

Strukturanalysen von Angeboten Kultureller Bildung am Beispiel Theater: Ziele, Inhalte und Methoden

von **Carola Surkamp, Andreas Wirag**

Erscheinungsjahr: 2021

Peer Reviewed

Stichwörter:

Kulturpädagogik | Theater | Dramapädagogik | Strukturanalyse | Forschungsmethoden | Empirische Forschung | Qualitative Forschung | Quantitative Forschung | Wirkungsforschung

Abstract

Die Bildungswirkungen von Angeboten der Kulturellen Bildung werden üblicherweise für ein Kulturangebot als ‚Ganzes‘ untersucht und beschrieben. Über Strukturanalysen kultureller Angebote können hingegen die Strukturbeschaffenheit eines Angebots und die damit verbundenen Bildungserträge sichtbar gemacht werden. Demnach besteht das Ziel von Strukturanalysen in der Kulturellen Bildung zum einen darin, die Elemente und Phasen kultureller Angebote sowie ihre kombinatorische Anordnung genauer zu beschreiben. Zum anderen stellt die analytische Untergliederung eines kulturellen Angebots in seine Strukturelemente eine notwendige Voraussetzung dafür dar, um die Bildungsgehalte dieses Angebots genauer zu bestimmen. Durch eine Strukturanalyse kann demnach eine komplexe Beschreibung eines kulturpädagogischen Angebots und seiner Bildungsmöglichkeiten entstehen, was wiederum Einfluss auf die Ausgestaltung späterer Praxisangebote haben kann. Der Beitrag stellt etablierte, qualitative und neuere, quantitative Methoden der Strukturanalyse in der Kulturellen Bildungsforschung vor, wobei vorwiegend Beispiele aus dem Bereich ‚Theater‘ genutzt werden.

Einführung

Kulturpädagogische Angebote aus den Bereichen Musik, Bildende Kunst, Tanz oder Theater werden üblicherweise als ‚ein Ganzes‘ betrachtet, z.B. als ein Tanz- oder Theaterprojekt mit abschließender Aufführung. Ein jüngeres Anliegen der Forschung zur Kulturellen Bildung ist es hingegen, die komplexen

Prozesse, die kulturpädagogische Angebote charakterisieren, in ihren einzelnen Elementen und ihren konkreten Verläufen genauer zu beschreiben. Auf diese Weise soll das ‚Ganze‘ eines kulturellen Angebots analytisch in seine Bestandteile zerlegt werden. Für das Vorgehen einer solchen „prozessorientierten Analyse kultureller Bildungspraxis“ (Rittelmeyer 2013:217) schlägt Christian Rittelmeyer den Begriff der ‚Strukturanalyse‘ vor, der auch im vorliegenden Beitrag verwendet wird. Rittelmeyer charakterisiert diese Analysemethode wie folgt: „Der Begriff *Strukturanalyse* soll darauf aufmerksam machen, dass es dabei sehr wesentlich um die formalen Beschaffenheiten eines Objektes oder einer Tätigkeit geht“ (Rittelmeyer 2016:49; Hervorhebung im Original).

Neben der ‚Strukturanalyse‘ finden sich auch Begriffe wie „Mikroanalysen [...] ästhetischen Lernens“ (Klepacki & Zirfas 2009:136) oder „inhaltliche Elementarstrukturierung“ (Klepacki & Zirfas 2013:83), während die einzelnen Bestandteile eines Angebots als „Strukturelemente künstlerischen Gestaltens“ (Freitag 2011:13) oder „konkrete[.] Formen und Strukturen der beforschten Künste“ (Liebau, Jörissen & Klepacki 2014:202) bezeichnet werden. Eine Auseinandersetzung mit möglichen Begriffsbezeichnungen und - damit einhergehend - eine Einigung auf eine verbindliche Begrifflichkeit für strukturelle Analysen kulturpädagogischer Angebote stellen somit ein Desiderat der Kulturellen Bildungsforschung dar. (Eine Übersicht über die aktuelle Breite des Begriffs findet sich bei Rittelmeyer 2016:49-60).

Das Ziel von Strukturanalysen in der Forschung zur Kulturellen Bildung besteht zum einen darin, die Elemente und Phasen kultureller Angebote sowie ihre kombinatorische Anordnung besser zu verstehen (vgl. Rittelmeyer 2016:49). Zum anderen wird die analytische Unterteilung eines kulturellen Angebots in seine Einzelemente als notwendige Voraussetzung dafür angesehen, um den Bildungsgehalt bzw. die Wirkungspotenziale dieses Angebots genauer zu bestimmen (vgl. Rittelmeyer 2016:53). Durch eine Strukturanalyse kann demnach eine komplexe Beschreibung eines kulturpädagogischen Angebots und der Bildungsmöglichkeiten, die durch dieses Angebot eröffnet werden, entstehen, was wiederum Einfluss auf die Ausgestaltung späterer Praxisangebote haben kann (siehe: Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss (2015) [„Wirkungsnachweise in der Kulturellen Bildung“](#)).

Strukturanalysen als Desiderat für die Kulturelle Bildungsforschung

In den letzten zehn Jahren mehren sich in der Kulturellen Bildung Stimmen, die einen besonderen Bedarf an Strukturanalysen für kulturpädagogische Angebote feststellen (z.B. Hentschel 2007; Liebau, Klepacki & Zirfas 2009; Klepacki & Zirfas 2009, 2013; Klepacki 2010; Rittelmeyer 2010, 2016 sowie ders. (2016) [„Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen“](#); Fink 2012 sowie ders. (2014) [„Die Videografische Rahmenanalyse \(VRA\) - eine Methode zur Erforschung \(kultur\)pädagogischer Praxis“](#); Eger 2014 sowie dies. (2015) [„Arbeitsprinzipien zum Gelingen kultureller Bildungsangebote“](#)). Auch auf internationaler Ebene wird zunehmend auf diesen Bedarf hingewiesen (vgl. jüngst Goldstein, Young & Thompson 2020).

