

# **Auswirkungen von Musik auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung**

Eine Untersuchung zur Entwicklung einer musizierenden Klasse

vorgelegt von

Juliane Christine Gerland

als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

in der

Fakultät Rehabilitationswissenschaften

der Technischen Universität Dortmund

Dortmund

2014

Betreuerin: Prof. Dr. Irmgard Merkt

Betreuer: Prof. Dr. Günther Rötter (Fakultät 16)

# Inhalt

Inhalt .....	2
Abbildungsverzeichnis.....	7
Tabellenverzeichnis.....	8
Vorwort .....	9
Einleitung .....	10
I Theoretischer Teil.....	12
1 Zum wissenschaftstheoretischen Hintergrund .....	12
1.1 Zur Problematik der Wahrnehmung .....	12
1.2 Beispiele von Realitätskonstruktionen.....	16
1.2.1 Der Halo-Effekt .....	17
1.2.2 Rosenthal-Effekt .....	17
1.2.3 Self-fulfilling Prophecy.....	18
1.2.4 Implizite Persönlichkeitstheorie .....	19
1.3 Zum Konstruktivismus.....	19
1.3.1 Konstruktivistische Erkenntnistheorien .....	23
1.3.1.1 Radikaler Konstruktivismus .....	23
1.3.1.2 Erlanger Konstruktivismus.....	25
1.3.1.3 Sozialer Konstruktivismus .....	26
1.3.1.4 Sozialkonstruktivismus .....	27
1.3.1.5 Interaktionistischer Konstruktivismus.....	27
1.3.2 Moral und Ethik in konstruktivistischen Zusammenhängen .....	29
1.3.3 Relevanz für Pädagogik und Rehabilitationswissenschaften .....	33
1.3.3.1 Relevanz für die Pädagogik.....	33
1.3.3.2 Relevanz für die Rehabilitationswissenschaften .....	43
1.4 Zum theoretischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit .....	46
2 Zuschreibung.....	49
2.1 Zuschreibung und Behinderung .....	51

2.1.1 Terminologien, Definitionen und Paradigmen im historischen Überblick .....	52
2.1.2 Zuschreibung und Lernbehinderung .....	64
2.1.2.1 Der Blick auf die Institution: Die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen .....	67
2.1.2.2 Der Blick auf die Lernenden .....	72
2.1.2.3 Der Blick auf die Lehrenden .....	77
2.2 Zuschreibung und Musik .....	83
2.2.1 Musik und Spiritualität .....	87
2.2.2 Musik und Anthropologie .....	89
2.2.3 Musik und Philosophie .....	91
2.2.4 Musik und Psychologie .....	94
2.2.5 Musik und Persönlichkeit .....	97
2.2.6 Musik als Berufsfeld .....	99
2.2.7 Musik und Gender .....	104
2.2.8 Musik und Gesundheit .....	107
2.3 Zuschreibung: Musik und das Phänomen Behinderung .....	111
II Empirischer Teil .....	114
3 Empirischer Teil – Einleitung und Überblick .....	115
3.1 Einleitung des empirischen Teils .....	115
4 Zum Stand der Forschung .....	117
4.1 Wirkungsforschung Musik .....	118
4.1.1 Effekte auf verbale Leistungen und Lesekompetenz .....	120
4.1.2 Effekte auf räumlich-visuelle Leistungen .....	121
4.1.3 Effekte auf mathematische Leistungen .....	122
4.1.4 Effekte auf Gedächtnisleistungen .....	122
4.1.5 Effekte auf die Neuroplastizität .....	122
4.1.6 Effekte auf die kognitive Entwicklung .....	123
4.1.7 Soziale Effekte .....	124
4.1.8 Kritische Diskussion .....	125
4.2 Exkurs: Untersuchungen zu Musik und dem Konstrukt Lernbehinderung .....	127
4.1.3 Einordnung der eigenen Untersuchung .....	128
5 Forschungsdesign .....	129

5.1 Projektskizze.....	130
5.1.1 Zahlen und Fakten zum Förderschwerpunkt Lernen .....	130
5.1.2 Die Gitarrenklasse an der Friedensschule .....	134
5.2 Zum Forschungsgegenstand.....	135
5.2.1 Zum Selbstkonzept .....	136
5.2.2. Zur Lern- und Leistungsmotivation .....	139
5.2.3 Zur Lehrenden-Lernenden-Interaktion .....	139
5.3 Hypothesen .....	141
5.3.1 Hypothesen aus dem Bereich der Selbstwahrnehmung .....	142
5.3.1.1 Hypothesen aus dem Bereich schulisches Selbstkonzept.....	142
5.3.1.2 Hypothesen aus dem Bereich Lern- und Leistungsmotivation .....	143
5.3.2 Hypothesen aus dem Bereich der Fremdwahrnehmung .....	144
5.3.2.1 Hypothesen aus dem Bereich des Sozialverhaltens.....	144
5.3.2.2 Hypothesen aus dem Bereich des Arbeitsverhaltens.....	146
5.3.3 Zusammenfassung Forschungsgegenstand und Forschungshypothesen .....	147
5.4 Die Inventare.....	148
5.4.1 Die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO).....	148
5.4.2 Die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO).....	149
5.4.3 Die Lehrereinschätzliste zum Arbeits- und Sozialverhalten (LSL) .....	150
5.5 Die Stichprobe.....	152
5.6 Die Befragung.....	152
5.7 Zur Auswertungsmethodik.....	153
6 Ergebnisse .....	156
6.1 Ergebnisse zur Selbstwahrnehmung .....	156
6.1.1 Ergebnisse der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts.....	157
6.1.2 Ergebnisse der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation.....	157
6.2 Ergebnisse zur Fremdwahrnehmung (Lehrereinschätzliste).....	157
6.2.1 Ergebnisse der Lehrereinschätzliste/Sozialverhalten.....	157
6.2.1.1 Ergebnisse für die abhängige Variable <i>Kooperation</i> .....	160
6.2.1.2 Ergebnisse für die abhängige Variable <i>Selbstwahrnehmung</i> .....	160
6.2.1.3 Ergebnisse für das Item <i>Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft</i> .....	161

6.2.2 Ergebnisse der Lehrereinschätzliste/ Lernverhalten.....	162
6.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrereinschätzliste .....	162
6.3 Zusammenfassung .....	163
7 Diskussion.....	165
7.1 Die Ergebnisse im Hinblick auf die Forschung.....	168
7.2 Die Ergebnisse im Hinblick auf Methodik und Didaktik .....	169
7.3 Die Ergebnisse im Hinblick auf Schulentwicklung .....	171
8 Ausblick & Fazit .....	174
8.1 Ausblick: verbleibende Forschungsdesiderate.....	174
8.2 Fazit .....	175
Literaturverzeichnis.....	177
Literatur aus dem Internet.....	202
Anhang .....	206
Anhang A .....	206
Histogramme der empirischen Untersuchung.....	206
A.1 Histogramme aus dem Bereich Selbstwahrnehmung.....	206
A 1.2 Annäherungsleistungsziele (SELLMO) .....	207
A 1.3 Vermeidungsleistungsziele (SELLMO) .....	207
A 1.4 Arbeitsvermeidung (SELLMO) .....	208
A 1.5 kriteriale Skala (SESSKO) .....	209
A 1.6 SESSKO individuelle Skala.....	209
A 1.7 SESSKO Soziale Skala .....	210
A 1.8 SESSKO absolute Skala .....	210
A.2 Histogramme aus dem Bereich Fremdwahrnehmung.....	211
A 2.1 Sozialverhalten im Mittel (geclustert LSL).....	211
A 2.2 Histogramme Lernverhalten (geclustert LSL).....	212
Anhang B .....	213
Tabellen zur multivariaten Varianzanalyse der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts.....	213
Tabellen zur multivariaten Varianzanalyse der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation .....	230

Tabellen zur multivariaten Varianzanalyse der Lehrereinschätzliste/ Sozialverhalten .....	246
Tabellen zur multifaktoriellen Varianzanalyse der Lehrereinschätzliste/ Lernverhalten .....	265
Anhang C .....	282
Unterrichtsprotokolle der Intervention Gitarrenklasse .....	282

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schematische Darstellung der menschlichen Wahrnehmung in Platons Höhlengleichnis. Quelle: Guski, 1996:14 .....	13
Abbildung 2: Freizeitverhalten nach Lebensphasen Quelle miz 2012 .....	83
Abbildung 3: Analysemodell: Wirkungen von Musik nach Spychiger (1992).....	120
Abbildung 4: Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept, Lern- und Leistungsmotivation, Lehrenden- Lernenden-Interaktion und individuellem Schulerleben, bzw. Bildungserfolg.....	136
Abbildung 1: Design der multifaktoriellen Varianzanalysen .....	154
Abbildung 2: Die Veränderung der t-Werte für die abhängige Variable <i>Kooperation</i> im Vergleich...	160
Abbildung 3: Die Veränderung der t-Werte für die abhängige Variable <i>Selbstwahrnehmung</i> im Vergleich.....	161
Abbildung 4: Die Veränderung der t-Werte für die abhängige Variable <i>Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft</i> im Vergleich .....	161

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dimensionen der Ethik nach Reich 1998.....	32
Tabelle 2: Erkenntnistheoretischer und pädagogischer Perspektivenwechsel. Quelle Lindemann 2006:201.....	37
Tabelle 3: Paradigmata der Lernschwierigkeiten nach Heimlich (2009:210-222) .....	66
Tabelle 4: Psychophysiologische Effekte medico-funktional genutzter Musik nach Spintge .....	109
Tabelle 5: Förderschüler in Förderschulen im Schuljahr 2011/2012 .....	132
Tabelle 6: Förderschüler in allgemeinen Schulen im Schuljahr 2011/2012 (KMK 2012a) .....	134
Tabelle 7: Klassifikation der Effektgrößen.....	155
Tabelle 8: Multivariater Test der abhängigen Variablen <i>Sozialverhalten</i> nach Hotelling-Spur .....	157
Tabelle 9: Test der Zwischensubjekteffekte der abhängigen Variablen <i>Sozialverhalten</i> .....	158
Tabelle 10: Überblick über die unabhängigen Variablen <i>Sozialverhalten</i> der univariaten Analysen .	158
Tabelle 11: Effektstärken für die LSL (Cohens d).....	162

# Vorwort

Eine Arbeit über die Beeinflussbarkeit von Selbst- und Fremdwahrnehmung, über konstante oder sich wandelnde Auto- und Heterostereotype zu schreiben, erfordert unter anderem eine genaue Beobachtung der eigenen Person, der eigenen Haltungen und der eigenen Zuschreibungen. Dies ist nicht immer leicht. Es ist gelegentlich sogar eine Herausforderung, die – ohne entsprechende Wegbegleitung und inspirierenden Austausch - nicht zu bewältigen erscheint.

Dafür, dass es schließlich doch gelang möchte ich meinen Dank aussprechen:

Den Initiatorinnen des Projekts *Gitarrenklasse* Barbara Scheidtweiler und Katja Fernholz-Bernecker, den teilnehmenden Kindern, sowie den teilnehmenden Lehrenden der Friedensschule Lüdenscheid und der Harkortschule Hamm, den Mitarbeiterinnen des Lehrgebiets Musikerziehung und Musiktherapie in Rehabilitation und bei Behinderung Dr. Eva Krebber-Steinberger, Lis-Marie Diehl und Claudia Schmidt für die kollegiale Unterstützung, unserem Doktorandenkolloquium Özge Dogru, Ursula Körner, Myunghee Lee, Peter Tiedeken, Sigrid Wurm und in besonderer Weise Meike Wiczorek für die erwähnte Wegbegleitung.

Ich bedanke mich bei Andrea Hilke, Jutta Abraham und Stefan Prophet für ihr engagiertes Korrekturlesen.

Dem Zweitgutachter Herrn Prof. Dr. Günther Rötter danke ich für die hilfreiche Beratung zum methodischen Konzept der Untersuchung.

Für Zeit, Geduld und die stete und verlässliche Unterstützung bei der Verfassung dieser Arbeit bedanke ich mich auf das Herzlichste bei Frau Prof. Dr. Irmgard Merkt.

# Einleitung

Lernbehinderung – ein Etikett, das Gesellschaft und Bildungssystem denen anheften, die aus unterschiedlichsten, häufig unklar erscheinenden Gründen in den Regelschulen scheitern. Diese Arbeit belegt, wie komplex und vieldimensional sich dieses Konstrukt Lernbehinderung aufstellt und wie stark es durch bestimmte gesellschaftliche Phänomene, wie beispielsweise Armut, determiniert wird.

Wie wichtig gerade im Kontext des Konstrukts der Lernbehinderung eine flexiblere Wahrnehmung und Bewertung durch die Gesellschaft ist, stellt sich im Verlauf der vorliegenden Untersuchung heraus.

Durch die Bearbeitung entsprechender Thesen im Sinne einer pädagogisch theoretischen oder metatheoretischen Grundlagenforschung und die zusätzliche Implementierung eines empirischen Designs im Sinne einer Evaluationsforschung beschäftigt sich diese Arbeit mit der Frage, ob Musik und Musizieren als gesellschaftlich allgemein positiv bewertetes Phänomen geeignet ist, das gesellschaftlich durchweg negative Heterostereotyp vom Konstrukt der Lernbehinderung zu verändern und spezifische Perspektiven und Haltungen so zu ergänzen, dass ein überzeugter Inklusionsprozess in Gesellschaft und Schule möglich wird.

Anliegen der Arbeit ist aufzuzeigen, dass negativ wahrgenommene Phänomene und Konstrukte durch eine Kombination mit positiv bewerteten Phänomenen und Konstrukten positiver wahrgenommen und bewertet werden.

Im Verlauf der Arbeit wird deutlich, dass sich große Teile unserer derzeitigen gesellschaftlichen und bildungssystemspezifischen Systeme so manifestieren, wie sie von uns wahrgenommen und bewertet werden.

Folglich sind Systeme und die Haltungen, die diese prägen, nur veränderbar (und der Inklusionsprozess bedeutet zunächst vor allem Veränderung), wenn sie als veränderbar wahrgenommen und bewertet werden.

Eine wichtige Frage bildet die große, die gesamte vorliegende Arbeit umfassende Klammer:

*Wie können Perspektiven und Haltungen so reflektiert und gegebenenfalls modifiziert werden, dass Inklusion, wohl einer der umfassendsten gesellschafts- und bildungspolitischer Entwicklungsprozesse, gelingen kann?*

# *I Theoretischer Teil*

## **1 Zum wissenschaftstheoretischen Hintergrund**

*„Wir neigen dazu, in einer Welt von Gewißheit<sup>1</sup>, von unbestreitbarer Stichhaltigkeit der Wahrnehmung zu leben, in der unsere Überzeugungen beweisen, daß die Dinge nur so sind, wie wir sie sehen. Was uns gewiß erscheint, kann keine Alternative haben.“  
(Maturana & Varela 1987:20)*

Die Frage nach der Zuverlässigkeit der menschlichen Wahrnehmung beschäftigt die Wissenschaft fortwährend. Philosophen unterschiedlichster Schulen entwickeln sowohl Strukturen zur Beschreibung der Wahrnehmung und der daraus resultierenden Bedeutung für die menschliche Existenz, als auch Modelle zum Begriff der Wahrheit und zum Verständnis der Existenz an sich.

Im folgenden Kapitel findet sich eine entsprechende Diskussion unter dem Gesichtspunkt der Begrenzung der Wahrnehmung.

### **1.1 Zur Problematik der Wahrnehmung**

Bereits der Sokratesschüler Platon (428 – 348 v.Chr.) beschreibt die Situation des Menschen und seiner begrenzten Erkenntnis in seinem Höhlengleichnis. In der Schrift *Politeia*, verfasst um 370, schildert er die menschliche Existenz als Leben in einer Höhle, in die durch einen Tunnel Licht fällt, das Schatten von Gegenständen auf eine Wand projiziert. Die in der Höhle

---

<sup>1</sup> In den Zitaten werden, der besseren Lesbarkeit halber, die jeweils gültigen orthografischen Regeln beibehalten, ohne dies explizit zu kennzeichnen. Außerdem wird aus gleichen Gründen gelegentlich auf die explizite Nennung beider Genera verzichtet, gemeint sind immer alle Möglichkeiten.

gefangenen Menschen, die von der Existenz des Tunnels und der Wand nichts wissen, nehmen nur die Schatten wahr und halten diese nicht für Abbildungen, sondern für Realitäten (Plato 2005: Politeia VII 514.a-515.c).

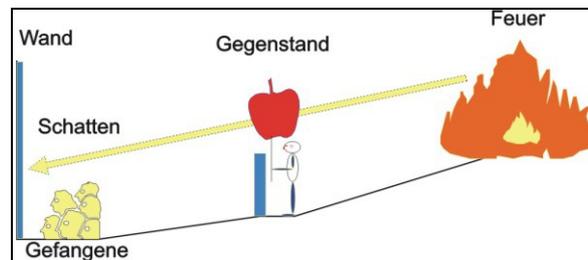


Abbildung 1: Schematische Darstellung der menschlichen Wahrnehmung in Platons Höhlengleichnis. Quelle: Guski, 1996:14

Auch jüngere wahrnehmungspsychologische Experimente belegen, wie wenig verlässlich Menschen ihre Umwelt tatsächlich wahrnehmen. In einem Experiment von Ulric Neisser (1979) werden Probanden gebeten, sich ein Video anzusehen, das zwei Basketballmannschaften zeigt. Eine Mannschaft trägt weiße, die andere schwarze Trikots. Nach einiger Zeit läuft eine Frau mit Regenschirm über das Spielfeld. Die Probanden haben zuvor die Aufgabe gestellt bekommen, die Pässe der Mannschaft mit den weißen Trikots zu zählen. Über die Hälfte der Probanden sieht die Frau mit Regenschirm, die schwarze Kleidung trägt, nicht. Lautet die Aufgabe hingegen die Pässe der schwarzgekleideten Mannschaft zu sehen, wird die Frau von mehr Probanden wahrgenommen. Etwa zwanzig Jahre später modifizieren Daniel Simons und Christopher Chabris das Experiment und belegen, dass sogar ein sich auf die Brust trommelnder Mensch im Gorillakostüm mit hoher Wahrscheinlichkeit übersehen wird, wenn die Pässe der weißgekleideten Mannschaft gezählt werden sollen (Simons & Chabris 1999).

Ulric Neisser spricht vom „selektiven Sehen“ (1979:71), David Myers von selektiver Wahrnehmung, selektiver Aufmerksamkeit, bzw. Wahrnehmungsset (2005:267). Philip G. Zimbardo definiert Wahrnehmungsset als die „Bereitschaft in einem gegebenen Kontext einen ganz bestimmten Reiz zu erwarten“ (1996:147).

Auch Heinz von Foerster zeigt in einem einfachen Experiment, dass die menschliche Wahrnehmung anfällig für Täuschungen ist:

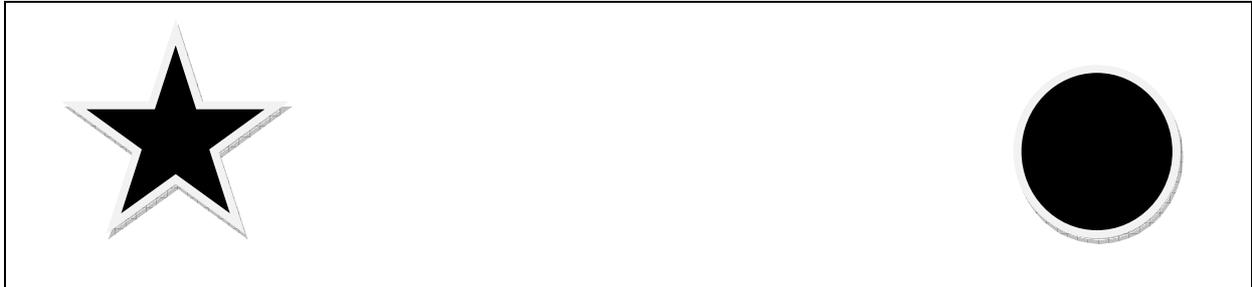


Abbildung 2: Der blinde Fleck nach Heinz von Foerster: 1993, S.26

Hier soll die Abbildung mit der rechten Hand mit 30 cm entfernt vor das Auge des Betrachters gehalten werden. Das linke Auge ist geschlossen, mit dem rechten wird der Stern fixiert, bis der Punkt nicht mehr zu sehen ist. Interessanterweise bleibt der Punkt verschwunden, auch wenn jetzt die Abbildung langsam bewegt wird. Neurologisch ist dieses Phänomen des „Blinden Flecks“ gut zu erklären. Von Foerster betont aber die Tatsache, dass diese „lokalisierte Blindheit“ als solche nicht wahrgenommen wird. „Wir sehen nicht, daß wir nicht sehen“ (1993:26-27).

