Die Haltung zur und der Einsatz von Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: Der Einfluss personen- und berufsbezogener Merkmale von Englischlehrkräften

Myriam Grützmann

1 Einleitung

Der dramapädagogische Ansatz hat im Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung gewonnen und ist zu einer zentralen Methode der Fremdsprachendidaktik geworden (vgl. Küppers 2015: 145; Even & Schewe 2016: 21; Fasching 2017: 159). Das wachsende Interesse an Lehr-/Lernmethoden im Fremdsprachenunterricht, die Elemente des Theaterspiels nutzen, lässt sich durch die unterschiedlichen Potenziale erklären, die der Dramapädagogik z.B. im Hinblick auf die Förderung kommunikativer Kompetenzen (vgl. Surkamp & Elis 2016), des Leseverstehens (vgl. Volaric 2015), des Grammatikerwerbs (vgl. Even 2016) oder der interkulturellen Kompetenz (vgl. Küppers 2015) zugeschrieben werden. Trotz dieser vielfältigen Potenziale lässt sich feststellen, dass nicht alle Fremdsprachenlehrer*innen dramapädagogischen Arbeitsweisen einen hohen Mehrwert zuschreiben. So zeigen laut Elis (2015: 112)

> Erfahrungen aus dem Schulalltag, ein Blick in die Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht und die fachdidaktische Forschung, dass das Potenzial dramapädagogischer Methoden […] bislang nicht ausreichend erkannt ist und die Methoden es noch nicht ausreichend in das Bewusstsein der Fremdsprachenlehrenden geschafft haben.

Zwar beobachtet Dragović (2019b) eine wachsende Anzahl von Lehrkräften, die sich für dramapädagogische Methoden interessieren, dennoch spielt die Dramapädagogik im Regelunterricht bislang eine eher untergeordnete Rolle.

Aufgrund der zögerlichen Etablierung dramapädagogischer Methoden im Fremdsprachenunterricht ist es von besonderem Interesse, Faktoren zu identifizieren, die einen Einfluss auf den Einsatz von Dramapädagogik in Schule und Unterricht aufweisen. So kann angenommen werden, dass bei der Wahl einer Unterrichtsmethode – neben der Berücksichtigung fachdidaktischer und pädagogischer Überlegungen sowie curricularer Rahmenbedingungen – jede Lehrkraft vor dem Hintergrund ihrer persönlichen und berufsbezogenen Erfahrung und Interessen den Einsatz bestimmter Unterrichtsmethoden bevorzugt bzw. vermeidet (vgl. Dieterich & Dieterich 2007: 13). Trotz der Plausibilität dieser Annahme liegen zum aktuellen Zeitpunkt keine Erkenntnisse darüber vor, welche individuellen Merkmale einer Fremdsprachenlehrkraft den Einsatz von Dramapädagogik in ihrem Unterricht beeinflussen. Der vorliegende Beitrag versucht, diese Forschungslücke zu schließen.

Dabei wird als übergeordnetes Ziel der Frage nachgegangen, ob ausgewählte personen- und berufsbezogene Merkmale von Englischlehrer*innen mit ihrer Haltung zur und ihrem Einsatz von Dramapädagogik zusammenhängen. Hat z.B. das Geschlecht der Lehrkräfte einen Einfluss auf die Auswahl der Unterrichtsmethode? Welche Rolle spielen bisherige Unterrichtserfahrungen mit Dramamethoden? Wie hängt die Haltung zum Theater mit der Haltung zur und dem Einsatz von Dramapädagogik zusammen? Um diese und weitere Fragen zu beantworten, wurde eine quantitative Fragebogenstudie mit 225 Englischlehrer*innen aus unterschiedlichen Bundesländern und Schulformen durchgeführt. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie wurden mit Hilfe multipler Regressionen statistisch ausgewertet, um mögliche Zusammenhänge zwischen personen- und berufsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften – als unabhängige Variablen – und ihrer Haltung zur und ihrem Einsatz von Dramapädagogik – als abhängige Variablen – zu identifizieren.[1]

2 Theoretischer Hintergrund

Die im Fokus des Beitrags stehende Haltung von Lehrkräften zur Dramapädagogik wurde in der Fremdsprachenforschung bislang weder für den Englischunterricht noch für den Unterricht in anderen Fremdsprachen empirisch beleuchtet. Daher liegen bislang noch keine Erkenntnisse über Einflussfaktoren auf die Haltung von Fremdsprachenlehrer*innen zu dramapädagogischen Lehr-/Lernmethoden vor. Mit

[1] In diesem Beitrag werden Studienergebnisse vorgestellt, die sich auf personen- und berufsbezogene Merkmale von Englischlehrkäften beziehen. Diese Daten wurden im Rahmen der Masterarbeit der Autorin erhoben. Zusätzlich zu diesen Attributen wurden ebenfalls grundlegende Persönlichkeitsmerkmale (*Big Five*) von Englischlehrer*innen ermittelt. Die Ergebnisse zu einem Zusammenhang von (Lehrer*innen-)Persönlichkeit, Haltung zur und Einsatz von Dramapädagogik sollen in einer weiteren Publikation veröffentlicht werden.

Blick auf den Einsatz dramapädagogischer Methoden im Fremdsprachenunterricht zeigt sich ein ähnliches Bild. Zwar existiert eine große Zahl von Publikationen und Praxisberichten, die beschreiben, wie dramapädagogische Methoden eingesetzt werden können, jedoch wurden noch keine Faktoren identifiziert, die den Einsatz von Dramapädagogik fördern bzw. hemmen. Auch aus der Unterrichtsforschung mit anderen Themenschwerpunkten liegen kaum empirische Untersuchungen vor, die sich neben didaktischen Begründungen näher mit weiteren Determinanten, die die Verwendung bestimmter Unterrichtsmethoden beeinflussen, auseinandersetzen oder die Haltungen von Lehrkräften zu bestimmten Methoden untersuchen.

Für das Unterrichtshandeln einer Lehrkraft werden neben der Persönlichkeit von Lehrkräften und ihrem Lehrer*innenwissen, zu dem das Fachwissen, das pädagogische, didaktische, fachdidaktische und curriculare Wissen zählen (vgl. Bromme 2008: 62f.), weitere, das Handeln beeinflussende Aspekte genannt. Diese umfassen die Einstellungen einer Lehrkraft, ihre Werthaltungen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und ihre Erfahrungen (vgl. Baumert & Kunter 2006; Lipowsky 2006; Seifried & Sembill 2009). Der Fokus der vorliegenden Studie lag darauf, individuelle Merkmale von Lehrer*innen zu identifizieren, die neben didaktischen und pädagogischen Überlegungen als Begründungen für die Haltung zur und den Einsatz von Dramapädagogik geltend gemacht werden können.

Eine Studie, die nicht den Einsatz einer bestimmten Unterrichtsmethode, jedoch den von digitalen Medien auf einen Zusammenhang mit einer Auswahl von Lehrkraftattributen untersuchte, findet sich bei Vogelsang, Finger, Laumann und Thyssen (2019). In einer Befragung von angehenden Lehrer*innen wurden deren Vorerfahrungen, motivationale Orientierungen sowie verhaltensbeeinflussende Einstellungen erfasst. Es konnte aufgezeigt werden, dass Erfahrungen im Bereich digitaler Medien, die in universitären Lehrveranstaltungen gemacht wurden, die Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen der Befragten im Hinblick auf den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht positiv beeinflussen. Zusätzlich zeigte sich, dass allgemeine motivationale Orientierungen hoch mit der Einstellung zum Lernen mit digitalen Medien korrelieren und dass eine positive Einstellung gegenüber digitalen Medien auch zu einer hohen Bereitschaft führt, diese einzusetzen.

In Anlehnung an Vogelsang et al. (2019) wird damit angenommen, dass die aufgezählten, das Lehrer*innenhandeln beeinflussenden Attribute möglicherweise auch einen Einfluss auf die Wahl von und die Haltung zur Dramapädagogik haben könnten. Daher wurden für die vorliegende Studie drei Aspekte näher betrachtet: (a) Interessen (aus dem Bereich der motivationalen Orientierungen), (b) Einstellungen bzw. Haltungen und (c) Vorerfahrungen, die als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz und die Haltung von Englischlehrer*innen zur Dramapädagogik wirksam werden könnten. Diese drei Aspekte werden in den folgenden Abschnitten näher erläutert.[2] Zusätzlich dazu wurden personenbezogene Merkmale wie das Alter und

[2] Auch unter den Attributen der Lehrkräfte, die durch ihre (a) Interessen, (b) Einstellungen bzw. Haltungen und (c) Vorerfahrungen erklärt werden sollen, befindet sich eine Haltung, d.h. ihre Haltung

das Geschlecht der Lehrkräfte erhoben, um auch ihren Einfluss auf die Haltung zur sowie den Einsatz von Dramapädagogik zu untersuchen. So nahmen z.B. an der Studie von Fasching (2017), die im Rahmen eines freiwilligen Dramapädagogik-Lehrgangs stattfand, mehrheitlich weibliche Lehrkräfte teil. Es kann daher vermutet werden, dass geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Haltung zur und dem Einsatz von Dramapädagogik bestehen.