Hervorgehoben wird dabei, dass mittlerweile zwar zahlreiche Studien vorliegen, die die Wirksamkeit kulturpädagogischer Angebote auch über das Ästhetisch-Künstlerische hinaus - z.B. mit Blick auf kognitive, soziale oder emotionale Fähigkeiten - nachweisen (z.B. Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013; Grosz, Lemp, Rammstedt & Lechner 2021), diese Studien aber nicht abschließend klären, welche Aspekte der untersuchten Kulturangebote im Einzelnen für diese Bildungserträge verantwortlich sind. Dabei wäre es wichtig zu ergründen, welche Anforderungen einzelne Strukturelemente an die Teilnehmenden stellen (z.B. hinsichtlich ihrer Konzentration, Kreativität, Kollaboration oder Wahrnehmungsfähigkeit), welche Leistungen

also jeweils besonders herausgefordert und welche Lernerfahrungen damit jeweils ermöglicht werden (vgl. Rittelmeyer 2016:27; Goldstein, Young & Thompson 2020).

Rittelmeyer (2013:221) fordert vor diesem Hintergrund die Entwicklung komplexer Untersuchungsdesigns für die Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung, in die auch Strukturanalysen ästhetischer Praxen einbezogen werden. Diese Analysen sollen im Ergebnis bildungstheoretisch fundierte Erklärungen für ästhetische und außerästhetische Wirkungen bereitstellen. Auch Leopold Klepacki und Jörg Zirfas (2009:136) fordern eine Bestimmung der einzelnen Merkmale kulturpädagogischer Angebote, um Fragen danach zu beantworten, wie es zu ästhetischen Bildungssituationen kommt und wie Bildungsprozesse bei kulturpädagogischen Angeboten verlaufen. Für den Bereich des Theaters bzw. des Theaterspiels formulieren Eckart Liebau, Klepacki und Zirfas (2009:46) diesen Bedarf wie folgt:

„Deutlicher ausgedrückt heißt das, den Versuch zu unternehmen, Theater zu definieren und zwar mit dem Ziel, diejenigen möglichen Konstituenten von Theater herauszuarbeiten, die ausschlaggebend oder zumindest anschlussfähig für eine Charakterisierung subjektiver, durch das Theaterspiel evozierter Bildungsprozesse sind (ebd.).“

Ebenfalls mit Blick auf das Theater fragt Ulrike Hentschel (2007:5), „wie Gestaltungsprozesse in Theaterproduktionen verlaufen und davon ausgehend, welche Bildungswirkungen mit ihnen einhergehen“. In ähnlicher Weise stellt auch Romi Domkowsky (2011:142) fest, dass „[g]erade in Hinblick auf die spezifische Qualität des Theaterspielens“ eruiert werden müsse, „wie Gestaltungsprozesse in Theaterproduktionen ablaufen“. Nur auf Basis dieses Wissens können ihrer Meinung nach Aussagen darüber getroffen werden, „welche Erfahrungen die Spieler in solchen künstlerischen Prozessen machen können und welche Fähigkeiten sie eben dadurch erlangen (ebd.)“. Rittelmeyer (2016:53) zufolge finden solche Strukturanalysen mit dem Ziel der Hypothesenbildung über einzelne Wirkmechanismen aktuell noch unzureichend statt, müssten allerdings empirischen Untersuchungen zu den ästhetischen und außerästhetischen Wirkungen Kultureller Bildung als ‚Ganzes‘ sinnvollerweise vorangehen (vgl. auch Rittelmeyer 2016:27).

Mögliche Forschungsfragen im Zusammenhang mit Strukturanalysen

Je nach Erkenntnisinteresse können die Absichten bzw. Forschungsfragen, die mit Strukturanalysen kultureller Bildungsangebote verbunden sind, variieren. So können in Anlehnung an die oben skizzierten Ziele von Strukturanalysen eine *struktur-* und eine *wirkungsorientierte* Ausgestaltung unterschieden werden. Im ersten Fall, also der strukturorientierten Analyse, geht der Blick von der strukturellen Verfasstheit des kulturellen Angebots aus und weitet sich danach auf die potenziellen Bildungswirkungen dieser Struktur. Den folgenden Fragen kann damit beispielsweise nachgegangen werden:

- Welches sind die Strukturelemente eines kulturellen Angebots?
- In welcher Anordnung bzw. Kombination treten diese Elemente auf? Welche Variationen ihrer Anordnung liegen vor?
- Welche Bestandteile sind zentral, welche optional, um das kulturelle Angebot zu gewährleisten?
- Wie wird ihr Einsatz in der Regel kulturpädagogisch begründet?
- Welche Anforderungen stellen diese Elemente an die Teilnehmenden?

- Welche Bildungswirkungen sind als Folge dieser Anforderungen mit diesen Elementen verbunden? Welche mit ihren jeweiligen Kombinationen?
- Welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede sind in Bezug auf unterschiedliche Kultur- oder Kunstsparten festzustellen?
- Welche strukturellen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede weisen Angebote der gleichen Kultur- oder Kunstsparte durch verschiedene Träger auf?

