

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vollzeitausbildung Jahrgang 2014

Möglichkeiten und Chancen quantitativer Wirksamkeitsforschung in der Theaterpädagogik

Fachtheoretische Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin (BuT) an
der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von:

Elisabeth Güttes

Alte Eppelheimer Str. 24

96115 Heidelberg

an Wolfgang Schmidt (Ausbildungsleitung)

Heidelberg, Oktober 2014

Inhaltsverzeichnis

Quantitative Forschung – wozu?	3
1. Qualitative und quantitative Forschung.....	5
1.1 Qualitative Forschung	5
1.2 Quantitative Forschung.....	5
1.3 Vor- und Nachteile der beiden Methoden.....	6
2. Quantitative Forschung: Versuchsplanung	8
2.1 Hypothesenbildung.....	8
2.2 Variablenarten	9
2.2.1 Abhängige und unabhängige Variablen	9
2.2.2 Moderator- und Mediatorvariablen.....	10
2.2.3 Störvariablen.....	10
2.3 Operationalisierung	11
2.3.1 Methode und Instrument der Messung	12
2.3.2 Qualitätskriterien	12
2.4 Standardisierung.....	13
2.5 Versuchsplanung	14
2.5.1 Mehrfachmessung.....	15
2.5.2 Kontrollgruppen	15
2.5.3 Randomisierung	16
2.5 Die statistische Auswertung: Signifikanztests	16
2.6 Kausalität und Korrelation	17
3. Überblick über die quantitative Forschung zur Theaterpädagogik	18
3.1 Quantitative Studien in der Theaterpädagogik und ihre Ergebnisse	18
3.2 Fazit aus dem bisherigen Stand quantitativer Forschung.....	21
4. Mögliche Forschungsgebiete für die theaterpädagogische Forschung	22
4.1 Hypothesen aus dem gruppenorientierten Vorgehen	22
4.2 Hypothesen aus dem Inhalt der Theaterpädagogik.....	23
4.3 Zielgruppenorientierte Hypothesen.....	24
4.4 Ausblick: Weiterführende Studien	24

5. Ein Denkanstoß für mehr Kurzzeitstudien in der Theaterpädagogik.....	25
6. Planung einer Langzeitstudie zur Wirksamkeit der Theaterpädagogik	28
6.2 Teilnehmer	30
6.3 Experimentelles Design.....	31
6.4 Zeitlicher Rahmen.....	31
6.5 Inhalt der Interventionen.....	31
6.6 Die Spielleiter und Beobachter.....	31
6.6 Durchführung	32
6.6 Schwierigkeiten und Kritikpunkte am Design	33
Zusammenfassung und Fazit	35
Literaturverzeichnis.....	37

Quantitative Forschung – wozu?

Forschung im Bereich der Theaterpädagogik wird mit Recht als schwierig angesehen. Zwar sind wir Theaterpädagogen selbst überzeugt von der Wirkung unserer Angebote.¹ Aber wir behaupten nicht, dass es immer einen sofortigen, eindeutig messbaren Effekt gibt. Im Gegenteil sind wir oft der Meinung, dass sich ein Effekt eventuell erst nach und nach, vielleicht sogar erst lange nach dem Ende des Theaterkurses, einstellt. Theaterpädagogische Angebote sind meist offen hinsichtlich des individuellen Erfahrungsschwerpunkts. Zwei Teilnehmer, die denselben Kurs besucht haben, können für sich ganz unterschiedliche Bilanzen ziehen. Solche Effekte sind schwer zu messen. Dazu kommt, dass Pädagogen meistens keine Forscher sind und kein einschlägiges Wissen darüber verfügen. Die Mehrzahl der von Pädagogen durchgeführten Studien ist qualitativer Natur, liefert also mehr Beschreibungen als Zahlen. In den künstlerischen Herkunftsdisziplinen vieler aus dem Schauspiel kommenden Theaterpädagogen wird gar keine Forschungsmethodik vermittelt.

An manchen Stellen finden sich sogar Ablehnungen einer empirischen Wirksamkeitsforschung, besonders der quantitativen, an theaterpädagogischen Themen. Von ihrer Arbeit überzeugte Theaterpädagogen negieren den Bedarf, die Theaterpädagogik an sich hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu überprüfen.² Der Mensch lasse sich nicht in Zahlen zusammenfassen, quantitative Forschung werde daher dem Gegenstand der Theaterpädagogik nicht gerecht.³

Solche Einwände halte ich nicht für valide genug, um quantitative theaterpädagogische Forschung zu unterbinden oder für überflüssig zu erklären. Ich vertrete die Meinung, dass es für unseren Stellenwert in der Gesellschaft notwendig ist, unsere Arbeit empirisch zu begründen und mit Wirkungsbelegen zu unterfüttern. Uns selbst müssen wir nicht überzeugen – sondern die Skeptiker, die an unsere Arbeit nicht glauben und Theaterpädagogik immer noch als überflüssigen Firlefanz bezeichnen. Obwohl wir sicher eine Weile brauchen werden, um den Umfang und die Qualität quantitativer theaterpädagogischer Studien zu erweitern, so werden mit wissenschaftlicher

¹ Siehe z.B. Pinkert, U. (2008), S.7: „Diese positive Wirkannahme bildet seit dem Beginn der Moderne im Diskurs kulturell-ästhetischer Bildung eine unhinterfragte Setzung“.

² Vgl. Broich, J. (2011), S. 111.

³ Vgl. Wrentschur, M. (2008), S. 160.

Untermauerung doch auch unser Ansehen und unsere gesellschaftliche Akzeptanz steigen. Und damit einher gehen steigende Fördermittel, mehr Aufträge und eine stärkere institutionelle Einbindung der Theaterpädagogik in sozialen Bereichen.

Wir dürfen nicht aus Furcht vor ausbleibenden Effekten oder aus angeblicher Unmöglichkeit des Aufzeigens eines Effektes vor theaterpädagogischer Forschung zurückschrecken. Uns selbst ernst zu nehmen bedeutet auch, unsere eigene Arbeit zu hinterfragen und kritisch mit eigenen Behauptungen umzugehen. Wie in jedem ungenügend beforschten Feld wird es auch in der Theaterpädagogik einige Mythen geben. Durch eine gründliche empirische Überprüfung unserer Annahmen werden wir seriöser, können unsere Angebote verbessern und uns als Disziplin im Ganzen weiterbringen. Es geht ja nicht nur darum, herauszufinden, ob die Theaterpädagogik einen irgendwie gearteten Prozess in einem Individuum anstößt. Es geht in der quantitativen Forschung darum, diejenigen Wirkungen herauszufiltern, die bei einer Mehrzahl der teilnehmenden Individuen entsteht, um dadurch spezielle Angebote zu formen und verbessern zu können.

Mit dieser Arbeit möchte ich den Stand der Forschung und Richtungen für weitere Forschung thematisieren. Einleitend werden die Unterschiede zwischen quantitativer und qualitativer Forschung und der jeweilige Nutzen der beiden Methoden erläutert. Nach einer Einführung in die quantitativen Forschungsmethoden folgt ein kurzer Überblick über einige Studien mit quantitativer Herangehensweise. Vor diesem Hintergrund zeige ich einige relevante Forschungsfelder für die Theaterpädagogik auf, und skizziere zwei exemplarische Studien, mit denen ich versuche, häufig auftauchenden Schwierigkeiten bisheriger Forschung zu begegnen.

Als Gegenstand der Theaterpädagogik wird in dieser Arbeit immer eine aktive, spielende Beteiligung der Teilnehmer verstanden. Angebote, die sich auf das Anschauen und eventuelle Nachbereiten eines Theaterstückes beziehen, werden wegen der anzunehmenden Andersartigkeit ihrer Wirkweise hier nicht behandelt.

1. Qualitative und quantitative Forschung

Die Unterscheidung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung ist eine recht grobe Einteilung, aber eine, die mitunter zu großen Disputen unter Forschern führt. Um darzulegen, was quantitative Forschung über die qualitative hinaus für Dienste leisten kann, möchte ich hier die verschiedenen Methoden mit ihren jeweiligen Verwendungsmöglichkeiten vorstellen.

1.1 Qualitative Forschung

In der qualitativen Forschung wird mit verbalem Material gearbeitet. Der Ansatz zur Forschung ist meist explorativ, das heißt, der Forscher ist hinsichtlich der Ergebnisse offen, nicht hypothesengeleitet und kann sein Forschungsziel im Laufe der Untersuchung ändern und anpassen.⁴ Interviews, Beobachtungsverfahren und Fallanalysen werden oft in der qualitativen Forschung verwendet.

Eine qualitative Evaluation eines theaterpädagogischen Projekts könnte die Frage stellen: „Welche Erfahrungen hast du beim Theaterspielen gemacht?“⁵ Ziel solcher Fragen ist, zum Erzählen einzuladen und eine ausführliche Antwort zu erhalten.

1.2 Quantitative Forschung

Im Gegensatz dazu wird in der quantitativen Forschung nicht mit verbalem, sondern mit numerischem Material gearbeitet, also mit Zahlen. Merkmale und Merkmalsausprägungen werden gemessen, um dann statistisch aufbereitet und ausgewertet zu werden.⁶ Dafür müssen Wege gefunden werden, ein Merkmal in eine messbare Skala zu übertragen. Zu Beginn jeder Untersuchung in der quantitativen Forschung steht eine Hypothese, die durch die Messung und Auswertung der Daten einer Stichprobe falsifiziert werden kann.

⁴ Vgl. Bortz, J., & Döring, N. (2006), S. 296ff.

⁵ Domkowsky, R. (2008a), S. 151.

⁶ Vgl. Bortz, J., & Döring, N. (2006), S. 296ff.

Beispielsweise könnte die oben stehende Frage nach den Erfahrungen beim Theaterspielen folgendermaßen erforscht werden. Die Hypothese lautet: „Theaterspielende Schüler erfahren im Zeitraum des Theaterspielens häufiger Momente der Freude als nicht-theaterspielende Schüler.“ Dieses Merkmal kann erhoben werden, indem jeder Schüler die Frage: „Wie oft hast du dich in den letzten Wochen über etwas gefreut?“ auf einer Skala bearbeitet, indem er eine der fünf Möglichkeiten nie/selten/manchmal/oft/sehr oft ankreuzt.

1.3 Vor- und Nachteile der beiden Methoden

Qualitative und quantitative Forschungsmethoden sind in unterschiedlichen Kontexten angemessen. Qualitative Forschung eignet sich für eine erste Exploration eines neuen Forschungsgebiets.⁷ Eine offene Herangehensweise liefert Hinweise, wo Forschungsschwerpunkte liegen können und kann bei der Formulierung von Hypothesen für weitere Schritte helfen. Zudem rückt bei qualitativer Forschung das beforschte Individuum mehr in den Vordergrund. Ein subjektiver Zugang gibt dem Individuum mehr Raum, um sich auszudrücken.

