

歐亞語文研究叢書：
歐語教育的傳統與創新



文藻外語大學歐亞語文學院

Wenzao Ursuline University of Languages
College of European and Asian Languages



Literaturverzeichnis

- AEUV. (2009). Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union. <http://www.aevv.de/>.
- Benson, David, und Andrew Jordan. (2010). "European Union environmental policy after the Lisbon Treaty: plus ça change, plus c'est la même chose?" *Environmental Politics* 19(3):468-474.
- Europäische Union. (1992). Vertrag von Maastricht. http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_maastricht_de.htm.
- Europäische Union. (2009). Vertrag über die Europäische Union. [Http://dejure.org/gesetze/EU](http://dejure.org/gesetze/EU).
- EUR-Lex. (2009). Vertrag von Lissabon. [Http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/;ELX_SESSIONID=RQQMJGbrJTThLLLYlLhph0hDGvDk16Qw1BRcJY05R5nTn84c6QTn!-846006578?uri=OJ:C:2007:306:TOC](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/;ELX_SESSIONID=RQQMJGbrJTThLLLYlLhph0hDGvDk16Qw1BRcJY05R5nTn84c6QTn!-846006578?uri=OJ:C:2007:306:TOC).
- Fu, Cong. (2008). "The evolution and transformation of European environmental policy and law." *Asia Europe Journal* 6(2):245-259.
- Geiger, Rudolf, Daniel-Erasmus Khan, und Markus Kotzur. (2010). EUV / AEUV. Vertrag über die Europäische Union und Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union. Kommentar. C.H. Beck, München.
- Ibitz, Armin. (2009). „Trade and the Environment: The Influence of the European Union's Environmental Directives on China.“ *Issues & Studies* 45(3):165-209.
- Jans, Jan H., und Hans Vedder. (2012). *European environmental law: after Lisbon*. Apollo Books.
- Kraus, Gerd, und Ralf Döring. (2013). Die Gemeinsame Fischereipolitik der EU: Nutzen, Probleme und Perspektiven eines pan-europäischen Ressourcenmanagements, *Zeitschrift für Umweltrecht* 3. Abrufbar unter: http://www.zur.nomos.de/fileadmin/zur/doc/Aufsatz_ZUR_13_01.pdf.
- Lee, Maria. (2008). "The environmental implications of the Lisbon Treaty." *Environmental Law Review* 10(2):131-138.
- Ryland, Diane, und Angus Nurse. (2013). "Mainstreaming after Lisbon: advancing animal welfare in the EU internal market." *European Energy and Environmental Law Review* 22(3):101-115.
- Till, Markus, und Markus Salomon. (2013). "Unter Zugzwang: Meeresumweltrechtliche Anforderungen an die Gemeinsame Fischereipolitik (GFP)." *Zeitschrift für Umweltrecht* 19.
- Vedder, Hans. (2010). "The Treaty of Lisbon and European environmental law and policy." *Journal of Environmental Law* 22(2): 285-299.
- Weis, Jürgen, und Christian Busse. (2013). "Die Reform der Gemeinsamen Fischereipolitik Ausgangspunkt, Legislativvorschläge und Verhandlungsstan." *Zeitschrift für Umweltrecht* 10.

Genese und Formen der Leistung- und Lernmotivation bei Darstellern eines Schultheaterprojektes im Bereich Deutsch als Fremdsprache

校園德語戲劇表演者的成就及學習動機的發展與方式

Ingo Tamm* Pai-ling Sah*

唐英格 薩百齡

Abstract

This present study is considered as a contribution to qualitative-orientated motivation research in the field of foreign language theater pedagogy. The central purpose of this study at Wenzao Ursuline University is the reconstruction of subjectively perceived motivation developments covering the participating actors of the theater project "The Physicists" based on the play by Friedrich Dürrenmatt. By using a structured questionnaire and group interviews the involved actors and actresses were questioned with regards to their motivation to participate in this theater project. An evaluation of the results by content analysis followed. Theoretical approaches being used are Maslow's hierarchy of needs, the model of achievement motivation by Atkinson and the self-determination theory of Deci and Ryan.

The research result displays the various forms of initial motivation. The analysis of the motivational structure of the surveyed participants from their subjective perspective reveals three central motives: Previous experience of a theater performance - whether as a participant or a spectator - stimulates an interest in theater work. Secondly the impulse for the improvement of skills - in terms of acting skills or in terms of foreign language skills - influences the development of motivation. As initial motivation the desire for accomplishing perfect acting skills and for achieving a brilliant performance can be found in the statements of the respondents. In the course of the rehearsals the desire to improve foreign language skills finally emerged. As an additional motivation factor the demand for cooperation, social contacts and interaction was mentioned. The statements provided by various participants indicate that the actors interpreted the theater project more and more as a joint task of the class community, requiring interaction and cooperation.

Keywords: achievement motivation learning motivation - theatre pedagogy of foreign Languages - qualitative survey

摘要

本文以質性研究方式分析外語戲劇教育中的學習動機。研究對象為參與迪倫馬特所寫「物理學家」一劇的學生，他們皆為文藻外語大學德文系應屆畢業生。本研究為了重建參與演出同學其主觀動機發展設計了一份開放式問卷，並且以小組訪談的方式進行資料收集，以探討參與演出同學們的動機。問卷及訪談結果逐字記錄並分析其內容。本研究主要以馬斯洛(Maslow)的需求金字塔、愛金森(Atkinson)的成就動機理論(das Model der Leistungsmotivation)及Deci和Ryan以外控及自發動機為主的自我決定理論架構(die Selbstbestimmungstheorie)來瞭解及分析學生參與外語戲劇演練的動機及其變化情形。

研究結果顯示，參與演出的同學們其動機具多樣性，其主觀的動機可分為三種：其一是源於自身對戲劇的經驗，無論是其參與演出或是觀賞戲劇的經驗。受訪者指出，經由被動的觀賞或參與演出的經驗都會引發其自發動機。其二是參與者對演出技巧及外語能力範疇都有成就感的的需求，這個需求即為動機理論的核心。在初期的動機多以增進演出能力及好的演出結果為主，在排練過程中則可觀察到增進外語能力扮演越來越吃重的角色。除上述兩個動機之外也記錄到受訪者對團體合作、同儕間交往及互動的需求。參與演出的同學越來越清楚班級共同的任務可增進互動與合作。調查的結果顯示，上述這些認知符合於需求提升的模式。

關鍵字：成就動機理論-學習動機-外語戲劇教育、質性訪談

* German Department Wenzao University of Languages
文藻外語大學德國語文系

1. Hintergrund

Der Anstoß zur Durchführung dieser Studie ergab sich aus unserer jahrelangen Erfahrung mit Theaterarbeit von Abschlussjährgängen am Wenzao Ursuline College of Languages.¹ Im Rahmen unserer bisherigen Untersuchungen haben wir uns neben der Wahrnehmung der erworbenen Kompetenzen auch auf verschiedene Motivationsbereiche konzentriert.²

Der Abschlussjahrgang der Wenzao Ursuline University (Juniorcollegeebene) führt jedes Jahr ein selbstgewähltes deutschsprachiges Theaterstück auf. Alle Schüler der Abschlussklasse (ungefähr 50 Schülerinnen und Schüler) beteiligen sich an der Vorbereitung dieser Aufführung. Die bei einem Casting ausgewählten Darsteller stellen die Untersuchungsgruppe für die vorliegende Arbeit.

Das Theaterprojekt beginnt ungefähr sechs Monate vor der Aufführung. Die Schüler übersetzen und kürzen mit Unterstützung der Lehrer die Originaltexte. Die Leitung der Proben liegt in der Verantwortung der Regisseure. Die Lehrer bieten Unterstützung an und geben Anregungen. Das Projekt wird mit der Aufführung des Stückes abgeschlossen. Die Schüler des Abschlussjahrgangs hatten 2012 als Theaterprojekt das 1961 von Friedrich Dürrenmatt geschriebene Stück „Die Physiker“ ausgesucht.³

2. Forschungsüberblick

Qualitative Studien, die Motivation, Fremdsprachenlernen und Theaterspielen thematisieren, finden sich nur vereinzelt und wurden erst im Verlauf der letzten Jahre veröffentlicht.

Die Herausbildung einer ausgeprägten Selbst- und Fremdwahrnehmung ist nach Ruf (2009) ein zentraler Faktor bei der Entscheidung zur Teilnahme an einem fremdsprachlichen Schultheaterprojekt. Um ein Theaterstück in einer anderen Sprache zu verstehen und erfolgreich aufführen zu können, benötigt der Darsteller Fremdsprachenkompetenzen. Immer stärker wird ihm deutlich, dass die Beherrschung von Fremdsprachen hierfür das entscheidende Werkzeug ist. Das Bestreben, „ich habe das Bedürfnis, Deutsch zu lernen“, verstärkt sich und beeinflusst den Fremdspracherwerb im positiven Sinne (Ruf, 2009).

