhoben, verarbeitet und gespeichert werden. Ich weiß, dass Fragebögen ausgefüllt und Videoaufnahmen gemacht werden.

Mir ist bekannt, dass die Teilnahme am Projekt freiwillig ist und jederzeit ohne Angabe von Gründen und ohne persönlichen Nachteil widerrufen werden kann. Die Daten meiner Angehörigen/meines Angehörigen werden dann vollständig gelöscht. Hierüber erhalte ich eine Nachricht.

Ich bin damit einverstanden, dass die Daten auf einem gesicherten (Netz-)Laufwerk der Hochschule Osnabrück gespeichert werden. Dort stehen sie den Forscherinnen des Teams für die Nutzung im Rahmen des Projektes ‚TiP.De‘ zur Verfügung. Die Daten sind zu keiner Zeit für Dritte einsehbar. Sie werden für wissenschaftliche Veröffentlichungen verwendet. Zu diesem Zweck werden die Daten anonymisiert, so dass kein Rückschluss auf die einzelnen teilnehmenden Personen möglich ist und kein Nachteil für Ihre Angehörige/Ihren Angehörigen entsteht.

Die personenbezogenen Daten werden ausschließlich innerhalb dieses Forschungsprojektes verwendet. Sobald es der Forschungszweck erlaubt, werden die Informationen, mit denen ein Personenbezug hergestellt werden kann, gesondert gespeichert und später gelöscht.

Das Aufklärungsschreiben zum Projekt ‚TiP.De‘, sowie ein unterschriebenes Exemplar dieser Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

Sollte ich bezüglich der Speicherung der Daten Fragen haben, kann ich mich über die untenstehenden Kontaktdaten an die Forscherinnen des Projektteams wenden.

Ich willige ein, dass meine Angehörige/mein Angehöriger/die von mir betreute Person _____ am Projekt teilnehmen darf.

Ort, Datum

Unterschrift der angehörigen Person/gesetzlichen Betreuung

Ort, Datum

Unterschrift Franziska Cordes für das Forschungsteam

Anlage d: Aufklärungstext für die Verwendung des Videomaterials in der Begleitstudie
(einfache Sprache)

Aufklärungstext zur Nutzung der personenbezogenen Daten im Rahmen der Dissertation „Ästhetische Momente im Zusammenspiel von Spielleiter, Spielbegleiter, Menschen mit Demenz“ in einfacher Sprache

Wir haben einmal in der Woche Theater gespielt und eine Videokamera hat uns dabei gefilmt.

Ich, Jessica Höhn möchte die Aufnahmen für eine Doktorarbeit verwenden. Ich möchte untersuchen, wann das Theaterspiel gut geklappt hat. Das möchte ich aufschreiben, damit andere Theaterpädagogen davon lernen können.

Um zu überprüfen, ob ich alles richtig gemacht habe, möchte ich fünf anderen Theaterpädagogen von der Hochschule Osnabrück einzelne Ausschnitte zeigen.

Sie heißen: Prof. Dr. Bernd Ruping, Jörg Meyer, Eva Renverts, Frank Bonzcek und Katharina Kolar.

Ich passe auf, dass sonst niemand die Aufnahmen zu sehen bekommt. Die Aufnahmen werden danach gelöscht.

Wenn du das nicht möchtest, dann kannst du es jetzt sagen. Dann werde ich die Aufnahmen, auf denen du zu sehen bist, nicht verwenden.

Anlage e: Informierte Einwilligung für die Verwendung des Videomaterials in der Begleitstudie (einfache Sprache)

Einwilligungsschreiben für die Verwendung der Videoaufnahmen für die Dissertation von Jessica Höhn

Jessica Höhn hat mit mir am _____ ein Gespräch geführt.

In dem Gespräch wurde mir erklärt, dass wie sie die Videoaufnahmen vom Theater spielen für ihre Doktorarbeit verwendet.

Ich,

- bin damit einverstanden, dass Jessica Höhn die Videoaufnahmen für ihre Doktorarbeit verwendet.

- bin damit einverstanden, dass sechs Mitarbeiter der Hochschule Osnabrück sich Videoausschnitte anschauen, auf denen ich zu sehen bin.

Ort, Datum

Unterschrift

Ort, Datum

Unterschrift Jessica Höhn

Anlage f: Einverständniserklärung zum Interview und Einverständniserklärung zur Datenübergabe

Einverständniserklärung zum Interview

Name:

.....

Forschungsprojekt: Ästhetische Momente im Zusammenspiel von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz: Begleitstudie für eine Dissertation im Rahmen des Forschungsprojekts ‚TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz‘

Projektleitung/
Interviewerin: Jessica Höhn

Interviewdatum:

Ich erkläre mich dazu bereit, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an zwei Interviews teilzunehmen. Ich wurde über das Ziel und den Verlauf des Forschungsprojekts informiert. Ich kann das Interview jederzeit abbrechen, weitere Interviews ablehnen und meine Einwilligung in eine Aufzeichnung und Niederschrift der Interviews zurückziehen, ohne dass mir dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, dass das Interview mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Studienprojekts in Schriftform gebracht wird. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben zu meiner Person aus dem Text entfernt und anonymisiert. Mir wird außerdem versichert, dass das Interview in wissenschaftlichen Veröffentlichungen nur in Ausschnitten zitiert wird, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der in den Interviews mit meinen Erzählungen entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen mich nicht als Person erkennbar macht.

Ort, Datum

Unterschrift

Einverständniserklärung für die Nutzung des/der Interviews und meiner Kontaktdaten für wissenschaftliche Zwecke nach Projektende

Ich bin damit einverstanden, dass meine Interviewdaten im Projekt `TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz` der Hochschule Osnabrück verbleiben werden. Dort wird die Vollständigkeit der Anonymisierung des Interviews geprüft. Falls erforderlich, werden MitarbeiterInnen des Projekts weitere personenbezogene Daten aus dem Interviewtext entfernen und Maßnahmen zur weiteren Anonymisierung vornehmen. Der Originaltext mit meinen personenbezogenen Daten wird nach den genannten Maßnahmen gelöscht.

Ich bin weiter damit einverstanden, dass meine Interviewdaten anderen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen der Hochschule Osnabrück anonymisiert für ausschließlich wissenschaftliche Zwecke zur Verfügung weiter genutzt werden dürfen.

Ort, Datum

Unterschrift

Ich möchte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Möglichkeit geben, mich für die Teilnahme an weiteren Forschungsvorhaben zu kontaktieren, um spätere Entwicklungen des Forschungsthemas zu untersuchen. Nach Ende des Forschungsprojekts dürfen meine Kontaktdaten aus diesem Grund im Projekt `TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz` der Hochschule Osnabrück aufbewahrt werden. Sie werden von der wissenschaftlichen Auswertung und den Interviewdaten getrennt und für Dritte unzugänglich gehalten. Spätestens 10 Jahre nach meinem letzten Interview werden meine Kontaktdaten gelöscht. Die Weitergabe meiner Kontaktdaten an andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler darf nur zu nicht-kommerziellen, wissenschaftlichen Zwecken in thematisch verwandten Forschungsbereichen erfolgen.

Ort, Datum

Unterschrift

Anlage g: Interviewleitfaden

Leitfaden für das Interview mit den Spielbegleiterinnen Helga Grote und Corina Rehfeld nach Abschluss der Theaterinterventionen (im Dezember 2018)

Dauer: 60 Minuten

Ziel: Das Ziel des Interviews besteht darin herauszufinden, ob und in welcher Weise die Spielbegleiterinnen ästhetische Momente in der Theaterarbeit im Rahmen des Forschungsprojekts ‚TiP.De‘ erlebt haben.

Ausfüllen der Einverständniserklärungen

Stimulusfragen:

- 1) Ihr habt beide als Spielbegleiterinnen in zwei Theaterinterventionen von TiP.De mitgewirkt. Was waren für euch besondere Momente?
- 2) Was ist euch noch in Erinnerung geblieben?
- 3) Ich habe eine Auswahl Requisiten (Koffer, Korb, Bauernhofbild, Stofftuch, Mütze), die in der Intervention zum Einsatz gekommen sind, mitgebracht. Erinnerst ihr euch noch an spielerische Momente damit entstanden sind?
- 4) Könntet ihr die spielerischen Handlungen mit diesen Requisiten genauer beschreiben, so dass die andere Spielbegleiterin (Helga bzw. Corina), die nicht dabei war, es auch nachvollziehen kann?
- 5) Ich habe Moderationskarten mit Begriffen (Freude, Spaß, Berührt sein, Irritation, Überraschung, Neugier, Lust, Glück, Begeisterung, Humor, Entzücken, Eifer, Lebendigkeit) mitgebracht. Gab es in der Intervention Momente, die du mit den Begriffen beschreiben würdest? Hast Du ein solches Gefühl bei dir wahrgenommen? Hast Du ein solches Gefühl bei den Bewohnern wahrgenommen?
- 6) Was ist das „mehr“ im Theater spielen - im Gegensatz zum normalen Alltag?

Anlage h: Verpflichtung zum Datengeheimnis

Verpflichtung zum Datengeheimnis

(für die datenerhebenden und/oder -verarbeitenden Personen)

nach § 5 Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) und § 5 Niedersächsisches Datenschutzgesetz (NDSG).

Frau / Herr

.....
(Name, Vorname) (Geburtsdatum)

.....
(Anschrift)

wurde heute

- auf die Wahrung des Datengeheimnisses nach § 5 BDSG und § 5 NDSG verpflichtet;
- darauf hingewiesen, dass es untersagt ist, personenbezogene Daten unbefugt zu einem anderen als dem zur jeweiligen rechtmäßigen Aufgabenerfüllung gehörenden Zweck zu verarbeiten, bekannt zu geben, zugänglich zu machen oder sonst zu nutzen und dass diese Pflichten auch nach Beendigung der Tätigkeit fortbestehen;
- darüber belehrt, dass Verstöße gegen das Datengeheimnis ggf. nach den §§ 43, 44 des BDSG und §§ 28, 29 des NDSG und anderen einschlägigen Rechtsvorschriften mit Freiheits- oder Geldstrafen geahndet werden können. Eine dienst- oder arbeitsrechtliche Verfolgung ist dadurch nicht ausgeschlossen;
- verpflichtet, sich über die geltenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen zu informieren und an den entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen.

Sie / Er

- erklärt, von dem Inhalt der genannten Bestimmungen umfassend unterrichtet worden zu sein,
- unterschreibt dieses Protokoll zum Zeichen der Genehmigung, nachdem es ihr/ihm vorgelesen worden ist, und bestätigt gleichzeitig den Empfang einer Abschrift der Niederschrift und der vorgenannten Vorschriften.

.....
Ort, Datum

.....
(Unterschrift der/des Verpflichteten)

.....
(Unterschrift der Verpflichtenden)



Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) Anlage (zu § 9 Satz 1)

(Fundstelle des Originaltextes: BGBl. I 2003, 88; bzgl. der einzelnen Änderungen vgl. Fußnote)

Werden personenbezogene Daten automatisiert verarbeitet oder genutzt, ist die innerbehördliche oder innerbetriebliche Organisation so zu gestalten, dass sie den besonderen Anforderungen des Datenschutzes gerecht wird. Dabei sind insbesondere Maßnahmen zu treffen, die je nach der Art der zu schützenden personenbezogenen Daten oder Datenkategorien geeignet sind,

1. Unbefugten den Zutritt zu Datenverarbeitungsanlagen, mit denen personenbezogene Daten verarbeitet oder genutzt werden, zu verwehren (Zutrittskontrolle),
2. zu verhindern, dass Datenverarbeitungssysteme von Unbefugten genutzt werden können (Zugangskontrolle),
3. zu gewährleisten, dass die zur Benutzung eines Datenverarbeitungssystems Berechtigten ausschließlich auf die ihrer Zugriffsberechtigung unterliegenden Daten zugreifen können, und dass personenbezogene Daten bei der Verarbeitung, Nutzung und nach der Speicherung nicht unbefugt gelesen, kopiert, verändert oder entfernt werden können (Zugriffskontrolle),
4. zu gewährleisten, dass personenbezogene Daten bei der elektronischen Übertragung oder während ihres Transports oder ihrer Speicherung auf Datenträger nicht unbefugt gelesen, kopiert, verändert oder entfernt werden können, und dass überprüft und festgestellt werden kann, an welche Stellen eine Übermittlung personenbezogener Daten durch Einrichtungen zur Datenübertragung vorgesehen ist (Weitergabekontrolle),
5. zu gewährleisten, dass nachträglich überprüft und festgestellt werden kann, ob und von wem personenbezogene Daten in Datenverarbeitungssysteme eingegeben, verändert oder entfernt worden sind (Eingabekontrolle),
6. zu gewährleisten, dass personenbezogene Daten, die im Auftrag verarbeitet werden, nur entsprechend den Weisungen des Auftraggebers verarbeitet werden können (Auftragskontrolle),
7. zu gewährleisten, dass personenbezogene Daten gegen zufällige Zerstörung oder Verlust geschützt sind (Verfügbarkeitskontrolle),
8. zu gewährleisten, dass zu unterschiedlichen Zwecken erhobene Daten getrennt verarbeitet werden können.

Eine Maßnahme nach Satz 2 Nummer 2 bis 4 ist insbesondere die Verwendung von dem Stand der Technik entsprechenden Verschlüsselungsverfahren.

Anlage i: Bundesdatenschutzgesetz zu §9 Satz

Die schriftliche Veröffentlichung der Ergebnisse erfolgt ausschließlich in anonymisierter Form, eine Bestimmung von Personen oder Sachen sind nur in unverhältnismäßig großen Aufwand möglich (vgl. §3 abs. 6 BDSG).