Rückschlüsse auf eine Gesamtpopulation und (numerische) Verallgemeinerungen außerhalb der beforschten Stichprobe sind jedoch bei einem subjektiven Forschungsansatz kaum möglich. Qualitative Forschung liefert Beschreibungen und subjektive Erfahrungswerte auf einem Gebiet, kann aber die Gültigkeit der Ergebnisse über die Stichprobe hinaus nicht wahrscheinlichkeitstheoretisch absichern.⁸ Um das zu erreichen, muss eine Messung anhand einer Stichprobe erfolgen, welche statistisch getestet wird und dann gegebenenfalls auf die Population generalisiert werden kann. Durch einen entsprechenden Versuchsaufbau und statistische Rechnungen kann die quantitative Forschung Wirkungszusammenhänge und -prozesse zwischen mehreren Variablen erkennen und dadurch gut belegte Implikationen für Praxisfelder ableiten.

Nicht ohne Grund aber entscheidet sich ein Forscher häufig dafür, eine Studie mit qualitativen Methoden durchzuführen. Bei der Übertragung lebensnaher Daten in Zahlen

⁷ Vgl. Bortz, J., & Döring, N. (2006), S. 296; Kap. 6.

⁸ Vgl. Bortz, J., & Döring, N. (2006), S. 335f.

geht zwangsläufig Information verloren. Komplexe Realitäten werden auf eine oder wenige Variablen reduziert. Statt dem subjektiven Erleben wird meist das Ergebnis des Erlebens auf nur einer Dimension erfasst. Die Werte von Einzelpersonen werden hinter dem Mittelwert einer Stichprobe als zweitrangig angesehen; was zählt, ist das signifikante Ergebnis. Damit wird das Subjekt als bloße Nummer unter die Stichprobe subsummiert. Um einen solchen Informationsverlust bei Messungen und nachfolgenden statistischen Auswertungen zu reduzieren, braucht der Forscher entsprechendes Wissen, das nicht in allen Fachrichtungen vermittelt wird. Erschwerend kommt hinzu, dass quantitative Forschung nur die ihr zugesprochene Aussagekraft hat, wenn eine Vielzahl von Bedingungen eingehalten wird. So benötigt man zum Beispiel eine gewisse Stichprobengröße, um einen eventuell vorliegenden Effekt überhaupt vorzeigen zu können. Während man eine ausführliche Fallanalyse mit nur einigen wenigen Teilnehmern durchführen kann, werden für einen einfachen Versuch, bei dem zwei Gruppen miteinander verglichen werden, schon etwa vierzig Teilnehmer benötigt.⁹

Im Idealfall lässt der Forscher beide Ansätze ineinander greifen. Nach einer ersten Exploration eines Forschungsgebiets mit qualitativen Methoden kann er eine Theorie entwickeln und daraus abgeleitete Hypothesen anschließend in quantitativer Methodik statistisch testen. Auch für das Erstellen von Testmaterial (z.B. Fragebogenitems) bietet sich eine Untersuchung ohne Messung oft in der Anfangsphase einer Untersuchung an.

⁹ Optimale Stichprobengrößen stehen in Zusammenhang mit Effektgröße, Teststärke und α -Fehler-Wahrscheinlichkeit (Vgl. Bortz, J. & Döring, N., 2006).

2. Quantitative Forschung: Versuchsplanung

Eine Einführung in die quantitativen Forschungsmethoden ist eine notwendige Voraussetzung dafür, die Überlegungen in den folgenden Kapiteln nachvollziehen zu können. Das Wissen über Forschungsmethoden in den Sozial- und Humanwissenschaften füllt hunderte, zum Teil sehr dicke, Bücher. Hier kann nur ein kurzer Überblick gegeben werden, der veranschaulichen soll, wo das Augenmerk eines Forschers liegt und wo - besonders im Forschungsgebiet der Theaterpädagogik - Probleme entstehen können.

2.1 Hypothesenbildung

Hypothesen sind vermutete Antworten auf wissenschaftliche Fragen. Nicht aus jeder Frage lässt sich eine wissenschaftliche Hypothese herleiten: um wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen, müssen sie einige Anforderungen erfüllen. Ethische oder ästhetische Fragen („Was ist gutes Leben?“; „Was ist schön?“) sind nicht wissenschaftlich, da sie nicht eindeutig mit wahr oder falsch beantwortet werden können.¹⁰ Ebenfalls nicht wissenschaftlich sind Fragen, die nicht durch eine Form der Wahrnehmung beantwortet werden können (z.B. religiöse Fragen). Schon hier sieht man, dass der Forscher in der Theaterpädagogik sein Forschungsgebiet, besonders wenn es sich um ästhetisch-künstlerische Fragen handelt, stark eingrenzen muss.

Durch die Formulierung einer Antwort auf die wissenschaftliche Frage erhält man eine Hypothese. In wissenschaftlicher Formulierung stellt eine Hypothese eine Behauptung zum Zusammenhang zwischen mindestens zwei Variablen auf, die empirisch überprüft werden kann: die Variablen müssen wiederholt sinnlich erfahrbar sein, um ihre Widerlegbarkeit zu garantieren. Wissenschaftliche Hypothesen werden vom Forscher theoretisch begründet und basieren auf bisherigen Erfahrungen oder Forschungsergebnissen.

Sehr häufig sind wissenschaftliche Hypothesen *universell*, das heißt, sie beziehen sich auf alle Menschen, und zwar immer und überall (im Gegensatz zu einer begrenzten Anzahl von Individuen in einer bestimmten Situation).¹¹ Solche Hypothesen können niemals als wahr

¹⁰ Vgl. Braun, S. (2009).

¹¹ Ebenda.

bewiesen werden – um sie als wahr zu beweisen, müssten alle Menschen getestet werden, was unmöglich ist. Allerdings müssen auch universelle Hypothesen *falsifizierbar* sein, das heißt, durch das Finden eines Gegenbeispiels kann man die Hypothese widerlegen. Universelle Hypothesen sind trotz allem oft zu bevorzugen, da sie eine gewisse praktische Relevanz und Allgemeingültigkeit ermöglichen.

Hypothesen werden immer in Paaren formuliert. Die *Alternativhypothese* beinhaltet die Vermutung des Forschers über einen Forschungsgegenstand wie oben beschrieben. Dies könnte, wie im oben genannten Beispiel, sein: „Theaterspielende Schüler erfahren im Zeitraum des Theaterspielens häufiger Momente der Freude als nicht-theaterspielende Schüler.“ Zu jeder Alternativhypothese gibt es eine *Nullhypothese*. Die Nullhypothese ist die konservative Hypothese, die davon ausgeht, dass der in der Alternativhypothese postulierte Zusammenhang zwischen zwei Variablen nicht existiert. Das wäre in diesem Fall: „Theaterspielende Schüler erfahren im Zeitraum des Theaterspielens nicht häufiger Momente der Freude als nicht-theaterspielende Schüler.“

2.2 Variablenarten

Eine Variable ist ein Merkmal, dessen Werte oder Abstufungen variieren können.¹² So gut wie alles kann als Variable erfasst werden, muss dabei aber den Prozess der Messbarmachung und Skalierung durchlaufen (siehe Kapitel 2.3 Operationalisierung). Die Häufigkeit der erfahrenen Freude ist eine Variable. Im Beispiel oben wird sie auf einer 5-stufigen Skala erfasst. Genauso gut könnte man sie auf einer dreistufigen Skala mit den Optionen nie/manchmal/oft oder auf einer 10-stufigen Skala mit zehn ankreuzbaren Feldern zwischen den Extremen nie und sehr oft erfassen. Welche Variablen beforcht und wie diese erfasst werden ist eine zentrale Frage bei der Planung jeder Studie.

2.2.1 Abhängige und unabhängige Variablen

Bei experimentellen Versuchsplänen, bei denen eine eindeutige Wirkungsrichtung erkennbar ist, entscheidet man zwischen *abhängigen* und *unabhängigen Variablen*.

¹² Siehe auch Amelang, M. (2006), S. 44f.

Abhängige Variablen sind solche, die von einer oder mehreren anderen Variablen *abhängen*. Sie sind die Variablen, auf denen eine Veränderung gemessen wird und werden meist am Ende des Versuchs erfasst (wie zum Beispiel die Häufigkeit der erfahrenen Freude). Unabhängige Variablen sind diejenigen, die eine solche Veränderung auslösen. Sie werden vom Durchführenden des Versuchs willentlich variiert (=manipuliert) und machen die unterschiedlichen Bedingungen aus, die erforscht werden.¹³ In der theaterpädagogischen Forschung ist die unabhängige Variable die Theaterpädagogik selbst: die Teilnahme an einer Intervention. Durch Messung der jeweiligen Ausprägungen der abhängigen Variable(n) wird der mutmaßliche Effekt der unabhängigen Variable(n) quantifiziert.

2.2.2 Moderator- und Mediatorvariablen

Moderatoren und Mediatoren sind Drittvariablen, die Einfluss auf den Zusammenhang zwischen abhängiger und unabhängiger Variable nehmen.¹⁴ Eine Moderatorvariable verändert den Einfluss von unabhängiger auf abhängige Variable. Beispielsweise könnte Theaterspielen zu häufigerem Erfahren von Freude führen, aber nur für Teilnehmer, die sich besonders aktiv am Theaterspielen beteiligen. Beteiligung am Theaterspielen wäre in diesem Fall eine Moderatorvariable. Eine Mediatorvariable steht zwischen unabhängiger und abhängiger Variable, sodass die unabhängige Variable Einfluss auf die Mediatorvariable nimmt, die dann wiederum die abhängige Variable verändert. Beispielsweise könnte Theaterspielen nicht direkt das Erfahren von Freude beeinflussen, sondern die Häufigkeit nicht-zielgerichteten Verhaltens. Das könnte wiederum zu mehr Momenten der Freude führen.

2.2.3 Störvariablen

Meistens ist es schwierig, die Veränderung einer abhängigen Variablen zweifelsfrei auf eine unabhängige Variable zurückzuführen. Das liegt daran, dass weitere Variablen auf die abhängige Variable einwirken, die der Forscher nicht bedacht hat. Solche Variablen, die ungewollt auf die abhängige Variable einwirken, werden Störvariablen genannt. Zum

¹³ Siehe auch Amelang, M. (2006), S. 116; S. 131.

¹⁴ Vgl. Bortz, J., & Döring, N. (2006), S.3; S.682ff.

Beispiel könnte der Theaterkurs in einem besonders angenehmen Raum stattfinden, während die nicht-theaterspielenden Schüler im Klassenzimmer bleiben, das eng und schlecht beleuchtet ist und außerdem schlecht riecht. Die äußeren Bedingungen könnten so Einfluss auf die veränderte Häufigkeit von Momenten der Freude in den beiden Gruppen nehmen.

