Ästhetische Bildung

Eine empirische Untersuchung
zu Auswirkungen einer theaterpädagogischen Unterrichtseinheit

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.
der Pädagogischen Hochschule Weingarten

vorgelegt von
Wolfgang Schnell,
geb. am 15. Dezember 1967 in Bad Saulgau,
wohnhaft in Bronschhofen (CH)

Abgabe der Dissertation bei der Fakultät im Jahr 2008

Erstgutachter: Prof. Dr. Bernd Reinhoffer
Zweitgutachter: Prof. Dr. Günter Dörr

Disputatio am 23. Juni 2009
Dekanin der Fakultät I: Prof. Dr. Ursula Pfeiffer

Gewidmet
meinen Eltern

Elisabeth und
Klaus Schnell

in Dankbarkeit

Vorwort

Theater...nichts als Theater !

Schon als Jugendlicher begeisterte mich die Welt des Theaters. In zwei Theaterproduktionen eines Theaters mit und von Jugendlichen wirkte ich federführend mit. Begleitend zu meinem Lehramtsstudium belegte ich den Kontaktstudiengang „Darstellendes Spiel“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und legte dann auch das Staatsexamen im Erweiterungsstudiengang „Darstellendes Spiel“ ab.

Als Praktikum in diesem Studiengang arbeitete ich zum einen über mehrere Jahre mit Kindern und Jugendlichen, die Theaterkurse an der Jugendkunstschule in Bad Saulgau belegten; zum anderen arbeitete ich im Profi-Theaterbereich bei den Bregenzer Festspielen. Bei zehn Produktionen arbeitete ich als Regieassistent oder als choreographischer Assistent beim „Spiel auf dem See“ mit.

Eine große Bereicherung waren für mich die Zusatzausbildung als Tanzleiter, die ich bei der Landesarbeitgemeinschaft Tanz Baden-Württemberg e.V. absolvierte und eine tanzpädagogische Ausbildung am Off-off-Theater in Konstanz.
Das Handpuppenspiel habe ich beim früheren Hohensteiner Kasperle-Spieler Claus Gräwe erlernt, durch den ich auch Wolfgang Roscher und seine Theorie der poly-aisthetischen Bildung kennen lernen durfte.

Immer wieder inszenierte ich mit Schulklassen und Laientheatergruppen oder stand selber auf den Brettern, die die Welt bedeuten.

Immer wieder erlebte ich in der Theater- und Bewegungsarbeit, dass Menschen durch diese Arbeit verändert wurden und sich verändern ließen. In vielen Gesprächen habe ich gehört, wie sehr Menschen es genossen, sich zu bewegen, darzustellen, aufzuführen,.....

Im Promotionsaufbaustudiengang versuchte ich diese Erfahrungen wissenschaftlich zu verstehen. Ich setzte mich mit der Literatur zum Theater und zur Theaterpädagogik auseinander.

In der Pädagogik wurde zu diesem Zeitpunkt das Messen neu entdeckt. Alles wurde empirisch beleuchtet und ausgezählt: PISA und IGLU brachten neue Erkenntnisse. Den Zahlen wurde von Seiten der Öffentlichkeit und der Bildungspolitiker/innen her vertraut. Theater- und Bewegungsarbeit – ästhetische Bildung weisen Erfolge auf (so wird es in der Literatur vielfach dargestellt). Sind diese Erfolge aber auch messbar ?

Als Beratungslehrer hatte ich Kenntnisse der Testtheorie und habe selber viele Messungen durchgeführt und hatte mich auch in der Ausbildung mit

der Testtheorie auseinandergesetzt. In einer Zeit, in der das Messen in der Pädagogik so beliebt war, kamen mir Zweifel über die Aussagekraft der Statistik: Wurde da das gemessen, was gemessen werden sollte? Wurden nicht immer nur die Ergebnisse vorgestellt, die für den Auftraggeber interessant waren? Konnte man diesen Messungen und ihrer Interpretation vertrauen ?

Ich machte mich auf, um mehr über Statistik und die empirische Forschung zu verstehen.

In Baden-Württemberg entstanden im Laufe meiner Forschungsarbeit neue Bildungspläne. In der Einführung zum neuen Bildungsplan für die Grundschule schreibt Hartmut von Hentig, dass jede Schülerin und jeder Schüler "zwei Theaterstücke gesehen, zwei weitere gelesen und möglichst an der Aufführung eines Stückes mitgewirkt"[1] haben müsse. Im Bereich des Fächerverbundes Mensch, Natur und Kultur führt der Bildungsplan aus: "Ästhetische Wahrnehmung und künstlerische Gestaltung durch Bild, Musik und Darstellendes Spiel geben wesentliche Impulse zur Differenzierung des sprachlichen Ausdrucksvermögens. Das Darstellende Spiel wird zu einem Erprobungsfeld der Perspektivübernahme und für das Ausloten der eigenen Identität."[2]

Im Laufe meiner Forschungsarbeit hatte ich zwei sehr interessante Begegnungen:

Ich traf Enja Riegel[3], die gerade als Schulleiterin der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden pensioniert worden war. Sie behauptete, dass Schüler/innen, die Theater spielen, besser werden in Mathematik. Belegen konnte sie ihre Aussage damit, dass sie ihre Schule freiwillig der PISA-Studie unterzogen hatte, und ihre Schule, in der Theater verpflichtend durchgeführt werden muss, hat nicht nur im mathematischen Bereich erstaunlich gut abgeschnitten.

Prof. Dr. Kaspar Spinner hörte ich seine zehn Thesen[4] zur ästhetischen Bildung an der Internationalen Musischen Tagung 2006 in Kressbronn vortragen. Ich war fasziniert, wie wenig fassbar und beschreibbar dieser ästhetische Moment sein kann. Wie nur sollte man eine solche Erfahrung messen können? Er merkt an: „In einer Zeit, in der der Evaluationsgedanke Konjunktur hat, ist es wichtig, auf diejenigen zentralen Aspekte von Bildung hinzuweisen, die sich nicht ohne weiteres als Lernfortschritt und Kompetenz abprüfen lassen. In dieser Hinsicht mögen unsere

[1] Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan für die Grundschule, 2004, S.13
[2] ebd., S.97
[3] s. Kapitel 1.4.4.2.
[4] s. Kapitel 1.3.

Vorschläge auch in einem gewissen Spannungsverhältnis zu gegenwärtigen bildungspolitischen Trends stehen.“[5]

Noch einmal zurück zum Beginn meiner Untersuchungen:

Im Frühjahr 2000 untersuchte ich meine Schulklasse mit einem selbst entworfenen Fragebogen, um zu verstehen, welche Prozesse des sozialen Lernens durch eine Musicalproduktion in Gang gekommen waren. Diese Ergebnisse hielt ich in einer wissenschaftlichen Hausarbeit fest. Danach legte ich die Prüfung im Promotionsaufbaustudiengang ab.

Als ich von Prof. Dr. Bernd Reinhoffer auf das Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschulen Weingarten und Ludwigsburg „Ästhetisches Dasein: Auftreten – Präsenz – Handlung“ aufmerksam gemacht wurde, sagte ich meine Mitarbeit spontan zu.

Die wichtigste Frage meiner Forschung stand sehr schnell fest: Sind durch theaterpädagogische Unterrichtseinheiten und Prozesse Veränderungen im Selbstbild von Hauptschüler/innen feststellbar?

So einfach diese Fragestellung klingt, so komplex ist sie jedoch:

Was sind gewünschte Veränderungen in der Persönlichkeit eine/r Jugendlichen und wie definiert sich die Identität eines Jugendlichen, der die Hauptschule besucht, bzw. wie definiert sich diese/r Jugendliche seine Identität? Welche Bedeutung hat die Definition eines Selbstkonzepts für die Persönlichkeitsentwicklung eines oder einer Jugendlichen?

Kann ein ästhetischer Moment in einer empirischen Untersuchung belegt werden? Verträgt sich die Theaterpädagogik mit einem standardisierten Fragebogen? Wie verhält sich die Theaterarbeit zum Begriff der Bildung? Was ist Theaterpädagogik?

Sind ästhetische Momente messbar? Wodurch? Mit welchen Mitteln? Wie werden solche Daten erfasst, ausgewertet und generalisiert?

Die Fragen sind nun also aufgeworfen.....

Bronschhofen (CH), im Oktober 2008

Wolfgang Schnell

[5] Spinner et al., 2002, S.15

Inhaltsverzeichnis

Vorwort **2**

1. Identität und Persönlichkeit, Ästhetisches Erscheinen und Theaterpädagogik **9**

1.1. Identität aus Sicht der dynamischen Sozialpsychologie 11
Exkurs: Identität und soziale Netzwerke / Kulturelle Identität 14
Exkurs: Drei Modi alltäglicher Identitätsarbeit 16
1.2. Persönlichkeit – zwei Modelle 21
1.2.1. Persönlichkeit aus Sicht der dynamischen Persönlichkeits-theorie 21
1.2.2. Ein Schichtenmodell der Persönlichkeit für Interventionen 28
1.3. Ästhetisches Dasein und ästhetischer Moment 31
1.3.1. Ästhetisches Erscheinen 33
Exkurs: Ästhetik – ein Rundgang 34
1.3.1.1. Grundlagen des Begriffs des „Ästhetischen Erscheinens“ 39
1.3.1.2. Der Begriff des „Ästhetischen Erscheinens“ 40
1.3.2. Didaktische Konsequenzen 47
1.4. Theaterpädagogik 50
1.4.1. Theater und Bildung – eine historische Kurzübersicht 51
1.4.1.1. Theater und Bildung - Zusammenfassung 53
1.4.2. Zum Begriff der Theaterpädagogik 54
1.4.2.1. Abgrenzung der Theaterpädagogik zu anderen Konzeptionen im pädagogischen Bereich 55
1.4.3. Theaterpädagogik nach Czerny 55
1.4.3.1. Bezüge zu theaterpädagogische Konzeptionen 56
1.4.3.2. Theoretische Grundannahmen 57
1.4.3.3. Theaterpädagogik als bildender Prozess 58
1.4.3.4. Das SAFARI – Modell 59
1.4.3.4.1. S - der Stoff 62
1.4.3.4.2. A – der Auftakt 62
1.4.3.4.3. F – die Figur 62
1.4.3.4.4. A – die Aktion 63
1.4.3.4.5. R - die Reflexion 63
1.4.3.4.6. I – die Inszenierung 63
1.4.3.4.7. Die Bedeutung des Symbolischen 64
1.4.3.4.8. Zusammenfassung 64
1.4.4. Lernchancen im Bereich der Theaterpädagogik 65
1.4.4.1. Lernchancen des SAFARI-Modells 66
1.4.4.1.1. Lernchancen des SAFARI-Modells 66
1.4.4.2. Weitere Lernchancen aus anderen Ansätzen in der Theaterpädagogik und in der allgemeinen Pädagogik 68
1.4.4.3. Zusammenfassung 72

1.5. Empirische Forschung im Bereich der Theaterpädagogik 73
1.5.1. Empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Theaterarbeit, Arbeiterbildung und Lernen in der politischen Erwachsenenbildung - Untersuchung von Günther Holzapfel und Gerd Röhlke 1988 74
1.5.2. Paedagogus ludens : erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel und Theaterpädagogik - eine qualitativ-empirische Untersuchung von Antonios Lenakakis 2003 75
1.5.3. Theaterpädagogisches Handeln in psychosozialen Prozessen als Gegenstand der Forschung – eine qualitativ-empirische Untersuchung von Norbert Knitsch 2006 77
1.5.4. Übersicht über die Forschungsergebnisse 79
1.6. Zusammenführung und Fazit 80

2. Teilbereiche des Forschungsprojekts „Ästhetisches Dasein“ und eigene Voruntersuchung 85
2.1. Das Forschungsprojekt „Ästhetisches Dasein“ 86
2.1.1. Forschungsmethoden 86
2.1.1.1. Qualitative Inhaltsanalyse der Interviews 89
2.1.1.2. Hermeneutische Auswertung der Videos 89
2.2. Eigene Voruntersuchung 90

3. Forschungsfrage und Hypothese 92
3.1. Hypothese 93

4. Durchführung: Forschungsdesign, Instrument, Stichprobe und Intervention 94
4.1. Forschungsdesign 94
4.1.1. Das Forschungsdesign dieser Arbeit 94
4.1.2. Die Rolle als Beobachter 96
4.1.3. Schulnoten 96
4.1.4. Versuchsplan 96
4.2. Instrument 99
4.2.1. Persönlichkeitsfragebogen für Kinder 9-14 von Seitz und Rausche 99
4.2.2. Aufbau des PFK 9-14 100
4.2.3. Empirische Forschung mit dem PFK 9-14 102
4.2.4. Einarbeitung in das Forschungsinstrument für die quantitative Forschung 102
4.3. Stichprobe 104
4.3.1. Auswahl der Experimental- und der Kontrollklasse 104

4.3.2. Stichproben 106
4.3.3. Zusammenfassung 108
4.4. Theaterpädagogische Intervention 109
4.5. Reflexion des Forschungsdesigns 112

5. Auswertung der Daten 115
5.1. Transformation der Rohwerte in Standardwerte im Vergleich zu Bezugsgruppen 116
5.2. Verfahren zur Datenanalyse der transformierten Daten des PFK 9-14 117
5.2.1. Explorative Datenanalyse 117
5.2.1.1. Ausreißer und Extreme 119
5.2.1.2. Schlussfolgerungen aus der explorativen Datenanalyse 120
5.2.2. Verfahren zur Auswertung 120
5.2.2.1. Varianzanalyse mit Messwiederholungen (GLM) 120
5.2.2.2. T-Teste bei unabhängigen Stichproben 120
5.2.2.3. T-Teste bei abhängigen Stichproben 121
5.3. Hypothesenbildung 122
5.3.1. Steigerung der Werte 123
5.3.2. Abnahme der Werte 123
5.3.3. Gleichbleibende Entwicklung aufgrund der theaterpädagogischen Intervention 124
5.3.4. Gleichbleibende Entwicklung in beiden Gruppen 124
5.4. Verfahren zur Auswertung der Schulnoten 125
5.5. Hypothesenbildung im Bereich der Schulnoten 125

6. Ergebnisse und Diskussion 126
6.1. Veränderungen in der Selbsteinschätzung der Jugendlichen 126
6.1.1. VS 1 – Emotionale Erregbarkeit 129
6.1.2. VS 2 – Fehlende Willenskontrolle 131
6.1.3. VS 3 – Extravertierte Aktivität (fröhlich-optimistische soziale Initiative) 133
6.1.4. VS 4 - Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt 135
6.1.5. MO 1 – Aggressives Bedürfnis nach Ichdurchsetzung, Aggression und Opposition 137
6.1.6. MO 2 – Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit (gegenüber dem Bedürfnis nach Gesellung) 139
6.1.7. MO 3 – Der schulische Ehrgeiz 141
6.1.8. MO 4 – Bereitschaft zu sozialem Engagement 143
6.1.9. MO 5 – Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen 145
6.1.10. SB 1 – Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst 147

6.1.11. SB 2 – Selbstüberzeugung (hinsichtlich Erfolg und Richtigkeit eigener Meinungen, Entscheidungen, Planungen und Vorhaben) 149
6.2. Stabile Werte in beiden Untersuchungsgruppen 151
6.3. Ergebnisse der Auswertung des PFK in bezug auf die verschiedenen Messzeitpunktpunkte 153
6.4. Zusammenfassung der Ergebnisse der Auswertung des PFK 155
6.5. Veränderungen in den Schulleistungen 156

7. Zusammenfassung 157

8. Ausblick 158

Schluss und Dank 160

Literatur 161

Anhang 167
1. Tabellenverzeichnis 167
2. Abbildungsverzeichnis 169
3. Abkürzungsverzeichnis 172
4. Übersicht über die wissenschaftlichen Arbeiten im Forschungsprojekt „Ästhetisches Dasein“ der Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Weingarten 174
5. Internetquellen 178
6. Eidesstattliche Versicherung 179

1. Identität und Persönlichkeit, Ästhetisches Erscheinen und Theaterpädagogik

In diesem ersten Kapitel werde ich das theoretische Feld meiner Forschung abgrenzen:

Dazu stelle ich das Konstrukt der Identität vor, wie es die reflexive Sozialpsychologie erarbeitet und erforscht hat. Konkretisiert in Richtung auf meine Forschung wird das Konstrukt der Persönlichkeit aus der Sichtweise der dynamischen Persönlichkeitstheorie. Dabei soll aus beiden Sichtweisen heraus eine dynamische Sicht des Menschen entwickelt werden, in deren Zentrum ein Prozess der Beantwortung der Frage nach sich selbst steht. In dieses Vorgehen werden Ergebnisse aus der Anthropologie einfließen, aus der Philosophie, der Psychologie und den Sozialwissenschaften.

Um die aktuelle Theorie der Ästhetik zu beleuchten, stelle ich vor allem die philosophischen Überlegungen im Zusammenhang mit dem ästhetischen Erscheinen dar.

Daran schließt sich eine Darstellung der Theaterpädagogik an, die neben einer Definition und einem Überblick über diese noch junge wissenschaftliche Disziplin Lernchancen beschreibt für die Theaterarbeit in der Praxis. Im Zuge dieser Überlegungen werde ich ein theaterpädagogisches Konzept, das SAFARI-Modell, vorstellen.

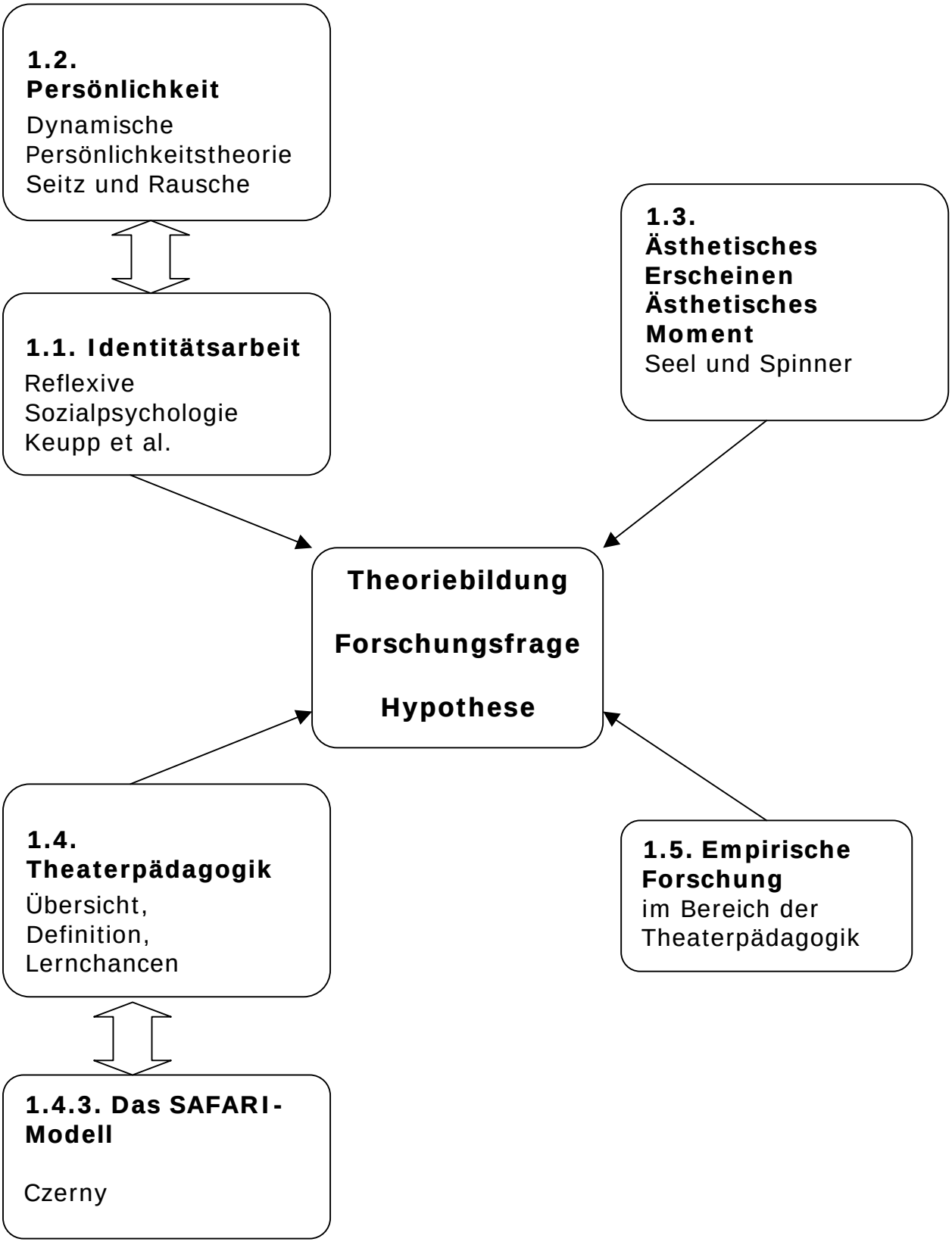
In einem weiteren Schritt stelle ich Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Theaterpädagogik vor.

Abschließend werde ich die beschriebenen Konstrukte, Lernchancen und Konzepte zusammenführen und verdichten.

Die bisher beschriebene Vorgehensweise wird im Schaubild auf der folgenden Seite verdeutlicht: Die einzelnen Aspekte der Theorie und bisherigen Forschung nehmen Einfluss auf die Theoriebildung und das Formulieren der Forschungsfrage und der Hypothese.

Folgendes Schaubild soll das Vorgehen in diesem ersten Kapitel verdeutlichen:

Abbildung 1: Struktur der Kapitel 1.1. bis 1.5.



Im folgenden Kapitel werde ich nun zunächst das Modell der Identitätsarbeit bzw. der Identitätskonstruktion vorstellen, das in einer langjährigen sozialpsychologischen Forschungsarbeit unter Einbezug philosophischer und soziologischer Erkenntnisse der Spätmoderne von einer Gruppe von Forschern um Heiner Keupp entwickelt wurde.[1]

1.1. Identität aus Sicht der reflexiven Sozialpsychologie

Die Frage nach der Identität des Individuums („Wer bin ich ?“) beschäftigte die Philosophie und einzelne Philosophen schon seit Jahrhunderten. Platon lässt in seinem Dialog „Symposion“ (Das Gastmahl) Sokrates wie folgt zu Wort kommen: „...auch jedes einzelne lebende Wesen wird, solange es lebt, als dasselbe angesehen und bezeichnet: zum Beispiel ein Mensch gilt von Kindesbeinen an bis in sein hohes Alter als der gleiche und obgleich er denselben Namen führt, bleibt er doch niemals in sich selbst gleich, sondern einerseits erneuert er sich immer, andererseits verliert er anderes: an Haaren, Fleisch, Knochen, Blut und seinem ganzen körperlichen Organismus. Und das gilt nicht nur vom Leibe, sondern ebenso von der Seele: Charakterzüge, Gewohnheiten, Meinungen, Begierden, Freuden und Leiden, Befürchtungen: alles das bleibt sich in jedem einzelnen niemals gleich, sondern das eine entsteht, das andere vergeht.“[2]

Keupp und seine Mitarbeiter/innen greifen die geschichtlichen und aktuellen Forschungsarbeiten zur Identitätsarbeit auf, beleuchten sie kritisch und stellen die Frage – auch aufgrund großer gesellschaftlicher Veränderungen im ausgehenden 20. Jahrhundert – neu: „Wer bin ich in einer sozialen Welt, deren Grundriss sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert?“[3] Sie vermuten, dass deshalb so viel von Identität gesprochen und geschrieben wird, weil es „innerhalb der gesellschaftlichen Durchschnittserfahrung nicht mehr selbstverständlich ist, was Identität ausmacht.“[4]

Die Forschungsgruppe arbeitete im Rahmen der reflexiven Sozialpsychologie und suchte ihre Themenstellungen „an der Nahtstelle zwischen Subjekt und Gesellschaft“[5]

Deshalb kann ihre Frage auch anders gestellt lauten: „Wie verorten sich Subjekte in ihrem Selbstverständnis in einer sich wandelnden sozialen Welt?“[6]

---

[1] s. Keupp/Höfer,1997 und Keupp et al., 2002
[2] zitiert nach Keupp et al., 2002, S.27
[3] Keupp et al., 2002, S.7
[4] ebd., S.8
[5] ebd., S.9
[6] ebd., S.9

Das Individuum muss sich selbst in verschiedenen Lernfeldern ständig neu definieren und verorten. Dieser Prozess erfordert in der heutigen Zeit eine hohe Eigenleistung der einzelnen Person, weil sie „Erfahrungsfragmente in einen für sie sinnhaften Zusammenhang bringen“[7] muss. Diesen Prozess bezeichnen Keupp und seine Mitarbeiter/innen als Identitätsarbeit in einer Patchwork-Situation.

Als Grundlage dient Keupp die Arbeit Eriksons[8], der ein Konzept vorgelegt hat, welches den komplexen Prozess der Selbstverortung von Menschen in ihrer sozialen Welt erfasst. Das Entwicklungsmodell Eriksons ist aus heutiger Sicht eher statisch. In klar definierten Stufen vom Säuglingsalter bis zum Erwachsenenalter werden die Entwicklungsthemen einer bestimmten Alters- oder Entwicklungsstufe zugeordnet.[9]
Das jeweilige Thema habe in der Entwicklung der Identität in diesem Alter Vorrang. Der fünften Stufe, der Adoleszenz ordnet Erikson die Identität versus Identitätsdiffussion als das vorrangige Thema zu. Als Unterthemen benennt er die Zeitperspektiven, Selbstgewissheit, sexuelle Identität, Führungspolarisierung, ideologische Polarisierung und das Experimentieren mit Rollen und das Zutrauen zur eigenen Leistung.

Innerhalb der neun Stufen, die Erikson für die Identitätsbildung definiert, fällt auf, dass die meisten und gewichtigsten Entwicklungsaufgaben für ihn im Entwicklungsschritt der Adoleszenz liegen. Allen weiteren Stufen ordnet er höchstens zwei Entwicklungsthemen zu.

Keupp kritisiert dieses Modell, weil es aus seiner Sicht unauflöslich mit dem Problem der Moderne verknüpft ist: „Es überträgt auf die Identitätsthematik ein modernes Ordnungsmodell regelhaft-linearer Entwicklungsverläufe. Es unterstellt eine gesellschaftliche Kontinuität und Berechenbarkeit, in die sich die subjektive Selbstfindung verlässlich einbinden kann.“[10] Er erweitert deshalb das Konstrukt Eriksons um die gesellschaftliche, respektive die soziale Seite, denn laut Keupp wurden von Hegel bis Mead „Identitäten als Konstruktionen betrachtet, die auf wechselseitige soziale Anerkennung angewiesen sind.“[11]

Die Forschungsgruppe analysiert unsere Zeit der Spätmoderne und entdeckt zehn Umbruchserfahrungen: „

1. Subjekte fühlen sich »entbettet«.
2. Entgrenzung individueller und kollektiver Lebensmuster.
3. Erwerbsarbeit wird als Basis von Identität brüchig.
4. »Multiphrene Situation« wird zur Normalerfahrung.
5. »Virtuelle Welten« als neue Realitäten.

[7] Keupp et al., 2002, S.9
[8] s. Erikson, E.H, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/Main, 1973
[9] s. Krappmann in Keupp/Höfer, 1997, S.69
[10] Keupp et al., 2002, S. 30
[11] ebd., S.27

6. Zeitgefühl erfährt »Gegenwartsschrumpfung«.
7. Pluralisierung von Lebensformen.
8. Dramatische Veränderung der Geschlechterrollen.
9. Individualisierung verändert das Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft.
10. Individualisierte Formen der Sinnsuche.“[12]

Keupp und die Forschungsgruppe entwickeln aufgrund dieser Analyse der Spätmoderne ein dynamisches Modell, welches über das Konzept Eriksons des „stabilen Kerns" hinausgeht.

Das dynamische Modell der Forschungsgruppe geht von einer „alltäglichen Identitätsarbeit" „als permanente Passungsarbeit zwischen inneren und äußeren Welten"[13] aus. Identität ist demgemäss „das individuelle Rahmenkonzept einer Person, innerhalb dessen sie ihre Erfahrungen interpretiert und das ihr als Basis für alltägliche Identitätsarbeit dient. In dieser Identitätsarbeit versucht das Subjekt, situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen. Auf dem Hintergrund von Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Entstandardisierungsprozessen ist das Inventar kopierbarer Identitätsmuster ausgezehrt."[14]

In einer Langzeituntersuchung, in der 152 junge Erwachsene in leitfadengestützten Interviews befragt wurden, belegt die Forschungsgruppe ihre Annahmen. Sie stellen fest, dass „Identität ein ewiges und universelles Problem [sei WS], das heute in nie da gewesener Schärfe und Verbreitung besteht. Identität ist der Name für ein Problem sowohl des Alltagsmenschen wie auch der diesen Alltag reflektierenden Wissenschaft. Identität ist sowohl der Name für den Lösungsprozess des gleichnamigen Problems wie auch der Name für die temporären Lösungen des Problems.“[15]

Erikson und in seinem Nachgang auch James E. Marcia[16] hatten noch stark von einem Identitätsergebnis her gedacht, von einem Ziel oder Endzustand. Erikson hatte eine zeitliche Begrenzung und ein Ergebnisoptimum definiert. Keupp und seine Mitarbeiter/innen sprechen von einem Identitätsprozess, um damit anzudeuten, dass dieser Prozess sich nicht auf die Phase der Adoleszenz einengen lässt. „Der Prozess des Zu-sich-selbst-Findens dauert leicht bis ins Erwachsenenalter hinein und ist auch dann nicht zu Ende.“[17] Außerdem erweitern sie die Sichtweise auf den Einzelnen; es geht nicht mehr nur darum, „wer jemand sein will, sondern auch, wer er werden will.“[18]

[12] Keupp et al., 2002, S.46
[13] ebd., S.30
[14] ebd., S.60
[15] ebd., S.70
[16] s. ebd., S.80ff.
[17] ebd., S.82
[18] ebd., S.83

Fünf Spannungsfelder kennzeichnen die heutige Identitätsdiskussion nach Keupp und seinen Mitarbeiter/innen:

Tabelle 1: Fünf Spannungsfelder der Identitätsdiskussion[19]

Anthropologische Konstante Die Identitätsfrage ist zeitlos.	*Frage der Moderne* Die Identitätsfrage ist ein Problem der gesellschaftlichen Moderne.
Derselbe bleiben Identität bezeichnet ein So-sein, etwas Wesenhaftes.	*Sich selber finden* Identität ist bezogen auf einen Such- und Entwicklungsprozess, auf ein Sich-selbst-Finden.
Gefährliche Vielfalt Identität braucht Kohärenz und Kontinuität.	*Vielfalt als Chance* Erst Vielfalt des Selbsterlebens macht Kohärenz und Identität möglich.
Personaler Fokus Identität meint die Singularität.	*Soziale Konstruktion* Identität und Alterität sind untrennbar verbunden.
Basale Identität Identität beruht auf basalen innerpsychischen Prozessen, einem Identitätsgefühl.	*Narrative Identität* Identität ist sozial konstruiert. Das Medium der Konstruktion ist Sprache. Die Strukturierung geschieht erzählend, narrativ.

In diesem Spannungsfeld untersuchen die Forscher/innen in den Interviews die Lebensweltbereiche „Identität und Erwerbsarbeit, Identität und Intimität, Identität und soziale Netzwerke und Kulturelle Identität."

Exkurs: Identität und soziale Netzwerke / Kulturelle Identität

Zwei der Lebensweltbereiche – von Keupp auch als Schlüsselfragen bezeichnet - müssen im Rahmen meiner Fragestellung näher beleuchtet werden:

Identität und soziale Netzwerke

Die Auflösung sozialer Bindungen und Beziehungen, hier auch Ligaturen genannt, wird von Keupp et al. als zweiseitig empfunden: Zum einen führt es zu einem Verlust (z.B. an sozialer Einbindung und Verhaltenssicherheit), zum anderen birgt es auch Chancen auf verringerte Zwänge durch soziale Kontrolle und Normierung. „Einher gehen damit ein individueller Freiheitsgewinn und eine Zunahme von Optionen, die es dem Individuum erleichtern, »Wahlverwandtschaften« anstelle von

[19] Keupp et al., 2002, S.69

»Zwangsgemeinschaften« einzugehen. Für die Subjekte bedeutet das allerdings auch mehr Verantwortung für die eigene soziale Integration, was als Belastung und manchmal auch als Überforderung erlebt werden kann.“[20]

In der Forschung wird entdeckt, dass es auch in der Spätmoderne in erster Linie die sozialen Netzwerke sind, „in denen die Subjekte Identitätsentwürfe gestalten und zu Identitätsprojekten konkretisieren.“[21] „*Soziale Netzwerke werden so gestaltet, dass die Identitätsprojekte einer Person darin Einbindung, Anerkennung und Unterstützung finden.*“[22]

Kulturelle Identität

„Deutungsangebote, Werte und übergreifende Orientierungen scheint es heute ... nur noch auf der Ebene kultureller Einbindungen zu geben, die weniger gut abgrenzbar, weniger institutionalisiert und weniger eindeutig sind. Solche kulturellen Orientierungen machen sich oftmals an »kulturellen Identitäten« fest.“[23] Hier verwenden die Autoren den von Hall 1996 geprägten Begriff der „kulturellen Identität“, bei dem die Abweichung von der kulturellen Norm als Grundlage der Definition der Identität dient. „Unter den Bedingungen einer pluralisierten Gesellschaft ist es genau das »Nicht-Identische«, was heutzutage Identität ausmacht: die spezielle Erfahrung, die einen von vielen / allen anderen unterscheidet, aber auch mit wenigen anderen verbindet.“[24]

Die Forschungsergebnisse belegen, dass „über die unmittelbaren sozialen Netzwerke hinaus....die vermittelten kulturellen Werte, Orientierungen, Einstellungen für die Identitätsentwicklung von Bedeutung [sind WS]... Auch scheinbar individuelle Identitätsziele wie Autonomie versus Anerkennung korrespondieren mit kulturellen Werten wie Kollektivismus oder Individualismus.“[25] Im Rahmen von Netzwerken, so wird festgestellt, kann Kultur (kulturelle Praktiken, kulturelle Werte) entwickelt werden. „Die grundlegende Erfahrung des Disembedding kann nur durch einen gegenläufigen Prozess von Beheimatung aufgehoben werden, der eine aktive Leistung der Subjekte darstellt und die (Wieder-) Einbettung von persönlichen Projekten in soziale Kontexte sowie die Wiederherstellung von Verbindungen zu Orten, Personen und kulturellen Kontexten beinhaltet.“[26]

Aus den Erkenntnissen der Untersuchung der vier Lebensweltbereiche formulieren Keupp und seine Mitarbeiter/innen drei Modi alltäglicher Identitätsarbeit, die auch als wichtige Indizien für eine „gelungene Identität“ bezeichnet werden können: Kohärenz, Anerkennung und Authentizität, die ich im folgenden Exkurs darstellen möchte:

[20] Keupp et al., 2002, S.153
[21] ebd., S.167
[22] ebd., S.170 Kursivsetzung durch die Autoren
[23] ebd., S.171
[24] ebd., S.172
[25] ebd., S.180
[26] ebd., S.181

Exkurs: Drei Modi alltäglicher Identitätsarbeit: Kohärenz, Anerkennung, Authentizität

Der Prozess der Identitätsarbeit erlaubt es dem Individuum sich zu verorten, „sich als handlungsfähiges Subjekt in seiner jeweiligen sozialen Welt“[27] wahrzunehmen. Anhand von drei zentralen Fragen zur Identitätsentwicklung machen Keupp und seine Mitarbeiter/innen deutlich welche übergreifenden Aufgabenstellungen es gibt, die weitgehend für alle gelten:

- „Wie gelingt es dem Subjekt aus der Vielzahl an Möglichkeiten für sich stimmige Identitätsprojekte zu realisieren und dabei trotz aller Verschiedenartigkeit sich als kohärent zu erleben? (Das ist die Frage der Herstellung von Kohärenz.)
- Lassen sich zentrale Ziele benennen, die im Vordergrund der Identitätsarbeit stehen? (Das ist die Frage insbesondere nach dem Verhältnis von Autonomie und Anerkennung.)
- Wie gelingt es dem Subjekt, Prozess und Konstruktionen der Identitätsarbeit in ein Passungsverhältnis zu bringen, das aus Sicht des Subjekts »stimmig« ist und das Gefühl erzeugt, dass man selbst etwas Gelungenes geschaffen hat? (Dies ist die Frage der Authentizität.)“[28]

Kohärenz

Eine Passungsarbeit von äußeren und inneren Welten ist ein Teil der Identitätsarbeit. Dieser Prozess bedeutet in diesem Zusammenhang mehr als das, was mit Akkomodation und Assimilation von Piaget beschrieben wurde.
Der Kohärenzbegriff begegnet uns bereits im Modell Eriksons; deutlicher tritt er jedoch in der Gesundheitsforschung auf: Aaron Antonovsky legt seinem Konzept der Salutogenese [29]den Kohärenzbegriff zugrunde. Gesundheit bedingt nach dem Konzept der Salutogenese ein inneres Kohärenzgefühl. Die Autoren gehen davon aus, dass „Kohärenz für die alltägliche Identitätsarbeit von Menschen eine zentrale Bedeutung hat, deren Fehlen zu schwerwiegenden gesundheitlichen Konsequenzen führt.“[30]

Drei Komponenten sind für Antonovsky kennzeichnend für die Kohärenz: Sinnhaftigkeit, Machbarkeit und Verstehbarkeit.
Bezogen auf die Identitätsarbeit deuten Keupp et al. diese Begriffe folgendermaßen: „Identitätstheoretisch gewendet, verdichtet und bewertet das Subjekt seine Selbsterfahrungen zu

- einem Gefühl von Sinnhaftigkeit (*meaningfulness*), vor allem wenn es gelingt, Identitätsziele in Entwürfe und Projekte zu übersetzen, die in der Lage sind, Erfahrungen von authentischer / positiver Selbstwertschätzung zu vermitteln;
- einem Gefühl von Machbarkeit (*manageability*), vor allem wenn es gelingt, aus Entwürfen Projekte und aus Projekten realisierte Identitätsprojekte zu machen; und

[27] Keupp et al., 2002, S.243
[28] ebd., S.243
[29] Antonowsky, 1998
[30] Keupp et al., 2002, S.59

- einem Gefühl der Verstehbarkeit (*comprehensibility*), vor allem wenn es gelingt, den Prozess der Zielübersetzung in Entwürfe, Projekte und realisierte Prozesse als einen Prozess zu reflektieren, der Außeneinflüssen unterliegt, letztlich aber selbstbestimmt ist.“[31]

Für das Subjekt bestehe die zentrale Frage „nicht darin, möglichst viele inhaltlich ähnliche Projekte zu realisieren, als vielmehr darin, auch bei sehr unterschiedlichen Identitätsprojekten ein Gefühl des Sinnhaften (das Alte war nicht sinnlos, und das Neue macht Sinn), des Verstehbaren (beispielsweise warum die Veränderung eines Identitätsprojekts notwendig wurde) und der eigenen Gestaltbarkeit (das neue Identitätsprojekt ist Teil eines selbstrealisierten Entwurfs) zu haben.“[32] „Kohärenz ist ... nicht das objektivierbare Resultat der Identitätsarbeit, das auf einem persönlichen Konto wie dauerhafter Besitz geschrieben werden könnte, sondern ein Prozessgeschehen der ständigen Balancierung und Austarierung von Erfahrungen mit der eigenen Handlungswirksamkeit in einer Alltagswelt, die längst nicht mehr den eigenen Erwartungen entspricht. Kohärenz ist ein Grundprinzip unserer Innenweltorganisation.“[33]

Anerkennung

Obwohl es im Prozess der Identitätsarbeit um den Wunsch nach Eigenständigkeit geht, stellt sich in diesem Prozess immer die Frage: „Wie erreiche ich mit dem, was ich tue und wie ich mich darstelle, Anerkennung von signifikanten Anderen?“[34] In Anlehnung an Axel Honneth, der die philosophischen Wurzeln des Anerkennungsthemas mit dem soziologischen und psychoanalytischen Diskurs verbindet, definieren die Autoren Anerkennung durch drei Dimensionen: Durch

- die Aufmerksamkeit von anderen,
- die positive Bewertung durch andere und
- die Selbstanerkennung.

„Erst wenn alle drei Elemente »erfüllt« sind, kann eine erfahrene Selbstthematisierung ihre »anerkennende« Wirkung entfalten. Fehlt eine der drei Komponenten, bleibt die Anerkennung unvollständig und wird vom Subjekt mit Zweifeln erlebt.“[35]

Authentizität

Es stellt sich die Frage, „wie es dem Subjekt gelingt, Prozess und Konstruktionen der Identitätsarbeit in ein Passungsverhältnis zu bringen, das aus Sicht des Subjekts »stimmig« ist und das Gefühl erzeugt, das man etwas Gelungenes geschaffen hat. Dieses Gefühl wollen wir mit dem Begriff der Authentizität fassen.“[36] Es geht also nicht nur um die Frage ob und wie Ziele erreicht werden, sondern in diesem Falle primär darum, wie man sich bei diesem Prozess und bei der Zielerreichung fühlt.

---

[31] Keupp et al., 2002, S.227 Kursivsetzung durch die Autoren
[32] ebd., S.245f.
[33] ebd., S.296
[34] ebd., S.252
[35] ebd., S.256
[36] ebd., S.263

Gelungene Identität ermöglicht dem Subjekt das ihm eigene Maß an Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit. Weil diese Modi in der Regel aber in einem dynamischen Zusammenhang stehen, „weil beispielsweise Authentizität und Anerkennung in Widerstreit geraten können, ist gelungene Identität in den allerseltensten Fällen ein Zustand der Spannungsfreiheit.“[37] „Gelingende Identität .... müsste also zwischen den Extremen,...., zu finden sein, als eine balancierte Variante des gut geführten, des erfüllten Lebens, eines sich und andere achtenden, bereichernden, fordernden und umsorgenden Interagierens.“[38],[39]

In diesem Prozess des Ausbalancierens wird dem Fehler eine gewichtige Rolle eingeräumt. Keupp et al. beziehen sich auf die „Philosophie der Lebenskunst“ von Wilhelm Schmid und zitieren ihn wie folgt: „Dem Gelingen muss das Misslingen gleichberechtigt zur Seite stehen, um das Selbst nicht auf das Gelingen festzulegen und es nicht unter Erfolgszwang setzen zu lassen.“[40]

Keupp und seine Mitarbeiter/innen definieren mehrere Fähigkeiten und Ressourcen für das Gelingen von Identität. Für unseren Zusammenhang sind zwei davon entscheidend:

1. „Gelingende Identität bedarf sozialer Integration und Anerkennung.“[41]
2. „Eine wichtige psychische Voraussetzung für eine produktive, bejahende Annahme .....[von WS] Vieldeutigkeit und Offenheit ist *Ambiguitätstoleranz*. Ambiguitätstoleranz umschreibt die Fähigkeit eines Subjekts, auf Menschen und Situationen einzugehen, diese weiter zu erkunden, anstatt sich von Diffusität und Vagheit entmutigen zu lassen oder nach einem »Alles-oder-nichts«-Prinzip zu werten und zu entscheiden.“[42]

Mit dem Begriff der „alltäglichen Identitätsarbeit“ wollen Keupp und seine Mitarbeiter/innen ausdrücken, dass Identität nicht etwas ist, „was man von Geburt an hat, was die Gene oder der soziale Status vorschreiben,

---

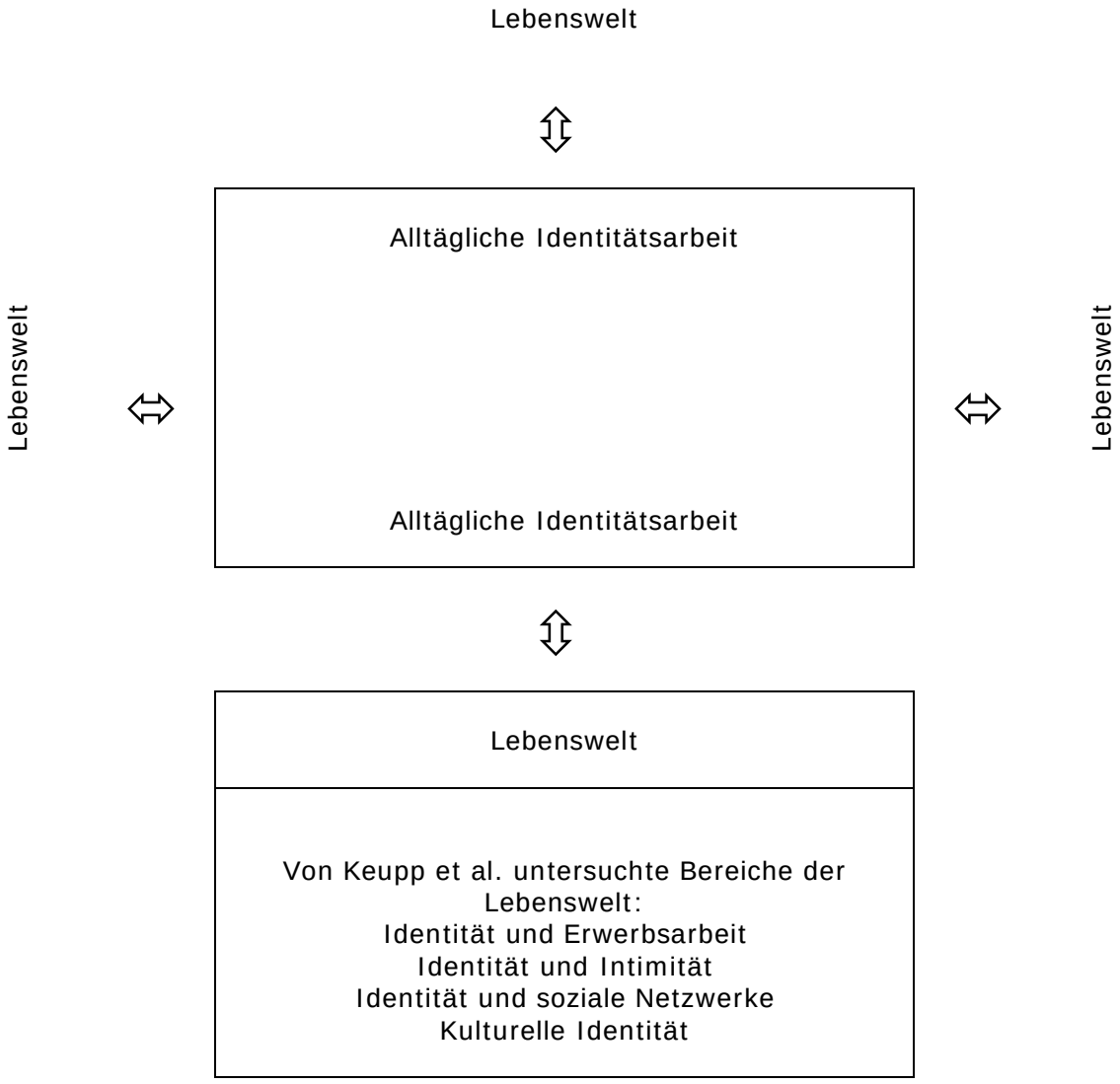
[37] Keupp et al., 2002, S.274
[38] ebd., S.275
[39] Der Bildungsplan Baden-Württemberg von 2004 beschreibt diesen Prozess mit dem Begriff des „Auslotens“: "Ästhetische Wahrnehmung und künstlerische Gestaltung durch Bild, Musik und Darstellendes Spiel geben wesentliche Impulse zur Differenzierung des sprachlichen Ausdrucksvermögens. Das Darstellende Spiel wird zu einem Erprobungsfeld der Perspektivübernahme und für das Ausloten der eigenen Identität." (Bildungsplan Grundschule 2004, S.97). Identität wird im Bildungsplan von Hartmut von Hentig vor allem über die „Außenbeziehungen" und Außenwelt wie Geschlechtszugehörigkeit, Familie, etc. gedacht: die Schüler/innen „erfahren ihre „Identität", indem sie sich entscheiden; sie erfahren auch, dass die Stärke ihrer Entscheidung in der Wahrhaftigkeit der Begründung liegt: Ohne sie ist Ich-Stärke eher eine Schwäche." (Bildungsplan Grundschule 2004, S.11)
[40] zitiert nach Keupp et al., 2002, S.275f.
[41] ebd., S.278
[42] ebd., S.280

sondern [sie WS] wird vom Subjekt in einem lebenslangen Prozess entwickelt...[Dies ist ein fortschreitender Prozess WS]...eigener Lebensgestaltung, der sich ...in jeder alltäglichen Handlung (neu) konstruiert... Und Identität ist stets eine Passungsarbeit...Passung bedeutet nie (nur) Anpassung an außen oder innen, sondern ist stets ein subjektiver Aushandlungsakt zwischen oftmals (inhaltlich wie zeitlich) divergierenden Anforderungen."[43]

[43] Keupp et al., 2002, S.215f.