2.1 Interesse

Unter Interesse, das ein bedeutendes Teilkonstrukt der motivationalen Orientierung darstellt (vgl. Schieferle 2009: 197), wird „das Beachten eines Gegenstandes, dem ein [subjektiver] Wert zugeschrieben wird und der eine [...] Bedeutung für die persönlichen Bedürfnisse hat" (Krapp 2020: 854), verstanden. Demnach beschreibt Interesse immer eine besondere Beziehung zwischen einer Person und einem Sachverhalt bzw. Gegenstand (vgl. Schiefele, Hausser & Schneider 1979: 7), wobei dieses Interesse eine Beschäftigung der Person mit dem als bedeutsam erlebten Gegenstand herbeiführt (vgl. Stangl 2019: o. S.). Obwohl das Forschungsinteresse an motivationalen Orientierungen in den letzten Jahren vergleichsweise hoch war, konzentrierte sich die Forschung zu Interessen im Lehr-/Lernkontext in der Vergangenheit vor allem auf Schüler*inneninteressen, sodass der Bereich des Lehrer*inneninteresses bisher wenig erforscht ist (vgl. Hartmann 2019: 95). Erkenntnisse, die im Rahmen der Forschung zum Schüler*inneninteresse gemacht wurden, lassen jedoch die Vermutung zu, dass das Interesse ebenfalls einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung von Lehrer*innenhandeln leisten kann (vgl. Reichhart 2018: 58).

Die wenigen empirischen Untersuchungen auf diesem Gebiet haben zur Folge, dass nur wenige Theorien zur Struktur und dem Wesen von Lehrer*inneninteresse vorliegen. Schiefele, Streblow und Retelsdorf (2013) entwickeln jedoch eine Interessenstheorie, die speziell auf Lehrer*innen ausgelegt ist. In dieser Theorie wird das Lehrer*inneninteresse in drei Kategorien gegliedert: Fachinteresse, didaktisches Interesse und pädagogisches Interesse. Unter Fachinteresse wird das Interesse am Fach, z.B. am Fach Englisch, verstanden. Mit didaktischem Interesse ist das Interesse an der Aufbereitung fachlicher Inhalte sowie an Lehr-/Lernmethoden gemeint, während pädagogisches Interesse das Interesse an erzieherischen Aspekten und Fragen des Lehrberufs bezeichnet (vgl. Schieferle, Streblow & Retelsdorf 2013: 11ff.). Da das Interesse als wichtiges Teilkonstrukt motivationaler Orientierungen ein Merkmal zur Erklärung von (Lehrkraft-)Verhalten darstellt und ausschlaggebend dafür ist, ob eine Person sich mit einem Gegenstand beschäftigt, wurde das Interesse – genauer das pädagogische und fachliche Interesse – als möglicher Einflussfaktor auf die Haltung zur und den Einsatz von Dramapädagogik untersucht.

zur Dramapädagogik. Die zugrundeliegende Annahme ist hier, dass die vorhersagenden und die vorhergesagte Haltung in systematischer Weise zusammenhängen.

2.2 Haltungen bzw. Einstellungen

Als Haltungen oder Einstellungen können Grundausrichtungen des individuellen Denkens, Fühlens, Erlebens und Handelns verstanden werden.[3] Diese stellen Kategorien dar, mit denen Menschen ihre Umwelt bewerten (vgl. Tücke 2003: 394). Die aus dieser Bewertung resultierende individuelle Haltung kann dabei positiv, negativ oder neutral sein und sich hinsichtlich ihrer Stärke unterscheiden (vgl. Eagly & Chaiken 1993: 1). Im schulischen Kontext können Haltungen als „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente" (Kunter & Pohlmann 2009: 267) verstanden werden. Die Haltung zu einem Gegenstand bzw. Sachverhalt kann mit einem bestimmten Verhalten diesem gegenüber einhergehen, was sich beispielsweise in der Beschäftigung mit oder dem Meiden dieses Gegenstandes äußert (vgl. Reichhart 2018: 77).

Empirische Befunde bestätigen, dass Haltungen von Personen Auswirkungen auf ihr Verhalten zu einem Sachverhalt haben und sich in ihren Handlungen entsprechend konkretisieren. So konnte Kraus (1995) in einer Metaanalyse von insgesamt 119 Studien eine starke Korrelation zwischen Haltungen und zugehörigen Handlungen belegen. Konkret bezogen auf das Feld der Unterrichtsforschung wurden Zusammenhänge zwischen Haltungen und Handlungen von Lehrer*innen bislang wenig erforscht (vgl. Reichhart 2018: 92). In einer Studie über Lehramtsstudierende konnten Anderson, Groulx und Manninger (2011) jedoch feststellen, dass die Haltungen der Befragten mit ihrem geplanten Handeln zusammenhängen. Studierende mit einer positiven Haltung gegenüber dem Einsatz von Technik äußerten die Absicht, Technik häufiger in ihren zukünftigen Unterricht einzubinden. Dieses Ergebnis wird auch von Li, Li und Franklin (2016) in einer ähnlichen Studie bestätigt.

Aufgrund der dargestellten Auswirkung von Haltungen einer Person auf ihr Verhalten und ihre Handlungen wurden in der vorliegenden Studie spezifische Haltungen der Englischlehrkräfte unter der Annahme eines möglichen Zusammenhangs mit ihren Handlungen (hier: der Einsatz von Dramapädagogik) untersucht. Dazu wurde die Haltung der Lehrkräfte zum Theater erhoben: In Anbetracht der Überschneidungen der Lehr-/Lernmethode ‚Dramapädagogik' mit der Kunstform ‚Theater' ist es von Interesse, zu untersuchen, ob das Theaterinteresse der Lehrer*innen in Zusammenhang mit ihrem Gebrauch dramapädagogischer Verfahren steht. Gleichzeitig wurde untersucht, ob die Haltung zum Theater die Haltung der Lehrkräfte zur Dramapädagogik bedingt.

[3] Eine Unterscheidung der Begriffe ‚Haltung' und ‚Einstellung' ist Gegenstand einer langanhaltenden fachwissenschaftlichen Diskussion. Obwohl einige Autoren*innen sich für eine strenge terminologische Abgrenzung der Begriffe aussprechen (z.B. Hermanns 2002), werden beide Begriffe häufig synonym verwendet. In diesem Beitrag werden die Begriffe als gleichwertig betrachtet und v.a. der Begriff ‚Haltung' verwendet.

2.3 Erfahrungen

Unter Erfahrungen versteht man „Wissen, das durch (meist wiederholtes) Wahrnehmen und Erleben“ (Echterhoff 2020: 532) gewonnen wird. Erfahrungen können sowohl durch direktes sinnliches Erfahren generiert oder in abstrakter Form über das Durchdenken und Analysieren von Situationen gewonnen werden. Sie können entweder selbst oder stellvertretend durch das Beobachten und Reflektieren von Erfahrungen anderer erworben werden (vgl. Mistele 2007: 195). Daraus hervorgehen können negative (Misserfolgs-)Erfahrungen oder positive (Erfolgs-)Erfahrungen. In welche Richtung eine Person eine gemachte Erfahrung bewertet, hängt von individuellen Verarbeitungsprozessen ab, die wiederum aufgrund vorhergehender Erfahrungen und der Beurteilung dieser gebildet werden (vgl. Gebauer 2013: 60).

Erfahrungen stehen in enger Beziehung zur Selbstwirksamkeitserwartung und korrespondieren entscheidend mit dem Lehrer*innenhandeln. Selbstwirksamkeitserwartungen beschreiben den Glauben, durch individuelle Kompetenzen eine Handlung erfolgreich ausführen zu können (vgl. Bandura 1997: 3). Es handelt sich primär um erfahrungsbasierte, kontextspezifische Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten, die eine zukunftsorientierte Beurteilung der eigenen Möglichkeiten beschreiben und einen Einfluss auf das Lehrer*innenhandeln haben (vgl. Pajares 1997: 15). Demzufolge determinieren Erfahrungen die verhaltensregulierenden Selbstwirksamkeitserwartungen einer Person und lösen selbstbezogene kognitive Kompetenzüberzeugen aus, die zur Handlungsplanung und -regulierung führen (vgl. Gebauer 2013: 60).

Die Untersuchung von Erfahrungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften stellte bislang vor allem in der Inklusionsforschung einen zentralen Forschungsstrang dar, weshalb aus diesem Bereich umfangreiche Befunde vorliegen. Eine Vielzahl der vorliegenden Untersuchungen fokussiert insbesondere den Zusammenhang zwischen Erfahrungen von Lehrer*innen und ihrer Haltung zu Inklusion. Urton, Wilbert und Hennemann (2015) stellen beispielsweise einen förderlichen Einfluss von Erfahrungen auf die Haltung von Lehrer*innen zur Inklusion fest. Ihre Ergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen der Metastudie von de Boer, Pijl und Minnaert (2011), die ebenfalls konstatieren, dass die Haltung gegenüber Inklusion umso positiver ist, je mehr Erfahrungen Lehrkräfte im inklusiven Bereich aufweisen.

Erfahrungen stellen demnach einen einflussreichen Faktor für die Kompetenzüberzeugungen und damit das Unterrichtshandeln von Lehrkräften dar. Obwohl die Erkenntnisse aus der Inklusionsforschung nicht ohne Weiteres auf eine Unterrichtsmethode übertragen werden können, geben sie Anlass dazu, die Erfahrungen von Lehrer*innen als mögliche Determinante für ihre Haltung zur und den Einsatz von Dramapädagogik zu untersuchen. Daher wurden in der vorliegenden Studie sowohl Erfahrungen von Lehrkräften mit Dramapädagogik im Englischunterricht als auch ihre Erfahrungen mit der Leitung schulischer Theater-Arbeitsgemeinschaften (AGs) und mit Theatergruppen im Allgemeinen erhoben und auf ihre Verbindung zur Haltung der Lehrkräfte zu und ihrem Einsatz von Dramapädagogik hin analysiert.