Die Videoaufnahmen werden als einzelne Videodateien archiviert. Nach der Datenspeicherung und Überprüfung der gespeicherten Daten werden die Originaldaten vom Aufnahmemedium gelöscht und die Ordner überspielt, um sicherzustellen, dass keine Wiederherstellung der Originaldaten auf dem Aufnahmemedium möglich ist. Als Grundlage für den Datenschutz und die Datensicherheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde ein Informationsschreiben (Anlage d), sowie ein Schreiben der informierten Einwilligung (Anlage e) in leichter Sprache erstellt (vgl. BMAS, 2014). Sämtliche Einwilligungserklärungen werden über das Projektende und die Erstellung des abschließenden Projektberichts hinaus aufbewahrt. Dieser Vorgang ist an die Forscherin des Projektes gebunden. Nach Abschluss der Dissertation werden die Einwilligungserklärungen an einen Projektbetreuenden Mitarbeiter der Hochschule Osnabrück übertragen. Die Einwilligungserklärungen werden während der Laufzeit im Projektbüro von ‚TiP.De‘ in einem verschlossenen Schrank aufbewahrt, dementsprechend ist kein Zugang durch Dritte möglich. Vor Beginn der Gruppeninterpretation werden alle Teilnehmenden auf Verschwiegenheit hingewiesen und gebeten eine zusätzliche schriftliche Vereinbarung (vgl. §5 BDSG; vgl. §5 NDSG), konform zu den von der Ethik-Kommission der Hochschule Osnabrück zur Verfügung gestellten Vorlagen, auszufüllen. Auch diese Unterlagen werden in einem verschlossenen Schrank aufbewahrt.

Die aus den Videos erhobenen Daten werden per noch zu entwickelnder Codierung pseudonymisiert, so dass eine Identifikation der Person anhand ihrer Daten erschwert wird (vgl. §3 Abs. 6a BDSG). Die Verarbeitung der erhobenen, pseudonymisierten Daten führt zur Anonymisierung, wodurch „Einzelangaben über persönliche oder sachliche Verhältnisse nur in unverhältnismäßig großem Aufwand an Zeit, Kosten und Arbeitskraft einer bestimmten oder bestimmaren natürlichen Person oder Sache zugeordnet werden können“ (§3 Abs. 6 BDSG). Die erhobenen Daten werden ausschließlich im Rahmen der Begleitstudie verwendet und nicht an Dritte weitergegeben. Die automatisierte Datenverarbeitung erfolgt über das Datenverarbeitungssystem MaxQDA. Es enthält ein Zugriffs- und Eingabeprotokoll und ist nur über einen authentifizierten, passwortgeschützten verschlüsselten End-to-End-Zugang erreichbar (Zutrittskontrolle, Eingabekontrolle). Es werden ausschließlich die pseudonymisierten und anonymisierten Daten entsprechend der Helsinki-Erklärung (vgl. WMA, 2013, §24) digital archiviert. Sie werden auf einem verschlüsselten Datenträger im Archiv der Hochschule Osnabrück für maximal zehn Jahre in einem verschlossenen Schrank aufbewahrt.



HOCHSCHULE OSNABRÜCK
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Hochschule Osnabrück | Postfach 1940 | 49009 Osnabrück

Hochschule Osnabrück
Fakultät MKT
Jessica Höhn

Im Hause

Ethik-Kommission

1. Vorsitzender
Prof. Dr. Ulrich Kuhnke

Postfach 1940
49009 Osnabrück

Telefon: +49 (0)541 969-5188

Telefon: +49 (0)541 969-3786

E-Mail: ethikkommission@hs-osnabrueck.de

Ihr Zeichen | Ihre Nachricht vom

Mein Zeichen | Bearbeitet von

Datum

Ku/Kn

09.07.2018

Ihr Antrag an die Ethik-Kommission: „Ästhetische Momente im Zusammenspiel von Spielleitung, Spielbegleitung und Menschen mit Demenz. Eine Dissertation im Rahmen des Forschungsprojekts ‚TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz‘“

Sehr geehrte Frau Höhn,

die Ethik-Kommission der Hochschule Osnabrück hat Ihren überarbeiteten Antrag begutachtet und beschließt folgendes Votum zu den forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Aspekten:

Zustimmung zum Antrag

Ihre VotumsID lautet: HSOS/2018/2/3

Im Namen der gesamten Kommission wünsche ich Ihnen viel Erfolg bei Ihrem Forschungsvorhaben.

Mit besten kollegialen Grüßen

Prof. Dr. Ulrich Kuhnke



Auswertungsgespräch nach der Intervention

- 1) Was ist dir bei den einzelnen Teilnehmenden aufgefallen?
- Aktivität, Interaktion, Dynamik
- 2) Wie hast du die gesamte Gruppe wahrgenommen?
- Aktivität, Kommunikation, Interaktion, Dynamik
- 3) Wie hast du dich selbst (in der Rolle der Spielbegleitung) wahrgenommen?
- 4) Was waren für dich auffallende Momente?

-
- 5) Was ist dir, in der Zeit von der letzten Woche bis jetzt, aufgefallen?
 - 6) Was gab es für Unterschiede – im Gegensatz zu letzter Woche / den Terminen davor?
 - 7) Wie haben sich die Unterschiede gezeigt?

Leitfaden für das Interview mit den Spielbegleiterinnen

Dauer: 90-120 Minuten

A. Erklärungsphase:

Das Ziel des Interviews ist herauszufinden, wie ihr das Theaterspielen in den Interventionen wahrgenommen habt und welche besonderen Momente es für jede von euch gab. (Alle Fragen beziehen sich nur auf das Theater spielen!)

B. Inhaltlicher Teil:

Ihr habt beide als Spielbegleiterinnen in den zwei Theaterinterventionen von TiP.De mitgewirkt. In jeder Einrichtung ist es anders abgelaufen. Beschreibt euch bitte gegenseitig den Verlauf des zweiten Durchgangs, so dass jede von euch eine Vorstellung davon hat, wie es war.

Ästhetische Empfindungen in der Intervention

Beschreibt einmal die Atmosphäre beim Theater spielen.

Adhoc Frage: War etwas neu oder anders für euch?

Als Spielbegleiterin habt ihr zwei Perspektiven eingenommen. Ihr habt auf die Bewohner geachtet, wie es ihnen geht und ihr seid selbst in den Spielprozess involviert gewesen. Die nächsten Fragen beantwortet ihr zuerst aus der Perspektive der Bewohner und dann auch aus eurer Perspektive:

Was waren eurer Meinung nach schöne Momente für die Bewohner im Theaterspielen?

Was waren für euch schöne Momente?

Was waren eurer Meinung nach nicht schöne Momente für die Bewohner im Theater spielen?

Was waren für euch nicht schöne Momente?

Was gab es noch für Momente? Nennt einfach Adjektive, die euch spontan einfallen.

Adhoc Fragen: Kannst du ... näher beschreiben? Was meinst du genau damit?

Welche Situationen haben die Bewohnern eurer Meinung nach besonders genossen?

Welche Situationen habt ihr besonders genossen?

Wann gab es Momente in denen ihr Spiellust bei den Bewohnern bemerkt habt?

Wann habt ihr im Theaterspielen Spiellust verspürt?

C. Inhaltlicher Teil: Ästhetische Empfindungen in der Intervention

Ich habe eine Auswahl an Requisiten (Schwein, Telefon, Korb, Bauernhofbild) mitgebracht, die in der Intervention ja zum Einsatz gekommen sind. An welche spielerischen Momente erinnern sie euch?

Adhoc Fragen: Könntest du es genauer beschreiben, so dass Helga/ Corina es auch nachvollziehen kann? Kannst du näher beschreiben, was „gut“ (geklappt oder funktioniert) für dich heisst?

Es gab Bewohner, denen ist es leicht gefallen sich auf das Theater spielen einzulassen. Könnt ihr beschreiben, wie sie dabei waren?

Adhoc Fragen: Was meint ihr, welche Erfahrungen konnten die Bewohner in dieser Situation machen?

Es gab Bewohner, die sich nur wenig oder selten aktiv am Theater spielen beteiligt und mehr zugeschaut haben. Könnt ihr das Verhalten näher beschreiben?

Welchen Sinn hat Theaterspielen für die Bewohner?

Welchen Sinn hat Theaterspielen für euch?

Adhoc Frage: Stellt euch vor wir bekommen eine Anfrage aus Hollywood. Sie wollen einen Kinofilm über unsere Intervention drehen. Was gehört unbedingt ins Drehbuch? Welche Szenen?

D. Reflexion zur Rolle der Spielbegleiterin

Wann habt ihr das erste Mal Theater gespielt?

Was ist Theater spielen für dich?

Ich habe die Bewohner ja nur in der Theaterstunde erlebt, ihr seid fast täglich mit ihnen zusammen. Was war es für ein Gefühl mit den Bewohnern Theater zu spielen?

Adhoc-Fragen: Habt ihr neue Seiten an den Bewohnern entdeckt?

Wie habt ihr euch selbst als Spielbegleiterin Laufe der Interventionen verändert?

Adhoc Frage: Was hat es dir persönlich gebracht?

Gibt es im Theater spielen mit Menschen mit Demenz ein „mehr“, z.B. im Gegensatz zum normalen Alltag in der Einrichtung?

E. Fragen zum Theoretischen Konstrukt „ästhetische Momente“

Jetzt kommt noch ein bisschen Theatertheorie. Es ist ok, wenn ihr mit „Ja“ oder „Nein“ antwortet, oder auch „ich weiss es nicht“.

Meine Arbeit dreht sich ja um ästhetische Momente im Theaterspielen und ich habe vier Begriffe (die Worte stehen auf Karten und werden von der Interviewerin umgedreht) aus der Antike gewählt mit denen man sie beschreiben bzw. das ist der Filter, mit dem ich mir die Videoaufnahmen anschauen werde:

Aisthesis - Der Begriff stammt aus dem Griechischen und bezeichnet so etwas, wie Wahrnehmen und Erkennen über die Sinne und den Genuss daran.

Würdet ihr sagen, dass im Theater spielen die Sinne der Bewohner besonders angesprochen wurden?

Haben die Bewohner im Theaterspiel etwas bekanntes als „neu“ oder „anders“ wahrgenommen?
Adhoc Frage: Könnt ihr ein Beispiel nennen?

Ein weiterer Begriff, der das ästhetische Handeln beschreibt ist: **Poiesis**

Das bezeichnet das Erschaffen und den Genuss am selbsthervorgebrachten Werk. Wie ein Maler, der ein Bild malt, mit dem er etwas ausdrückt, was er mit Sprache nicht sagen kann.

Meint ihr, dass die Bewohner in der Intervention etwas konkretes Erschaffen haben? Das kann auch mit Hilfe ihrer Einbildungskraft (als ob) entstanden sein?

Wenn ja: Wie kam die Einbildungskraft der Bewohner zum Einsatz?

Was haben sie erschaffen? Was hat es mit ihnen gemacht?

Dann gibt es noch den Begriff der **Mimesis**. Es bezeichnet, z.B. sich hineinversetzen oder schlüpfen in eine Rolle, das Nachspielen von Erlebnisse, aber auch das Erschaffen von anderen Wirklichkeiten.

Wurden im Theaterspiel Erlebnisse nachgespielt?

Wurde im Theaterspiel eine andere Wirklichkeit, da heisst eine andere Welt erschaffen?

Sind die Bewohner in Rollen geschlüpft?

Wenn ja: Welche Rollen haben sie eingenommen? Wie haben sie es gemacht und wie habt ihr sie dabei erlebt?

Katharsis bezieht auf die Wirkung des Theaterspiels auf den Zuschauer. Man freut sich z.B. mit der spielenden Figur, wenn sie etwas Schönes erlebt oder leidet mit ihr, wenn es etwas Trauriges passiert. Es gibt ein Zitat dazu: „Selbstgenuss im Fremdgegnuss“ (Jauß, 1991).

Wurde über das Theaterspiel gesprochen?

Wenn ja: Wie wurde über das Theaterspiel gesprochen?

Hat eine Identifikation mit den Spielfiguren stattgefunden?

Wenn ja: Könnt ihr ein Beispiel nennen.

F. Statistische Daten

Zum Abschluss brauche ich noch ein paar statistische Daten von euch:

Zur eigenen Person:

- Alter:
- Beruf:
- Zusatzaus- oder -fortbildungen:
- Berufsjahre:

Zur Einrichtung:

- Beschreibung der Einrichtung:
- Beschreibung der Aufgaben in der Einrichtung:
- Seit wann dort tätig:

Literatur:

Brandstätter, U. (2013/2012): Ästhetische Erfahrung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (letzter Zugriff am 26.11.2018)

Fuchs, M. (2015): Ästhetische Erfahrungen – Hinweise für den Umgang mit einem komplexen Begriff. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrungen-hinweise-den-umgang-einem-komplexen-begriff> (letzter Zugriff am 26.11.2018)

Jauß, H. R. (1984): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. München: Fink.

Liebau, E., Jebe, F. (2016): Gegenstände Kultureller Bildung. Der Blick auf die Phänomene und ästhetischen Erfahrungen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/gegenstaende-kultureller-bildung-blick-phaenomene-aesthetischen-erfahrungen> (letzter Zugriff am 26.11.2018)

Ablauf der Gruppeninterpretation am 25.09.19

Zeitraum: 15.00-17.00 Uhr

Teilnehmende: Frank Bonczek (LfbA), Frederick Hochheimer (WiMi), Katharina Kolar (WiMi), Jörg Meyer (Studiendekan), Eva Renverts (WiMi), Prof. Dr. Bernd Ruping

Ablauf:

Zeit	Inhalt	Material
14.00 Uhr	Vorbereitung des Raumes	Getränke, Kekse, Beamer, Laptop, Boxen, Aufnahmegerät, Videokamera, Stativ
15.00 Uhr	Begrüßung Kurzer Überblick über meine Forschungsarbeit (Fragestellung / Datenmaterial)	
15.10 Uhr	Unterschreiben der Einverständnis- und Verschwiegenheitserklärung	Kopien der Verschwiegenheitserklärungen, Anschreiben, Einverständniserklärung, Kugelschreiber
15.15 Uhr	Kurze Einordnung der Videoausschnitte (Entscheidung nur für Sequenzen zum 6.Termin)	Kopien zur Struktur der Einheit / Aufbau der Intervention
15.25 Uhr	1. Videoausschnitt „Impulsphase“ (ca. 9 Minuten)	Laptop, Beamer, Boxen, Papier für Notizen
15.35 Uhr	Interpretationsphase: Was habt ihr gesehen? / Was ist entstanden? Zeitvorgabe: 20 Minuten	
16.55 Uhr	2. Videoausschnitt „Spielphase“ (ca. 4 Minuten)	s.o.
16.00 Uhr	Interpretationsphase: Was habt ihr gesehen? / Was ist entstanden? Zeitvorgabe: 20 Minuten	
16.20 Uhr	3. Videoausschnitt „Spielphase“ (ca. 5 Minuten)	s.o.
16.25 Uhr	Interpretationsphase: Was habt ihr gesehen? / Was ist entstanden? Zeitvorgabe: 20 Minuten	
16.45 Uhr	Abschluss (Dankeschön!)	
16.50 Uhr	- 10 Minuten Puffer -	

