CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Wie wirkt Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht?: Ein Leitfaden zum Aufbau, zur Durchführung und Auswertung von Experimentalstudien
Authors	Klempin, Christiane;Wirag, Andreas
Publication date	2020
Original Citation	Klempin, C. and Wirag, A. (2020) 'Wie wirkt Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht?: Ein Leitfaden zum Aufbau, zur Durchführung und Auswertung von Experimentalstudien', Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, XIV(2), pp. 96-115. https://doi.org/10.33178/scenario.14.2.6
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.14.2.6
Rights	© 2020, the Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/, https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/
Download date	2026-11-06 06:41:02
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/10973

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

Scenario
Volume/Jahrgang XIV, Issue/Ausgabe 2 (2020)
https://doi.org./10.33178/scenario.14.2.6

Wie wirkt Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht?

Ein Leitfaden zum Aufbau, zur Durchführung und Auswertung von Experimentalstudien

Christiane Klempin, Andreas Wirag

*Obwohl zahlreiche Annahmen zur Wirkung dramapädagogischer Methoden für die Fremdsprachenlehre vorliegen, existieren bislang nur wenige empirische Belege für deren Effektivität. Dieser Beitrag stellt einen Leitfaden zur Planung und Durchführung von Experimentalstudien vor, über die interessierte (Nachwuchs-)Forscher*innen und Studierende die fremdsprachlichen, theaterästhetischen und personal-sozialen Erträge von Dramapädagogik in Schule und Universität untersuchen können. Experimentalstudien erlauben es, kausale Einflüsse dramapädagogischen Handelns auf Lernende zu untersuchen. Der Beitrag zeigt, dass bei Planung und Durchführung einer Experimentalstudie der Anschluss an den Forschungsstand, das Aufstellen von Forschungsfragen, die Auswahl der Intervention(en), Testverfahren sowie Studienteilnehmenden und deren zufällige Zuweisung zu Dramapädagogik- und Vergleichsgruppe von großer Bedeutung sind.*

1 Einleitung

Ziel der Dramapädagogik in der Fremdsprachenlehre ist es, fremdsprachliche Lehr-Lernzusammenhänge durch den Einbezug von Drama- oder Theatermethoden anzubahnen und zu begleiten. Schewe (2017: 49) versteht ‚Dramapädagogik' hierbei als:

> [….] Theorie und Praxis eines ästhetisch-ganzheitlich orientierten [Fremdsprachenunterrichts], in dem die dramatische Kunst (insbesondere als Theaterkunst […]) zur Inspirationsquelle und zur Orientierung für das pädagogische Handeln wird.

Für den Einsatz von Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht wird häufig zwischen Groß- und Kleinformen unterschieden. Zu den Großformen zählen die Inszenierung ganzer Theaterstücke in der Fremdsprache (z.B. Wirag & Surkamp 2019), während unter Kleinformen Pantomimen, Standbilder und Improvisationen fallen (vgl. Schewe 2015: 27-28).

Die Dramapädagogik, die sich als eigenständiger Ansatz der Fremdsprachendidaktik seit Beginn der 1990er Jahre entwickelt hat (wegweisende Arbeiten sind z.B. Schewe 1993; Tselikas 1999), blickt nach fast 30-jähriger Tätigkeit auf einen breiten Fundus an (vorrangig

CC BY NC

theoretischen) Forschungsarbeiten. Dieser Fundus umfasst Arbeiten, die sich auf die Förderung unterschiedlicher fremdsprachlicher und fremdsprachbezogener Fertigkeiten beziehen. Besonders können hier die folgenden Fähigkeiten hervorgehoben werden, die durch Dramapädagogik mutmaßlich gefördert werden: (i) das fremdsprachliche (hiernach L2) Erwerb, d.h. der Ausbau von L2 Sprechen, L2 Schreiben, L2 Grammatik usw. (z.B. Elis 2015); (ii) das theaterästhetische Lernen, d.h. die Fähigkeit zur Rezeption und Produktion von dramatischen Texten (z.B. Delius & Surkamp 2015) sowie (iii) das personal-soziale Lernen, d.h. die Ausbildung der Persönlichkeit und sozialen Fähigkeiten der Lernenden (z.B. Ronke 2009).[1]

Die Förderannahmen, die in der bisherigen Dramapädagogik-Forschung diskutiert werden, gehen dabei häufig aus der Praxiserfahrung forschender Dramapädagog*innen hervor (z.B. Haack 2018: 52; vgl. Dragović 2019: 22-24). Vor diesem Hintergrund diagnostizieren zahlreiche Forscher*innen einen wachsenden Bedarf an empirischer Forschung – insbesondere empirischer Wirkungsforschung – für das Feld der Dramapädagogik (z.B. Hille et al. 2010; Giebert 2012; Küppers & Walter 2012; Belliveau & Kim 2013; Schmenk 2015).

Unter ‚Wirkungsforschung' wird ein Forschungsansatz verstanden, der die konkreten Effekte (z.B. auf den Fremdspracherwerbsprozess) einer Intervention (z.B. einer Unterrichtsmethode) auf ihre Teilnehmer*innen empirisch untersucht. Empirisch bedeutet hierbei, dass ein wissenschaftliches, d.h. systematisches Vorgehen zum Einsatz kommt und Daten im Labor oder Feld unter kontrollierten Bedingungen erhoben werden. Mit Blick auf die Dramapädagogik können, wie eingangs skizziert, Wirkungen auf das (i) fremdsprachliche, (ii) theaterästhetische und (iii) personal-soziale Lernen untersucht werden. Diese Art der Forschung ist in besonderem Maße dazu geeignet, Annahmen, welche die Förderung ausgewählter Fähigkeitsfacetten durch fremdsprachendidaktische Methoden betreffen, über systematisch gewonnene Belege zu stützen. Dieser Artikel stellt daher einen Leitfaden vor, der den Aufbau und die Durchführung von Experimentalstudien für die Dramapädagogik beschreibt.

Eine ‚Experimentalstudie' beschreibt derweil einen empirischen Versuchsaufbau, in dem Teilnehmende (z.B. Lernende) einer Experimental- oder Kontrollgruppe zugeordnet werden (d.h. EG/KG). Für die Dramapädagogik wird die EG mit einer dramapädagogischen Methode unterrichtet (z.B. Standbilder), während für die KG beispielsweise eine Standardmethode der Fremdsprachenlehre genutzt wird (z.B. *Present-Practice-Produce/PPP*). Dabei ist zentral, dass Lernende der EG und KG zufällig zugewiesen werden (d.h. Randomisierung), um Gruppen zu erzeugen, die vor dem Unterricht keine systematischen Unterschiede aufweisen (vgl. Schritt

[1] Obwohl die Fertigkeitsfelder (i), (ii) und (iii) eine übergeordnete Stellung in der Literatur einnehmen, werden weitere Fähigkeiten diskutiert, die durch Dramapädagogik gefördert werden können (z.B. Interkulturelle Kompetenz; vgl. Küppers 2015).