Die folgende Abbildung soll diesen Zusammenhang verdeutlichen: die alltägliche Identitätsarbeit ereignet sich in der Wechselwirkung mit verschiedenen Bereichen der Lebenswelt. Verschiedene Bereiche der Lebenswelt treten von „anderen Seiten“ und mit anderen Herausforderungen an das Individuum heran. Vier Lebensweltbereiche haben Keupp et al. in ihrer Studie untersucht. Das Schaubild macht ebenfalls deutlich, dass es weitere Bereiche der Lebenswelt gibt, die untersucht werden können.

Abbildung 2: Alltägliche Identitätsarbeit



Um den Begriff der Identitätsarbeit für meine Forschungsarbeit auf Persönlichkeitsmerkmale zu konkretisieren, gilt es die Ergebnisse und die Sichtweise der reflexiven Sozialpsychologie mit der Sichtweise der Persönlichkeit der dynamischen Persönlichkeitstheorie und dem Schichtenmodell aus der Beratungsarbeit zu verbinden, die ich im Folgenden darstellen möchte:

1.2. Persönlichkeit – zwei Modelle

1.2.1. Persönlichkeit aus Sicht der dynamischen Persönlichkeitstheorie

Die dynamische Persönlichkeitstheorie definiert den Begriff der Persönlichkeit über das, was zur Persönlichkeit gehört: „diejenigen individuellen Eigenarten, die nicht unter der Entsprechung zu einer Leistungs- oder Tüchtigkeitsnorm betrachtet werden, sondern das „Wesen" einer Person charakterisieren."[44] Der in der deutschsprachigen Fachwelt verwendete Begriff unterscheidet sich damit vom anglo-amerikanischen Begriff „personality", der alle möglichen das Verhalten und Erleben charakterisierende Merkmale umfasst. Guilford nennt folgende Kategorien von Persönlichkeitszügen („traits"): morphologische, physiologische, Eignungen und Temperamente. Eysenk versteht unter Persönlichkeit „die mehr oder wenige feste und überdauernde Organisation des Charakters, des Temperaments und der Physis."[45]

Die verschiedenen „theoretischen Positionen der Psychologie setzen bei Betrachtung der „Wesens"-Äußerungen des Psychischen jeweils andere Akzente. Der lernpsychologische, besonders der behavioristisch-lernpsychologische Ansatz richtet sein Augenmerk auf das äußerliche manifestierte...Verhalten...Nach kognitionspsychologischen Persönlichkeitstheorien zeigt sich das Wesen einer Person in Stil und Inhalt ihrer Gedanken..."[46]

Die dynamischen Persönlichkeitstheorien „interessieren sich vor allem für Bedürfnisse im Sinne von (bewussten und unbewussten) emotional-motivationalen Triebkräften des Verhaltens."[47]

Unterschieden wird in der Persönlichkeitsforschung zwischen einem aktuellen situationsbezogenen Zustand (=state) und einem überdauernden Zustand (=trait).[48] Folgende Hierachie-Ebenen lassen sich

---

[44] Seitz/Rausche, 2004, S.12
[45] zitiert nach Seitz/Rauche, 2004, S.12
[46] Seitz/Rausche, 2004, S.12f.
[47] ebd., S.12f.
[48] Beispielsweise könnte man unterscheiden zwischen state-Angst und trait-Angst. S. dazu Laux, L., Glanzmann, P., Schaffner, P. & Spielberger, L.D., Das State-Trait-Angstinventar, Weinheim 1981. Im Rahmen dieser Arbeit werden nur „traits" untersucht

nach Seitz und Rausche in diesem Zusammenhang – je nach Grad des Auftretens einzelner Erlebnis- und Verhaltensweisen - nach Seitz und Rausche unterscheiden:

- Situations-spezifische konkrete Erlebnis- und Verhaltensweisen
- Situations-klassenspezifische Erlebnis- und Verhaltenstendenzen
- Erlebnis- und Reaktionstendenzen 1. Ordnung
- Situationsklassenübergreifende Erlebnis- und Verhaltenstendenzen 2. Ordnung.

Neben Generalisierungen in ganz bestimmten Situationen kommt es in der Persönlichkeitsentwicklung auch zu Generalisierungen über diese Situationen hinweg, die dann als konsistent bezeichnet werden können. Die „zeitlich stabilen situationsspezifischen konkreten Reaktionen werden ... als „habits“ (Reaktionsgewohnheiten) bezeichnet.“[49] Stabile...und konsistente Erlebnis- und Reaktionstendenzen werden demnach als generalisierte habits bezeichnet. In der faktorenanalytischen Persönlichkeitsforschung werden sie auch Eigenschaften, „traits“(Persönlichkeitszüge), Dimensionen oder Faktoren genannt.[50] „Durch die relative zeitliche Stabilität und durch die Ausweitung über verschiedene konkrete Reaktionsmodi, Situationen und Bezugsobjekte hinweg bilden „traits“ auch die Grundlage für die Identität einer Person... und für das Verständnis einzelner Reaktionen und Erlebnisweisen auf dem Hintergrund der Ganzheit der Person.“[51]

Traits sind jedoch durch Lernerfahrungen, Neubewertungen, Einflüsse von Erziehung, Lernen und Sozialisation veränderbar – sowohl hinsichtlich ihrer Ausprägung als auch hinsichtlich ihrer Struktur.
„Inhaltlich lässt sich die Vielzahl von Persönlichkeitszügen unter Berücksichtigung der verschiedenen theoretischen Ansätze der Psychologie in folgende Bereich einteilen:

- Stil-Eigenarten des manifesten (sprachlich-kognitiven, motorischen, mimischen) Verhaltens und der emotionalen Reaktionen,
- Motive des Verhaltens (Bedürfnisse, Bereitschaften, Einstellungen, Werthaltungen),
- Charakteristika des Selbstbildes oder Selbstkonzepts (d.h. der bewertenden Betrachtung der eigenen Person, des Stils und der Beweggründe des eigenen Verhaltens und der eigenen Gedanken),
- Charakteristika des Fremdbildes (d.h. der bewertenden Betrachtung der Um- und Mitwelt), wie z.B. Erwartung von Feindseligkeit durch die Mitwelt.“[52]

---

werden, weil „states“ nur in der aktuellen Situation beschrieben und untersucht werden können.

[49] Seitz/Rausche, 2004, S.13

[50] Zur Übereinstimmung von traits und generalisierten Erwartungen s. Krampen, G., Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie, Göttingen 1987

[51] Seitz/Rausche, 2004, S.14

[52] ebd., S.14

„Die Unterscheidung der drei Bereiche Verhaltensstile, Motive, Selbstbild-Eigenarten entspricht der durch die theoretischen Richtungen der Psychologie vorgegebenen theoretischen Trennung nach drei Teilbereichen der Persönlichkeit, nämlich dem Bereich der Stil-Eigenarten des manifesten Verhaltens (einschließlich der emotionalen Äußerungen), dem dynamischen Bereich der Motive (der Bedürfnisse, Bereitschaften und Einstellungen) und dem Bereich der reflexiv-bewertenden Selbst- und Fremdkognitionen.“[53]

Durch theoretische Erarbeitung, den Vergleich mit anderen Persönlich-keitstheorien (Eysenk, Cattel, Pawlik, Guilford, Murray und van Lieshout) und die faktorenanalytisch basierte Zuordnung von Einzeldimensionen zu einem Bereich definieren Seitz und Rausche folgende Dimensionen zu jedem Bereich:[54]

Zum Bereich der Verhaltensstile:
- Emotionale Erregbarkeit
- Fehlende Willenskontrolle
- Extravertierte Aktivität (fröhlich-optimistische soziale Initiative)
- Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt

Zum Bereich der Motive:
- Aggressives Bedürfnis nach Ichdurchsetzung, Aggression und Opposition
- Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit (gegenüber Bedürfnis nach Gesellung)
- Schulischer Ehrgeiz (Wertschätzung für und Bemühung um Erfolg und Anerkennung in der Schule)
- Bereitschaft zu sozialem Engagement
- Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen
- Maskulinität der Einstellung (versus Femininität der Einstellung)

Zum Bereich des Selbstbildes:
- Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst
- Selbstüberzeugung (hinsichtlich Erfolg und Richtigkeit eigener Meinungen, Entscheidungen, Planungen und Vorhaben)
- Selbsterleben von Impulsivität

---

[53] Seitz/Rausche, 2004, S.23

[54] Die Dimensionen der Persönlichkeit, die im Rahmen dieser Forschung untersucht werden, werden im Kapitel 4.2. näher vorgestellt. Zur Diskussion um die Wahl dieser Begriffe bemerken Seitz und Rausche: „Zum einen sind in der Persönlichkeitspsychologie keine allgemein verbindlichen Begriffe entwickelt worden bzw. es besteht in der persönlichkeits-psychologischen Literatur keine allgemeine Verbindlichkeit über die Bedeutung bestimmter Begriffe...[Es bringen die WS] in der Fachliteratur verwendeten Begriffe die damit zu bezeichnenden Inhalte häufig nicht treffend bzw. nicht deutlich zur Sprache und werden...häufig nicht oder falsch verstanden...Daher scheint es ratsam,...Begriffe zu verwenden, die sowohl allgemein verständlich sind als auch die jeweiligen Merkmalsinhalte möglichst prägnant zur Sprache bringen.“ Seitz/Rausche, 2004, S.39 Diesem Kommentar schließe ich mich an.

- Egozentrische Selbstgefälligkeit
- Selbsterleben von Unterlegenheit (Minderwertigkeit) gegenüber anderen

Seitz und Rausche definieren jede Einzeldimensionen durch verschiedene Aussagen. Hierbei werden Jugendliche beschrieben, die durch eine besonders hohe Ausprägung dieser Einzeldimension auffallen und deren Erlebnis- und Verhaltenstendenzen als charakteristisch für diese Dimension bezeichnet werden könnten.

Tabelle 2: Einzeldimensionen der Persönlichkeit[55]

Verhaltensstile
• Emotionale Erregbarkeit
Sie sind irritierbar, leicht zu verwirren durch belastende Bedingungen und durch emotionalen Stress, durch Widerstände leicht zu frustrieren, sie haben eine dranghafte innere Unruhe und sind ungeduldig, sie zeigen Unruhe und Nervosität vor Klassenarbeiten.
• Fehlende Willenskontrolle
Sie haben Schwierigkeiten, eigene Bedürfnisse zu unterdrücken und sich an Gebote und Forderungen der Erzieher zu halten, sie übertreten leicht die sozialen Spielregeln, ihnen fällt es schwer, eigene Schwächen einzugestehen und sie benutzen gerne Ausreden, sie haben nur eine schwache Eigenkontrolle und verlieren leicht die Kontrolle über ihr Verhalten.
• Extravertierte Aktivität (fröhlich-optimistische soziale Initiative)
Sie zeigen spontane Aktivität und soziale Initiative, sie haben Spaß daran, schwierige Situationen zu meistern, sie sind frohgelaunt.
• Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt
Zurückhaltung vor sozialen Kontakten, Meidung von sozialer Konfrontation, es fällt ihnen schwer, auf andere Leute zuzugehen, sie fühlen sich in Gegenwart anderer gehemmt und befangen, sie sind still und zaghaft.

[55] Ich habe diese Übersicht aus verschiedenen Zitaten aus Seitz/Rausche, S.207ff. zusammengestellt. Der Übersicht und einfacheren Lesbarkeit willen ordne ich weder jedem einzelnen Zitat die entsprechende Seitenzahl zu noch vermerke ich Auslassungen (die ausschließlich Beispiele oder Erläuterungen sind).

Motive

- Aggressives Bedürfnis nach Ichdurchsetzung, Aggression und Opposition

Sie wollen ihre Wünsche vor und gegenüber anderen durchsetzen, geben nicht nach, bis sie ihren Willen durchgesetzt haben,
sie ärgern gerne andere und freuen sich über das Missgeschick anderer,
wenn sie sich ärgern, reagieren sie aggressiv,
sie opponieren gerne.

- Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit (gegenüber Bedürfnis nach Gesellung)

Sie sind lieber für sich alleine, arbeiten und spielen lieber alleine als in Gemeinschaft,
sie können ihre Zeit alleine verbringen, brauchen nicht viele Freunde,
sie fühlen sich alleine nicht unwohl und sind froh, wenn sie von anderen in Ruhe gelassen werden.

- Schulischer Ehrgeiz (Wertschätzung für und Bemühung um Erfolg und Anerkennung in der Schule)

Diese Einzeldimension äußert sich in folgenden Charakteristika:
Im Ehrgeiz, zu den Besten in der Klasse zu gehören und in der Schule anerkannt zu sein,
in der Zustimmung zu schulischen Forderungen,
in eifriger Mitarbeit im Unterricht;
der Jugendliche wird vom Lehrer gelobt und erhält oft irgendwelche Aufträge.

- Bereitschaft zu sozialem Engagement

Sie zeigen emotionale Anteilnahme am Erleben anderer,
sie sind hilfsbereit und rücksichtsvoll,
sie haben Spaß daran, mit anderen zusammenzuarbeiten.

- Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen

Sie befolgen Anweisungen und gehorchen sofort und ohne Widerrede, auch wenn sie nicht einsehen, warum,
sie fühlen sich mit ihren Eltern verbunden und zeigen Vertrauen zu ihren Eltern,
sie meinen, man sollte still sein, wenn Erwachsene reden.

- Maskulinität der Einstellung (versus Femininität der Einstellung)

Sie zeigen stärkeres Interesse für derb-draufgängerische als für feinfühlig-ästhetische Erlebnisinhalte,
sie bevorzugen aktiv-dynamische, dominante gegenüber kontrollierten, vermittelnden und fürsorglichen Verhaltensweisen,
sie reagieren auf Situationen und Probleme eher robust-aggressiv als sensibel-anteilnehmend.

Selbstbild

- Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst

Folgende Erlebnisweisen charakterisieren diese Einzeldimension:
Angst, sich zu verletzen und Angst davor, krank zu werden,
Angst vor Dunkelheit, vor dem Alleinsein, vor Neuem und Ungewissen,
angstbedingte Schwierigkeiten, einzuschlafen und nächtliche Angsterlebnisse, Angstträume,
Schreckhaftigkeit und Unruhe bei Bedrohungen.

- Selbstüberzeugung (hinsichtlich Erfolg und Richtigkeit eigener Meinungen, Entscheidungen, Planungen und Vorhaben)

Sicherheit der Meinungs- und Entscheidungsbildung und Überzeugung von der Anerkennung der eigenen Meinung bei anderen,
Zielstrebigkeit in der Planung eigener Vorhaben,
Überzeugung vom Erfolg eigener Bemühungen und vom Erreichen der gesetzten Ziele,
Gewissheit über das eigene Können, auch im Hinblick auf die Bewältigung schwieriger Probleme,
Überzeugung, bei den meisten Leuten beliebt zu sein.

- Selbsterleben von Impulsivität

Sie verhalten sich eher nachlässig, weniger ordentlich und haben ihre Sachen weniger geordnet,
es fällt ihnen schwer, Geduld aufzubringen und Vorteile anderer zu ertragen,
sie haben bei der Lösung von Aufgaben weniger Ausdauer, müssen sich häufig erholen, lassen sich von anderen helfen und geben schnell auf,
sie haben eine hohe motorische Unruhe.

- Egozentrische Selbstgefälligkeit

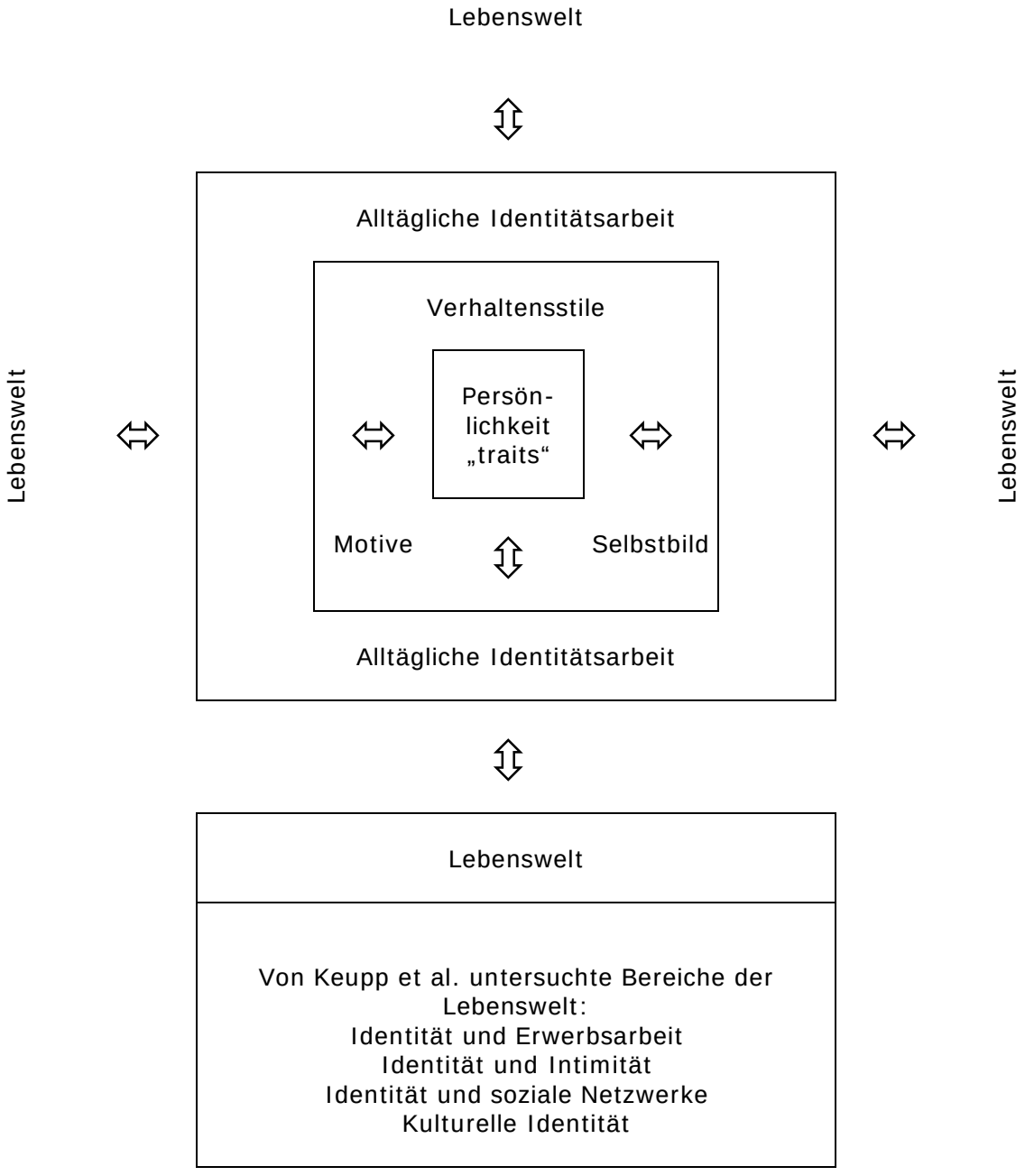
Sie möchten beachtet werden und fordern durch ihr Verhalten Beachtung heraus,
sie sind der Meinung, mehr zu wissen, mehr zu besitzen und mehr erlebt zu haben als die anderen,
sie haben von sich eine bessere Meinung als von den anderen,
sie demonstrieren gerne ihre Stärke.

- Selbsterleben von Unterlegenheit (Minderwertigkeit) gegenüber anderen

Sie nehmen die anderen positiver wahr als sich selbst,
sie halten sich für weniger leistungsfähig und für ängstlicher als andere,
sie bewundern andere, weil sie etwas besser können als sie selbst,
sie wünschen sich, so zu sein wie andere.

Das Konstrukt der Persönlichkeit in den drei Bereichen Verhaltensstile, Motive und Selbstbild, wie es Seitz und Rausche vorlegen, verbunden mit der präzisen Differenzierung in Einzeldimensionen, wird im Rahmen unserer Forschung Identitätsprojekte der Individuen fassbar, verstehbar und vergleichbar machen.
Eine Weiterentwicklung oder der Fortschritt eines Subjektes kann somit in einer Einzeldimension untersucht und beobachtet werden.

Abbildung 3: Persönlichkeit und alltägliche Identitätsarbeit



Das erweiterte Schaubild greift die eingangs beschriebene Wechselwirkung zwischen der alltäglichen Identitätsarbeit des Individuums und seiner Lebenswelt wieder auf. Das in diesem Kapitel beschriebene Konstrukt der Persönlichkeit habe ich in das Zentrum der Identitätsarbeit gestellt. Dadurch wird es möglich, die Persönlichkeitsentwicklung respektive die Identitätsarbeit in verschiedenen Bereichen oder Einzeldimensionen zu beobachten.
Eine Weiterentwicklung im Sinne einer alltäglichen Identitätsarbeit wird eine Veränderung in diesen Einzeldimensionen und Bereichen bewirken.

Im Folgenden werde ich ein Modell aus der Beratungsarbeit vorstellen, welches bei der Konzeption von Veränderungsprozessen eingesetzt wird. In unserem Zusammenhang ist es wichtig zu überdenken, welche Bereiche und Einzeldimensionen aufgrund dieser Aussagen leicht oder schwer veränderbar sind.

1.2.2. Ein Schichtenmodell der Persönlichkeit für Interventionen

Schmidt und Berg haben ein Schichtenmodell[56] für die Persönlichkeit entworfen. Dieses Modell ist primär für die konkrete Beratungsarbeit gedacht. Von den Autoren ist es als ein Denkmodell zur Planung von Interventionen und Veränderungsprozessen konzipiert worden.

Dieses Modell ist für die Vorbereitung einer Beratung in der Praxis gedacht; gleichzeitig zeigt es aber für unseren Zusammenhang die Verschiedenartigkeit bzw. Stufen der Bereiche der Persönlichkeit auf: Bereiche, die eher statisch sind und solche, die leichter veränderbar sind.

Für die Planung von Beratungsarbeit in der Praxis geben Schmidt und Berg die grundsätzliche Empfehlung, dass immer von oben nach unten interveniert werden soll und nur so tief wie nötig interveniert wird. Dies bedeutet, dass der Berater in der Planung eines Themas, eines Gesprächs oder eines Prozesses sich zum einen fragt, auf welcher Stufe, in welcher Schicht das Thema angesiedelt ist und zum anderen wie „tief“ die Beratungsperson einsteigen muss.

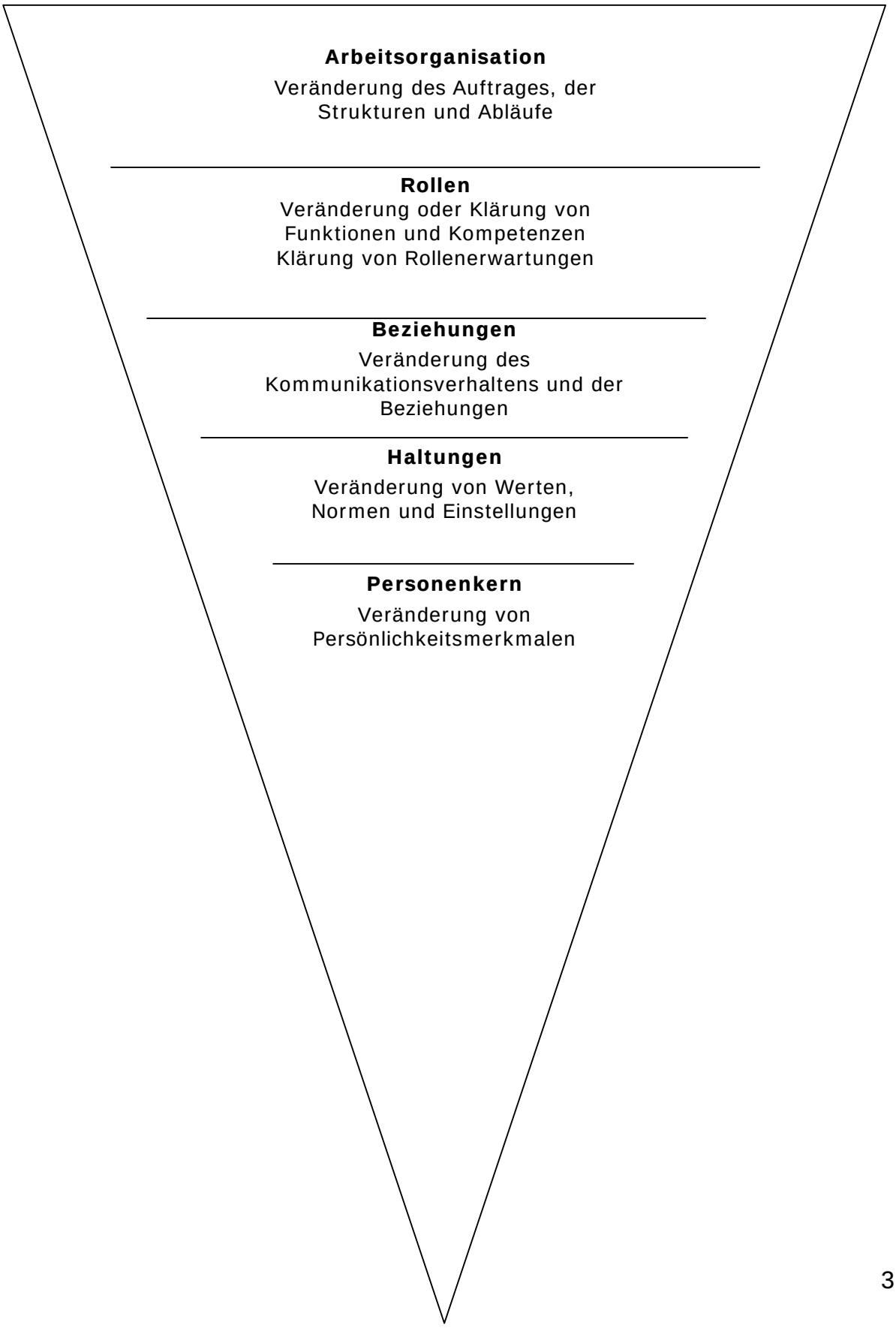
Von oben (leicht) nach unten (schwer) beschreibt das Modell die Bereiche der Veränderung mit zunehmender Schwierigkeit der Veränderung in der Praxis. Dies bedeutet beispielsweise, dass es wesentlich leichter ist mit einem Lehrerkollegium neue Absprachen über die Art und Weise zu treffen, wie Schülerinnen beurlaubt werden –Arbeitsorganisation – als mit einem gesamten Kollegium ein gemeinsam getragenes Leitbild zu entwickeln. Nichts jedoch wird als unveränderbar betrachtet. Nur je

[56] Dieses Modell ist auf der folgenden Seite abgebildet. Es bezieht sich auf Schmidt/Berg, 2002

„tiefer“ die Schicht des Modells, um so höher der Einsatz von Ressourcen (Zeit, Energie,...).

Für unseren Zusammenhang können wir das Schichtenmodell genau so auch auf die Persönlichkeitsstruktur von Jugendlichen übertragen und können feststellen, auf welcher Ebene, in welcher Schicht die von uns erwünschten Verhaltens- und Motivänderungen der Jugendlichen anzusiedeln wären. Im dritten Bereich, den uns die dynamische Persönlichkeitstheorie vorgibt, dem Bereich des Selbstbildes, werden wir vermutlich keine Veränderungen erzielen können, da es sich um relativ stabile, eher veränderungsunwillige, „tiefe“ Schichten (Bereich der Haltungen und des Personenkerns) handelt.

Abbildung 4: Schichtenmodell nach Schmidt / Berg



1.3. Ästhetisches Erscheinen und ästhetischer Moment

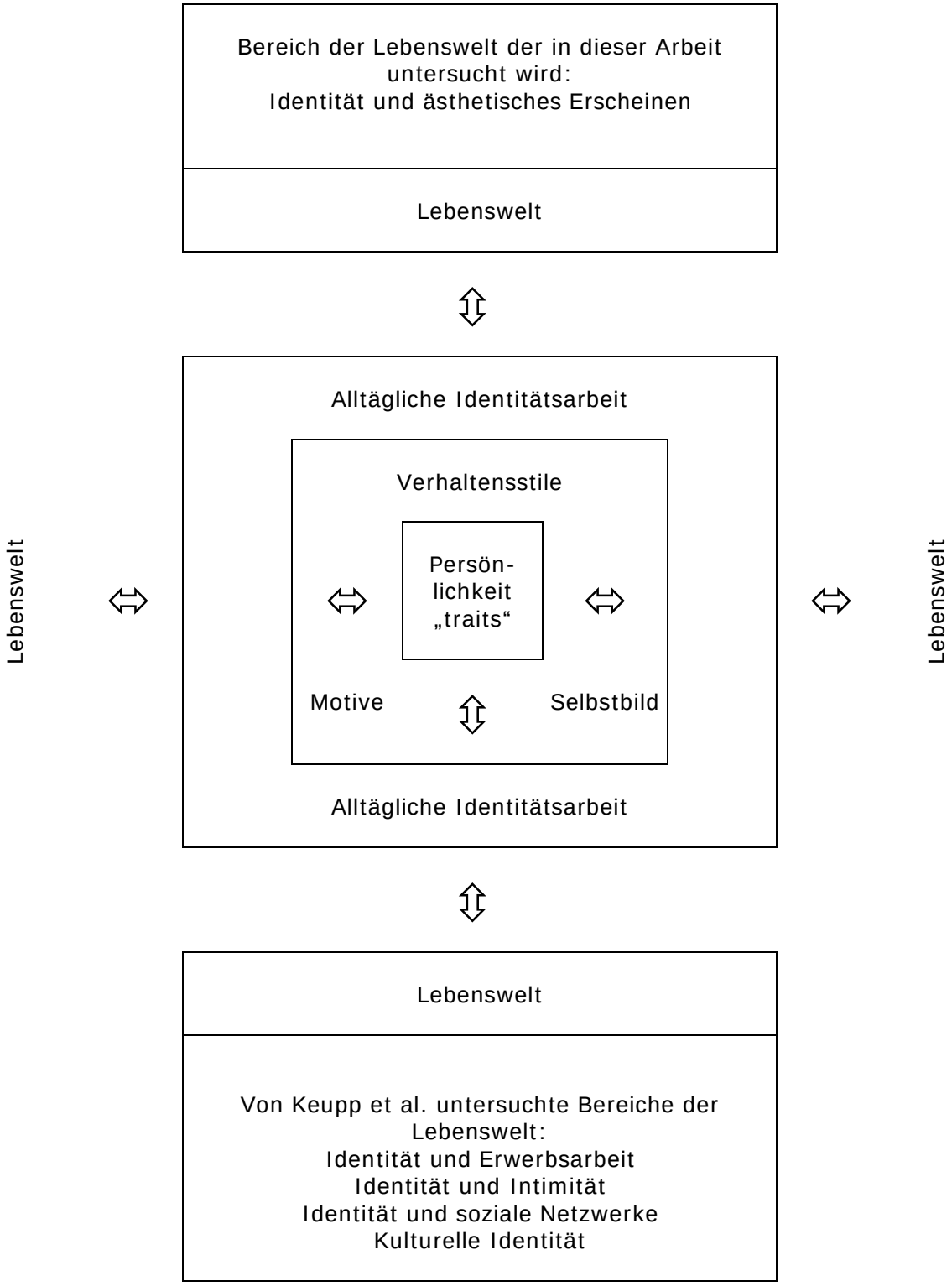
In diesem Kapitel werde ich mich mit der Philosophie der Ästhetik auseinandersetzen, wie Martin Seel sie in seiner „Ästhetik des Erscheinens“[57] vorstellt. Ich maße mir nicht an, eine Zusammenfassung dieser hervorragenden Gedankengänge machen zu können. Dennoch möchte ich die Anteile seiner Philosophie, die für den Bereich der Theaterpädagogik entscheidende Ausgangslagen vermittelt, in diesem Kapitel – bezogen auf meine Forschung – vorstellen.
Didaktische Überlegungen, wie sie Kaspar Spinner im Bereich der ästhetischen Bildung[58] vorlegt, sollen die Brücke zwischen Philosophie und Pädagogik bilden.

Dieses Kapitel verfolgt also eine zweiseitige Funktion:
Zum einen stellt es einen neuen Bereich der Lebenswelt[59] im Rahmen der alltäglichen Identitätsarbeit vor; zum anderen bildet die Philosophie der Ästhetik die Grundlage für die Entwicklung der theaterpädagogischen Arbeit. In diesem Sinne bilden die folgenden Ausführungen eine Brücke zwischen den Konstrukten der Identität und Persönlichkeit auf der einen Seite und der Theaterpädagogik auf der anderen Seite.

Das nun folgende nochmals erweiterte Schaubild verdeutlicht diesen Zusammenhang:

[57] Seel, 2003
[58] Spinner, 2002 und Spinner, 2006
[59] Hier mag auf den ersten Blick eine Doppelung der Begriffe erscheinen: Kulturelle Identität auf der einen Seite und Identität und Ästhetik auf der anderen Seite. Keupp definiert die kulturelle Identität jedoch stark in Blick auf eine „Kultur der Herkunft“ und untersucht dementsprechend „Ost-West-Unterschiede“ in Deutschland und die Suche nach Identität zwischen den Kulturen als ein Phänomen der Menschen mit Migrationshintergrund. In diesem Sinne grenzt er sich in diesem Lebensweltbereich deutlich ab von der Bildung durch Kultur oder Ästhetik, wie ich sie im Folgenden beschreiben werde.

Abbildung 5: Persönlichkeit, alltägliche Identitätsarbeit und ästhetisches Erscheinen



1.3.1. Ästhetisches Erscheinen

Um die Philosophie der Ästhetik zu veranschaulichen, die die Grundlage dieser Arbeit und des theaterpädagogischen Vorgehens bildet, werde ich im folgenden Exkurs versuchen, persönliche Erfahrungen mit Ästhetik zu vermitteln.

Die hoffentlich gemachten oder erinnerten Erfahrungen können als Beispiele, Belege und Anschauungen für die systematische und begriffliche Auseinandersetzung mit der Theorie der Ästhetik dienen.

Das Thema der Ästhetik hat meine Forschungsarbeit – und meine tägliche Arbeit in der Schule – sehr geprägt. Was „ästhetische Bildung“ bedeutet, kann aus meiner Sicht nicht nur über Worte, Begriffe und Systematisierung vermittelt werden. Ich bin der Überzeugung, dass der persönliche Zugang erst die Theorie verstehen lässt.[60]

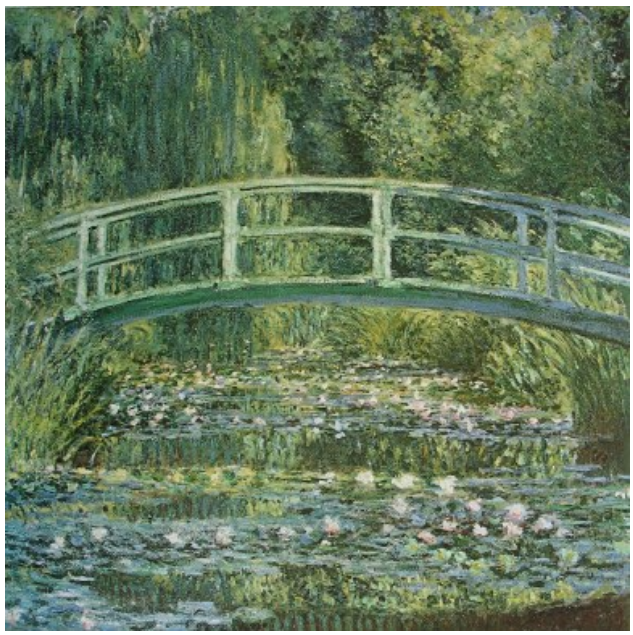
[60] Dies ist auch das Vorgehen Seels, der mehrere Beispiele (Der rote Ball; Slow Dissolve von James Turrell; Whos's afraid of Red, Yellow and Blue IV von Barnett Newman und andere) wählt, die er in einem hermeneutischen Zirkel immer tiefer durchdringt. Zugleich belegen diese Beispiele die Folgerungen Seels.

Exkurs: Ästhetik – ein Rundgang

1. Station
Kennen Sie das ?
Sie sind mit dem Auto unterwegs und fahren eine Strecke, die sie oft fahren. Urplötzlich haben Sie das Gefühl anhalten zu müssen, um sich die Landschaft anzusehen, weil sie Ihnen gerade in diesem Moment besonders schön erscheint. Sie steigen aus und schauen sich um.
Sie sind in einem Raum, in dem sie oft sind. Heute erscheint er Ihnen ganz neu. Was hat sich bloß verändert ?
Während Sie am Kochen sind, schauen Sie aus dem Fenster. In diesem Licht haben Sie die umliegende Landschaft noch nie gesehen.
Sie treten morgens aus der Wohnung und sehen, dass es in der Nacht zum ersten Mal in diesem Winter geschneit hat. Sie sehen sich um. Oder: Können Sie sich an Reaktionen von Kindern oder Erwachsenen erinnern, wenn der Schnee tagsüber zum ersten Mal fällt ?

2. Station

Piet Mondrian, Komposition II, 1929
Öl auf Leinwand, Nationalmuseum Belgrad



Claude Monet, Seerosenteich mit Brücke,
1899, Öl auf Leinwand,
The Art Museum Princeton University

Was empfinden Sie, wenn Sie diese Gemälde betrachten ? Würden Sie diese Gemälde als ästhetisch bezeichnen ? Warum ?

3. Station

Was fasziniert Sie an Ihrem Lieblingsmusikstück ? Die musikalische Form, die Taktart, die Instrumentalisierung oder die Harmonien ? Oder doch etwas anderes ?

4. Station

Werner Pichler hat 2001 am Ulmer Theater „La Traviata“ von Giuseppe Verdi inszeniert. Der Regisseur beschreibt das Werk folgendermaßen: „Sie ist zwar die “vom Weg Abgekommene“, trotzdem aber muss sie ihren Weg gehen, alle Höhen und Tiefen durchlaufen, darf die Liebe von Alfredo spüren, genauso wie sie die Intrigen des alten Germont ertragen muss, unausweichlich. Nur einmal, in Violettas letzter Arie läuft die Uhr rückwärts, blickt sie auf ihr verpfuschtes Leben zurück. Wie in der Romanvorlage stirbt sie alleine, denn Alfredo und der vergebene Germont sind nur einige der Gestalten in ihrem letzten Fieberwahn.“[61]

Für die Geschichte der Traviata, wie der Regisseur sie sieht und empfindet, führt er dem Zuschauer eindrückliche Bilder vor Augen:

Die Traviata auf dem Fest

Die Liebesszene mit Alfredo

Die Traviata im Fieberwahn

Das Bühnenbild befand sich auf einer Drehbühne. Nachdem die Traviata durch den mittlerweile zerstörten Garten der Liebesszene geht, kommt sie zurück in das Bild ihres Schlafzimmers. Dort stirbt sie alleine.

[61] Pichler auf www.werner-pichler.eu . Zugriff am 18. Oktober 2007

5. Station

Denken Sie an eines Ihrer Lieblingsgerichte. Warum essen Sie das so gern ?

6. Station

Nicht müde werden
sondern dem Wunder
leise
wie einem Vogel
die Hand hinhalten.

Hilde Domin[62]

Was sehen Sie vor sich, wenn Sie dieses Gedicht von Hilde Domin lesen ? Woran denken Sie ? Kennen Sie diese Situation ?

7.Station

David Pountney hat auf der Bregenzer Seebühne 1993/94 Verdis Nabucco inszeniert. Der Gefangenenchor „Va pensiero“ aus dieser Oper ist wohl eines der bekanntesten Chorwerke überhaupt. In vielen Opernhäusern singt das Publikum mehr oder weniger heimlich mit dem Chor mit.
In seiner Bregenzer Inszenierung wollte Pountney verdeutlichen, dass das jüdische Volk gefangen ist, dass es sich nach Freiheit sehnt und dies in diesem Lied ausdrückt.
In der Introduktion zum „Va pensiero“ fuhr direkt vor der ersten Zuschauerreihe – bis dahin für die Zuschauer unsichtbar – ein Zaun eines Gefangenenlagers in die Höhe. Der Chor und die Statisterie – auch Kinderstatisterie – insgesamt über 200 Menschen stellten sich entlang des Gitters auf und streckten dem Publikum flehentlich die Arme entgegen. Diese Darbietung des „Va pensiero“ löste beim Publikum kein Mitsingen, sondern einen Schock aus.
Viele Zuschauer/innen berichteten, dass sie Bilder aus den Lagern des zweiten Weltkriegs oder dem damals aktuellen Jugoslawienkonflikt vor sich gesehen hätten und weinen mussten.

[62] entnommen aus dem Gedichtband Hilde Domin, Hier, Frankfurt/Main, 1993

8. Station[63]

Gebäude 1 außen

Gebäude 1 innen

Gebäude 2 Funktionsraum

Gebäude 2 Kunst am Bau

Welchen Zweck haben diese Gebäude und diese Räume wohl ?

9. Station

Am Toten Meer ist folgendes immer wieder zu beobachten: Menschen, die zum ersten Mal im Toten Meer baden „erstarren“, wenn sie in das Wasser gehen:
Sie sehen Wasser vor sich. Wenn sie sich aber ins Wasser begeben, fühlt es sich aufgrund des hohen Salzgehalts eher wie Öl an. Außerdem spürt man aufgrund des hohen Salzgehalts einen enormen Auftrieb und kann Arme und Beine nur mit großer Mühe unter Wasser halten.
Selbst wenn man um diese physikalischen Besonderheiten weiß, ist man beim ersten „Baden“ dermaßen überrascht, dass man zunächst einmal innehält und seine Sinneswahrnehmungen „sortiert“.

[63] Photographien ©Wolfgang Schnell

10. Station

An was denken Sie, wenn sie folgende Photographien[64] sehen ?

An welchen Photographien bleiben Ihre Gedanken hängen ? Warum ?
Können Sie mit einem der Photos einen Geruch verbinden ? Erinnert Sie eines der Photos an ein Geräusch ?

[64] Photographien ©Wolfgang Schnell

11. Station

Der Produzent Bernd Eichinger hat 1993 den Roman „Das Geisterhaus“ von Isabel Allende mit Meryl Streep, Glenn Close, Winona Ryder, Jeremy Irons und Antonio Banderas in der Regie von Bille August verfilmt. Wenn Sie den Film gesehen haben, erinnern Sie sich noch an die Landschaftsaufnahmen, die Funktion, die die verschiedenen Häuser gespielt haben (Tres Marias, das Elternhaus Claras in der Stadt, das Militär- und Regierungsgebäude, das Gefängnis), an die „Schatzkiste“ Claras, an die Filmmusik oder an die Rolle, die das Schweigen in diesem Film gespielt hat ?

1.3.1.1. Grundlagen des Begriffs des „Ästhetischen Erscheinens“

Martin Seel hat sich umfassend mit der Theorie der Ästhetik auseinandergesetzt und diese Thematik systematisch aufgearbeitet. Ich werde seine Quellen kurz umreißen. Dabei wird sicherlich noch vieles unklar bleiben, was im Folgenden dann systematisiert wird[65]:

Er bezieht sich in der Philosophiegeschichte zunächst auf Alexander Gottlieb Baumgarten, der mit seinem Werk Aesthetica (1750) wohl die Grundlage für das Nachdenken über die Ästhetik gelegt hat. Übernommen hat Seel daraus den Gedanken, dass das ästhetisches Denken nicht analysiert. „Hier wird nicht etwas *als etwas* bestimmt, es wird in der Fülle seiner Merkmale vernommen.“[66]

Kant („Wir weilen bei der Betrachtung des Schönen, weil diese Betrachtung sich selbst stärkt und reproduziert.“[67]) hat im ersten Band der „Kritik der Urteilskraft“ (1787) den Begriff des Erscheinens im ästhetischen Zusammenhang geprägt. „Das ästhetische Erscheinen ist ein Gegenstand-in-seinem-Erscheinen, ästhetische Wahrnehmung ist Aufmerksamkeit für dieses Erscheinen.“[68], so fasst Seel zusammen.

Hegel nennt die Ästhetik in seinen ab 1820 gehaltenen Vorlesungen die „Philosophie der Kunst“. Ihm verdanken wir eine präzisere Sichtweise auf die Objekte der Kunst: Kunstwerke sind nach Hegel stets Medien eines ästhetischen Erkennens. „Das Kunstwerk präsentiert sein eigenes Erscheinen, um Formen der menschlichen Weltbegegnung zur Erscheinung zu bringen.“[69], so Seel.

---

[65] Die jeweils unterstrichenen Wörter werden im folgenden Unterkapitel erläutert und innerhalb der Theorie eingeordnet. Das Kapitel 1.3.1.1. berichtet in chronologischer Reihenfolge. Im Kapitel 1.3.1.2. schreibe ich in inhaltlichen Bezügen, weswegen die Begriffe dann nicht in der gleichen Reihenfolge auftauchen werden, wie sie hier erwähnt sind.

[66] Seel, 2003, S.17, Kursivsetzung durch den Autor

[67] Kant, 1968, S.302

[68] Seel, 2003, S.20

[69] ebd., S.22

Seel setzt sich mit den Positionen Schopenhauers und Nietzsches auseinander. Von Nietzsche übernimmt er den Begriff der „ästhetischen Lust“. In diesem Begriff schwingt alles Nicht-Erfassbare und Nicht-Bestimmbare, alles Unbekannte, alles Spielerische der Ästhetik mit.

Paul Valéry (Eupalinos ou l’architecte,1921) ergänzt diesen Gedanken dadurch, dass ein Kunstwerk nicht eine innere Ordnung offenbart, sondern dass es ein unendliches Feld der Möglichkeiten freilegt.

Heidegger bringt den Begriff der „nicht-objektivierenden Aneignung“ in die Diskussion ein.

Am intensivsten setzt sich Seel mit Theodor W. Adorno auseinander, dessen Position Seel folgendermaßen wiedergibt: „Für Adorno ist das Kunstwerk ein Artikulationsobjekt, das seine Position fortwährend zur Disposition stellt. Als solches leistet es Widerstand gegen die versteinerten Lebensverhältnisse der Gegenwart; es versucht Chaos in eine zwanghafte gesellschaftliche Ordnung zu bringen.“[70] Adorno vertritt die Position: „In jedem genuinen Kunstwerk erscheint etwas, das es nicht gibt.“[71] Seel fasst zusammen: „So wird die Kunst bei Adorno zum Wahrzeichen dafür, dass die Welt nicht begriffen ist, wenn sie nur begrifflich erkannt wird, dass die Welt nicht angeeignet ist, wenn sie allein technisch angeeignet wird, dass individuelle und soziale Freiheit nicht gewonnen sind, wenn sie lediglich als eine Lizenz zum Erzielen von Gewinnen gewährleistet... [werden WS], mit einem Wort: dass wir der Wirklichkeit unseres Lebens nicht wirklich begegnen, wenn wir ihr nur im Geist der Bemächtigung begegnen.“[72]

1.3.1.2. Der Begriff des „Ästhetischen Erscheinens“

Ich werde in diesem Kapitel eine Annäherung an den Begriff des ästhetischen Erscheinens versuchen, wie ihn Martin Seel entwickelt hat. Ich werde mich dabei - ausgehend von den Beispielen des Rundgangs – in einem hermeneutischen Zirkel bewegen und wähle damit dieselbe Vorgehensweise wie Martin Seel.

Gehen wir von der Voraussetzung aus, dass Kunst und Ästhetik zweierlei Dinge sind. Es gibt eine Ästhetik auch außerhalb der Kunst (nicht alle Stationen im Rundgang würde ich als Kunst bezeichnen). Von Kunstwerken erwarten wir jedoch im Allgemeinen, dass sie einen ästhetischen Charakter besitzen.

[70] Adorno zitiert nach Seel, 2003, S.33
[71] Adorno, 1970, S.127
[72] Seel, 2003, S.37

Wie geht die ästhetische Wahrnehmung nun also vor sich – was unterscheidet diese Wahrnehmung von anderen – wann nennen wir eine Wahrnehmung ästhetisch ?

Ästhetische Wahrnehmung kann jederzeit geschehen. Es gibt wohl Orte und Zeiten, mit denen wir eine solche Wahrnehmung eher verbinden. Offensichtlich geschehen solche Momente an uns auch zu Zeiten, an denen wir nicht damit rechnen. (1.Station). „Wir begegnen dem, was unseren Sinnen und unserer Imagination, hier und jetzt entgegenkommt, um dieser Begegnung willen....Denn ohne diese Bewusstseinsmöglichkeit hätten die Menschen ein weit geringeres Gespür für die Gegenwart ihres Lebens.“[73]
Das Thema der Gegenwart wird uns noch beschäftigen.