Beispiele für die jüngste Forschung sind die kürzlich erschienenen Beiträge von Maik Walter und Romi Domkowsky (2012) und von Theresa Birnbaum (2013).

¹ Im August 2013 wurde das Wenzao Ursuline College in Wenzao Ursuline University umbenannt.

² Tamm, Ingo; Sah, Pai-ling (2010). *Deutsch lernen auf der Bühne - Das Beispiel eines Theaterprojekts am Wenzao Ursuline College*, Deutsch-taiwanische Hefte. Zeitschrift des Germanisten- und Deutschlehrerverbandes Taiwan. Bd. 19, 99-130. Taipei: Language Book Company Tamm, Ingo; Sah, Pai-ling (2011). *Spaß haben oder Sprache lernen Motivationsentwicklung von Deutschlernern als Darsteller im Rahmen eines deutschsprachigen Schultheaterprojekts*, Deutsch-taiwanische Hefte. Zeitschrift des Germanisten- und Deutschlehrerverbandes Taiwan Bd. 21, 55-76. Taipei: Language Book Company.

³ Hauptfiguren des Stückes sind drei Physiker, die als Patienten getarnt in einer privaten psychiatrischen Klinik leben. Einer von ihnen hat eine physikalische Entdeckung gemacht, die die Welt vernichten könnte und die beiden anderen arbeiten als Geheimagenten. Das Stück dreht sich um die Frage der Verantwortung der Wissenschaft. *Die Physiker*. <http://www.inhaltsangabe.de/duerenmatt/die-physiker/> (eingesehen am 20.2.2014).

Maik Walter und Romi Domkowsky stellen ausgewählte Resultate einer Longitudinalstudie für das Schulfach „Darstellendes Spiel“ mit 80 befragten Jugendlichen vor (Walter/Domkowsky, 2012, 110). In ihrer Arbeit ging es ihnen um die Überprüfung der Hypothese, dass Theaterspielen die Leistungsmotivation steigert, Eigeninitiative weckt sowie Einsatz-, Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft erhöht. Als Ergebnis konnten sie festhalten, dass sich die Jugendlichen nach einem Jahr Theaterspielen leistungsmotivierter als noch zu Beginn des Schuljahres (zeitlicher Verlauf) zeigten. Sie erwiesen sich auch als motivierter gegenüber ihren nicht Theater spielenden Mitschülern als Vergleichsgruppe. (Walter/Domkowsky, 2012, 110)

Am Beispiel des Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Theaterprojektes *Entre bastidores mit den Physikern* an der Universidad de Salamanca führte Theresa Birnbaum eine Studie zur Aktionsforschung im Bereich der Projektarbeit und des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts durch. Birnbaum gelingt es nachzuweisen, dass das Lernen in einer Gruppe und das Sich-Ausprobieren in spielerischen Kontexten die Motivation und den Spaß am Lernen erhöhen sowie Stress und Sprachbarrieren reduzieren kann. Das Theaterprojekt regte die Teilnehmer an, persönliche Ängste (z.B. Bühnenangst) und Hemmungen (z.B. Sprechhemmungen) zu reflektieren und persönliche Grenzen zu überwinden. (Birnbaum, 2013)

Die folgende Studie versucht mit ihrem Ansatz an diese Arbeiten der jüngsten Forschung anzuknüpfen.

3. Ziele der Studie Hypothese und Fragestellung

3.1 Ziele

Unser Beitrag rekonstruiert Strukturen und Entwicklung der Leistungs- und Lernmotivation von Darstellern am Beispiel eines deutschsprachigen Schultheaterprojektes im Bereich der Fremdsprachenausbildung aus der Teilnehmerperspektive. Dabei geht es um die Darstellung der Motivationsentwicklung einzelner Teilnehmer auf der Basis ihrer gemachten Angaben. Die Resultate bilden das Fundament, sowohl die Kenntnisse als auch die Praxis der Theaterarbeit auf der Fremdsprachenebene auszubauen.

3.2 Hypothese und Fragestellung

Zur Lern- und Leistungsmotivation der Teilnehmer wurden einige Vermutungen im Vorfeld angestellt, die sich aus der weitgehend homogene Gruppe der Befragten ergaben. Die theoretische Auseinandersetzung mit der Motivationsstruktur im Bereich fremdsprachlicher Theaterpädagogik führte zu folgender Ausgangshypothese:

„Leistungsmotivation und Lernmotivation der befragten Schauspieler unterscheiden sich

individuell sehr stark, besonders bei individuellen Bedürfnissen. Intrinsische und extrinsische Lernmotivation beeinflussen sich gegenseitig. Leistungsmotivation und Lernmotivation können sich im zeitlichen Verlauf auch verändern.“

Im Rahmen dieser Studie sollen Antworten auf folgende Fragestellungen gefunden werden:

1. Welche Bedürfnisse motivieren zur Teilnahme an dem Theaterprojekt? (z.B. Anerkennung durch Mitschüler, hohe Leistung erzielen) Hierbei richtet sich der Blick auf die Ausgangsmotivation und nicht auf Lernfortschritte. Es geht also kurz gesagt um die Frage: Warum Theater spielen?
2. Wie hat sich die Leistungsmotivation bei den einzelnen Teilnehmern im zeitlichen Verlauf entwickelt?
3. Inwieweit lassen sich die Antworten der Befragten den Motivationsbereichen „extrinsisch“ und „intrinsisch“ zuordnen und gibt es Überschneidungen?
4. Welchen Einfluss üben die Lehrer und Mitspieler auf die Entwicklung der Motivation der Befragten aus?

4. Forschungsansätze: Maslowsche Bedürfnispyramide, Leistungsmotivation nach Atkinson und Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan

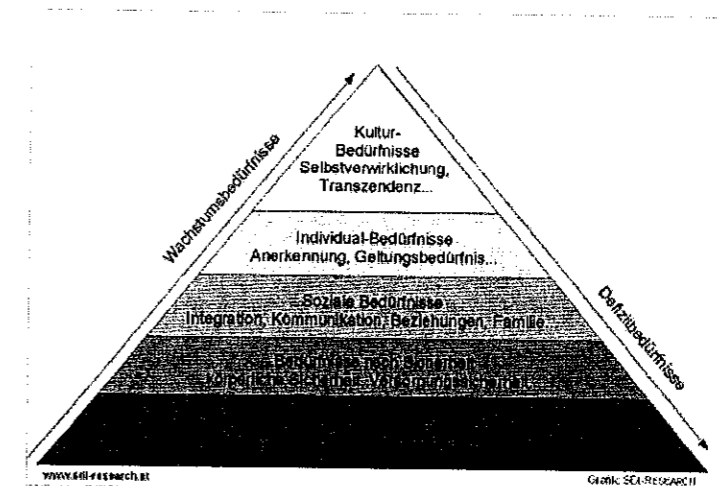
In der Alltagssprache häufig wird Motivation häufig mit Motiv verwechselt. Unter Motivation wird die Summe der Gründe (Motive) verstanden, die einer Entscheidung oder Handlung vorausgehen. Eine genauere Betrachtung macht jedoch deutlich, dass diese Definition zu eng gefasst ist, denn Motive bilden nur einen Teil der Motivation. Lernprozesse vollziehen in einem längeren Zeitraum und erfolgreiches Lernen erfordert mehr als nur ein Motiv (Kirchner, 2004, 1). Motivation kann also als ein langfristiger Prozess beschrieben werden, der von Veränderungen begleitet wird. Motivieren heißt in diesem Kontext, dass ein Interesse an einer Aktivität oder Handlung erzeugt werden soll.

4.1 Bedürfnispyramide nach Maslow

Abraham Maslow versteht unter Motivation ein Bündel von Faktoren, die dem Lernenden Energie zuführen und seine Handlungen und Aktivitäten beeinflussen. Maslow hat heraus ein Stufenmodell der Motivation (Bedürfnispyramide) entwickelt, welches sich in fünf Stufen unterteilt (Gürster, 2010).

Schaubild 1: Maslowsche Bedürfnispyramide

Quelle: <http://www.sdi-research.at/lexikon/beduerfnishierarchie.html>



Zur untersten Stufe gehören die physiologischen Grundbedürfnisse (z.B. Nahrung, Trinken, Schlaf), also die grundlegendsten und stärksten Antriebe von Menschen. Sind die physiologischen Bedürfnisse weitgehend befriedigt, kommen Sicherheitsbedürfnisse hinzu (2. Stufe). Darunter fallen beispielsweise "körperliche und Versorgungssicherheit". Wenn sowohl die physiologischen als auch die Sicherheitsbedürfnisse erfüllt sind, tauchen soziale Bedürfnisse nach Beziehungen oder Kommunikation auf (3. Stufe). Dem folgen Individualbedürfnisse nach Achtung und Anerkennung, aber auch das Geltungsbedürfnis (4. Stufe). Zur Spitze der Pyramide gehören Kulturbedürfnisse wie die Selbstverwirklichung (5. Stufe) (Gürster, 2010).