5). Der Dramapädagogik- oder KG-Unterricht kann daraufhin systematische Unterschiede zwischen beiden Gruppen erzeugen. Auf diese Weise kann überprüft werden, ob die Dramapädagogik ausgewählte Fähigkeiten möglicherweise stärker zu fördern vermag als der Vergleichsunterricht (vgl. Schritt 7). Da ausschließlich über Experimentalstudien kausale Aussagen zur Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden belegt werden können, wird dieser Versuchsaufbau häufig als "gold standard" (Oxford 2017: 38) der empirischen Bildungsforschung bezeichnet.[2]

2 Diskurs- und Forschungsdesiderata zur Dramapädagogik

Nachfolgend werden zunächst die Desiderata dieses Beitrags herausgearbeitet. Hierfür werden Aussagen von Dramapädagog*innen vorgestellt, die sich für einen Ausbau empirischer Forschungsbemühungen rund um einen dramapädagogischen Fremdsprachunterricht aussprechen. Es w wird sich zeigen, dass bereits einzelne dramapädagogische Experimentalstudien zum fremdsprachlichen (u.a. Hille et al. 2010), theaterästhetischen (u.a. Domkowsky 2011) und personal-sozialen Lernen vorliegen (u.a. Schellenberg 2004). Diese Studien werden kurz skizziert, um daran den achtschrittigen Leitfaden zur Planung, Durchführung und Auswertung dramapädagogischer Wirkungsstudien anschließen zu können.

2.1 Diskursive Forderungen nach Experimentalstudien

Gegenwärtig finden sich zahlreiche Dramapädagog*innen, die einen wachsenden Bedarf an empirischer Forschung für das Feld diagnostizieren (Hille et al. 2010; Giebert 2012; Küppers & Walter 2012; Belliveau & Kim 2013; Schmenk 2015). Nach Ansicht dieser Autor*innen verfügt die Dramapädagogik über vielfältige plausible Annahmen zur Förderung fremdsprachlicher und fremdsprachbezogener Fähigkeiten, die jedoch häufig aus der Unterrichtspraxis heraus begründet werden. Zugleich liegen wenige empirische Befunde vor, die diese Wirkungsannahmen durch externe Belege stützen. Belliveau und Kim (2013: 7) unterstreichen daher:

> [T]here is still little empirical evidence concerning what is actually taking place in L2 classrooms and how students perceive and react to their learning experiences when drama is introduced. More systematic, long-term research studies are needed to deepen our understanding of the impact of using drama in L2 classrooms […].

[2] Ein Versuchsaufbau, der keine kausale Interpretation zuließe, wäre die Untersuchung einer einzelnen Lerngruppe, die dramapädagogisch unterrichtet wird. Hier wären die Lernerträge auch über natürliche Reifung oder außerschulische Einflüsse auf die Lernenden erklärbar (vgl. Schritt 6).

Küppers und Walter (2012: 1) betonen vor diesem Hintergrund, dass sich besonders die Dramapädagogik der Forderung der Evidenzbasierung stellen müsse, „wenn sie für sich in Anspruch nehmen, das Fremdsprachenlernen besonders wirksam zu unterstützen“. Giebert (2012) erkennt ebenso den besonderen Wert der Dramapädagogik für das Lernen an, fragt aber gleichzeitig, wie man den Wirkungen der Dramapädagogik (z.B. eines Theaterprojekts) auf die „fremd- bzw. fachsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmerinnen“ (ibid. 64) möglichst systematisch auf den Grund gehen könne.

Der vorliegende Beitrag möchte diese Fragestellung aufgreifen und stellt daher einen Leitfaden vor, mit dem Dramapädagog*innen auf experimentellem Weg die Wirkungen ihres dramapädagogischen Handelns untersuchen können. Damit erfolgt mit diesem Leitfaden eine unmittelbare Reaktion auf Schmenks (2015: 45-46) Forderung, dass die alleinige Formulierung, „Drama [könne] interkulturelles Lernen förder[n], den Nachweis [erfordere], dass bestimmte Formen der Dramapädagogik zum Erlangen dieser Kompetenz maßgeblich beitragen“.

2.2 Forschungsbedarf nach Experimentalstudien

Dem skizzierten Anliegen zum Ausbau dramapädagogischer Wirkungsforschung steht aktuell, nach Kenntnis von Autorin und Autor, eine verhältnismäßig geringe Anzahl von Experimentalstudien aus der Dramapädagogik gegenüber. Dieser Abschnitt ist unterteilt in die Fähigkeitsfacetten (i), (ii) und (iii) und gibt einen kurzen Überblick über die bisherige Studienlage.

Für das (i) fremdsprachliche Lernen durch Dramapädagogik untersuchen Hille et al. (2010) den Einsatz dramapädagogischer Methoden für den Latein- und Französischunterricht. Die Dramapädagogik ist hier das „Szenische Lernen“ (ibid. 339), verstanden als „spielerisch-gestaltete[s] Sprechen“ (ibid.) mit einer „körperlichen Interpretation des Gesagten“ (ibid.). Szenisches Lernen wird mit dem Regelunterricht des jeweiligen Faches, gehalten von routinierten Lehrkräften, verglichen. In Studie 1 untersuchen die Autor*innen das Vokabellernen im Lateinunterricht mit Schüler*innen der Klasse 7, 8 und 9 (vgl. ibid. 339-343). Während die EG die Bedeutung der Vokabeln mit Gesten einübt, nutzt die KG die in Latein üblichen Bezüge zur Etymologie und anderen Fremdsprachen. Im Ergebnis zeigt sich, dass sich die EG im Schnitt an 15 von 20 Vokabeln erinnert, während die KG im Mittel lediglich 5.5 Vokabeln behält. In Studie 2 wird die Aussprache eines französischen Textes mit Schüler*innen aus Klasse 6 und 7 untersucht (vgl. ibid. 344-346). Während die EG das Vorlesen des Textes über Gesten und Bewegungen einübt, trainiert die KG das Vorlesen ohne gestische Unterstützung. Danach bewerten erfahrene Französischlehrkräfte die Vorleseergebnisse aus

EG und KG über ein Kategoriensystem (z.B. Sprachfluss, Aussprachefehler usw.). Auch Studie 2 belegt, dass die EG im Vergleich zur KG in nahezu allen Kategorien bessere Ergebnisse erzielt.

Für das (ii) theaterästhetische Lernen durch Dramapädagogik ist Autorin und Autor leider keine Experimentalstudie aus der Dramapädagogik bekannt, die sich explizit diesem Zusammenhang widmet. Allerdings kann auf eine Untersuchung aus der benachbarten Theaterpädagogik von Domkowsky (2011) verwiesen werden. Die Autorin betrachtet hier Schüler*innen der Klassen 8, 12 und 13. Die EG umfasste vier Kurse zum ‚Darstellenden Spiel (DS)', während die KG vier Kurse der Fächer Englisch, Deutsch, Erdkunde und Philosophie beinhaltete. Obwohl sich die vier DS-Kurse in ihrer Ausgestaltung leicht unterschieden, wurden alle zentralen Elemente der Theaterarbeit genutzt wie etwa das gegenseitige Kennenlernen und der Vertrauensaufbau, das Erlernen theatraler Methoden, das Improvisieren und szenische Spiel, die Stückentwicklung sowie das Proben und Aufführen (vgl. ibid. 103). In den Kursen der KG spielten Theatermethoden im Unterricht dagegen keine hervorgehobene Rolle. Über einen Fragebogen wurden Aspekte des theaterästhetischen Lernens der Schüler*innen zu Schuljahresbeginn und -ende erhoben. Zwischen EG und KG zeigte sich nach der Theaterarbeit ein Unterschied zum Vorteil der DS-Kurse für die Aspekte ‚Ins Theater gehen' (vgl. ibid. 397-398) und ‚Theaterspielen' (vgl. ibid. 400).[3]

Für das (iii) personal-soziale Lernen wie für Feld (ii) gelten, dass Autorin und Autor aktuell keine Experimentalstudien der Dramapädagogik bekannt sind. Jedoch stellt Schellenberg (2004) ein Experiment aus der Psychologie zur Wirkung von Theaterarbeit auf die Persönlichkeit von Lernenden vor. Dazu teilt er eine Stichprobe von 132 Schüler*innen im Zufallsverfahren einer Musik-, Gesangs- und Theatergruppe sowie einer KG zu (d.h. ohne Unterricht). Die drei Kunstgruppen wurden am *Royal Conservatory of Music* im kanadischen Toronto über 36 Wochen unterrichtet, wobei alle Dozierenden ausgebildete Expertinnen ihrer Kunstform (d.h. Musik, Gesang und Theater) waren und einen *best-practice*-Unterricht anboten. Die Studie erfasste die maladaptiven (z.B. Aggression, Ängste) und adaptiven (z.B. soziale Fähigkeiten, Anpassungsfähigkeit) Sozialkompetenzen der Schüler*innen vor und nach Besuch der vier Gruppen. Im Ergebnis zeigten ausschließlich die Lernenden der Theatergruppe eine positive Veränderung ihrer adaptiven Sozialkompetenz (vgl. ibid. 513).