3 Forschungsfragen und Forschungsdesign

3.1 Forschungsfragen

Die übergeordnete Fragestellung der Studie war es, verschiedene Merkmale von Englischlehrkräften, d.h. personen- und berufsbezogene Attribute, als mögliche Einflussfaktoren auf ihre Haltung zur und ihren Einsatz von Dramapädagogik im Englischunterricht zu identifizieren. Diese übergeordnete Fragestellung lässt sich in die folgenden, spezifischeren Forschungsfragen unterteilen:

1. Wie hängen *personenbezogene Merkmale* von Englischlehrkräften (d.h. Geschlecht, Alter) mit ihrer Haltung zur und ihrem Einsatz von Dramapädagogik zusammen?
2. Welche Rolle spielen *berufsbezogene Merkmale* von Englischlehrkräften (d.h. Bundesland, Schulform, Berufserfahrung, pädagogisches Interesse, fachliches Interesse) für ihre Haltung zur und ihren Einsatz von Dramapädagogik?
3. Wie hängt die *persönliche Theatererfahrung* von Englischlehrkräften (d.h. private Theaterteilnahme, Haltung zum Theater) mit ihrer Haltung zur und ihrem Einsatz von Dramapädagogik zusammen?
4. Welche Rolle spielt die *berufsbezogene Theatererfahrung* von Englischlehrkräften (d.h. Leitung von Theater-AGs, Erfahrung mit Dramapädagogik im Unterricht) für ihre Haltung zur und ihren Einsatz von Dramapädagogik?

Die folgenden Abschnitte beschreiben Aufbau und Durchführung des Fragebogens sowie die Stichprobe der Untersuchung. Danach werden die Ergebnisse für jede Forschungsfrage einzeln vorgestellt und im Anschluss vertiefend diskutiert.

3.2 Aufbau des Fragebogens

Die Studie wurde über einen standardisierten Fragebogen durchgeführt, der sowohl geschlossene als auch offene Fragen enthielt. Mit Ausnahme einer Untersuchung von Fasching (2017) zu *Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht* lagen keine vorherigen Studien aus der Dramapädagogik vor, auf deren (Fragebogen-)Skalen hätte zurückgegriffen werden können. Aus der empirischen Bildungsforschung dagegen konnten zwei bereits bestehende Skalen in den Fragebogen übernommen werden (d.h. pädagogisches und fachliches Interesse). Alle übrigen Instrumente des Fragebogens wurden für die Zwecke der Studie neu erstellt bzw. entworfen. Der Fragebogen war in neun Abschnitte unterteilt, die im Folgenden dargestellt werden.

Der erste Abschnitt des Fragebogens enthielt zwei selbst formulierte Definitionen des Begriffs ‚Dramapädagogik'. Die erste Definition beschrieb die zentralen Merkmale des Ansatzes und verdeutlichte den Begriff über einige Beispiele für dramapädagogische Methoden. Ergänzend dazu wurde eine fachdidaktische Definition

von Dramapädagogik aus dem *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* hinzugefügt (vgl. Schewe 2017: 49). Die vorangestellten Definitionen der Unterrichtsmethode sollten im Sinne einer Standardisierung ein gleiches (Vor-)Verständnis aller Lehrkräfte von Dramapädagogik gewährleisten.

Im zweiten Abschnitt des Fragebogens machten die Lehrkräfte zunächst Angaben zu ihrem ‚Geschlecht' und ‚Alter'.[4] Danach sollten sie über eine Dropdown-Liste auswählen, in welchem ‚Bundesland' sie tätig waren. Es folgte eine Abfrage ihrer ‚Schulform', die, neben einer Dropdown-Liste, ein offenes Antwortfeld enthielt. Abschließend wurde die ‚Berufserfahrung' der Lehrkräfte in Erfahrung gebracht, indem die Lehrer*innen beantworteten, über wie viele Schuljahre inklusive Referendariat sie bereits an der Schule tätig waren.

Im dritten Abschnitt machten die Lehrer*innen Angaben zu ihrer ‚Haltung zum Theater', wozu sie eine Skala nutzten, die aus sechs Items bestand. Drei dieser Items waren Domkowsky (2011: 519) entnommen (z.B. „Mir macht Theaterspielen Spaß"), die anderen drei Items wurden für die Studie neu erstellt (z.B. „Ich schaue mir gerne Theaterstücke an"). Zur Erfassung aller Items wurde eine vierstufige Likert-Skala mit den Antwortoptionen „stimme gar nicht zu" (1), „stimme eher nicht zu" (2), „stimme eher zu" (3) und „stimme völlig zu" (4) genutzt. Die Likert-Skala war 4-stufig angelegt, um eine Mittelkategorie als Ausweichoption zu vermeiden und damit eine eindeutige Bewertung einzufangen (vgl. Bühner 2006: 56).

Der vierte Abschnitt des Fragebogens erfasste das ‚pädagogische Interesse' und das ‚fachliche Interesse' der Englischlehrkräfte. Die Skalen zur Erhebung dieser Merkmale waren dem „Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums" (Pohlmann & Möller 2010) entnommen. Während die Items für beide Skalen direkt aus der Vorlage übernommen wurden, wurde der Itemkopf von „Ich habe ein Lehramtsstudium gewählt, weil…" zu „Ich habe den Lehrberuf gewählt, weil…" verändert, da sich die Studie an Englischlehrer*innen im Schuldienst richtete. Zur Erfassung beider Skalen wurde die gleiche vierstufige Likert-Skala eingesetzt wie im Abschnitt davor: „stimme gar nicht zu" (1), „stimme eher nicht zu" (2), „stimme eher zu" (3) und „stimme völlig zu" (4).

Der fünfte Abschnitt erfasste, welche privaten Erfahrungen die Lehrkräfte bereits mit Theaterangeboten in ihrer Freizeit gemacht hatten. Dazu gaben sie an, ob sie in der Vergangenheit an Theatergruppen, -kursen, -clubs usw. teilgenommen hatten (oder ggf. weiterhin daran teilnahmen). Wurde diese Frage verneint, übersprangen sie die offenen Anschlussfragen. Dort wurde erfasst, über wie viele Monate und wie viele Stunden pro Woche sie an diesen Theaterangeboten teilgenommen hatten. Hieraus wurde die ‚private Theaterteilnahme' der Lehrkräfte errechnet, verstanden als die zeitliche Dauer, die Lehrer*innen bislang im privaten Rahmen mit aktivem Theaterspiel verbracht hatten.

[4] Alle Merkmale der Englischlehrkräfte, die in der Studienauswertung als quantitative Variablen genutzt werden, sind zur besseren Kennzeichnung in einfache ‚Anführungszeichen' gesetzt.

Der sechste Abschnitt erhob die berufsbezogenen Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Leitung von Theater-AGs an ihrer Schule. Wie im vorherigen Abschnitt wurde zunächst ermittelt, ob die Lehrer*innen bereits Erfahrung mit der Leitung von Theater-AGs gesammelt hatten. Wenn sie dies verneinten, übergingen sie die Folgefragen. Die übrigen Lehrer*innen gaben an, über wie viele Schuljahre sie Theater-AGs geleiteten hatten und wie viele Schulstunden pro Woche diese Tätigkeit umfasst hatte. Auch aus diesen Angaben wurde die zeitliche Dauer berechnet, die eine Lehrkraft bislang mit der ‚Leitung von Theater-AGs' verbracht hatte.

Der siebte Abschnitt des Fragebogens erfasste die ‚Erfahrung mit Dramapädagogik' der Lehrer*innen. Dazu wurde eine neu entworfene Skala eingesetzt, die sechs Items enthielt. Der Itemkopf der Skala lautete: „Ich habe bereits Erfahrungen mit Dramapädagogik im Englischunterricht machen können…". Die Items beschrieben jeweils eine Situation im Berufskontext der Lehrkräfte, in der diese möglicherweise Erfahrungen mit Dramapädagogik gesammelt hatten (z.B. „während des Studiums", „während einer Fortbildung"). Zur Beantwortung der Items wurden die folgenden Häufigkeitsangaben genutzt: „nie" (0) – „selten" (1) – „manchmal" (2) – „oft" (3) – „sehr oft" (4).

Der achte Abschnitt untersuchte (als erste abhängige Variable), wie die befragten Englischlehrer*innen Dramapädagogik als Lehr-/Lernmethode im Fremdsprachenunterricht bewerteten, d.h. es wurde ihre ‚Haltung zur Dramapädagogik' erfasst. Dazu kam ebenfalls eine neue Skala zum Einsatz, die acht Items enthielt (z.B. „Ich empfinde Dramapädagogik als bedeutsam für den Fremdsprachenerwerb"). Alle Items waren so formuliert, dass sie verschiedene Ausprägungen des Merkmals ‚Haltung zur Dramapädagogik' repräsentierten, dieses Merkmal aber dennoch homogen messen sollten (vgl. Döring & Bortz 2016: 268). Wie zuvor drückten die Lehrer*innen ihre Zustimmung bzw. Ablehnung mit Hilfe einer vierstufigen Likert-Skala aus: „stimme gar nicht zu" (1), „stimme eher nicht zu" (2), „stimme eher zu" (3) und „stimme völlig zu" (4).

