

Reihe Studium und Forschung | **28**

Ausgezeichnet mit dem Martin-Wagenschein-Preis 2017 des ZLB

Regina Kaminski

**Die Wirkung eines Theater Workshops
zum Thema Shakespeare
auf die Einstellungen von
Schülerinnen und Schülern**



Regina Kaminski

**Die Wirkung eines Theater Workshops
zum Thema Shakespeare auf die
Einstellungen von Schülerinnen und
Schülern**

Ausgezeichnet mit dem
Martin-Wagenschein-Preis 2017 des ZLB

Kassel 2018

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.)
Reihe Studium und Forschung, Heft 28

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-7376-5053-3

© 2018, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistics Solutions GmbH, Kassel
Printed in Germany

Abstract

The principle of action-orientation has become an integral part of English as a foreign language classrooms. Action-orientation means giving the students the opportunity to learn and practise new contents in an authentic situation, which students at the same time take to be realistic. There are many opportunities to integrate action-orientation into the classroom, one of them participating in a theatre workshop that deals with Shakespeare, in which the students approach the playwright and his plays by acting. Educational literature suggests including performative work, e.g. in the form of roleplays, when it comes to dealing with dramas in the classroom, as this approach fosters a number of skills. This study was designed as a quantitative cross-sectional study in which the attitudes of participants of such a workshop were compared, before and after the intervention (pre-/posttest) with regard to the three components of attitudes. Results have shown that the workshop affects students' attitudes towards Shakespeare, especially concerning the affective component of attitude, but also concerning the cognitive and conative component.

Zusammenfassung

Handlungsorientierung hat im Englischunterricht in den letzten Jahren einen immer höheren Stellenwert eingenommen. Unter Handlungsorientierung versteht man, Lernenden die Möglichkeit zu geben neue Inhalte in authentischen Situationen zu erfahren und zu vertiefen. Diese sollen für die Lernenden möglichst realistisch sein. Eine Möglichkeit, Handlungsorientierung im Unterricht zu integrieren, kann der Besuch eines außerschulischen Lernorts, wie z.B. der Besuch eines Theater Workshops zum Thema Shakespeare, sein. Hier erhalten die Lernenden einen (schau-)spielerischen Zugang zu dessen Werken. In der vorliegenden Arbeit wurde die Wirkung eines solchen Workshops auf die Einstellungen der Lernenden unter Berücksichtigung des Dreikomponentenmodells untersucht. Die Untersuchung wurde als quantitative Querschnitts- und Interventionsstudie entwickelt und die Einstellungen wurden vor sowie nach dieser Intervention erhoben (Pre-/Posttest). Die Ergebnisse zeigen, dass sich ein solcher Workshop auf die Einstellungen der Lernenden zu Shakespeare positiv auswirken kann, vor allem auf die affektive Komponente von Einstellung, aber auch auf die kognitive und konative Komponente.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einleitung	9
TEIL A – Theoretische Auseinandersetzung	
1. Zum Konstrukt Wirkung	14
1.1 Wirkungsbegriff	14
1.2 Wirkungsmessung	15
2. Zum Konstrukt Einstellung	16
2.1 Begriffsdefinition und Forschungsstand	16
2.2 Die drei Komponenten von Einstellungen	21
2.3 Definition des Konstrukts für die vorliegende Untersuchung.....	23
3. Zum Workshop als außerschulische Aktivität	24
3.1 Zu außerschulischen Lernorten und deren Potentialen im Allgemeinen	24
3.2 Zu den spezifischen Potentialen eines Theater(s) (-Workshop) als außerschulischer Lernort	27
4. Zu Shakespeare und der Verankerung im Lehrplan NRW / Hessen	31
4.1 Shakespeare im Englischunterricht.....	31
4.2 Verankerung im Lehrplan NRW / Hessen	34
TEIL B – Forschung	
5. Forschungsstand, Erkenntnisinteresse und Untersuchungsdesign	36
5.1 Forschungsstand	36
5.2 Forschungsmethodologische Überlegungen.....	39
5.3 Erkenntnisinteresse, Forschungsfragen und Hypothesen.....	41
5.4 Untersuchungsdesign	42
5.4.1 Der Workshop als Untersuchungsgegenstand.....	42
5.4.1.1 Untersuchungszeitraum und Untersuchungsort	42
5.4.1.2 Beschreibung des Workshops.....	44
5.4.2 Bestimmung der Stichprobe.....	48
5.4.3 Anonymität.....	50
5.5 Beschreibung der Gütekriterien	50
5.5.1 Objektivität	51
5.5.2 Reliabilität	52
5.5.3 Validität	52
6. Entwicklung der Erhebungsinstrumente	53
6.1 Entwicklung des Fragebogens	53
6.1.1 Aufbau und Konstrukte.....	53
6.1.2 Die Fragebogenitems.....	55
6.1.3 Die verwendete Skalierung	59
6.1.4 Pretest.....	61
6.2 Aufbereitung der Daten	61
6.2.1 Zur Kodierung	61
6.2.2 Zur statistischen Auswertung mittels SPSS	62

TEIL C – Ergebnisdokumentation

7.	Auswertung der Untersuchung	63
7.1	Beschreibung der Stichprobe	63
7.1.1	Demographische Angaben	63
7.1.2	Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler (SuS)	65
7.2	Faktorenanalyse nach den Komponenten	66
7.3	Einstellungen zum Englischunterricht	69
7.3.1	Darstellung der Ergebnisse	69
7.3.2	Diskussion der Ergebnisse + Beantwortung der Forschungsfrage 1	71
7.4	Einstellungen zu Shakespeare	72
7.4.1	Darstellung der Ergebnisse	72
7.4.2	Diskussion der Ergebnisse + Beantwortung der Forschungsfrage 2	78
7.5	Einstellungen zum Workshop	80
7.5.1	Darstellung der Ergebnisse	80
7.5.2	Diskussion der Ergebnisse + Beantwortung der Forschungsfrage 3	83
7.6	Sub- und Extremgruppenvergleiche	84
7.6.1	Darstellung der Ergebnisse	84
7.6.1.1	Unterschied zwischen Jungen und Mädchen	85
7.6.1.2	SuS mit besseren und schlechteren Noten im Fach Englisch	86
7.6.1.3	SuS mit und ohne Vorkenntnisse zu Shakespeare	88
7.6.1.4	SuS mit höheren und niedrigeren Erwartungen	89
7.6.2	Diskussion der Ergebnisse + Beantwortung der Forschungsfrage 4	91
8.	Kritische Auseinandersetzung und Ausblick	94
9.	Zusammenfassung	97
10.	Literaturverzeichnis	102
11.	Anhang	107

Vorwort

Die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Die Wirkung eines Theater Workshops zum Thema Shakespeare auf die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ wurde von Frau Regina Kaminski als Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Englisch bei der Hessischen Lehrkräfteakademie eingereicht.

Man darf der Kandidatin Frau Regina Kaminski zu ihrer Leistung von ganzem Herzen gratulieren, denn es handelt sich bei ihrem Werk um eine ganz herausragende Arbeit, weshalb sie auch mit dem Martin-Wagenschein-Preis des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel prämiert wurde.

Frau Regina Kaminski zeigt mit dieser Arbeit, dass sie sich höchst souverän und mit großem Erfolg in ein bislang in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung und Interkulturellen Kommunikation bis auf einige Ausnahmen (Finkbeiner, 1995, Pliska, 2016) kaum beforschtes Thema selbstständig eingearbeitet hat.

Das Examensarbeitsthema von Frau Kaminski umfasst eine Einstellungsforschung mit Blick auf die Wirkungen eines außerschulischen Lernortes in Deutschland auf die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern. Der besondere Lernort liegt in Neuss und bietet Schulen handlungsorientierte Workshops für Schülerinnen und Schüler zum Thema Shakespeare an. Die Wirkungen wurden durch das methodische Verfahren eines Prä- und Posttests (mit 22 bzw. 18 Items) gemessen.

Bei der Arbeit handelt es sich um einen ungeheuer großen Kraftakt. Außerordentlich sorgfältig wurden nicht nur Daten gesammelt, aufbereitet und mittels SPSS statistisch ausgewertet und analysiert. Hier hat die Kandidatin tatsächlich richtig geforscht: man erhält als Leserin direkten Einblick in die Datensets, man wird leicht überzeugt, dass sich die Autorin Schritt für Schritt in SPSS eingearbeitet hat. Dies allein schon ist für eine Examensarbeit höchst beeindruckend.

Die Arbeit besticht durch einen sehr guten Literaturüberblick zu den Hauptkonstrukten „Einstellung“, „Wirkung“ und „Workshop als außerschulischer Lernort“. Der Forschungsstand, das Erkenntnisinteresse und das Untersuchungsdesign sowie die Entwicklung der Erhebungsinstrumente werden Schritt für Schritt offen gelegt. Es wird anhand des Rekurrerens auf Vorstudien klar, welche Quellen leitend waren für die Entwicklung und/oder Adaptation verschiedener Items. Die Ergebnisdokumentation ist umfassend und schließt komplexe Analysen wie Faktorenanalysen sowie komparative Sub- und Extremgruppenrechnungen mit ein. Diese sind möglich, da die Stichprobe auf mindestens 100

Lernende angelegt war, was aus forschungspragmatischen Gründen nur leicht unterschritten werden musste.

Die Ergebnisdokumentation ist sehr differenziert und folgt in den Darstellungen dem zuvor theoretisch dargelegten Dreikomponentenmodell von Einstellungen. Sehr positiv fällt auf, dass die Mittelweltergebnisse mittels des Student's t-Test auf ihre Signifikanz hin geprüft wurden. Den Abschluss der Arbeit bildet eine kritische Betrachtung, die zeigt, dass die Forscherin trotz des hohen Kraftaktes, den sie unternommen hat, Distanz zur eigenen Forschung aufbauen kann.

Es handelt sich insgesamt um eine sehr beeindruckende und über dem Durchschnitt liegende Staatsexamensarbeit. Die Kandidatin hat sich höchst effizient und erfolgreich in die verschiedenen Bereiche der Forschung selbstständig mit Erfolg eingearbeitet. Was letzten Endes enorm bedeutend ist, sind die von Regina Kaminski nachgewiesenen Wirkungen, die ein außerschulischer Lernort (wie Neuss) mit seinen handlungsorientierten Ansätzen auf Schülerinnen und Schülern hat. Da lohnt es sich schon, genau hinzusehen.

Es ist wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer sich durch die vorliegende Arbeit ermutigt fühlen, außerschulische Lernorte in ihre Unterrichtspraxis miteinzubeziehen, denn dadurch schaffen sie einen Lebensweltbezug für die Lernenden und machen Lernprozesse in exemplarischer Weise authentisch. Der wissenschaftstheoretisch basierte, didaktische Ansatz Wagenscheins „genetisch – sokratisch – exemplarisch“ muss demnach nicht auf die Naturwissenschaften reduziert bleiben, denn er eröffnet genauso Optionen für die Geisteswissenschaften und Sprachen. Dies zeigt die vorliegende Einstellungsforschung am Beispiel der Wirkungen eines außerschulischen Lernortes auf Einstellungen von Schülerinnen und Schülern sehr deutlich.

Ich gratuliere Frau Regina Kaminski zu dieser herausragenden Arbeit und wünsche ihr für ihren weiteren wissenschaftlichen und beruflichen Weg alles Gute!

Kassel, im März 2018

Prof. Dr. Claudia Finkbeiner

Einleitung

„Erzähle es mir – und ich werde es vergessen, zeige es mir – und ich werde mich erinnern, lass es mich tun – und ich werde es behalten.“

Dieses Zitat, welches dem Philosophen Konfuzius (ca. 551 v. Chr. bis 479 v. Chr.) zugeschrieben wird, beinhaltet eine wichtige Prämisse, die auch heute noch für den modernen, handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht gelten sollte, wobei Handlungsorientierung heißt, Lernenden die Möglichkeit zu geben, neue oder auch bereits bekannte Inhalte in Situationen und Kontexten erfahrbar zu machen, die möglichst authentisch sind sowie auch für die Lernenden als lebensecht akzeptierbar sind (vgl. Timm, 2005, S. 12).

Eine solche Möglichkeit des handlungsorientierten Lernens kann im Besuch eines außerschulischen Lernorts liegen. Die Potentiale außerschulischer Lernorte wurden bereits vor vielen Jahren erkannt, jedoch – trotz einer Vielzahl von Möglichkeiten – in den fremdsprachlichen Fächern bislang wenig genutzt. Ein möglicher außerschulischer Lernort für den englischen Literaturunterricht, der in besonderem Maße dem Anspruch an handlungsorientierten Unterricht gerecht wird, kann ein Theater Workshop zum Thema Shakespeare sein. Shakespeare ist seit Jahrzehnten fester Bestandteil des englischen Literaturunterrichts und fest verankert in vielen deutschen Lehrplänen. In einigen Bundesländern ist die Behandlung eines Shakespeare-Dramas abiturrelevant. Zugleich kann kaum eine andere literarische Gattung, wie die Dramengattung, zur Ausbildung so vieler Kompetenzen beitragen, wie die szenische und spielerische Arbeit mit dramatischen Texten.

Weder der feste Platz Shakespeares in deutschen Englischlehrplänen noch die besonderen Möglichkeiten, die ein Shakespeare-Drama für einen handlungsorientierten Englischunterricht bieten, führen jedoch gleich zu einer positiven Einstellung der Lernenden gegenüber diesem Lerninhalt. In ihrer Studie *Shakespeare im Leistungskurs Englisch*, welche als Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung gesehen werden kann, untersuchte Isolde Schmidt (2004), ob Shakespeare als Lerninhalt das Interesse bei Lernenden an Literatur wecken und fördern kann und ob Shakespeare bei den Lernenden auf Akzeptanz trifft (vgl. S. 101). Was die Einstellung der Lernenden zur Shakespeare-Lektüre angeht, so stellte sie fest, dass Shakespeare bei den Lernenden zwar größtenteils auf Akzeptanz stößt (vgl. S. 175), doch zeigten die Ergebnisse auch, dass die Vorfreude auf die Lektüre eher mäßig ist (vgl. S. 146) und viele Lernenden Angst vor der sprachlichen Herausforderung haben (vgl. ebd.). Außerdem lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass das Interesse der Lernenden „primär externaler und introjizierter Natur“ (S. 216) ist, d.h. das Interesse basiert auf pragmatischen Gründen, wie der Notwendigkeit für das

Abitur, Noten oder der Tatsache, dass Shakespeare als Allgemeinbildung gilt (vgl. ebd.).

Der Besuch eines Theater Workshops zum Thema Shakespeare als außerschulische Aktivität kann eine Möglichkeit sein, diese Einstellungen der Schülerinnen und Schülern zu ändern. Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich demnach also mit der für die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung interessanten Frage, inwiefern sich ein solcher Theater Workshop zum Thema Shakespeare auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Eine derart geänderte Einstellung kann sich wiederum positiv auf ihr Verhalten im Unterricht, ihre Motivation und Bereitschaft, sich mit Shakespeare zu beschäftigen, auswirken. Zwar gibt es bereits Studien, welche die Effekte außerschulischer Aktivitäten (engl. *extracurricular activities*) (vgl. Seow & Pan, 2014) oder die Einflüsse von Besuchen außerschulischer Lernorte auf die Entwicklung des Interesses (vgl. Guderian, 2006) untersuchen, jedoch ist das Gebiet der Theater Workshops zum Thema Shakespeare und deren Wirkung auf die Einstellungen der Lernenden weitestgehend unerforscht.

Die spezifischen Forschungsfragen, die an die Untersuchung gestellt wurden, beschäftigen sich damit, wie die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler – sowohl zur Lektüre englischsprachiger Texte als auch zur Shakespeare-Behandlung im Speziellen – durch den Workshop verändert werden können und inwieweit die Methodik des Workshops dazu beiträgt. Im weiteren Erkenntnisinteresse der Untersuchung liegen gruppenspezifische Unterschiede hinsichtlich der Wirkung des Workshops. Es soll also untersucht werden, ob sich die Wirkung des Workshops unterschiedlich auf verschiedene Sub- und Extremgruppen verhält. Der Fokus wird demnach hier neben geschlechtsspezifischen Unterschieden auch auf etwaigen Unterschieden zwischen unterschiedlich leistungsstarken Lernenden, Lernenden mit unterschiedlichen Erwartungen an den Workshop und unterschiedlichen Vorkenntnissen zum Thema Shakespeare liegen.

Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie, dessen *Wirkung* untersucht werden soll, ist ein Theater Workshop, welcher jährlich im Zuge des Shakespeare-Festivals in Neuss, angeboten wird. Eine Wirkung zu messen, bedeutet Veränderungen festzustellen. Demnach sollen mithilfe des Vergleichs der Einstellung vor sowie nach dem Workshop etwaige Veränderungen überprüft werden, um so Rückschlüsse auf die Wirkungen des Workshops ziehen zu können. In der vorliegenden Untersuchung geschieht dies durch eine Vorher-/Nachherbefragung bzw. eines Pre-/Posttests in Form geschlossener Fragebögen. Im Fokus der Wirkungsmessung liegen die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler. Der Begriff *Einstellung* (engl. *attitude*) ist bereits seit vielen Jahrzehnten Gegenstand der Forschung, in Bereichen wie der Psy-

chologie aber auch in der Pädagogik. Das Einstellungskonstrukt kann jedoch keinesfalls als Ganzes gesehen werden, sondern muss in verschiedene Komponenten unterteilt werden, die auch einzeln untersucht werden müssen. Einstellung besteht demnach aus drei Komponenten, der affektiven Komponente, der kognitiven Komponente sowie der Verhaltenskomponente (vgl. Mummen-dey, 1988, S. 7). In Einstellungsstudien müssen diese drei Komponenten von Einstellung berücksichtigt werden, außerdem können sie als Grundlage bei der Konzeption von Fragebögen dienen (vgl. Finkbeiner, 1995, S. 208).

Als erste Untersuchung, in welcher diese drei Komponenten von Einstellung berücksichtigt und separat untersucht wurden, kann die Einstellungsstudie *Englischunterricht in europäischer Dimension* (Finkbeiner, 1995) gesehen werden. Diese galt als Grundlage für die Konstruktion der vorliegenden Untersuchung, konzeptionell hinsichtlich der Einteilung von Einstellung in ihre drei Komponenten sowie inhaltlich in Bezug auf einige Items, welche für den vorliegenden Fragebogen übernommen werden konnten. Neben dieser Studie diente auch die Studie *Einstellungen zu Muttersprachen und Fremdsprachen* (Pliska, 2016) als Grundlage für die vorliegende Untersuchung. Auch hier wurde das Dreikomponentenmodell der Einstellung berücksichtigt und implementiert. Für die inhaltlichen Aspekte der Erhebung wurden viele Items aus der einleitend erwähnten Studie zu *Shakespeare im Leistungskurse Englisch* (Schmidt, 2004) übernommen, vor allem für den Teil, der die Einstellung der Lernenden zu Shakespeare erhebt.

Im Folgenden soll zunächst der Aufbau der vorliegenden Untersuchung erläutert werden, indem die Inhalte der einzelnen Kapitel (Aufbau in Anlehnung an Pliska, 2016) nacheinander kurz umschrieben werden. Kapitel 1 bis 4 umfassen zunächst eine theoretische Einbettung der Thematik der Untersuchung. Hierfür wird der Titel der Arbeit in seine verschiedenen Einzelteile segmentiert und die Teile des Titels – Wirkung, Einstellung, Workshop und Shakespeare – im Folgenden einzeln betrachtet.

Kapitel 1

Zunächst wird in Kapitel 1 ein Blick auf das Konstrukt Wirkung geworfen, da in dieser Untersuchung die Wirkung einer Intervention – der des Workshops – gemessen werden soll. Für die Untersuchung ist es hierbei nicht nur wichtig, einen Blick auf vorhandene Wirkungsdefinitionen zu werfen, sondern insbesondere auch auf die Methoden zur Feststellung und Messung von Wirkungen. Diese sind Gegenstand der Wirkungsforschung.

Kapitel 2

Dieses Kapitel behandelt das Konstrukt Einstellung; zunächst in Hinblick auf die Begriffsherkunft sowie Begriffsdefinitionen. Ein besonderes Augenmerk soll hierbei auf Heinerths Definition von Einstellung (1979) liegen, da diese als eine der wichtigsten Definitionen gesehen werden kann. Zudem wird die Erforschung der Einstellung im Fremdsprachenunterricht betrachtet. Außerdem wird das einleitend bereits angedeutete Dreikomponentenmodell von Einstellung dargelegt, da dies die Grundlage für die Konstruktion der vorliegenden Untersuchung war. In diesem Kapitel werden die einzelnen Komponenten von Einstellung unter Bezug auf das vorliegende Erhebungsinstrument erläutert, bevor das Konstrukt der Einstellung für die vorliegende Untersuchung definiert wird.

Kapitel 3

Kapitel 3 zum Workshop als außerschulische Aktivität umfasst zunächst eine Beschreibung und Erörterung der Potentiale außerschulischer Lernorte im Allgemeinen, bevor dann in einem nächsten Schritt diese auf den Lernort Theater bzw. Theater Workshop bezogen werden. Hierbei wird beschrieben, welche spezifischen Potentiale solche Workshops als außerschulische Lernorte bieten. Ebenso wird auf den Aspekt der gattungsspezifischen Besonderheit von Dramen eingegangen sowie auf die Potentiale und Möglichkeiten, welcher der Besuch einer Theatervorführung bieten kann. Diese werden auf die Merkmale und Besonderheiten von Theater Workshops bezogen.

Kapitel 4

Da es sich in dieser Arbeit um Workshops zur Behandlung von Shakespeare-Dramen handelt, ist ein gesonderter Blick in Kapitel 4 auf Shakespeare als Lerngegenstand unabdinglich. Zunächst erfolgt hier eine kurze Umschreibung der Tradition der Shakespeare-Behandlung im Englischunterricht. Hauptsächlich soll jedoch ein aktueller Überblick über die Stellung Shakespeares im Englischunterricht gegeben werden. Neben möglicher methodischer Umsetzungen des Themas Shakespeare und der Haltung der Lernenden demgegenüber soll insbesondere ein Blick auf die Verankerung Shakespeares in den Lehrplänen der Bundesländer Hessen und Nordrhein-Westfalen geworfen werden. Ein Blick auf den nordrhein-westfälischen Lehrplan, neben dem hessischen, ist insofern wichtig, als dass die zu untersuchenden Workshops von Klassen aus Nordrhein-Westfalen besucht wurden und es deshalb notwendig ist darzulegen, inwieweit Shakespeare im dortigen Lehrplan verankert ist. Hessen ist insofern interessant, als dass die Lektüre eines Shakespeare-Dramas laut Kerncurriculum im Leistungskurs verpflichtend und zudem als abiturrelevantes Thema gekennzeichnet ist.

Kapitel 5

Dieses Kapitel beschreibt den Forschungsstand, das Untersuchungsdesign und Erkenntnisinteresse der Untersuchung. Neben der Methodik der Untersuchung gehört hierzu auch eine genaue Beschreibung des Untersuchungsgegenstands. Dieser ist für die anschließende Auswertung der Daten von großer Bedeutung, da der Inhalt und die Methodik des Workshops maßgeblich für dessen Wirkung sind. Außerdem besteht das Erkenntnisinteresse unter anderem in der Frage, inwieweit die Methodik des Workshops von den Lernenden als hilfreich für die anschließende Behandlung Shakespeares im Unterricht oder für das bessere Verständnis empfunden werden. Das einleitend bereits umschriebene Erkenntnisinteresse soll in einem weiteren Schritt genauer erläutert werden. Ebenso werden die an die Untersuchung gestellten Forschungsfragen, welche als Grundlage für die Auswertung der Ergebnisse dienen, dargelegt sowie die daraus abgeleiteten Hypothesen. Es werden zudem die forschungsmethodologischen Überlegungen der Untersuchung beschrieben, bevor die Bestimmung der vorliegenden Stichprobe erläutert wird. Als letzter Punkt der Darstellung des Untersuchungsdesigns folgt eine Beschreibung und Erörterung der Gütekriterien, da deren Einhaltung wichtig für den erfolgreichen Einsatz des Erhebungsinstruments und der anschließenden Auswertung ist.

Kapitel 6

In Kapitel 6 erfolgt eine detaillierte Beschreibung des Fragebogens als Erhebungsinstrument. Es werden die Entwicklung sowie der Aufbau und die Konstrukte des Fragebogens erklärt, die gewählte Skalierung begründet und die Items hinsichtlich ihrer Einstellungskomponente (affektive-, kognitive- und Verhaltenskomponente) und etwaigen Herkunft aus vorherigen Studien beschrieben. Anschließend wird die Aufbereitung der Daten, in Hinblick auf die Kodierung des Datenmaterials sowie der statistischen Auswertung erläutert. Die für die Auswertung der Ergebnisse relevanten statistischen Analyseverfahren werden dargelegt.

Kapitel 7

Nach der ausführlichen Erläuterung des Forschungsdesigns sowie der Konstruktion des Erhebungsinstruments werden in Kapitel 7 die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Hierbei erfolgt zunächst eine Beschreibung der Stichprobe, bevor die Ergebnisse der Faktorenanalyse dargelegt werden. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Analysen des Datenmaterials für die einzelnen Forschungsfragen präsentiert, bevor in einem nächsten Schritt die jeweiligen Forschungsfragen beantwortet werden.

Kapitel 8

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht ein kritischer Blick auf die vorliegende Untersuchung. Besonderes Augenmerk gilt einer kritischen Reflektion der Konstruktion des Fragebogens. Etwaige Modifikationen für weitere Untersuchungen werden diskutiert. Ebenso sollen hier mögliche Forschungsperspektiven für weitere Untersuchungen in diesem Gebiet aufgezeigt werden.

Kapitel 9

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse der Arbeit nochmals zusammengefasst. Außerdem sollen hier mögliche Schlussfolgerungen für die Praxis des Englischunterrichts gezogen werden.

TEIL A – Theoretische Auseinandersetzung

1. Zum Konstrukt Wirkung

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Wirkung des Workshops auf die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern untersucht. Die Wirkungsforschung diskutiert Definitionen von Wirkungen und beschäftigt sich mit den Methoden der Feststellung und Messung von Wirkungen. Hinsichtlich der Definition von Wirkungen, welche im Folgenden fokussiert werden, stellen viele Autorinnen und Autoren fest, dass diese schwer zu fassen ist und oftmals sogar widersprüchliche Erklärungen vorgefunden werden können (vgl. Schneider, 2011, S. 18; Merten, 1994, S. 291).

1.1 Zum Wirkungsbegriff

Laut Schneider gehe die Definition des Wirkungsbegriffs eng einher mit der Beantwortung verschiedener Fragen, aus derer sich der Begriff zusammensetze. Diese Fragen beschäftigen sich mit der tatsächlichen Bedeutung von Wirkung, mit den existierenden Bedingungsfaktoren und wie man Wirkung messen könne. (vgl. 2011, S. 14) Konkret definiert er den Begriff Wirkung wie folgt: „Wirkung bedeutet in der Wissenschaftstheorie das Ergebnis einer Ursache, einer Kausalität“ (ebd.). Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Ursachen und Wirkungen, also dem *Warum*, sei, laut Schneider, eine uralte. Schon Aristoteles hätte sich mit diesen Konzepten beschäftigt und zwischen inneren und äußeren Ursachen unterschieden (vgl. ebd.).

Das Kausalitätsprinzip besage weiterhin, dass es für „jedes Ergebnis [...] eine Ursache oder auch eine komplexe Menge von Ursachen geben“ müsse (Kromrey, 2009, S. 17; zit. in Schneider, 2011, S. 15). Somit sei der Kausali-

tätigkeitszusammenhang sehr eng mit den Naturwissenschaften verbunden (vgl. Schneider, S. 15). Auch Merten (1994) beschreibt den Ursprung des Wirkungsbegriffs in der Naturwissenschaft, da dort mit dem Begriff der Wirkung eine „kausal strukturierte Ursachen-Folgen-Reaktion gefaßt [sic!] [wird], wobei die durch die Ursache erzeugten Folgen prinzipiell als Wirkung von Irgendetwas beschrieben werden“ (S. 292). So könne man Wirkung, wie es auch in der Physik der Fall sei, als eine Veränderung sehen, die sich auf die „personenbezogenen definierten Objektbereiche *Wissen, Einstellung und Verhalten* bezieht“ (ebd. S. 294). Weiterhin könne man zwischen Kurzzeit- und Langzeitwirkungen sowie starken und schwachen oder direkten und indirekten Wirkungen unterscheiden (vgl. ebd.).

1.2 Zur Wirkungsmessung

Hinsichtlich des Messens von Wirkungen schreibt Merten, dass Wirkungen zu messen bedeute, Veränderungen zu messen (vgl. 1994, S. 303). Als eine Methode der Wirkungsmessung nennt Merten die „Messung von Wirkungen am Rezipienten“ (ebd.). Dafür könne das experimentelle Design im Rahmen einer Mehrfachmessung, zum Beispiel über zwei Zeitpunkte (Vorher-/Nachhermessung), angewendet werden (vgl. ebd.). So könne man bei Personen, „bei denen man eine Wirkung feststellen möchte, *vor* der Kommunikation und *nach* der Kommunikation den Bestand an Wissen, Einstellungen oder Verhalten“¹ (ebd.) messen und den gemessenen Unterschied als Wirkung erklären (ebd.). Als ein Beispiel dieser Messung nennt Merten die Methode der Vorher-/Nachherbefragung (vgl. ebd.). Tornow (2007) fügt hinzu, dass, wenn diese Unterschiede bestätigt werden könnten und ein „Zufallseffekt mit großer Wahrscheinlichkeit auszuschließen ist (Signifikanz), [...] der Ursache-Wirkungs-Zusammenhang als (vorläufig) bewiesen angesehen werden“ könne (S. 50). Man könne Wirkung also als ein Differenzmaß zwischen einem „Eingangsstatus und einem (hoffentlich besseren) Endstatus“ sehen (ebd. S. 52).

Stockmann (2010) unterscheidet hierbei zwischen Brutto- und Nettowirkungen:

Bei der Identifikation von Wirkungen und ihrer kausalen Ursachen ist zwischen „*Bruttowirkungen*“ („gross outcome“), die alle Wirkungen umfassen, und „*Nettowirkungen*“ („net effects“), die allein auf die Intervention zurückzuführen sind, zu unterscheiden [...] Daneben gibt es *Effekte*, die *von anderen Faktoren* verursacht werden („extraneous confounding factors“). Darunter werden alle Wirkungen zusammengefasst, die zusätzlich und unabhängig von der Intervention ent-

¹ Merten bezieht seine Erläuterungen zur Begriffsdefinition von Wirkung und der Messung und Erforschung dieser zwar auf die Wirkungen der Kommunikation bzw. Medienwirkungen, viele der Aspekte, die er nennt, insbesondere hinsichtlich der Definition und der Messung von Wirkungen bezüglich Einstellungen, können jedoch durchaus auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung bezogen werden.

standen sind. Hinzu kommen noch *Design-Effekte*, also Messfehler und Artefakte, die auf den Untersuchungsprozess selbst zurückgeführt werden können (S. 71).

Im Fall der vorliegenden Untersuchung kann man den Workshop als Intervention sehen, dessen Wirkung bzw. Effekt gemessen werden soll. Ziel der Evaluation sei es nun, laut Stockmann, die Nettowirkungen von den anderen Effekten zu isolieren, sodass andere „rivalisierende Erklärungen für die beobachteten Wirkungen“ (2010, S. 71) ausgeschlossen werden können.

Ältester Ansatz der Wirkungsforschung ist das klassische Stimulus-Response-Modell der Wirkungsforschung (vgl. Merten, 1994, S. 313f.), welches ursprünglich verwendet wurde, um die Wirkung von Propaganda, „definiert als Strategie zur Erzeugung, Auswahl und Versendung von wirksamen Stimuli“ (ebd.), zu messen. Dieser Ansatz sei jedoch später zur Messung von Einstellungen verändert worden (vgl. ebd.). In Anlehnung an die Einstellungsdefinition von Rosenberg und Hovland (1960) und ihre Bedeutung für die Wirkungsmessung schreibt Merten:

Einstellungen (attitudes) gelten als mentale sets oder Filter, die Emotionen, Wissen, Meinungen und Verhalten steuern und selbst nicht beobachtbar sind. Sie wurden als sogenannte „intervenierende Variablen“ definiert, die zwischen beobachtbarer Ursache und beobachtbarer Wirkung intervenieren (S. 315).

In der Wirkungsforschung sei die Messung von Einstellungen längst zum zentralen Ansatz geworden. Dies läge an der Steuerwirkung von Einstellungen auf Bereiche wie Emotion, Kognition oder Verhalten. (vgl. ebd.)

Im Folgenden wird das Konstrukt Einstellung erläutert, ebenso wird auf die Erforschung in der Fremdsprachenforschung eingegangen. In einem nächsten Schritt wird nochmals bei den soeben angedeuteten Komponenten von Einstellung, Emotion, Kognition und Verhalten, angesetzt.

2. Zum Konstrukt Einstellung

2.1 Begriffsdefinition und Forschungsstand

Bereits im Jahr 1862 wurde der Begriff „Einstellung“ (engl. *attitude*) das erste Mal in „psychologischen Veröffentlichungen“ verwendet (Rosch & Frey, 1987, S. 296). Herbert Spencer machte damals in seinen psychologischen Publikationen von dem Begriff „attitude of mind“ Gebrauch und wies damit auf die Bedeutung von Einstellungen für „Informationsverarbeitungsprozesse und Prozesse der sozialen Urteilsbildung“ hin (ebd.). Seit Beginn des 20. Jahrhunderts sind im deutschsprachigen Raum viele wissenschaftliche Arbeiten erschienen,

die den Einfluss von „Richtungsvorstellungen“, „Haltungen“ sowie „Einstellungen“ auf das Verhalten und Denken von Menschen thematisieren. Das Konzept der Einstellung ist seither ständiger Forschungsgegenstand in der Sozialpsychologie. (vgl. ebd.) Zwar gab es viele und durchaus komplexe Versuche, das Konstrukt Einstellung zu definieren, jedoch könne man laut Eyferth und Kreppner (1967) bei sozialen Einstellungen von Attitüden, Meinungen und Haltungen sprechen (vgl. S. 1342).

Laut Pliska (2016) könne man die heutige Grundbedeutung des Konzepts „Einstellung“ auf die empirische Forschungsarbeit *The Polish peasant in Europe and America* (1918) zurückverfolgen (vgl. S. 63). Die amerikanischen Sozialwissenschaftler William Thomas und Florian Znaniecki untersuchten in dieser Arbeit den „Prozess der Entstehung und Veränderung von Einstellungen sowie deren Bedeutung für das Erleben und Verhalten der Menschen“ (Pliska, S. 63). Sie verwendeten den Begriff „attitude“, um „eine beständige Orientierung und Handlungsbereitschaft eines Individuums in Bezug auf ein soziales Objekt zu bezeichnen“ (ebd. S. 63f.). Diese Grundbedeutung des Konzepts „Einstellung“ ist bis heute vorherrschend (vgl. ebd.).

Allport (1935) diskutiert im ersten Handbuch der Sozialpsychologie unter anderen die folgenden zwei Definitionen von Einstellungen:

1. *Attitudes* are individual mental processes which determine both the actual and potential responses of each person in a social world. Since an attitude is always directed toward some object it may be defined as „a state of mind of the individual toward a value“.
2. *Attitude* is a „degree of affect for or against an object or a value“ (Allport, 1935, S. 6ff.; zit. in Klauer, 1991, S. 1).

Laut Mummendey sei der Begriff der „Einstellung“ vielseitig gebräuchlich: Man könne ihn sowohl auf „kurzzeitige und schnell wieder aufhebbare Orientierungen auf einen Gegenstand“ hin verstehen, als auch auf „länger andauernde oder stärker festgelegte Orientierungen“ auf ein Objekt hin beziehen (Mummendey, 2008, S. 26). Dem deutschen sowie englischen Gebrauch nach könne man Einstellung jedoch eher für längerfristige und überdauernde Ausrichtungen oder Orientierungen verstehen (vgl. ebd.), wie es auch die Definition nach Thomas und Znaniecki (1918) vorsieht.

Konkret definiert Mummendey (2008) das Konzept „Einstellung“ wie folgt:

Einstellung im Sinne von „attitude“ bezeichnet also die Art und Weise, wie sich ein Individuum nicht in seinem offen beobachtbaren Verhalten, sondern in seinen Gedanken, Gefühlen, Bewertungen und gegebenenfalls Verhaltensabsichten bzw. Intentionen auf ein soziales Objekt richtet (S. 26).

Viele Forscherinnen und Forscher sehen Einstellungen also als assoziative Verknüpfungen zwischen einem Objekt und einer Evaluation bzw. einer Bewertung (vgl. Walther & Weil, 2011, S. 244). So definieren Eagly und Chaiken (1993) Einstellungen sogar als „hypothetical constructs“ (S. 2):

The conceptual definition of attitude that we use in this book is the following: Attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor. [...] psychological tendency refers to a state that is internal to the person and evaluating refers to all classes of evaluative response, whether overt or covert, cognitive, affective, or behavioural (S. 1).

Walther und Weil (2011) halten diesbezüglich weiterhin fest, dass die meisten Definitionen gemeinsam hätten, dass „Einstellungen sich auf die Bewertung von Objekten beziehen und sich im Verhalten äußern können.“ (S. 244). In diesem Zusammenhang ist auch die Arbeit von Ajzen & Fishbein (1977) zu nennen, da diese die Bedingungen untersuchte, unter derer „eine Einstellung zu dem entsprechenden Verhalten“ führt (Walther & Weil, S. 245).

Auch Finkbeiner (1995) stellte in ihrer Einstellungsstudie zum *Englischunterricht in europäischer Dimension* fest, dass die Auseinandersetzung mit den Begriffen *Einstellung/Haltung* bzw. den englischen Äquivalenten *set/habit/attitude* weit zurückreichten und nicht nur in der sozialwissenschaftlichen sowie (sozial-) psychologischen Fachliteratur erforscht wurden, sondern ebenso in der pädagogischen (vgl. S. 206).