[3] Tatsächlich handelt es sich bei Hille et al. (2010) und Domkowsky (2011) um so genannte Quasi-Experimente, die auf eine zufällige, d.h. randomisierte, Zuweisung der Lernenden zu EG und KG verzichten. Da Experimentalstudien mit Randomisierung jedoch eine höhere interne Validität (d.h. Eindeutigkeit der Wirkungszuschreibung) aufweisen, bezieht sich dieser Beitrag auf diese Studienform (vgl. Schritt 5).

3 Leitfaden für Experimentalstudien in der Dramapädagogik

Die folgenden Abschnitte skizzieren einen Leitfaden zu Aufbau, Durchführung und Auswertung einer Experimentalstudie für die Dramapädagogik, die geeignet ist, die vielfältigen Förderannahmen des Feldes zu überprüfen. Die Handreichung ist dazu in acht Schritte unterteilt:

1. Anschluss an den Forschungsstand
2. Aufstellen der Forschungsfrage(n)
3. Auswahl der Dramapädagogik- und Vergleichsintervention
4. Auswahl und Operationalisierung des Untersuchungsgegenstands
5. Stichprobenziehung und Randomisierung der Lernenden
6. Durchführung der Studie
7. Statistische Auswertung
8. Beantwortung der Forschungsfrage(n)

3.1 Schritt 1: Anschluss an den Forschungsstand

Im ersten Schritt der Studienplanung wird die bisherige Forschungsliteratur gesichtet, die in das thematische Umfeld der Forschungsfragen fällt. Bei der Sichtung der Forschungsliteratur können sowohl theoretisch-diskursive als auch empirische Beiträge einbezogen werden. Theoretische Arbeiten der Dramapädagogik enthalten verschiedene Annahmen zur Lernwirkung dramapädagogischer Methoden, die in der Experimentalstudie untersucht werden können (vgl. Schritt 2). Außerdem dienen sie der genauen Ausschärfung der Begrifflichkeiten für die Untersuchung (z.B. Begriffe wie *Performative Fremdsprachendidaktik*[4], *Interkulturelle Kompetenz* usw.). Die Sichtung empirischer Arbeiten kann dagegen aufzeigen, welche belastbaren Befunde zur geplanten Forschungsfrage unter Umständen bereits existieren. Weiterhin können sie Hinweise darauf geben, mit welchen Testinstrumenten ein gewählter Untersuchungsgegenstand (z.B. L2 Sprechen) erfasst werden kann (vgl. Schritt 4). Schließlich legen empirische Studien in der Regel in ihrem Diskussionsteil

[4] „Performative Fremdsprachendidaktik“ kann verstanden werden als „‘[…] stark an den Künsten orientiert und sich nicht nur als Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst begreif[end].‘ (Schewe 2015: 31 zitiert in Miladinović 2019: 11-12). Miladinović argumentiert, dass „performative Fremdsprachendidaktik“ als Schirmbegriff verwendet wird, um „‘alle Formen der Fremdsprachenvermittlung zu kennzeichnen, die sich aus den Künsten bzw. den mit diesen assoziierten (kulturspezifischen) Formen drama-/theaterpädagogischer Praxis ableiten lassen‘“ (Schewe 2015: 33 in ibid.).

etwaige Schwierigkeiten bei ihrer Durchführung offen. Auch diese Hinweise können in die Planung der eigenen Experimentalstudie einbezogen werden.

Um die Forschungsliteratur in pragmatischer Art und Weise zu sichten, bieten sich v.a. Übersichten zur Drama- und Theaterpädagogik an. Ausgewählte Forschungsüberblicke, die das fremdsprachliche, theaterästhetische und personal-soziale Lernen durch Theaterpädagogik betreffen, liegen vor von z.B. Deasy (2002), *DICE Konsortium* (2010), Domkowsky und Walter (2012), Belliveau und Kim (2013), Lillard et al. (2013), Lee et al. (2015) und Wirag (2019).

Zur Illustration dieses ersten Schritts des Leitfadens mag das folgende Beispiel dienen. Nehmen wir an, die Sichtung von Theoriearbeiten zeigt auf, dass in verschiedenen Beiträgen die folgende Annahme zur Wirkung von Dramapädagogik getroffen wird: „Indem junge Menschen an die Kunstform Theater herangeführt werden, werden sie befähigt, […] die Theatralität des Alltags besser zu durchschauen“ (Schewe 2011: 23). Wir unterstellen weiter, dass bislang keine empirischen Studien zur Förderung dieser theaterästhetischen Fertigkeiten vorliegen. Hier bietet sich nun das Aufstellen einer Forschungsfrage an, die unmittelbar auf den Forschungsstand Bezug nimmt.

3.2 Schritt 2: Aufstellen der Forschungsfrage(n)

Im zweiten Schritt werden konkrete Forschungsfragen aufgestellt, die das eigene Forschungsanliegen klar darlegen. Diese Forschungsfragen können, wie skizziert, aus der Forschungsliteratur hervorgehen und sich auf Wirkungen der Dramapädagogik beziehen, die bereits als Theorie- oder Praxisbeobachtungen vorliegen.

Eine Unterscheidung, die an dieser Stelle häufig getroffen wird, ist die zwischen Forschungs**fragen** (z.B. ‚Fördert die Dramapädagogik das L2 Sprechen über den Regelunterricht hinaus?‘) und Forschungs**hypothesen** (z.B. ‚Die Dramapädagogik fördert das L2 Sprechen über den Regelunterricht hinaus‘). Hier gilt, dass Hypothesen sich durch Umkehrung in Forschungsfragen überführen lassen, während Hypothesen stets eine Festlegung auf eine bestimmte Wirkungsrichtung treffen (z.B. ‚fördert gleich stark‘ oder ‚fördert stärker‘). Eine Forschungsfrage als Ausgangspunkt der Studie bietet damit unter Umständen mehr Flexibilität.

Eine Forschungsfrage für Experimentalstudien in der Dramapädagogik zeichnet sich in der Regel durch diese Merkmale aus:

- Sie bezieht sich auf einen Wirkungs- oder Förderzusammenhang, der bereits in der dramapädagogischen Theorie oder Praxis diskutiert wird (vgl. Schritt 1).

- Sie benennt ein Dramapädagogik- und Vergleichsunterrichtsverfahren, die in der Studie untersucht werden (vgl. Schritt 3).
- Sie bezieht sich auf die Förderung von fremdsprachlichen, theaterästhetischen oder personal-sozialen Fertigkeiten (vgl. Schritt 4).
- Sie trifft eine Aussage dazu, ob die Förderung durch Dramapädagogik stärker, schwächer oder gleich stark ausfällt wie im Vergleichsunterricht.
- Sie enthält nur eine Aussage und daher keine Konjunktionen wie ‚und' oder ‚oder' (z.B. ‚Fördert Dramapädagogik das L2 Leseverstehen oder die Motivation zum Lesen in der L2?').
- Sie weist nicht nur für den Fachdiskurs, sondern auch für die Schule und den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen eine erhöhte Relevanz auf.