4.2 Leistungsmotivation nach Atkinson

Die Theorie der Leistungsmotivation entstammt der Entwicklungspsychologie, findet aber auch in der Persönlichkeitspsychologie und vor allem in der pädagogischen Psychologie Anwendung. Leistungsmotivation wird als Bedürfnis einer Person verstanden, sich für oder gegen bestimmte Handlungsalternativen zu entscheiden, wenn bei deren Ausführung das Erbringen von subjektiv wahrgenommener Leistung zu erwarten ist. Atkinson nimmt an, dass alle Entscheidungsprozesse durch Vernunft und Rationalität geprägt sind (Schlag, 1995).

Das Interesse von Atkinson konzentriert sich besonders auf das Bedürfnis bzw. das Motiv nach Leistung. Er untersucht kognitive Denkprozesse bei der Bewältigung von Aufgaben, die von den Betroffenen als Herausforderung erlebt werden. Atkinson stellt die Hypothese auf, dass die Persönlichkeit von Menschen durch das sogenannte Leistungsmotiv bestimmt wird. Nach dieser Theorie hat jeder Mensch den natürlichen Drang, etwas zu leisten. Dabei ist dieses Bestreben auch situationsabhängig und somit Veränderungen unterworfen. Durch Anwendung seines Risiko-Wahl-Modells untersucht Atkinson, welche von verschiedenen Leistungsaufgaben bzw. Handlungsalternativen in einer bestimmten Situation gewählt werden. Atkinson vertritt die Auffassung, dass die Bewältigung von Aufgaben auf dem Bedürfnis basiert, Erfolg anzustreben bzw. der Tendenz, Misserfolge zu vermeiden (Schlag, 1995).

Rheinberg (2004) unterstreicht die Wirkungen sozialer Gruppen wie Mitschüler, Eltern und besonders den Einfluss von Lehrern, welche die Leistungsmotivation von Lernern stimulieren, aber auch behindern können.

4.3 Selbststimmungstheorie von Deci und Ryan

Motivation lässt sich verschiedenen Kategorien zuordnen: Die klassische Einteilung besteht in der Unterscheidung zwischen äußerer und innerer Motivation. Die *äußere bzw. extrinsische Motivation* wird durch äußere Impulse hervorgerufen, wie z.B. Tests und Noten in der Schule (vgl. Deci/ Ryan, 1985). Bezogen auf die fremdsprachlich orientierten Theaterprojekte beinhaltet dies, dass ein Schüler durch Schauspielern seine Fremdsprachenkompetenz steigern möchte, um gute Noten bei einer Deutschprüfung zu erhalten.

Die *innere bzw. intrinsische Motivation* entspringt den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Schüler: der Schüler lernt gern, weil es ihm Spaß bereitet. (Moravcová, 2011, 7) Zeigt sich beim Lerner ein hohes Maß an Selbstbestimmung beim Bearbeiten eines Lernstoffs, transformiert sich die extrinsische Motivation in eine intrinsische Lernmotivation.⁴ Intrinsische und extrinsische Lernmotivation können sich also überlappen und gegenseitig beeinflussen (vgl. Deci/Ryan, 1985).

5. Forschungsdesign Untersuchungsdurchführung und Auswertung

5.1 Forschungsdesign

Da Motivation im Bereich Theaterpädagogik im Bereich Fremdsprachen auf subjektiver Wahrnehmung aufbaut, versprechen rein quantitative Methoden wenig aussagekräftige Ergebnisse. Tiefere Einblicke kann daher eine vorrangig qualitative Erhebung mit Fragebögen und Gruppeninterviews geben. (Tamm/Sah, 2010, 108f.)

Die Ausführungen der 14 Schauspieler aus dem Abschlussjahrgang des Juniorcollege in den Fragebögen und Gruppeninterviews aus dem Jahre 2012, die wir bereits im Rahmen unserer Ausführungen zur Fremdsprachenkompetenz und zur Körpersprache der Schauspieler ausgewertet hatten, konnten auch als Material für unsere Studie über die Lern- und Leistungsmotivation genutzt werden.

5.2 Untersuchungsdurchführung

Die qualitative Untersuchung setzte sich aus zwei Teilen zusammen:

1. Einer Befragung aller Schauspieler durch einen qualitativ orientierten Fragebogen

⁴ So kann ein Lerner aus der extrinsischen Motivation heraus Deutsch lernen, um gute Noten zu bekommen und in seinem Umfeld Bestätigung zu erhalten. Die Beschäftigung mit dieser Fremdsprache und deren Kultur aber regt seine Neugier, sein Interesse und seine Bereitschaft an, sich zum Beispiel mit einem deutschen Schauspiel zu befassen.

2. Qualitativ orientierte Gruppeninterviews als Ergänzung

5.2.1 Befragung mittels Fragebogen

Die Umfrage der DaF-Lerner per Fragebogen erfolgte im Dezember 2012 nach Abschluss der Aufführung. Die Befragung erfasste 14 Darsteller aus dem Abschlussjahrgang (5. Jahrgang) des Junior College an der Deutschabteilung unserer Hochschule.⁵ Dabei wurden sowohl die Darsteller von Hauptrollen wie auch Nebenrollen mit einbezogen. Die Teilnehmer waren zu diesem Zeitpunkt alle 19 bis 20 Jahre alt und hatten mehr als vier Jahre Lernerfahrungen mit Deutsch als Fremdsprache. Elf Schauspieler waren weiblich und nur drei waren männlich.

Die Auswertung begann mit dem Durchlesen der Angaben und dem Ermitteln wichtiger Schlüsselwörter. Dies erleichterte die daran anschließende inhaltsorientierte Interpretation der subjektiven Aussagen.⁶ Der Fragebogen bestand sowohl aus offenen wie geschlossenen Fragen und umfasste folgende Bereiche:

1. biographische Daten (geschlossene Form)
2. Motivation und persönliche Ziele (offene Form)
3. Fertigkeiten in der Rollen- und Textarbeit (geschlossene Form)
4. Evaluation der erworbenen fremdsprachlichen und körpersprachlichen Kompetenzen (offene Form)
5. Evaluation der Proben (offene und geschlossene Form)
6. Training schauspielerischer Fähigkeiten (offene Form)
7. Gesamteindruck (Skalierung)

Im Hinblick auf unsere Untersuchung interessiert nur der zweite Teil des Fragebogens, in dem die Teilnehmer zu ihrer Lernmotivation Stellung nehmen sollen. Die Fragestellung lautete wörtlich:

„Nennen Sie Gründe, warum Sie als Schauspieler an der Theaterarbeit teilgenommen haben.“
(Fragebogen v. 12.12. 2012, 2)

In offener Form konnten die Befragten ihre Gründe für ihre Teilnahme als Schauspieler beschreiben. Ferner wurden sie zu persönlichen Zielen für die Teilnahme als Schauspieler gefragt.

⁵ Eine Schülerin, die das Wenzao Ursuline College bereits kurz nach der Aufführung verlassen hatte, konnte nicht befragt werden.

⁶ Die Fragen wurden sowohl in chinesischer und deutscher Sprache geschrieben, um potentielle Probleme beim Sprachverständnis zu minimieren.

„Welche persönlichen Ziele hatten Sie bei Ihrer Theaterarbeit?“ (Fragebogen v. 12.12. 2012, 2)

5.2.2 Befragung durch Gruppeninterviews

Ende Dezember 2012 erfolgten leitfadengestützte Gruppeninterviews mit 13 Darstellern. Um detailliertere Erkenntnisse über Entwicklungen der Leistungs- und Lernmotivation bei der Theaterarbeit im DaF-Bereich als bei einem Fragebogen zu erhalten, fanden die Interviews nur in einer Kleingruppe statt.⁷

Auf die Interviews folgte die Markierung der Schlüsselwörter, um die Textinterpretation zu erleichtern. Mögliche Veränderungen des Motivationsgeschehens im zeitlichen Verlauf des Probegeschehens konnten rekonstruiert werden. Die Fragen hatten folgenden Wortlaut:

„Bei der ersten Frage geht es um Ihre Motivation zur Teilnahme an der Theateraufführung und zum Wandel Ihrer Motivation von der Vorbereitungsphase bis zur Aufführung. Die Phase wird in drei Zeitabschnitte geteilt, d. h. vor den Sommerferien, in den Sommerferien und seit Anfang des Wintersemesters bis zur Aufführung.“

Ein besonderes Interesse galt der Frage, inwiefern die Ausweitung der fremdsprachlichen Kompetenzen ein Motiv für das Schauspielern gewesen sein könnte. Daher lautete die Frage:

„War die Verbesserung Ihrer Sprachfähigkeiten eines Ihrer Motive?“

6. Ergebnisse

6.1 Theater als Erlebnis

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung der Motivationsprofile vorgestellt. Aus Datenschutzgründen werden die Befragten nicht mit ihrem deutschen oder chinesischen Namen aufgeführt, sondern erhalten als „Decknamen“ den Namen ihrer jeweiligen Rolle aus dem Stück „Die Physiker“.