Maturana und Varela beschreiben: „Unsere visuelle Erfahrung ist die von einem kontinuierlichen Raum“ (1987:23), gehen also auch von einer Nicht-Wahrnehmung der Wahrnehmungslücken aus. Die Art und Weise, wie wir die Welt wahrnehmen scheint „angemessen, umfassend und ohne Alternative“ (ebd.) zu sein. Es gelingt nicht, sich bewusst zu machen, wie stark die Produkte unserer Wahrnehmung durch einen Eigenanteil des Beobachters determiniert sind. Die Tatsache, dass ein solcher Eigenanteil vorhanden ist, kann allerdings in unterschiedlichem Maß bewusst wahrgenommen werden (Pörksen 2011:325). Auch Maturana und Varela beschreiben, dass „unsere Wahrnehmung in unauflösender Weise mit unserer Struktur verknüpft ist“ (1987:28).

Diese Blindheit für die eigene Blindheit lässt sich auch auf Bereiche außerhalb experimenteller, wahrnehmungspsychologischer Settings übertragen - etwa auf Paradigmen, Ideologien und die Konfrontation mit den eigenen Vorbehalten. Das Erkennen dieser Blindheit führt allerdings auch nicht zu einer Wahrnehmung ohne den blinden Fleck, aber wiederum zu der Erkenntnis, dass es immer einen blinden Fleck gibt (Pörksen 2011:325).

Philosophisch grundsätzlich zur Problematik des Phänomens der Wahrnehmung schreibt Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). 1946 verfasst er *Das Primat der Wahrnehmung und seine philosophischen Konsequenzen*. Merleau-Ponty beschreibt hier „dass die wahrgenommene Welt keine Summe von Gegenständen ist in dem Sinne, den die Wissenschaften diesem Begriff zuweisen, dass unsere Beziehung zu ihr nicht die eines Denkenden zu einem Gegenstand des Denkens ist [...]“ (2003:26) und entwirft so die Überwindung der Dichotomie aus Beobachtungssubjekt und Beobachtungsobjekt. Der Beobachter einer Welt ist zugleich immer auch Teil dieser Welt. Besonders deutlich wird dies in Merleau-Pontys Beispiel der beiden sich berührenden Hände aus seinem Manuskript *Das Sichtbare und das Unsichtbare* von 1960:

*„und schließlich ein wahrhaftiges Berühren des Berührens, wenn meine rechte Hand meine linke berührt, während sie die Dinge abtastet, wodurch das ‚berührende Subjekt‘ zum berührten wird und sich unter die Dinge begibt, so daß das Berühren sich inmitten der Welt und wie zwischen den Dingen abspielt“ (1986:176).*

Ähnlich verfährt er mit der Dichotomie von Form und Materie:

*„Die Materie geht mit ihrer Form ‚schwanger‘, was im Grunde so viel bedeutet wie, dass jede Wahrnehmung innerhalb eines bestimmten Horizonts und schließlich in der ‚Welt‘ stattfindet, von denen uns sowohl der eine als auch die andere eher praktisch gegenwärtig sind, als dass sie ausdrücklich von uns erkannt und gesetzt werden, und dass die gewissermaßen organische Verbindung zwischen dem wahrnehmenden Subjekt und der Welt prinzipiell den Widerspruch zwischen der Immanenz und der Transzendenz umgreift“ (:26-27).*

Je jünger die Erkenntnisse der Wahrnehmungsforschung sind, desto technisch-differenzierter werden die Vorgänge der Wahrnehmung beschrieben. Die so gewonnenen Informationen bieten zwar ein hohes Maß an empirisch-physikalischen Daten, tragen jedoch

nicht zur Entschlüsselung des Phänomens menschlicher Wahrnehmung als solcher bei, da die Subjektivität der Erfahrung und die Unmöglichkeit der vollständigen Objektivierbarkeit der Wahrnehmung an sich naturgemäß auf diese Weise nicht erfasst werden kann (Merleau-Ponty 2003:7-13).

Die beschriebene Entwicklung bildet eine Tendenz ab, nach der sich immer deutlicher zeigt, dass jegliche Wahrnehmung durch vorherige Erfahrung beeinflusst wird. Die Möglichkeit einer tatsächlich objektiven, unbeeinflussten Wahrnehmung wird also in Frage gestellt. Was das für wissenschaftliche Forschung und Erkenntnisgewinn, sowie für zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion bedeutet, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

## **1.2 Beispiele von Realitätskonstruktionen**

Der Mensch komplettiert seine lückenhafte Wahrnehmung also durch Erfahrungen, Erinnerungsleistungen, Verallgemeinerungen und Zuschreibungen, er transformiert „sensorische Information in sinnvolle Wahrnehmungen“ (Myers 2005:246). Diese Konstruktionen aus Wahrgenommenem und Ergänztem ergeben ein für den Menschen schlüssiges und ertragbares Weltbild, da „unser Wahrnehmungsset [...] durch Vorstellungen oder Schemata determiniert [wird], die wir aufgrund unserer Erfahrungen bilden und mit Hilfe derer wir unbekannte Informationen organisieren und interpretieren“ (:267).

Zahlreiche psychologische Versuche, sowie Erkenntnisse aus dem Bereich der Wahrnehmungspsychologie beschreiben, wie der Mensch seine Umwelt re-, de- und konstruiert und so Mängel in der Wahrnehmung ausgleicht. Im Folgenden werden einige für die vorliegende Arbeit besonders relevante Effekte ausgewählt und beschrieben.

### *1.2.1 Der Halo-Effekt*

Der Halo-Effekt beschreibt eine Verzerrung der Wahrnehmung. Bei der Wahrnehmung einer Person beispielsweise schließt der Beobachter von einer ihm auffälligen Eigenschaft auf die gesamte Persönlichkeit. Wie ein Heiligenschein (engl. Halo) überstrahlt diese Eigenschaft die Gesamtheit der Eindrücke und wird zum vorherrschenden meinungsbildenden Element. 1920 beschreibt Edward Lee Thorndike erstmals konkret diesen bereits 1907 von Frederic L. Wells beobachteten Effekt. Beispiele können etwa die positiven Schulleistungsbewertungen sein, die ein attraktiver Schüler erhält, oder auch die abwertende Beurteilung seiner Persönlichkeit, die ein Mensch mit einer auffälligen körperlichen Einzigartigkeit erfährt (Thorndike 1920:25-27).

### *1.2.2 Rosenthal-Effekt*

Der Rosenthal-Effekt, benannt nach Robert Rosenthal, ist auch als Pygmalion-Effekt oder als Versuchsleiterartefakt bekannt. Hier geht es um eine mögliche Wahrnehmungsverzerrung, die entstehen kann, wenn Vorannahmen die Beobachtungen von Phänomenen beeinflussen. So zeigen Robert Rosenthal und Lenore Jacobson in einem Experiment, dass Schüler ihren Intelligenzquotienten deutlich stärker steigern, wenn ihre Lehrer glauben, dass sie besonders begabt seien. Im konkreten Experiment wird den Lehrern vorgetäuscht, dass die Schüler durch einen Test in zwei Gruppen eingeordnet werden. In einer Gruppe seien die mehr begabten und in der anderen Gruppe die weniger begabten. Tatsächlich gibt es keine vorgeschalteten Tests und auch keine zwei Gruppen. Dennoch beurteilen die Lehrer die Kinder, von denen sie glauben, dass sie in die Gruppe der Begabteren eingeteilt seien, deutlich besser. Tatsächlich weisen die angeblich begabteren Kinder am Ende des Experiments einen deutlich höheren IQ auf, als die angeblich weniger begabten (Rosenthal & Jacobson 1976:82-93; 95-123; 215-222).

So wird häufig auch die Wirksamkeit von Treatments wesentlich höher eingeschätzt, da sich die (positiven) Erwartungen des Versuchsleiters auf seine Beobachtungen und auf sein

Verhalten gegenüber den Versuchspersonen auswirken (Bortz & Döring 2006:82-83).

### 1.2.3 *Self-fulfilling Prophecy*

„Eine sich selbst erfüllende Prophezeiung ist eine Annahme oder Voraussage, die rein aus der Tatsache heraus, daß sie gemacht wurde, das angenommene, erwartete oder vorhergesagte Ereignis zur Wirklichkeit werden läßt und so ihre eigene ‚Richtigkeit‘ bestätigt“ (Watzlawick 1985:91).

Der Begriff der sich selbst erfüllenden Prophezeiung geht auf Robert K. Merton zurück. Mit Verweis auf den Soziologen William I. Thomas und sein Theorem beschreibt Merton das Phänomen, dass Situationen oder Ideen, die als real bewertet werden, tatsächliche Konsequenzen entwickeln. Die Wahrnehmung des Betrachtenden ist also in der Form eingeschränkt, dass insbesondere Elemente, die die vorgegebenen Bedingungen erfüllen, wahrgenommen werden.

Ein Beispiel ist das Phänomen der Pechsträhne, bei dem nach der Feststellung des Phänomens besonders negativ-bewertete Erlebnisse wahrgenommen werden, da sie die Theorie der Pechsträhne stützen, während eher positiv-bewertete Ereignisse weniger häufig bewusst wahrgenommen werden (Merton 1995:399-401; Rosenthal & Jacobson 1976:13-17.)

Paul Watzlawick beschreibt u.a. 1985 in *Die erfundene Wirklichkeit* und 1987 in seiner *Anleitung zum Unglücklichsein* wie stark selektiv Menschen wahrnehmen können, um das geschaffene Konstrukt zu bestätigen (1985:91-110; 1987:57-63).

### 1.2.4 Implizite Persönlichkeitstheorie

Unter *Impliziter Persönlichkeitstheorie* wird die Art von Schema verstanden, die Menschen zur Einschätzung und zum besseren Verständnis anderer Menschen verwenden. Die in der konkreten Situation beobachtbaren, begrenzten, Merkmale werden so ergänzt, dass sich für den Beobachtenden ein verstehbares Bild des Beobachteten ergibt (Aronson, Wilson & Akert 2011:101; Forgas 1999:36). Die Benutzung dieser Schemata ist allerdings nicht zuverlässig. Es ist möglich, falsche Annahmen über eine Person zu treffen (ebd.). Implizite Persönlichkeitstheorien hängen stark von der Sozialisation und Enkulturation des Beobachtenden ab. So entstehen schließlich negative Vorverständnisse in Form von kognitiven Beobachtungs- und Bewertungsstereotypen (Aronson et al. 2011:424-425; Forgas 1999:43). Auf der Verhaltensebene führt dies zu abwertendem und diskriminierendem Verhalten gegenüber dem beurteilten Individuum. Forgas schildert die große Bedeutung, die implizite Persönlichkeitstheorien und die sich daraus entwickelnde Merkmalszuschreibungen zu Personen für die gesellschaftliche Interaktion haben (1999:44).

## 1.3 Zum Konstruktivismus

Unter dem Begriff Konstruktivismus werden unterschiedliche konstruktivistische Philosophien zusammengefasst. Gemein ist diesen Philosophien die grundlegende Annahme, dass die Welt und das Wissen von den Individuen nicht erkannt und begriffen, sondern im Erleben konstruiert werden - also die Prozesshaftigkeit der Erkenntnisvorgänge.

Epistemologisch lässt sich der Konstruktivismus in das Spannungsfeld zwischen Realismus, Skeptizismus und Solipsismus einordnen. So verneint der Konstruktivismus die voraussetzungsfrei erkennbare Existenz einer beobachterunabhängigen, äußeren Welt. Im

Gegensatz zum Solipsismus leugnet er jedoch nicht die Möglichkeit der Existenz einer Außenwelt überhaupt.

Die konstruktivistischen Theorien legen jedem Erkenntnisprozess notwendigerweise die Konstruktion eines Beobachters zu Grunde. In der Konsequenz schaffen sich Individuen selbst die Welt und die Systeme, in denen sie leben. Eine beobachterunabhängige Erkenntnis ist folglich nicht möglich. Ebenso ist ein überzeugter Falsifikationsversuch schwer vorstellbar, da die Beobachtung des Beobachtenden durch das, was es zu falsifizieren gilt, viel zu sehr gelenkt sind. Aus dem Blickwinkel einer eher traditionell geprägten Wissenschaftstheorie bedeutet dies die Aufgabe einer absoluten Wahrheitsvorstellung und des Objektivitätsideals, denn der Konstruktivismus geht eher epistemologisch als ontologisch orientiert vor. Das Modell von Erkenntnis als dauerhaft dynamischem Prozess wird einem Modell von Erkenntnis als einem vorübergehend gesicherten Status vorgezogen. Zum Wahrheitsbegriff äußert sich beispielsweise Ernst von Glasersfeld:

*„Wahrheit im Sinne einer Korrespondenz mit der Realität ist ausgeschlossen, denn von der Wahrheit verlangt man ja, daß sie objektiv sei und eine Welt beschreibe oder darstelle, wie sie ‚an sich‘ ist, das heißt, bevor der Beobachter sie durch den Erkenntnisapparat wahrgenommen und begriffen hat.“ (1995:37)*

Stark betont wird in allen konstruktivistischen Varianten die Bedeutung der Autonomie. So ist ein erkennendes Individuum zwar abhängig von Art und Beschaffenheit der Auseinandersetzung mit der Umwelt, aber unabhängig in entsprechender Bewertung und Reaktion. Durch die systemimmanente Anerkennung der individualisierten Realitätskonstruktionen gilt der Konstruktivismus als Pluralität und Heterogenität wertschätzende Philosophie (Pörksen 2011:13-21).

Giambattista Vico (1668-1744), Immanuel Kant (1724-1804), Ludwig Wittgenstein (1889-1951) und Benjamin Lee Whorf (1897-1941) werden als wichtige Wegbereiter des Konstruktivismus und insbesondere seiner philosophiegeschichtlichen epistemologischen Begründung genannt (Knorr-Cetina 1989:88-89; Pörksen 2011:13-16).

Wichtig für den Entstehungsprozess konstruktivistischer Erkenntnistheorien ist auch die psychologisch orientierte Entwicklung des Konstruktivismus. So bezeichnet der Philosoph und Kommunikationswissenschaftler Ernst von Glasersfeld (1917-2010), der gemeinsam mit dem Biophysiker Heinz von Foerster (1911-2002) als Begründer des radikalen Konstruktivismus gilt, Jean Piaget und seine Schema-Theorie als ausschlaggebend für die Entwicklung jeglicher konstruktivistischer Theorien (von Glasersfeld 2011:92-107).

George A. Kelly (1905-1967), Kenneth J. Gergen (\*1934), Begründer des Sozialen Konstruktivismus, sowie die als Palo-Alto-Gruppe bekannten Psychotherapeuten Don D. Jackson (1920-1968) und Paul Watzlawick (1921-2007) beeinflussen durch konstruktivistische Anschauung Psychotherapie und Kommunikationstheorie (Westmeyer & Weber 2011:78-91; Pörksen 2011:17-18). Humberto R. Maturana erläutert in seiner *Biologie der Realität* grundlegend Phänomen und Problematik der Kognition und der Epistemologie und formuliert die Unmöglichkeit einer vollständig beobachterunabhängigen Realität, denn: „Alles was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt“ (1998:25). So ist die Möglichkeit der Existenz einer beobachterunabhängigen Wirklichkeit auch im naturwissenschaftlichen Bereich in Frage gestellt (:22-24).

Auch von Foerster entwickelt biologisch, bzw. neurobiologisch fundierte Entwürfe des Konstruktivismus. Er konstruiert die Kybernetik zweiter Ordnung, das bewusste Beobachten des Beobachtungsvorgangs durch den Beobachter selbst. Durch diese Nicht-Trennung von Beobachter und Beobachtetem entwickelt von Foerster die Dekonstruktion des entsprechenden Subjekt-Objekt-Dualismus, vergleichbar den o.a. Theorien Merleau-Pontys (von Foerster 1985:40-57; Merleau-Ponty:1986:17; Pörksen 2011:19).

Peter L. Berger und Thomas Luckmann begründen die Entstehung selbstproduzierter Sozialordnungen und vertreten eine wissenssoziologisch fundierte Begründung des Konstruktivismus - den Sozialkonstruktivismus (Berger & Luckmann 2009; Knorr-Cetina 1989:87; Pörksen 2011:20).

Zahlreiche Autoren hingegen kritisieren die grundlegenden Positionen der unterschiedlichen konstruktivistischen Ausrichtungen. Kritisiert wird unter anderem die

Inkonsistenz der wissenschaftlichen (Meta-)Theoriebildung (Nüse 1995; Diesbergen 2000; Rustemeyer 1999 u.a.). Diesbergen beurteilt den Radikalen Konstruktivismus zusammenfassend so, dass „eine Gesamtbewertung seines Potentials als äußerst unbefriedigend ausfallen [muss]“ (Diesbergen 2000:231). Die entsprechenden erkenntnistheoretischen Aussagen schätzt er „nicht nur ungerechtfertigt, sondern auch inkonsistent und inkohärent“ ein (ebd.). Diesbergen führt aus, dass ihm der „Konstruktionsvorgang als Kern der Sache“ nicht präzise genug formuliert sei. Weiter bemängelt er Zirkularitätsprobleme sowie Realismusbezüge und hält die Theorie der informationellen Geschlossenheit von Systemen für nicht haltbar (:282-283). „Der Radikale Konstruktivismus erweist sich als vielfach widersprüchliche Theorie, welche sich selber in keiner rationalen Weise rechtfertigen läßt.“(:283)

Nüse (1995) bezweifelt, dass der Radikale Konstruktivismus überhaupt etwas Neues bietet, was über die Theorien Karl Poppers hinausgeht. Sehr deutlich wird hier ein starker Bezug auf Maturanas Autopoiese-Theorien wahrgenommen (:13). Maturana selbst hingegen versteht sich überhaupt nicht als Konstruktivist (von Glasersfeld 1993:289). Zu der von Nüse vorgebrachten Kritik insgesamt äußert sich von Glasersfeld selbst:

*„Die Kriterien, die[... ] angegeben werden, sind ohne weiteres mit jenen vereinbar, die im Radikalen Konstruktivismus der Bestätigung oder Widerlegung der Viabilität von Theorien und Konstrukten jeder Art dient“ (ebd.).*

Zum erwähnten vermuteten Bezug auf Maturana merkt von Glasersfeld an, dass Grundsätzliches sehr wohl vereinbar sei „doch die Verwandtschaft ist eine nachträgliche Zuschreibung, die weder als Ursprung noch als Begründung der Denkweise anderer Konstruktivisten hingestellt werden kann (ebd.).

Vielfach gerät aber auch die Problematik von Moral und Ethik in konstruktivistischen Zusammenhängen (dazu ausführlicher in Kapitel 1.3.2), sowie die Umsetzung und Nutzbarmachung (radikal-)konstruktivistischer Konzepte in Bereichen wie Pädagogik und Therapie in die Kritik (Girgensohn-Marchand 1992; Pongratz 2005; Diesbergen 2000; Kuhl

1993; McCarty 2000; Rustemeyer 1999; Terhart 1999; Beetz 2000 u.a.). In Kapitel 1.3.3.1 wird dies ausführlicher analysiert.