Als konkrete Beispiele können die folgenden Forschungsfragen dienen:

- Für das (i) fremdsprachliche Lernen: ‚Führen dramapädagogische Strategien, z.B. Szenisches Lernen, im Vergleich zum Regelunterricht, d.h. Lehrwerksarbeit, zu einem stärkeren Anstieg der *fluency* beim L2 Sprechen?'
- Für das (ii) theaterästhetische Lernen: ‚Führen dramapädagogische Strategien, z.B. Standbilder zu Textpassagen, im Vergleich zum Regelunterricht, d.h. Besprechung von Textpassagen, zu einem stärkeren Anstieg des Theaterinteresses?'
- Für das (iii) personal-soziale Lernen: ‚Führen dramapädagogische Strategien, z.B. Improvisationen zum past progressive, im Vergleich zum Regelunterricht, z.B. Grammatikübungen zum past progressive, zu einem stärkeren Anstieg des Gemeinschaftsgefühls?'

3.3 Schritt 3: Auswahl der Dramapädagogik- und Vergleichsintervention

Im dritten Schritt erfolgt die Festlegung, welche Dramapädagogik (EG)- und Vergleichsinterventionen (KG) in der Experimentalstudie untersucht werden sollen. Eine 'Intervention' beschreibt einen "type of instruction or teaching method that is being investigated for its influence on L2 learners' linguistic [and other] proficiency" (Loewen & Plonsky 2016: 193). Sind die Forschungsfragen bereits festgelegt (vgl. Schritt 2), treffen diese unter Umständen ohnehin bereits eine Aussage über die Auswahl der Dramapädagogik- und Vergleichsintervention.

Die Experimentalstudie sollte für die Dramapädagogikintervention, d.h. EG, naheliegender Weise auf eine theaterbasierte Lehr-Lernmethode des Fremdsprachenunterrichts zurückgreifen. Denkbar wären damit alle dramapädagogischen Konventionen wie etwa Standbilder, Improvisation oder ganze Verfahren wie die *Drama-Grammatik* (Even 2011). Für

die Vergleichsintervention der KG sollte eine gängige Lehr-Lernmethode des Fremdsprachenunterrichts gewählt werden (vgl. Hille et al. 2010). Hier bieten sich Vermittlungsverfahren an, die so auch im Regelunterricht wiederzufinden sind. Ein solches alltagstaugliches Unterrichtskonzept, ein *current-practice*-Ansatz (z.B. *PPP*), könnte beispielsweise gemeinsam mit praktizierenden Lehrpersonen erarbeitet werden. Aktuelle *best-practice*-Ansätze der Fremdsprachendidaktik (z.B. *task-based language learning*, Handlungs- und Produktorientierung, usw.) können ebenfalls als Vergleichsgruppen verwendet werden. Wichtig wäre an dieser Stelle, Sorge dafür zu tragen, dass in der Vergleichsgruppe keinerlei theaterbasierte Methoden oder Verfahren zum Einsatz kommen, um den tatsächlichen Wirkungsweisen der Dramapädagogik nachgehen zu können.[5] In einer exemplarischen Untersuchung des Einflusses von Dramapädagogik auf den L2 Grammatikerwerb könnte so beispielsweise der Einsatz des *Drama-Grammatik*-Verfahrens von Even (2011) in einer EG mit einem konventionellen *PPP*-Ansatz in der KG kontrastiert werden.

Darüber hinaus sollte darauf geachtet werden, alle nicht die Lehr-Lernmethode betreffenden Unterrichtsaspekte (d.h. Dauer, Lehrkraft, L2 Grammatik, Thema usw.)[6], zwischen den Gruppen möglichst unverändert zu halten. Nur so kann wiederum garantiert werden, dass die Interventionen in EG und KG als einzige Faktoren auf die untersuchten Lernerträge wirken. Außerdem sollten die Dramapädagogik- und Vergleichsintervention über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden (z.B. drei Doppelstunden oder mehr). Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, einen Vorteil des Dramapädagogik-Ansatzes auch wirklich nachweisen zu können. Es gilt demnach: Je länger die Interventionen andauern, desto größer wird der Unterschied zwischen EG und KG. Damit steigt gleichzeitig die Möglichkeit, diese Differenz mit belastbaren Daten belegen zu können. Schließlich sollten EG und KG, sofern umsetzbar, eine möglichst große Anzahl von Lernenden umfassen (z.B. jeweils zwei Schulklassen oder mehr). So können auch kleinere Unterschiede beziehungsweise kleinere Vorteile der Dramapädagogik aufgedeckt werden. Hier gilt, dass größere Stichproben die Allgemeinheit

[5] Es existieren in der Experimentalforschung verschiedene Typen von Vergleichsgruppen. Beispielsweise kann eine Vergleichsgruppe eine Regelintervention (z.B. Besuch eines konventionellen Unterrichts) oder aber gar keine Intervention beinhalten (z.B. kein Unterrichtsbesuch). Wir gehen in unserem Beitrag der Einfachheit halber davon aus, dass eine KG aus einer best- oder current-practice-Intervention bestehen kann, möchten aber darauf hinweisen, dass sie auch ohne jegliche Behandlung auskommen kann (vgl. Bortz & Döring 2006: 202-203). Eine weitere Ausnahme bilden so genannte „Parallelgruppen (PG)“. Diese können die EG-Intervention in einer Alternativvariante beinhalten: EG-Teilnehmende würden hiernach Lerninhalte beispielsweise mit Makromethoden und PG-Teilnehmende mit Mikromethoden der Dramapädagogik erwerben.

[6] Auf die Güte eines Experiments wirken weitaus mehr Einflüsse als die hier benannten ein, ausführlicher dazu Bortz und Döring (vgl. ibid. 103-106).

(auch „Population“, vgl. Bortz & Döring 2006: 215) präziser beschreiben, weil sie einen größeren Ausschnitt dieser Grundgesamtheit abbilden.

3.4 Schritt 4: Auswahl und Operationalisierung des Untersuchungsgegenstands

Mögliche Untersuchungsgegenstände und damit die Zielkonstrukte[7] können (z.B. Fähigkeiten, Wissen, Überzeugungen, Kompetenzen) im (i) fremdsprachlichen, (ii) theaterästhetischen oder (iii) personal-sozialen Bereich liegen. Dabei ist für die Experimentalstudie zentral, Untersuchungsgegenstände auszuwählen, für die eine Förderung durch die Dramapädagogik auch tatsächlich plausibel erscheint. Zur Illustration: Soll etwa die Wirkung der Dramapädagogik auf die allgemeine Empathiefähigkeit der Lernenden untersucht werden, so ist dieser Einfluss zwar denkbar, aber – in Anbetracht der Kürze der Intervention – nicht sonderlich naheliegend. Anstelle der allgemeinen Empathie könnte auch das Mitgefühl für eine spezifische Gruppe erfasst werden, etwa für eine ethnische Gruppe, die Schwerpunkt der Interventionen war (z.B. australische Aborigines).