Struktur der 6. Interventionseinheit

UHRZEIT	ABLAUF
14.45 Uhr	Vorbereitung des Raumes Teppich, Stuhlkreis, Kameras, Schneiderpuppen, Musik, Requisiten, Sitzordnung
15.15 Uhr	Zusammenkommen der Teilnehmenden Persönliche Begrüßung, Namensschilder durch Spielleitung (SpL)
15.30 Uhr	Einstiegsphase Begrüßung der Gruppe, Ritual mit Theatermaskottchen, Warmup-Ritual
15.45 Uhr	Impulsphase Lied „Im Märzen der Bauer“, Schneiderpuppen, Impulsfrage („Was machen die Bauersleute am Morgen als erstes?“)
16.00 Uhr	Spielphase Szenisches Spiel (Telefonieren mit Rollenkarten)
16.20 Uhr	Abschlussphase Ritual: Lied „Auf Wiedersehen“ & Runde mit Händedruck, Applaus für uns alle, persönliche Verabschiedung der SpL mit Namensschild entfernen
16.30 Uhr	Schlussphase Getränke, Austausch, Aufräumen, Abholen lassen oder auf den Wohnbereich bringen, Verabschieden

Videotranskript Sequenz 1: Intervention, 07.11.2018 (6. Termin)

[0:00:00.0] Die Videosequenz zeigt einen Mehrzweckraum in einer Pflegeeinrichtung. Die Kamera ist auf einen runden, grünen Teppich (Durchmesser 2.50m) ausgerichtet, auf welchem ein grüner Koffer aus Pappe liegt. An den Wänden und am Fenster hängen Kürbisse und Blätter aus grünen, braunen und orangefarbenen Tonkarton. Unter dem Stuhl liegt ein weiterer Pappkoffer in der Farbe Rot, darauf liegt ein Briefumschlag, daneben steht ein Bluetooth-Lautsprecher. Hinter dem Stuhl steht ein Hocker mit einem Laptop, der Desktop ist aktiviert. Im Kreis sitzen sechs Bewohnerinnen sowie eine Mitarbeiterin des Pflegeheims. Zwei Teilnehmerinnen sitzen in einem Rollstuhl. Der Stuhl der Spielleitung ist frei, sie holt zwei Schneiderpuppen von der rechten Seite in den Kreis. Im Hintergrund sieht man die wissenschaftliche Mitarbeiterin der Pflege. Sie sitzt an einem Tisch, vor ihr liegen sechs Beobachtungsbögen. Neben ihr steht eine Videokamera auf einem Stativ, daneben eine Flasche Wasser. Im Hintergrund sind ein Tisch mit blauer Tischdecke und Dekoration, eine White-Board-Tafel und auf der linken Seite eine weitere Flasche Wasser und aufeinandergestapelte Gläser zu sehen.

Die Teilnehmenden sind als Spielerinnen 1- 6 und die Mitarbeiterin als "Spielbegleitung" benannt. Spielerin 1 und 5, sowie die Spielbegleitung sieht man im Profil, Spielerin 2 und 4 sind frontal und Spielerin 3 und 6 sind in der Aufnahme nur von hinten zu sehen.

[0:00:04.9] Spielleitung: So, erstmal Bauer Anton

[0:00:08.5] Spielerin 1: Oh ja Anton, komm hier mal hin

[0:00:10.8] Die Spielleitung schiebt zwischen Spieler 1 und Spielerin 2 eine Schneiderpuppe in den Kreis. Sie trägt eine beigefarbene Cordhose mit Hosenträgern, ein kariertes Flanellhemd und eine olivfarbene Jacke aus festem Baumwollstoff trägt. Anstelle des Kopfes besitzt die Schneiderpuppe einen Holzknauf, auf dem eine Mütze liegt. Am Fuß der Figur stehen zwei Schuhe aus Holz (Holzpantinen). In der Höhe der Brust kleben zwei Streifen Kreppklebeband, auf denen BAUER ANTON steht.

Spielleitung: Dann kommt der mal zu Maria

[0:00:12.5] Spielbegleitung: hhahaha ((lacht))

Spielerin 1: [ja] <<richtet sich im Stuhl auf, beugt sich leicht nach vorne, schaut die Figur von unten nach oben an>

[0:00:14.8] Spielleitung: So, dann geh mal jetzt_

Spielerin 1: [das ist nett] das du jetzt zu mir kommst

[0:00:17.0] Spielleitung: <<dreht den Körper der Figur zu Spielerin 1>

Spielerin 1: So nett Bauer Anton

[0:00:19.9] Spielerin 2: <<schaut zu Spielerin 1, lächelt, Kopf ist nach links gedreht, Arme sind auf den Armlehnen abgelegt, linke Hand hält sich an der Armlehne fest, rechte Hand liegt auf dem Oberschenkel>

Spielbegleitung: <<schaut zu Spielerin 1, lächelt, Hände vor dem Bauch gefaltet>

Spielerin 4: <<schaut zu den Figuren, Körperhaltung entspannt, Arme liegen auf den Armlehnen des Rollstuhl>

Spielerin 5: << schaut zu den Figuren, Oberkörper ist leicht nach vorne gebeugt, Hände im Schoß gefaltet>

Spielerin 3: <<hat den Kopf nach rechts gedreht, schaut zu den Schneiderpuppen, Arme vor dem Körper verschränkt, Beine überschlagen>

Spielerin 6: (unverst.)

Spielleitung: <<schaut zu Spielerin 1> ist nett? Ist ein netter Bauer?

[0:00:22.1] Spielerin 1: ja

[0:00:22.7] Spielleitung: Kein Griesgram?

[0:00:23.6] Spielerin 1: Nein <<blickt nach vorne>

Spielleitung: [nein] gut zu wissen <<klopft der Schneiderpuppe zweimal leicht auf die rechte Schulter, geht aus dem Bild>

[0:00:26.7] Spielerin 1: <<blickt zur Figur> das dürfen wir ja nicht sagen

Spielerin 2: <<folgt ihr der Spielleitung mit dem Blick, dreht den Kopf weiter nach links>

[0:00:28.0] Spielleitung: hhh ((lacht)) (.hhh) UND DIE FRIEDA <<schiebt die zweite Schneiderpuppe in den Kreis> da kommt die Frieda zu der Gisela

Die Figur trägt ein kurzärmeliges Kleid aus weißem Synthetikstoff mit hellgrünen Streifen und Applikationen. Darüber hat sie eine pinke Kittelschürze mit einem Blumenmuster an sowie eine in lila gepunktete Schürze um den Bauch gebunden. Ein blaues, hintenzusammengebundenes Dreieckstuch deutet ein Kopftuch an und am Fuß der Puppe stehen zwei Holzschuhe.

[0:00:34.6] Spielerin 1: Ja <<schaut zu der zweite Figur, senkt leicht den Kopf>

Spielleitung: <<dreht den Körper der Figur zu Spielerin 2>

[0:00:35.9] Spielerin 2: Frieda, hast du auch alles schön gepflegt? Gebügelt, und so weiter (.) das muss nämlich sein, sonst tust du uns blamieren

Spielleitung: [mmahh] <stellt sich links neben die Figur, richtet das Kopftuch>

[0:00:45.4] Spielleitung: Oh, ja das wollen wir ja nich' <<greift der Figur an die Hüften und zieht sie leicht nach hinten>

[0:00:47.1] Spielerin 1: Schick, ne?

[0:00:49.7] Spielerin 2: <<beugt den Oberkörper leicht nach vorne>

Spielleitung: <<tritt hinter die Figur des Bauern und schiebt ihn leicht nach rechts> so (.) KÖNNT IHR ALLE SEHEN?

[0:00:52.4] Spielerin 2: Ja

Spielerin 1: [ja]

Spielerin 3: Mmh

[0:00:53.6] Spielleitung: <<geht zu ihrem Stuhl, setzt sich, Kopf Spielerin 2 zugewandt, lächelt>

Spielerin 2: Hier sind Plätzchen drin <<schiebt linken Zeigefinger in die Schürzentasche> kannst du dir eins nehmen

Spielerin 3: <<legt die Hände auf die Sitzfläche, stützt sich leicht auf, dreht den Körper zu den Schneiderpuppen> ja hähä ((lachen))

[0:00:58.3] Spielleitung: Selbst gebacken?

[0:00:59.4] Spielerin 2: <<wendet den Kopf nach rechts zur Spielleitung> ja immer nur selbst Gebackenes

Spielleitung: <<schaut Spielerin 2 an, nickt dreimal mit dem Kopf>

Spielerin 1: <<schaut zu Spielleitung und Spielerin 2>

Spielleitung: <<zieht ihre Ärmel hoch, schaut zu den Figuren, dann zu Spielerin 1> was machen, was muss denn so ein Bauer und so eine Bäuerin so machen, so den ganzen Tag?

Spielerin 5: <<schaut zur Spielleitung>

[0:01:06.2] Spielerin 1: Ja, gut <<nickt kurz mit dem Kopf nach rechts>

[0:01:07.9] Spieler 2: Die geh'n nach aufs Feld <<schaut die Spielleitung an>

[0:01:09.3] Spielleitung: <<schaut Spielerin 2 an> auf's Feld?

[0:01:10.1] Spielerin 2: Auch <<nickt mit dem Kopf>

[0:01:11.2] Spielleitung: <<schaut nach vorne> also, was haben gerade gehört <hebt den Daumen an, schaut Spielerin 2 an, beugt leicht den Oberkörper in ihre Richtung> eggen und säen?

[0:01:13.5] Spielerin 1: ja

[0:01:14.3] Spielleitung: <<schaut zu Spielerin 1 und nickt>> sowas?

[0:01:14.8] Spielerin 2: Eggen und säen (.) eggen nicht so, aber säen schon

[0:01:18.6] Spielleitung: <<greift mit beiden Händen an die Armlehne, hebt leicht das Gesäß und rutscht auf dem Stuhl nach hinten, stützt sich mit dem rechten Arm auf die rechte Armlehne> mhm

[0:01:20.9] Spielerin 2: und dann grün (unverst.) anpflanzen (.) <macht eine Aufwärtsbewegung mit der rechten Hand>

[0:01:23.2] Spielleitung: Ah ja <schaut Spielerin 2 an und nickt mit dem Kopf>

Spielerin 2: [ein]pflanzen

[0:01:24.5] Spielleitung: Ja

[0:01:25.8] Spielerin 2: Lecker

[0:01:26.8] Spielleitung: << lächelt Spielerin 2 an, nickt mehrmals> das stimmt

[0:01:28.5] Spielleitung: <<dreht den Kopf zu Spielerin 4> was müssen die noch machen, xxx (Vorname Spielerin 4) <<kratzt sich mit der linken Hand am Hand>

Spielerin 4: <<dreht leicht den Kopf zur Spielleitung>

Spielerin 1, 2, 3: <<schauen zu Spielerin 4>

[0:01:30.3] Spielerin 5 <<wendet den Kopf zu Spielerin 4>

Spielleitung: Was macht so ein Bauer noch <<streicht sich mit der linken Hand über den Hals> ganz, den ganzen Tag über

[0:01:35.2] Spielerin 4: Nee_e (unverst., ca. 3 Sek)

[0:01:39.9] Spielleitung: <<zeigt mit dem linken Zeigefinger auf die Figuren> u_und unser Bauer Anton und die Bäuerin Fri_

[0:01:43.2] Spielerin 4: <<schaut geradeaus> (unverst.)

[0:01:43.6] Spielleitung: <<zeigt mit dem linken Zeigefinger auf die Figuren> kannst du sehen? FRIEDA, ne?(-) Was müssen die denn machen, was haben die für Aufgaben? <<schlägt das rechte

Bein über das linke, stützt sich mit der rechten Unterarm auf dem rechten Oberschenkel ab, beugt sich mit dem Oberkörper zu Spielerin 4>

[0:01:49.1] Spielerin 4: (unverst.) (4 sek) jetzt vom Bauern?

[0:01:56.9] Spielleitung: hmmh <<wendet den Kopf nach links und blickt zu den Figuren, nachdenkliche Mimik, zeigt mit der offenen linken Hand auf die Figuren, Oberkörper weiterhin zu Spielerin 4 gewandt> also, wenn man den sozusagen auf seinen Hof schicken würde, was würde er zuerst machen

[0:02:01.8] Spielerin 4: Erst frühstücken

[0:02:03.2] Spielleitung: Jahaha ((lacht)) ja das stimmt <<lehnt sich zurück, berührt mit der rechten Hand die Armlehne des Rollstuhls von Spielerin 4>

Spielbegleitung: Ha ha ha ((lacht))

Spielerin 2: <<lächelt>

[0:02:05.0] Spielerin 1: <<schaut die Spielleitung an> was sagt se?

[0:02:06.0] Spielleitung: <<schaut Spielerin 1 an, zeigt mit dem linken Zeigefinger auf die Figuren, beugt den Oberkörper leicht nach vorne, ergreift die Armlehnen, rutscht mit dem Stuhl etwas nach vorne> erst FRÜHSTÜCKEN <<zeigt mit dem Zeigefinger auf Spielerin 1, lehnt sich an die Stuhllehne> das stimmt

Spielbegleitung: (unverst.) haha ((lachen))

[0:02:07.5] Spielerin 1: [erst frühstücken] <<wendet den Kopf zu den Figuren> NEIN, es wird erst (...) geht's in (---) in STALL

Spielleitung: [ja] <<Oberkörper ist lehnt an der Stuhllehne, beide Unterarme und Hände liegen auf den Armlehnen, Kopf leicht nach links gedreht, blickt Spielerin 1 an, Zähne bewegen die Unterlippe>

Spielerin 2: <<hat den Kopf nach links gedreht, rechte Hand liegt auf dem Oberschenkel, linke Hand auf der Armlehne, schaut Spielerin 1 an, lächelt>

Spielerin 4: <<Arme liegen auf den Armlehnen, Hände liegen auf den Oberschenkeln, schaut Spielerin 1 an>

Spielerin 3: <<rechte Hand liegt auf der Sitzfläche, Kopf nach rechts gewandt, schaut zu Spielerin 1>

Spielerin 5: <<Oberkörper leicht nach vorne gebeugt, Hände liegen gefaltet zwischen den Oberschenkeln, schaut zu den Figuren>

Spielerin 6: <<Kopf gesenkt, Blick nach unten gerichtet>

[0:02:14.3] Spielleitung: [erst in_] <<Augenbrauen bewegen sich leicht nach oben, linke Zeigefinger hebt sich>

Spielerin 1: dann wird erst gemolken <<schaut zur Spielleitung>

[0:02:16.4] Spielleitung: °ach so <<hebt das Kinn, streckt die rechte Hand aus und legt die Finger (ohne Daumen) auf die Armlehne des Rollstuhls von Spielerin 4>

[0:02:17.0] Spielerin 1: nee, so gehts alle nich' <<lehnt den Rücken an die Stuhllehne, blickt zur Spielbegleitung>

[0:02:18.5] Spielbegleitung: ohne Frühstück <<bewegt Kopf leicht nach vorne, Lippen bleiben nach dem Satz offen>

Spielleitung: °ohne Frühstück <<Augenbrauen leicht gehoben, legt die rechte Hand wieder zurück auf die Armlehne>

[0:02:19.6] Spielleitung: (unverst.)