Prägenden Einfluß bei der Entscheidung zur Mitarbeit an dem Theaterprojekt hat für vier Darsteller das Zuschauen vorangegangener Abschlusstheateraufführungen. Dieselbe Wirkung hatte die aktive Teilnahme bei dem auf dem Wenzao-Campus veranstalteten Ausscheidungswettbewerb der Schulklassen für das jährlich in Taiwan stattfindende deutschsprachige Hochschultheaterfestival „Rheinpokal“. Schon das Zuschauen kann zur Mitarbeit an dem Theaterprojekt bewegen, wie die Ausführungen von „Newton“ zeigen:

⁷ Die am Vormittag und Nachmittag in zwei Gruppen durchgeführten Leitfadeninterviews in chinesischer Sprache dauerten jeweils ungefähr zwei Stunden. Nach dem Interview wurden die Aufzeichnungen mit den Äußerungen der Teilnehmer transkribiert und wörtlich vom Chinesischen ins Deutsche übersetzt

„B., „Als ich mein erstes Abschluss theater in Wenzao gesehen habe, habe ich mir gewünscht, in Zukunft auch als Schauspieler auf der Bühne zu stehen. Deshalb nahm ich im letzten Semester aktiv an dem Casting teil.“ (Newton, Interview v. 25.12.2012)

Ähnliche Auswirkungen hat das Zuschauen auf „Monika“ gehabt:

„Als ich im ersten Jahrgang das Theaterstück „Turandot“ gesehen habe, fand ich, dass es ein Muss ist, an dem Theater teilzunehmen.“ (Monika, Interview v. 25.12.2012).

Das Zuschauen habe in ihr den Wunsch geweckt, „in Zukunft auch als Schauspieler auf der Bühne zu stehen.“ Daher habe sie den Entschluss gefasst, „aktiv am Casting teilzunehmen“ (Monika, Interview v. 25.12.2012).

Wie für Monika so wird auch für „Voss“ die aktive Mitarbeit als Darsteller nach dem Zuschauen des Abschluss theaters zu einem „Muss“:

„Als ich im ersten Jahrgang das Abschluss theater gesehen habe, habe ich mich dazu entschlossen, daran teilzunehmen. Es ist eine Sache, die man während der Schulzeit machen muss.“ (Voss, Fragebogen v. 12.12.2012)

Bereits das Zuschauen stimuliert also bei mehreren Darstellern die Lust auf Theaterarbeit. Aus solchen Ausführungen klingt heraus, dass hier eine Sehnsucht erzeugt wird: die Sehnsucht nach Experiment, nach einem Versuch, im Hier und Jetzt etwas „Großartiges“ selbst zu gestalten. Die Aufführung wird als Vollendung einer Gemeinschaftsarbeit verstanden. Aus dem Zuschauen erwächst gleichsam der Impuls, die Herausforderung des Theaterprojekts anzunehmen. Das Wort „muss“ (Monika, Voss, Interview v. 25.12.2012) ist hier also nicht als äußerer Zwang zu verstehen, sondern als Bestreben, („habe mich dazu entschlossen“), eine Aufgabe mit größtmöglicher Perfektion durchzuführen. Die Teilnehmer der früheren Jahrgänge bilden dabei sozusagen die Modelgruppe für den intrinsisch orientierten Leistungsansporn, es den anderen gleich zu tun.

Diese Komponente manifestiert sich in der Bemerkung „Newtons“:

„Am Anfang wünschte ich mir, dass wir die beste Aufführung dieses Jahrgangs und sogar die beste aller vorangegangenen Jahrgänge zeigen konnten.“ (Newton, Fragebogen v. 12.12.2012, 5)

Vorerfahren mit dem Ausscheidungswettbewerb „Rheinpokal“, bei dem stark verkürzte

Bühnenstücke und Szenen präsentiert werden, nennen vier Teilnehmer als Motivationsgrund. Eine frühere aktive Teilnahme bei der Vorbereitung der Aufführung ergänzt das Zuschauen und erhöht damit das intrinsische Interesse, wie die Ausführungen der „Gerichtsmedizinerin“ zeigen:

„Als ich in dem ersten Jahrgang⁸ das Abschluss theater gesehen habe, habe ich mir gewünscht, auf der Bühne zu stehen. In dem zweiten Jahrgang habe ich als Schauspieler an dem Rheinpokal teilgenommen, obwohl ich damals als Ersatz die Rolle bekommen habe. Es hat mir gut gefallen.“ (Gerichtsmediziner, Interview v. 25.12.2012, 3)

Für „Einstein“ bedeutet die Aufführung ein „besonderes Erlebnis, auf der Bühne und hinter der Kulisse zu stehen.“ Nach dreimaliger Teilnahme am Rheinpokal war sie fest entschlossen, diese „Zeremonie bestimmt nicht zu verpassen“ (Einstein, Fragebogen v. 12.12.2014).

Erfahrungen mit eigener Leistungssteigerung in der Fremdsprachenkompetenz erhöhten die Motivation, wie sich den Äußerungen von „Oberpfleger Sievers“ entnehmen lässt:

„Beim Rheinpokal in dem ersten, zweiten und dritten Jahrgang habe ich gelernt, dass durch das Theaterspiel mein (mündlicher) Ausdruck verbessert werden kann. Ich kann flüssiger sprechen.“ (Sievers, Interview v. 25.12.2012, 1)

Diese Angabe ist jedoch eher extrinsisch einzustufen, denn das Ziel von Sievers besteht in der Verbesserung bestimmter Sprachkompetenzen, um damit auch seine schulischen Leistungen und Erfolge verbessern zu können. Es geht ihm eher um die Anerkennung seiner eigenen Leistungen.

Dass die Angst vor einem Misserfolg im Bereich der schauspielerischen Kompetenzen ein Hindernis sein kann, sich für die Theaterarbeit zu engagieren, zeigt der Fall von „Murillo“:

„Ich habe wenig Erfahrung mit Schauspiel gemacht. Ich habe im ersten Jahrgang am Rheinpokal teilgenommen. Aber ich konnte damals keine ausdrucksstarken Bewegungen auf der Bühne machen, daher habe ich mich nicht getraut, am Casting teilzunehmen. Aber im Sommer wurde uns mitgeteilt, dass diese Rolle noch nicht besetzt war. Ich habe die Chance wahrgenommen und habe die Rolle bekommen. (Murillo, Interview v. 25.12.2014, 2)

Während „Sievers“ die Mitarbeit bei früheren Theaterprojekten als Erfolg bei der Verbesserung seiner Fremdsprachenkompetenz wertet, der ihn zur Mitarbeit am Theaterprojekt anspornt, orientieren sich Murillos Erfahrungen eher an dem Vermeiden von Misserfolgen. Da sie da damals Probleme mit

⁸ Gemeint ist hier der erste Jahrgang des Juniorcollege an der Wenzao University.

dem körperlichen Ausdruck beim Schauspielern wahrnahm, vermied sie eine Teilnahme am Casting. Erst als kein anderer Schüler die Rolle übernehmen wollte, erklärte sie sich bereit, die Rolle zu spielen. Diese beiden Beispiele deuten auf die Validität des Atkinson's Risiko-Wahl-Modells hin. Während bei „Sievers“ die Tendenz besteht, Erfolg anzustreben, versucht „Murillo“, Misserfolge zu vermeiden.

Neben den Vorerfahrungen mit anderen Theaterstücken wie dem Rheinpokal stand bei einigen Teilnehmern ein starkes Interesse am Schauspielern im Vordergrund, wie die Ausführungen von „Einstein“ erkennen lassen:

„Ich spielte die Rolle von Einstein. Ich habe an dem Theater teilgenommen, aus dem einfachsten Grund, weil ich gerne Theater spiele.“ (Einstein, Interview v. 25.12.2012, 4)

Ähnliche gelagerte Bemerkungen sind bei „Jörg-Lukas“ zu finden. Sie bezeichnet die Arbeit als Darsteller als „sehr interessant“. Dies bewog sie, als „Schauspieler an der Theaterarbeit teilzunehmen.“ (Jörg-Lukas, Fragebogen v. 12.12.2012).

Wie die Bemerkungen zeigen, wird Theaterspielen in diesen beiden Fällen als inneres Bedürfnis empfunden. Theaterspielen bereitet Freude und weckt Interesse. Diese Äußerungen sind der intrinsischen Motivation zuzuordnen, denn der Impuls kommt nicht von außen, sondern dient der Selbstverwirklichung im Sinne von Abraham Maslow.