Alles, was wir mit den Sinnen aufnehmen, nennen wir Anschauung (nicht immer ist hier der visuelle Sinn leitend) oder Wahrnehmung. Jede Wahrnehmung oder Anschauung kann ästhetisch sein. „Aber nicht alle Objekte der Anschauung sind ästhetische Objekte.“[74]

Den Schwerpunkt des ästhetischen Wahrnehmens sieht Seel darin „etwas um seines Erscheinens willen in seinem Erscheinen zu vernehmen.“[75]
Diesen Moment kann man als ästhetisch bezeichnen, weil ein Objekt der Außenwelt in Verbindung tritt mit meiner Innenwelt. Das Erscheinende „macht“ etwas mit mir.

Wahrnehmung kann grundsätzlich auf zwei Weisen erfolgen:

1) Ich nehme den Gegenstand oder das Ereignis analytisch in seinem So-sein wahr, d.h. ich vermesse, beobachte, beschreibe ihn. Ich behandle ihn so wie ein Kommissar ein Fundstück beim Tatort betrachten würde. Kurz: Jemand sieht etwas *nur* als etwas. Im Film „Das Geisterhaus“ war die Rede von einem Haus – das Haus ist in seinem So-sein als eine Wohnung in einer bestimmten Größe gekennzeichnet durch seine Lage, die Ausstattung, die Größe der Zimmer etc; auch die „Schatzkiste“ Claras hat keinen materiellen Wert.[76]
2) Ich nehme den Gegenstand oder das Ereignis ästhetisch wahr. Dabei entdecke ich, dass die Welt reicher ist als alles, was in Begriffen ausgedrückt werden kann.

Erscheinung ist nach Seel nicht nur das „was unter der Führung des einen oder anderen Sinns aus einer bestimmten Position wahrnehmend an ihm

[73] Seel, 2003, S.45
[74] ebd., S.46
[75] ebd., S.38
[76] Ausgenommen das Armband, das Clara als Hochzeitsgeschenk erhält. Dieses legt sie jedoch nicht an, sondern freut sich und verstaut es in der „Schatzkiste“. Mit dieser Aktion weist sie dem Armband jedoch einen hohen ideellen Wert zu.

unterschieden *wird*, sondern das, was an ihm in beliebigen Hinsichten und Absichten empfindend und begreifend unterschieden werden *kann*."[77]

Das ästhetische Wahrnehmen eröffnet neue Welten, es „*lässt etwas in seiner Fülle sein.*"[78]. Es kommt zwar nichts hinzu, was nicht schon da wäre, aber der Einzelne hat für sich etwas hinzugefügt, was eventuell sprachlich und begrifflich nicht festgehalten werden kann. Es ist auch nicht zwingend, dass alle, die dieses Erscheinen wahrnehmen, es gleich wahrnehmen. Nicht alle 7000 Zuschauer werden die Szene am Gitter gleich erlebt haben (7.Station). Ein Zuschauer, der in der letzten Reihe saß, den Gefangenenchor noch nie gehört hat und keine historischen Bezüge herstellen konnte, wird die Szene anders erlebt haben als ich sie beschrieben habe. An diesem Beispiel werden zwei weitere Dinge deutlich, die ich schon beschrieben habe: zum einen gibt es immer die Möglichkeit nur begrifflich (So-sein) oder ästhetisch wahrzunehmen, zum anderen ist es das In-Beziehung-Treten von Außenwelt und Innenwelt, was einen Moment zu einem ästhetischen macht.

So sehr ich jetzt zwischen der rein kognitiven und der ästhetischen Wahrnehmung unterschieden habe, sehen wir an diesem Beispiel auch, dass es teilweise Wissen braucht, um ästhetische Erfahrungen machen zu können, um eine Erscheinung als eine ästhetische Erfahrung zu deuten. Hier zeigt sich eine Spannung, denn nicht in jedem Fall ist Wissen eine Voraussetzung für das ästhetische Wahrnehmen. Wenn jemand ein Musikstück zum ersten Mal hört und er davon fasziniert ist, macht diese Faszination in der Regel nicht die Analyse dieser Musik, sondern der gegenwärtige Höreindruck aus. Demgegenüber kann eine Analyse meiner Lieblingsmusik sehr wohl die künftige ästhetische Erfahrung erweitern oder verändern.

Kommen wir auf das Thema der Gegenwart zurück: Wenn wir ästhetische Momente erleben, stehen wir „für eine Weile außerhalb der Kontinuität unseres Lebens".[79] Inmitten des Alltäglichen können wir inne halten. Es geht um ein Zusammenspiel in der Gegenwart. In Anlehnung an Bohrers Idee vom absoluten Präsens, beschreibt Seel die ästhetische Anschauung als „eine radikale Form des Aufenthalts im Hier und Jetzt."[80] Heidegger verdeutlicht: „Im Jetzt wird Übergehendes in seinem Übergang und Ruhendes in seiner Ruhe zugänglich."[81]
Eigentlich ändert sich nichts, alles ist bereits da. „Oft aber ist gar kein Tun verlangt – dann nämlich wenn uns ein Erscheinendes plötzlich in seinen Bann schlägt, wenn uns der Umschlag in ein ästhetisches Bewusstsein widerfährt."[82]

---

[77] Seel, 2003, S.76 Kursivsetzung durch den Autor
[78] ebd., S.85 Kursivsetzung durch den Autor
[79] ebd., S.39
[80] ebd., S.62
[81] Heidegger zitiert nach Seel, 2003, S.56
[82] ebd., S.65

Durch den Begriff der Gegenwart wird deutlich: wir müssen einen Gegenstand nicht zuerst in seiner Begrifflichkeit erfassen, in seinem So-sein wahrnehmen, bevor wir ihn ästhetisch erleben können. Es zeigt sich also, dass dem ästhetischen Wahrnehmen kein begriffliches Fixieren voraus gehen muss. Ohne jede Einordnung in kunstgeschichtliche Epochen, ohne Wissen um Auseinandersetzungen in der Kunst um 1900 konnten die Gemälde der 2. Station wahrgenommen werden – sei es denn rein begrifflich oder eben ästhetisch. Die Entscheidung über die Zugangsweise zu den Gemälden – sei es als Detektiv, als Vermessungstechniker, als Kritiker oder als Betrachter - trifft der, der sich dem Gemälde nähert und nicht der, der das Gemälde ausgestellt hat. Ästhetische Wahrnehmung zeichnet sich immer aus durch den „Abstand von einer *ausschließlichen* Zweckverfolgung ...Immer geht es ihr um das *Vernehmen* ihrer Objekte, auch wenn das Handeln darüber hinaus den Weg der kognitiven oder instrumentellen *Aneignung* geht.“[83]

Ästhetische Wahrnehmung ist eine sinnliche Wahrnehmung; sie ist eine Wahrnehmung mit den Sinnen; sie ist ein „spezifischer Vollzug dieser Wahrnehmung“[84]. Keine ästhetische Wahrnehmung ist auf einen Sinn beschränkt. Das Lieblingsgericht schmeckt nicht nur deshalb so gut, weil es gut schmeckt, sondern weil es hoffentlich auch gut riecht und schön aussieht. Die ästhetische Wahrnehmung kann sich „grundsätzlich mit jedem Sinn oder unter der Führung eines jeden oder eben mit vielen oder allen Sinnen zugleich vollziehen.“[85] In dem Fall der Wahrnehmung über verschiedene Sinne spricht Seel in Anlehnung an Baumgarten von Synästhesie.

Zwei weitere Unterscheidungen gilt es noch zu treffen: der Begriff des Scheins (nicht zu verwechseln mit dem Begriff der Erscheinung) und der Begriff der Imagination:

Erscheinung beruht auf dem tatsächlichen Bestehen eines Objekts mit seinen spezifischen Eigenschaften. Von Schein spricht Seel dann, wenn „etwas sinnlich anders gegenwärtig ist, als es tatsächlich ist.“[86] Eine Fata Morgana wäre ein Beispiel, aber auch die Sinneserfahrungen am Toten Meer möchte ich als Schein einordnen. „Etwas erscheint uns so, wie es nicht wirklich ist.“[87] Schein ist im Sinne ästhetischer Wahrnehmung jedoch kein Betrug oder eine Täuschung. Das Aufdecken des Scheins kann eine positive Wahrnehmung sein, ja zu einer Erweiterung oder Aufwertung führen: „Ach so, das ist kein Stuck, er ist nur gemalt !“ „ Da ist ein Ding, da ist ein Klang, da ist eine Bewegung, da ist eine Szene, die in einigen Aspekten anders erscheinen, als sie tatsächlich sind und unter anderem

[83] Seel, 2003, S.57 Kursivsetzung durch den Autor
[84] ebd., S.148
[85] ebd., S.59
[86] ebd., S.103
[87] ebd., S.103

darum unser Interesse erwecken. Nur an realen Objekten können irreale Aspekte zur Erscheinung kommen.“[88]

Es gibt jedoch auch, um zum zweiten Begriff fortzuschreiten, die Erfahrung, dass gedanklich etwas in die Gegenwart geholt wird, was die wahrnehmbare Gegenwart überschreitet. Diesen Vorgang nennt Seel Imagination: Beim Lesen des Gedichts von Hilde Domin sehe ich einen bestimmten Vogel, vielleicht eine Möwe, vor mir; beim Betrachten der Photographien rieche oder höre ich etwas. Weder der Vogel noch die Gerüche und Geräusche sind jedoch in der Gegenwart vorhanden.
Die ästhetische Erfahrung, so haben wir oben verdeutlicht, führt uns näher zu den Objekten, schafft einen Beziehung zwischen Subjekt und Objekt. Seel bezeichnet dies als „Zugang“ zum Wirklichen (Wahrnehmung der Objekte). Die Imagination ist jedoch der „Ausgang“ aus dem Wirklichen. (Vorstellung der Objekte). Seel argumentiert dafür, „ dass die Wahrnehmung und ihre Objekte in der Tat den zentralen Bereich der Ästhetik ausmachen, auch wenn das ästhetische Vorstellen diesen Bezirk oft und gerne verlässt.“[89] Jean-Paul Sartre hat diesen Zustand bezeichnet als „anschaulich-abwesend“ sein, was meines Erachtens eindrücklich demonstriert, dass die Imagination sich am Objekt entfaltet.

Wahrnehmung und Vorstellung können beides ästhetische Vorgänge sein oder eben nicht-ästhetische. „Wahrnehmung bezieht sich auf aktuell *anwesende*, Vorstellung hingegen auf (gegenwärtig oder grundsätzlich) *abwesende* Objekte.“[90] Das Gitter in der Inszenierung des Nabucco konnte wahrgenommen werden, da es anwesend war – alle anderen Gitter, die die Zuschauer „gesehen“ haben, waren an diesem Abend in Bregenz jedoch abwesend. „Immer aber zeichnet sich das ästhetische Vorstellen durch eine imaginierte sinnliche *Gegenwärtigkeit* des Vorgestellten aus.“[91] Man erinnert sich an einen Sinneseindruck – und zwar so wie er in seinem Erscheinen war – und holt diesen Eindruck in die absolute Gegenwart. Auch an der Imagination können wir wieder die zuerst getroffene Unterscheidung zwischen begrifflicher und ästhetischer Wahrnehmung verdeutlichen: „Wir können uns die Zeit und den Ort einer Begebenheit in Erinnerung rufen, oder aber, weit darüber hinaus, *wie es war*, zu jener Zeit an jenem Ort zu sein: an die sinnliche Präsenz, die Atmosphäre, das Erleben dieses Ortes.“[92]

Wir haben unterschieden zwischen rein begrifflicher Wahrnehmung (Sosein) und ästhetischer Wahrnehmung. Innerhalb der ästhetischen Wahrnehmung gilt es noch zu unterscheiden zwischen drei Dimensionen des Erscheinens der Objekte: Das bloße Erscheinen, das atmosphärische Erscheinen und das artistische Erscheinen.

---

[88] Seel, 2003, S.108
[89] ebd., S.121
[90] ebd., S.123 Kursivsetzung durch den Autor
[91] ebd., S.125 Kursivsetzung durch den Autor
[92] ebd., S.126 Kursivsetzung durch den Autor

„Wenn wir uns ganz auf das sinnliche Gegenwärtigsein von etwas beschränken, kommt es in seinem *bloßen* Erscheinen zur Wahrnehmung. Sobald die phänomenale Präsenz eines Objekts oder einer Situation als Widerschein einer Lebenssituation aufgefasst wird, tritt ein *atmosphärisches* Erscheinen in den Vordergrund der Beachtung. Werden Objekte der Wahrnehmung hingegen als (meist imaginative) Darbietungen einer besonderen Art verstanden, haben wir es mit Formen eines *artistischen* Erscheinens zu tun.“[93] Die Grenzen zwischen diesen Dimensionen sind fließend und artistische Objekte haben meistens zugleich den Charakter atmosphärischen und bloßen Erscheinens.
Im Falle des bloßen Erscheinens spricht Seel auch von einer „ästhetischen Kontemplation“ ohne Imagination und Reflexion, wie wir es beim Fallen des ersten Schnees beobachten können. Im Falle der Bühnenräume der Traviata und auch der funktionellen Räume bei der 8. Station nehmen wir eine Atmosphäre wahr. „Wir sind von der Atmosphäre eines Raumes umfangen und spüren sie, auch wenn wir von ihr nichts wissen.“[94]
Wichtig ist es mir in diesem Zusammenhang noch einmal auf die Unterscheidung zwischen Sosein und Ästhetik zurückzukommen, die auch auf die Unterscheidung von Gebäuden angewendet werden kann. „So unterscheiden sich Bauwerke, die wir als Objekte der Kunst einstufen, von Gebäuden, die lediglich einen Zweck erfüllen (ohne diesem Zweck eine aufschlussreiche und augenfällige Deutung zu geben).“[95]

Kunstwerke unterscheiden sich nun in ihrem Erscheinen dadurch, dass sie Darbietungen im Medium des Erscheinens sind. „Im Unterschied zu den Objekten eines *bloßen* oder eines atmosphärisch *artikulierten* sind sie Gebilde eines *artikulierenden* Erscheinens.“[96] Kunstwerke sind „von vornherein interpretierte und auf Interpretation hin angelegte Objekte.“[97]

Eine Aufmerksamkeit für Kunstwerke, bedeutet eine „Aufmerksamkeit für Situationen, in denen wir nicht sind und niemals sein werden: für einen Augenblick jetzt und nie.“[98] Dies habe ich mit dem Beispiel der Traviata zu zeigen versucht: Der Zuschauer lässt sich durch die Inszenierung hineinnehmen in die tragische Geschichte und Gestalt der Traviata. Wenn die Inszenierung – wie das meiner Meinung nach in Ulm geschehen ist – so verwirklicht ist, dass der Zuschauer *mit*empfindet und *mit*leidet, befindet er sich *mit*-ten im Geschehen auf der Bühne. Er wird nie – weder in der momentanen Realität noch in seinem Leben - die Traviata sein, erlebt ihre Geschichte aber gegenwärtig mit.
„Die Theaterbühne ist zwar oft *auch* eine Welt des Scheins, aber in erster Linie ist sie der Ort einer Spielhandlung, in deren Rahmen mehr oder weniger bedeutsame Geschehnisse tatsächlich vorgeführt und tatsächlich

[93] Seel, 2003, S.148f. Kursivsetzung durch den Autor
[94] ebd., S.152
[95] ebd., S.177
[96] ebd., S.158 Kursivsetzung durch den Autor
[97] ebd., S.158
[98] ebd., S.39

dargeboten werden.“[99] Wir können das Bühnengeschehen also nicht als „Schein“ in oben beschriebenen Sinne verstehen, sondern vielmehr als eine Wirklichkeit. In der Kunst (Theater, Kino, Malerei, ...) ist das Objekt nicht an einen sinnlichen Schein gebunden, gleichwohl dort Schein-Situationen auftreten können (z.B. der Theaterdonner). „Das Spiel im Theater ist aus Sicht der Schauspieler nicht bloß Darbietung eines situativen, imaginativen und illuminativen Spiels von Erscheinungen, sondern die Verausgabung an eine gegenüber der Alltagswirklichkeit verwandelte Wirklichkeit.“[100]

Abschließend möchte ich mich mit einem Grundeinwand gegen die Theorie des Ästhetischen befassen, um noch einmal Grundzüge des Ästhetischen Erscheinens zu verdeutlichen:
In der Philosophie gibt es zwei Denkweisen gegenüber der Ästhetik. Die eine Sichtweise hat ihre Grundlage in der Aussage Platons, dass Malerei und Dichtung Zeugnis einer lediglich scheinhaften Darbietung des Wirklichen seien. Schiller, Nietzsche und Bloch vertreten die Auffassung, dass das Ziel der „ästhetischen Wahrnehmung überhaupt nicht in einer wie immer gearteten *Hinwendung*, sondern in einer *Transzendierung* des Wirklichen liege.“[101]

In meinen Ausführungen habe ich zu zeigen versucht, dass das Ziel des ästhetischen Verhaltens nicht darin liegt, „eine Verfassung der Welt zu eruieren, es will sich ihrer Gegenwart aussetzen.“[102] Es geht eben nicht darum, die Faktizität der Welt durch Schein oder Imagination zu ersetzen. Es mag sein, dass diese Sichtweise eine mögliche Gefahr der Gleichgültigkeit gegenüber dem Sosein der Objekte birgt, aber es ist immer die Hinwendung zum Objekt, die für das ästhetische Wahrnehmen und Vorstellen entscheidend ist. In der ästhetischen Begegnung kommt es drauf an „nicht ein Sosein zu vermessen, sondern einem Erscheinen nahe zu sein.“[103]
Selbstverständlich greifen die Imaginationen über unsere Gegenwart hinaus – sei es in die Vergangenheit oder in die Zukunft – sie sind aber angebunden an die reale Präsenz eines Objektes. Außerdem ist es ein Prozess „auf den wir nicht achten können, ohne mit sinnlicher Intensität auf die Gegenwart unserer Existenz zu achten.“[104]

Die drei Dimensionen des Erscheinens (das bloße Erscheinen, das atmosphärische Erscheinen und das artistische Erscheinen) sind Dimensionen einer Situation, bei der situationsbedingt die eine oder andere Dimension in den Vordergrund tritt.

---

[99] Seel, 2003, S.117
[100] ebd., S.219
[101] ebd., S.101 Kursivsetzung durch den Autor
[102] ebd., S.97
[103] ebd., S.138
[104] ebd., S.161

„Ästhetische Wachheit [ist WS] eine jederzeit naheliegende Möglichkeit, aber kein permanenter Zustand des bewussten Daseins der Menschen.“[105] Kunstwerke sind „Objekte eines *anderen Erscheinens*. Sie erfordern eine andere Wahrnehmung als alle anderen Objekte der Wahrnehmung.“ Kunstwerke sind, obwohl keine absoluten Merkmale für ein Kunstwerk in unserem Zusammenhang formuliert werden können, deshalb keine „irrealen Objekte“, als die Sartre sie bezeichnet hat.

Für diese Forschungsarbeit bleibt noch anzumerken, dass es aus der Theorie der Ästhetik deutlich wird, dass die ästhetische Erkenntnis „im Unterschied zur empirischen oder sonstigen theoretischen Erkenntnis ... nicht in der Form von Aussagen gesichert werden“[106] kann. „Sie mag zu begrifflich bestimmten Erkenntnissen führen oder bei ihnen ihren Anfang nehmen, aber sie *ist* keine begriffliche Erkenntnis.“[107]

1.3.2. Didaktische Konsequenzen

Ich versuche im Folgenden aus der Theorie Martin Seels und in Anlehnung an die Arbeiten von Kaspar Spinner zu diesem Thema didaktische Konsequenzen für die Arbeit an Schulen zu beschreiben.
Zunächst scheint es wichtig zu sein, einen Unterricht zu gestalten, „der sich nicht in der Vermittlung von begrifflich Abfragbarem, von Faktenwissen und instrumentellen Fähigkeiten erschöpft, sondern Situationen schafft, in denen sich die Kinder in einen Gegenstand versenken, ihn genießen, ihn ganzkörperlich erleben, ihn ausgiebig erkunden können und in denen sie eigene Gestaltungsmöglichkeiten entdecken.“[108]

Unterricht[109]

- müsste demzufolge auch Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsschulung beinhalten,
- müsste Raum geben für Staunen und Entdeckungen,
- müsste Situationen ertragen, in denen es nicht nur eine richtige Antwort, sondern verschiedenartige Erlebnisse und Deutungen geben kann,
- müsste Möglichkeiten bieten, wo die Imaginationskraft gefordert und gestärkt werden kann,

[105] Seel, 2003, S.170
[106] ebd., S.191
[107] ebd., S.192
[108] Spinner, 2002, S.9
[109] Ich formuliere hier nur für einen Teilbereich der Schule – den Unterricht - didaktische Konsequenzen. Es wäre zum Beispiel eine wichtige weitere Konsequenz, sich mit der Frage nach den Lernräumen zu beschäftigen. Sind sie so gestaltet, dass sie überhaupt ästhetische Erfahrungen zulassen? Geben und schaffen sie Raum? Sind sie so ordentlich, dass der Blick sich auf Wesentliches konzentrieren kann?

- müsste dem Subjekt – dem Schüler und der Schülerin – Raum geben für Wahrnehmungen und Empfindungen, die sie oder er machen kann (vs. die Thematisierung von Objekten).

Spinner fasst diese Forderungen mit folgenden Begriffen zusammen: Mit den Sinnen wahrnehmen, Staunen, Aufmerksamkeit, Beachtung des Besonderen, Imagination, Subjektivität und Verfremdung.[110]

Diese Forderungen sprechen alle gegen das Vermessen und die begriffliche Einengung. Es mag überzogen und wie ein Angriff auf diese Hauptdomänen der Schule klingen, wenn sie nun hier aufgestellt werden.

Wichtig erscheint mir, dass diese Forderungen der ästhetischen Bildung *auch* ihren Platz in der Schule haben und sich behaupten können *neben* der begrifflichen Klärung der Dinge, die gewiss ein Auftrag der Schule ist. Seel erwähnt, dass Genuss von Kunst in vielen Fällen Wissen voraussetzt: „Oft setzt uns erst ein von historischen und kunsthistorischen Kenntnissen getragenes Verstehen in die Lage, uns von bestimmten Objekten der Kunst ergreifen zu lassen. Nur durch eine solche interpretative Basis kann häufig gesichert werden, dass unsere auf Kunstwerke ausgerichtete Imagination ein Mitgehen mit ihren Imaginationen ist.“[111] (vgl. das Beispiel vom Gefangenenchor in Bregenz oder die Analyse des Lieblingsmusikstücks).

Wichtig erscheint mir festzuhalten, dass es in der Schule eine Unterscheidung der beiden Zugehensweisen auf Subjekte braucht: Es gibt Situationen, in denen die Begriffe geklärt werden, in denen vermessen und bestimmt wird, aber es muss auch Situationen geben können in denen man dem Objekt „in seinem Erscheinen nahe“[112] sein darf.

Durch den Begriff der ästhetischen Bildung (vs. Ästhetische Erziehung) betont Spinner „stärker die Persönlichkeitsentfaltung des Menschen, die alle Dimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten umschließt. Das Hineinversenken in eine Sache, das verweilende Staunen und Lauschen, der Dialog sind ...wichtig – gerade angesichts einer immer stärker zu beobachtenden oberflächlichen Konsumhaltung...Durch ästhetische Bildung werden den Kindern die Sinne geöffnet für intensive, verweilende Wahrnehmung. Gegen die Zersplitterung in Einzelwissen setzt ästhetische Bildung auf die wechselseitige Bereicherung der verschiedenen Sinneswahrnehmungen und der mit ihnen verknüpften Imaginationen ...Ästhetische Wahrnehmung ist kein passives Hinnehmen, sondern Zuwendung zum wahrgenommenen Gegenstand. Die Rolle, die die Imagination dabei spielt, zeigt, dass immer auch ein Mitschaffen im Spiel

[110] s. Spinner, 2002, S.9ff.
[111] Seel, 2003, S.139 Kursivsetzung durch den Autor
[112] ebd., S.138

ist.“[113] Spinner entwickelt diese ästhetische Bildung, weil er von der „Bedeutung des Ästhetischen für die Entwicklung des Kindes und für die Zukunftsperspektive einer lebenswerten Welt“[114] überzeugt ist. „In einer Zeit, in der der Evaluationsgedanke Konjunktur hat, ist es wichtig, auf diejenigen zentralen Aspekte von Bildung hinzuweisen, die sich nicht ohne weiteres als Lernfortschritt und Kompetenz abprüfen lassen.“[115]

Im Zusammenhang mit unserer Forschung weist Spinner auf den Zusammenhang zwischen ästhetischer Bildung und Identitätsentwicklung hin. Durch die Beschäftigung mit der Subjektivität, die ein Kunstwerk – ein eigenes oder ein zu rezipierendes – hat, kommen die Lernenden mit sich selbst in Kontakt. „Besondere Bedeutung gewinnt das Ästhetische für die Selbstwerterfahrung: Jedes ästhetische Genießen bedeutet, dass der Rezipierende sich selbst für wert hält, eine (zwecklose) ästhetische Erfahrung machen zu dürfen. In noch gesteigertem Maße gilt das für das eigene Gestalten. Ein Ernstnehmen der ästhetischen Erfahrungen und Gestaltungen von Schülerinnen und Schülern ist deshalb immer auch eine Unterstützung ihrer Identität. Nur wenn dies gelingt, kann von Bildung gesprochen werden.“[116]

[113] Spinner, 2002, S.13
[114] ebd., S.14f.
[115] ebd., S.15
[116] Spinner, 2006, S.77

1.4. Theaterpädagogik

Die Fülle der Literatur im Bereich des Theaters ist mittlerweile nicht mehr überblickbar. Neben der Theaterwissenschaft und den praktischen Durchführungen des Theaters (Regie, Dramaturgie, Handwerk,...) gab es immer schon auch Literatur zur Ausbildung von Schauspieler/innen und zu einer postulierten Wirksamkeit von Theaterspiel in der Bildung von jungen Menschen.

Diese beiden Bereiche – die Ausbildungspädagogik von „Theaterleuten“ und der Einsatz der „Methode“ Theater in der Bildungsarbeit – sind in den vergangenen Jahrzehnten zu einer Disziplin verschmolzen: der Theaterpädagogik. Obwohl die Zielrichtung der beiden Bereiche eine völlig verschiedene ist – zum einen die Berufsausbildung, zum anderen die Erreichung pädagogischer Ziele – befruchten sich die beiden Bereiche der Theaterpädagogik ständig gegenseitig: Übungen werden an die jeweilige Zielgruppe angepasst, theoretische Konzepte werden übernommen, Ausbildungsinhalte werden verglichen,.....

Zunächst werde ich auf das Verhältnis zwischen Theater und Bildung eingehen, um dann den Begriff der Theaterpädagogik vorzustellen, wie er vor den Arbeiten Hentschels und Czernys verstanden wurde.

In der noch jungen Disziplin der Theaterpädagogik fehlte es lange Zeit an theoretischer Grundlagenarbeit. Hier haben Ulrike Hentschel[117] und Gabriele Czerny[118] in den letzten Jahren wegweisende Arbeiten veröffentlicht. Czerny hat in ihrer Arbeit – neben anderen Quellen - die Ansätze von Seel und Hentschel aufgegriffen und diese Ansätze in ein neues Ausbildungskonzept, das sogenannte SAFARI-Konzept integriert. Ich werde in diesem Kapitel die theoretischen Grundlegungen darlegen und das Ausbildungskonzept vorstellen.

Abschließend wird der Frage nachgegangen, welche Lernprozesse durch Theaterarbeit innerhalb der Bildung in Gang gesetzt werden können und welche Lernchancen die Theaterarbeit beinhaltet.

---

[117] Hentschel, Ulrike, Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung, Weinheim 2000

[118] Czerny, Gabriele, Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension, Diss., (= Augsburger Studien zur Deutschdidaktik Band 5), Augsburg 2004

1.4.1. Theater und Bildung – eine historische Kurzübersicht

In diesem Kapitel versuche ich einen kurzen Überblick über das Verhältnis von Bildung und Theater zu geben.[119]

Theater galt bereits in der Antike als Bildungsgut. Bereits im Athen der klassischen Epoche traten bei Festen etwa ein Drittel der erwachsenen Bevölkerung auf, was zu einer hohen intellektuellen Bildung des Volkes führte, weil ja alle Darsteller des Lesens und Aufführens mächtig sein mussten.[120]

Aristoteles betrachtet Theater als „Katharsis“ : der Zuschauer solle durch das Erleben der dargestellten Affekte sich von diesen befreien.

Die Werke von Aischylos, Sophokles und Euripides übten auf die gesamte abendländische Kultur einen mächtigen Einfluss aus. Die Tragödie hatte eindeutigen Lehrcharakter: Politische Vorgänge sollten von verschiedenen Seiten betrachtet werden, Alternativen sollten gefunden werden und die Entscheidungsfindung wurde als ein rationaler Weg aufgezeigt.

In der Römerzeit wurde das Theater immer mehr, vor allem zur Kaiserzeit, im Dienst des Machterhalts der Herrschenden und der Ablenkung von der Politik gesehen.

Gegen Ende des 13. Jahrhunderts entwickelte sich das religiöse Theater. Der Mensch wurde langsam zum Zweifler, und so bediente sich die Kirche des Mediums Theater, um das Leben und das Sterben Christi über die sinnlich wahrnehmbare Anschauung zu vermitteln. Die Passionsspiele waren geboren.

Martin Luther begründete das protestantische Schultheater. Er sah durch das Theaterspielen die Möglichkeit gegeben, dass sich die Schüler in der lateinischen Sprache und gleichzeitig für das gesellschaftliche Auftreten und Betragen im öffentlichen Leben übten.

Im Zeichen der Gegenreformation führten die Jesuiten Ende des 16. Jahrhunderts neben der Poesie auch das dramatische Spiel als festen Bestandteil des Erziehungssystems ein. Die Ziele ihres Theaterspielens waren das Vorbereiten auf das gesellschaftliche Auftreten, die sprachliche Schulung und eine Einübung in die ethische Praxis des Christentums.

Zu Beginn des 16. Jahrhunderts entwickelte sich in Italien eine entgegengesetzte Form des Theaterspiels: die Commedia dell’arte, in der nicht mit literarischen Vorlagen, sondern mit Grundtypen gearbeitet wird.

---

[119] Dieser Überblick kann hier nur sehr grob und unvollständig sein. Ein vollständiger Überblick befindet sich in Gronemeyer 1995 und Thierer 1999.
[120] vgl. Reble, S. 22

Auf diese Form gehen viele unserer heutigen Formen szenischen Spiels zurück, z.B. Pantomime, Clowntheater, Theater nach Moreno und Reinhardt.

Die relativ desolate Lage des deutschsprachigen Theaters (lediglich Reste des Jesuitentheaters und Wandertruppen) im 18. Jahrhundert, veranlasste die Aufklärer, sich um das Theater zu bemühen. Theater hatte in ihren Augen eine eindeutige Funktion: „Theater sollte lehren, bilden, bessern.“[121] Gottsched und Lessing erarbeiteten eine Dramentheorie; das Drama sollte eine „Schule des Mitleidens“ werden.

Zu Beginn des vorletzten Jahrhunderts erlebte das Theater in Deutschland – nicht nur durch die politischen und wirtschaftlichen Umbrüche – tiefgreifende Veränderungen. Zu Recht kann erst ab 1900 von einem „Theater der Moderne“ im deutschsprachigen Raum gesprochen werden.

Max Reinhardt versuchte den Schauspieler wieder in den Mittelpunkt des Bühnengeschehens zu stellen - und nicht den Regisseur. Theater sollte seiner Meinung nach den Menschen wieder Freude geben. Es sollte sie „aus der grauen Alltagsmisere über sich selbst ...[hinausführen WS]..., in eine heitere und reine Luft der Schönheit.“[122]

K. S. Stanislawski war der erste, der seine Arbeit auf eine wissenschaftliche Grundlage stellte. Sein Konzept war die Darstellung von künstlerischer Wahrheit auf der Bühne. Zum einen sollten die detailgetreuen Bühnenbilder bildungswirksam für das Volk sein; zum anderen entmystifizierte er den Schauspieler: jeder könne Schauspieler sein, weil der Mensch über ein natürliches System zur Gestaltung verfüge und nur das Handwerk zu erlernen brauche.

Jakob Levy Moreno revolutionierte das Theater durch die alternative Form des Stegreiftheaters („theatre of spontaneity“), bei dem die Grenze zwischen Darstellern und Publikum aufgelöst wird. Nur das Thema als das „Bewegende“ ist vorgegeben; der Handlungsablauf richtet sich nach den aktuellen Bedürfnissen der Anwesenden. Aus dieser Grundform entwickelte er das Soziodrama und das Psychodrama. Das Ziel dieser Theaterformen ist es, dass der Einzelne konkrete Erinnerungen neu ordnet und reorganisiert und damit die Möglichkeit zu neuen Handlungsperspektiven hat.

Mit Brecht und Boal beginnt dann die Zeit des „Politischen Theaters“.

Bertolt Brecht ist der Begründer der Konzeption des „Epischen Theaters“ und der „Lehrstücke“. Das „Lehrstück“ war in erster Linie für die politische Selbsterziehung „proletarischer Laien“ gedacht. Durch das Theaterspielen

[121] Thierer, 1999, S.34
[122] zit. nach Thierer, 1999, S. 38

selbst sollten die Laien politische Erkenntnisse gewinnen. Mit dieser These hat Brecht großen Einfluss auf die heutige Theaterpädagogik genommen.

Augusto Boal hat ausgehend von Brecht und der „Pädagogik der Unterdrückten“ von Paulo Freire sein „Theater der Unterdrückten“ entwickelt. „Das Theater der Unterdrückten ist immer Dialog: Wir lehren und lernen.“[123] Seiner Meinung nach musste das „alte“ didaktische Theater abgelöst werden durch das „pädagogische Theater“. Die beiden Schritte seiner Arbeit lauten: zunächst Bewusstmachung („conscientizaçao“), dann Aktion (Veränderung der eigenen Situation und das gesellschaftliche Eingreifen). Der Einfluss Boals auf die Praxis freier Spielgruppen wie auch auf die Ausgestaltung von Seminaren im „Laientheater“ ist immens.

Der Vollständigkeit halber soll auch die Bewegung des Kinder- und Jugendtheaters nicht unerwähnt bleiben:

Das „proletarische Kindertheater“ (A. Lacis, W. Benjamin, E. Hörnle), das vor dem zweiten Weltkrieg versuchte durch improvisierendes Spiel Kinder zu verstärkter Wahrnehmung ihrer Welt zu führen.
Die Tradition des „Weihnachtsmärchens“, die Ende des 19. Jahrhunderts begann, betrachtete Kinder als „kleine Erwachsene“ und wollte sie unterhalten.
Auch die Jugend- und Wandervogelbewegung und die Reformpädagogik bildeten einzelne Versuche des Spielens und Darstellens heraus. Leider waren diese Versuche sehr widersprüchlich. Der Beginn des Dritten Reiches verhinderte eine Klärung und Weiterentwicklung.

Eine erneute Renaissance des Kinder- und Jugendtheaters entstand erst wieder mit der „68-er Bewegung“, bei dem Kinder ein gesellschaftliches Bewusstsein entwickeln sollten. Hier ist vor allem das „GRIPS-Theater“ Berlin zu erwähnen, das 1966 gegründet wurde.

1.4.1.1. Theater und Bildung - Zusammenfassung

Im Streifzug durch die Geschichte des Theaters zeigt sich, dass dem Theater und der Theaterarbeit seit langer Zeit eine Bildungswirkung zugesprochen wurde: Sei es, dass angenommen wurde, dass das Publikum sich durch den Besuch einer Theatervorstellung, das mentale Mitvollziehen oder Mitleiden, bildet oder dass der Darstellende durch die Auseinandersetzung mit einem Thema seine Persönlichkeit weiterentwickelt oder neue Handlungsperspektiven gewinnt.

Die Geschichte des Theaters in der Bildung ist also ebenso alt wie die Geschichte der Bildung oder Erziehung. Es versteht sich von selbst, dass

[123] Boal, zit. nach Thierer, 1999, S. 48

sich die Ziele des Theaterspielens oder Theateraufführens erheblich gewandelt haben.

1.4.2. Zum Begriff der Theaterpädagogik

Aus den verschiedenen Strömungen des professionellen Theaters nach 1900 (und der Nachkriegszeit) – Reinhardt, Stanislawski, Moreno, Brecht, Boal – und der Tradition der commedia dell'arte hat sich in den 70er Jahren der Begriff der Theaterpädagogik entwickelt. Schon in früheren Zeiten wurde Theater als ein Medium der Erziehung und Bildung gebraucht; der Begriff „Theaterpädagogik" oder „theatre in education" taucht allerdings erst in den 70-er Jahren auf[124].

Da dieser Begriff wie oben dargestellt vielfältige Wurzeln hat, weichen Ziele und Methoden der Arbeit stark voneinander ab.[125]

Es zeigt sich, dass sich allein schon im Begriff der Theaterpädagogik ein Spannungsfeld auftut: zwischen jahrtausendealtem Kunst- und Handwerk des Theaters und der Pädagogik als Erziehungswissenschaft.

Konstitutiv für die Theaterpädagogik scheinen mir dennoch zwei Bedingungen zu sein:

- Pädagogische Ziele werden definiert.
- Diese Ziele sollen mit dem Medium Theater erreicht werden.[126]

Mit Hilfe dieser beiden Grundaussagen wäre es dann auch möglich die Theaterpädagogik gegenüber anderen Wissenschaften abzugrenzen. Da die Pädagogik selbst mit anderen Wissenschaften kooperiert , z.B.

---

[124] s. Weintz, 1998, S. 279

[125] Dies zeigt sich zum Beispiel auch in der Prüfungsordnung der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Die theaterpädagogischen Studiengänge, die ich beide abgeschlossen habe, nennen sich „Kontaktstudium Darstellendes Spiel" und „Darstellendes Spiel". In der Methodik lehnen sich diese Studiengänge an verschiedenste Denkmodelle an und setzen sich aus verschiedenen „klassischen Fächern" zusammen: Deutsch, Sport / Bewegungserziehung, Musik, Bildende Kunst und Technik.
Den schwierigen Prozess der Einbeziehung der Theaterpädagogik in die föderale Bildungsplanarbeit in Deutschland beschreibt Czerny. (2004, S.273 ff.)
Zum Beispiel spricht der Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg von 1984 auch von „Darstellendem Spiel" im Fach Deutsch und in den fächerverbindenden Themen und weist dem „Fach" Theater demnach eine nach- und zugeordnete Stellung zu. Im neuen Bildungsplan von 2004 für die Grundschule wird von Hartmut von Hentig ausgeführt, dass jede Schülerin und jeder Schüler „zwei Theaterstücke gesehen, zwei weitere gelesen und möglichst an der Aufführung eines Stückes mitgewirkt" haben müsste (zit. nach Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2004). Dies zeugt m.E. zwar von viel gutem Willen – eine damit verbundene theoretische, inhaltliche, konzeptionelle oder praktische Konkretisierung fehlt jedoch.

[126] Zum Beispiel die Stärkung des Selbstbewusstseins, die Persönlichkeitsbildung oder auch die Ausbildung zur Schauspielerin oder zum Schauspieler.

Theologie, Psychologie und Soziologie[127], wird eine solche Abgrenzung meines Erachtens schwer fallen.

1.4.2.1. Abgrenzung der Theaterpädagogik zu anderen Konzeptionen im pädagogischen Bereich

Durch die relative Nähe zu anderen pädagogischen Ansätzen im pädagogischen und sozialpädagogischen Bereich fiel im 20. Jahrhundert eine Abgrenzung der Theaterpädagogik als eigener Disziplin schwer.

Allein schon durch den überlappenden Begriff des „Darstellenden Spiels“[128] verschwimmen auch die Grenzen zur Spielpädagogik.

Durch den verändernden Ansatz weitet sich das Feld der Theaterpädagogik zu einem Spannungsfeld zwischen Kunst, Pädagogik und Therapie.

Theaterpädagogik könnte als eine Form der Erlebnispädagogik verstanden werden, bzw. als eine auf der Erlebnispädagogik aufbauende Form. Diese von Hahn entwickelte pädagogische und therapeutische Richtung beruht im Wesentlichen auf zwei Prinzipien:
1. Erleben ist besser als Belehrung
2. Erziehung durch Gemeinschaft

In den meisten Fällen theaterpädagogischer Arbeit ist nicht nur der „Weg das Ziel“. Deshalb könnte das Arbeiten und Vorgehen in diesem Bereich auch als Projekt im Sinne von Dewey und Kilpatrick gesehen werden. Ein Projekt ist in ihrem Verständnis ein „zeitlich befristetes Vorhaben handwerklicher oder *künstlerischer* Natur, an dessen Ende ein vorab definiertes Produkt steht.“[129]

1.4.3. Theaterpädagogik nach Czerny[130]

In dieser Vielfalt der Konzeptionen und Begriffe, der Abgrenzung und Integration befindet sich nun also die Theaterpädagogik um die Jahrtausendwende. Ulrike Hentschel[131] hat mit ihrer Arbeit eine erste Standortbestimmung vorgelegt.

---

[127] vgl. Kron, S.23
[128] s. Anmerkungen im Kapitel 1.4.2.
[129] zit. nach Galuske, 1998, S. 208; *kursiv* hervorgehoben durch WS
[130] Im gesamten Kapitel 1.4.3. beziehe ich mich auf Czerny, 2004.
[131] Hentschel, 2000

Gabriele Czerny[132] geht mit ihrer Arbeit einen Schritt weiter: sie stellt sechs gegenwärtige theaterpädagogische Konzeptionen – mit den jeweiligen historischen Wurzeln – vor und vergleicht diese.
Im Bereich der grundlegenden Theorie referiert sie den Ansatz Hentschels und verknüpft ihn mit der Idee des „Ästhetisches Daseins“ von Martin Seel.
Ausgehend davon definiert sie drei Bereiche der Bildung der Theaterpädagogik: die Selbstbildung, die ästhetische Bildung und die soziale Bildung.
Abschließend entwickelt sie ein eigenes theaterpädagogisches Konzept: das SAFARI-Modell.

Czerny hat mit ihrer Arbeit m.E. die bisher klarste und profundeste Übersicht über die Theaterpädagogik gegeben. Ihr Verdienst ist es die Theaterpädagogik begrifflich und theoretisch einzuordnen. Aus diesen Gründen wähle ich ihr Konzept als Grundlage für meine Forschungen aus.

In den folgenden Unterkapiteln lehne ich mich an die Vorgehensweise Czernys an und referiere in Kurzzusammenfassungen die jeweiligen Positionen.

1.4.3.1. Bezüge zu theaterpädagogische Konzeptionen

Folgende gegenwärtigen theaterpädagogischen Konzeptionen stellt Czerny vor:

- Ingo Scheller: Szenisches Spiel
- Marcel Kunz: Szenisches Interpretieren
- Heidi Frei: Ausdrucksspiel aus dem Erleben („Jeux Dramatiques“)
- Keith Johnstone: Improvisation und Theater
- Hans Martin Ritter: Körper und Sprechen
- Jakob Jenisch: Der Darsteller und das Darstellen[133]

Unter vier Begriffsgruppen wertet sie diese Ansätze aus:

1. Wahrnehmung und Imagination
2. Ausdruck und Form
3. Antrieb und Aktion
4. Erfahrung und Reflexion

Czerny trifft folgende Einordnung der Intentionen der oben erwähnten konzeptionellen Entwürfe: „Es gibt für den Deutschunterricht Interpretationsverfahren (Scheller, Kunz), die um rezeptive *und* produktive Zugangsweisen bemüht sind, und es gibt für die Ausbildung von SchauspielerInnen Konzeptionen wie die von Jenisch, Johnstone und Ritter. Die Form der „Jeux Dramatiques“ ist in diesem Zusammenhang als

[132] Czerny, 2004
[133] Entsprechende Literaturhinweise finden sich in Czerny, 2004

ein Spielverfahren zu sehen, dass vor allem in der Primarstufe und in der Freizeitpädagogik etabliert ist.“[134]

Wie ein roter Faden, so Czerny, ziehe sich durch alle Konzeptionen das Anliegen ästhetische Lernprozesse, wie „Wahrnehmungsschulung, Imaginationsfähigkeit, Körpererfahrung anzuregen.“[135]

Zusammenfassend stellt Czerny folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede vor, die sich durch die unterschiedlichen Intentionen begründen lassen: „Scheller und Kunz wollen einen produktiven Beitrag zum Textverstehen leisten, Frei zum Selbstverstehen, und Johnstone, Ritter und Jenisch wollen die schauspielerische Ausbildung ästhetisch qualifizieren. Bei Scheller und Kunz führt der Einsatz von theaterpädagogischen Verfahren zu einer ästhetischen Ausrichtung des Deutschunterrichts und stärkt die individuelle Textrezeptionsfähigkeit der SchülerInnen, [...]Konzeptionell unterscheiden sich Johnstone, Ritter und Jenisch darin, dass sie die SchauspielschülerInnen in erster Linie für den theatralen Prozess „Spieler-Figur“ und für das „Theaterereignis“, die Aufführung, ästhetisch qualifizieren.“[136]

1.4.3.2. Theoretische Grundannahmen

Czerny nimmt als ihren theoretischen Bezugsrahmen und ihren philosophischen Hintergrund die Theorie Martin Seels über die „Ästhetik des Erscheinens“.[137] Wichtige Begriffe, die die Grundlage ihres SAFARI-Modells bilden, sind die Überlegungen zum ästhetischen Wahrnehmen und zum ästhetischen Bewusstsein.
Als wichtigste Merkmale der ästhetischen Wahrnehmung sind von Czerny angeführt: subjektiv, simultan und momentan, synästhetisch, imaginativ und illusionär.

Czerny empfindet die Merkmale und Begriffe Seels als allgemein für die Kunst formuliert. Deshalb übernimmt Czerny die Erweiterung der umfassenden Theorie zur ästhetischen Bildung durch Ulrike Hentschel, die diese Prozesse auch auf Theaterspielprozesse explizit konkretisiert hat.

Hentschel versteht die „ästhetische Bildung nicht als die Akkumulation von Wissen über das Theater, sondern als die eigene Teilhabe am theatralen Prozess, der Bildungserfahrungen ermöglicht.“[138] Nach Hentschel ist das Theaterspiel nicht künstlerisches Abbild der Realität; es ermöglicht vielmehr die Erfahrung von Wirklichkeit und fiktiver Wirklichkeit. Es werden also „verschiedene Wirklichkeiten nebeneinander konstruiert, mit

[134] Czerny, 2004, S.127, *kursiv* hevorgehoben durch die Autorin
[135] ebd.
[136] ebd., S.146
[137] s. Kapitel 1.3.
[138] Czerny, 2004, S.149

denen sich Spielende und Zuschauer auseinander setzen.“[139] Die Idee des Spiels nicht in, sondern zwischen den verschiedenen Wirklichkeiten übernimmt Czerny in ihr SAFARI-Modell.
Zentral wird für beide Autorinnen der Begriff des „ästhetischen Ichs“, das durch die Auseinandersetzung und in der Begegnung zwischen Spieler und Figur sich in deren Mitte – also zwischen Spieler und Figur – befindet.
„Das bewegte Spiel zwischen SpielerIn und Figur kann dann eine nächsthöhere Reflexionsstufe und auch Qualität erreichen, wenn die entstehende „Zwischenfigur“ – das „ästhetische Ich“ – der SpielerIn reflexiv bewusst wird.“[140]

1.4.3.3. Theaterpädagogik als bildender Prozess

Nach Czerny ist die Theaterpädagogik also nicht nur eine „schöne“ Darbietungs- und Vermittlungsform von Literatur. Theaterarbeit mit Studierenden und Schüler/innen muss ihrer Überzeugung nach vielfältige ästhetische Prozesse in Gang setzen.
Im Mittelpunkt „der Theaterarbeit in der Hochschule ...[steht WS]... der Erwerb von subjektbezogenen, selbstbildnerischen, ästhetischen und sozialen Fähigkeiten.“[141]

Mit den drei Begriffen Selbstbildung, ästhetische Bildung und soziale Bildung umschreibt Czerny die drei Bildungsbereiche, die aus ihrer Sicht die Theaterpädagogik ausmachen:

Mit Selbstbildung meint Czerny die Bildung des Spieler-Ichs, die dann zentral wird für die Verwandlung in ein Figuren-Ich. Der Schauspieler muss mit sich und seinem Körper in Verbindung treten, denn „das *Instrument des Schauspielers* ist er selbst.“[142] Sich selbst wahrnehmen und das Erleben reflektieren sind zentrale Bildungsbereiche, die ein Zugehen auf ein Gegenüber überhaupt erst ermöglichen. Die beiden zentralen Bereiche für die Selbstbildung, das Wahrnehmen und das Erleben, konkretisiert Czerny mit folgenden Begriffen: „Wahrnehmung (kinetischer Sinn, Balancesinn, taktiler, visueller, akustischer Sinn), Gefühl, Phantasie, Imagination, Körper und Bewegung, Spannung und Entspannung und Atem, Stimme und Sprache.“

Mit ästhetischer Bildung bezeichnet Czerny den Schritt vom Selbsterleben zum Sich-als-Figur-Erleben. „Angestrebt wird die Aneignung von „fremder“ Erfahrung mit dem Ziel, eigene und fremde Erfahrung so zu verarbeiten und zum Ausdruck zu bringen, dass sie „öffentlich“ werden kann.“[143] Sie verweist darauf, dass dieser Prozess im Sinne Piagets als „geistige

[139] Czerny, 2004
[140] ebd., S.114
[141] ebd., S.151
[142] Rellstab, F. zitiert nach Czerny, 2004, S.152; Kursivsetzung durch F. Rellstab.
[143] Czerny, 2004, S.155

Entwicklung“ bezeichnet werden könnte. Wichtige Bereiche der ästhetischen Bildung sind: Vorstellen, Verkörpern, Beobachten, Improvisieren, Verändern, Verfremden, Gestalten und Reflektieren.“[144]

Durch das Spannungsfeld der Gruppendynamik innerhalb der Theaterarbeit ergibt sich für Czerny der dritte Bildungsbereich: die soziale Bildung. Es ergäben sich „Selbstbehauptungs-, Sozialisations- und Demokratisierungsmöglichkeiten, die durch den Projektcharakter und die Prozesshaftigkeit spiel- und theaterpädagogischer Praxis begünstigt“[145] würden. Wichtige Begriffe in diesem Zusammenhang sind die Kooperation zwischen den Spielenden, das Oszillieren zwischen der Bühnenwirklichkeit und der Wirklichkeit des Zuschauerraums, Übernahme von Verantwortung gegenüber dem Spielprozess, Kommunikation und Kooperation auf verbaler und non-verbaler Ebene. „Die Gruppe gelangt in diesem Prozess von der Interaktion über die Kommunikation letztendlich zur Präsentation.“[146]

Diese drei Bildungsbereiche bilden für Czerny die übergeordneten Zielsetzungen für die Entwicklung ihrer theaterpädagogischen Konzeption: des SAFARI-Modells.