So haben sich in den letzten Jahren verstärkt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Lehrende mit der Frage beschäftigt, welche Rolle affektive Faktoren wie Einstellung und Motivation beim Zweitsprachenerwerb spielen (Finkbeiner, 1995, S. 206; Finkbeiner, 2001a, S. 65ff.). Eine der früheren Arbeiten, in denen Einstellungen in der Fremdsprachenforschung untersucht werden, ist die von Gardner und Lambert (Gardner & Lambert, 1959; 1972). Diese untersuchten zwar die Zusammenhänge von Einstellung und Motivation, dass sie jedoch die Konstrukte Einstellung und Motivation nicht klar definierten und sie somit „fast synonym verwendeten, fand zahlreiche Kritik“ (Finkbeiner, 1995, S. 206).

Seit diesen Arbeiten wuchs jedoch das Interesse an der Erforschung von Einstellungen vor allem auch in der Fremdsprachenlehr- und lernforschung. So befasst sich etwa der Forschungsüberblick *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion* (Finkbeiner et al., 2001a) intensiv mit dem Konzept der Einstellung und dessen Zusammenhang mit dem Fremdsprachenerwerb. Im Kapitel zu den attitudinalen und affektiven Aspekten des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen stellt Finkbeiner fest, dass diese bislang wenig Gegenstand der Fremdsprachenforschung waren (vgl. Finkbei-

ner, 2001a, S. 65). Erst in den letzten Jahren fand eine zunehmende Auseinandersetzung mit den Konzepten attitudinale und affektive Faktoren in der Fremdsprachenforschung statt (vgl. ebd.), so zum Beispiel in der oben genannten Untersuchung zum *Englischunterricht in europäischer Dimension* (Finkbeiner, 1995). Trotz der vermehrten Forschung zu den attitudinalen und affektiven Aspekten des Fremdsprachenerwerbs, auch im Zusammenhang mit kognitiven Aspekten, stellten die Emotionen der Lernenden und Lehrenden jedoch ein nach wie vor „unzureichend untersuchtes Forschungsfeld dar“ (Finkbeiner, 2001a, S. 65f.).

Zahlreiche empirische Untersuchungen zeigen jedoch, dass die Einstellungen gegenüber der Zielsprache und dem Zielsprachenland eine große Rolle spielen, wenn es um die Auswahl der Fremdsprachen geht (vgl. Pliska, 2016, S. 65). Ebenso haben viele Untersuchungen die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern als Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beim Fremdsprachenlernen festgestellt (Finkbeiner, 2001a, S. 66; 2001b, S. 368) (vgl. Pliska, S. 65).

Laut Finkbeiner (1995) sei die folgende Definition Heinerths von Einstellung (in Anlehnung an Allport (1935)) immer noch richtungsweisend, da dieser Einstellung als „relativ lang andauernde, gelernte psychische und physiologische Bereitschaften, durchgängig und einheitlich bestimmte Klassen von Objekten wahrzunehmen, zu bewerten und sich ihnen gegenüber in bestimmter Weise zu verhalten“ definiere (Heinerth, 1979, S. 20; zit. in Finkbeiner 1995, S. 209f.).

So seien Einstellungen *relativ lange andauernd* und nicht momentaner Natur, da Lernende ihre einmalig gewonnene Einstellung gegenüber etwas oftmals beibehalten, dies gelte vor allem auch für sozial gewonnene Einstellungen. Diese würden oft sogar ein Leben lang beibehalten werden (vgl. Heinerth, 1979, S. 20f.; zit. in Pliska, 2016, S. 68).

Einstellungen seien *gelernt*, bedeutet, dass Einstellungen im Laufe des Lebens entwickelt bzw. gebildet werden, sie sind also nicht angeboren (vgl. Pliska, 2016, S. 68). Zwar können sie in bestimmten Situationen kurzfristig gebildet werden, sind aber meistens langfristig und werden in den Jugendjahren weiterentwickelt (vgl. Heinerth, 1979, S. 21; Finkbeiner, 1995, S. 207). Hinsichtlich der Änderung von Einstellungen schreibt Heinerth, dass die Beharrungstendenz der gelernten Einstellungen dem Erwerb neuer Einstellungen, also einer Einstellungsänderung, im Wege stünde (vgl. S. 21). Jedoch zeichne sich der Mensch gerade dadurch aus, dass er auch noch im hohen Alter seine Einstellungen ändern könne, zum Beispiel aus dem Lernen von Erfahrungen (vgl. ebd.). Besonders prägend bei der Entwicklung von Einstellungen sei die Familie oder der Freundeskreis. Jedoch bedeute gelernt auch, dass Einstel-

lungen durchaus auch verlernt werden könnten. So könne die Schule etwaige vorhandene Einstellungsmuster abbauen und durch andere austauschen. (vgl. Finkbeiner, 1995, S. 210)

Des Weiteren seien Einstellungen *psychischer und physiologischer Natur*, da Einstellungen „seelisch-geistiger Natur sind, aber im gewissen Sinne auch körperlich determiniert sind“ (Pliska, 2016, S. 68f.). So sei ein Beispiel für physiologische Reaktionen zum Beispiel eine Muskelkontraktion (vgl. ebd.). Außerdem könnten durch bestimmte Maßnahmen im Unterricht solche Gefühle bei Lernenden hervorgerufen werden, die zu verstärkten körperlichen Funktionen führen könnten, wie zum Beispiel einer Rötung im Gesicht (vgl. Finkbeiner, 1995, S. 210).

Einstellungen seien *Bereitschaften*, da eine einmal gelernte Einstellung nicht unbedingt automatisch ablaufen müsse; vielmehr gelte, dass „im Einzelfall immer Modifikationen möglich sind, daß [sic!] lediglich eine Geneigtheit, eine Prädisposition, besteht, eine flexible Vorprogrammierung, die einen Automatismus in Gang setzen kann, ohne dass es notwendig ist, dass zuvor darüber reflektiert werden muss“ (Heinerth, 1979, S. 22). Einstellungen sind also insofern Bereitschaften, als dass sie Zustände sind, die kein „materielles Substrat“ (Heinerth, S. 22) voraussetzen.

Ebenso seien Einstellungen *durchgängig und einheitlich*, da sie nicht nur für ein Objekt gelten, sondern leicht generalisiert werden könnten (vgl. Heinerth, 1979, S. 22). Durchgängig bedeutet auch, dass die einzelnen Komponenten der Einstellung, also das Fühlen, Denken und Verhalten, einheitlich seien und sich gegenseitig bedingten (vgl. Pliska, 2016, S. 69). So könne man auch sagen, dass sich „geänderte Einstellungen auf benachbarte Einstellungen“ (ebd.) auswirkten und diese ebenso änderten (vgl. ebd.).

Die Feststellung, Einstellungen bezögen sich auf *bestimmte Objekte und Klassen von Objekten* bedeutet im Kontext der Schule, dass Lernende ihre Einstellung auf „ähnliche Situationen, Gegenstände, Menschen usw. projizieren“ (Finkbeiner, 1995, S. 211). Das Objekt einer Einstellung müsse also nicht real sein, sondern Einstellungen würden sich tatsächlich vielmehr auf die Vorstellungen dieses Objektes beziehen (vgl. Heinerth, 1979, S. 23).

Wahrnehmen, bewerten und verhalten deutet schließlich auf die drei Komponenten von Einstellungen hin, welches der „klassischen Dreiteilung psychischen Geschehens seit *Platon* (Denken, Fühlen, Wollen), die auch in der Einstellungsforschung Tradition hat“, entspricht (Heinerth, 1979, S. 23). Einstellungen wirken somit also auf das gesamte psychische Sein und nicht auf einzelne psychische Funktionen (vgl. Heinerth, S. 23). Diese drei Komponenten von Einstellungen werden im folgenden Kapitel näher erläutert.

2.2 Die drei Komponenten von Einstellungen

Wie bereits beschrieben, gab es viele Ansätze dem Konzept „Einstellung“ eine Definition zu geben. Vor allem der Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten war lange Zeit Gegenstand vieler Forschungsarbeiten und gilt nach wie vor als aktuelles Forschungsproblem, da es grundlegende Fragen der menschlichen Psyche anspricht (vgl. Finkbeiner, 1995, S. 206): „Entspricht unser Sagen unserem Tun, das Denken dem Handeln, entsprechen Kognition und Evaluation dem menschlichen Handeln?“ (Mummendey, 1988, S. 1).

Das sogenannte Dreikomponentenmodell hat sich in der Einstellungsforschung als das Beliebteste erwiesen. Dafür waren zwei Definitionen aus dem Jahr 1960 einflussreich (vgl. Klauer, 1991, S. 1). So beschrieb Katz (1960) bereits die zwei Komponenten von Einstellungen:

Attitude is the predisposition of the individual to evaluate some symbol or object or aspect of his world in a favorable world or unfavorable manner [...] Attitudes include both the affective, or feeling core of liking or disliking, and the cognitive, or belief, elements which describe the object of the attitude, its characteristics, and its relation to other objects (S. 168).

Rosenberg und Hovland fügten der affektiven und kognitiven Komponente eine dritte, die verhaltensrichtende Komponente, hinzu (vgl. Klauer, 1991, S. 1): „considerable research and theorizing has been devoted toward the analysis of each of the three attitude components of interest to us – cognitive, affective, behavioral“ (1960, S. 4; zit. in Klauer, 1991, S. 1). Einstellung habe demnach also „kognitive, affektive und konative (Verhaltensintentionen-)Komponenten“ (Mummendey, 1988, S. 7). Heinerth definiert die drei Komponenten von Einstellungen wie folgt:

Kognitive Komponente (Wissen, Denken, Glauben) als Wissen gegenüber dem Einstellungsobjekt a) objektive (Wissen) [...] b) subjektive (Glauben) [...] *Affektive Komponente* (Fühlen) als Gefühl über das Einstellungsobjekt [...] *Verhaltenskomponente* (Wollen, Handeln) als Verhalten gegenüber dem Einstellungsobjekt a) Verhaltensdisposition (Wollen) [...] b) offenes Verhalten (Handeln) [...] (Heinerth, 1979, S. 27; zit. in Finkbeiner, 1995, S. 207).

Laut Finkbeiner sei es weiterhin wichtig, sich die drei Komponenten der Einstellung als keineswegs festgelegt oder statisch vorzustellen, da diese einem Entwicklungsprozess unterlägen, welcher „altersabhängig, soziokulturell determiniert und vom individuellen Lernvorgang beeinflusst [sic!]“ sei (Finkbeiner, 1995, S. 207). So entwickle sich die Einstellung des Kindes im Laufe der Zeit stetig, verändere sich bis ins Erwachsenenalter und werde mit zunehmender persönlichen Autonomie immer komplexer (vgl. ebd.). Dennoch verdeutlicht Finkbeiner, dass dies keineswegs bedeute, dass bestimmte Stufen der Ein-

stellung festlegbar seien in Hinblick auf bestimmte Entwicklungsphasen, da sich oft innerhalb einer Altersstufe große Unterschiede in der „Art und Ausprägung von Einstellungen“ (ebd.) feststellen ließen.

Laut Finkbeiner (1995) erweise es sich als durchaus sinnvoll, auch empirisch zwischen diesen drei Komponenten von Einstellung zu unterscheiden und diese als theoretische Grundlage für die Konzeption von Fragebögen zu verwenden (vgl. S. 208). Im Rahmen der Einstellungsstudie zum *Englischunterricht in europäischer Dimension* (Finkbeiner, 1995) wurde dieses Dreikomponentenmodell erstmalig in der Fremdsprachenforschung eingesetzt (vgl. Pliska, 2016, S. 68). Um die Bedeutung der drei Komponenten von Einstellung zu verdeutlichen, werden diese im Folgenden in Hinblick auf die Items des Fragebogens der vorliegenden Untersuchung präziser erläutert (vgl. Finkbeiner, S. 208).

Die *kognitive Komponente* bezieht sich auf Wissen, Überzeugungen und Meinungen, die eine Person zu einem Einstellungsobjekt hat (vgl. Klauer, 1991, S. 2). Schmidt, Brunner und Schmidt-Mummendey (1975) weisen in diesem Zusammenhang weiterhin auf den Aspekt der Wahrnehmung hin, also inwiefern das „Einstellungsobjekt in einer ganz bestimmten Weise wahrgenommen, kogniziert wird“ (S. 19). Wohingegen die objektiv ausgeprägte kognitive Komponente durch solche Items abgedeckt wird, die das Wissen der Lernenden zu einem Thema abfragen bzw. ob nach Meinung des Lernenden ein Wissen zu diesem Thema vorhanden ist (vgl. Finkbeiner, 1995, S. 208), bezieht sich die subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente auf die Prädispositionen und den Glauben der Lernenden zu einem Thema (vgl. ebd.). Im vorliegenden Fragebogen wurde lediglich die *subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente* erhoben. Die Probanden wurden nicht zu ihrem tatsächlichen Wissen, also der *objektiv ausgeprägten kognitiven Komponente*, befragt, da sie diesen Workshop zum ersten Mal besuchten und es deshalb nicht möglich war, ihr tatsächliches Wissen abzufragen, sondern nur ihre Einschätzung gegenüber dem Einstellungsobjekt. Wenn also im Folgenden von kognitiver Komponente im Zusammenhang mit der Untersuchung gesprochen wird, bezieht sich dies auf die *subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente*.

Die kognitive Komponente wird im Fragebogen also durch die Items erfasst, die sich auf die Prädispositionen oder Vermutungen der Lernenden zu der Thematik beziehen. So entsprechen zum Beispiel die Items der kognitiven Komponente von Einstellungen, die die Einstellung der Lernenden zur Lektüre englischer Texte, zur Notwendigkeit von Shakespeare im Englischunterricht oder zum Bezug zu heute befragen (vgl. Items 3, 5, 9, 10, 12, 13, 15 im Pretest, vgl. Items 6, 8, 9, 11 im Posttest). Außerdem gehören die Items zur kognitiven Komponente, die die Lernenden zu ihren Vermutungen bzw. ihrer

Einschätzung über die Effektivität des Workshops befragt (vgl. Items 17, 18, 21 im Pretest, vgl. Items 7, 13, 14, 16 im Posttest).

Die *affektive Komponente* beschreibt, laut Klauer (1991), die Disposition einer Person sich „ablehnend oder zuwendend, mit positiv oder negativ getöntem Affekt, dem Einstellungsobjekt gegenüber zu verhalten“ (S. 1). Die affektive Komponente, als evaluative Komponente, sei laut vieler Autoren der Kern sozialer Einstellungen (vgl. Schmidt et al., 1975, S. 19). Sie lässt sich im Fragebogen mit den Items messen, die die Lernenden zu ihrem Gefühl hinsichtlich der Thematik befragen. So könne man laut Finkbeiner (1995, S. 209) die affektive Komponente von Einstellungen besonders gut dann ablesen, wenn sie negativ ausgeprägt sei. Man könne zudem davon ausgehen, dass eine negativ ausgeprägte affektive Komponente die Verhaltenskomponente beeinflusse. Dies könne man über Zusammenhangsmaße bzw. Korrelationsanalysen überprüfen. (vgl. ebd.) Die Items, die sich auf das Interesse, die Bedenken, Ängste oder Erwartungen der Lernenden hinsichtlich Shakespeare oder dem Workshop beziehen, messen die affektive Komponente von Einstellungen (vgl. Items 8, 11, 16, 19, 22 im Pretest, vgl. Items 4, 5, 12, 15, 17, 18 im Posttest). Außerdem gehören die Items zur affektiven Komponente, die die Lernenden zu ihrer Einstellung bezüglich des Englischunterrichts (z.B. Spaß / Langeweile) befragen (vgl. Items 1, 4 im Pretest, vgl. Item 2 im Posttest).

Die *Verhaltenskomponente* von Einstellungen bezieht sich auf das beabsichtigte Wollen und das konkret stattfindende Handeln einer Person (vgl. Finkbeiner, 1995, S. 209). Sie könne also als auch als Verhaltens- oder Handlungstendenz bezeichnet werden, da man gegenüber einem Einstellungsobjekt ganz bestimmte Handlungstendenzen entwickeln könne, ohne dass damit Aussagen über das tatsächlich stattfindende Verhalten oder Handeln gemacht werden würden (vgl. Schmidt et al., 1975, S. 20). Im vorliegenden Fragebogen wurde die Verhaltenskomponente von Einstellungen durch die Items erhoben, die sich auf das tatsächliche oder in Zukunft beabsichtigte Handeln der Schülerinnen und Schüler bezieht (vgl. Items 2, 14, 20 im Pretest, vgl. Items 1, 3, 10 im Posttest).

2.3 Definition des Konstrukts für die vorliegende Untersuchung

Wie bereits beschrieben, diene das Dreikomponentenmodell der Einstellung als Grundlage für die Konzeption des vorliegenden Erhebungsinstruments. So wurden die Items des Fragebogens den einzelnen Komponenten der Einstellung zugeteilt, um so die verschiedenen Komponenten der Einstellungen der Schülerinnen und Schüler und wie diese sich beeinflussen besser messen zu können (vgl. Finkbeiner, 1995, S. 208). Es wurde also bei der Entwicklung des Fragebogens berücksichtigt, dass Einstellung nicht eindimensional ist, son-

dem in seinen verschiedenen Komponenten, der kognitiven, affektiven und handlungsintentionalen Komponente, gesehen werden muss. So könne man, laut Finkbeiner (1995), Denken und Fühlen von konkretem Handeln unterscheiden, um somit die Einstellung genauer analysieren zu können (vgl. S. 208). Es wäre also auch für die Thematik der vorliegenden Untersuchung ungenügend, sich nur auf die affektive Einstellungskomponente zu beschränken, da dies wichtige kognitive und konative Faktoren der Einstellung der Lernenden zum Untersuchungsgegenstand ausschließen würde (vgl. Pliska, 2016, S. 71). Demnach ist es nicht nur wichtig, die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Affektion zu der Thematik zu befragen, sondern auch zu ihrem tatsächlich stattfindenden oder beabsichtigten Handeln und zu ihrem Denken gegenüber der Notwendigkeit der Thematik.

Während in den vorangegangenen Kapiteln die theoretische Einbettung der Konstrukte Wirkung und Einstellung fokussiert wurden, soll im Folgenden ein Blick auf den Workshop als außerschulischer Lernort bzw. außerschulische Aktivität sowie dessen Thematik – Shakespeare-Dramen – geworfen werden.

3. Zum Workshop als außerschulische Aktivität

3.1 Zu außerschulischen Lernorten und deren Potentialen im Allgemeinen

In seinem Aufsatz *Lernort, Lernstandort, Lernumgebung: Warum ein Fremdsprachenunterricht auch außerhalb des Klassenzimmers erfolgreich ist* erläutert Wolfgang Gehring (2010) die Vorteile und Potentiale außerschulischer Lernorte. Die Hauptaufgabe eines außerschulischen Lernorts sei es, laut Gehring, die Möglichkeit zu schaffen, den Klassenraum zu verlassen um an einem anderen Ort lernen zu können. So könne man außerschulische Lernorte auch nicht als reine „pädagogische Beiwerke“ sehen, sondern insbesondere als Merkmal eines guten Fremdsprachenunterrichts (Gehring, S. 7).

Die Potentiale außerschulischen Lernens wurden in der pädagogischen Forschung schon lange erkannt. So hat die Forschung zu handlungsorientiertem Unterricht zu steigender Beliebtheit außerschulischer Projekte oder Aktivitäten beigetragen. (vgl. Gehring, 2010, S. 8) Unter handlungsorientiertem Unterricht ist zu verstehen, dass die Lernenden „fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) zunächst für die schulische, darüber hinaus aber auch für die außer- und nachschulische Lebenswelt entwickeln sollen“ (Timm, 2005, S. 12). Dies wird methodisch durch „aufgaben- und prozessorientiertes *learning by doing*“ angegangen, bei dem die Schüler im Rahmen authentischer, d.h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbare Situationen bzw. Aufgabenstel-

lungen inhaltlich engagiert [...] handeln“ (ebd.). Diese Definition geht eng einher mit der außerschulischer Lernorte, da auch diese auf die Aktivierung des Schülerhandelns setzen und beabsichtigen, Lernenden neues Wissen durch authentische Aufgaben oder Situationen zu vermitteln.

Obwohl es viele Ansätze gab, den Fremdsprachenunterricht zu reformieren und alternative Lehr- und Lernmethoden einzuführen, steht er dennoch oft in der Kritik. So wird oftmals kritisiert, dass zu wenig Kommunikation im Klassenzimmer stattfindet und diese nicht authentisch genug sei (vgl. Gehring, 2010, S. 8). So hat auch die DESI-Studie einen Änderungsbedarf für den Fremdsprachenunterricht hinsichtlich der im Unterricht stattfindenden Kommunikation festgestellt. Im Zuge dieser Studie wurde ermittelt, dass der Sprechanteil der Lernenden im Gegensatz zu dem der Lehrperson viel zu niedrig sei, jedoch umso wichtiger für die Bildung kommunikativer Kompetenz. (vgl. Klieme, 2008, S. 9 / S. 350) Der Problematik hinsichtlich der zu niedrigen Sprechanteile von Lernenden könnte der Besuch eines außerschulischen Lernorts Abhilfe verschaffen, da ein Ziel außerschulischer Aktivitäten darin besteht, die Lernenden zum Sprechen zu motivieren. Dennoch sind diese bislang noch kein fester Bestandteil der Lehrpläne für die modernen Fremdsprachen (vgl. Gehring, 2010, S. 9).

Zwar seien, laut Gehring (2010, S. 9), die Lehrpläne kompetenz- sowie sprachzielorientiert organisiert, d.h. die Entwicklung kommunikativer Kompetenz steht im Vordergrund, und verwiesen auch auf die Notwendigkeit der Handlungsorientierung, jedoch würden sie nur selten auf das Lernpotential außerschulischer Aktivitäten verweisen. Dies gelte zumindest für die allgemein bildenden Schulen (vgl. ebd.). Anders sähe es jedoch in beruflichen Schulen aus, da hier die didaktische Bedeutung von außerschulischen Lernorten erkannt worden sei und Werkstätten und Labore somit häufig frequentiert würden (vgl. Gehring, S. 9). Was die Auswahl und das Angebot solcher außerschulischen Lernorte angeht, so schreibt Gehring, dass jedoch vor allem allgemeinbildende Schulen aus einem großen Angebot an Lernorten wählen könnten, da sich fremdsprachliche Lerngelegenheiten auch dann ergeben könnten, wenn es bei dem Besuch des Lernorts eigentlich um die Auseinandersetzung mit den Inhalten von Sachfächern ginge (vgl. Gehring, S. 9f.).

Außerschulische Lernorte können also zu den „zielsprachlichen Handlungsfeldern“ in der Alltagsumgebung von Lernenden gezählt werden, mit der sich eine „Verknüpfung des Klassenzimmers mit der Welt draußen“ vereinbaren lässt (Legutke 2006, S. 71; zit. in Gehring, 2010, S. 10). Obwohl außerschulische Lernorte nicht explizit für das Fremdsprachenlernen ausgerichtet seien, könne ein solcher Lernort durchaus unter „linguistischen, kommunikativen, literaturdidaktischen oder landeskundlich-zielkulturellen Gesichtspunkten erschlossen

werden“ (Gehring, S. 10). In Hinblick auf diese Aspekte besitzen außerschulische Lernorte und Aktivitäten also viele Potentiale für den modernen Fremdsprachenunterricht.

Zentrales Merkmal eines außerschulischen Lernorts bzw. einer außerschulischen Aktivität ist die besondere Lernform, denn ein Lernort an einem anderen Ort als dem Klassenzimmer kann den Zugang zur realen und authentischen Welt ermöglichen, was im Sinne der Handlungsorientierung des Fremdsprachenunterrichts gesehen werden kann (vgl. Gehring, 2010, S. 10). Lernende können sich so nicht nur neues Wissen aneignen oder das vorhandene vertiefen, sondern vor allem das Wissen direkt anwenden (vgl. ebd.). Für den Besuch eines außerschulischen Lernorts spricht also, dass dieser für die Vertiefung, die Veranschaulichung und die Übung dessen herhalten kann, was im Unterricht initiiert wurde (vgl. Gehring, S. 11). Andersherum kann man jedoch auch das Wissen, dass die Lernenden sich im außerschulischen Lernort angeeignet haben und als eher informell wahrgenommen haben, im Unterricht dann in „bewusste Lernprozesse“ verwandeln (ebd.). Somit kann der außerschulische Lernort „zur Einführung in bestimmte Fragestellungen oder zum Sammeln von Erfahrungen und Gewinnen von Anschauungen, die später im Unterricht aufgearbeitet werden“, dienen (Bönsch, 2003, S. 6).

Ein weiterer nennenswerter Aspekt sind die vielfältigen Zugriffsmöglichkeiten auf Lernangebote in der Fremdsprache. Der Besuch von Lernorten müsse laut Gehring jedoch in jedem Fall durch didaktische und methodische Maßnahmen im Unterricht vorbereitet werden, gleichwohl um welchen Lernort es sich handle (vgl. 2010, S. 10f.). Auch könne man die Einbindung außerschulischer Aktivitäten und Lernorte als eine Öffnung des Unterrichts sehen, in der die Perspektive der Lernenden mehr berücksichtigt wird und wodurch authentische Inhalte umgesetzt werden können (vgl. ebd. S. 13). Neben inhaltlichen und fachlichen Zielen, so bemerkt Bönsch (2003, S. 6), können durch den Besuch eines außerschulischen Lernorts methodische, affektive, soziale sowie psychosomatische Ziele erreicht werden. Ein außerschulischer Lernort könne also alle Sinne der Lernenden ansprechen. In Hinblick auf die Sozialerziehung hält er weiterhin fest, dass gerade diese im Kontext Schule in den letzten Jahren immer wichtiger wurde und dass soziales Lernen bzw. soziale Lernprozesse durch den gemeinsamen Besuch eines außerschulischen Lernorts gefördert werden könnten. Außerschulische Lernorte könnten also demnach Eigenschaften wie Kooperationsfähigkeit, Rücksicht, Hilfsbereitschaft oder Achtung des Anderen vermitteln und somit zu einer Verbesserung von Kommunikation und Interaktion der Lernenden beitragen (vgl. ebd. S. 8).

3.2 Zu den spezifischen Potentialen eines Theater(s) (-Workshops) als außerschulischer Lernort

Wie einleitend bereits beschrieben, ist das Gebiet der Workshops, insbesondere der Theater Workshops als Möglichkeit für den Fremdsprachenunterricht, weitestgehend unerforscht. Jedoch kann die Fachliteratur, welche sich mit Potentialen oder Möglichkeiten der Behandlung dramatischer Texte im Unterricht oder des Besuchs einer Theateraufführung auseinandersetzt, dazu dienen, eine Vorstellung über die Potentiale von Theater Workshops zu gewinnen. Dieser verbindet gewissermaßen die empfohlenen Umsetzungen der Behandlung dramatischer Texte im Fremdsprachenunterricht mit dem Besuch eines Theaterstücks.

Die Behandlung von Dramen hat bereits seit mehreren Jahrzehnten einen festen Platz im fremdsprachlichen Literaturunterricht (vgl. Surkamp & Feuchert, 2010, S. 78). Das liegt insbesondere daran, dass es kaum eine andere literarische Gattung gibt, die im Sinne eines schülerzentrierten Unterrichts so viele Möglichkeiten bietet, handlungs- und prozessorientierte Methoden (zum Beispiel durch spielerische Zugangsformen) bei der Arbeit mit dem Text einzusetzen (vgl. Nünning & Surkamp, 2006, S. 142).

Eine dieser Möglichkeiten kann der Besuch eines außerschulischen Lernorts wie z.B. ein Theater oder ein Theater Workshop sein. Denn, so bemerkt der Pädagoge Hartmut von Hentig, ist das Theater, im Sinne einer schulischen Tätigkeit, „eines der machtvollsten Bildungsmittel, das wir haben: ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht“ (Hentig, 1996, S. 119; zit. in Bogdal & Kammler, 2006, S. 177). Dennoch wird im Fremdsprachenunterricht bislang die Möglichkeit, die „gattungsspezifischen Besonderheiten von Dramen als Spielvorlagen für eine szenische Umsetzung an dem Ort zu erfahren, für den sie eigentlich bestimmt sind – nämlich das Theater –“, kaum genutzt (Surskamp & Feuchert, 2010, S. 78). Jedoch wird diese gattungsspezifische Dimension erst durch die Aufführung sichtbar gemacht, denn das Bühnenbild, die Requisiten und Kostüme sind integraler Bestandteil des Dramas (vgl. Bogdal & Kammler, S. 181). So stellt auch Lösener (2006) fest, dass die grundlegenden Probleme im Dramenunterricht „aus der Textualität des Dramas“ erwachsen und mit diesem die Frage nach dem „Verhältnis zwischen Lesen und Inszenieren“ (S. 297). Dramen müssten, aus Sicht der Literaturdidaktik, anders behandelt werden als narrative oder lyrische Texte, da sie keine reinen Lesetexte seien, sondern als „Spielvorlagen für szenische Umsetzungen“ dienen (Nünning & Surkamp, 2006, S. 142).

Laut Surkamp und Feuchert (2010, S. 78) gäbe es zahlreiche Gründe, warum Theaterbesuche bislang wenig in den Fremdsprachenunterricht einbezogen

wurden. Zum einen läge dies an den bislang kaum vorhandenen methodischen Hinweisen für die Umsetzung des Besuches eines solchen außerschulischen Lernens. Außerdem würde der organisatorische Aufwand hinsichtlich der Vor- und Nachbereitung viele Lehrpersonen davon abhalten solch ein Angebot wahrzunehmen. Ein weiterer Grund seien die bislang wenig vorhandenen Angebote an fremdsprachlich inszenierten Stücken. (vgl. ebd.) Diese Gründe kann man durchaus auch auf den Besuch eines Theater Workshops beziehen. Auch hier ist eine entsprechende Vor- und Nachbereitung notwendig und das Angebot an solchen Workshops ist vermutlich noch geringer als das für fremdsprachlich inszenierte Stücke.

Trotz der Schwierigkeiten und des Aufwands, der mit dem Besuch eines solchen außerschulischen Lernorts einhergeht, gibt es viele Gründe dieses Angebot wahrzunehmen. Der Beitrag *Lernort Theater: Potentiale, Methoden und Anregungen für den fremdsprachlichen Dramenunterricht* (Surkamp & Feuchert, 2010) versucht die Effektivität und Wirksamkeit des Besuch einer Theateraufführung als Lernort für den Fremdsprachenunterricht zu verdeutlichen (vgl. S. 78). Im Folgenden sollen die Kompetenzen erläutert werden, zu deren Förderung der Besuch einer Theateraufführung beitragen kann. Diese können auch auf die aktive Teilnahme der Lernenden in Form eines Theater Workshops bezogen werden.

So kann die Teilnahme an einem solchen Workshop, ebenso wie das Ansehen einer Inszenierung, die *kommunikativen Kompetenzen* bzw. Lernziele der Fremdsprachenlernenden fördern. Dramen bestehen hauptsächlich aus Dialogen und somit können szenische Umsetzungen, wie die eines Rollenspiels oder andere schauspielerische Übungen, die Lernenden zum Sprechen in der Fremdsprache anregen (vgl. Nünning & Surkamp, 2006, S. 144). Die Zielsprache Englisch kann den Lernenden durch konkrete Situationen und Interaktionen, an denen sie selbst beteiligt seien, kontextualisiert und somit leichter zugänglich gemacht werden (vgl. Surkamp & Feuchert, 2010, S. 79). Sie lernen jedoch nicht durch das tatsächlich Gesprochene, also die verbale Kommunikation, sondern erhalten auch einen Einblick in die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation. Durch die szenische Arbeit mit dramatischen Texten erhalten die Lernenden die Gelegenheit, die Wirkung von Gestik, Mimik und Körpersprache sowie von weiteren paralinguistischen bzw. nonverbalen Kommunikationsmitteln wie Rhythmus, Intonation, Sprechtempo oder Sprechpausen zu erfahren (vgl. Nünning & Surkamp, S. 144). Diese sind zwar Bestandteil jeder mündlichen Kommunikation, werden aber im Fremdsprachenunterricht nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Surkamp & Feuchert, S. 79).

Neben den kommunikativen Lernzielen können durch einen Theater Workshop auch *affektive Lernziele* erreicht werden. Das Rollenspiel, welches Bestandteil

vieler schauspielerischer Übungen in einem Theater Workshop ist, besteht aus einer engen Beziehung von „Gefühlen, Kognitionen und Verhaltensweisen“ (Schüleln & Zimmermann, 2010, S. 259), wie es auch im Einstellungskonstrukt (vgl. Kapitel 2.2) der Fall ist. So stellen Nünning und Surkamp fest, dass die Lernenden durch die Anregung verschiedener Sinne und Aktivitäten, wie zum Beispiel dem Hören, Sehen, Darstellen oder Fühlen, in hohem Maße emotional gefordert würden und so affektive Lernziele unterstützt werden könnten. Die szenische Umsetzung von dramatischen Texten ist also keine rein kognitive Angelegenheit. (vgl. 2006, S. 145) Das szenische Spiel bzw. das Rollenspiel stellt vielmehr eine aktivierende und vielfältige Lernform dar. Dies kann die Lernenden in einer ganz anderen Weise mit sich selbst und anderen konfrontieren, wobei sie viel mehr lernen können, als bei der bloßen Analyse von Szenen eines Dialogs (vgl. Schülerin & Zimmermann, S. 259).

In diesem Zusammenhang spielen auch die *sozialen Lernziele*, die durch szenische Umsetzungen ausgebildet werden können, eine Rolle (vgl. Nünning & Surkamp, 2006, S. 146). Die Lernenden müssen hierbei – sei es im Unterricht oder im Theater Workshop – als Gruppe zusammenarbeiten, miteinander agieren, sich abstimmen und die Zurückhaltung gegenüber Körperkontakt ablegen (vgl. ebd.).

Des Weiteren kann sich der Besuch eines Theater Workshops insbesondere auf die Entwicklung *performativer Kompetenzen* auswirken (vgl. Surkamp & Feuchert, 2010, S. 80). Der Performativitätsbegriff bezieht sich auf die Handlungsdimensionen und Sprechakte der Sprache (vgl. Lösner, 2006, S. 315). So bemerkt Lösner, dass „jeder geschriebene oder gesprochene Äußerungsakt [...] eine performative Dimension auf[weist], durch die Situationen und Wahrnehmungen verändert, Haltungen und Wertungen geschaffen werden und das sprechende Subjekt in seinen Bezügen verortet wird“ (S. 315). Zur performativen Kompetenz gehört neben der Inszenierung in sozialen Interaktionen und der Fähigkeit die Perspektive zu wechseln auch die Kompetenz, die eigene *performance* in Gesprächssituationen kritisch reflektieren zu können. Dazu gehöre vor allem auch die Frage, wie das eigene sprachliche Verhalten auf einen selbst oder andere wirken kann (vgl. Hallet & Hebel, 2007, S. 10; zit. in Surkamp & Feuchert, 2010, S. 80).

Bei dem Besuch einer Theateraufführung oder der Teilnahme an einem Theater Workshop haben die Lernenden die Möglichkeit, eine Vorstellung davon zu gewinnen, welche unterschiedliche Bedeutung Sprechakte, seien sie verbal oder nonverbal, in verschiedenen Situationen oder Kulturkreisen haben können. Somit können sie gegebenenfalls auch Unterschiede zur eigenen Sprache feststellen, wodurch auch das kulturelle Verständnis der Lernenden gefördert werden kann (vgl. Nünning & Surkamp, 2006, S. 146f.). Dieses Verständ-

nis, was bei den Lernenden durch den Umgang mit dramatischen Formen der Textarbeit erzeugt werden kann, beschreiben Nünning und Surkamp (S. 147) im Kontext des Fremdsprachenunterrichts als das Lernziel *interkulturelle Handlungsfähigkeit*. Dieses Lernziel kann erreicht werden, indem die Lernenden lernen, sich in fremde Situationen und Kontexte hineinzusetzen. So könnten sie durch die Auseinandersetzung mit dramatischen Texten außerdem lernen, andere Perspektiven zu übernehmen, um sich in eine andere hinein zu fühlen. (vgl. ebd.) Des Weiteren erfordere das szenische Spiel die „zeitweilige Aufgabe eigenkultureller Erfahrungen, Wahrnehmungskonzepte oder Deutungsmuster, derer es beim Verstehen fremder Kulturen bedarf“ (ebd.). Im szenischen Spiel könnten Lernende erfahren, dass nicht alle Gesten überall gleich verstanden werden oder die gleiche Wirkung haben (vgl. Surkamp & Feuchert, 2010, S. 80). Dieses Wissen um die „performative Dimension von Sprache und um Unterschiede zwischen den Kulturen ist für die erfolgreiche Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen äußerst relevant“ (ebd.).

Neben der Förderung der Entwicklung kommunikativer, performativer oder interkultureller Kompetenzen kann der Besuch einer Theateraufführung bzw. eines Theater Workshops jedoch auch zur Ausbildung der *Handlungskompetenz* beitragen, da das Handeln der Figuren eines der Hauptmerkmale dramatischer Texte ist (vgl. Surkamp & Feuchert, 2010, S. 80f.). So können die Lernenden durch die schauspielerischen Übungen des Workshops selbst einen Einblick darin gewinnen, wie auf der Bühne unterschiedliche Situationen, Verhältnisse und Verhaltensweisen im Spiel durchgespielt und vorgeführt werden (vgl. ebd.).

Entsprechend bemerken Surkamp und Feuchert (2010), dass gerade

szenische Formen der Auseinandersetzung [...] besonders wichtig [sind] für die eingangs formulierten Lernziele performative Kompetenz und Handlungskompetenz. Durch das eigene Spiel einzelner Szenen erarbeiten sich die Schüler [...] selbstständig Interpretationen für eine Inszenierung [...] Solche szenischen Interpretationen wecken häufig ein viel größeres Figurenbewusstsein, als dies durch bloße Lektüre der Fall wäre. Die Dramenfiguren werden im besten Sinne konkret erfahren (S. 88).