Vier Darsteller verfolgen das Ziel und hegen die Erwartung, die Theateraufführung als „Highlight“ ihrer Schulzeit zu erleben, das nicht nur als individuelle Erinnerung (Adolf Friedrich, Gerichtsmedizinerin, Einstein, Monika Fragebogen v. 12.12.2014, 4), sondern auch im kollektiven Gedächtnis der Schule haften bleibt. Darstellerin „Adolf-Friedrich“ verbindet mit dem Theaterstück eine besondere „Erinnerung an die 5jährige Schulzeit“ (Adolf-Friedrich, Fragebogen v. 12.12.2014, 4). „Einstein“ bezeichnet es sogar für das „wichtigste Ereignis des Schullebens in Wenzao“ (Einstein, Fragebogen v. 12.12.2012, 4). Da dieses „Sich Erinnern“ für die Teilnehmer ein „inneres Bedürfnis“ darstellt, lässt es sich eher der intrinsischen Motivation zurechnen.

Zwei Befragte thematisieren die Wirkung auf das Publikum, also das „Gesehenwerden auf der Bühne“ (Voss, Interview v. 25.12.2012, 4/ Boll, Fragebogen v. 12.12.2012, 4). So könne die Theaterarbeit „eine einzigartige Chance“ sein, „offiziell vor so vielen Leuten aufzutreten und von so vielen Leuten gesehen zu werden.“ Denn diese Chance „gibt es nicht mehr, es sei denn, dass man später professioneller Schauspieler wird.“ (Voss, Interview v. 25.12.2012, 4). Darstellerin „Boll“ betont ebenfalls ihre Bemühungen, „die Zuschauer beeindrucken“ (Boll, Fragebogen v. 12.12.2012, 4).

Diese beiden letzten Ausführungen deuten darauf hin, dass diese Darsteller zu Beginn der Proben eine bestimmte Vorstellung vom Schauspielern hatten. Ihnen schwebte eher eine Selbstdarstellung auf der Bühne vor, die die Bewunderung und den Applaus der Zuschauer auslösen sollten. Hier steht das Individualbedürfnis nach sozialer Anerkennung im Mittelpunkt. Dieser Wunsch

nach Anerkennung von außen lässt also auf ein explizit extrinsisch geprägtes Motiv schließen.

Die gemachten Aussagen zum „Erlebnis Theater“ deuten an, dass ein intrinsisch motiviertes Interesse an Theaterarbeit schon durch das Zuschauen des Abschlusstheaters bewirkt werden kann. Viele Darsteller äußerten ihr Bestreben, mit einer gelungenen Aufführung andere Abschlussjahrgänge zu übertreffen. Eine perfekte Darbietung mit der gewünschten Anerkennung durch ein begeistertes Publikum erachten viele Darsteller als eine besondere Herausforderung. Die aktive Teilnahme an früheren Theaterwettbewerben wie dem Rheinpokal und das damit verbundene Erfolgserlebnis stärkten wiederum die Motivation, als Darsteller bei einem Theaterprojekt mitzuwirken. Die Vermeidung von Misserfolg kann den Anreiz für eine Mitarbeit abschwächen oder gar behindern. Da soziale Anerkennung von außen wie die Bewunderung durch das Publikum einen starken Impuls für die Bereitschaft zum Schauspielern darstellt, lässt sich diese Motivstruktur als eher extrinsisch klassifizieren. Häufig bedeutet die Theateraufführung für die Befragten ein „Highlight“ ihres Schullebens in Wenzao, zu deren Erfolg sie einen aktiven Beitrag leisten wollten. Wenige Darsteller entscheiden sich dagegen aufgrund eines stark intrinsisch motivierten Interesses an dem Schauspielern für eine Arbeit als Darsteller.

6.2 Lernen und Leistung

Leistungsmotivation gehört nach Atkinson zu der Persönlichkeit von Menschen, die sie durch soziokulturelle Umwelteinflüsse erlernen. Das Fundament hierfür entsteht schon in der frühen Kindheit. Leistungsmotivation manifestiert sich in aktivierenden oder hemmenden Denk- und Verhaltensweisen. Die hohen Leistungsanforderungen der Theaterarbeit können beim Teilnehmer Hoffnung auf Erfolg oder mit Furcht vor Misserfolg auslösen. Die folgende Betrachtung soll der Frage nachgehen, inwiefern Leistungsmotivation im Verlauf der Studie von Veränderungen begleitet ist.

Schon an der verwendeten Wortwahl der befragten Darsteller lässt sich erahnen, dass Lernen und Leistung bei diesem Theaterprojekt als Faktor der Motivation von erheblicher Relevanz ist. „Lernergebnis“, „anstrengen“, „Arbeit“ oder „Produkt“ tauchen in den Angaben der Teilnehmer immer wieder auf (Fragebogen v. 12.12.2014). Dies deuten die Äußerungen von „Murillo“ an:

„Ich wollte meine Arbeit gut machen und das Theater gut machen. Ich wollte gut spielen und das Programm bei dem Üben und den Proben einhalten.“ (Murillo, Fragebogen v. 12.12.2012, 4)

Das Bedürfnis, mit der Aufführung etwas Großartiges zu vollbringen, offenbart sich in den Äußerungen von „Newton“:

„Am Anfang wünschte ich mir, dass wir die beste Aufführung dieses Jahrgangs und sogar die

beste aller Jahrgänge zeigen konnten. Aber während der Proben sind so viele Dinge passiert und ich wollte dann nur das Beste machen, was wir konnten.“ (Newton, Fragebogen v. 12.12.2012, 4).

„Newtons“ Äußerungen legen die Vermutung nahe, dass er im Verlauf der Proben durch auftretende Schwierigkeiten seine hohe Erwartung zurückschrauben musste. „Möbius“ hatte dagegen von Anfang deutlich weniger hohe Ansprüche. Sie war lediglich bestrebt, „die Aufführung so gut zu machen wie wir können!“ (Möbius, Fragebogen v. 12.12.2012).

Dieses in den Aussagen erkennbare Bestreben nach guter Leistung trägt einen extrinsischen Charakter. Durch eine perfekte Aufführung wollen sich „Newton“, „Möbius“ und „Murillo“ die Bestätigung des Publikums sichern. Hier drückt sich das Bedürfnis nach sozialer Akzeptanz nach dem Verständnis von Maslow aus. Die Lernleistung ist an den erwarteten Wert bzw. den Nutzen der Aktivität gebunden. Anders als bei der intrinsischen Motivation geht es bei diesen Leistungsbedürfnissen weniger um das Interesse an der Theaterarbeit selbst, stattdessen zählt vielmehr der Nutzen, der damit erreicht werden soll.

Eine beträchtliche Anzahl der Befragten (5 Personen) verfolgte mit der Aufführung das Ziel, das „Lernergebnis“ ihres fünfjährigen Deutschlernens im Junior College der Wenzao-Universität präsentieren zu können (Fragebogen v. 12.12.2012, 4). So bezeichnet „Blocher“ die Theateraufführung als „Lernergebnis des Deutschunterrichts“ (Blocher, Fragebogen v. 12.12.2012, 4), „Boll“ charakterisiert sie als das „wunderbare Lernergebnis von fünf Jahren“ Deutschlernen (Boll, Fragebogen v. 12.12.2012, 4) und „Murillo“ begreift sie sogar als „Lernergebnis der ganzen Klasse“ (Murillo, Fragebogen v. 12.12.2012, 4).

„Blocher“ verbindet den extrinsisch besetzten Nutzen des Lerneffekts mit der Chance, sich vor dem Publikum darzustellen und dadurch Anerkennung von außen zu bekommen. Insofern gehören die folgenden Äußerungen zur Kategorie der extrinsischen Motivation:

„Ich bin auch der Meinung, wenn man lange Jahre Deutsch gelernt hat, soll man den Lernerfolg präsentieren, auf der Bühne stehen und die Chance nutzen, sich zu zeigen. Obwohl ich wenig Text aufzusagen hatte, konnte ich für mich die Chance nutzen, meine Aussprache zu trainieren und die Sätze richtig zu betonen.“ (Blocher, Interview v. 25.12.2012, 2)

Dieses Zitat lässt vermuten, dass ein Teil der Studenten mit der Arbeit als Darsteller die Hoffnung auf Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenzen verknüpfen. Dabei fällt auf, dass viele Darsteller die Verbesserung der Aussprache zum Ziel hatten.

Die Äußerungen einiger Darsteller lassen hingegen vermuten, dass bei ihnen die Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse im Deutschen weniger im Mittelpunkt stand. So gibt „Boll“ an, dass der

Ausbau fremdsprachlicher Kompetenzen „keine so große Rolle“ bei der Entscheidung gespielt hätte, sich als Darsteller zu bewerben. „Blocher“ wollte ihre Deutschkenntnisse „mehr oder weniger“ verbessert wissen (Blocher, Interview v. 25.12.2012, 2).