Die strukturorientierte Analyse steht dabei vor der zentralen Schwierigkeit, dass in der Regel verschiedene Strukturierungen gefunden bzw. aufgestellt werden können, um das gleiche Angebot in plausibler Weise zu beschreiben (vgl. Klepacki & Zirfas 2013:102, 132). So wäre eine Unterteilung in kleinere (z.B. Ankunft, Begrüßung, Warm-Up) oder größere (z.B. Einstieg, Ausstieg) Strukturelemente aus analytischer Sicht grundsätzlich möglich. Ein sinnvolles Vorgehen wäre hier, die ‚Körnung‘ der Strukturanalyse an den Erkenntniszielen der jeweiligen Untersuchung auszurichten (d.h. welche Unterteilung hat den größten Erkenntnismehrwert für die verfolgte Fragestellung). Eine weitere Herausforderung besteht Rittelmeyer (2016:36) zufolge darin, gleichwertige Strukturelemente aus unterschiedlichen kulturellen Angeboten in ihren Anforderungsunterschieden zu charakterisieren, z.B. Übungen zur Raumorientierung im Kammerorchester oder beim Theaterspielen.

Im zweiten Fall, also der wirkungsorientierten Analyse kulturpädagogischer Angebote, setzt der Blick beim Bildungsgehalt des Angebots an und fragt im Anschluss nach der konkreten Strukturbeschaffenheit, die zur Einlösung dieser Bildungserträge benötigt wird. Es sind also beispielsweise die folgenden Fragen von Interesse:

- Welches Bildungsziel steht bei der Durchführung eines kulturellen Angebots im Vordergrund?
- Welche Strukturelemente eines Angebots leisten einen Beitrag zu diesem Bildungsziel?
- Welche Anordnung der Elemente ist geeignet, um die gewünschten Bildungserträge einzulösen?
- Welche Auswahl an Elementen ist geeignet, um eine gewisse Breite an Bildungszielen umzusetzen?
- Welche Zielkonflikte können entstehen, wenn Elemente eines Angebots sich in ihren Bildungswirkungen widersprechen? Wie kann diesen Konflikten entgegengewirkt werden?

Illustration am Beispiel Theater

Zur Illustration der strukturorientierten Analyse eines kulturellen Angebots soll im Folgenden das Beispiel des Theaters dienen. Wie betont steht weder das Theaterangebot als ‚Ganzes‘ noch das Endprodukt der Aufführung bei einer solchen Strukturanalyse im Fokus, sondern der gesamte Prozess der Theaterarbeit. Zur Ausgestaltung dieses Prozesses steht den Leiter*innen eines Theaterangebots eine große Anzahl von Strukturelementen der Theaterarbeit zur Verfügung. Zu diesen gehören u.a. das Aufwärmen von Körper und Stimme, die Arbeit am Text, die Ausgestaltung der Rollen, das Experimentieren mit Ausdrucksformen, Szenenproben, Cooling-Down-Aktivitäten, Reflexionen, Vertrauensübungen u.v.m. Über eine Strukturanalyse, die Theaterangebote im Feld – z.B. an Schulen, in außerschulischen Bildungseinrichtungen oder an Theatern – untersucht, ist es möglich, diese einzelnen Elemente, ihre Kombinationen und Variationen sowie die damit verbundenen Bildungserträge genauer zu erfassen. Es entsteht also eine komplexe Beschreibung der Theaterarbeit, die sowohl die strukturelle Ausgestaltung eines Kulturangebots als auch die daraus hervorgehenden Wirkungen bzw. Wirkungspotenziale umfasst.

Verfahren zur Durchführung von Strukturanalysen

Im Folgenden werden verschiedene Verfahren skizziert, die geeignet sind, um Strukturanalysen in der Kulturellen Bildung durchzuführen. Dabei wird zwischen etablierten und neueren Verfahren unterschieden, um zum einen bereits bekannte und mehrfach genutzte Methoden vorzustellen und zum anderen neue methodische Entwicklungen vorzustellen. Dabei gilt, dass die Wahl der spezifischen Methode einer Strukturanalyse, wie bei jeder Art von Forschung, von den konkreten Erkenntnisinteressen der beteiligten Forscher*innen abhängt. Damit kann eine qualitative Strukturanalyse, die z.B. Videographie nutzt, im Gegensatz zu einer quantitativen Strukturanalyse, die z.B. Fragebögen einsetzt, unterschiedliche, letztlich jedoch komplementäre Forschungsanliegen zum gleichen Angebot untersuchen. So können Verlauf und Ausprägung der Strukturelemente über ein Angebot hinweg beispielsweise über einen quantitativen Fragebogen erhoben werden, die Annahmen der Kursleiter*innen zu den Bildungswirkungen dieser Angebotselemente hingegen über leitfadengestützte Interviews.

Qualitative Verfahren der Strukturanalyse

Innerhalb der bisherigen Forschung zur Kulturellen Bildung wurden in verschiedenen Untersuchungen bereits Strukturanalysen von kulturpädagogischen Angeboten durchgeführt (für einen Überblick vgl. Rittelmeyer 2016:Kap. 1). Dabei handelte es sich vorwiegend um qualitative Studien, die über Videographie (Wenzlik 2009; Fink 2012), Interviews (Domkowsky 2011), Beobachtung (Hofmann 2015) oder Erfahrungstagebücher (Freytag 2011) die Struktur und Bildungserträge eines Angebots zu erfassen suchten.