Eine weitere Kompetenz, in der die Lernenden beim Besuch eines Theater Workshops gefördert werden können, ist die *literarische bzw. ästhetische Kompetenz* (vgl. ebd. S. 82). Lernende können also durch das Ansehen einer Inszenierung oder die Beteiligung an der spielerischen Umsetzung einzelner Szenen einen wichtigen gattungsspezifischen Aspekt dramatischer Texte wahrnehmen: Theaterstücke, im Gegensatz zu narrativen oder lyrischen Texten, sind keine „fertigen“ Produkte, sondern verwandeln sich erst in der Um-

setzung auf der Bühne zu einem solchen (vgl. ebd.). Außerdem lernen sie, wie die verschiedenen sprachlichen und außersprachlichen Zeichen des Theaters auf das Publikum wirken können und gleichzeitig bedeutend für die dargestellten Inhalte sind (vgl. ebd.). Sie werden somit also für den Unterschied zwischen der Text- und der Aufführungsdimension von Dramen sensibilisiert (vgl. Schüle & Zimmermann, 2006, S. 264) und erfahren, dass, während sich eine Person in einem Text nur durch ihre Handlungen und Aussagen charakterisiert, bei der Realisierung des Dramas auf der Bühne weitere Merkmale des Charakters, wie die Mimik oder Körpersprache hinzukommen (vgl. Surkamp & Feuchert, 2010, S. 85). Dieses Wissen um die Aufführungsdimension kann für die weitere Behandlung und Interpretation von Dramen im Unterricht wichtig sein (vgl. ebd. S. 82). Außerdem werden die Lernenden im Theater oder bei einem Theater Workshop, in dem sie stellenweise selbst Teil der Inszenierung sind, ganz anders mit den „gesellschaftlichen, psychologischen, historischen, politischen oder zwischenmenschlichen Themen“ (Sarkamp & Feuchert, 2010, S. 79) der Dramen konfrontiert, als es beim bloßen Lesen des Textes möglich wäre. Denn das Spiel, sei es das Ansehen einer Inszenierung oder das eigene, verstärke „die Sinnlichkeit, Anschaulichkeit und Vorstellungskraft beim Erfassen des Sinns des Werkes und erhöht damit den Anteil des ästhetischen Erlebens, des aktiven emotionalen Beteiligtseins bei der ästhetischen Aneignung“ (Brekke 1995, S. 116; zit. in Nünning & Sarkamp, 2006, S. 146).

Neben der Ausbildung der oben genannten Kompetenzen bietet der Besuch einer Theateraufführung oder eines Theater Workshops ebenso Vorteile in Hinblick auf den *motivationalen Aspekt*. So kann sich der Besuch eines Workshops, welches eins vom „Schulalltag abweichende[s] Erlebnis“ ist, motivierend auf die Fremdsprachenlernenden auswirken (Sarkamp & Feuchert, 2010, S. 82). Neben dem außerschulischen Erlebnis kann auch das Konzept des spielenden Lernens zum Erlebnis werden. Texte werden durch Inszenierungen lebendig und da Spielen, so bemerken Nünning und Sarkamp, ein elementarmenschliches Bedürfnis sei, trage der Einsatz von szenischen Texten zur Förderung der Motivation der Lernenden bei. (vgl. 2006, S. 144)

4. Zu Shakespeare und der Verankerung im Lehrplan NRW / Hessen

4.1 Shakespeare im Englischunterricht

Laut Petersohn (2007) haben „Werk und Wirkung Shakespeares schon immer ein besonderes Phänomen in den Schulen“ (S. 38) dargestellt. Die Tradition der Behandlung von Shakespeares Dramen im Englischunterricht reicht weit zurück und hat ihre Anfänge am Ende des 19. Jahrhunderts. Zunächst war die

Behandlung Shakespeares im Englischunterricht jedoch Kritik ausgesetzt (vgl. Ahrens, 2004, S. 299; Petersohn, 2007, S. 38). Die Argumente der Gegner basierten einerseits auf politischen Gründen, andererseits waren diese auch sehr pragmatisch. So gründete etwa die Argumentation auf der vermeintlichen Nutzlosigkeit des Elisabethanischen Englischs für die Lernenden und forderte stattdessen die Beschäftigung mit Texten, die sich an der „Gegenwartssprache der Geschäftswelt“ orientierten (Petersohn, S. 38). Man war der Auffassung, welche man laut Küpper (1982) als „positivistisch-utilitaristische [...] Denkweise“ (S. 77) bezeichnen könne, dass sich der Englischunterricht auf das beschränken solle, „was erstens die neuenglischen Sprachkenntnisse der Schüler nicht beeinträchtigt und zweitens für einen Schüler in der fremden Sprache formulierbar war“ (ebd.). Man könne, laut Petersohn (S. 38), auch heute noch auf diese Argumentation nach der Nützlichkeit der Shakespeare-Lektüre für die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden treffen.

Bereits damals gab es auch schon Diskussionen über die Verwendung originalen Texte, trotz der sprachlichen Schwierigkeiten. So wurde zum Beispiel argumentiert, dass man Shakespeare „nur mit der Behandlung einer Ganzschrift“ (Ahrens, 2004, S. 305) gerecht werden könne. Ebenso gab es viele Meinungsverschiedenheiten hinsichtlich der Notwendigkeit der Einbindung von „background-Wissen“ (vgl. ebd.) als Methodik für die Behandlung der Dramen Shakespeares, um „kulturkundliche Erziehungsziele“ (ebd.) zu erreichen. Andere Gegner der Shakespeare-Behandlung argumentierten, dass der Englischunterricht vornehmlich Sprachunterricht und nicht Literaturunterricht sein sollte, da letzteres die Entfaltung von Phantasien fördere, was es zu verhindern gelte (vgl. Ahrens, S. 299).

Trotz dieser Gegenströmungen konnte sich die Behandlung der Shakespeare-Lektüre im Englisch- und Deutschunterricht bis in die 60er Jahre durchsetzen. Jedoch stellten die 60er und 70er Jahre diesbezüglich einen Rückschlag dar. (vgl. Petersohn, 2007, S. 38) Grund hierfür waren die „an sprachwissenschaftlichen Modellen der Pragma- und Soziolinguistik orientierten Reformen der 1970er Jahre“ (ebd.), mit denen Shakespeare fast komplett als Unterrichtsgegenstand, bis auf die teilweise Behandlung im Leistungskurs, verschwand. Gegenreaktionen darauf war zum Beispiel die 1974 gestartete Initiative der „Deutschen Shakespeare-Gesellschaft West“, welche sich für die Einbindung Shakespeares im Englischunterricht einsetzte. (vgl. Ahrens, 2004, S. 317)

Schmidt (2004) stellt hinsichtlich der Tradition der Shakespeare-Behandlung im Englischunterricht resümierend fest, dass der

„Bildungsinhalt Shakespeare“ im 19. Jahrhundert gewissermaßen den fachlegitimierenden Faktor für das Unterrichtsfach Englisch an höheren Schulen darstellt und als solcher stets dessen fester Bestandteil ist. Selbst wenn die Ziel-

setzungen des Englischunterrichts explizit sprachpragmatischer Art sind, wird dem „Bildungsgut Shakespeare“ eine Sonderstellung eingeräumt. Diese Sonderstellung kann Shakespeare zwar in verringertem Ausmaß, aber auch nach den Bildungsreformen der siebziger Jahre behaupten (S. 8).

Heute, circa vierzig Jahre nach den großen Bildungsreformen, hat sich die Auseinandersetzung mit Shakespeare und seinen Werken jedoch wieder fest in den Lehrplänen für den Englischunterricht verankern können (vgl. Petersohn, 2007, S. 38). Den Grund hierfür sieht Petersohn in der neu in Kraft getretenen Lehrplangeneration, „welche einerseits stark an kommunikativen Grundkompetenzen orientiert bleibt, andererseits aber auch in der Mehrheit eine Art Rückbesinnung auf Shakespeares Werk darstellt“ (vgl. ebd.). Shakespeares Werke haben vor allem in den Kurs- und Lehrplänen der Oberstufe eine wichtige Rolle eingenommen. Sie sind sogar fester Bestandteil vieler Lehrwerke geworden (vgl. ebd.).

Laut Petersohn (2007) biete die Behandlung Shakespeares viele Potentiale insbesondere für den handlungsorientierten Unterricht:

Shakespeare ist nach wie vor – nicht nur in der englischsprachigen Welt – der meistgespielte Bühnenautor. Demzufolge sind die Chancen, durch das Einbeziehen von aktuellen Inszenierungen den Unterricht besonders handlungsorientiert zu gestalten [...] durchaus gut (S. 38).

Bereits im vorangegangenen Kapitel wurden die Potentiale dramatischer Texte für den handlungsorientierten Zugang erläutert. Petersohn spricht hierbei von dem „*acting out*-Ansatz“ (2007, S. 40), bei dem Lernende über einen spielerischen Ansatz, Zugang zu Shakespeares Werken finden können. Die erfolgreichste Herangehensweise an Shakespeares Texte stelle jedoch eine Mischung zwischen einem „textwissenschaftlich orientierten Herangehen und dem *dramatic approach*, bei dem dann einzelne Szenen gespielt werden“ dar (ebd.). Diese ganzheitliche Methodik bzw. Annäherung an die Shakespeare-Lektüre würde bei Lernenden die größte Motivation hervorrufen. Der *dramatic approach*, welcher laut Petersohn fester Bestandteil der Shakespeare-Behandlung sein sollte, beinhaltet zum Beispiel eine spezifische Auseinandersetzung mit einzelnen Monologen, Dialogen oder sogar nur einzelnen Zeilen aus Shakespeares Texten anstelle der Behandlung längerer Szenen (vgl. ebd.). Wenn dabei nonverbale Kommunikationsmittel wie Mimik, Betonung oder Gestik von den Lernenden berücksichtigt werden, „ist bereits ein erster Schritt zum tieferen, ganzheitlicheren Verständnis des Dramas, einer Rolle oder nur einer Passage geleistet“ (Petersohn, S. 40).

Hinsichtlich des vorhandenen Materials zur Behandlung Shakespeares hält Petersohn weiterhin fest, dass es bereits von vielen Schulbuchverlagen nicht nur sehr viel, sondern auch methodisch vielschichtiges Material gäbe. Dadurch

kann eine „schülerzentrierte, prozess- und handlungsorientierte Vorgehensweise“ (2007, S. 41) mit den Werken Shakespeares gewährleistet werden. Neben den Lehrwerken oder Internetquellen für die Informationsrecherche oder Materialbeschaffung zum Thema Shakespeare verweist Petersohn jedoch auch auf das *Globe Education Programme*, welches zum Ziel hat junge Leute für das Theater zu begeistern (vgl. Petersohn, S. 41). Ein schülerzentriertes Angebot dieses Bildungszentrums ist zum Beispiel der Besuch eines Workshops zum Thema Shakespeare.

Wenn es um die Behandlung Shakespeares im Englischunterricht geht, ist auch ein Blick auf die Haltung der Lernenden gegenüber Shakespeare und der Shakespeare-Lektüre notwendig. In diesem Zusammenhang ist die einleitend bereits erwähnte Untersuchung Isolde Schmidts aus dem Jahr 2004 zu nennen, da diese sich intensiv mit dem Thema Shakespeare als Unterrichts- bzw. Lerngegenstand und der Haltung der Lernenden hierzu beschäftigt. Grundsätzlich, so stellt Schmidt in ihrer Untersuchung fest, stoße Shakespeare als Unterrichtsgegenstand bei den Lernenden auf hohe Akzeptanz (vgl. S. 298). Als Grund nennen die Lernenden vor allem die Tatsache, dass Shakespeare zur Allgemeinbildung gehöre und aufgrund seiner hohen Bedeutung sei es daher selbstverständlich ihn im Unterricht zu behandeln (vgl. ebd.). Außerdem ist die Motivation der Lernenden sich mit Shakespeare zu beschäftigen eher extrinsischer als intrinsischer Natur. Zwar gibt es Lernende, die durchaus ein tiefes Interesse an dem Thema Shakespeare zeigen, die Mehrheit der Lernenden begründet ihr Interesse an Shakespeare jedoch eher mit extrinsischen Faktoren wie Noten, Klausuren oder der Relevanz für die Abiturprüfungen (vgl. ebd.).

4.2 Verankerung im Lehrplan NRW / Hessen

Im Folgenden wird ein Blick auf die Verankerung Shakespeares in den Lehrplänen Nordrhein-Westfalens² und Hessens geworfen. In beiden Bundesländern ist Shakespeare nur in den Lehrplänen für die gymnasiale Oberstufe (Sekundarstufe II) verankert. In Nordrhein-Westfalen sowie in Hessen ist die „Lektüre eines Shakespeare-Dramas für den Leistungskurs Englisch obligatorisch“ (Schmidt, 2004, S. 8). In den Lehrplänen der Grundkurse, so hält Schmidt weiterhin fest, ist im literarischen Bereich

eine Konzentration auf Texte aus dem 20. Jahrhundert zu verzeichnen, doch handelt es sich hier zum Teil um Kann-Bestimmungen. Denkbar wäre somit die

² Der Workshop fand im Bundesland Nordrhein-Westfalens statt und die daran teilnehmenden Klassen waren ebenso aus Schulen im Umkreis. Aus diesem Grund ist ein Blick auf den hessischen Lehrplan nicht ausreichend.

Behandlung Shakespeares im Grundkurs Englisch von den Bestimmungen in den Lehrplänen her z.B. in [...] Hessen, [...] Nordrhein-Westfalen [...] (ebd. S. 9).

Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen verweist dabei explizit auf die Möglichkeit, „im Grundkurs Englisch Shakespeare in Textauszügen und unter Einbeziehung von Filmen oder dem Besuch von Theateraufführungen zu behandeln“ (Schmidt, 2004, S. 9). Dies ist im Bereich der Text- und Medienkompetenz für die Kompetenzerwartungen am Ende der Qualifikationsphase im Grundkurs verankert (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan Englisch, 2014, S. 34). Ebenso wird auch bei den Kompetenzerwartungen am Ende der Qualifikationsphase im Leistungskurs im Rahmen der Text- und Medienkompetenz auf die Lektüre von „Auszüge[n] aus einem oder aus verschiedenen Shakespeare-Dramen“ (ebd. S. 43) verwiesen. In den Vorgaben für den Grundkurs für das Zentralabitur 2017 sowie 2018 in Nordrhein-Westfalen zum Thema *Medien in ihrer Bedeutung für den Einzelnen und die Gesellschaft* wird zwar nicht auf die konkrete Lektüre eines Shakespeare-Dramas, jedoch auf die Analyse von Filmszenen verwiesen: „The impact of Shakespearean drama on young audiences today: -study of film scenes“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Zentralabitur 2017/2018, S. 4).

In den Vorgaben für das Zentralabitur 2017 sowie 2018 im Leistungskurs für die Themen *Literatur und Medien in ihrer Bedeutung für den Einzelnen und die Gesellschaft* ist Shakespeare sowohl hinsichtlich der Lektüre als auch der Analyse von Filmszenen verankert: „The impact of Shakespearean drama on young audiences today: -study of extracts and film scenes (tragedy)“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Zentralabitur 2017/2018, S. 6). Jedoch wird weder im Grundkurs noch im Leistungskurs ein zu behandelndes Werk von Shakespeare konkretisiert.

Der hessische Lehrplan für Englisch in der gymnasialen Oberstufe, der für die Abiturjahrgänge 2017 und 2018 noch relevant ist, legt für den Grundkurs die Lektüre eines Dramas fest, verweist dabei jedoch nicht auf Shakespeare. Die Vorgaben für den Leistungskurs umfassen hingegen die Behandlung zweier Dramen, von denen eines von Shakespeare sein muss und eines in der „Filmversion mit längeren Textauszügen“ behandelt werden soll (Hessisches Kultusministerium, Lehrplan Englisch, S. 52). Möglichkeiten der Verankerung von Shakespeare in den Lehrplanthemen sieht der Lehrplan für die Q 4 (*Taming of the Shrew* für das Thema *Gender Issues*), die Q 2 (*Hamlet* für das Thema *Extreme Situations*) sowie in der Q 4 (*Macbeth* für *Power and Politics*)³ (vgl. ebd. S. 58/S. 60/S. 62). Auch im neuen Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstu-

³ Hiermit sind die einzelnen Halbjahre der Qualifikationsphase, also der Jahrgangsstufen 12 und 13 gemeint.

fe, nach dem die künftigen Abiturjahrgänge ab 2019 unterrichtet werden, wird auf die verbindliche Lektüre eines Dramas von Shakespeare im Verlauf der Qualifikationsphase im Leistungskurs hingewiesen. (vgl. Hessisches Kultusministerium, Kerncurriculum, S. 32) Shakespeare ist hier thematisch verankert in der Q3 im Thema *Human dilemmas in fiction and real life* mit der Lektüre eines Dramas sowie im Thema *Gender issues (culture and gender – now and then)* mit der Lektüre eines Shakespeare Sonettes (vgl. ebd. S. 43). In den *Hinweisen zur Vorbereitung auf die schriftlichen Abiturprüfungen im Landesabitur 2017* sowie 2018 wird explizit die Lektüre eines Shakespeare-Dramas gefordert, sie sind „verpflichtend zu behandelnden Inhalte des Lehrplans“ (2015/2016, S. 4). Für den Leistungskurs konkretisiert der Einführungserlass Shakespeares *Romeo and Juliet* als verbindlich zu behandelndes literarisches Werk für die Abiturjahrgänge 2017 und 2018 (vgl. ebd.). Eine Vorgabe, an welcher Stelle des Lehrplans dieses Drama zu behandeln wird, erfolgt nicht.

Eine explizite Begründung für die verpflichtende Lektüre eines Shakespeare-Dramas findet sich in den Lehrplänen laut Schmidt (2004) nicht:

Shakespeare als tradiertes Bildungsgut und fester Bestandteil des Englischunterrichts seit Generationen scheint sich aus eben dieser Tradition heraus zu legitimieren und keiner besonderen Rechtfertigung zu bedürfen. Er gehört ganz offensichtlich wie selbstverständlich zum Englischunterricht dazu (S. 10).

TEIL B – Forschung

Unter Berücksichtigung der in Kapitel 1 beschriebenen Methoden zur Wirkungsmessung sowie den in Kapitel 2 erläuterten Definitionen von Einstellung und des Dreikomponentenmodells wird im Folgenden die Entwicklung des Forschungsdesigns sowie die Methodik der vorliegenden Untersuchung beschrieben.

5. Forschungsstand, Erkenntnisinteresse und Untersuchungsdesign

5.1 Forschungsstand

Wie in der theoretischen Auseinandersetzung bereits erläutert, ist die Teilnahme von Schülergruppen an außerschulischen Workshops für den fremdsprachlichen Literaturunterricht weitestgehend unerforscht. Es scheint als zählten die modernen Fremdsprachen eher nicht zu den Fächern, in denen außerschulische Lernorte bzw. Aktivitäten einen festen Platz in der Unter-

richtsplanung haben. So wird der Besuch eines außerschulischen Lernorts oder außerschulischer Aktivitäten eher in den Sachfächern in allgemeinbildenden Schulen oder in Berufsschulen durchgeführt (vgl. Kapitel 3.1.). Hinzu kommt, dass die Angebote der außerschulischen Aktivitäten für die modernen Fremdsprachen relativ begrenzt sind, dies trifft besonders auf den Literaturunterricht zu (vgl. Surkamp & Feuchert, 2010, S. 78). Zwar gibt es die Möglichkeit, wenn auch begrenzt, eine Theatervorführung in der Zielsprache zu besuchen, aber die aktive Teilnahme in der Zielsprache ist dort naturgemäß eingeschränkt (vgl. ebd.).

Eine Möglichkeit die Gebiete englischer Literaturunterricht sowie außerschulische Aktivität zu kombinieren, ist der Besuch eines Shakespeare Theater Workshops. Diese werden seit einigen Jahren für Schülerinnen und Schüler angeboten. Ein Workshop mit Bezug auf den englischen Literaturunterricht bietet Lernenden die Möglichkeit sich nicht passiv, wie bei einem Theaterbesuch, sondern aktiv mit der Thematik auseinanderzusetzen. Auch in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema wurden die vielseitigen Potentiale und Möglichkeiten außerschulischer Aktivitäten bereits dargelegt. Schon 1971 beschrieb Charles Hallett in seinem Aufsatz *A Shakespeare Workshop* die Potentiale von Workshops zum Thema Shakespeare. In seinem Projekt bzw. Workshop lud er Mitglieder seines Shakespeare-Kurses ein "to attend a two-hour lab period which would meet once a week to stage scenes from the plays being discussed in the regular class lectures" (Hallett, 1971, S. 791). Halletts Aufsatz ist jedoch eher deskriptiver Natur, das heißt er beschreibt Methoden, welche er angewandt hat und wie diese von den Lernenden aufgenommen werden. Jedoch untersucht er dabei nicht die tatsächliche Wirkung des Workshops auf die Lernenden, zum Beispiel im Rahmen einer empirischen Untersuchung. Dennoch hält er fest, dass es das Ziel des Workshops war

to make the intended interpretation evident to the audience. The point was to stimulate in the students who were performing a new awareness of the problems of scene construction and development plus a new willingness to examine individual words and lines for their full significance, and to evolve in those who were spectators a sound critical judgment by continually exposing them to contradictory interpretations and forcing them to define their own views clearly. It was hoped that as each student repeatedly filled the roles of director, actor and spectator, he would slowly become a more discerning reader (S. 792).

Die Ziele, die Hallett hinsichtlich seines Workshops nennt, können durchaus als Potentiale von Workshops gesehen werden, da mit den von ihm angewandten Methoden die oben genannten Ziele erreicht werden können.

Hinsichtlich des Forschungsstands zum Thema der vorliegenden Arbeit, der Wirkung eines solchen Workshops auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, gilt es also festzuhalten, dass diese Wirkung weitestgehend unerforscht ist. Zwar gibt es Studien, die sich mit der Wirkung bzw. dem Effekt außerschulischer Aktivitäten (engl. *impact / effect of extracurricular activities*) auf Lernende beschäftigen (vgl. Seow & Pan, 2014), jedoch beziehen sich diese Studien eher auf solche Aktivitäten, die Lernende außerhalb der Schulzeit freiwillig besuchen und die nicht Teil des Lehrplans sind. Im Fall der vorliegenden Untersuchung kann jedoch nicht von *extracurricular activities* gesprochen werden, da die Lernenden den Workshop während der Schulzeit und nicht in ihrer Freizeit besuchen, er also verpflichtend für sie war und somit zwar nicht Teil des Lehrplans, aber zumindest des normalen Unterrichts war. Ebenso gibt es Studien, die sich mit außerschulischen Lernorten, welche während der Schulzeit besucht werden, beschäftigen. So untersuchte Pascal Guderian (2006) den Einfluss mehrmaliger Besuche eines Labors auf die Entwicklung des Interesses der Lernenden am Fach Physik. Auch gibt es Studien, die sich mit der Wirkung von Workshops zu bestimmten Themen beschäftigen, wie zum Beispiel der Beitrag von Al-Hroub, Shami und Evans (2016), der sich mit der Wirkung von Workshops zum Schreiben auf die Leistungen von Fremdsprachenlernenden beschäftigt.

Was jedoch die spezifischen Potentiale und Wirkungen eines Theater Workshops, zum Beispiel zum Thema Shakespeare, mit schauspielerischen Übungen auf die Einstellungen der Lernenden angeht, so kann man von einem bislang kaum erforschten Gebiet sprechen. In der Fachliteratur wird zwar die Behandlung von Dramen thematisiert und bemerkt, dass diese anders als lyrische oder narrative Texte im Unterricht behandelt werden müssten, jedoch bezieht sich dieses Wissen auf den Unterricht und nicht auf außerschulische Aktivitäten bzw. den Besuch außerschulischer Lernorte während der Unterrichtszeit. Dennoch ist die Erkenntnis, dass die Behandlung von Dramen durch eine szenische Umsetzung in Form von Rollenspielen oder anderen schauspielerischen Übungen geschehen muss, wichtig für die vorliegende Untersuchung und den Forschungsstand (vgl. Kapitel 3.2). Da sich diese Erkenntnis aber auf den Unterricht und nicht auf einen Workshop bezieht, konnte die bisherige Forschung auf diesem Gebiet nicht als Grundlage für die Entwicklung des Erhebungsinstruments genutzt werden.

Zwar wurden viele Items des Fragebogens aus vorherigen Studien übernommen bzw. für den vorliegenden Fragebogen entsprechend abgeändert, jedoch aus Studien die sich mit den Themen Einstellungen, Englischunterricht bzw. Shakespeare im Englischunterricht befassen, und nicht einem außerschulischen Lernort. So wurden viele der Items aus der Schülerbefragung der Forschungsarbeit *Englischunterricht in europäischer Dimension: Zwischen Quali-*

fikationserwartungen der Gesellschaft und Schülereinstellungen und Schülerinteressen (Finkbeiner, 1995) übernommen oder für das Thema der vorliegenden Arbeit angepasst. Diese war vor allem von Nutzen für den Teil der Fragebögen, welcher sich auf die Einstellung der Lernenden zum Englischunterricht bezog. Ebenso diente die Einstellungsstudie *Einstellungen zu Muttersprachen und Fremdsprache* (Pliska, 2016) in der die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern aus Bosnien-Herzegowina zu deren Mutter- bzw. Fremdsprache untersucht wurde, als Orientierung der vorliegenden Arbeit, da diese sich intensiv mit Schülereinstellungen befasst. Eine weitere Studie, aus deren Fragebogen Items übernommen und angepasst wurden, war die Untersuchung *Shakespeare im Leistungskurs Englisch. Eine empirische Untersuchung* (Schmidt, 2004), in welcher das Interesse der Lernenden an Shakespeare untersucht wurde.

5.2 Forschungsmethodologische Überlegungen

Die vorliegende Untersuchung wurde als Querschnittsstudie entwickelt. Eine Querschnittsstudie zeichnet sich dadurch aus, dass eine Untersuchung einmalig und zu einem bestimmten Zeitpunkt anhand einer Stichprobe von Individuen mit für die Untersuchung wichtigen Merkmalen durchgeführt wird (vgl. Kromrey, 2009, S. 98). Für die Thematik der vorliegenden Arbeit eignet sich eine Querschnittsstudie gegenüber einer Längsschnittuntersuchung insofern besser, als dass es das Ziel der Untersuchung war, die aktuellen Einstellungen der Lernenden vor bzw. unmittelbar nach dem Workshop zu erheben, um daraus Rückschlüsse auf die Wirkung eines solchen Workshops ziehen zu können.

Zudem verlief die vorliegende Untersuchung im Sinne der deskriptiven und hypothesentestenden Forschung. Dies bedeutet, dass die aus den Forschungsfragen abgeleiteten Hypothesen, welche in einem nächsten Schritt ausführlich dargelegt werden, in Hinblick auf die Auswertung der Ergebnisse getestet und mit ihnen abgeglichen werden. Stimmen die aus den Forschungsfragen sowie aus der Theorie deduzierten Hypothesen mit den ausgewerteten Daten überein, so sind sie empirisch bestätigt. Ebenso können die Hypothesen jedoch auch widerlegt werden. So sei es laut Kromrey (2009) auch nicht weiter wichtig, wie der Forschende zu seinen Hypothesen gelange, sondern läge das Interesse der Forschung vielmehr in der Frage, ob sich die Hypothesen empirisch widerlegen oder bestätigen ließen (vgl. S. 42).

Hinsichtlich der Methodik der Untersuchung ist zudem festzuhalten, dass diese im Rahmen einer sogenannten Interventionsstudie verlief. Interventionsstudien bzw. deren Methodologie haben ihre Wurzeln in der Medizin und wurden später auf andere Forschungsfelder, wie zum Beispiel die Psychotherapieför-

schung übertragen (vgl. May, 2011, S. 33). Sie untersuchen – anders als reine Beobachtungsstudien – den Effekt oder die Wirkung einer Intervention bzw. einer experimentellen Beeinflussung auf die Stichprobe (vgl. Deutsche Enzyklopädie, Interventionsstudie, para. 1; Eyferth & Kreppner, 1967, S. 1345). Im Falle der vorliegenden Arbeit stellt also der Theater Workshop zum Thema Shakespeare die Intervention dar, dessen Wirkung auf die Teilnehmer und Teilnehmerinnen untersucht werden soll. In Hinblick auf die Wirkungen von Interventionen schreibt Hüttemann (2011), dass bei Wirkungsevaluationen die tatsächlichen Wirkungen von Interventionen nicht exakt spezifisch bestimmt werden könnten; man könne jedoch die am wenigsten spezifische Form der Wirkung einer Intervention als Auswirkung bezeichnen: „Die Behauptung, dass eine Intervention Auswirkungen habe, gibt gegenüber der Annahme von keinerlei Effekt (Nullhypothese) an, dass eine Intervention einen wie immer gear teten Unterschied macht. Behauptungen dieser Art sind als Alternativhypothesen zu Wirkungsannahmen methodisch hochrelevant“ (S. 56). Döring und Bortz (2016) sprechen in diesem Zusammenhang von Wirkungshypothesen zu Interventionen, da sie Veränderungshypothesen darstellten und somit implizierten, dass sich der „Ausgangszustand der Untersuchungsobjekte durch die Intervention in bestimmter – positiver und/oder negativer Weise – verändert hat“ (S. 728).

Für die Messung von Wirkungen wurde ein Messwiederholungsdesign gewählt: „Dabei werden die interessierenden abhängigen Variablen vor der Intervention (Pretest, Prätest) und nach der Intervention (Posttest) gemessen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 728). Im Sinne des Messwiederholungsdesigns wurden also zwei Fragebögen mit jeweils ausschließlich geschlossenen Fragen entwickelt. Die Fragebögen wurden jeweils direkt vor sowie unmittelbar nach dem Workshop ausgeteilt. Dies verfolgt den Sinn eines Pre- und Posttests mit dazwischenliegender Intervention, deren Wirkung gemessen werden soll. In diesem Fall bezieht sich der Pretest also nicht auf den Test des Erhebungsinstruments (vgl. Diekmann, 2009, S. 195), sondern vielmehr auf die Erhebung der Einstellungen vor der Intervention, um diese mit den Ergebnissen aus dem Posttest vergleichen zu können. Durch diesen Ansatz sollen etwaige Veränderungen in der Einstellung festgestellt werden können: „Der sogenannte Vorher-Nachher-Plan (Before-after design) wird in den einschlägigen Studien am häufigsten verwendet. Von Differenzen der Einstellung vor und nach einer experimentellen Beeinflussung wird auf deren Effekt geschlossen [...]“ (Eyferth & Kreppner, 1967, S. 1345).

Die Fragebögen wurden auf die drei Einstellungskonstrukte (vgl. Kapitel 6.1) ausgerichtet. Auch wenn der Grat zwischen qualitativer und quantitativer Forschung oft schmal verläuft und in vielen Fällen eine integrative Forschungsmethode quantitative und qualitative Forschungsmethoden kombiniert (vgl. Mer-

kens, 2001, S. 79f.), so ist die vorliegende Forschung eher eine quantitative, da eine rein numerische Datenerhebung erfolgte (vgl. Brown, 2002, S. 15). Diese Erhebung der Daten erfolgte insofern rein numerisch, als dass die Fragen mittels eines geschlossenen Fragebogens einer relativ großen Anzahl von Probanden gestellt wurden (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 728). Mackey (2005) beschreibt in ihrem Handbuch zum *Second Language Research* die Charakteristika und Vorteile einer quantitativen Forschung. So zeichne sich die quantitative Forschung dadurch aus, dass sie, anders als die qualitative Forschung, objektiv, prüfungs- und ergebnisorientiert sei, sowie bezüglich ihrer Ergebnisse bestätigend und generalisierbar. Ebenso sei die quantitative Forschung zuverlässig und vertrauenswürdig, da sie auf einer Datenanalyse gründe und Ergebnisse darlege, die auf statistischen Berechnungen und Verfahren basierten. (vgl. S. 2f.) Auch Aguado (2000, S. 121) bezeichnet Objektivität als wesentliches Charakteristikum quantitativer Paradigma. Diese könne in kleine Portionen unterteilt werden, um sie dann mittels ausgewählter Instrumente untersuchen und messen zu können (vgl. ebd.).

5.3 Erkenntnisinteresse, Forschungsfragen und Hypothesen

Wie einleitend bereits beschrieben, ist das zentrale Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit die Wirkung eines Theater Workshops zum Thema Shakespeare auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler. Dabei soll die Wirkung hinsichtlich der Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Englischunterricht bzw. zur Lektüre englischsprachiger Texte, zu Shakespeare sowie zum Workshop untersucht werden. Vor der Entwicklung des Fragebogens und der anschließenden Erhebung der Daten wurden zunächst einige Fragen an die Untersuchung und die erzielten Ergebnisse gestellt. Diese Forschungsfragen sollten dazu dienen, die Items der Fragebögen entsprechend der an die Forschung gestellten Fragen anzupassen. Konkret liegt die Zielsetzung der Untersuchung in der Erkundung der Wirkung und Effektivität des Workshops, und zwar in Bezug auf folgende Fragen:

1. Inwiefern hat der Shakespeare Theater Workshop die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Lektüre englischsprachiger Texte geändert?
2. Inwiefern hat der Shakespeare Theater Workshop die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Thema Shakespeare geändert?
3. Inwiefern haben die Schülerinnen und Schüler den Workshop und dessen Methodik als hilfreich empfunden?
4. Wie verhält sich die Wirkung des Workshops hinsichtlich der Einstellungen verschiedener Subgruppen von Schülerinnen und Schülern (SuS)

- a. Unterschied zwischen Jungen und Mädchen
- b. SuS mit besseren und schlechteren Noten im Fach Englisch
- c. SuS mit höheren und niedrigeren Erwartungen an den Workshop
- d. SuS mit und ohne Vorkenntnisse zu Shakespeare.

Basierend auf den in der theoretischen Auseinandersetzung erläuterten Potentialen außerschulischer Lernorte und der handlungsorientierten Behandlung dramatischer Texte (vgl. Surkamp & Feuchert, 2010; Gehring, 2010) ergibt sich die Grundhypothese, dass der Workshop sich auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Shakespeare auswirken wird. Die Nullhypothese in diesem Fall besagt also, dass der Workshop als Intervention keinerlei Auswirkungen bzw. keinerlei Effekt zeigen wird. Da eine Wirkungshypothese noch spezifischer wird, wenn eine bestimmte Richtung oder sogar ein bestimmtes Maß der Veränderung angenommen wird (vgl. Hüttemann, 2011, S. 56), wird weiterhin von einer positiven Wirkung des Workshops bzw. der Intervention ausgegangen.

In Hinblick auf die Komponenten von Einstellung wird angenommen, dass der Workshop sich am meisten auf die affektive Komponente auswirkt, also auf das Gefühl der Lernenden zum Thema Shakespeare sowie ihre Ängste, Bedenken oder ihr Interesse an Shakespeare. Es wird weiterhin angenommen, dass es geschlechterspezifische Unterschiede geben wird, das heißt, dass der Workshop sich unterschiedlich bei Jungen und Mädchen auswirken wird. Diese Hypothesen werden mithilfe verschiedener Tests in der Auswertung getestet bzw. mit den Ergebnissen der Untersuchung verglichen, um diese schließlich empirisch bestätigen zu können oder gegebenenfalls widerlegen zu müssen.

5.4 Untersuchungsdesign

In der vorliegenden Beschreibung des Untersuchungsdesigns soll neben der Beschreibung des Workshops als Gegenstand der Untersuchung auch auf die Bestimmung der Stichprobe und die Bedeutung der Anonymität in diesem Zusammenhang eingegangen werden.

5.4.1 Der Workshop als Untersuchungsgegenstand

5.4.1.1 Untersuchungszeitraum und Untersuchungsort

Gegenstand der Untersuchung der vorliegenden Arbeit war ein Theater Workshop für Schülerinnen und Schüler zum Thema Shakespeare. Der Workshop, der für die vorliegende Arbeit untersucht wurde, wird jährlich im Juni im Zuge des *Shakespeare-Festivals* in Neuss angeboten. In Neuss befindet sich seit 1991 auf dem Gelände der Pferderennbahn ein Replikat des Londoner Globe

Theatres. (vgl. Schormann, 2002, S. 133) Seit diesem Jahr findet auch das *Shakespeare-Festival* statt, im Zuge dessen verschiedene nationale sowie internationale Theatergruppen Inszenierungen von verschiedenen Werken Shakespeares aufführen (ebd. S. 136). Die Workshops, die sowohl für Lernende als auch Lehrende angeboten werden, finden in einem Gebäude neben der Globe-Replik statt. Außerhalb des Shakespeare Festivals gehört dieses Gebäude zur Pferderennbahn. Aus Platz- und organisatorischen Gründen, wie zum Beispiel einer gleichzeitig stattfindenden Generalprobe, findet der Workshop dort und nicht auf der Bühne des Theaters statt. Der Raum, der tagsüber für die Workshops und abends als Pausenraum während der Vorführungen genutzt wird, wird passend mit rotem Teppich und Dekorationselementen der elisabethanischen Zeit ausgestattet und stimmt so auf das Workshop Thema ein.

Das Shakespeare-Festival und die parallel laufenden Workshops finden jährlich in den Sommermonaten statt. Aus verschiedenen Gründen, die im Folgenden erläutert werden, wurden vier Termine als Untersuchungszeitraum ausgesucht. Die Workshops werden von verschiedenen Personen durchgeführt. Um ein objektives Ergebnis zu erzielen, welches sich allein auf den Inhalt und die Methodik des Workshops bezieht und nicht abhängig von der Person ist, die den Workshop leitet, war es wichtig nur die Workshops zu untersuchen, die von derselben Person angeboten wurden. Grund hierfür ist, dass es das Ziel dieser Arbeit ist, die Wirkung des Inhalts bzw. der Methodik des Workshops zu untersuchen, unabhängig von der Wirkung der Leiterin bzw. des Leiters.

Nachdem diese Entscheidung getroffen wurde, wurden Termine ausgewählt, die von derselben Leiterin durchgeführt wurden und auf Deutsch stattfanden. Wichtig war auch, Termine zu wählen bei denen große Schülergruppen anwesend waren, um eine möglichst große Zahl von Probanden zur Verfügung zu haben. Schließlich wurden vier Termine ausgewählt, von Ende Mai bis Ende Juni, die den Untersuchungszeitraum markieren. Die Workshops dauerten ca. drei Stunden. Die Fragebögen des Pre- und Posttests wurden jeweils unmittelbar vor sowie unmittelbar nach dem Workshop an die Schülerinnen und Schüler verteilt, damit die befragte Situation bzw. die Bedingungen der Datenerhebung allen Probanden gleich sind. Kromrey (2009, S. 21) bezeichnet dies als Prinzip der Standardisierung der Messsituation, die insofern wichtig sei, als dass so die Resultate der einzelnen Beobachtungen vergleichbar miteinander sein könnten. Das Ausfüllen der Fragebögen vor und nach dem Workshop dauerte durchschnittlich fünf bis zehn Minuten.