### *1.3.1 Konstruktivistische Erkenntnistheorien*

Im Folgenden werden fünf unterschiedliche philosophische Strömungen erläutert, die alle in unterschiedlicher Ausprägung auf konstruktivistisches Gedankengut zurückgreifen. Entsprechend unterschiedlich ist auch die jeweilige Umsetzung. Es soll noch einmal verdeutlicht werden, dass es den Konstruktivismus schlechthin nicht gibt, sondern vielmehr unterschiedliche theoretische Herangehensweisen an den Erkenntnis- und Beobachtungsvorgang (Pörksen 2011:15). Für von Glasersfeld ist genau diese pluralistische Existenz von konstruktivistischen Ansätzen das Entscheidende: dass nämlich unterschiedliche Autoren mit verschiedenen Hintergründen zu verwandten Schlüssen hinsichtlich der menschlichen Erkenntnis kommen (von Glasersfeld 1993:230).

Ergänzend formuliert er zwei Gemeinsamkeiten aller konstruktivistischen Ausrichtungen:

1. Die Einsicht, „dass das, was wir Wissen nennen, von Kindern, Schülern, Studenten und allen Lernenden schlechthin aufgebaut werden muss. Es kann nicht als Ganzes übernommen werden.“
2. Die Haltung, „dass man das Wissen eben nicht mehr als eine Repräsentation einer Realität betrachtet, sondern als mögliches Verhalten in einer Welt, die man nicht genau beschreiben kann“ (von Glasersfeld 2005:33).

#### *1.3.1.1 Radikaler Konstruktivismus*

Epistemologisch distanziert sich der durch von Glasersfeld und von Foerster begründete radikale Konstruktivismus von der „Suche nach ikonischer Übereinstimmung mit der ontologischen Wirklichkeit“. Stattdessen sucht er nach „passenden Verhaltensweisen und Denkarten“ (von Glasersfeld 1985:37). Von Glasersfeld prägt hier den Begriff der „Viabilität“,

eine Konstruktion, die Wissen und seine mögliche Anwendung danach bewertet, wie sie zum betreffenden Zeitpunkt zum Individuum passt, also viabel ist (1998:55).

Von Glasersfeld benennt als Hauptaufgabe des radikalen Konstruktivismus „Ordnung in die Erfahrungswelt zu bringen“ und betont, dass der radikale Konstruktivismus nicht als Metaphysik, als „Bild der Welt“ zu verstehen ist, sondern als eine „Art und Weise des Denkens“ (2005:32).

*„Der radikale Konstruktivismus ist also vor allem deswegen radikal, weil er mit der Konvention bricht und eine Erkenntnistheorie entwickelt, in der die Erkenntnis nicht mehr eine 'objektive', ontologische Wirklichkeit betrifft, sondern ausschließlich die Ordnung und Organisation von Erfahrungen in der Welt unseres Erlebens“ (von Glasersfeld 1985:23).*

Von Foerster formuliert es direkt: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (1985:40). Er beschreibt jegliche Erkenntnisgewinnung als „unbegrenzt rekursive Errechnensprozesse“ (:46). Von Foerster distanziert den radikalen Konstruktivismus deutlich vom Solipsismus. Zur Begründung führt er das Relativitätsprinzip an, nachdem eine Hypothese keine Gültigkeit besitzt, wenn sie auf zwei Fälle zwar gesondert, nicht aber gleichzeitig zutrifft. Also kann ein Individuum nur solipsistisch denken, bis es ein weiteres wahrnimmt, das ebenfalls eine solipsistische Position in Anspruch nimmt. Hier ergeben sich nun zwei Möglichkeiten. Entweder das andere Individuum wird nicht anerkannt und so eine „mono-logische“ Logik beibehalten, oder es wird anerkannt. Diese Anerkennung hat dann als logische Konsequenz die Aufgabe des solipsistischen Anspruchs und die Anerkennung einer weiteren Bezugsgröße, nämlich die Beziehung zwischen den Individuen (:58-59).

Starke Individuumszentriertheit, bzw. geringe Beachtung sozialer, gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Zusammenhänge, sowie die Betrachtung eines Individuums als „informationell geschlossenes System“ (Westmeyer 2011:416) sind häufig formulierte Kritikpunkte am radikalen Konstruktivismus (Neubert 2011:398).

Diesbergen folgend lassen sich die Merkmale des radikalen Konstruktivismus als Erkenntnistheorie wie folgt zusammenfassend auflisten:

- skeptizistische Einwände und Abbildtheorie werden vermieden;
- Kompatibilität mit Empirie ist gegeben;
- der Mensch gilt als informationell geschlossenes System;
- Erkenntnis ist nicht Repräsentation der Außenwelt, sondern das Resultat eines Konstruktionsprozesses;
- Aussagen werden von Beobachtern gemacht;
- Der radikale Konstruktivismus gilt als interdisziplinäres, erkenntnis- und wissenschaftstheoretisches Paradigma (Diesbergen 2000:281-282).

#### 1.3.1.2 Erlanger Konstruktivismus

Der Erlanger Konstruktivismus, auch Methodischer Konstruktivismus genannt, geht auf Wilhelm Kamlah (1905-1976) und Paul Lorenzen (1915-1994) zurück. Als Programm gelten ihre gemeinsame *Logische Propädeutik* (1967) und Lorenzens Aufsatz *Methodisches Denken* (1968). Methodischer Konstruktivismus und Sozialkonstruktivismus lassen sich als komplementäre, jedoch nicht konkurrierende Systeme betrachten. Der methodische Konstruktivismus beschäftigt sich speziell mit den Bedingungen der Möglichkeit einzelwissenschaftlicher Erkenntnis und ist so ein methodenkritischer wissenschaftstheoretischer Ansatz. Im Gegensatz zum radikalen arbeitet der methodische Ansatz nicht erkenntnistheoretisch. Wichtige Maßstäbe sind methodische Strenge, (im Gegensatz zum sozialen Konstruktivismus, der eindeutige Präzision nicht explizit anstrebt, damit Setzungen und Konstitutionen vermieden werden) terminologische Explizitheit, Normativität, kritische Selbstreflexion. Im methodischen Konstruktivismus ist die wissenschaftliche Tätigkeit ausschlaggebend, weniger der Erkenntnisgewinn. Es geht um die Konstruktion der Gegenstände wissenschaftlicher Disziplinen durch die Angabe der methodisch notwendigen Schritte und der normgebenden Regeln. (Was wird wie nach welchen Regeln gemacht?) (Wille 2011:160-174). Ziel des Erlanger Konstruktivismus ist es

u.a. eine auf strenger Prädiktionstheorie basierende, einheitliche Wissenschaftssprache zu entwickeln. Logische und ethische Anforderung sollen erfüllt werden, damit theoretische und praktische Vernunft als Einheit fungieren können (Rustemeyer 1999:468).

### 1.3.1.3 Sozialer Konstruktivismus

Das wohl wichtigste Unterscheidungsmerkmal des sozialen Konstruktivismus zu anderen konstruktivistischen Richtungen ist die Bedeutung der sozialen Beziehungen. Geht der radikale Konstruktivismus vom Primat des Individuums aus, so sind es bei dem von Kenneth J. Gergen (\*1935) initiierten Ansatz des sozialen Konstruktivismus ausschließlich Beziehungen, die überhaupt das Konstruieren ermöglichen. So konstruiert nach Gergen nicht das Individuum, sondern Gruppen von Individuen, die in soziale Beziehungen eingebunden sind. „Für Sozialkonstruktivistinnen und -konstruktivisten ist dagegen das, was wir für real halten, eine Folge sozialer Beziehungen“ (Gergen 2002:293-294).

Übertragen auf Forschungszusammenhänge bedeutet dies in letzter Konsequenz, dass weniger die Validität empirischer Aussagen sondern viel mehr die Aspekte der während des Projekts stattfindenden sozialen Interaktionsprozesse die Güte der Forschungsergebnisse bestimmen.

Prozesse im sozialen Konstruktivismus lassen sich durch vier Dimensionen determinieren:

1. Die Dimension des konstruierenden Subjekts,
2. die Dimension des konstruierten Objekts,
3. die Dimension des sich daraus ergebenden Resultats und
4. die Dimension der zeitlichen Einordnung

(Wer konstruiert aus wem wann was?).

Wichtig ist für Gergen und den sozialen Konstruktivismus die Fähigkeit, eigene Konstruktionen kritisch zu betrachten und gegebenenfalls zu re- und dekonstruieren, die damit verbundene Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten, sowie der Austausch darüber, der generative Diskurs.

Während im radikalen und interaktionistischen Konstruktivismus noch ein relativer Wahrheitsbegriff Anwendung findet, ist Gergen selbst sehr zurückhaltend im Umgang mit Wahrheitsbegriffen im Sinne einer Möglichkeit des Abgleichs außersprachlicher Phänomene mit sprachlichen Konstrukten.

Eines der wichtigsten Werke zum sozialen Konstruktivismus ist Gergens *Konstruierte Wirklichkeiten* (2002). Hauptsächlicher Kritikpunkt am sozialen Konstruktivismus ist die fast vollständige Negierung der Bedeutung des Individuums (Westmeyer 2011:411-424).

#### 1.3.1.4 Sozialkonstruktivismus

Vergleichsweise ähnlich ist die Ausrichtung des sozialen, bzw. wissenssoziologischen Konstruktivismus nach Berger und Luckmann. Allerdings wird hier Gergens Primat der sozialen Beziehungen aufgegeben zugunsten einer Dominanz des Individuums. Hier ist eine Parallele zum interaktionistischen Konstruktivismus erkennbar (Berger & Luckmann 2009:31-36; 139-145). Der sozialkonstruktivistische Ansatz geht quasi „wissenschaftswissenschaftlich“ vor, hier ist eher die Wissenschaft als Methode und der Wissenschaftler selbst Gegenstand u.a. soziologischer, historischer und anthropologischer Betrachtungen als der Erkenntnisvorgang als solcher (Wille 2011:162-163).

#### 1.3.1.5 Interaktionistischer Konstruktivismus

Kersten Reich (\*1948) gilt als Begründer dieses konstruktivistischen Ansatzes. Reich setzt einen deutlichen kulturalistischen Schwerpunkt und schließt so an den methodischen Konstruktivismus der Erlanger Schule, sowie an den Pragmatismus John Deweys an. Im Vergleich zum Radikalen Konstruktivismus finden kulturalistische und politische Einflüsse im

interaktionistischen Konstruktivismus große Beachtung (Reich 1998a:12). Weiter wird im interaktionistischen Konstruktivismus darauf hingewiesen, „dass es sich bei dem beobachteten und beobachtenden System nicht um ein operational geschlossenes, biologisch verankertes handelt, sondern sich der Mensch immer in einem Beziehungsverhältnis mit anderen befindet, die auf seine Beobachtung einwirken“ (Laubenstein 2008:17-18).

Zur Abgrenzung von anderen konstruktivistischen Strömungen betont Reich selbst die Wichtigkeit interaktiver und sozialer Bezüge, die Rolle der historisch-kulturellen Dimension, sowie die Rolle des Unbewussten (Reich 1998b:423). Er verweist auf seine erste Kränkungsbewegung (absolut und relativ). Hier manifestiert sich seine kritische Haltung den radikalen Konstruktivismus betreffend. Er postuliert, dass insgesamt „breiter und vielfältiger, auch kulturbezogener gesehen“ werden müsse (ebd.). Gemeinsamkeiten sieht Reich eher in den Werken von Foersters und von Glasersfelds, hingegen betont er seine Zweifel an Maturanas Autopoiese-Konzept (ebd.). Als wichtig für den Konstruktivismus betont er nochmals die aktiven Prozesse, „denn nur als Rekonstruktionstheorie taugt der Konstruktivismus wenig. Sein Potential stecke besonders in Konstruktionen (ständiger Neuerfindung von passenden Lösungen) und Dekonstruktion (kritische Einschätzung bisher erreichter Lösungen)“ (:424).

Um den konstruktivistischen Diskurs und die damit verbundenen Theorien zu stärken, streben Vertreter des interaktionistischen Konstruktivismus eine Einigung mit anderen konstruktivistischen Strömungen an (Neubert 2011:397-408).

Die vorliegende Arbeit stützt sich im Wesentlichen auf den theoretischen Hintergrund des Reichschen interaktionistischen Konstruktivismus' (siehe auch Kapitel 1.5).

### 1.3.2 Moral und Ethik in konstruktivistischen Zusammenhängen

Die Frage nach Werten der Moral oder der Ethik in konstruktivistischen Zusammenhängen wirft unterschiedliche Problemstellungen auf:

1. Wie können Moral und Ethik überhaupt in einem System stattfinden, in dem alle konstruierten Realitäten wertzuschätzen sind, also beispielsweise auch die menschenverachtenden?
2. Wie können der Moral und der Ethik ein angemessener Stellenwert zugesprochen werden, wenn es theorieimmanent ist, dass auf absolute Wahrheitsansprüche verzichtet wird, also auch auf eine Verbindlichkeit ethischer und moralischer Wertvorstellungen?
3. Gehören Moral und Ethik überhaupt zur Aufgabe einer kognitiven Erkenntnistheorie, die sich dem Erkennen höherer Ordnung (dem Erkennen des Erkennens, dass erkannt wird) widmet?
4. Reicht das Aufgeben eines objektiven Wahrheitsanspruchs zur Verhinderung von Egoismus und Ungerechtigkeit aus? (Schmidt 1987, Maturana 2000, von Foerster 1994, Watzlawick 1985, von Glasersfeld 2005 u.a.)

In den oben formulierten Fragen sind die Vorwürfe bereits enthalten, die den konstruktivistischen Ansätzen bezüglich ihres ethischen Standpunktes von unterschiedlicher Seite gemacht werden. Die Antworten der diversen konstruktivistischen Autoren fallen teilweise fast identisch, gelegentlich aber auch konträr aus. So sieht Siegfried J. Schmidt eine Art Keimzelle jeglicher Ethik in der Aufgabe des absoluten Wahrheitsanspruchs. Dieser nämlich „führt zu Unterdrückung“ (Schmidt 1987:48). Gibt man ihn jedoch auf

*„entfällt die Möglichkeit, soziale und politische Konflikte nach dem Muster von Wahrheit und Falschheit zwangsmäßig zu lösen, dann wächst zum anderen die Einsicht in die Verantwortlichkeit des Menschen für die Gesellschaft, die er mitkonstruiert, indem er darin lebt, da jede*

*Werteobjektivität oder jeder biologische Determinismus im ethischen Bereich zurückgewiesen wird.“(ebd.)*

Auch Maturana, obwohl nicht in diesem Sinne Konstruktivist, betont die Möglichkeit der Gesellschaftsgestaltung ohne Unterdrückung und Ausbeutung als ein wichtiges Ergebnis der Umsetzung seiner Autopoiese - und Autonomietheorie (1985:311). Ähnlich argumentiert von Foerster. Er spricht vom Konstruktivismus als einer Theorie, in die die Ethik immanent „eingewoben“ sei (1994:155). Er führt aus, dass das eigene Handeln auf Konsequenzen zu prüfen sei, wenn man sich dafür entscheide, Teil der Welt zu sein: „Immer wenn ich etwas tue, verändere ich sowohl mich als auch das Universum.“ (1994:352).

Watzlawick sieht „die Einsicht, daß wir nichts wissen, solange wir nicht wissen, daß wir nichts endgültig wissen“ als die Bedingung für Toleranz und Wertschätzung von Vielfalt und den Rechten des anderen. (Watzlawick 1985:311) Weiter führt er zur individuellen Verantwortlichkeit des Individuums aus: das Individuum sei

*„verantwortlich nicht nur für seine Träume und Fehlleistungen, sondern für seine bewußte Welt und seine wirklichkeiterstehenden, selbsterfüllenden Prophezeiungen. Der für uns alle so bequeme Ausweg in die Abwälzung von Schuld an Umstände und andere Menschen stünde ihm nicht mehr offen. (:312)*

Auch von Glasersfeld betont die Bedeutung der Eigenverantwortlichkeit und die darin immanente ethische Dimension:

*„Wenn Sie Biologe sind, dann würden Sie letzten Endes sagen, das sind die Gene, ich kann nichts dafür. Wenn Sie Behaviorist sind, können Sie sagen, die Umwelt ist halt so, da kann ich nichts machen. Als Konstruktivist können Sie das nicht“ (von Glasersfeld 2005:38).*

Toleranz als Begriff für Akzeptanz und Wertschätzung mehrerer Alternativen sieht er stark als Eigenschaften des Konstruktivismus an, die die Gesellschaft auch über eine rationale Ebene hinaus beeinflussen können. Grundsätzlich ist von Glasersfeld mit der Zuordnung einer ethisch-moralischen Dimension zum Konstruktivismus jedoch eher zurückhaltend. Er bezeichnet den Konstruktivismus als eine „Theorie des rationalen Denkens“ und begründet:

„Die Ethik ist meiner Ansicht nach eine nicht rationale Angelegenheit. Die Ethik ebenso die Ästhetik liegen außerhalb des Rationalen und lassen sich rational nicht erfassen. [...] Man kann nicht verlangen, dass eine Theorie des Denkens, des rationalen Denkens, die Ethik in irgendeiner Weise beeinflusst“ (2005:37-38).

Ein diesbezüglich wichtiges Moment liegt hingegen nach Schmidt in der Folgerung, „daß mit der Einsicht in die Kontingenz *aller* unserer Wirklichkeitskonstruktionen auch weitreichende ethische Konsequenzen verbunden sind (etwa strikte Ablehnung jedes Wahrheitsterrorismus)“ (Schmidt 1995:33).

Reich formuliert als Ausgangspunkt für die Frage nach der Ethik im Konstruktivismus: „Es ist ein Wille vorhanden, mehrere Perspektiven einzunehmen“ (Reich 1998b:435). So belegt er, dass die Theorie des Konstruktivismus durchaus eine ethische Dimension umfassen kann, nämlich die grundsätzliche Möglichkeit, den Standpunkt eines Anderen einzunehmen und, als Voraussetzung dafür, zunächst zu akzeptieren, dass es diesen Standpunkt und diesen anderen überhaupt gibt.

*„In den Realitätszirkeln, und dies ist ein ethisches Eingeständnis an die Andersartigkeit von Anderen, muß ich ohne Anfang und Ende auf- und absteigen, weil ich mich und andere Menschen als Konstrukteur anerkannt habe.“ (ebd.)*

Dass diese Möglichkeit zum Perspektivwechsel für den einzelnen eine Veränderung von großem Ausmaß bedeuten kann, beschreibt Reich mit den „ethischen Folgegeständnissen“. Durch die Verschiebung der Blicke, mit der sich die Dinge verschieben und das Individuum sich selbst auch, werden Verluste ausgelöst. Der „Verlust von Gott, Verlust von Wissenschaft, Verlust von Objektkonstanz aus Kindertagen. (ebd.)“ Es bleibt also eine Freiheit des Individuums, die jedoch durch ein hohes Maß von Selbstverantwortung und Autonomie begleitet wird. Verantwortungsübernahme ergibt sich auch hier als das entscheidende konstruktivistisch-ethische Element.

Mit einer eher allgemein formulierten konstruktivistischen Ethik gibt sich Reich jedoch nicht zufrieden. Er unterteilt den Komplex Ethik in spezifische Problematiken (:436).

Tabelle 1: Dimensionen der Ethik nach Reich 1998.

<b>Dimension</b>	<b>Auswirkung auf das Generieren von Ethiken</b>
Geschichte	Spezifische ethische Ansprüche und Gewohnheiten
Relativität	Aushandlung von ethischen Regeln in unterschiedlichen Verständigungsgemeinschaften, keine Absolutheit
lokal- partikular	Kulturelle Unterschiede in der Weltherstellung
Kommunikativ	Verständigungsversuche über unterschiedliche Ansprüche
Machtbezogen	Auswahl bestimmter Ethiken

Zusammenfassend betont Reich, dass Konstruktivistinnen als ethischen Anspruch haben sollten, einzufordern, dass die Beobachtungsperspektive häufiger gewechselt werde (437). Ergänzend führt er an, dass bei der „Ordnung der Blicke“, also beim Ausrichten des Fokus auf eine bestimmte Teilmenge, bestimmte Dinge scharf gestellt werden und andere am Rand verschwimmen. Mit dieser Tatsache müsse bewusst und behutsam umgegangen werden (438-439).