Um diese etablierte, qualitative Methodik der Strukturanalyse zu veranschaulichen, soll an dieser Stelle eine größere Studie vorgestellt werden, die Tobias Fink (2012) vorlegt. In seiner Arbeit zu *Lernkulturforschung in der Kulturellen Bildung – Videographische Rahmenanalyse der Bildungsmöglichkeiten eines Theater- und Tanzprojektes* befasst der Autor die Struktur einer Tanz- und Theater-AG, die von Schüler*innen der Grundschule besucht wird, über eine videographische Analyse. Die Studie kann durch ihren Umfang und ihre hohe methodische Qualität als exemplarisch für qualitative Methoden der Strukturanalyse in der Kulturellen Bildungsforschung gelten. (siehe: Tobias Fink [„Die Videografische Rahmenanalyse \(VRA\) – eine Methode zur Erforschung \(kultur\)pädagogischer Praxis.“](#))

Ziel der Studie ist es, „eine Übersicht über die gesamte Lernkultur dieser einen Projektgruppe zu geben“ (Fink 2012:378), die Tanz- und Theater-AG also „durch die Analyse der in ihr verwirklichten Rahmen systematisch zu beschreiben“ (ebd.:102) bzw. „die im Projekt verwirklichten Rahmen voneinander zu unterscheiden“ (ebd.:114). Der Begriff ‚Rahmen‘ wird hier nach Goffman (2008/1977) als elementarer Handlungsrahmen für soziale Interaktionen verstanden und steht somit für die Strukturelemente bzw. Bestandteile des kulturellen Angebots. Nach der eigentlichen Strukturanalyse werden die Bildungserträge der identifizierten Rahmen bzw. Strukturelemente herausgearbeitet. Der Autor bemerkt dazu, die Studie habe „im Anschluss an diese Beschreibung nach den Bildungsmöglichkeiten zu fragen, die sich aus dieser Analyse der Praxis ergeben“ (Fink 2012:382).

Methodisch nutzt Fink die Videographie bzw. videographische Datenanalyse, wobei alle Sitzungen der Tanz- und Theater-AG mit der Kamera aufgenommen werden. Zur Auswertung der Daten erfolgt zunächst eine chronologische Sichtung des Materials, während Notizen und Inhaltsangaben zu jedem Projekttermin sowie Hypothesen darüber entstehen, „welche Rahmen sich im Material unterscheiden lassen“ (ebd.:123).

Rahmen, die als strukturähnlich identifiziert werden, werden danach im Sinne einer ‚Segmentierungsanalyse‘ weiter analysiert und miteinander verglichen (ebd.:124f.), bevor es – zum Teil über verlangsamte Durchsichten des Videomaterials – zur Feinanalyse kommt. Anschließend werden die Aufnahmen in Texte überführt, welche die als zentral identifizierten Handlungsrahmen beschreiben und die Äußerungen der Schüler*innen und Kursleiter*innen als konversationsanalytische Transkripte wiedergeben. Mit Hilfe dieser Texte wird sodann die eigentliche Bestimmung der einzelnen Strukturelemente vorgenommen.

Als Ergebnis seiner Studie hält Fink fest, dass die folgenden Rahmen bzw. Bestandteile unterschieden werden können, um das schulische Tanz- und Theaterangebot zu charakterisieren: ein Anfangs- und Abschlussritual, Spiele, Übungen, Gestaltungsaufgaben, Tanzrahmen, Gesprächsrahmen, Proben, Pausen, Atelierphasen und Präsentationen (Fink 2012:Teil III). Auf einer zweiten Analyseebene, die diesen Einzelementen übergeordnet ist, identifiziert Fink vier größere Phasen für das Tanz- und Theaterangebot (Fink 2012:358): eine erste Phase zu „Spiel + Grundlagen“, eine zweite Phase zu „Impro- & Geschichtenfindung“, eine dritte „Probenphase“ sowie eine vierte Phase zu „Öffentliche Aufführungen“. Das Ergebnis dieser Strukturanalyse wird in einem Schaubild zusammengefasst, das zugleich die zeitliche Abfolge der Elemente und der Phasen im Projektverlauf zeigt (vgl. Abb. 1).

11.1 Die Lernkultur auf einen Blick



Phase 1: Spiel + Grundlagen (7 Termine)

Phase 2: Impro- & Geschichtenfindung (10 Termine)

Phase 3: Probenphase (15 Termine)

Phase 4: Öffentliche Aufführungen (3 Termine)

Abb. 1: Strukturanalyse eines Theater- und Tanzprojekts (aus: Tobias Fink 2012:358)

In seiner Studie untersucht der Autor außerdem, mit welchen spezifischen Erfahrungen und Bildungsmöglichkeiten die jeweiligen Strukturelemente dieser Tanz- und Theater-AG – also Übungen, Proben, Atelier usw. – verbunden sind bzw. verbunden sein können. Die Betrachtung dieser Bildungsgehalte ist dabei auf „nicht-alltägliche Erfahrungsräume“ (Fink 2012:15) bezogen, die auf diese Weise nur im Rahmen kultureller Angebote gemacht werden können. Als zentrale Bildungserträge, die über die Tanz- und

Theater-AG umgesetzt werden können, identifiziert der Autor auf Basis seiner Beobachtungen durch die Videoanalyse die Folgenden: (a) Differenzenerfahrungen zwischen ‚Ich‘ (Person) und ‚Nicht-Ich‘ (Rolle), (b) Verantwortungsübernahme, (c) Erfahrung von sozialer Anerkennung und (d) darstellerische Selbstwirksamkeitserfahrung (vgl. ebd.:382-388). In einer abschließenden Zusammenfassung benennt Fink noch einmal pointiert das Potenzial einer Strukturanalyse in der Kulturellen Bildungsforschung: „Die genaue Analyse der verwirklichten Rahmen hat gezeigt, dass es eine große Fülle unterschiedlich strukturierter Rahmen in dieser Lernkultur gibt. Mit diesen Rahmen sind auch unterschiedliche Erfahrungen verbunden, da die Interaktionen in den jeweiligen Rahmen nach verschiedenen Regeln ablaufen (ebd.:359)“. (siehe auch: Tobias Fink (2014/2012) [„Die Videografische Rahmenanalyse \(VRA\) – eine Methode zur Erforschung \(kultur\)pädagogischer Praxis.“](#))