Wurden schließlich nachvollziehbare Konstrukte festgelegt, müssen diese im nächsten Schritt operationalisiert werden. Untersuchungsgegenstände, die zuvor beispielsweise lediglich als theoretische Konzepte bestanden (z.B. L2 Sprechen, Theaterinteresse, Kreativität) werden im Zuge dessen in beobachtbare Merkmale und messbare Variablen überführt. Dieser Schritt macht das Konstrukt durch ein Testinstrument erfassbar. ‚Operationalisierung‘ bezeichnet hier den Vorgang der Transformation von “concepts and constructs into observable and measureable indicators“ (Riazi 2016: 212). Um diese Operationalisierung für Studien der Theater- oder Dramapädagogik zu realisieren, haben sich einige Vorgehensweisen bewährt. Diese werden nachfolgend für (i) fremdsprachliche, (ii) theaterästhetische oder (iii) personal-soziale Fertigkeiten zusammengefasst:

- Tests zur Erfassung (i) fremdsprachlicher Fähigkeiten könnten aus Lehrwerkswerksaufgaben oder Arbeitsheften zusammengestellt werden. Auf diese Weise können Testinstrumente zur Erhebung von Lese-, Grammatik- oder Wortschatzfähigkeiten entwickelt werden. Wird der Test dazu im Multiple-Choice-Format angelegt, kann die Auswertung schnell und objektiv erfolgen.
- Tests zur Erfassung (ii) theaterästhetischer Fertigkeiten könnten aus Vorgängerstudien entnommen werden (z.B. aus Domkowsky 2011). Allgemein bietet sich zur Erfassung rezeptiver Theaterkompetenzen z.B. eine Reflexion an, in der Lernende eine Aufführung beschreiben oder analysieren. Zur Erfassung

[7] Konstrukte sind als sog. latente Merkmale (z.B. Körpergröße) im Gegensatz zu manifesten Merkmalen (z.B. Persönlichkeitsfacetten) nicht unmittelbar erfass- und beobachtbar (Bortz & Döring 2006: 3) und müssen daher erst durch eine sog. Operationalisierung spezifiziert werden.

produktiver Theaterkompetenzen könnten Lernende eine Theaterszene inszenieren, die im Anschluss von Ratern bewertet wird.

- Tests zur Erfassung (iii) personal-sozialer Fertigkeiten liegen bereits über vielfältige Instrumente, z.B. als Testbatterien der Persönlichkeitspsychologie und Pädagogischen Psychologie, vor. Aus diesen Instrumenten können leicht einzelne Tests oder Skalen entnommen werden (z.B. zur Kreativität). Diese können in der Folge auf die Erfordernisse der Experimentalstudie angepasst werden (z.B. Vereinfachung der Sprache für jüngere Lernende, Anpassung an den gewählten Untersuchungsgegenstand usw.).

3.5 Schritt 5: Stichprobenziehung und Randomisierung der Lernenden

Im fünften Schritt des Leitfadens werden die Lernenden im Zufallsverfahren den beiden Studiengruppen (d.h. KG/EG) zugewiesen. So kann garantiert werden, dass alle Merkmale der Teilnehmer*innen, die unter Umständen die Studienergebnisse beeinflussen können (z.B. vorherige L2 Kenntnisse, L2 Lernmotivation, Theaterinteresse, Kreativität usw.), gleichmäßig zwischen KG und EG verteilt sind – und damit als Einflussfaktoren auf das Zielkonstrukt kontrolliert wurden. Diesen Prozess bezeichnet man als Randomisierung, wobei:

> […] individual participants are assigned to different conditions [groups] using a purely chance process […]. [A]ny systematic differences between treatment groups [after the intervention] will be due to the experimental conditions themselves and not to any other unmeasured factors (APA 2015: 878).

Vor einer solchen Randomisierung ist es erforderlich, sich zunächst einen Überblick darüber zu verschaffen, aus welcher Stichprobe man die Teilnehmenden für seine Studie gewinnt (vgl. Grum & Legutke 2016: 79). Führt man eine Vollerhebung durch, dann werden alle Proband*innen einer "Grundgesamtheit (Population)" untersucht (ibid.). Eine Vollerhebung käme zustande, wenn alle Englischlernenden im Bundesland Niedersachsen hinsichtlich ihrer dramapädagogischen Einstellungen untersucht würden. Eine solche Vollerhebung ist aufgrund des enormen Aufwandes vergleichsweise selten und liegt häufiger größeren internationalen Vergleichsstudien zugrunde. Im Kontrast dazu würde man bei einer so genannten "Teilerhebung" (ibid.) nur einzelne Stichproben an Proband*innen aus der Grundgesamtheit ziehen. Ein solcher Fall läge vor, sobald man nur diejenigen Englischlernenden hinsichtlich ihrer dramabezogenen Einstellungen untersuchen würde, die an nur einer einzigen niedersächsischen Schule unterrichtet werden. Das Problem bei solchen Studien ist nun, dass selbst hier generalisierbare Aussagen zu spezifischen Trainings- oder Lerneffekten meist nur unter Einschränkungen getroffen werden können, da nur ein ganz spezifischer Ausschnitt der Grundgesamtheit in dieser Teilstichprobe repräsentiert ist. Denn

es mag durchaus sein, dass an eben jener niedersächsischen Schule besonders viele Schüler*innen eines bestimmten Milieus vertreten sind und damit weder die deutschlandweite Schülerschaft noch die in Niedersachsen repräsentiert werden. Wurde zusätzlich ausschließlich in einer bestimmten Jahrgangsstufe erhoben, dann verdichten sich die Einschränkungen der Studie hinsichtlich ihrer Generalisierbarkeit. Problematisch sind aus demselben Grund auch "Gelegenheitsstichprobe[n]", *ad-hoc* oder *convenience samples* (Grum & Legutke 2016: 83), die wir aber in der dramapädagogischen Forschung fast immer in Form von aus bestehenden Klassenverbänden gezogenen Untersuchungsgruppen vorfinden und denen wir vermutlich kaum entgehen können. Abhilfe leisten könnten so genannte Samplingstrategien, wobei Proband*innen einer Stichprobe entweder zufällig, geschichtet, geklumpt oder mehrstufig entnommen werden (vgl. Grum & Legutke 2016: 79).[8]

Eine zufällige Entnahme aus der Grundgesamtheit, aber genauso auch eine randomisierte Zuweisung der Teilnehmer*innen zu EG und KG, sind voraussetzungsreich zur Durchführung einer aussagekräftigen Studie. Für die dramapädagogische Forschungspraxis bieten sich die nachfolgenden Vorgehensweisen zur randomisierten Zuteilung von Lernenden zu EG und KG an:

- Für jede Person eine Münze werfen, wobei die eine Münzseite für eine Zuweisung zur EG und die andere Seite für eine KG-Zuordnung steht.
- Für jede Person einen Würfel rollen, wobei diese bei bestimmten Zahlen (z.B. 1-3) die KG und bei anderen die EG (z.B. 4-6) besucht.
- Für jede Person eine Zufallszahl 0 oder 1 in Excel erzeugen, wobei diese bei 0 die KG, bei 1 die EG besucht (der Excel-Befehl dazu lautet =ZUFALLSBEREICH(0;1)).
- Für jede Person eine Zufallszahl 0 oder 1 über ein Onlinetool erzeugen, wobei diese bei 0 die KG, bei 1 die EG besucht, z.B. *Research Randomizer* (Urbaniak & Plous 2020).

