CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung
Authors	Domkowsky, Romi;Walter, Maik
Publication date	2012
Original Citation	Domkowsky, R. and Walter, M. (2012) 'Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung', Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research, VI(1), pp. 104-127. https://doi.org/10.33178/scenario.6.1.7
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.6.1.7
Rights	© 2012, The Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/
Download date	2026-10-06 18:24:09
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/12876

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

ISSN 1649-8526
Scenario
Sprache • Kultur • Literatur
Volume 2012 · Issue 1
http://scenario.ucc.ie

Was kann Theater?Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung

Romi Domkowsky Maik Walter

Zusammenfassung

Wirkungen des Theaterspiels werden häufig in Dokumentationen von Projekten beschrieben. Dabei geben zumeist die Spielleiter selbst ihre sehr subjektiv geprägten Erfahrungen mit den Spielprozessen wieder. Im Rahmen der Wirkungsforschung können diese Prozesse genauer erfasst werden. Der Beitrag stellt im ersten Teil ausgewählte Ergebnisse einer Longitudinalstudie für das Schulfach *Darstellendes Spiel* vor. An der Befragung nahmen mehr als 80 Jugendliche teil. Für die Leistungsmotivation, die Extraversion, die Offenheit und Aufgeschlossenheit sowie das Perspektivenübernahmeinteresse und die Empathie werden die Ergebnisse einer statistischen Befragung präsentiert, bevor im zweiten Teil die Relevanz und Übertragbarkeit auf den Fremdsprachenkontext diskutiert wird.

Das Wiedersehen

Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte,
begrüßte ihn mit den Worten:
„Sie haben sich gar nicht verändert."
„Oh!" sagte Herr K. und erbleichte.

Bertolt Brecht (1932): *Geschichten vom Herrn Keuner*

1 Wirkungen von Theater

Theater spielen begeistert, motiviert und aktiviert Spieler wie auch Spielleiter. Die Spieler entwickeln sich, wenn sie über einen längeren Zeitraum Theater spielen, in ihrer Persönlichkeit und auch in ihrem Sozialverhalten, sie verändern sich. Davon wird in der Praxis ausgegangen und dies ist in diversen Projektberichten ausführlich dokumentiert (vgl. beispielsweise Walter 2011 oder viele der Beiträge in Scenario). Wie können diese Wirkungen aber möglichst objektiv beschrieben werden? Gibt es geeignete Forschungsmethoden, um die wichtigen in der Praxis gemachten Erfahrungen auf verallgemeinerbarer Grundlage darzustellen, um theatrale Lernprozesse zu erfassen? Welche maßgeblichen Faktoren lassen sich im Lernprozess erkennen und kann man diese auf den Fremdsprachenkontext übertragen? Für die Fremdsprachenvermittlung sind neben dem

Copyright © 2012 the author[s]. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

https://doi.org/10.33178/scenario.6.1.7

sprachlichen Wissen (vgl. Bryant 2012) und der interkulturellen Kompetenz (z.B. Kessler & Küppers 2008, Göbel 2007 sowie Jäger 2011) vor allem die psychologisch und sozial bedingten Faktoren (vgl. Dörnyei 2009 bzw. Rohmann 2010) interessant, die einen Fremdsprachenerwerb begünstigen können. Mit der Wirkungsstudie von Romi Domkowsky (2011) liegen nun für den deutschen L1-Kontext Ergebnisse vor, die die Erkenntnisse der europäischen DICE-Studie (2010) z.T. eindrucksvoll bestätigen. Aus forschungsmethodischer Sicht ist das Design interessant, da verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden angewendet und trianguliert wurden, um den komplexen Gegenstand angemessen zu erfassen (zur Methodendiskussion in der Sprachlehr- und -lernforschung vgl. Aguado & Riemer 2001, Riemer & Settinieri 2010 sowie Aguado 2000). Im Folgenden stellen wir das Design dieser Studie vor und gehen auf die für die Fremdsprachenforschung relevanten Ergebnisse ein.

2 Transfereffekte des Theaterspielens – Die Studie von Domkowsky (2011)

2.1 Fragestellung und Rahmenbedingungen

Welche Erfahrungen werden in theaterpädagogischen Prozessen gemacht und welcher Kompetenzgewinn ist damit verbunden? Dies sind die beiden Kernfragen der Studie „Theaterspielen - und seine Wirkungen“ (Domkowsky 2011). Neben dem ästhetischen Lernen wurde die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen, die im Zeitraum eines Schuljahres Theater spielten, analysiert. Im Vergleich zu anderen Jugendlichen wurden Veränderungen ausgemacht, die auf das Theaterspielen zurückgeführt werden können. Ausgangspunkt für die Betrachtung der Transferqualitäten des Theaterspielens, also welche spezifischen nicht-künstlerischen Fähigkeiten beim Theaterspielen ausgeprägt und in den Alltag übertragen werden, war die Hypothese, dass regelmäßiges Theaterspielen bei jungen Menschen Kompetenzen im personalen, sozialen, Handlungs- sowie im Lern- und Leistungsbereich fördert. Um der Komplexität und Spezifik des Theaterspielens als bildenden künstlerischen Prozess gerecht zu werden, wurden im Rahmen einer Längsschnittstudie verschiedene Methoden aus der qualitativen und quantitativen Sozialforschung kombiniert (ebd.: 20ff. und 340ff.):

- Beobachtung der Theaterstunden in vier Theatergruppen bzw. DS-Kursen über ein Jahr;
- regelmäßige Gespräche mit den Spielleiterinnen;
- Gruppeninterviews mit den Theaterspielern;
- gemeinsames Anschauen von Theaterstücken und reflektierende Gespräche darüber;

- Hausaufgaben und Tests in den DS-Kursen;
- Fotos von Proben und Aufführungen;
- Analysen der szenischen Arbeiten und Aufführungen der Theatergruppen;
- Forschungstagebuch.

Außerdem wurden über die Dauer eines Schuljahres drei standardisierte Befragungen durchgeführt, so dass allgemeine und individuelle Entwicklungsverläufe erkennbar werden konnten. Neben der zu untersuchenden Gruppe wurde hierzu auch eine Kontrollgruppe einbezogen. Die Gegenüberstellung von Theaterspielern und Nicht-Theaterspielern ermöglichte es zu eruieren, welche Wirkungen durch das Theaterspielen und nicht durch andere zum Beispiel entwicklungspsychologische Einflüsse erreicht wurden.

In der Zusammenführung und Triangulation der unterschiedlichen Daten und Methoden wurden qualitative und quantitative Ansätze miteinander verknüpft, um ein umfassendes Bild des Forschungsgegenstandes, des Theaterspielens und seiner Wirkungen, zu gewinnen (vgl. Bryman 1988; Bryman 1992; Flick 2008: 76). Qualitativ gewonnene Hypothesen, die sich auf Transfereffekte bezogen, wurden durch eine quantitative Herangehensweise überprüft. Parallel dazu wurden qualitative Methoden eingesetzt, um das Phänomen Theaterspielen beschreiben zu können.

An der Studie nahmen Jugendliche aus acht Kursen der 12. und 13. Klassenstufe eines Berliner Oberstufenzentrums und einer Berliner Gesamtschule teil. In der Hälfte der Kurse wurde Darstellendes Spiel (DS) unterrichtet, in den anderen Kursen Philosophie, Deutsch, Englisch und Erdkunde. Das Wahlpflichtfach DS ist an Berliner Schulen reguläres Unterrichtsfach und kann freiwillig gewählt werden (zu den genauen Rahmenbedingungen und zur Gruppenzusammensetzung vgl. Domkowsky 2011).

In den nächsten Abschnitten stellen wir die Befragung und deren für den Fremdsprachenkontext einschlägige Ergebnisse vor.