Störvariablen sollten so weit wie möglich vom Versuch ausgeschlossen werden. Ist es nicht möglich, sie gänzlich zu vermeiden, können sie als sogenannte *Kontrollvariablen* in den Versuchsplan mit aufgenommen werden. Dann kann der Einfluss dieser Variable statistisch vom Einfluss der unabhängigen Variable getrennt und ihre Effekte aus der Veränderung der abhängigen Variable herausgerechnet werden.

2.3 Operationalisierung

Die meisten Personenmerkmale sind nicht ohne weiteres messbar. Das Merkmal „Häufigkeit des Erlebens von Freude“ ist bereits messbar gemacht, da nicht einfach nur „Freude“, sondern gleich die messbare Dimension der Häufigkeit erfasst wird. Diese „Messbarmachung“ wird Operationalisierung genannt.

Hier möchte ich ein komplexeres Beispiel anführen, nämlich die Messung des Merkmals „soziale Kompetenz“. Ein Fragebogen, bei dem die Teilnehmer einfach nur ankreuzen sollen: „Wie hoch ist Ihre soziale Kompetenz?“ erzielt mit großer Wahrscheinlichkeit keine aussagekräftigen Werte, denn damit ist jeder Teilnehmer in seiner Selbsteinsicht heillos überfordert – und würde wohl auch nicht ehrlich antworten wollen. Wie bei vielen anderen Merkmalen auch ist hier eine sorgfältige Vorbereitung notwendig. Zur Umwandlung von breiten theoretischen Konstrukten wie sozialer Kompetenz in messbare Variablen ist eine genauere Definition und Spezifizierung des interessierenden Merkmals notwendig. Wenn wie bei Kanning soziale Kompetenz als „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens [...]fördert“¹⁵, definiert wird, dann wird ein Forscher Probleme haben, daraus eine passende Operationalisierung abzuleiten. Welches Wissen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten genau werden denn gebraucht? Schlüsselt man dagegen die Komponenten sozialer Kompetenz

¹⁵ Kanning, U. (2002), S.155.

weiter auf, so erhält man konkretere Hinweise für die Operationalisierung. Im selben Werk an späterer Stelle listet Kanning unter anderem Personenwahrnehmung, Perspektivübernahme, Kontrollüberzeugung und Entscheidungsfreudigkeit als Bereiche sozialer Kompetenz.¹⁶ Für solche Merkmale lassen sich leicht fertige Messinstrumente finden, wie etwa den Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) von G. Krampen.¹⁷

2.3.1 Methode und Instrument der Messung

Ist das zu messende Merkmal ausreichend klar definiert, muss der Forscher sich entscheiden, auf welche Weise das Merkmal erfasst werden soll. Mögliche Messmethoden sind beispielsweise Fragebögen, Interviews, Reaktionszeitmessungen oder Verhaltensbeobachtungen. Die wohl am häufigsten verwendete Methode ist der Fragebogen, den die Versuchsteilnehmer eigenständig ausfüllen. Auch Interviews können als Messmethode verwendet werden, wenn der Grad der Standardisierung (siehe unten) eine ausreichende Vergleichbarkeit gewährleistet, und Fragen mit klarem Antwortformat oder klarem Kodierschema überwiegen. Für viele Merkmale gibt es schon unterschiedliche Messinstrumente, unter denen ein Forscher die Wahl hat.

In Fragebögen, die der Teilnehmer über sich selbst ausfüllt, erteilt er *Selbstauskunft*. Bewertet der Teilnehmer dagegen eine zweite Person, gibt er *Fremdauskunft*. Bei Selbstauskunft ist zu beachten, dass Teilnehmer aus verschiedenen Gründen nicht völlig wahrheitsgetreu antworten oder antworten können; Selbstdarstellung, Scham, oder auch fehlendes Wissen über sich selbst können Gründe dafür sein.¹⁸

2.3.2 Qualitätskriterien

Bei der Auswahl eines bestimmten Messinstruments gibt es drei Qualitätskriterien zu beachten. Diese sind Objektivität, Reliabilität, und Validität.

¹⁶ Kanning, U. (2002), S.158.

¹⁷ Krampen, G. (1991). Siehe auch Kapitel 6 für eine ausführliche Beschreibung des Fragebogens.

¹⁸ Neben den genannten Verfahren gibt es noch einige mehr, wie beispielsweise implizite Tests, bei denen der Teilnehmer nicht gänzlich kontrollieren kann, wie seine Werte ausfallen. Da solche Tests in der theaterpädagogischen Forschung bisher noch nicht verwendet wurden, werden sie hier nicht behandelt.

Objektivität bezieht sich auf den Grad der Unabhängigkeit der Messergebnisse vom Versuchsleiter.¹⁹ Um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten, sollte der Versuchsleiter so wenig wie möglich Einfluss auf die Werte der Versuchspersonen haben. Dies ist bei einigen Methoden einfacher als bei anderen. Gibt der Versuchsleiter nur einen Fragebogen aus, ist sein Einfluss leicht gering zu halten. Führt er aber ein Interview durch, können subtile Unterschiede im Verhalten des Versuchsleiters leicht zu großen Unterschieden führen. Für die theaterpädagogische Forschung ist die Objektivität im Hinblick auf die Spielleiter wichtig und daher bei der Planung einer Studie besonders zu beachten.

Reliabilität meint die „Verlässlichkeit“ eines Messinstruments.²⁰ Dabei wird errechnet, ob ein Instrument bei Wiederholung der Messung zum selben Ergebnis kommt, sofern davon ausgegangen wird, dass das gemessene Merkmal stabil ist.

Validität schließlich ist das Maß dafür, inwieweit die gewählte Operationalisierung tatsächlich das Merkmal abbildet, das abgebildet werden soll.²¹ Wenn beispielsweise soziale Kompetenz anhand eines Fragebogens gemessen werden soll, sollte der ermittelte Wert mit beobachtbaren, realitätsnahen Daten korrelieren. Jemand mit hohen Werten im Fragebogen sollte beispielsweise auch sozial erfolgreicher sein, mehr Freunde haben und in einer Verhandlungssituation geschickter auftreten als jemand mit niedrigen Werten. Korrelieren solche Daten nicht, erfasst der Fragebogen vermutlich nicht das beabsichtigte Merkmal.

2.4 Standardisierung

Vergleichbarkeit ist eine der wichtigsten Voraussetzungen in der empirischen Forschung überhaupt. Sobald eine Experimentalgruppe von der Kontrollgruppe, oder die Versuchsbedingungen, unter denen zwei Versuchspersonen einen Test absolvieren, sich so gravierend unterscheiden, dass man davon ausgehen kann, dass Unterschiede in den Daten verursacht werden, so sind diese Daten für die Forschung wertlos. Auf eine solche Art entstandene Daten haben keinen Erklärungswert mehr, da Effekte nicht auf die

¹⁹ Vgl. Amelang, M. (2006), S. 119.

²⁰ Vgl. Amelang, M. (2006), S. 120.

²¹ Vgl. Amelang, M. (2006), S. 129.

Versuchsbedingungen zurückgeführt werden können, sie sind zu „verrauscht“. Deshalb ist die Standardisierung der Versuchsbedingungen essentiell.

Standardisierung bedeutet, dass jede Versuchsperson unter denselben Bedingungen (mit Ausnahme der experimentellen Manipulation o.ä.) getestet wird. Versuchspersonen oder –gruppen sollen sich allein auf die unabhängige Variable hin unterscheiden. Sobald eine andere Variable außer der unabhängigen Variable verändert wird, können Unterschiede in der abhängigen Variable nicht mehr einwandfrei auf die unabhängige Variable zurückgeführt werden.

Standardisierung in einem theaterpädagogischen Setting ist recht schwierig: Nehmen wir an, Person A und Person B leiten jeder eine Gruppen, die bei einer Studie zur Wirksamkeit von Theaterspielen teilnimmt. Beide führen dieselben Übungen durch. Beide unterscheiden sich aber maßgeblich darin, welchen Übungen sie mehr Zeit zuweisen. Die beiden Gruppen werden daher wahrscheinlich unterschiedliche Lernfortschritte machen und sind nur schlecht vergleichbar.

Um standardisierte Bedingungen zu schaffen, müssen alle Versuchsleiter eingewiesen und eventuell geschult sein. Störende Einflüsse werden vermieden, wenn Anweisungen zum Ausfüllen eines Fragebogens etc. nicht vom Versuchsleiter mündlich übermittelt werden, sondern Teil des Fragebogens sind. Ein Leitfaden hilft Versuchsleitern, das Vorgehen zwischen Probanden möglichst gleich zu halten.

Natürlich müssen wir uns in der theaterpädagogischen Forschung überlegen, wie viel Standardisierung wir wirklich durchsetzen wollen. Denn sie bedeutet, dass Spielleiter weniger Freiräume haben, wodurch die Qualität der Anleitung leiden kann. Hier muss ein Kompromiss gefunden werden, der für jede theaterpädagogische Studie anders aussehen kann.

2.5 Versuchsplanung

Unter dem Versuchsplan versteht man alle Bestandteile des Aufbaus eines Versuchs. Folgendes muss bei der Planung einer Studie beachten.

2.5.1 Mehrfachmessung

Mit einer einmaligen Messung wird ein momentaner Zustand erfasst. Veränderungen und Wirkungszusammenhänge können erst entdeckt werden, wenn sowohl vor als auch nach der Einwirkung einer unabhängigen Variable ein Test stattfindet. Diese Tests nennt man dementsprechend *Vortest* und *Nachtest* (auch *Pretest* und *Posttest* genannt). Bei der Durchführung eines Vor- und eines Nachtests ist es möglich, die Veränderung in den Messwerten der untersuchten Gruppe zu erfassen. Hier ein fiktives Beispiel: Einige Schüler nehmen freiwillig an einer Theater-AG teil, andere nicht. Nach einer Aufführung der AG wird mit beiden Gruppen ein Test durchgeführt. Darin zeigt sich, dass die Schüler der Theater-AG weit extrovertierter sind als die nicht-theaterspielenden Schüler. Liegt es am Theaterspielen? Hätte der verantwortliche Forscher einen Vortest durchgeführt, hätte er gefunden, dass die Schüler, die sich für die Theater-AG entschieden, schon von vorneherein extrovertierter waren.

Auch mit Mehrfachmessung ist eine sichere Interpretation nur in einem Design mit Kontrollgruppe möglich (siehe Kapitel 2.6 Kausalität und Korrelation).