5.4.1.2 Beschreibung des Workshops

Im Folgenden soll der Fokus auf dem Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung liegen. Um die erhobenen Daten vor dem Hintergrund dieses Untersuchungsgegenstands besser verstehen und einordnen zu können, erfolgt in diesem Kapitel eine detaillierte Beschreibung des Aufbaus, der Inhalte und der Ziele des Workshops.

Wie bereits erläutert, wird dieser Theater Workshop für Schülerinnen und Schüler bzw. ebenso für Lehrpersonen jährlich im Zuge des Shakespeare-Festivals angeboten. Ziel dieses Workshops ist es laut Organisatoren, den Schülerinnen und Schülern durch zahlreiche Übungen „einen (schau-) spielerischen Zugang zu Shakespeares Werk, seiner Sprache und dem Spiel auf der Globe-Bühne“ (Shakespeare Festival, Workshops für Schüler im Shakespeare-Festival 2017, para. 1) zu bieten. In den meisten Fällen kommen im Workshop nur ein bis zwei Klassen bzw. Englischkurse zusammen, sodass die Zahl der Teilnehmer dreißig Schülerinnen und Schüler nicht übersteigt. Der Workshop setzt sich aus drei, ungefähr gleich langen, Phasen zusammen: einer theoretischen Einleitung, die noch ohne Übungen verläuft, die erste Übungsphase, in welcher Theaterübungen ohne direkten Bezug zu Shakespeare erfolgen, und einer zweiten Übungsphase, in welcher die Übungen direkten Bezug zu Shakespeare und seinen Werken haben.

Phase 1: Einleitung

Während der Einleitung versammeln sich die Schülerinnen und Schüler vor einer Leinwand, auf welche die Leiterin Folien mit Bildern projiziert. Der Workshop beginnt mit einer Art Vortrag bzw. frontalunterricht-ähnlichem Einstieg. Ziel sei es, so sagt die Leiterin zu Beginn ihres Vortrags, den Lernenden Informationen zum Globe Theatre in London und dessen Nachbau in Neuss und zu Shakespeares Leben zu geben, um sie auf das Thema des Workshops einzustimmen. So gibt sie ihnen zunächst Hintergrundinformationen über den Bau und die Geschichte der Globe-Replik in Neuss sowie über das jährlich stattfindende Shakespeare-Festival.

Zudem werden die Schülerinnen und Schüler bildunterstützt über Shakespeares Leben informiert, wobei der Vortrag einerseits durch Einbinden der Lernenden in Form von Fragen, andererseits durch anekdotenhafte Elemente aufgelockert wird. Weitere Themen des Vortrags sind Shakespeares Rolle im Theater, seine gesellschaftliche Stellung sowie die Unterschiede zwischen modernen Theatern und dem elisabethanischen Globe.

Phase 2: Aufwärmübungen

Nach der Einleitung folgt die zweite Phase des Workshops, in welcher die Lernenden aktiv einige Aufwärmübungen für Schauspieler kennenlernen. Für diese zweite Phase hat die Leiterin ein Repertoire an Übungen, aus dem sie, je nach Zeit und Mitarbeit der Gruppe, einige auswählt. Im Folgenden sollen jedoch nur vier der Aufwärmübungen exemplarisch für die Art der Übungen beschrieben werden, da der Fokus auf den Übungen lag, die direkten Bezug zu Shakespeare und seinen Werken haben.

Bei der ersten Übung sollen die Stühle kreuz und quer im Raum verteilt werden, um ein Chaos zu kreieren, da Theater mit Chaos zu tun habe. Die Übung beginnt, indem eine Person nach vorne geht und somit einen Stuhl freimacht. Während diese Person sich einen neuen Platz sucht, müssen die anderen immer darauf achten, dass die Stühle, zu denen die Person hingehen möchte, belegt sind. Wenn ein Platz belegt werden konnte, wird die Übung mit einer anderen Person wiederholt. Schließlich erklärt die Leiterin, was diese Übung mit Theater zu tun hat. Durch die schnellen Bewegungen und das Suchen eines freien Platzes entstehe eine Spannung in der Gruppe, vergleichbar mit der während eines aufgeführten Stückes. Zudem lasse das Verhalten während dieser Übung Rückschlüsse über den Charakter der Teilnehmer zu – wer sich unbedingt auf den leeren Platz setzen wolle, stehe auch gerne im Rampenlicht.

In einer anderen Übung sollen die Lernenden sich im Kreis versammeln, denn, so erklärt die Leiterin, sei es als Schauspieler wichtig, gelegentlich zur Ruhe zu kommen. Dafür gibt es am Theater verschiedene Konzentrationsübungen. Bei dieser Übung beginnt die Leiterin, indem sie die Zahl 1 sagt. Aufgabe der Lernenden ist es so hoch wie möglich zu zählen. Die Schwierigkeit dabei ist es, dass nicht gleichzeitig, sondern nur nacheinander gesprochen werden darf. Sobald zwei Teilnehmer der Übung gleichzeitig sprechen muss wieder ab 1 gezählt werden.

Die nächsten Übungen gehören zwar noch zu den Aufwärmübungen, haben jedoch schon einen Bezug zu Shakespeare, weshalb es wichtig ist, sie kurz zu umschreiben. Die erste Übung nennt die Leiterin *Wer hat Angst vorm schwarzen Mann oder Who's afraid of Shakespeare?* Bei dieser schauspielerischen Übung stehen alle in einer Linie bis auf eine Person, die einige Meter weiter vorne mit den Rücken zu ihnen steht und ein Objekt bewachen soll. Diese Übung lässt sich auf zwei verschiedene Varianten durchführen. Bei der ersten Variante fragt die Leiterin die Lernenden nach Figuren aus Shakespeares Werken. Sie zählen unter anderem Hexen, Krieger, Helden, Könige, alte Menschen oder Liebende auf. Nun sollen sich alle eine der Rollen aussuchen, sich in diese hineinendenken und dementsprechend auf die Person und das Objekt,

welches es zu bewachen gilt, zulaufen. Dies dürfen sie solange tun, bis sich die Person umdreht, denn daraufhin müssen sie erstarren. Wer sich nun bewegt, kann zurückgeschickt werden. Ziel der Übung ist es, das Objekt zu ergreifen. Bei der zweiten Variante kann die Person nicht nur die zurückschicken, die sich bewegt haben, sondern ihre Mitschüler und Mitschülerinnen auch einzeln ansprechen und ihre Rollen erfragen. Wenn sie nicht direkt überzeugend sagen können, welche Rolle sie spielen, können auch sie zurückgeschickt werden.

Die nächste Übung findet im Kreis statt. Die Lernenden sollen sich vorstellen, dass sich in ihrer Mitte die Bühne befindet. Dann sollen sie nacheinander auf die Bühne springen, *I am* sagen und eine Person oder einen Gegenstand nennen (z.B. *I am a hero / a tree / a bridge / a princess*). Ihrem Gegenstand oder ihrer Rolle entsprechend sollen sie sich dann nacheinander auf der Bühne anordnen, z.B. als Baum gerade aufstellen und mit den Armen über dem Kopf einen Kreis bilden. Dabei sollen sie darauf achten, dass sie sich so anordnen, dass es mit den Positionen der anderen Figuren und Gegenständen übereinstimmt. Wenn alle auf der Bühne angeordnet sind, werden sie von der Leiterin mit dem Wort *freeze* aufgefordert sich nicht mehr zu bewegen, denn Ziel dieser schauspielerischen Übung ist es, verschiedene Bühnenbilder zu entwerfen. Die Lernenden können dabei ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Die Leiterin führt aus, dass die Szenen, die sie gemeinsam entworfen haben, wie zum Beispiel eine Szene in der Natur oder in einem Pub, Szenen aus der Alltagswelt sind, die genauso bei Shakespeare hätten aussehen können. Damit versucht sie ihnen deutlich zu machen, dass es in Shakespeares Stücken immer wieder Szenen gibt, die für uns heute durchaus begreifbar sind.

Je nach Zeitfortschritt macht die Leiterin an dieser Stelle oft eine Pause für die Besichtigung der Globe-Replik nebenan. Diese Besichtigung gehört zum festen Ablauf des Workshops, damit die Lernenden sich die Informationen, welche ihnen zu Beginn über das Leben am Theater gegeben wurden, bildlich vorstellen können bzw. dort mit weiteren Informationen ergänzt werden können.

Phase 3: Übungen mit Bezug zu Shakespeare

In der dritten Phase werden schauspielerische Übungen durchgeführt, die sich inhaltlich direkt auf Shakespeare und seine Werke beziehen und daher im Folgenden näher erläutert werden sollen.

In der ersten Übung geht es um Ausdrücke, vor allem Beleidigungen aus Shakespeares Werken. Bei dieser Übung erhalten die Lernenden eine Liste mit drei Spalten aus beleidigenden Ausdrücken. Sie sollen sich aus den zwei Spalten an Adjektiven und der Spalte an Nomen Ausdrücke zusammensu-

chen, durch den Raum laufen und sich gegenseitig diese Beleidigungen zurufen, indem sie *thou* und den jeweiligen Ausdruck sagen. Schließlich soll immer ein Schülerpaar in die Mitte gehen, während die anderen um sie herumstehen, und die Beleidigungen *ausspielen*. Dabei sollen sie auf ihre Mimik und Gestik achten, um die Beleidigung so überzeugend wie möglich zu vermitteln.

In der nächsten Übung geht es um Shakespeares Verse. Hier sollen die Lernenden ein Gespür für den Rhythmus der Verse erhalten, da dies sehr wichtig für das Auswendiglernen der Verszeilen ist. Dabei setzen sich alle im Kreis zusammen und die Leiterin gibt ihnen die erste Verszeile vor, z.B.: *A horse! A horse! My kingdom for a horse!* Nun sollen die Lernenden abwechselnd eine Silbe aufsagen, dabei sollen nur die mit einer betonten Silbe aufstehen, also: *horse / horse / king / for / horse*. Die Leiterin erklärt ihnen, dass man den Text nur durch die betonten Silben verstehen könne, was das Auswendiglernen der Verse sehr erleichtern kann.

Der folgende Teil besteht aus drei Übungen und bezieht sich auf Shakespeares Werk *Romeo and Juliet* und die erste Szene aus Akt eins. Zunächst sollen die Lernenden Verse aus der Szene üben und einstudieren. Dafür erhalten sie Blätter mit zwei Spalten von Sätzen, die, nacheinander aufgesagt, die Szene ergeben. Sie sollen sich in zwei Reihen, eine für die linke und eine für die rechte Spalte der Verse auf dem Zettel, gegenüberstellen. Jede/r erhält einen der Verse. Zunächst sollen alle gleichzeitig ihren Vers aufsagen und ihr jeweiliges Gegenüber muss versuchen, diesen zu verstehen. Die Leiterin fragt sie daraufhin, was sie tun können, um sich besser zu verstehen. Sie zählen verschiedene Möglichkeiten auf, wie zum Beispiel lauter oder leiser zu reden, und erkennen schließlich, dass Mimik und Gestik die wichtigsten Faktoren sind, um den Inhalt so zu vermitteln, dass das Gegenüber ihn verstehen kann. Nun sollen sie ihren Text auf den Boden legen und versuchen ihn auswendig immer wieder aufzusagen. Dabei sollen sie auf ihre Körpersprache, Mimik und Gestik achten und versuchen sich in die Figur hinein zu fühlen. Schließlich fragt die Leiterin sie, welche Figuren bzw. Namen sie herausgehört haben, wo sich die Szene zuträgt und was passiert ist.

Im nächsten Teil geht es darum, diese Szene auszuspielen. Dafür sollen sich die Lernenden auf eine Seite stellen, nacheinander auf die Bühne, also die Mitte des Raums, gehen, ihren Text aufsagen und sich dem Inhalt bzw. dem Sinn entsprechend auf der Bühne verteilen. Während sie sich auf der Bühne verteilen, erklärt die Leiterin ihnen, worauf sie beim Betreten der Bühne achten müssen. So müssen sie zum Beispiel, wenn sie *There lies that Tybalt* sagen auf eine Stelle auf dem Boden zeigen. Außerdem müssen sie bedenken, dass manche Verse zusammengehören, weshalb sie teilweise auch gemeinsam auf die Bühne gehen müssen. Des Weiteren müssen sie darauf achten, die ge-

samte Bühne auszunutzen und auch in verschiedene Richtungen zu blicken, da das Publikum im elisabethanischen Theater nicht nur auf einer Seite saß. Wenn sich die Lernenden schließlich dem Inhalt ihres Textes und dem Sinn entsprechend angeordnet haben, sollen sie einen kurzen Moment innehalten, um sich das Bühnenbild einzuprägen. Dieses Bühnenbild sollen sie nun ohne Pause aufbauen, um so eine komplette Szene zusammen aufzuführen.

Für die letzte Übung des Workshops, bei der es auch wieder darum geht, ein Bühnenbild zu bauen und eine Szene auszuspielen, werden mit Stühlen die Säulen, Türen und Bühnenbegrenzungen markiert. Nun erhalten die Lernenden sogenannte *Character Cards*, also kurze Beschreibungen einzelner Charaktere aus *Romeo and Juliet*. Sie sollen sich einen der Charaktere aussuchen, sich die Beschreibung durchlesen und den dazugehörigen Satz auswendig lernen. Dann stellen sie sich in einem großen Kreis um die mittels Stühlen nachempfundene Bühne auf und sollen dann nacheinander durch die Tür, welche ebenfalls durch zwei Stühle markiert wird, auf die Bühne gehen, ihren Satz aufsagen und sich so zueinander anordnen, dass eine Szene entsteht. Dabei sollen sie auf ihre Körpersprache und Mimik achten und diese entsprechend der Beschreibung ihrer Figur anpassen, da die nonverbale Kommunikation bei einer Inszenierung ebenso wichtig wie die tatsächlich gesprochene Kommunikation ist. Auch hier erklärt ihnen die Leiterin wieder, wie wichtig es ist, die gesamte Bühne auszunutzen und sich zum Publikum, und nicht zur Mitte, zu richten.

Nach dieser letzten Übung versammelt sich die Leiterin nochmals mit den Schülerinnen und Schülern im Kreis, um ihnen für ihre Mitarbeit zu danken und beendet damit den Theater Workshop.

5.4.2 Bestimmung der Stichprobe

In der vorliegenden Arbeit werden die Einstellungen von Lernenden zum Thema Shakespeare empirisch untersucht. Die Stichprobe der Untersuchung besteht also aus Schülerinnen und Schülern verschiedenen Alters und verschiedener Klassenstufen, die an einem Shakespeare Theater Workshop teilnahmen. Die Daten wurden mit vier verschiedenen Klassen bzw. Kursen erhoben. Drei dieser Workshops wurden von einem Oberstufenkurs besucht, von denen viele der Lernenden bereits mit der Shakespeare-Lektüre in Kontakt getreten waren. Die Entscheidung, die Mehrheit der Erhebung in einer Alters- bzw. Klassenstufe durchzuführen, sollte zur Repräsentativität der Untersuchung beitragen. Jedoch wurde auch ein Workshop untersucht, deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Sekundarstufe I besuchen, um etwaige Unterschiede in den Einstellungen festzustellen bedingt durch die Vorkenntnisse zu Shakespeare (siehe Forschungsfrage 4d.).

Bei der Bestimmung dieser Stichprobe waren zusammenfassend also mehrere Faktoren wichtig:

- Es sollten so viele Workshops untersucht werden, um in der Gesamtpopulation auf mindestens 100 Schülerinnen und Schüler zu kommen, damit die Erhebung repräsentativ ist, die zu bestimmenden Kennwerte zuverlässig sind und Korrelationsberechnungen möglich sind (vgl. Mummendey, 2008, S. 91).
- Um Repräsentativität zu gewährleisten, sollten Lernende der nahezu gleichen Alters- und Klassenstufe gewählt werden.
- Die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer sowie die Leiterin des Workshops mussten der Befragung der Schülerinnen und Schüler zustimmen.
- Die Workshops mussten für alle Probanden verpflichtend sein, um den Bias⁴ einer bereits vorliegenden Affinität ausschließen zu können. In dem der Workshop verpflichtend ist, konnte garantiert werden, dass sowohl Lernende, die positiv als auch negativ gegenüber Shakespeare eingestellt sind, daran teilnehmen. Dadurch kann man die unterschiedliche affektive Komponente hinsichtlich einer Affinität zu Shakespeare erheben. Bei einer freiwilligen Teilnahme wären gegebenenfalls nur diejenigen erschienen, die an Shakespeare interessiert sind.

Somit kamen also vier Klassen bzw. Englischkurse aus jeweils vier verschiedenen Schulen zusammen. Drei dieser Schulen waren Gymnasien, die dritte eine Gesamtschule, von der eine 9. Klasse des Gymnasialzweigs den Workshop besuchte. Demnach kann man die Stichprobe also in vier Teilstichproben einteilen.

Tabelle 1: Teilstichproben und Klassenstufe

Teilstichprobe	Klassenstufe	Ort	Teilnahme
1 - Gesamtschule	Klasse 9	Workshop	N = 26
2 - Gymnasium	Q 1 / Klasse 11	Workshop	N = 23
3 - Gymnasium	Q 1 / Klasse 11	Workshop	N = 20
4 - Gymnasium	Q 1 / Klasse 12	Workshop	N = 16

⁴ Als einen *Bias* bezeichnet man in der Surveyforschung eine Fehlerquelle. Diekmann unterscheidet drei Kategorien von Fehlerquellen: „1. Zufallsfehler der Stichprobe (<<sampling variability>>) 2. Systematischer Fehler aufgrund des Verfahrens der Stichprobenauswahl, 3. Verzerrungen, die nicht direkt durch das Auswahlverfahren produziert wurden (<<nonsampling bias>>)“ (2009, S. 416). Im vorliegenden Fall handelt es sich also um einen Stichprobenfehler, welcher hier vermieden werden konnte.

An der Befragung mittels schriftlichen Fragebogens nahmen insgesamt 85 Schülerinnen und Schüler teil. Zwar gilt eine Anzahl von über 100 Personen als eine notwendige Voraussetzung für eine repräsentative Datenerhebung mit vorwiegend deskriptiver Zielsetzung (vgl. Mummendey, 2008, S. 91), jedoch fehlten viele Lernende am Tag des Workshops bzw. der Erhebung, sodass die Anzahl der Probanden sich von den ursprünglich über 100 erwarteten auf ein Sample von 85 reduzierte. Eine ausführliche Beschreibung der biographischen Informationen der Stichprobe erfolgt in Kapitel 7.1.

5.4.3 Anonymität

Diekmann stellt in seinem Handbuch zur *Empirischen Sozialforschung* die Wichtigkeit des Datenschutzes als Persönlichkeitsschutz der Versuchspersonen fest. So schreibt er, dass die „Beachtung der Auflagen des Datenschutzes zu wissenschaftlichen Zwecken erhobener Daten [...] heute in den einschlägigen Gesetzen geregelt“ (2009, S. 85) sei. Ebenso müsse in empirischen Untersuchungen gewährleistet werden, dass die Teilnahme freiwillig sei und der Teilnehmende über die Ziele und Methoden des Forschungsvorhabens informiert sein müsse (ebd.). Auch Aguado (2000) bemerkt, dass das oberste Kriterium „hinsichtlich des Teilnehmerschutzes [...] die Wahrung der Intimsphäre der Forschungsteilnehmer [ist]“ (S. 126).

Die vorliegende Untersuchung wurde anonym durchgeführt, worüber alle Teilnehmenden schriftlich in der Instruktion des Fragebogens informiert wurden. Ebenso wurden sie darüber in Kenntnis gesetzt, dass die Daten vertraulich behandelt werden, nur durch die Versuchsleiterin ausgewertet werden und nicht durch ihre Lehrpersonen. Mündlich wurde ihnen noch einmal mitgeteilt, dass die Befragung selbstverständlich freiwillig sei.

Um die Pre- und Post-Fragebögen trotz der Anonymität zuordnen zu können, wurden sie zu Beginn des Fragebogens aufgefordert einen persönlichen Code zu generieren. Dieser setzt sich zusammen aus den ersten beiden Buchstaben des Nachnamens, den ersten beiden Buchstaben des Geburtsorts sowie den ersten zwei Ziffern des Geburtstags (vgl. Pliska, 2016, S. 96).

5.5 Beschreibung der Gütekriterien

Für den Erfolg einer Datenerhebung mittels schriftlichen Fragebogens, wie es in der vorliegenden Arbeit der Fall ist, ist die Einhaltung bestimmter Gütekriterien unabdinglich. So kann man die Qualität und den erfolgreichen Ablauf eines Fragebogens anhand verschiedener Kriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität der Messung klassifizieren (vgl. Diekmann, 2009, S. 247). Laut Diekmann stünden die drei Gütekriterien in einem hierarchischen Verhältnis:

Objektivität ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung der Reliabilität. Die Reliabilität ist wiederum eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung der Validität. Ziel ist die Konstruktion valider Messinstrumente. Ein Messinstrument sollte mindestens eines der [...] Validitätskriterien erfüllen. Das Ausmaß der Validität wird aber begrenzt durch das Ausmaß der Reliabilität. In diesem Sinn sind Reliabilität und damit zugleich Objektivität Minimalvoraussetzungen zur Konstruktion valider Messinstrumente (S. 261).

Im Folgenden werden die drei Gütekriterien kurz erläutert und im Hinblick auf den vorliegenden Fragebogen diskutiert.

5.5.1 Objektivität

Laut Diekmann (2009) bringe der Grad der Objektivität eines Messinstruments zum Ausdruck, „in welchem Ausmaß die Ergebnisse unabhängig sind von der jeweiligen Person, die das Messinstrument anwendet“ (S. 249). Die Ergebnisse der Umfrage sollen also unabhängig von der Person sein, die die Umfrage durchführt.

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Durchführungs- sowie die Interpretationsobjektivität berücksichtigt. So wurde während des Ausfüllens des Fragebogens kein Einfluss auf die Probanden ausgeübt. Sie haben den Fragebogen eigenständig und ohne Hilfestellung durch die Versuchsleiterin ausgefüllt, wodurch die Objektivität der Durchführung gewährleistet werden konnte. Ebenso wird die Interpretationsobjektivität gewährleistet, indem die Ergebnisse mithilfe der in der Theorie dargestellten Zusammenhänge verglichen und interpretiert werden. Somit kann die vorliegende Untersuchung als weitestgehend den Maßstäben einer objektiven Messung entsprechend angesehen werden (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 443). Aguado (2000) schreibt jedoch hinsichtlich der Objektivität als „Garant für valide Forschungsergebnisse“ (S. 121f.), dass diese eigentlich eine Illusion sei, da schon im Vorhinein zahlreiche Entscheidungen getroffen werden müssten, insbesondere hinsichtlich der Einbindung oder Ausklammerung verschiedener Faktoren, die das Ergebnis „ungünstig beeinflussen könnten“ (ebd.). So könne man, laut Aguado, bestenfalls eine Intersubjektivität erzielen, welche durch die Transparenz bzw. Nachvollziehbarkeit der Erkenntnisinteressen, der Methodik oder der Auswertung der Daten garantiert werden könne (ebd.). Das Vorgehen, die Methodik sowie Auswertung der Daten möglichst transparent zu machen, ist somit in der vorliegenden Arbeit von großer Bedeutung.

5.5.2 Reliabilität

Die Reliabilität, welches als stärkeres Kriterium der Messung als das der Objektivität gilt, gibt die Zuverlässigkeit eines Messinstruments an (vgl. Diekmann, 2009, S. 250). Es ist also ein „Maß für die Reproduzierbarkeit von Messergebnissen“ (ebd.). So bezieht sich das Kriterium der Reliabilität auf die Messgenauigkeit bzw. die Präzision und gibt an, inwiefern ein Test durch Messfehler verzerrt ist (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 442). Die Objektivität kann als Grundlage und Voraussetzung einer zuverlässigen Messung gesehen werden, da mangelnde Objektivität zu Messfehlern führt und die Reliabilität reduzieren kann (vgl. ebd. S. 443). Dennoch können Messfehler durch missverständliche Fragen und Antwortmöglichkeiten entstehen; die Reliabilität hängt also auch stark von der Formulierung und Präsentation der Fragestellungen ab (vgl. ebd.).

Die Reliabilität einer Messung besagt also, dass eine wiederholte Messung unter gleichen Bedingungen die gleichen Ergebnisse hervorbringen sollte. Um die Zuverlässigkeit der Ergebnisse schätzen zu können, können verschiedene Methoden angewendet werden (Diekmann, 2009, S. 250; Döring & Bortz, 2016, S. 443). Die Methode, welche am häufigsten zur Messung des Reliabilitätskoeffizienten verwendet wird, ist die Berechnung des *Cronbachs Alpha*-Koeffizienten. Diese misst die interne Konsistenz der Messung und teilt das Messinstrument nicht in zwei Hälften, sondern in die einzelnen Items (vgl. Döring & Bortz, S. 443f.). Andere Methoden, wie die Paralleltest-Methode oder die Methode der Testhalbierung (*Split-half-Reliabilität*) eignen sich weniger dazu, für die vorliegende Untersuchung Aussagen über die Zuverlässigkeit der Messinstrumente zu machen (vgl. Diekmann, S. 250). Die Berechnung des *Cronbachs Alpha*-Koeffizienten stellt sozusagen ein Maß der mittleren statistischen Korrelation dar, wodurch die Reliabilität bzw. Zuverlässigkeit der Messskalen dahingehend überprüft werden kann, inwieweit Messfehler Auswirkungen auf das Testergebnis haben. Der Wertebereich des Reliabilitätskoeffizienten liegt zwischen 0 und 1, wobei 0 einer völlig unzuverlässigen und 1 einer vollkommen zuverlässigen Messung entspricht (vgl. Döring & Bortz, S. 443).

5.5.3 Validität

Laut Diekmann (2009) müssten objektive und zuverlässige Messinstrumente nicht notwendigerweise valide sein, so seien die Gütekriterien der Objektivität und der Reliabilität auch nur die Minimalanforderungen an ein Messinstrument (vgl. S. 256). Die Konstruktion valider Messinstrumente hingegen stelle das wichtigste Gütekriterium eines Fragebogens dar (vgl. ebd.). Die Validität oder Gültigkeit eines Fragebogens gibt also an, in welchem Maß das zu messende Merkmal auch tatsächlich gemessen wird (vgl. ebd.). Laut Döring und Bortz

(2016) könne man zwischen drei Methoden der Validierung sprechen. So gebe die Inhaltsvalidität an, ob die einzelnen Items das Zielkonstrukt in „seinen inhaltlichen Bedeutungsaspekten“ vollständig und sinngemäß widerspiegle (S. 445f.). Die Konstruktvalidität, welche sich in die konvergente sowie diskriminante Validität einteile, gibt Aussage über die „Brauchbarkeit von Messinstrumenten für die Entwicklung von Theorien“ (Diekmann, S. 258). Weiterhin verlange die Konstruktvalidität, dass das „von einem Messinstrument erfasste Konstrukt mit möglichst vielen anderen Variablen in theoretisch begründbaren Zusammenhängen“ stehe und „hieraus Hypothesen ableitbar sind, die einer empirischen Prüfung standhalten“ (ebd.). Zur Konstruktvalidität gehört die faktorielle Validität, welche vorliegt, wenn bei einem Test mit mehreren Dimensionen, wie in der vorliegenden Untersuchung gegeben, diejenigen Items, die inhaltlich zu einer Subdimension gehören, sich jeweils auch empirisch zu einem Faktor zusammenfassen lassen (vgl. Döring & Bortz, S. 446). Zur Bestimmung der Validität der Untersuchung wird die faktorielle Validität der Untersuchung mittels einer Faktorenanalyse überprüft (vgl. Döring & Bortz, S. 446). Dies sei, laut Mummendey (2008), das „üblichste Verfahren einer ‚internen‘ Validitätsanalyse [...] also die mathematische Analyse der Interkorrelationen aller Elemente des Fragebogens“ (S. 106).

6. Entwicklung der Erhebungsinstrumente

Im Folgenden soll, im Sinne der Transparenz, die Entwicklung des Erhebungsinstrumentes präzise erläutert werden. Dafür werden zunächst der Aufbau und die Konstrukte der Fragebögen beschrieben, bevor in einem nächsten Schritt die verwendete Skalierung erläutert und begründet wird. Ebenso erfolgt hier eine tabellarische Darstellung der Items und ihrer Einstellungskomponente.

6.1 Entwicklung des Fragebogens

6.1.1 Aufbau und Konstrukte

Die Untersuchung wurde mittels eines Pre- und Posttests durchgeführt (siehe Anhang 1 und 2). Beide Fragebögen setzen sich aus drei Konstrukten, exklusive der persönlichen Angaben des Probanden, zusammen. Die drei Konstrukte beziehen sich sämtlich auf das Merkmal Einstellung und fragen nach der Einstellung zum Englischunterricht, nach der Einstellung / den Vorkenntnissen zu Shakespeare und nach der Einstellung zum Workshop. Zu Beginn des Fragebogens werden die Probanden aufgefordert, persönliche Angaben über sich zu machen. So wird nach dem Geschlecht, dem Alter, der Klasse (ggf. Ober- oder Unterstufe) und der Englischnote im letzten Zeugnis gefragt. Diese Informationen dienen dazu, die Forschungsfrage hinsichtlich der Wirkung auf

verschiedene Subgruppen beantworten zu können, um so eventuelle gruppen-spezifische Unterschiede zu ermitteln.

Im Folgenden werden die beiden Fragebögen hinsichtlich ihres Aufbaus und ihrer Konstrukte nacheinander kurz beschrieben.

1. Fragebogen vor dem Workshop

Das erste Konstrukt des Fragebogens vor dem Workshop (Pretest) bezieht sich auf die Einstellung der Lernenden zum Englischunterricht und zur Lektüre englischsprachiger Texte und fungiert gewissermaßen als Einstieg in den Fragebogen. Mithilfe dieses ersten Konstrukts soll das Interesse und Engagement zur Beantwortung der folgenden Fragen geweckt bzw. angeregt werden. Das Konstrukt „Einstellung zum Englischunterricht“ besteht aus fünf Items. Ziel ist es herauszufinden, welche Einstellung sie zum Englischunterricht und zur Lektüre englischsprachiger Texte haben. Das zweite Konstrukt „Einstellung zu Shakespeare“ besteht aus zehn Items. Mittels der Items dieses Konstrukts sollen zum einen etwaige Vorkenntnisse zu Shakespeare erfragt werden, um die Forschungsfrage beantworten zu können, ob bei Lernenden mit oder ohne Vorkenntnissen der Workshop eine größere Wirkung erzielt. Zum anderen soll mithilfe der Items herausgefunden werden welche Einstellung sie vor dem Workshop zum Thema Shakespeare haben. Insbesondere zielen die Items darauf ab die Themen Schwierigkeit der Lektüre, Bezug zu heute und Interesse an Shakespeare und seinen Werken zu erheben. Im dritten Konstrukt des Fragebogens zur „Einstellung zum Workshop“, bestehend aus sieben Items, wird die Erwartungshaltung an den Workshop erfragt. Ziel dieser Items ist es herauszufinden, was die Lernenden sich von dem Workshop erhoffen bzw. erwarten und wie ihre Einstellung gegenüber einem solchen Workshop mit schauspielerischen Übungen ist.

2. Fragebogen nach dem Workshop

Der Fragebogen, der den Lernenden nach dem Workshop (Posttest) ausgeteilt wurde, wurde so entwickelt, dass die Items mit denen aus dem Fragebogen übereinstimmen. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die Items im Sinne der Validität des Erhebungsinstruments dieselben Merkmale messen. Die Items aus dem Fragebogen nach dem Workshop wurden also entsprechend der Items aus dem Fragebogen des Pretests übernommen bzw. falls erforderlich sinngemäß angepasst. In einzelnen Fällen wurden die Items im Posttest auch weggelassen, da eine Wiederholung der Frage im Posttest für die Auswertung irrelevant war. Dies war bis auf ein Item, nur im Konstrukt „Einstellung zum Englischunterricht“ notwendig. Ein Beispiel hierfür ist das Item *Englisch macht Spaß*; so wird erwartet, dass sich nach dem Workshop diese Einstellung zum Englischunterricht nicht geändert hat. So war es auch nicht nötig,

dies nochmal abzufragen, da man mithilfe des Codes, welcher erstellt wurde, um die Fragebögen der einzelnen Probanden zuzuordnen zu können, die Angaben im Pretest ermitteln konnte.

Wie der Pretest besteht auch dieser Fragebogen aus denselben drei Konstrukten, exklusive der persönlichen Angaben. Das erste Konstrukt „Einstellung zum Englischunterricht“ besteht im Posttest nur noch aus zwei Items, deren Ziel es ist eine etwaig veränderte Einstellung zum Thema Lektüre englischsprachiger Texte in der Freizeit und im englischen Literaturunterricht zu erfragen. Das zweite Konstrukt „Einstellung zu Shakespeare“ besteht aus neun Items im Posttest, es wurde also nur ein Item nicht übernommen. Mittels der Items dieses Konstrukts soll untersucht werden, inwieweit sich die Einstellung zum Thema Shakespeare verändert hat, ob sich das Interesse diesbezüglich vergrößert hat und ob die Probanden denken in dem Workshop viel über Shakespeare gelernt zu haben. Das dritte Konstrukt „Einstellung zum Workshop“ besteht ebenso wie im Pretest aus sieben Items. Mithilfe dieser Items soll untersucht werden, ob die Erwartungen an den Workshop erfüllt wurden und inwieweit die Lernenden denken, dass ihnen die Behandlung von Shakespeare im Unterricht nun leichter fallen wird und ob die Methodik des Workshops als hilfreich empfunden wurde.

6.1.2 Die Fragebogenitems

Für die Konstruktion des Erhebungsinstruments und die Formulierung der Items wurden validierte und themenverwandte Items bestehender Fragebögen verwendet (übernommen oder verändert), um so einen validen Itempool zu konstruieren (vgl. Mummendey, 2008, S. 64). Diese Items wurden insbesondere für die Konstrukte „Einstellung zum Englischunterricht“ sowie „Einstellung zu Shakespeare“ verwendet. Über diese Auswahl an Items hinaus wurden weitere entwickelt, insbesondere für das dritte Konstrukt „Einstellung zum Workshop“.

Der Pretest besteht somit aus 22 Items, der Posttest aus 18 Items, jeweils exklusive der persönlichen Angaben, sodass man auf einen Itempool von 40 Items kommt. Dazu kommen jeweils fünf Items, welche sich auf die persönlichen Angaben der Schülerinnen und Schüler beziehen. Der gesamte Itempool besteht somit aus 50 Items. Bei den Items handelt es sich, bis auf die nach den persönlichen Angaben, ausschließlich um geschlossene Fragen.

Zur Konstruktion des Fragebogens war es zunächst notwendig, themenverwandte Forschungsbeiträge und Studien zu finden, welche sich mit den Themen Einstellung zum Englischunterricht, Shakespeare im Englischunterricht und außerschulischen Lernorten, insbesondere in Hinblick auf Workshops, beschäftigen. Wie im Forschungsstand bereits erwähnt fielen die Ergebnisse

zu bisherigen Studien mit Hinblick auf außerschulische Lernorte im Fach Englisch eher gering aus. Für die anderen beiden Einstellungskonstrukte wurden die Studien *Englischunterricht in europäischer Dimension* (Finkbeiner, 1995) sowie *Shakespeare im Leistungskurs Englisch* (Schmidt, 2004) ausgewählt, da die Themen der Studien sehr nah an dem der vorliegenden Untersuchung sind.

Im Folgenden sollen die Items sowie die entsprechende Einstellungskomponente mithilfe einer tabellarischen Darstellung übersichtlicher präsentiert werden. Hierbei soll aufgezeigt werden, ob das Item aus einem bereits bestehenden Fragebogen übernommen bzw. verändert oder für die Untersuchung bzw. das Erhebungsinstrument entwickelt wurde.