[8] Wir führen an dieser Stelle insbesondere die zufällige Ziehung einer Stichprobe genauer aus, da sie über lotterieähnliche Losverfahren in der Forschungspraxis der Dramapädagogik recht schnell und unproblematisch umsetzbar ist. Für ein *geschichtetes* Sampling muss die merkmalsspezifische Zusammensetzung der Untersuchungszielpopulation aus Vorgängerstudien bekannt sein. Diese bekannten Merkmalspakete (z.B. eine nachgewiesene Geschlechterrepräsentation zugunsten von Mädchen in dramenbasierten L2 Erwerbssettings) werden dann vom Forschenden für EG und KG bewusst hergestellt. Für ein *geklumptes* Sampling wird auf natürlich existierende Gruppen (z.B. Schulklassen oder ganze Schulen) als Sampling zurückgegriffen, nachdem sich zuvor ein Überblick über alle möglichen Untersuchungsgruppen verschafft wurde (z.B. alle 10. Klassen einer Schule). Danach werden per zufälligem Losverfahren aus allen möglichen Untersuchungsgruppen so genannte ‚Klumpen' gezogen. Beim mehrschichtigen Sampling erfolgt das Ziehen der ‚Klumpen' in wiederholten Zyklen aus der immer kleiner werdenden Gesamtpopulation (vgl. hierzu ausführlicher Grum & Legutke 2016).

Die folgenden Prozedere gewährleisten eine Randomisierung aus festen Gruppenverbänden:

- Steht die Kurswahl (z.B. bei Sprachkursen) noch aus, können die Lernenden bereits vor Kursbeginn zufällig zu EG und KG aufgeteilt werden.
- Der Klassenverband wird zufällig unterteilt und in zwei Klassenräumen von zwei Lehrkräften parallel unterrichtet (EG/KG).
- Der Klassenverband wird ausschließlich für eine gewisse Zeit und zufällig in zwei Gruppen (EG/KG) unterteilt und im Wechsel unterrichtet. Dies wäre in Sprachkursen möglich, die sich entsprechend verlängern.
- Einige Stunden werden aus dem regulären Unterricht als Block herausgelöst (z.B. 4 Unterrichtsstunden). Innerhalb dieser Blockzeit wird zufällig zugeteilt und in zwei Gruppen parallel unterrichtet (EG/KG).

3.6 Schritt 6: Durchführung der Studie

Der sechste Schritt des Leitfadens bezieht sich auf die Durchführung der Experimentalstudie und schließt damit Fragen dazu ein, wie der Versuchsplan des Experiments idealerweise gestaltet sein sollte. Wurden die Schritte 1 bis 5 sorgfältig geplant und durchdacht, stellt dieser Abschnitt in erster Linie die Umsetzung der bisherigen Schritte dar. Für Schritt 6 gilt, dass deutlich mehr Versuchspläne als die im Leitfaden vorgestellten existieren.

Gemäß Rost (vgl. 2013: 130-140) können schwächere, deskriptive, wie beispielsweise Einzelfallstudien oder Zeitreihen-Experimente ohne Vortest, von stärkeren, experimentellen Designs unterschieden werden. Experimentelle Versuchspläne zeichnen sich durch eine zufällige Zuordnung der Teilnehmer*innen zu verschiedenen Untersuchungsgruppen (EG, KG, KG, PG usw.) sowie durch mehrere Messzeitpunkte über den Interventionsverlauf der EG und KG hinaus aus. Versuchspläne können demnach schlichter oder komplexer gestaltet sein. Für das Experiment gilt jedoch, dass mit steigender Komplexität des Versuchsplans auch die Zuverlässigkeit der im Zuge einer solchen Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse steigt.[9] Daraus folgt, dass sich für eine Experimentalstudie ein Versuchsaufbau mit Prä-Posttest und Kontrollgruppe(n) empfiehlt. Für die Durchführung des Experiments bedeutet das konkret, dass zu einem ersten Messzeitpunkt ein sogenannter Prätest und zu einem zweiten Messzeitpunkt ein Posttest der ausgewählten Zielkonstrukte (vgl. Schritt 4) sowohl in der EG als auch in der KG (oder idealerweise sogar mehrerer KGs und/oder PGs) durchgeführt wird (vgl. Abb. 1):

[9] Rost (vgl. 2013: 130-140) bietet eine elaborierte Auseinandersetzung mit dem Thema der Studienplanung an, die sich für eine vertiefende Lektüre eignet.

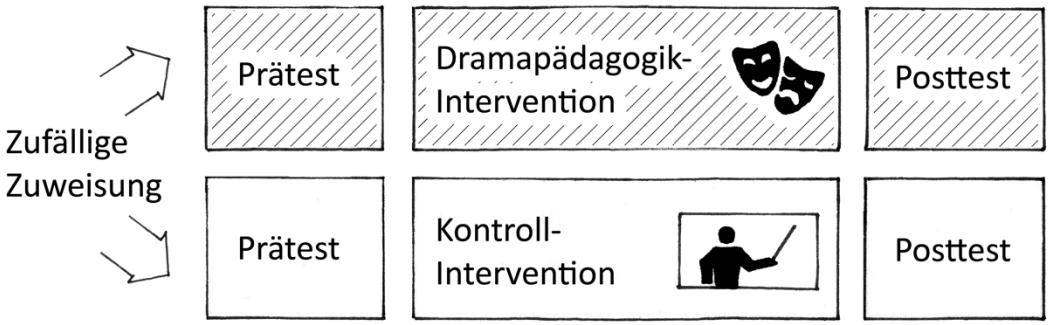


Abb. 1: Schema eines Prä-Posttest-Designs mit Kontrollgruppe

Ein Prä-Posttest-Design mit Kontrollgruppe kann verstanden werden als (APA 2015: 828):

> […] research design in which the same assessment measures are given to participants both before and after they have received a treatment […] to determine if there are any changes that could be attributed to the treatment.

Dazu gilt für die Durchführung des Experiments, dass die Interventionen im Idealfall nicht von der forschenden Dramapädagog*in selbst unterrichtet werden sollten. Die Involviertheit und das Interesse der Forscher*in am Ausgang der Studie könnte zu einer – wenn auch unbewussten – Größe werden, die auf die Ergebnisse einwirkt (z.B. mehr/weniger Motivation, mehr/weniger Hilfestellungen usw.). Es bietet sich daher an, Kolleg*innen als Unterrichtende in beiden Gruppen einzusetzen, also Personen, welche die Forschungsfragen der Studie selbst nicht kennen und damit das Ergebnis der Studie weniger ungewollt beeinflussen können. Aber auch unterschiedliche Lehrpersonen können durch ihr Verhalten (z.B. Motivation, kognitive Aktivierung der Lernenden usw.) auf das Experiment einwirken und dadurch Unterschiede hervorrufen, die möglicherweise nicht auf die Intervention zurückgehen.[10]

3.7 Schritt 7: Statistische Auswertung

Im siebten Schritt, nach Durchführung der Studie, erfolgt die statistische Auswertung der Ergebnisse mit Blick auf die Forschungsfragen (vgl. Schritt 2). Statistische Analysen stehen leider im Ruf, unhandlich und mit umfangreichem Vorwissen verbunden zu sein. Nach Ansicht von Autorin und Autor gilt dies allerdings nur für spezielle Anwendungsfälle. Eine gängige Forschungsfrage, die etwa auf die Prüfung von Gruppenunterschieden abzielt, kann dagegen bereits sinnvoll von Studierenden in Abschlussarbeiten bearbeitet werden.

[10] Solche so genannten „Störvariablen“ (Bortz & Döring 2006: 708) sind vielfältig und können „personengebunden oder untersuchungsbedingt sein“ (ibid.). Im empirisch sozialwissenschaftlichen Fachjargon werden sie auch als „konfundierende Variablen (sog. ‘confounder‘)“ (ibid.) bezeichnet. Maßnahmen zur Kontrolle derartiger Einflüsse auf das Experiment werden bei Bortz und Döring (vgl. ibid. 93-106) für die Gütekriterien quantitativer Forschung ausführlich beschrieben.