1.4.3.4. Das SAFARI - Modell

Aufgrund der Analyse verschiedener gegenwärtiger Konzeptionen im Bereich der Theaterpädagogik, der inhaltlichen Zusammenführung der Ansätze Hentschels und Seels und der Einordnung in die Pädagogik entwickelt Czerny ihr eigenes Konzept, welches ich zunächst in einer von mir entwickelten schematischen Übersicht[147] vorstellen möchte, bevor ich einzelne Ebenen des Modells vorstelle:

[144] Czerny, 2004, S.156
[145] ebd., S.160
[146] ebd., S.161
[147] Die Überschriften der Definitionen sind die Kapitelüberschriften von Czerny.

Abbildung 22: Schematische Übersicht über das SAFARI – Konzept und die jeweilige Definition der Ebenen nach G. Czerny

		Definition
S	toff	Zwischen Sinn und Sinnlichkeit
		Grundlage des Theaterspielens ist „die spielerische und inhaltliche Auseinandersetzung mit Stoffen, Themen und Texten im Hinblick auf ihre mögliche Adaptation für die Theatersituation. Sie bilden den Ausgangspunkt einer Spielidee, die mit theatralen Mitteln umgesetzt wird.“[148]
A	uftakt	Zwischen Körper-Haben und Körper-Sein
		„Der Auftakt sensibilisiert die Spielenden, sich selbst auf der leibsinnlichen-emotionalen Ebene wahrzunehmen und zu erleben. Den Selbstbildungsbereichen Wahrnehmung, Gefühl, Phantasie, Imagination, Körper und Bewegung, Spannung und Entspannung, Atem, Stimme und Sprache wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt.“ [149]
F	igur	Zwischen Nicht-Ich und nicht Nicht-Ich
		„Es geht [...] darum, das Figurenpotential des Stoffes zu erschließen, um in eine innere Auseinandersetzung und äußere Gestaltung treten zu können.“[150]

[148] Czerny, 2004, S.163
[149] ebd., S.168
[150] ebd., S.171

A	ktion	Zwischen Nicht und Sondern
		In der Aktionsphase geht es darum „die in der Auseinandersetzung mit den Figuren gewonnenen Einsichten und Erfahrungen durch thematische Vorgaben weiter zu formen, so dass Improvisationen entstehen.“[151]
R	eflexion	Zwischen Erleben und Reflektieren
		„Reflexion verlangt vom Spielenden, dass er sich des Erlebten bewusst wird. Die Spielenden erfahren durch das Reflektieren ihrer individuellen Wahrnehmungen, Gefühle und Vorstellungen mögliche Zusammenhänge oder Differenzen. Dies bedarf der Fähigkeit in Distanz zu treten, d.h. den Blick nach außen und innen zu richten.“[152]
I	nszenierung	Die Erfahrung des „Nicht-Darstellbaren“, „Zwischen Sinn und Sinnlichkeit“, „Intra-Intersubjektiv“
		„Die Zielvorgabe eines Auftritts hilft, Entscheidungen innerhalb der Improvisationsphase präziser herauszuarbeiten, dramaturgisch zu Szenen zu verdichten und in einen Ablauf zu bringen. Den Spielenden wird die Möglichkeit gegeben, sich als Spieler und Figur in einer ihnen angemessenen künstlerischen Form, die sich aus dem Wechselspiel von Gestalten und Reflektieren ergeben hat, einem Publikum zu zeigen.“[153]

[151] Czerny, 2004, S.172
[152] ebd., S. 173
[153] ebd., S.174

1.4.3.4.1. S - der Stoff

Czerny orientiert sich im Bereich der Literaturdidaktik an K.H. Spinner und wählt deshalb ein handlungs- und produktionsorientiertes Verfahren des Umgangs mit Texten und Stoffen. Sie selbst bezeichnet ihren Umgang mit Texten als postmodern, da sie den Texten die beiden Funktionen „Steinbruchcharakter“ und „Fundstückcharakter“ zuweist.

Folgende fünf Aspekte sind für Czerny im Umgang mit dem Stoff relevant:

„1. Der Stoff (Text, Film, Bild, Lebenswelt) bildet die thematische Grundlage des Theaterspiels.
1. Er kann in Improvisationen verändert, verfremdet, „zertrümmert“, ergänzt, parodiert, um- und weitergespielt werden.
2. Er muss ein kreatives Potenzial enthalten [...].
3. Der Stoff muss theatralisierbar sein [...].
4. [...] Der Stoff [sollte WS] auch die Möglichkeit einer solchen Veränderung in sich bergen, dass er über sich hinausweist, [..., was WS] z.B. mit dem „Umschalthebel“: Was wäre, wenn ....? ausgelöst wird.“[154]

1.4.3.4.2. A – der Auftakt

Wichtig sind Czerny in der Phase des Auftakts drei Dinge: das Ankommen bei sich selbst, das Ankommen im Raum und in der Gruppe und die Vorbereitung.

„Präsent-sein, Bei-sich-sein, Zu-sich-kommen“[155] als Grundlagen der Körperwahrnehmung sind wichtige Stichworte, die in Übungen umgesetzt werden.
Im zweiten Schritt bieten ein möglichst leerer Raum (der Raum gibt, dass die Schauspieler/innen ihre Spielideen umsetzen können) und eine Gruppe (die sich zur Theatergruppe[156] formt) die Möglichkeit des Ankommens.
In der Vorbereitung plant Czerny die Figurenvorbereitung in der Spannung zwischen Bewegung und Entspannung.

1.4.3.4.3. F – die Figur

In diesem Schritt geht es Czerny darum, dass sich bewusste und unbewusste Prozesse zwischen Spieler und Figur einstellen.[157]

---

[154] Czerny, 2004, S.167
[155] ebd., S.168
[156] „Eine Spielergruppe formt sich zur Theatergruppe, wenn ihr bewusst wird, dass sie [...] als Gruppe doppelt anwesend ist“ ebd., S. 169. Gemeint ist hiermit die Anwesenheit als Spieler und Figur auf der Gruppenebene.
[157] S. 1.4.3.2.

Ausgangspunkt sei die SpielerIn selbst, die die Figur dadurch aufbaut, „dass sie ihr „Ich“ der Figur leiht, d.h. die Figur spiegelt durchaus Aspekte des eigenen „Ichs“: Spieler-Ich und Figuren-Ich oszillieren.“[158]

1.4.3.4.4. A – die Aktion

In Improvisationen klären die Spieler/innen Handlungszusammenhänge und Verhaltensweisen der Figuren. Sie spielen sich „frei“. Die Spieler/innen erhalten Impulse von außen, auf die sie als Figuren von innen reagieren. „Durch die Reflexion [...] erhellt sich für die SpielerIn die Improvisationssituation. Die theatrale Situation kristallisiert sich immer deutlicher heraus, bis sie schließlich szenisch fixiert und dadurch wiederholbar wird.“[159]

1.4.3.4.5. R - die Reflexion

Nach Czerny läuft die Reflexion in vier Phasen ab[160]:

1. Das indivuelle Erleben (sinnliche, körperliche, emotionale und soziale Erlebnisse)
2. Das ästhetische Erleben in der Figur (Bewusstwerden des individuellen Wegs vom Spielenden zur Figur)
3. Die Improvisationen (Handlung, Situationen, szenischer Ablauf, Beziehungen der Figuren zueinander).
4. Gesamtreflexion aller Arbeitsphasen (Sichtung des theatralen Prozesses im Blick auf die Aufführung. Intention und Ziel des Projekts treten nochmals deutlich ins Bewusstsein).

1.4.3.4.6. I – die Inszenierung

Vor dieser Phase muss geklärt werden, ob es zu einer Aufführung kommt oder nicht.

Folgende Punkte kennzeichnen diese Phase nach Czerny[161]:

- Die Art der Inszenierung wird von Theatergruppe und TheaterlehrerIn gemeinsam bestimmt.
- Das Spiel der Gruppe wird nun öffentlich und muss sich dem Publikum gegenüber behaupten, das heißt es muss Aufmerksamkeit wecken.
- Die Spielenden erfahren Wertschätzung und Interesse durch die Anwesenheit des Publikums.

---

[158] Czerny, 2004, S.172
[159] ebd., S.173
[160] ebd., S.173f.
[161] ebd., S.174

Czerny spricht in Anlehnung an Lehmann nicht von einer Aufführung, sondern von einer Performance. Ihrer Meinung nach geht es im postmodernen Theater „nicht mehr in erster Linie um das „Belehren und Verändern“, sondern es soll eher eine „Spurensuche“ statt „Sinnsuche“ provoziert werden. Es kommt darauf an, nicht sofort zu verstehen, sondern vielmehr neue Seherfahrungen zuzulassen. Somit zeichnet sich die Perfomance aus durch „mehr Präsenz als Repräsentation, mehr geteilte als mitgeteilte Erfahrung, mehr Prozess als Resultat, mehr Manifestation als Signifikation, mehr Energetik als Information“[162].“[163]

Czerny sieht ihre Konzeption demnach als Theater, welches sich „nicht mehr als illustrative Aufführung eines dramatischen Werkes sieht, sondern eine eigenständige Form entwickelt, die den Text höchstens noch fragmentarisch erkennen lässt.“[164]

1.4.3.4.7. Die Bedeutung des Symbolischen

Als durchgängiges Prinzip durchzieht alle Bausteine des Modells die symbolische Dimension sowohl des Körpers, der Bilder als auch der Szenen.[165] „Der Schwerpunkt liegt [...] im Bild, nicht im Wort, da es den Spielenden und den Zuschauenden imaginativen Freiraum lässt. Wichtig ist, dass auf der Bildebene solche Symbole verwendet werden, die die Imagination und Phantasie der Spielenden anregen, bereichern und auch überschreiten.[...] Bleibt der symbolische Sinn unentwickelt, reduziert sich die Darstellung auf „Äußerlichkeiten.“[166]

1.4.3.4.8. Zusammenfassung

Das von Czerny entwickelte SAFARI-Modell „stellt eine Konzeption dar, die die sinnlichen, körperlichen und sozialen Erfahrungen nicht als einzelne Funktionen oder Fähigkeiten beschreibt, sondern sie in einem Konzept der ästhetischen Erfahrungsbildung zusammenfasst.“[167]

Das von ihr vorgeschlagene Modell hilft die theaterpädagogischen Prozesse zu strukturieren. Czerny selbst weist darauf hin, dass die Bausteine aufeinander aufbauen, um „den Stoff vielfältig zu erschließen, um ihm Ausdruck und Form“[168] verleihen zu können.

---

[162] Lehmann, 1999, S.146 zitiert nach Czerny, 2004, S.175
[163] Czerny, 2004, S.175
[164] ebd., S.176
[165] vgl. Kapitel 1.3. und Spinner, 2002
[166] ebd., S.177
[167] ebd., S.264
[168] ebd., S.177

Die Reflexion als ein zentraler Baustein ist jedoch nicht als der fünfte Schritt im Modell zu sehen. Jeder einzelne Baustein schliesst mit einer Reflexion ab, um die gemachten Erfahrungen für den nächsten Baustein verwertbar zu machen. Gerade in Bezug auf das symbolische Denken ist „die diskursive Reflexion [...] ein entscheidender Zwischenschritt.“[169]

1.4.4. Lernchancen im Bereich der Theaterpädagogik

Im Folgenden will ich aufzeigen, welche Chancen für Schüler/innen bestehen, in der Theaterarbeit zu lernen. Bewusst spreche ich in diesem Kapitel nicht von Lernzielen, da dieser Begriff für mich zu stark von der lernzielorientierten Didaktik her geprägt ist.

Ich spreche von Lernchancen, um anzudeuten, dass den Schüler/innen durch Methoden, die Person des Theaterlehrers oder der Theaterlehrerin, durch Übungen, Anregungen und Situation, etc. die Möglichkeit gegeben wird, etwas zu lernen.

Gerade in der theaterpädagogischen Arbeit ist die Eigenbeteiligung der Schüler/innen gefordert. Sie selbst sind es, die entscheiden, diese Chance etwas für sich zu lernen anzunehmen; der Grad ihrer Beteiligung entscheidet über die Anzahl der Lernchancen.

[169] Czerny, 2004, S.177

1.4.4.1. Lernchancen des SAFARI-Modells

Folgende Lernchancen beschreibt Czerny für das SAFARI-Modell[170]:

Abbildung 23: Schematische Übersicht über das SAFARI – Konzept und die jeweiligen Lernprozesse nach G. Czerny

		Lernprozesse
S	toff	Wahrnehmung
A	uftakt	Vorstellung, Emotion, Körper
F	igur	Individualisierung
A	ktion	Ausdruck
R	eflexion	Erweiterung
I	nszenierung	Neugestaltung

1.4.4.1.1. Lernchancen des SAFARI-Modells

Czerny hat das SAFARI-Modell entwickelt, um theaterpädagogische Prozesse so zu strukturieren, dass „die individuelle Spiel- und Ausdrucksfähigkeit der Spielenden [entwickelt wird WS] mit dem Ziel ihr „ästhetisches Ich“ auszubilden.“[171]

[170] Czerny, 2004, S.266
[171] ebd. S.148

Aus der Analyse der gegenwärtigen theaterpädagogischen Konzeptionen[172] leitet Czerny folgende Ziele[173] ab:

1. Theaterspielen entwickelt die Fähigkeit, dass sich Spielende als agierende Subjekte wahrnehmen, die in der Lage sind, zu anderen Mitspielenden und zu sich selbst in Beziehung zu treten.
2. Das Spiel mit neuen Identitäten ermöglicht die immerwährende Verwandlung und Verkörperung anderer Figuren.
3. Das Theaterspiel unterstützt und fördert die subjektive Wahrnehmungs-, Imaginations-, Beobachtungs- und Ausdrucksfähigkeit.
4. Theaterpädagogische Verfahren leisten einen Beitrag zu einem kreativen und produktiveren Umgang mit Texten [...]
5. Theaterspielen bildet reflexive Fähigkeiten wie Wahrnehmung von Ambiguität, Distanz und Differenzen sowie Perspektivenübernahme aus.
6. Das Theaterspiel eröffnet neue Erlebens- und Erfahrungsräume, da es offen ist für das Spiel mit den Erscheinungen in immer wieder neuen Situationen.“[174]

Durch die Überlegungen von Ulrike Hentschel angeregt, ergänzt Czerny:

7. Die Spielenden können „zu einem subjektiven Sinnverständnis im Medium des Theaters gelangen.“[175]
8. Die Spielenden können sich im „Spiel-Raum“ bewusst „in der Gegenwart erleben und wahrnehmen, um sich ihrer selbst gegenwärtig zu werden.“[176]

Durch die Sichtweise Martin Seels werden diese Lernchancen um den folgenden Punkt ergänzt:

9. „Die Theatersituation [verlangt WS] von den Spielenden außer Aufmerksamkeit, Offenheit und Interesse auch die Fähigkeit [...] Wahrnehmungen begrifflich fassen zu können.“[177]

Diese Lernchancen sind für alle Prozesse in der Theaterpädagogik anzunehmen. Czernys Modell bezieht sich zunächst auf die Ausbildung von Studierenden, die Theaterlehrer/in werden wollen. Selbstverständlich ist das Modell übertragbar für die konkrete Theaterarbeit mit Schüler/innen. Für die Studierenden, die die beschriebenen Prozesse nicht nur für sich selbst und für ihre Figur reflektieren, sondern auch in Bezug auf ihre

[172] s. Kapitel 1.4.3.1.
[173] Czerny selbst spricht von Zielen. Da ich in dieser Arbeit jedoch von Lernchancen sprechen möchte, verwende ich zwar in den Zitaten den Begriff der Ziele, übernehme in meinen Stellungnahmen jedoch den Begriff der Lernchance.
[174] Czerny, 2004, S.148
[175] ebd., S.149
[176] ebd., S.150
[177] ebd., S.150

Ausbildung und damit auch auf ihre berufliche Zukunft hin, ergeben sich folgende Lernchancen für die Studierenden:

„1. Die Auseinandersetzung mit sich selbst unter der Zielsetzung, sich als Person kennen zu lernen und eine stabile Ich-Identität aufzubauen.
2. Die Erfahrung der Interaktion mit den Mitspielenden und der reflektierten Selbsteinschätzung der eigenen Wirkung auf andere.“[178]

1.4.4.2. Weitere Lernchancen aus anderen Ansätzen in der Theaterpädagogik und in der allgemeinen Pädagogik

Im Folgenden zitiere ich weitere Lernchancen, die von fünf verschiedenen Richtungen innerhalb der Pädagogik aufgestellt wurden. Diese ausschnitthafte Übersicht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie soll vielmehr aufzeigen, wie verschiedene Disziplinen sich Theaterarbeit zu eigen machen und welchen Nutzen sie sich aus der Theaterarbeit versprechen:

a) Jürgen Weintz hat 1998 Theaterpädagogik und Schauspielkunst unter dem Gesichtspunkt der Rollenarbeit verglichen. Er definiert folgende Lernchancen für die spiel- und theaterpädagogische Praxis, welche die Sozialkompetenz fördern:

- „angemessene verbale und nonverbale Verständigung mit anderen über Inhalte, Empfindungen und Bedürfnisse
- Partizipation an wichtigen Entscheidungen
- Definieren und partnerschaftliches Lösen von Konflikten
- Gestalten von Beziehungen (Symmetrie und /oder Komplementarität)
- selbstbewusster Umgang mit Konformitätsdruck und Gruppennormen
- Fähigkeit zu Kooperation.“[179]

b) Jürgen Thierer, der aus dem Bereich der Sozialpädagogik kommt, benennt folgende Qualifikationen als Grundvoraussetzung zum Theaterspielen: „Kommunikation, Kooperation, Kreativität, Flexibilität und Vertrauen, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Selbstreflexionsfähigkeit, Körperbeherrschung, Wahrnehmungsfähigkeit und Ausdrucksfähigkeit“[180]. Ganz im Sinne Stanislawskis anerkennt er aber auch die Möglichkeit, dass sich diese Qualifikationen erst durch den Prozess des gemeinsamen Theaterspielens entwickeln. Thierer stellt deshalb fest, dass „durch die

[178] Czerny, 2004, S.150f. Czerny erwähnt ein drittes Ziel, das sich m.E. aber nicht auf die Arbeit mit Schüler/innen übertragen lässt.
[179] Weintz, 1998, S.78
[180] Thierer, 1999, S.59

Gemeinschaft in der Gruppe [...] soziale Lernziele, wie zum Beispiel Verantwortungsgefühl, Rücksichtnahme auf andere, Steigerung der Kommunikationsfähigkeit, Entwicklung einer besseren Konfliktbewältigung und Kooperationsbereitschaft gefördert werden“[181] können.

c) Lothar Krappmann benennt für die gruppendynamisch-orientierte Pädagogik folgende Fähigkeiten[182], die indirekt gefördert, allerdings nicht gezielt trainiert werden können.

- „Rollendistanz („role-making“): die Fähigkeit, angesonnene Anforderungen gegenüber der eigenen Rolle zu erkennen, auszuwählen, zu interpretieren und zu modifizieren;
- Empathie („role-taking“): die Fähigkeit, sich an die Stelle des anderen zu versetzen und seine Erwartungen und Sicht der Situation zu antizipieren;
- Ambiguitätstoleranz: die Fähigkeit, Doppeldeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten von Rollen zu tolerieren;
- Frustrationstoleranz: die Fähigkeit, unerwartete/[unbefriedigende WS] ...Verläufe von Interaktionen auszuhalten;
- Identitätsdarstellung: die Fähigkeit der adäquaten Selbstpräsentation mit Hilfe einer durchdachten, stilisierten Selbstdarstellung, um dem Interaktionspartner ein umfassenderes Bild von sich zu geben und den Partner in eine den eigenen Absichten entsprechende Richtung zu lenken.“[183]

d) Auch in der Suchtprävention wird seit 1990 Theater als Medium und Theater eingesetzt. Barbara Tilke, die Referentin der Aktion Jugendschutz für Suchtprävention in Baden-Württemberg, führt dazu aus: „Ich denke, dass Theater einen sehr wichtigen Beitrag zur Suchtprävention, insbesondere zur Primärprävention, leisten kann, indem es Bedürfnisse, Wünsche, Träume und Sorgen von Kindern und Jugendlichen aufgreift und Alltagserfahrungen thematisiert. Theater kann die Kommunikation unter jungen Menschen und mit ihnen fördern, es spricht sie intellektuell und emotional an und macht Inhalte sinnlich erfahrbar.“[184]

Sie verweist darauf, dass als besondere Risikofaktoren für das Entstehen von Sucht gelten:

- „geringes Selbstwertgefühl
- die Unfähigkeit, Konflikte zu bearbeiten
- mangelnde Selbstverantwortlichkeit
- fehlende Lebensstrategie
- das Unvermögen, eigene Gefühle wahrzunehmen, zu leben

[181] Thierer, 1999, S.16f.
[182] Krappmann formuliert diese Fähigkeiten im Hinblick auf das Rollenspiel. Ich möchte hier keine Abgrenzung von Rollenspiel und Theater vornehmen. Für unseren Zusammenhang denke ich, dass die Auflistung der Fähigkeiten, die gefördert werden können, für die Theaterpädagogik übernommen werden kann.
[183] Krappmann, 133ff., 142ff., 150ff., 169ff.
[184] Tilke in Tilke/Kern,1999, S.10

Hierbei gibt es nicht die Ursache ..., es handelt sich vielmehr um ein komplexes Geflecht von Ursachen, das zu Abhängigkeit führen kann."[185]

Tilke sieht in der Theaterarbeit ein gutes Medium zur Suchtprävention, weil sie an oben genanntem Geflecht von Ursachen ansetzt. Sie sieht folgende Ziele der theaterpädagogischen Arbeit:

- „Soziale Anerkennung / Konfliktfähigkeit
- Ich-Stärke / stabiles Selbstwertgefühl / Selbstachtung
- Frustrationstoleranz / Kommunikationskompetenz
- Umgang mit Gefühlen
- Genussfähigkeit / Erlebnisfähigkeit"[186]

e) Enja Riegel berichtet von ihrer Zeit als Schulleiterin an der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden. Mit der provozierenden These „Wer viel Theater spielt, wird gut in Mathematik"[187] hat sie Aufsehen in der Schullandschaft erregt.
An ihrer Schule gibt es sogenannte Theaterintensivwochen. „Vier Wochen, in denen alle Schüler, die an der Theaterproduktion beteiligt sind, keinen Unterricht haben, keine Klassenarbeiten schreiben und keine Hausaufgaben erledigen müssen...Es gilt der Grundsatz »Nichts als Theater«."[188]Zwei Arten von Theaterspiel gibt es: die Klassenprojekte, um die man sich als ganze Klasse bewerben muss – und die man dann auch als ganze Klasse durchführt, und die „TheaterWerkstatt", bei der sich die Schüler/innen freiwillig melden können.
Die Helene-Lange-Schule hat bei den Vergleichsarbeiten der vergangenen Jahre (TIMSS und PISA) überdurchschnittlich gute Ergebnisse gehabt, was Enja Riegel auch auf das Theaterspielen zurückführt, und was sie zum Formulieren der These veranlasst hat.
Enja Riegel ist es wichtig, dass „echte Künstler" die Projekte durchführen. Keine Angestellten im Langzeitverhältnis, sondern Künstler, die „Theater aus Leidenschaft zu ihrem Beruf gemacht haben, die sich Theater nicht anlesen, sondern selber machen, und für die am Ende einer Probenphase nur eines zählt: ein vorzeigbares Ergebnis auf der Bühne."[189]
Theaterproduktionen sind aus ihrer Sicht für das schulische System eine ideale Ergänzung, weil sie ergebnisoffen arbeiten und somit einen Gegenpol zu der Ergebnisorientierung der Schule setzen.
Entscheidend ist für Riegel auch die Tatsache, dass die Jugendlichen „während »ihrer« Theaterproduktion in möglichst viele Entscheidungen einbezogen werden."[190]

[185] Tilke, 1996, S.6
[186] Tilke, 1996, S.7f
[187] Riegel, 2004, S.93
[188] ebd., S.101
[189] Riegel, 2004, S.99
[190] ebd., S.100

Folgende Lernchancen sieht Enja Riegel im Theaterspielen in der Schule:

- „Kurzfristig gesehen...geraten Theater spielende Schüler im Vergleich zu ihren Mitschülern, die weiter am Unterricht teilnehmen, durchaus ins Hintertreffen. Der Gewinn, den Schüler haben, die intensiv Theater spielen, das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, der gelassenere Umgang mit Herausforderungen im Alltag, wird oft erst ein, zwei Jahre später deutlich – auch bei den schulischen Leistungen.“[191]
- Die Jugendlichen haben Angst, sich zu präsentieren. Das Überwinden dieser Angst und das Auftreten vor Publikum stärkt, so Riegel, „das Vertrauen in die eigenen Kräfte und den Mut, sich auch in anderen Bereichen auf neues, unbekanntes Terrain zu wagen.“[192]
- „Wer als Person gerade dabei ist, herauszufinden, wer er eigentlich ist, der schlüpft nicht selbstsicher und bewusst in andere Rollen.“[193] Für die Jugendlichen scheint es noch schwierig zu sein, die Rolle von der eigenen Person zu trennen: „Wie kann ich in die Rolle einer anderen Person schlüpfen und dabei doch ich selbst bleiben?“[194] Die Schauspieler entdecken „ihre inneren Welten und lernen, ihnen Ausdruck zu geben.“[195]

[191] Riegel, 2004, S.111
[192] ebd., S.99
[193] ebd., S.97
[194] ebd., S.94
[195] ebd., S.95

1.4.4.3. Zusammenfassung

Im Bereich der Lernchancen durch das Theaterspiel zeigt sich, dass sowohl Czerny als auch andere Autoren vielfältige Lernchancen annehmen, die sich im Laufe des Theaterspielens oder der Aufführung einstellen.

Die Auflistung der Lernchancen entnehmen sie sowohl der eigenen Erfahrung (im Unterricht und in der Inszenierungs- oder Theaterpraxis) als auch der Literatur.

Mir ist bewusst, dass die Lernchancen im Blick auf spezielle Zielgruppen und auch aufgrund eines bestimmten theoretischen Hintergrunds formuliert wurden.
Die Begrifflichkeiten sind aus diesen Gründen auch unterschiedlich gewählt. Trotzdem möchte ich in der folgenden schematischen Übersicht zeigen, in welchen Bereichen der Persönlichkeit Veränderungen angenommen werden. Mir geht es nicht darum, die Begriffe der einzelnen Bereiche zu nivellieren; vielmehr möchte ich andeuten, dass im Bereich der Lernchancen ähnliche wünschenswerte Veränderungen erwartet werden. Dazu greife ich einzelne Lernchancen heraus ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

Tabelle 3: Übersicht über die Lernchancen in der Theaterpädagogik[196]

	Czerny	Weintz	Thierer	Krapp-mann	Tilke	Riedel
Soziale Beziehungen Sozialkontakte	X	X	X		X	
Kritikfähigkeit Konflikte lösen		X	X	X	X	
Subjektive Wahrnehmung	X		X	X		
Ambiguität	X			X	X	X
Perspektivenübernahme	X	X	X	X		X
Sinnverständnis	X					
Selbstvergewisserung	X			X		X
Wahrnehmung in Sprache übersetzen Kommunikation	X	X	X		X	
Aufbau einer Ich-Identität Selbstüberzeugung	X	X			X	
Selbstreflexion	X		X	X	X	X
Verbesserung der schulischen Leistungen						X

[196] Kommentiert werden diese Ergebnisse im Kapitel 1.6.

1.5. Empirische Forschung im Bereich der Theaterpädagogik

Die Fülle der Literatur, die im Bereich der Theaterpädagogik[197] in den vergangenen beiden Jahrzehnten entstanden ist, ist kaum überschaubar. Es finden sich neben Spielideen und konkreten Theaterstücken, neben Handbüchern (mit vielen Anregungen zu Übungen und zur Hinführung zum Spiel), Übersichten und praktischen Hilfen auch Ausbildungskonzepte für Amateur- und Profischauspieler/innen. Auch im Zusammenhang mit der Evaluation der Wirksamkeit von Ausbildungskonzepten und der Entwicklung von curricularen Konzepten (für die unterschiedlichsten Zielgruppen) finden sich eine Reihe wissenschaftlicher Hausarbeiten und Forschungsarbeiten.

Im Bereich der wissenschaftlichen Literatur der noch relativ jungen Theaterpädagogik finden sich mittlerweile auch fundierte Arbeiten und Auseinandersetzungen.[198] Diese Arbeiten gehen aber – bis auf ganz wenige Ausnahmen – hermeneutisch vor. Meiner Meinung nach hängt diese Tatsache stark mit dem Subjekt der Forschung – dem Theater – zusammen. Gerade beim Theaterspiel und bei der Anleitung zum Theaterspiel muss induktiv vorgegangen werden. Mit der kreativen Unterrichtsmethode „Finden – Üben – Gestalten“ wird - meiner Beobachtung nach - in den meisten Inszenierungen auch im professionellen Bereich gearbeitet.

Wenn man davon ausgeht, dass es die gleichen Personen sind, die im theaterpädagogischen Feld arbeiten und dann auch im diesem Bereich forschen, darf es nicht verwundern, wenn eine hermeneutische Vorgehensweise bei den wissenschaftlichen Arbeiten überwiegt.

Umfangreiche Recherchen in Bibliothekskatalogen sowie pädagogischen, sozialwissenschaftlichen und psychologischen Datenbanksystemen[199] zeigen auf, dass es bislang nur eine geringere Anzahl von empirischen Forschungsergebnissen im theaterpädagogischen Bereich[200] gibt.

Im Folgenden möchte ich kurz drei empirische Forschungsergebnisse im theaterpädagogischen Bereich schildern, die einen Bezug zur vorliegenden Arbeit aufweisen:

---

[197] s. Kapitel 1.4.
[198] s. Kapitel.1.4.3.1.
[199] Letzte umfassende Suchergebnisse zu den Begriffen Theaterpädagogik, Theaterarbeit, und Theaterwerkstatt verbunden mit den Begriffen Selbsteinschätzung, Selbstbild; Identität und Identitätsbildung sowie Persönlichkeit, Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsförderung am 14. September 2007.
[200] Selbstverständlich ausgenommen von dieser Aussage sind die Arbeiten, die bereits in dieser Arbeit besprochen wurden und die im Literaturverzeichnis zu finden sind.

1.5.1. Empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Theaterarbeit, Arbeiterbildung und Lernen in der politischen Erwachsenenbildung
Untersuchung von Günther Holzapfel und Gerd Röhlke 1988[201]

Holzapfel und Röhlke haben zwischen 1982 und 1987 in einem Forschungsprojekt in Bremen gearbeitet, in dem es darum ging eine Verbindung von Arbeiterbildung und Arbeiterkultur am Beispiel einer Theaterwerkstatt im Bildungsurlaub zu schaffen.[202]
Drei Bereiche wurden erforscht:

- Die Curriculumentwicklung für die Theaterarbeit,
- eine Lernprozessanalyse und
- die Ausbildung der theaterpädagogischen Mitarbeiter (hier Teamer genannt).

Mit drei unterschiedlichen Untersuchungsinstrumenten gingen die beiden Autoren dabei vor:

- dem Einsatz von Video als Dokumentationsinstrument der theaterpädagogischen Einheiten,
- dem Verlaufs- und Gedächtnisprotokoll und
- dem Interview der Teilnehmenden.

Sie kamen zu der Überzeugung, dass sich ihr Seminarmodell durchgesetzt hat und dass dieses Modell für ihre Zielgruppe gewinnbringend ist. Aufgrund der theoretischen Deutung Ihrer Materialien kommen sie zum Schluss, dass im Theaterspiel Lernchancen zu politischen, gesellschaftlichen und persönlich bedeutsamen Themen entstehen.

Folgende Lernchancen führen die beiden Autoren an:

- „Durch Handeln im Spiel ergibt sich die Chance zur Förderung kognitiver Differenzierungen gesellschaftlicher und individueller Realität (kognitiver Aspekt).
- Durch Handeln im Spiel ergibt sich die Chance der Schulung der Wahrnehmung unterschiedlicher und widersprüchlicher Bedeutungselemente von sozialen Situationen (sozial-kommunikative Aspekte).
- Durch Handeln im Spiel besteht die Chance zur Entdeckung unbekannter und/oder verdrängter Gefühle, Neigungen, Interessen und Bedürfnisse (motivationale Aspekte).“[203]

[201] Holzapfel/Röhlke, 1993
[202] Es handelte sich meistens um gewerkschaftlich organisierte Bildungswochen für Arbeiter/innen oder Sozialhilfeempfänger.
[203] Holzapfel/Röhlke, 1993, S.328

Ein weiteres Ergebnis ihrer Untersuchungen zeigt, dass „Theaterarbeit bei den Teilnehmern neue positive Erfahrungen über Spiel, Gruppenbezug, produktive Arbeit und Körperlichkeit vermitteln kann.“[204]

1.5.2. Paedagogus ludens : erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel und Theaterpädagogik - eine qualitativ-empirische Untersuchung von Antonios Lenakakis 2003

Lenakakis richtet den Fokus seiner Forschungen auf die Lehrer/innen als Spiel- und Theaterleiter/innen.
Nachdem er die Fachliteratur[205] gesichtet hat, kommt er zu dem Ergebnis, dass eine theoretische Auseinandersetzung „nicht zu einem gesicherten Allgemeinverständnis“[206] führt. Deshalb entwickelt er zunächst eine „grounded theory“, die er seinen Untersuchungen zugrunde legt.
Er erhebt zunächst in der Stadt Berlin Daten allgemeiner Art (Ausbildung – auch im theaterpädagogischen Bereich -, theaterpädagogische Methoden, die eingesetzt werden, Stufenschwerpunkt, etc.) mittels eines Fragebogens. In einem weiteren Schritt befragt er eine ausgewählte Gruppe aus diesen Lehrer/innen in einem leitfadenorientierten respektive problemzentrierten Interview und wertet sie entsprechend aus.[207]

Lenakakis untersucht die erweiterte Handlungskompetenz der Lehrer/innen, die theaterpädagogisch ausgebildet sind und auch so arbeiten – sei es im Unterricht, im Wahlpflichtangebot oder in anderen schulischen Zusammenhängen. Er stellt fest, dass diese Lehrer/innen eine zentrale Rolle in der Schulreform von innen spielen. Diese zeige sich „in dem aktiven UND kreativen Handeln der befragten Lehrer(innen), mit dem sie sich die Freiräume und die Voraussetzungen ihres spiel- und theaterpädagogischen Konzepts schaffen.[208]
Die wichtigsten Faktoren, die sich in der Untersuchung gezeigt haben, seien Naivität, Offenheit, Differenzierungsfähigkeit, Selbstreflexivität, Selbstwahrnehmung, Ausbalancierung und das Sich-Wohl-Fühlen.
„Die befragten Lehrer(innen) sehen ihre Professionalität.....bei der Unterstützung subjektiver Aneignungsprozesse, die eine offene, im Vorgegebenen unbefangene Haltung und ein Einlassen auf Imaginationen, Ideen und Interesse der Lernsubjekte erfordern.“[209] Lehrer/innen mit spiel- oder theaterpädagogischer Ausbildung können demnach Differenzen zulassen

[204] Holzapfel/Röhlke, 1993, S.119
[205] Allerdings bezieht er sich auf den Stand der Literatur von 1999.
[206] Lenakakis, 2004, S.53
[207] s. Mayring, 2000
[208] Lenakakis, 2004, S.186 Großschreibung des Wortes UND durch den Autor
[209] Lenakakis, 2004, S.187

und sind Inhalten gegenüber flexibel. Sie haben es gelernt, sich auch selbst in Frage zu stellen und stellen zu lassen und können Unterricht auch als „Spiel“ sehen, was ihnen persönlich eine enorme Entlastung bringt. Sie haben die Fähigkeit entdeckt, „sich als Person und als Lehrer(in) in Frage zu stellen, »über sich selbst lachen« zu können, sich aus der Distanz zu betrachten und damit fixierte, normative Vorstellungen vom Selbst wahrzunehmen und in Bewegung zu setzen.“[210] Wichtig ist im Prozess des Unterrichtens das Zulassen von Vieldimensionalität und das Einbeziehen von Zeichen und Symbolen. Wenn Schüler/innen auf die Bühne geholt werden können sie nach „Zeichen und Symbolen suchen und sie entwickeln. Der Mensch als symbolisches Wesen sucht in der Pluralität der »symbolischen Formen« die Vieldimensionalität des Lebens zu verstehen.“[211]
Lenakakis stellt fest, dass die Theater spielenden Lehrer/innen mehr acht darauf geben, dass den Schüler/innen Wissen nicht nur einfach vorgesetzt wird, sondern dass die Schüler/innen „sich mit dem Lernstoff auseinander ...setzen, das Gelernte als nützlich und wissenswert für sich...finden.“[212] Die Lehrer/innen bemühen sich um die „expansiven“ Lerngründe.

In seinen Interviews hat Lenakakis folgenden Aktivierungszirkel festgestellt, der für unsere Untersuchungen und den Blick auf die Schüler/innen interessante Erkenntnisse enthält:

- „Die persönlich erlebten positiven Erfahrungen mit dem TheaterSpiel machen die Lehrer(innen) neugierig und regen sie an: Die Neugier wird durch das Medium gesteigert: es ist unklar, was „heraus“ kommt (kurzer angenehmer Spannungszirkel).
- Die Schüler(innen) haben am TheaterSpiel Freude, sie gehen motiviert an diese Sache heran und freuen sich über Fortschritte: sie zeigen positiven „Überraschungseffekt“ als Kreativitätsschub....
- Die Lehrer(innen) empfinden ein starkes emotionales Erfolgserlebnis...als quasi pädagogischen Lustgewinn.
- Positiv-emotionale Impulse der Lehrer(innen) kommen unmittelbar bei den Schüler(inne)n als konkretes Motivationsmoment an; dieser Effekt äußert sich in noch stärkerer Weise, wenn dies auch durch entsprechende „Laudatio“ des Lehrerkollegiums erweitert wird.

... Spielerische Erlebnisse und Freude im Unterricht und somit an der Schule bewirken befreiende Effekte sowohl für Schüler(innen) als auch für die Lehrperson und bilden die Basis für einen spannenden und inter-ess-anten Schulalltag.“[213]

Zusammenfassend hält Lenakakis folgendes fest:
„Die Bildungswirkung der Spiel- und Theaterpädagogik zeigt sich schließ-

[210] ebd., S.192
[211] ebd., S.198
[212] Lenakakis, 2004, S.199
[213] ebd., S.210 Schreibweise „TheaterSpiel“ und „inter-ess-anten“ durch den Autor

lich – sowohl bei den (befragten) Lehrer(inne)n als auch bei den Schüler(inne)n –

- im selbstverantwortlichen, selbstbewussten Handeln,
- in der Fähigkeit, die Rhizomorphizität und Vieldimensionalität von Leben in der Pluralität der *symbolischen Formen* zu verstehen und
- in der Möglichkeit des Deutens, Ausdrückens und Darstellens der Vielfalt menschlichen Handelns und Empfindens."[214]

1.5.3. Theaterpädagogisches Handeln in psychosozialen Prozessen als Gegenstand der Forschung – eine qualitativ-empirische Untersuchung von Norbert Knitsch 2006

Norbert Knitsch untersucht die Interaktion zwischen Theaterpädagog/innen und psychosozial gefährdeten Jugendlichen, die beschult werden, therapeutisch behandelt oder gesetzlich einer erzieherischen Maßnahme zugeordnet sind. Seine Untersuchungen beziehen sich also auf Jugendliche, die in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, in der Schule für Lernhilfe oder in der sogenannten Neuen Ambulanten Maßnahme (NAM – Gerichtshilfe) sind. Knitsch stellt die These auf, „dass die gesammelten institutionellen Erfahrungen der Klientel, produziert und provoziert allein durch den sozialen Organismus der Institution selbst, nicht ohne Wirkung auf den Heilungsprozess bleiben können."[215]

Der Autor wendet als Untersuchungsinstrumente das qualitative problemzentrierte Interview an, einen Fragebogen und die teilnehmende Feldbeobachtung.

Er untersucht Unterschiede zwischen institutionellen Mitarbeiter/innen und Theaterpädagog/innen und kommt dabei zu folgendem Ergebnis:
„Im Vergleich zu den Experten aus den Institutionen wird deutlich, dass Theaterpädagogen den (negativen) Einflüssen äußerlicher Bedingungen gegenüber etwas entgegenzusetzen haben, was offenbar eine größere Akzeptanz und positive Resonanz bei der Klientel erzeugt.
Aufgrund der Befragung wurde deutlich, dass der berufliche Habitus von Theaterpädagogen sich maßgeblich von dem der befragten institutionellen Mitarbeiter unterscheidet. Er ist geprägt von einer Kraft, die den Interaktionsraum mitbestimmt und gestaltet und eine Wirkung erzeugt, die für beide Akteure (Theaterpädagogik und Klientel) innerhalb und außerhalb (privater Alltag) des Interaktionsraumes eine nachhaltige positive Wirkung erzeugt."[216]

---

[214] ebd., S.215 Kursivsetzung durch den Autor
[215] Knitsch, 2006, hintere Umschlagseite
[216] ebd., S.138

Die Klientel erfährt in diesem Interaktionsraum eine Entlastung, die für den Heilungsprozess notwendig erscheint.
Knitsch arbeitet mit den Jugendlichen an den sprachlichen Problemen, den Gedächtnisproblemen, den Ausdauer- und Konzentrationsschwierigkeiten und der mangelnden Gruppenfähigkeit. Dabei verwendet er vor allem die Methoden nach Brecht und Boal.

In Bezug auf den Spieler (und seine Heilungs- und Selbstheilungstendenz) formuliert Knitsch folgende Charakteristika des Theaterspiels:
„Das Theaterspiel

- macht mich zum Betrachter meines Selbst,
- ist erzählend- und verstehend-kognitives Verstehen und Übertragung in den Alltag,
- weckt meine persönlichen Aktivitäten,
- macht mich fühlend,
- weckt meine Entscheidungsfähigkeit,
- gibt mir Argumentationshilfen und Sprache,
- lässt mich selbst erfahren / Selbsterfahrung
- verändert und entwickelt mich,
- lässt mich differenziert schauen,
- lässt mich fragen: „Bestimmt die Gesellschaft mein Denken oder ich selbst?“[217]

Knitsch bezeichnet diese Charakteristika nicht als Lernchancen, da er den Prozess der Heilung beschreiben will. Für unseren Zusammenhang können wir seine Aufzählung verstehen als Entwicklungs- und Lernchancen von Jugendlichen, die psychosozial gefährdet sind. Wenn das Theaterspiel solchen Jugendlichen Heilungschancen bietet, sollte es auch allen Jugendlichen Lernchancen eröffnen.

[217] Knitsch, 2006, S.115

1.5.4. Übersicht über die Forschungsergebnisse

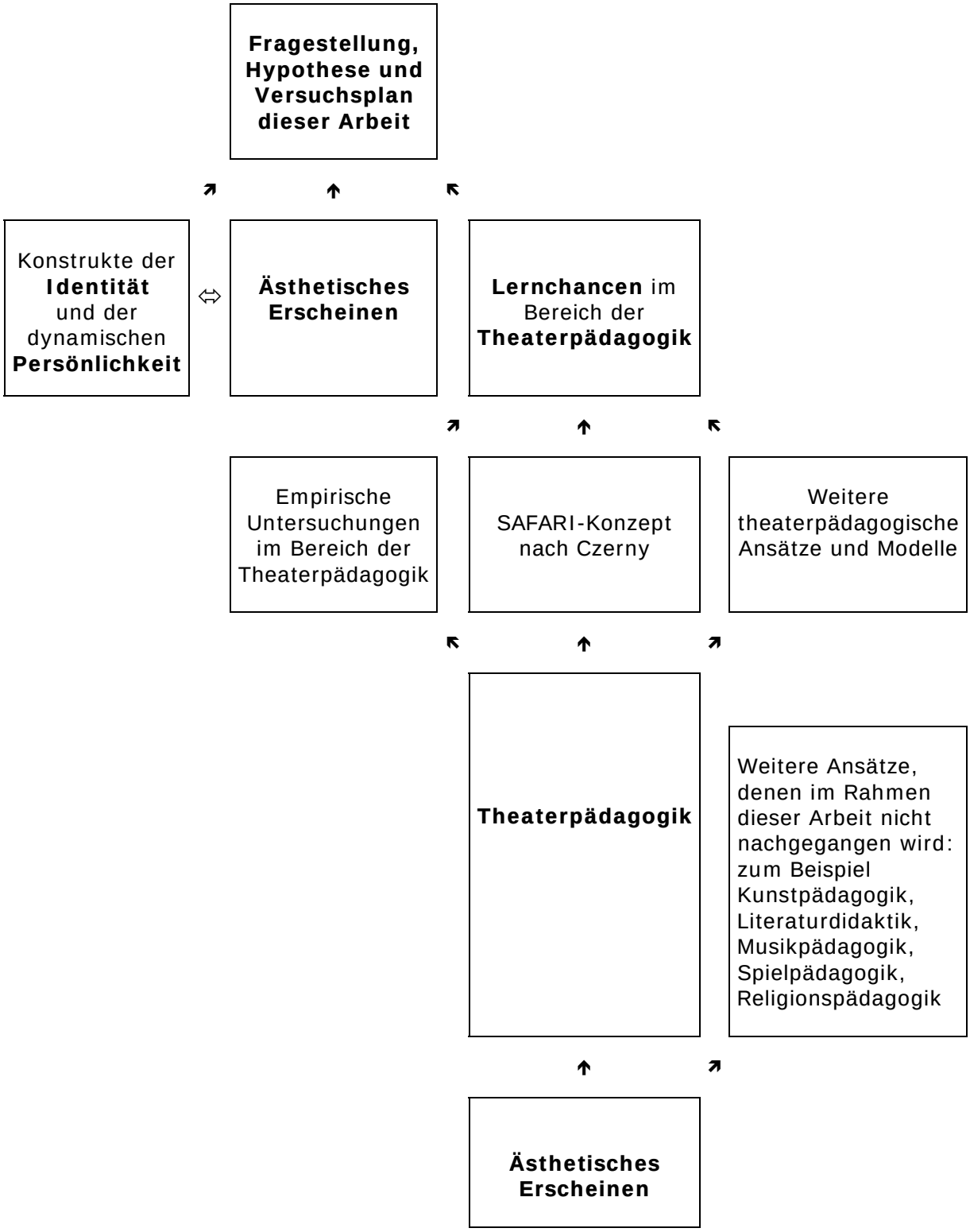
Tabelle 4: Übersicht über die Lernchancen in der Theaterpädagogik II[218]

	Holzapfel/Röhlke	Knitsch	Lenakakis
Soziale Beziehungen Sozialkontakte	X		
Kritikfähigkeit Konflikte lösen	X		
Subjektive Wahrnehmung	X	X	X
Ambiguität	X	X	
Perspektivenübernahme	X	X	X
Sinnverständnis		X	X
Selbstvergewisserung	X	X	X
Wahrnehmung in Sprache übersetzen Kommunikation			
Aufbau einer Ich-Identität Selbstüberzeugung	X	X	X
Selbstreflexion	X	X	X
Verbesserung der schulischen Leistungen			

[218] Wiederum handelt es sich um unterschiedliche theoretische Ansätze, die ich nicht verkürzen möchte. Um die Ergebnisse des Kapitels 1.4.4.2. mit den Ergebnissen der Forschungsarbeiten vergleichen zu können, greife ich auf die Tabelle zurück und verwende die dort aufgestellten Begriffe, wenn sie sich inhaltlich mit den bereits definierten Aussagen decken, selbst wenn die Autoren diese Begriffe nicht verwendet haben oder verwenden würden.
Kommentiert werden die Ergebnisse im Kapitel 1.6.