1. Fragebogenitems zu „Einstellung zum Englischunterricht“

Pretest

Item Nr.	Item	Quelle	Einstellungskomponente	Äquivalent im Posttest
1	Englisch macht Spaß.	Finkbeiner, 1995, LVIII (übernommen)	Affektive Komponente	/
2	Ich lese in meiner Freizeit manchmal englischsprachige Texte.	Schmidt, 2004, S. 338 (verändert)	Verhaltenskomponente	1
3	Das Lesen von englischen Texten fällt mir schwer	Finkbeiner, 1995, LX (übernommen)	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	/
4	Stunden, in denen wir englische Literatur behandeln, langweilen mich.	Für den Fragebogen entwickelt	Affektive Komponente	2
5	Englisch gehört zu meinen Lieblingsfächern.	Finkbeiner, 1995, LX-LIX (übernommen)	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	/

Posttest

Item Nr.	Item	Quelle	Einstellungskomponente	Äquivalent im Pretest
1	Ich werde in Zukunft versuchen öfter englischsprachige Texte in meiner Freizeit zu lesen.	Finkbeiner, 1995, LX (verändert)	Verhaltenskomponente	2
2	Ich freue mich nun mehr darauf, englische Literatur im Unterricht zu behandeln.	Für den Fragebogen entwickelt	Affektive Komponente	4

2. Fragebogenitems zu „Einstellung zu Shakespeare“

Pretest

Item Nr.	Item	Quelle	Einstellungs-komponente	Äquivalent im Posttest
6	Im Englischunterricht haben wir schon über Shakespeare gesprochen.	Für den Fragebogen entwickelt	Keine Einstellungsdimension, Erfragung von eventuellem Vorwissen	/
7	Wir haben schon etwas von Shakespeare gelesen.	Schmidt, 2004, S. 339 (verändert)	s.o.	3
8	Ich finde Shakespeare langweilig.	Schmidt, 2004, S. 339 (verändert)	Affektive Komponente	4
9	Shakespeares Texte wurden vor so langer Zeit geschrieben und haben daher gar keinen Bezug mehr zu heute.	Schmidt, 2004, S. 339 (verändert)	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	8
10	Ich finde, die Lektüre von Shakespeares Texten ist sprachlich sehr schwierig.	Schmidt, 2004, S. 339 (übernommen)	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	7
11	Ich interessiere mich für die Zeit, in der Shakespeare gelebt hat.	Für den Fragebogen entwickelt	Affektive Komponente	15
12	Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden.	Schmidt, 2004, S. 340 (verändert)	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	11
13	Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen.	Schmidt, 2004, S. 340 (verändert)	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	9
14	Ich würde mich auch mit Shakespeare beschäftigen (Lektüre/Theater/Film) wenn wir ihn nicht im Unterricht besprechen bzw. keinen Workshop besuchen würden.	Schmidt, 2004, S. 341 (verändert)	Verhaltenskomponente	10
15	Man sollte im Unterricht nicht nur über Shakespeares Texte sprechen, sondern auch über seine Zeit und sein Theater.	Für den Fragebogen entwickelt	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	6

Posttest

Item Nr.	Item	Quelle	Einstellungs-komponente	Äquivalent im Pretest
3	Ich würde gerne im Englischunterricht (noch) mehr von Shakespeare lesen.	Schmidt, 2004, S. 341 (verändert)	Verhaltenskomponente	7
4	Shakespeare ist langweilig	Schmidt, 2004, S. 339 (verändert)	Affektive Komponente	8
8	Shakespeare ist ein verstaubter Klassiker, der uns heute nichts mehr angeht.	Schmidt, 2004, S. 339 (übernommen)	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	9

7	Mit etwas mehr Wissen über Shakespeare und seine Zeit, verstehe ich die Texte wahrscheinlich etwas besser.	Für den Fragebogen entwickelt	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	10
15	Ich finde Shakespeare, sein Theater und die Zeit, in der er gelebt hat, sehr interessant.	Für den Fragebogen entwickelt	Affektive Komponente	11
11	Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden.	Schmidt, 2004, S. 340 (verändert)	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	12
9	Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen.	Schmidt, 2004, S. 340 (verändert)	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	13
10	Ich könnte mir vorstellen, ein Theaterstück / einen Film über Shakespeare zu sehen.	Für den Fragebogen entwickelt	Verhaltenskomponente	14
6	Ich habe in dem Workshop viel über Shakespeare und sein Theater gelernt.	Für den Fragebogen entwickelt	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	15

3. Fragebogenitems zu „Einstellung zum Workshop“

Pretest

Item Nr.	Item	Quelle	Einstellungs-komponente	Äquivalent im Pretest
16	Ich habe eigentlich keine Lust etwas über Shakespeare zu lernen.	Für den Fragebogen entwickelt	Affektive Komponente	12
17	Ein Workshop an diesem Ort ist effektiver als eine Unterrichtsstunde zu dem Thema.	Für den Fragebogen entwickelt	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	13
18	Einen solchen Theater-Workshop zu besuchen ist sehr sinnvoll, damit uns die Behandlung des Themas im Unterricht leichter fällt.	Für den Fragebogen entwickelt	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	14
19	Ich hoffe, dass ich nach dem Workshop mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre herantreten kann.	Für den Fragebogen entwickelt	Affektive Komponente	5
20	Ich werde mich bemühen, während des Workshops gut mitzuarbeiten.	Für den Fragebogen entwickelt	Verhaltenskomponente	18
21	Ich finde nicht, dass mir das Wissen über Shakespeares Zeit und sein Theater im Unterricht hilfreich sein kann.	Für den Fragebogen entwickelt	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	16
22	Ich habe hohe Erwartungen an den Workshop.	Für den Fragebogen entwickelt	Affektive Komponente	17

Posttest

Item Nr.	Item	Quelle	Einstellungs-komponente	Äquivalent im Pretest
12	Der Workshop hat mir Spaß gemacht.	Für den Fragebogen entwickelt	Affektive Komponente	16
13	Durch die schauspielerischen Übungen habe ich viel mehr über Shakespeare lernen können, als es im Unterricht möglich gewesen wäre.	Für den Fragebogen entwickelt	Subjektiv ausgeprägte Komponente	17
14	Ich glaube nicht, dass mir die Behandlung von Shakespeare im Unterricht nun leichter fallen wird.	Für den Fragebogen entwickelt	Subjektiv ausgeprägte Komponente	18
5	Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran.	Für den Fragebogen entwickelt	Affektive Komponente	19
18	Ich fühlte mich während des Workshops - gelangweilt - überfordert - interessiert - angeregt mich zu beteiligen	Schmidt, 2004, S. 345 (verändert)	Affektive Komponente	20
16	Ich finde es hilfreich, nicht nur etwas über Shakespeares Werke, sondern auch über sein Leben am Theater gelernt zu haben.	Für den Fragebogen entwickelt	Subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente	21
17	Meine Erwartungen an den Workshop wurden erfüllt.	Für den Fragebogen entwickelt.	Affektive Komponente	22

6.1.3 Die verwendete Skalierung

Bei der Entwicklung eines Fragebogens, welcher qualitativ hochwertige Messergebnisse erzielen soll, ist die Frage nach der Skalierung und den Skalentypen eine wesentliche. So muss für jedes Item eine passende Skala gewählt werden. Man unterscheidet im Allgemeinen zwischen drei Arten von Skalen, den nominal-, ordinal- und metrischen Skalen (vgl. Diekmann, 2009, S. 285).

Für die schriftliche Befragung mittels Fragebogen mit geschlossenen Fragen wurde die Likert-Skala, welche zu den klassischen in der Einstellungsmessung gezählt werden kann, verwendet. Der Ausdruck Likert-Skala basiert auf dem von Likert (1932) geprägten Verfahren zur Messung von Einstellungen: *A Technique for the measurements of attitudes* (vgl. Diekmann, 2009, S. 240). In einer Likert-Skala können die Befragten angeben, inwieweit sie einer Aussage zustimmen oder diese ablehnen. Für den Fragebogen dieser Untersuchung besteht die Skala aus den einzelnen Antwortmöglichkeiten „trifft überhaupt nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft voll und ganz zu“. Aufgrund der Annahme, dass die Abstände zwischen den einzelnen Antwortmöglichkei-

ten als gleich angenommen werden, handelt es sich im vorliegenden Fragebogen um Items mit einer metrischen Skala (vgl. ebd. S. 288).

Die vierstufige Likert-Skala (neben der sechs-, fünf- und siebenstufigen) habe laut Mummendey (2008) den Vorteil, dass sich einige Kennwerte des Fragebogens verbesserten, wie zum Beispiel die Reliabilität und die Faktorenstruktur bei Fragebögen mit mehreren Dimensionen – so wie diejenigen die bei dieser Studie zum Einsatz kamen (vgl. S. 78). Die Richtung der Skala geht von links nach rechts, da dies der Leserichtung entspricht und es somit als angenehmer empfunden wird, dass auch von links nach rechts die Zustimmung zunimmt. Zur Veranschaulichung der Skalenwerte wurde eine grafische Abbildung in Form eines Keils hinzugefügt. Dies unterstützt die Befragten visuell hinsichtlich der Bedeutung der vier Antwortkategorien. (vgl. Mummendey, 2008, S. 82) Bis auf das Item 18 im Posttest wurde diese vierstufige Likert-Skala im gesamten Fragebogen verwendet. Bei Item 18 (*Ich fühlte mich während des Workshops*) können die Probanden aus vier konkreten Antwortmöglichkeiten („*gelangweilt – überfordert – interessiert – angeregt mich zu beteiligen*“), nach dem Prinzip des *multiple choice*, auswählen.

Eine weitere bewusste Entscheidung war, auf eine mittlere Antwortkategorie wie „*trifft teils teils zu*“ zu verzichten. Nach dem Prinzip der *forced choice*, welches bei einer geraden Anzahl von Antwortmöglichkeiten vorliegt, wird also festgelegt, dass die Probanden sich für eine Antwortrichtung entscheiden müssen. Auch Mummendey (2008) beschreibt die Schwierigkeit des Interpretierens von Antworten, welche auf dem Skalenmittelpunkt liegen (vgl. S. 76). Eine weitere Festsetzung war, keine neutrale Antwortmöglichkeit anzubieten, (z.B. „*weiß nicht*“), da dies bei Einstellungstests nicht zwingend nötig ist. So könne man laut Mummendey davon ausgehen, dass die Probanden sich selbst bzw. das Einstellungsobjekt subjektiv beurteilen können (vgl. S. 77). Man müsse nur dann eine solche Alternative anbieten, wenn die Beantwortung der Frage auch tatsächliches Wissen voraussetze (vgl. ebd.).

Die persönlichen Angaben der Probanden bestehen naturgemäß nicht aus Items, welche mittels einer metrischen, vierstufigen Likert-Skala bewertet werden. Bei dem Code sowie den Fragen nach dem Geschlecht, der Klassenstufe und gegebenenfalls der Unterscheidung zwischen Grundkurs und Leistungskurs handelt es sich um Nominalskalen. Die Frage nach dem Alter wurde der metrischen Skala zugeordnet.

6.1.4 Pretest

Noch bevor die eigentliche Untersuchung durchgeführt wird, empfiehlt die Fachliteratur den Fragebogen mittels eines Pretests⁵ zu überprüfen, um etwaige Probleme wie zum Beispiel unverständliche Fragen im Erhebungsinstrument entsprechend verbessern zu können (vgl. Diekmann, 2009, S. 195). Ziel dabei war es also umständlich oder gar missverständlich formulierte Aussagen vor der eigentlichen Untersuchung zu überarbeiten sowie solche Items aus dem Fragebogen zu entfernen, die nach Meinung der Probanden als unnötig für das Erkenntnisziel erachtet werden. Im durchgeführten Pretest wurden fünf Probanden aufgefordert den Fragebogen auszufüllen um die oben genannten Unklarheiten aufzuzeigen. Mithilfe des Pretests konnten einige Items aus dem Fragebogen entfernt oder umformuliert werden, um den Fragebogen verständlicher und zielgerichteter zu machen. Ebenso konnte die voraussichtliche Beantwortungszeit von ca. 10 Minuten ermittelt werden. Für den Fragebogen vor dem Workshop war dieser Pretest sehr effektiv. Da die Items im Posttest größtenteils identisch sind, war ein zusätzlicher Pretest des Posttests nicht erforderlich und hätte sich auch als schwierig dargestellt, da die Probanden nicht an dem Workshop teilnahmen.

6.2 Aufbereitung der Daten

Gegenstand der folgenden Ausführungen ist die Beschreibung des Verfahrens der Aufbereitung der erhobenen Daten (Kodierung) sowie der für die statistische Auswertung relevanten Verfahren.

6.2.1 Zur Kodierung

Nach der Erhebung der Daten wurden diese für die Auswertung aufbereitet. Zunächst wurden die Fragebögen, welche nach den vier verschiedenen Teilstichproben sortiert waren, kodiert. Die Items wurden jeweils von 1-4 kodiert (*trifft überhaupt nicht zu = 1, trifft eher nicht zu = 2, trifft eher zu = 3, trifft voll und ganz zu = 4*). Dieses Schema fand auch Anwendung bei den persönlichen Angaben (*Geschlecht: männlich = 1, weiblich = 2 etc.*). Ausnahme bilden die Angaben zum Alter, zur Klassenstufe und zur Englischnote im letzten Zeugnis, diese Angaben wurden nicht kodiert. Im Anschluss an die Kodierung wurden die Daten sowohl in Excel, als auch später in die Computersoftware SPSS (*Superior Performing Statistical Software*), welches zur statistischen Auswertung quantitativer Daten verwendet wird, eingegeben. Von den 40 Items der beiden Fragebögen (exklusive der persönlichen Angaben) wurden alle 40

⁵ Dieser Pretest ist nicht zu verwechseln mit dem Pretest der eigentlichen Untersuchung, da dieser fester Bestandteil der Auswertung ist. In diesem Kapitel geht es nur um den Pretest, der vor der eigentlichen Untersuchung stattfand mit dem Ziel den Fragebogen zu testen.

Items in die Software zur späteren statistischen Auswertung eingegeben. Zwar wurden die persönlichen Angaben im Posttest nochmals abgefragt, so wurden sie jedoch nur einmal in SPSS erfasst, da man durch den Code, den die Lernenden erstellt haben, die persönlichen Angaben zuordnen konnte. In SPSS ergaben sich also schließlich 47 Variablen von denen 40 die Fragebogenitems darstellten, fünf die persönlichen Angaben sowie eine die Fragebogennummer (ID) und eine die Versuchsperson (Code).

6.2.2 Zur statistischen Auswertung mittels SPSS

Die in der folgenden Ergebnisdokumentation dargestellten Analysen beziehen sich ausschließlich auf alle gültigen Antworten, d.h. ungültige Antworten, wie durch doppeltes Ankreuzen oder gesetzte Kreuze zwischen den Kästchen, konnten nicht berücksichtigt werden.

Für die vorliegende Untersuchung wurden folgende statistische Verfahren verwendet:

1. Einfache Frequenzanalysen, Mittelwerte und t-Tests

Zunächst wurden bei allen für die Auswertung verwendbaren Fragebogenitems einfache Frequenzanalysen, also Analysen auf absolute und prozentuale Häufigkeiten, durchgeführt. Um die Wirkung des Workshops feststellen zu können, wurden die Mittelwerte der äquivalenten Items des Pre- und Posttests verglichen bzw. Mittelwertdifferenzen errechnet. Diese errechnete Wirkung, welche als neue Variable erstellt wurde, wurde dann in einem nächsten Schritt mit den einzelnen Subgruppen (Geschlecht, Vorkenntnisse etc.) verglichen. Dies wurde mithilfe des t-Tests bei verbundenen bzw. unabhängigen Stichproben durchgeführt. Hierbei wurden die Ergebnisse auch auf Signifikanzen getestet.

2. Korrelationsanalysen

Neben den Häufigkeitsanalysen wurden einige der Items auf Korrelationen untereinander getestet. Dies war dann erforderlich, wenn zum Beispiel anhand der Häufigkeitsanalysen oder der Mittelwertvergleiche vermutet werden konnte, dass bei den jeweiligen Items eine Korrelation vorhanden sein könnte oder um sonstige Zusammenhänge feststellen zu können.

3. Reliabilitätsanalyse

Wie bereits im Kapitel zu den Gütekriterien beschrieben wird zur Testung der inneren Konsistenz der Messung bzw. des Messinstruments der Reliabilitätskoeffizient *Cronbachs Alpha* berechnet. Dies wurde im Zuge der Faktorenanalyse durchgeführt.

4. Faktorenanalysen

Die Items wurden hinsichtlich der drei Komponenten von Einstellung eingeteilt. Mithilfe der Faktorenanalyse wurde überprüft, inwieweit die zuvor eingeteilten Komponenten von Einstellung empirisch bestätigt werden können. Dies wurde mittels einer explorativen 3-er Faktorenanalyse getestet.

TEIL C – Ergebnisdokumentation

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchung dargestellt werden. Zunächst soll die Stichprobe der Untersuchung, bestehend aus 85 Schülerinnen und Schüler, beschrieben werden, bevor die Fragebogendaten in einem nächsten Schritt ausgewertet werden.

7. Auswertung der Untersuchung

7.1 Beschreibung der Stichprobe

Nachdem bereits erläutert wurde, aufgrund welcher Kriterien die Stichprobe bestimmt wurde, wird diese im Folgenden hinsichtlich der demographischen Angaben sowie ihrer Vorkenntnisse beschrieben.

7.1.1 Demographische Angaben

An der schriftlichen Befragung mittels Fragebogen nahmen 85 Schülerinnen und Schüler teil, von denen 59 weiblich (69,4 %) und 26 männlich (30,6 %) waren. Der hohe Unterschied in der Geschlechtsverteilung ergibt sich aus dem Umstand, dass eine der teilnehmenden Klassen nur aus Mädchen bestand.

Tabelle 1: Anzahl der weiblichen und männlichen Teilnehmer des Workshops

Geschlecht				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
männlich	26	30,6	30,6	30,6
weiblich	59	69,4	69,4	100,0
Gesamtsumme	85	100,0	100,0	

Die Verteilung der unterschiedlichen Klassenstufen sowie des Alters werden in den folgenden Tabellen dargestellt.

Tabelle 2: Verteilung der Klassenstufen der Gesamtstichprobe

Klassenstufe				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
9	26	30,6	30,6	30,6
11	43	50,6	50,6	81,2
12	16	18,8	18,8	100,0
Gesamtsumme	85	100,0	100,0	

Tabelle 3: Verteilung des Alters der Gesamtstichprobe

Alter				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
14	9	10,6	10,6	10,6
15	18	21,2	21,2	31,8
16	8	9,4	9,4	41,2
17	26	30,6	30,6	71,8
18	20	23,5	23,5	95,3
19	3	3,5	3,5	98,8
20	1	1,2	1,2	100,0
Gesamtsumme	85	100,0	100,0	

Von den 85 Probanden, aus drei Klassenstufen waren 59 in der Oberstufe (69,4 %), sowie 26 in der Unterstufe (30,6 %). Hinsichtlich ihres Alters lässt sich aus Tabelle 3 entnehmen, dass die Befragten zwischen 14 und 20 Jahre alt waren, wobei die Mehrheit der Befragten jedoch 17 oder 18 Jahre alt (54,1 %) war.

Ebenso wurden die Probanden zu ihrer Englischnote im letzten Zeugnis befragt. Diese Angabe war wichtig für die Beantwortung der Forschungsfrage 4, nach der überprüft werden soll, ob der Workshop sich mehr auf leistungsschwächere oder leistungsstärkere Lernende auswirkt.⁶

Tabelle 4: Englischnoten im letzten Zeugnis der Gesamtstichprobe

Englischnote im letzten Zeugnis				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
1	13	15,3	15,3	15,3
2	40	47,1	47,1	62,4
3	28	32,9	32,9	95,3
4	4	4,7	4,7	100,0
Gesamtsumme	85	100,0	100,0	

⁶ Die Probanden wurden mündlich gebeten, ihre Note als Notenwert anzugeben. Zwar werden in der Oberstufe Punkte vergeben, jedoch ist es für die Auswertung leichter, die Noten aller Probanden als Notenwerte zu haben.

So kann man Tabelle 4 entnehmen, dass es hinsichtlich der Notenverteilung keine signifikanten Unterschiede gibt. Alle 85 Probanden gaben ihre letzte Englischnote an, jedoch gibt es verhältnismäßig wenig sehr gute Lernende und keine sehr schlechten. So hatten 32,9 % im letzten Zeugnis eine befriedigende Englischnote, 47,1 % eine gute und 15,3 % eine sehr gute Englischnote. Nur 4 der Probanden (4,7 %) gaben an, im letzten Zeugnis eine ausreichende Note in Englisch gehabt zu haben.

7.1.2 Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler (SuS)

Im Rahmen der Items 6 und 7 wurden etwaige Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zum Thema Shakespeare erhoben. Diese wurden keiner Einstellungskomponente zugeordnet, sind jedoch wichtig für die Beschreibung der Stichprobe sowie für die Beantwortung der Forschungsfrage 4 (Wirkung des Workshops auf Lernende mit bzw. ohne Vorkenntnisse zu Shakespeare).

Tabelle 5 zeigt, dass 60 (71,4 %) der Probanden⁷ im Englischunterricht bereits über Shakespeare gesprochen haben. Nur 16 (19 %) gaben hingegen an, im Englischunterricht überhaupt noch nicht über Shakespeare gesprochen zu haben und somit vermutlich wenig bis gar keine Vorkenntnisse hatten.

Tabelle 5 und 6: Vorkenntnisse zum Thema Shakespeare

Im Englischunterricht haben wir schon über Shakespeare gesprochen.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	16	18,8	19,0	19,0
trifft eher nicht zu	8	9,4	9,5	28,6
trifft eher zu	12	14,1	14,3	42,9
trifft voll und ganz zu	48	56,5	57,1	100,0
gültig	84	98,8	100,0	
fehlend	1	1,2		
Gesamtsumme	85	100,0		

Wie fundiert diese Vorkenntnisse sind, wurde mithilfe des Items 7 erhoben, welches erfragt, ob die Lernenden bereits etwas von Shakespeare gelesen haben. Die in der folgenden Tabelle dargestellten Ergebnisse zeigen, dass nur 24 (31,6 %) der Befragten angeben, bereits einen Shakespeare-Text gelesen zu haben, 52 (68,4 %) hatten noch keine derartige Kenntnis. Von den 48 Lernenden, die im Englischunterricht schon über Shakespeare gesprochen haben, haben 24 (50 %) auch bereits einen Shakespeare-Text gelesen. Auffallend bei diesem Item war, dass nur 76 der Angaben der Probanden gezählt werden konnten, da neun Angaben ungültig waren. Sieben dieser Probanden,

⁷ Bei den Fällen, in denen es fehlende Angaben gab, d.h. bei denen nicht alle 85 Probanden eine gültige Angabe machten, wird sich in der Auswertung nur auf die gültigen Prozente bezogen.

die hier eine ungültige Angabe machten, gaben bei der vorherigen Frage an im Englischunterricht bereits über Shakespeare gesprochen zu haben.

Wir haben schon etwas von Shakespeare gelesen.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	52	61,2	68,4	68,4
trifft voll und ganz zu	24	28,2	31,6	100,0
Gültig	76	89,4	100,0	
Fehlend	9	10,6		
Gesamtsumme	85	100,0		

7.2 Faktorenanalyse nach den Komponenten

Mit dem Ziel der Itemreduktion und der Messung der faktoriellen Validität des Erhebungsinstruments wurde zu Beginn der Auswertung eine Faktorenanalyse durchgeführt. Auch sollen die Ergebnisse der Faktorenanalyse in einem nächsten Schritt zur Berechnung des Reliabilitätskoeffizienten *Cronbachs Alpha* verwendet werden. Mithilfe einer explorativen Faktorenanalyse kann man feststellen, wie viele Faktoren bzw. Komponenten in einem Fragebogen tatsächlich „enthalten bzw. sinnvoll zu unterscheiden sind“ (Mummendey, 2008, S. 129). May (2011) definiert die Faktorenanalyse als „interferenz-statistische[s] Verfahren [...]“, welches „auf der mathematischen Analyse der zwischen einer großen Vielzahl von *Variablen* bestehenden Korrelationen basiert, um diese auf wenige latent zugrundeliegende *Faktoren* zu reduzieren“ (S. 34). Die Faktorenanalyse als „datenreduzierendes Verfahren“ (Mummendey, 2008, S. 129) sortiert die Items also entsprechend ihrer Komponente, um so Items bzw. Variablen für die Auswertung zusammenfassen zu können. Im Fall der vorliegenden Untersuchung konnte so überprüft werden, ob sich eine Übereinstimmung mit den vorgegebenen Komponenten von Einstellung ergibt.

Die Faktorenanalyse wurde auf verschiedene Weisen durchgeführt. Eine explorative Faktorenanalyse ergab eine Anzahl von elf Faktoren für die Komponenten von Einstellungen. Die Höhe der Faktoren lässt sich dadurch erklären, dass die Items teils entweder nicht eindeutig einer Einstellungskomponente zugeordnet werden konnten oder gegebenenfalls noch weitere Konstrukte neben dem der Einstellung abfragten. Um zu überprüfen, in welcher der drei Komponenten und den dazugehörigen Items die hohe Anzahl von unterschiedlichen Faktoren entstanden ist, wurde schließlich eine explorative 3er-Faktorenanalyse durchgeführt, in dem die Komponenten diesbezüglich überprüft wurden (vgl. Mummendey, 2008, S. 133). So konnte überprüft werden, ob die Items, welche die einzelnen Komponenten von Einstellungen erheben, auch tatsächlich nur diese Komponente erheben bzw. tatsächlich zu einem Faktor gehören. So wurden drei Faktorenanalyse mit den jeweiligen zu einem

Einstellungskomponenten zugeordneten Items durchgeführt. Bei den Items welche im Vorfeld der Verhaltenskomponente von Einstellung zugeordnet wurden, konnte ermittelt werden, dass diese tatsächlich auch nur einem Faktor zugeordnet werden können. Des Weiteren konnte hierfür ein Reliabilitätskoeffizient mithilfe des *Cronbachs Alpha* von 0,67 ermittelt werden. Bei den Items zur affektiven Komponente konnten zwar drei Faktoren ermittelt werden, jedoch wurden die meisten der Items einem Faktor zugeordnet. Lediglich die Items:

- Stunden, in denen wir englische Literatur behandeln langweilen mich
- Ich interessiere mich für die Zeit, in der Shakespeare gelebt hat
- Ich finde Shakespeare langweilig
- Shakespeare ist langweilig

wurden einem anderen Faktor zugeordnet. Nach der Ausklammerung dieser Items wurde auch hier der Reliabilitätskoeffizient mithilfe des *Cronbachs Alpha* ermittelt, welcher einen Wert von 0,445 ergab. Bei den Items zur kognitiven Komponente konnte die Faktorenanalyse nicht bestätigen, dass hier nur ein Faktor bzw. eine Einstellungskomponente erhoben wurde, da mehrere Faktoren ermittelt wurden. Es konnte also festgestellt werden, dass die anfangs festgestellte Anzahl von elf Faktoren bei den Items, die der kognitiven Komponente zugeordnet wurden, zustande kam. Zwar konnte ein Großteil der Items, die der kognitiven Komponente zugeordnet wurden, durch die Faktorenanalyse bestätigt werden, jedoch wurden die Folgenden einem anderen Faktor zugeordnet:

- Das Lesen von englischen Texten fällt mir schwer
- Ich finde, die Lektüre von Shakespeares Texten ist sprachlich sehr schwierig
- Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden
- Ein Workshop an diesem Ort ist effektiver als eine Unterrichtsstunde zu dem Thema
- Einen solchen Theater-Workshop zu besuchen ist sehr sinnvoll, damit uns die Behandlung des Themas im Unterricht leichter fällt
- Ich glaube nicht, dass mir die Behandlung von Shakespeare im Unterricht nun leichter fallen wird
- Ich finde nicht, dass mir das Wissen über Shakespeares Zeit und sein Theater im Unterricht hilfreich sein kann.

Dies kann dadurch erklärt werden, dass die Items, welche die kognitive Komponente von Einstellung erheben sollen, nicht alle tatsächlich nur diese erheben. Im Fall der oben genannten Items kann z.B. zusätzlich die affektive Komponente erhoben worden sein.

Hinzu kommt, dass bei der kognitiven Komponente nur die subjektiv ausgeprägte Komponente berücksichtigt wurde, man hätte also gegebenenfalls die Items auch der objektiv ausgeprägten Komponente zuordnen können. Ein weiterer Grund dafür, dass die Faktorenanalyse hier nicht erfolgreich war, ist dass die Items aus dem Pre- und Posttest teilweise unterschiedliche Konzepte erhoben bzw. nicht exakt im Posttest übernommen wurden. Zunächst ergab sich also ein Reliabilitätskoeffizient von lediglich 0,083. Nach der Ausklammerung der oben genannten Items, welche einem anderen Faktor zugeordnet wurden, konnte dieser jedoch zumindest auf 0,451 erhöht werden.

Schließlich lässt sich festhalten, dass die Faktorenanalyse nicht dem Ziel dienen konnte die Anzahl der Items bzw. Variablen für die anschließende Auswertung zu reduzieren. Sie konnte lediglich im Fall der affektiven Komponente und der Verhaltenskomponente von Einstellung bestätigen, dass die Items, die diesen Komponenten zugeordnet wurden, größtenteils auch nur diese erheben. Hinsichtlich der in der Methodik beschriebenen Gütekriterien lässt sich also bezüglich der faktoriellen Validität sagen, dass diese in den Items des Erhebungsinstruments, welche diese Komponenten erheben, gegeben ist. Bezüglich der Reliabilität konnte in allen drei Komponenten nach der Durchführung der Faktorenanalyse ein halbwegs zufriedenstellender Reliabilitätskoeffizient mithilfe des *Cronbachs Alpha* ermittelt werden.

In der folgenden Auswertung der Daten wird zunächst erläutert, welche Items für die Beantwortung der Forschungsfrage dienen und wie bei der Beantwortung der Forschungsfragen vorgegangen wurde. Aufgrund der Tatsache, dass in der vorliegenden Untersuchung die *Wirkung* des Workshops auf die Einstellungen der Lernenden untersucht werden soll, können nur die Mittelwerte der Items miteinander verglichen werden, die im Pre- und Posttest entweder denselben oder einen nahezu gleichen Wortlaut hatten und die gleiche Einstellungskomponente erheben. Bei den Forschungsfragen 1-3 wird der Schwerpunkt demnach auf Frequenzanalysen sowie Mittelwertvergleichen liegen. Je höher die Mittelwertdifferenz bei den zu vergleichenden, zusammengehörenden Items aus dem Pre- und Posttest sind, desto höher ist die Wirkung der dazwischenliegenden Intervention des Workshops. In Hinblick auf Forschungsfrage 4, bei der ein Vergleich der Sub- und Extremgruppen erfolgt, werden auch einzelne Items ausgewertet.

7.3 Einstellungen zum Englischunterricht

7.3.1 Darstellung der Ergebnisse

Forschungsfrage 1 lautet: „Inwiefern hat der Shakespeare Theater Workshop die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Lektüre englischsprachiger Texte geändert?“

Wohingegen im Pretest des Fragebogens fünf Items die Einstellungen zum Englischunterricht und zur Lektüre englischsprachiger Texte erhoben, waren es im Posttest nur zwei. Diese bezogen sich weiterhin nur auf die Einstellung zur Lektüre englischsprachiger Texte (vgl. Kapitel 6.1.2.1.).

Verhaltenskomponente

Mit den Items 2 und 4 aus dem Pretest sowie den dazugehörigen Items 1 und 2 aus dem Posttest wurde die Einstellung zur Lektüre englischsprachiger Texte erhoben. Die Items *Ich lese in meiner Freizeit manchmal englischsprachige Texte* (Pretest, Item Nr. 2) und *Ich werde in Zukunft versuchen öfter englischsprachige Texte in meiner Freizeit zu lesen* (Posttest, Item Nr. 1) untersuchten die Verhaltenskomponente.

Tabelle 7 und 8: Die Lektüre englischsprachiger Texte – Verhaltenskomponente

Ich lese in meiner Freizeit manchmal englischsprachige Texte.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	10	11,8	11,8	11,8
trifft eher nicht zu	16	18,8	18,8	30,6
trifft eher zu	29	34,1	34,1	64,7
trifft voll und ganz zu	30	35,3	35,3	100,0
Gesamtsumme	85	100,0	100,0	

Ich werde in Zukunft versuchen öfter englischsprachige Texte in meiner Freizeit zu lesen.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	9	10,6	10,8	10,8
trifft eher nicht zu	17	20,0	20,5	31,3
trifft eher zu	35	41,2	42,2	73,5
trifft voll und ganz zu	22	25,9	26,5	100,0
gültig	83	97,6	100,0	
fehlend	2	2,4		
Gesamtsumme	85	100,0		

59 Probanden, also ca. 70 % gaben demnach an, in ihrer Freizeit manchmal englischsprachige Texte zu lesen. Im Posttest des Fragebogens sollte überprüft werden ob sich diese Einstellung geändert hat und ob die Lernenden nach dem Workshop beabsichtigen öfter englischsprachige Texte in ihrer Freizeit zu lesen. In der dargestellten Tabelle der Frequenzanalyse zum Item im Posttest ist bereits ein Rückgang zu entnehmen. So gaben hier nur noch 57 (ca. 69 %) an, in Zukunft zu versuchen öfters englischsprachige Texte in ihrer Freizeit zu lesen. Auch der Mittelwertvergleich zeigt, dass dieser im Pretest bei 2,93 und nachher bei 2,84 lag. Dies ergibt einen Mittelwertunterschied von 0,084, welcher jedoch nicht signifikant ist ($p=0,403$).

Affektive Komponente

Die Items *Stunden, in den wir englische Literatur behandeln, langweilen mich* (Pretest, Item Nr. 4) sowie *Ich freue mich nun mehr darauf, englischsprachige Literatur im Unterricht zu behandeln* (Posttest, Item Nr. 2) untersuchten die affektive Komponente.

Tabelle 9 und 10: Die Lektüre englischsprachiger Texte – affektive Komponente

Stunden in denen wir englische Literatur behandeln langweilen mich.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	11	12,9	13,1	13,1
trifft eher nicht zu	45	52,9	53,6	66,7
trifft eher zu	24	28,2	28,6	95,2
trifft voll und ganz zu	4	4,7	4,8	100,0
gültig	84	98,8	100,0	
fehlend	1	1,2		
Gesamtsumme	85	100,0		

Ich freue mich nun mehr darauf, englische Literatur im Unterricht zu behandeln.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	6	7,1	7,2	7,2
trifft eher nicht zu	24	28,2	28,9	36,1
trifft eher zu	40	47,1	48,2	84,3
trifft voll und ganz zu	13	15,3	15,7	100,0
gültig	83	97,6	100,0	
fehlend	2	2,4		
Gesamtsumme	85	100,0		

Es zeigt sich, dass 28 Probanden (33,4 %) Stunden, in denen englische Literatur behandelt wird als (eher) langweilig empfinden. Bereits vor dem Workshop gaben 56 (66,7 %) an, den englischen Literaturunterricht als (eher) nicht langweilig zu empfinden. Den dargestellten Häufigkeiten in der unteren Tabel-

le ist zu entnehmen, dass 53 Probanden (63,9 %) sich nach dem Workshop nun (eher) mehr darauf freuen, englische Literatur im Unterricht zu behandeln, lediglich 6 stimmten dem überhaupt nicht zu (7,2 %).

Mithilfe der Codes, die die Probanden erstellen sollten, können die Pre- und Posttests zugeordnet werden. Im Fall des vorliegenden Items ist es also interessant, sich individuelle Veränderungen in der Einstellung anzusehen. So kann man anhand der Tabelle sehen, dass vier Lernende vor dem Workshop angaben, Stunden in denen englische Literatur behandelt wird als langweilig zu empfinden. Mithilfe des Codes kann nun nachgeprüft werden, wie sich die Einstellung dieser vier Lernenden geändert hat. So gaben zwei von ihnen im Posttest an, sich nach dem Workshop mehr darauf zu freuen englische Literatur im Unterricht zu behandeln, bei den anderen beiden konnte der Workshop diesbezüglich keine Wirkung zeigen.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Formulierungen im Pre- und Posttest nicht stimmig waren, kann in diesem Fall kein Mittelwertvergleich zur Feststellung der Wirkung durchgeführt werden. Ebenso ist es problematisch diesen durchzuführen, wenn die Items zwar den gleichen Sinn erfragen, jedoch einmal negativ und einmal positiv formuliert sind.

Es konnte jedoch untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen den Items besteht. Hier konnte wie zu erwarten ein negativer Korrelationskoeffizient (-0,496) gemessen werden. Die Items *Stunden, in denen wir englische Literatur behandeln, langweilen mich* und *Ich freue mich nun mehr darauf, englische Literatur im Unterricht zu behandeln* korrelieren also bzw. beeinflussen sich negativ. Das heißt, dass Lernende, die die Behandlung englischer Literatur langweilt, sich auch nicht darauf freuen, englischsprachige Literatur im Unterricht zu behandeln. Dieser Zusammenhang der Items ist höchst signifikant ($p < 0,01$).

7.3.2 Diskussion der Ergebnisse + Beantwortung der Forschungsfrage 1

Mit Forschungsfrage 1 wurde erfragt, inwiefern der Shakespeare Theater Workshop die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Lektüre englischsprachiger Texte ändern konnte.

Da im Posttest nur zwei Items die veränderte Einstellung erhoben, konnten nur zwei Komponenten untersucht werden. Aufgrund unterschiedlichen Wortlauts, können jedoch nur die Ergebnisse der Frequenzanalysen und nicht der Mittelwertvergleiche interpretiert werden.

In Hinblick auf die Verhaltenskomponente lässt sich sagen, dass bereits vor dem Workshop schon fast 70 % der Probanden angaben, in ihrer Freizeit manchmal englischsprachige Texte zu lesen. Im Posttest gaben zumindest

knapp 69 % an (eher) die Absicht zu haben in der Zukunft öfter englischsprachige Texte in ihrer Freizeit zu lesen. In dem Fall der Verhaltenskomponente wirkte sich der Workshop also insofern aus, als dass zwei Drittel der Lernenden beabsichtigen öfter englischsprachige Texte in ihrer Freizeit zu lesen. Der Mittelwertvergleich der Pre- und Posttest Items liefert keine signifikanten Ergebnisse für die Interpretation, was daran liegt, dass die Items im Pre- und Posttest nicht exakt gleich oder nahezu gleich formuliert waren. Die affektive Komponente untersuchte, ob die Probanden die Behandlung englischer Literatur im Unterricht als langweilig empfinden und ob sie sich nach dem Workshop mehr darauf freuen, englische Literatur im Unterricht zu behandeln. Den Ergebnissen der Frequenzanalysen ist zu entnehmen, dass nach dem Workshop ca. zwei Drittel der Befragten angaben sich nach dem Workshop mehr auf die Behandlung englischer Literatur im Unterricht zu freuen. Zwei der Probanden, die vor dem Workshop angaben, englische Literatur im Unterricht als langweilig zu empfinden, freuen sich nach dem Workshop mehr darauf.

Hier kann an die Ergebnisse der Studie *Shakespeare im Leistungskurs Englisch* angeknüpft werden (Schmidt, 2004), die untersuchte ob Shakespeare aufgrund seines Prestiges bei Lernenden das Interesse an Literatur wecken oder fördern könne (vgl. S. 101). Die Ergebnisse können darauf hindeuten, dass die Beschäftigung mit Shakespeare in Form des Workshops bei den Lernenden das Interesse an englischsprachiger Literatur fördern konnte. So stellte auch Schmidt fest, dass ein hoher Zusammenhang zwischen einem Interesse an Shakespeare und den Neigungen der Lernenden im Bereich Literatur besteht (vgl. S. 298). Ein Workshop, der das Interesse der Lernenden an Shakespeare weckt, kann also auch deren Interesse an Literatur im Allgemeinen fördern.