2.5.2 Kontrollgruppen

Eine Kontrollgruppe ist eine zweite Gruppe im Versuchsplan, die im Gegensatz zur Experimentalgruppe nicht die Manipulation erfährt, die zu einer Veränderung der abhängigen Variable führen soll. In einem Vortest sollten sich beide Gruppen möglichst wenig unterscheiden. Nachdem die Manipulation bei der Experimentalgruppe durchgeführt wurde, sollten sich die Werte der beiden Gruppen jedoch unterscheiden. Tun sie das nicht, so kann man davon ausgehen, dass die Manipulation keine Effekte bei der Experimentalgruppe hervorgerufen hat.

Um die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen vor der Manipulation zu minimieren, kann es oft sinnvoll sein, in einer Kontrollgruppe eine Intervention durchzuführen, die der experimentellen Manipulation ähnlich ist, aber nicht die Elemente beinhaltet, denen eine Wirksamkeit unterstellt wird, beispielsweise ein Musik-Kurs in der Kontrollgruppe zum Theaterkurs der Experimentalgruppe.

2.5.3 Randomisierung

Randomisierung bedeutet eine zufällige Zuteilung der Versuchsteilnehmer zu den jeweiligen Gruppen. Damit wird verhindert, dass die Gruppen sich bereits vor der Manipulation stark unterscheiden, wie beispielsweise die extrovertierten Schüler, die der Theater-AG beitreten. Ohne eine zufällige Zuteilung ist eine der Voraussetzungen für ein Experiment nicht erfüllt, die Studie bleibt ein sogenanntes „Quasi-Experiment“.²²

Wenn im schulischen Kontext an Gruppen geforscht wird, wird auf eine Randomisierung oft verzichtet. Da es nicht praktikabel wäre, einzelne Schüler einer Klasse zu neuen, zufälligen Gruppen zusammen zu fassen, wird der Klassenverband meist erhalten. Dabei wird das Risiko in Kauf genommen, dass Schüler einer Klasse sich von Schülern anderer Klassen aufgrund ihrer gemeinsamen Entwicklung im Klassenverband systematisch unterscheiden.

2.5 Die statistische Auswertung: Signifikanztests

Nach der Erhebung der Daten wird die Vereinbarkeit der Nullhypothese mit den empirischen Daten der Stichprobe geprüft. Es wird also nicht die „Wahrheit“ der Alternativhypothese getestet, sondern die Nullhypothese zu falsifizieren versucht. Wenn sich ergibt, dass die empirischen Daten mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit nicht mit der Nullhypothese vereinbar sind, wird die Nullhypothese verworfen und die Alternative angenommen – sie wird nicht bewiesen, sondern ist nur die plausiblere Alternative von zweien.

Der Signifikanztest erfolgt über *Prüfgrößen* bzw. *Teststatistiken*. Diese können beispielsweise Gruppenmittelwerte sein. Unter der Annahme, dass die Merkmalsausprägungen nach einer bestimmten Verteilung verteilt sind, wird der erhaltene Wert der Prüfgröße mit der Verteilung der Prüfgröße abgeglichen. Dieser Verteilung liegt die Annahme zugrunde, dass die Nullhypothese zutrifft. Ist der empirische Wert der Prüfgröße so groß oder so klein, dass er unter Annahme der Nullhypothese sehr unwahrscheinlich ist, kann die Nullhypothese zugunsten der Alternativhypothese verworfen werden. Ab wann

²² Vgl. Braun, S. (2009).

genau die Prüfgröße als ungewöhnlich klein oder groß eingestuft wird, bestimmt das *Signifikanzniveau*, das eine Irrtumswahrscheinlichkeit festsetzt. Bei einem Signifikanzniveau von 5% ist die Wahrscheinlichkeit, die Nullhypothese fälschlicherweise zu verwerfen, 5%. Ist die Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als das festgelegte Signifikanzniveau, spricht man von einem statistisch signifikanten Ergebnis.²³

2.6 Kausalität und Korrelation

Um Festsustellen, welche von zwei Variablen die andere ursächlich beeinflusst, muss eine klare Wirkungsrichtung im Versuchsplan erkennbar sein, d.h. eine Variable muss experimentell manipuliert werden, um danach deren Einfluss auf eine zweite Variable zu untersuchen.²⁴ Bei Untersuchungen, die gegebene Unterschiede messen und keine Manipulation durchführen, können lediglich Korrelationen, nicht aber Wirkrichtungen gefunden werden. In der theaterpädagogischen Forschung betrifft das beispielsweise die Frage, ob es einen Unterschied gibt zwischen Leuten, die Theater spielen, und solchen, die es nicht tun. Werden solche Unterschiede gefunden, ist es nicht möglich, zu schlussfolgern, dass Theaterspielen die Menschen verändert. Genauso gut könnte es sein, dass nur Menschen eines bestimmten Schlags sich dafür entscheiden, Theater zu spielen. Dies könnte auf das Beispiel der Theater-AG zutreffen. Da die Schüler freiwillig Theater spielen und es keinen Vortest gibt, kann hier nur eine Korrelation von Theaterspielen und Extraversion festgestellt werden.

²³ Vgl. Bredenkamp, J. (Hrsg.). (1983); Bortz, J., & Schuster, C. (2010); Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2013), S. 273ff.

²⁴ Siehe auch Amelang, M. (2006), Kap. 7.4.

3. Überblick über die quantitative Forschung zur Theaterpädagogik

Bei meiner Suche nach Literatur durchforstete ich Bibliotheken, psychologische und theaterspezifische Datenbanken und online veröffentlichte Dokumente. Die meisten Studien mit einem quantitativen Design fand ich auf der Online-Datenbank PsycInfo. PsycInfo ist eine der größten Datenbanken psychologischer Fachzeitschriften. Da Psychologen meistens eine gute forschungsmethodische Ausbildung haben, entsprechen die Studien auf dieser Datenbank zumeist einem hohen Standard. Obwohl Theaterpädagogik nicht oft Thema psychologischer Forschung ist, ist die Trefferquote für theaterpädagogische quantitative Forschung hier höher als in theaterpädagogischen Fachbüchern. Bei der Suche in zwei Bibliotheken (der Universitätsbibliothek Heidelberg mit Zweigstellen und der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Heidelberg) konnte ich keine Bücher finden, in denen Information zu quantitativer theaterpädagogischer Forschung stand. Meine Suche im Internet ergab zwei relevante Dissertationen. Auf Online-Datenbanken, die sich der Theaterforschung verschrieben haben, konnte ich keine quantitative Forschung ausfindig machen.²⁵

3.1 Quantitative Studien in der Theaterpädagogik und ihre Ergebnisse

Die Autoren Hui und Lau führten einen wöchentlichen Theaterkurs für Kinder aus Grundschulklassen durch.²⁶ Nach Ablauf von 16 Wochen zeigen die Kinder der theaterspielenden Experimentalgruppe signifikant höhere Werte in Kreativität und kommunikativer Ausdrucksfähigkeit als eine Vergleichsgruppe, die keinen Theaterunterricht erhalten hatte. 126 Kinder nahmen an der Studie teil.

39 Kinder mit einer klinisch diagnostizierten Verhaltensstörung wurden bei Guli, Semrud-Clikeman, Lerner und Britton untersucht.²⁷ Die Autoren fanden signifikante Verbesserungen in der sozialen Interaktion der Kinder der Experimentalgruppe nach 24 Stunden Theaterkurs

²⁵ Ich kann bei meiner Literaturrecherche keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Es ist gut möglich, dass ich aufgrund von Zugriffsrechten und der Verfügbarkeit von Büchern quantitative Studien zur Theaterpädagogik übersehen habe.

²⁶ Hui, A., & Lau, S. (2006).

²⁷ Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013).

über 12 oder 16 Wochen im Vergleich zur Kontrollgruppe, die hinsichtlich der Art der Verhaltensstörung möglichst ähnlich zusammengesetzt war.²⁸

Die methodisch hochwertigste Studie, die ich auffinden konnte, fand keine Effekte. Freeman, Sullivan und Fulton untersuchten 237 Kinder über einen Zeitraum von 18 Wochen.²⁹ Die Hälfte der Kinder spielte in dieser Zeit 40 Minuten pro Woche Theater, die andere Hälfte erhielt musikalischen Unterricht. Die Auswirkung des Theaterspielens auf Selbstkonzept und soziale Fähigkeiten wurden untersucht. Auf diese Maße wurde kein spezifischer Effekt des Theaterspielens gefunden. Diese Studie ist besonders interessant, da sie meiner Recherche nach die erste ist, die auch in der Kontrollgruppe eine Intervention durchführte, und somit der Unterschied zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe nicht darin liegt, wieviel Förderung oder Betreuung die Kinder im Forschungszeitraum insgesamt erfahren haben. Somit könnte sie es aber auch schwieriger haben, Effekte zu finden, da Selbstkonzept und soziale Fähigkeiten sich auch in der Musik-Gruppe verbessert haben könnten. Zudem ist ein Decken-Effekt denkbar, da Teilnehmer bereits im Vortest hohe Werte aufwiesen. Aufgrund des Forschungsdesigns ist es zudem möglich, dass trotz der relativ großen Anzahl an Teilnehmern die Stichprobengrößen immer noch zu gering waren, um einen Effekts zu finden.³⁰ Da der Vortest als eigenständiger Faktor in dieses Versuchsdesign eingeht, wird die Anzahl der Teilnehmer, für die sowohl Vortest und Nachtest erhoben als auch die Intervention durchgeführt wurde, reduziert.

Nennenswert sind zwei ausführliche Arbeiten, die online zu finden sind und sich mit dem Thema theaterpädagogische Wirksamkeitsforschung auseinandersetzen. Eine davon wurde 2011 von Romi Domkowsky erstellt.³¹ Die Autorin untersucht Schulklassen auf Veränderungen nach einem halben bzw. ganzen Jahr des Theaterspielens hinsichtlich der persönlichen Entwicklung und Gruppenentwicklung. Leider werden dabei wichtige Bestandteile der Studie wie die Hypothesen und die dazugehörigen Messinstrumente nicht eindeutig beschrieben. Zudem fällt die Studie eindeutig unter den Begriff der in der sozialwissenschaftlichen Forschung sogenannten „Kitchen Sink Study“ – eine Studie, die

²⁸ Die Kinder der Experimentalgruppe waren allerdings öfter bereits in Behandlung und erhielten häufiger Medikamente als die Kinder der Kontrollgruppe.

²⁹ Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. (2003).

³⁰ Ein sogenannter Solomon Vier-Gruppen-Plan.