Spielerin 1: [OHNE] FRÜHSTÜCK <<bewegt den Kopf von links nach rechts> es wird um sechs Uhr gemolken

Spielerin 4: [irgendwas stimmt da nicht]

Spielbegleiterin: <<schaut Spielerin 4, beugt sich leicht nach vorne, Arme liegen auf den Oberschenkel, Hände berühren sich> (hhh) ((lacht))

Spielleitung: <<wendet den Kopf zu Spielerin 4>

[0:02:24.6] Spielerin 5: <<schaut Spielerin 1 an> [jaah]

[0:02:25.1] Spielerin 1: Und das dauert bis halb acht

Spielleitung: [°hhh]

Spielerin 5: [ja]

[0:02:27.3] Spielerin 1: <<schaut zur Spielbegleitung> und dann, ääh werden die Maschinen ja wieder abgestellt und dann äh kommt da durchgesiebt, inne Kannen (..) und dann komm se an'ne Straße <<bewegt die rechte Hand nach oben und unten> (..) dann sind drei, vier Kannen voll (..) <<bewegt den Kopf vor und zurück> und dann müsse se ja sehen <<bewegt die rechte Hand rauf und runter> dass se ja (..) hinkriegen, weil die sind ja schwer (..) sind zwanzig Liter und dann_äh äh <<wendet den Kopf zu den Figuren> kommt Frieda und hilft ihm dabei

Spielerin 5: [ja] (bei der Äußerung: an'ne Straße)

Spielbegleitung: <<bewegt die Finger, schaut zu Spielerin 1 und bewegt den Kopf auf und ab> mhm (bei der Äußerung: sind 20l)

Spielleitung: <<zieht die Mundwinkel nach unten, legt die linke Hand auf den Bauch, streicht sich über den Magen, legt die Hand wieder auf die Armlehne, Mundwinkel gehen wieder nach oben, schiebt mit dem linken Zeigefinger die Brille nach oben, streicht sich mit Zeigefinger und Daumen über die Nase, Hand wieder auf die Armlehne, hebt die rechte Hand und streicht sich über den Nacken, legt die Hand wieder auf die Armlehne, bewegt den Kopf auf und ab und pustet aus (bei der Äußerung 20l), schaut zu den Figuren, bewegt den Kopf auf und ab >[ah ja]

Spielerin 6: <<Kopf leicht gesenkt, bewegt den Oberkörper nach vorne und wieder zurück> (bei der Äußerung die sind ja schwer)

[0:02:55.6] Spielerin 1: Nä <<schaut zur Spielleitung>

[0:02:56.5] Spielleitung: Ja <<bewegt den Kopf auf und ab>

[0:02:57.1] Spielerin 1: Bisschen muss Frieda ja auch tun (..) aber Frieda tut am meisten die Schweine füttern

[0:03:02.4] Spielleitung: <<hebt das Kinn auf und ab> ach so <zeigt mit dem linken Zeigefinger auf die Figuren, dann auf ihre Oberschenkel> also wenn Anton die Kühe melkt

[0:03:05.2] Spielerin 1: <<blickt die Spielleitung an, hebt die rechte Hand, streckt leicht den Zeigefinger aus, bewegt sie auf und ab> die Kühe melkt und das alle fertig macht und anne Straße stellt <<schaut zu den Figuren> dann muss Frieda Schweine füttern

[0:03:12.2] Spielleitung: Ah ja <<bewegt den Kopf auf und ab>

[0:03:13.1] Spielerin 1: Ja <<senkt die rechte Hand wieder> und denn nachher <<schaut kurz zu den Figuren, danach wieder zur Spielleitung > dann gehts zusammen am Frühstückstisch

Spielleitung: <<bewegt den Kopf mehrmals leicht auf und ab, Zähne bewegen die Unterlippe>

Spielerin 2: <<schaut Spielerin 1 an und nickt>

[0:03:18.6] Spielleitung: <<hebt das Kinn, dreht den Kopf zu Spielerin 4, streckt die rechte Hand mit offener Handfläche nach rechts aus> ahh_also erst die Arbeit <<hebt die rechte Hand leicht nach oben>

[0:03:21.4] Spielerin 1: <<schaut zur Spielleitung> dann das Spiel

[0:03:22.5] Spielleitung: <<Blick ist auf Spielerin 4 gerichtet, Kopf bewegt sich auf und ab, rechter Zeigefinger streicht unter der Nase von links nach rechts> hmh, ja

[0:03:23.0] Spielerin 4: <<schaut zu den Figuren> können vorher kein (unverst.)

Spielerin 1: <<schaut zur Spielleitung> [nä]

[0:03:24.6] Spielleitung: <<schaut weiterhin zu Spielerin 4, rechte Hand liegt auf der Armlehne> ja wahrscheinlich <<öffnet leicht die Handflächen, beugt sich mit dem Oberkörper nach rechts zur Spielerin 4, legt die Finger (ohne Daumen) auf die Armlehne des Rollstuhls, nimmt Blickkontakt zur Spielerin 4 auf> wahrscheinlich wären die gar nicht ruhig am Frühstückstisch, wenn die wüssten <<zeigt mit dem linken Zeigefinger auf die Figuren> die Kühe stehen da noch <<formt mit den Händen einen offenen Kreis> mit dickem Euter <<schaut zu Spielerin 1, verlagert ihr Gewicht nach links, legt beide Hände auf die Armlehnen, schaut Spielerin 1 an> können wahrscheinlich gar nicht

Spielerin 4: <<wendet leicht den Kopf nach links, schaut Spielleitung an, lächelt (bei Äußerung: dickem Euter) schaut wieder nach vorne>

Spielerin 1: [nee, gemolken] haben se ja

[0:03:33.4] Spielleitung: _können se gar nicht in Ruhe einen Kaffee trinken, weil se denken <<hebt die rechte Hand auf und ab, wendet den Kopf zur Spielbegleitung, rutscht auf dem Stuhl nach vorne, Blickkontakt, hebt die rechte Hand zur Seite, schaut wieder zur Spielerin 1, rutscht auf dem Stuhl zurück> und die Schweine rufen dann [hah]

Spielerin 1: [ja] <<wendet den Kopf zur Spielbegleitung> [ja]

Spielbegleitung: <<schaut zur Spielleitung, greift mit der rechten Hand unter die Jacke, Blick nach vorne gerichtet> hhh ((lacht))

[0:03:37.5] Spielerin 1: <<schaut zur Spielbegleitung> ne aber d'e äh <<schaut zu den Figuren> sind ja jetzt gemolken und dann kriegen die Kühe <<schaut zur Spielleitung> n`bisschen Heu drauf und

[0:03:46.4] Spielleitung: <<Oberkörper ist nach vorne gelehnt, Unterarme liegen gekreuzt auf den Oberschenkeln> hmh <<schaut Spielerin 1 an und bewegt Kopf leicht auf und ab> [hmhm]

[0:03:46.8] Spielerin 1: Und dann werden Runkeln werden kaputt gestoßen <<bewegt die rechte Hand auf und ab> und das kommt dann da alle drüber und dann tun die wohl erst auch frühstücken

[0:03:53.3] Spielleitung: Hm ja <<hebt kurz die linke Hand, richtet den Blick nach unten>

[0:03:54.4] Spielerin 1: Ja <<blickt zur Spielbegleitung>

[0:03:55.5] Kameraeinstellung wechselt. Die Gesichter von Spielerin 3, 6, 5 und der Spielbegleitung sind frontal, Spielerin 1 im Profil, Spielerin 2 von hinten zu sehen. Bei Spielerin 4 ist nur der Körper zu sehen.

[0:03:55.9] Spielleitung: <<hebt die linke Hand, streckt sie zur Spielerin 5> hast, was kommt denn nach dem Frühstück XXX (Vorname Spielerin 5) was machen die nach dem Frühstück <<zeigt mit dem linken Zeigefinger auf die Figuren> die beiden

[0:04:01.3] Spielerin 1: <<<kratzt sich mit der rechten Hand an der Stirn, schaut zu Spielerin 5>

Spielerin 3: <<schaut zu Spielerin 5>>

Spielerin 6: <<schaut geradeaus, rechte Hand liegt auf dem linken Oberschenkel und bewegt sich auf und ab, linker Arm liegt auf der Armlehne des Rollstuhls>

Spielerin 2: <<wendet den Kopf zu Spielerin 5>

Spielerin 5: <<blickt zu den Figuren> ja, die <<schaut zur Spielleitung> die Milch wird in die Kannen verteilt, denk ich <<schaut zu den Figuren> ne, und dann

Spielleitung: <<Oberkörper leicht nach vorne gelehnt, Blick auf Spielerin 5 gerichtet> [hnh]

Spielbegleitung: <<schaut zu Spielerin 5, dann wieder nach vorne, dann wieder zu Spielerin 5, bewegt den Kopf auf und ab>

[0:04:09.5] Spielleitung: Und dann müssen se

[0:04:10.3] Spielerin 5: <<blickt nach innen, wieder zur Spielleitung, blickt zu den Figuren (oder Spielerin 1)> bißchen kaputt machen, ja und dann äh weiß ich jetzt gar nicht

[0:04:16.8] Spielleitung: Und dann geht's in den GARTEN?

[0:04:19.7] Spielerin 5: Ja

[0:04:21.2] Spielerin 1: <<schaut Spielerin 5 an> ne, nicht sofort in den Garten <<schaut zu den Figuren>

Spielerin 5: <<Blick ist nach unten gerichtet>

Spielbegleitung: <<schaut zu Spielerin 1>

[0:04:23.3] Spielleitung: <<wendet den Kopf zu Spielerin 1> nein

[0:04:23.9] Spielerin 3: <<wendet den Kopf zu Spielerin 1>

Spielerin 1: <<schaut zur Spielleitung> dann wird erstmal der Tisch fertig aufgeräumt

Spielerin 5: <<hebt den Blick und schaut zu Spielerin 1>

Spielleitung: [ah] <<bewegt den Kopf auf und ab>

Spielerin 1: Und schön ausgefegt

Spielbegleitung: <<schaut zur Spielleitung, Blickkontakt, lächeln>

Spielleitung: <<richtet sich auf und lehnt sich an die Stuhllehne> [ah]

Spielerin 1: Und dann wird den, der Dielengang <<hebt die rechte Hand> der wird gefegt mit nem großen Besen <<schaut zur Spielleitung> und denn so allmählich und wenn Frieda <<schaut zu den Figuren, wieder zur Spielleitung> denn fertig ist mit ihr Schweine füttern, DANN gehen die zusammen nach draußen

[0:04:45.7] Spielleitung: <<bewegt den Kopf auf und ab> ach so

[0:04:46.5] Spielerin 1: Aber Frieda sagt denn immer noch: uh, ich muss erst inne Küche, Anton, mein Braten brennt an <<lächelt>

[0:04:53.1] Spielleitung: <<nimmt beide Hände vor den Mund> °hhhuu und des (unverst.) <<streckt die linke flache Hand Richtung Spielerin 1>

Spielbegleitung: <<schaut zu Spielleitung, lächelt>

Spielerin 3: <<schaut zu Spielerin 1, lächelt>

[0:04:54.6] Spielerin 5: <<schaut zu Spielerin 1, dann zur Spielleitung> für's Mittagessen

[0:04:55.2] Spielleitung: <<beugt den Oberkörper zu Spielerin 5> für's Mittagessen, genau

[0:04:56.6] Spielbegleitung: <<schaut zu Spielerin 5 und bewegt den Kopf auf und ab> für's (unverst.) <<schaut wieder zu Spielerin 1>

[0:04:58.8] Spielerin 1: Ja ha und dann muss das Essen vorbereitet werden (.) ja, dann sacht er <<schaut zu den Figuren> Frieda, geh man her, ich helf' dir hier erst wohl <<schaut zu Spielleitung, dann zu Spielbegleitung>

Spielerin 5: [werden]

[0:05:04.4] Spielleitung: <<schaut zu Spielerin 1, Kopf nach rechts gelehnt und auf die rechte Hand gestützt> mhmh

[0:05:05.1] Spielbegleitung: <<schaut Spielerin 1 an> oh, das ist ja ein lieber Anton

[0:05:06.9] Spielerin 1: <<schaut zu Spielbegleitung> ja, Anton ist immer lieb

[0:05:08.2] Spielerin 5: <<schaut zur Spielerin 1> hmhm <<schaut zur Spielleitung, lächelt

[0:05:09.2] Spielbegleitung: <<dreht den Kopf zu Spielerin 5, Blickkontakt> hahaha ((lachen))

Spielerin 1: <<lächelt, schaut zur Spielleitung>

[0:05:10.1] Spielleitung: <<richtet den Kopf auf und schaut zu Spielerin 5> aber xxx (Vorname Spielerin 5) Männer in der Küche

Spielbegleitung: <<schaut zu Spielleitung>

[0:05:11.7] Spielerin 5: <<schaut zur Spielleitung, beugt sich leicht nach vorne> hm

[0:05:12.9] Spielleitung: <<beugt sich weiter nach vorne> meinst du der hilft in der, MÄNNER IN DER KÜCHE

Spielerin 2: <<wendet den Kopf zur Spielleitung>

[0:05:15.8] Spielerin 1: <<schaut zur Spielleitung> joa, Männer helfen auch wohl in de' Küche

[0:05:18.2] Spielerin 5: <<schaut nach vorne> doch <<senkt den Blick> die müssen ja auch mal was äh richtig machen, denn die weiß ja was falsch ist

Spielerin 3: <<dreht den Kopf zu den Figuren, senkt den Blick, schaut zu Spielerin 5>

Spielleitung: [hfff] ((lachen))