Quantitative Verfahren der Strukturanalyse

Über diese etablierte, qualitative Methodik zur Durchführung von Strukturanalysen hinaus werden aktuell neuere Methoden eingesetzt, die eine quantitative Ausrichtung aufweisen. So befragten Thalia Goldstein, DaSean Young und Brittany Thompson (2020) in ihrer Studie über einen Online-Fragebogen Lehrer*innen aus dem Bereich ‚Darstellendes Spiel‘ aus verschiedenen Bildungseinrichtungen zu den spezifischen Aktivitäten, die diese in ihren Theaterkursen einsetzen. Außerdem sollten die Lehrkräfte Angaben dazu machen, welche Elemente ihrer Meinung nach für die Kompetenzentwicklung inner- und außerhalb der ästhetischen Bildung – also auch im Hinblick auf kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen – wirksam sein können. So wurden die Lehrkräfte aufgefordert, Angaben zur Häufigkeit bestimmter Strukturelemente der Theaterarbeit in ihren Kursen und zum Stellenwert dieser Elemente für bestimmte Lerneffekte zu machen. Dabei standen insgesamt 27 Strukturelemente (z.B. Warm-Up-Übungen, non-verbale Improvisationen, Skriptanalysen, Proben) und 28 mögliche Lernerträge (z.B. schauspielerische Fähigkeiten, kommunikative Kompetenzen, Empathie, Selbstvertrauen, Erinnerungsfähigkeit) zur Auswahl. In einem weiteren Schritt sollten Aussagen darüber getroffen werden, welche Strukturelemente nach ihrer Einschätzung am meisten zu einzelnen Lerneffekten des Theaterspielens beitragen. Interessanterweise ist ein wesentliches Ergebnis der Studie, dass die befragten Theaterlehrkräfte nahezu alle Strukturelemente als gleich wichtig für Lernprozesse ansehen (Goldstein, Young & Thompson 2020:7) und dass sie fast alle der aufgeführten Förderwirkungen in gleicher Weise dem Theaterspielen zuschreiben (ebd.:9). Besonders häufig genannt wurden Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und Empathie als mögliche Lernerträge der Theaterarbeit (ebd.:9). Was die Studie aufgrund ihres Forschungsdesigns, das letztlich auf den subjektiven Theorien der befragten Lehrkräfte beruht, nicht erfasst, sind die tatsächlichen Wirkungseffekte einzelner Strukturelemente des Theaterspielens auf die Kompetenzentwicklung der Kursteilnehmer*innen.

Ein quantitatives Verfahren zur Ermittlung der Strukturelemente des Theaterspielens wird auch in einem Forschungsprojekt der Englischdidaktik an der Universität Göttingen genutzt. Das in Kooperation mit der Pädagogischen Psychologie durchgeführte Projekt „Bühne frei: Schulische Bildungsangebote im Bereich Darstellendes Spiel und ihre Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung“ erforscht in einem Multi-Method-Design die strukturelle Ausgestaltung und die Transfereffekte von englischsprachigen Theater-AGs an einer Gesamtschule in Göttingen (vgl. zur Transferforschung auch Christian Rittelmeyer (2013) [„Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten“](#) sowie ders. (2014) [„Außerfachliche Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten“](#)). In jedem Halbjahr werden an dieser Schule zwei Theater-AGs im Ganztagsangebot, die Schüler*innen der Klassen 5/6 (Unterstufen-Theater-AG) und 7 bis 10 (Mittelstufen-Theater-

AG) besuchen. Diese Theater-AGs laufen wöchentlich über jeweils zwei Schulstunden und enden nach ca. zwölf Sitzungen mit der Aufführung eines Theaterstücks vor Publikum. (Das „Bühne frei“-Projekt wird im Rahmen des [Forschungsfonds Kulturelle Bildung](#) gefördert. Der Forschungsfonds ist ein Projekt des Rates für Kulturelle Bildung e.V., getragen von der Stiftung Mercator und der Karl Schlecht Stiftung).

Um die Strukturelemente der Theaterarbeit quantitativ zu erfassen, wurden die Leiter*innen der Theater-AGs gebeten, am Ende jeder Einzelsitzung einen Fragebogen über die jeweilige Sitzung auszufüllen. Darin gaben die Leiter*innen an, welche Elemente der Theaterarbeit sie in dieser Sitzung genutzt hatten und in welchem zeitlichen Umfang diese Elemente eingesetzt wurden. Der Fragebogen enthielt dafür bereits einzelne Elemente (z.B. Warm-Up, Schauspielerei, Reflexion), die nach Sichtung von Handbüchern zum Thema und aufgrund eigener Lehrerfahrungen in Theaterkursen im Vorfeld als zentral eingestuft wurden, sowie weitere, freie Felder, um zusätzliche Elemente der Theaterarbeit einzutragen. Auf diese Weise konnten die Strukturelemente und ihre Dauer über den Verlauf der Sitzungen 1-11 aus fünf Theater-AGs erfasst werden.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Leiter*innen die folgenden Elemente als Bestandteile ihrer Theaterarbeit eingesetzt hatten: ‚Warm-Up‘ (WARM) bzw. schauspielerisches Aufwärmen, ‚Rollenarbeit‘ (ROLL) bzw. Übungen zur Rolle, ‚Schauspielerei‘ (SCH) bzw. Szenenproben des Stücks, ‚Förderübungen‘ (FÜ) bzw. Übungen zu Schauspielerei und Sprache, ‚Textarbeit‘ (TEXT) bzw. Arbeit am Stücktext, ‚Reflexion‘ (REFL) bzw. Besprechung der Probenarbeit und schließlich ‚Organisation‘ (ORGA) bzw. Klärung organisatorischer Fragen. Dazu wurden weitere Aktivitäten genannt, die jedoch ohne klaren Bezug zur Theaterarbeit waren, wie z.B. Pausen, Spiele oder Zum-Bus-Müssen. Diese weiteren Aktivitäten wurden in der Analyse zusammengefasst und als ‚Andere‘ (ANDERE) bezeichnet.