2.2 Forschungsmethode: Standardisierter Fragebogen

Für die Überprüfung der Hypothese wurde eine standardisierte schriftliche Befragung von mehr als 80 Jugendlichen durchgeführt, in der Persönlichkeitsmerkmale (Eigenschaften, Interessen, Verhaltensweisen, Einstellungen und Werthaltungen) ermittelt wurden (zur Begründung vgl. Domkowsky 2011: 340ff.). Mit der Standardisierung des Verfahrens war die Vergleichbarkeit der Daten sowohl verschiedener Gruppen als auch unterschiedlicher Messzeitpunkte gewährleistet. Vor, während und nach dem Schuljahrerhielten allen Befragten die gleichen Fragen in gleicher Formulierung und Reihenfolge. Die Jugendlichen gaben bei der Befragung eine mehr oder weniger auf sich selbst bezogene Auskunft über ihre Lebenswelt. Mit den Selbstberichten wurden sie als Experten herangezogen, die ihre eigenen Reaktionen in zahlreichen

verschiedenartigen Situationen erlebt hatten. Anders als bei einmaligen Beobachtungen oder Verhaltensstichproben war es damit möglich, Auskunft über allgemeinere, situationsübergreifende Tendenzen zu erhalten (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001: 303). Selbstberichtsverfahren können jedoch auch mit Nachteilen verknüpft sein (vgl. ebenda). Nach Bortz und Döring sind sie besonders stark von Erinnerungsvermögen, Aufmerksamkeit und Selbsterkenntnis abhängig und sowohl für unwillkürliche Fehler und Verzerrungen als auch für absichtliche Verfälschungen „anfällig“ (vgl. Bortz& Döring 2002: 190). Die Ergebnisse sind in entscheidender Weise vom (Selbst-)Reflexionsvermögen der Probanden abhängig und ihrer Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen. Diese sind (je nach individuellem Entwicklungsstand) unterschiedlich.[1]

2.3 Fragebogenkonstruktion

Bereits vorliegende qualitative Forschungsergebnisse(vgl. Domkowsky 1998, Domkowsky 2008), theoretische Vorarbeiten sowie die zu diesem Themenkomplex vorhandene Untersuchungen waren Grundlage für die Konstruktion des Fragebogens, der in der Studie eingesetzt wurde. Der Fragebogen wurde zum überwiegenden Teil aus bereits vorhandenen und getesteten Skalen konstruiert, die sich auf die in den Hypothesen angesprochenen Persönlichkeitskonstrukte bezogen. Zusätzlich zu den Skalen, die sich auf die Hypothesen bezogen, wurden sozialstatistische Daten (Alter, Geschlecht, Sozialstatus, kultureller Hintergrund) erhoben.

2.4 Die Aufbereitung und Analyse der Daten

Die erhobenen Daten wurden mit dem speziell für die sozialwissenschaftliche Forschung entwickelten Statistical Package for Social Science (SPSS) ausgewertet. Die quantitative Analyse beinhalt sowohl eine Beschreibung der Daten (deskriptive Statistik) als auch die Überprüfung von Hypothesen mit Hilfe der schließenden Statistik. Mittels Signifikanztests w urde a uf d er B asis der empirisch-quantitativen Stichprobendaten ermittelt, ob Effekte vorliegen oder nicht, ob beobachtete Unterschiede zwischen Experimental- und Vergleichsgruppe zufällig sind oder eher systematische Ursachen haben. Signifikanztests liefern im Allgemeinen Aussagen darüber, wie groß Irrtumswahrscheinlichkeiten für eine fälschliche Annahme oder Ablehnung der Hypothese sind (vgl. Atteslander 2003: 317). „Ein signifikantes E rgebnis l iegt v or, w enn ein Signifikanztest e ine *sehr geringe* I rrtumswahrscheinlichkeit e rmittelt“ (Bortz& Döring 2002: 30; Hervorhebungen im Original).

Die Studie ging von Unterschiedlichkeitshypothesen aus: Nach dem „Treatment Theaterspielen“unterschieden sich Experimental- und Vergleichsgruppein

[1] Helmut Fend stellte fest, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion b ei M ädchen a b 1 2 Jahren kontinuierlich ansteigt und mit 16 Jahren noch einmal einen deutlichen Anstieg erfährt, während sie bei Jungen bis zum 15. Lebensjahr in etwa konstant bleibt und sich erst zum 16. Lebensjahr verstärkt. Je höher das schulische Leistungsniveau, um so höher sei auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion (vgl. Fend 1990: 98; 1994: 105f. und 109).

Tabelle 1: Ausgewählte Hypothesen im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen und die zu ihrer Prüfung angewandten Skalen

	Hypothese	**Skala**
personale Kompetenzen	Theaterspielen steigert die Leistungsmotivation, weckt Eigeninitiative, fördert Einsatz-, Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft.	„Leistungsmotivation“ (vgl. Modick 2005)
personale Kompetenzen	Theaterspielen fördert die Selbstreflexivität (Self-Monitoring) in Hinblick auf Ausdrucksfähigkeit und Extraversion.	„Extraversion“ (Deutsche Selbstüberwachungsskala (Self-Monitoring), Subskala Skala „Extraversion“; vgl. Collani & Stürmer 2005)
personale Kompetenzen	Theaterspielen fördert die Offenheit für Neues und Experimentierfreude.	„Offenheit und Aufgeschlossenheit“ (Instrument „Deutsches Arnett Inventory of Sensation Seeking (AISS-d)“, gekürzte Teilskala; Neuigkeit; vgl. Roth & Mayerhofer 2005)
soziale Kompetenzen	Theaterspielen fördert das Einfühlingsvermögen.	„Perspektivenübernahmeinteresse“ (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2002; 175f.)
soziale Kompetenzen	Theaterspielen fördert empathisches Verhalten und verändert den Umgang mit anderen.	„Empathie“ (vgl. ebenda; 177f.)

Bezug auf die abhängigen Variablen. Die Überprüfung der Hypothesen erfolgte mittels Signifikanztests an Hand statistischer Kennwerte (zur Begründung des Verfahrens vgl. Domkowsky 2011: 365ff.).

2.5 Für den Fremdsprachenkontext relevante Konstrukte

In Folgenden werden die Ergebnisse der Studie präsentiert, die in unseren Augen auch für den Fremdsprachenunterricht relevant sein könnten.[2] Dies betrifft in Hinblick auf die personalen Kompetenzen Leistungsmotivation, Extraversion sowie Offenheit und Aufgeschlossenheit. In Bezug auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen sehen wir die Förderung von Perspektivenübernahmeinteresse und Empathie als relevant an. Insbesondere für die Entwicklung der in-

[2]Weitere Konstrukte werden ausführlich in Domkowsky (2011) untersucht. Dort finden sich auch detailliertere Analysen und Begründungen der Methode. Auch wenn die Sprache der Statistik auf den folgenden Seiten die *wahren Theaterenthusiasten* abschrecken könnte, gewährleisten unsere Interpretationen der Ergebnisse ein Verständnis.

terkulturellen Kompetenzen sind die hier ausgewählten Bereich von Belang (vgl. Abschnitt 3). Für die hier angeführten Konstrukte ging die Studie von der Hypothese aus, dass Theaterspielen die entsprechenden Verhaltensweisen stärkt.

Leistungsmotivation — Die Entwicklung leistungsmotivierten Verhaltens ist für die Erfüllung vieler Lebensanforderungen bedeutsam. Untersucht wurde die Hypothese, dass während des Theaterspielens die Leistungsmotivation gesteigert, Eigeninitiative geweckt, Einsatz-, Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft gefördert werden (vgl. Domkowsky 1998: 133 und 136f. sowie Domkowsky 2008: 56ff.). Zur Überprüfung wurde eineModifikation der Skala „Leistungsmotivation“ von Modick eingesetzt (vgl. Modick 2005). Die Probanden wurden nach ihrem Verhalten und ihrer persönlichen Einstellung gefragt. Auf einer sechsstufigen Skala (von „trifft gar nicht auf mich zu“ bis „trifft vollständig auf mich zu“) sollten sie zwölf Aussagen wie „Gewöhnlich mache ich mehr, als ich mir vorgenommen habe“ oder „Es macht mir Spaß, mich mit verzwickten Problemen zu beschäftigen“ bewerten. Höhere Mittelwerte repräsentierten eine größere Leistungsmotivation.