1.6. Zusammenführung und Fazit

Abbildung 24 veranschaulicht die bisherige Vorgehensweise im Kapitel 1:



Die alltägliche Identitätsarbeit als eine Auseinandersetzung zwischen dem Individuum und der Lebenswelt wird –wenn sie geschieht- immer Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit haben. Im Bezug auf Einzeldimensionen der Persönlichkeit werden sich Veränderungen zeigen.

In den theoretischen Überlegungen habe ich die alltägliche Identitätsarbeit erweitert um eine weitere „Lebenswelt“: die ästhetische Dimension.

In der ästhetischen Dimension werden konkrete Erlebnisse und Erfahrungen eher narrativ und damit qualitativ erhoben werden müssen oder sie müssten sich in der Beobachtung der zu untersuchenden Jugendlichen zeigen, die hermeneutisch und qualitativ ausgewertet werden kann. An dieser Schnittstelle werden quantitative Verfahren die hermeneutischen und qualitativen Ergebnisse ergänzen können.

Dennoch wird das Sensibilisieren der Jugendlichen auf die ästhetische Wahrnehmung nicht ohne Folgen auf die Identitätsarbeit und Persönlichkeitsentwicklung bleiben.

Das Schichtenmodell der Persönlichkeit zeigt, dass durch Interventionen Veränderungen in den verschiedenen Schichten möglich werden und beobachtbar sind. Es macht darüber hinaus deutlich, dass es Schichten der Persönlichkeit gibt, die nur über lange Zeiträume Veränderungen zulassen.

Die Philosophie der Ästhetik erfüllt in unserem Zusammenhang eine zweifache Funktion: zum einen dient sie als ein weiterer Lebensweltbereich im Sinne der Identitätsforschung; zum anderen bildet sie die Grundlage der theaterpädagogischen Intervention, indem sie auch die Entwicklung des SAFARI-Modells entscheidend geprägt hat.

Durch das theaterpädagogisches Vorgehen nach dem SAFARI-Modell sollen den Jugendlichen Lernchancen geboten werden, die die Jugendlichen in ihre Identitätsprojekte integrieren. Dies sind Lernprozesse der Jugendlichen in den einzelnen Bereichen ihrer Persönlichkeit.

Wenn wir nun auf dem Hintergrund der Einzeldimensionen der dynamischen Persönlichkeitsforschung die beschriebenen Lernchancen betrachten, sollten beobachtbare Veränderungen in der Selbstwahrnehmung der Jugendlichen auftreten.

In der theaterpädagogischen Literatur werden viele dieser Lernchancen genannt, die auch durch die empirische Forschung belegt sind. In der folgenden Tabelle werden die Lernchancen aus der Literatur mit den Einzeldimensionen der Persönlichkeit verbunden:

Tabelle 5: Übersicht über die Lernchancen in der Theater-Pädagogik III – Verbindung mit den Einzeldimensionen der Persönlichkeit

	Lernchancen in der Theaterpädagogik[1]	Lernchancen in der Theaterpädagogik Empirische Forschung[2]	Einzeldimensionen der Persönlichkeit[3]	Abkürzung im PFK[4]	Erwartete Entwicklung[5]
Soziale Beziehungen Sozialkontakte	4	1	Bereitschaft zum sozialen Engagement	MO4	+
			Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt	VS 4	-
			Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit	MO2	-
Kritikfähigkeit Konflikte lösen	4	1	Emotionale Erregbarkeit	VS1	-
Ambiguität	4	2	Emotionale Erregbarkeit	VS1	-
Perspektivenübernahme	5	3			
Sinnverständnis	1	2			
Selbstvergewisserung	3	3	Selbstüberzeugung	SB2	+
Wahrnehmung in Sprache übersetzen Kommunikation	4	0			
Aufbau einer Ich-Identität Selbstüberzeugung	5	3	Extravertierte Aktivität	VS 3	+
			Ichdurchsetzung	MO1	+
			Selbstüberzeugung	SB2	+
			Fehlende Willenskontrolle	VS2	-
			Neigung zum Gehorsam	MO5	-
			Angst	SB1	-

Selbstreflexion	5	3	Extravertierte Aktivität	VS 3	+
			Ichdurchsetzung	MO1	+
			Selbstüberzeugung	SB2	+
			Fehlende Willenskontrolle	VS2	-
			Neigung zum Gehorsam	MO5	-
			Angst	SB1	-
Verbesserung schulischer Leistungen	0	1			
			Schulischer Ehrgeiz	MO 3	0

Legende:

1 Anzahl der Nennung dieser Lernchance im Bereich der theaterpädagogischen Literatur von insgesamt 6 möglichen (s. Kapitel 1.4.4.3.)
2 Anzahl der Nennung dieser Lernchance im Bereich der empirischen Forschung von insgesamt 3 möglichen (s. Kapitel 1.5.4.)
3 Kurzbezeichnungen der Einzeldimensionen der Persönlichkeit nach Seitz und Rausche, die ausführlich beschrieben sind im Kapitel 1.2.1.
4 Abkürzung dieser Einzeldimensionen im PFK 9-14
5 Erwartete Entwicklungsrichtung dieser Einzeldimension durch die Belege in der Literatur:
+ bedeutet Entwicklung / Steigerung
- bedeutet Abnahme
0 bedeutet Beibehaltung

Zunächst einmal muss festgehalten werden, dass die Autorinnen und Autoren aus ihrer Sichtweise (zum Beispiel Suchtprävention, Literaturdidaktik, Schulleitung) und im Verfolgen ihrer Ziele die Lernchancen formuliert haben. Dadurch ist zu erklären, dass keine Lernchance von allen Autor/innen benannt wird.

Außerdem wird deutlich, dass manche Lernchancen im Bereich der Einzeldimensionen der Persönlichkeit in mehrere Einzeldimensionen aufgefächert sind und dadurch differenzierter dargestellt werden.

Aufgrund der unterschiedlichen erkenntnisleitenden Interessen verwundert es nicht, dass Lernchancen formuliert werden (Perspektivenübernahme, Sinnverständnis, Wahrnehmung in Sprache umsetzen/Kommunikation und Verbesserung der schulischen Leistungen), die in den Persönlichkeitsmerkmalen keine Entsprechung finden, weil sie eben keine Persönlichkeitsmerkmale sind. Im Umkehrschluss ist es verständlich, dass bestimmte Einzel-

dimensionen (Schulischer Ehrgeiz MO 3, Maskulinität der Einstellung MO 6, Selbsterleben von Impulsivität SB 3, Egozentrische Selbstgefälligkeit SB 4 und Selbsterleben von Unterlegenheit (Minderwertigkeit) gegenüber anderen SB5) nicht in den Lernchancen erwähnt werden.

In der Übersicht wird deutlich, dass es in bestimmten Einzeldimensionen der Persönlichkeit durch theaterpädagogische Massnahmmen zu Veränderungen – sei es im Sinne einer Steigerung respektive Entwicklung oder einer Abnahme – belegt durch die Literatur und Erfahrung der Autorinnen und Autoren oder belegt durch die empirische Forschungsarbeiten kommen wird.

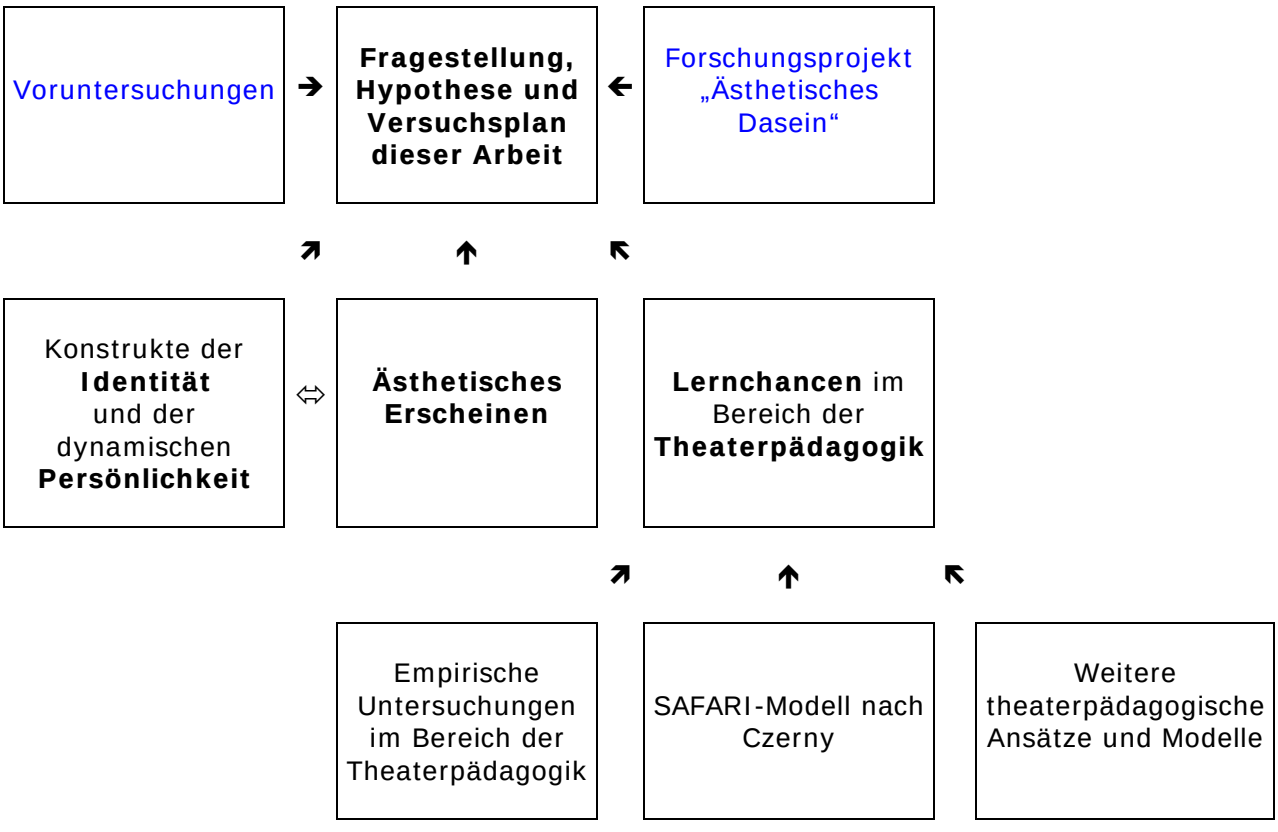
2. Teilbereiche des Forschungsprojekts „Ästhetisches Dasein“ und eigene Voruntersuchung

Nach dem Zusammenführen der theoretischen Konstrukte und der Systematisierung der Lernchancen, die in der Theaterpädagogik formuliert wurden, haben zwei weitere Bereiche Einfluss auf die Formulierung meiner Fragestellung, auf die Hypothesengenerierung und das Erstellen des Versuchsplans:

Meine Forschung ist eingebunden in das Forschungsprojekt „Ästhetisches Dasein“, welches ich im Folgenden kurz vorstellen möchte. Die in diesem Kapitel vorgestellten Bereiche der Forschung werden von mir *nicht* bearbeitet, sondern nur im Sinne der Begründung und Bestätigung meiner Aussagen und Vorgehensweisen herangezogen. Das Vorstellen der hermeneutischen und qualitativen Forschung dient an dieser Stelle auch zur *Abgrenzung* meiner Forschungsfrage gegenüber den anderen Gruppen des Projekts. Meine Forschung wird in den folgenden Kapiteln vorgestellt.

In einem zweiten Schritt werde ich eine von mir durchgeführte Studie und Schlussfolgerungen für eine weitere Forschungsarbeit vorstellen. Diese Studie diente als Voruntersuchung für die vorliegende Arbeit.

Abbildung 25: Vorgehensweise im Kapitel 2.



2.1. Das Forschungsprojekt „Ästhetisches Dasein“

Für das Forschungsprojekt „Ästhetisches Dasein“ der Pädagogischen Hochschulen Weingarten und Ludwigsburg wurden an beiden Hochschulen ab dem Sommersemester 2003 drei unterschiedliche Ebenen des Forschungsprojekts erarbeitet:

1) der philosophische und pädagogische Hintergrund des Forschungsprojekts (Theorierahmen),

2) forschungstheoretische Überlegungen zu Forschungsmethoden und zur Gewinnung und Auswertung von Daten (Forschungsrahmen),

3) praktische theaterpädagogische Übungen, die dazu dienten, Studierende mit dem SAFARI-Modell vertraut zu machen und mit den Studierenden[1] gemeinsam eine Sequenz aus Unterrichtseinheiten zu entwickeln[2] (praktisch–pädagogisches Konzept).

Ein wichtiges Prinzip des Forschungsprojekts – die fächerübergreifende Arbeit - war schon durch die Leitung des Projekts gegeben: Herr Prof. Dr. Sowa vom Fach Kunst und Frau Dr. Czerny vom Fach Deutsch / Theaterpädagogik – beide von der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg - und Herr Prof. Dr. Reinhoffer vom Fach Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Die Seminare zur Vorbereitung und zur Begleitung des Projekts fanden sowohl an beiden Orten als auch mit wechselnden Referenten in Ludwigsburg statt.
Besprechungen zwischen der Leitung, den Studierenden (qualitative und hermeneutische Forschung), der Diplomandin (qualitative Forschung) und mir (quantitative Forschung) fanden in Ludwigsburg statt.

2.1.1. Forschungsmethoden

Im Rahmen der Bildung des Theorierahmens innerhalb des Forschungsprojektes wurde deutlich, dass im Fall der Erforschung der ästhetischen Erfahrung verschränkt mit der Beobachtung der Stärkung der

[1] Entsprechend dem fächerübergreifenden Ansatz des Forschungsprojekts hatten die Studierenden unterschiedliche Studienschwerpunkte – Deutsch, Kunst, Theaterpädagogik und Erziehungswissenschaft im Lehramtsstudium für Grundschule, Hauptschule, Realschule und Sonderpädagogik.
[2] Als „Nebeneffekt“ sollten die Studierenden, die die Schüler/innen in den Unterrichtssequenzen betreuten und begleiteten, zunächst selbst erlebt und reflektiert haben, was die theaterpädagogischen Methoden und Vorgehensweisen bei ihnen bewirkt haben. Diese Studierenden haben dann auch die halbstrukturierten Interviews durchgeführt.

Identitätsentwicklung eine Verbindung verschiedener Forschungsmethoden im Sinne einer Methodentriangulierung angezeigt ist.

Da angenommen wird, dass die ästhetische Erfahrung eine spezifisch hermeneutische Struktur aufweist, sollte die „verstehende Beobachtung“[3] eine der Forschungsmethoden im kunstpädagogischen Bereich (künstlerische Selbstdarstellung und Videoaufnahmen) sein. Dazu war es notwendig, dass Studierende einen Zusammenhang zwischen Außen- und Innenbeobachtung haben, d.h. die Studierenden als Beobachter/innen mussten gleiche und ähnliche Prozesse bereits an sich selbst erlebt und reflektiert haben. Diese Gruppe der Studierenden sollte also „beobachtend“ und „teilnehmend“ zugleich sein.

Einen weiteren Platz in der Forschungsgruppe sollten Außenbeobachter einnehmen, die Daten unabhängig vom Erleben der Gruppe objektiv auswerten und deuten. Dies geschah im quantitativen und qualitativen Bereich (Auswerten der Interviews, qualitative Inhaltsanalyse, Datenanalyse).

Als Forschungsdesign wurde für alle Forschungsgruppen ein Vorher-Nachher-Kontrollgruppen-Design gewählt und die gemeinsamen[4] Untersuchungszeitpunkte wurden vereinbart. Zuständigkeiten innerhalb der Forschungsgruppen wurden geklärt (z.B. Statistik, Durchführung der Unterrichtseinheiten und der Einsatz der Forschungsinstrumente).

Qualitative und quantitative Datenerhebung und Datenauswertung sollte einhergehen mit hermeneutischen Auswertungsverfahren. Die Kombination der methodischen Ansätze soll zu einer besseren Absicherung der Interpretation der Daten beitragen.

Die Unterrichtssequenzen wurden auf Video und einzelne Szenen als Photos aufgezeichnet.[5]

In der folgenden Übersicht sind die Aktivitäten der verschiedenen Forschungsgruppen des Projekts festgehalten:

[3] Sowa in: Czerny, Reinhoffer, Sowa, 2008

[4] Hier wurde bereits deutlich, dass es mit gewissen Untersuchungsinstrumenten mehr und mit anderen weniger Untersuchungszeitpunkte geben würde. Trotzdem war es wichtig, einen verbindlichen Zeitablauf für alle zu wählen.

[5] Die Aufzeichnungen wurden als Ergänzung zu den Aussagen der Schüler/innen herangezogen, bzw. unterstützen die Interpretation der Interviews.

Abbildung 26: Zeitliche Übersicht des Forschungszeitraumes

	Schüler/innen, Klassen, Eltern, Schulen	Quantitative Forschung	Forschungsteam
bis März 2004	Einverständnis der Schulleitungen Elternabend	Voruntersuchungen Forschungsfrage Forschungsdesign Test des PFK mit mit bekannten Schülern	Pretest Forschungsfragen Forschungsfragen Abgrenzung der Forschungsteams
		Schulung der Personen, die den PFK durchführen werden	
		Statistische Überprüfung der Stichproben -> Wechsel der Kontrollklasse	Auswahl der Stichproben
15.März 2004	Durchführung des PFK in der Kontrollklasse, die dann aufgegeben wurde		
15. März 2004	Durchführung des PFK 9-14 in der Projektklasse		Anfangsinterviews t1
26. März 2004	**Messzeitpunkt t1** Durchführung des PFK 9-14 in der neuen Kontrollklasse		
22. März 2004	Erste Unterrichtseinheit Grundübung „Dasein“		Audio- / Videoaufzeichnung t1
März- Mai 2004	Durchführung der Unterrichtseinheiten 2-7		
14. Mai 2004	Durchführung des PFK 9-14 in der Projektklasse **Messzeitpunkt t2** Durchführung des PFK 9-14 in der Kontrollklasse		
25./26. Juni 2004	Theaterwochenende zur Entwicklung der Abschlusspräsentation	Beobachtung der Schüler/innen	
1.Juli 04	Abschlusspräsentation		
9. Juli 2004	Durchführung des PFK 9-14 in der Projektklasse		Schlussinterviews t2 Videoaufnahmen t2
16. Juli 2004	**Messzeitpunkt t3** Durchführung des PFK 9-14 in der Kontrollklasse		
	Sommerferien		
8. Oktober 2004	Durchführung des PFK 9-14 in der Projektklasse **Messzeitpunkt t4** Durchführung des PFK 9-14 in der Kontrollklasse		
24. November 2004			Videoaufnahmen t3

2.1.1.1. Qualitative Inhaltsanalyse der Interviews

Im Rahmen der qualitativen Forschung wurden die Schülerinnen und Schüler beider Klassen (Experimental- und Kontrollklasse) vor und nach dem Treatment in einem halbstrukturierten Interview nach ihrem Selbstkonzept, der Einstellung zur Präsentation und der Intervention sowie deren Auswirkungen von einer Gruppe von Studierenden befragt. Diese Interviewer/innen wurden für ihre Aufgabe eigens geschult und führten Probeinterviews durch. Der eigens entwickelte und in Rollenspielen erprobte Interviewleitfaden wurde für zwei Gespräche mit den Schüler/innen angewendet. Zwei Untersuchungszeitpunkte wurden für diese Untersuchungsgruppe ausgewählt: vor und nach der Intervention (Unterrichtseinheiten und Präsentation) bei der Experimentalklasse.

Die Interviews wurden transkribiert und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse[6] ausgewertet.[7] Auch hier wurden einzelne Persönlich-keitsmerkmale definiert, damit Vergleiche zu den Ergebnissen der quantitativen Forschung gezogen werden können.

2.1.1.2. Hermeneutische Auswertung der Videos

Eine weitere Gruppe beschäftigte sich mit der Auswertung von Daten, die zu drei Zeitpunkten generiert wurden: vor und nach der Intervention, sowie zu einem dritten Zeitpunkt, der die Langzeitwirkung feststellen sollte: vier Monate später.

Diese Gruppe hat Videoaufnahmen von Selbstdarstellungen der Jugendlichen angefertigt. Außerdem sichtete sie Photos, Bilder und Texte der Schüler/innen, die ihre Selbstdarstellung betrafen und im Laufe des Projekts entstanden sind.

Dieser Blick auf die Jugendlichen erforderte einen anderen Forschungs-ablauf, da es den verbalen Äußerungen der Jugendlichen die nonverbalen Anteile der Kommunikation gegenüber zu stellen galt. Körperhaltungen und Bewegungen der Schüler/innen sollten erfasst werden, insbesondere Inkongruenzen zwischen der Körperhaltung, der Mimik , der Gestik und dem gesprochenen oder geschriebenen Wort sollten aufgedeckt werden.

[6] Zum Begriff der qualitativen Inhaltsanalyse und zum Vorgehen s. Mayring, 2000 und Reinhoffer, ²2008

[7] Eine erste wichtige Arbeit in diesem Bereich wurde von E. Mailänder vorgelegt. Verschiedene wissenschaftliche Hausarbeiten haben sich mit der Querschnitt- und Längsschnittauswertung beschäftigt (s. Anhang).

Bei der Erforschung dieser Daten wählte diese Forschungsgruppe ein spiralförmiges Vorgehen nach dem hermeneutischen Zirkel, um die Interpretationen abzusichern.[8]

2.2. Eigene Voruntersuchung

Für die wissenschaftliche Arbeit im Promotionsaufbaustudiengang habe ich über das Thema „Die Bedeutung des Theaterspielens für das soziale Lernen in der Schule“[9] gearbeitet.

Im Rahmen dieser Arbeit habe ich einen strukturierten Fragebogen entwickelt und 50 Schüler/innen einzeln befragt, die alle an einem Theaterprojekt teilgenommen hatten. Jener Fragebogen war informell und diente der Hypothesengenerierung für diese Arbeit. In einer methodologischen Reflexion habe ich festgestellt, dass diese Ergebnisse einen punktuellen Ausschnitt pädagogischer Forschung darstellen, der noch genauerer Untersuchung, der Generalisierung und der wissenschaftlichen Absicherung bedarf.

Die kritischen Fragen in den Bereichen der Generalisierbarkeit, der Auswahl der Stichprobe, der Rolle des Interviewers, der inneren Validität und der Objektivität der Aussagen und der Auswertung der Daten nicht außer acht lassend, kann man inhaltlich zur Kenntnis nehmen, dass die Mehrheit der an diesem Theaterprojekt im Jahr 2001 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck gebracht hat:

- dass die befragten Schüler/innen Theaterarbeit nur wenig mit dem sonstigen Lernen in der Schule in Verbindung gebracht haben,
- dass sie selbst wahrgenommen haben, wie soziales Lernen (z.B. Rücksichtnahme) in diesem Prozess geschehen sei,
- dass sie durch die Theaterarbeit mehr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein entwickelt haben,
- dass sie nach eigenen Angaben gelernt haben, dass gemeinsames zielgerichtetes Arbeiten zum Erfolg führt,
- dass sie Theaterarbeit als ein sehr mit Freude verbundenes Arbeiten in der Schule empfinden,
- und dass sie die Aufführungen als einen absoluten Höhepunkt der Klassengemeinschaft erleben (ähnlich hohe Werte in dieser Untersuchung erzielten nur noch mehrtägige Exkursionen).

[8] Ergebnisse dieser Forschung werden veröffentlicht in Czerny, Sowa, Reinhoffer et al., in Druck
[9] Schnell, 2001

In der methodologischen Reflexion dieser Voruntersuchung hielt ich folgende Punkte fest, die im Sinne einer wissenschaftlichen Vorgehensweise für die jetzige Forschung beachtet werden sollten:

- Der Fragebogen soll standardisiert und normiert werden.
- Die Auswertung der Daten soll mittels Computer erfolgen, um Rechenfehler zu vermeiden.
- Eine repräsentative Stichprobe soll angestrebt werden.
- Um natürliche und zufällige Entwicklungen gegenüber den Interventionsergebnissen abgrenzen zu können, ist eine Kontrollgruppe notwendig.
- Eine größere Distanz des Interviewers resp. des Untersuchenden zu den untersuchten Schüler/innen ist zu wahren.

Die inhaltlichen Aussagen oder Ergebnisse sind - im Rückblick - höchst vorsichtig und skeptisch zu betrachten. Die Erfahrung einer empirischen Untersuchung und Auswertung war für das Entwickeln des Konzepts der vorliegenden Forschungsarbeit sehr hilfreich und wertvoll: Fehlerhafte Vorgehensweisen der Voruntersuchung konnten für die vorliegende Arbeit im Vorfeld korrigiert oder von vornherein ausgeschlossen werden.

3. Forschungsfrage und Hypothese

Im Rahmen dieser Arbeit soll überprüft werden, ob ein bestimmtes theaterpädagogisches Vorgehen nach dem sogenannten SAFARI-Konzept nach G. Czerny, welches im Rahmen der ästhetischen Bildung entwickelt wurde, positive Entwicklungen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung bzw. der „alltäglichen Identitätsbildung" in einer Hauptschulklasse bewirken kann.

Verschiedene Fähigkeiten[1] sollten durch die theaterpädagogische Arbeit im Sinne der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts verändert werden:

Folgende Fähigkeiten sollten entwickelt oder gesteigert werden:

- die extravertierte Aktivität VS 3
- die Ichdurchsetzung MO 1
- die Bereitschaft zu sozialem Engagement MO 4
- die Selbstüberzeugung SB 2

Folgende Fähigkeiten sollten beibehalten werden:

- der schulische Ehrgeiz MO 3

Folgende Fähigkeiten sollten abnehmen:

- die emotionale Erregbarkeit VS 1
- die fehlende Willenskontrolle VS 2
- Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt VS 4
- das Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit MO 2
- die Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen MO 5
- Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst SB 1

Lernfortschritte in diesen Fähigkeiten (sowohl im Bereich der Steigerung als auch im Bereich der Reduzierung) sollen in Bezug auf die Selbsteinschätzung der Jugendlichen (Innen- und Selbstwahrnehmung) untersucht, beschrieben und bewertet werden.

Aufgrund der theoretischen und empirischen Befunde, die unsere Annahmen stützen[2], werden wir in der statistischen Auswertung der Daten mit einer einseitigen Fragestellung arbeiten können.

[1] Diese Fähigkeiten werden hier in Anlehnung an die Persönlichkeitsmerkmale von Seitz und Rausche formuliert. Die hier verwendeten Abkürzungen sind die des PFK 9-14.
[2] s. Kapitel 1.6.

3.1. Hypothese

Aufgrund der theoretischen Ausführungen wird angenommen, dass sich statistisch signifikante Unterschiede in einer Hauptschulklasse zeigen werden in Bezug auf die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts, wenn mit dieser Klasse theaterpädagogische Unterrichtseinheiten durchgeführt werden, die nach dem SAFARI-Prinzip nach G. Czerny entwickelt werden, im Vergleich zu einer Kontrollklasse, die keine theaterpädagogische Intervention erfährt.

4. Durchführung: Forschungsdesign, Instrument, Stichprobe und Intervention

4.1. Forschungsdesign[1]

Innerhalb der Forschungsgruppe waren die Verschränkungen wie auch die Zuständigkeiten für einzelne Forschungsbereiche geklärt:
Meine Aufgabe bestand darin, mit einem geeigneten Forschungsinstrument eine empirische Untersuchung mit quantitativen Forschungsmethoden durchzuführen.

4.1.1. Das Forschungsdesign dieser Arbeit

Innerhalb der gesamten Forschungsgruppe haben wir uns geeinigt in einem Vorher-Nachher-Kontrollgruppen-Design zu arbeiten, um interne und externe Validität sicher zu stellen.

In Anlehnung an Campbell und Stanley[2] und an Shadish et al.[3] könnte man diesen Versuchsplan als ein Design mit Versuchs- und Vergleichsgruppen einordnen.
Ein solches Vorgehen wird als „quasi"-experimentelles Design bezeichnet, da erst von einem experimentellen Design gesprochen werden kann, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind:

1) Es muss eine Experimental- und eine Kontrollgruppe vorhanden sein.
2) Beide Gruppen müssen randomisiert sein.

In der Terminologie von Rost würde unsere Vorgehensweise dem Typ VI (Nicht-randomisierter Zwei-Gruppen-Plan mit Vortest, Behandlung und Nachtest) entsprechen, da wir nicht-randomisierte Gruppen untersucht haben.

Rost führt an, dass dieser Versuchsplan unter anderem oft in der pädagogisch-psychologischen Forschung „weithin üblich [sei WS] und....manchmal mit dem .....klassischen Zweigruppendesign (Typ VII)....verwechselt"[4] werde. Bei den ausgewählten Gruppen handle es sich meist um „natürliche Einheiten", wie z. B. Schulklassen, bei denen – so Rost – die Vergleichbarkeit nicht gewährleistet ist. Die Gruppen seien zwar

[1] Ich beschreibe nun nur das Forschungsdesign der quantitativen Forschung innerhalb des Forschungsprojekts.
[2] Campell, D.T. & Stanley, 1970
[3] Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campell, D.T., 2002
[4] Rost, 2005, S.103

„ähnlich, aber doch nicht ähnlich genug, weshalb auch der Vortest bei beiden nötig wird."[5]
Rost gibt zu bedenken, dass bei diesem Versuchsplan dann größte Vorsicht geboten sei, wenn sich eine Gruppe selbst als Experimental-gruppe[6] definiert „und keine Vergleichsgruppe aus derselben Population zusammengesetzt werden kann."[7]
Rost räumt aber auch ein, dass dieser Typus des Versuchsplans dann sinnvoll eingesetzt ist, wenn der Versuchsleiter eine Gruppe (in diesem Fall Schulklasse) als Experimentalgruppe zufällig einsetzt, „weil in vielen Fällen eine gleichförmige Regression vermutet werden kann."[8]

Einleitend zur Beschreibung des von uns gewählten Typus VI spricht Rost von einer „nochmaligen Verbesserung"[9] gegenüber Typus V (Nicht-randomisierter Zwei-Gruppen-Plan mit Behandlung und Nachtest - ohne Vortest). Dennoch befänden wir uns nicht im Bereich der experimentellen Versuchspläne.

Obwohl der von uns gewählte Typus VI nicht ideal ist, haben wir diese Vorgehensweise aus folgenden Gründen favorisiert:

Innerhalb von Schulen ist es organisatorisch fast unmöglich, randomisierte Gruppen für ein Experiment zusammenzustellen, welches sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. In unserem Falle hätten die zufällig ausgewählten Schüler/innen an mindestens zehn Unterrichtstagen über den Zeitraum eines halben Jahres in ihren Klassen gefehlt. Der organisatorische Aufwand und die damit verbundene Überzeugungsarbeit bei Lehrer/innen und Eltern hätten den Rahmen des Forschungsprojekts gesprengt.

Auf unsere Frage und unser Ziel hin betrachtet, wollen wir in unserer Forschung untersuchen, ob es gewinnbringend ist, das SAFARI-Modell und die Unterrichtseinheiten in Klassen durchzuführen und ob dieses Vorgehen Schüler/innen Lernchancen ermöglicht. Es hätte also unserem Forschungsziel nicht entsprochen, wenn wir mit randomisierten Gruppen gearbeitet hätten.

Eine weitere Möglichkeit im Sinne Rosts wäre die Auswahl von rando-misierten Gruppen als solche. Bei diesem Vorgehen wäre eine große Anzahl von Klassen randomisiert auszuwählen und die Klassen zufällig als Versuchs- oder Kontrollklassen einzuteilen. Auch dieser Versuchsplan wäre für unsere finanziellen und personellen Möglichkeiten nicht durchführbar gewesen.

---

[5] Rost, 2005, S.103
[6] Denkbar wäre in unserem Fall eine Arbeitsgemeinschaft Theater, die sich mit der Arbeitsgemeinschaft Computer und Homepage vergleichen will.
[7] Rost, 2005, S. 104
[8] ebd., S.104
[9] ebd., S.105

Ich wählte mit dem nicht-randomisierten Zwei-Gruppen-Plan mit Vortest, Behandlung und Nachtest den besten Typus unter den quasi-experimentellen Designs aus.

4.1.2. Die Rolle als Beobachter

In der Voruntersuchung hatte sich gezeigt, dass die Generalisierbarkeit und die Validität der Ergebnisse leiden, wenn der Forscher die theaterpädagogische Intervention durchführt. Die Schülerinnen und Schüler hatten in der Voruntersuchung dem Versuchsleiter aus ihrer Sicht „erwünschte Antworten" gegeben, was die Ergebnisse verfälscht hat.

Durch die Tatsache, dass ich in diesem Forschungsprojekt die theaterpädagogische Intervention nicht leitete und die Fragebogenaktion nur teilweise durchführte, konnte ich das Quasi-Experiment von außen beobachten. Es kam dementsprechend zu keinen Verzerrungen, weil die Schüler/innen mich nicht als Lehrenden wahrgenommen haben und deshalb nicht meinetwegen bestimmte Antworten gaben. Diese Tatsache erhöht somit die Qualität der Daten.

4.1.3. Schulnoten

In der Vorbereitungsphase des Forschungsprojekts wurde uns von verschiedenen Seiten (Eltern, Lehrkräften, Schüler/innen, zum Teil auch Studierenden) die Frage gestellt, ob durch die theaterpädagogische Arbeit nicht wertvolle Unterrichtszeit „verloren" gehe und die Schüler/innen durch das Projekt einen Nachteil hätten. Es bestand die Angst, dass „Stoff" (wichtige Inhalte) nicht vermittelt werde und dass die Schüler/innen am Ende des Schuljahres eine Verschlechterung der Noten zu befürchten hätten.
Trotz der problematischen Aussagekraft von Noten[10] wurden im Rahmen der statistischen Auswertungen auch die Schulnoten untersucht. Verglichen wurden die Notenschnitte der Schüler/innen beider Klassen zum Halbjahr mit denen, die sie im Zeugnis erhalten haben. Dies bedeutet, dass ich die Noten vor der Intervention mit denen nach der Intervention und Aufführung verglichen habe.

4.1.4. Versuchsplan

Nach umfangreichen Vorarbeiten (Voruntersuchung, Entwicklung des theoretischen Rahmens, Entscheidung für ein Forschungsinstrument, Einarbeitung in das Forschungsinstrument, Vorstellen des Projekts, Einholen des Einverständnisses der Erziehungsberechtigten, der

[10] vgl. Ingenkamp, 1989

Lehrer/innen und der Schulleitungen, Schulung der Interviewer/innen und der Instruktor/innen,....) wurde der zeitliche Ablauf der quantitativen Forschung geplant:

Abbildung 27: Versuchsplan Quantitative Forschung

	31. Januar 2004	t1		t2		t3	31. Juli 2004	t4
Projekt-klasse	Erheben der Schulnoten	15. März 2004	22.März 2004 bis 7.Mai 2004 Durchführung der theaterpäda-gogischen Intervention	14. Mai 2004	25./26. Juni 2004 Theater-wochenende zur Entwicklung der Abschluss-präsentation 1.Juli 2004 Abschluss-präsentation „Aufführung"	9. Juli 2004	Erheben der Schulnoten	8. Oktober 2004
							Sommer-ferien	
Kontroll-klasse	Erheben der Schulnoten	26. März 2004	Keine Interventtion	14. Mai 2004	Keine Intervention	16. Juli 2004	Erheben der Schulnoten	8. Oktober 2004
							Sommer-ferien	

Der erste Untersuchungszeitpunkt (t1) sollte vor dem Beginn der Unterrichtssequenz liegen.

Das SAFARI-Modell misst dem I – der Inszenierung - eine besondere Bedeutung zu. Um diese Annahme zu überprüfen wurde der Untersuchungszeitpunkt t2 so gewählt, dass er eine Woche nach dem Ende der Unterrichtseinheiten, aber noch mit großem Abstand zum Probenwochenende und der Aufführung lag. Der Vergleich von t1 zu t2 misst also den Erfolg der Intervention ohne den Effekt einer Aufführung.

Der Messzeitpunkt t3 lag eine bis zwei Wochen nach der Aufführung. Durch diesen Messzeitpunkt würde es möglich sein, zu untersuchen, ob die Inszenierung und der Auftritt vor Publikum tatsächlich Auswirkungen auf die Schüler/innen hat.

Der Messzeitpunkt t4 wurde auf drei Monate nach der Aufführung gelegt. Hier sollte sich zeigen, ob die untersuchten Veränderungen nur kurzfristig nach der Aufführung zu beobachten waren oder ob es sich um längerfristig anhaltende Veränderungen handelt.

4.2. Instrument

Ausgehend vom inhaltlichen, theoretischen und philosophischen Rahmen, wie er in dieser Arbeit beschrieben wurde, und den methodologischen Entscheidungen wurde ein Forschungsinstrument für die quantitative Forschung gewählt, das diesen Überlegungen und Entscheidungen Rechnung trägt:

4.2.1. Persönlichkeitsfragebogen für Kinder 9-14 von Seitz und Rausche

Der Persönlichkeitsfragebogen PFK 9-14 von Seitz und Rausche ist von den Autoren ausdrücklich auch gedacht „zur Überprüfung der Wirkung bestimmter pädagogischer oder erzieherischer Programme....im Hinblick auf Persönlichkeitserziehung oder Persönlichkeitsveränderung, durch Vergleich der Testwerte derselben Personen zu verschiedenen Zeitpunkten oder durch Vergleich von Gruppen, die unterschiedlichen pädagogisch-therapeutischen Programmen unterworfen waren."[11]

Der PFK 9-14 kann eindeutig der Persönlichkeitsdiagnostik zugeordnet werden. Nach Aussagen der Autoren wurde er bislang in der „persönlichkeits-, entwicklungs-, pädagogisch-, klinisch- psychologischen Forschung bei Kindern und Jugendlichen...erfolgreich eingesetzt."[12] Grundlage seiner Entwicklung waren und sind der lernpsychologische, der behavioristisch-lernpsychologische Ansatz wie auch dynamische und kognitionspsychologische Persönlichkeitstheorien.

Der PFK erlaubt „aus komplexen Merkmalsqualitäten allgemeine Aspekte heraus zu kristallisieren, die intraindividuell messend verglichen werden können."[13] Durch den Einsatz dieses standardisierten Fragebogens ist eine hohe Durchführungs- und Auswertungs-Objektivität gegeben. „Einen unmittelbaren Zugang bieten Fragebogen als Techniken der Selbstbeurteilung zu den bewussten Motiven (Bedürfnissen, Bereitschaften, Einstellungen, Werthaltungen) und den bewussten Gefühlen und Stimmungen. Dies gilt allerdings nicht gleichermaßen für unbewusste, aber vor sich selbst verleugnete Motive, Gefühle und Stimmungen."[14]

Es gilt zu bedenken, dass nicht das Verhalten eines Probanden untersucht wird, sondern nur sein eigenes Urteil über sein Verhalten. Für die Untersuchung der Identitätsarbeit und der Persönlichkeitsforschung gilt es

[11] Seitz/Rausche, 2004, S.20
[12] ebd., S.7
[13] ebd., S.11
[14] ebd., S.18

jedoch festzuhalten, dass dieser Bereich auf die Aussagen der Individuen angewiesen ist, weil derartig komplexe Prozesse und Veränderungen schwerlich von außen beobachtet werden können.[15]

Die Entscheidung fiel auch aus inhaltlichen Gründen für den PFK 9-14. Dieser Persönlichkeitstest wurde 2004 neu überarbeitet und ist das erste Testverfahren in diesem Bereich[16], das nach der Wende nun auch neu normiert wurde unter Einbezug der neuen Bundesländer.

Die Wahl dieses Forschungsinstruments erlaubt uns, normierte Werte zu erhalten, die innerhalb Deutschlands bundesweit vergleichbar sind.

4.2.2. Aufbau des PFK 9-14

Der PFK 9-14 besteht für die Probanden aus drei Heften (je ein Heft für den Bereich Verhaltensstile, Motive und Selbstbild)[17]. Das Heft für die Verhaltensstile umfasst 48 Items, das für die Motive 72 Items und das für das Selbstbild 60 Items.

Die Persönlichkeitsstruktur wird in drei Bereichen erfasst:

- *Verhaltensstile*: »Stil-Eigenarten des (motorischen, mimischen, sprachlich-kognitiven) manifesten Verhaltens und der im manifesten Verhalten zum Ausdruck kommenden emotionalen Reaktionen: Dazu gehören Stil-Qualitäten der motorischen Reaktionsgewohnheiten, der Kontrolle und Regulation von Gefühlen und Bedürfnissen und Stil-Qualitäten von das Verhalten und die Gedanken begleitenden emotionalen Erlebnissen (wie z.B. Aufgeregtheit.«)
- *Motive*: »Beweggründe des Verhaltens: Dazu gehören sowohl eher emotional geladene drängende >Bedürfnisse< (...) als auch kognitiv determinierte >Bereitschaften< und >Einstellungen< im Sinne von generalisierten Zielsetzungen und Leitlinien des Verhaltens.«
- *Aspekte des Selbstbildes*: »(...) qualitative Aspekte der Bewertung des Stils und der Beweggründe des eigenen Erlebens und Verhaltens auf der Basis der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion eines Kindes.«[18]

[15] Es sei denn, es bezieht auf konkrete äußerliche Verhaltensänderungen, wie sie die Forschungsgruppe „Selbstdarstellung der Jugendlichen" untersucht.
[16] Abgesehen vom Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9-14jährigen Kindern (IVE) von Stadler, Janke und Schmeck, das ebenfalls 2004 erschien. Dieses Testverfahren schied jedoch aus inhaltlichen Gründen (s. Kapitel 1) aus.
[17] Den Probanden wird diese Einteilung aber nicht vermittelt.
[18] Honal / Graf / Knoll, 2006, TTS 7, S.3

Diese Aufteilung in die drei Bereiche der Persönlichkeit ermöglicht eine differenzierte Betrachtung von „Verhaltensweisen, Meinungen, Einstellungen, Wünschen und Bedürfnissen, Gefühlen“[19] und Gedanken. Die Probanden haben also bei einer Gesamtdurchführung des Persönlichkeitstests insgesamt 180 Items zu beantworten. Innerhalb eines Heftes sind die Fragen nicht nach Einzeldimensionen der Persönlichkeit geordnet.
Jedem Bereich ist eine unterschiedliche Skalenzahl zugeordnet (s. Kapitel 1.2.1 – die dort vorgestellten Einzeldimensionen werden übernommen als Begriffe der Skalen). Jede Skala umfasst zwölf Items.

Die Items sind als Feststellungen anstelle von Fragen formuliert. Diese Vorgehensweise ermöglicht nach Seitz und Rausche ein unmittelbareres Urteil durch die Testperson. „Sie versetzen den Probanden unmittelbar in die durch das Item repräsentierte Verhaltens- und Erlebnissituation, im Unterschied zu den echten Fragen....,die das Infragestellen des Erlebens und Verhaltens betonen und dadurch Tendenzen zur positiven Selbstdarstellung begünstigen können.“[20]
Der PFK 9-14 erfasst keine zeitlich aktuellen, situationsspezifischen Aussagen zu Verhaltens- und Erlebnisweisen (state-Komponente), sondern beschränkt sich auf Aussagen zu traits.
Die Antworten sind als dichotome, das heißt zweiklassige Antworten konzipiert, „weil gegenüber anderen Antwort-Arten hierbei die geringeren Anforderungen an das kognitive Niveau gestellt werden, worauf bei der Altersgruppe, an die der Test gerichtet ist, geachtet werden muss. Die dichotome Antwort-Technik bietet sich auch deshalb an, weil sie am wenigsten zeitaufwändig ist, d.h. bei gleicher Beantwortungszeit können mehr dichotome Items bearbeitet werden als solche eines anderen Antworttypus.“[21]

Im Gegensatz zu den Verfahren im Intelligenz- und Leistungsbereich ist es beim PFK 9-14 nicht möglich einen Gesamttestwert zu bilden. Dieser wäre auch aus theoretischen Überlegungen nicht sinnvoll: Es gilt ja nicht einen Überblick zu bekommen, sondern einen Einblick in die jeweilige Persönlichkeitsstruktur.

Die Normierung des PFK 9-14 liegt getrennt nach folgenden Gruppierungen vor:
- Geschlecht (männlich – weiblich)
- Alter (9/10/11/12/13/14 Jahre)
- Schulart (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule)
- Kreuztabellen Alter x Geschlecht (9m, 10m, usw., 9w, 10w, usw.)

[19] Seitz / Rausche, 2004 , S.27
[20] ebd., S.28
[21] ebd., S.28

Die Objektivität des Verfahrens ist durch genaue Anweisungen gegeben; die Reliabilität liegt im Bereich der Verhaltensstile zwischen r = 0.65 und r= .75; bei den Motiven zwischen r = .63 und r = .76 und beim Selbstbild zwischen r = .63 und r = .80. Die interne und externe Validität wurde aufwändig untersucht. Honal et al. als unabhängige Rezensenten bestätigen, „dass die Untersuchungen durchgängig auf wissenschaftlich hohem Niveau anzusiedeln sind und dass die Ergebnisse die Validität des PFK 9-14 eindrucksvoll stützen ... Erwähnenswert ist der Umstand, dass die Neuberechnungen anlässlich der Überarbeitung des PFK 9-14 ergaben, dass sowohl die Skalen als auch die Itemzuordnungen über 20 Jahre hinweg ... faktorenanalytisch stabil geblieben sind. Dies spricht für die äußerst sorgfältige Konstruktion des Tests."[22]

4.2.3. Empirische Forschung mit dem PFK 9-14

Die Recherche in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Datenbanken ergab, dass der Persönlichkeitsfragebogen PFK 9-14 häufig als wissenschaftliches Forschungsinstrument eingesetzt wurde; insbesondere im Bereich der Angstforschung bei Kindern und Jugendlichen, im Bereich der Intelligenzforschung – vor allem im Bereich der Erforschung der Hochbegabung – und im Bereich der Erforschung der Wirksamkeit von pädagogischen Konzepten und Programmen zum Beispiel im Bereich der Entspannung und der Selbstregulation.
Im Bereich der Theaterpädagogik wurde der PFK 9-14 bislang noch nie in der wissenschaftlichen Forschung verwendet.

4.2.4. Einarbeitung in das Forschungsinstrument für die quantitative Forschung

Um das Forschungsinstrument in der Praxis kennen zu lernen, in der Handhabung und in der Interpretation sicher zu werden und um Schwierigkeiten in der Instruktion zu entdecken, führte ich den PFK 9-14 mit einer Gruppe von fünf mir gut bekannten Schüler/innen - mit dem Einverständnis ihrer Eltern – durch.

Vor der ersten Durchführung des PFK 9-14 in der Projekt- und Kontrollklasse war es notwendig, die gesamte Forschungsgruppe über die Ziele der quantitativen Forschung und das Vorgehen zu informieren. Wichtig war dabei, dass die Interviewer/innen (aus der qualititativen Forschungsgruppe) vor der endgültigen Formulierung Ihres Interviewleitfadens die Auswertungskategorien (Skalen = Einzeldimensionen der Persönlichkeit) des PFK 9-14 kennen gelernt

[22] Honal / Graf / Knoll, 2006, TTS 7, S.9

hatten, um ähnliche Kategorien für die qualitative Inhaltsanalyse zu haben.

Da ich selbst eine größtmögliche Distanz zur Durchführung des Projekts wahren wollte[23], habe ich den PFK 9-14 nur zum Zeitpunkt t2 und t4 selbst durchgeführt. Eine Absprache in der Instruktion mit der zweiten Person, die den PFK 9-14 durchgeführt hat, fand statt. Zum Zeitpunkt t2 führten wir die Instruktion gemeinsam durch, um sicher zu gehen, dass wir immer gleich verfahren.

[23] s. Kapitel 4.1.2.

4.3. Stichprobe

4.3.1. Auswahl der Experimental- und der Kontrollklasse

Zu Beginn des Jahres 2004 wurden zwei Klassen gesucht, die sich am Forschungsprojekt beteiligen: eine Experimentalklasse und eine Kontrollklasse. Die Experimentalklasse sollte die theaterpädagogische Intervention erfahren und sollte untersucht werden, während die Kontrollklasse nur untersucht würde.