Eine Forschungsfrage, die auf Grundlage dieser Daten beantwortet werden kann, ist die nach der Ausprägung der Strukturelemente über den Verlauf einer Theater-AG hinweg. Trägt man, wie in Abbildung 2 sichtbar, die Strukturelemente des Theaters über den Verlauf einer Theater-AG hinweg auf, so zeigt sich, welche Ausprägungen, Veränderungen und Verschiebungen dieser Elemente sich im Verlauf des Angebots (eine Unterstufen-Theater-AG im 2. Halbjahr 2018/19) ergeben. Auf diese Weise können ganze „Strukturverlaufsgesetzmäßigkeiten“ (Klepacki & Zirfas 2009:117) des Theaters sichtbar gemacht werden, die unter einer Betrachtung der Theaterarbeit ‚als Ganzes‘ sicher verborgen geblieben wären (in Abb. 2 zeigt die X-Achse die Sitzung, die Y-Achse die Strukturelemente und ihre Dauer; eine Sitzung lief über 80 Minuten).

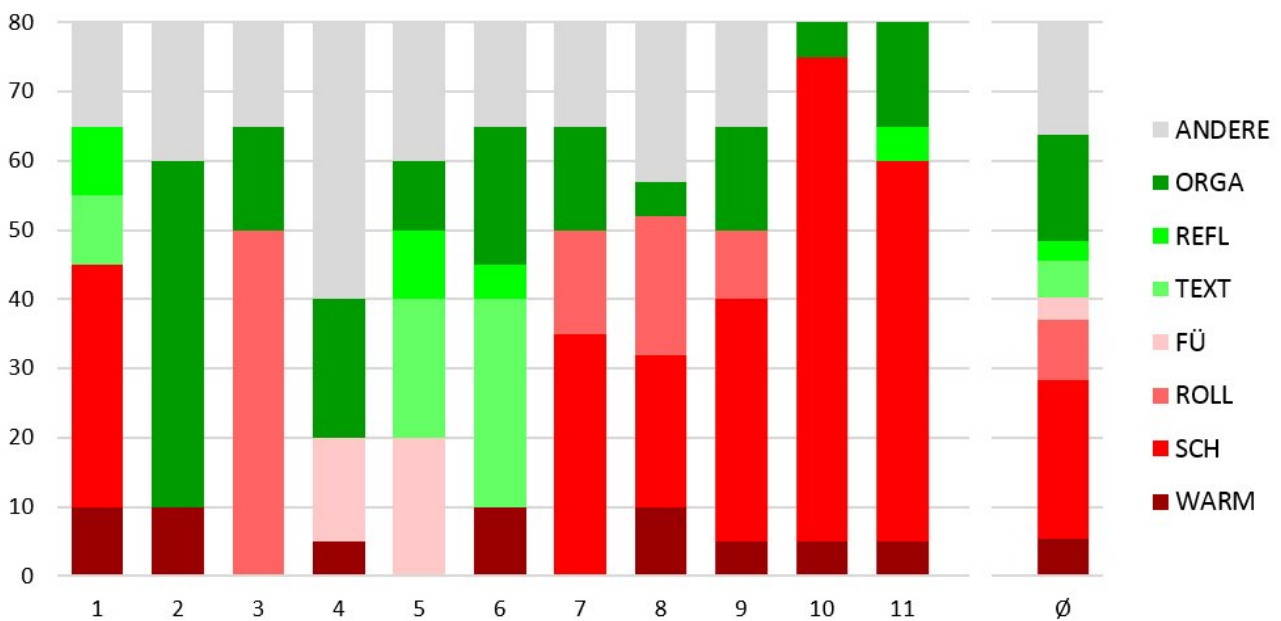


Abb. 2: Strukturelemente einer Theater-AG der Unterstufe in Sitzung 1-11 und im Durchschnitt über alle Sitzungen (Ø). Rottöne: Elemente mit direktem Schauspielbezug. Grüntöne: Elemente ohne direkten Schauspielbezug. Grau: Elemente ohne klaren Bezug zur Theaterarbeit.

Aus Abbildung 2 wird deutlich, dass die Arbeit in einer Theater-AG verschiedene Phasen durchläuft, die durch die An- und Abwesenheit sowie die Dauer bestimmter Strukturelemente charakterisiert sind. So zeigt sich, als eine große Linie, dass alle Strukturelemente, die einen direkten Bezug zur Schauspielerei aufweisen (d.h. Rottöne), über das Angebot hinweg sichtbar zunehmen, während Elemente, die ohne direkten Bezug zur Schauspielerei sind (d.h. Grüntöne), erkennbar abnehmen. Dies scheint vor allem für die ‚Schauspielerei‘ bzw. Probenarbeit am Stück zuzutreffen (SCH). Hier steigt der Anteil der ‚Schauspielerei‘ über den Verlauf der Theater-AG hinweg stetig an, je näher die abschließende Aufführung rückt. Auffällig sind darüber hinaus einzelne Momente im Angebotsverlauf, wie z.B. Sitzung 2, die der Organisation der späteren AG-Arbeit dient; Sitzung 3, in der die Rollen für das Stück zugewiesen werden; Sitzung 4 und 5, in denen Grundlagenübungen zur Schauspielerei durchgeführt werden; sowie Sitzung 5 und 6, in denen der Stücktext an die Theatergruppe angepasst wird. Darüber hinaus zeigt sich, dass auch Elemente, die keinen direkten Bezug zur Theaterarbeit aufweisen (d.h. grau), in einer Theater-AG mit 10-/11-jährigen Schüler*innen durchaus einigen Raum einnehmen.