Bei vier Darstellern konzentrierten sich ihre Bemühungen auf die Vervollkommnung der Aussprache (Adolf-Friedrich, Boll Fragebogen v. 12.12.2012, 4/ Blocher, Jörg-Lukas, Interview v. 25.12.2012). „Adolf-Friedrich“ war bestrebt, „einen Fortschritt bei der Aussprache zu erzielen“ (Adolf-Friedrich, Fragebogen v. 12.12.2012, 4) und Blocher erhoffte sich von der Teilnahme die „Aussprache zu trainieren und die Sätze richtig zu betonen.“ (Blocher, Interview v. 25.12.2012). Wie folgendes Zitat zeigt, führte die tägliche Praxis des Übens bei einigen Teilnehmern zu Stresssituationen, die eine Angst vor dem Misserfolg erzeugten:

„Allerdings gibt es einen großen Unterschied, ob man auf der Bühne präsentiert oder im Klassenzimmer übt und selbst lernt. Im Klassenzimmer und beim Selbstlernen hat man keinen Druck, daher spricht man besser. Aber wenn man mit muttersprachlichen Lehrern spricht oder mit Klassenkameraden, stottert man plötzlich. Beim Theaterspiel trainierte ich den mündlichen Ausdruck mit Stress oder unter Druck, obwohl ich wenig Text aufzusagen hatte.“ (Jörg-Lucas, Interview v. 25.12.2012)

Die Äußerungen legen die Vermutung nahe, dass zu Beginn der Proben Ängste auftauchen, in Gegenwart von Mitschülern und muttersprachlichen Lehrern sprachliche Fehler zu begehen. Ob diese Versagensangst durch die Reaktion der Mitschüler oder der muttersprachlichen Lehrer ausgelöst wurde oder ob schon ihre pure Anwesenheit Stress hervorgerufen hat, lässt sich nicht rekonstruieren.

Über eine ähnliche Erfahrung berichtet „die Gerichtsmedizinerin“. Sie konnte Verlauf der Proben ihre Hemmungen und Ängste reduzieren und dadurch Selbstvertrauen gewinnen. Dieser Angstabbau lenkte ihr Motivationsgeschehen in eine positive Richtung:

„Vor dem Publikum hatte ich Probleme, deutlich zu sprechen. Ich war schnell nervös. Obwohl es eine kleine Rolle ist, konnte ich mein Selbstvertrauen trainieren.“ (Gerichtsmediziner, Interview v. 25.12.2012, 3)

Später nahm die „Gerichtsmedizinerin“ Theaterarbeit als Chance wahr, „sich selbst darzustellen.“ Wie aus ihren Äußerungen deutlich wird, bereitete ihr das Schauspielern nach Überwindung ihrer Hemmungen zunehmend Freude und dies wiederum förderte ihre intrinsische Motivation.

Eine Verbesserung der Aussprache wird von einigen Darstellern als große Herausforderung wahrgenommen, deren Training erhebliche Anstrengungen erforderte:

„Sich auf Chinesisch auszudrücken kann man schon im Alltag. Aber den Ausdruck auf Deutsch und zwar mit richtiger Satzmelodie und angemessenen Emotionen zu beherrschen ist eine Herausforderung.“ (Möbius, Interview v. 25.12.2012)

Die Leistungserfolge erstreckten sich jedoch nicht nur auf die Aussprache, sondern auch auf Grammatik und Wortschatz. Die Perspektive erweiterter Fremdsprachenkompetenz spornt zur Theaterarbeit an. So konstatiert „Sievers“:

„Ich kann flüssiger sprechen. Und durch das Auswendiglernen der Texte wurde meine Grammatik besser und mein Wortschatz vergrößert. Früher habe ich mir nur gewünscht, auf der Bühne zu stehen, aber dann wollte ich dadurch meinen mündlichen Ausdruck flüssiger machen.“ (Sievers, Interview v. 25.12.2012).

Doch nicht nur „Sievers“ berichtet von solchen Erfahrungen. Während zu Beginn der Proben bei „Murillo“ die Selbstdarstellung auf der Bühne das Motivationsgeschehen bestimmte, bildete sich gegen Ende der Proben der Antrieb heraus, den mündlichen Ausdruck als Teil der Fremdsprachenkompetenz zu vervollkommen.

Ein ähnlicher Prozess lässt sich am Beispiel der schauspielerischen Fähigkeiten rekonstruieren. Wie die Bemerkungen von „Newton“ andeuten, erzeugten die wahrgenommenen Schwierigkeiten bei der Darstellung eine Angst vor dem eigenen Misserfolg:

„Seit den Proben in den Sommerferien kam ich nicht weiter voran. Außer (der Interpretation) der Rolle hat das Zusammenspiel mit den anderen Schauspielern auch nicht so funktioniert, wie ich es mir gedacht habe. Es war nicht so einfach, nicht so wie beim Rheinpokal. Ich geriet in Schwierigkeiten und habe immer das Gleiche gespielt.“ (Newton, Interview v. 25.7.2012, 1)

Nicht zuletzt wegen seiner Erfahrungen mit dem Rheinpokal hatte „Newton“ die Erwartung gehegt, die Herausforderung des Schauspielern ohne große Mühe zu meistern. Nach und nach wurden die Darsteller jedoch mit immer mehr Schwierigkeiten konfrontiert, wie aus den Angaben von „Murillo“ hervorgeht. Solche Probleme versuchte sie durch intensives Training in den Griff zu bekommen:

„Ich hatte keinen Text aufzusagen und es erschien auf den ersten Blick, dass keine anstrengende Arbeit auf mich wartete. Aber ich hatte das Problem mit den körperlichen

Bewegungen zu lösen. Ich stellte mich oft abends vor den Spiegel und trainierte dabei, wie ich mein Körpergewicht dem Publikum zeigen kann.“ (Murillo, Interview v. 25.12.2012).

Zur Überwindung dieser stagnativen Situation bei den Proben bedurfte es nach der Wahrnehmung von Newton der Intervention durch die Lehrer:

„In den Sommerferien stagnierten meine schauspielerischen Fähigkeiten, obwohl wir jeden Tag gekommen sind und geprobt haben. Erst seit der Intervention der Lehrer hat sich die Situation gebessert. Meine Motivation, an den Proben teilzunehmen, hat sich wieder spürbar erhöht.“ (Newton, Interview v. 25.12.2012).

Den Äußerungen von „Newton“ zufolge lässt sich folgender Motivationsprozess nachvollziehen. Die Angst vor dem Misserfolg verringert sich durch die Intervention der betreuenden Lehrer spürbar. Das durch Steigerung der Kompetenzen hervorgerufene Erfolgserlebnis stimulierte wiederum die intrinsische Leistungsmotivation.

Am Anfang der Proben löste die Übernahme der Rolle bei Möbius Angst vor Misserfolg aus. Später sah sie in der Rolle immer mehr eine „Herausforderung“ mit der Gelegenheit, Lernmöglichkeiten zu nutzen und damit ihre schauspielerischen Kompetenzen zu erhöhen.

„Die Rolle hat viele und zwar lange Texte und es bedeutete für mich eine große Herausforderung. Die Emotionen, die bei dieser Rolle zum Ausdruck kommen, sind auch vielseitig. Die Rolle war eine gute Lernmöglichkeit für mich. Obwohl ich mich nicht richtig traute, die Rolle zu spielen, habe ich die Aufgabe angenommen.“ (Möbius, Interview v. 25.12.2012)

„Monika“ hatte zu Beginn der Proben Schwierigkeiten mit der Akzeptanz ihrer Rolle, zumal sie meinte, dass die Rolle nicht ihrer Persönlichkeit entsprach. Diese Annahme hatte offenbar Auswirkungen auf ihren Motivationsprozess:

„Seit dem Casting hoffte ich darauf, eine Rolle zu spielen, die ich vorher nie versucht habe, und nicht die Rolle, die die anderen für mich passend hielten. Auf den ersten Blick denken viele, dass ich gewisse Ähnlichkeit wie „Monika“ habe, aber in der Wirklichkeit bin ich ganz anders als die Rolle. Das habe ich erst bei den Proben entdeckt. Obwohl ich froh war, eine Rolle mit ganz anderem Charakter spielen zu können, hat mir die Rolle der „Monika“ nicht gefallen. Aber seitdem die Proben intensiv gelaufen sind und alle Mitspieler richtig in ihren

Rollen waren, nahm ich die Herausforderung gern an.“ (Monika, Fragebogen v. 12.12.2012,5)

Wie den Erläuterungen von Monika zu entnehmen ist, zögerte sie aus dem oben genannten Grund, die Rolle zu übernehmen. Aus ihren Anmerkungen spricht eine Angst vor Misserfolg, da ihr eine die Persönlichkeit nicht abbildende Rolle schwer darstellbar erscheint. Erst im Verlauf der Proben, als auch ihre Mitspieler „richtig in ihren Rollen waren“, veränderte sich ihr Denkmuster und sie nahm die an sie gestellte Aufgabe als Herausforderung wahr.