³¹ Domkowsky, R. (2011), S. 340ff

alles gleichzeitig erforschen will und dadurch nirgendwo eindeutige Ergebnisse liefern kann. Der gesamte Fragebogen, der zu drei Messzeitpunkten von den Teilnehmern ausgefüllt wird, beinhaltet über 300 einzelne Fragen. Darin werden nach meiner Zählung mindestens 47 Hypothesen abgefragt (eine explizite Nennung der Anzahl der Hypothesen konnte ich nicht finden). Da bei der Untersuchung mehrerer Hypothesen an derselben Stichprobe die Gefahr der Alpha-Fehler-Kumulierung besteht, werden Korrekturen des Signifikanzniveaus nötig, durch die es aber noch schwieriger wird, einen signifikanten Effekt zu erhalten. Bei 47 abhängigen Variablen kann man von einer sehr geringen Teststärke ausgehen, das heißt, wenn ein Effekt da wäre, dann könnte dieses Versuchsdesign ihn kaum entdecken. Stattdessen geht der Leser der Studie in einer Fülle von deskriptiven Werten unter, von denen kaum einer Signifikanz erreicht. Von ihren fast 50 Hypothesen kann die Autorin so gut wie keine bestätigen, weshalb sich hier keine Ergebnisdarstellung lohnt. Dadurch, dass die Experimentalgruppe aus einem Wahlkurs „Darstellendes Spiel“ bestand, ergaben sich einige Unterschiede zwischen den Gruppen schon zu Messzeitpunkt eins – die Schüler, die Theater spielen wollten, unterschieden sich von denen, die es nicht wollten, noch bevor die Experimentalgruppe tatsächlich Theater spielte. Dadurch können manche Zusammenhänge nicht mehr nachgewiesen werden, da sie nicht mehr aufs Theaterspielen zurückgeführt werden können.

Die zweite online veröffentlichte Arbeit ist eine Dissertation von Wolfgang Schnell.³² Seine Hypothese postuliert eine Verbesserung des Selbstkonzepts einer theaterspielenden Schulklasse im Vergleich zu einer nicht theaterspielenden. Er untersucht 11 Teilbereiche, oder zum Selbstkonzept gehörende Eigenschaften, bei denen er durch die theaterpädagogische Arbeit mit Veränderung rechnet. Zwei siebte Hauptschulklassen mit insgesamt 54 Kindern wurden über einen Zeitraum von 6 Monaten vier Mal untersucht; der letzte Testzeitpunkt war dabei drei Monate nach einer Aufführung der Experimentalgruppe. Laut Schnells Ergebnissen nimmt die Emotionale Erregbarkeit und Angst in der Experimentalgruppe ab, während die Bereitschaft zu sozialem Engagement steigt. Auf anderen Skalen konnten keine signifikanten Effekte gezeigt werden.

³² Schnell, W. (2008), S. 85ff

3.2 Fazit aus dem bisherigen Stand quantitativer Forschung

Weitere Studien als die oben genannten befassen sich mit Theaterpädagogik, wiesen aber so gravierende Mängel auf, dass ihr Erkenntnisgewinn niedrig bis nicht vorhanden ist. Im Vergleich zur Forschung mit qualitativen oder sogar hermeneutischen Methoden ist der Anteil der quantitativen Forschung gering. Die überwiegende Mehrheit derer, die sich überhaupt an der Forschung versuchen, scheint sich nicht an die quantitativen Methoden heranzutrauen. Das ist nicht verwunderlich, denn Theaterpädagogen oder Theaterwissenschaftlern werden nicht für die Forschung ausgebildet. Das führt dazu, dass auch die wenigen quantitativen Studien nicht so geplant werden, dass sie ihr Potential zum Erkenntnisgewinn optimal ausschöpfen. Ein Übermaß an Variablen reduziert die Klarheit einer Studie, indem sie zu Alpha-Fehler-Kumulierung und Teststärkereduzierung führt. Die Auswahl der Kontrollgruppen und Zuweisung von Teilnehmern zu Gruppen wird oft nicht genug bedacht. Eine Randomisierung in diesem Forschungsfeld ist immer schwierig, da bei einer großen Anzahl von benötigten Kindern oft auf Schulklassen zurückgegriffen wird. Das ist in diesem Rahmen aber noch vertretbar, sofern zumindest die Klassen zufällig der Kontroll- oder der Experimentalbedingung zugewiesen werden. Wenn aber die Experimentalgruppe sich für das Theaterspielen entscheiden darf, oder sogar eine bereits bestehende Theatergruppe als Untersuchungsgruppe genommen wird, wird die gesamte Studie zur bloßen Korrelationsstudie reduziert.

4. Mögliche Forschungsgebiete für die theaterpädagogische Forschung

Aus den Annahmen und dem theoretischen Hintergrund der Theaterpädagogik sowie bisherigen Studien an sich lassen sich einige grobe Forschungsgebiete herauskristallisieren, die weiter auszuführen Aufgabe zukünftiger Forschung ist. Auf einem Feld, in dem noch wenig geforscht wurde, sind die Möglichkeiten der Hypothesenbildung zwar so gut wie unbegrenzt. Allerdings gibt es auch wenig Forschung, an die angeknüpft werden kann. In der theaterpädagogischen Forschung müssen wir unsere Hypothesen noch weitgehend an unbelegten Annahmen der theaterpädagogischen Praxis entnehmen. Daher muss die Forschung der nahen Zukunft sich noch an allgemein gehaltenen und wenig ausdifferenzierten Hypothesen orientieren.

4.1 Hypothesen aus dem gruppenorientierten Vorgehen

Beim Theaterspielen kommt es zu großen Teilen aufs Ensemble an. Teambildende und gruppenentwickelnde Effekte werden daher von einer Vielzahl von Theaterpädagogen erwartet. Aus der gruppenzentrierten Natur der Theaterpädagogik lassen sich solche Hypothesen ableiten, die darauf hinaus laufen, dass der Umgang mit anderen Menschen und das sich Zurechtfinden in einer Gruppe eine Erfahrung darstellt, die den Menschen verändern kann.

Veränderungen in den Teilnehmern, die durch das gruppenorientierte Vorgehen der Theaterpädagogik erwartet werden, sollten auch durch andere gruppenorientierte Aktivitäten hervorgerufen werden. Eine solche Studie ist erst dann wirklich interessant, wenn es eine Vergleichsgruppe gibt, die eine gruppenorientierte nicht-theaterpädagogische Intervention erhält. Veränderungen in den Teilnehmern, die in beiden Gruppen erreicht werden, können dann auf die gruppenorientierte Arbeitsweise zurückgeführt werden. Veränderungen, die nur in einer der beiden Gruppen, jedoch nicht in einer zweiten Vergleichsgruppe gänzlich ohne gruppenorientierte Intervention geschehen, sind dem spezifischen Verfahren der Intervention zuzuordnen.

4.2 Hypothesen aus dem Inhalt der Theaterpädagogik

Über die Gruppenorientierung hinaus liegen der Theaterpädagogik weitere vermutete Wirkweisen zugrunde. Einige davon kann nur das Theaterspielen bieten, andere Aktivitäten, wie Sport oder Musik, aber nicht. Wiederum andere hat das Theaterspielen mit anderen Aktivitäten gemein.

Vergleichende Hypothesen: Vieles, das das Theaterspielen leistet, überschneidet sich mit anderen Disziplinen: Körperwahrnehmung wird im Sport gelehrt; die Stimme bildet auch der Gesang; Rhythmusgefühl fördert auch der Musikunterricht; Kreativität unterstützt auch die Bildende Kunst. Um herauszufiltern, was das Theater und tatsächlich nur das Theater bei Spielenden erreichen kann, ist es erst notwendig, diejenigen Komponenten des theaterpädagogischen Wirkungsgefüges zu identifizieren, die auch andere Aktivitäten erreichen können. Welche andere Disziplin aber fördert wie das Theater Rollenwahrnehmung und Rollenübernahme, Flexibilität im Reaktionsvermögen, Kommunikationsfähigkeiten und das Zusammenspiel von Körper und Raum? Welche Erfahrungsmöglichkeiten lassen sich bei Theater und anderen Disziplinen vergleichen?

Theaterspezifische Hypothesen: Hier geht es darum, wie die Wirkmechanismen des Theaters genau arbeiten. Wie muss eine Theaterstunde aufgebaut sein, um maximalen Erfolg zu erzielen? Was ändert sich, wenn ich die Reihenfolgen von Übungen ändere, den Schwerpunkt einer Einheit lege, bewusst herausfordere oder eine Übung vertiefe? Um Theaterspezifisch zu sein, sollten sich solche Hypothesen auf Komponenten beziehen, die andere Disziplinen nicht erreichen können.

Synergieeffekte: Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Gerade durch die Kombination der vielen Lernbereiche in der Theaterpädagogik ist es möglich, dass eine theaterpädagogische Einheit andere Effekte erzielt als eine Kombination von Sport, Musik und anderem. Sind einzeln Komponenten mit ähnlichen Aktivitäten abgeglichen, ist es immer noch möglich, dass die ganzheitliche Betrachtung eines theaterpädagogischen Angebots andere Effekte als eine Kombination der unterschiedlichen Disziplinen zeigt.

4.3 Zielgruppenorientierte Hypothesen

Wir führen Theaterpädagogik mit unterschiedlichen Zielen durch, da wir je nach der teilnehmenden Gruppe andere Voraussetzungen haben und andere Zwecke verfolgen. Diese Ziele spiegeln sich in hinsichtlich der Zielgruppe eingeschränkten Hypothesen wider: So kann beispielsweise vermutet werden, dass Theaterspielen bei Senioren ihre körperliche Fitness steigert oder aufrechterhält. Bei Kindern könnten solche Effekte weniger vermutet werden. Integrative Effekte werden wir stärker für interkulturelle Gruppen vermuten als für kulturell homogene Gruppen. Da soziale und kulturelle Randgruppen oft als besonderes Augenmerk für theaterpädagogische Angebote gelten, ist die Erforschung solche Hypothesen von großer Bedeutung für die theaterpädagogische Praxis.

4.4 Ausblick: Weiterführende Studien

Sobald ein allgemeiner Effekt theaterpädagogischer Interventionen auf bestimmten Zielvariablen nachgewiesen ist, fängt die Forschung erst richtig an, interessant zu werden. Neben dem Versuch, einen Effekt der Gesamtheit eines theaterpädagogischen Angebots nachzuweisen, kann man diesem Effekt weiter nachforschen: lässt sich eine Komponente in der Theaterarbeit herausfiltern, die besonders wirksam ist? Wie lassen sich die Effekte dieses Wirkfaktors optimieren? Was ist jeweils der spezifische Effekt der einzelnen Übungen, die in einer Abfolge von Theaterstunden enthalten sind? Wie lassen sich theaterpädagogische Angebote aufbauen, die speziell auf die Bedürfnisse einer Zielgruppe ausgerichtet sind? Welche Rolle spielt der Spielleiter im Wirkungsgefüge? Was sind seine Einflussmöglichkeiten? Welchen Effekt hat eine Aufführung im Gegensatz zu rein themenorientiertem Arbeiten?