In der Varianzanalyse konnten signifikante Unterschiede im Zeitverlauf ($F(1,95) = 3,98$; $p = 0.02$) festgestellt werden. Das bedeutet, dass es im Laufe des Schuljahres signifikante Veränderungenin Hinblick auf die Leistungsmotivation gab. Da die Mittelwerte der Experimentalgruppe und der Vergleichsgruppe aber keine überzufälligen Zusammenhänge aufwiesen ($F(1,95) = 1,03$; $p = 0,36$), muss ein Einfluss desTheaterspielens an dieser Stelle ausgeschlossen werden. Rein deskriptiv lagen die Werte für Leistungsmotivation zu Beginn der Untersuchung bei beiden Gruppen auf dem gleichen Niveau; die der Experimentalgruppe stiegen im Laufe des Schuljahres deutlicher an als die der Vergleichsgruppe, aber eben nicht signifikant.

Die Jugendlichen zeigten sich also nach einem Jahr Theaterspielen leistungsmotivierter als noch zu Beginn des Schuljahres und motivierter als ihre nicht Theater spielenden Schulkameraden in den Parallelkursen. Signifikante Veränderungen gab es aber im Laufe des Schuljahres bei beiden Gruppen, so dass die Ursache für diese Entwicklung nicht allein und eindeutig dem Theaterspielen zuzuschreiben ist. Vielmehr scheinen schulische Prozesse (Leistungsmessungen, Zeugnisse und Versetzungen) einen Einfluss zu haben (vgl. Domkowsky 2011: 451ff.).

Extraversion — In der Persönlichkeitsforschung wird Extraversion als eine der zentralen Dimensionen der Persönlichkeit betrachtet. Sie schreibt sich jemand um so mehr zu, „je mehr er sich Freude an der Gesellschaft anderer, Bedürfnis nach und Fähigkeit zu [. . .] Kontakt mit anderen Menschen (Geselligkeit), Lebhaftigkeit, Erlebnisdrang, Unternehmungslust und Unbeschwertheit (Aktivität) zubilligt“ (Bastian 2000: 468; zur theoretischen Einbettung vgl. Domkowsky 2011: 459f.). Für die Prüfung des Konstruktes Extraversion ging die Studie von der Hypothese aus, dass während des regelmäßigen Theaterspielens die

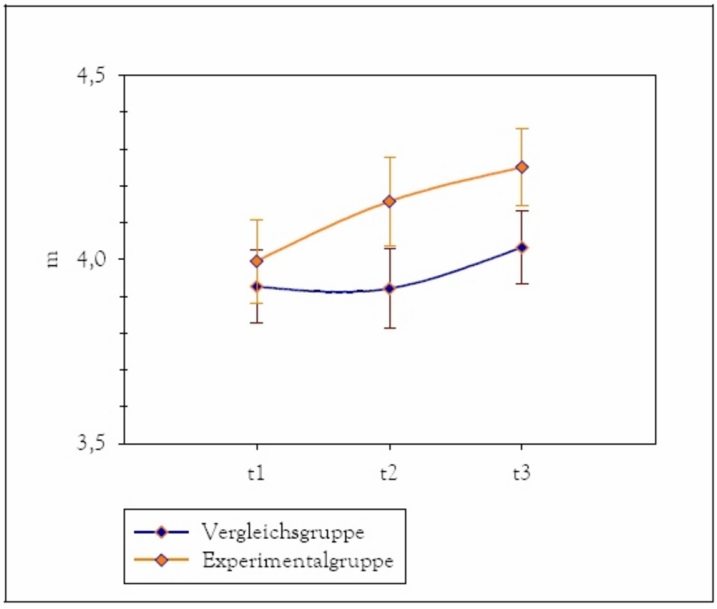

Abbildung 1: Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Leistungsmotivation“ (Wertebereich: 1,0 bis 6,0)

Selbstreflexivität (Self-Monitoring) i n H inblick a uf A usdrucksfähigkeit und Extraversion gefördert wird (vgl. Domkowsky 1998: 124 und 141). In besonderer Weise wurde betrachtet, ob Theater spielende Jugendliche sich ihrer Wahrnehmung nachextrovertierterverhalten, ob sie eher auf andere zugehen können und mehr Freude am Umgang mit anderen Menschen haben, ob sie sich nach dem Theaterspielen in sozialen Situationen insgesamt sicherer bewegen können. Gleichzeitig konnte mit der verwendeten Skala geprüft werden, inwiefern expressive Fähigkeiten in der Selbsteinschätzung der Jugendlichen während des Theaterspielens entwickelt wurden und ob diese auch in andere Persönlichkeitsbereiche, zum Beispiel in ihr soziales Umfeld, übertragen werden konnten.

Zur Hypothesenprüfung wurde ein Teil der „Deutschen Selbstüberwachungsskala (Self-Monitoring)“ eingesetzt, die Subskala „Extraversion“.

Die Jugendlichen wurden nach ihrem Verhalten und ihren Gefühlen befragt. Auf einer fünfstufigen Skala (von „trifft überhaupt nicht auf mich zu“ bis „trifft völlig auf mich zu“) sollten sie sich selbst bezogen auf Aussagen wie „Wenn ich neu in eine Gruppe komme, habe ich Schwierigkeiten, mich zu integrieren“ einschätzen. Höhere Mittelwerte standen für extrovertierteres Verhalten.

In der Varianzanalyse war ein Effekt für den Faktor Zeit erkennbar ($F(1,65) = 5,25$; $p = 0,01$), das heißt, dass im Verlauf der Untersuchung signifikante Unterschiede feststellbar waren. Die einfaktorielle Varianzanalyse für beide Gruppen ergab zunächst keinen signifikanten Unterschied ($F(1,65) = 1,31$; $p = 0,27$). Im Nachtest stellte sich zum dritten Messzeitpunkt ein signifikanter Wert ein (t1: $T(81) = -0,32$; $p = 0,75$; t2: $T(81) = -1,22$; $p = 0,23$ und t3: $T(81)$

= -1,76; p = 0,08). Dieser hielt zwar einer Bonferroni-Korrektur (vgl. Bortz; Döring 2002) nicht stand, kann aber dennoch als Indikator für den Einfluss des Theaterspielens gewertet werden.

Deskriptiv waren die Extraversions-Werte der am Theaterspielen interessierten Jugendlichen zu Beginn des Schuljahres etwas höher. Im Verlauf der Untersuchung stiegen sie bei ihnen deutlich stärker an als bei den Schülern der Vergleichsgruppe (vgl. Abb.2).

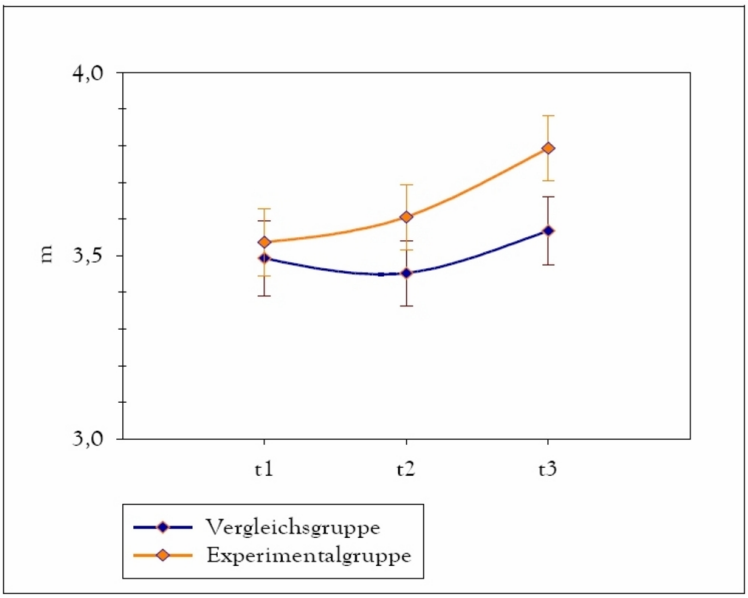

Abbildung 2: Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Extraversion“ (Wertebereich: 1,0 bis 5,0)

Es konnte ein positiver Einfluss des Theaterspielens im Hinblick auf das extrovertierte Verhalten der Jugendlichen festgestellt werden. Nach einem Jahr regelmäßigen Theaterspielen fiel es den Jugendlichen subjektiv leichter, beispielsweise auf andere zuzugehen oder vor Gruppen zu sprechen. Sie hatten mehr Freude daran, in Gesellschaft anderer zu sein. Ein Erklärungsstrang dafür kann sein, dass das Miteinander in der Theatergruppe, die Neugier auf das Neue im Spiel, die Lust zur Darstellung in der Gruppe, die Freude an einer Aufführung und die Verantwortung dafür die Jugendlichen prägte und sie positive Erfahrungen in diesem Bereich machen ließ, was wiederum eine Verhaltensänderung in Richtung größerer Extraversion nach sich ziehen konnte (vgl. Domkowsky 2011: 459ff.).