Der letzte Abschnitt des Fragebogens erhob (als zweite abhängige Variable) den ‚Einsatz von Dramapädagogik' im Unterricht der Englischlehrer*innen. Dazu wurde unter Bezug auf eine bestehende Skala zur „Häufigkeit verwendeter Dramaaktivitäten" (Fasching 2017: 300) eine neue Skala aus sieben Items erstellt. Der Itemkopf der Skala lautete: „Wie oft nutzen Sie die folgenden dramapädagogischen Aktivitäten/Methoden im Englischunterricht?". Die Items bezogen sich jeweils auf unterschiedliche Methoden der Dramapädagogik, die von Kleinformen, wie Rollenspielen oder Improvisationen, zu Großformen, wie der Inszenierung eines ganzen Theaterstücks, reichten (vgl. Elis 2015: 92; Schewe 2015: 27). Die einzelnen Methoden waren mit kurzen Erklärungen versehen, um Unklarheiten bei der Beantwortung zu vermeiden. Wie zuvor sollten die Lehrkräfte über Häufigkeitsangaben angeben, wie oft sie die jeweilige Arbeitsweise in ihrem Unterricht eingesetzt hatten: „nie" (0) – „selten" (1) – „manchmal" (2) – „oft" (3) – „sehr oft" (4).

3.3 Durchführung des Fragebogens

Der vorgestellte Fragebogen wurde in Form einer Online-Studie durchgeführt, da die Kontaktaufnahme über die E-Mail-Adressen der Schulen – und damit der Englischlehrer*innen – den einfachsten Zugang zur Studienzielgruppe darstellte. Für die Bundesländer Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen waren Überblickslisten von Schulen verfügbar, die Online-Links zu den Einzelschulen enthielten. Da der Fragebogen auf einer freiwilligen Teilnahme der Lehrkräfte beruhte, handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe mit gleichzeitiger Selbstauswahl der Teilnehmer*innen. Um Lehrer*innen für die Teilnahme an der Studie zu gewinnen, wurde ein Anschreiben verfasst, das über den Inhalt der Studie informierte. Aus dem Anschreiben konnten die Lehrer*innen ersehen, dass die Studie sich mit „Dramapädagogik im Unterricht" beschäftigte. Als Folge kann davon ausgegangen werden, dass v.a. Lehrkräfte an der Untersuchung teilgenommen haben, die sich für die Studienthematik interessierten.

3.4 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe der Fragebogenstudie umfasste 225 Englischlehrer*innen aus den Bundesländern Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Bayern, die an verschiedenen Schulformen tätig waren. Von den befragten Lehrer*innen gaben 78.2% „weiblich" und 21.8% „männlich" als ihr Geschlecht an. (Die Antwortoption „divers" wurde nicht genutzt). Der Altersdurchschnitt der Lehrkräfte lag bei 42.37 Jahren. Der Blick auf die Bundesländer zeigt, dass 151 Lehrkräfte in Niedersachsen, 43 in Schleswig-Holstein, 30 in Nordrhein-Westfalen und eine Lehrkraft in Bayern tätig waren. Die Lehrer*innen unterrichteten das Fach Englisch (als eines ihrer Fächer) an insgesamt neun verschiedenen Schulformen: Die Mehrheit der Englischlehrer*innen lehrte am Gymnasium (52.0%), gefolgt von der Gesamtschule (15.6%) und der Gemeinschaftsschule (10.7%). Außerdem schloss die Stichprobe Lehrer*innen an der Oberschule (7.6%), Berufsschule (7.1%), Realschule (3.6%), Hauptschule (1.3%), dem beruflichen Gymnasium (1.3%) und der Waldorfschule (0.9%) ein. Eine Darstellung der Studienstichprobe in tabellarischer Form findet sich in Tabelle 1.

Anzahl	Geschlecht		Alter	
N	*weiblich*	*männlich*	*M*	*SD*
255	176 (78.2%)	49 (21.8%)	42.37	10.60
Bundesland				
Niedersachsen (*n*)	Schleswig-Holstein (*n*)	Nordrhein-Westfalen (*n*)	Bayern (*n*)	
151 (67.1%)	43 (19.1%)	30 (13.3%)	1 (0.4%)	

Schulform				
Gymnasium (*n*)	Gesamtschule (*n*)	Gemeinschafts-schule (*n*)	Oberschule (*n*)	Berufsschule (*n*)
117 (52.0%)	35 (15.6%)	24 (10.7%)	17 (7.6%)	16 (7.1%)

Realschule (*n*)	Hauptschule (*n*)	berufliches Gymnasium (*n*)	Waldorfschule (*n*)
8 (3.6%)	3 (1.3%)	3 (1.3%)	2 (0.9%)

N = Größe der Gesamtstichprobe, *n* = Größe einer Teilstichprobe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Tab. 1: Beschreibung der Studienstichprobe von Englischlehrer*innen

4 Ergebnisse

4.1 Datenauswertung

Nach Durchführung des Fragebogens wurden alle Daten in das Statistikprogramm *RStudio* importiert. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde das Verfahren der Multiplen Regressionsanalyse genutzt. Diese erlaubt es, die Zusammenhänge zwischen mehreren unabhängigen, vorhersagenden Variablen („UVs" oder „Prädiktoren") und einer abhängigen, vorherzusagenden Zielvariablen („AV" oder „Kriterium") auf ihre Signifikanz zu überprüfen (vgl. Kuckartz et al. 2013: 259). Die Regressionsanalyse gibt darüber hinaus Auskunft über die Richtung und Stärke dieser Zusammenhänge, die über unstandardisierte (*B*) und standardisierte Koeffizienten (β) ausgedrückt werden (vgl. Kronthaler 2016: 243ff.). Zur Bestimmung der Signifikanz der Zusammenhänge wurden die üblichen *p*-Werte genutzt: *** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$ (vgl. Kuckartz et al. 2013: 149). Zur Beschreibung der Stärke bzw. der praktischen Bedeutsamkeit der Zusammenhänge, der sog. Effektstärke, dienten die folgenden Obergrenzen: $\beta = .20$ für kleine Effekte, $\beta = .40$ für mittlere Effekte und $\beta = .60$ für große Effekte (vgl. Hattie 2009: 9).

Um zu untersuchen, ob die abhängigen Variablen ‚Haltung zur Dramapädagogik' und ‚Einsatz von Dramapädagogik' durch die personen- und berufsbezogenen Merkmale der Lehrer*innen als unabhängige Variablen vorhergesagt werden konnten, wurde für jede der beiden Zielvariablen eine eigene Multiple Regression berechnet. Für die kategorialen Variablen ‚Geschlecht', ‚Bundesland' und ‚Schulform' wurden Referenzkategorien gebildet, die als Basiskategorie zur Bestimmung der Signifikanz und Koeffizienten der übrigen Kategorien dienten. Als Referenzkategorie fungierte die jeweils häufigste Kategorie für jede Variable: ‚weiblich' für ‚Geschlecht', ‚Niedersachsen' für ‚Bundesland' und ‚Gymnasium' für ‚Schulform'. Zuvor wurde u.a. die Datendichte, d.h. die quantitative Besetzung und Verteilung der Werte, der verschiedenen Prädikatoren überprüft. Dabei zeigte sich, dass die ursprünglich für die Analyse vorgesehenen Variablen ‚private Theaterteilnahme' und ‚Leitung von

Theater-AGs‘ aufgrund einer sehr hohen Anzahl an Nullwerten (d.h. keine Teilnahme/keine AG-Leitung) keinen erhöhten Informationsgewinn für die Regressionsanalyse ergaben. Diese Annahme ließ sich auch im Anschluss bei Verwendung der Variablen als Modellparameter bestätigen. Somit wurden beide Variablen von der multiplen Regressionsanalyse ausgeschlossen. Darüber hinaus wies die ‚Berufserfahrung‘ eine hohe Korrelation mit dem ‚Alter‘ der Lehrkräfte auf, mit $r(225) = .93$***. Aus diesem Grund musste auch die ‚Berufserfahrung‘ von den Regressionsanalysen ausgeschlossen werden. Gleichzeitig legt diese Korrelation nahe, dass ‚Alter‘ und ‚Berufserfahrung‘ in der Regression eine nahezu identische Aussage treffen und in ihrem Einfluss stark vergleichbar sind. Als Prädikatoren wurden daher die übrigen Variablen des Fragebogens genutzt: ‚Geschlecht‘, ‚Alter‘ (für Forschungsfrage 1); ‚Bundesland‘, ‚Schulform‘, ‚pädagogisches Interesse‘, ‚fachliches Interesse‘ (für Forschungsfrage 2); ‚Haltung zum Theater‘ (für Forschungsfrage 3); ‚Erfahrung mit Dramapädagogik‘ (für Forschungsfrage 4).

Die folgende Tabelle 2 zeigt die deskriptiven Ergebnisse des Fragebogens für alle Skalen für die Stichprobe von Englischlehrer*innen.