Für die Forschungsfrage bedeuten diese Ergebnisse also, dass sich mehr als zwei Drittel der Lernenden nach dem Workshop mehr auf die Behandlung englischer Literatur im Unterricht freuen. Ebenso beabsichtigen zwei Drittel in Zukunft öfter englischsprachige Texte in ihrer Freizeit zu lesen. Zwar können keine direkten Wirkungen des Workshops auf die Einstellungen zur Lektüre englischsprachiger Texte gemessen werden, die vorliegenden Ergebnisse der Posttests können jedoch als Wirkung des Workshops gedeutet werden.

7.4 Einstellungen zu Shakespeare

7.4.1 Darstellung der Ergebnisse

Die Forschungsfrage 2 lautet: „Inwiefern hat der Shakespeare Theater Workshop die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Thema Shakespeare geändert?“

Die folgende Auswertung der Ergebnisse bezieht sich nur auf die äquivalenten Items, die den nahezu gleichen Wortlaut haben und gleichermaßen positiv oder negativ formuliert sind. Dabei werden die verschiedenen Komponenten von Einstellung berücksichtigt.

Affektive Komponente

Die affektive Komponente wurde mit den Items *Ich finde Shakespeare langweilig* (Pretest, Item Nr. 8) sowie *Shakespeare ist langweilig* (Posttest, Item Nr. 4) untersucht.

Tabelle 11 und 12: *Shakespeare ist langweilig – affektive Komponente*

Ich finde Shakespeare langweilig.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	14	16,5	16,5	16,5
trifft eher nicht zu	44	51,8	51,8	68,2
trifft eher zu	23	27,1	27,1	95,3
trifft voll und ganz zu	4	4,7	4,7	100,0
Gesamtsumme	85	100,0	100,0	

Shakespeare ist langweilig.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	33	38,8	38,8	38,8
trifft eher nicht zu	42	49,4	49,4	88,2
trifft eher zu	6	7,1	7,1	95,3
trifft voll und ganz zu	4	4,7	4,7	100,0
Gesamtsumme	85	100,0	100,0	

Den in der Tabelle dargestellten Ergebnissen ist zu entnehmen, dass vor dem Workshop mehr Probanden angaben, Shakespeare als langweilig zu empfinden. So gaben vor dem Workshop 28 von ihnen (31,8 %) an, Shakespeare langweilig zu finden. Nach dem Workshop stimmten nur noch 10 (11,2 %) der Aussage, dass Shakespeare langweilig ist, zu. Während vor dem Workshop nur 14 (16,5 %) der Aussage, Shakespeare sei langweilig überhaupt nicht zustimmten, gaben nach dem Workshop 33 (38,8 %), an, Shakespeare sei überhaupt nicht langweilig. Mithilfe der Codes, welche Pre- und Posttest zuordnen, kann nachgeprüft werden, ob die vier Probanden, welche vorher angaben, Shakespeare als langweilig zu empfinden, nach dem Workshop immer noch dieser Ansicht waren. So konnte festgestellt werden, dass drei von ihnen nach dem Workshop dieselbe Einstellung vertreten. Jedoch konnte die Einstellung einer Schülerin geändert werden. Diese gab im Posttest an, Shakespeare nun nicht mehr als langweilig zu empfinden.

Im Mittelwertvergleich konnte durch die Messung der Mittelwertdifferenz die direkte Wirkung des Workshops festgestellt werden. Wie bereits beschrieben gilt: Je höher diese zwischen dem Pre- und Posttest ist, desto höher ist die Wirkung der dazwischenliegenden Intervention des Workshops. Der Mittelwertvergleich ergab eine sehr hohe Differenz der Mittelwerte (0,424). Der Mittelwert verringerte sich von 2,20 (vorher) auf 1,78 (nachher). Die Mittelwertunterschiede sind höchst signifikant ($p < 0,01$).

Kognitive Komponente

Im Rahmen der Items 9 / 12 / 13 (Pretest) sowie 8 / 11 / 9 (Posttest) wurde die subjektiv ausgeprägte kognitive Komponente der Einstellung der Lernenden zu Shakespeare erhoben. Zunächst werden die Ergebnisse der Items *Shakespeares Texte wurden vor so langer Zeit geschrieben und haben daher gar keinen Bezug mehr zu heute* (Pretest, Item Nr. 9) sowie *Shakespeare ist ein verstaubter Klassiker, der uns heute nichts mehr angeht* (Posttest, Item Nr. 8) präsentiert.

Tabelle 13 und 14: Shakespeares Bezug zu heute – kognitive Komponente

Shakespeares Texte wurden vor so langer Zeit geschrieben und haben daher gar keinen Bezug mehr zu heute.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	33	38,8	39,8	39,8
trifft eher nicht zu	46	54,1	55,4	95,2
trifft eher zu	2	2,4	2,4	97,6
trifft voll und ganz zu	2	2,4	2,4	100,0
Gültig	83	97,6	100,0	
Fehlend	2	2,4		
Gesamtsumme	85	100,0		

Shakespeare ist ein verstaubter Klassiker, der uns heute nichts mehr angeht.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	54	63,5	63,5	63,5
trifft eher nicht zu	29	34,1	34,1	97,6
trifft voll und ganz zu	2	2,4	2,4	100,0
Gesamtsumme	85	100,0	100,0	

Der Häufigkeitstabelle ist zu entnehmen, dass sich die Zahl der Probanden, welche angaben, dass Shakespeare keinen Bezug mehr zu heute habe, vor (vier Probanden) und nach dem Workshop (zwei Probanden) kaum unterscheiden. Jedoch kann man den Tabellen entnehmen, dass sich bei der Antwortmöglichkeit „trifft überhaupt nicht zu“ eine deutliche Veränderung ergab. Während also vor dem Workshop nur ein Drittel der Probanden (39,8 %) an-

gaben, dass die Aussage, Shakespeare hätte keinen Bezug mehr zu heute, überhaupt nicht zutreffend sei, waren es nach dem Workshop weit mehr als die Hälfte (63,5 %). Mithilfe der Codes kann festgestellt werden, dass drei der vier Befragten, die im Pretest angaben, Shakespeare habe (eher) keinen Bezug mehr zu heute, nach dem Workshop nicht mehr dieser Meinung waren. Lediglich die Meinung eines Schülers konnte nach dem Workshop nicht geändert werden.⁸

Um die Wirkung des Workshops noch exakter feststellen zu können, wurde ein Mittelwertvergleich der Items durchgeführt. Dieser ergab eine Mittelwertdifferenz von 0,265 zwischen dem Pretest und dem Posttest. Die Mittelwertunterschiede sind höchst signifikant ($p < 0,01$).

Die kognitive Komponente wurde ebenso mit den Items *Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden* (Pretest, Item Nr. 12 / Posttest, Item Nr. 11) erhoben.

Tabelle 15 und 16: Shakespeare im Englischunterricht – kognitive Komponente

Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	40	47,1	47,6	47,6
trifft eher nicht zu	33	38,8	39,3	86,9
trifft eher zu	7	8,2	8,3	95,2
trifft voll und ganz zu	4	4,7	4,8	100,0
gültig	84	98,8	100,0	
fehlend	1	1,2		
Gesamtsumme	85	100,0		

Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	45	52,9	52,9	52,9
trifft eher nicht zu	30	35,3	35,3	88,2
trifft eher zu	8	9,4	9,4	97,6
trifft voll und ganz zu	2	2,4	2,4	100,0
Gesamtsumme	85	100,0	100,0	

Den in den obigen Tabellen dargestellten Ergebnissen ist zu entnehmen, dass bereits vor dem Workshop nur elf Probanden der Meinung waren Shakespeare gehöre (eher) nicht in den Englischunterricht. Ein Schüler änderte nach dem Workshop seine Meinung: er stimmte vor dem Workshop voll und ganz zu, danach lehnte er voll und ganz ab. Die Meinung bzw. Einstellung von sieben

⁸ Dieser Schüler stimmte jedoch auch schon den zuvor ausgewerteten Items *Ich finde Shakespeare ist langweilig* sowie *Shakespeare ist langweilig* (Pre- und Posttest) zu.

der elf Befragten, die vor dem Workshop angaben, Shakespeare sollte (eher) nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden konnte während des Workshops geändert werden. Sie stimmten der Aussage nach dem Workshop (eher) nicht mehr zu. Lediglich die Einstellung von vier Probanden konnte diesbezüglich nicht geändert werden. Auch in diesen Items ist der Unterschied wieder bedeutender in den Aussagen zum Ausmaß der Ablehnung. Wohingegen also vor dem Workshop 40 Probanden (47,6 %) der Aussage, *Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden*, überhaupt nicht zu stimmten, waren es nach dem Workshop 45 (52,9 %). So lässt sich im Mittelwertvergleich auch nur eine sehr niedrige Mittelwertdifferenz (0,083) feststellen. Außerdem sind die Mittelwertunterschiede nicht signifikant ($p=0,31$).

Mit den Items 13 und 9 wurde erhoben, ob die Lernenden denken, Shakespeare gehöre zum Allgemeinwissen.

Tabelle 17 und 18: Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen – kognitive Komponente

Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	6	7,1	7,1	7,1
trifft eher nicht zu	12	14,1	14,1	21,2
trifft eher zu	49	57,6	57,6	78,8
trifft voll und ganz zu	18	21,2	21,2	100,0
Gesamtsumme	85	100,0	100,0	

Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	1	1,2	1,2	1,2
trifft eher nicht zu	10	11,8	11,9	13,1
trifft eher zu	45	52,9	53,6	66,7
trifft voll und ganz zu	28	32,9	33,3	100,0
gültig	84	98,8	100,0	
fehlend	1	1,2		
Gesamtsumme	85	100,0		

Bereits vor dem Workshop waren demnach 67 Probanden (78,8 %) der Meinung, Shakespeare gehöre zum Allgemeinwissen. Lediglich sechs (7,1 %) stimmten dem überhaupt nicht zu. Nach dem Workshop stimmten sechs weitere Probanden der Aussage (eher) zu, Shakespeare gehöre zum Allgemeinwissen (ca. 87 %). Während vor dem Workshop sechs Befragte der Aussage überhaupt nicht zustimmten, war es nach dem Workshop nur noch ein Schüler. Vor dem Workshop waren ca. 21 % der Befragten der Meinung, Shakespeare gehöre (eher) nicht zum Allgemeinwissen und nach dem Workshop nur noch ca. 13 %, von denen nur ein Schüler der Aussage überhaupt nicht zu-

stimmte. Im Mittelwertvergleich kann eine Mittelwertdifferenz von 0,238 gemessen werden. Die Mittelwertunterschiede sind höchst signifikant ($p=0,001$).

Mithilfe der Korrelationsanalyse kann ein relativ hoher negativer Zusammenhang zwischen den Items *Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen* (Item Nr. 9, Posttest) sowie *Shakespeare ist ein verstaubter Klassiker, der uns heute nichts mehr angeht* (Item Nr.8, Posttest) gemessen werden. Der ermittelte Zusammenhang ist höchst signifikant ($p<0,01$).

Verhaltenskomponente

Mit den Items *Ich würde mich auch mit Shakespeare beschäftigen (Lektüre/Theater/Film) wenn wir ihn nicht im Unterricht besprechen bzw. keinen Workshop besuchen würden* (Item Nr. 14, Pretest) und *Ich könnte mir gut vorstellen, ein Theaterstück / einen Film über Shakespeare zu sehen* (Item Nr. 10, Posttest) wurde die Verhaltenskomponente hinsichtlich der Einstellung zu Shakespeare gemessen.

Tabelle 19 und 20: Beschäftigung mit Shakespeare – Verhaltenskomponente

Ich würde mich auch mit Shakespeare beschäftigen (Lektüre/Theater/Film), wenn wir ihn nicht im Unterricht besprechen bzw. keinen Workshop besuchen würden.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	24	28,2	28,2	28,2
trifft eher nicht zu	28	32,9	32,9	61,2
trifft eher zu	24	28,2	28,2	89,4
trifft voll und ganz zu	9	10,6	10,6	100,0
Gesamtsumme	85	100,0	100,0	

Ich könnte mir gut vorstellen, ein Theaterstück / einen Film über Shakespeare zu sehen.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	1	1,2	1,2	1,2
trifft eher nicht zu	9	10,6	10,6	11,8
trifft eher zu	29	34,1	34,1	45,9
trifft voll und ganz zu	46	54,1	54,1	100,0
Gesamtsumme	85	100,0	100,0	

Hieraus ergibt sich, dass vor dem Workshop mehr als die Hälfte der Befragten (61,1 %) angab, dass sie sich außerhalb des Unterrichts (eher) nicht mit Shakespeare beschäftigen würden. Lediglich neun stimmten der Aussage voll und ganz zu. Der Posttest fragte, ob sie sich vorstellen könnten ein Theaterstück oder einen Film über Shakespeare zu sehen. Nur zehn Befragte, darunter eine Schülerin, welche die Aussage komplett ablehnte, gaben an, dass sie dies eher nicht tun würden. Jedoch können sich 75 von ihnen (88,2 %) nach dem

Workshop gut vorstellen, ein Theaterstück oder einen Film über Shakespeare zu sehen.

Obwohl die Items semantisch sehr ähnlich erscheinen, ist es aufgrund der Formulierungsunterschiede nicht möglich, einen direkten Vergleich bzw. eine direkte Wirkung in Form eines Mittelwertvergleichs festzustellen.

7.4.2 Diskussion der Ergebnisse + Beantwortung der Forschungsfrage 2

Mit Forschungsfrage 2 wurde erfragt, inwiefern der Shakespeare Theater Workshop die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Thema Shakespeare ändern konnte.

Mit dem Item *Shakespeare ist langweilig* wurde die affektive Komponente von Einstellung erhoben. Den Ergebnissen der Frequenzanalyse sowie des Mittelwertvergleichs konnte entnommen werden, dass die Probanden Shakespeare nach dem Workshop als wesentlich weniger langweilig empfinden.

Der größte Unterschied in der kognitiven Komponente von Einstellung konnte in den Items gemessen werden, die den Bezug Shakespeares zu heute thematisieren. So konnten die Befragten nach dem Workshop einen deutlicheren Bezug Shakespeares zur Jetztzeit sehen als vor dem Workshop. Mithilfe des Mittelwertvergleichs konnte hier die größte Wirkung des Workshops in der kognitiven Komponente festgestellt werden. Ähnliche Ergebnisse zeigten die Items zu Shakespeare als Bildungsgut. Auch hier ergab der Mittelwertvergleich eine hohe Mittelwertdifferenz, welche für eine große Wirkung des Workshops spricht. Mithilfe einer Korrelationsanalyse konnte ein direkter, negativer Zusammenhang zwischen den Items des Posttests festgestellt werden. Das bedeutet also, dass die Lernenden, die denken, Shakespeare gehöre zum Allgemeinwissen, nicht finden, dass Shakespeare keinen Bezug mehr zu heute hat. Der geringste, und auch nicht signifikante, Unterschied zwischen Pre- und Posttest konnte in den Items gemessen werden, welche die Einstellung gegenüber der Behandlung Shakespeares im Englischunterricht erfragen. Die Lernenden denken also im Wesentlichen gleich darüber, ob Shakespeare im Englischunterricht behandelt werden sollte.

Hinsichtlich der Verhaltenskomponente bezüglich der Beschäftigung mit Shakespeare ergaben die Ergebnisse, dass vor dem Workshop mehr als die Hälfte der Befragten eine eher negative Einstellung gegenüber der Beschäftigung mit Shakespeare in ihrer Freizeit hatte. Nach dem Workshop gaben hingegen 88 % von ihnen an, dass sie sich gut vorstellen könnten ein Theaterstück oder einen Film über Shakespeare zu sehen. Aufgrund der lexikalischen Unterschiede in den Formulierungen konnte kein Mittelwertvergleich durchgeführt werden, um die Wirkung des Workshops zu messen. Das liegt daran, dass im

Pretest explizit auf eine Freizeitaktivität hingewiesen, wohingegen im Posttest die Aussage auch auf eine schulische Aktivität bezogen werden kann. Das Ergebnis im Posttest kann also als Bereitschaft der Lernenden gedeutet werden, ein Theaterstück oder einen Film – als schulische Aktivität – zu sehen. Jedoch können keine Aussagen hinsichtlich des Freizeitverhaltens der Lernenden gemacht werden. Es kann lediglich festgestellt werden, dass nach dem Workshop der Großteil der Lernenden eine positive Einstellung gegenüber der Beschäftigung mit Shakespeare zeigt.

Die zuvor dargestellten Ergebnisse zeigen, dass der Workshop sich positiv auf die Einstellungen der Lernenden zu Shakespeare auswirkte. Die Grundhypothese an die Untersuchung, nach der eine positive Wirkung des Workshops auf die Einstellungen der Lernenden angenommen wurde, kann hiermit also empirisch bestätigt werden. Die Nullhypothese, nach der angenommen wird, dass der Workshop keine Wirkung zeigt, kann also verworfen werden.

In Hinblick auf die Komponenten von Einstellung konnte die mit Abstand größte Wirkung in der affektiven Komponente gemessen werden. Dies bestätigt also die Hypothese, dass die größte Wirkung in der affektiven Komponente der Einstellung gemessen werden kann. Dies mag an der handlungsorientierten Methodik des Workshops liegen (vgl. Kapitel 3 / Kapitel 5.4.1.2.), welche sich positiv auf die affektive Einstellung der Lernenden zum Thema des Workshops auswirkte. Durch die Handlungsorientierung des Workshops (d.h. die szenische Umsetzung dramatischer Texte durch schauspielerische Übungen) konnten affektive Lernziele erreicht werden (vgl. Kapitel 3.2.). Ein weiterer Grund für die größte Veränderung in der affektiven Komponente ist möglicherweise, dass hier auch die größte negative Einstellung vor dem Workshop bestand. Während Lernende schon vor dem Workshop den Bezug Shakespeares zu heute sahen und fanden, er gehöre zum Allgemeinwissen, war die affektive Einstellung zu Shakespeare deutlich negativer. Die Ergebnisse zum Allgemeinwissen sowie zum Bezug Shakespeares zu heute bestätigen die der Studie Schmidts (2004). Auch sie stellte fest, dass Shakespeare von vielen Lernenden als Allgemeinbildung gesehen wird (vgl. S. 190) und nicht als verstaubter Klassiker (vgl. S. 146).

Für die Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern der Workshop die Einstellungen gegenüber Shakespeare änderte, kann resümierend festgehalten werden, dass die Lernenden Shakespeare nach dem Workshop als wesentlich weniger langweilig empfinden (affektive Komponente), den Bezug Shakespeares zu heute mehr sehen (kognitive Komponente) und eher der Meinung sind Shakespeare gehöre zum Allgemeinwissen (kognitive Komponente). Ebenso zeigen sie eine positive Einstellung gegenüber der Beschäftigung mit Shakes-

peare (Verhaltenskomponente). Der Workshop hat sich also positiv auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Shakespeare ausgewirkt.

7.5 Einstellungen zum Workshop

7.5.1 Darstellung der Ergebnisse

Forschungsfrage 3 lautet: „Inwiefern haben die Schülerinnen und Schüler den Workshop und dessen Methodik als hilfreich empfunden?“

Die für das zentrale Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung wichtige Forschungsfrage war die nach der Einstellung zu Shakespeare. Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern die Methodik des Workshops als hilfreich empfunden wurde. Da die zusammengehörenden Items des Pre- und Posttests sowohl semantisch als auch lexikalisch zu unterschiedlich formuliert waren, können die Mittelwerte nicht verglichen werden, was jedoch auch nicht relevant für die Forschungsfrage ist. Von Interesse für die Forschungsfrage sind die Ergebnisse des Posttests.

Kognitive Komponente

Die kognitive Komponente wurde mittels Item 13 und 16 (Posttest) gemessen.

Tabelle 21 und 22: Methodik des Workshops – kognitive Komponente

Durch die schauspielerischen Übungen habe ich viel mehr über Shakespeare gelernt, als es im Unterricht möglich gewesen wäre.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	5	5,9	5,9	5,9
trifft eher nicht zu	25	29,4	29,4	35,3
trifft eher zu	36	42,4	42,4	77,6
trifft voll und ganz zu	19	22,4	22,4	100,0
Gesamtsumme	85	100,0	100,0	

Den oben dargestellten Ergebnissen ist zu entnehmen, dass 55 Lernende (64,8 %) der Meinung sind, sie hätten durch die schauspielerischen Übungen des Workshops mehr über Shakespeare gelernt, als es im Unterricht möglich gewesen wäre. Lediglich fünf Probanden stimmten dem nicht zu.

Ich finde es hilfreich, nicht nur etwas über Shakespeares Werke, sondern auch über sein Leben am Theater gelernt zu haben.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	2	2,4	2,4	2,4
trifft eher nicht zu	6	7,1	7,1	9,5
trifft eher zu	45	52,9	53,6	63,1
trifft voll und ganz zu	31	36,5	36,9	100,0
Gültig	84	98,8	100,0	
Fehlend	1	1,2		
Gesamtsumme	85	100,0		

Anhand der Häufigkeitstabelle lässt sich erkennen, dass nahezu alle Probanden (90,5 %) der Meinung sind, dass es (eher) hilfreich war nicht nur etwas über Shakespeares Werke, sondern auch über sein Leben am Theater gelernt zu haben.

Affektive Komponente

Tabelle 23 und 24: Bedenken an die Shakespeare-Lektüre

Ich hoffe, dass ich nach dem Workshop mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre herantreten kann.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	5	5,9	6,0	6,0
trifft eher nicht zu	13	15,3	15,5	21,4
trifft eher zu	50	58,8	59,5	81,0
trifft voll und ganz zu	16	18,8	19,0	100,0
Gültig	84	98,8	100,0	
Fehlend	1	1,2		
Gesamtsumme	85	100,0		

Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran.				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
trifft überhaupt nicht zu	6	7,1	7,1	7,1
trifft eher nicht zu	15	17,6	17,9	25,0
trifft eher zu	53	62,4	63,1	88,1
trifft voll und ganz zu	10	11,8	11,9	100,0
Gültig	84	98,8	100,0	
Fehlend	1	1,2		
Gesamtsumme	85	100,0		

Die oben dargestellten Ergebnisse des Items *Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran*, gehören zu den wichtigsten für das Erkenntnisziel der vorliegenden Untersuchung. Der Mittelwert kann aufgrund der konzeptionellen Unterschiede, nicht mit dem dazugehörigen Item (*Ich hoffe, dass ich nach dem Workshop mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre herantreten kann*) des Pretests verglichen werden. Die Ergebnisse der Frequenzanalyse zeigen jedoch, dass 63 Lernende (75 %) angaben, nach dem Workshop (eher) mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heranzutreten. Nur sechs (7,1 %) haben weiterhin Bedenken.

Zwar können die Mittelwerte der Items nicht verglichen werden, jedoch können individuelle Fälle, mittels der erstellten Codes, betrachtet werden. Dies lässt erkennen, dass vier der sechs Befragten, die nach dem Workshop angaben, überhaupt nicht mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heranzutreten, vor dem Workshop jedoch die Hoffnung hatten, weniger Bedenken gegenüber der Shakespeare-Lektüre zu haben. Ein Blick auf die zehn Probanden, die nach dem Workshop angaben, nun weniger Bedenken zu haben, lässt erkennen, dass alle von ihnen vor dem Workshop auch hofften, nach dem Workshop mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre herantreten zu können. Ebenso konnte festgestellt werden, dass bei den fünf Befragten, die vor dem Workshop keine Hoffnung hatten, nach dem Workshop weniger Bedenken zu haben, genau dies zutraf. Vier von ihnen gaben an, nach dem Workshop mit (eher) weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heranzutreten.

Mithilfe einer Korrelationsanalyse kann überprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen der als hilfreich empfundenen Methodik des Workshops (kognitive Komponente) mit den nach dem Workshop weniger vorhandenen Bedenken (affektive Komponente) besteht. Dafür wurden die Items, welche die Methodik des Workshops thematisieren, mit dem Item zu den Bedenken korreliert. Zwischen den schauspielerischen Übungen als Methodik des Workshops (kognitive Komponente) und den Bedenken an die Lektüre nach dem Workshop (affektive Komponente) kann durch die Korrelationsanalyse ein mittlerer Zusammenhang festgestellt werden (0,451). Dieser Zusammenhang der Items ist höchst signifikant ($p < 0,01$). Zwischen den zusätzlichen Informationen über Shakespeare und sein Leben am Theater als Methodik des Workshops (kognitive Komponente) und den Bedenken an die Lektüre nach dem Workshop (affektive Komponente) kann durch die Korrelationsanalyse zwar ein positiver Zusammenhang gemessen werden, dieser ist jedoch niedrig (0,266). Auch hier ist die Korrelation signifikant ($p = 0,015$).

7.5.2 Diskussion der Ergebnisse + Beantwortung der Forschungsfrage 3

Forschungsfrage 3 ging der Frage nach, inwiefern von den Schülerinnen und Schülern der Workshop und dessen Methodik als hilfreich empfunden wurde.

Hinsichtlich der kognitiven Komponente von Einstellung wurde erhoben, ob die Probanden die Methodik des Workshops als hilfreich empfanden. Bei der Methodik wurde unterschieden zwischen den schauspielerischen Übungen sowie den zusätzlichen Informationen, die die Lernenden über Shakespeares Leben am Theater erhielten. In Hinblick auf die schauspielerischen Übungen als Methodik des Workshops gaben knapp zwei Drittel von ihnen an, durch diese viel mehr über Shakespeare gelernt zu haben, als es im Unterricht möglich gewesen wäre. Die Erläuterungen der theoretischen Auseinandersetzung zur Notwendigkeit szenischer Arbeit mit dramatischen Texten (vgl. Kapitel 3.2.) können hiermit bestätigt werden. Die Ergebnisse können also dahingehend gedeutet werden, dass die schauspielerischen Übungen, welche den Empfehlungen der Arbeit mit dramatischen Texten entsprechen, von den Lernenden als hilfreich empfunden wurden. Über 90 % der Probanden sind der Meinung, dass die zusätzlichen biographischen Informationen über Shakespeare hilfreich waren.

Die affektive Komponente von Einstellung gegenüber dem Workshop wurde mithilfe des Items *Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran* erhoben. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass 75 % nach dem Workshop mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre herantreten. Ein Vergleich mit dem Item aus dem Pretest *Ich hoffe, dass ich nach dem Workshop mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre herantreten kann*, ließ deutlich werden, dass alle Lernenden, die nach dem Workshop angaben, nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heranzutreten, vorher auch hofften, dass dies der Fall sein wird. Ebenso konnte festgestellt werden, dass die Lernenden, die dem Workshop gegenüber vorher negativ eingestellt waren, danach jedoch angaben, durch den Workshop mit weniger Bedenken an die Lektüre herantreten zu können. Bei den Lernenden, die nach dem Workshop (immer noch) Bedenken in Bezug auf die Shakespeare-Lektüre haben, konnte zumindest ausgeschlossen werden, dass es sich hauptsächlich um die Lernenden handelt, die auch gar nicht hofften, weniger Bedenken nach dem Workshop zu haben. Die Mittelwerte konnten nicht verglichen werden, da der Pretest die Erwartungen der Lernenden erhob, der Posttest jedoch die Bedenken der Lernenden.

Durch eine Korrelationsanalyse konnte ein höherer Zusammenhang zwischen den schauspielerischen Übungen als hilfreich empfundene Methodik des Workshops (kognitive Komponente) und den Bedenken an die Lektüre nach dem Workshop (affektive Komponente) festgestellt werden, als zwischen den

zusätzlichen Informationen über Shakespeare als hilfreich empfundene Methodik des Workshops (kognitive Komponente) und den Bedenken an die Lektüre nach dem Workshop (affektive Komponente). Lernende, die die schauspielerischen Übungen als hilfreich empfanden, gehen nach dem Workshop auch mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran. Zwar wurden die zusätzlichen Informationen als hilfreich empfunden, sie stehen jedoch nicht unbedingt in Zusammenhang mit den Bedenken bezüglich der Lektüre (affektive Komponente). Dieses Ergebnis deutet also darauf hin, dass die schauspielerischen Übungen die Bedenken der Lernenden zur Shakespeare-Lektüre mindern können, da sie zum Verständnis der Texte beitragen.

In Hinblick auf die Forschungsfrage kann gesagt werden, dass die Befragten sowohl die schauspielerischen Übungen als auch die zusätzlichen Informationen über Shakespeare als hilfreiche Methoden empfanden. Zwar empfanden mehr Lernende die zusätzlichen Informationen als hilfreich, es besteht jedoch ein höherer Zusammenhang zwischen den schauspielerischen Übungen und den nach dem Workshop weniger vorhandenen Bedenken gegenüber der Shakespeare-Lektüre.

7.6 Sub- und Extremgruppenvergleiche

7.6.1 Darstellung der Ergebnisse

Forschungsfrage 4 lautet: „Wie verhält sich die Wirkung des Workshops hinsichtlich der Einstellungen verschiedener Subgruppen von Schülerinnen und Schülern (SuS)

- a. Unterschied zwischen Jungen und Mädchen
- b. SuS mit besseren und schlechteren Noten im Fach Englisch
- c. SuS mit und ohne Vorkenntnisse zu Shakespeare
- d. SuS mit höheren und niedrigeren Erwartungen an den Workshop“

Da die Ergebnisse der zweiten Forschungsfrage (Einstellung zu Shakespeare) die wichtigsten für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung waren, werden im Folgenden zur Ermittlung gruppenspezifischer Unterschiede also die Items von Forschungsfrage 2 verwendet, mit derer die Wirkung des Workshops auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Thema Shakespeare untersucht wurden. Mithilfe von SPSS wurden hierfür mit denjenigen Pre- und Posttest Items, die die Einstellung zum Thema Shakespeare untersuchten, neue Variablen berechnet, welche hinsichtlich der unterschiedlichen Sub- und Extremgruppen neu ausgewertet werden (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 729). Die Pre- und Posttest Items, die hierfür verwendet wurden, weil sie die Wirkung des Workshops auf die Einstellungen der Lernenden zum

Thema Shakespeare erheben, werden im Folgenden (mit der neu erstellten Variablen bzw. der Abkürzung) aufgelistet:

- *Ich finde Shakespeare langweilig / Shakespeare ist langweilig*
→ Wirkung_Langeweile (affektive Komponente)
- *Shakespeares Texte wurden vor so langer Zeit geschrieben und haben daher gar keinen Bezug mehr zu heute / Shakespeare ist ein verstaubter Klassiker, der uns heute nichts mehr angeht*
→ Wirkung_Bezug (kognitive Komponente)
- *Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden / Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden* → Wirkung_Englischunterricht (kognitive Komponente)
- *Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen / Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen*
→ Wirkung_Allgemeinwissen (kognitive Komponente)

Außerdem wird das zuvor bereits ausgewertete Item zu den Bedenken der Lernenden an die Shakespeare-Lektüre in Hinblick auf etwaige Sub- und Extremgruppenunterschiede ausgewertet:

- *Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran* → Bedenken (affektive Komponente)

Obwohl hier keine direkte Wirkung zwischen Pre- und Posttest ermittelt werden konnte, können die Ergebnisse aufgrund der Formulierung des Items („nun“) durchaus Rückschlüsse auf die Wirkung des Workshops liefern.

7.6.1.1 Unterschied zwischen Jungen und Mädchen

Anhand von Mittelwertvergleichen konnten für die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen die folgenden Ergebnisse ausgewertet werden.

Wirkung_Langeweile (affektive Komponente)

Hinsichtlich der Wirkung bezüglich des Empfindens von Shakespeare als langweilig lässt sich bei beiden Geschlechtern eine positive Wirkung des Workshops erkennen, wobei die Wirkung bei den Jungen etwas höher ist als bei den Mädchen. Jedoch sind die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche statistisch gesehen nicht signifikant ($p=0,515$).

Wirkung_Bezug (kognitive Komponente)

Ähnlich verhält es sich mit den Ergebnissen in Hinblick auf den Bezug Shakespeares zu heute. Jungen wie Mädchen denken nach dem Workshop eher, dass Shakespeares Texte Bezug zu heute haben und keine verstaubten Klassiker sind. Der Workshop wirkte sich jedoch deutlicher auf die Einstellungen

der Jungen aus als auf die der Mädchen. Die Mittelwertunterschiede sind allerdings statistisch gesehen nicht signifikant ($p=0,243$).

Wirkung Englischunterricht (kognitive Komponente)

Bereits in der vorangegangenen Auswertung konnte festgestellt werden, dass zwischen Pre- und Posttest nur eine sehr niedrige Mittelwertdifferenz bestand, welche statistisch gesehen auch nicht signifikant ist. In Hinblick auf die Geschlechter kann nun festgestellt werden, dass sich die Einstellung der Mädchen hinsichtlich der Notwendigkeit von Shakespeare im Englischunterricht nicht änderte, bei den Jungen jedoch umso mehr. Mädchen denken über die Notwendigkeit des Unterrichtens von Shakespeare vor und nach dem Workshop gleich, wohingegen Jungen der Shakespeare-Behandlung im Englischunterricht nach dem Workshop positiver gegenüber eingestellt sind als vorher. Die Wirkung des Workshops war in dieser Hinsicht also größer auf die Jungen; jedoch sind die Unterschiede auch hier wieder nicht signifikant ($p=0,117$).

Wirkung Allgemeinwissen (kognitive Komponente)

Im Mittelwertvergleich zwischen Jungen und Mädchen lässt sich feststellen, dass auch hier die Wirkung auf die Jungen größer war. Während sowohl Jungen als auch Mädchen nach dem Workshop eher denken, Shakespeare gehöre zum Allgemeinwissen, kann bei Jungen ein größerer Unterschied zum Pretest festgestellt werden. Jedoch sind auch hier die Geschlechterunterschiede statistisch gesehen nicht signifikant ($p=0,765$).

Bedenken (affektive Komponente)

Hinsichtlich der Bedenken gegenüber der Shakespeare-Lektüre lässt sich bei den Mittelwertvergleichen der Geschlechter erkennen, dass Mädchen nach dem Workshop weniger Bedenken haben als Jungen. Nach dem Workshop geben beide Geschlechter an, nun mit (eher) weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heranzutreten, bei Mädchen ist die Einstellung gegenüber der Lektüre jedoch etwas positiver. Auch hier ist der Unterschied jedoch marginal und die Mittelwertunterschiede sind statistisch gesehen nicht signifikant ($p=0,816$).

7.6.1.2 SuS mit besseren und schlechteren Noten im Fach Englisch

In Hinblick auf die Forschungsfrage, ob die Wirkung des Workshops größer auf Lernende mit besseren oder schlechteren Noten im Fach Englisch ist, ergibt sich folgendes Problem für die Auswertung: Die Leistungsunterschiede der Probanden der vorliegenden Untersuchung divergieren kaum. Wie in der Beschreibung der Stichprobe bereits erläutert, gibt es nur sehr wenige Ler-

nende mit sehr guten Noten und gar keine mit sehr schlechten Noten. Die Leistungen befinden sich also größtenteils im guten bis befriedigenden Bereich. Dies legt einen Extremgruppenvergleich nahe: Lernende, deren letzte Englischnote im sehr guten Notenbereich (1) oder im ausreichenden Bereich lag (4).

Wirkung Langweile (affektive Komponente)

Mithilfe eines Mittelwertvergleichs konnte ermittelt werden, dass Lernende, deren letzte Englischnote im sehr guten Bereich lag nach dem Workshop Shakespeare als deutlich weniger langweilig empfinden. Dahingegen haben sich die Mittelwerte bei Lernenden mit ausreichenden Noten im Fach Englisch nicht verändert, diese empfinden Shakespeare nach dem Workshop als ebenso langweilig wie davor. Die Mittelwertunterschiede sind jedoch statistisch gesehen nicht signifikant ($p=0,32$).

Wirkung Bezug (kognitive Komponente)

Sowohl Lernende mit schlechteren als auch mit besseren Leistungen sehen nach dem Workshop einen deutlicheren Bezug Shakespeares zu heute. Bei beiden Gruppen kann also eine positive Wirkung festgestellt werden. Jedoch ist die Wirkung auch hier etwas größer bei den Probanden, deren letzte Englischnote im sehr guten Bereich lag. Ihre Einstellung diesbezüglich wurde also stärker verändert als die der Lernenden mit schlechteren Noten. Die Mittelwertunterschiede sind nicht signifikant ($p=0,838$).

Wirkung Englischunterricht (kognitive Komponente)

Sowohl Lernende mit schlechteren als auch mit besseren Leistungen im Fach Englisch denken nach dem Workshop noch weniger, dass Shakespeare nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden sollte. In diesem Fall ist die Wirkung etwas größer bei den Probanden deren letzte Englischnote im ausreichenden Bereich lag. Jedoch ist der Unterschied nur marginal. Auch hier sind die Mittelwertunterschiede nicht signifikant ($p=0,955$).

Wirkung Allgemeinwissen (kognitive Komponente)

In Bezug auf das Thema Shakespeare als Allgemeinwissen können deutliche Unterschiede in den Einstellungen der Extremgruppen festgestellt werden. Während Lernende mit besseren Noten im Fach Englisch nach dem Workshop noch gestärkter in ihrer Einstellung sind, dass Shakespeare zum Allgemeinwissen gehört, ist die Wirkung bei den leistungsschwächeren Probanden gegenläufig. Diese sind nach dem Workshop eher weniger häufig der Meinung, Shakespeare gehöre zum Allgemeinwissen als vor dem Workshop. Die größere Wirkung in diesem Fall kann zwar bei den leistungsschwächeren Proban-

den festgestellt werden, diese Wirkung war jedoch negativ. Bei Lernenden, deren letzte Englischnote im sehr guten Bereich lag, konnte sich der Workshop jedoch positiv auf die diesbezügliche Einstellung auswirken. Auch hier sind die Mittelwertunterschiede statistisch gesehen nicht signifikant ($p=0,298$).

Bedenken (affektive Komponente)

Lernende, deren letzte Englischnote im sehr guten Bereich lag, gingen nach dem Workshop mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran als leistungsschwächere Probanden. Zwar gehen beide Gruppen nach dem Workshop mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran, doch ist der Unterschied bei den leistungsstärkeren Probanden etwas größer. Die Mittelwertunterschiede sind nicht signifikant ($p=0,266$).