Offenheit und Aufgeschlossenheit — Offenheit für neue Erfahrungen und Aufgeschlossenheit zählen ebenfalls zu den zentralen Persönlichkeitsdimensionen. Hurrelmann beispielsweise verbindet mit der Dimension „Offenheit für Erfahrungen“ Persönlichkeitsmerkmale wie „originell, kreativ und fantasievoll“ (Hurrelmann 2002: 60). Mit einer offenen Haltung und einem eher spielerischen

divergenten Denken „kann man Dinge aus verschiedenen Perspektiven betrachten und kommt so unter Umständen auf Ideen, die einem sonst entgangen wären. Denn während konvergentes Denken nach der einzig richtigen Lösung sucht, lässt das divergente Denken mehrere Möglichkeiten zu und nähert sich dem Problem eher assoziativ und aus verschiedenen Richtungen“ (Hoffmann 2008: 20).

In der Studie wurde von der Hypothese ausgegangen, dass Theaterspielen Offenheit für Neues und Experimentierfreude fördern kann (vgl. Domkowsky 1998: 135 und Domkowsky 2008: 66). Eine ständige Konfrontation mit unvorhersehbaren Situationen geschieht insbesondere bei Improvisationen. Für Hans-Wolfgang Nickel erfüllt das Spielen einer Theaterrolle das „Moment der Freiheit“: „raus aus gefestigten Strukturen, Freiraum, in welchem eine neue Welt gebaut wird, neue Regeln gelten, Offenheit neue Möglichkeiten zulässt, Experiment zur Triebkraft wird, Wünsche, Träume, Grenzüberschreitung sichtbar werden“ (Nickel 2006: 4f.). Deshalb erweitere sich beim Theaterspielen die Fähigkeit, Fremdes und Neues zu erfahren (vgl. ebenda: 5). Offenheit für Neues wird grundsätzlich als eine Bedingung angesehen, um sich dem Theaterspielen zuzuwenden.

Geprüft wurde diese Hypothese mit der gekürzten Teilskala „Neuigkeit“ des „Deutschen Arnett Inventory of Sensation Seeking (AISS-d)“ (Roth& Mayerhofer 2005). Diese erfasst die Offenheit und Aufgeschlossenheit für neuartige Stimulationen.

Die Probanden wurden zu ihrem Verhalten und ihrer persönlichen Einstellung zu Aussagen wie „Ich fände es interessant, mit jemandem zusammen zu sein, der/ die aus einem anderen Land kommt als ich“ oder „Wenn ich im Restaurant esse, finde ich es am besten, etwas zu bestellen, das ich kenne“ befragt. Zu diesen Items (vgl. Anhang)sollten sie auf einer vierstufigen Skala (von „trifft gar nicht auf mich zu“ bis „trifft stark auf mich zu“) Stellung nehmen. Höhere Werte standen für eine größere Offenheit gegenüber Neuem.

In der Varianzanalyse konnten signifikante Unterschiede im Zeitverlauf ($F(1,94) = 3{,}11$; $p = 0{,}05$) und zwischen den beiden Gruppen ($F(1,94) = 5{,}12$; $p = 0{,}008$) festgestellt werden. Der Nachtest ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen zum ersten Messzeitpunkt (t1: $T(81) = -0{,}05$; $p = 0{,}96$). Nach einem halben bzw. einem ganzen Schuljahr stellten sich aber solche Unterschiede ein (t2: $T(81) = -2{,}02$; $p = 0{,}05$; t3: $T(81) = -2{,}31$; $p = 0{,}02$). Diese hielten einer Bonferroni-Korrektur (vgl. Bortz; Döring 2002)nicht stand und sind demzufolge nur als Trend zu interpretieren. Deskriptiv stiegen die Werte der Experimentalgruppe zum dritten Messzeitpunkt stark an, während die der Vergleichsgruppe auf dem gleichen Niveau blieben. Außerdem war die Streuung bei der Experimentalgruppe zum dritten Messzeitpunkt wesentlich geringer als bei der Vergleichsgruppe, was für ein homogenere Einschätzung in der Gruppe der Theaterspieler spricht.

Während des regelmäßigen Theaterspielens wurden junge Menschen tendenziell offener gegenüber Neuem und Fremden (vgl. Abb. 3). Dieses Resultat schließt an die Erkenntnis des 1. Jugend-KulturBarometers an, wonach die

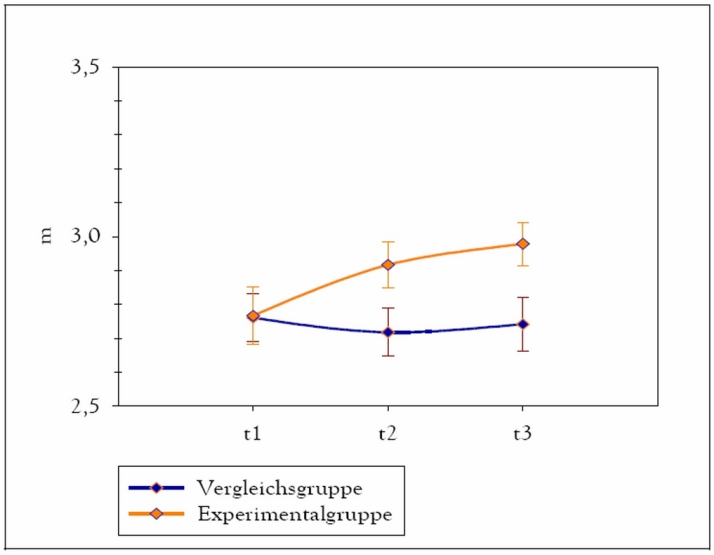

Abbildung 3: Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala„Offenheit und Aufgeschlossenheit“ (Wertebereich: 1,0 bis 4,0)

Auseinandersetzung mit Kunst die Offenheit gegenüber fremden Kulturen fördere (vgl. Keuchel et al. 2006: 161) (vgl. Domkowsky 2011: 448ff.).

Die Dimension gehört wie auch die Extraversion zu den so genannten „Big Five“ der Persönlichkeitspsychologie, die im Wesentlichen eine Persönlichkeit charakterisieren und als ausgesprochen stabil angesehen werden. Um so überraschender ist, dass in der Studie für zwei dieser fünf Persönlichkeitsmerkmale (Offenheit für Neues und Extraversion) ein positiver Einfluss durch das Theaterspielen festgestellt werden konnte (vgl. Domkowsky 2011: 469).