Wie die Angaben der Teilnehmer andeuten, ist die Leistungsmotivation im Verlauf der Proben Veränderungen unterworfen. Dies betrifft sowohl den Bereich der Fremdsprachenkompetenzen als auch den der schauspielerischen Fähigkeiten. Vor Beginn der Proben dominierte bei vielen Teilnehmern der extrinsisch motivierte Wunsch, sich auf der Bühne zu zeigen und bewundert zu werden, also das Bedürfnis nach sozialer Akzeptanz im Sinne von Maslow. Fremdsprachliche Kompetenz spielte und hier insbesondere die Aussprache - eine wichtige, aber keineswegs zentrale Rolle im Motivationsgeschehen. Die Erwartungshaltung war zu Beginn der Proben extrem unterschiedlich. Einige Darsteller wollten sich durch eine perfekte Leistung die Anerkennung des Publikums sichern, andere verfolgten weniger hohe Ziele. Im Verlauf der Proben sahen sich viele Darsteller mit erheblichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung ihrer Erwartungen konfrontiert. Dies betraf sowohl die fremdsprachlichen Anforderungen als auch das Schauspiel. Die Darsteller reagierten auf diese Situation in unterschiedlicher Form. Während einige diese Herausforderung annahmen und Erfolg bei der Aufführung und in ihren fremdsprachlichen Leistungen anstrebten, klingt in den Angaben einiger Schüler durch, dass diese Situation Stress erzeugte und zu verstärkter Angst vor Misserfolg führte. Aus der Sicht der meisten Darsteller gelang es durch intensives Training, die gestellten Aufgaben besser zu bewältigen und sie erkannten, dass sie ihre Leistungen sowohl beim Schauspiel als auch bei der Aussprache steigern konnten. Dieses Erfolgserlebnis förderte ihre Freude am Theaterspiel und damit auch die intrinsische Motivation. Die Intervention der Lehrer hatte ambivalente Effekte. Bei einem Darsteller scheint dies motivationssteigernd gewirkt zu haben, bei einer anderen Darstellerin verstärkte die Anwesenheit von deutschsprachigen Betreuern eher die schon bestehenden Hemmungen.

6.3 Zusammenarbeit und Interaktion

Als weiterer Motivationsfaktor ist das Bedürfnis nach Zusammenarbeit und Interaktion innerhalb einer Gruppe identifizierbar, also ein soziales Bedürfnis nach der Bedeutung von Maslow. Dieser Faktor lässt sich mit dem Terminus „kooperatives Lernen“ umschreiben. Kooperatives Lernen kann verschiedene positive Effekte auf Lerner haben: Unterrichtsstudien kommen zu dem Resultat, dass schwächere LernerInnen motivierter sind, wenn sie in einer Gruppe zusammenarbeiten. Leistungsstärkere SchülerInnen können wiederum ihre Fähigkeiten ausbauen, indem sie ihren schwächeren Gruppenmitgliedern Unterrichtsgegenstände erklären: Das Erklären erleichtert die

Reflektion des Lernstoffs. Das Selbstbewusstsein schwächerer SchülerInnen kann wiederum gefördert werden, wenn sie wahrnehmen, dass eigene Beiträge zur Lösung einer Gruppenaufgabe wie bei einem Theaterprojekt eine Wertschätzung erfahren. Das gesamte soziale Klima innerhalb eines Klassenverbandes verbessert sich.

Wie die Äußerungen der Darsteller andeuten, beabsichtigten viele Befragte, durch ihre Teilnahme am Theaterprojekt die Zusammenarbeit innerhalb des Klassenverbandes zu intensivieren. So verfolgt „Murillo“ das Ziel, „eine bessere Zusammenarbeit unter den Kommilitonen zu erzielen“ (Murillo, Fragebogen v. 12.12.2012, 4). „Voss“ hebt hervor, dass sie als Mitglied ihrer Klasse „an diesem großen Ereignis teilnehmen“ wollte (Voss, Fragebogen v. 12.12.2012, 4). „Möbius“ betont, dass das Theaterprojekt „das letzte Mal“ sei, „dass wir alle zusammen arbeiten können.“ (Möbius, Fragebogen v. 12.12.2012, 4). Das besondere Anliegen von „McArthur“ besteht darin, „etwas für die Klasse zu tun.“ (McArthur, Fragebogen v. 12.12.2012, 4) Die Aufführung wird hier als gemeinsam vollendete Leistung der Klassengemeinschaft definiert, die der Zusammenarbeit bedarf. So bezeichnet „Voss“ die Aufführung des Jahrgangs als „eine Art Abschlussfeier dieses Jahrganges der Deutschabteilung.“ (Voss, Interview v. 25.12.2012, 3).

Jörg-Lukas bringt diesen Motivationsfaktor auf den Punkt:

„Meine Motivation lag hauptsächlich darin, dass es eine Veranstaltung der Klasse war.“ (Jörg-Lukas, Interview. v. 25.12.2012, 2)

Wie diese Zitate der Befragten nahelegen, erachten sie das Theaterprojekt als gemeinsame Leistung der Klassengemeinschaft. Damit geht das Bedürfnis nach engerer Zusammenarbeit einher, die Interaktion mit Mitschülern und Lehrern erfordert. Dies kann sogar zum Hauptmotiv für eine Bewerbung als Schauspieler werden. So reflektiert „Boll“, dass „hauptsächlich die Interaktionen mit den Mitschülern und Lehrern“ und weniger die Sprache sie bewogen hätten, sich an dem Theaterprojekt zu beteiligen (Boll, Interview v. 25.12.2012, 1).

Wie verlief dieses kooperative Handeln konkret und wie wirkte es sich auf das Motivationsgeschehen aus? Die Anmerkungen von „Voss“ lassen einige Einblicke zu:

„Am Anfang erwartete ich eine enge Zusammenarbeit der gesamten Klasse, aber während der Vorbereitung entstanden viele Probleme und Auseinandersetzungen. Man vergaß unser Ziel, aber zum Glück hat man gemerkt, dass wir uns doch dadurch besser verstanden haben.“ (Voss, Fragebogen v.12.12.2012, 5)

Wie bei den sprachlichen und schauspielerischen Kompetenzen stand zu Beginn die positive Erwartung, also dass die Klassenkameraden problemlos zusammenarbeiten könnten. Die

Erwartungshaltung wurde teilweise enttäuscht, als sich im Verlauf der Proben Schwierigkeiten und Auseinandersetzungen manifestierten. Das Erfordernis einer gemeinsam zu erarbeitenden Problemlösung, bei der verstärkte Interaktion vonnöten war, erleichterte das gegenseitige Verstehen. Die beteiligten Darsteller lernten sich persönlich näher kennen und konnten sich besser aufeinander einstellen.

Wie die Ausführungen von „Dr. von Zarndt“ nahelegen, führte nicht zuletzt das Erlebnis der gemeinsam vollbrachten Aufführung zu einem erheblichen Motivationsschub:

„Aber diese Aufführung zeigt, dass man sich zu zeigen traut. Es macht einen positiven Eindruck. Wir hatten die gemeinsame Erfahrung, dass wir zusammen die Aufführung hinbekommen haben.“ (von Zarndt, Interview v. 25.12.2012, 3f.)

Die Angaben der Interviewteilnehmer zeigen, dass das soziale Bedürfnis nach Zusammenarbeit für einige Teilnehmer ein relevantes Motiv für die Entscheidung war, sich als Darsteller an dem Theaterprojekt zu beteiligen. Diese Motivstruktur ist eng verbunden mit der Vorstellung einer engen Klassengemeinschaft, die gemeinsam eine großartige Leistung vollbringt. Diese positive Erwartungshaltung wird durch reale Konflikte und praktische Probleme der Zusammenarbeit relativiert. Die Erfahrung der gemeinsamen Problemlösung führt nach der Wahrnehmung der Darsteller zu verstärkter Interaktion. Und das Erfolgserlebnis der gemeinsam vollbrachten Aufführung steigert die Motivation, eine engere Zusammenarbeit mit den Mitschülern anzustreben.

7. Zusammenfassung

Bei den Antworten auf die Frage zur Motivation für eine Mitarbeit als Darsteller im Theaterprojekt fällt die Vielfalt der Motivationsformen auf.

Grob lassen bei den wahrgenommenen Motivationsformen der Befragten aus subjektiver Perspektive drei Bereiche unterscheiden: Einmal ist das Erlebnis früherer Theateraufführung selbst ob als Teilnehmer oder als Zuschauer ein wesentliches Moment, sich für Theaterarbeit zu entscheiden. Zweitens erweist sich das Bedürfnis nach Leistungssteigerung, ob im schauspielerischen oder fremdsprachlichen Bereich als ein entscheidender Faktor. Und drittens stellt das für die Theaterarbeit erforderliche Bedürfnis nach Zusammenarbeit, sozialen Kontakten und Interaktion einen wichtigen Anreiz dar, sich als Teilnehmer zu melden.