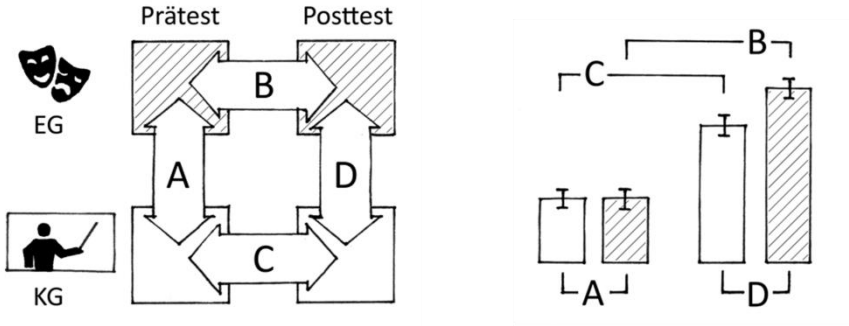


Abb. 2: Beziehungen der Prä- und Posttests der Experimentalstudie

Für Forschungsfragen, die sich auf Vorteile der Dramapädagogik (d.h. EG) gegenüber dem Vergleichsunterricht (d.h. KG) beziehen, ist ein Vergleich der Posttests von EG und KG sinnvoll. Dazu können, wie in Abbildung 2 gezeigt, weitere Kontrastierungen zwischen allen Prä- und Posttests angestellt werden. Im Experiment gilt dabei: Ein (statistisch) signifikanter Gruppenunterschied kann eben nicht durch merkmalsspezifische Personenunterschiede von EG- und KG-Teilnehmenden erklärt werden. Denn die Teilnehmenden wurden zuvor bewusst zufällig den beiden Gruppen zugeordnet (vgl. APA 2015: 980). Damit steigt die statistische Wahrscheinlichkeit, dass tatsächlich die dramapädagogische Intervention zu diesen Gruppenunterschieden geführt hat, nicht die Merkmale der Studienteilnehmenden. Gleichzeitig erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Ergebnisse des Experiments auch für andere Fremdsprachenlernende gelten (vgl. ibid. 402).[11]

Die folgenden Lernwirkungen, die aus einem Vergleich verschiedener Messzeitpunkte hervorgehen, können daher über eine Experimentalstudie nachgewiesen werden:

- Der Vergleich der Prätests von EG und KG (s. Beziehung A in Abb. 2) zeigt, ob die Randomisierung zu gleichwertigen Gruppen geführt hat. An dieser Stelle wäre ein signifikanter Unterschied nicht wünschenswert, denn dies bedeutet, dass sich EG und KG von Vornherein in Bezug auf das Zielkonstrukt unterscheiden (z.B. Teilnehmer*innen der EG besitzen bereits vor der dramapädagogischen Intervention eine höhere L2 Lesekompetenz).
- Der Vergleich von Prä- und Posttest der EG (s. Beziehung B in Abb. 2) kann belegen, ob die Dramapädagogik einen Zuwachs des Zielkonstruktes für die EG bewirkt hat.
- Der Vergleich von Prä- und Posttest der KG (s. Beziehung C in Abb. 2) zeigt indes, ob für den Vergleichsunterricht ein Zuwachs des Zielkonstruktes vorliegt.

[11] Streng genommen müssten diese Fremdsprachenlernenden weiterhin den Teilnehmenden des Ursprungsexperiments ähneln. Nehmen wir an, es wurde randomisiert, aber nur in vier zehnten Klassen eines städtischen deutschen Gymnasiums. Dass die Erkenntnisse eines solchen Experiments dann auch auf kolumbianische oder ghanaische Achtklässler in ländlichen Gegenden übertragbar sind, sollte solange in Zweifel gezogen werden bis empirische Daten letztlich zweifelsfrei dafür sprechen.

- Der Vergleich der Posttests von EG und KG (s. Beziehung D in Abb. 2) löst schließlich auf, ob Dramapädagogik- und Vergleichsunterricht tatsächlich unterschiedliche Zuwächse des Zielkonstruktes erzeugt haben.

Wie skizziert, werden zur Auswertung der Forschungsfragen eines Experiments im Prä-Posttest-Design mit Kontrollgruppe nach Ansicht von Autorin und Autor keine allzu umfangreichen Statistikkenntnisse benötigt. So können alle oben dargelegten Beziehungen A bis D über einfache *t-Tests für abhängige bzw. unabhängige Stichproben*[12] berechnet werden, die bereits über eine *Excel*-Tabelle und die zugehörige *t.test*-Funktion durchgeführt werden können.[13]

3.8 Schritt 8: Beantwortung der Forschungsfrage(n)

In einem letzten Schritt werden die eingangs aufgestellten Forschungsfragen einzeln beantwortet (vgl. Schritt 2). Hierbei führt ein signifikantes Ergebnis zwischen den Posttests der beiden Gruppen dazu, dass die Frage nach dem Vorteil der Dramapädagogik auf statistischer Grundlage positiv beantwortet werden kann. Am Beispiel der Forschungsfrage ‚Führt die Dramapädagogik im Vergleich zum Regelunterricht zu einem stärkeren Anstieg der *fluency* beim L2 Sprechen?' würde eine Antwortmöglichkeit lauten: ‚Die vorliegende Studie zeigt, dass die Dramapädagogik zu einem signifikant stärkeren Anstieg der L2 *fluency* führt'.

Ein nicht signifikantes Ergebnis ist jedoch nicht automatisch ein Beweis gegen die ursprünglich aufgestellte Forschungsfrage. Hier greift das Axiom der empirischen Forschung, dass die Abwesenheit von Evidenz eben nicht mit der Evidenz von Abwesenheit gleichzusetzen ist. Für solche nicht signifikanten Gruppenunterschiedsergebnisse könnte eine stimmige Antwort aber lauten wie folgt: ‚Die Studie konnte **nicht** zeigen, dass die Dramapädagogik im Vergleich zum Regelunterricht zu einem stärkeren Anstieg der L2 *fluency* führt'. Würde der Gruppenvergleich indes zum Nachteil der Dramapädagogik ausfallen, so könnte die Folgerung etwa lauten: ‚Diese Studie konnte zeigen, dass die Dramapädagogik im Vergleich zum Regelunterricht zu einem signifikant schwächeren Anstieg der L2 *fluency* führt'.

Abschließend sollten die gewonnen Erkenntnisse der Experimentalstudie vorzugsweise an die Theorie der Dramapädagogik zurückgebunden werden (vgl. Schritt 1). Belegen die Ergebnisse einen statistischen Vorteil der Dramapädagogik, würden bisherige Förderannahmen

[12] Bortz und Döring (2006: 708) führen hierzu ausführlicher aus, dass „für die statistische Überprüfung von Unterschiedshypothesen, die in experimentellen [Prä-Posttest-Designs mit Kontrollgruppe] untersucht werden, […] der *t-Test* für unabhängige Stichproben zur Verfügung [steht]. Sind die Voraussetzungen des *t-Tests* verletzt, ist als Signifikanztest ein Verfahren aus der Klasse der verteilungsfreien [nicht parametrischen] Methoden zu wählen (z.B. der *U*-Test; Bortz, Lienert & Boehnke 2008: 200)."