Perspektivenübernahmeinteresse — Perspektivenübernahmeinteresse ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Situationen aus Sicht anderer Personen zu betrachten und auf diese Weise ihre Reaktionen (Handlungen, Gedanken, Gefühle und Motive) zu verstehen. „Perspektivenübernahme stellt eine grundlegende Voraussetzung sozial kompetenten Verhaltens dar, die in nahezu jeder Interaktionssituation eine wichtige Rolle spielt und unter anderem mit Kontrolle aggressiver Verhaltensimpulse zusammenhängt“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 301f., vgl. auch Richardson et al. 1998) „Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gilt als notwendige kognitive Grundlage für soziale Anpassung, Empathie und Altruismus“ (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2002: 175, vgl. auch Steins & Wicklund 1993).

Durch das Theaterspielen sollte das Interesse an einer Perspektivenübernahme gefördert werden (vgl. Domkowsky 1998: 135f. und Domkowsky 2008: 66). Die zur Prüfung dieser Hypothese eingesetzte Skala stammt aus der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 und wurde dem Interpersonal Reactivity Index entnommen (Davis 1980).

Die Jugendlichen wurden gebeten, ihr konkretes Verhalten in verschiedenen Situationen (z.B. „Ich glaube, dass jedes Problem zwei Seiten hat, und ich versuche, mir beide Seiten anzusehen“) auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen (von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“). Höhere Werte bedeuteten ein größeres Interesse daran, die Perspektive anderer einzunehmen (zu den verwendeten Items vgl. Anhang).

In der einfaktoriellen Varianzanalyse zeigte sich ein überzufälliger Zusammenhang für den Faktor Zeit ($F(2,00) = 3,88$; $p = 0,02$). Das heißt, dass es signifikante Veränderungen des Perspektivenübernahmeinteresses über das gesamte Schuljahr hinweg gab. Allerdings konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ($F(2,00) = 0,23$; $p = 0,79$) erkannt werden, so dass festgestellt werden muss, dass das Theaterspielen keinen Einfluss auf die Veränderungen des Perspektivenübernahmeinteresses hatte.

Rein deskriptiv ist zu erkennen (vgl. Abb. 4), dass das Perspektivenübernahmeinteresse beider Gruppen auf ähnlich hohem Niveau startete und sich im Laufe des zweiten Schulhalbjahres jeweils steigerts. Die Mittelwerte beider Gruppen bewegen sich insgesamt in der oberen Hälfte der Skala (vgl. Domkowsky 2011: 474f.).

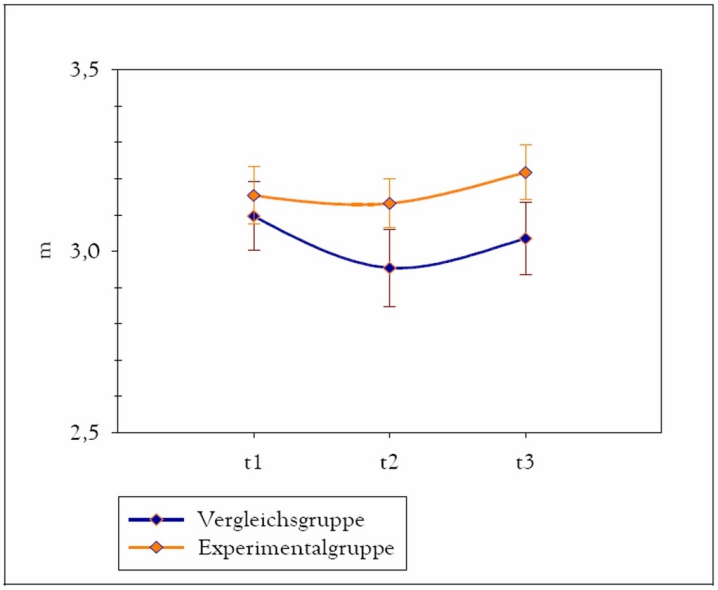

Abbildung 4: Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala„Perspektivenübernahmeinteresse“ (Wertebereich: 1,0 bis 4,0)

Empathie — Während Perspektivenübernahme das Verstehen psychischer Vorgänge in anderen Personen beschreibt, handelt es sich bei Empathie eher um das Miterleben und Mitfühlen emotionaler Reaktionen anderer, um die Fähigkeit, sich an die Stelle des anderen zu versetzen und seine Erwartungen und Sicht der Situation zu antizipieren (daher auch als „role-taking“ bezeichnet, vgl.

Batson u.a. 1991; Bierhoff 2002: 158; Deutsches PISA-Konsortium 2001: 302; Krappmann 1988; Schnell 2008). Es wird angenommen, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können, Voraussetzung für Empathiefähigkeit, dem Verstehen und gegebenenfalls Teilen von Gedanken, Gefühlen und Erfahrungen, ist (vgl. Bierhoff 2002: 158).

Die Analyse der qualitativen Vorstudien zur Untersuchung über das Theaterspielen und seine Wirkungen wies darauf hin, dass Theaterspielen empathisches Verhalten fördern kann, den Umgang mit anderen also verändert (vgl. Domkowsky 1998: 135f. und Domkowsky 2008: 66).

Die zur Hypothesenprüfung eingesetzte Skala stammte ebenfalls aus der PISA-Studie 2000 und wurde auch dem Interpersonal Reactivity Index (Davis 1980) entnommen (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2002: 177f.).

Die Jugendlichen wurden gebeten, für sechs Items (z.B. „Die Dinge, die ich so mitbekomme, berühren mich oft ganz schön“, vgl. Anhang) auf einer vierstufigen Skala einen Bezug zu sich selbst herzustellen (von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“). Höhere Werte bedeuteten größere Empathie.In der einfaktoriellen Varianzanalyse zeigte sich ein überzufälliger Zusammenhang für den Faktor Zeit ($F(1,93) = 2{,}69$; $p = 0{,}07$). Das heißt, dass es einen Trend zur Veränderung der Empathie über das gesamte Schuljahr hinweg gibt. Allerdings gibt es auch hier keine signifikanten U nterschiede z wischen den beiden Gruppen ($F(1,93) = 1{,}49$; $p = 0{,}23$), so dass diese Veränderung nicht auf das Theaterspielen zurückgeführt werden kann.

Deskriptiv ist zu erkennen, dass die Empathie in beiden Gruppen anfangs auf ähnlich hohem Niveau lag (vgl. Abb. 4). Während die Mittelwerte für Empathie bei der Experimentalgruppe im Zeitverlauf leicht anstiegen, sanken die der Vergleichsgruppe sogar. Die Empathiewerte der Experimentalgruppe streuten außerdem deutlich weniger. Die Mittelwerte der Vergleichsgruppe bewegten sich insgesamt in der oberen Hälfte der Skala, die der Experimentalgruppe sogar im obersten Viertel. Damit zeigten die Theaterspieler laut der deskriptiven Analyse ein deutlich empathischeres Verhalten (vgl. Domkowsky 2011: 475f.).

3 Relevanz für den Fremdsprachenunterricht

Die Studie ist zwar nicht im L2-Kontext entstanden, kann aber trotzdem interessante Einsichten hierfür liefern, zunächst mit ihrem Forschungsdesign, insbesondere hinsichtlich der Konstruktion des Fragebogens, der aus den qualitativen Vorstudien und der entsprechenden Forschungsliteratur erarbeitet wurde. Dieser Fragebogen kann als Instrument auch für den Fremdsprachenkontext nützlich sein, zum Beispiel als Basis für die Entwicklung eines adäquaten Fragebogens für ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale. In der Praxis ist es notwendig, geeignete Evaluierungsinstrumente sowohl für den sprachlichen Bereich als auch für den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung anwenden zu können. Als problematisch sehen wirdie in der Fremdsprache verständliche Formulierung der Items an. Ähnlich beschreibt Kinze (2012) in dieser Ausgabe