Spielbegleitung: <<schaut zur Spielleitung, lächelt, schaut zu Spielerin 5>

[0:05:25.3] Spielleitung: Das stimmt <<bewegt die rechte Hand zur Spielerin 5, senkt den Kopf nach links> da hast du Recht <<bewegt den Kopf auf und ab> die müssen ja auch mal was richtig machen

Spielerin 1: <<lächelt>

[0:05:28.1] Spielerin 5: (unverst.) manche ordnen nicht so <<bewegt den Kopf auf und ab> können (unverst.) <<senkt den Blick zum Boden>

Spielleitung: [hmmh]

Spielerin 3: <<schaut zum Boden>

Spielerin 2: <<schaut zu Spielerin 5>

[0:05:31.5] Spielerin 1: <<schaut nach vorne> die müssen auch in die Küche

[0:05:33.1] Spielerin 5: <<schaut zu Spielerin 5> in die Küche, ja

[0:05:34.4] Spielleitung: Liest der denn <wendet den Kopf zu Spielerin 1> <<bewegt die Finger der rechten Hand>

[0:05:35.0] Spielerin 1: [ausfegen] und der Tisch muss schön abgeputzt sein <<macht eine Bewegung mit der rechten Hand> und denn <<schaut zu den Figuren> tut Anton Kartoffel schälen

[0:05:41.9] Spielleitung <<schaut zu Spielerin 1, richtet den Oberkörper auf> ach ECHT <<lehnt sich zurück>

[0:05:43.1] Spielerin 1: Ja und <<schaut zu den Figuren> äh Frieda <<schaut zur Spielleitung> macht denn so die andere Arbeit, wat die muss und Betten machen <<hebt die rechte Hand> tut Frieda

[0:05:50.7] Spielleitung: Stimmt <<zeigt mit dem linken Zeigefinger zur Spielerin 1> und Betten machen

[0:05:52.5] Spielerin 5: <<schaut zu Spielerin 1> aah ja, hm, ja, das möchte ich nicht, hehe ((lacht))

[0:05:54.3] Spielleitung: Was, hm <<beugt sich zu Spielerin 4, legt die rechte Finger (ohne Daumen) auf die rechte Armlehne des Rollstuhls>

[0:05:55.4] Spielerin 5: Das möchte ich nicht <<senkt den Blick>

Spielerin 4: [(unverst.)]

[0:05:56.8] Spielerin 1: Ne? <<schaut zu Spielerin 5, lächelt>

[0:05:57.7] Spielerin 5: Das der Betten macht <<hebt den Kopf, schaut zu Spielerin 1> aber das ist schon richtig

Spielleitung: [nein?] <<richtet den Oberkörper wieder auf>

Spielerin 4: (unverst.) [schlafen]

[0:06:01.3] Spielerin 1: ja ha

[0:06:02.3] Spielleitung: Hmh

Spielbegleitung: <<bewegt den Kopf auf und ab, schaut zu Spielerin 1>

Spielerin 1: <<schaut zur Spielbegleitung> so war das

[0:06:04.5] Spielleitung: <<schaut zu Spielerin Spielerin 1, Arme gekreuzt auf die Oberschenkel gestützt, bewegt die rechte Hand auf und ab> Kartoffeln schälen <<schaut zu Spielerin 5> ich dachte der liest dann morgens die Zeitung, der sitzt am Tisch, während Frieda aufräumt <<öffnet beide Arme, wie zum Zeitung aufschlagen>

[0:06:09.8] Spielerin 1: <<schaut zu den Figuren> meistens Zeit nach der

Spielerin 5: n'ja

[0:06:11.9] Spielerin 1: nach Kartoffeln schälen <<schaut zu Spielleitung> dann darf Anton (.) HÄNDE WASCHEN und dann <<bewegt den Kopf auf und ab> erst <<schaut zu Spielleitung> ich wollt erst in die Zeitung kiecken sacht er dann und dann geht er Zeitung lesen <<schaut zu Spielleitung, lächelt>

[0:06:23.8] Spielleitung: <<lehnt sich nach links zur Spielerin 2> hast du gehört, nach dem Kartoffel schälen darf <<hebt den rechten Zeigefinger> er in die Zeitung gucken, also da weiss man, wer da die Hosen an hat, auf dem Bauernhof

Spielerin 1: [ja, weiss man gut, hehe] ((lacht)) <<schaut zur Spielleitung, hebt die rechte Hand>

Spielerin 2: <<schaut zur Spielleitung, lächelt, bewegt den Kopf auf und ab>

Spielbegleitung: <<schaut zur Spielerin 6, lächelt, schaut nach vorne, beugt den Oberkörper nach vorne, lehnt sich auf ihre Unterarme und dreht den Kopf zu Spielerin 6>

[0:06:31.4] Spielleitung: Ja ja also bei den beiden weiss man Bescheid <<zeigt mit dem linken Zeigefinger auf die Figuren>

[0:06:34.0] Spielerin 1: <<lächelt> ja

[0:06:34.7] Spielleitung: <<dreht den Oberkörper zu Spielerin 6, lehnt sich nach vorne> XXX (Vorname von Spielerin 6) WAS MACHEN <<zeigt mit dem linken Zeigefinger auf die Figuren> DIE BEIDEN DENN DANACH?

Spielerin 3: <<lächelt, wendet den Kopf zu Spielerin 6>

Spielerin 1: <<lächelt, wendet den Kopf zu Spielerin 6>

Spielerin 5: <<schaut zur Spielleitung>

Spielbegleitung: <<Oberkörper nach vorne gelehnt, Kopf zur Spielerin 6 gedreht>

[0:06:37.6] Spielerin 6: <<hebt den Blick und schaut zur Spielleitung, lehnt den Oberkörper zurück> ja, das verstehe ich auch nicht

[0:06:41.2] Spielleitung: <<bewegt die linke Hand auf und ab> die haben jetzt Kartoffeln geschält, das Haus aufgeräumt und jetzt geht es nach DRAUSSEN

Spielbegleitung: <<schaut zu Spielleitung, dreht den Kopf wieder zu Spielerin 6>

Spielerin 3: <<schaut zur Spielleitung>

Spielerin 5: <<schaut zur Spielleitung>

[0:06:45.8] Spielerin 1: <<schaut zu Spielleitung, wendet den Kopf wieder zu Spielerin 6> ja

[0:06:46.6] Spielleitung: was könnten die noch machen

[0:06:51.9] Spielerin 6: <<bewegt die rechte Hand auf dem linken Oberschenkel auf und ab> ich nehme an das die auch ihre Arbeit haben, im Haushalt

Spielbegleitung: <<schaut zu Spielerin 6 und bewegt den Kopf auf und ab>

[0:06:56.1] Spielleitung: <<bewegt den Kopf auf und ab> hm ja <<schaut zu den Figuren, wendet den Kopf wieder zur Spielerin 6> wahrscheinlich muss der Stall auch mal gemistet werden, oder?

[0:07:00.0] Spielerin 6: <<schaut weiter zu Spielleitung, bewegt die rechte Hand auf dem linken Oberschenkel gleichmäßig auf und ab> ja

[0:07:00.5] Spielleitung: <<bewegt leicht den Kopf auf und ab> ja, sowas

[0:07:01.5] Spielerin 1: Dann haben die einen schönen Braten und dann <<beugt sich leicht nach vorne, schaut in die Runde> ach, ich muss dann auch noch sehen, wir müssen ja noch ein bisschen zu Essen dazu <<bewegt die rechten Hand> ach, geh mal in 'en Keller und hol dort wat gut <<lehnt sich wieder zurück> dann holt die bestimmt Rotkohl oder, oder Rosenkohl <<bewegt die rechte Hand

auf und ab> oder sowas holt die dann denn raus, und dann wird gekocht, das dauert nicht lange und dann wird gegessen

Spielerin 6: <<hat den Blick gesenkt, die rechte Hand ruht auf dem Oberschenkel, bewegt sich nur noch vereinzelt auf und ab>

Spielleitung: [hmh]

Spielerin 3: <<hat den Kopf zu Spielerin 1 gedreht und nickt> [ja]

Spielbegleitung: <<beugt sich nach vorne, stützt die Ellbogen auf die Oberschenkel, das Kinn in die Hände> das hattet ihr bestimmt in den Weckgläsern, ne

[0:07:29.7] Spielerin 1: <<bewegt den Kopf auf und ab> ja, inne Weckgläser

[0:07:31.2] Spielleitung: ja, schön <<macht eine Drehbewegung mit der rechten Hand> dann braucht man das nur noch warm machen

Spielerin 1: [ja]

[0:07:33.7] Spielleitung: <<hat das Kinn auf die rechte Hand gestützt> lecker

[0:07:36.0] Spielerin 1: ja <<lächelt>

[0:07:36.9] Spielleitung: Und Freitag, FREITAGS <<beugt sich nach vorne und schaut Spielerin 3 an>

[0:07:39.1] Spielerin 1: Gibt's Fisch

[0:07:40.0] Spielerin 3: <<schaut die Spielleitung an und bewegt den Kopf auf und ab> da gibt's Fisch, ja

[0:07:41.6] Spielleitung: Und SAMSTAGS

[0:07:42.6] Spielerin 3: Och, ich koch auch samstags wohl

[0:07:46.0] Spielleitung: Ja, ich dachte Samstag gibts immer Suppe

[0:07:48.1] Spielerin 3: Ja, eine Suppe haben wir auch, aber so (unverst.), aber ich mach auch gern 'n Pott Durcheinander

[0:07:52.8] Spielleitung: Ach ja, siehst'e <<hebt die rechte Hand, richtet den Oberkörper auf, bewegt den Kopf auf und ab>

[0:07:53.9] Spielerin 3: Mein Mann und ich <<Unterarme liegen auf den Armlehnen, bewegt rechte Hand zur Seite> sind samstags alleine <<schaut zur Spielbegleitung> die beiden Mädchen sind nicht da, dann äh

[0:07:59.6] Spielbegleitung: Gibt's Eintopf

[0:08:00.5] Spielerin 3: Eintopf

[0:08:01.3] Spielleitung: Mmh

Spielerin 1: <<schaut zur Spielerin 1, bewegt den Kopf auf und ab> [ja]

[0:08:02.0] Spielerin 3: <<schaut weiter zur Spielbegleitung> den mach ich gerne

[0:08:03.0] Spielleitung: <<bewegt den Kopf auf und ab> ich auch

[0:08:04.3] Spielerin 3: <<klopft mit der rechten Hand gegen die Armlehne des Stuhls> (unverst.)

[0:08:05.1] Spielbegleitung: Richtig gestampft?

[0:08:06.4] Spielerin 3: Ja

[0:08:07.2] Spielbegleitung: Hmm <hebt das Kinn>

[0:08:08.2] Spielleitung: Na gut

[0:08:10.3] Spielerin 1: <<schaut die Spielbegleitung an> wie hat dir gestern das Essen denn geschmeckt?

[0:08:12.6] Spielleitung: <<beugt sich nach links und stellt den Bluetooth-Lautsprecher auf den Boden, schaut zur Spielerin 4>

Spielerin 4: Die Wäsche muss gewaschen werden

[0:08:14.1] Spielbegleitung: Gut (unverst.) mit Nudeln

[0:08:15.0] Spielleitung: <<beugt sich nach rechts zu Spielerin 4, legt Hand auf ihren rechten Unterarm> ach, ja, das hat se was wichtiges <<legt die Hand auf die Armlehne des Rollstuhl> XXX (Vorname von Spielerin 4) kannst du nochmal wiederholen

[0:08:19.0] Spielerin 4: <<Blick geradeaus, Hände liegen im Schoß, Finger berühren sich> Wäsche, muss gewaschen werden

[0:08:21.1] Spielleitung: Stimmt <<streckt rechte Hand nach vorne, Blickkontakt Spielerin 3, wendet den Kopf zu Spielerin 2> die Wäsche muss gewaschen werden

[0:08:23.2] Spielerin 1: Ja ha

[0:08:24.0] Spielleitung: Och, nä <<linke Hand klappt nach oben und wieder herunter, legt die Unterarme gekreuzt auf die Oberschenkel>

[0:08:25.2] Spielerin 1: <<Kopf bewegt sich von rechts nach links, wechselt zwischen Spielbegleitung und Spielleitung> ach, das geht ja heut alle automatisch

[0:08:28.2] Spielleitung: <<schaut Spielerin 1 an und bewegt den Kopf auf und ab> das stimmt <<Kopf bewegt sich zwischen Spielerin 4 und Spielerin 1>

[0:08:28.9] Spielerin 1: <<bewegt die rechte Hand auf und ab> die Wäsche wird sortiert und dann kommt se inne Waschmaschine oder kommt innen Korb was, also je nachdem wie dat

[0:08:37.6] Spielleitung: <<beugt sich zu Spielerin 4, legt die Finger auf die Armlehne> und dann draußen auf die Leine

[0:08:39.5] Spielerin 4: <<Kopf ist nach unten geneigt, schaut auf ihre Hände> auf in'en Garten

[0:08:41.6] Spielerin 3: Ja ha <<bewegt den Kopf auf ab>

Spielbegleitung: <<schaut zu Spielerin 4, bewegt den Kopf auf und ab> [hmh]

[0:08:42.5] Spielleitung: Hmm, auf so ne Wäscheleine <<linke Hand bewegt sich auf Kopfhöhe von rechts nach links>

[0:08:44.8] Spielerin 4: [das war Arbeit] das gibt's gar nich' <<blickt nach unten, bewegt rechte Hand vom Bauch zum Oberschenkel>

Spielbegleitung: <<Oberkörper nach vorne gebeugt, Kopf ist zu Spielerin 4 gedreht, nickt>

[0:08:46.8] Spielleitung: <<Kopf nach links geneigt, rechte Hand auf die Armlehne des Rollstuhls gestützt> bis man erstmal alles auf der Leine hat, ne <<Blickkontakt mit Spielerin 4> ach <<bewegt den Kopf auf und ab und dreht ihn zur Kreismitte, Blick zum Boden gesenkt>

[0:08:50.2] Spielbegleitung: Dann muss' die Wäsche bügeln <<wendet den Kopf weiter nach links zu Spielerin 5, schaut wieder zu Spielerin 4>

Spielerin 4: [dann muss die Wäsche] trocknen

[0:08:52.8] Spielleitung: <<wendet den Kopf wieder zu Spielerin 4, weiterhin Hand auf die Armlehne gestützt> ja

[0:08:53.5] Spielerin 1: <<schaut zur Spielbegleitung, wendet den Blick zu Spielerin 4> gebügelt werden, ja

[0:08:55.0] Spielleitung: [und danach] bügeln <<bewegt den Kopf auf und ab, Blickkontakt Spielerin 4, dreht Körper nach links, bewegt linke Hand von oben nach unten> moah, Wäsche bügeln

[0:08:59.3] Spielbegleitung: Pfff <<wendet den Kopf zu Boden, lacht über die Äußerung der Spielleitung, lächelt, schaut zu Spielerin 1>

Spielerin 1: Ja, macht keiner gern, ne

[0:09:01.8] Spielleitung: <<nimmt die Hand von der Armlehne, beugt sich nach unten, öffnet einen grünen Pappkoffer> näh

Videotranskript Sequenz 2: Intervention 07.11.2018 (6. Termin)

[0:00:00.0] Die Videosequenz zeigt einen Mehrzweckraum in einer Pflegeeinrichtung. Die Kamera ist auf einen auf einen Stuhlkreis ausgerichtet. Am linken Rand der Aufnahme ist das Kostüm der Schneiderpuppe "Frieda" zu sehen. Im Hintergrund steht ein Schrank mit zwei Türen, die mit gebastelten Pilzen beklebt sind. Seitlich vor dem Schrank steht ein Kamerastativ, rechts daneben steht ein Tisch, auf dem eine Kameratasche liegt.