In Bezug auf erstgenannten Bereich zeigt sich, dass schon das frühere passive Zuschauen eines Theaterstücks eine extrinsische oder gar intrinsische Motivation an der Theaterarbeit hervorrufen kann. Viele Darsteller verfolgen das Ziel, es vorangegangenen Abschlussjahrgängen gleichzutun oder sogar eine noch großartigere Aufführung zu vollbringen. Die Theaterarbeit wird als besondere

Herausforderung angenommen. Eine aktives Engagement bei früheren Theaterwettbewerben wie dem Rheinpokal mit einer erfolgreichen Aufführung fördert die Bereitschaft, sich der Arbeit als Schauspieler zu widmen. Angst vor Misserfolg erhöht dagegen die Barrieren, sich hier zu engagieren. Da in diesem Fall eine Anerkennung des Publikums, also von anderen Personen den Ausschlag gibt, ist von einer extrinsischen Motivstruktur auszugehen. Einige Darsteller reizt ein starkes intrinsisch motiviertes Interesse am Schauspiel zum Mitmachen. Das Ereignis der Theateraufführung selbst als „Highlight“ ihrer Laufbahn in Wenzao bewegt nicht wenige Studenten, sich als Schauspieler zu bewerben. Wie die Äußerungen einiger Teilnehmern andeuten, geht es ihnen dabei mehr um die Inszenierung ihrer Person auf der Bühne und die Bewunderung und Anerkennung des Publikums. Da hier die Anerkennung durch andere Personen im Mittelpunkt steht, ist dieses Motiv eher als extrinsisch einzustufen.

Im Hinblick auf zweiten Bereich, also die Leistungsmotivation lassen sich im Verlauf der Proben Veränderungen im Motivationsgeschehen beobachten, und zwar sowohl auf dem Gebiet der fremdsprachlichen als auch der schauspielerischen Kompetenzen. Zu Beginn der Proben regte sich zunächst das Bedürfnis, sich auf der Bühne darzustellen. Der Wunsch nach Verbesserung fremdsprachlicher Kompetenz, besonders bei der Aussprache, hatte für die Teilnehmer eine gewisse Bedeutung, jedoch lag das Gewicht zunächst mehr auf der Schauspielkunst und der Selbstdarstellung. Auffällig erscheint die unterschiedliche Erwartungshaltung der Befragten. Einige Darsteller bemühten sich, durch eine perfekte Aufführung die Anerkennung des Publikums zu sichern also eine extrinsische Motivation, andere hegten weniger hohe Ansprüche. Dies änderte sich im Verlauf der Proben mit zunehmenden Problemen, die sowohl im Bereich der Darstellung als bei den Sprachkompetenzen wahrgenommen wurden. Es erfolgte eine unterschiedliche Bewältigungsstrategie. Während einige Darsteller diese Schwierigkeiten als Herausforderung auffassten, erzeugte dies bei anderen Teilnehmern Angst vor Misserfolg. Ständiges Training hatte nach der Beobachtung der Befragten eine Leistungssteigerung sowohl im Bereich der fremdsprachlichen als auch der schauspielerischen Fähigkeiten zur Folge. Dieses Erfolgserlebnis erhöhte die Freude an der Arbeit als Darsteller und stärkte damit auch die intrinsische Motivation. Welche Rolle spielten nun die Lehrer bei der Entwicklung der Motivation? Die Antworten lassen eine Ambivalenz erkennen: In einem Fall nahm ein Darsteller ihre Intervention als Motivationsschub wahr, im einem anderen Fall löste ihre Anwesenheit Versagensängste aus.

Die Angaben der Interviewteilnehmer machen auch deutlich, dass das Bedürfnis nach Kooperation für einige Befragte ein Grund war, sich als Darsteller einzubringen. Ihre Erwartungen beruhten auf der Vorstellung einer festen Klassengemeinschaft, die eine gemeinsam eine perfekte Aufführung vollbringt und die vom Publikum Anerkennung und Applaus bekommt. Diese hohen Erwartungen müssen durch entstehende Konflikte und Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit zurückgeschraubt werden. Das gemeinsame Lösen dieser Probleme und das Erfolgserlebnis einer durch die gesamte Klassengemeinschaft gestalteten Aufführung erhöhten die Bereitschaft, enger mit

den Klassenkameraden zusammenzuarbeiten und damit die intrinsische Motivation, das Theaterprojekt erfolgreich zu beenden.

Bei einer Differenzierung der Lernmotivation nach extrinsischer Motivation und intrinsischer Motivation lassen sich die Angaben folgendermaßen zuordnen:

Tabelle 1:

| Intrinsische Leistungsmotivation | Extrinsische Leistungsmotivation |
|---|---|
| Darstellendes Spiel als besondere Herausforderung | Die Aufführung als besonderes „Highlight“ eines Studiums in Wenzao |
| Persönliches Interesse und Neigung zum Schauspielern | Erfolg beim Publikum und Bewunderung durch Mitschüler |
| Gemeinsam eine Aufgabe vollbringen | Verbesserung schauspielerischer Fähigkeiten, um die Bestätigung des Publikums oder Erfolg im Studium zu erreichen |
| Bedürfnis nach Interaktion | |
| Inspiration durch andere Schüler oder durch das Zuschauen anderer Theaterstücke | Verbesserung sprachlicher Kompetenzen, um gute Noten und einen gute Leistungen für den Studienabschluss zu erzielen |

Literatur und Quellenverzeichnis

- Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- Gürster, Martina (2010). *Mitarbeitermotivation: Die Bedürfnispyramide nach Abraham H. Maslow*. München: Grin.
- Kirchner, Katharina (2004). *Motivation beim Fremdspracherwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Bd. 9(2) (S. 32ff) [Online, verlagsunabhängig].
- Schlag, Bernhard (1995). *Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen: Leske+Budrich
- Rheinberg, Falko (2004). *Motivation*. 5. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tamm, Ingo; Sah, Pai-ling (2010). *Deutsch lernen auf der Bühne - Das Beispiel eines Theaterprojekts am Wenzao Ursuline College*. Deutsch-taiwanische Hefte. Zeitschrift des Germanisten- und Deutschlehrerverbandes Taiwan, Bd. 19, 99-130. Taipei: Language Book Company.
- Tamm, Ingo; Sah, Pai-ling (2011). *Spaß haben oder Sprache lernen—Motivationsentwicklung von Deutschlernern als Darsteller im Rahmen eines deutschsprachigen Schultheaterprojekts*. Deutsch-taiwanische Hefte. Zeitschrift des Germanisten- und Deutschlehrerverbandes Taiwan, Bd. 21, 55-76. Taipei: Language Book Company.
- Walter, Maik; Domkowsky, Romi (2012). *Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung*. Scenario 1/2012, S.110-136.

Internetquellen

- DBirnbaum, Theresa (2013). *Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln: Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt „Entre Bastidores mit den Physikern an der Universidad de Salamanca“*. Scenario 1/2013. <http://research.ucc.ie/scenario/2013/01/Birnbaum/04/de> (eingesehen am 23.2.2014).
- Die Physiker*. <http://www.inhaltsangabe.de/duerrenmatt/die-physiker/> (eingesehen am 20.2.2014).
- Moravcová, Dana (2011). *Motivation zum Deutschlernen und Förderung der Lernlust*. Bachelor Arbeit an der Masaryk-Universität. http://is.muni.cz/th/344676/pdf_b/Moravcova_Dana_Bachelorarbeit.pdf (Eingesehen am 20.8.2014).
- Ruf, Irinell (2009). „Wann lernen Kinder was, warum und wie?“ Thesen zur Verknüpfung von Theater und Sprache im Aneignungsprozess. http://www.ibbw.de/Dokumente/PDF/Tagungen/KEB_10/KEB10_DS3_Ruf.pdf (eingesehen am 20.8.2014).

Fragebögen und Interviews

1. Transkript der Angaben der Untersuchungsteilnehmer im Fragebogen vom 25. Dezember 2012
Möbius, Newton, Einstein, Fräulein Doktor von Zarndt, Monika, Inspektor Voss, Oberpfleger Sievers, Oberschwester Boll, Blocher, Murillo, MacArthur, Jörg-Lukas, Adolf Friedrich, Gerichtsmediziner,
2. Interview v. 25.12.2012 Interviewteilnehmer:
 1. Teil: Möbius, Newton, Oberpfleger Sievers, Oberschwester Boll, Blocher, Murillo, McArthur, Jörg-Lukas, Gerichtsmediziner
 2. Teil: Inspektor Voss, Fräulein Doktor von Zarndt, Monika, Einstein

歐亞語文研究叢書：
歐語教育的傳統與創新



文藻外語大學歐亞語文學院
Wenzao Ursuline University of Languages
College of European and Asian Languages