Skala bzw. Variable	Spanne	*M*	*SD*	*a*	Typ
‚Pädagogisches Interesse‘	1-4	3.59	0.38	0.83	UV
‚Fachliches Interesse‘	1-4	3.31	0.50	0.79	UV
‚Private Theaterteilnahme“	in h	0.92	1.91	-	UV
‚Haltung zum Theater‘	1-4	2.64	0.65	0.83	UV
‚Leitung von Theater-AGs‘	in h	101.28	425.59	-	UV
‚Erfahrung mit Dramapädagogik‘	0-4	1.90	0.69	0.73	UV
‚Haltung zur Dramapädagogik‘	1-4	3.08	0.46	0.83	AV
‚Einsatz von Dramapädagogik‘	0-4	2.37	0.67	0.86	AV
M = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *a* = Cronbachs Alpha; UV = unabhängige Variable; AV = abhängige Variable					

Tab. 2: Deskriptive Fragebogenergebnisse für alle Skalen

4.2 Ergebnisse der Multiplen Regressionen

Die Darstellung der Ergebnisse der beiden Regressionsanalysen erfolgt nach den Forschungsfragen 1-4, wobei die Vorhersagen der ‚Haltung zur‘ und des ‚Einsatzes von Dramapädagogik‘ im jeweils gleichen Abschnitt beschrieben werden. Zwei Übersichtstabellen, welche die Regressionskoeffizienten (*B*), deren Standardfehler (*SE B*) sowie die standardisierten Koeffizienten (β) der Modelle zur Haltung und zum Einsatz von Dramapädagogik zeigen, befinden sich in den Tabellen 3 und 4.

In Bezug auf Forschungsfrage 1, „Wie hängen *personenbezogene Merkmale* von Englischlehrkräften (d.h. Geschlecht, Alter) mit ihrer Haltung zur und ihrem Einsatz von Dramapädagogik zusammen?“, ergibt sich daher das im Folgenden beschrie-

bene Bild. Im Hinblick auf die ‚Haltung zur Dramapädagogik' zeigen weder ‚Geschlecht' noch ‚Alter' der Lehrkräfte einen signifikanten Zusammenhang. Allerdings liegt der Wert für eine Vorhersage der Haltung durch das ‚Geschlecht' mit $p = .07$ nahe am gängigen Signifikanzwert von $p < .05$, womit ein tatsächlicher Einfluss des Geschlechts auf die Haltung der Lehrer*innen wahrscheinlich ist. Geht man daher von einem marginal signifikanten Zusammenhang aus, zeigen männliche im Vergleich zu weiblichen Lehrkräften eine negativere Haltung zur Dramapädagogik ($B = -0.30$). Im Hinblick auf den ‚Einsatz von Dramapädagogik' erlauben sowohl ‚Geschlecht' als auch ‚Alter' eine signifikante Vorhersage. Wie auch (mit Einschränkung) für die Haltung, lässt sich für männliche gegenüber weiblichen Lehrkräften ein signifikant negativer Effekt auf den Einsatz erkennen ($B = -.16$). Bezüglich des Alters zeigt sich ein signifikant positiver Effekt auf den Einsatz ($\beta = .13$), was bedeutet, dass mit zunehmendem Alter der Lehrer*innen der Einsatz dramapädagogischer Methoden in ihrem Unterricht ansteigt.

Für Forschungsfrage 2, „Welche Rolle spielen *berufsbezogene Merkmale* von Englischlehrkräften (d.h. Bundesland, Schulform, Berufserfahrung, pädagogisches Interesse, fachliches Interesse) für ihre Haltung zur und ihren Einsatz von Dramapädagogik?", zeigen sich in der Auswertung die folgenden Ergebnisse. In der Regressionsanalyse wird ein signifikanter Zusammenhang zwischen der ‚Haltung zur Dramapädagogik' und der ‚Schulform' sichtbar. Dabei zeigt sich gegenüber der Referenzkategorie ‚Gymnasium' für die ‚Berufsschule' ein positiver Zusammenhang, der im Vergleich der einzelnen Schulkategorien den größten Einfluss aufweist ($B = .99$). Dies bedeutet, dass Lehrer*innen der Berufsschule im Vergleich zum Gymnasium eine positivere Haltung zur Dramapädagogik besitzen. Ein ebenfalls signifikanter Zusammenhang zeigt sich für den Vergleich ‚Gymnasium' und ‚Gesamtschule' ($B = 0.55$). Somit zeigen Berufsschul- und Gesamtschullehrer*innen im Vergleich zu Gymnasiallehrkräften eine positivere Haltung zur Dramapädagogik. Auch in Hinblick auf den ‚Einsatz von Dramapädagogik' weist die ‚Schulform' einen signifikanten Zusammenhang auf. Hier ergibt (erneut) die ‚Gesamtschule' gegenüber dem ‚Gymnasium' einen signifikanten, positiven Einfluss ($B = .25$). Dies bedeutet, dass Lehrkräfte der Gesamtschule im Vergleich zu denjenigen am Gymnasium einen leicht erhöhten Einsatz von Dramapädagogik zeigen. Darüber hinaus weist das ‚pädagogische Interesse' der Englischlehrkräfte einen signifikanten Zusammenhang zur ‚Haltung zur Dramapädagogik' auf, welcher einer mittleren Effektstärke entspricht ($\beta = 0.29$). Dies bedeutet, dass die Haltung zur Dramapädagogik mit dem pädagogischen Interesse einer Lehrkraft in kleiner bis mittlerer Stärke ansteigt (bzw. abfällt). Im Vergleich mit den übrigen standardisierten Regressionskoeffizienten zeigt sich, dass das ‚pädagogische Interesse' von allen Prädiktoren den stärksten Einfluss auf die Haltung aufweist. Der Einfluss des ‚fachlichen Interesses' auf die ‚Haltung zur Dramapädagogik' erweist sich dagegen als nicht signifikant. Darüber hinaus kann der ‚Einsatz von Dramapädagogik' sowohl durch das ‚pädagogische Interesse' als auch durch das ‚fachliche Interesse' der Lehrer*innen mit Signifikanz vorhergesagt

werden. Dabei hat das ‚pädagogische Interesse' einen positiven Einfluss auf den Einsatz von dramapädagogischen Methoden, der eine kleine Stärke aufweist (β = .12). Das ‚fachliche Interesse' der Englischlehrer*innen hat dagegen einen *negativen* Effekt auf den Einsatz von Dramapädagogik, der nahezu gleich groß ist, jedoch in eine negative Richtung weist (β = -.11). Somit scheinen Lehrkräfte, die sich stärker für die Fachinhalte des Englischunterrichts interessieren, weniger von dramapädagogischen Methoden Gebrauch zu machen.

Für Forschungsfrage 3, „Wie hängt die *persönliche Theatererfahrung* von Englischlehrkräften (d.h. private Theaterteilnahme, Haltung zum Theater) mit ihrer Haltung zur und ihrem Einsatz von Dramapädagogik zusammen?", ergibt sich das folgende Bild. Aus den Analysen geht hervor, dass der ‚Einsatz von Dramapädagogik' in signifikanter Weise durch die ‚Haltung zum Theater' vorhergesagt wird, wobei der Einfluss von mittlerer Stärke ist (β = .30). Die ‚Haltung zur Dramapädagogik' zeigt hingegen keinen Zusammenhang zur ‚Haltung zum Theater'. Wie skizziert liegen zur ‚privaten Theaterteilnahme' aufgrund des Ausschlusses dieser Variable keine Ergebnisse vor.

Für Forschungsfrage 4, „Welche Rolle spielt die *berufsbezogene Theatererfahrung* von Englischlehrkräften (d.h. Leitung von Theater-AGs, Erfahrung mit Dramapädagogik) für ihre Haltung zur und ihren Einsatz von Dramapädagogik?", konnten lediglich für die ‚Erfahrung mit Dramapädagogik' Ergebnisse gewonnen werden. Die Auswertung zeigt diesbezüglich, dass sowohl die ‚Haltung zur Dramapädagogik' als auch der ‚Einsatz von Dramapädagogik' einen signifikanten Zusammenhang zur ‚Erfahrung mit Dramapädagogik' der Lehrer*innen aufweisen. Für die ‚Haltung zur Dramapädagogik' zeigt sich ein Effekt von mittlerer Stärke (β = .23), der im Vergleich zu den übrigen standardisierten Koeffizienten den zweitstärksten Einfluss aufweist. Der Einsatz von dramapädagogischen Methoden wird durch die ‚Erfahrung mit Dramapädagogik' hingegen mit großer Stärke vorhergesagt (β = .56).

Abschließend lässt sich feststellen, dass die ‚Erfahrung mit Dramapädagogik' den stärksten Einfluss auf den ‚Einsatz von Dramapädagogik' besitzt. Für die ‚Haltung zur Dramapädagogik' stellt das ‚pädagogische Interesse' der Englischlehrkräfte hingegen den größten Einflussfaktor dar. Darüber hinaus spielt die ‚Haltung zum Theater' für den ‚Einsatz von Dramapädagogik' eine wesentliche Rolle, was in gleicher Weise für die ‚Erfahrung mit Dramapädagogik' für die Haltung zu dramatischen Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht gilt.

Die folgenden Tabellen bieten eine Übersicht über die Ergebnisse der Regressionsanalysen zur ‚Haltung zur Dramapädagogik' (Tab. 3) und zum ‚Einsatz von Dramapädagogik' (Tab. 4).

FF	Prädiktor	*B*	*SE B*	*ß*	*p*
1	‚Alter'	0.00	0.01	0.00	n.s.
	‚Geschlecht (männlich)'	-0.30	0.16	-	n.s.
2	‚Bundesland (Bayern)'	-0.46	0.97	-	n.s.