Im Fokus sind vier Spielerinnen, die Mitarbeiterin der Pflegeeinrichtung und die Spielleitung. Die Spielbegleitung sitzt rechts, daneben Spielerin 6, in einem Rollstuhl, neben ihr sitzt Spielerin 3. Zwischen den Stühlen von Spielerin 3 und 1 kniet die Spielleitung. Sie wird in der Aufnahme von Spielerin 2 verdeckt, welche rechts neben Spielerin 1 sitzt, zwischen ihnen steht die Schneiderpuppe Frieda. Spielerin 3 und 6, sind frontal zu sehen, die Spielleitung, Spielbegleitung und Spielerin 1 im Profil und Spielerin 2 ist nur von hinten zu sehen.

Spielerin 3 hat ein Telefon mit Wählscheibe auf dem Schoß. Sie hält das Telefon auf ihren Beinen und wird von der Spielleitung dabei unterstützt, mit der rechten Hand hält sie den Telefonhörer. Spielerin 6 hat auch ein Telefon mit Wählscheibe auf ihrem Schoß. Sie hält das Telefon mit rechten Hand fest, es steht auf ihrem linken Bein. Die Spielbegleitung unterstützt das Halten des Telefons mit ihrer rechten Hand, ihre Sitzhaltung und ihr Oberkörper sind Spielerin 6 zugewandt.

[0:00:05.5] Spielleitung: Ich halt fest

[0:00:06.9] Spielerin 3: (unverst.) Dann wähl ich doch mal

[0:00:08.6] Spielleitung: ähm, 4 3

[0:00:11.1] Spielerin 3: <<dreht mit dem linken Zeigefinger die Wählscheibe>

<<Spielerin 1 und 2 schauen auf das Telefon von Spielerin 3, Spielerin 6 schaut auf ihr Telefon. Spielleitung und Spielbegleitung schauen zu Spielerin 3>

[0:00:16.3] Spielleitung: 1 (...) und die 6

Spielerin 3: <<dreht mit dem linken Zeigefinger die Wählscheibe>

[0:00:21.2] Spielleitung: jaahh <<sie wendet sich Spielerin 1 zu, die rechts neben ihr sitzt> °kannst du die Klingel machen?

[0:00:24.7] Spielerin 1: ((lacht)) ich kann nich' dat

[0:00:26.3] Spielleitung: klingelingeling

[0:00:27.7] Spielerin 1: KLINGELINGELING

[0:00:28.4] Spielleitung: aahh, es klingelt

[0:00:28.9] Spielbegleitung: <<schaut Spielerin 6 an und nimmt den Hörer ans linke Ohr> °geh wohl mal ran, ne

[0:00:29.9] Spielerin 1: klingelingeling

[0:00:31.1] Spielbegleitung: JA HIER SPRICHT ANTON

[0:00:34.7] Spielerin 1: klingelingeling

[0:00:36.0] Spielbegleitung: HALLO WER IST DENN DA?

[0:00:37.8] Spielleitung: °hier ist die Frieda

[0:00:38.3] Spielerin 3: Ich bin Frieda ((lächeln)) (.) wiedersehe

[0:00:41.0] Spielbegleitung: Ach hallo Frieda, was möchtest du denn?

[0:00:45.1] Spielerin 1: klingeling

[0:00:46.4] Spielleitung: Wir wollen fragen, ob zu Hause alles in Ordnung ist

[0:00:49.8] Spielerin 3: Wir wollen fragen <<lachend >> ob alles zu Hause ist oder auch nicht

Spielerin 1: [klingelingeling]

Spielleitung: << wendet sich nach rechts zu Spielerin 1> [das is] hahaha ((lachen))

[0:00:54.5] Spielbegleitung: ICH GEB DEN HÖRER GRAD MAL EBEN WEITER

[0:00:56.6] Spielerin 1: Ooch

[0:00:57.4] Spielbegleitung: <<wendet sich Spielerin 6 zu> die wollen wissen, ob's was_ob's auch alles in Ordnung ist <<hält Spielerin 6 den Hörer an das rechte Ohr>

[0:01:00.9] Spielleitung: <<zu Spielerin 3> frag doch mal, ob zu Hause auch alles in Ordnung ist

[0:01:02.9] Spielerin 6: <<greift den Hörer, hält ihn sich an das rechte Ohr> ich möchte nur fragen, ob alles in Ordnung ist

Spielbegleitung: <<zieht ihre Hand wieder zurück>

[0:01:07.2] Spielleitung: Ist alles in Ordnung?

[0:01:08.1] Spielerin 3: Ist alles in Ordnung

[0:01:09.5] Spielerin 6: Ich hör nichts

[0:01:11.2] Spielleitung: ES IST ALLES IN ORDNUNG

[0:01:12.8] Spielerin 1: Klingelinge

[0:01:14.1] Spielerin 6: [bitte] geben sie mir Antwort

[0:01:15.0] Spielbegleitung: (hhh) ((lachen))

Spielleitung: [hahaha] ((lachen))

Spielerin 3: [hihihi] ((lachen))

Spielerin 1: [hihaha] ((lachen))

[0:01:20.0] Spielleitung: <<geht zu Spielerin 6, beugt sich zu ihrem rechten Ohr> es ist alles in Ordnung

[0:01:21.3] Spielerin 6: Dankeschön

[0:01:22.8] Spielleitung: <<hockt sich zwischen Spielerin 3 und 6> hmhmhm ((lachen))

Spielbegleitung: [hahaha] ((lachen))

Spielerin 3: [hmhmhm] (lachen))

Spielerin 1: (unverst.) ((lachen))

[0:01:25.0] Spielleitung: <<wendet sich Spielerin 3 zu> frag mal, ob das Essen schon fertig ist

[0:01:27.4] Spielerin 3: << hat den Telefonhörer am Ohr, Blick nach unten auf den Boden gerichtet> ist das Essen denn schon fertig?

[0:01:28.9] Spielerin 6: <<blickt die Spielbegleitung an> [ob das Essen] schon fertig

Spielleitung: << dreht sich links zu Spieler 6, lächelt und nickt mehrmals>

[0:01:30.6] Spielbegleitung: <<schaut Spielerin 6 an> [ja] es ist fertig <<hebt den linken Zeigefinger> fast fertig <<lehnt den Oberkörper leicht zurück> °musste ihm sagen

[0:01:34.7] Spielleitung: IST DAS ESSEN SCHON FERTIG?

[0:01:35.7] Spielerin 6: <<Blick gesenkt> (..) sie haben ja gesagt

[0:01:39.0] Spielleitung: aah (..) <<Blickkontakt mit Spielbegleitung> dann kommen wir gleich vorbei

[0:01:41.7] Spielerin 6: Ja ist gut

[0:01:42.9] Spielleitung: <<wendet sich zu Spielerin 3> [kommen wir gleich vorbei]

Spielerin 6: [kommen wir gleich vorbei]

[0:01:43.9] Spielbegleitung: <<beugt sich zu Spielerin 6> °nein das geht nich' (..) so viel ham we nich' (..)

[0:01:46.5] Spielerin 1: hahaha ((lachen))

Spielerin 3, Spielbegleitung, Spielleitung: hhhh ((lachen))

[0:01:50.4] Spielerin 6: <<schaut Spielbegleitung an> was? ham we nich'?

[0:01:51.8] Spielbegleitung: <<schaut Spielerin 6 an> °nee, °so viel ham we nich' _ da müssen wir noch'n bisschen verlängern, müssen wir noch'n bisschen Brühe rein tun, dann geht's

[0:01:56.3] Spielerin 6: [ach so]

[0:01:56.7] Spielbegleitung: Soll'n wir das machen?

[0:01:57.4] Spielerin 6: Ja sicher

Spielbegleitung: [gut]

Spielerin 6: Das geht doch

[0:01:59.7] Spielbegleitung: Gut, dann verlängern wir das, bißchen mit Wasser und bisschen Brühe

[0:02:02.5] Spielerin 6: Ja eben, das geht alles

[0:02:04.4] Spielbegleitung: <<schaut kurz zu Spielerin 2, die ihr gegenüber sitzt> noch ne Zwiebel mit rin (..) ne?

[0:02:07.2] Spielleitung: <<nickt leicht, wendet sich Spielerin 3 zu> hast du gehört, die verlängern das, haben wir hinterher Wassersuppe

[0:02:11.8] Spielerin 3: <<hat weiterhin den Hörer am Ohr, blickt nach vorne> hehehaha ((lachen))

Spielerin 1: ((lacht))

[0:02:13.6] Spielbegleitung: Dann sag mal das sie kommen dürfen

[0:02:15.5] Spielerin 6: Dürfen se kommen

[0:02:17.5] Spielbegleitung: Ja, die dürfen kommen <<zeigt mit dem linken Zeigefinger auf Spielerin 3> sag das mal, ihr dürft kommen

[0:02:20.1] Spielerin 6: Ihr dürft kommen

[0:02:21.2] Spielleitung: <<beugt zu Spielerin 3, leicht nach vorne, versucht Blickkontakt aufzunehmen> wir dürfen kommen

[0:02:22.0] Spielerin 3: <<hebt den Blick, lächelt> ja, bitte kommt mal, hmhmh ((lacht))

[0:02:24.1] Spielleitung: Frag mal

Spielerin 6: [bitte kommt nun]

[0:02:25.8] Spielleitung: Frag mal, ob wir was mitbringen sollen?

[0:02:27.6] Spielerin 3: Soll'n wir was mitbringen? <<lächelt breit>

[0:02:28.8] Spielleitung: <<beugt sich zu Spielerin 6> SOLL'N WIR WAS MITBRINGEN?

[0:02:30.5] Spielerin 6: Soll'n wir was mitbringen?

[0:02:32.0] Spielbegleitung: <<beugt sich zu Spielerin 6> äh, die dürfen ruhig Rotwein mitbringen

[0:02:35.3] Spielleitung: <<schaut zu Spielerin 3> ooooohhh

Spielerin 3: [oooohh]

Spielerin 1: <<formt die Lippen zu ooh>

[0:02:36.9] Spielerin 6: Rotwein dürfen se mitbringen

[0:02:39.4] Spielleitung: Wir soll'n Rotwein mitbringen, wo kriegen wir den denn her? (--)

[0:02:44.6] Spielerin 6: ne Flasche

[0:02:45.6] Spielbegleitung: hmh, natürlich ne Flasche

Spielerin 1: hhhh ((lacht))

[0:02:48.6] Spielleitung: ne Flasche Rotwein

Spielerin 3: Flasche Rotwein, ja

[0:02:51.5] Spielbegleitung: <<zeigt mit dem linken Zeigefinger auf Spielerin 1> gibt's bei xxx (Vorname von Spielerin 1)

[0:02:52.6] Spielerin 1: <<macht ein überraschten Gesichtsausdruck> oach

Spielerin 3: <<schaut mit dem Hörer am Ohr zu Spielerin 1>> hahaha ((lachen))

Spielleitung: [hahaha] ((lachen))

Spielbegleitung: [hahaha] ((lachen))

[0:02:54.5] Spielleitung: Bei xxx (Vorname von Spielerin 1) im Keller, hahaha ((lachen))

Spielerin 1: hahaha ((lachen))

Spielerin 3: <<grinst>

Spielbegleitung: <<hält sich die linke Hand vor den Mund> ((lachen))

[0:02:57.7] Spielleitung: Dann geh'n wir wohl noch bei xxx (Name von Spielerin 1) vorbei

[0:02:59.3] Spielerin 3: Ja

[0:02:59.9] Spielleitung: <<wendet sich Spielerin 6 zu> dann wird's 'n bißchen später

Spielerin 3: [(unverst.)]

[0:03:02.2] Spielleitung: <<wendet sich zu Spielerin 3> ne?

[0:03:03.8] Spielerin 3: Ne

[0:03:04.5] Spielleitung: <<wendet sich zu Spielerin 6 und Spielbegleitung>

Spielbegleitung: <<beugt zu Spielerin 6, Blickkontakt> das is nich' so schlimm, dann stell'n wir denn die Suppe auf de Platte

[0:03:08.9] Spielerin 6: <<Blickkontakt zu Spielbegleitung> [ja]

Spielbegleitung: Auf de Warmhalteplatte, ne

Spielerin 6: ham'se gehört? die (.) die Suppe kommt auf'n (.) auf ge (.)

[0:03:16.1] Spielbegleitung: Warmhalteplatte

[0:03:17.7] Spielerin 6: Warmhalteplatte

[0:03:19.3] Spielleitung: °hast du gehört?

[0:03:20.0] Spielerin 3: <<blickt nach vorne> ne

[0:03:20.4] Spielleitung: Die Suppe kommt auf die Warmhalteplatte, also ist nicht schlimm, wenn wir etwas später kommen

[0:03:25.0] Spielerin 3: Dann kommen wir später

[0:03:25.8] Spielleitung: Hmh, müssen (unverst.)