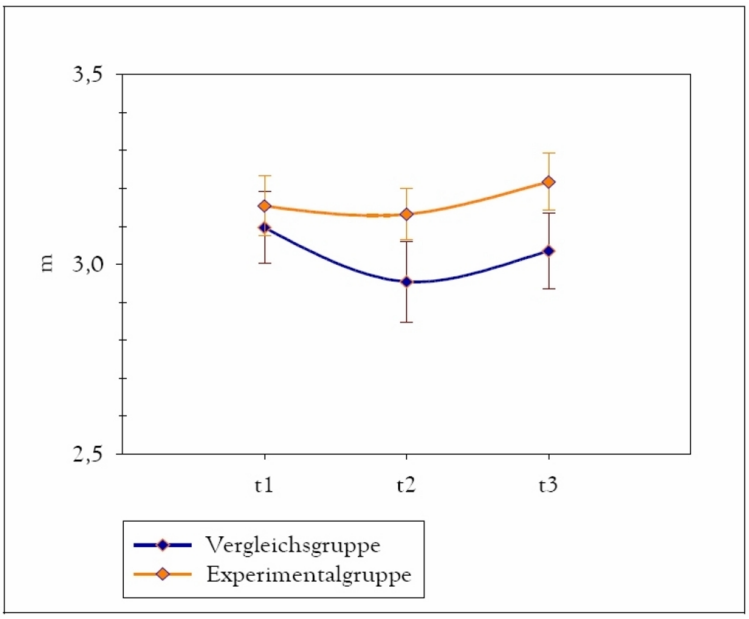

Abbildung 5: Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala„Empathie“ (Wertebereich: 1,0 bis 4,0)

von Scenario die Schwierigkeiten während der Untersuchung im Hamburger SprachTheaterCamp, die zu einer absoluten Vereinfachung des Fragebogens führten, um valide Daten zu erhalten. Besonders fraglich sind im L2-Kontext komplexe Konstrukte im pragmatischen Bereich wie etwa die interkulturellen Kompetenzen. Ein Ausweg in homogenen Lernergruppen könnte die Formulierung in der entsprechenden L1 der Lerner sein (z.B. Jäger 2011:188f sowie 373ff.). Für heterogene Konstellationen wird dies jedoch nur schwer umzusetzen sein.[3]

In Bezug auf die in der Studie über das Theaterspielen und seine Wirkungen untersuchten Konstrukte sind die im letzten Abschnitt dargestellten Faktoren für den L2-Erwerb relevant.

Empathiefähigkeitund **Bereitschaft zur Perspektivenübernahme** lassen sich als wichtige Voraussetzungen eines erfolgreichen Fremdspracherwerbs betrachten. Im Konzept der Interkulturellen Kompetenzen bilden sie in verschiedenen Modellen elementare Bausteine, wenn auch mit teilweise leichten Nuancen (vgl. Kessler & Küppers 2008, Abschnitt 2). Auch die **Offenheit** als Persönlichkeitsmerkmal wird allgemein als für die interkulturelle Kompetenz förderlich eingestuft (ebd.). Etwas schwieriger sind die verbleibenden Faktoren Motivation und Extraversion zu übertragen.

Die **Motivation** gilt als einer der wichtigen Faktoren, um eine fremde Sprache zu lernen (Dörnyei 2001). Rost-Roth (2010) macht deutlich, dass die Motivation ein allgemeines Konstrukt darstellt mit sehr verschiedenen Ausprägungen.

[3]Konstruktive Vorschläge finden sich vor allem bei DörnyeiTaguchi(2009).

Aus der in der vorliegenden Studie getesteten Leistungsmotivation kann somit nicht ohne weiteres auf die Motivation, eine fremde Sprache zu lernen, geschlossen werden. Riemer (2006: 37) differenziert zwischen sechs Motivationskomponenten: Neben den zielsprachlichen Einstellungen, Motiven und Zielen, Vorerfahrungen und Erfolgsaussichten, dem Unterrichtskonzept und weiteren Kontakten zur Zielsprache gehören dazu die allgemeinen und personalen Voraussetzungen, worunter auch die Leistungsbereitschaft subsummiert wird. Damit sollte auch dieses Merkmal übertragbar sein, wenn auch als eines in einer ganzen Reihe anderer.

Auch die **Extraversion** eines Lerners kann nicht ohne Weiteres als eine den L2-Erwerb förderliche Eigenschaft gesehen werden. Grothjan et al. führen 2004 jedoch empirische Studien dafür an, dass die Extraversion zumindest in der gesprochenen Sprache mit der Flüssigkeit eines Lerners positiv korreliert und dass je höher das Maß an Extraversion eines Lerners ist, umso niedriger die Angst eine Fremdsprache zu benutzen. Und gleichzeitig ist damit die Fremdsprachenlernmotivation umso höher (vgl. Grotjahn et al. 2004: 132). Extraversion betrachten wir damit als einen den L2-Erwerb stützenden Faktor, zumindest in der gesprochenen Sprache. Es zeigt sich, dass die ausgewählten Faktoren durchaus in einem L2-Kontext relevant sind und auch hier positive Effekte auf den Fremdsprachenerwerb zu erwarten sind. Dies bleibt einer empirischen Überprüfung vorbehalten.

Abschließend möchten wir noch auf die europäische DICE-Studie (DICE 2010), die auch im Fremdsprachenkontext bereits zur Kenntnis genommen wurde, eingehen, denn in der Fragestellung wurden vergleichbare Analysen durchgeführt. Konkret wurde dort die Effizienz v on dramapädagogischen Methoden bei der Förderung verschiedenener Softskills untersucht, ebenfalls mit Kontrollgruppen und nicht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. An der Untersuchung nahmen 4.475 Schüler in 12 verschiedenen Ländern teil und es wurden allein 111 verschiedene Typen von dramapädagogischen Interventionen beschrieben. Diese dauerten maximal drei Monate und reichten von einer dramapädagogischen Unterrichtseinheit bis hin zur Arbeit an einem Theaterstück. Auch wenn die globale Auswertung zu einem ausgesprochen positiven Ergebnis der dramapädagogischen Interventionen kommt, können die Ergebnisse beider Studien nicht ohne Weiteres miteinander verglichen werden. Die Heterogenität der Interventionen erlaubt hier keinen direkten Vergleich. Die Testinstrumente der DICE-Studie sind nur teilweise bekannt. Aus forschungsmethodischer Sicht können die in DICE bei Schülern und Lehrenden durchgeführten Befragungen eine empirische Evidenz für die von Domkowsky vorgelegten Ergebnisse liefern. Die in DICE kumulierten Unterrichtsvorschläge sowie die reichhaltigen Daten stellen ein Reservoir für weitere empirische Auswertungen dar, auch für den Fremdsprachenunterricht.

4 Ein Fazit

In der Studie über das Theaterspielen und seine Wirkungen wurde deutlich, dass Theaterspielen eine besondere Form der Bildung sein kann. Für den Kontext der schulischen Bildung in Deutschland wurden erstmals auf verallgemeinerbarer Grundlage Auswirkungen des Theaterspielens auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen dokumentiert. Effekte aus den Theater-Kursen sind weit über den engen Unterrichtsrahmen auf die Persönlichkeit der jungen Menschen sichtbar geworden. Diese verweisen auf ein besonders effektives und nachhaltiges Lernen im Kontext theatraler Auseinandersetzungen. Offenbar sind mit dem Theaterspielen Lernmodi verbunden, die tief implementierend wirken(vgl. Domkowsky 2011: 526f.). Domkowsky stellte in ihrer Wirkungsstudie fest, dass die Jugendlichen, die sich für einen DS-Kurs entschieden, bereits über viele Fähigkeiten in etwas ausgeprägter Weise verfügten als die Schüler, die einen anderen Kurs wählten. Viele dieser Kompetenzen wurden durch das Theaterspielen weiter ausgebaut. Theaterspielen kann also Stärken stärken. Aber auch neue Möglichkeiten wurden entdeckt und gefördert. Die Theaterspieler bemerkten im Laufe der Zeit neue Fähigkeiten an sich selbst (vgl. Domkowsky 2010: 128f.).

Im Kontext der Untersuchung über das Theaterspielen – und seine Wirkungen war Theater keine Methode, „um zu . . . “, sondern das Lernziel selbst. Es involvierte die Akteure auf seine eigene Weise, durch die mit ihm verbundenen ästhetischen Prozesse. Die ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten waren dabei die Basis derbeschriebenen Wirkungen (vgl. Domkowsky 2011: 527). Nur auf deren Grundlage konnte Theater seine Wirksamkeit entfalten.