Blickt man auf die letzte Säule, welche die Strukturelemente der Theater-AG im Durchschnitt zeigt (Ø), wird sichtbar, dass aus insgesamt 80 Minuten Angebotszeit nur ca. 40 Minuten, also die Hälfte, auf Elemente mit explizitem Schauspielbezug entfallen. Ein weiteres Viertel umfasst Elemente ohne direkten Schauspielbezug, wobei das letzte Viertel auf übrige Aktivitäten entfällt. Die beiden größten Bestandteile der Theater-AG als Ganzes sind demnach ‚Schauspielerei‘ (SCH) und ‚Organisation‘ (ORGA). Aus dieser Analyse folgt, dass auch die Bildungswirkungen, die mit diesem Angebot verbunden sind, zum größten Teil durch Phasen der Schauspielerei und der Organisation erzeugt bzw. hervorgerufen wurden. (Ob dieses Ergebnis aus didaktischer Sicht wünschenswert ist und ob das Angebot inhaltlich verändert werden sollte, wären Fragen, die die Ausgestaltung der konkreten AG-Praxis betreffen, jedoch nicht die wissenschaftliche Analyse dieser Praxis).

Die Frage danach, welches die konkreten Bildungserträge der identifizierten Strukturelemente sind, ist ebenfalls Gegenstand der Göttinger Studie. Dazu wird ein weiterer Fragebogen von den teilnehmenden Schüler*innen ausgefüllt, in dem diese sich nach jeder AG-Sitzung bezüglich bestimmter Persönlichkeitsmerkmale – ihrer Kreativität, Offenheit, Ausdauer, Empathie und Sprechangst – einschätzen. Zusätzlich finden nach Abschluss jeder Theater-AG, also zum Ende eines jeden Halbjahres, Gruppeninterviews mit den Schüler*innen statt, um deren Einschätzung der Zusammenhänge zwischen Strukturelementen der Theaterarbeit und ihren Transferwirkungen zu erfassen. Ziel der Studie ist es also herauszufinden, welche Persönlichkeitsmerkmale der Schüler*innen durch welche Strukturelemente der Theaterarbeit besonders herausgefordert und damit gefördert werden können.

Erste Ergebnisse der laufenden Göttinger Studie belegen, dass es vielfältige (statistisch) signifikante Zusammenhänge zwischen den eingesetzten Theaterelementen und Persönlichkeitseigenschaften der Teilnehmer*innen gibt. So hängt z.B. die Ausdauer (bzw. Mitmachbereitschaft) der Schüler*innen mit dem Einsatz der Elemente ‚Schauspielerei‘ und ‚Rollenarbeit‘ zusammen. Nehmen diese Bestandteile der Theaterarbeit zu (bzw. ab), so verändert sich ebenfalls die Ausdauer der teilnehmenden Schüler*innen. In ähnlicher Weise finden sich Zusammenhänge zwischen der Offenheit der Schüler*innen für neue Erfahrungen und den Elementen ‚Schauspielerei‘ und ‚Reflexion‘ (über die Theaterarbeit). Auch hier führt ein Anstieg (bzw. Absinken) dieser Strukturbestandteile zu einer entsprechenden Veränderung der Offenheit der Teilnehmer*innen. Erste Studienergebnisse, die bereits zur Veröffentlichung eingereicht wurden, beziehen sich auf die Sprechangst der Schüler*innen für die Fremdsprache Englisch, d.h. ihre *foreign-language anxiety* (vgl. Wirag & Surkamp, in Vorbereitung). Auch hier führen ‚Rollenarbeit‘ und ‚Rückmeldung‘ (durch die Lehrkraft) als Theaterelemente zu einer Veränderung der Sprechangst, wobei die ‚Rollenarbeit‘ einen positiven, die ‚Rückmeldung‘ einen negativen Zusammenhang zur *foreign-language anxiety* aufweist. Bei allen skizzierten Ergebnissen muss jedoch eingeschränkt werden, dass die genutzten Fragebögen lediglich die subjektive Einschätzung der Schüler*innen ihrer jeweiligen Persönlichkeitseigenschaften erheben. Darüber hinaus beziehen sich diese Einschätzungen auf sog. *personality states*, also auf temporäre Zustände dieser Eigenschaften in einer spezifischen Situation. Ob eine wiederholte, durch die Theaterarbeit verursachte Veränderung dieser *personality states* auch zu einer (wünschenswerten) Veränderung der dazugehörigen *personality traits*, also der eigentlichen, ‚festen‘ Persönlichkeitseigenschaften, führt, ist jedoch weiterhin Gegenstand der psychologischen Forschung (vgl. Grosz, Lemp, Rammstedt & Lechner 2021: 9).

Ausblick

Zusätzlich zu den hier skizzierten Methoden von Strukturanalysen kultureller Bildungsangebote könnten in Zukunft weitere – bislang nach Wissen der Autor*innen noch nicht genutzte – Verfahren erprobt werden, um solche Strukturanalysen durchzuführen. So könnten z.B. Ablauf- oder Sitzungspläne, die von Leiter*innen kultureller Angebote erstellt werden, gesammelt und ausgewertet werden. Dazu könnten Handreichungen, Leitfäden oder Anleitungen zur kulturpädagogischen Arbeit gesichtet werden, um daraus die Strukturelemente der Angebote zu identifizieren. Schließlich könnten qualitative Interviews mit Leiter*innen von kulturpädagogischen Angeboten geführt werden, um auf diese Weise Informationen zum Einsatz von Strukturelementen und ihren Bildungserträgen zu gewinnen. Ergebnisse aus solchen zusätzlichen Verfahren können dazu beitragen, die Struktur kultureller Bildungsangebote weiter auszudifferenzieren und deren Wirkungseffekte in der Folge präziser zu bestimmen.