	‚Bundesland (NRW)'	0.09	0.20	-	n.s.
	‚Bundesland (Schleswig-Holstein)'	-0.22	0.23	-	n.s.
	‚Schulform (berufl. Gymnasium)'	-0.26	0.55	-	n.s.
	‚Schulform (Berufsschule)'	0.99	0.27	-	**
	‚Schulform (Gemeinschaftsschule)'	0.22	0.28	-	n.s.
	‚Schulform (Gesamtschule)'	0.55	0.19	-	**
	‚Schulform (Hauptschule)'	-0.03	0.56	-	n.s.
	‚Schulform (Oberschule)'	0.25	0.25	-	n.s.
	‚Schulform (Realschule)'	-0.28	0.37	-	n.s.
	‚Schulform (Waldorfschule)'	0.16	0.69	-	n.s.
	‚Pädagogisches Interesse'	3.30	0.74	0.29	***
	‚Fachliches Interesse'	0.29	0.54	0.03	n.s.
3	‚Haltung zum Theater'	0.80	0.50	0.12	n.s.
4	‚Erfahrung mit Dramapädagogik'	1.41	0.41	0.23	***
FF = Forschungsfrage; R^2 = 0.318, R^2 adjusted = 0.244; *** = p < .001, ** = p < .01, * = p < .05, n.s. = nicht signifikant					

Tab. 3: Ergebnis der Regressionsanalyse zur ‚Haltung zur Dramapädagogik'

FF	Prädiktor	*B*	*SE B*	*ß*	*p*
1	‚Alter'	0.01	0.00	0.13	*
	‚Geschlecht (männlich)'	-0.16	0.07	-	*
2	‚Bundesland (Bayern)'	-0.56	0.42	-	n.s.
	‚Bundesland (NRW)'	0.11	0.09	-	n.s.
	‚Bundesland (Schleswig-Holstein)'	0.09	0.10	-	n.s.
	‚Schulform (berufl. Gymnasium)'	-0.33	0.24	-	n.s.
	‚Schulform (Berufsschule)'	-0.20	0.12	-	n.s.
	‚Schulform (Gemeinschaftsschule)'	-0.18	0.12	-	n.s.
	‚Schulform (Gesamtschule)'	0.25	0.08	-	**
	‚Schulform (Hauptschule)'	-0.20	0.24	-	n.s.
	‚Schulform (Oberschule)'	-0.44	0.11	-	n.s.
	‚Schulform (Realschule)'	0.99	0.16	-	n.s.
	‚Schulform (Waldorfschule)'	-0.23	0.30	-	n.s.
	‚Pädagogisches Interesse'	0.72	0.32	0.12	*
	‚Fachliches Interesse'	-0.50	0.23	-0.11	*
3	‚Haltung zum Theater'	1.01	0.22	0.30	***
4	‚Erfahrung mit Dramapädagogik'	1.91	0.17	0.56	***
FF = Forschungsfrage; R^2 = 0.572, R^2 adjusted = 0.526; *** = p < .001; ** = p < .01; * = p < .05, n.s. = nicht signifikant					

Tab. 4: Ergebnis der Regressionsanalyse zum ‚Einsatz von Dramapädagogik'

5 Diskussion

5.1 Diskussion der Ergebnisse

Die vorgestellten inferenzstatistischen Analysen erlauben Aussagen über die Stärke verschiedener personen- und berufsbezogener Einflussfaktoren auf die Haltung zur und den Einsatz von Dramapädagogik von Englischlehrkräften. Die Analysen verdeutlichen, dass andere Schulformen als das Gymnasium positivere Zusammenhänge zur Haltung zur Dramapädagogik aufweisen. So zeigen Lehrkräfte der Berufs- und Gesamtschule eine deutlich positivere Haltung zur Dramapädagogik. Problematisch bei diesen Ergebnissen ist jedoch, dass die Kategorie ‚Berufsschule' vergleichsweise wenige Fälle enthielt (n = 16), sodass eine Verzerrung durch eine geringe Anzahl von thematisch hochmotivierten Studienteilnehmer*innen möglich ist. Die Kategorie ‚Gesamtschule' (n = 35) weist dagegen eine höhere Fallzahl auf, aber auch an dieser Stelle wäre eine Verzerrung aufgrund der Selbstauswahl zur Studienteilnahme nicht auszuschließen. Sieht man von dieser Freiwilligkeit in Kombination mit kleinen Kategorien als mögliche Erklärung der Ergebnisse ab, können weitere Überlegungen vorgeschlagen werden, um diese Schulformeffekte zu erklären. Möglicherweise stehen schulformspezifische Lehr-/Lernkonzepte oder ‚Mentalitäten' dieser Schulformen hinter einer positiveren Haltung zu Theatermethoden im Unterricht. Um diese These jedoch eindeutig belegen zu können, bedarf es weiterer, qualitativer Untersuchungen.

Der Einsatz dramapädagogischer Methoden wird neben der Schulform durch das Geschlecht und das Alter der Lehrer*innen beeinflusst. Wie die Analysen offenbaren, zeigen männliche Lehrpersonen eine negativere Haltung und einen geringeren Einsatz dramapädagogischer Methoden im Englischunterricht. Vermutungen über Hintergründe dieses Ergebnisses wären an dieser Stelle spekulativ, weswegen von ihnen abgesehen wird. Auch an dieser Stelle besteht demnach Bedarf an qualitativen Studien, um diese Geschlechterunterschiede genauer zu ergründen.

Neben dem Geschlecht lässt sich für das Alter der Englischlehrer*innen ein geringer, jedoch positiver Effekt auf den Einsatz von Dramapädagogik im Unterricht feststellen. Demnach steigt der Einsatz von dramapädagogischen Methoden mit steigendem Alter der Lehrer*innen geringfügig an. Aufgrund der sehr hohen Korrelation zwischen den Variablen ‚Alter' und ‚Berufserfahrung' lässt sich dieses Ergebnis möglicherweise dahingehend interpretieren, dass ältere Lehrer*innen aufgrund ihrer Berufserfahrung eher dazu bereit sind, sich den spezifischen Anforderungen der Dramapädagogik zu stellen. Zu diesen zählt unter anderem, in einem dramapädagogisch ausgerichteten Unterricht Rollen einzunehmen, die sich nach Scheller (2017: 15) stark von jenen im herkömmlichen Unterricht unterscheiden, wie beispielsweise Moderator*in, Animateur*in oder Gesprächspartner*in. Die Lehrkräfte müssen außerdem in der Lage sein, im aktiven Spielgeschehen spontan mitzuwirken

und auf persönlicher Ebene mit den Schüler*innen zu agieren, um im nächsten Moment die Position der ‚distanzierten' Lehrperson einzunehmen, die den Überblick behält und mit eindeutigen Handlungsanweisungen die Richtung der Aktivität steuert (vgl. Tselikas 1999: 47). Eine weitere Anforderung an die Lehrenden stellt das hohe Maß an Sensibilität und Empathie dar, welches eine Voraussetzung für den Umgang mit den persönlichen Empfindungen, Einstellungen und Fantasien der Lerner*innen während der dramapädagogischen Arbeit ist. Die aufgezeigten Anforderungen an die Lehrkraft setzen daher Fähigkeiten im Umgang mit den Methoden, aber auch in Bezug auf die berufliche Selbstreflexion voraus, die Lehrende erst durch die eigene Praxis nach und nach erlernen müssen (vgl. Scheller 2004: 256).

Hinsichtlich der berufsbezogenen Merkmale der Englischlehrer*innen konnte festgestellt werden, dass das pädagogische Interesse einen signifikanten Einflussfaktor darstellt und im Verhältnis zu den übrigen Prädikatoren den stärksten positiven Effekt auf die Haltung der Lehrenden zum dramapädagogischen Ansatz besitzt. Ein ausgeprägtes pädagogisches Interesse verweist darauf, dass Lehrkräften die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und deren persönliche Entwicklung sehr wichtig ist. Dies lässt die Vermutung zu, dass Lehrkräfte mit einem hohen pädagogischen Interesse insbesondere solchen Unterrichtsmethoden gegenüber positiv eingestellt sind, die eine hohe Lernendenorientierung aufweisen und sich nach den Bedürfnissen der Schüler*innen richten. Die Dramapädagogik strebt genau dies an, was eine mögliche Erklärung für den starken Zusammenhang zwischen pädagogischem Interesse und einer positiven Haltung gegenüber dramapädagogischen Aktivitäten sein könnte. Hinsichtlich des Einflusses des pädagogischen Interesses auf den Einsatz von Dramapädagogik zeigt sich ein signifikantes Ergebnis mit geringerem Effekt, wonach ein höheres pädagogisches Interesse einer Lehrkraft ebenfalls mit einer höheren Verwendung der Dramapädagogik einhergeht.