[0:03:26.6] Spielbegleitung: [auf jeden fall] dürfen se den Wein nich' vergessen, ne

[0:03:27.9] Spielerin 6: Den Wein bitte nicht vergessen

[0:03:30.0] Spieler 1 [0:03:31.1], Spielerin 3, Spielleitung, Spielbegleitung ((lachen))

[0:03:33.2] Spielleitung: <<wendet sich Spielerin 6 zu> GUT <<wendet sich Spielerin 3 zu> bringen wir mit, ne?

[0:03:36.1] Spielerin 3: Ja

[0:03:36.8] Spielerin 6: Kommt alles in Ordnung (--) haben se gehört?

[0:03:41.3] Spielleitung: Kommt alles in Ordnung, hat se gesagt

[0:03:43.2] Spielerin 6: [alles in] Ordnung

[0:03:43.8] Spielerin 3: Ja

[0:03:44.2] Spielleitung: Dann muss'e jetzt noch Tschüss sagen

[0:03:45.7] Spielerin 3: Tschüss

[0:03:47.3] Spielleitung: <<wendet sich Spielerin 6 zu> TSCHÜSS

[0:03:48.2] Spielbegleitung: Dann muss de noch (unverst.)

[0:03:48.9] Spielerin 6: es fehlen noch (unverst.) so (-) tschüss

[0:03:51.4] Spielleitung: <<wendet sich wieder Spielerin 6 zu> tschüss bis gleich

Spielerin 3: <<lächelt>

[0:03:52.6] Spielerin 6: Bis bald

[0:03:53.5] Spielerin 3: (.hhh)

[0:03:54.3] Spielleitung: Ja

[0:03:55.0] Spielerin 6: Tschüss

[0:03:56.3] Spielleitung: Tschüss

[0:03:57.0] Spielerin 6: Tschüss

[0:03:57.7] Spielleitung: Tschüss, Tschüss

Spielerin 6 <<lässt den Hörer sinken>

Spielbegleitung: <<lacht und greift zum Hörer>

Videotranskript Sequenz 3: Intervention, 21.11.2018 (8. Termin)

[0:00:00.0] Die Videosequenz zeigt einen Mehrzweckraum in einer Pflegeeinrichtung. Die Wände sind mit gebastelten Blättern aus Tonpapier dekoriert. Die Kamera ist auf den Stuhlkreis ausgerichtet. Dort sitzen sieben Bewohnerinnen und eine Mitarbeiterin der Pflegeeinrichtung sowie die Spielleitung. Auf dem Boden liegt ein runder, grüner Teppich. Vor den Füßen der Spielleitung liegt ein grüner Pappkoffer, darauf ein roter Hut. Unter ihrem Stuhl steht ein Korb, abgedeckt mit einem weißen Tuch, sowie eine grüne Tasche. Seitlich hinter ihr steht ein Hocker. Auf diesem steht ein Laptop und darunter ein Holzbrett, auf dem zwei Messer liegen. Auf dem Boden steht ein Bluetooth-Lautsprecher, daneben ein roter Pappkoffer. Spielerin 2 sitzt links neben der Spielleitung und blättert in einem weißen Notizheft. Rechts neben der Spielleitung sitzt Spielerin 4 in einem Rollstuhl. Die Spielleitung hat ihren rechten Unterarm auf dem Rollstuhl abgelegt und sitzt mit dem Körper zu Spielerin 4 geneigt auf ihrem Stuhl. Zwischen ihr und Spielerin 2 stehen zwei Schneiderpuppen in Kostümen eines Bauers und einer Bäuerin. Alle Teilnehmenden sowie die Figuren tragen ein Namensschild aus Kreppklebeband mit ihrem Vornamen. Im Hintergrund sitzt die wissenschaftliche Mitarbeiterin der Pflege an einem Tisch. Vor ihr liegen Beobachtungsbögen, neben ihr steht eine Handkamera auf einem Stativ. Spielerin 1, 3, 5 und 7 sind im Profil, die Spielbegleitung und Spielerin 6 von hinten zu sehen. Die Spielleitung, Spielerin 2 und Spielerin 4 sind frontal aufgenommen.

[0:00:04.9] Spielleitung: (unverst.) die xxx (Vorname Spielerin 4) sagt, wir müssen bisschen aufräumen den Bauernhof, wenn die Tante kommt

Spielerin 4: <<Blick nach vorne gerichtet, keine mimische Reaktion auf das Nennen ihres Namen>

[0:00:09.6] Spielerin 1: <<schaut auf den Boden, nach rechts und links> ja ha? hm

Spielerin 3: <<senkt den Blick, Hände liegen übereinander im Schoß, Beine überschlagen> hhm

[0:00:11.2] Spielleitung: hmm (.) also die Ställe müssten auf jeden Fall gemistet werden, mein ich

Spielerin 7: <<schaut auf den Boden, streicht sich mit den Händen über die Oberschenkel, stützt sich leicht auf den Armlehnen des Stuhls ab und rutscht mit ihrem Gesäß nach hinten, schließt ihre Weste, lehnt sich nach hinten>

[0:00:14.5] Spielerin 1: [ja], ja das müsst auch wohl <<schaut nochmal auf den Boden, dann zur Spielleitung>

[0:00:16.6] Spielleitung: mmh <<lehnt sich zu Spielerin 2 und schaut sie an>

Spielerin 2: <<schaut von dem Notizbuch hoch zur Spielleitung, blickt wieder ins Notizbuch>

[0:00:19.0] Spielleitung: <<lehnt sich auf dem Stuhl zurück> wer will denn das übernehmen? <<hat beide Arme auf den Armlehnen abgelegt und bewegt die Finger auf und ab, schaut in die Runde, verweilt mit dem Blick bei Spielerin 7> will wieder keiner, diese Arbeiten will keiner machen, WER MISTET DEN STALL? <<schaut zu Spielerin 2> DU?

Spielerin 7: <<schaut zur Spielleitung, schlägt das rechte Bein über das linke>

<<Spielerin 4, 5, haben den Blick gesenkt, Spielerin 1 und 3 schauen zur Spielleitung>

[0:00:25.8] Spielerin 2: <hebt den Blick und schaut die Spielleitung an> kann ich versuchen

[0:00:27.2] Spielleitung: nha

[0:00:27.8] Spielbegleitung: nha

[0:00:29.1] Spielleitung: <<rutscht vom Stuhl in die Hocke und zieht eine Holzmistgabel, die unter den Figuren heraus> guck mal

Spielerin 1: <<lehnt sich leicht nach vorne, schaut zum Boden, folgt mit ihrem Blick den Bewegungen der Spielleitung>

Spielerin 3: <<schaut nach unten zum Boden>

[0:00:30.3] Spielerin2: <<hebt den Blick und hält das aufgeschlagene Notizbuch in den Händen>
(unverst.)

[0:00:33.4] Spielleitung: <<steht auf, nimmt die Mütze von der Figur des Bauern> ich würde sagen
damit deine Haare nicht dreckig werden, ne <<setzt Spielerin 2 die Mütze des Bauern auf den Kopf>

Spielerin 4: <<hebt den kurz Blick und schaut zur Spielleitung>

Spielerin 1 und 3: ((lachen))

Spielleitung: <<reicht Spielerin 2 die Mistgabel> soo <<nimmt ihr das Notizbuch aus den Händen und
legt es auf den Laptop, hinter ihrem Stuhl>

Spielerin 4: <<hebt den kurz Blick und schaut zur Spielleitung>

[0:00:37.4] Spielerin 1: <<schaut zu Spielerin 2> au ja, da steht die ja gut

[0:00:39.7] Spielerin 3: <<lächelt> ja <<schaut nach unten auf ihre Armbanduhr an ihren rechten
Handgelenk>

[0:00:40.1] Spielerin 2: <<greift nach der Mistgabel> dann miste ich jetzt den Stall

[0:00:42.7] Spielleitung: << setzt sich wieder> ja

[0:00:43.2] Spielerin 2: den Stallmist <<greift auch mit der anderen Hand die Mistgabel>

Spielerin 7: <<beugt sich leicht nach vorne, streicht sich mit beiden Händen über die Knie>

[0:00:44.0] Spielleitung: ja

[0:00:44.7] Spielerin 2: ich schütt's, ich schütt's (unverst.)

Spielerin 7: <<hebt beide Hände und winkt (seitliche Bewegung) Spielerin 2 zu>

Spielbegleitung: <<beugt sich nach vorne>

[0:00:47.8] Spielerin 2: (unverst.) <<lehnt sich nach vorne auf die Mistgabel>

Spielleitung: kannst sofort alles rausschmeissen <<macht ein Wurfbewegung mit den Händen>

Spielerin 3: hahaha ((lacht)) <<schaut zu Spielerin 7>

[0:00:49.2] Spielerin 7: <<winkelt die Arme vor dem Gesicht an, macht Wink-Bewegungen auf
Augenhöhe (Hände auf und ab)>

Spielerin 2: <<reagiert auf Winkbewegungen mit Blickkontakt, lächeln> ((lachen))

Spielerin 7: <<lässt die Hände wieder sinken, lächelt, rutscht mit dem Po leicht nach vorne>

Spielbegleitung: ((lacht))

[0:00:52.9] Spielerin 2: <<mit die Mistgabel in die rechte Hand, stützt sich mit der linken Hand an der
Armlehne ab und versucht ihr Gewicht nach vorne zu verlagern> (hhh)

Spielerin 1: <<lehnt kurz den Oberkörper nach vorne> das hör auf

[0:00:54.1] Spielleitung: <<streckt die linke Hand Richtung Mistgabel>

Spielbegleitung: <<richtet sich auf ihrem Stuhl auf>

[0:00:55.5] Spielerin 7: <<faltet ihre Hände vor dem Bauch, greift zum Kragen ihrer Weste und richtet
sie, rutscht mit den Händen bis zum Saum, zieht daran, lehnt sich wieder an, schlägt das rechte Bein
über das linke und liegt die Hände in Bauchhöhe ab >

[0:00:55.9] Spielleitung: <<greift nach der Mistgabel> warte, nimm mal, steh erst mal auf und dann geb ich dir den <<nimmt die Mistgabel in rechte Hand und streckt die linke Hand zur rechten Schulter von Spielerin 2 aus> erst mal eins nach dem anderen

Spielerin 2: <<stützt sich auch mit der rechten Hand auf der Armlehne ab und erhebt sich langsam vom Stuhl, Blick gesenkt>

Spielbegleitung: <<richtet sich auf und ergreift mit beiden Händen ihre Armlehnen>

[0:00:59.7] Spielleitung: so

Spielbegleitung: <<streicht mit ihren Händen über ihre Oberschenkel, lässt die Hände auf den Knien liegen, Rücken weiterhin aufgerichtet, Blick auf Spielerin 2 ausgerichtet>

[0:01:02.0] Spielerin 2: <<stemmt sich aus ihrem Stuhl, Hände aus den Armlehnen, schiebt den rechten Fuß vor, schwankt mit dem Körper> ne, das hat keinen Zweck

Spielleitung: <<beugt sich zu Spielerin 2 und stützt sie am Rücken>

Spielbegleitung: <<ergreift ruckartig wieder ihre Armlehnen>

[0:01:05.1] Spielerin 1: ne, hat keinen Sinn

[0:01:06.0] Spielleitung: dann bleib sitzen, man kann auch im Sitzen arbeiten <<lächelt und reicht ihr die Mistgabel>

Spielerin 2: <<setzt sich wieder auf ihren Stuhl, schiebt mit der linken Hand ihre Mütze zurück und greift mit der linken Hand nach der Mistgabel>

Spielerin 1: [jaa]

[0:01:08.3] Spielbegleitung: <<setzt sich wieder aufrecht auf ihren Stuhl und streicht mit ihren Händen zu den Knien> genau

[0:01:08.6] Spielerin 1: genau <<schaut zur Spielbegleitung>

Spielerin 2: <<nimmt die Mistgabel in beide Hände>

Spielbegleitung: <<beugt sich nach vor, stützt sich mit den Ellbogen auf ihre Knie und verschränkt die Hände vor sich>

[0:01:09.9] Spielerin 2: <<beugt ihren Oberkörper nach vorne und macht eine Vorwärtsbewegung mit der Mistgabel, schiebt die Gabel über den Teppich>

Spielerin 4: <<reagiert auf die Wurfbewegung mit einer Kopfbewegung nach hinten>

Spielerin 1: [und]

Spielbegleitung: [und]

[0:01:11.5] Spielleitung: <<beugt sich mit ihrem Oberkörper nach hinten links> warte ich mach Platz <<rutscht mit ihrem Stuhl nach hinten> oh ja, Hilfe <<schiebt den grünen Pappkoffer an ihren Füßen zu Seite>>

[0:01:14.4] Spielerin 7: <schaut zur Spielleitung>

Spielbegleitung: ((lacht))

Spielerin 1: hahaha ((lacht)) <<folgt mit dem Blick den Bewegungen der Mistgabel>

Spielerin 3: hahaha ((lacht)) <<hebt leicht ihre Schultern an, schaut zu Spielerin 2>

Spielerin 4: <<lächelt>

Spielerin 2: <<schiebt die Gabel wieder nach vorne und deutet damit eine Wurfbewegung nach rechts an>

[0:01:15.4] Spielleitung: <<lehnt sich auf ihrem Stuhl zu linken Seite und schaut zu Spielerin 4> xxx (Vorname von Spielerin 4) vorsicht, hier fliegt der Mist durch die Luft, wenn die xxx (Vorname Spielerin 2) einmal loslegt, dann ist sie _

Spielerin 2: <<wiederholt mehrfach die Schiebe- und Wurfbewegung mit der Mistgabel>

Spielerin 1: [oahh]

[0:01:21.9] Spielbegleitung: (unverst.) STINKEN <<wendet sich Spielerin 6 zu>> HIER, puhhh

Spielerin 6: <<schaut zur Spielbegleitung>

Spielerin 4: <<schaut zur Spielbegleiterin, lächelt>

Spielerin 2: <<schiebt die Mistgabel auf dem Teppich vor und zurück>

Spielerin 3: <<schaut zur Spielbegleitung> [ja ha] <<beugt sich leicht nach vorne, folgt mit dem Blick der Mistgabel>

[0:01:24.1] Spielleitung: [boah] <<hält sich mit der linken Hand die Nase zu> jetzt sie nicht mehr zu bremsen <<wedelt mit linken Hand vor der Nase, hält sich wieder die Nase zu>

Spielerin 7: <<greift zu den Armlehnen ihres Stuhl und rutscht mit ihrem Gesäß nach hinten> (hhh)

Spielerin 1: ((lachen)) <<schaut auf die Mistgabel>

Spielerin 3: ((lachen)) <<schaut auf die Mistgabel>

[0:01:26.7] Spielerin 2: <<klopft die Mistgabel auf dem Boden aus> nahh

[0:01:27.2] Spielleitung: boah <<schaut zu Spielerin 2>

[0:01:27.9] Spielerin 3: [ja] <<lehnt sich wieder zurück, Blick folgt der Mistgabel>

Spielerin 1: [ja klar] <<schaut auf die Mistgabel>

[0:01:29.7] Spielerin 3: ja das ist mein (unverst.)