Verwendete Literatur

- Domkowsky, Romi (2011):** Theaterspielen – und seine Wirkungen. Dissertation. Berlin: Universität der Künste, Fakultät Darstellende Kunst.
- Eger, Nana (2015):** What works? Arbeitsprinzipien zum Gelingen kultureller Bildungsangebote an der Schnittstelle von Kunst und Schule. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/what-works-arbeitsprinzipien-zum-gelingen-kultureller-bildungsangebote-schnittstelle-kunst> (letzter Zugriff am 30. April 2021).
- Eger, Nana (2014):** Arts Education. Zur Qualität künstlerischer Angebote an Schulen – ein internationaler Vergleich. Bochum: projekt.
- Fink, Tobias (2012):** Lernkulturforschung in der kulturellen Bildung. Videographische Rahmenanalyse der Bildungsmöglichkeiten eines Theater- und Tanzprojektes. München: kopaed.
- Fink, Tobias (2014/2012):** Die Videografische Rahmenanalyse (VRA) – eine Methode zur Erforschung (kultur)pädagogischer Praxis. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/videografische-rahmenanalyse-vra-methode-zur-erforschung-kulturpaedagogischer-praxis> (letzter Zugriff am 03.05.2021).
- Freitag, Verena (2011):** „Zwischen Nullbock und Höhenflug“ – Eine explorative Studie zur Rekonstruktion von Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz. Dissertation. Paderborn: Universität Paderborn, Department Sport und Gesundheit.
- Goffman, Erving (2008/1977):** Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen (1. Auflage [Nachdruck]). Frankfurt: Suhrkamp.
- Goldstein, Thalia/Young, DaSean/Thompson, Brittany (2020):** It's All Critical. Acting Teachers' Beliefs About Theater Classes. In: Frontiers in Psychology 11, Art. 775. doi:10.3389/fpsyg.2020.00775
- Grosz, Michael/Lemp, Julia/Rammstedt, Beatrice/Lechner, Clemens (2021):** Personality Change Through Arts Education. A Review and Call for Further Research. In: Perspectives on Psychological Science. doi:10.31234/osf.io/rj843
- Hentschel, Ulrike (2007):** Ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung. Brauchen wir ein Kultur-PISA? https://www.udk-berlin.de/fileadmin/2_dezentral/Studienberatung/Darst_Spiel_studiengangintern_/sthetischeBildungimSpiegelempirischerForschung.pdf (letzter Zugriff am 22. März 2021).
- Hofmann, Fabian (2015):** Die sozialwissenschaftliche phänomenologische Analyse als Forschungsansatz in der Kulturellen Bildung. In: Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung (85-102). München: kopaed.
- Klepacki, Leopold (2010):** Theater. Was man lernen kann und was man lernen muss. In: Vaßen, Florian (Hrsg.): Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik (31-41). Berlin: Schibri.
- Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2013):** Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2009):** Ästhetische Bildung. Was man lernt und was man nicht lernt. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste (111-139). Bielefeld: transcript.
- Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Klepacki, Leopold (Hrsg.) (2014):** Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München: kopaed.
- Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2009):** Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2015):** Wirkungsnachweise in der Kulturellen Bildung: Möglich, umstritten, vergeblich, nötig? In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/wirkungsnachweise-kulturellen-bildung-moeglich-umstritten-vergeblich-noetig> (letzter Zugriff am 30. April 2021).
- Rittelmeyer, Christian (2016):** Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rittelmeyer, Christian (2016):** Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen: Wie kann man sie erforschen? Eine heuristische Systematik. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/bildende-wirkungen-aesthetischer-erfahrungen-kann-man-erforschen-heuristische-systematik> (letzter Zugriff am 30. April 2021).
- Rittelmeyer, Christian (2014):** Außerfachliche Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Wie sollen wir sie erforschen? In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/ausserfachliche-wirkungen-kuenstlerischer-taetigkeiten-sollen-erforschen> (letzter Zugriff am 30. April 2021).
- Rittelmeyer, Christian (2013):** Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, 217-231. doi:10.1007/s11618-013-0436-7
- Rittelmeyer, Christian (2012/13):** Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/erforschung-transferwirkungen-kuenstlerischer-taetigkeiten> (letzter Zugriff am 30. April 2021).

Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.

Wenzlik, Alexander (2009): Kinder in Bewegung – Zu den körperlichen, ästhetischen und sozialen Dimensionen von Lernkultur. In: Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hrsg.): „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern!“ Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen (99-192). München: kopaed.

Winner, Ellen/Goldstein, Thalia/Vincent-Lancrin, Stéphan (2013): Educational Research and Innovation. Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Paris: OECD Publishing.

Wirag, Andreas/Surkamp, Carola (in Vorbereitung): Boon or Burden? Drama Pedagogy Elements and Their Relation to Foreign-Language Anxiety in EFL Drama Clubs. In: Giebert, Stefanie/Göksel, Eva (Hrsg.): Drama in Education Days 2020. Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Carola Surkamp , Andreas Wirag (2021): Strukturanalysen von Angeboten Kultureller Bildung am Beispiel Theater: Ziele, Inhalte und Methoden. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/strukturanalysen-angeboten-kultureller-bildung-beispiel-theater-ziele-inhalte-methoden>

(letzter Zugriff am 16.07.2024)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht.

CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>