5. Ein Denkanstoß für mehr Kurzzeitstudien in der Theaterpädagogik

Alle mir bekannten theaterpädagogischen Studien nahmen als Intervention stets einen Theaterkurs als untrennbares Ganzes. Die Intervention der Studien waren also immer wöchentliche Theaterstunden, die über mehrere Wochen stattfanden. Einen wenige Stunden dauernden Kurs auf seine direkten Effekte hin zu untersuchen, wurde meines Wissens wurde noch nie versucht.

Mehrere Wochen andauernde Interventionen sind lang, kompliziert und störanfällig. Für die meisten Theaterpädagogen ist es vermutlich ganz selbstverständlich, einen Kurs als Einheit zu betrachten. Ein einzelnes Element herauszugreifen und davon isolierte Effekte zu erwarten, klingt für einen Theaterpädagogen vermutlich erst einmal ziemlich hirnrissig. Für die Forschung ist eine mehr oder weniger künstliche Einteilung komplexer Verhaltensweisen in kleine, gut handhabbare Portionen jedoch oft notwendig und gängige Praxis. Zwar sind solche „Realitätsausschnitte“ insgesamt weniger aussagekräftig als eine gut durchdachte und methodische einwandfrei durchgeführte Langzeitstudie. Fängt man aber mit einer Langzeitstudie an auf einem Gebiet, auf dem es noch so gut wie keine (quantitative) Grundlagenforschung gibt, dann forscht man ins Blaue hinein: man entwickelt eine komplexe Intervention, ohne zu wissen, was genau der Wirkfaktor ist. Nimmt man sich dagegen nach und nach kleine Ausschnitte des Ganzen vor, so kann man wie bei einem Puzzle die Teile zusammensetzen. Mit vielen „kleinen“ Studien kann man exakter arbeiten, denn sie können mit geringem Aufwand mehrere Male in leicht abgewandelter Form durchgeführt werden. Das ermöglicht dem Forscher, die Studienbedingungen nach und nach zu optimieren: nach der Durchführung einer Studie kann er diese auswerten, Rückschlüsse auf das Studiendesign und den nächsten Forschungsschritt ziehen, und eine nächste Studie planen, die gegebenenfalls nur einen kleinen Schritt weiter geht als die erste. Eine Langzeitstudie mit einem Erhebungszeitraum von einem Jahr wird dagegen nur selten mit verbessertem Design wiederholt. Der Aufwand und die Kosten dafür wären enorm. Auch kann sie nicht mehr korrigiert werden, sobald sie gestartet ist.

Wenn aber eine Kurzzeitstudie durchgeführt wird, die Effekte zeigen kann, so kann diese vielleicht hilfreicher sein als eine langwierige Langzeitstudie. Durch die isolierte Betrachtung eines potentiellen Wirkfaktors können die Wirkmechanismen erforscht werden, die der

Theaterpädagogik zugrunde liegen. Man kann davon ausgehen, dass Effekte, die sich schon nach einer wenige Stunden andauernden Theaterstunde einstellen, bei längerem Training vertieft werden. So kann aufgrund der Ergebnisse solcher punktuellen Studien der Aufbau der Intervention für eine Langzeitstudie angepasst werden.

Ich möchte damit nicht sagen, dass Theaterforscher keine Langzeitstudien mehr durchführen sollen – im nächsten Kapitel schlage ich ja selbst eine solche Studie vor. Ich möchte lediglich dazu anhalten, auch solche im ersten Moment merkwürdig anmutende Studienarten in Betracht zu ziehen. So können wir dazu beitragen, das auch von Ute Pinkert³³ aufgezeigte „Black Box“-Denken aufzulösen – die Betrachtung der künstlerischen Betätigung als wundersames Mittel, dessen Wirkmechanismen und erfahrungsbildende Komponenten im Strudel der Kunst untergehen. Beim Erforschen einzelner Komponenten von Theaterspielen können wir beispielsweise sehr konkret die Wirkung bestimmter Übungen miteinander vergleichen. Auch können wir die kurzfristige Auswirkung einer einzelnen Theaterstunde aufzeigen, falls es eine solche gibt.

Hier möchte ich in Form einer groben Skizze eine solche Kurzzeitstudie vorgeschlagen: Ein etwa zwei- bis vierstündiger Improvisationsworkshop soll auf seine Effekte untersucht werden. Als Versuchsteilnehmer für solche kurzen Studien kommen Studenten in Frage, die im Zuge ihres Studiums an Studien teilnehmen. Die Zuteilung zu den Gruppen soll zufällig erfolgen. Während die Experimentalgruppe in einer einzigen Sitzung einen einige Stunden dauernden Improvisationsworkshop erhält, erhält die Kontrollgruppe kein Training. Der Workshop soll in Gruppen von acht bis zehn Personen durchgeführt werden. Mindestens 25 Personen pro Bedingung sollen erhoben werden. Die Workshops sollen von Theaterpädagogen mit mittlerer bis geringer Erfahrung im Gruppenleiten angeleitet werden.³⁴ Sie folgen einem Konzept, in dem jede Übung beschrieben und mit einer Zeitvorgabe versehen ist. Die Spielleiter erhalten diese Leitfäden mit einer vorgefertigten Einleitung zu jeder Übung, die sich vor dem Workshop anschauen. In einem Fragebogen nach dem Workshop bzw. als einzige Aufgabe des Versuchs werden die interessierenden

³³ Vgl. Pinkert, U. (2008), S. 8f.

³⁴ Ich erwarte, dass Spielleiter mit wenig Erfahrung sich strenger an das Workshop-Konzept halten werden, weil sie nicht gewohnt sind, auf eine Gruppe einzugehen. Im Sinne der Standardisierung von Versuchsbedingungen ist eine eher starre Haltung an das Workshop-Konzept einem flexiblen Umgang damit vorzuziehen

Variablen erfasst. Von einem Vortest kann aufgrund der randomisierten Gruppenzuordnung abgesehen werden.

Eine Vielzahl abhängiger Variablen wäre hier interessant. Zum Beispiel könnten wie in Kapitel 6 soziale Kompetenz und Kontrollüberzeugung erfasst werden (zum theoretischen Hintergrund dieser Konstrukte siehe dort). Beides sind Eigenschaften, bei denen man keine allzu schnelle Veränderung erwarten kann – wenn es trotzdem zu einer leichten Steigerung der Werte der Experimentalgruppe kommt, wäre das ein sehr eindeutiges Zeichen dafür, was ein Improvisationsworkshop erreichen kann. Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstkonzept, Offenheit, Kontaktfreude, oder einfach nur die aktuelle Stimmung oder Zufriedenheit mit sich selbst könnten untersucht werden. Dabei gilt, dass Konstrukte, die schnell veränderbar sind und eher einen momentanen Zustand betreffen, natürlich schneller auf eine kurze Intervention reagieren als Persönlichkeitsmerkmale.

Ein solches Konzept einer Kurzzeitstudie muss natürlich im Hinblick auf die konkrete, zu erforschende Hypothese noch weiter ausgeführt werden. Insbesondere müssen die Zusammenhänge zwischen Zielvariable und Intervention genauer dargelegt werden und erläutert werden, auf welche Weise die Intervention sich auf die Zielvariable auswirken soll. Sicherlich wäre es sehr spannend, eine ähnliche Studie durchzuführen und ihre Ergebnisse zu sehen!

6. Planung einer Langzeitstudie zur Wirksamkeit der Theaterpädagogik

Ein von Theaterpädagogen häufig genanntes Lerngebiet ist das der sozialen Kompetenz. Für diesen eher der Alltagspsychologie zuzuordnenden Begriff gibt es mehrere, in ihrer Genauigkeit variierende Definitionen. Asendorpf betont eine grobe Zweiteilung in Durchsetzungs- und Beziehungsfähigkeit und definiert soziale Kompetenz als die Fähigkeit, eigene Interessen und die Interessen von anderen gut balancieren zu können.³⁵ Kanning bleibt bei der Definition von sozialen Kompetenzen als die Qualität des eigenen Sozialverhaltens noch sehr allgemein, schlüsselt dies dann aber in drei Teilgebiete der sozialen Kompetenz (perzeptiv-kognitiv, motivational-emotional und behavioral), und diese wiederum in mehrere Einzelkompetenzen auf.³⁶

Soziale Kompetenz wird als einer der wichtigsten Schlüsselkompetenzen für fast alle Berufsgruppen erachtet.³⁷ Beim heutigen schnellen Wechsel der beruflichen Anforderungen nimmt soziale Kompetenz einen immer höheren Stellenwert ein. Soziale Kompetenz zu fördern ist daher ein wichtiger Bestandteil in Weiterbildungsmaßnahmen. Da sie nur im Kontext der Begegnung mit anderen und des sozialen Erlebens entwickelt werden können,³⁸ stellen sie ein besonderes Potential der Theaterpädagogik dar.

Einen Unterpunkt der bei Kanning in die kognitive Abteilung eingeteilten Kompetenzen, den ich im Hinblick auf theaterpädagogische Übungen für wichtig halte, möchte ich gesondert herausgreifen: Kontrollüberzeugung. Personen mit internaler Kontrollüberzeugung schreiben die Ursache und die Kontrolle über eigenes Verhalten eher sich selbst zu; Personen mit externaler Kontrollüberzeugung sehen die Ursache von Ereignissen eher außerhalb von sich selbst.³⁹ Da internale Kontrollüberzeugungen mit einer Reihe positiver Verhaltenstendenzen zusammenhängt (Kausalattributionstendenzen, Leistungsverhalten oder gesundheitsbezogenes Verhalten), ist es besonders interessant, eventuelle fördernde Einflüsse ausfindig zu machen. Im Theater ist ein wichtiger Punkt, dass das eigene Verhalten – sei es in der Improvisation, sei es bei einer Aufführung – Impulse setzt, die von anderen

³⁵ Vgl. Asendorpf, J. (2007), S. 211ff.

³⁶ Vgl. Kanning, U. (2002).

³⁷ Vgl. Wellhöfer, P. R. (2004). S.1ff

³⁸ ebenda

³⁹ Vgl. Amelang, M. (2006), Kap.19.

aufgenommen werden. Es liegt daher nahe, dass Theaterarbeit eine interne Kontrollüberzeugung fördern könnte.

Darüber hinaus soll Zufriedenheit mit sich selbst und der schulischen Situation erfasst werden. Hier ergaben sich zumindest marginale Effekte bei Domkowsky,⁴⁰ sodass ein Nachforschen mit größerer Teststärke sinnvoll ist.