Die angewendete statistische Methode hat ein umfassendes Bild der Effekte des Theaterspielens geliefert. Für den L2-Kontext liegt damit ein empirisch abgesicherter Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen vor, die es erlauben, mögliche Wirkungen der Theatermethode im psychosozialen Bereich zu erfassen und von denen im sprachlichen Bereich abzugrenzen.

Theater kann also eine ganze Menge! Allerdings kann nicht alles, was dem Theaterspielen in zahlreichen Erfahrungsberichten zugeschrieben wird, (allein) darauf zurückgeführt werden. Menschen verändern sich im Laufe der Zeit und das, auch ohne Theater zu spielen.

Bibliografie

Aguado, Karin (ed.) (2000): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider

Aguado, Karin und Claudia Riemer (2001): Triangulation. Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (eds.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*.Baltmannsweiler: Schneider, 245-257

Bastian, Hans Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott Musik International

Batson, C. Daniel; Batson, Judy G.; Slingsby, Jacqueline K.; Harrell, Kevin L.; Peekna, Heli M.; Todd, R. Matthew (1991): Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 61, 413-426

Bierhoff, Hans-Werner (2002): *Prosocial Behaviour*. Hove: Psychology Press

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* Berlin. Heidelberg. New York: Springer

Bryant, Doreen (2012): DaZ und Theater. Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache. In: ScenarioVI, 1, 28-54

Bryman, Alan (1988): *Quantity and Quality in Social Research*.London & Boston: Unwin Hyman

Bryman, Alan (1992): Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In: Brannen, Julia (ed.): *Mixing Methods: Quantitative and Qualitative Research.* Aldershot: Avebury, 57-80

Collani, Gernot von; Stürmer, Stefan (2005): Deutsche Skala zur Operationalisierung des Konstrukts Selbstüberwachung (Self-Monitoring) und seiner Facetten. In: Glöckner-Rist (ed.): *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente.* ZIS Version 9.00.0, Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen

Davis, Mark H. (1980): A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10 [http://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf; 30.4.2012]

Deutsches PISA-Konsortium (eds.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich

DICE Consortium (eds.) (2010): *The DICE has been cast. A DICE resource research findings and recommendations on educational theatre and drama*[http://www.dramanetwork.eu/file/Policy Paper long.pdf; 30.4.2012]

Domkowsky, Romi (1998): *FABRIK-Geschichten – Begegnungen auf der Suche nach dem Sinn einer theaterpädagogischen Einrichtung.* Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin. Berlin

Domkowsky, Romi (2008): Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens. Eine qualitative Untersuchung. Auf Spurensuche. Saarbrücken, Berlin: VDM

Domkowsky,Romi (2010): Viel mehr als „nur“ Theater! Eine neue Studie ergründet die Wirkungsweisen des Theaterspielens. In: Bischoff, Johann; Brandi, Bettina (eds.): *Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur.* Aachen: Shaker Verlag, 113-129

Domkowsky, Romi (2011): *Theaterspielen – und seine Wirkungen.*Berlin. Dissertation an der Universität der Künste [http://opus.kobv.de/udk/volltexte/2011/37/; 30.4.2012]

Dörnyei, Zoltán (2009): *The Psychology of Second Language Acquisition.*Oxford University Press: Oxford

Dörnyei, Zoltán; Taguchi, Tatsuya (2009): Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing. 2. Aufl. Abingdon; New York: Routledge

Fend, Helmut (1990): *Entwicklungspsychologie in der Adoleszenz in der Moderne*. Band 1. Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber

Fend, Helmut (1994): *Entwicklungspsychologie in der Adoleszenz in der Moderne*. Band 3. Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber

Flick, Uwe (2008): *Triangulation. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag

Glöckner-Rist, Angelika (eds.) (2005): *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente.* ZIS Version 9.00.0, Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen

Göbel, Kerstin (2007): *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann

Grotjahn, Rüdiger; Raatz, Ulrich; Wockenfuß, Verena (2004): Das Projekt „Tests and Attidude Scales fort he Year Abroad“ (TESTATT): Theoretische Basis und einige empirische Resultate“ In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (eds.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht.*Tübingen: Narr, 128-148

Hoffmann, Ruth (2008): Wie wir kreativer werden. In: *ZEIT Wissen* 6, 14-26

Hurrelmann, Klaus (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorie.* Weinheim, Basel: Beltz

Jäger, Anja (2011): Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang

Kessler, Benedikt; Küppers, Almut (2008): A Shared Mission. Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. In: Scenario II, 2, 3–24

Keuchel, Susanne; Wiesand, Andreas Johannes; Zentrum für Kulturforschung (eds.) (2006): *Das 1. Jugend-KulturBarometer. „Zwischen Eminem und Picasso. . . “.* Bonn: ARCult Media

Kinze, Julia (2012). Das Hamburger Theatersprachcamp: Methoden und Ergebnisse der Evaluation. In: Scenario VI, 1, 85-101

Krappmann, Lothar (1988): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta

Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych,Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.*Ein internationales Handbuch. 2 Bd. Berlin, New York: De Gruyter

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (eds.) (2002): *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Modick, Hans-Eberhard (2005): *Leistungsmotivation*. In: Glöckner-Rist (ed.): *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente.* ZIS Version 9.00.0, Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen

Nickel, Hans-Wolfgang (2006): Theater spielen – ein leckeres Menü, um ganzheitlich satt zu werden oder „Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen". In: PHZ Luzern (ed.), *Dokumentation Luzerner Schultheatertage 2006,* 3-5 [http://www.dienstleistungen.luzern.phz.ch/fileadmin/media/dl.luzern.phz.ch/ztp/Schultheatertage_2006_frEssen/2006_frEssen_Dokumentation.pdf; 30.4.2012]

Richardson, Deborah R.; Green, Laura R.; Lago, Tania (1998): The relationship between perspective-taking and nonaggressive responding in the face of an attack. In: *Journal of Personality* 66 (2), 235-256

Riemer, Claudia (2006): Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Küppers, Almut; Quetz, Jürgen (eds.): *Motivation revised. Festschrift für Gerd Solmecke*, Münster: LIT, 35-48

Riemer, Claudia; Settinieri, Julia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Krumm, Hans-J. et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.*Ein internationales Handbuch. 2 Bd. Berlin, New York: De Gruyter, 764-781

Rohmann, Heike (2010): Lernerexterne Faktoren. In: Krumm, Hans-J. et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.*Ein internationales Handbuch. 2 Bd. Berlin, New York: De Gruyter, 886-894

Rost-Roth, Martina (2010): Affektive Variablen/Motivation: In Krumm, Hans-J. et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.*Ein internationales Handbuch. 2 Bd. Berlin, New York: De Gruyter,876-886

Roth, Marcus; Mayerhofer, D. (2005): Deutsche Version des Arnett Inventory of Sensation Seeking (AISS-d). In: Glöckner-Rist (ed.): *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente.* ZIS Version 9.00.0, Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen

Schnell, Wolfgang (2008): *Ästhetische Bildung. Eine empirische Untersuchung zu Auswirkungen einer theaterpädagogischen Unterrichtseinheit.* Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Weingarten [http://opus.bszbw.de/hsbwgt/volltexte/2009/59; 30.4.2012]

Steins, Gisela; Wicklund, Robert A. (1993): Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. In: *Psychologische Rundschau* 44, 226-229

Walter, Maik (2011): Prosa in Szene setzen: Generation X trifft Generation Harry Potter In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (eds.):

Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven. Braunschweig: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, 117-130

Anhang

Mittelwerte und Standardabweichungen:

Leistungsmotivation	Experimentalgruppe (n = 41)		Vergleichsgruppe (n= 42)	
	m	s	m	s
t1	4,00	0,72	3,93	0,63
t2	4,16	0,77	3,92	0,70
t3	4,25	0,67	4,03	0,64
Cronbachs α = 0,76[a]				