Die Leitung des Forschungsprojekts legte folgende Bedingungen für die beiden Klassen fest:

- Sie sollten eine siebte Hauptschulklasse sein.
- Sie sollten im Untersuchungszeitraum möglichst wenig Wechsel in der Klassengemeinschaft haben.
- Sie sollten untereinander in verschiedenen Merkmalen (Geschlecht, Wiederholer, Nationalität, Alter, Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund) möglichst vergleichbar sein.
- Sie sollten der erwarteten statistischen Verteilung dieser Merkmale aller Schüler/innen Baden-Württembergs entsprechen.
- Die Schulen sollten in der Nähe der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg sein.
- Die Schüler/innen, Eltern, Lehrkräfte und die Schulleitung sollten eine Bereitschaft zur Teilnahme am Forschungsprojekt signalisieren.

Die Suche mit so vielen Kriterien gestaltete sich einigermaßen kompliziert, da es mit zu bedenken galt, dass dieses Forschungsprojekt relativ zeitintensiv war. Der Projektklasse[24] und ihrem Umfeld konnte vermittelt werden, dass wir Lernerfolge in der Selbstüberzeugung – gerade auch im Hinblick auf die Berufswahl – erwarteten. Für die Jugendlichen bildeten die wechselnden Bezugspersonen und das Auflösen der Strukturen des gewohnten Unterrichtstages Anreize.

In beiden Klassen wurden die Eltern und die Lehrkräfte informiert und deren Einverständnis zur Untersuchung wurde eingeholt. Mit den beiden Schulleitungen fanden Gespräche statt, in denen das Forschungsdesign, der Ablauf der Untersuchungen, die Terminpläne und die Vorgehensweise bei der Datenauswertung besprochen wurden.

Wichtig war die Bereitschaft aller am Schulleben Beteiligten, sich auf dieses - auch zeitlich umfangreiche – Projekt einzulassen. Die Klasse mit ihrem Umfeld, die sich das große zeitliche Engagement vorstellen konnte,

[24] Innerhalb der Forschungsgruppe wurde festgelegt, die Experimentalgruppe mit P (=Projektklasse) und die Kontrollgruppe mit K (=Kontrollklasse) abzukürzen. Diese Vorgehensweise übernehme ich deshalb in dieser Arbeit.

wurde als Projektklasse durch die Leitung des Forschungsprojekts ausgewählt.

Am 15. März 2004 begann die Durchführungsphase des Forschungsprojekts mit dem ersten halbstrukturierten Interview (qualitative Forschung) und dem ersten Ausfüllen des Fragebogens PFK 9-14 (quantitative Forschung).

Trotz aller Vorgespräche, Vorüberlegungen und Vergleich der Daten war sehr schnell klar, dass die beiden zuerst ausgewählten Klassen nur statistisch vergleichbar sind.[25] In Bezug auf unsere Fragestellung waren sie inhaltlich in keiner Art und Weise vergleichbar – weder in Bezug auf die soziale Konstellation in der Klasse und in den Elternhäusern, auf das Klassenklima, auf das gemeinsame Arbeiten noch in Bezug auf die Einzelpersönlichkeiten, wie sie sich in den Interviews und bei der ersten Sichtung der Fragebögen gezeigt haben. Bei einer Beibehaltung der Kontrollklasse hätte die Forschungsgruppe von einem unterschiedlichem Ausgangsniveau ausgehen müssen.

Da der Zeitplan für das gesamte Projekt bereits feststand und mit allen Beteiligten so vereinbart worden war, blieben nur knapp zwei Wochen Zeit, um entweder eine neue Projektklasse oder eine neue Kontrollklasse zu finden. Die Projektleitung entschied sich für die Suche nach einer neuen Kontrollgruppe. Das statistische Landesamt Baden-Württemberg wurde gebeten mit Hilfe ihrer Daten eine zweite Kontrollklasse zu suchen, die sich in der Nähe der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg befand. Es zeigte sich, dass ein Kompromiss eingegangen werden muss, weil es keine Klasse gibt, die alle aufgestellten Kriterien erfüllte.

Die neue Kontrollklasse musste außerdem bereit sein an den umfangreichen Untersuchungen ohne theaterpädagogische Intervention teilzunehmen.[26] Die Kontrollklasse wusste den gesamten Untersuchungszeitraum über nicht, an welcher Fragestellung wir forschen. Erst nach der letzten Untersuchung wurde mit diesen Schüler/innen der Kontrollklasse eine theaterpädagogische Einheit durchgeführt.[27]

Als die Entscheidung für die neue Kontrollklasse gefallen war, konnte in der gleichen Woche, in der bei der Projektklasse das erste Treatment stattfand, in der neuen Kontrollklasse die Fragebögen des PFK 9-14 und die halbstrukturierten Interviews durchgeführt werden.

[25] s. Rost, 2005, S.103
[26] Immerhin waren es vier Unterrichtsstunden für das Ausfüllen der Fragebögen und vier Unterrichtsvormittage für die Selbstdarstellungen und die halbstrukturierten Interviews.
[27] Nur der Schulleitung und der Lehrerin der Kontrollklasse war unsere Fragestellung und das weitere Vorgehen bekannt.

4.3.2. Stichproben

Entsprechend den bereits erwähnten Bedingungen wurden zwei Klassen in der Nähe der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg gefunden, die ähnliche Bedingungen in der Klassenstruktur, ihrer Zusammensetzung und dem sozio-ökologischen Umfeld aufwiesen.

Folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die beiden Klassen:

Tabelle 6: Übersicht über die Projektklasse und Kontrollklasse[28]

		Projektklasse	Kontrollklasse	Signifikanz[29]
Geschlecht	Mädchen	11	11	*
	Jungen	15	17	*
Nationalität	Deutsch	10	15	-
	Migrations-hintergrund	17	13	-
Nationalität	Griechenland	5	0	-
	Italien	2	1	-
	Serbien, Montenegro	1	4	-
	Türkei	7	4	-
	Sonstige	2	4	-

[28] Für die Vergleichsberechnungen wurden die Daten des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg für das Schuljahr 2003/2004 verwendet. Der Vergleich wurde berechnet in Bezug auf alle Schüler/innen, die in diesem Schuljahr an Grund- und Hauptschulen bzw. an Hauptschulen in Baden-Württemberg unterrichtet wurden.
[29] * = Signifikanz p > .05; – = keine Signifikanz

In den folgenden graphischen Übersichten werden diese Zahlen verdeutlicht:

Abbildung 28: Vergleich der Projekt- und Kontrollklasse
Verteilung des Geschlechts

Projektklasse Kontrollklasse

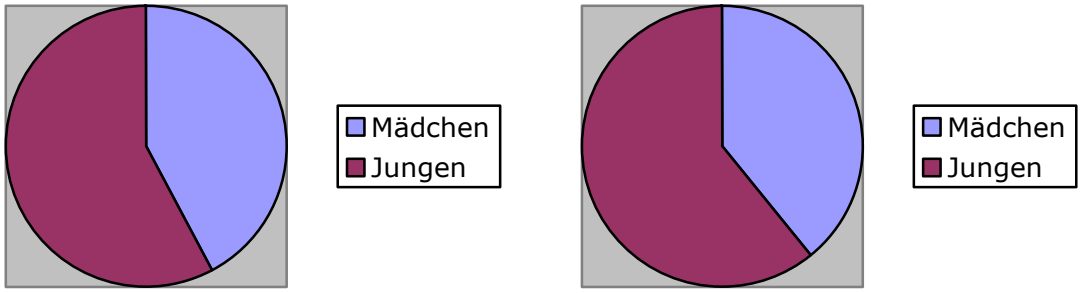


Abbildung 29: Vergleich der Projekt- und Kontrollklasse
Verteilung Deutsche / Jugendliche mit Migrationshintergrund

Projektklasse Kontrollklasse

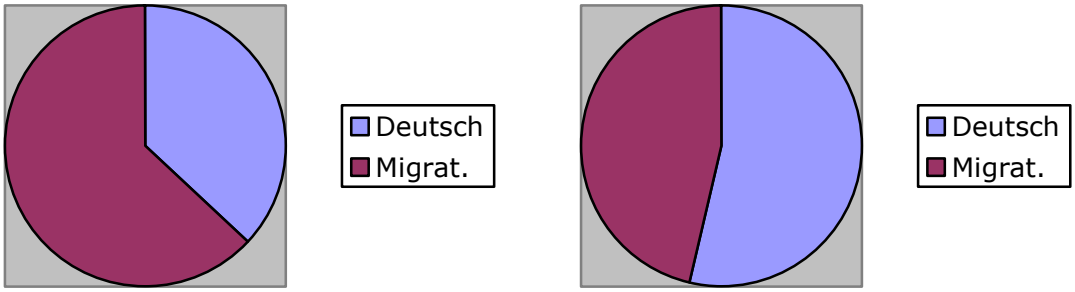
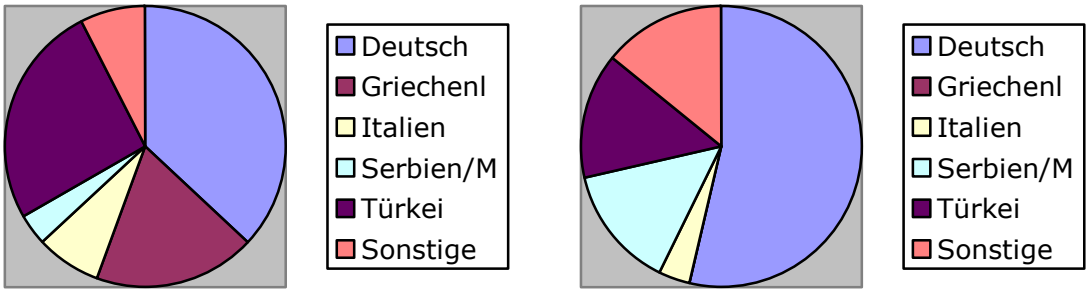


Abbildung 30: Vergleich der Projekt- und Kontrollklasse
Verteilung Nationalitäten

Projektklasse Kontrollklasse



Der Chi-Quadrat-Test ergab, dass die Verteilung von Mädchen und Jungen in der Projektklasse (χ^2 p=.632) und in der Kontrollklasse (χ^2 p=.413) der erwarteten Häufigkeit bei Grund- und Hauptschülern in Baden-Württemberg entspricht.

Hinsichtlich der Nationalität (deutsch/ausländisch) entsprechen beide Klassen nicht der erwarteten Häufigkeit bei den Hauptschüler/innen Baden-Württembergs (χ^2 für die Projektklasse p=.000 und χ^2 für die Kontrollklasse p=.005), ebenso im Hinblick auf die Verteilung der Nationalitäten (χ^2für die Projektklasse p=.0 und χ^2 für die Kontrollklasse p=.027).

Ebenso entsprechen beide Klassen der erwarteten Häufigkeit nicht in bezug auf das Alter der Hauptschüler/innen Baden-Württembergs, die im Schuljahr 2003/2004 das siebte Schuljahr besucht haben.
(χ^2 für beide Klassen p=.0)

4.3.3. Zusammenfassung

Die beiden Stichproben entsprechen sich lediglich in der Verteilung des Geschlechts in beiden Klassen und in diesem Merkmal auch der erwarteten Verteilung an den Grund- und Hauptschulen Baden-Württembergs.

Alle anderen definierten Merkmale stimmen statistisch nicht überein und entsprechenden auch nicht der erwarteten Verteilung an den Hauptschulen Baden-Württembergs.

Für den quantitativen Bereich der Forschung haben diese Verteilungen wenig Einfluss: Die Ergebnisse des Forschungsinstruments werden von Rohwerten in Standardwerte transformiert auf t-Wert-, bzw. Prozentrangniveau. Bei dieser Transformierung werden die Werte anhand der bundesdeutschen Stichprobe normiert.[30]

[30] Für die qualitativen Untersuchungen stellt sich in diesem Zusammenhang jedoch die Frage der Generalisierbarkeit der Ergebnisse.

4.4. Theaterpädagogische Intervention

Ausgehend vom Konzept des SAFARI-Modells wurden folgende sieben Unterrichtseinheiten mit der Projektklasse durchgeführt:

Abbildung 31: Schematische Übersicht über die Unterrichtseinheiten und ihre Zuordnung zum SAFARI – Konzept nach G. Czerny

		Lernprozesse nach Czerny	Unterrichtseinheiten
S	toff	Wahrnehmung	"Auftreten – Präsenz – Handlung"
A	uftakt	Vorstellung, Emotion, Körper	UE 1 Ich nehme mich wahr UE 3 Ich wünsche mir
F	igur	Individualisierung	UE 2 Ich unterscheide mich UE 4 Ich bewerbe mich
A	ktion	Ausdruck	UE 7 Ich bin präsent UE 6 Ich verwandle mich
R	eflexion	Erweiterung	UE 5 Ich gebe ein Bild ab
I	nszenierung	Neugestaltung	Probenwochenende Aufführung

Der konkrete zeitliche Verlauf der Durchführung lässt sich folgendermaßen darstellen:

Tabelle 7: Übersicht über die Unterrichtseinheiten (UE)

Datum	UE	Thema	Inhalt
22. März 2004	1	Ich nehme mich wahr	Ästhetisches Dasein
23. März 2004	2	Ich unterscheide mich	Typ – Figur – Person
31. März 2004	3	Ich wünsche mir	Wünsche
6. April 2004	4	Ich bewerbe mich	Vorstellungsgespräch Praktische Rhetorik
22. April 2004	5	Ich gebe ein Bild ab	Videospiegel
27. April 2004	6	Ich verwandle mich	Poetische Verkörperung
7. Mai 2004	7	Ich bin präsent	Stockkampf
25./26. Juni 2004 1. Juli 2004		Ich trete auf	Probenwochenende[31] Aufführung

Im Folgenden werde ich jeweils einen kurzen stichwortartigen Überblick über die jeweiligen Unterrichtseinheiten geben[32]:

1) Ich nehme mich wahr

- Theaterpädagogische Grundlagen für die Selbstbildung
- Übungen zur Körper- und Selbstwahrnehmung sowie zur Stimmbildung
- Selbstvorstellungen vor der Videokamera

2) Ich unterscheide mich

- Übungen zur Schulung der eigenen Wahrnehmungs-, Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit
- Übungen zur Einübung von Perspektivwechsel und Rollenambiguität
- „Typen" von Menschen erkennen und darstellen
- Meinen Wunschtyp vor der Kamera darstellen

[31] Das Probenwochenende und die Aufführung wurden hier nicht mehr als Unterrichtseinheit gezählt, da sie außerhalb der normalen Unterrichtszeiten stattfanden. Im SAFARI-Modell lässt sich jedoch die Stufe I – die Inszenierung – nicht vom übrigen Prozess trennen.

[32] Eine ausführliche Darstellung der Unterrichtseinheiten (einschließlich der Ziele und der Methodik) findet sich in Czerny / Reinhoffer / Sowa, 2008

3) Ich wünsche mir

- Methode der Jeux Dramatiques
- Sensibilisierung für die eigenen Wünsche und Bedürfnisse
- Aussprechen und Verkörpern der Wünsche und Bedürfnisse

4) Ich bewerbe mich

- Fünf goldene Regeln für ein Vorstellungsgespräch
- Übungen zur Förderung der Sprach- und Ausdrucksfähigkeiten
- Üben von Vorstellungsgesprächen

5) Ich gebe ein Bild ab

- Üben des Auftretens vor einer Videokamera
- Schulung der eigenen Wahrnehmung, der Präsenz und des individuellen Auftretens
- Selbstbild-Beobachtung

6) Ich verwandle mich

- Schulung der Textverstehenskompetenz und der Präsentations-fähigkeit am Beispiel literarischer Verkörperungen (König Arthus und Don Quichotte)
- Perspektivwechsel
- Schreiben eigener Gedanken

7) Ich bin präsent

- Stockkampf
- Übungen zur Klarheit des Ausdrucks, der Bewegung und der Präsenz
- Schulung von Rhythmusgefühl, Disziplin und Konzentration sowie sozialem Lernen

Das Probenwochenende diente dazu, bisherige Selbstdarstellungen und erarbeitete Sequenzen in eine Reihenfolge zu bringen und in eine solche Form zu bringen, dass sie einem Publikum präsentiert werden konnten.

Die Unterrichtseinheiten wurden von G. Czerny, B. Reinhoffer und H. Sowa in Seminaren vorbereitet und dann unter Beteiligung der Studierenden durchgeführt. Die Gruppe der Studierenden, die die teilstrukturierten Interviews durchgeführt haben, nahm an allen Unterrichtseinheiten sowie am Probenwochenende teil, bzw. übernahm Aufgaben in der Durch-führung.

4.5. Reflexion des Forschungsdesigns

Zusammenfassend möchte ich an dieser Stelle das Forschungsdesign kritisch beleuchten:

Eine inhaltliche und methodologische Schwierigkeit bestand in der Tatsache, dass das ästhetische Dasein und eine Entwicklung in der Identitätsarbeit untersucht werden sollten. In diesem Bereich kann die quantitative Forschung nur einen Ausschnitt der Entwicklungen untersuchen und festhalten, weil wir mit standardisierten Fragebögen gearbeitet haben. Andere Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung und spontane Reaktionen sind mit anderen Forschungsmethoden zu untersuchen.

Im Bereich der quantitativen Forschung war es zudem nicht möglich mit Beobachtungen zu arbeiten. Ich war auf die Selbsteinschätzung der Jugendlichen angewiesen, die nicht immer dem beobachtbaren Verhalten entsprechen muss. Selbsteinschätzung und Fragebögen bergen neben der Gefahr der erwünschten Antworten auch die Gefahr, dass es Bereiche der Persönlichkeit gibt, die dem Bewusstsein vielleicht –noch- nicht zugänglich sind, auf die Seitz und Rausche folgendermaßen hinweisen: „Dies gilt allerdings nicht gleichermaßen für unbewusste, aber vor sich selbst verleugnete Motive, Gefühle und Stimmungen. Bei der Erfassung mit Fragebogen ist dabei mit Verzerrungen zu rechnen."[33]

Der Einsatz des PFK 9-14 zu vier Messzeitpunkten birgt die Gefahr, dass es zu Akzeptanzproblemen bei den Jugendlichen kommt und dass die Jugendlichen im Laufe der Zeit erwünschte Antworten geben.

Die Forschungsgruppe hatte sich zum Ziel gesetzt, dass die theaterpädagogische Maßnahme mit einer „normalen" oder „schwierigen" Hauptschulklasse in ihrem normalen Umfeld und weitgehend in der üblichen Unterrichtszeit und nicht als Experiment an der Hochschule durchgeführt werden sollte. Hintergrund dieser Überlegungen war, dass man das theaterpädagogische Vorgehen Lehrerinnen und Lehrern an die Hand geben kann und dass es ersichtlich ist, dass dieses Vorgehen mit den üblichen Ressourcen durchgeführt werden kann.

Diese Entscheidung führte zu folgenden methodologischen Problemen:

- Die untersuchte Gruppe war eine Klasse und damit nicht randomisiert. Eine randomisiert zusammengestellte Gruppe hätte jedoch pädagogisch den Nachteil gehabt, dass sich die Gruppe erst finden muss und dass die beteiligten Lehrkräfte keine Auskünfte zu den Schüler/innen hätten geben können, was für die qualitative und hermeneutische Forschung einen großen Nachteil bedeutet hätte.

[33] Seitz/Rausche, 2004, S.18

- Das Projekt wurde über einen längeren Zeitraum anberaumt. Somit war es unmöglich, beide Gruppen über den gesamten Zeitraum zu beobachten. Unterricht, Projekte und Ferienaktivitäten haben ggf. zu Veränderungen geführt.

Es ist noch zu erwähnen, dass die beiden untersuchten Klassen unterschiedlich waren. Die beiden Stichproben entsprachen nicht in allen Bereichen der Verteilung der Merkmale in Baden-Württemberg oder Deutschlands. Zwei Klassen zu finden, die in allen Merkmalen (Alter, Geschlecht, Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus Ein-Eltern-Familien, Herkunftsländer, etc.) der Normalverteilung entsprechen, ist ein aussichtloses Unterfangen. Auch hier ist zu erwähnen, dass es ein Ziel des Forschungsprojekts war in üblichen Zusammenhängen zu arbeiten. Obwohl die Klassen statistisch gesehen ähnlich waren, wurde in den Unterrichtsbeobachtungen und den Interviews deutlich, dass zum Beispiel die Disziplin in den beiden Klassen sehr unterschiedlich war.

Es wäre möglich und wünschenswert gewesen, die Randomisierung durch eine Auswahl einer großen Anzahl von Klassen herzustellen. Diese Möglichkeit war jedoch aufgrund der finanziellen und personellen Ressourcen nicht gegeben.

Die Ergebnisse, die in dieser Arbeit dargestellt werden, sind aufgrund dieser Tatsachen nicht vollumfänglich generalisierbar. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass durch die theaterpädagogische Maßnahme Veränderungen bewirkt werden, welche sich so auch in anderen Klassen in ähnlicher Weise zeigen können. Eine Generalisierbarkeit wäre durch eine weitere Forschung[34] anzustreben.

In der Kontrollgruppe kam es zu Akzeptanzproblemen mit der Untersuchung, die durch das mehrfache Ausfüllen des umfangreichen identischen Fragebogen zu erklären war. Die Kontrollklasse äußerte zudem mehrmals den Wunsch, die Ergebnisse präsentiert zu bekommen und über unser Forschungsziel in Kenntnis gesetzt zu werden. Die Kontrollklasse wurde während des Untersuchungszeitraums auch Erprobungsschule für die neuen Bildungspläne, was zu Verzerrungen geführt haben könnte.

Verschiedene Vorgehensweisen im Forschungsdesign sind positiv zu würdigen:

Ich habe als Forscher eine sehr große Distanz zu den beiden Untersuchungsgruppen gewahrt. Bei der theaterpädagogischen Intervention war ich nur teilweise und dann als Beobachter anwesend. Zudem hat die Tatsache, dass ich in jeder Klasse nur zweimal das Ausfüllen des Fragebogens selbst instruiert habe, dazu beigetragen, dass es nicht zu Verzerrungen gekommen ist, die entstanden wären, wenn die

[34] s. Kapitel 8. Ausblick

Schüler/innen die Fragebögen wegen mir, wegen des Projekts oder einer zu erwartenden „Belohnung" ausgefüllt hätten.

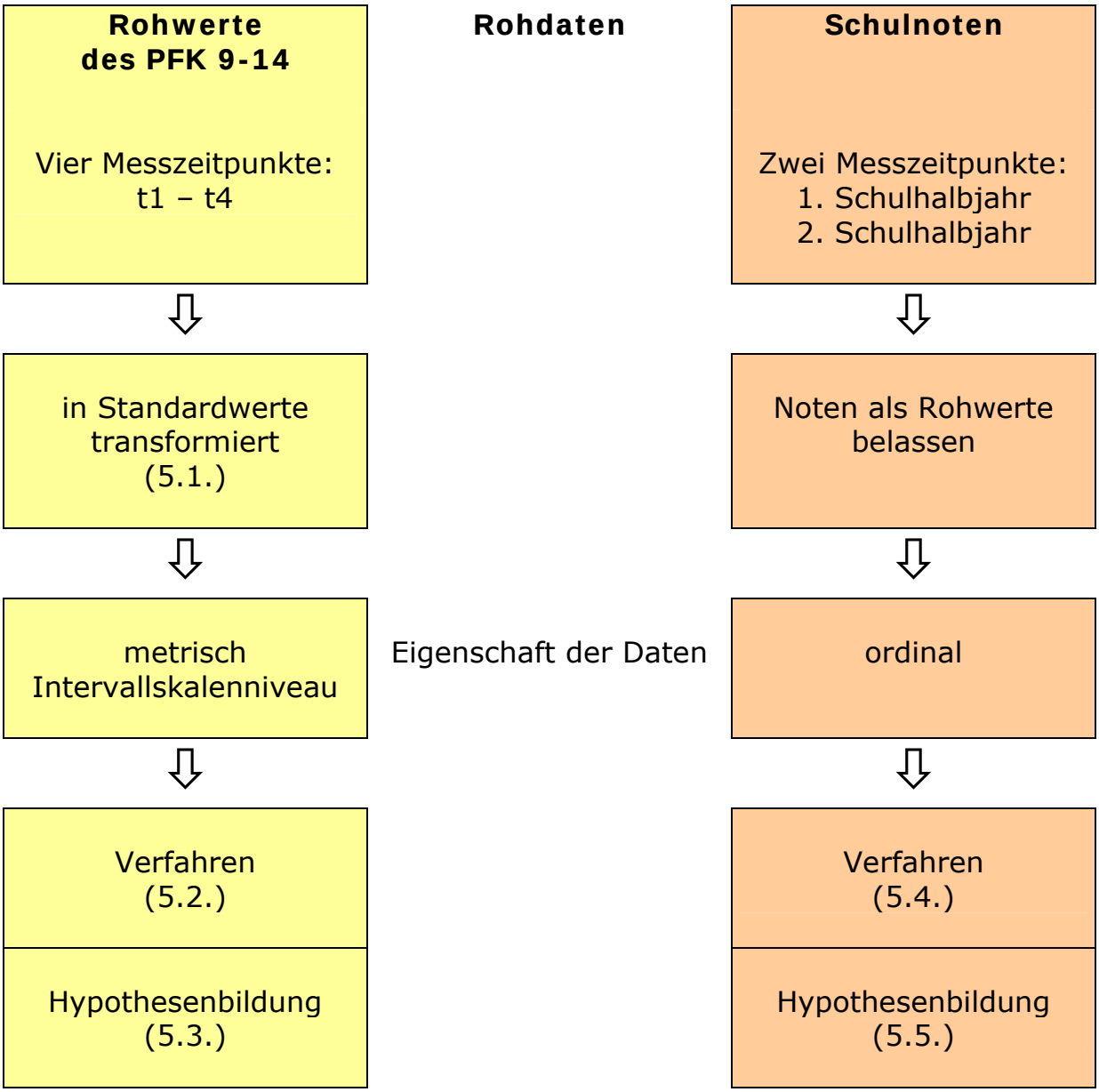
Die methodologischen Nachteile der Untersuchung einer bereits bestehenden Gruppe, in unserem Falle einer Klasse, waren ein Zugeständnis an die Forschungsgruppe und an das gemeinsame Ziel. Durch den Prozess der „wechselseitigen Erhellung" innerhalb der Forschungsgruppe konnten Erkenntnisse gewonnen werden, zum Beispiel konnten die „Ausreißer" in meiner Forschung durch die Interviews belegt und überprüft werden.

Durch die Transformation der Rohwerte in Standardwerte konnte die Unterschiedlichkeit der beiden Klassen für den Bereich der quantitativen Forschung ausgeglichen werden. Die Werte waren von Seitz und Rausche kurz vor der Verwendung in unserem Forschungsprojekt für ganz Deutschland neu normiert worden.

5. Auswertung der Daten

Zwei verschiedene Arten von Datensätzen werden im Rahmen dieser Forschung untersucht - Werte des PFK 9-14 und Schulnoten:

Abbildung : Struktur des Kapitels 5.



Zunächst wird die Transformation der Daten des PFK 9-14 beschrieben. In einem zweiten Schritt werden die unterschiedlichen statistischen Verfahren beschrieben, die zur Auswertung –aufgrund der jeweiligen Eigenschaft der Daten – herangezogen werden. Abschließend werden jeweils die Hypothesen in Formeln festgehalten.

5.1. Transformation der Rohwerte in Standardwerte im Vergleich zu Bezugsgruppen

Der PFK 9-14 bietet die Möglichkeit nach verschiedenen Bezugsgruppen zu normieren: Das heißt der Rohwert einer Skala wird mit den Rohwerten einer Bezugsgruppe verglichen und erhält von daher seinen Prozentrang oder seinen T-Wert zugewiesen.

Folgende Bezugsgrößen sind bei der Transformation der Werte - neben der Transformation in Bezug auf die Gesamtnormierungsstichprobe - beim PFK 9-14 möglich:

- Alter
- Geschlecht
- Geschlecht und Alter
- Schulart

Die Rohwerte meiner Untersuchungen in beiden Klassen wurden für alle fünf Bezugsgruppen normiert.
Beim Vergleich der einzelnen Datensätze mit SPSS bestätigte der eine Datensatz jedoch jeweils nur die Ergebnisse des anderen.

Dieses Phänomen lässt sich im Rückblick einfach erklären:

Die Transformation auf eine andere Bezugsgröße kann im Einzelfall in der Beratungstätigkeit sehr hilfreich sein. Wenn ich zum Beispiel das Persönlichkeitsprofil für ein Mädchen erstelle, das in der 7. Jahrgangsstufe ist, welches aber frühzeitig eingeschult wurde und dann eine Klasse übersprungen hat, dann erscheint ein Vergleich mit Gleichaltrigen sehr sinnig. Es könnte ja sein, dass das Mädchen intellektuell in der Entwicklung sehr voraus ist, dass die Persönlichkeitsentwicklung jedoch nach"hinkt".

Die Annahme, dass eine Normierung nach Bezugsgruppen neue Erkenntnisse in dieser Untersuchung liefern würde, wurde aufgrund der Stichproben angenommen: In beiden Klassen gab es Wiederholer/innen oder Schüler/innen, die nicht altersgemäß sondern aufgrund von Leistungen einer Klasse zugewiesen wurden (meistens mit Migrations-hintergrund).

In Einzelprofilen haben sich auch hier deutliche Unterschiede zwischen den Bezugsgrößen gezeigt. In der Gruppenauswertung haben sich diese Unterschiede jedoch aufgehoben.

Die Auswertung des PFK im Rahmen meiner Forschung stellte jedoch die Entwicklung der gesamten Gruppe ins Zentrum. Wenn sich zum Beispiel

bei einer einzelnen Schülerin[1] in einer einzelnen Skala deutliche Werte ergeben, werden diese in der Gruppenwertung bereits schon abgeschwächt. Dennoch haben diese Gruppenwerte der Einzelskala (zum Beispiel MO 2) in mehreren Fällen statistisch signifikante Ergebnisse gezeigt. In der Gruppenauswertung handelt es sich jedoch immer um gemittelte Werte, die logischerweise nicht zu großen Ausschlägen nach oben und unten neigen.

Eine Transformation der Rohwerte mit einer Bezugsgröße macht demnach nur für die Untersuchung und Beratung von Einzelpersonen und nicht in der Untersuchung von Gruppen Sinn.

5.2. Verfahren zur Datenanalyse der transformierten Daten des PFK 9-14

Folgende Verfahren wurden zur Analyse der T-Werte und Prozentrang-werte in dieser Reihenfolge herangezogen:

5.2.1. Explorative Datenanalyse

Jede Skala (Einzeldimension der Persönlichkeit) des PFK 9-14 wurde für jede/n Schüler/in zu vier verschiedenen Zeitpunkten erhoben. Die Rohwerte wurden nach zehn verschiedenen Normierungen in T-Werte bzw. Prozentrang-Werte transformiert. Nach der Auswertung und Transformierung der Daten lag ein Datensatz mit ungefähr 44000 Einzeldaten vor.

Mit einer explorativen Datenanalyse wurde der Datensatz überprüft. Mit diesem Verfahren kann überprüft werden, ob alle Daten eingegeben wurden[2] und ob es keine Schüler/innen gab, die durchgängig oder im Einzelfall zu hohe oder zu niedrige Werte angegeben haben. Mit dem Verfahren wurde auch überprüft, ob es bei der Transformierung oder bei der Eingabe der transformierten Werte in SPSS zu Fehlern oder Übertragungsfehlern kam.

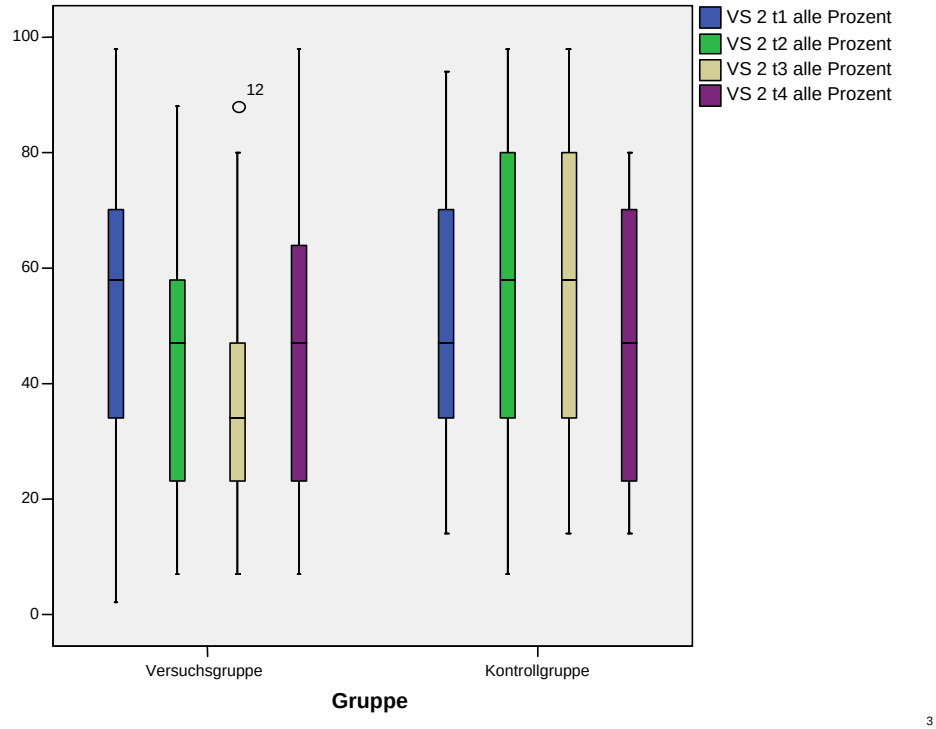
In einer Perzentildarstellung werden neben den Ausreißern und Extremen auch der Mittelwert und die 25. und 75. Perzentile dargestellt, was einen ersten optischen Eindruck über die Daten ermöglicht. Der Boxplot der

[1] Statistisch signifikante Werte zu erreichen wäre für eine Einzeluntersuchung (zum Beispiel den Schüler P 12) sehr leicht möglich. Hier könnte entweder der individuelle Verlauf verglichen werden oder der Schüler in seinem Profil im Vergleich zu anderen Schüler/innen oder zum Mittelwert der Klasse.

[2] Abzüglich der Schüler/innen, die während des Projekts ausgestiegen sind, in eine andere Klasse gewechselt haben oder weggezogen sind.

Verhaltensstile 2 – VS 2 - (Fehlende Willenskontrolle) soll dies verdeutlichen:

Abbildung 33: Boxplot für Verhaltenstile VS 2 – explorative Datenanalyse



[3]

Im Boxplot werden Mittelwert, Interquartilbereich, Ausreißer und Extremfälle einzelner Variablen angezeigt. Die Legende gibt die untersuchte Skala an: VS 2 (fehlende Willenskontrolle), den jeweiligen Messzeitpunkt (t1 bis t4) und die Art der Transformierung der Daten (in diesem Falle wurden die Daten im Vergleich zur gesamten Stichprobe bei der Testentwicklung in Prozentrangwerten zu Grunde gelegt).

Es zeigt sich ein sinkender Verlauf des Mittelwerts in der Versuchsgruppe von t1 nach t3. Zum Zeitpunkt t4 steigt er wieder an. In beiden Gruppen ist nur ein Ausreißer zu beobachten: der Schüler P12[4] in der Projektklasse zum Zeitpunkt t3.

---

[3] Die Abkürzungen der Einzeldimensionen dienten einen schnelleren Übersicht in SPSS. Sie bedeuten:

VS 2	Verhaltensstile - Zweiter Bereich: Fehlende Willenskontrolle
t1-t4	Messzeitpunkte
alle	Bezugsgröße in der Auswertung: hier gesamte Gruppe (im Gegensatz zum Beispiel zur Auswertung nach Alter oder Schulart)
Prozent	Daten zur Untersuchung waren in Prozenträngen angegeben

[4] Um die Anonymität zu gewährleisten wurden die Schüler/innen bei allen Auswertungen des Forschungsprojekts nicht mit ihren Namen ausgewertet, sondern lediglich durch Nummern. P steht für Projektklasse und K für Kontrollklasse. Anhand dieser Nummern war es möglich alle Daten zu einem bestimmten Schüler (Geschlecht, Nationalität, Schulnoten,.....) sehr schnell zuzuordnen, ohne dass sein Name verwendet werden muss.

5.2.1.1. Ausreißer und Extremwerte

Um sicherzugehen, dass der Datensatz keine Fehler beinhaltet, wurden alle Ausreißer und Extremwerte überprüft. Dazu wurden die transformierten Werte zu einem Zeitpunkt sowohl untereinander als auch im Verlauf der vier Zeitpunkte verglichen.[5]

Folgende Werte wurden überprüft:

- P12 bei VS 2[6]
- K 10, K12, K15, K 17, K 21, K 23 bei VS 4 zum Zeitpunkt t3
- P25 bei MO 1
- K21 bei MO 2
- P3 und P 24 bei MO 5
- P22 bei MO 6 zu den Zeitpunkten t1 bis t3[7]

Wichtig erscheint festzuhalten, dass es immer unterschiedliche Schüler/innen sind, die Extremwerte nur in bezug auf einzelne Skalen aufweisen. Durch die Triangulierung mit den Interviews konnte ich diese Extremwerte auf die Persönlichkeit der Schüler/innen zurückführen und musste nicht von einer absichtlichen Irreführung ausgehen.

Alle Fälle in denen es sich nur um eine oder zwei Schüler/innen handelt, habe ich in der Stichprobe belassen, weil sich diese Extremwerte in Einzelfällen auch mit den Aussagen der Schüler/innen in den Interviews gedeckt haben. (P 12 bei VS 2; P25 bei MO 1; K21 bei MO 2; P3 und P 24 bei MO 5; P22 bei MO 6 zu den Zeitpunkten t1 bis t3).

K 10, K12, K15, K 17, K 21, K 23 bei VS 4 zum Zeitpunkt t3: Diese Häufung der Ausreißer und Extreme ließ sich durch den geringen Mittelwert und die geringe Verteilung der Werte zum Zeitpunkt t3 in der Kontrollgruppe erklären. Deshalb wurden auch diese Datensätze in der Stichprobe belassen.

---

[5] Am Beispiel des Schülers P12 lässt sich dies gut verdeutlichen: Er hat bei dem oben beschriebenen Wert über die vier Messzeitpunkte hinweg einen sehr hohen Prozentrangwert (um 80) - bei allen fünf Bezugsnormierungen. Außerdem sind auch die T-Werte bei allen fünf Bezugsnormierungen hoch. Somit lässt sich ein Normierungs- oder Eingabefehler für diesen Fall ausschließen.

[6] Ich verwende der schnelleren Lesbarkeit willen hier nur die Abkürzungen der Einzeldimensionen, wie sie im Kapitel 1.2. vorgestellt wurden. Ein Abkürzungsverzeichnis findet sich im Anhang dieser Arbeit.

[7] An diesem Beispiel lässt sich gut erklären, warum es zu einem Ausreißer kommt: Die Skala MO 6 ist die Maskulinität der Einstellung. Die Schülerin P22 gibt hier durchgängig sehr geringe Werte an. Da sich zum Zeitpunkt t4 die Spannbreite der Perzentile vergrößert hat, wird die Schülerin zu diesem Zeitpunkt nicht mehr als Ausreißer gewertet, obwohl sie ihre niedrigen Werte beibehalten hat.

5.2.1.2. Schlussfolgerungen aus der explorativen Datenanalyse

Die geringe Anzahl der Ausreißer und Extreme, die außerdem erklärbar waren (vgl. Fußnoten) und nur erklärbar fehlende Werte (Krankheit, Klassenwechsel, Umzug) lassen den Schluss zu, dass die Daten richtig erhoben und eingegeben worden sind und dass es bei der Umwandlung von Rohwerten in Standardwerten nicht zu Übertragungsfehlern gekommen ist.

5.2.2. Verfahren zur Auswertung

Die nach T-Werten und Prozentrang transformierten Daten besitzen metrische Qualität auf Intervallskalenniveau. Daher konnten folgende Verfahren zur Auswertung der Daten angewendet werden:

5.2.2.1. Varianzanalyse mit Messwiederholungen (GLM)

In einer ersten Auswertung, der deskriptiven Statistik, wurde erneut überprüft, ob alle verfügbaren Datensätze in die Berechnungen einbezogen worden sind. In einem weiteren Schritt wurde geprüft, ob es innerhalb des Datensatzes einer Skala überhaupt zu Veränderungen und statistisch signifikanten Effekten kommt. Dazu rechnete ich eine Varianzanalyse mit Messwiederholungen[8] für jede Einzeldimension der Persönlichkeit (Skala) durch.
Ich berechnete zuerst eine Varianzanalyse mit vier Zeitpunkten, dem Zwischensubjektfaktor Gruppe und dem Vergleich der Projektgruppe gegenüber der Kontrollgruppe.

5.2.2.2. T-Teste bei unabhängigen Stichproben

Als zweites Verfahren wurde ein T-Test bei unabhängigen Stichproben gerechnet, der die Mittelwerte von zwei Gruppen miteinander vergleicht. „Im Idealfall sollten die Subjekte bei diesem Test zufällig zwei Gruppen zugeordnet werden, so dass Unterschiede bei den Antworten lediglich auf die Behandlung (bzw. Nichtbehandlung) und keine sonstigen Faktoren zurückzuführen sind.“[9] Diese Voraussetzung ist bei unserem Forschungsdesign erfüllt, da es sich um zwei unabhängige Stichproben handelt, die sich nur in der Behandlung unterscheiden.

---

[8] Eine Varianzanalyse bietet mehrere Vorteile gegenüber einer MANOVA: Ein pragmatischer Grund ist, dass eine MANOVA nur in der Syntax verfügbar ist. Inhaltlich gesehen unterscheiden sich die beiden Verfahren in der Parametrisierung.
[9] SPSS 15.0, Base System, Stichwort: T-Test bei unabhängigen Stichproben

Als Ergebnisse erhält man den Levene-Test der Varianzgleichheit und einen T—Test für die Mittelwertsgleichheit. Daran kann man feststellen, ob es signifikante Ergebnisse zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich der beiden Gruppen zueinander gibt.
Eine Gruppenstatistik gibt zusätzlich einen optischen Eindruck von den wichtigsten Werten der Berechnung.

5.2.2.3. T-Teste bei abhängigen Stichproben

Abschließend wurde ein T-Test bei abhängigen Stichproben für die Fälle gerechnet, in denen die bisherigen Untersuchungen Signifikanzen aufgewiesen haben. Durch eine Teilung der Daten in die Projekt- und die Kontrollgruppe konnten so die Datensätze zu zwei Zeitpunkten im Vergleich der Gruppen zueinander betrachtet werden.
Als Ergebnissen standen „Korrelationen bei gepaarten Stichproben" und „Gepaarte Differenzen"[10] zur Verfügung.

[10] SPSS spricht hier von gepaarten Stichproben. In der deutschsprachigen Literatur findet sich aber eher der Begriff der abhängigen Stichprobe, den ich hier verwende.

5.3. Hypothesenbildung

Untersucht wurden Veränderungen, die sich im Laufe der vier Messzeitpunkte in der Projekt- oder Kontrollklasse ergeben haben. Hierbei wurde eine einseitige Fragestellung gewählt.

In bezug auf meine Fragestellung ist es bei verschiedenen Einzeldimensionen des PFK 9-14 auch wichtig festzuhalten, wenn es in einer der beiden Gruppen oder in beiden Gruppen zu keiner Veränderung kommt.[11]

Es wird angenommen, dass sich Veränderungen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung durch die theaterpädagogischen Unterrichtseinheiten und die Aufführung nach dem SAFARI-Prinzip in positiver Richtung (Ab- oder Zunahme) ergeben.

Dies würde bedeuten, dass sich in der Selbstwahrnehmung der Schüler/innen der Projektklasse Fortschritte im Bereich der Persönlichkeitsbildung, bzw. der „alltäglichen Identitätsbildung" erkennen lassen.

Je nach Einzeldimension (Skala des PFK 9-14) wird eine Steigerung, eine Beibehaltung oder eine Abnahme der Werte angenommen. Zum Beispiel wird im Bereich der emotionalen Erregbarkeit und bei der fehlenden Willenskontrolle ein Abnehmen der Werte in der Projektgruppe angenommen. Dagegen sollte die extravertierte Aktivität und die Ichdurchsetzung eine Steigerung der Werte in der Projektgruppe aufweisen. Vom schulischen Ehrgeiz wird angenommen, dass die Werte in der Projektklasse stabil bleiben (Beibehaltung der Werte).

Daher werden vier unterschiedliche Forschungshypothesen gebildet, die jeweils für eine Gruppe von Einzeldimensionen des PFK 9-14 formuliert werden.

[11] s. Kapitel 1.6.

5.3.1. Steigerung der Werte

Es wird angenommen, dass sich in der Projektgruppe im Laufe des Messzeitraums eine positive oder negative Veränderung zeigt, während die Kontrollgruppe stabile oder abfallende Werte aufweist (Einseitige Fragestellung) :

H_1: (P) t1 < (P) t2 < (P) t3 < (P) t4
(K) t1 ǂ (K) t2 ǂ (K) t3 ǂ (K) t4 [12]

H_0: (P) t1 ≥ (P) t2 ≥ (P) t3 ≥ (P) t4
(K) t1 = (K) t2 = (K) t3 = (K) t4

Diese gleichlautende Forschungshypothese habe ich für folgende Einzeldimensionen (Skalen) des PFK 9-14 aufgestellt:
VS 3, MO 1, MO 4, SB 2 [13]

5.3.2. Abnahme der Werte

Es wird angenommen, dass sich in der Projektgruppe im Laufe des Messzeitraums eine negative Veränderung zeigt, während die Kontrollgruppe stabile oder aufsteigende Werte aufweist (Einseitige Fragestellung) :

H_1: (P) t1 > (P) t2 > (P) t3 > (P) t4
(K) t1 ǂ (K) t2 ǂ (K) t3 ǂ (K) t4

H_0: (P) t1 < (P) t2 < (P) t3 < (P) t4
(K) t1 = (K) t2 = (K) t3 = (K) t4

Diese gleichlautende Forschungshypothese habe ich für folgende Einzeldimensionen (Skalen) des PFK 9-14 aufgestellt:
VS 1, VS 2, VS 4, MO 2, MO 5, SB 1

[12] Um der besseren Lesbarkeit willen formuliere ich jeweils nur eine allgemeine Hypothese in vereinfachter Form. In der Auswertungsarbeit habe ich alle Formeln berücksichtigt, die sich aus dieser Grundformel ableiten lassen, z.B. (P) t1 ≠ (P) t4; (P) t2 ≠ (P) t3 ≠ (P) t4 oder (P) t3≠ (P) t4. Diese Aussage gilt natürlich auch für die Hypothese der Kontrollgruppe und für die Nullhypothese.
[13] Zu den Bedeutungen dieser Abkürzungen s. Anhang oder folgende Kapitel Begründungen für diese Hypothesen finden sich in den Kapiteln 1.6. und 3.

5.3.3. Gleichbleibende Entwicklung aufgrund der theaterpädagogischen Intervention

Es wird angenommen, dass sich in der Projektgruppe im Laufe des Messzeitraums *bedingt durch die Intervention* gleichbleibende Werte zeigen, während die Kontrollgruppe steigende oder fallende Werte aufweist.
Inhaltlich bedeutet dies, dass die Projektgruppe sich in einer Einzeldimension stabil zeigt, während die Kontrollgruppe (durch Entwicklung, Unterricht, etc.) Schwankungen unterliegt.

H_1: (P) t1 = (P) t2 = (P) t3 = (P) t4
(K) t1 ≠ (K) t2 ≠ (K) t3 ≠ (K) t4

H_0: (P) t1 ≠ (P) t2 ≠ (P) t3 ≠ (P) t4
(K) t1 = (K) t2 = (K) t3 = (K) t4

Diese gleichlautende Forschungshypothese habe ich für folgende Skala des PFK 9-14 aufgestellt:
MO 3

5.3.4. Gleichbleibende Entwicklung in beiden Gruppen

Es wird angenommen, dass sich in der Projektgruppe und in der Kontrollgruppe im Laufe des Messzeitraums keine Veränderungen zeigen. Es gibt Einzeldimensionen (Skalen) von denen aufgrund der theoretischen Erkenntnisse[14] angenommen werden kann, dass die Intervention keinen Einfluss haben wird. Wenn nun auch angenommen wird, dass es zu keinen Veränderungen in der Kontrollgruppe kommt, bedeutet dies, dass wir annehmen, dass es in dem kurzen Zeitraum der Messung nicht zu altersbedingten Entwicklungen der Persönlichkeit kommt.