Ich weiß von keiner Studie in der theaterpädagogischen Forschung, die den Einfluss von Moderator- oder Mediatorvariablen auf den Zusammenhang zwischen Theaterspielen und einer Zielvariable erforscht haben. Bisherige Forschung hat sich um die genauen Abläufe innerhalb der Theaterstunden wenig gekümmert. Es wird also davon ausgegangen, dass sich die Teilnehmer einer Theaterstunde alle relativ gleich verhalten. Da Theaterpädagogik jedoch oft großen Wert auf Freiwilligkeit legt, ist es zu einem großen Teil den Teilnehmern überlassen, wie aktiv sie an der Stunde teilnehmen. Wer kaum teilnimmt, sollte insgesamt weniger vom Theaterspielen profitieren als Teilnehmer, die die Möglichkeiten des theaterpädagogischen Angebots voll ausnutzen. Ich möchte deshalb das Ausmaß der aktiven Teilnahme an den Theaterstunden erfassen: Wer macht bei einem Spiel aktiv mit, meldet sich für Übungen, wer ist wie oft aktiv? Daraus soll ein Teilnahme-Score ermittelt werden, der als potentielle Moderatorvariable untersucht werden soll.

Explorativ soll außerdem das wahrgenommene Klassenklima erfasst werden. Da soziale Kompetenzen im Zentrum dieser Studie stehen, wird die theaterpädagogische Aktivität auch besonders darauf ausgerichtet sein; eine Verbesserung des Klassenklimas wird lediglich nebenbei erwartet. Eventuelle Effekte werden daher schwach, wenn überhaupt signifikant, ausfallen.

Die Experimentalgruppe soll über sechs Monate einmal die Woche 45 Minuten lang Theater spielen. Am Ende der sechs Monate soll eine Aufführung im kleinen Rahmen stattfinden. In einer Kontrollgruppe soll keine künstlerische Betätigung, sondern lediglich eine Betreuung bei den Hausaufgaben stattfinden. Wie in Kapitel 4 erwähnt, ist ein Vergleich von Theaterspielen mit anderen künstlerischen Beschäftigungen ebenso interessant wie die Wirkung der künstlerischen Beschäftigung an sich. Deshalb soll es in diesem Design neben der theaterspielenden Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe eine dritte Gruppe

⁴⁰ Domkowsky, R. (2011), S. 387f.

geben, die sich mit der Kunst der Musik beschäftigt. In dieser Gruppe soll ein Chor gebildet werden, der wie die Experimentalgruppe eine Aufführung haben wird.

Daraus ergeben sich folgende Hypothesen:

- Nach sechs Monaten Theaterspielen weisen Schüler höhere Werte in sozialer Kompetenz auf als nach sechs Monaten Chor oder Hausaufgabenbetreuung.
- Nach sechs Monaten Theaterspielen weisen Schüler eher internale Kontrollüberzeugungen auf als nach sechs Monaten Chor oder Hausaufgabenbetreuung.
- Nach sechs Monaten Theaterspielen weisen Schüler höhere Zufriedenheitswerte auf als nach sechs Monaten Chor oder Hausaufgabenbetreuung.
- Nach sechs Monaten Theaterspielen verbessert sich das Klassenklima etwas mehr als nach sechs Monaten Chor oder Hausaufgabenbetreuung.
- Aktive Teilnahme an den Theaterstunden moderiert den Einfluss des Theaterspielens, sodass Schüler, die besonders aktiv teilnehmen, stärkere Effekte auf sozialer Kompetenz, Kontrollüberzeugung, und Zufriedenheit aufweisen.

6.2 Teilnehmer

Die Studie soll an drei verschiedenen Schulen durchgeführt werden. An jeder Schule sollen mindestens drei Klassen der Klassenstufen 10 oder 11 teilnehmen. An jeder experimentellen Bedingung nehmen somit drei Klassen teil: je eine Klasse jeder Schule. So werden die verschiedenen sozialen Hintergründe, die mit der jeweiligen Lage und dem Ruf der Schule in Verbindung stehen, über die Gruppen verteilt und die Gruppen vergleichbar gemacht.

Von den Teilnehmern und (bei Minderjährigkeit) deren Eltern wird die Zustimmung an der Teilnahme an der Studie erbracht. Eltern und Schüler werden nicht über die Hypothesen der Studie in Kenntnis gesetzt. Sie wissen nicht, was es außer der Bedingung, in der die Klasse des Kindes ist, noch für Bedingungen gibt. So soll vermieden werden, dass Schüler sich über die Zuordnung zu ihrer Bedingung ärgern.

6.3 Experimentelles Design

Die Studie folgt einem quasiexperimentellem einfaktoriellen Design mit den Faktorstufen Theater/Musik/Hausaufgabenbetreuung und den abhängigen Variablen soziale Kompetenz, Kontrollüberzeugung, Zufriedenheit und Gruppenzusammenhalt.

6.4 Zeitlicher Rahmen

Die Studie soll über ein Schulhalbjahr (6 Monate) andauern. In dieser Zeit finden die Theaterstunden, Musikstunden und die Hausaufgabenbetreuung wöchentlich für eine Schulstunde (45 min) statt. Nachtests werden noch bis zu einem halben Jahr später (bis zum Ende des Schuljahres) stattfinden. Die Studie ist innerhalb eines Schuljahres durchzuführen, um Drop-out-Raten durch Schulwechsel zu minimieren.

6.5 Inhalt der Interventionen

Es soll ein Konzept erstellt werden, an das alle Spielleiter sich so weit wie möglich halten sollen. Abweichungen werden aufgezeichnet. Jede Stunde beginnt mit einem Aufwärmen und endet mit einer Cool-Down Phase; Fokus der Hauptarbeitsphase soll auf der Heranführung an theatrale Mittel, Improvisation und gegebenenfalls Stückentwicklung, und den Proben für die Aufführung liegen. Gegen Ende des Schulhalbjahres soll es eine Aufführung der Theater- und der Musikgruppe geben.

6.6 Die Spielleiter und Beobachter

Spielleiter dieser Studie sollen nicht die Verantwortliche an der Studie selbst sein, sondern Theaterpädagogen, die über die Studie und ihre Hypothesen nicht informiert sind. Um die Ergebnisse nicht durch ihre Erwartungen zu beeinflussen, werden den Spielleitern die Hypothesen der Studie erst nach Ende des Interventionszeitraums mitgeteilt.

Vor Beginn der experimentellen Theaterstunden werden die Spielleiter an einer ausführlichen Schulung teilnehmen, in denen ihnen die Inhalte der Stunden sowie ihr gewünschtes Verhalten vermittelt werden. Die Richtlinien, an die Spielleiter sich halten müssen, sollen nicht zu streng sein, um sie nicht in ihrer Anleiterkompetenz zu hemmen und

einzuschränken. Trotzdem sollen Versuchsleitereffekte vermieden werden. Maximale Vergleichbarkeit wäre dadurch erreicht, dass ein Spielleiter alle drei Experimentalklassen anleitet. Falls das nicht möglich ist, soll statistisch für Anleitereffekte kontrolliert werden. Spielleiter sollen jedoch innerhalb einer Klasse nicht wechseln.

Zusätzlich zu den Spielleitern soll in jeder Theaterstunde ein Beobachter anwesend sein. Der Beobachter soll nicht ins Geschehen eingreifen. Er muss kein Theaterpädagoge sein. Beobachter werden in einer Schulung in den zu dokumentierenden Variablen eingewiesen.

Wer die Musikstunden und die Hausaufgabenbetreuung übernimmt, ist noch nicht geklärt. Für die Hausaufgabenbetreuung kommen am ehesten Lehrer in Frage. Für die Musikstunden wären Musiklehrer oder Musikpädagogen optimal. Möglicherweise kann hier auch eine Kooperation mit einer Institution der Musikpädagogik aufgebaut werden.

6.6 Durchführung

Für diese Studie soll eine Skala zur Erfassung der sozialen Kompetenz im Allgemeinen genutzt werden, der Beurteilungsbogen smk.⁴¹ Beurteilungsbogen smk ist ein Instrument zur Erfassung der sozialen und methodischen Kompetenz. Für diese Studie soll nur die Komponente der sozialen Kompetenz gemessen werden. Der Fragebogen ist unter anderem für die Evaluation von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt worden und für die Zwecke dieser Studie daher gut geeignet. Reliabilitäts- und Validitätsmaße sind bekannt und rangieren von befriedigend bis gut.⁴² Der für diese Studie zu verwendende Fragebogen beinhaltet 24 Kompetenzen,⁴³ für die jeweils auf einer sechsstufigen Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ eingeschätzt wird, wie sehr man diese Fähigkeit anwendet.⁴⁴

⁴¹ Frey, A. (Hrsg.). (2005), S. 31ff; Erpenbeck, J. (Hrsg.). (2003), S. 323ff.

⁴² Interne Konsistenz nach Cronbachs Alpha: .72 bis .84, siehe Erpenbeck, J. (Hrsg.). (2003), S. 352.

⁴³ Der Fragebogen beinhaltet die Dimensionen Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten. Jede dieser Dimensionen wird mit sechs Items erfasst. Da es sich in dieser Studie um Schüler handelt, wird die Dimension Führungsfähigkeit wegen geringer Relevanz für die Zielgruppe ausgeschlossen. Alle andere Dimensionen werden um je zwei Items gekürzt, um die Bearbeitungsdauer zu reduzieren, und weil die Items zum Teil Schüler nicht ansprechen.

⁴⁴ Vgl. Lang, D. S. (2008), S. 107ff.

Für die Messung der Kontrollüberzeugung sollen einzelne Skalen⁴⁵ des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK)⁴⁶ verwendet werden. Der zu verwendende Fragebogen beinhaltet 16 Aussagen, für die jeweils auf einer sechsstufigen Skala von „sehr falsch“ bis „sehr richtig“ Zustimmung oder Ablehnung einzuschätzen sind. Reliabilitäts- und Validitätswerte sind befriedigend.⁴⁷

Für die Erfassung von Zufriedenheit mit sich selbst und Zufriedenheit mit der schulischen Situation sollen jeweils zwei Fragen erstellt werden.

Die Items der verschiedenen Fragebögen werden für die Untersuchung gemischt und nicht getrennt dargeboten, sodass die Teilnehmer die unterschiedlichen Skalen nicht erkennen können.

Die Fragebogenerhebung wird zu beiden Testzeitpunkten computerbasiert im schulischen PC-Raum stattfinden. Sie soll insgesamt nicht länger als eine halbe Stunde dauern. Jeder Schüler bearbeitet den Fragebogen an einem einzelnen PC, der von den anderen Arbeitsplätzen nicht einsichtig sein soll. So kann die Anonymität der Schüler besser gewährleistet werden, da sie sich nicht gegenseitig über die Schulter schauen können und man ihren Fragebogen ihnen eindeutig nicht zuordnen kann. Außerdem kann man durch die computergestützte Erhebung sicherstellen, dass alle Fragen beantwortet werden. Als weiterer Vorteil wird erhofft, dass die Schüler dadurch der Studie eine größere Akzeptanz entgegenbringen als einem altmodischen Papierfragebogen.