Rückblickend auf die zuvor gestellten Fragen lässt sich nun bilanzieren, dass Ethik sehr wohl im konstruktivistischen Zusammenhang gedacht werden kann. Auch wenn zunächst alle Konstruktionen, auch menschenverachtende, wertzuschätzen sind, würde sich dies durch den von Reich etablierten häufige Perspektivwechsel zu Ungunsten der menschenverachtenden Ethiken regulieren.

Trotz des Verzichts auf absolute Wahrheitsansprüche kann eine Verbindlichkeit bestimmter ethischer Werte gewährleistet sein. So betonen u.a. Schmidt und Reich, dass durch die gleichberechtigte Gültigkeit unterschiedlicher Konstruktionen Pluralität grundsätzlich wertgeschätzt wird.

Zur Frage, ob Moral und Ethik überhaupt Gegenstand des Konstruktivismus sein können, äußert sich von Glasersfeld. Ihm folgend gehören Moral und Ethik nur insofern zur Aufgabe der kognitiven Erkenntnistheorie des Konstruktivismus wie zur Aufgabe aller anderen kognitiven Erkenntnistheorien auch. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass im Konstruktivismus in einer Weise wie in wohl keiner anderen Erkenntnistheorie theorieimmanent Wert auf Heterogenität und ihre Berechtigung gelegt wird (von Glasersfeld 2005:37). Das Aufgeben eines objektiven Wahrheitsanspruchs allein reicht wahrscheinlich nicht zur Verhinderung von Egoismus und Ungerechtigkeit aus. Ergänzt man allerdings um die Momente der Pluralitätswertschätzung und des Perspektivwechsels, können Egoismus und Ungerechtigkeit, beschränkt auf den Bereich der zwischenmenschlichen Interaktionen, möglicherweise doch vermieden werden.

### *1.3.3 Relevanz für Pädagogik und Rehabilitationswissenschaften*

Nachfolgend wird die Relevanz der zuvor geschilderten konstruktivistischen Theorien und Modelle für den Bereich der allgemeinen und schließlich der Sonderpädagogik erörtert. So soll der erkenntnistheoretische Rahmen für die in Kapitel 5 beschriebene Untersuchung gesetzt werden.

#### 1.3.3.1 Relevanz für die Pädagogik

Die in den vorhergehenden Abschnitten geschilderten Phänomene der begrenzten menschlichen Wahrnehmung, die Art und Weise wie der Mensch diese Wahrnehmung verwertet und sie ergänzt, beschreiben ein Menschen- und ein Weltbild, das unterschiedlich interpretiert werden kann. Die Tatsache, dass die menschliche Wahrnehmung fehlerhaft ist, verbunden mit der Thesen von Maturana und von Foerster, dass alles, was Gegenstand jeglicher Forschung sei, immer auch Produkt menschlicher Wahrnehmung sei, lässt den Schluss zu, dass nichts als absolut wahr und als ontologisch gesichert gelten kann. Diese Nicht-Existenz von absoluter Wahrheit und Objektivität, sowie die geschilderte

Unmöglichkeit des menschlichen Erkennens außerhalb der Dimension menschlicher Beobachtung, Wahrnehmung und Interpretation, kann als Verlust konstruiert werden. In diesem Sinn lassen sich die von Sigmund Freud formulierten drei Kränkungen der Menschheit, sowie die von Reich formulierten Kränkungsbewegungen (s. S. 34) interpretieren.

Als erste Kränkung führt Freud die Umstellung vom geo- zum heliozentristischen Weltbild, angestoßen durch Nikolaus Kopernikus, an. Die zweite große Kränkung bezieht sich auf die Erkenntnis der menschlichen Abstammung vom Tier, zuerst vertreten von Charles Darwin. Als dritte und „empfindlichste“ Kränkung für die „menschliche Größensucht“ beschreibt Freud seine psychologische Forschung, „welche dem Ich nachweisen will, daß es nicht einmal Herr ist im eigenen Hause, sondern auf kärgliche Nachrichten angewiesen bleibt von dem, was unbewußt in seinem Seelenleben vorgeht“ (Freud 1917:3-5; Freud 1994:283-284).

In diesem Verhältnis von bewussten und unbewussten Anteilen, bzw. in der entsprechenden Leugnung und Verdrängung sieht Freud ein erhebliches dynamisches Potential innerhalb der psychischen Strukturen des Menschen.

Alternativen zu Leugnung und Verdrängung als möglichen Strategien mit Unbewusstem umzugehen erläutern die Absätze 1.2.2 und 1.2.3.

Das in 1.2.2 geschilderte Experiment von Rosenthal und Jacobson belegt, wie entscheidend die gedanklichen Konstruktionen des Menschen die Welt bestimmen. Durch diese Konstruktions- und Interpretationsvorgänge ergeben sich für das Individuum die Möglichkeit einer aktiven, gestaltenden Position. Ein vermeintlicher Verlust, ausgelöst durch das Aufgeben eines absoluten Wahrheits- und Objektivitätsverständnisses, kann so kompensiert werden.

In Absatz 1.2.3 (Self-Fulfilling Prophecy) wird so ein Konstrukt des Menschen beschrieben, das keineswegs eine passive Funktion bei der Konstruktion der Realität hat, sondern das durch sorgsame Selbstreflexion, Konstruktion und Bewertung das umgebende System

anteilig selbst gestalten oder durch bewusste Bewertung differenziert und hilfreich beurteilen kann. Dies ist das Konstrukt eines stark autonomen Menschenbilds.

Zahlreiche Vertreter unterschiedlicher konstruktivistischer Strömungen äußern sich auf eine für die Pädagogik und insbesondere für die Rehabilitationswissenschaften hoch relevante Weise. Von Foerster etwa formuliert zwei Imperative:

*Der ästhetische Imperativ: Willst Du erkennen, lerne zu handeln.*

*Der ethische Imperativ: Handle stets so, daß [sic!] weitere Möglichkeiten entstehen (Foerster 1985: 60).*

Diese Imperative besitzen für den (sonder-)pädagogischen Bereich eine besondere Gültigkeit. So lassen sich beide Sätze sowohl an den Pädagogen als auch an den Lernenden adressiert verstehen. Besonders der ethische Imperativ kann auch als Formel für jegliches konstruktivistisch orientiertes pädagogisches Handeln gelten. Der Schlüssel liegt hier in der angestrebten Vielfalt, durch die gewährleistet werden soll, dass jeder seine individuell viable Möglichkeit findet (siehe auch Kapitel 1.3.2).

Siegfried Lieske beschreibt 2003 konkrete Möglichkeiten Schule sowie den sonderpädagogischen Diskurs konkret und praxisnah in eine konstruktivistische Richtung weiterzuentwickeln. So formuliert er hier eine durch Prozesshaftigkeit geprägte Struktur des Lernens:

1. aktiver Prozess (Lernen findet individuell aktiv statt)
2. selbstgesteuerter Prozess
3. konstruktiver Prozess (jedes Individuum schafft SEINE [sic!] Wirklichkeit selbstgesteuert, subjektiv und aktiv konstruierend)
4. situativer Prozess
5. sozialer Prozess (Lernen entwickelt sich aus Handeln, Handeln vollzieht sich in sozialen Strukturen, in einer Lerngemeinschaft, ist somit situativ und kontextgebunden) (:15).

Holger Lindemann definiert konstruktivistische Pädagogik eng angelehnt an von Foersters Imperative als das „Aufzeigen von Handlungs- und Konstruktionsalternativen“ (Lindemann

2006:197). Für Lindemann sind die sozialen Systeme der Lernenden von wesentlicher Bedeutung. So definiert er Pädagogik als Unterstützung bei den Wirklichkeitskonstruktionen, die „einen viablen Umgang mit anderen Menschen, ihren unterschiedlichen Wert- und Normvorstellungen, Zielen, Herangehensweisen und Weltsichten ermöglichen“ (ebd.). Gesellschaftliches Ziel ist hier der kompetente Umgang mit Pluralität an Stelle eines Versuchs der Vereinheitlichung. Als pädagogische Ethik formuliert Lindemann, dass die Konsequenzen des pädagogischen Handelns für den Lernenden wünschenswert sein müssen (:194). Konstruktivistisch betrachtet ist eine Einflussnahme auf die Entwicklung anderer grundsätzlich nur möglich, wenn die Angebote als viabel erlebt werden (:196). Konkrete Bedeutung für den pädagogischen Bereich zeigt deutlich der tabellarische Vergleich einer linear-deterministisch geprägten Sichtweise mit einer systemisch-konstruktivistisch geprägten Perspektive (:201).

**Tabelle 2: Erkenntnistheoretischer und pädagogischer Perspektivenwechsel. Quelle Lindemann 2006:201**

<b>Linear-deterministische Sichtweise</b>	<b>Systemisch-konstruktivistische Sichtweise</b>
<i>Lineare Modelle</i>	<i>Nicht-lineare Modelle</i>
<i>Erkenntnis als Abbildung</i>	<i>Erkenntnis als Konstruktion</i>
<i>Verbindliche Wahrheit</i>	<i>Pluralität von Wirklichkeitskonstruktionen</i>
<i>Objektivität</i>	<i>Relativität</i>
<i>Richtig - falsch</i>	<i>Viabel/ relevant – unviabel/ irrelevant</i>
<i>Triviales Menschenbild</i>	<i>Nicht-triviales Menschenbild</i>
<i>Ethische Setzung</i>	<i>Verantwortung</i>
<i>Pädagogische Richtung</i>	<i>Pädagogische Grundhaltung</i>
<i>Lehrerin, Erzieherin</i>	<i>Coach, Beraterin, Faciliator</i>
<i>Pädagogin ist Akteurin der Entwicklung</i>	<i>Jeder ist Akteur seiner eigenen Entwicklung</i>
<i>Unmündiger Zögling</i>	<i>Autonomes Subjekt</i>
<i>Gesteuerte Wissensvermittlung</i>	<i>Subjektive Konstruktion von Wissen</i>
<i>Vermittlung von Antworten</i>	<i>Anregung von Fragen</i>
<i>Fakten lernen</i>	<i>Das Lernen lernen</i>
<i>Belehrung</i>	<i>Lern- und Entwicklungsbegleitung</i>
<i>Ein richtiger Lösungsweg</i>	<i>Verschiedene Lösungswege</i>
<i>Methodengläubigkeit</i>	<i>Methodenvielfalt</i>
<i>Lernprogramm</i>	<i>Bereitstellung von Lernanlässen</i>
<i>Fehler abwerten und vermeiden</i>	<i>Fehler wertschätzen und nutzen</i>
<i>Vereinheitlichung</i>	<i>Differenzierung</i>
<i>Objektive Bewertung</i>	<i>Subjektive Bewertung</i>
<i>Fremdbewertung</i>	<i>Meta-Reflexion</i>
<i>Fremdbestimmung</i>	<i>Selbstbestimmung</i>
<i>Anweisung</i>	<i>Dialog</i>
<i>Verantwortung und Mündigkeit als Ziel</i>	<i>Verantwortung und Mündigkeit als Weg</i>

Hier rekurriert Lindemann u.a. auf von Glasersfeld, der diesbezüglich zusammenfasst: „Die Kunst des Lehrens hat wenig mit der Übertragung von Wissen zu tun, ihr grundlegendes Ziel muß darin bestehen, die Kunst des Lernens auszubilden“ (von Glasersfeld 1998: 309).

Tatsächlich sind die so formulierten Inhalte noch wesentlich älter. Auch Maria Montessoris Pädagogik sowie diverse reformpädagogische Strömungen fokussieren sich darauf, den Kindern Lern- und Erfahrungsstrukturen anzubieten (Rustemeyer 1999:476). Der Fokus ist auch hier eher auf die Autonomie und den natürlichen Lernwillen der Lernenden gerichtet und weniger auf eine Versorgung mit vorformulierten Wissensformeln.

Wie bereits in Absatz 1.3 angedeutet, bezweifeln allerdings zahlreiche Autoren die sinnvolle Nutzbarmachung konstruktivistischer Modelle für die pädagogische, sonderpädagogische oder therapeutische Praxis (Girgensohn-Marchand 1992; Pongratz 2005; Diesbergen 2000; Kuhl 1993; McCarty 2000; Rustemeyer 1999; Terhart 1999; Beetz 2000 u.a.).

McCarty beispielsweise sieht ein großes Problem in dem von ihr als unverbindlich eingestuften ethischen Wertesystem. Sie befürchtet im Zusammenhang mit dem Radikalen Konstruktivismus eine „Pädagogik ohne ethisch, gesellschaftlich und rechtlich verbindliche Moral, die lediglich auf einem solipsistischen Bild von ‚Viabilität‘ beruht. (McCarty 2000:301-302). Schmidt hingegen entkräftet diese Behauptung auch als Radikaler Konstruktivist durch systemisch-konstruktivistische Argumentation: „Systeme (und Menschen können als solche betrachtet werden) könnten ohne Umwelt nicht existieren und nichts erkennen. Wer immer behauptet, Konstruktivisten seien philosophische Idealisten oder Solipsisten [...] ist schlecht informiert.“ (Schmidt 1995:31)

McCartys zweiter gewichtiger Kritikpunkt ist die von ihr gefürchtete Reduzierung von Bildung (2000:308-309), die auch Ludwig Pongratz und André M. Kuhl als Folge von konstruktivistischen Modellen in der Pädagogik vermuten (Pongratz 2005; Kuhl 1993). Hier stützt sie sich auf eine These von Glasersfelds, die sie so versteht, dass Wissen grundsätzlich nicht weitervermittelt werden kann. Glasersfeld selbst äußert sich allerdings nur insofern, dass er eine Wissensweitergabe nur für möglich hält, wenn das lernende Individuum angemessen vorbereitet ist, also Viabilität gewährleistet ist. (1985:37; 1998:55; 1998:309).

Auch Rustemeyer hält den Radikalen Konstruktivismus nicht für problematisch, was die Übertragung von Wissen angeht. Ihm folgend bestreitet der Konstruktivismus

- *weder die Bedeutung von Lernumwelten für operational geschlossene Gehirne*
- *noch die Relevanz sozialer Erfahrungen*
- *noch die Bedeutung kommunikativer Prozesse für Lernvorgänge (Rustemeyer 1999:477).*

Allerdings beklagt Rustemeyer die Lückenhaftigkeit mit der der ursprünglich hohe philosophische Anspruch in pädagogischen Kontexten Anwendung finde. Er sieht starke Parallelen zu reformpädagogischen Ideen. Die konstruktivistischen Autoren selbst bestreiten dies nicht. Zusammenfassend kommentiert er den Radikalen Konstruktivismus in pädagogischen Zusammenhängen:

*„Ein theoretisch konsequenter Radikaler Konstruktivismus hätte auf unterrichtspraktischer Ebene anti-pädagogische Konsequenzen. Aber er reformuliert reformpädagogische Ideale kybernetisch, da er für die Wirklichkeit unscharf bleibt“ (ebd.).*

Folgt man den Ausführungen von Glasersfelds findet man allerdings bereits 1996 den Hinweis, dass eine spezifische konstruktivistische Methode nicht automatisch aus den Prinzipien des radikalen Konstruktivismus folgen kann (1996:360). Nach von Glasersfeld liegt die eigentliche Unterscheidung zwischen Konstruktivisten und Nicht-Konstruktivisten weniger in der Verwendung einer bestimmten Methode, sondern vielmehr in der „Selbstinterpretation ihres Tuns“ (ebd.).

Terhart teilt mit Rustemeyer neben dem Zweifel an der Eigenständigkeit der Methode (1999:645) den Standpunkt hinsichtlich der mangelnden Originalität des Konstruktivismus für die Pädagogik. Er attestiert dem didaktischen Konstruktivismus

- *fehlende homogene neue Theorien der allgemeinen Didaktik*
- *aufwändigen Argumentationshintergrund*
- *unklare Begriffsverwendung*
- *neue Sprache für altbekannte Probleme (Terhart 1999:644-646).*

Terhart selbst verweist immerhin darauf, dass die formulierten didaktisch-konstruktivistischen Gedanken „nicht nichts“ (:645) erreichen würden. Wie Rustemeyer, Beetz und McCarty sieht auch er ein Problem in der inhaltlichen Abschwächung der radikal-konstruktivistischen Ideen zugunsten einer Praktikabilität in pädagogischen Kontexten, sowie in der Wiederbelebung von „romantisch-reformpädagogischen Unterrichtsvorstellungen“ (ebd.). Auch Diesbergen sieht in konstruktivistisch-didaktischen Bemühungen nichts anderes, als eine Modifikation reformpädagogischer Ideen und Modelle (Diesbergen 2000:284). Diesbergen beurteilt den Konstruktivismus insgesamt als „in keiner Art und Weise dazu in der Lage, eine sinnvolle, nützliche und weiterführende Grundlage für die Pädagogik abzugeben“ (ebd.). Ganz gegensätzlich argumentiert Werning, der den Konstruktivismus durchaus als tragende Metatheorie akzeptieren kann, deren Essenzen durchaus in die Praxis übertragbar seien, ohne zu pragmatisch zu reduzieren. (Werning 1998:39-41).

Reich liefert mit dem interaktionistischen Konstruktivismus eine eigenständige Konstruktivismusvariante, die sich bereits theorieimmanent mit Fragen sozialer Beziehungen und Lehr-Lern-Situationen beschäftigt (siehe auch Kapitel 1.3.1.5). Er beschreibt vier für die Pädagogik hoch relevante Entwicklungen, die durch konstruktivistische Ideen angestoßen, bzw. gefördert werden können:

- *vom Monolog zum Dialog*
- *von der festgeschriebenen Wahrheit zur Relativität der Wahrheit als sozialer Konstruktion*
- *von den Inhalten zum Kontext der Beziehungen*
- *vom Besserwisser zum Mehrwisser*
- *von den Rekonstruktionen zu den Konstruktionen (Reich 1998b:43).*

Zugleich formuliert Reich übergreifend das Primat der Beziehungen vor den Inhalten (ebd.) 2002 liefert Reich weiter 4 Postulate zur Definition der Didaktik aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. Didaktik sei also:

1. *nicht mehr Theorie der Abbildung, Erinnerung, sondern ein konstruktiver Ort der eigenen Wertfindung;*

2. *nicht mehr sichere Theorie der Aufklärung, der Emanzipation, sondern eine Beobachtertheorie, die konstruktive Akte des Aufklärens und der Reflexion an die Schüler als auch Lehrer in möglichst hoher Selbsttätigkeit zurückgibt;*
3. *nicht mehr erhoffte Selbstbestimmung, eine Mitbestimmung, die die Lehrer oder Didaktiker organisieren, sondern allenfalls eine Konstruktion, die in Beziehungen ausgehandelt, im Nach- und Nebeneinander verschiedener Beobachter betrachtet und analysiert werden kann, möglichst ohne vorbestimmt zu sein (durch Zielvorgaben, Hierarchien...);*
4. *nicht mehr Theorie der Schülerorientierung, die keine ist, weil es Lehrer gibt.“ (2002:70-71).*

Diese Postulate überführt Reich in Thesen für eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, die Hinweise zur praktischen Umsetzung liefern (2002:88-90).

Es zeigt sich eine Parallele zu Kösel, auf den sich auch Beetz bezieht, der einige gebräuchliche Konstruktionen in Didaktik, Pädagogik und Gesellschaft – von Kösel Mythen genannt - in Frage stellt:

- *Mythos des linear-kausalen Denkens*
- *Mythos von der zentralen Ordnungskraft der Organisationen*
- *Mythos von der Politik als verantwortlichem Handeln*
- *Mythos von der Theologie als Werte-Instanz*
- *Mythos von der Wissenschaft als Garant des Fortschritts*
- *Mythos von der Kunst – Ästhetisch-moralische Bildung*
- *Mythos der Gesundheit*

Kösel meint immer die eindimensional-kausale Verantwortlichkeit der genannten Phänomene. So bezweifelt er beispielsweise die Zulässigkeit der Instrumentalisierung von Kunst zu einem anderen Zweck, als Kunst zu sein. Ebenso erläutert er, dass Gesundheit nicht zwangsläufig ein Kriterium für ein „gelingendes Leben“ sein muss und räumt damit auch Nicht-Gesunden die Möglichkeit ein, ein solches gelingendes Leben zu führen (Kösel 2002:19-44).