Das fachliche Interesse hingegen besitzt einen signifikanten, negativen Einfluss auf den Einsatz von Dramapädagogik, welcher in Richtung und Stärke gegenläufig zum Effekt des pädagogischen Interesses ist. Demnach zeigt sich eine verringerte Verwendung dramapädagogischer Arbeitsweisen im Englischunterricht mit zunehmendem fachlichen Interesse der Lehrkräfte. Eine denkbare Erklärung wäre hier, dass Lehrer*innen mit einem hohen fachlichen Interesse ihre vorrangige Aufgabe als Lehrperson darin sehen, den Schüler*innen fachliches (bzw. kognitives) Wissen zu vermitteln. Es lässt sich mutmaßen, dass diese Lehrer*innen aufgrund der spielerischen und kreativen Herangehensweise der Dramapädagogik an der Ernsthaftigkeit oder dem Lernertrag des Ansatzes zweifeln und demnach befürchten, ihrem Ziel der Wissensvermittlung nicht gerecht zu werden. Wenn dieser Begründungszusammenhang tatsächlich zutrifft – was über eine qualitative Studie untersucht werden könnte –, ließe sich möglicherweise eine Veränderung dieses Ablehnungsmotivs erzielen, indem weitere empirische Belege für die tatsächlichen Lernerträge dramapädagogischer Methoden durch die Forschung vorgelegt würden (vgl. Dragović 2019a für eine solche Wirkungsstudie).

Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass vorherige Erfahrungen der Englischlehrer*innen mit Dramapädagogik einen signifikanten Einfluss auf ihre Haltung zu dieser Unterrichtsmethode darstellen. Im Vergleich zu den übrigen standarisierten Regressionskoeffizienten des Modells handelt es sich dabei um die insgesamt zweitgrößte Effektstärke. Damit steigt mit zunehmender Erfahrung mit Dramapädagogik auch die positive Haltung der Lehrenden gegenüber der Methode (bzw. fällt diese mit abnehmender Erfahrung ab). Hinsichtlich des Einsatzes von Dramapädagogik zeigt sich darüber hinaus, dass Erfahrungen mit dramapädagogischen Methoden, verglichen mit allen anderen Prädikatoren des Modells, den stärksten positiven Einfluss auf den Einsatz der Methode aufweisen. Damit stimmen die Befunde dieser Studie mit den im Eingangsteil skizzierten Erkenntnissen aus der Inklusionsforschung zum Zusammenhang von Erfahrungen und Haltungen von Lehrer*innen überein. Ebenso zeigt sich eine Parallele zu den Ergebnissen der Studie von Vogelsang et al. (2019), die aufzeigen, dass durch Erfahrungen mit Medien deren späterer Einsatz im Unterricht positiv beeinflusst werden kann.

Der Befund eines signifikanten, positiven Einflusses der Erfahrungen von Lehrer*innen mit Dramapädagogik auf den Einsatz der Methode im Unterricht ist vor allem für den Diskurs um die Verwendung von Dramapädagogik im Kontext der Lehrer*innenbildung hochinteressant. In diesem Rahmen wird zum einen der Einsatz dramapädagogischer Verfahren zur Schaffung ganzheitlicher Lehr-/Lernräume diskutiert, die beispielsweise der Entwicklung der Selbstkompetenz angehender Lehrer*innen dienen (vgl. Haack 2018). Zum anderen wird anhand der Schaffung dieser Lernräume ebenfalls angestrebt, zukünftigen Lehrer*innen die Berührungsängste mit dramapädagogischen Methoden zu nehmen (vgl. Haack & Surkamp 2011: 53–58), um die Methode auf diese Weise stärker im Fremdsprachenunterricht zu etablieren. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Verwendung dramapädagogischer Arbeitsweisen zunimmt, je mehr Erfahrung eine Lehrperson in der Vergangenheit mit diesen Methoden gemacht hat. Demnach kann dieser Befund als Argument für eine frühzeitige Beschäftigung mit dramapädagogischen Inhalten im Rahmen der Lehrer*innenbildung gelten. Gleichzeitig dürfte der Umstand, dass zusätzliche Erfahrungen mit einer spezifischen Unterrichtsmethode während der Ausbildung einen steigenden Einsatz dieser Methode im späteren Unterricht vorhersagen, aller Wahrscheinlichkeit nach auch für andere, nicht theaterbezogene Methoden im Englischunterricht zutreffen.

Darüber hinaus steht die Haltung zum Theater, wie die Studienergebnisse zeigen, in einem signifikanten Zusammenhang zum Einsatz von Dramapädagogik im Englischunterricht, der von mittlerer Einflussstärke ist. Der Zusammenhang, dass dem Theater gegenüber positiv eingestellte Lehrer*innen einen hohen Einsatz von Dramapädagogik in ihrem Unterricht aufweisen, erscheint aufgrund der Verknüpfung der theaterbasierten Lehr-/Lernmethode mit der Kunstform Theater plausibel (vgl. Fasching 2017: 9). Die Förderung einer positiven Haltung gegenüber dem Theater sollte demnach zu einem vermehrten Einsatz von Dramapädagogik führen. So

könnte das Theater als ein Lern-/Ausbildungsort außerhalb der Universität bzw. außerhalb des Studienseminars während der Lehrer*innenbildung intensiver genutzt werden, um zukünftigen Lehrkräften positive Erfahrungen mit dem Theater zu ermöglichen. Interessant ist, dass sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Haltung zur Dramapädagogik und der Haltung zum Theater feststellen ließ. Für diese Tatsache kann die Autorin keine nachvollziehbare Erklärung geben.

5.2 Diskussion der Methode

Die inhaltliche Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse kann auf Ebene der Stichprobe wie auch auf Ebene des Erhebungsinstruments diskutiert werden. Die Stichprobengröße kann mit $N = 225$ Englischlehrkräften als zufriedenstellend angesehen werden. Erneut muss jedoch darauf verwiesen werden, dass es sich um eine Gelegenheitsstichprobe mit Selbstauswahl der Teilnehmer*innen handelt. Die aufgeführten Ergebnisse der Studie lassen sich demnach nur auf eine Grundgesamtheit von Englischlehrer*innen beziehen, die freiwillig an Umfragen zur Dramapädagogik teilnehmen würden. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse über diese Population hinaus muss daher als eine Extrapolation angesehen werden.

Bei den untersuchten Konstrukten dieser Studie handelt es sich um Attribute, die anhand subjektiver Aussagen der Teilnehmer*innen gemessen werden. Die erhobenen Daten der Interessen, Haltungen und Erfahrungen beruhen demnach auf Selbsteinschätzungen der teilnehmenden Lehrkräfte. Als Folge stellen die Werte dieser Variablen keine direkten Verhaltensindikatoren für die erhobenen Eigenschaften dar, was bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden sollte.

Die Variablen ‚Einsatz von Dramapädagogik' und ‚Erfahrung mit Dramapädagogik' wurden anhand einer Ratingskala mit Häufigkeitsangaben erhoben. Bei der Erhebung von Häufigkeitsangaben besteht jedoch stets die Problematik, dass die verschiedenen Ausprägungen eventuell subjektiv unterschiedlich aufgefasst werden können. So kann für eine Lehrkraft ein Einsatz von Dramapädagogik, der ‚sehr oft' stattfindet, bedeuten, dass dramapädagogische Methoden in jede Unterrichtsstunde eingebettet werden, während eine andere einen einzigen Einsatz im Monat als ‚sehr oft' empfindet. Die Wahl einer höheren Antwortkategorie einer Teilnehmer*in muss bei diesen Konstrukten demnach nicht zwangsläufig mit einer erhöhten Merkmalsausprägung einer anderen Teilnehmer*in einhergehen (vgl. Bühner 2006: 56). Eine Möglichkeit, diese Schwierigkeit in einer Folgestudie zu beheben, wäre, die Antwortoptionen der Häufigkeitsskalen zu konkretisieren, um ihre Interpretationsoffenheit zu vermindern (z.B. „einmal die Woche", „einmal im Monat" usw.).

Darüber hinaus ist die Erfassung des Einsatzes von Dramapädagogik einer Lehrkraft über Häufigkeitsangaben zu einer Auswahl von dramapädagogischen Aktivitäten und Methoden kritisch zu betrachten. Zum einen lässt diese Form der Erhebung keine Aussagen darüber zu, ob die befragten Lehrer*innen diese verschie-

denen Dramapädagogik-Aktivitäten ‚angemessen', also z.B. inhaltlich sinnvoll in ihren Fremdsprachenunterricht einbauen oder ob es sich lediglich um kurze Unterrichtseinschübe handelt. Zum anderen wird bei dieser Art der Erfassung die Verwendung dramapädagogischer Kleinformen, wie beispielsweise Standbilder, gleichgewichtet mit der Umsetzung dramapädagogischer Großformen, wie der Aufführung eines ganzen Theaterstücks in der Fremdsprache. Eine unterschiedliche Gewichtung der verschiedenen Aktivitäten und Methoden wäre in einer zukünftigen Studie daher wünschenswert, wobei sich im Rahmen eines solchen Vorhabens die Frage stellt, woran man ein ‚hohes' oder ‚niedriges' Gewicht im Einsatz von Dramapädagogik festmacht. Der sehr zufriedenstellende α-Wert der eingesetzten Skala von .86 (vgl. Tab. 2) zeigt jedoch, dass sich die Antworten der Lehrkräfte für die Einzelitems bzw. einzelnen Dramamethoden zum ‚Einsatz von Dramapädagogik' in sehr gleichgerichteter Weise auf und ab bewegen.