[13] Anleitungen zu Gruppenvergleichen für Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht existieren in ausführlicher Form auch bei Albert und Marx (2016) sowie Mackey und Gass (2016).

untermauert. Verweisen die Ergebnisse der Studie dagegen nicht auf einen Ertrag der Dramapädagogik für das geprüfte Zielkonstrukt, so bleibt die Ursprungsannahme so lange erhalten bis tatsächlich genug Befunde *gegen* (d.h. Falsifikation; vgl. Bortz & Döring 2006: 37-38) oder *für* (d.h. Verifikation; vgl. ibid. 38) die theoretische Wirkungsannahme sprechen. Sind die Ergebnisse statistisch bedeutsam, allerdings zum Nachteil der Dramapädagogik ausgefallen, müsste unweigerlich eine Hinterfragung der Theoriebestände und damit eine Korrektur der ursprünglichen Wirkungsannahmen vorgenommen werden. Abschließend soll angeführt werden, dass sich ein Theoriediskurs insbesondere dann entwickeln und ausschärfen kann, wenn dieser auf Überprüfung seiner Theorieannahmen mit empirischen Mitteln setzt. Aus der Forschung können glaubwürdige Erkenntnisse vorgebracht werden, die den Theoriediskurs zu bestätigen oder zu korrigieren imstande sind. Auf diese Weise kann die Dramapädagogik ein zunehmend besseres Verständnis ihres Gegenstandes gewinnen und erhält damit auch die Möglichkeit, Lehr-Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht noch gezielter und erfolgreicher zu gestalten.

4 Abschließender Hinweis

Obwohl der vorgestellte Leitfaden idealerweise für sich alleine steht, um interessierte (Nachwuchs-)Forscher*innen bei der Planung und Durchführung einer Experimentalstudie für die Dramapädagogik zu unterstützen, können in der Kürze selbstverständlich nicht alle Folgeschritte und Detailfragen behandelt werden. Wenn Sie planen, eine Experimentalstudie zu Ihrem Forschungsschwerpunkt durchzuführen, können Sie sich daher gerne an Autorin und Autor wenden.[14]

Bibliografie

Albert, Ruth & Marx, Nicole (2016): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht (3. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto

American Psychological Association (2015): APA Dictionary of Psychology (2. Aufl.). Washington: American Psychological Association

Belliveau, George & Kim, Won (2013): Drama in L2 Learning: A Research Synthesis. In: Scenario VII/2, 8-27

Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer

[14] Unsere Mailadressen für die Kontaktaufnahme: c.klempin@fu-berlin.de und andreas.wirag@uni-goettingen.de.

Bortz, Jürgen; Lienert, Gustav & Boehnke, Klaus (2008): Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik (3. Aufl.). Berlin: Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7

Deasy, Richard (Hrsg.) (2002): Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development. Washington, DC: Arts Education Partnership

Delius, Katharina & Surkamp, Carola (2015): Ästhetisches Erleben am außerschulischen Lernort Theater: Die Förderung fremdsprachlicher Diskursfähigkeit im Rahmen eines Theaterbesuchs. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Trier: WVT, 117-142

DICE Konsortium (2010): DICE – Die Würfel sind gefallen. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für Bildungstheater und Bildungsdrama. Belgrad: Drama Improves Lisbon Key Competences in Education

Domkowsky, Romi (2011): Theaterspielen – und seine Wirkungen. Berlin: Universität der Künste, Fakultät Darstellende Kunst

Domkowsky, Romi & Walter, Maik (2012): Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung. In: Scenario VI/1, 102-125

Dragović, Georgina (2019): Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren. Eine empirische Untersuchung zur Effizienz des dramapädagogischen Ansatzes im schulischen DaF-Unterricht mit speziellem Fokus auf Grammatik. Dissertation. Freiburg i. d. Schweiz: Philosophische Fakultät

Elis, Franziska (2015): Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Trier: WVT, 89-115

Even, Susanne (2011): Drama Grammar. Towards a Performative Postmethod Pedagogy. In: The Language Learning Journal 39/3, 299-312, https://doi.org/10.1080/09571736.2010.543287

Giebert, Stefanie (2012): Much Ado about Business – Fachsprache im Theaterprojekt. In: Scenario VI/1, 64-84

Grum, Urška & Legutke, Michael (2016): Sampling. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 78-89

Haack, Adrian (2018): Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch. Wiesbaden: Metzler, https://doi.org/10.1007/978-3-658-19951-7

Hille, Katrin; Vogt, Katrin; Fritz, Michael & Sambanis, Michaela (2010): Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Die Evaluation eines Schulversuchs. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5/3, 337-350

Küppers, Almut (2015): Interkulturelle Kompetenzen, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Trier: WVT, 145-164

Küppers, Almut & Walter, Maik (2012): Theatermethoden auf dem Prüfstand der Forschung: Einführung in die Themenausgabe. In: Scenario VI/1, 1-9

Lee, Bridget; Patall, Erika; Cawthon, Stephanie & Steingut, Rebecca (2015): The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK–16 Outcomes. In: Review of Educational Research 85/1, 3-49, https://doi.org/10.3102/0034654314540477

Lillard, Angeline; Lerner, Matthew; Hopkins, Emily; Dore, Rebecca; Smith, Eric & Palmquist, Carolyn (2013): The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. In: Psychological Bulletin 139/1, 1-34, https://doi.org/10.1037/a0029321

Loewen, Shawn & Plonsky, Luke (2016): An A–Z of Applied Linguistics Research Methods. London: Palgrave Macmillan

Mackey, Alison & Gass, Susan (2016): Second Language Research. Methodology and Design (2. Aufl.). Mahwah, NJ: Routledge

Miladinović, Dragan (2019): Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts. In: Even, Susanne; Miladinović, Dragan & Schmenk, Barbara (Hrsg.): Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr Francke Attempto, 7-22

Oxford, Rebecca (2017): Conditions for Second Language (L2) Learning. In: van Deusen-Scholl, Nelleke & May, Stephen (Hrsg.): Second and Foreign Language Education (3. Aufl.). Heidelberg: Springer, 27-41, https://doi.org/10.1007/978-3-319-02246-8_4

Riazi, A. Mehdi (2016): The Routledge Encyclopedia of Research Methods in Applied Linguistics. London: Taylor & Francis, https://doi.org/10.4324/9781315656762

Ronke, Astrid (2009): Dramapädagogische Übungen und Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang, 105-112

Rost, Detlef (2013): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung (3. Aufl.). Stuttgart: UTB, https://doi.org/10.1007/s35834-013-0069-1

Schellenberg, E. Glenn (2004): Music Lessons Enhance IQ. In: Psychological Science 15/8, 511-514, https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711

Schewe, Manfred (2017): Dramapädagogik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 49-51

Schewe, Manfred (2015): Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Trier: WVT, 21-36

Schewe, Manfred (2011): Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern: Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur! In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.): Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven. Braunschweig: Klinkhardt, 20-31

Schewe, Manfred (1993): Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, online verfügbar: https://cora.ucc.ie/handle/10468/561

Schmenk, Barbara (2015): Dramapädagogik im Spiegel von Bildungsstandards, GeRS und Kompetenzdiskussionen. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Trier: WVT, 37-50

Tselikas, Elektra (1999): Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli

Urbaniak, Geoffrey & Plous, Scott (2020): Research Randomizer. Retrieved from https://www.randomizer.org (letzter Zugriff: 30. Sept. 2020)

Wirag, Andreas & Surkamp, Carola (2019): Start your own English Drama Club! Ideen für die Arbeit in Englisch-Theater-AGs. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 161, 46-48

Wirag, Andreas (2019): Experimentelle Studien zu Theaterarbeit und Persönlichkeitsentwicklung: Die aktuelle Befundlage. In: Scenario XIII/2, 92-108, https://doi.org/10.33178/scenario.13.2.7