Krüssel formuliert 1998 für eine konstruktivistische Lehrkultur eine Strategie mit sieben Prinzipien:

1. *Selbststrukturierung*
2. *Problemorientierung*
3. *Kooperativität*
4. *Mehrperspektivität, multiple Kontexte*
5. *Viabilität*
6. *Selbstevaluation und Koevaluation*
7. *Ethik, Bescheidenheit, Verantwortung und Toleranz (1998:112)*

Kritisch betrachtet könnte auch hier den konstruktivistischen Ideen mangelnde Originalität, bzw. Anleihen an reformpädagogische Kontexte unterstellt werden. Allerdings lässt sich wieder auf von Glasersfeld verweisen, der als konstruktivistisch definiert, was sich selbst als konstruktivistisch betrachtet (1996:360).

Äußerst kritisch gegenüber jeglichen Anwendungen des Konstruktivismus und auch der Systemtheorie in pädagogischen, wie auch therapeutischen Zusammenhängen äußert sich Girgensohn-Marchand. In ihrer Schrift „Der Mythos Watzlawick und die Folgen“ vermutet die Autorin in einer beinahe reaktionär anmutenden Aufgeregtheit, Watzlawick werde vor allem wegen seiner leichten Verstehbarkeit so umfassend geschätzt (1992:10). Dabei handele es sich bei Watzlawicks Theorien um qualitativ schlechtere Reproduktionen der Ideen von Gregory Bateson. Diesen wiederum bewertet sie als zu kompliziert, sie selbst verstehe ihn auch nicht. (:14-15; 83) Mehrfach merkt sie an, dass weder Konstruktivismus noch Systemtheorie etwas bieten, das nicht bereits in älterer Literatur zu finden sei. Dies tut sie teilweise unsachlich, sogar in verletzendem Stil (:107; 122 - 123).

Bei der Betrachtung des geschilderten Diskurses zu den Möglichkeiten der pädagogischen Anwendung konstruktivistischer Modelle, fällt auf, dass die Kritiker des Konstruktivismus diesen entweder als völlig indiskutabel und ethisch nicht haltbar verunglimpfen(etwa Girgensohn-Marchand 1992, Pongratz 2005; McCarty 2000) oder aber als absolut nicht

neuwertig und wenig wirklich alternativ bewerten (Rustemeyer 1999; Terhart 1999; Diesbergen 2000.). Vor diesem Hintergrund ist die deutliche emotionale Beteiligung mit der der Diskurs geführt wird einigermaßen erstaunlich.

Hier erscheinen wiederum sowohl Reichs Argumentation mittels der Kränkungsbewegungen (Reich 1998a:60), als auch die Freudschen Kränkungen selbst (Freud 1917:3-5; Freud 1994:283-284) hoch plausibel. Als Kern des Problems zeigt sich die drohende Verschiebung der geltenden Machtverhältnisse. Denn: „eine solch konstruktivistische Betrachtungsweise hat Konsequenzen für die Machtverteilung in Lernmilieus“ (Beetz 2000:443). Beetz' Befürchtungen hinsichtlich einer konstruktivistisch-pädagogischen Entwicklung gehen dahin, dass sogar „letztlich die historische Veranstaltung Schule in Frage“ gestellt werde (:450).

#### 1.3.3.2 Relevanz für die Rehabilitationswissenschaften

Die Relevanz des Konstruktivismus für den sonderpädagogischen Bereich zeigt sich u.a. bei Werning. Der Autor führt als Beispiel den Kontext der zugeschriebenen Lernbehinderung an. Er schildert, dass gerade „für die SchülerInnen der Schule für Lernbehinderte [...] aufgrund der Stigmatisierungsprozesse, die sie durchlaufen haben, eine entwicklungsbehindernde Konstruktion von Wirklichkeit vorgegeben“ ist (Werning 2002:256-257). Um dies zu überwinden, müsse „der Konstruktion der Lernbehinderung [...] die Konstruktion der Lernfähigkeit entgegengesetzt werden“ (:257). Problematisches Verhalten sei ausschließlich „im Kontext der Interaktions- und Kommunikationsprozesse zu verstehen“ (ebd.).

Allgemein gibt Werning zu bedenken, dass sich Schüler der Förderschulen „prinzipiell nicht von Schülern an Regelschulen“ unterscheiden (:251). Er weist weiter darauf hin, dass es „prinzipiell unmöglich“ sei, zu lehren, sondern ausschließlich möglich sei „Lernprozesse anzuregen“ (:252). Betont wird außerdem der Einfluss der emotionalen Dimension: „Die affektive Struktur des Individuums spielt in den Interaktionsbeziehungen mit der Lebenswelt eine entscheidende Rolle. Ob Lernprozesse gelingen oder gestört, bzw. dauerhaft blockiert

werden, hängt somit auch von der affektiven Deutung des Lerngegenstand, bzw. –kontextes ab“ (:253).

Auch für den rehabilitationswissenschaftlichen Bereich sind die geschilderten Phänomene der unvollständigen Wahrnehmung und der konstruktivistischen Ergänzungen von hoher Relevanz (Laubenstein 2008:19-20). Durch die kulturell bedingte gesellschaftliche Zuordnung von Menschen mit zugeschriebener Behinderung zu einer Parallelwelt aus Förderschulen, Wohneinrichtungen und Werkstattarbeitsplätzen verfügt ein Großteil der Bevölkerung über wenig Erfahrung im Erleben und im Umgang mit Menschen mit zugeschriebener Behinderung. Somit wird das Phänomen der Behinderung und damit verbunden auch Menschen mit zugeschriebener Behinderung als fremd erlebt (Cloerkes 2007:125).

Wie praktisch alle als fremd bewerteten Phänomene löst das Phänomen der Behinderung im Regelfall eine ablehnende, häufig auch eine angstbesetzte Reaktion aus (:109; Laubenstein 2008:339). Da die soziale Reaktion auf Menschen mit zugeschriebener Behinderung zum Großteil affektiv ausgelöst wird, kann eine Einstellungsänderung nicht ausschließlich über die kognitive Ebene initiiert werden (Cloerkes:137).

Cloerkes (:147; 152-153) formuliert Bedingungen für eine gelingende Einstellungsänderung durch Kontakt zwischen Menschen mit und ohne zugeschriebener Behinderung. Als besonders wichtig werden hier Intensität, Emotionalität und Freiwilligkeit angeführt, sowie ein Perspektivwechsel, beispielsweise durch Behinderungssimulation. Als wichtigste Voraussetzung benennt Cloerkes die Motivation des Einstellungssubjekts, seine Haltung zu reflektieren, sie als änderbar zu erleben und gegebenenfalls auch zu ändern. (ebd.) Er warnt an dieser Stelle allerdings auch vor der Möglichkeit der negativen Auswirkungen durch direkten Kontakt, wenn beispielsweise die erwähnte Bereitschaft zur Einstellungsänderung nicht vorhanden ist, oder die Kontaktsituation als unsicherheit- und/oder angsterzeugend erlebt wird (ebd.).

Sinnvoll ist folglich die vorhandene Möglichkeit für freiwillige Kontakte zwischen Menschen mit und ohne zugeschriebener Behinderung oder auch zwischen Menschen mit unterschiedlicher zugeschriebener Behinderung, die positiv bewertet werden. In ihrem

Gelingen können sie möglicherweise eine Leuchtturmwirkung entwickeln, die auch für diejenigen, die eigentlich ihre negativ geprägte Haltung gegenüber dem Phänomen der Behinderung und Menschen mit zugeschriebener Behinderung noch nicht aufgeben wollen, eine hohe Attraktivität besitzt.

Im Vergleich zu Cloerkes' Modell der Einstellungsänderung durch Kontaktaufnahme lässt eine konstruktivistische Betrachtungsweise einen grundsätzlicheren Schritt zu: die Dekonstruktion der Unterscheidung in die beiden Gruppen *mit*, bzw. *ohne Behinderung*. Betrachtet man diese Unterscheidung als eine absolute Wahrheit, kann eine Verteilung in zwei nebeneinander existierende Parallelwelten als logisch gelten. Als absolute Wahrheit bleibt diese Zwei-Gruppen-Struktur außerdem eine statische Tatsache. Eine Unterteilung in Behinderte und Nicht-Behinderte ist aus konstruktivistischer Sichtweise hingegen kritisch zu hinterfragen. Von Foerster weist darauf hin, dass „Der Akt des Unterscheidens [...] als eine Fundamentaloperation des Denkens begriffen wird. Sie läßt [sic!] ein ganzes Universum entstehen und erzeugt Wirklichkeiten, [...]“ (von Foerster 1998:78). Damit rekurriert er auf George Spencer-Browns *Laws of Form*.

Konstruktivistisch gesehen ist es also möglich, eine Zwei-Gruppen-Theorie zugunsten einer Pluralitätstheorie aufzugeben. Es ist weiter möglich, den Begriff der Behinderung überhaupt zu reflektieren sowie ihn neu zu konstruieren oder zu dekonstruieren. Parallel dazu ist der im konstruktivistischen Sinn autonome Mensch in der Lage, die erwähnten Theorien und die unterschiedlichen möglichen Konstruktionen von Behinderung individuell zu bewerten, so dass eine viable Situation entsteht (Laubenstein 2008: 341-342).

Das bedeutet: Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung kann als dynamisch konstruiert werden, ebenso wie die Gestaltung von gesellschaftlichen Systemen. Daher betont Laubenstein die Wichtigkeit einer kritischen Beobachterperspektive gerade für den sonderpädagogischen Diskurs. Hier entsteht „die Notwendigkeit, das Phänomen ‚Behinderung‘ zu rekonstruieren und zu dekonstruieren. Dabei müssen jedoch gesellschaftlich-kulturelle Momente, in denen sich das Phänomen zeigt, Berücksichtigung finden“ (Laubenstein 2008:62). Das Potential einer solchen Beobachtertheorie liegt vor allem

in der Möglichkeit „jeweils entstehende Unschärfen herauszustellen, um so eine Sensibilität im Umgang mit den Setzungen hervorzurufen, denn auch der sonderpädagogische Diskurs stellt [...] eine spezifische Beobachterperspektive über das Phänomen ‚Behinderung‘ her“ (ebd.).

## **1.4 Zum theoretischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit**

Die vorliegende Arbeit nimmt Bezug auf den Reichschen interaktionistischen Konstruktivismus und orientiert sich weiter an der Theorie der Beobachterperspektive, die Desiree Laubenstein entwirft (Laubenstein 2008:16-19), sowie an Merleau-Pontys Phänomenologie, die sich auf Modelle Edmund Husserls bezieht und Merleau-Pontys Wahrnehmungstheorien (siehe auch Kapitel 1.1).

Der interaktionistische Konstruktivismus nach Reich leitet gegen Ende des 20. Jahrhunderts eine Wende bei den konstruktivistischen Varianten ein. Als Standardwerk gilt Reichs Abhandlung *Die Ordnung der Blicke*.

Die Argumentation, dass der re-, de- und konstruierende Beobachter nicht als unabhängig agierender Zuschauer agiert, sondern immer auch Teilnehmer mit individueller kultureller Vorerfahrung ist, gewinnt immer mehr an Bedeutung. Reich formuliert drei Dimensionen der Handlungsausführung:

- Beobachter
- Teilnehmer
- Akteur.

Für das Individuum bedeutet das, dass es Prozesse anteilig als konkret handelnd, sowie als die Handlung beobachtend und durch die teilnehmende Beobachtung die Handlung beeinflussend gestaltet (Reich 1998a: 18-19; Neubert 2011:398-400). Vor dem Hintergrund von Merleau-Pontys Metapher der sich berührenden Hände (S.38) lassen sich die Handlungsdimensionen Reichs als interaktionistisch-konstruktivistische Ausführung der wahrnehmungsphänomenologischen Ideen Merleau-Pontys rezipieren.

Die entsprechende wissenschaftstheoretische Entwicklung beschreibt Reich mit drei Kränkungsbewegungen, die an die drei Freudschen Kränkungen (S.25) anknüpft.

Mit der ersten Kränkungsbewegung verschiebt sich der absolute Wahrheitsbegriff in Richtung eines sehr relativen Wahrheitsverständnisses. Die zweite Kränkungsbewegung lenkt den Fokus auf die Bedeutung der Interaktion, weg von der Unabhängigkeit des Individuums. In der dritten Kränkungsbewegung bezieht sich Reich eng auf Freud und betont erneut die Bedeutung der unbewussten Anteile und ihre Auswirkungen auf bewusste Prozesse (Neubert 2011:403 - 406).

- (1) Die Kränkung zwischen absolut und relativ, die nicht einfach in die Behauptung münden kann, daß [sic!] alles Wissen bloß relativ ist, die aber zugleich erfahren mußte [sic!], daß [sic!] die Behauptung eine absoluten Wahrheit nicht nur an der Komplexität, sondern bereits an der Logik des sprachlichen Diskurses scheitert;*
- (2) Die Kränkung zwischen dem Selbst und Anderen, die einen neuen Horizont in der Betrachtung des Subjekts eröffnete, weil sie das Selbst als anderes und das Andere als Selbst zeigt, und, wo immer sie differenzieren will, schon Differenziertes vorfindet;*
- (3) Die Kränkung zwischen bewußt [sic!] und unbewußt [sic!], die zwar die Bewußtheit [sic!] braucht, um sich Unbewußtes [sic!] vorstellen zu können, die damit aber noch nicht die Anwesenheit des Unbewußten [sic!] ausschließen kann. (Reich 1998a:60)*

Auch hier lässt sich ein Rückschluss auf Merleau-Pontys Werk ziehen. Merleau-Ponty skizziert den Grundgedanken der Ambiguität der dinglichen Existenz, sowie den Versuch der Überwindung der Dichotomie Geist und Materie und der Dichotomie Intellektualismus/ Objektivismus. So bezeichnet der Begriff der Ambiguität die Existenz des Leibes in einer immerwährenden oszillierenden Schnittstelle zwischen Ding und Bewusstsein (Merleau-Ponty 1986:300; Bermes 2004:12-15).

Mit seinem Versuch der Überwindung der genannten Dualismen beschreibt Merleau-Ponty die sich zwangsläufig gegenseitig bedingende Existenz des jeweils anderen. So kann eine neue als vollständiger wahrzunehmende Entität entstehen (Merleau-Ponty 1986:274-275). Er ermöglicht auf diese Weise eine prozesshaft orientierte Phänomenologie, die keine fertigen Wahrheits- und Erkenntnistheorien liefert, sondern eine, die Entstehungsbedingung neuer Strukturen und neuer Wege zu Wahrheitsbegriffen und Erkenntnistheorien darstellt

(Bermes 2004:26-27). Entsprechend belangreich sind die Konsequenzen für den Kontext Mensch – Wahrnehmung - Wissenschaft.

## 2 Zuschreibung

Das vorangegangene Kapitel beschreibt, dass die menschliche Wahrnehmung nicht absolut ist, wie sich das auf erkenntnistheoretische Zusammenhänge auswirkt, sowie die daraus resultierenden möglichen Konsequenzen für Pädagogik und Rehabilitationswissenschaften.

Im zweiten Kapitel wird nun erläutert, wie stark Zuschreibungen - also die Vorverständnisse, Erfahrungen und Paradigmen - das menschliche Erleben beeinflussen.

Zunächst folgt eine Definition des Begriffs *Zuschreibung*, um zu klären, in welchem Sinne er nachfolgend Anwendung findet. Psychologische Nachschlagewerke selbst bieten keine in diesem Zusammenhang treffende Definitionsmöglichkeit des Begriffs. Begriffe wie *Labeling approach* definieren eher ein Modell zur Erklärung von Devianz, *Attribuierung*, bzw. *Attribution* beschäftigen sich eher mit der individuell unterschiedlichen Bewertung und Zuordnung von Ereignissen im Sinne Heiders (Gerrig, Graf et al. 2011:444-446; Heider 1977:84-87).

Ähnlich definiert auch das *Lexikon zur Soziologie*:

*„Attributionstheorie, Zuschreibungstheorie, eine Theorierichtung innerhalb der kognitiv orientierten Sozialpsychologie. Sie geht von der naiven Verhaltenstheorie F. Heiders aus, nach der der Mensch bestrebt sei, sich in seiner Umwelt zu orientieren, adäquat auf sie zu reagieren und die Folgen seines Verhaltens zu antizipieren. Diese Ziele können dadurch erreicht werden, dass Informationen aus der Umwelt nach kausalen Prinzipien geordnet und verknüpft werden (Attribution)“ (Fuchs-Heinritz 2011:63).*

Im Standardwerk zur *Sonderpädagogik des Lernens* von Walter und Wember verwendet Benkmann den Begriff der Zuschreibung im Zusammenhang mit dem interaktionstheoretischen Paradigma des Phänomens der Lernbehinderung:

*„Die Zuschreibung von Dummheit und Verwahrlosung ist der Versuch definitionsmächtiger Gruppen der Gesellschaft, sozialstrukturelle Bedingungen umzudeuten, um dem Individuum das*

*Versagen anzulasten und selektive Maßnahmen bildungspolitisch zu legitimieren“ (Benkmann 2007:86).*

Im *Lexikon zur Soziologie* wird Zuschreibung als Gegenpol von tatsächlich erbrachter Leistung definiert:

*„Man kann ein Individuum entweder beurteilen bzw. sich ihm gegenüber verhalten nach zugeschriebenen Eigenschaften (wie Alter, Geschlecht, Prestige, Hautfarbe u.ä. oder nach dessen Leistung (Im Beruf, als Staatsbürger, Steuerzahler u.ä.)“ (Fuchs-Heinritz et al. 2011: 773).*

Die *Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbarggebiete* definiert Zuschreibung wie folgt:

*„Zuschreibung Benennung vermuteter Eigenschaften oder Verhaltensweisen einer Person, an denen sich das eigene Verhalten ausrichtet (-> labeling approach) (Dupuis & Kerkhoff 1992:739).*

Zum Labeling Approach findet sich hier folgende Definition:

*„Labeling approach Syn. Etikettierungsansatz, Stigmatisierungsansatz. Theoretischer Ansatz aus der interaktionistischen Forschungsrichtung zur Erklärung von abweichendem Verhalten, von Goffman in den USA entwickelt, 1967 in Deutschland rezipiert durch Sack. Hauptthesen: Abweichend wird ein Sozialverhalten dadurch, daß es als abweichend definiert wird. Das Merkmal „Abweichung“ verdankt seine Existenz dem Bestehen gesellschaftlicher Regeln sowie Institutionen zu ihrer Durchsetzung und Anwendung. Damit entsteht Abweichung durch Zuschreibungsverfahren, durch den Stigmatisierungsprozeß [...]“ (Dupuis & Kerkhoff 1992:378).*

Wie bereits erwähnt wird es im nun folgenden Teil der Arbeit darum gehen, inwieweit gesellschaftliche Vorverständnisse, Paradigmen und individuelle Erfahrungen das Erleben und Verhalten in dem hier untersuchten Kontext beeinflussen. So gilt als Definition des Begriffs der Zuschreibung in dieser Arbeit:

*Zuschreibung* bezeichnet die vorwissenschaftliche Bewertung bzw. Einschätzung eines Sachverhalts oder einer bzw. mehrerer Personen. Gemeint sind Vermutungen über bestimmte Eigenschaften oder vermutete Kausalitätsbeziehungen. Häufig gründen die Zuschreibungen auf gesellschaftlich transportierten Vorerfahrungen und individuellen Erfahrungen, bzw.

einer Kombination. Definitionsgemäß beinhalten Zuschreibungen keine exakten wissenschaftlichen Begründungen.