6 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der vorgestellten Studie deuten darauf hin, dass berufsbezogene Merkmale sowohl die Haltung von Englischlehrkräften zur Dramapädagogik als auch ihren Einsatz von Dramapädagogik im Unterricht wesentlich beeinflussen. Das pädagogische Interesse konnte als ein die Haltung zur Dramapädagogik stark positiv beeinflussender Faktor identifiziert werden, der im Verhältnis zu den übrigen untersuchten Merkmalen die größte Effektstärke aufwies. Es zeigte sich außerdem, dass das pädagogische Interesse zwar einen signifikanten, aber geringeren positiven Einfluss auf den Einsatz dramapädagogischer Methoden nimmt. Dies bedeutet, dass mit steigendem pädagogischen Interesse nicht zwangsläufig eine stark steigende Verwendung von Dramapädagogik einhergeht. Es bedarf daher weiterer Untersuchungen, um diese Diskrepanz zwischen Haltung und Einsatz bei steigendem pädagogischen Interesse zu erklären. Konträr dazu übte das fachliche Interesse einen signifikant negativen Einfluss auf den Einsatz von Dramapädagogik aus. Eine Überprüfung der aufgestellten Hypothese, dass dieser Umstand ggf. auf Zweifel an der Seriosität und dem Lernertrag der Methode zurückzuführen ist, wäre ebenfalls im Rahmen einer weiteren Untersuchung wünschenswert.

Ferner erweist sich die Haltung zum Theater als ein signifikanter Prädikator für den Einsatz von Dramapädagogik. Dieser Befund impliziert, dass angestrebt werden sollte, das Theater als Lernort in die Ausbildung angehender Englischlehrer*innen einzubinden. Auch die Erfahrung einer Englischlehrkraft mit Dramapädagogik stellt einen signifikanten, positiven Einflussfaktor auf den Einsatz von dramapädagogischen Methoden dar, der innerhalb des Modells die größte Effektstärke besitzt. Damit wurde empirisch belegt, dass mit zunehmender Erfahrung auch der Einsatz von Dramapädagogik im Englischunterricht ansteigt. Dieser Befund untermauert die Notwendigkeit der Schaffung von Lehr-/Lernräumen, in denen (zukünftige) Lehr-

kräfte eigene Erfahrungen mit dramapädagogischen Arbeitsweisen sammeln können. Auf Basis der dargelegten Ergebnisse kann infolgedessen ein erhöhter Einsatz von Dramapädagogik im Englischunterricht erwartet werden.

Literatur

Anderson, Susan; Groulx, Judith & Manninger, Robert (2011): Relationships among Preservice Teachers' Technology-Related Abilities, Beliefs and Intentions to Use Technology in Their Future Classrooms. In: *Journal for Educational Computing Reasearch* 45:3, 321–338.

Bandura, Albert (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 460–520.

de Boer, Anke; Pijl, Sip J., & Minnaert, Alexander (2011): Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: a Review of the Literature. In: *International Journal of Inclusive Education* 15:3, 331–353.

Bromme, Rainer (2008): Lehrerexpertise. In: Schneider, Wolfgang & Hasselhorn, Markus (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 159–167.

Bühner, Markus (2006): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München: Pearson Studium.

Dieterich, Jörg & Dieterich, Michael (2007): Die Persönlichkeit von Lehrern und mögliche Auswirkungen auf die Unterrichtgestaltung. In: *Bildungsforschung* 4:2, 1–20. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4616/pdf/bf_2007_2_Dieterich_Dieterich_Persoenlichkeit_Lehrer.pdf, 22.06.2021.

Domkowsky, Romi (2011): *Theaterspielen – und seine Wirkungen*. Diss. Universität der Künste Berlin. Online: https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/deliver/index/docId/25/file/domkowsky_romi.pdf, 22.06.2021.

Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer.

Dragović, Georgina (2019a): *Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren: Eine empirische Untersuchung zur Effizienz des dramapädagogischen Ansatzes im schulischen DaF-Unterricht mit speziellem Fokus auf Grammatik*. Diss. Universität Freiburg in der Schweiz. Online: https://doc.rero.ch/record/327181/files/DragovicG.pdf, 22.06.2021.

Dragović, Georgina (2019b): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Dramapädagogik im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Giebert, Stefanie & Göksel, Eva (Hrsg.): *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018: Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and*

Learning, 32–42. Online: https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/Proceedings2018/final.pdf, 22.06.2021.

Eagly, Alice & Chaiken, Shelly (1993): The Nature of Attitudes. In: Dies. (Hrsg.): *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1–21.

Echterhoff, Wilfried (2020): Erfahrung. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Lexikon der Psychologie* (19. Aufl.). Bern: Hogrefe, 532.

Elis, Franziska (2015): Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 59–115.

Even, Susanne (2016): Mit Gerüchten durch die Wüste: Dramagrammatik in Theorie und Praxis. In: Betz, Anica; Schuttkowski, Caroline; Stark, Linda & Wilms, Anne-Kathrin (Hrsg.): *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren: Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 7–46.

Even, Susanne & Schewe, Manfred (Hrsg.) (2016): *Performatives Lehren, Lernen, Forschen: Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri.

Fasching, Maria (2017): *Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht: Zur Evaluierung und Implementierung eines dramapädagogisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts von der Primar- bis zur Sekundarstufe II*. Diss. Karl-Franzens-Universität Graz. Online: https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/1838047?originalFilename=true, 22.06.2021.

Gebauer, Miriam M. (2013): *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden: Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Wiesbaden: Springer.

Haack, Adrian (2018): *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung: Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Wiesbaden: Metzler.

Haack, Adrian & Surkamp, Carola (2011): ‚Theater machen' inszenieren: Dramapädagogische Methoden in der Lehrerbildung. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel, 53–66.

Hartmann, Carina (2019): *Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht: Fachdidaktisches Wissen, motivationale Orientierungen und Überzeugungen im Kontext der institutionellen Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Hermanns, Fritz (2002): Attitude, Einstellung, Haltung: Empfehlung eins psychologischen Begriffs zu linguistischer Verwendung. In: Cherubim, Dieter; Jakob, Karlheinz & Linke, Angelika (Hrsg.): *Neue deutsche Sprachgeschichte: Mentalitäts-, kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge*. Berlin: de Gruyter, 65–88.

Kronthaler, Franz (2016): *Statistik angewandt: Datenanalyse ist (k)eine Kunst*. Berlin: Springer.

Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan; Ebert, Thomas & Schehl, Julia. (2013): *Statistik: Eine verständliche Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Küppers, Almut (2015): Interkulturelle Kompetenzen, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 145–164.

Kraus, Stephen (1995): Attitudes and the Prediction of Behavior: A Meta-analysis of the Empirical Literature. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 21:1, 58–75.

Krapp, Andreas (2020): Interesse. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Lexikon der Psychologie* (19. Aufl.). Bern: Hogrefe, 854.

Kunter, Mareike & Pohlmann, Britta (2009): Lehrer. In: Wild, Elke & Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer, 261–280.

Li, Kun; Li, Yanju & Franklin, Teresa (2016): Preservice Teachers' Intention to Adopt Technology in their Future Classrooms. In: *Journal of Educational Computing Research* 54:7, 946–966.

Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. In: Allemann-Ghionda, Christina & Terhart, Ewald (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim: Beltz, 47–70.

Mistele, Peter (2007): *Faktoren des verlässlichen Handelns: Leistungspotenziale von Organisationen in Hochrisikoumwelten*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Pajares, Frank (1997): Current Direction in Self-efficacy Research. In: Maehr, Martin & Pintrich, Paul R. (Hrsg.): *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich: JAI Press, 1–49.

Pohlmann, Britta & Möller, Jens (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) 1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24:1, 73–84.

Reichhart, Barbara (2018): *Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung: Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht*. Wiesbaden: Springer.

Scheller, Ingo (2004): *Szenische Interpretation: Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Scheller, Ingo (2017): *Szenische Interpretation von Dramentexten: Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schewe, Manfred (2015): Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Tier: WVT, 21–36.

Schewe, Manfred (2017): Dramapädagogik. In: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 49–51.

Schieferle, Hans; Hausser, Karl & Schneider, Gerd (1979): ‚Interesse' als Ziel und Weg der Erziehung: Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25:1, 1–20.

Schieferle, Ulrich (2009): Situational and Individual Interest. In: Wentzel, Kathryn R. & Wigfield, Allan (Hrsg.): *Handbook of Motivation at School*. London: Routledge, 197–222.

Schieferle, Ulrich; Streblow, Lilian & Retelsdorf, Jan (2013): Dimensions of Teacher Interest and Their Relations to Occupational Well-being and Instructional Practices. In: *Journal for Educational Research Online* 5:1, 7–37.

Seifried, Jürgen & Sembill, Detlef (2009): Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In: Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung*. Weinheim: Beltz, 345–354.

Stangl, Werner (2019): *Interesse als Beziehung zwischen Person und Gegenstand*. Online: https://paedagogik-news.stangl.eu/interesse-als-beziehung-zwischen-person-und-gegenstand/, 22.06.2021.

Surkamp, Carola & Elis, Franziska (2016): Dramapädagogik: Spielerisch Sprache lernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 50:142, 2–9.

Tücke, Manfred (2003): *Grundlagen der Psychologie für (zukünftige) Lehrer*. Münster: LIT.

Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

Urton, Karolina; Wilbert, Jürgen & Hennemann, Thomas (2015): Die Einstellung zur Integration und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 62:2, 147–157.

Vogelsang, Christoph; Finger, Alexander; Laumann, Daniel & Thyssen, Christoph (2019): Vorerfahrungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz digitaler Werkzeuge im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 25, 1–15.

Volaric, Daniel (2015): The Magic of Literature on Stage: Mithilfe szenischer Darstellung das Leseverstehen verbessern. In: *Praxis Englisch* 5, 15–19.