6.6 Schwierigkeiten und Kritikpunkte am Design

Neun Schulklassen über einen Zeitraum von einem Schulhalbjahr zu betreuen ist ein extremer Betreuungsaufwand. Eine solche Studie wird nur durchgeführt werden können, wenn die Strukturen an den Schulen bereits gegeben sind. So nutzt beispielsweise Domkowsky Tutorenstunden, deren Inhalt Klassenlehrer frei bestimmen dürfen.⁴⁸ Schüler

⁴⁵ Die Skalen Internalität und soziale Externalität. Nicht verwendet werden die Skalen Fatalistische Externalität und Selbstkonzept eigener Fähigkeiten.

⁴⁶ Krampen, G. (1991); Siehe auch: Kanning, U. P. (Hrsg.). (2002), S. 350ff.

⁴⁷ Interne Konsistenz und Testhalbierungsreliabilität zwischen .63 und .90; Siehe Kanning, U. P. (Hrsg.). (2002), S. 353.

⁴⁸ Domkowsky, R. (2011), S. 354f.

über ihre normale Schulzeit hinaus in der Schule zu behalten, wird unmöglich sein. Ebenso wenig können reguläre Schulstunden für den Theater- oder Musikunterricht ausfallen. Die Durchführung der Studie hängt also stark davon ab, ob sich genügend Schulen finden, bei denen sich geeignete Freistellen im Stundenplan finden. Eventuell muss das Alter der Teilnehmer auf Klassenstufen herabgesetzt werden, bei denen Tutorenstunden oder ähnliches häufiger im Stundenplan stehen. Obwohl die Akquise von Schulklassen, die bereit zur Teilnahme sind, noch nicht stattgefunden hat, rechne ich mit ausreichendem Interesse. Da kostenfreie Theaterstunden durchaus eine lohnenswerte Motivation für die Teilnahme an der Studie (aus Sicht der Schule) darstellen, bin ich zuversichtlich, dass sich drei Schulen finden, die sich zur Teilnahme bereit erklären.

Geschehnisse während der Theaterstunden werden von einem Beobachter aufgezeichnet. Die Objektivität wäre besser gesichert, wenn jede Stunde per Video aufgezeichnet und anschließend von unbeteiligten Personen ausgewertet würde. Um jedoch zu vermeiden, dass Schüler und Anleiter sich durch die Kamera gehemmt fühlen, und da der Aufwand, stundenlanges Videomaterial zu bearbeiten, groß wäre, habe ich mich für die Beobachtung durch eine Person entschieden. Bei ausreichender Schulung für die Beobachter gehe ich davon aus, dass die Objektivität in ausreichendem Maße gegeben ist.

Die hier vorgeschlagene Studie verwendet ein klares, nicht übermäßig beladenes Design. Teilnehmer in allen Gruppen sind vergleichbar, da keiner seine Gruppe frei wählen kann. Die Messinstrumente sind bekannt und hinsichtlich ihrer Gütekriterien überprüft. Als meines Wissens erste Studie im Bereich der Theaterpädagogik untersucht diese eine Moderatorvariable auf die Wirkung von Theaterspielen. Es steht zu erwarten, dass die Studie oder eine ähnliche nach der Durchführung zu Ergebnissen führt, die die theaterpädagogische Forschung einen Schritt weiter bringen.

Zusammenfassung und Fazit

Forschung in der Theaterpädagogik wird zwar fleißig in qualitativer Form betrieben, quantitative Forschung ist jedoch noch sehr rar. Aussagekräftige Ergebnisse liegen noch so gut wie nicht vor. Trotz einiger Nachteile quantitativer Forschung birgt sie großes Potential für die Förderung und Akzeptanz der Theaterpädagogik sowie für eine Verbesserung der Zielgerichtetheit unserer Angebote. Studien wie die hier skizzierten sind ein erster Schritt, um das Forschungsfeld Theaterpädagogik weiter voranzutreiben.

Dadurch, dass das theaterpädagogische Angebot, der Theaterkurs, bisher immer als sogenannte „Black Box“⁴⁹ gehandhabt wurde, als geheimnisvoller, nicht einsehbarer Vorgang, deren einzelne Wirkmechanismen ein Rätsel bleiben, gibt es große Bereiche, die die theaterpädagogische Forschung noch gar nicht berührt hat. Im Grunde sind die offenen Fragen bei weitem mehr als die schon beantworteten. Denn „nachgewiesen ist ja noch gar nichts“ [Hervorhebung im Original], sagt auch die renommierte Theaterpädagogin Ulrike Hentschel.⁵⁰

So wurden beispielsweise noch nie Dauer und Anzahl der Theaterstunden systematisch variiert. Eine zentrale Frage ist doch: *Wieviel* Theater ist nötig, um einen Effekt zu erzielen? Diese Frage kann man nur beantworten, indem man von einer einstündigen Intervention bis hin zu einer Jahre dauernden Theatergruppe alle Möglichkeiten untersucht. Auch die Intensität der Theaterstunden – die wöchentliche Stundenanzahl, die Anzahl der Teilnehmer – stellen wichtige Forschungsfragen dar.

Versuche, einen möglichen Effekt durch Variation der Inhalte einer Theaterstunde zu maximieren, fanden ebenfalls noch nicht statt. Die verschiedenen Altersgruppen der Kursteilnehmer wurden bisher nicht differenziert und die unterschiedliche Wirkung von Theater etwa auf Kinder und Senioren überprüft. Über Standardisierung der Theaterstunden verlieren die Studien kaum ein Wort. Auch dem Anleiter der experimentellen Theaterstunden wurde noch nicht annähernd genug Aufmerksamkeit

⁴⁹ Vgl. Pinkert, U. (2008), S. 8f.

⁵⁰ Hentschel, U. (2008), S. 82.

geschenkt, wenn man bedenkt dass (auch aufgrund der fehlenden Standardisierung) der Anleiter eine große Rolle bei der Wirkung der Intervention spielt.⁵¹

Diese Faktoren gehören zu den Forschungsfragen, denen sich eine quantitativ orientierte theaterpädagogische Forschung in nächster Zukunft zuwenden könnte. Sie beziehen sich auf relativ grundlegende Mechanismen der Theaterpädagogik und stehen deshalb sinnvollerweise am Anfang der noch jungen Forschungsdisziplin. Auch, wenn wir zu Beginn nur einen groben und sehr diffusen Effekt von theaterpädagogischen Angeboten finden, wäre das ein großer Fortschritt. Denn allein damit widerlegen wir schon die Meinung der Skeptiker, die es als grundsätzlich unmöglich ansehen, die Theaterpädagogik anhand von quantitativen Mitteln zu beforschen. Forschen wir daher weiter – und lehnen nichts als Unmöglich ab!

⁵¹ Siehe auch Mages, W. (2008).

Literaturverzeichnis

- Amelang, M. (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Asendorpf, J. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit : mit ... 110 Tabellen*. Heidelberg: Springer.
- Braun, S. (2009). *Versuchsplanung. Pflichtmodul Methoden 2 – Empirisches Arbeiten*. Unveröffentlichtes Manuskript. Psychologisches Institut Heidelberg.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler : mit ... 87 Tabellen*. Heidelberg: Springer Medizin Verl.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Bredenkamp, J. (Hrsg.). (1983). *Hypothesenprüfung* (Bd. Themenbereich B, Serie 1, Bd. 5). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Broich, J. (2011). Theaterpädagogik konkret. *Ansichten, Projekte, Ausblicke*, 126 S.
- Domkowsky, R. (2008a): Wege zur Erforschung ästhetischen Kompetenzerwerbs beim Theaterspielen. In: Pinkert, Ute (Hrsg.): *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*. Berlin Milow Strasburg, S. 140 – 157.
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2013). *Statistik und Forschungsmethoden: Lehrbuch; mit Online-Materialien*. Weinheim ; Basel: Beltz.
- Erpenbeck, J. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Kompetenzmessung : erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal Of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Frey, A. (Hrsg.). (2005). *Kompetenzdiagnostik : Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (Bd. 5). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts In Psychotherapy*, 40(1), 37-44.

- Hentschel, U. (2008): Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen. In: Pinkert, Ute (Hrsg.): *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*. Berlin Strasburg Milow, S. 82 -92.
- Hui, A., & Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills And Creativity*, 1(1), 34-40.
- Kanning, U. P. (Hrsg.). (2002). *Handbuch personaldiagnostischer Instrumente*. Göttingen ; Bern [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Kanning, U. (2002). Soziale Kompetenz--Definition, Strukturen und Prozesse. = Social competence--Definition, structure, and processes. *Zeitschrift Für Psychologie Mit Zeitschrift Für Angewandte Psychologie*, 210(4), 154-163.
- Krampen, G. (1991). *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen : (FKK)*. Göttingen ; Zürich [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Mages, W. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review Of Educational Research*, 78(1), 124-152.
- Pinkert, U. (2008): Einleitung. In: Pinkert, Ute (Hrsg.): *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*. Berlin Milow Strasburg, S. 7 -13.
- Wellhöfer, P. R. (2004). *Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz : Theorie und Trainingsbeispiele* (Bd. 2516 : Personalentwicklung, Sozialpsychologie, Sozialpädagogik). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wrentschur, M. (2008): Qualitativ-empirische Forschungsmethoden an der Schnittstelle zwischen theatralen und sozialen Prozessen. Beispiele aus der Projektpraxis. In: Pinkert, Ute (Hrsg.): *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*. Berlin Strasburg Milow, S. 82 -92.

Online-Quellen

- Domkowsky, R. (2011). *Theater spielen – und seine Wirkungen*. Dissertation, Universität der Künste Berlin. In: www.opus.kobv.de. Stand: 15.07.2014. URL: <http://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/index/index/docId/25>. Letzter Aufruf: 30.10.2014.
- Lang, D. S. (2008). *Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen*. Dissertation, Universität Koblenz-Landau. In: www.kola.opus.hbz-nrw.de. Stand: 08.07.2013. URL: <http://kola.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2008/340/>. Letzter Aufruf: 30.10.2014.
- Schnell, W. (2008). *Ästhetische Bildung. Eine empirische Untersuchung zur Auswirkung einer theaterpädagogischen Unterrichtseinheit*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Weingarten. In: <http://hsbwgt.bsz-bw.de/home>. Stand: 10.10.2013. URL: <http://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/41>. Letzter Aufruf: 30.10.2014.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Abschlussarbeit mit dem Titel „Möglichkeiten und Chancen quantitativer Wirksamkeitsforschung in der Theaterpädagogik“ von mir eigenständig verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die im Literaturverzeichnis angegebenen verwendet wurden.

Heidelberg, den

Unterschrift