Zuschreibungen sind allgegenwärtig und prägen die Gesellschaft sowie die interindividuelle Interaktion. Gerade in Disziplinen, die sich in besonderem Maße mit zwischenmenschlichen Phänomenen und alltäglichen Strukturen beschäftigen, sollten Zuschreibungen besonders berücksichtigt werden, und zwar explizit als solche (Heider 1977:14-15). Werden Zuschreibungen nicht als Zuschreibungen behandelt, sondern werden stattdessen ignoriert oder in wissenschaftliche Zusammenhänge umgedeutet, kann der bedeutende Einfluss, den Zuschreibungen auf gesellschaftliche Prozesse haben, nicht angemessen wahrgenommen werden. Es bedarf also einer bewussten Betrachtung des Phänomens der Zuschreibung als solches, sowie der sorgfältigen Untersuchung, wie stark die jeweiligen beobachteten Phänomene von Zuschreibungen beeinflusst sind. So können gesellschaftliche Phänomene und Prozesse wesentlich exakter und somit wissenschaftlicher analysiert werden.

Die eigene Untersuchung befasst sich mit Lernenden einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen, die statt zwei Wochenstunden regulären Kernunterrichts Instrumentalunterricht im Klassenverband erhielten. Folglich wird sich dieses Kapitel also mit Zuschreibungen zu den entsprechenden Themen auseinandersetzen. Zunächst wird es um Zuschreibungen im Zusammenhang mit dem Begriff *(Lern-)Behinderung* gehen, dann um Zuschreibungen im Zusammenhang mit *Musik*. Das Kapitel 2.3 verknüpft beides und befasst sich mit Zuschreibungen zum Thema *Musik und Menschen mit Behinderung*.

## **2.1 Zuschreibung und Behinderung**

In diesem Kapitel geht es um gesellschaftliche Vorverständnisse zum Begriff *Behinderung* und um den daraus resultierenden gesellschaftlichen Status von Menschen mit zugeschriebener Behinderung. Diesbezügliche Definitionen, Terminologien und Paradigmen bzw. ihre geschichtliche Entwicklung werden vorgestellt, verglichen und analysiert. Unter

Bezugnahme auf Kapitel 1.3.3.2 werden der Begriff der Inklusion und der Zusammenhang mit konstruktivistischen Betrachtungsweisen beschrieben. Da der empirische Teil dieser Arbeit im Kontext der zugeschriebenen Lernbehinderung stattfindet und das Phänomen der Lernbehinderung in besonderer Weise als soziale Stigmatisierung gilt (Bleidick 1980; Eberwein 1996; Wocken 2005; Schumann 2007; u.a.), schließt sich ein eigener Abschnitt zum Thema *Zuschreibung und Lernbehinderung* an. Andere Formen zugeschriebener Behinderungen werden zuvor gemeinsam behandelt, ein Schwerpunkt liegt hier auf den Bereichen der zugeschriebenen geistigen, mentalen und psychischen Behinderungen.

Der Kontext des Phänomens *Behinderung* ist komplex. Dies zeigt sich bereits durch die Unmöglichkeit einer politisch korrekten, wissenschaftlich exakten und sprachlich unkomplizierten Definition. Tatsächlich setzt die Problematik schon früher an, nämlich mit der Diskussion der Notwendigkeit der Bezeichnung überhaupt. Bereits der Versuch einer Definition von *Behinderung* ist im inklusiven Sinne nicht unproblematisch, handelt es sich hier doch um die Aufstellung einer Zwei-Gruppen-Theorie (siehe auch S. 34). Denn so tritt die Unterscheidung zwischen Menschen mit und ohne Behinderung an die Stelle der Akzeptanz einer heterogenen Gruppe von Menschen mit individuell unterschiedlichen Eigenschaften. So lange die beschriebene Akzeptanz der Heterogenität nicht gesellschaftlicher Standard geworden ist, scheint diese so einleuchtend unkorrekte Notwendigkeit des Benennens des Phänomens dennoch nicht verzichtbar. Nahe liegend scheint es, Menschen mit zugeschriebener Behinderung selbst nach einer Bezeichnung, bzw. nach der Bezeichnungsnotwendigkeit überhaupt zu befragen. Zielführend ist es nur begrenzt, denn die gegebenen Antworten sind so individuell wie die Befragten selbst, wie sich im folgenden Kapitel zeigt.

### *2.1.1 Terminologien, Definitionen und Paradigmen im historischen Überblick*

Die Geschichte der Entwicklung zu einer inklusiveren Gesellschaft ist zugleich eine Geschichte von der Suche nach richtigen und angemessenen Begrifflichkeiten. Die Diskussion um diese Begrifflichkeiten wird im rehabilitationswissenschaftlichen Bereich spätestens seit

den 1950er Jahren bis in die Gegenwart genauso engagiert geführt wie die Diskussion um entsprechende Inhalte, beispielsweise gleichberechtigte Teilhabe in den Bereichen Bildung und Arbeit. So ist es noch in den 1940er Jahren gängige Praxis der Heilpädagogik von Krüppeln, Blinden, Lahmen und Tauben zu sprechen. 1950 beginnt die gleichermaßen schrittweise und umstrittene Ablösung des Begriffs des *Krüppels* durch den des *Körperbehinderten*. 1953 tritt das *Gesetz über die Beschäftigung Schwerbeschädigter* in Kraft. Nun werden nicht länger ausschließlich Kriegsoffer als schwerbeschädigt bezeichnet, sondern auch Arbeits- und Unfallverletzte, die Opfer Nationalsozialistischer Verfolgungsmaßnahmen, in der Kriegsgefangenschaft versehrte und weitere. 1957 schließlich wird das *Gesetz über die Fürsorge für Körperbehinderte und von einer Körperbehinderung bedrohte Personen* verabschiedet (Mürner & Sierck 2012:62-66, Schmuhl 2010:82-86).

Auch wenn einige der caritativen Einrichtungen mit dem in ihren Augen euphemistischen Begriff des *Behinderten* nicht einverstanden waren, so setzt sich diese Begrifflichkeit Ende der 1960er Jahre endgültig gesellschaftlich und politisch flächendeckend durch. Jedoch bleibt sie umstritten - zunächst als zu euphemistisch, später als ungerechtfertigte Persönlichkeitsattribution (Schmuhl 2010: 89).

Was für die angemessenen Begrifflichkeiten gilt, gilt auch für die lebenspraktischen Bedingungen. Das gesellschaftliche Verständnis vom Phänomen *Behinderung* reformiert sich nur allmählich. Eine für damalige Zeiten moderne, an den Menschenrechten orientierte Struktur wird nur langsam erreicht. Verglichen mit der direkten Nachkriegszeit verändern sich die Bedingungen für in Heimen untergebrachte Menschen bis in die späten 1960er Jahre kaum. Heute zeigt sich, dass zu wenig und ungenügend qualifiziertes Personal, oft unwürdige Lebensbedingungen und gewalttätige Strukturen zu dieser Zeit die Regel sind (Schmuhl 2010: 88).

In den 1950er Jahren werden in Deutschland mehrere Elternvereinigungen gegründet, etwa der *Verband für spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte*, die *Deutsche Gesellschaft zur Bekämpfung der Muskelkrankheiten* oder die *Lebenshilfe für das geistig*

*behinderte Kind e.V.*, die den vor dem Ende des zweiten Weltkriegs nur selten verwendeten Begriff der geistigen Behinderung durchsetzen. Schließlich werden im Bundessozialhilfegesetz von 1961 sowohl körperliche, als auch geistige und seelische Behinderungen erwähnt (Schmuhl 2010:86-87).

Die Situation des wirtschaftlichen Aufschwungs ermöglicht eine Umstrukturierung im Gesundheitsbereich und infolgedessen einen Zuwachs an Rehabilitationseinrichtungen. Dies deckt sich mit den Zielen der Eltern. Diese streben eine möglichst vollständige Infrastruktur für Ausbildung, Wohnen und Arbeiten für ihre Kinder an. Diese entsteht zunächst in einer spezifischen Parallelgesellschaft, in einem gut ausgebauten System der fürsorglichen Aussonderung" (:68) aus Schulen, Werkstätten und Wohneinrichtungen.

Als in den Wirtschaftswunderzeiten der 1950er und 1960er Jahre Vollbeschäftigung erreicht wird, beginnt, bedingt durch die Bestrebung nach Steigerung der Beschäftigung und Verbesserung der beruflichen Qualifikation, ein Wandel in der Behindertenpolitik. Der bis dahin immer weiter ansteigende Ausbau des Sonderschulwesens nimmt ab, erste Ansätze zur integrativen Pädagogik werden spürbar. 1969 tritt das Arbeitsförderungsgesetz in Kraft und so beginnt die Einrichtung der Werkstätten für Menschen mit zugeschriebener Behinderung, damals genannt *Werkstätten für Behinderte* (Schmuhl 2010:88–89). Parallel dazu etablieren sich Strukturen beruflicher Rehabilitation.

Die Frage, ob die nach Ende des Krieges getroffene Entscheidung, die Strukturen eines in „Regel- und Hilfsschulen“ selektierenden Schulsystems grundsätzlich beizubehalten, richtig ist, bekommt politische Aktualität, nachdem sie bereits in den späten 1950er Jahren gelegentlich gestellt wird (Vgl. Möckel 2007:208).

Seit den 1950er Jahren bereits erhebt Dänemark den Anspruch, das Normalisierungsprinzip umzusetzen. Ziel ist hier die selbstverständliche Etablierung von benötigten Hilfen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Dabei soll weder der Assistenzbedarf selbst unnötig betont werden, noch sollen die individuellen Beeinträchtigungen marginalisiert werden (Mürner & Sierck 2012:61).

In der dänischen Gesetzgebung von 1959 erscheint zum ersten Mal der Begriff des Normalisierungsprinzips. Das dänische Gesetz zum Normalisierungsprinzip von 1959 besagt, dass es das Ziel der staatlichen Fürsorge sei, „den geistig Behinderten ein möglichst normales Leben zu ermöglichen“. Das Konstrukt *normales Leben* beschreibt Bank- Mikkelsen als eine Lebensweise, in der ein Ort zum Wohnen, die Gelegenheit zum Schulbesuch, zur Absolvierung einer Ausbildung, bzw. das Leisten von Arbeit, sowie ein Recht auf Freizeit und ihrer individuellen Gestaltung zur Verfügung stehen. Diese Säulen Wohnen, Arbeit und Freizeit sollen folglich individuell wähl- und gestaltbar sein, ohne dass automatisch und vollumfänglich rehabilitative Einrichtungen hinzugezogen werden (Bank-Mikkelsen 2005:63-64).

Erklären lassen sich die Unterschiedlichkeit der dänischen und der deutschen Entwicklung unter anderem durch die Tatsache, dass in Deutschland zu dieser Zeit die Strukturen nationalsozialistischer Gesundheits- und Sozialpolitik weder analysiert noch aufgearbeitet werden. Die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Gesundheits- und Sozialpolitik erfolgt öffentlich erst in den 1980er und 1990er Jahren (Möckel 2007:231; Mürner & Sierck 2012:68-69). Die Initiatoren der Elternvereine und die Begründer zahlreicher rehabilitativer, letztendlich aber exkludierender, Einrichtungen setzen sich nur langsam mit den übernommenen Strukturen auseinander. Es wird deutlich, dass in der NS-Zeit Segregation und Separation zwingende Vorbedingungen für strukturierte Zwangssterilisation und Euthanasieprogramme sind (Klee 2001:97-107; Klee 1983:29-33).

*„Gemeint ist das hartnäckige Verleugnen und Verhindern der kritischen Bearbeitung einer historischen Situation, in welcher die Aussonderung – unter Beteiligung der Sonderpädagogik – brutal, bis hin zur Ermordung behinderter Kinder und Jugendlicher, betrieben wurde“ (Reichmann-Rohr & Weiser 1996:27).*

Auch in den 1960er Jahren setzt sich das Ringen um angemessene Begrifflichkeiten fort. Neue Erkenntnisse fließen in die neuen Bezeichnungsstrukturen ein. So soll *behindert* nun nicht länger substantivisch gebraucht werden, sondern adjektivisch. Aus dem *Behinderten*

wird der *behinderte Mensch*. Tatsächlich setzt sich diese Veränderung nur sehr langsam flächendeckend um.

Das 1974 verabschiedete *Gesetz zur Sicherung der Eingliederung Schwerbehinderter in Arbeit, Beruf und Gesellschaft* unterscheidet nicht mehr die Ursachen von Behinderung, sondern den Grad der Minderung der Erwerbsfähigkeit. Von dort stammt der Begriff des *Schwerbehinderten* (Schmuhl 2010:82-88).

In den 1970er und 1980er Jahren beginnt in Deutschland die *emanzipatorische Behindertenbewegung*. Drei Gruppierungen sind hier besonders aktiv:

- 1) die *Cebeefs* (Clubs Behinderter und ihrer Freunde),
- 2) Teilnehmende mit und ohne zugeschriebene Behinderung der Volkshochschulkurse *Bewältigung der Umwelt* (initiiert von Ernst Klee) und
- 3) die von Franz Christoph und Horst Frehe gegründeten *Krüppelgruppen*.

Christoph und Frehe wählen den veralteten und negativ konnotierten Begriff des Krüppels bewusst. So wollen sie provokant auf die durch die Zwei-Gruppen-Theorie aufrechterhaltene Distanz und die Segregation von Menschen mit zugeschriebener Behinderung in eine Parallelwelt der Heime, Förderschulen und Rehabilitationszentren hinweisen (Christoph 1990:130-131; Christoph 1983).

Die Diskussionen um die Begrifflichkeiten beeinflussen die Gesundheits-, Bildungs- und Sozialpolitik bis in die Gegenwart und ermöglichen in der Folge einen Paradigmenwechsel. So schreibt der Deutsche Bildungsrat 1973 in den Empfehlungen der Bildungskommission: „Die weitergehende Aufgabe aber besteht darin, die Kinder und Jugendlichen [...] als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft anzusehen und sie dementsprechend in die gesellschaftlichen und staatlichen Förderungsmaßnahmen einzubeziehen. Als Ziel soll gelten, die Behinderten soweit wie möglich in die Gesellschaft zu integrieren.“ (Deutscher Bildungsrat 1973:12; Vgl. Kapitel 2.1.2.1).

Die Bildungskommission folgt nicht länger der Auffassung, dass ein separierendes Schulsystem die beste Fördermöglichkeit für Kinder und Jugendliche mit zugeschriebener Behinderung darstellt. In den neuen Empfehlungen wird das Konzept des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne zugeschriebener Behinderung empfohlen. Die Bildungskommission weist darauf hin, dass „die Integration Behinderter in die Gesellschaft eine der vordringlichsten Aufgaben jedes demokratischen Staates ist“ und dass eine „schulische Aussonderung der Behinderten [...] die Gefahr ihrer Desintegration im Erwachsenenleben“ zur Folge haben kann (:15-16). Diese, zunächst den Bildungssektor betreffenden, grundsätzlichen Veränderungen in der Politik für Menschen mit zugeschriebener Behinderung, eröffnen auch gesamtgesellschaftlich erneut die Diskussion um Definitionen, Begrifflichkeiten, Modelle und Paradigmen.

Im Februar 1976 tagt der Arbeitskreis Sonderpädagogik, im Oktober 1976 findet eine Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik der deutschsprachigen Länder statt. Die Tagungen dieser Gremien tragen dazu bei, dass in Politik und Wissenschaft - den Begriff *Behinderung* betreffend - ein Paradigmenwechsel angeregt wird (Mürner & Sierck 2012:83).

Bleidick formuliert 1977 vier Kategorien als Dimensionen des Begriffs *Behinderung*:

- *Behinderung ist ein medizinisch fassbarer Sachverhalt: Behinderung als medizinische Kategorie;*
- *Behinderung ist eine Zuschreibung von sozialen Erwartungshaltungen: Behinderung als Etikett;*
- *Behinderung ist Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung: Behinderung als Systemfolge;*
- *Behinderung ist durch die Gesellschaft gemacht: Behinderung als Gesellschaftsprodukt;*

und die daraus resultierenden theoretischen Verallgemeinerungen:

1. *das individualpsychologische Paradigma;*
2. *das interaktionstheoretische Paradigma;*
3. *das systemtheoretische Paradigma;*
4. *das gesellschaftstheoretische Paradigma (Bleidick 1977: 26).*

Kobi formuliert, ebenfalls 1977, die folgenden fünf Modelle:

1. *das caritative Modell;*
2. *das exorzistische Modell;*
3. *das Rehabilitationsmodell;*
4. *das medizinische Modell;*
5. *das Interaktionsmodell (Kobi 1977: 12–19).*

(Heimlich (2009) beschreibt ein weiteres Paradigmenystem zum Phänomen der Lernbehinderung. Dazu siehe das Kapitel *Zuschreibung und Lernbehinderung*.)

Während es sich bei Bleidicks Konstrukten um theoretische Definitionen und um Paradigmen handelt, die den Denk- und Handlungsspielraum eingrenzen, sind Kobis Modelle eher als konkrete Schemata für spezifische Handlungsmuster zu verstehen: „das Paradigma bestimmt die Sichtweise, das Modell die Handlungsweise“ (Kobi 1977:11).

Die 1980er Jahre werden zu einer Zeit der Helfer-Kritik, zum Ausgangspunkt für das Bestreben nach Selbstbestimmung für Menschen mit zugeschriebener Behinderung. 1981, im *UNO-Jahr der Behinderten*, nutzen Initiativen, Vereine und Verbände die Gelegenheit, sich deutlich gegen die Politik zu positionieren und fordern eine Abkehr von aussondernden Routinen und unwürdigen Lebensbedingungen für Menschen mit zugeschriebener Behinderung, sowie Gleichberechtigung und Teilhabe (Köbsell 2006:62).

1986 eröffnete das erste *Zentrum für selbstbestimmtes Leben*, die entsprechende Organisation *Interessenverband Selbstbestimmt Leben in Deutschland* entsteht 1990. Hier wird Behinderung als Menschenrechtsangelegenheit thematisiert. Vorbild ist die US-amerikanische Organisation der *Independent-Living-Bewegung* der 1960er Jahre. Begriffe wie *Peer-Counseling*, *Peer-Support* und *Empowerment* weisen auf die neue Betrachtungsweise (Mürner & Sierck 2012:101–103) hin.

1992 wird das Vormundschafts- und Pflugschaftsrecht durch das Betreuungsgesetz abgelöst. Terminologisch soll der Begriff der *Assistenz* den der *Hilfe* ersetzen, da *Assistenz* die Selbstbestimmung unterstreicht, während *Hilfe* Schwäche und Inkompetenz suggeriert.

Auch für Menschen, die nicht in üblicher Weise kommunizieren können, sollen die Lebens- und Umweltbedingungen optimiert werden. Hier findet der Begriff der *Care-Ethik* Anwendung, der darauf Wert legt, bei der Assistenz in angemessener Weise Achtsamkeit und Selbstbestimmung zu gewährleisten (Mürner & Sierck 2012:112–114).

Bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der *Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte* 1993 in Bonn hält der damalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker die Rede „Es ist normal, verschieden zu sein“ und transportiert so bereits eine Denkweise, die Vielfalt als Bereicherung und gesellschaftliche Ressource im Sinne des späteren Inklusionsbegriffs schätzt (Vgl. Mürner & Sierck 2012:115).

1994 verabschiedete die UNESCO-Konferenz die *Salamanca-Erklärung*, die neue Grundsätze zur Bildung von Menschen mit Behinderung formuliert. Erstmals wird hier der Begriff der Inklusion im Zusammenhang mit dem Phänomen Behinderung verwendet (Mürner & Sierck 2012:118). Grundsätzlich gilt für den Begriff der Inklusion, dass er als allgemeines Haltungs- und Wertesystem zu verstehen ist, das sich wertschätzend gegenüber den unterschiedlichsten Dimensionen von Verschiedenheit positioniert.

Für das Grundgesetz des wiedervereinigten Deutschlands, Artikel 3, Absatz 3 wird wenige Tage nach der Salamanca-Erklärung die Ergänzung „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“, beschlossen. Die Gesetzesänderung und die beginnende Akzeptanz eines dynamischen Behinderungsbegriffs an Stelle eines feststehenden Status' bedeutet wiederum einen Paradigmenwechsel in der Gesundheits- und Sozialpolitik (Mürner & Sierck 2012:122).