Für diesen Sachverhalt wurden folgende Hypothesen formuliert:

H_1: (P) t1 = (P) t2 = (P) t3 = (P) t4
(K) t1 = (K) t2 = (K) t3 = (K) t4

H_0: (P) t1 ≠ (P) t2 ≠ (P) t3 ≠ (P) t4
(K) t1 ≠ (K) t2 ≠ (K) t3 ≠ (K) t4

Diese gleichlautende Forschungshypothese habe ich für folgende Skalen des PFK 9-14 aufgestellt:
MO 6, SB 3, SB 4, SB 5

[14] s. Kapitel 1.1. und 1.5. und 1.6.

5.4. Verfahren zur Auswertung der Schulnoten

Weil Schulnoten nicht intervallskaliert sind, müssen statistische Verfahren zum Einsatz kommen, mit denen ordinale Daten berechnet werden können. Diese sogenannten nichtparametrischen Verfahren entwickeln Hypothesentests, „die sich auf generelle Eigenschaften von Verteilungen beziehen und nicht auf einzelne Parameter."[15]

Der Kolmogorov-Smirnow-Test ist ein Testverfahren für zwei Stichproben mit dem überprüft wird , „ob zwei beprobte Grundgesamtheiten die gleiche Lage besitzen. Die Beobachtungen aus beiden Gruppen werden kombiniert und in eine gemeinsame Reihenfolge gebracht, wobei im Falle von Rangbindungen der durchschnittliche Rang vergeben wird."[16]

Der Wilcoxon-Test berechnet die Entwicklungen jeweils innerhalb einer Stichprobe.

5.5. Hypothesenbildung im Bereich der Schulnoten

Es wird angenommen, dass sich die Schulnoten in den jeweiligen Klassen (mit und ohne theaterpädagogische Intervention) nicht verändern[17].

H_1: (P) t1 = (P) t3
(K) t1 = (K) t3

H_0: (P) t1 ≠ (P) t3
(K) t1 ≠ (K) t3

[15] Kühnel / Krebs, 2006, S. 612
[16] SPSS 15.0, Base System, Stichwort: Nichtparametrische Testverfahren
[17] s. Kapitel 1.6.

6. Ergebnisse und Diskussion

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Auswertungen des PFK 9-14 dargestellt: in einem ersten Kapitel die Veränderungen und in einem zweiten Kapitel alle Einzeldimensionen, die einen stabilen Verlauf hatten.
Daran schließen sich zwei Übersichten an: eine in der die Ergebnisse bezüglich der Messzeitpunkte verdeutlicht und diskutiert werden, und eine, in der die gesamten Ergebnisse kurz zusammengefasst sind.

In einem weiteren Unterkapitel werden die Ergebnisse eines Ausblicks von den Werten des PFK auf weitere Bereiche des Forschungsprojekts beschrieben.
Abschließend werden die Ergebnisse des Vergleichs der Schulnoten dargestellt.

6.1. Veränderungen in der Selbsteinschätzung der Jugendlichen

In diesem Kapitel der Arbeit werden die Auswertungsergebnisse des PFK 9-14 vorgestellt, kommentiert und in bezug auf die Forschungsfrage inhaltlich eingeordnet.

Statistisch signifikante Veränderungen[1] sind im Rahmen meiner Forschung in vier Fällen relevant:

1. Es zeigt sich in der Projektgruppe eine positive oder negative Veränderung der Mittelwerte. Die Kontrollgruppe bleibt in ihrem Verlauf der Mittelwerte stabil[2].

Im ersten Fall können wir im Regelfall[3] davon ausgehen, dass es zu Veränderungen aufgrund der Intervention gekommen ist. Es zeigt sich

[1] Diese Veränderungen beziehen sich auf den gesamten Zeitraum t1 bis t4. In manchen Fällen wird zu diskutieren sein, warum der statistisch signifikante Unterschied zwischen den beiden Gruppen oder im Verlauf einer Gruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt eintritt.
[2] Mit „stabil“ bezeichne ich Werte, die im Vergleich innerhalb der Gruppe, also zum Beispiel von t2 nach t3 innerhalb der Kontrollgruppe keine signifikanten Veränderungen zeigen. Wenn ich von einem stabilen Verlauf spreche, dann meine ich damit, dass sich im Verlauf der gesamten Untersuchung keine signifikanten Ergebnisse gezeigt haben, also auch im Vergleich von z.B. t1 zu t3 und t1 zu t4.
Die Mittelwerte bleiben natürlich nicht auf dem gleichen Wert, sondern „schwanken“ leicht. Diese kleinen Schwankungen ergeben jedoch keine statistisch signifikanten Ergebnisse, weshalb ich von stabilen Werten oder Verläufen in meinem Zusammenhang sprechen kann.
[3] In diesem Kapitel werde ich nun in der Erklärung und Diskussion den Regelfall annehmen. Selbstverständlich sind mir die Grenzen meines Forschungsdesigns und die Grenzen der quantitativen Forschung in bezug auf meine Forschungsfrage bewusst.

eine Wirksamkeit der theaterpädagogischen Arbeit nach dem SAFARI-Prinzip. Dadurch dass die Kontrollklasse in ihrem Verlauf stabil bleibt, können wir davon ausgehen, dass die Veränderungen in der Projektklasse tatsächlich aufgrund der Intervention und nicht auf andere Einflüsse wie Pubertät, altersgemäße Entwicklung, Reifung, etc. zurückzuführen sind.

2. Es zeigt sich eine positive oder negative[4] Veränderung in den Mittelwerten der Kontrollgruppe, während die Projektgruppe stabil bleibt.

In diesem Fall können wir davon ausgehen, dass eine bestimmte Haltung oder Einschätzung aufgrund der theaterpädagogischen Intervention in der Projektklasse beibehalten wurde. Da sich die Mittelwerte der Kontrollgruppe verändern, gehen wir davon aus, dass diese Veränderungen auf andere Einflüsse wie Unterricht, Reifung etc. zurückzuführen sind. Die theaterpädagogische Intervention hätte in diesem Bereich dann eine stabilisierende Funktion.

3. Die Mittelwerte beider Gruppen bleiben über den gesamten Zeitraum stabil.

Im dritten Fall – der Nichtveränderung der Mittelwerte beider Gruppen – kann man davon ausgehen, dass die Intervention nichts verändert – also auch nichts zerstört oder aufgewirbelt hat. Für einzelne Skalen ist dieser Aspekt von Bedeutung.

4. Die Mittelwerte beider Gruppen bewegen sich gleichmäßig nach oben oder unten.

Auch in diesem Fall kann davon ausgegangen werden, dass die Intervention keinen Einfluss auf die altersgemäße Entwicklung der Jugendlichen genommen hat.

[4] Durch die einseitige Fragestellung ergeben sich positive (Steigerung) und negative Verläufe (Abnahme) der Werte. Ich gebrauche positiv und negativ in den folgenden Kapiteln als rein mathematische Begriffe und werte damit keine Höherentwicklung oder ein Abfallen der Daten. Dies soll also weder eine pädagogische Wertung der Entwicklung der Persönlichkeit noch eine Wertung im Sinne der Forschungsziele beinhalten.

Im folgenden werden die Skalen des PFK 9-14 einzeln vorgestellt und kommentiert:

Um das Lesen der Ergebnisse zu vereinfachen, stelle ich jeder Skala des PFK die inhaltliche Kurzbeschreibung der Einzeldimension der Persönlichkeit voran. (a.)[5]

In einem zweiten Schritt stelle ich die Ergebnisse der entsprechenden Einzeldimension zunächst in einem Liniendiagramm dar (b.),

gefolgt von den Mittelwerten und den Standardabweichungen beider Gruppen für die vier Messzeitpunkte in Tabellenform (c.). In diesen Tabellen werde ich zwei Messzeitpunkte, die in der Mittelwertsdifferenz eine Signifikanz aufweisen in der jeweiligen Gruppe mit einem Zeichen (*,°,#) verbinden.

In einem Kommentar werden Signifikanzen, die sich ergeben haben, dargelegt.[6] (d.)

Die Hypothese für die jeweilige Einzeldimension wird aufgegriffen. Es wird beschrieben, welche Ergebnisse für diese Skala aufgrund der Voruntersuchungen, der hermeneutischen Aussagen, der theoretischen Überlegungen oder der empirischen Befunde erwartet wurden. (e.)

Dann werde ich die Ergebnisse kurz zusammenfassen (ohne Zahlenmaterial). (f.)

In einem abschließenden Schritt interpretiere ich diese Ergebnisse[7]. Diese Interpretation erfolgt ausschließlich für die Projektgruppe[8]. (g.)

Die Vorgehensweise für das nun folgende Kapitel sieht damit folgendermaßen aus:

a. Beschreibung der Einzeldimension
b. Liniendiagramm
c. Mittelwerte und Standardabweichungen - Tabelle
d. Signifikanzen
e. Hypothese
f. Resultat
g. Interpretation

[5] Hier handelt es sich um die von mir zusammengefassten Beschreibungen aus dem Kapitel 1.2.
[6] Ich habe alle möglichen Signifikanzen berechnet. Wenn ich in diesem Kommentar einzelne Differenzen nicht beschreibe, sind sie nicht signifikant.
[7] Eine Interpretation in bezug auf die Messzeitpunkte findet sich im anschließenden Unterkapitel.
[8] Wenn ich also im Bereich g. von Gruppe oder Veränderungen spreche, ist ausschließlich die Projektgruppe gemeint.

6.1.1. VS 1 – Emotionale Erregbarkeit

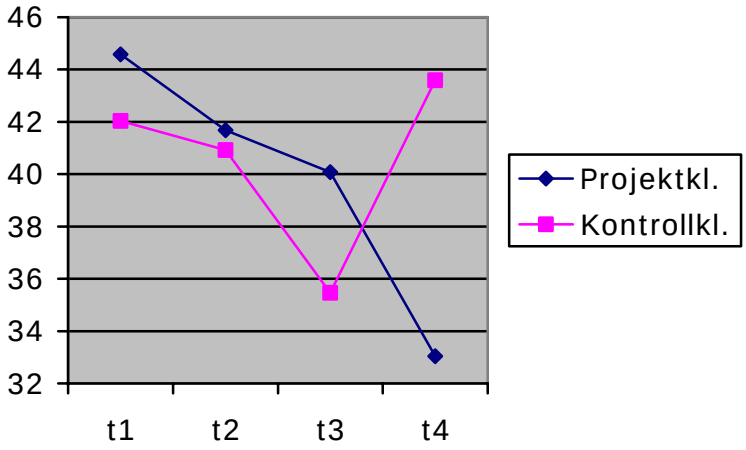
a.

- Emotionale Erregbarkeit

Sie sind irritierbar, leicht zu verwirren durch belastende Bedingungen und durch emotionalen Stress, durch Widerstände leicht zu frustrieren, sie haben eine dranghafte innere Unruhe und sind ungeduldig, sie zeigen Unruhe und Nervosität vor Klassenarbeiten.

b.

Abb. 34: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala VS 1 über die vier Befragungszeitpunkte



c.

Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala VS 1 über die vier Befragungszeitpunkte

		t1	t2	t3	t4
Projektklasse	M	*44,58	41,68	40,08	*33,04
	s	27,474	22,485	25,778	28,236
Kontrollklasse	M	42,04	40,92	35,46	43,59
	s	25,821	26,615	24,737	27,328

d.

Die Projektklasse (M=44,58) und die Kontrollklasse (M=42,04) sind zum Zeitpunkt t1 (vor dem Treatment) mit einer Signifikanz von p= .975 auf gleichem Ausgangsniveau.

Im gesamten Untersuchungszeitraum sinken die Werte in der Projektklasse stetig. Beim Zeitpunkt t4 ist der Vergleich innerhalb der Projektklasse (M=33,04) statistisch signifikant (p= .016).
In der Kontrollgruppe zeigt sich keine gleiche Entwicklung. Die Werte bleiben annähernd stabil. Zum Zeitpunkt t4 hat die Kontrollgruppe mit M=43,59 keine Veränderung gezeigt (p=.891).

d.
Bei der „emotionalen Erregbarkeit“ wurde ein negativer Verlauf in der Projektgruppe angenommen.

e.
Die Werte der emotionalen Erregbarkeit sinken im Forschungszeitraum in der Projektgruppe stetig, während sie in der Kontrollgruppe stabil bleiben. Der Unterschied zwischen Projekt- und Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t4 ist signifikant.

f.
Die emotionale Erregbarkeit konnte durch die Intervention als Ganzes verringert werden. Bei der Nachuntersuchung t4 hat sie zu einem statistisch signifikanten Wert geführt.

In dieser Einzeldimension können wir davon ausgehen, dass der beobachtete Effekt auf die Intervention und die Aufführung zurückgeht, weil die Werte der Kontrollgruppe stabil bleiben.

Ein stetiges Sinken der Werte von t1 nach t4 unterstreicht die Wirkung der theaterpädagogischen Maßnahme. Die Langzeitwirkung ist ebenfalls zu beobachten.

Die Gegenhypothese wird verworfen. Die Hypothese wird beibehalten.

6.1.2. VS 2 – Fehlende Willenskontrolle

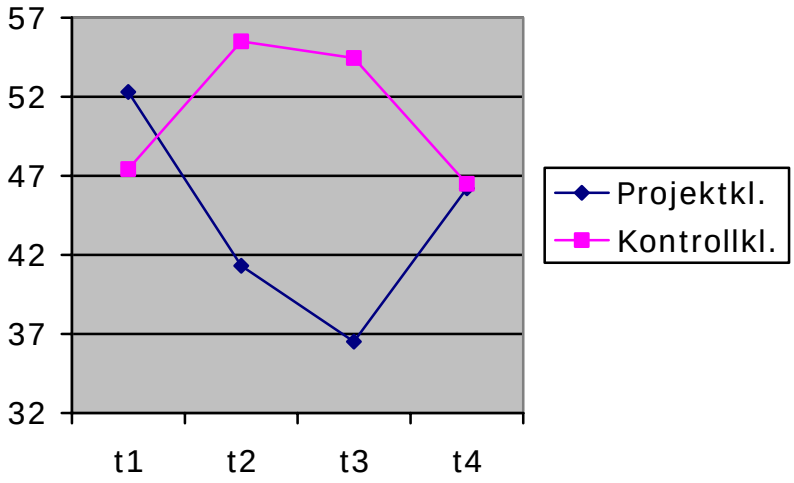
a.

- Fehlende Willenskontrolle

Sie haben Schwierigkeiten, eigene Bedürfnisse zu unterdrücken und sich an Gebote und Forderungen der Erzieher zu halten, sie übertreten leicht die sozialen Spielregeln, ihnen fällt es schwer, eigene Schwächen einzugestehen und sie benutzen gerne Ausreden, sie haben nur eine schwache Eigenkontrolle und verlieren leicht die Kontrolle über ihr Verhalten.

b.

Abb. 35: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala VS 2 über die vier Befragungszeitpunkte



c.

Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala VS 2 über die vier Befragungszeitpunkte

		t1	t2	t3	t4
Projektklasse	M	*52,31	41,32	*°36,52	°46,21
	s	25,545	23,607	20,809	27,442
Kontrollklasse	M	47,42	55,50	54,44	46,50
	s	23,559	29,650	26,909	21,908

d.

Vor Beginn des Treatments (t1) haben beide Gruppen die gleiche Ausgangslage (P:M=52,31 und K:M=47,42; p= .421).

Von t1 zu t3 zeigt die Projektgruppe eine negative Entwicklung der Werte (P-t3-M=36,52), was eine einseitige Signifikanz von p= .0015 bedeutet.

Von t3 zu t4 steigen die Werte der Projektgruppe auf M=46,21 an, was mit p= .021 ebenfalls statistisch signifikant ist.

Die Kontrollgruppe zeigt positive Entwicklungsverläufe von t1 zu t3 (K-t3—M=54,44). Dieser Verlauf ist jedoch mit p= .59 nicht signifikant. Der negative Verlauf von t3 zu t4 auf M=46,50 ist ebenfalls mit p= .149 nicht signifikant.

e.
Bei der fehlenden Willenskontrolle wurde ein negativer Verlauf in der Projektgruppe angenommen.

f.
Die Mittelwerte der Projektgruppe sinken von t1 nach t3 – also während der Intervention bis nach der Aufführung. Dieser Abfall der Werte ist signifikant.
In der Langzeitbeobachtung (t4) steigen die Werte jedoch signifikant wieder an, allerdings nicht auf das Ausgangsniveau.
Die Kontrollgruppe zeigt einen stabilen Verlauf.

g.
Während der Intervention nimmt die fehlende Willenskontrolle stetig ab. Die ständig sinkenden Werte lassen sich aufgrund der Werte der Kontrollgruppe auf die theaterpädagogische Intervention zurückführen. Sie scheint zu bewirken, dass die Willenskontrolle bei den Jugendlichen, die am Theaterprojekt teilgenommen haben, zunimmt.
Diese Entwicklung lässt sich bei der Nachuntersuchung nicht mehr zeigen, womit eine langfristige Wirkung nicht belegbar ist.

Die Gegenhypothese wird verworfen. Die Hypothese wird beibehalten.

6.1.3. VS 3 – Extravertierte Aktivität (fröhlich-optimistische soziale Initiative)

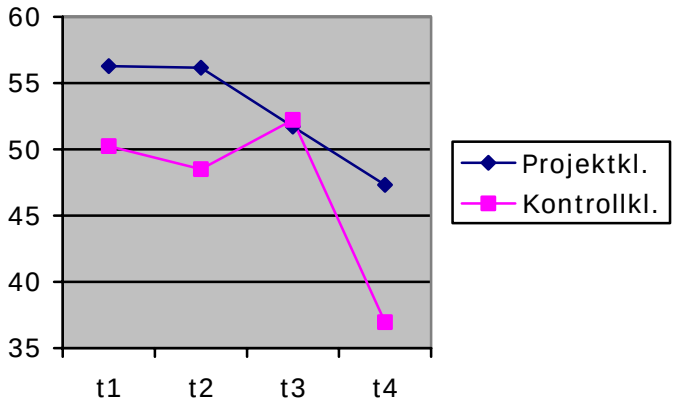
a.

- Extravertierte Aktivität (fröhlich-optimistische soziale Initiative)

Sie zeigen spontane Aktivität und soziale Initiative, sie haben Spaß daran, schwierige Situationen zu meistern, sie sind frohgelaunt.

b.

Abb. 36: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala VS 3 über die vier Befragungszeitpunkte



c.

Tabelle 10: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala VS 3 über die vier Befragungszeitpunkte

		t1	t2	t3	t4
Projektklasse	M	*56,27	56,16	51,72	*47,33
	s	25,618	27,340	31,424	31,723
Kontrollklasse	M	°50,25	48,50	52,23	°36,95
	s	28,911	27,497	35,096	27,909

d.

Beide Klassen beginnen mit P:. M=56,27 und K: M=50,25 auf gleichem Niveau mit p= .531.

Die Werte der Projektklasse sinken beständig und enden beim Zeitpunkt t4 mit M = 47,33. Verglichen mit dem Anfangswert ergibt sich eine Signifikanz. (p= .026).

Die Kontrollklasse fällt vom Beginn des Untersuchungszeitraumes bis zum Zeitpunkt t4 auf M= 36,95, was eine einseitige Signifikanz von p= .012 ergibt.

e. Im Bereich der extravertierten Aktivität wurde angenommen, dass sich in der Projektgruppe ein positiver Verlauf zeigt.

f. Die Projektgruppe und die Kontrollgruppe zeigen einen sinkenden Verlauf während des Untersuchungszeitraums. Die Kontrollgruppe zeigt zusätzlich einen signifikanten Abfall in der Zeit zwischen t3 und t4.[9]

g. Die sinkenden Werte beider Gruppen lassen sich eventuell auf eine altersgemäße Entwicklung oder auf externe Faktoren zurückführen. Die Werte der Kontrollgruppe sinken deutlicher als die Werte der Projektgruppe.
Da der negative Verlauf jedoch auch in der Projektgruppe signifikant ist, kann man hier nicht von einer Beibehaltung der Werte sprechen. Somit scheint die theaterpädagogische Intervention keinen Einfluss auf die Abnahme der extravertierten Aktivität zu haben.

Die Gegenhypothese wird beibehalten.

[9] Diese Entwicklung in der Kontrollgruppe kann in dieser Untersuchung nicht geklärt werden. Dies wäre nur möglich, wenn auch die Kontrollgruppe regelmäßig besucht und beobachtet worden wäre. In den kommenden Kapiteln werde ich die Veränderungen in der Kontrollgruppe aus diesem Grund nicht weiter kommentieren.

6.1.4. VS 4 - Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt

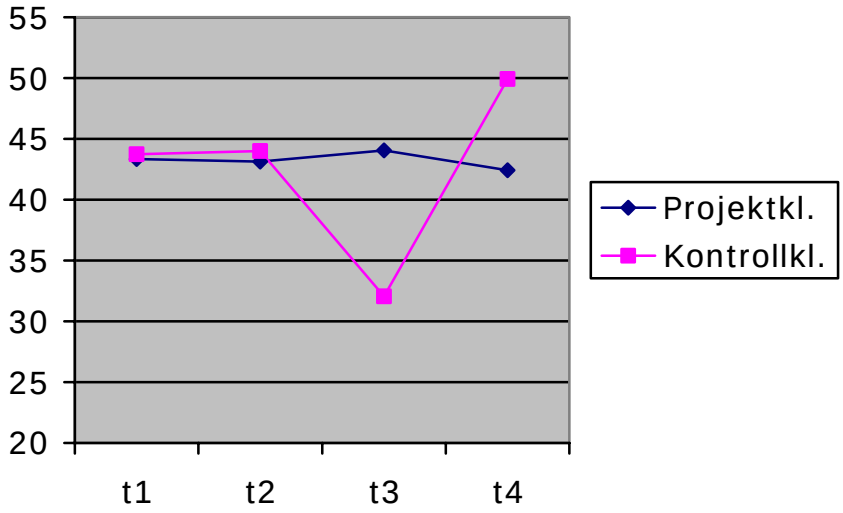
a.

- Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt

Zurückhaltung vor sozialen Kontakten, Meidung von sozialer Konfrontation, es fällt ihnen schwer, auf andere Leute zuzugehen, sie fühlen sich in Gegenwart anderer gehemmt und befangen, sie sind still und zaghaft.

b.

Abb. 37: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala VS 4 über die vier Befragungszeitpunkte



c.

Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala VS 4 über die vier Befragungszeitpunkte

		t1	t2	t3	t4
Projektklasse	M	43,35	43,12	44,04	42,42
	s	26,613	23,071	22,715	24,969
Kontrollklasse	M	43,75	*44,00	*°32,04	°49,91
	s	21,979	25,758	29,486	30,070

d.

Die Projektklasse zeigt in dieser Skala eine ganz stabile Lage (t1: M= 43,35, t2: M=43,12, t3: M=44,04 und t4: M=42,42). Die minimalen Veränderungen sind alle nicht signifikant (Signifikanzen zwischen p= .314 und p= .437).

Die Kontrollklasse zeigt einen Einbruch der Werte zum Zeitpunkt t3 auf M=32,04 und ein Ansteigen der Werte beim Zeitpunkt t4 über das

Ausgangsniveau auf M=49,91. Die Veränderung von t2 nach t3 ist mit p=.004 signifikant und auch das erneute Ansteigen von t3 nach t4 ist mit p= .021 signifikant.

e.
Im Bereich der Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt wurde ein negativer Verlauf der Werte angenommen.

f.
Die Projektgruppe zeigt einen sehr stabilen Verlauf.
Die Kontrollgruppe zeigt eine negative Veränderung von t2 nach t3 und eine stark positive Veränderung von t3 nach t4.

g.
Die Werte im Bereich der Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt verändern sich in der Projektklasse nicht. Im Vergleich zur Kontrollklasse kann nur festgestellt werden, dass die Projektklasse durch die Intervention und die Aufführung einen stabilen Verlauf beibehalten hat, während die Kontrollklasse signifikante Schwankungen aufweist.

Die Gegenhypothese wird beibehalten.

6.1.5. MO 1 – Aggressives Bedürfnis nach Ichdurchsetzung, Aggression und Opposition

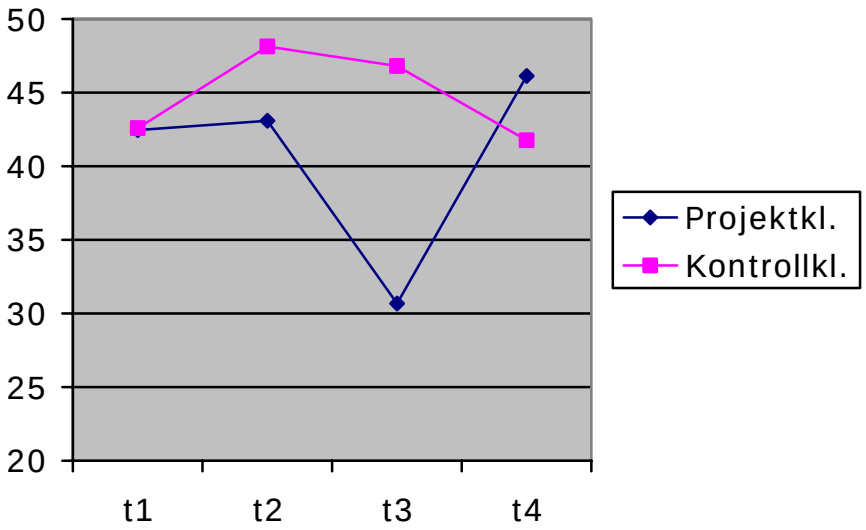
a.

- Aggressives Bedürfnis nach Ichdurchsetzung, Aggression und Opposition

Sie wollen ihre Wünsche vor und gegenüber anderen durchsetzen, geben nicht nach, bis sie ihren Willen durchgesetzt haben, sie ärgern gerne andere und freuen sich über das Missgeschick anderer, wenn sie sich ärgern, reagieren sie aggressiv, sie opponieren gerne.

b.

Abb. 38: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala MO 1 über die vier Befragungszeitpunkte



c.

Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala MO 1 über die vier Befragungszeitpunkte

		t1	t2	t3	t4
Projektklasse	M	*42,46	43,08	*°30,68	°46,13
	s	27,612	27,086	25,575	30,197
Kontrollklasse	M	42,58	48,13	46,81	41,77
	s	29,263	25,391	27,459	31,899

d.

Die erste Skala im Bereich der Motive weist in der Projektgruppe zwei signifikante Entwicklungen auf:

Die Projektklasse hat eine signifikante Entwicklung zwischen dem Beginn und dem Messzeitpunkt nach der Aufführung (t1 M=42,46 und t3 M=30,68, p= .017). Nach der Intervention und der Aufführung (zum Zeitpunkt t4) kommt es zu einer positiven Entwicklung, die mit p=.034 signifikant ist.

Das Abfallen der Werte von t3 nach t4 in der Kontrollgruppe ist mit p= .330 nicht signifikant. In der Kontrollgruppe kann deshalb von stabilen Werten gesprochen werden.

e.
Im Bereich der Ichdurchsetzung wurde ein positiver Verlauf der Werte angenommen.

f.
Die Projektgruppe zeigt nach der Aufführung (t3) einen signifikanten Anstieg der Werte.
Die Werte der Kontrollgruppe zeigen einen stabilen Verlauf.

g.
Nach der Aufführung steigt das Bedürfnis nach Ichdurchsetzung. In dieser Einzeldimension kann man die von Czerny beschriebene Wirkung der Aufführung beobachten. Erst in der Langzeitwirkung ist die Stärkung der Ichdurchsetzung zu beobachten, weil die Jugendlichen durch die Präsentation in der Öffentlichkeit in ihrem Selbstkonzept gestärkt werden und daher gelernt haben, ihren Willen und ihre Meinung durchzusetzen.

Die Gegenhypothese wird verworfen. Die Hypothese hat wird beibehalten.

6.1.6. MO 2 – Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit (gegenüber dem Bedürfnis nach Gesellung)

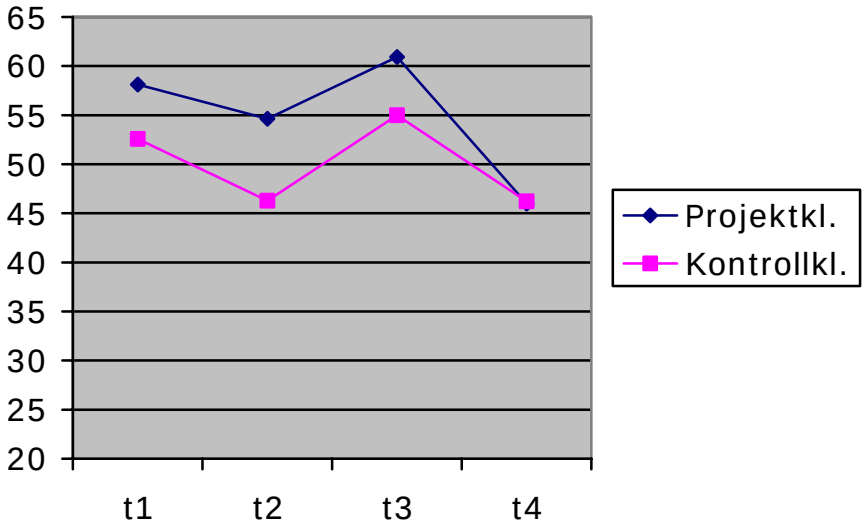
a.

- Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit (gegenüber Bedürfnis nach Gesellung)

Sie sind lieber für sich alleine, arbeiten und spielen lieber alleine als in Gemeinschaft, sie können ihre Zeit alleine verbringen, brauchen nicht viele Freunde, sie fühlen sich alleine nicht unwohl und sind froh, wenn sie von anderen in Ruhe gelassen werden.

b.

Abb. 39: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala MO 2 über die vier Befragungszeitpunkte



c.

Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala MO 2 über die vier Befragungszeitpunkte

		t1	t2	t3	t4
Projektklasse	M	58,12	54,64	*60,92	*46,00
	s	27,105	27,927	27,080	28,734
Kontrollklasse	M	52,58	46,29	55,00	46,23
	s	18,118	27,581	27,169	25,748

d.

Die zweite Skala im Bereich der Motive weist in der Projektgruppe eine signifikante Entwicklung auf:

Die Projektklasse (t2 M=54,64 und t3 M=60,92) und die Kontrollklasse (t2 M=46,29 und t3 M=55,00) haben zu zwei Zeitpunkten statistisch gesehen gleiche Bedingungen: die einseitige Signifikanz zum Zeitpunkt t3 ist p= .371 und zum Zeitpunkt t3: p= .432.

In der Projektgruppe kommt es nach der Intervention und der Aufführung (zum Zeitpunkt t4) zu einer negativen Entwicklung, die mit p=.010 signifikant ist.

e.
Beim Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit wurde ein negativer Verlauf angenommen.

f.
Die Kontrollgruppe macht in der Zeit zwischen t1 und t3 eine positive Entwicklung in diesem Bereich durch.[10]
Die Projektgruppe zeigt zunächst stabile Werte. Nach der Aufführung (t3) bis zur Nachuntersuchung t4 sinken die Werte signifikant.

g.
Nach der theaterpädagogischen Intervention und der Aufführung kommt es zu einem Sinken des Bedürfnisses nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit, was sich in der Nachuntersuchung zeigt. Auch in dieser Einzeldimension kommt es erst nach der Aufführung zu einer signifikanten Veränderung, was wiederum – wie bei der ersten Motivskala – die These Czernys unterstreicht, dass die Wirksamkeit einer theaterpädagogischen Intervention erst durch die Präsentation vor einer Öffentlichkeit vorhanden ist.

Die Gegenhypothese wird verworfen. Die Hypothese wird beibehalten.

[10] Diese Entwicklung in der Kontrollgruppe kann in dieser Untersuchung nicht geklärt werden. Dies wäre nur möglich, wenn auch die Kontrollgruppe regelmäßig besucht und beobachtet worden wäre.

6.1.7. MO 3 – Der schulische Ehrgeiz

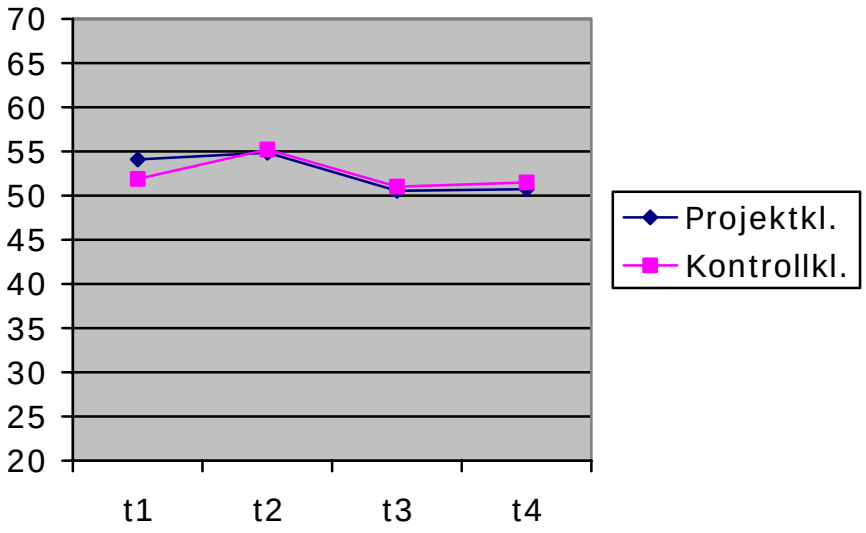
a.

- Schulischer Ehrgeiz (Wertschätzung für und Bemühung um Erfolg und Anerkennung in der Schule)

Diese Einzeldimension äußert sich in folgenden Charakteristika: Im Ehrgeiz, zu den Besten in der Klasse zu gehören und in der Schule anerkannt zu sein, in der Zustimmung zu schulischen Forderungen, in eifriger Mitarbeit im Unterricht; der Jugendliche wird vom Lehrer gelobt und erhält oft irgendwelche Aufträge.

b.

Abb. 40: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala MO 3 über die vier Befragungszeitpunkte



c.

Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala MO 3 über die vier Befragungszeitpunkte

		t1	t2	t3	t4
Projektklasse	M	54,08	54,84	50,56	50,71
	s	26,144	30,630	33,883	34,368
Kontrollklasse	M	51,88	55,21	51,00	51,50
	s	29,814	28,968	30,782	29,442

d.

Von Lehrerinnen und Lehrern und von Seiten der Eltern wurde an uns die Sorge herangetragen, dass der schulische Ehrgeiz wegen der theaterpädagogischen Intervention abnehmen könnte.

In beiden Gruppen zeigten sich im gesamten Untersuchungszeitraum im Bereich dieser Einzeldimension jedoch keinerlei signifikante Veränderungen.

e.
Es wurde angenommen, dass die theaterpädagogische Intervention im Bereich des schulischen Ehrgeizes keinen Einfluss haben wird.

f.
Es zeigen sich im Untersuchungszeitraum in dieser Skala in beiden Gruppen keine signifikanten Veränderungen.

g.
Weder die Intervention noch die Aufführung zeigen eine Wirkung auf den schulischen Ehrgeiz.

Die Gegenhypothese wird verworfen. Die Hypothese wird beibehalten.

6.1.8. MO 4 – Bereitschaft zu sozialem Engagement

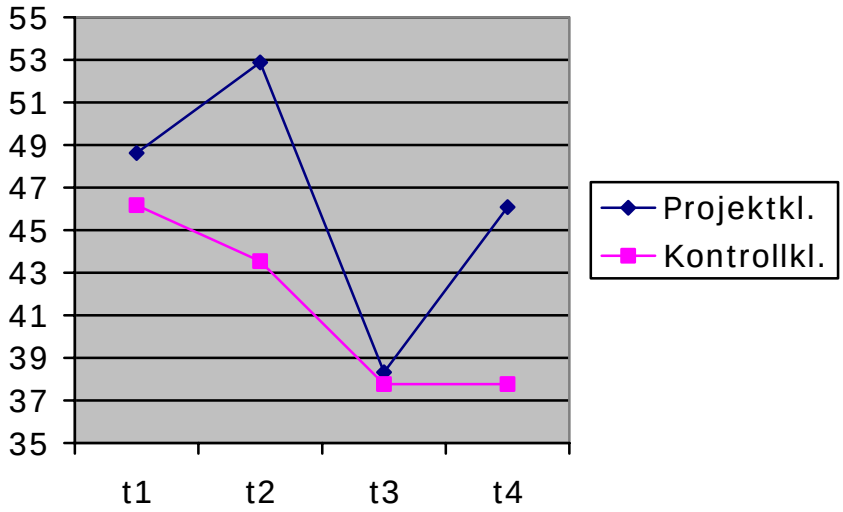
a.

- Bereitschaft zu sozialem Engagement

Sie zeigen emotionale Anteilnahme am Erleben anderer, sie sind hilfsbereit und rücksichtsvoll, sie haben Spaß daran, mit anderen zusammenzuarbeiten.

b.

Abb. 41: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala MO 4 über die vier Befragungszeitpunkte



c.

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala MO 4 über die vier Befragungszeitpunkte

		t1	t2	t3	t4
Projektklasse	M	*48,62	*#52,88	#38,32	46,08
	s	23,865	23,598	24,394	28,306
Kontrollklasse	M	°46,17	°43,54	37,77	37,77
	s	25,375	29,195	29,845	29,534

d.

Im Bereich der vierten Motivskala starten beide Klassen mit einer gleichen Ausgangslage (p= .452 bei Mittelwerten von P: M= 48,62 und K: M= 46,17).

Nach der Intervention (Zeitpunkt t2) steigen die Mittelwerte in der Projektgruppe an (M=52,88), während sie in der Kontrollgruppe sinken (M=43,54). Dies bedeutet für die Projektklasse eine signifikante

Veränderung von p= .010. Auch die sinkenden Mittelwerte der Kontrollklasse sind mit p= .018 signifikant.

Nach der Aufführung (Zeitpunkt t3) fallen die Werte der Projektgruppe auf M = 38,32, was eine Signifikanz von p= .004 bedeutet. Die Veränderungen der Kontrollgruppe in diesem Zeitraum sind mit p= .172 nicht signifikant.

Zum Zeitpunkt t4 steigen die Werte der Projektgruppe wieder an (M=46,08) während sie in der Kontrollklasse auf gleichem Niveau wie zum Zeitpunkt t3 bleiben. Allerdings sind diese Veränderungen statistisch nicht signifikant (P: p= .68; K: p= .190).

e.
In der Bereitschaft zum sozialem Engagement wurde ein positiver Verlauf in der Projektgruppe angenommen.

f.
Tatsächlich sinken die Werte der Kontrollgruppe über den gesamten Forschungszeitraum. Vom Beginn der Untersuchung (t1) bis zum Zeitpunkt t2 (nach der Intervention) weisen die Werte der Projektgruppe einen positiven Verlauf auf. Vom Zeitraum t2 bis zum Zeitraum t3 zeigt sich in beiden Gruppen ein signifikanter Abfall der Werte. Die Mittelwerte der Projektgruppe zeigen nach t3 (Aufführung) wieder eine positive - allerdings nicht signifikante - Tendenz an.

g.
Die Bereitschaft zum sozialen Engagement konnte durch die Intervention gesteigert werden. Allerdings fällt diese Bereitschaft nach der Aufführung ab. Bei der Nachuntersuchung t4 hält sie sich jedoch auf einem höheren Niveau – auch im Vergleich mit der Kontrollgruppe.
Allerdings kann hier nicht von einer Langzeitwirkung der Intervention gesprochen werden. Offensichtlich hatte die Intervention als solche einen großen Einfluss auf die Projektgruppe in diesem Bereich. Es mag sein, dass die Phase der für die Jugendlichen ungewohnten intensiven Zusammenarbeit direkt vor und während der Phase der Präsentation den starken negativen Verlauf der Werte zum Messzeitpunkt t3 erklären kann, der direkt nach der Aufführung lag. Eine Erklärung des Abfalls der Werte in beiden Gruppen könnte auch das Ende des Schuljahres sein.
In der Langzeitbeobachtung liegen die Werte jedoch wieder auf dem Ausgangswert, der im Vergleich zur Kontrollgruppe wieder fast auf dem Ausgangsniveau liegt.

Die Gegenhypothese wird verworfen. Die Hypothese wird beibehalten.

6.1.9. MO 5 – Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen

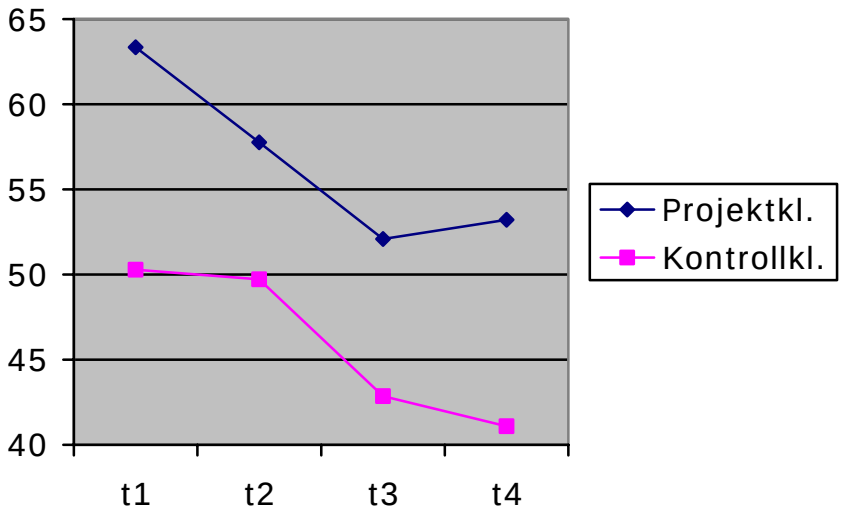
a.

- Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen

Sie befolgen Anweisungen und gehorchen sofort und ohne Widerrede, auch wenn sie nicht einsehen, warum, sie fühlen sich mit ihren Eltern verbunden und zeigen Vertrauen zu ihren Eltern, sie meinen, man sollte still sein, wenn Erwachsene reden.

b.

Abb. 42: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala MO 5 über die vier Befragungszeitpunkte



c.

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala MO 5 über die vier Befragungszeitpunkte

		t1	t2	t3	t4
Projektklasse	M	*°63,35	57,76	°52,08	53,21
	s	22,082	24,371	21,838	22,308
Kontrollklasse	M	*50,29	49,71	42,85	41,09
	s	26,952	29,094	27,381	29,809

d.

Im Bereich der fünften Motivskala beginnen die beiden Klassen nicht auf dem gleichen Ausgangsniveau: P mit M=63,35 und K mit M=50,29, was eine zweiseitige Signifikanz von p= .033 ergibt.

Beide Gruppen fallen im Untersuchungszeitraum in ihren Werten ab. Zum Zeitpunkt t3 (nach der Aufführung) fällt der Wert in der Projektgruppe auf

M=52,08 und in der Kontrollgruppe auf M=42,85. Diese Veränderung vom Zeitpunkt t1 zum Zeitpunkt t3 ist in der Projektklasse mit p= .014 statistisch signifikant. Die ebenfalls fallende Veränderung in der Kontrollklasse in diesem Zeitraum ist jedoch auch mit p= .025 signifikant.

Zum Zeitpunkt t4 sind die geringen Veränderungen in beiden Klassen statistisch nicht signifikant. (P: P=0.471 und K: p=.417).

e.
Bei der Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen wurde ein negativer Verlauf der Werte in der Projektgruppe angenommen.

f.
Beide Gruppen haben im Zeitraum t1 bis t3 einen negativen Verlauf der Werte, wobei der Verlauf der Werte in der Projektgruppe deutlicher ist. Statistisch signifikant sind jedoch die Vergleiche von t1 nach t3 in beiden Gruppen.
In der Nachuntersuchung steigen die Werte der Projektgruppe leicht, wohingegen die der Kontrollgruppe sinken. Diese beiden Veränderungen sind jedoch weder im Vergleich innerhalb einer Gruppe noch im Vergleich beider Gruppen signifikant.

g.
Da beide Gruppen einen gleichen Verlauf zeigen, kann die negative Veränderung in der Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit nicht ausschließlich durch die theaterpädagogische Intervention erklärt werden. Denkbar wäre hier eine normale altersgemäße Entwicklung. Es können jedoch auch die Auswirkungen des Unterrichts oder eines anderen Ereignisses in der Kontrollgruppe sein.

Die Gegenhypothese wird beibehalten.

6.1.10. SB 1 – Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst

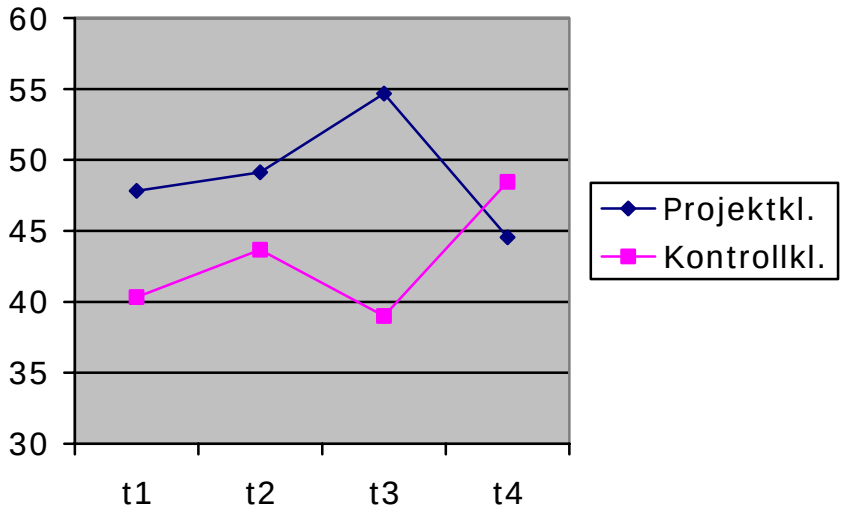
a.

- Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst

Folgende Erlebnisweisen charakterisieren diese Einzeldimension: Angst, sich zu verletzen und Angst davor, krank zu werden, Angst vor Dunkelheit, vor dem Alleinsein, vor Neuem und Ungewissen, angstbedingte Schwierigkeiten, einzuschlafen und nächtliche Angsterlebnisse, Angstträume, Schreckhaftigkeit und Unruhe bei Bedrohungen.

b.

Abb. 43: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala SB 1 über die vier Befragungszeitpunkte



c.

Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala SB 1 über die vier Befragungszeitpunkte

		t1	t2	t3	t4
Projektklasse	M	47,81	49,12	*54,68	*44,54
	s	26,438	20,210	25,413	25,127
Kontrollklasse	M	40,33	43,67	°39,00	°48,45
	s	27,352	26,671	21,119	26,970

d.

Im Bereich der ersten Selbstbildskala beginnen beide Klassen auf dem gleichen Niveau: P mit M=47,81 und K mit M=40,33 mit p= .655.

Nach dem Zeitpunkt t3 kommt es in beiden Gruppen zu einer signifikanten Veränderung:

In der Projektgruppe fallen die Werte (von Zeitpunkt t3 mit M=54,68 auf den Zeitpunkt t4 mit M=44,54) mit einer Signifikanz von p= .037.

Im gleichen Zeitraum steigen die Werte in der Kontrollgruppe an vom Zeitpunkt t3 mit M=39 zum Zeitpunkt t4 mit M=48,45 mit einer Signifikanz von p= .036.

e.
Es wurde angenommen, dass es im Bereich der allgemeinen Angst zu einem negativen Verlauf der Werte kommen wird.

f.
Zwischen der Zeitpunkten t3 und t4 zeigt sich ein signifikanter Abfall der Werte in der Projektgruppe.
Zum gleichen Zeitpunkt steigen die Werte in der Kontrollgruppe signifikant an.

g.
Es kann davon ausgegangen werden, dass die theaterpädagogische Intervention und in diesem Falle die Aufführung einen Einfluss auf das Abfallen der Werte in der Projektgruppe hatten. Auch hier zeigt sich die Wirkung der theaterpädagogischen Intervention und der Aufführung erst in der Langzeitwirkung – wie es bereits bei den ersten beiden Motivskalen zu beobachten war.

Die Gegenhypothese wird verworfen. Die Hypothese wird beibehalten.