[a] Reliabilitätswert; Skalenkennwerte bei Modick 2005: r_{tt} = 0,84 bis 0,95

Tabelle 1 – Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Leistungsmotivation“

Extraversion	Experimentalgruppe (n = 41)		Vergleichsgruppe (n= 42)	
	m	s	m	s
t1	3,54	0,58	3,49	0,66
t2	3,61	0,57	3,45	0,57
t3	3,79	0,56	3,57	0,60
Cronbachs α = 0,67				

Tabelle 2 – Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Extraversion“

Offenheit und Aufgeschlossenheit	Experimentalgruppe (n = 41)		Vergleichsgruppe (n= 42)	
	m	s	m	s
t1	2,77	0,54	2,76	0,46
t2	2,92	0,44	2,72	0,46
t3	2,98	0,41	2,74	0,52
Cronbachs α = 0,47				

Tabelle 3 – Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Offenheit und Aufgeschlossenheit“

Perspektivenübernahme-interesse	Experimentalgruppe (n = 41)		Vergleichsgruppe (n= 42)	
	m	s	m	s
t1	2,84	0,42	2,90	0,57
t2	2,90	0,55	2,96	0,52
t3	3,02	0,54	3,02	0,56
Cronbachs α = 0,78				

Tabelle 4 – Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Perspektivenübernahmeinteresse“

Empathie	Experimentalgruppe (n = 41)		Vergleichsgruppe (n= 43)	
	m	s	m	s
t1	3,15	0,51	3,10	0,63
t2	3,13	0,44	2,95	0,70
t3	3,22	0,48	3,03	0,65
Cronbachs α = 0,83				

Tabelle 5 – Mittelwerte (m) und Standardabweichungen (s) bei Experimental- und Vergleichsgruppe für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 für die Skala „Empathie“

Fragebogen-Items der fünf Merkmale: —

Leistungsmotivation:

- Ich finde es super, lange fernzusehen.
- Ich halte es schon für wichtig, mehr zu leisten als andere.
- Mir scheint es erstrebenswert, in der Gesellschaft weiter zu kommen.
- Ich stelle keine hohen Anforderungen an die Schule.
- Ich finde, dass meine Altersgenossen ruhig etwas härter arbeiten könnten.
- Gewöhnlich mache ich mehr, als ich mir vorgenommen habe.
- Es macht mir Spaß, mich mit verzwickten Problemen zu beschäftigen.
- Meistens habe ich viel zu tun.
- Ich finde, ein gewisses Maß an Wettbewerb kann nicht schaden.
- Nachdem ich mit einer schwierigen Aufgabe begonnen habe, kann ich nur schwer wieder damit aufhören.
- Wenn ich ein selbst gestecktes Ziel mal nicht erreicht habe, setze ich alles daran, es doch noch zu schaffen.
- Ich finde es wichtig, Durchhaltevermögen zu haben.

Da die Skala sowohl Selbst- als auch Fremdbeurteilungen enthielt und es hierbei um eine Selbsteinschätzung ging, wurden zur Sicherung der Zuverlässigkeit für die Hauptuntersuchung der Studie über das Theaterspielen - und seine Wirkungen die Items entfernt, in denen es um eine Beurteilung durch andere ging. Allgemeine Feststellungen wurden in persönliche Selbstaussagen umformuliert. Das Item 01 (Aufmacher) wurde bereits zum Pretest umformuliert und für die Hauptuntersuchung umgangssprachlicher formuliert, da einige Probanden offensichtlich Schwierigkeiten hatten, zu diesem Item Stellung zu nehmen. Das Item 04 wurde ebenfalls bereits für den Pretest umformuliert und an die Probandengruppe angepasst. Für die Hauptuntersuchung wurde dieser Item noch einmal umgangssprachlicher formuliert. Das Item 09 wurde für die Hauptuntersuchung umformuliert, da es sich dabei um eine allgemeine Aussage handelte und nicht um eine persönliche Selbstauskunft. Das Item 10 wurde nach dem Pretest an die Sprache der Probanden angepasst formuliert. Die Items 11 und 12 wurden in Auswertung des Pretests umformuliert, unter anderem da es sich beim letztgenannten um eine allgemeine Aussage und nicht um eine persönliche Selbstauskunft handelte.

Extraversion:

- In einer Gruppe stehe ich selten im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.
- Ich habe Schwierigkeiten damit, mein Verhalten verschiedenen Menschen und verschiedenen Situationen anzupassen.
- In Gesellschaft fühle ich mich nicht wohl und komme nicht so gut an wie andere.
- Wenn ich neu in eine Gruppe komme, habe ich Schwierigkeiten, mich zu integrieren.
- Wenn ich aufgeregt bin und etwas sagen möchte, habe ich Schwierigkeiten, den richtigen Ton zu treffen.
- Wenn ich vor mehreren Menschen sprechen soll, fällt es mir schwer, meine Stimme zu kontrollieren.
- Wenn ich frei sprechen muss, weiß ich nicht wohin mit meinen Händen.

Das Item 01 wurde bereits für den Pretest umformuliert. Diese Änderung hatte sich bewährt und wurde zur Hauptuntersuchung beibehalten. Das Item 03 wurde nach Auswertung des Pretests umformuliert, da der so formulierte die interne Konsistenz der gesamten Skala verschlechterte. Die Reliabilität konnte dadurch in der Hauptuntersuchung wesentlich verbessert werden. Die ursprünglich und im Pretest nominalskalierte Form wurde in Auswertung des Pretests zur Hauptuntersuchung in eine intervallskalierte, fünfstufige verändert.

Offenheit und Aufgeschlossenheit:

- Ich fände es interessant, mit jemandem zusammen zu sein, der/die aus einem anderen Land kommt als ich.
- Wenn ich verreise, finde ich es am besten, so wenig Pläne wie möglich zu machen und es so zu nehmen, wie es kommt.
- Es würde mir Spaß machen und ich fände es aufregend, vor einer Gruppe aufzutreten oder zu sprechen.
- Ich würde gern an unbekannte Orte reisen.
- Mir hätte es gefallen, einer der ersten Entdecker eines Landes gewesen zu sein.
- Wenn ich im Restaurant esse, finde ich es am besten, etwas zu bestellen, das ich kenne.
- Wenn es möglich wäre, kostenlos zum Mond oder zu anderen Planeten zu fliegen, wäre ich eine/r der Ersten, die sich dafür anmelden würden.

Nach dem Pretest wurden die Items 01, 02, 04, 05, 06 und 07 umformuliert, da sie den multiethnischen Hintergrund und die adoleszente Lebenswelt der Probanden nicht berücksichtigten oder die interne Konsistenz der Skala erheblich verschlechterten.

Perspektivenübernahmeinteresse:

- Bei Meinungsverschiedenheiten versuche ich, die Sache aus Sicht aller Beteiligten zu betrachten.
- Ich versuche manchmal, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen.
- Ich glaube, dass jedes Problem zwei Seiten hat, und ich versuche, mir beide Seiten anzusehen.
- Bevor ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise erst einmal, mich in seine Lage zu versetzen.
- Bevor ich Leute kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie es mir ginge, wenn ich an ihrer Stelle wäre.

Nach der Auswertung des Pretests wurden die Items 01 und 04 umformuliert.

Empathie:

- Ich habe oft Mitgefühl mit Leuten, die weniger Glück haben als ich.
- Wenn ich Leute sehe, die ausgenutzt werden, möchte ich sie am liebsten irgendwie beschützen.
- Das Unglück anderer Leute bewegt mich in der Regel nicht besonders.
- Leute, die ungerecht behandelt werden, tun mir manchmal nicht besonders leid.
- Die Dinge, die ich so mitbekomme, berühren mich oft ganz schön.
- Ich würde mich als ziemlich weichherzigen Menschen bezeichnen.

Nach Auswertung des Pretests wurden die Items 02, 03 und 04 kürzer und prägnanter formuliert.