2001 erscheint das Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) zur *Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen*. Hier sind der Behinderungsbegriff und das Recht auf gleichberechtigte Teilhabe wie folgt definiert:

#### §1

*Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach diesem Buch und den für die Rehabilitationsträger geltenden Leistungsgesetzen, um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu*

*vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken. Dabei wird den besonderen Bedürfnissen behinderter und von Behinderung bedrohter Frauen und Kinder Rechnung getragen.*

## **§2**

*(1) Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.*

*(2) Menschen sind im Sinne des Teils 2 schwerbehindert, wenn bei ihnen ein Grad der Behinderung von wenigstens 50 vorliegt und sie ihren Wohnsitz, ihren gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Beschäftigung auf einem Arbeitsplatz im Sinne des § 73 rechtmäßig im Geltungsbereich dieses Gesetzbuches haben.*

*(3) Schwerbehinderten Menschen gleichgestellt werden sollen behinderte Menschen mit einem Grad der Behinderung von weniger als 50, aber wenigstens 30, bei denen die übrigen Voraussetzungen des Absatzes 2 vorliegen, wenn sie infolge ihrer Behinderung ohne die Gleichstellung einen geeigneten Arbeitsplatz im Sinne des § 73 nicht erlangen oder nicht behalten können (gleichgestellte behinderte Menschen).*

2001 beschließt die WHO die *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* (ICF). Dieser Katalog gilt als Leitlinie für die Genehmigung rehabilitativer Leistungen. Als Weiterentwicklung des *Katalogs Klassifikation von Schädigungen, Beeinträchtigungen und Behinderungen* (ICIDH) von 1980 in dem erstmals bewusst der Begriff der Behinderung von dem der Krankheit getrennt wird, wird Behinderung in der ICF als ein Resultat umwelt- und personenbezogener Faktoren im Sinne des biopsychosozialen Modells aufgefasst. Kritiker weisen daraufhin, dass ein defizitorientierter Ansatz dennoch bestehen bleibt (Mürner & Sierck 2012:129).

2006 verabschiedet die Generalkonferenz der Vereinten Nationen das *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, 2007 ratifiziert Deutschland diese Konvention des Behindertenrechts, 2009 tritt sie schließlich in Kraft. In der Präambel wird unter anderem festgehalten,

*„dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern,“*

und

*„dass Menschen mit Behinderungen vollen Zugang zur physischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umwelt, zu Gesundheit und Bildung sowie zu Information und Kommunikation haben, damit sie alle Menschenrechte und Grundfreiheiten voll genießen können.“ (Die vereinten Nationen 2006:2)*

Die deutsche Übersetzung der Behindertenrechtskonvention ist strittig, da beispielsweise *inclusive* mit *integrativ* übersetzt wird. Weiter wird kritisiert, dass Menschen mit zugeschriebener Behinderung in den Übersetzungsprozess nicht miteinbezogen wurden. Es existiert eine Schattenübersetzung des Vereins *Netzwerk Artikel 3 e.V.*

So lautet die Textpassage aus der Präambel in dieser Schattenübersetzung:

*„dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen und wirksamen Teilhabe an der Gesellschaft hindern [...]“*

Diese Unterschiedlichkeiten in den Formulierungen belegen erneut deutlich das Ringen um die passenden Begrifflichkeiten.

Im folgenden werden die Artikel zitiert, die die Themenfelder der vorliegenden Arbeit betreffen (bildungsspezifische und kulturelle Teilhabe). In den Zitaten aus den Gesetzestexten werden die Änderungen der Schattenübersetzung entweder [gekennzeichnet] oder ~~durchgestrichen~~ kenntlich gemacht.

In Artikel 24 geht es um bildungsspezifische Teilhabe:

*(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein ~~integratives~~ [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,*

*a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;*

*b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;*

c) Menschen mit Behinderungen zur ~~wirklichen~~ [wirksamen] Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem ~~integrativen~~ [inkluisiven], hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre ~~erfolgreiche~~ [wirksame] Bildung zu ~~erleichtern~~ [ermöglichen];

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen ~~Integration~~ [Inklusion] wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu ~~erleichtern~~ [fördern]. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

a) ~~erleichtern~~ [fördern] sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen [den peer support und das Mentoring];

b) ~~erleichtern~~ [ermöglichen] sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der ~~Gehörlosen~~ [gehörlosen Menschen];

c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

*(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung [tertiärer Bildung], Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden. (Die Vereinten Nationen 2009; Netzwerk Artikel 3 2012)*

In Artikel 30 geht es unter anderem um kulturelle Teilhabe:

*(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen, gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen, und treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen*

*a) Zugang zu kulturellem Material in zugänglichen [barrierefreien] Formaten haben;*

*b) Zugang zu Fernsehprogrammen, Filmen, Theatervorstellungen und anderen kulturellen Aktivitäten in zugänglichen [barrierefreien] Formaten haben;*

*c) Zugang zu Orten kultureller Darbietungen oder Dienstleistungen, wie Theatern, Museen, Kinos, Bibliotheken und Tourismusdiensten, sowie, so weit wie möglich, zu Denkmälern und Stätten von nationaler kultureller Bedeutung haben.*

*(2) Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft.*

*(3) Die Vertragsstaaten unternehmen alle geeigneten Schritte im Einklang mit dem Völkerrecht, um sicherzustellen, dass Gesetze zum Schutz von Rechten des geistigen Eigentums keine ungerechtfertigte oder diskriminierende Barriere für den Zugang von Menschen mit Behinderungen zu kulturellem Material darstellen. (Die Vereinten Nationen 2009; Netzwerk Artikel 3 2012).*

Die Gesetzeslage und die politischen Gremien inner- und außerhalb Deutschlands und Europas anerkennen also die Notwendigkeit einer Entwicklung hin zu einer inklusiven Gesellschaft. Die nächsten Schritte sind die tatsächliche Umsetzung inklusiver Strukturen und ihre Verankerung im gesellschaftlichen Alltag. Zukünftig wird sich zeigen, ob die gesetzgebenden Grundlagen einen tatsächlichen Paradigmenwechsel bedeuten und einen tatsächlichen Praxiswechsel nach sich ziehen. So wird sich zeigen, wie kurz- und mittelfristige Schwierigkeiten bei der Umstellung auf eine tatsächlich inklusiver denkende und handelnde Gesellschaft überwunden werden (Mürner & Sierck 2012:134–135).

## 2.1.2 Zuschreibung und Lernbehinderung

In diesem Kapitel geht es um gesellschaftliche Vorverständnisse, die das Phänomen der Lernbehinderung betreffen. Dabei wird zunächst die historische Entwicklung der heutigen Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen aus der Hilfsschule des vorigen Jahrhunderts betrachtet, dann die Auswirkungen der aktuellen inklusionpolitischen Entwicklungen auf diese Schulform (schulische Inklusion/ *Gemeinsamer Unterricht*). Weiter wird der gesellschaftliche Blick auf die Institution der Schule für Kinder mit zugeschriebener Lernbehinderung (2.1.2.1), der Blick auf die Lernenden (2.1.2.2) und der Blick auf die Lehrenden (2.1.2.3) dieser Schulform untersucht.

Beim Versuch der Beschreibung des Phänomens der Lernbehinderung (etwa ICD 10, DSM IV, ICF) wird deutlich, dass eine eindeutige Definition nur schwer möglich ist.

Für den schulischen Kontext definiert die Kultusministerkonferenz noch 1999:

*„Bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens ist die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft bzw. zeitweilig so erschwert, dass sie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können. Diesen Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern muss Hilfe durch Angebote im Förderschwerpunkt Lernen zuteil werden“ (KMK 1999:3)*

Beispielhaft definiert Eberwein Lernbehinderung als „abhängige Variable eines spezifischen Gesellschafts-, Schul- und Interaktionssystems“. Bereits in den 1970er Jahren weist Kobi darauf hin, dass die sogenannte Lernbehinderung weniger „eine Eigenschaft, sondern einen Zustand“ darstellt (Kobi 1975:13). Beiden zufolge handelt es sich bei Behinderung im allgemeinen und bei Lernbehinderung im speziellen nicht um einen statischen, alternativlosen ontologischen Status. Und präziser: „Es gibt keine Lernbehinderung an sich, sie ist keine absolute, sondern eine relative, schulorganisatorische, interaktionistische Bestimmungsgröße“ (Eberwein 1996:36). Hinsichtlich einer adäquaten Methodik und Didaktik verweist Eberwein auf konstruktivistische Modelle und die

Notwendigkeit der Viabilität des zu vermittelnden Wissens. Dies gilt für Lernende mit zugeschriebener Lernbehinderung in besonderer Weise (Eberwein 1996:52).

Kretschmann bezieht Lernbehinderung auf die durch Lehrpläne und Prüfungsordnungen formulierten zu erbringenden Mindestleistungen. So sei eine „Störung oder Beeinträchtigung“ dann gegeben, „wenn Lernende diese Mindestanforderungen nicht in der vorgegebenen Zeit erfüllen, mit daraus resultierenden Folgestörungen und Störungsfolgen unterschiedlichster Art“ (Kretschmann 2007:10). Als mögliche Folgen, bzw. Manifestationen der so definierten Lernbehinderung nennt Kretschmann:

- *Verunsicherung, Kontrollverlust und Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls,*
- *Irritation oder gar Gefühle narzisstischer Kränkung bei Lehrenden, denen erfolgreiche Schüler die Grenzen ihrer Kompetenz aufzeigen,*
- *Emotionale und soziale Ausgrenzung der ‚Dummen‘ durch Mitschüler, zumindest bei jüngeren Kindern,*
- *Verunsicherung und Druck durch Eltern und nahe Bezugspersonen,*
- *Stigmatisierung durch Sitzenbleiben oder Sonderschulüberweisung,*
- *Verfehlen anspruchsvollerer Bildungs- und Ausbildungsziele und die Notwendigkeit, sich mit weniger anspruchsvollen und schlechter bezahlten Beschäftigungen zufrieden geben zu müssen“ (ebd.)*

Kretschmann weist mit dem zweiten Punkt seiner Aufzählung – möglicherweise mit Bezug auf Kobi 1975 deutlich auf die die Lehrenden betreffende Dimension der Lernbehinderung hin.

Es ist also zu klären, ob *Lernbehinderung* eher als ein persönliches Merkmal eines Individuums zu definieren ist, oder als Ergebnis einer vieldimensionalen Situation. Daraus ergibt sich die Frage, wie der gesellschaftliche Umgang mit dem Phänomen der zugeschriebenen Lernbehinderung aussehen kann. Ist es sinnvoll, Schülern mit offensichtlicher Schulleistungsproblematik einen Raum zu bieten, in dem sie unter besonderen Bedingungen lernen können (individuelle Argumentation) oder ist es sinnvoll, durch ein nicht-aussonderndes Prinzip, die Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung von Schülern mit suboptimaler sozialer Herkunft möglichst offen und vielseitig zu gestalten (soziale Argumentation)?

Heimlich zeigt als mögliche Betrachtungsweisen des Phänomens der Lernbehinderung vier Paradigmata auf:

**Tabelle 3: Paradigmata der Lernschwierigkeiten nach Heimlich (2009:210-222)**

Paradigma	Hintergrund	Definition	Ursachen
Materialistisches Paradigma	Feuerbach, Marx, Engels, Vygotskij	Lernbehinderung als Entwicklungsverzögerung	Soziale Benachteiligung
Interaktionistisches Paradigma	Symbolischer Interaktionismus nach Mead	Lernbehinderung als Devianz bzgl. normativer Anforderungen	Etikettierung; Stigmatisierung
Systemtheoretisches Paradigma	Systemtheorie nach Luhmann	Lernbehinderung als Ergebnis der funktionalen Differenzierung im Bildungssystem	Selektives Schul - Bildungssystem
Ökologisches Paradigma	Ökosystemischer Ansatz nach Bronfenbrenner	Lernbehinderung als durch unterschiedlich konstruierte hinderliche Bedingungen erschwerte Lernsituationen	Probleme innerhalb der Umweltstruktur, z.B. in der personalen Entwicklung, in den sozialen Beziehungen, im System Schule

Wocken stellt zur Eingrenzung des Konstrukts Lernbehinderung drei Fragen:

- *Ist Lernbehinderung ein isoliertes Intelligenzdefizit?*
- *Ist die Förderschule eine Schule sozial Benachteiligter?*
- *Bewirkt die Förderschule eine Kompensation der Leistungsdefizite? (Wocken 2000:493)*

Mit der Beantwortung dieser Fragen will Wocken die Höhe der gesellschaftlichen Anteile am Konstrukt der Lernbehinderung klären, das soziale Milieu an Förderschulen beschreiben und darüber hinaus die Institution Förderschule kritisch auf die Erfüllung ihres Auftrags des Defizitausgleichs überprüfen, um den gesellschaftlichen Rahmen des Konstrukts Lernbehinderung (Förderschule Lernen) genauer zu untersuchen.

Nachfolgend wird nun zunächst Situation und Geschichte der Institution Förderschule Lernen fokussiert, dann der gesellschaftliche Blick auf die dort Lernenden und abschließend der Blick auf die dort Lehrenden.

#### 2.1.2.1 Der Blick auf die Institution: Die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen

Auch wenn sich die Terminologie mehrere Male geändert hat - die Institution der gegenwärtig noch als Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen bekannten Schulform existiert etwa seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. (Weise 1820/2003; Stötzner 1864/1963; Tent, Witte, Zschoche-Lieberum und Bürger 1991).

Weise tritt für eine besondere Förderung schwach befähigter Kinder innerhalb der Volksschule ein, Stötzner fordert eine entsprechende Schulform (Stötzner 1963:5; Ellger-Rüttgardt 2003:19). Weise betont 1820 die Wichtigkeit einer geeigneten Förderung in einem angemessenen und respektvollen Rahmen:

*„Zu einem Menschen, der keine Anlage zu einem bestimmten Fache hat, sagt sein guter Meister: Du kannst Dir diesen Beruf nicht wählen; aber kann man auch von einem Kinde sagen: es kann seine Bestimmung als Mensch nicht erreichen, da es doch schon ein Mensch ist? [...]„Wie brauchbar könnten also die meisten werden, wenn sie zweckmäßig unterrichtet würden!“ (Weise 2003:22).*

Stötzner hingegen betont 1864 in seinem Entwurf zur Einrichtung von „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ die Notwendigkeit einer getrennten Beschulung. Er entwickelt diesen Gedanken, weil er trotz „Taubstummen- und Blindenanstalten, [...]Armenschulen und Waisenhäuser[n]“, trotz spezieller „Erziehungs- und Pflegeanstalten“ für „Blödsinnige“ Bedarf sieht für andere spezialisierte Institution, und zwar für eine Schule für die „Schwachsinnigen“ (Stötzner 1963:5). Er beschreibt einen Schüler-Typus, der s. E. weder in die Kategorie der „Blödsinnigen“ gehört, noch in der Lage ist, dem regulären Unterricht zu folgen. Bereits zu dieser Zeit ist ein Zusammenhang mit dem familiären sozioökonomischen Status offensichtlich, denn Stötzner fragt: „Was aber wird mit den Ärmeren? Gerade in den unteren Volksschichten, wo es oft in zweckmäßiger Ernährung, gesunder Wohnung,

sorgfältiger Erziehung der Kinder fehlt, stellt sich die Zahl der Schwachsinnigen als eine wahrhaft schreckenerregende heraus“ (Stötzner 1963:7).

Der Aufbau des Hilfsschulwesens beginnt um 1880. Die ersten Hilfsschulen werden in Elberfeld, Braunschweig und Leipzig gegründet (Reichmann-Rohr & Weiser 1996:24, Altstaedt 1977). Im Laufe der nächsten 50 Jahre wird das System der Hilfsschulen stetig ausgebaut, so liegen 1898 bereits Erfahrungen mit hilfsschulischen Einrichtungen in über 50 Städten vor, 1903 sind es 133 und 1913 320. 1928 existieren knapp 4000 Hilfsschulkassen mit insgesamt 71.902 Schülern in 750 Städten (Rodeck-Madsen & Gebhardt 1987:115-121).

1933 wird zwangsweise der *Verband deutscher Hilfsschulen* aufgelöst; 1949 erneut gegründet. Der Begriff der Lernbehinderung zur gewünschten exakten Beschreibung des Hilfsschulklientels wird ab dem Ende der 1950er Jahre verwendet (ebd.), gemeint ist ein nicht näher bestimmtes intellektuelles Defizit, das sich durch Leistungsversagen in der Schule manifestiert. Auch hier zeigt sich, dass das Phänomen der Lernbehinderung untrennbar mit der Institution Schule verbunden ist. In der Zeit von 1960 bis 1973 verdreifacht sich die Zahl der Hilfsschülerinnen und Hilfsschüler (:31). Bis in die 1970er Jahre bleibt das System der besonderen Beschulung im Grunde unverändert (Reichmann-Rohr & Weiser 1996:30). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1972 raten einen Ausbau des Sonderschulwesens an: „Die Empfehlung zielt auf die Vereinheitlichung und auf den Ausbau der bestehenden Einrichtungen, sowie auf die Schaffung notwendiger neuer Einrichtungen im Sonderschulwesen“ (1972:7).

Die Frage der Berechtigung einer gesondert institutionalisierten Beschulung für leistungsschwächere Kinder wird fortlaufend kritisch diskutiert. Myschker formuliert die historische Herkunft der Förderschulen wie folgt:

*„Hilfsschulen sind aus zeitbedingten Bedürfnissen der Volksschule des 19. Jahrhunderts entstanden und sind die längste Zeit ihres Bestehens Sonderformen der Volksschule, nicht eine eigenständige Schulart gewesen“ (Myschker 1983:121).*

Er verweist auf die Notwendigkeit der Überprüfung der Berechtigung zur gesonderten Beschulung unter Berücksichtigung der veränderten Bedingungen der allgemeinen Schule.

Ähnlich argumentieren auch Reichmann-Rohr und Weiser: „Die Situation der Kinder mit Lernbeeinträchtigungen in den Volksschulen war kritikwürdig und mußte angeprangert werden [...]“ (Reichmann-Rohr & Weiser 1996:24).

Die pädagogischen Bedingungen an den Regelschulen sind zur Zeit der Gründung des Hilfsschulwesens allerdings deutlich ungünstiger als heute. So muss überprüft werden, ob die „Gründe, die zur Einführung der Sonderschule führten – die unzureichende Förderung der Behinderten und die Beeinträchtigung der anderen in der Regelschule“ nach wie vor gültig sind (Tent et al. 1991:290).

Verlässt man bei der Schilderung der Institution Hilfsschule die pädagogisch-didaktische Ebene und wechselt in eine bildungspolitische Ebene, wird deutlich, dass „die Einrichtung der Hilfsschule [...] die institutionelle Verankerung der Aussonderung im Schulsystem [bedeutete]“ (Reichmann-Rohr & Weiser 1996:31). In gleicher Weise verkörpert die Institution Hilfsschule oder in der Gegenwart die Förderschule Lernen die Kritik am regulären Schulsystem. Lernende, die aus nicht eindeutig geklärten Gründen in der Regelschule scheitern, finden sich im Sammelbecken Hilfsschule, bzw. Förderschule wieder. (ebd.)

Tent und andere formulieren deutlich die Bedingungen zur Aufrechterhaltung einer solchen separierenden Beschulung:

*„Die Einrichtung und Beibehaltung separater Bildungsstätten für (Lern-)Behinderte ist nur gerechtfertigt, soweit gezeigt werden kann, daß die betroffenen Schüler tatsächlich besser gefördert werden, als dies der Fall wäre, wenn sie gemeinsam mit den Nichtbehinderten in Grund- und Hauptschulen [...] unterrichtet würden, ohne daß dies auf Kosten der Nichtbehinderten ginge“ (Tent et al. 1991:289).*

Hier wird die Entlastungsfunktion der Förderschule angesprochen, die im Lauf der Geschichte eine Legitimation des separierenden Systems von wechselnder politischer Korrektheit darstellt. So wird diese Entlastungsfunktion von Autoren unterschiedlicher

Epochen thematisiert, etwa in Stötzners Schrift von 1864 (1963:7), 1973 bei Bleidick (:830) und 1996 bei Eberwein (:34). In den offiziellen Bestimmungen der KMK finden sich solche Hinweise jedoch nicht (KMK Empfehlungen 1972 und 1999).