[0:01:30.1] Spielerin 2: <<beginnt wieder mit Schieb- und Wurfbewegung mit der Mistgabel>

Spielleitung: Ach xxx (Name Spielerin 2) gut, dass du das machst, ich könnt das nicht, puuhh <<wedelt mit der Hand vor der Nase>

[0:01:33.3] Spielerin 7: <<schaut zu Spielerin 2>

Spielerin 3: <<verzieht etwas das Gesicht, streckt leicht die Zunge raus (Mimik ekel)>>

Spielbegleitung: <<schaut zu Spielerin 3, fängt an zu lachen und streckt den rechten Zeigefinger aus und zeigt auf Spielerin 3> das Stinken xxx (Name Spielerin 3), nee

Spielerin 3: <<lacht, schaut zur Spielbegleitung> [ja]

Spielerin 1: <<schaut zur Spielbegleitung, lächelt>

Spielerin 4: <<schaut zur Spielbegleitung>

[0:01:37.4] Spielbegleitung: <<greift sich kurz an die Nase, schaut zu Spielerin 6, lächelt>

Spielleitung: <<schiebt die Mütze auf dem Kopf von Spielerin 2 nach hinten> soo

[0:01:38.7] Spielerin 2: <<stoppt ihre Bewegung, schaut zu Spielerin 4, schiebt die Mistgabel über den Teppich> he du, kannst auch mal ein bisschen helfen <<stupst mit der Mistgabel gegen die Schuhe von Spielerin 4>

Spielbegleitung: [hahaha] ((lacht))

Spielerin 1: [hahaha] ((lacht))

Spielerin 3: [hahaha] ((lacht))

Spielleitung: [hahaha] ((lacht))

Spielerin 7: <<streicht mit den Händen über die Oberschenkel, wendet sich mit dem Oberkörper nach links zu Spielerin 4>

Spielerin 4: <<schaut zu Spielerin 2, dann zur Mistgabel, lächelt>

[0:01:45.4] Spielleitung: <<rutscht mit ihrem Stuhl nach rechts, lehnt sich nach rechts, zur Armlehnen von Spielerin 4>> wir können das Stroh verteilen, sollen wir das neue Stroh drauf verteilen?

Spielerin 2: <<nach vorne auf die Mistgabel gelehnt, mit einem Lächeln im Gesicht>

[0:01:49.9] Spielleitung: oder sollen wir die Schubkarre rausfahren?

[0:01:53.1] Spielerin 3: (unverst.) xxx (Name Spielerin 2) <<zeigt auf Spielerin 2> (unverst.)

Spielerin 1: <<schaut zu Spielerin 3> ja <<schaut wieder zur Spielleitung, Spielerin 2>

Spielerin 7: <<streicht über ihre Oberschenkel, lehnt sich zurück>

Spielerin 4: <<schaut zu Spielerin 2, danach Blickkontakt mit der Spielleitung>

[0:01:55.2] Spielleitung: <<schaut zu Spielerin 4> die gemeinen Arbeiten, die überlässt sie uns

Spielerin 1: <<schaut zu Spielerin 3> [(unverst.) ne?]

Spielerin 3: [(unverst.)] <<nickt leicht mit dem Kopf>

Spielerin 7: << rutscht mit dem Gesäß leicht nach vorn>

[0:01:58.5] Spielerin 4: <<wendet den Kopf zur Spielleitung, lächelt, bewegt den Mund> (unverst.)

Spielerin 2: <<lächeln>

Spielerin 3: hehe ((lachen))

[0:01:59.5] Spielbegleitung: <<schaut zu Spielerin 5>

Spielerin 2: Die will nicht aufstehen (unverst.) dann du musst du se in die Schubkarre setzen

[0:02:02.9] Spielbegleitung: <<lehnt sich zurück> hahaha ((lacht))

Spielerin 1: <<lächelt>

[0:02:04.0] Spielerin 3: <<lächelt>

Spielleitung: hahahah ((lacht)) auf den Mist? <wedelt sich mit dem Oberkörper zu Spielerin 4> xxx (Vorname von Spielerin 4) setzt du dich auf den Mist?

Spielerin 3: <<greift sich an den Nasenrücken>

Spielerin 4: <<blickt nach rechts unten, zur Mistgabel>

[0:02:07.0] Spielerin 7: <<schaut nach unten, streckt ihren linken Fuß in Richtung Mistgabel, dann beide Füße, dann wieder den linken Fuß, versucht mit dem Fuß die Mistgabel zu erreichen>

Spielerin 1: ne, das geht nicht <<schüttelt leicht den Kopf, schaut zur Spielleitung, Spielerin 2>

[0:02:10.8] Spielleitung: ne <<wendet sich zu Spielerin 2, wendelt mit der linken Hand vor ihrer Nase> dann stinkt die ja erst recht, das kriegen wir doch aus der Kleidung nicht mehr _

[0:02:14.7] Spielerin 2: <<schiebt die Mistgabel nach vorne>

Spielerin 7: <<stoppt die Mistgabel mit ihrem linken Fuß, hebt die linke Hand und zeigt mit dem Zeigefinger auf Spielerin 2> i' hab die

Spielerin 4: <<dreht den Kopf nach rechts, zur Spielerin 7>

[0:02:15.3] Spielleitung: aha

Spielerin 1: <<schaut nach unten zur Mistgabel>

[0:02:17.1] Spielerin 7: das denn, hahaha ((lachen)) <<zieht ihren Fuß zurück>

Spielerin 3: <<schaut zu Spielerin 7>> hhh ((lacht))

Spielerin 2: <<beugt sich weit nach vorne und schiebt die Mistgabel zu Spielerin 7> hahaha ((lacht))

Spielerin 7: <<versucht mit dem rechten Fuß die Mistgabel zu erreichen>

[0:02:19.4] Spielerin 4: <<schaut nach unten rechts zur Mistgabel>

Spielerin 7: <<hebt ihren Fuß an und stoppt wieder die Mistgabel> (unverst.) geh de och moa

Spielerin 2: <<zieht die Mistgabel wieder zurück und schiebt sie erneut nach vorne>

Spielerin 1: <<schaut auf die Bewegungen der Mistgabel>

[0:02:21.7] Spielleitung: <<schaut auf die Mistgabel> ja, das sieht gut aus

Spielerin 7: <<versucht mit ihrem Fuß die Mistgabel zu erreichen>

[0:02:25.3] Spielerin 3: ja ja (leise) <<folgt mit dem Blick den Bewegungen der Mistgabel, zieht ihre Füße leicht unter den Stuhl>

[0:02:26.7] Spielbegleitung: och, gut

[0:02:28.2] Spielerin 7: <<stützt sich mit den Händen auf den Armlehnen ab und rutscht mit ihrem Gesäß nach hinten, richtet ihre Weste, faltet die Hände vor dem Bauch>

Spielerin 3: ja

[0:02:29.3] Spielerin 2: <<schiebt die Mistgabel mit der linken Hand in einer gleichmäßigen Bewegung auf dem Teppich vor und zurück und fängt an zu singen> wem Gott will rechte Gunst erweisen, den schickt er in die weite Welt _

Spielleitung: <<bewegt im Rhythmus ihre Füße>

Spielerin 1 und Spielbegleitung <<stimmen mit ein> [den schickt er in die weite Welt]

[0:02:36.8] Spielerin 7: <<legt die Hände auf den Armlehnen ab>

Spielerin 2: (unverst.) dem von den braucht des Wankens na, na, la, la, la den Rest kann ich nicht (unverst.) <<wendet sich der Spielleitung zu> das tut man in (unverst.)

Spielerin 1: <<singt> [dem von den braucht des Wankens] <<schaut von Spielerin 2, in die Runde, wieder zu Spielerin 2>

Spielerin 5: <<bewegt leicht den Mund zum Lied>

Spielerin 7: << streckt beide Füße nach vorne, versucht Mistgabel zu erreichen, senkt die Füße wieder, streicht sich mit den Fingern über die Oberschenkel>

Spielerin 4: <<schaut zur Mistgabel, lächelt>

[0:02:48.5] Spielleitung: das kenn ich gar nicht, kannst du es nochmal singen?

Spielerin 3: <<holt ihre Füße wieder unter dem Stuhl hervor>

[0:02:50.7] Spielerin 2: hhh, (unverst.) jetzt (unverst.) da (unverst.) singen <<macht mit der rechten Hand Vor- und Zurückbewegungen>

[0:02:54.3] Spielleitung: <<schaut zu Spielerin 1> ok, aber xxx (Vorname Spielerin 1) kannte es auch, das Lied, was hat sie gerade _

Spielerin 3: <<schaut zu Spielerin 1>

[0:03:00.1] Spielerin 2: <<wendet sich Spielerin 1> will Gott die rechte Gunst erweisen _

Spielerin 7: <<streicht sich über die Oberschenkel, lehnt sich zurück, faltet die Hände vor dem Bauch>

Spielerin 4: <<schaut zur Spielerin 1>

[0:03:00.8] Spielerin 1: [erweisen] ja (..) <<nickt> den schickt er in die (..) weite Welt

Spielerin 3: [weite Welt]

Spielerin 2: [weite Welt]

[0:03:05.6] Spielleitung: <<hat den Oberkörper nach vorne gebeugt, schaut Spielerin 2 an>

Spielerin 1 und 2: <<singen zusammen> dem will er seine Wunder weisen, aus voller Kehle und frischer Brust <<schauen sich an, bis Spielerin 2 wieder beginnt die Mistgabel über den Boden zu schieben>

Spielerin 5: <<bewegt den Mund zum Lied>

Spielerin 7: <<lehnt sich nach vorne, streicht sich über die Oberschenkel, rutscht mit dem Gesäß leicht nach vorne>

[0:03:13.1] Spielerin 2: <<schiebt beim Singen die Mistgabel vor und zurück> hat das (unverst.) gut gehn

Spielerin 3: <<schaut auf den Boden zur Mistgabel, zieht leicht die Füße ein>

Spielleitung: <<beobachtet Spielerin 2, bewegt sich leicht zur Musik, Hände liegen im Schoß>

[0:03:15.4] Spielerin 1: <<schaut Spielerin 2 an> weißt auch nicht mehr, ne?

[0:03:18.5] Spielerin 2: (hhh) <<richtet sich auf, stoppt die Bewegungen mit der Mistgabel>

Spielerin 3: <<hebt den Kopf, schaut nach links oben>

Spielbegleitung: anstrengend die Arbeit

Spielerin 4: <<schaut zur Spielbegleitung>

[0:03:19.8] Spielerin 1: <<schaut zur Spielbegleitung> [das ist anstrengend]

Spielerin 2: strengt ganz schön an

Spielerin 3: <<dreht sich nach links und schaut kurz zur Kamera>

[0:03:21.2] Spielerin 7: <<lehnt sich nach vorne, streicht mit den Händen über die Knie, streicht mehrmals über die Schienbeine>

Spielerin 1: ja

[0:03:23.0] Spielleitung: aber, guck mal, du hast, du hast den ganzen Stall _

Spielbegleitung: [alles sauber] <<lässt die Hände auf ihre Oberschenkel fallen>

[0:03:24.7] Spielerin 7: [ja] <<streicht mit den Fingern über die Schienbeine> war nicht lange sauber <<lehnt sich zurück>

Spielerin 1: <<schaut zur Spielerin 2, dann zur Spielleitung> hehe ((lacht))

Spielerin 4: <<schaut zu Spielerin 7>

Spielleitung, Spielbegleitung, Spielerin 1, Spielerin 2: <<schauen zu Spielerin 7> ((lachen))

[0:03:29.2] Spielleitung: aber du hast den ganzen Stall ausgemistet <<streckt die rechte Hand zu Spielerin 2> sehr gut

[0:03:33.6] Spielerin 7: <<streicht sich erst mit der rechten Hand, dann mit beiden Händen den Pony aus dem Gesicht>

Spielerin 2: <<legt die Mistgabel in ihre Hände> nimmst du mir es ab

[0:03:34.4] Spielleitung: ja

[0:03:35.1] Spielerin 2: (unverst.) wie willst du's toll

[0:03:36.1] Spielleitung: ist ja auch alles erledigt

[0:03:37.5] Spielerin 2: ja

[0:03:38.0] Spielleitung: danke

[0:03:38.8] Spielerin 2: ((lacht)) ha

[0:03:39.6] Spielleitung: <<streckt die linke Hand aus> sehr gut, darfst mir die Mütze geben (.) ja

[0:03:42.8] Spielerin 7: <<stützt sich auf den Armlehnen ab und rutscht mit dem Gesäß nach hinten, sitzt aufrecht, faltet die Hände vor dem Bauch>

Spielerin 2: <<greift sich an den Kopf und nimmt die Mütze herunter> die könnt' ich behalten, das ist eine tolle Mütze






Spielerin 4: <<schaut zu Spielerin 2>

[0:03:47.5] Spielleitung: ((lacht)) ja, aber dann musst du weiter arbeiten, vielleicht lieber nicht

Spielerin 1: <<schaut zur Spielleitung und Spielerin 2> [ja]

Spielerin 2: <<setzt sich im Stuhl zurecht>

Codierregeln Emoti-Codes

Symbol	Bedeutung des EmotiCodes	Codierregel
	Highlights	Der Code wird vergeben für Stellen in der Sequenz, die ich aus Perspektive der Spielleitung als wertvoll oder besonders dokumentiert habe.
	berührend	Der Code wird vergeben, wenn Stellen im Video bei der Betrachtung der Aufnahme bei mir als Forscherin eine emotionale Reaktion (z. B. Lachen, Scham, Traurigkeit usw.) auslösen.
	positiv	Der Code wird vergeben, wenn die Situation mich bei der Betrachtung zum Lachen bringt.
	negativ	Der Code wird vergeben, wenn die Situation in mir ein unangenehmes Gefühl auslöst.
	nachdenklich	Der Code wird vergeben, wenn es eine Diskrepanz zwischen Wahrnehmung als Spielleitung und als Forscherin gibt.