6.1.11. SB 2 – Selbstüberzeugung (hinsichtlich Erfolg und Richtigkeit eigener Meinungen, Entscheidungen, Planungen und Vorhaben)

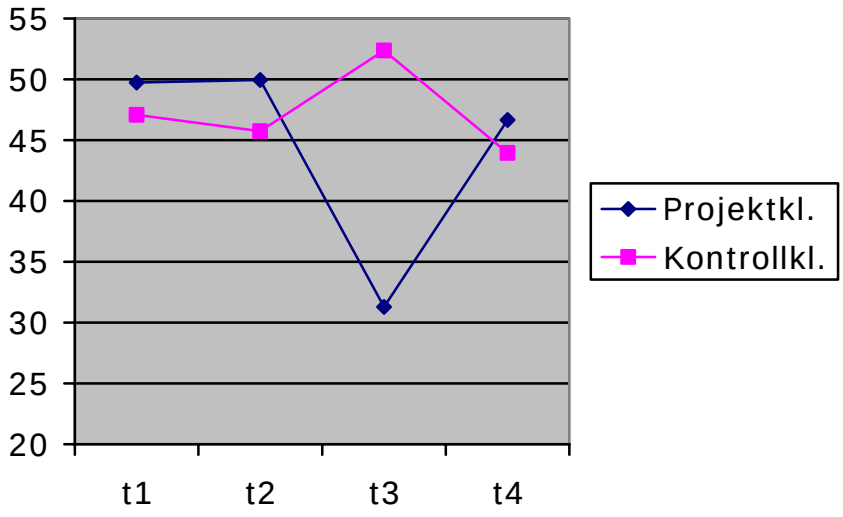
a.

- Selbstüberzeugung (hinsichtlich Erfolg und Richtigkeit eigener Meinungen, Entscheidungen, Planungen und Vorhaben)

Sicherheit der Meinungs- und Entscheidungsbildung und Überzeugung von der Anerkennung der eigenen Meinung bei anderen, Zielstrebigkeit in der Planung eigener Vorhaben, Überzeugung vom Erfolg eigener Bemühungen und vom Erreichen der gesetzten Ziele, Gewissheit über das eigene Können, auch im Hinblick auf die Bewältigung schwieriger Probleme, Überzeugung, bei den meisten Leuten beliebt zu sein.

b.

Abb. 44: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala SB 2 über die vier Befragungszeitpunkte



c.

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala SB 2 über die vier Befragungszeitpunkte

		t1	t2	t3	t4
Projektklasse	M	*49,73	°49,96	*°#31,28	#46,67
	s	25,899	31,081	28,091	30,862
Kontrollklasse	M	47,08	45,75	52,38	43,95
	s	29,315	32,143	32,257	30,652

d.
Auch im Bereich der zweiten Selbstbildskala beginnen beide Klassen auf dem gleichen Niveau: P mit M=49,73 und K mit M=47,08 mit p= .262.

In der Projektgruppe fallen die Werte bis zum Zeitpunkt t3 auf M=31,28, was vom Zeitpunkt t1 aus gesehen mit p= .008 und vom Zeitpunkt t2 aus gesehen mit p= .006 statistisch signifikant ist. Von t3 zu t4 steigen die Werte jedoch wieder auf 46,67 an, was eine Signifikanz von p= .015 ergibt.

In der Kontrollgruppe ist keine ähnliche Veränderung feststellbar. Der Vergleich von t1 zu t3 ist mit p= .515, der Vergleich von t2 nach t3 ist mit p= .186 und der Vergleich von t3 zu t4 ist mit p= .103 statistisch nicht signifikant.

e.
Es wurde angenommen, dass es durch die Intervention zu einem positiven Verlauf im Bereich der Selbstüberzeugung (hinsichtlich Erfolg und Richtigkeit eigener Meinungen, Entscheidungen, Planungen und Vorhaben) kommt.

f.
Die Kontrollgruppe zeigt einen stabilen Verlauf.
Die Projektgruppe hat zwei starke Veränderungen: Vom Zeitpunkt t2 (nach der Intervention) bis zum Zeitpunkt t3 (nach der Aufführung) sinken die Werte. In der Nachuntersuchung zum Zeitpunkt t4 sind die Werte wieder signifikant angestiegen. Sie bleiben jedoch unter dem Ausgangsniveau.

g.
Durch die theaterpädagogische Intervention sinkt die Selbstüberzeugung hinsichtlich eigener Meinungen, Entscheidungen, Planungen und Vorhaben zunächst ab. Dies bedeutet, dass hier die gemeinsame Planung, die Meinung der Gruppe im Vordergrund steht.
Durch die Aufführung konnte diese Persönlichkeitsdimension aber wieder so gestärkt werden, dass sie fast das Ausgangsniveau wieder erreicht.

In der Langzeitbeobachtung kann man allerdings nur von einer Beibehaltung der Werte in diesem Bereich sprechen.

Die Gegenhypothese wird beibehalten.

6.2. Stabile Werte in beiden Untersuchungsgruppen

Für folgende Skalen im Bereich der Motive (MO 3, MO 6) und des Selbstbildes (SB 3, SB 4, SB 5) wurde aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen und der Voruntersuchung angenommen, dass sich in beiden Gruppen keine Veränderungen zeigen:

- MO 3 – Schulischer Ehrgeiz (Wertschätzung für und Bemühung um Erfolg und Anerkennung in der Schule)
- MO 6 – Maskulinität der Einstellung (versus Feminität der Einstellung)
- SB 3 – Selbsterleben von Impulsivität
- SB 4 – Egozentrische Selbstgefälligkeit
- SB 5 – Selbsterleben von Unterlegenheit (Minderwertigkeit) gegenüber anderen

Tabelle 19: Mittelwerte der Motivskalen des PFK 9-14 der beiden Untersuchungsgruppen zu den vier Messzeitpunkten, die keine signifikanten Veränderungen zeigen:

	t1	t2	t3	t4
P MO 3	54,08	54,84	50,56	50,71
K MO 3	51,88	55,21	51	51,5
P MO 6	61	64,96	58,08	66,08
K MO 6	64,75	66	62,12	67,23

Tabelle 20: Mittelwerte der Selbstbildskalen des PFK 9-14 der beiden Untersuchungsgruppen zu den vier Messzeitpunkten, die keine signifikanten Veränderungen zeigen:

	t1	t2	t3	t4
P SB 3	52,04	50	51,63	48,29
K SB 3	55,38	55,17	52,38	56,55
P SB 4	57,38	53,72	52,44	51,92
K SB 4	51,21	60,88	49,38	58
P SB 5	44,12	47,24	45,36	38,29
K SB 5	35,71	39,38	33,62	45,86

Abbildung 45: Liniendiagramm der Mittelwerte der Motivskalen, die über die vier Befragungszeitpunkte keine signifikanten Veränderungen zeigen:

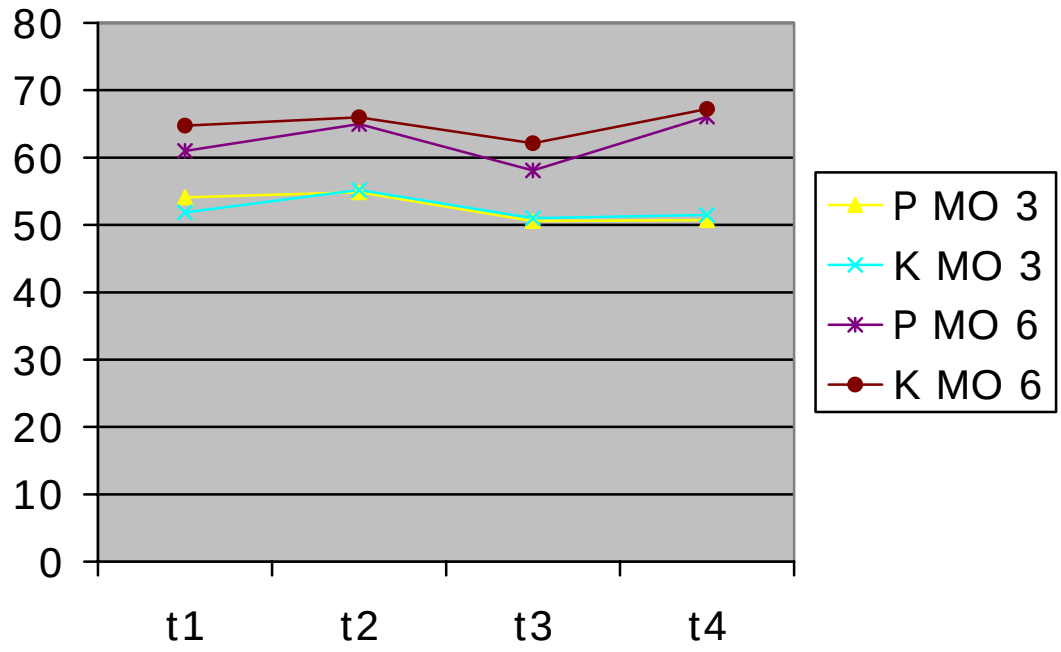
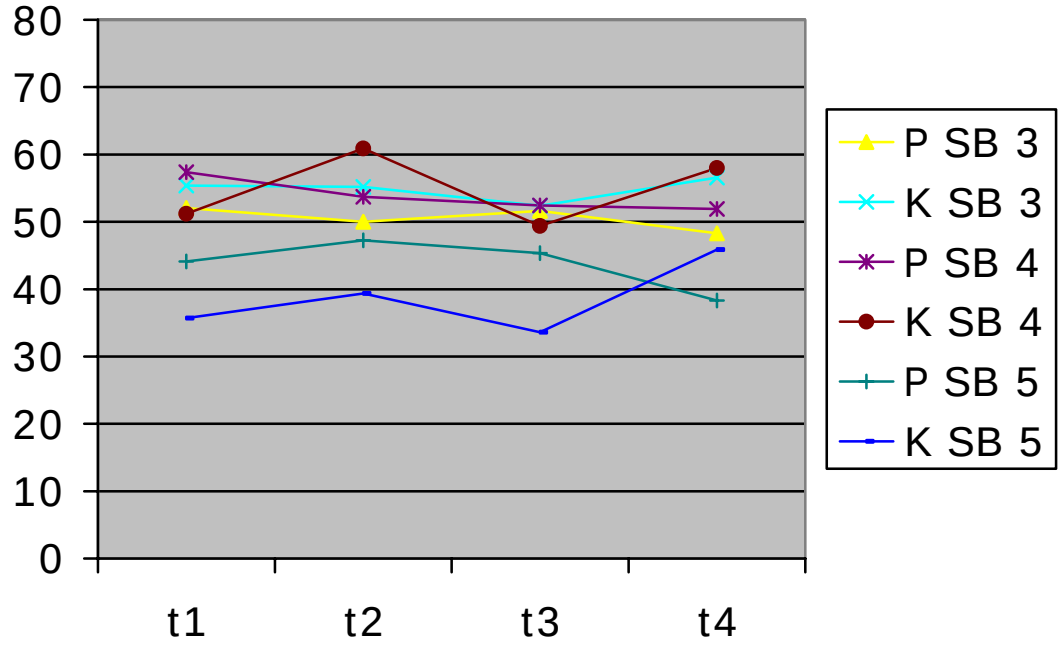


Abbildung 46: Liniendiagramm der Mittelwerte der Selbstbildskalen, die über die vier Befragungszeitpunkte keine signifikanten Veränderungen zeigen:



Die Gegenhypothese wird verworfen. Die Hypothese wird beibehalten.[11]

[11] Daher werde ich diese Überlegungen und Skalen in den künftigen Überlegungen nicht mehr erwähnen. Die Untersuchung hat gezeigt, dass diese Skalen in bezug auf meine Fragestellung keine Auswirkungen haben.

6.3. *Ergebnisse der Auswertung des PFK in bezug auf die verschiedenen Messzeitpunkte*

Folgende Übersicht soll verdeutlichen zu welchen Messzeitpunkten die Veränderungen in den Einzeldimensionen zu beobachten waren.[12]

Abbildung 47: Übersicht über die Ergebnisse PFK 9-14

t1	Inter-vention	t2	Auf-führung	t3	drei Monate	t4	Entwicklungs-richtung[13]
VS 1: Emotionale Erregbarkeit							-
VS 2: Fehlende Willenskontrolle							-
MO 4: Soziales Engagement							+
				MO 1: Ichdurchsetzung			+
				MO 2: Bedürfnis nach Alleinsein			-
				SB 1: Angst			-
MO 3: schulischer Ehrgeiz							0
MO 6: Maskulinität der Einstellung SB 3: Selbsterleben von Impulsivität SB 4: Egozentrische Selbstgefälligkeit SB 5: Selbsterleben von Unterlegenheit							0
VS 3: Extravertierte Aktivität							-[14]
VS 4: Zurückhaltung im Sozialkontakt							0[15]
SB 2: Selbstüberzeugung							0[16]
MO 5: Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen							-[14]

[12] In dieser Übersicht sind jeweils die Messzeitpunkte mit signifikanten Ergebnissen durch einen Balken miteinander verbunden.

[13] + bedeutet Entwicklung / Steigerung
- bedeutet Abnahme
0 bedeutet Beibehaltung

[14] Hier musste die Gegenhypothese beibehalten werden, weil die Kontrollgruppe ebenfalls einen negativen Verlauf aufwies und die Veränderungen somit nicht auf die Intervention zurückgeführt werden konnten.

[15] Hier musste ebenfalls die Gegenhypothese beibehalten werden, weil ein negativer Verlauf in der Projektgruppe angenommen wurde. Im Vergleich zur Kontrollgruppe kann hier lediglich festgehalten werden, dass die Projektgruppe einen stabilen Verlauf zeigt.

[16] Hier musste ebenfalls die Gegenhypothese beibehalten werden. Die Projektgruppe zeigte keinen positiven Verlauf, wie es in der Hypothese angenommen wurde. Die Projektgruppe konnte ihre Werte jedoch beibehalten.

In der Übersicht[17] zeigt sich, dass es eine Einzeldimension gibt, deren Veränderung sich über den gesamten Forschungszeitraum erstreckt: VS 1, die emotionale Erregbarkeit.

Ebenfalls über den gesamten Forschungszeitrum erstrecken sich die fünf Einzeldimensionen, von denen angenommen wurde, dass sie weder durch die theaterpädagogische Intervention noch durch die Präsentation vor Publikum eine Veränderung erfahren werden (MO 3, MO 6, SB 3, SB 4, SB 5). Die angenommene Stabilität in den Werten hat sich in der Auswertung bestätigt.
Inhaltlich bedeutsam ist dies nur in einer Einzeldimension, dem schulischen Ehrgeiz. Hier kann mit Blick auf die uns gegenüber vorgebrachten Bedenken festgestellt werden, dass die Intervention und die Präsentation keinen Einfluss auf die Selbsteinschätzung der Jugendlichen in dieser Frage haben.

Eine Einzeldimension, MO 4 – das soziale Engagement -, zeigt eine positive Veränderung im Vergleich zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt an. Es kann also nur von einer Wirksamkeit der Intervention und nicht von einer Langzeitwirkung ausgegangen werden. Gründe für die nicht nachhaltige Wirkung in diesem Bereich könnten das Schuljahresende und die intensive Zusammenarbeit in der Präsentationsphase oder die mit diesen beiden Phänomenen einhergehenden zwischenmenschlichen Spannungen sein.

Drei Einzeldimensionen entfalten ihre Wirkung erst in der Langzeitbeobachtung. Die angenommenen Veränderungen sind signifikant, treten aber erst zwischen dem dritten und dem vierten Messzeitpunkt auf: MO 1 – Ichdurchsetzung, MO 2 – Bedürfnis nach Alleinsein und SB 1 – Angst. Diese Tatsache spricht in allen drei Fällen für die von Czerny vertretene Auffassung, dass bei dem SAFARI-Modell nicht auf das I – die Inszenierung - verzichtet werden darf. Die Begegnung mit dem Publikum, das „Öffentlich-machen“ setzt offensichtlich eigene Prozesse in Gang, wie Czerny angenommen hat.

Da - mit einer Ausnahme - alle Veränderungen im Vergleich von t1 zu t3 oder von t1 zu t4 zu beobachten sind, kann meines Erachtens bei künftigen Forschungsvorhaben auf den zweiten Messzeitpunkt verzichtet werden.

Zwischen den Messzeitpunkten t3 und t4 lagen die Sommerferien. Möglicherweise haben die langen Ferien zu einer Verzerrung der Ergebnisse im Bereich der Langzeitwirkung geführt.[18] Bei einer erneuten

[17] Der Vollständigkeit halber sind in der Übersicht auch die vier Einzeldimensionen aufgeführt, in denen die Gegenhypothese beibehalten wurde.
[18] In der Durchführbarkeit der Untersuchung kam es durch Klassenwechsel, Lehrerwechsel, Wiederholungen eines Schuljahres und Wegzüge in den Sommerferien zu einem erheblichen Organisationsaufwand, um t4 durchführen zu können.

Forschungsarbeit sollte deshalb möglichst auf die Durchführung der gesamten Untersuchung in einem Schuljahr geachtet werden.

6.4. Zusammenfassung der Ergebnisse der Auswertung des PFK

Folgende Fähigkeiten sind durch die theaterpädagogische Intervention entwickelt oder gesteigert worden:

- die Ichdurchsetzung
- die Bereitschaft zu sozialem Engagement

Folgende Fähigkeit konnte während der Intervention beibehalten werden:

- der schulische Ehrgeiz

Folgende Fähigkeiten haben durch die Intervention abgenommen:

- die emotionale Erregbarkeit,
- die fehlende Willenskontrolle,
- das Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit,
- das Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst

In allen diesen Einzeldimensionen der Persönlichkeit konnte die eingangs formulierte Hypothese bebehalten werden.

Für folgende Einzeldimensionen der Persönlichkeit muss vorerst die Gegenhypothese beibehalten werden:

- die extravertierte Aktivität,
- Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt,
- die Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen,
- die Selbstüberzeugung

Bei der extravertierten Aktivität zeigte sich in beiden Gruppen ein negativer Verlauf, der sich evtl. auf entwicklungsbedingte oder Umfeldfaktoren (wie Ferien, etc.) zurückführen ließe. Im Bereich der Einzeldimension „Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt“ zeigte sich in der Projektgruppe ein stabiler Verlauf anstelle der angenommenen Abnahme der Werte. Bei der Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit zeigen beide Gruppen eine abnehmende Tendenz, weshalb sich die Abnahme in der Projektgruppe nicht auf die theaterpädagogische Intervention zurückführen lässt. Im Bereich der Selbstüberzeugung konnten in der Projektgruppe die Werte nicht gesteigert, sondern nur beibehalten werden.

Einzelne Dimensionen haben sich nicht verändert in beiden Gruppen. In bezug auf die an uns herangetragenen Befürchtungen von Seiten der

Eltern und von Lehrer/innen, erscheint es mir wichtig festzuhalten, dass es im Bereich des schulischen Ehrgeizes zu keinen Veränderungen kam.

Die Transformation nach verschiedenen Bezugsgruppen bei der Auswertung der Rohdaten hat keine anderen oder neuen Erkenntnisse erbracht[19].

6.5. Veränderungen in den Schulleistungen

Im nichtparametrischen Testverfahren mit zwei unabhängigen Gruppen (Kolmogorov-Smirnow-Test bei zwei Stichproben) zeigten sich keine statistisch signifikanten Veränderungen im Bereich der Schulnoten.

In der Projektklasse haben sich 14 Schüler/innen verbessert (in K: 8), 9 haben sich verschlechtert (in K: 9) und drei haben den Notenschnitt gehalten (in K: 8).

Der Kolmogorov-Smirnow-Test bei zwei Stichproben ergibt keine Signifikanz. Mit p= .659 im ersten Halbjahr und von p= .614 im zweiten Halbjahr ergibt sich keine asymptotische Signifikanz bei einer zweiseitigen Fragestellung.

Auch innerhalb der Gruppen ergeben sich keine Veränderungen im Laufe des zweiten Halbjahrs, die statistisch signifikant wären. In der Projektgruppe sind die Veränderungen gemessen mit dem Wilcoxon-Test p= .702; in der Kontrollgruppe p= .905.

Die Ergebnisse der nichtparametrischen Testverfahren erbringen also keine signifikanten Ergebnisse. Dies bedeutet, dass unsere Intervention keinen oder nur einen sehr geringen Einfluss auf die schulischen Noten hatte. Im Umkehrschluss zeigt sich also, dass das theaterpädagogische Vorgehen nicht zu einer Verschlechterung der Noten führt.

Die Gegenhypothese wird verworfen. Die Hypothese wird beibehalten.

[19] Für die Begründung vgl. Kapitel 5.1.

7. Zusammenfassung

Im Theorierahmen der reflexiven Sozialpsychologie (Keupp et al.) wurde das Konstrukt der alltäglichen Identitätsarbeit mit den Erkenntnissen der dynamischen Persönlichkeitstheorie (Seitz /Rausche) verbunden. Ausgehend von der allgemeinen Theorie des Ästhetischen wurde der Begriffe des ästhetisches Erscheinens (Seel, Spinner) definiert als ein weiterer Lebensweltbereich im Sinne der Identitätsforschung. Gleichzeitig diente der Begriff des ästhetischen Erscheinens als Grundlage für eine Übersicht und einen Ausblick über die noch junge wissenschaftliche Disziplin der Theaterpädagogik. Lernchancen im Bereich der Theaterpädagogik wurden aus Sicht verschiedener pädagogischer Richtungen beschrieben und untereinander sowie mit den Ergebnissen der empirischen Forschung in diesem Bereich verglichen.

Nach Voruntersuchungen wurde in einem Vorher-Nachher-Kontrollgruppen-Design untersucht, ob ein bestimmtes theaterpädagogisches Vorgehen (nach dem sogenannten SAFARI-Konzept nach G. Czerny) positive Entwicklungen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung bzw. der „alltäglichen Identitätsbildung“ in einer Hauptschulklasse bewirken kann.

Zwei siebte Hauptschulklassen füllten zu vier Messzeitpunkten den Persönlichkeitsfragebogen PFK 9-14 von Seitz und Rausche aus. In einer Klasse fand zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten die theaterpädagogische Intervention statt. Diese Klasse erarbeitete eine Inszenierung, die sie kurz vor dem dritten Messzeitpunkt der Öffentlichkeit vorstellte; die andere Klasse erhielt kein Treatment und diente ausschließlich zu Vergleichszwecken.

Die Daten wurden in Standardwerte transformiert und mittels SPSS ausgewertet.

Es hat sich gezeigt, dass die Ichdurchsetzung und die Bereitschaft zum sozialen Engagement durch die theaterpädagogische Maßnahme entwickelt oder gesteigert worden sind.

In der Klasse, die das theaterpädagogische Experiment durchführte, konnten die emotionale Erregbarkeit, die fehlende Willenskontrolle, das Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit sowie das Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst verringert werden.

In dieser Klasse konnte der schulische Ehrgeiz behalten werden. Auch die Schulnoten zeigten im Zeitraum der theaterpädagogischen Maßnahme keine statistisch signifikanten Veränderungen.

8. Ausblick

Die Auswertung der quantitativen Forschung hat Ergebnisse erbracht auf deren Basis weitere Forschungsarbeiten möglich werden. Für weitere Forschungsarbeiten möchte ich abschließend einen Ausblick geben:

Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen hat sich gezeigt, dass das theaterpädagogische Vorgehen nach dem sogenannten SAFARI-Konzept Wirkungen erzielt. Nun können diese Wirkungen genauer und schneller untersucht werden.

Der PFK 9-14 ist ein wirksames Instrument, um Veränderungen in der Persönlichkeit und der Identitätsbildung zu erforschen. Der Fragebogen kann als Forschungsinstrument für die Untersuchung von weiteren Klassen eingesetzt werden.

Da sich zwischen den Messzeitpunkten t2 und t3 keine signifikanten Veränderungen ergeben haben, wäre es aus meiner Sicht möglich, den Messzeitpunkt t2 zu streichen. Eine weitere Vereinfachung der Vorgehensweise würde sich ergeben, wenn man die Einzeldimensionen MO 6, SB 3, SB 4, SB 5 nicht mehr auswertet. Die Fragebögen müssen zwar vollständig ausgefüllt werden, weil die Items zu den einzelnen Dimensionen auf den Bögen nicht in dieser Reihenfolge angeordnet sind. Zudem kann man künftig in der Transformation der Rohwerte in Standardwerte auf den Vergleich mit Bezugsgruppen verzichten.

Mit diesen drei vorgeschlagenen Maßnahmen verringern sich Aufwand und Anzahl der Datensätze entsprechend. Für die Untersuchung von zwei Klassen entstehen dann anstatt der 44000 Datensätze dieser Arbeit nur noch circa 2500 Datensätze. Mit dieser Anzahl sind sowohl Auswertung als auch Transformation der Daten einfacher und schneller zu bewerkstelligen.

Somit stehen für eine weitere Forschung sowohl ein geeignetes Instrument als auch die vorhandenen Datensätze und eine vereinfachte Vorgehensweise zur Verfügung, um die bereits vorhandenen Ergebnisse zu bestätigen und zu ergänzen.

Für die von Rost geforderte Randomisierung wäre es nun möglich, eine größere Zahl von Klassen zufällig auszuwählen, da der Mehraufwand nur in der Durchführung der theaterpädagogischen Intervention besteht und der Aufwand in der Auswertung der Daten verringert werden kann. Mit einem experimentellen Design könnten die Ergebnisse dieser Arbeit generalisiert werden.

Für eine weitere Forschung wäre es möglich, einen weiteren Messzeitpunkt nach einem längeren Zeitraum (ein Jahr oder mehrere Jahre) zu untersuchen. Insbesondere in den Bereichen Berufswahl und Finden einer Ausbildungsstelle wäre eine Langzeitperspektive interessant. In diesem Zusammenhang stellt sich nur die pragmatische Frage, wie man den Kontakt zu den Jugendlichen halten kann. Unsere Beobachtung im Rahmen dieses Forschungsprojekts war, dass es im Laufe des relativ überschaubaren Zeitrahmens von sieben Monaten zu vielen Wechseln innerhalb der beiden Klassen aufgrund von Zu- und Wegzügen und Klassenwechseln kam. Eine Langzeitbeobachtung müsste also bereits vor dem Projekt mit den Eltern und den Schulleitungen abgesprochen sein, damit der Forscher Veränderungen und neue Adressen gemeldet bekommt. Organisatorisch einfacher ist ein Forschungsvorhaben innerhalb eines Schuljahres; damit könnte die Intervention zu Beginn eines Schuljahres stattfinden.

Spannend bleibt die Zusammenführung der hier gewonnen Ergebnisse mit den Ergebnissen der Forschungsgruppen, die hermeneutisch und qualitativ gearbeitet haben. Da die vorliegenden Daten des PFK 9-14 nun gut aufgearbeitet sind, können sich Ergebnisse aus den anderen Bereichen – auch wenn sie nur einzelne Schüler/innen betreffen – gut nachvollziehen lassen.

Schluss und Dank

Ich möchte mich ganz herzlich bei der Projektklasse, ihrem Klassenlehrer und der Schulleiterin bedanken für ihre Teilnahme am Forschungsprojekt und den damit verbundenen organisatorischen Aufwand. Mein Dank gilt auch der Kontrollklasse mit ihrer Klassenlehrerin und der Schulleitung für ihre Bereitschaft zum Ausfüllen der Fragebögen.

Bedanken möchte ich mich auch bei den Studierenden der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, die aktiv am Forschungsprojekt teilgenommen haben durch ihre Mitarbeit in den Seminaren, beim Theaterprojekt selber und in der Durchführung und Auswertung der Interviews. Mein besonderer Dank gilt Frau Dipl.-Päd. Elke Mailänder, die mich sehr unterstützt und die Instruktion der Fragebögen mehrmals übernommen hat.

Für die Hilfe bei der Auswertung der Fragebögen, dem Zusammenzählen der Rohwerte und der Transformation in Standardwerte bedanke ich mich bei Frau Sandra Gaub und Frau Alexandra Pick.

Mein Dank gilt der Leitung des Forschungsprojekts, Frau Dr. Czerny, Herrn Prof. Dr. Sowa und Herrn Prof. Dr. Reinhoffer.

Ganz herzlich bedanken möchte ich mich bei den beiden Betreuern meiner Arbeit, Herrn Prof. Dr. Günter Dörr und Herrn Prof. Dr. Bernd Reinhoffer für die Begleitung der Arbeit. Ich habe jederzeit eine gute Unterstützung und ein offenes Ohr für meine Fragen gefunden. Vielen Dank !

Mein besonderer Dank gilt auch denen, die mich beim Schreiben der Arbeit durch kritische Kommentare unterstützt und beraten haben: In erster Linie Herr Dr. Matthias Kaelin, dann auch Frau Dipl.-Päd. Annette Bernhart sowie Frau Irmtraud und Herr Hermann Schneller.

Literatur[1]

Adorno, Theodor W.
Ästhetische Theorie, Frankfurt / Main, 1970

Altrichter, Herbert; Posch, Peter
Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 1998

Antonovsky, Aaron
Salutogenese – Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen 1998

Bleicher, Michael
Physiologische und emotionale Selbstregulation. Entwicklung und Evaluation eines Interventionsprogramms für Jugendliche, Diss., (= Internationale Hochschulschriften, Bd. 416), Münster 2003

Bonk-Luetkens, Monika
Zur Theorie des sozialen Lernens im Unterricht. Empirische und theoretische Evaluation eines Schulversuchs (Monographien Pädagogik Band 14), Kronberg/Ts. 1978

Braun, Martin
Tanz und Bewegung - eine Chance zur Bewegung und Kommunikation, Ein Plädoyer für Verankerung von kreativer Bewegungsarbeit in Bildungsansätzen. Diplomarbeit an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen 1992

Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (Hrsg.)
Suchtprävention im Kinder- und Jugendschutz. Theoretische Grundlagen und Praxisprojekte, Bonn 1999

Campell, D.T. & Stanley, J.C., Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung. In K.Ingenkamp & E.Parey (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtsforschung, Weinheim 1970

Czerny, Gabriele
Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension, Diss., (= Augsburger Studien zur Deutschdidaktik Band 5), Augsburg 2004

[1] Die Übersicht über die wissenschaftlichen Arbeiten im Rahmen des Forschungsprojektes „Ästhetisches Dasein“ der Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Weingarten befindet sich der Übersichtlichkeit willen in einer eigenen Zusammenstellung im Anhang dieser Arbeit.

Czerny, Gabriele; Reinhoffer, Bernd; Sowa, Hubert
Ästhetisches Dasein: Auftreten – Präsenz – Handlung. Theater- und kunstpädagogische Methodenkonzepte zur Förderung von Selbstbild und Selbstbildung bei Hauptschülern, Forschungsbericht, Zwischenstand August 2005, unveröffentlicht

Czerny, Gabriele; Reinhoffer, Bernd; Sowa, Hubert
Verkörpern – Ausdrücken – Präsentieren. Kunst- und theaterpädagogische Übungen für die Sekundarstufe I und die außerschulische Arbeit, Donauwörth 2008

Czerny, Gabriele; Reinhoffer, Bernd; Sowa, Hubert; Mailänder, Elke; Schnell, Wolfgang
Auftritt – Bild – Selbstverständnis. Pädagogisch-hermeneutische Studien zum Selbstbild und zur Selbstdarstellung von Jugendlichen, in Arbeit

Daublebsky, Barbara
Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum, Stuttgart ^{8}1983

Elias, Josef
Schultheater. Spielversuche, Hitzkirch (CH) ^{2}1983

Erikson, E.H.
Identität und Lebenszyklus, Frankfurt /Main, 1973

Flitner, Andreas
Spielen lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels, München ^{9}1992

Galuske, Michael
Methoden der sozialen Arbeit, Weinheim 1998

Gronemeyer, Andrea
Schnellkurs Theater, Köln 1995

Hartinger, Andreas
Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht, Bad Heilbrunn 1997

Hentschel, Ulrike
Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung, Weinheim 2000

Honal, Werner H; Graf, Doris; Knoll, Franz
Handbuch der Schulberatung, Grundwerk inklusive 64. Nachlieferung, München 2006

Holzapfel, Günther & Röhlke, Gerd
»...man spielt, wie man *ist*, und merkt daran, *wie* man ist.« Empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Theaterarbeit, Arbeiterbildung und Lernen in der politischen Erwachsenenbildung, Bremen ³1993

Ingenkamp, Karlheinz
Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung, Weinheim und Basel, 1989

Kant, Immanuel
Kritik der Urteilskraft, in: ders., Werke, hg. v. W. Weischedel, Frankfurt / Main, 1968, Bd. X.

Keupp, Heiner u.a.
Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek bei Hamburg ²2002

Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hrsg.)
Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, Frankfurt am Main 1997

Knitsch, Norbert
Theaterarbeit im interaktiven Spannungsprozess zwsichen Theaterpädagoge und psychosozial gefährdeten Kinder und Jugendlichen. Theaterpädagogisches Handeln in psychosozialen Prozessen als Gegenstand der Forschung, Diss., Leer 2006

Koenig, Eckard; Zedler, Peter
Theorien der Erziehungswissenschaft, Weinheim und Basel ³2007

Koopmann, Sabine
Wir wollen werden, was wir wollen - Ichstärke durch Kreativität, in: ajs-informationen 4/93, Stuttgart 1993

Krappmann, Lothar
Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart ⁷1988

Kron, Friedrich W.
Grundwissen Pädagogik, München 1988

Kühnel, Steffen-M.; Krebs, Dagmar
Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg ³2006

Landesstelle für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hrsg.)
Darstellendes Spiel in der Grundschule, Ulm 1979

Lehmann, H. T.
Postdramatisches Theater, Frankfurt am Main, 1999

Lenakakis, Antonios
Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik, Diss., Berlin 2004

Mayring, Philipp
Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim ^{7}2000

Mailänder, Elke
Selbstwahrnehmung bei Jugendlichen einer 7. Hauptschulklasse, Diplomarbeit in Erziehungswissenschaft, Studienrichtung Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Wintersemester 2005

Meyer, Ernst (Hrsg.)
Spiel und Medien in Familie, Kindergarten und Schule, Heinsberg 1984

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Bildungsplan für die Grundschule, Stuttgart 2004

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Bildungsplan für die Haupt- und Werkrealschule, Stuttgart 2004

Nasru, Fatiyyeh S.
A synegistic view of man and universe: a psycho-social model of man as an open system. Dissertation an der Fakultät der Graduate School der State University of New York at Buffalo, 1980

Peez, Georg (Hrsg.)
Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht, Baltmannsweiler 2007

Roscher, Wolfgang (Hrsg.)
Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur Polyästetischen Erziehung, 2 Bde, Wilhelmshaven 1983

Reble, Albert
Geschichte der Pädagogik, Stuttgart ^{3}1957

Reinhoffer, Bernd
Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim und Basel ^{2}2008, 123-141

Riegel, Enja
Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich für das Leben lernen, Frankfurt am Main 2004

Rost, Detlef H.
Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien, Weinheim 2005

Schiller, Friedrich
Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Stuttgart 2000

Schmidt, Hans Georg; Berg, Eva Renate
Beratung mit Kontakt, Offenbach 2000

Schnell, Wolfgang
Die Bedeutung des Theaterspielens für das soziale Lernen in der Schule, Wissenschaftliche Arbeit im Promotionsaufbaustudiengang, Pädagogische Hochschule Weingarten, SS 2001, unveröffentlicht

Seel, Martin
Ästhetik des Erscheinens, München 2003

Seitz, Willi; Rausche, Armin
PFK 9-14. Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren, Göttingen ^{4}2004

Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campell, D.T., Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference, Boston 2002

Spinner, Kaspar H. (Hrsg.)
SynÄsthetische Bildung in der Grundschule, Donauwörth 2002

Spinner, Kaspar H.
Zehn Thesen zur ästhetischen Bildung, in: IMTA 2006. 50. Internationale Musische Tagung, Kressbronn 2006

SPSS Inc. (Hrsg.)
Statistical Package for the Social Sciences, Version 15.0. (Software, Handbuch, Fallstudien, Statitics Coach, Command Syntax Reference, Algorythmen), Chicago 2005

Stanislawski, Konstantin Sergejewitsch
Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst, 2 Bde, Berlin 1963
Stanislawski, Konstantin Sergejewitsch
Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle, Berlin 1993

Thierer, Jürgen
Theaterpädagogik - das Medium Theater in der sozialen Arbeit, Diplomarbeit im Fachbereich Sozialwesen, Fachhochschule Ravensburg-Weingarten 1999

Tilke, Barbara
Theater – Spiel im Kindergarten als Möglichkeit der Suchtprävention, Stuttgart 1996 (Broschüre der ajs)

Tilke, Barbara / Kern, Albert
Was ihr wollt, Suchtprävention und Theater, Stuttgart 1999

Wegner-Spöhring, G.
Soziales Lernen im Spiel. Untersuchung seiner Möglichkeiten und Grenzen im Bereich Schule, Diss., Kiel 1978

Weintz, Jürgen
Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit, Butzbach-Griedel 1998

Welscher-Forche, Ursula
Lernen fördern mit Elementen des szenischen Spiels, Hohengehren 1999

Wosntiza, M.; Jäger, R.S. (Hrsg.)
Daten erfassen, auswerten und präsentieren – aber wie ?, Landau ^{3}2000

Anhang

1. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fünf Spannungsfelder der Identitätsdiskussion 14

Tabelle 2: Einzeldimensionen der Persönlichkeit 24

Tabelle 3: Übersicht über die Lernchancen in der Theater-pädagogik I 72

Tabelle 4: Übersicht über die Lernchancen in der Theater-pädagogik II 79

Tabelle 5: Übersicht über die Lernchancen in der Theater-Pädagogik III – Verbindung mit den Einzeldimensionen der Persönlichkeit 82

Tabelle 6: Übersicht über die Projektklasse und Kontrollklasse 106

Tabelle 7: Übersicht über die Unterrichtseinheiten (UE) 110

Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala VS 1 über die vier Befragungszeitpunkte 129

Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala VS 2 über die vier Befragungszeitpunkte 131

Tabelle 10: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala VS 3 über die vier Befragungszeitpunkte 133

Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala VS 4 über die vier Befragungszeitpunkte 135

Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala MO 1 über die vier Befragungszeitpunkte 137

Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala MO 2 über die vier Befragungszeitpunkte 139

Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala MO 3 über die vier Befragungszeitpunkte 141

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala MO 4 über die vier Befragungszeitpunkte 143

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala MO 5 über die vier Befragungszeitpunkte 145

Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala SB 1 über die vier Befragungszeitpunkte 147

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala SB 2 über die vier Befragungszeitpunkte 149

Tabelle 19: Mittelwerte der Motivskalen des PFK 9-14 der beiden Untersuchungsgruppen zu den vier Messzeitpunkten, die keine signifikanten Veränderungen zeigen 151

Tabelle 20: Mittelwerte der Sellbstbildskalen des PFK 9-14 der beiden Untersuchungsgruppen zu den vier Messzeitpunkten, die keine signifikanten Veränderungen zeigen 151

2. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Struktur der Kapitel 1.1. bis 1.5. 10

Abb. 2: Alltägliche Identitätsarbeit 20

Abb. 3: Persönlichkeit und alltägliche Identitätsarbeit 27

Abb. 4: Schichtenmodell nach Schmidt / Berg 30

Abb. 5: Persönlichkeit, alltägliche Identitätsarbeit und ästhetisches Erscheinen 32

Abb. 6: Piet Mondrian, Komposition II 34

Abb. 7 : Claude Monet, Seerosenteich mit Brücke 34

Abb. 8-11: Szenenphotographien aus „La Traviata“, Ulmer Theater, Spielzeit 2000 /2001, Rechte bei den Photographinnen 35

Abb. 12-13: Photographien Sekundarschule Wigoltingen, CH, Rechte: WS 37

Abb. 14-15: Photographien Sekundarschulzentrum Weitsicht Märstetten, CH, Rechte: WS 37

Abb. 16-21: Verschiedene Photographien, Rechte: WS 38

Abb. 22 : Schematische Übersicht über das SAFARI – Konzept und die jeweilige Definition der Ebenen nach G. Czerny 60

Abb. 23: Schematische Übersicht über das SAFARI – Konzept und die jeweiligen Lernprozesse nach G. Czerny 66

Abb. 24: Bisherige Vorgehensweise im Kapitel 1 80

Abb. 25: Vorgehensweise im Kapitel 2. 85

Abb. 26: Zeitliche Übersicht des Forschungszeitraumes 88

Abb. 27: Versuchsplan Quantitative Forschung 97

Abb. 28: Vergleich der Projekt- und Kontrollklasse Verteilung des Geschlechts 107

Abb. 29: Vergleich der Projekt- und Kontrollklasse Verteilung Deutsche / Jugendliche mit Migrationshintergrund 107

Abb. 30: Vergleich der Projekt- und Kontrollklasse Verteilung Nationalitäten 107

Abb. 31: Schematische Übersicht über die Unterrichtseinheiten und ihre Zuordnung zum SAFARI – Konzept nach G. Czerny 109

Abb. 32: Struktur des Kapitels 5. 115

Abb. 33: Boxplot für Verhaltenstile VS 2 – explorative Datenanalyse 118

Abb. 34: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala VS 1 über die vier Befragungszeitpunkte 129

Abb. 35: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala VS 2 über die vier Befragungszeitpunkte 131

Abb. 36: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala VS 3 über die vier Befragungszeitpunkte 133

Abb. 37: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala VS 4 über die vier Befragungszeitpunkte 135

Abb. 38: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala MO 1 über die vier Befragungszeitpunkte 137

Abb. 39: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala MO 2 über die vier Befragungszeitpunkte 139

Abb. 40: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala MO 3 über die vier Befragungszeitpunkte 141

Abb. 41: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala MO 4 über die vier Befragungszeitpunkte 143

Abb. 42: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala MO 5 über die vier Befragungszeitpunkte 145

Abb. 43: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala SB 1 über die vier Befragungszeitpunkte 147

Abb. 44: Liniendiagramm der Mittelwerte der Skala SB 2 über die vier Befragungszeitpunkte 149

Abb. 45: Liniendiagramm der Mittelwerte der Motivskalen, die über die vier Befragungszeitpunkte keine signifikanten Veränderungen zeigen 152

Abb. 46: Liniendiagramm der Mittelwerte der Selbstbildskalen, die über die vier Befragungszeitpunkte keine signifikanten Veränderungen zeigen 152

Abb. 47: Übersicht über die Ergebnisse PFK 9-14 153

3. Abkürzungsverzeichnis

K	Kontrollklasse (Vergleichsgruppe) – eine angehängte Ziffer steht für eine/n Schüler/in
MO	Motive (PFK):
MO 1	Aggressives Bedürfnis nach Ichdurchsetzung, Aggression und Opposition
MO 2	Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit (gegenüber Bedürfnis nach Gesellung)
MO 3	Schulischer Ehrgeiz (Wertschätzung für und Bemühung um Erfolg und Anerkennung in der Schule)
MO 4	Bereitschaft zu sozialem Engagement
MO 5	Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen
MO 6	Maskulinität der Einstellung (versus Femininität der Einstellung)
P	Projektklasse (Untersuchungsgruppe) – eine angehängte Ziffer steht für eine/n Schüler/in
PFK 9-14	Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9- und 14 Jahren
SB	Selbstbildaspekte (PFK)
SB 1	Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst
SB 2	Selbstüberzeugung (hinsichtlich Erfolg und Richtigkeit eigener Meinungen, Entscheidungen, Planungen und Vorhaben)
SB 3	Selbsterleben von Impulsivität
SB 4	Egozentrische Selbstgefälligkeit
SB 5	Selbsterleben von Unterlegenheit (Minderwertigkeit) gegenüber anderen

SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
t1	Erster Messzeitpunkt
t2	Zweiter Messzeitpunkt
t3	Dritter Messzeitpunkt
t4	Vierter Messzeitpunkt
VS	Verhaltensstile (PFK):
VS 1	Emotionale Erregbarkeit
VS 2	Fehlende Willenskontrolle
VS 3	Extravertierte Aktivität (fröhlich-optimistische soziale Initiative)
VS 4	Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt

4. Übersicht über die wissenschaftlichen Arbeiten im Forschungsprojekt „Ästhetisches Dasein“ der Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Weingarten

A. Die folgende Übersicht stellt den Ausschnitt der Arbeiten vor, die sich konkret auf einzelne Schüler/innen beziehen:

zu P 01, P 13, P 21:
Weibler, Rebekka
Ästhetisches Dasein.
Vergleichende Interviews mit Schülern einer 7. Klasse, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

zu P 02, P 03, P 05, K 15:
Killer, Christine
Das Projekt „Ästhetisches Dasein“ und die Entwicklung der Selbstwahrnehmung bei Jungen, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

zu P 04, P 15, P 16, P 20, P 26:
Akamphuber, Birgit
Ästhetisches Dasein: Typisierung von Siebtklässlern, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

zu P 03, P 10, P 14, P 17, P 25:
Proschak, Nicole
Ästhetisches Dasein.
Typisierung von Schülern einer 7. Klasse aufgrund von Interviews, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

zu P 12, P 23, P 24:
Thumann, Annika
Längsschnittuntersuchung zum Projekt „Ästhetisches Dasein“ in einer Hauptschule, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

zu P 02, P 05, P 09, P 11, P 18:
Wolf, Stefanie
Ästhetisches Dasein.
Typisierung von fünf Schülern einer 7. Klasse, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

zu P 08, P 19, P 22:

Appel, Heidi
Identitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern anhand von durchgeführten Interviews in einem ästhetischen Projekt, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

B. Arbeiten zur qualitativen Befragung (Längs- und Querschnitte)

Epp, Tamara — Ästhetisches Dasein. Transkription und vergleichende Interpretation zweier Interviews, WS 2003/2004, Seminararbeit

Gebhard, Antje — Vergleich zweier Interviews, WS 05, Hauptseminararbeit

Heselich, Nadin — Interviews bei Mädchen der Sekundarstufe: Ein Vergleich von Aussagen zur eigenen Persönlichkeit, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

Mailänder, Elke — Selbstwahrnehmung bei Jugendlichen einer 7. Hauptschulklasse, WS 2005, Diplomarbeit

Stürner, Brigitte — Migrantenkinder einer 7. Klasse. Auswirkungen eines fächerübergreifenden Projekts, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

Treffert, Nina — Aussagen über das Selbstkonzept von Kindern – Untersuchung der Einflüsse von theater- und kunstpädagogischen Unterrichtseinheiten, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

C. Arbeiten im hermeneutischen Zusammenhang

Aras, Sara — Die Sprache der Gesten. Vergleichende Interpretation von Videoaufzeichnungen im Rahmen eines theater- und kunstpädagogischen Schulprojekts, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

Banica, Astrid — Handlung und Interaktion. Vergleichende Interpretation von Videoaufzeichnungen im Rahmen eines theater- und kunstpädagogischen Forschungsprojekts, WS 2004/2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

Keles, Gülkan — Szenische Selbstvorstellung. Vergleichende Interpretation von Videoaufzeichnungen im Rahmen eines theater- und kunstpädagogischen Schulprojekts, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

Keller, Kerstin; Iffland, Kerstin — Vergleich zweier Längsschnitte (Video), SS 2004, Hauptseminararbeit

Matt, Elmar — Sprechen vor Publikum. Vergleichende Interpretation von Videoaufzeichnungen im Rahmen eines theater- und kunstpädagogischen Hauptschulprojekts, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

Nädele, Miriam — Aussehen und Selbstausdruck. Vergleichende Interpretation von Videoaufzeichnungen im Rahmen eines theater- und kunstpädagogischen Hauptschulprojekts, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

Waldschmidt, Matthias — Von der Übung zur Präsentation – Didaktische Dokumentation eines theater- und kunstpädagogischen Projekts bei Siebtklässlern, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

Walker, Ariane — Selbstdarstellung und Selbsteinschätzung. Vergleichende Interpretation von Videoaufzeichnungen im Rahmen eines theater- und kunstpädagogischen Schulprojektes, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

Wieduwilt, Miriam — Videotranskription, Vergleich (Längsschnitt), SS 2004, Seminararbeit

Wieduwilt, Miriam
Vergleichende Befragung von Hauptschülern im Rahmen des Projekts „Ästhetisches Dasein“, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

D. Arbeiten zur Dokumentation der Unterrichtseinheiten

Nüßle, Saskia Forschungsprojekt „Ästhetisches Dasein“. Dokumentation der ästhetischen Übungen in einer 7. Klasse, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

Weber, Bettina Forschungsprojekt „Ästhetisches Dasein“. Dokumentation der Unterrichtsreihe, SS 2005, Wissenschaftliche Hausarbeit

5. Internetquellen

Pichler, Werner zitiert von
www.werner-pichler.eu .
Zugriff am 18. Oktober 2007

6. Eidesstattliche Versicherung

Eidesstattliche Versicherung des Wolfgang Schnell zur Dissertation „Ästhetische Bildung. Empirische Untersuchungen zu Auswirkungen einer theaterpädagogischen Unterrichtseinheit“

Belehrt, dass die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt strafbar sein kann, erkläre ich hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quelle gekennzeichnet.

Bei der Auswertung folgenden Materials haben mir die nachstehend aufgeführten Personen in der jeweils beschriebenen Weise entgeltlich geholfen:

1. Frau stud. päd. Alexandra Pick und
2. Frau stud. päd. Sandra Gaub

haben die Rohwerte des PFK 9-14 ermittelt, die Rohwerte in Standardwerte transformiert und die Ergebnisse in Tabellen (handschriftlich und in Excel) übertragen.

Weitere Personen waren am Verfassen der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt.

Die Arbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Bronschhofen, den 31. Oktober 2008

Weingarten, den

Unterschrift des die Versicherung an Eides Statt aufnehmenden Beamten