7.6.1.3 SuS mit und ohne Vorkenntnisse zu Shakespeare

Wie die Wirkung des Workshops sich auf Lernende mit und ohne Vorkenntnissen zu Shakespeare verhält, wurde mithilfe des Items *Wir haben schon etwas von Shakespeare gelesen* ermittelt. Hier konnte nur zwischen zwei Antwortmöglichkeiten („trifft überhaupt nicht zu / trifft voll und ganz zu“) gewählt werden.

Wirkung Langweile (affektive Komponente)

Sowohl Lernende, die bisher noch nicht mit der Shakespeare-Lektüre in Kontakt getreten sind, als auch die, die bereits etwas von Shakespeare gelesen haben, empfinden Shakespeare nach dem Workshop als weniger langweilig. Die Wirkung ist größer bei Lernenden mit Vorkenntnissen. Hier kann ein deutlicher Unterschied zwischen vor und nach dem Workshop festgestellt werden. Die Mittelwertunterschiede sind jedoch statistisch gesehen nicht signifikant ($p=0,055$).

Wirkung Bezug (kognitive Komponente)

Ähnlich verhält es sich mit der Einstellung bezüglich des Bezugs Shakespeares zu heute. Sowohl Lernende mit als auch ohne Vorkenntnisse zu Shakespeare sind nach dem Workshop noch eher der Meinung Shakespeares Werke hätten Bezug zu heute. Jedoch wirkte sich der Workshop wesentlich stärker auf die Probanden aus, welche bereits etwas von Shakespeare gelesen hatten. Auch hier sind die Mittelwertunterschiede nicht signifikant ($p=0,073$).

Wirkung Englischunterricht (kognitive Komponente)

Sowohl Lernende mit als auch ohne Vorkenntnisse hinsichtlich der Shakespeare-Lektüre sind nach dem Workshop gestärkter in ihrer Einstellung, dass

Shakespeare weiterhin im Englischunterricht behandelt werden sollte. Während der Unterschied zu vor dem Workshop bei Lernenden ohne Vorkenntnisse nur marginal ist, hat sich der Workshop deutlich auf die diesbezüglichen Einstellungen der Lernenden mit Vorkenntnissen ausgewirkt. Die Mittelwertunterschiede sind statistisch gesehen nicht signifikant ($p=0,146$).

Wirkung Allgemeinwissen (kognitive Komponente)

Auch auf das Thema Shakespeare als Allgemeinwissen hat sich der Workshop bei beiden Gruppen positiv ausgewirkt. So sind sowohl Lernende mit als ohne Vorkenntnisse hinsichtlich der Shakespeare-Lektüre nach dem Workshop bestärkter in ihrer Einstellung, Shakespeare gehöre zum Allgemeinwissen. Die Wirkung ist nur leicht größer bei Lernenden ohne Vorkenntnisse. Die Mittelwertunterschiede sind statistisch gesehen nicht signifikant ($p=0,976$).

Bedenken (affektive Komponente)

In Hinblick auf die Bedenken nach dem Workshop ist der Unterschied zwischen Lernenden mit und ohne Vorkenntnisse zur Shakespeare-Lektüre sehr gering. Zwar gehen die, die bisher noch nicht mit der Shakespeare-Lektüre in Kontakt getreten sind, mit etwas weniger Bedenken an diese heran, jedoch ist der Unterschied zu Lernenden mit Vorkenntnissen nur marginal und die Mittelwertunterschiede sind nicht signifikant ($p=0,757$).

7.6.1.4 SuS mit höheren und niedrigeren Erwartungen

Die Unterschiede hinsichtlich der Erwartungshaltung wurde mithilfe des Items *Ich habe hohe Erwartungen an den Workshop* erhoben. Zwar konnten die Probanden zwischen vier Antwortmöglichkeiten wählen, im Folgenden wurden jedoch nur die Extremgruppen miteinander verglichen (Probanden die mit gar keinen bzw. sehr hohen Erwartungen an den Workshop gingen).

Wirkung Langweile (affektive Komponente)

Hinsichtlich des Empfindens von Shakespeare als langweilig lässt sich bei Lernenden, die ohne Erwartungen an den Workshop gingen, keine Wirkung feststellen. Diese empfinden Shakespeare nach dem Workshop als genauso langweilig wie vor dem Workshop. Auf die Probanden, die mit hohen Erwartungen an den Workshop gingen, wirkte sich der Workshop diesbezüglich jedoch positiv aus. Sie empfinden Shakespeare nach dem Workshop als etwas weniger langweilig. Die Mittelwertunterschiede sind jedoch statistisch gesehen nicht signifikant ($p=0,788$).

Wirkung Bezug (kognitive Komponente)

Während Lernende mit hohen Erwartungen an den Workshop danach einen deutlicheren Bezug Shakespeares zu heute sehen, konnte der Workshop die Einstellung der Lernenden, die keine Erwartungen hatten, nicht positiv verändern. Hier wirkte sich der Workshop nicht nur stärker, sondern vor allem auch negativ auf deren Einstellung aus. Die Mittelwertunterschiede sind jedoch nicht signifikant ($p=0,112$).

Wirkung Englischunterricht (kognitive Komponente)

Ähnlich verhält es sich mit der Aussage, ob Shakespeare weiterhin im Englischunterricht behandelt werden sollte. Auch hier wirkte sich der Workshop negativ auf die Lernenden aus, die mit niedrigen Erwartungen an den Workshop gingen. Nach dem Workshop waren sie eher der Meinung Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden. Auf Lernende mit hohen Erwartungen an den Workshop wirkte sich dieser diesbezüglich positiv aus. Hier wirkte sich der Workshop also stärker auf Lernende mit hohen Erwartungen aus, jedoch negativ auf die, die niedrige Erwartungen an den Workshop hatten. Auch hier sind die Mittelwertunterschiede statistisch gesehen nicht signifikant ($p=0,265$).

Wirkung Allgemeinwissen (kognitive Komponente)

Lernende, die niedrige Erwartungen an den Workshop hatten, sind nach dem Workshop unveränderter Meinung hierzu. Hier zeigte der Workshop keine Wirkung, d.h. sie denken nach dem Workshop immer noch, Shakespeare gehöre eher nicht zum Allgemeinwissen. Anders verhält es sich mit Lernenden, die hohe Erwartungen an den Workshop hatte. Diese sind nach dem Workshop noch mehr der Meinung, Shakespeare gehöre zum Allgemeinwissen. Der Workshop wirkte sich also deutlich stärker auf Lernende aus, die hohe Erwartungen an den Workshop hatten. Die Mittelwertunterschiede sind nicht signifikant ($p=0,267$).

Bedenken (affektive Komponente)

Wie aufgrund der zuvor ausgewerteten Ergebnisse schon erwartet werden konnte, wirkte sich in Hinblick auf die Bedenken gegenüber der Shakespeare-Lektüre der Workshop positiver auf Lernende aus, die hohe Erwartungen an den Workshop hatten. Diese gehen nach dem Workshop mit deutlich weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran als Lernende mit niedrigen Erwartungen an den Workshop. Auch hier sind die Mittelwertunterschiede statistisch nicht signifikant ($p=0,498$).

Die Ergebnisse lassen die Erkenntnis zu, dass sich der Workshop auf die Einstellungen der Probanden, die niedrige Erwartungen an den Workshop hatten, nicht positiv auswirken konnte. Mithilfe einer Korrelationsanalyse kann überprüft werden, dass ein schwacher, aber signifikanter ($p=0,007$) Zusammenhang zwischen der Vorfreude auf den Workshop (*Ich habe eigentlich keine Lust etwas über Shakespeare zu lernen* / Item Nr. 16, Pretest) und den Erwartungen an den Workshop besteht. Jedoch kann kein Zusammenhang festgestellt werden zwischen den Erwartungen an den Workshop und dem Vorsatz gut mitzuarbeiten (*Ich werde mich bemühen während des Workshops gut mitzuarbeiten* / Item Nr. 20, Posttest).

Mithilfe der erstellten Codes konnte nachgeprüft werden, inwieweit dies bei den fünf Lernenden der Fall war, die angaben, niedrige Erwartungen an den Workshop zu haben. So gaben drei von ihnen an, zwar keine hohen Erwartungen an den Workshop zu haben, jedoch Lust, etwas über Shakespeare zu lernen. Die beiden anderen gaben an, eigentlich keine Lust zu haben etwas über Shakespeare zu lernen. Außerdem gab einer der beiden auch an, sich nicht bemühen zu wollen bei dem Workshop gut mitzuarbeiten.

7.6.2 Diskussion der Ergebnisse + Beantwortung der Forschungsfrage 4

Mit Forschungsfrage 4 wurde erfragt wie sich die Wirkung des Workshops hinsichtlich der Einstellungen verschiedener Subgruppen von Schülerinnen und Schülern (SuS) verhält.

a. Unterschied zwischen Jungen und Mädchen

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass der Workshop sich stärker auf die Einstellung der Jungen auswirkte. Mädchen waren zwar im Durchschnitt am Ende positiver gegenüber Shakespeare eingestellt (oder waren es zuvor schon), jedoch erzielt der Workshop größere Wirkung bei Jungen. Dies betraf sowohl die affektive Komponente (Langeweile) als auch die kognitiven Komponenten (Allgemeinwissen, Bezug zu heute, Behandlung im Englischunterricht). Mithilfe der Mittelwertvergleiche mit den neu erstellten Variablen konnte ermittelt werden, dass die Wirkung des Workshops auf die Einstellungen der Jungen zwar größer ist, Mädchen jedoch sowohl vorher als auch nachher positiver eingestellt sind gegenüber dem Thema Shakespeare. Dass die Mittelwertunterschiede nicht signifikant sind, kann daran liegen, dass die Mittelwertunterschiede meist nur marginal sind und die Stichprobengrößen zu unterschiedlich. Anhand des Posttest Items zu den Bedenken an die Shakespeare-Lektüre (affektive Komponente), lässt sich ebenfalls erkennen, dass Mädchen nach dem Workshop weniger Bedenken bezüglich der Shakespeare-Lektüre haben. Zwar konnte hier keine nachhaltige Wirkung gemessen wer-

den, jedoch könnten die Ergebnisse dieser Auswertung für die Wirkung des Workshops auf die Einstellungen der Lernenden sprechen. Dass der Workshop sich deutlicher auf die Jungen auswirkt, kann durchaus an der vorher negativeren Grundeinstellung liegen, sodass der Effekt des Workshops hier größer ist. Mädchen sind, wie es auch die Studie Schmidts (2004) zeigte, Shakespeare im Allgemeinen positiver gegenüber eingestellt als Jungen (vgl. S. 182). Die Hypothese, dass es in der Wirkung des Workshops geschlechtsspezifische Unterschiede geben wird, kann also empirisch bestätigt werden. Die Nullhypothese (keine Unterschiede in den Geschlechtern hinsichtlich der Wirkung des Workshops) kann verworfen werden.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage lässt sich zusammenfassend sagen, dass bei den Items, die es zuließen die direkte Wirkung zu überprüfen, eine größere auf das männliche Geschlecht festgestellt werden konnte. Jedoch waren die Mädchen im Schnitt nachher Shakespeare gegenüber positiver eingestellt, dies war auch vorher bereits der Fall.

b. SuS mit besseren und schlechteren Noten im Fach Englisch

Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Extremgruppen hinsichtlich der Leistungen der Probanden (sehr gute oder ausreichende Englischnoten). Dieser Vergleich lieferte keine so eindeutigen Ergebnisse hinsichtlich der Wirkung des Workshops wie es die geschlechtsspezifischen Unterscheide zeigten. In Hinblick auf das Empfinden Shakespeares als langweilig (affektive Komponente) sowie die Einstellung gegenüber dem Bezug Shakespeares zu heute (kognitive Komponente) kann bei leistungsstärkeren Probanden eine größere Wirkung des Workshops festgestellt werden. Bei leistungsschwächeren Probanden konnte keine Veränderung hinsichtlich der affektiven Komponente (Langeweile) festgestellt werden. Diese empfanden Shakespeare vor und nach dem Workshop als gleich langweilig. Bezüglich der Einstellung gegenüber der Notwendigkeit, Shakespeare im Englischunterricht zu behandeln (kognitive Komponente), ist die Wirkung des Workshops etwas größer auf die leistungsschwächeren Lernenden. Bezüglich des Thema Shakespeare als Teil des Allgemeinwissens (kognitive Komponente), so ist die Wirkung zwar größer auf die leistungsschwächeren Lernenden, jedoch ist diese negativ. Während vor dem Workshop leistungsschwächere Probanden eher der Meinung waren, Shakespeare gehöre zum Allgemeinwissen als leistungsstärkere, sahen diese dies nach dem Workshop anders. Nach dem Workshop gehen die leistungsstärkeren Probanden mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran, jedoch können keine Aussagen über die Bedenken vor dem Workshop gemacht werden, da es hierfür kein entsprechendes Item gab. Dass die leistungsstärkeren Lernenden nach dem Workshop mit weniger Bedenken an die

Lektüre herantreten kann demnach also daran liegen, dass sie ohnehin schon wenig Bedenken der Lektüre gegenüber hatten.

Zusammenfassend kann hier also in Hinblick auf die Forschungsfrage festgestellt werden, dass keine eindeutigen Ergebnisse ausgewertet werden konnten in Hinblick auf die Wirkung des Workshops auf Lernende mit schlechteren oder besseren Noten. Der Workshop scheint sich etwas deutlicher (und positiver) auf die leistungsstärkeren Probanden ausgewirkt zu haben.

c. SuS mit und ohne Vorkenntnisse zu Shakespeare

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass sich der Workshop sowohl auf Lernende mit als auch ohne Vorkenntnissen zur Shakespeare-Lektüre positiv auswirkte. Die Wirkung hinsichtlich des Empfindens von Shakespeare als langweilig (affektive Komponente), der Einstellung gegenüber dem Bezug Shakespeares zu heute sowie der Notwendigkeit der Behandlung von Shakespeare im Unterricht (kognitive Komponenten) ist größer auf die Einstellungen der Lernenden mit Vorkenntnissen zur Shakespeare-Lektüre. Dies kann daran liegen, dass Lernende mit Vorkenntnissen zur Shakespeare-Lektüre vor dem Workshop die wesentlich negativere Grundeinstellung hatten, was eine hohe Wirkung des Workshops ermöglichte. Lernende ohne Vorkenntnisse, und demnach ohne Kenntnisse oder Einschätzungen über die Komplexität der Lektüre, waren demnach der Thematik positiver gegenüber eingestellt. Auf diese Lernenden wirkte sich der Workshop jedoch größer aus, was das Thema Shakespeare als Allgemeinwissen anbelangt, was vermutlich daran liegt, dass sie aufgrund fehlender Vorkenntnisse dies erst nach dem Workshop richtig einschätzen konnten. Der Vergleich der Bedenken gegenüber der Shakespeare-Lektüre nach dem Workshop lieferte kaum einen Unterschied zwischen Lernenden mit und ohne Vorkenntnisse. Lernende ohne Vorkenntnisse gaben an, mit etwas weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heranzugehen.

Zusammenfassend heißt das für die Forschungsfrage, dass der Workshop sich deutlicher auf die Lernenden auswirkte, die bereits mit der Shakespeare-Lektüre in Kontakt getreten waren.

d. SuS mit höheren und niedrigeren Erwartungen an den Workshop

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lieferten große Unterschiede zwischen Lernenden, die den Workshop mit hohen Erwartungen antraten und denen, die niedrige Erwartungen an den Workshop hatten. Wie erwartet werden konnte, waren Lernende, die höhere Erwartungen an den Workshop hatten, Shakespeare vor dem Workshop auch wesentlich positiver gegenüber eingestellt. Während bei Lernenden ohne Erwartungen keine Wirkung festge-

stellt werden konnte in Hinblick auf die Themen Langweile (affektive Komponente) sowie Allgemeinwissen (kognitive Komponente), konnte eine positive Wirkung bei Lernenden mit hohen Erwartungen ermittelt werden. Was die Themen Bezug Shakespeares zu heute sowie Shakespeare im Englischunterricht (kognitive Komponenten) angeht, so wirkte sich der Workshop positiv auf Lernende mit Erwartungen aus, jedoch negativ auf Lernende, die ohne bzw. mit niedrigen Erwartungen den Workshop besuchten. Die Wirkung hinsichtlich des Bezugs Shakespeares zu heute ist stärker auf Lernende ohne Erwartungen, hinsichtlich der Notwendigkeit Shakespeares im Englischunterricht größer auf Lernende mit hohen Erwartungen. In Hinblick auf die Bedenken gegenüber der Shakespeare-Lektüre nach dem Workshop gaben Lernende mit höheren Erwartungen an, nach dem Workshop weniger Bedenken zu haben als Lernende mit niedrigen Erwartungen. Mithilfe von Korrelationsanalysen sowie individuellen Betrachtungen wurde nach möglichen Ursachen für diese Ergebnisse geforscht. Hier ergab sich, dass Lernende mit niedrigen Erwartungen an den Workshop auch keine Lust hatten etwas über Shakespeare zu lernen, was eine positive Wirkung des Workshops sicherlich erschwerte. Der Zusammenhang ist jedoch nur schwach. Durch die individuellen Betrachtungen konnte zumindest ausgeschlossen werden, dass bei drei der fünf Probanden, die keine hohen Erwartungen hatten, die nicht messbare Wirkung des Workshops an der mangelnden Vorfreude oder dem Willen lag etwas über Shakespeare zu lernen. Bei den beiden anderen Probanden kann als Ursache dafür, dass der Workshop sich nicht positiv auswirken konnte, wohl die negative Grundeinstellung vor dem Workshop gesehen werden.

Zusammenfassend lässt sich also in Hinblick auf die Forschungsfrage sagen, dass der Workshop sich nicht positiv auf die Lernenden auswirken konnte, die diesen mit niedrigen Erwartungen antraten. In einzelnen Fällen wirkte er sich sogar negativ aus. Auf Lernende, die hohe Erwartungen an den Workshop hatten, wirkte sich der Workshop in vielen Fällen stärker und in allen Fällen positiv auf ihre Einstellung aus.

8. Kritische Auseinandersetzung und Ausblick

Im Folgenden soll die Konstruktion des Fragebogens kritisch betrachtet werden und Vorschläge für eine Modifikation gemacht werden.

Eines der Hauptprobleme des Fragebogens ist die teilweise unterschiedliche Konzeption der Pre- und Posttests Items. Wie bereits eingehend erläutert, wird die Wirkung einer Intervention mithilfe der Differenz zwischen Post- und Pretests gemessen. Dies ist natürlich nur dann möglich, wenn diese äquivalent sind. So konnte zum Beispiel bei einem der für die Untersuchung bzw. das

Erkenntnisinteresse wichtigsten Items keine Wirkung festgestellt werden aufgrund der unterschiedlichen Formulierung. In einer weiteren Untersuchung müsste darauf geachtet werden, Pre- und Posttest Items identisch bzw. nahezu identisch zu formulieren.

In Hinblick auf die Konstruktion ergab sich weiterhin das Problem, dass einige Items im Pre-, jedoch nicht im Posttest erhoben wurden. So wurde zum Beispiel das Item *Englisch macht Spaß* nicht im Posttest verwendet, weil davon ausgegangen wurde, dass sich die Einstellung der Lernenden diesbezüglich nicht durch einen dreistündigen Workshop ändert. Es wäre jedoch statistisch relevant gewesen dies nochmal zu erheben. Ein weiteres Problem waren die teilweise negativ formulierten Fragen, die möglicherweise bei dem einen oder anderen Probanden zu Missverständnissen geführt haben können. Zwar gibt es in der Fachliteratur gelegentlich die Empfehlung die Fragerichtung zu wechseln, um bestimmte Antworttendenzen verursacht durch Ermüdungerscheinungen zu umgehen (vgl. Mummendey, 2008, S. 71) oder um bei den Probanden nicht das Gefühl zu erwecken, in eine bestimmte Richtung geleitet zu werden, jedoch hat sich dies in der vorliegenden Untersuchung als zu missverständlich herausgestellt. Dadurch, dass der Großteil der Items positiv formuliert war und deutlich weniger Items negativ, ist es möglich, dass einige Probanden die negative Formulierung schlichtweg überlesen und als positive Formulierung wahrgenommen haben. Problematisch waren möglicherweise solche Formulierungen wie *Ich finde nicht, dass mir das Wissen über Shakespeares Zeit und sein Theater im Unterricht hilfreich sein kann*, weniger problematisch hingegen war die Formulierung *Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden*, da diese nicht durch eine vorausgestellte Verneinung, wie „ich finde nicht“ eingeleitet wurde. Neben der negativen Formulierung gab es weitere Formulierungsfehler, die in einer weiterführenden Untersuchung behoben werden müssten. So war zum Beispiel das Item *Ich lese in meiner Freizeit manchmal englischsprachige Texte* insofern problematisch formuliert, als dass die Aussage „manchmal“ sehr vage ist und nicht ausreichend definiert, was eine korrekte Auswertung des Items erschwert.

Hinsichtlich der Skalierung des Fragebogens hat sich die Entscheidung, keine mittlere Antwortmöglichkeit vorzugeben als richtig erwiesen: Bei Einstellungsstudien kann durchaus eine Meinung der Probanden erwartet werden. und da die Fragebögen kein direktes Wissen abfragten, war es auch nicht notwendig eine „weiß nicht“ oder eine „teils teils“ Antwortmöglichkeit bereitzustellen. Auch die vier Stufen der Skala waren genügend für das Ziel der vorliegenden Untersuchung. In Hinblick auf die Messung der unterschiedlichen Komponenten von Einstellung ergaben sich die Probleme, dass die Komponenten nicht gleich oft in den einzelnen Konstrukten, welche die Forschungsfragen abbildeten, erhoben wurden. So wurden zum Beispiel im Posttest des Konstrukts zu „Einstel-

lung im Englischunterricht“ nur zwei der drei Komponenten von Einstellung erhoben. Zwar wurde im Posttest mit *Das Lesen von englischen Texten fällt mir schwer* die kognitive Komponente erhoben, da jedoch davon ausgegangen wurde, dass sich dies nach dem Workshop nicht ändert, gab es auch kein Äquivalent zu diesem Item im Posttest und somit auch kein Erheben der kognitiven Komponente. Somit konnte keine Wirkung in der kognitiven Komponente festgestellt werden in Bezug auf die Einstellung der Lernenden zur Lektüre englischsprachiger Texte.

Da nur durch solche Items eine Wirkung gemessen wird, deren Formulierung dies zuließ, konnte keine neue Variable zur Verhaltenskomponente erstellt werden, um diese hinsichtlich verschiedener Sub- und Extremgruppen auszuwerten. Dies lag daran, dass es keine Items gab, welche die Verhaltenskomponente erhoben und im Pre- und Posttest (nahezu) identisch formuliert waren. In einer weiterführenden Untersuchung müsste also darauf geachtet werden, dass es Items zur Erhebung der Verhaltenskomponente gibt, die im Pre- und Posttest gleich formuliert sind, um somit eine Wirkung feststellen zu können. Im vorliegenden Fragebogen hätte man das Posttest Item *Ich könnte mir vorstellen, ein Theaterstück / einen Film über Shakespeare zu sehen* so im Pretest erheben können, um eine Wirkung feststellen zu können. Da das Äquivalent im Pretest jedoch wie folgt formuliert war: *Ich würde mich auch mit Shakespeare beschäftigen (Lektüre/Theater/Film) wenn wir ihn nicht im Unterricht besprechen bzw. keinen Workshop besuchen würden* war es nicht möglich eine Wirkung des Workshops zu messen.

Auch durch eine größere Stichprobe könnte man diverse Unreinheiten in der Auswertung beheben. Indem man die Erhebung in einem weiteren Workshop durchgeführt hätte, hätte man auch eine Anzahl von 100 Probanden erreichen können. So ergab sich durch die Stichprobengröße die Problematik hinsichtlich der geringen Leistungsunterschiede der Probanden für die Auswertung der Forschungsfrage 4. Durch eine größere Stichprobe könnten gegebenenfalls zuverlässiger Leistungsunterschiede betrachtet werden, da die Extremwertgruppen sich entsprechend vergrößern würden. So könnten beispielsweise die oberen mit den untersten 25 %, das heißt die 25 % der Lernenden mit den besten bzw. schlechtesten Noten im Fach Englisch, verglichen werden. Ähnlich verhält es sich mit den Erwartungen der Lernenden, auch hier könnten durch eine größere Stichprobe größere Gefälle erzielt werden.

Neben diesen Aspekten hinsichtlich der Formulierung sowie Konstruktion des Erhebungsinstruments, die bei einer weiterführenden Untersuchung modifiziert werden müssten, ergaben sich auch einige weitere Aspekte, die noch untersucht werden könnten. So könnte es durchaus interessant sein, in einer weiteren Untersuchung nicht nur Workshops, die auf Deutsch stattfinden zu unter-

suchen, sondern auch solche, die von Muttersprachlern angeboten werden und somit auf Englisch stattfinden. Dabei könnte untersucht werden, ob die Wirkung des Workshops auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler größer ist durch die Tatsache, dass der Workshop von einem Muttersprachler/einer Muttersprachlerin abgehalten wird (*native speaker effect*). Zudem könnte in einer weiterführenden Untersuchung eine Befragung nach mehreren Wochen einbezogen werden, um zu überprüfen, ob die Wirkung direkt nach dem Workshop („initial effect“) eine andere als die später gemessene („delayed effect“) ist (vgl. Hovland, Janis & Kelley, 1953, S. 280f.). Wenn die später gemessene Wirkung größer ist als die direkt nach der Intervention gemessene Wirkung, könne man, laut Hovland, von einem *Sleeper-Effekt* sprechen: „the paradoxical increase in opinion change which sometimes appears after a lapse of time (the ‚sleeper effect‘)“ (ebd.).

9. Zusammenfassung

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bildete die zum einen immer bedeutender werdende Rolle der Handlungsorientierung, also des *learning by doing*, im Fremdsprachenunterricht sowie die Erkenntnisse der Studie Isolde Schmidts *Shakespeare im Leistungskurs Englisch* aus dem Jahr 2004. In dieser Studie stellte sie fest, dass Shakespeare bei den Lernenden zwar auf Akzeptanz stößt, sie dennoch aufgrund der sprachlichen Komplexität große Bedenken gegenüber der Shakespeare-Lektüre haben. Hiervon ausgehend ergab sich das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit sowie damit verbundene tiefergehende Fragestellungen an die Untersuchung.

In dieser Arbeit wurde untersucht, inwieweit sich ein Theater Workshop als außerschulischer, besonders handlungsorientierter Lernort auf die Einstellungen von Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Lerngegenstand des Workshops bildete das Thema Shakespeare. Untersucht wurde also, ob sich ein Theater Workshop zum Thema Shakespeare auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Shakespeare und der Lektüre englischsprachiger Texte im Allgemeinen auswirken kann. Angenommen wurde, dass sich der Workshop positiv auf die Einstellungen der Lernenden auswirken würde. Dies wurde basierend auf den in der theoretischen Auseinandersetzung erörterten Potentialen außerschulischer Lernorte sowie den spezifischen handlungsorientierten Möglichkeiten, welche die Behandlung von Dramen bietet, angenommen.

Hinsichtlich der Potentiale außerschulischer Lernorte wurde festgestellt, dass diese die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen fördern sowie dazu beitragen können das im Unterricht erworbene Wissen zu praktizieren bzw. zu

vertiefen (vgl. Gehring, 2010). Zu den spezifischen Potentialen der Behandlung von Dramen, wie es in einem Theater Workshop der Fall ist, wurde festgestellt, dass es kaum eine andere literarische Gattung gibt, die so viele Möglichkeiten bietet handlungsorientierte Methoden einzusetzen. Der Besuch einer Theatervorführung sowie insbesondere die Teilnahme an einem Theater Workshop kann eine Vielzahl von Kompetenzen der Fremdsprachenlernenden fördern. Darüber hinaus könnten auch weitere Lernziele wie das der interkulturellen Handlungsfähigkeit oder affektive und soziale Lernziele durch den Besuch eines Theater Workshops ausgebildet werden.

In Hinblick auf die vielfältigen Möglichkeiten der handlungsorientierten Methoden, die dramatische Texte bieten, sollte weiterhin geklärt werden, ob die in dem Workshop verwendete Methodik Einfluss auf die Wirkung des Workshops hatte. Daneben lagen etwaige gruppenspezifische Unterschiede im Forschungsinteresse, d.h. ob zum Beispiel die Wirkung des Workshops geschlechtsspezifisch ist oder sich unterschiedlich auf leistungsdivergierende Lernende verhält.

Für diese Zielsetzung wurden vier Workshops untersucht. Die Größe der Stichprobe umfasste 85 Schülerinnen und Schüler aus drei verschiedenen Jahrgangsstufen. Die Untersuchung, welche im Rahmen einer Querschnitts- sowie Interventionsstudie verlief, setzte sich, wie es in der Wirkungsmessung üblich ist, aus einer Vorher- und Nachherbefragung (Pre-/Posttest) zusammen. Dadurch konnten Veränderungen der Einstellungen der Lernenden festgestellt werden, welche auf die Wirkung des Workshops, der die Intervention darstellte, zurückgeführt werden können. Für dieses Messwiederholungsdesign wurden also zwei Fragebögen entwickelt, die den Teilnehmenden jeweils vor sowie unmittelbar nach dem ca. dreistündigen Workshop ausgeteilt wurden.

Die Fragebögen setzen sich jeweils aus drei Konstrukten zusammen, welche das Erkenntnisinteresse bzw. die Forschungsfragen abbilden. Diese Konstrukte erhoben die Einstellungen der Lernenden zum Englischunterricht bzw. der Lektüre englischsprachiger Texte, zu Shakespeare sowie zum Workshop. Im Posttest wurde darauf geachtet, dass die Items inhaltlich zu den äquivalenten Items im Pretest passen, da dies für die anschließende Auswertung des Datenmaterials entscheidend war. Die Items wurden entweder für den Fragebogen entwickelt oder aus bereits vorhandenen Studien übernommen bzw. für den Zweck der vorliegenden Untersuchung leicht verändert. Neben der Studie *Shakespeare im Leistungskurs Englisch* (Schmidt, 2004) diente auch die Einstellungsstudie zum *Englischunterricht in europäischer Dimension* (Finkbeiner, 1995) zur Formulierung der Fragebogenitems. Letztgenannte war nicht nur für die Formulierung der Items richtungsweisend, sondern auch für die Konstruktion des Fragebogens basierend auf der Grundbedeutung des Einstellungs-

konstrukts. Einstellung ist dreidimensional (vgl. Rosenberg & Hovland, 1960; Schmidt et al. 1975; Heinerth 1979; Finkbeiner 1995; Pliska 2016). Die *kognitive Komponente* bezieht sich auf das Wissen und die Meinungen einer Person gegenüber einem Einstellungsobjekt, die *affektive Komponente* bezieht sich auf die Gefühle einer Person gegenüber diesem und die *Verhaltenskomponente*, als Verhaltensdisposition- bzw. tendenz, auf das tatsächliche oder beabsichtigte Verhalten einer Person gegenüber dem Einstellungsobjekt (vgl. Heinerth, 1979, S. 27). Finkbeiner, welche auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung dieser drei Komponenten bei der Erstellung von Erhebungsinstrumenten hinweist (vgl. 1995, S. 208) verwendete dieses Dreikomponentenmodell erstmalig in der Fremdsprachenforschung. Pliska (2016) adaptierte dieses Modell für ihre Einstellungsstudie und auch in der vorliegenden Arbeit wurde es für die Konzeption des Fragebogens verwendet.

Durch die Ermittlung und Auswertung der Ergebnisse des Fragebogens mittels verschiedener statistischer Analysen konnten die einleitend beschriebenen Forschungsfragen beantwortet werden. Aus dem Bereich der deskriptiven Statistik wurden für diese Auswertung vor allem Frequenzanalysen, Mittelwertberechnungen und t-Tests durchgeführt. Dabei wurden die Mittelwerte der äquivalenten Items des Pre- und Posttests verglichen und auf Signifikanzen überprüft, umso Rückschlüsse auf die Wirkung des Workshops ziehen zu können. Für die gruppenspezifischen Unterschiede wurden neue Variablen, mithilfe der Pre- und Posttest Items erstellt um diese in Hinblick auf die verschiedenen Sub- und Extremgruppen zu überprüfen. Es wurden auch Korrelationsanalysen durchgeführt, wenn man anhand der Häufigkeitsanalysen etwaige Zusammenhänge zwischen Items vermuten konnte. Zu Beginn der Auswertung wurde zur Überprüfung der internen Validität des Erhebungsinstruments eine Faktorenanalyse durchgeführt, und der Reliabilitätskoeffizient (*Cronbachs Alpha*) berechnet, welcher Aussagen über die interne Konsistenz der Messung trifft. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse zeigten, dass vor allem in Hinblick auf das Konstrukt bezüglich der Einstellung zu Shakespeare nicht alle Items der richtigen Dimension zugeordnet wurden. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse, welche zur Itemreduktion dienen kann, konnten für die Auswertung der Daten nicht verwendet werden. Daher erfolgte eine Beschränkung auf die Items, deren äquivalente Formulierung im Pre- und Posttest die Auswertung zuließ. Die Auswertung der jeweiligen Forschungsfrage erfolgte nach den drei Komponenten von Einstellungen.

Bezüglich der Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Lektüre englischsprachiger Texte konnte aufgrund von Formulierungsunterschieden keine direkte Wirkung des Workshops festgestellt werden. Allerdings sind nach dem Workshop die Lernenden der Lektüre englischsprachiger Texte positiv gegenüber eingestellt. Das betrifft sowohl die Vorfreude auf die Behandlung engli-

scher Literatur im Unterricht (affektive Komponente) als auch das Vorhaben in der Freizeit öfter englischsprachige Texte lesen zu wollen (Verhaltenskomponente). Man kann also davon ausgehen, dass ein solcher Shakespeare Workshop das Interesse der Lernenden an Literatur fördern kann.

Die Ergebnisse zu den Einstellungen der Lernenden zum Thema Shakespeare waren für das Forschungsziel der vorliegenden Arbeit am wichtigsten. Die mit höchst signifikantem Unterschied festgestellte größte Wirkung konnte dabei in der affektiven und kognitiven Komponente ermittelt werden. Nach dem Workshop empfinden die Lernenden Shakespeare als wesentlich weniger langweilig als vorher (affektiv) und sehen einen deutlicheren Bezug Shakespeares zu heute (kognitiv). Ähnlich verhält es sich mit der Frage nach dem Allgemeinwissen, auch hier konnte eine positive Wirkung des Workshops wahrgenommen werden. In Hinblick auf die Verhaltenskomponente lässt sich abschließend sagen, dass nach dem Workshop ein Großteil der Lernenden eine positive Einstellung gegenüber der Beschäftigung mit Shakespeare zeigt. Die Ergebnisse des Items, welches die Bedenken der Lernenden (affektive Komponente) nach dem Workshop erhob, lässt Rückschlüsse auf die Effektivität des Workshops zu. So konnte ermittelt werden, dass 75 % der Lernenden angaben nach dem Workshop (eher) weniger Bedenken gegenüber der Shakespeare-Lektüre zu haben. Sogar Lernende, die vorher nicht hofften nach dem Workshop weniger Bedenken zu haben, gaben nach dem Workshop an, nun weniger Bedenken gegenüber der Shakespeare-Lektüre gegenüber haben.

Die soeben resümierten Ergebnisse zu den Einstellungen der Lernenden zu Shakespeare wurden hinsichtlich verschiedener Sub- und Extremgruppen ausgewertet, wobei jedoch keine statistisch signifikanten Ergebnisse erzielt wurden. Der Workshop schien sich in allen untersuchten Items mehr auf Jungen auszuwirken, jedoch waren Mädchen vorher sowie nachher Shakespeare gegenüber positiver eingestellt. Ebenso schien der Workshop sich bei Lernenden mit hohen Erwartungen deutlicher (und positiver) auszuwirken, bei Lernenden ohne bzw. mit niedrigen Erwartungen an den Workshop weniger und im Fall des Items zur Notwendigkeit der Shakespeare-Behandlung im Unterricht sogar negativ. Weniger eindeutig sind die Ergebnisse der Vergleiche der Lernenden mit unterschiedlichen Vorkenntnissen sowie divergierenden Leistungen im Fach Englisch.

Ein weiteres Untersuchungsgebiet war die Methodik des aus Vortrag sowie aktiven Übungen mit und ohne Bezug zu Shakespeares Werk bestehenden Workshops. Untersucht wurde, inwieweit dieser von den Lernenden als hilfreich empfunden wird. Es zeigte sich, dass beide Methoden als äußerst hilfreich empfunden wurden. Zwischen den schauspielerischen Übungen und den

Bedenken in Bezug auf die Shakespeare-Lektüre konnte sogar ein höchst signifikanter Zusammenhang ermittelt werden.

Für die Praxis des Englischunterrichts können somit die Empfehlungen zur Umsetzung dramatischer Texte bestätigt werden. Von Lernenden werden schauspielerische Übungen für die Behandlung dramatischer Texte als hilfreich empfunden und sollten somit in den Unterricht integriert werden. Die gattungsspezifische Besonderheit des Dramas liegt darin, dass dramatische Texte, wie die Shakespeares, weitestgehend aus Dialogen bestehen und sich somit zum Aufführen bzw. Spielen eignen. Theaterstücke wurden dazu geschrieben, aufgeführt zu werden – eine Berücksichtigung dieser Tatsache durch handlungsorientierte Elemente im Unterricht kann bei den Lernenden kommunikative, performative und literarische bzw. ästhetische Kompetenzen fördern. Ein Theater Workshop bietet die Möglichkeit, dies durch professionelle Schauspielerinnen und Schauspieler oder Dramaturginnen und Dramaturgen vermitteln zu lassen, die über Kompetenzen in diesem Bereich verfügen, die nicht unbedingt jede Lehrperson ebenfalls aufweisen kann. Der Unterricht wird dadurch authentischer. Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass der Besuch eines Theater Workshops zum Thema Shakespeare in hohem Maße dazu geeignet ist, Motivation und Interesse der Schülerinnen und Schüler an Shakespeare zu steigern.

10. Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2000). Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In K. Aguado (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung* (S. 119-131). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ahrens, R. (2004). Die Tradition der Shakespeare-Behandlung im Englischunterricht. In R. Ahrens (Hrsg.), *William Shakespeare. Zeit, Werk und Wirkung* (S. 297-321). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Al-Hroub, A., Shami, G., Evans. (2016). The impact of the 'writers' workshop' approach on the L2 English writing of upper-primary students in Lebanon. *The Language Learning Journal*, 1-13. Letzter Zugriff: 03.04.2017, DOI: 10.1080/09571736.2016.1249394
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology* (798-844). Worcester: Clark University Press.
- Bönsch, M. (2003). Unterrichtsmethodik für außerschulische Lernorte. *Das Schulandheim*, 2, 4-10.
- Bogdal, K.-M. & Kammler, C. (2010). Dramendidaktik. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 177-189). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Brekle, W. (1995). Didaktische Überlegungen zum darstellenden Spiel im Deutschunterricht. *Deutschunterricht*, 48 (3), 114-121.
- Brown, J.D. & Rodgers, T. S. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.
- Deutsche Enzyklopädie (n.d.). *Interventionsstudie*. Letzter Zugriff: 03.04.2017, <http://www.enzyklo.de/Begriff/Interventionsstudie>.
- Diekmann, A. (2009). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Eyferth, K. & Kreppner, K. (1967). Entstehung, Konstanz und Wandel von Einstellungen. In Gottschaldt et al. (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie in 12 Bänden*. Band 7: C.F. Graumann (Hrsg.), *Sozialpsychologie. 2. Halbband: Forschungsbereiche* (S. 1342-1370). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Finkbeiner, C. (1995). *Englischunterricht in europäischer Dimension. Zwischen Qualifikationserwartungen der Gesellschaft und Schülereinstellungen und Schülerinteressen; Berichte und Kontexte zweier empirischer Untersuchungen*. Bochum: Brockmeyer.

- Finkbeiner, C. (2001a). Untersuchungsfeld 2: attitudinale und affektive Aspekte. In H. J. Vollmer, G. Henrici, C. Finkbeiner, R. Grotjahn, G. Schmid-Schönbein & W. Zydatis (Hrsg.), *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion: Ein Forschungsüberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 12 (2), 65-76.
- Finkbeiner, C. (2001b). Zur Erforschung attitudinaler und affektiver Faktoren beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In C. Finkbeiner & G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 352-375). Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- Gardener, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13, 266-272.
- Gardener, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Gehring, W. (2010). Zur Einleitung: Lernort, Lernstandort, Lernumgebung: Warum ein Fremdsprachenunterricht auch außerhalb des Klassenzimmers erfolgreich ist. In W. Gehring & E. Stinshoff (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts* (S. 7-16). Braunschweig: Diesterweg.
- Guderian, P. (2006). *Wirksamkeitsanalyse außerschulischer Lernorte. Der Einfluss mehrmaliger Besuche eines Schülerlabors auf die Entwicklung des Interesses an Physik* (Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin). <https://edoc.hu-berlin.de/docviews/abstract.php?id=27927>
- Hallet, W. & Hebel, U.J. (2007). Staging Women's Lives: Short Plays im Englischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 41 (85/86), 4-10.
- Hallett, C. A. (1971). A Shakespeare Workshop. *National Council of Teachers of English: College English*, 32 (7), 790-796. Letzter Zugriff: 03.04.2017, <http://www.jstor.org/stable/375114>
- Heinerth, K. (Hrsg.) (1979). *Einstellungs- und Verhaltensänderung. Ihre Theorie und Praxis in der klinischen und pädagogischen Psychologie*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hentig, H. von (1996). *Bildung. Ein Essay*. München, Wien: Hanser Verlag.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2010). *Lehrplan Englisch. Gymnasialer Bildungsgang. Gymnasiale Oberstufe*.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2015). *Hinweise zur Vorbereitung auf die schriftlichen Abiturprüfungen im Landesabitur 2017 (Abiturerlass)*. Erlass vom 20. Juni 2015.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016). *Hinweise zur Vorbereitung auf die schriftlichen Abiturprüfungen im Landesabitur 2018 (Abiturerlass)*. Erlass vom 20. Juni 2016.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016). *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Englisch*. In Kraft getreten 01.08.2016.
- Hovland, C.I., Janis, I. L. & Kelley, H.D. (1953). *Communication and persuasion*. New Haven: Yale University Press.

- Hüttemann, M. (2011). *Effekthascherei oder wirklicher Fortschritt? Ein Kommentar zur Wirkungsorientierung in Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit*. In N. Eppler, I. Miethe & A. Schneider (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven* (S. 53-67). Opladen, Berlin: Barbara Budrich.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Klauer, K.C. (1991). *Einstellungen. Der Einfluß der affektiven Komponente auf das kognitive Urteilen*. Göttingen: Hogrefe.
- Klieme, E. (Hrsg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim u.a.: Beltz Pädagogik.
- Konfuzius (551 v. Chr. bis 479 v. Chr). Letzter Zugriff: 10.04.2017, http://www.sprichworte-der-welt.de/chinesische_sprichworte/konfuzius.html.
- Kromrey, H. (2009). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Küpfer, R. (1982). *Shakespeare im Unterricht. Geschichte, Konzeptionen, Tendenzen*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Legutke, M. (2006). Projekt Airport-Revisited. Von der Aufgabe zum Szenario. In A. Küppers & J. Quetz (Hrsg.), *Motivation revisited: Festschrift für Gert Solmecke* (S. 71-80). Berlin, Münster: Lit Verlag.
- Lösener, H. (2006). Konzepte der Dramendidaktik. In G. Lange & S. Weinhold (Hrsg.), *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik* (S. 297-318). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second language research. Methodology and design*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- May, M. (2011). Wirkung und Qualität in den verschiedenen Ansätzen quantitativer und qualitativer Evaluationsforschung. In N. Eppler, I. Miethe & A. Schneider (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven* (S. 33-52). Opladen, Berlin: Barbara Budrich.
- Merkens, H. (2001). Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der Lehr- und Lernforschung. In C. Finkbeiner & G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 79-105). Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- Merten, K. (1994). Wirkungen von Kommunikation. In K. Merten, S. J. Schmidt & S. Weischenberg (Hrsg.), *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft* (S. 291-328). Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Letzter Zugriff: 03.04.2017, www.schulministerium.nrw.de.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). *Zentralabitur 2017 – Englisch*. Letzter Zugriff: 11.04.2017, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/fach.php?fach=3>.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). *Zentralabitur 2018 – Englisch*. Letzter Zugriff: 11.04.2017, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/fach.php?fach=3>.
- Mummendey, H.D. (1998). *Verhalten und Einstellung. Untersuchung der Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Änderung des alltäglichen Verhaltens*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen: Hogrefe.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2006). *Englische Literatur unterrichten: Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Petersohn, Dr. R. & Volksmann, Prof. Dr. L. (2007). Shakespeare im Englischunterricht. Ein aktueller Überblick. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 3, 38-44.
- Pliska, E. (2016). *Einstellungen zu Muttersprachen und Fremdsprachen. Eine empirische Studie mit Schülerinnen und Schülern in Bosnien-Herzegowina*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Rosch, M. & Frey, D. (1987). Soziale Einstellungen. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 296-305). München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rosenberg, M.J. (1960). Cognitive, affective and behavioural components of attitude. In: C.I. Hovland & M.J. Rosenberg (Hrsg.), *Attitude organization and change. An Analysis of consistency among attitude components* (S. 15-64). New Haven: Yale University Press.
- Schmidt, H.D., Brunner, E.J. & Schmidt-Mummendey, A. (1975). *Soziale Einstellungen*. München: Juventa Verlag.
- Schmidt, I. (2004). *Shakespeare im Leistungskurs Englisch. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Schneider, A. (2011). Professionelle Wirkung zwischen Standardisierung und Fallverstehen: Zum Stand der Wirkungsforschung. In N. Eppler, I. Miethe & A. Schneider (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven* (S. 13-32). Opladen, Berlin: Barbara Budrich.
- Schormann, V. (2002). *Shakespeares Globe. Repliken, Rekonstruktionen und Bespielbarkeit*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Schüle, F. & Zimmermann, M. (2010). Spiel- und theaterpädagogische Ansätze. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 258-271). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Seow, P. & Pan, G. (2014). A Literature Review of the Impact of Extracurricular Activities Participation on Students' Academic Performance. *Journal of Education for Business*, 89 (7), 361-366. Letzter Zugriff: 03.04.2017, DOI: 10.1080/08832323.2014.912195.

- Stockmann, R. & Meyer, W. (2010). *Evaluation. Eine Einführung*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Surkamp, C. & Feuchert, S. (2010). Lernort Theater: Potentiale, Methoden und Anregungen für den fremdsprachlichen Dramenunterricht. In W. Gehring & E. Stinshoff (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts* (S. 78-94). Braunschweig: Diesterweg.
- Timm, J.-P. (Hrsg.) (2005). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Thomas, W.I. & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America*. Boston: The Gorham Press.
- Tornow, H. (2007). Methodische Probleme bei der Wirksamkeitsmessung von Hilfen zur Erziehung. In Evangelischer Erziehungsverband e.V. (Hrsg.), *Wirkungsforschung – Ethik und Instrumente* (S. 50-59). Hannover: SchöneworthVerlag.
- Walther, E. & Weil, R. (2011). Sozialpsychologie. In A. Schütz, M. Brand, H. Selg & S. Lautenbacher (Hrsg.), *Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 235-256). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Website Shakespeare Festival (2017). *Fortbildungen für Studierende und Lehrende im Shakespeare-Festival*. Letzter Zugriff: 03.04.2017, <https://www.shakespeare-festival.de/de/education/workshops-fuer-schueler-und-fortbildungen--145/>.

11. Anhang

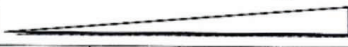
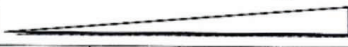
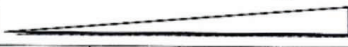
Fragebögen und exemplarische Ergebnisse der statistischen Auswertung mittels SPSS

Inhaltsverzeichnis

1. Fragebögen	108
Anhang 1: Fragebogen vor dem Workshop (Pretest).....	108
Anhang 2: Fragebogen nach dem Workshop (Posttest)	111
Anhang 3: Exemplarischer, ausgefüllter Pre- und Posttest für die Teilstichprobe 1	113
2. Exemplarische Ergebnisse der statistischen Auswertung mittels SPSS	118
Anhang 4: Exemplarische Ergebnisse zur Forschungsfrage 1.....	118
Anhang 5: Exemplarische Ergebnisse zur Forschungsfrage 2.....	119
Anhang 6: Exemplarische Ergebnisse zur Forschungsfrage 3.....	121
Anhang 7: Exemplarische Ergebnisse zur Forschungsfrage 4.....	122

1. Fragebögen

Anhang 1: Fragebogen vor dem Workshop (Pretest) – Seite 1

Fragebogen vor dem Workshop	Regina Nanninski Universität Kassel								
<p>Liebe Schülerinnen und Schüler,</p> <p>Ich bin eine Lehramtsstudentin der Universität Kassel und befrage mich im Rahmen meiner Examensarbeit mit dem Workshop, an dem Ihr heute teilnehmt. Hierfür habe ich Euch zwei Fragebögen vorbereitet, einen für vor und einen für nach dem Workshop. Bitte trefft ehrliche Entscheidungen, jede einzelne Meinung ist für mich sehr von Bedeutung. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, da es sich um Eure persönliche Meinung handelt. Natürlich ist der Fragebogen anonym und wird nur von mir ausgewertet.</p> <p>Die Beantwortung des Fragebogens dauert höchstens 10 Minuten.</p> <p>Persönliche Angaben (diese helfen mir, eure Fragebögen auszuwerten)</p> <p>Nachname: __ __ (die ersten zwei Buchstaben)</p> <p>Geburtsort: __ __ (die ersten zwei Buchstaben)</p> <p>Geburtstag: __ __ (nur der Tag: z.B. „05“ für 05.10.1995)</p> <p>Geschlecht: männlich <input type="radio"/> weiblich <input type="radio"/></p> <p>Alter: __ Klasse: __</p> <p>wenn Oberstufe: Grundkurs <input type="radio"/> Leistungskurs <input type="radio"/></p> <p>Englischnote im letzten Zeugnis: __</p> <p>Kreuze nun das für Dich Zutreffende an:</p>									
<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">trifft überhaupt nicht zu</td> <td style="padding: 5px;">trifft eher nicht zu</td> <td style="padding: 5px;">trifft eher zu</td> <td style="padding: 5px;">trifft voll und ganz zu</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;">  </td> </tr> </table>		trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu				
trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu						
									
Beispiel: Ich esse gerne Eis.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%; text-align: center;">X</td> </tr> </table>				X				
			X						
1. Englisch macht Spaß.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> </table>								
2. Ich lese in meiner Freizeit manchmal englischsprachige Texte.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> </table>								
Seite 1 von 3									

Anhang 1: Fragebogen vor dem Workshop (Pretest) – Seite 2

Fragebogen vor dem Workshop		Regina Kottinski Universität Kassel			
		trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
3.	Das Lesen von englischen Texten fällt mir schwer.				
4.	Stunden in denen wir englische Literatur behandeln langweilen mich.				
5.	Englisch gehört zu meinen Lieblingsfächern.				
6.	Im Englischunterricht haben wir schon über Shakespeare gesprochen.				
7.	Wir haben schon etwas von Shakespeare gelesen.				
8.	Ich finde Shakespeare langweilig.				
9.	Shakespeares Texte wurden vor so langer Zeit geschrieben und haben daher gar keinen Bezug mehr zu heute.				
10.	Ich finde, die Lektüre von Shakespeares Texten ist sprachlich sehr schwierig.				
11.	Ich interessiere mich für die Zeit, in der Shakespeare gelebt hat.				
12.	Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden.				
13.	Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen.				
14.	Ich würde mich auch mit Shakespeare beschäftigen (Lektüre/Theater/Film) wenn wir ihn nicht im Unterricht besprechen bzw. keinen Workshop besuchen würden.				
15.	Man sollte im Unterricht nicht nur über Shakespeares Texte sprechen, sondern auch über seine Zeit und sein Theater.				
16.	Ich habe eigentlich keine Lust etwas über Shakespeare zu lernen.				

Anhang 1: Fragebogen vor dem Workshop (Pretest) – Seite 3

Fragebogen vor dem Workshop	Regina Karbinski Universität Kassel			
	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
17. Ein Workshop an diesem Ort ist effektiver als eine Unterrichtsstunde zu dem Thema.				
18. Einen solchen Theater-Workshop zu besuchen ist sehr sinnvoll, damit uns die Behandlung des Themas im Unterricht leichter fällt.				
19. Ich hoffe, dass ich nach dem Workshop mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre herantreten kann.				
20. Ich werde mich bemühen, während des Workshops gut mitzuarbeiten.				
21. Ich finde nicht, dass mir das Wissen über Shakespeares Zeit und sein Theater im Unterricht hilfreich sein kann.				
22. Ich habe hohe Erwartungen an den Workshop.				

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Seite 3 von 3

Anhang 2: Fragebogen nach dem Workshop (Posttest) – Seite 1

Fragebogen nach dem Workshop

Ragna Jarntnik
Universität Kassel

Liebe Schülerinnen und Schüler,

nachdem ihr an dem Workshop teilgenommen habt, folgt nun der zweite Fragebogen. Bitte trifft wieder ehrliche Entscheidungen, auch hier gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Natürlich ist der Fragebogen auch wieder anonym und wird nur von mir ausgewertet. Beachtet bitte die Rückseite. Die Beantwortung des Fragebogens dauert höchstens 10 Minuten.

Persönliche Angaben (diese helfen mir, eure Fragebögen auszuwerten)

Nachname: ___ ___ (die ersten zwei Buchstaben)

Geburtsort: ___ ___ (die ersten zwei Buchstaben)

Geburtsort: ___ ___ (nur der Tag; z.B. „05“ für 05.10.1995)

Geschlecht: männlich weiblich

Alter: _____ Klasse: _____

wenn Oberstufe: Grundkurs Leistungskurs

Englischnote im letzten Zeugnis: _____

Kreuze nun das für Dich Zutreffende an:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
1. Ich werde in Zukunft versuchen öfter englischsprachige Texte in meiner Freizeit zu lesen.				
2. Ich freue mich nun mehr darauf, englische Literatur im Unterricht zu behandeln.				
3. Ich würde gerne im Englischunterricht (noch) mehr von Shakespeare lesen.				
4. Shakespeare ist langweilig.				
5. Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran.				

Anhang 2: Fragebogen nach dem Workshop (Posttest) – Seite 2

Fragebogen nach dem Workshop		Regina Lohmusk Übersetzt Karol			
		trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
6.	Ich habe in dem Workshop viel über Shakespeare und sein Theater gelernt.				
7.	Mit etwas mehr Wissen über Shakespeare und seine Zeit verstehe ich die Texte wahrscheinlich etwas besser.				
8.	Shakespeare ist ein verstaubter Klassiker, der uns heute nichts mehr angeht.				
9.	Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen.				
10.	Ich könnte mir gut vorstellen, ein Theaterstück / einen Film über Shakespeare zu sehen.				
11.	Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden.				
12.	Der Workshop hat mir Spaß gemacht.				
13.	Durch die schauspielerischen Übungen habe ich viel mehr über Shakespeare gelernt, als es im Unterricht möglich gewesen wäre.				
14.	Ich glaube nicht, dass mir die Behandlung von Shakespeare im Unterricht nun leichter fallen wird.				
15.	Ich finde Shakespeare, sein Theater und die Zeit, in der er gelebt hat, sehr interessant.				
16.	Ich finde es hilfreich, nicht nur etwas über Shakespeares Werke, sondern auch über sein Leben am Theater gelernt zu haben.				
17.	Meine Erwartungen an den Workshop wurden erfüllt.				
18.	Ich fühlte mich während des Workshops	gelangweilt			<input type="radio"/>
		überfordert			<input type="radio"/>
		interessiert			<input type="radio"/>
		angeregt mich zu beteiligen			<input type="radio"/>

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Seite 2 von 2

Anhang 3: Exemplarischer, ausgefüllter Pre- und Posttest für die Teilstichprobe 1

Fragebogen vor dem Workshop
Regina Kaminski
Universität Kassel

Liebe Schülerinnen und Schüler,

ich bin eine Lehramtsstudentin der Universität Kassel und befrage mich im Rahmen meiner Examensarbeit mit dem Workshop, an dem ihr heute teilnehmt. Hierfür habe ich Euch zwei Fragebögen vorbereitet, einen für vor und einen für nach dem Workshop. Bitte trefft ehrliche Entscheidungen, jede einzelne Meinung ist für mich sehr von Bedeutung. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, da es sich um Eure persönliche Meinung handelt. Natürlich ist der Fragebogen anonym und wird nur von mir ausgewertet.
Die Beantwortung des Fragebogens dauert höchstens 10 Minuten.

Persönliche Angaben (diese helfen mir, eure Fragebögen auszuwerten)

Nachname: H I (die ersten zwei Buchstaben)
 Geburtsort: G B (die ersten zwei Buchstaben)
 Geburtstag: 2 0 (nur der Tag: z.B. „05“ für 05.10.1995)

Geschlecht: männlich weiblich
 Alter: 15 Klasse: 9a
 wenn Oberstufe: Grundkurs Leistungskurs
 Englischnote im letzten Zeugnis: 2

Kreuze nun das für Dich Zutreffende an:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Beispiel: Ich esse gerne Eis.				X
1. Englisch macht Spaß.				X
2. Ich lese in meiner Freizeit manchmal englischsprachige Texte.		X		

Seite 1 von 3

Anhang 3: Exemplarischer, ausgefüllter Pre- und Posttest für die Teilstichprobe 1

Fragebogen vor dem Workshop Regina Kaminski
Universität Kassel

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
3. Das Lesen von englischen Texten fällt mir schwer.		X		
4. Stunden in denen wir englische Literatur behandeln langweilen mich.			X	
5. Englisch gehört zu meinen Lieblingsfächern.				X
6. Im Englischunterricht haben wir schon über Shakespeare gesprochen.				X
7. Wir haben schon etwas von Shakespeare gelesen.	X	/	/	
8. Ich finde Shakespeare langweilig.			X	
9. Shakespeares Texte wurden vor so langer Zeit geschrieben und haben daher gar keinen Bezug mehr zu heute.		X		
10. Ich finde, die Lektüre von Shakespeares Texten ist sprachlich sehr schwierig.		X		
11. Ich interessiere mich für die Zeit, in der Shakespeare gelebt hat.		X		
12. Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden.		X		
13. Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen.		X		
14. Ich würde mich auch mit Shakespeare beschäftigen (Lektüre/Theater/Film) wenn wir ihn nicht im Unterricht besprechen bzw. keinen Workshop besuchen würden.		X		
15. Man sollte im Unterricht nicht nur über Shakespeares Texte sprechen, sondern auch über seine Zeit und sein Theater.			X	
16. Ich habe eigentlich keine Lust etwas über Shakespeare zu lernen.		X		

Seite 2 von 3

Anhang 3: Exemplarischer, ausgefüllter Pre- und Posttest für die Teilstichprobe 1

Fragebogen vor dem Workshop Regina Kaminski
Universität Kassel

		trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
17. Ein Workshop an diesem Ort ist effektiver als eine Unterrichtsstunde zu dem Thema.				X	
18. Einen solchen Theater-Workshop zu besuchen ist sehr sinnvoll, damit uns die Behandlung des Themas im Unterricht leichter fällt.					X
19. Ich hoffe, dass ich nach dem Workshop mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre herantreten kann.					X
20. Ich werde mich bemühen, während des Workshops gut mitzuarbeiten.				X	
21. Ich finde nicht, dass mir das Wissen über Shakespeares Zeit und sein Theater im Unterricht hilfreich sein kann.			X		
22. Ich habe hohe Erwartungen an den Workshop.				X	

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Seite 3 von 3

Anhang 3: Exemplarischer, ausgefüllter Pre- und Posttest für die Teilstichprobe 1

Fragebogen nach dem Workshop Regina Kaminski
Universität Kassel

Liebe Schülerinnen und Schüler,

nachdem Ihr an dem Workshop teilgenommen habt, folgt nun der zweite Fragebogen. Bitte trifft wieder ehrliche Entscheidungen, auch hier gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Natürlich ist der Fragebogen auch wieder anonym und wird nur von mir ausgewertet. Beachtet bitte die Rückseite. Die Beantwortung des Fragebogens dauert höchstens 10 Minuten.

Persönliche Angaben (diese helfen mir, eure Fragebögen auszuwerten)

Nachname: H J (die ersten zwei Buchstaben)

Geburtsort: G R (die ersten zwei Buchstaben)

Geburtstag: 7 0 (nur der Tag: z.B. „05“ für 05.10.1995)

Geschlecht: männlich weiblich

Alter: 15 Klasse: 9a

wenn Oberstufe: Grundkurs Leistungskurs

Englischnote im letzten Zeugnis: 2

Kreuzt nun das für Dich Zutreffende an:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
1. Ich werde in Zukunft versuchen öfter englischsprachige Texte in meiner Freizeit zu lesen.			X	
2. Ich freue mich nun mehr darauf, englische Literatur im Unterricht zu behandeln.				X
3. Ich würde gerne im Englischunterricht (noch) mehr von Shakespeare lesen.		X		
4. Shakespeare ist langweilig.		X		
5. Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran.			X	

Seite 1 von 2

Anhang 3: Exemplarischer, ausgefüllter Pre- und Posttest für die Teilstichprobe 1

Fragebogen nach dem Workshop

Regina Kankaski
Universität Kassel

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
6. Ich habe in dem Workshop viel über Shakespeare und sein Theater gelernt.				✓
7. Mit etwas mehr Wissen über Shakespeare und seine Zeit verstehe ich die Texte wahrscheinlich etwas besser.			x	
8. Shakespeare ist ein verstaubter Klassiker, der uns heute nichts mehr angeht.		x		
9. Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen.		✓		
10. Ich könnte mir gut vorstellen, ein Theaterstück / einen Film über Shakespeare zu sehen.		x		
11. Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden.		x		
12. Der Workshop hat mir Spaß gemacht.				✓
13. Durch die schauspielerischen Übungen habe ich viel mehr über Shakespeare gelernt, als es im Unterricht möglich gewesen wäre.			x	
14. Ich glaube nicht, dass mir die Behandlung von Shakespeare im Unterricht nun leichter fallen wird.		✓		
15. Ich finde Shakespeare, sein Theater und die Zeit, in der er gelebt hat, sehr interessant.		x		
16. Ich finde es hilfreich, nicht nur etwas über Shakespeares Werke, sondern auch über sein Leben am Theater gelernt zu haben.				x
17. Meine Erwartungen an den Workshop wurden erfüllt.			x	
18. Ich fühlte mich während des Workshops				
	gelangweilt			0
	überfordert			0
	interessiert			0
	angeregt mich zu betelligen			0

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Seite 2 von 2

2. Exemplarische Ergebnisse der statistischen Auswertung mittels SPSS

Anhang 4: Exemplarische Ergebnisse zur Forschungsfrage 1

Mittelwert

MEANS TABLES=V7_englischsprachige_Texte V7_2_Zukunft
/CELLS=MEAN COUNT STDDEV.

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

	Fälle					
	Eingeschlossen		Ausgeschlossen		Gesamtsumme	
	H	Prozent	H	Prozent	H	Prozent
Ich lese in meiner Freizeit manchmal englischsprachige Texte.	85	100,0%	0	0,0%	85	100,0%
Ich werde in Zukunft versuchen öfter englischsprachige Texte in meiner Freizeit zu lesen.	83	97,6%	2	2,4%	85	100,0%

Bericht

	Ich lese in meiner Freizeit manchmal englischsprachige Texte.	Ich werde in Zukunft versuchen öfter englischsprachige Texte in meiner Freizeit zu lesen.
Mittelwert	2,93	2,84
H	85	83
Standardabweichung	1,009	,943

T-Test

T-TEST PAIRS=V7_englischsprachige_Texte WITH V7_2_Zukunft (PAIRED)
/CRITERIA=CI(.9500)
/MISSING=ANALYSIS.

Statistik für Stichproben mit paarigen Werten

		Mittelwert	H	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert
Paar 1	Ich lese in meiner Freizeit manchmal englischsprachige Texte.	2,93	83	1,010	,111
	Ich werde in Zukunft versuchen öfter englischsprachige Texte in meiner Freizeit zu lesen.	2,84	83	,943	,104

Korrelationen für Stichproben mit paarigen Werten

		H	Korrelation	Sig.
Paar 1	Ich lese in meiner Freizeit manchmal englischsprachige Texte. & Ich werde in Zukunft versuchen öfter englischsprachige Texte in meiner Freizeit zu lesen.	83	,564	,000

Test für Stichproben mit paarigen Werten

	Paarige Differenzen					t	df	Sig. (2-seitig)
	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert	95% Konfidenzintervall der Differenz				
				Unterer	Oberer			
Paar 1 Ich lese in meiner Freizeit manchmal englischsprachige Texte. - Ich werde in Zukunft versuchen öfter englischsprachige Texte in meiner Freizeit zu lesen.	,084	,913	,100	-,115	,284	,841	82	,403

Anhang 5: Exemplarische Ergebnisse zur Forschungsfrage 2

T-Test

T-TEST PAIRS=V13_Langweilig WITH V13_2 (PAIRED)
 /CRITERIA=CI(.9500)
 /MISSING=ANALYSIS.

Statistik für Stichproben mit paarigen Werten

	Mittelwert	H	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert
Paar 1 Ich finde Shakespeare langweilig.	2,20	85	,768	,083
Shakespeare ist langweilig.	1,78	85	,777	,084

Korrelationen für Stichproben mit paarigen Werten

	H	Korrelation	Sig.
Paar 1 Ich finde Shakespeare langweilig. & Shakespeare ist langweilig.	85	,574	,000

Test für Stichproben mit paarigen Werten

	Paarige Differenzen					t	df	Sig. (2-seitig)
	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert	95% Konfidenzintervall der Differenz				
				Unterer	Oberer			
Paar 1 Ich finde Shakespeare langweilig. - Shakespeare ist langweilig.	,424	,713	,077	,270	,577	5,473	84	,000

T-TEST PAIRS=V17_BehandlungUnterricht WITH V17_2 (PAIRED)
 /CRITERIA=CI(.9500)
 /MISSING=ANALYSIS.

Statistik für Stichproben mit paarigen Werten

		Mittelwert	H	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert
Paar 1	Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden.	1,70	84	,818	,089
	Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden.	1,62	84	,759	,083

Korrelationen für Stichproben mit paarigen Werten

		H	Korrelation	Sig.
Paar 1	Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden. & Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden.	84	,553	,000

Test für Stichproben mit paarigen Werten

	Paarige Differenzen					t	df	Sig. (2-seitig)	
	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert	95% Konfidenzintervall der Differenz					
				Unterer	Oberer				
Paar 1	Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden. – Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden.	,083	,748	,082	-,079	,246	1,021	83	,310

Anhang 6: Exemplarische Ergebnisse zur Forschungsfrage 3

Korrelationen

CORRELATIONS

/VARIABLES=V22_2 V24_2_weniger_Bedenken

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Korrelationen			
		Durch die schauspielerischen Übungen habe ich viel mehr über Shakespeare gelernt, als es im Unterricht möglich gewesen wäre.	Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran.
Durch die schauspielerischen Übungen habe ich viel mehr über Shakespeare gelernt, als es im Unterricht möglich gewesen wäre.	Pearson-Korrelation Sig. (2-seitig) N	1 85	,451** ,000 84
Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran.	Pearson-Korrelation Sig. (2-seitig) N	,451** ,000 84	1 1 84

** . Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

CORRELATIONS

/VARIABLES=V26_2 V24_2_weniger_Bedenken

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Korrelationen			
		Ich finde es hilfreich, nicht nur etwas über Shakespeares Werke, sondern auch über sein Leben am Theater gelernt zu haben.	Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran.
Ich finde es hilfreich, nicht nur etwas über Shakespeares Werke, sondern auch über sein Leben am Theater gelernt zu haben.	Pearson-Korrelation Sig. (2-seitig) N	1 84	,266* ,015 83
Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran.	Pearson-Korrelation Sig. (2-seitig) N	,266* ,015 83	1 1 84

*. Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig).

Anhang 7: Exemplarische Ergebnisse zur Forschungsfrage 4a

Mittelwert

MEANS TABLES=V13_Langweilig V13_2 V14_Bezug_heute V14_2_verstaubter_Klassiker
V17_BehandlungUnterricht V17_2 V18_Allgemeinwissen V18_2 BY V1_Geschlecht
/CELLS=MEAN COUNT STDDEV.

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

	Fälle					
	Eingeschlossen		Ausgeschlossen		Gesamtsumme	
	H	Prozent	H	Prozent	H	Prozent
Ich finde Shakespeare langweilig. * Geschlecht	85	100%	0	0,0%	85	100%
Shakespeare ist langweilig. * Geschlecht	85	100%	0	0,0%	85	100%
Shakespeares Texte wurden vor so langer Zeit geschrieben und haben daher gar keinen Bezug mehr zu heute. * Geschlecht	83	97,6%	2	2,4%	85	100%
Shakespeare ist ein verstaubter Klassiker, der uns heute nichts mehr angeht. * Geschlecht	85	100%	0	0,0%	85	100%
Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden. * Geschlecht	84	98,8%	1	1,2%	85	100%
Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden. * Geschlecht	85	100%	0	0,0%	85	100%
Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen. * Geschlecht	85	100%	0	0,0%	85	100%
Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen. * Geschlecht	84	98,8%	1	1,2%	85	100%

Bericht

		Ich finde Shakespeare langweilig.	Shakespeare ist langweilig.	Shakespeares Texte wurden vor so langer Zeit geschrieben und haben daher gar keinen Bezug mehr zu heute.	Shakespeare ist ein verstaubter Klassiker, der uns heute nichts mehr angeht.
Geschlecht	Mittelwert	2,62	2,12	1,88	1,50
	H	26	26	26	26
	Standardabweichung	,697	,993	,766	,860
weiblich	Mittelwert	2,02	1,63	1,58	1,37
	H	59	59	57	59
	Standardabweichung	,731	,613	,565	,488
Gesamtsumme	Mittelwert	2,20	1,78	1,67	1,41
	H	85	85	83	85
	Standardabweichung	,768	,777	,646	,623

Bericht

Geschlecht		Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden.	Shakespeare sollte nicht mehr im Englischunterricht behandelt werden.	Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen.	Ich finde, Shakespeare gehört zum Allgemeinwissen.
männlich	Mittelwert	2,12	1,81	2,58	2,85
	H	25	26	26	26
	Standardabweichung	1,013	,895	,945	,675
weiblich	Mittelwert	1,53	1,53	3,08	3,34
	H	59	59	59	58
	Standardabweichung	,653	,679	,677	,637
Gesamtsumme	Mittelwert	1,70	1,61	2,93	3,19
	H	84	85	85	84
	Standardabweichung	,818	,757	,799	,685

T-Test

T-TEST GROUPS=V1_Geschlecht(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=Wirkung_Allgemeinwissen Wirkung_Langeweile Wirkung_Bezug Wirkung_Englischunterricht V24_2_weniger_Bedenken V22_2 V26_2
 /CRITERIA=CI(.95).

Gruppenstatistik

	Geschlecht	H	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert
Wirkung_Allgemeinwissen	männlich	26	,2692	,77757	,15249
	weiblich	58	,2241	,56330	,07396
Wirkung_Langeweile	männlich	26	-,5000	,81240	,15933
	weiblich	59	-,3898	,66997	,08722
Wirkung_Bezug	männlich	26	-,3846	,75243	,14756
	weiblich	57	-,2105	,55860	,07399
Wirkung_Englischunterricht	männlich	25	,2800	,89069	,17814
	weiblich	59	,0000	,66953	,08717
Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran.	männlich	26	2,77	,710	,139
	weiblich	58	2,81	,760	,100
Durch die schauspielerischen Übungen habe ich viel mehr über Shakespeare gelernt, als es im Unterricht möglich gewesen wäre.	männlich	26	2,77	,815	,160
	weiblich	59	2,83	,874	,114
Ich finde es hilfreich, nicht nur etwas über Shakespeares Werke, sondern auch über sein Leben am Theater gelernt zu haben.	männlich	26	3,00	,693	,136
	weiblich	58	3,36	,667	,088

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit
		F	Sig.	t
Wirkung_Allgemeinwissen	Varianzgleichheit angenommen	3,258	,075	,300
	Varianzgleichheit nicht angenommen			,266
Wirkung_Langeweile	Varianzgleichheit angenommen	,745	,391	-,654
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,607
Wirkung_Bezug	Varianzgleichheit angenommen	3,635	,060	-1,177
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-1,055
Wirkung_Englischunterricht	Varianzgleichheit angenommen	4,469	,038	1,583
	Varianzgleichheit nicht angenommen			1,412
Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran.	Varianzgleichheit angenommen	,888	,349	-,234
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,240
Durch die schauspielerischen Übungen habe ich viel mehr über Shakespeare gelernt, als es im Unterricht möglich gewesen wäre.	Varianzgleichheit angenommen	,659	,419	-,304
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-,312
Ich finde es hilfreich, nicht nur etwas über Shakespeares Werke, sondern auch über sein Leben am Theater gelernt zu haben.	Varianzgleichheit angenommen	3,543	,063	-2,272
	Varianzgleichheit nicht angenommen			-2,239

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		df	Sig. (2-seitig)	Mittelwertdifferenz
Wirkung_Allgemeinwissen	Varianzgleichheit angenommen	82	,765	,04509
	Varianzgleichheit nicht angenommen	37,242	,792	,04509
Wirkung_Langeweile	Varianzgleichheit angenommen	83	,515	-,11017
	Varianzgleichheit nicht angenommen	40,657	,548	-,11017
Wirkung_Bezug	Varianzgleichheit angenommen	81	,243	-,17409
	Varianzgleichheit nicht angenommen	38,076	,298	-,17409
Wirkung_Englischunterricht	Varianzgleichheit angenommen	82	,117	,28000
	Varianzgleichheit nicht angenommen	36,014	,167	,28000

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		df	Sig. (2-seitig)	Mittelwertdifferenz
Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran.	Varianzgleichheit angenommen	82	,816	-,041
	Varianzgleichheit nicht angenommen	51,305	,811	-,041
Durch die schauspielerischen Übungen habe ich viel mehr über Shakespeare gelernt, als es im Unterricht möglich gewesen wäre.	Varianzgleichheit angenommen	83	,762	-,061
	Varianzgleichheit nicht angenommen	51,089	,756	-,061
Ich finde es hilfreich, nicht nur etwas über Shakespeares Werke, sondern auch über sein Leben am Theater gelernt zu haben.	Varianzgleichheit angenommen	82	,026	-,362
	Varianzgleichheit nicht angenommen	46,595	,030	-,362

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		Standardfehlerdifferenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
			Unterer	Oberer
Wirkung_Allgemeinwissen	Varianzgleichheit angenommen	,15018	-,25366	,34385
	Varianzgleichheit nicht angenommen	,16948	-,29824	,38843
Wirkung_Langeweile	Varianzgleichheit angenommen	,16851	-,44533	,22499
	Varianzgleichheit nicht angenommen	,18164	-,47709	,25675
Wirkung_Bezug	Varianzgleichheit angenommen	,14788	-,46832	,12014
	Varianzgleichheit nicht angenommen	,16507	-,50824	,16006
Wirkung_Englischunterricht	Varianzgleichheit angenommen	,17686	-,07184	,63184
	Varianzgleichheit nicht angenommen	,19832	-,12221	,68221
Ich gehe nun mit weniger Bedenken an die Shakespeare-Lektüre heran.	Varianzgleichheit angenommen	,176	-,391	,309
	Varianzgleichheit nicht angenommen	,171	-,385	,303
Durch die schauspielerischen Übungen habe ich viel mehr über Shakespeare gelernt, als es im Unterricht möglich gewesen wäre.	Varianzgleichheit angenommen	,202	-,462	,340
	Varianzgleichheit nicht angenommen	,196	-,455	,333
Ich finde es hilfreich, nicht nur etwas über Shakespeares Werke, sondern auch über sein Leben am Theater gelernt zu haben.	Varianzgleichheit angenommen	,159	-,679	-,045
	Varianzgleichheit nicht angenommen	,162	-,687	-,037

ISBN 978-3-7376-5053-3



9 783737 650533 >