Bleidick erläutert weiterführend, dass die Sonderpädagogik zur Kritik am Regelschulsystem aufgefordert sei, wenn sie „ihre Entlastung- und Alibifunktion für die Schulgesellschaft“ und damit die Verantwortung für diejenigen, die vom allgemeinen System ausgesondert werden, erkennt (1973:830).

Seit der Einrichtung des Hilfsschulwesens wird die Richtigkeit einer gesonderten Beschulung kritisch diskutiert. Kritiker betrachten die Hilfs-, bzw. Förderschule bereits von Beginn an „nicht als pädagogischen Fortschritt, sondern eher als eine Fehlentwicklung“ (Ellger-Rüttgardt 2003:124; Eberwein 1996:33). Piper plädiert beispielsweise für eine gemeinsame Erziehung unterschiedlich leistungsstarker Kinder:

*„Was soll nun mit den schwachbegabten, schwachbefähigten Kindern geschehen? Sie bleiben bei den gutbegabten, gutbefähigten Kindern. Das Zusammenleben, das Arbeiten, das Spielen mit diesen hält sie obenauf, es wird ihnen der Mut nicht genommen“ (Piper 1897, zitiert nach Bleidick 1981:239)*

Auch Armack bezweifelt, ob das trennende Hilfsschulsystem Vorteile bietet:

*„Die Kinder sollen sich von der Aufnahme an mehr und mehr aneinander gewöhnen, sie sollen einander lieben lernen, sie sollen einander helfen und fördern; es soll sich etwas bilden, was man den Geist der Klasse nennt. Wo dieser rechte Geist fehlt kann man wohl den Kindern Wissensstoff beibringen, aber ein rechter erzieherischer Unterricht wird unmöglich sein [...] Wo sind im Leben Menschen überhaupt nach ihren Fähigkeiten gesondert? Leben wir nicht in einer Gesamtheit, in der sich jeder Stellung erringen muß? Ist nicht jeder darauf angewiesen, Rücksichten zu nehmen und solche zu fordern? Warum soll der befähigte Schüler nicht angehalten werden, auf den minder befähigten Rücksicht zu nehmen?“ (Armack 1890:260).*

Mand bezeichnet die Förderschule Lernen „als eine Restschule für Schüler, die aus unterschiedlichen Gründen an der Regelschule scheitern“ (Mand 1996:173). Ditton ordnet das Klientel der Förderschule Lernen bildungsfernen Schichten zu und weist darauf hin, dass mit der Zuweisung zur Förderschule der Ausschluss aus dem Bildungssystem drohe, da

gewöhnlich in Deutschland von einem dreigliedrigen Schulsystem gesprochen werde. Dies sei gleichermaßen irreführend wie – für die Schüler der Förderschulen – stigmatisierend, da „mit dieser Bezeichnung die Förderschulen als vierte Säule des Systems ignoriert werden.“ Dabei betrage der Anteil der Förderschüler etwa 5 %, wobei sich eher ein Anstieg als ein Rückgang der Quote abzeichne (Ditton 2010:58–60).

Auch Schumann betont, dass Förderschulen nicht als regulärer Teil des Schulsystems wahrgenommen werden. Das Schulsystem werde ausschließlich als dreigliedrig beschrieben, die Förderschulen finden keine Erwähnung (Schumann 2007:9).

Irritation durch diese Nicht-Erwähnung thematisiert auch Wocken. Er beschreibt die Förderschulen als eine „wenig erforschte, wenig bekannte und nicht selten auch tabuisierte, mit dem Mantel des Schweigens verhangene Welt“ (Wocken 2005:6). So betont er weiter die Funktion der Förderschule als „eine Schule der Armen, der Arbeitslosen und Sozialhilfeempfänger“, die sich in der nächsten Zukunft verstetigen werde. (Wocken 2000:501) Er bemängelt, dass die Förderschule „deutlich überproportional von Kindern aus unteren Sozialschichten“ (ebd.) besucht werde und bezeichnet diese „Disproportionalität der Schichtenverteilung“ als „ein inakzeptables Ärgernis“ (:494). Zugleich warnt er davor, die Institution der Förderschule Lernen für diese Situation verantwortlich zu machen und verweist darauf, dass die Förderschule „lediglich die ‚Unfälle‘ und Mängel der Allgemeinen Schule“ in ihrer Klientel widerspiegele. Sie sei sicher nicht „Produzent, sondern lediglich Indikator von Ungleichheit“ (Wocken 2000:494).

In seinen Untersuchungen liefert Wocken darüber hinaus Hinweise darauf, dass Lernende der Förderschule Lernen keineswegs besser gefördert werden, als Lernende mit spezifischem Förderbedarf, die die Regelschule besuchen (Wocken 2000 & 2005).

Auch Tent und andere belegen, dass „leistungsschwache Schüler (sog. Lernbehinderte) trotz der objektiv günstigeren Lernbedingungen an der SfL nicht wirksamer gefördert [werden], als dies an Grund- und Hauptschulen der Fall wäre, wenn man sie dort beließe“ (1991: 316).

Schumann führt dies zu nicht unerheblichen Teilen auf die gewaltigen Stigmatisierungseffekte, die der Besuch der Förderschule Lernen mit sich bringen kann zurück (Schumann 2007:80-81). Auch diese Diskussion ist keineswegs neu, bereits Stötzner verweist auf mögliche derartige Effekte:

*„[...]jedoch die Eltern werden ihre Kinder nicht in diese Schule hineinschicken wollen. Das hieße ja, sich und den Kindern ein testimonium paupertatis ausstellen! [...] Ich würde diese Anstalten also Nachhilfeschulen nennen, und zwar um der Eltern und Schüler willen; denn obschon dieser Ausdruck nicht vollkommen bezeichnend ist, so klingt er doch weniger hart und abstoßend, weniger niederdrückend als der Name Schule für Schwachsinnige“ (Stötzner 1963:10)*

Im nächsten Kapitel geht es um den gesellschaftlichen Blick auf die Klientel der zuvor geschilderten Institution der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen. Sowohl Heterostereotypen (Fremdbilder) als auch Autostereotypen (Selbstbilder), sowie projektive Heterostereotypen (angenommene Fremdbilder) werden untersucht.

#### 2.1.2.2 Der Blick auf die Lernenden

Kaufmann berichtet 1970 in einer Studie über Selbst- und Fremdbild des Sonderschülers von einer gesellschaftlich wahrgenommenen Schülerhierarchie, innerhalb derer Lernende der Förderschule Lernen eine untere Position einnehmen. Die Zuschreibungen, die hier formuliert werden, betreffen sowohl die Schulzeit, als auch die Zeit nach der Schule. Nicht-mithalten-können in der leistungsorientierten Gesellschaft wird hier als eindeutig negativ beschrieben. Die befragten Sonderschüler selbst äußern, dass es ihnen lieber wäre, wenn ihre Schule eine Volksschule wäre. Sie sind sich der Stigmatisierung durch das Etikett des Sonder- oder Hilfsschülers sehr stark bewusst. Die meisten Kinder glauben nicht, dass es für sie Möglichkeiten gibt, sich im Regelschulsystem zu rehabilitieren (Kaufmann 1970:572). Kaufmann weist weiter auf den spezifischen circulus vitiosus der Situation hin, in dem sich die Lernenden der Sonder- oder Hilfsschule nach der Theorie der Self-Fulfilling-Prophecy nur im Sinn der getroffenen Zuschreibungen entwickeln können (:275) (dazu auch Jantzen 1972:37).

Jantzen fasst das Gesellschaftsbild des Sonderschülers folgendermaßen zusammen:

1. *Lernbehinderte werden von vielen Bevölkerungsgruppen negativ gesehen. Die realistischste Sicht erfolgt in der Unterschicht und bei Sonderschullehrern.*
2. *Trotzdem wird bei vielen Lehrern Lernbehinderung schicksalhaft und nicht gesellschaftsbedingt verstanden; ihre Einstellungen laufen auf Behütung und Bewahrung hinaus.*
3. *Viele Lehrer haben ein stereotypes und verständnisloses Bild vom schlechten Schüler, sie fühlen sich durch dessen Versagen frustriert.*
4. *Zur differentiellen Psychologie von Personengruppen, die mit Retardierten zu tun haben, liegt wenig Material vor. Sonderschullehrer scheinen weniger autoritär zu sein als andere Lehrer. Hilfs- und Pflegepersonal an Institutionen scheint sehr autoritär zu sein (Jantzen 1972:31).*

Das Phänomen der gesellschaftlichen Zuschreibungen zum Phänomen der Lernbehinderung erklärt Jantzen folgendermaßen:

*„Den Herrschenden sind soziale Minderheiten ein willkommenes Mittel, durch deren Diffamierung Aggressionen der Arbeiterklasse von sich abzuhalten und Klassenbewußtsein zu verhindern. Somit ist der hier versuchte Abriß einer Sozialpsychologie des Sonderschülers immer auf de Boden einer Klassengesellschaft zu sehen, die diese sozialen Wirklichkeiten erst ins Leben ruft [...]. Ziel des Sonderpädagogen wird neben speziell pädagogischen Zielen immer das politische sein müssen, diese Gesellschaftsordnung in eine humane zu verändern“ (Jantzen 1972:41).*

Pfeiffer beschreibt ein durchweg negatives Autostereotyp und ein ebensolches projektives Heterostereotyp (Pfeiffer 1973:278-279). Auch Jantzen (1972) und von Bracken (1976) schildern die Zuschreibungen, die gesellschaftlich über das Phänomen der Lernbehinderung gemacht werden. Es ist die Rede von „Abweichenden“ und „Randständigen“, die zu wenig Leistung erbringen (ebd.).

Von Bracken schildert schwierige soziale Situationen, da „die Beziehungen der Hilfsschüler zu Nachbarn und anderen Kindern einschließlich anderer Hilfsschüler nicht besonders gut sind“ (von Bracken 1976:150). So sieht er bestätigt, dass Vorurteile gesellschaftlich präsent sind und dass die gesellschaftliche Rolle des Sonderschülers durch soziale Distanz geprägt wird (ebd.). Die Ergebnisse seiner Untersuchung zeigen, dass „ein

Hilfsschulkind [von der Bevölkerung als] eine große Belastung“ betrachtet werde (:152). So werde auch dem Ansehen der Familie durch die Einweisung zur Hilfsschule geschadet.

Zusammenfassend formuliert er:

*„Man steht den Hilfsschülern mit erheblicher sozialer Distanz gegenüber. Das Ansehen sowohl der Hilfsschüler selbst als auch ihrer Familien und sogar ihrer Schulen ist gering“ (:160). In der Untersuchung zeigt sich, dass männliche Befragte mehr Vorurteile haben als weibliche, ältere mehr als jüngere. Befragte mit höhere Schulbildung wahren große soziale Distanz (:160-161).*

Dönhoff erhebt 1982, dass gerade „Realschüler und Gymnasiasten auf lernbehinderte Sonderschüler hinabsähen und daß letztere [...] eine schlechte Meinung von sich hätten (Dönhoff 1982:559, ebenso Jantzen 1972:35-36). Er warnt vor einer ausschließlichen Gesellschaftsdefinition durch Leistung und fordert stattdessen: „Die Alternative wäre also in einer Änderung der Wertvorstellungen der Gesellschaft zu sehen“ (Dönhoff 1982:560).

Betrachtet man die Literatur zum sozioökonomischen Status der Klientel dieser Schulform wird deutlich, dass Armut, Bildungsarmut und Lernbehinderung in vielen Fällen eng zusammengehören. Cloerkes formuliert diesen Zusammenhang ganz direkt: „Behindert wird vor allem der, der arm ist, und wer behindert ist, wird arm. Behinderung und Armut sind eng miteinander verflochten“ (Cloerkes 2007:99). Untersuchungen von Schumann (2007), Wocken (2000 & 2005), Hänsel und Schwager (2004), Kobi (1975), Werning und Lütje-Klose (2003) und Klein (1999) stützen diese These.

Ditton fokussiert besonders den Zusammenhang zwischen Bildungsarmut und gesellschaftlicher Teilhabe: „In der Regel geht niedrige Bildung mit ansteigendem Exklusionsrisiko einher“ (Ditton 2010:55). Bos beschreibt ähnlich, dass besonders Kinder der Familien aus „unteren sozialen Lagen“ benachteiligt in Bezug auf Bildung sind (Bos et al. 2010:375)

Unter anderem Wocken, Cloerkes und Bos, Müller und Stubbe beschreiben die spezifische Problematik der unteren sozialen Lagen, aus denen 90% der Schülerinnen und Schüler mit zugeschriebener Lernbehinderung stammen. So finden sich häufig kinderreiche

Familien, die in beengten Verhältnissen wohnen. Eine Häufung hinsichtlich des Wohnorts ist in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf und mit ghettoartiger Siedlungsstruktur sichtbar. Kennzeichen der spezifischen familiären Sozialisation sind beispielsweise Normenrigidität, mangelnde Zukunftsorientierung und ein restringierter Sprachcode.

Diese sozio-ökonomischen Merkmale korrelieren häufig mit physischen Faktoren, die sich, ausgelöst etwa durch Mangel- oder Fehlernährung oder fehlende Förderung im frühen Kindesalter, als Wahrnehmungsstörung oder hirnorganische Defekte manifestieren können. (Wocken 2000: 496-499; Wocken 2005:39-53; Cloerkes 2007:95–96; Bos et al. 2010:375–391)

Nimmt man soziale Herkunft als mögliche (Mit-)Ursache für das Konstrukt der zugeschriebenen Lernbehinderung an, überrascht es nicht, dass die Spannbreite der kognitiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Förderschule L von leichter geistiger Behinderung bis hin zu durchaus durchschnittlicher Leistungsfähigkeit reicht. Ein Intelligenzunterschied als alleinige Beschreibung des Konstrukts Lernbehinderung ist folglich als Argumentation nicht tragfähig (Bos et al. 2010:375–391).

Auch wenn der größte Teil (etwa 90%) der Lernenden an der Förderschule L aus niedrigen sozialen Schichten stammt, so bleibt doch ein Prozentsatz, für den dies nicht gilt. Die alleinige Definition der Förderschule L als Schule für sozial Benachteiligte trifft also – ähnlich wie das Kriterium der angeblich geringeren Intelligenz - nicht voll zu.

Je nach Bedarf und Situation wird bezüglich des Phänomens *Lernbehinderung* also sozial, medizinisch-psychologisch oder pädagogisch argumentiert.

„Mit den Verursachungsmodellen sind unterschiedliche Unterrichtskonzepte, unterschiedliche Modell von Schule und Unterricht verbunden. Es sprechen einige Untersuchungsbefunde für eine soziale Verursachung von Lernbehinderung, andere für eine somatische Verursachung, dritte für systemtheoretische oder für interaktionstheoretische Erklärungsmodelle“ (Mand 1996:173–174)

Die Zuweisungsquoten zu Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen variieren von Bundesland zu Bundesland und von Region zu Region stark. Dies deutet darauf hin, dass die entsprechen Kriterien, deutliche Normabweichung bezüglich Schulleistung und Intelligenz, einen verhältnismäßig hohen Interpretationsspielraum haben (Wocken 2005:20-23; Cloerkes 2007:94).

Die Zuweisung zur Förderschule L selbst und die damit verbundene Etikettierung als Mensch mit Lernbehinderung wirkt „in den Köpfen als self-fulfilling prophecy[...] Die Lehrer schätzen (beeigenschaftend und ontologisierend) die lernbehinderten Schüler als weniger lernfähige Schüler ein, und die Schüler internalisieren selbst diese Einschätzung als ein niedriges Lernleistungs-Anspruchsniveau“ (Bleidick 1980:129)

Bereits in den 1970er Jahren weist Kobi darauf hin, dass bei der Zuschreibung einer Lernbehinderung häufig in Vergessenheit gerät,

*„daß Lernen und Lehren in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehen und daß daher das lernbehinderte Kind seinen Kontrapunkt im lehrbehinderten Lehrer hat. Eine Lernbehinderung [...] liegt vielmehr im Spannungsfeld zwischen Lernen und Lehren“ (Kobi 1975:13).*

Wocken setzt den Bezugsrahmen als „Trias Leistung, Intelligenz und Sozillage“ (Wocken 2000:501). Die wohl pragmatischste Einordnung zum Phänomen der Lernbehinderung findet Bleidick: „Lernbehindert ist, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht“ (Bleidick 1980:130). Hier wird erneut darauf hingewiesen, dass das Phänomen der Lernbehinderung untrennbar mit dem System Schule verbunden ist, denn im Gegensatz zu einigen anderen Behinderungsarten, beispielsweise einer chromosomale Auffälligkeit oder vielen Formen der Sinnesbeeinträchtigungen, ist der Etikettierungsbedarf der Lernbehinderung zeitlich begrenzt. Sowohl der Zeitraum vor, als auch nach der Schulzeit sind für den Begriff der Lernbehinderung irrelevant.

Problematisch für die Zeit nach der Schule ist allerdings eine schwierige Position auf dem Arbeitsmarkt aufgrund fehlender oder sehr niedriger formaler Bildungsabschlüsse und die

damit möglicherweise verbundene Arbeitslosigkeit, bzw. den Ausschluss aus der Bildungsgesellschaft (Klein 1999:7).

Im anschließenden Kapitel wird der gesellschaftliche Blick auf die Lehrenden an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen fokussiert. Einem kurzen historischen Rückblick folgt die Analyse der entsprechenden Hetero- und Autostereotypen, bzw. projektiven Heterostereotypen.

### 2.1.2.3 Der Blick auf die Lehrenden

Um zu verstehen, wie der gesellschaftliche Blick auf die Lehrenden an den Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen entsteht, sollte zunächst die historische Entwicklung dieses Berufs berücksichtigt werden. In Kapitel 2.1.2.1 wird auf die Entwicklung der Förderschule Lernen aus der Hilfsschulstruktur eingegangen. Ähnlich lässt sich auch das Berufsbild des Hilfsschullehrers als Vorläufer zum Lehrberuf an der Förderschule Lernen betrachten.

Zunächst sind es die Volksschullehrer, die an der neu gegründeten Schulform Hilfsschule unterrichten. Zu dieser Zeit, also etwa von 1880 bis 1930, gibt es keine spezifische Didaktik und keine klaren Vorstellungen davon, was das Lehren an Hilfsschulen von dem in Volksschulen unterscheiden soll. Um eine genauere Vorstellung von den Bedarfen der Klientel zu entwickeln, wird den Lehrenden empfohlen, an den Schulen der Idiotenanstalten zu hospitieren. Aus der Warte der heutigen differenzierten Förderschwerpunkte betrachtet, ist dies nur zum Teil zielführend, da es sich hier eher um den heutigen Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* handelt. Später werden zwei- bis dreiwöchige Fortbildungsseminare initiiert, dann Semesterkurse. Die hier beschriebene Fort- und Weiterbildung verläuft zunächst größtenteils eigeninitiativ und autodidaktisch mit eher informellem Charakter, schließlich tritt jedoch eine formelle Prüfungsordnung in Kraft. In der Folge ergibt sich für die Lehrenden der Hilfsschule ein Profil, das sie deutlich weiter qualifiziert als die Lehrenden an den Volksschulen (Myschker 1983:145-146).

Mehrere Untersuchungen beschäftigen sich mit dem Selbst- und Fremdbild, also mit dem Auto- sowie dem Heterostereotyp, von Lehrenden, beispielsweise Terhart (1994). Nur

wenige jüngere Untersuchungen beschäftigen sich mit den Lehrenden der Förderschulen (Stein 2004:145). Jantzen und Dönhoff, sowie Bleidick und Ellger-Rüttgardt veröffentlichen Untersuchungen zum Thema in den 1970er Jahre, Linde 1985 und Reiser 1998. In der jüngeren Vergangenheit schließlich Stein (2004).

Um das Auto- und das Heterostereotyp der Lehrenden an Förderschulen mit dem Schwerpunkt lernen umfassend darzustellen, lohnt sich die Berücksichtigung der Stereotypen der Lehrenden an allgemeinen Schulen, da gerade Schulen dieser Förderrichtung häufig nicht als „richtige Sonderschulen, sondern [als] den Regelschulen nahestehenden Hilfseinrichtungen“ wahrgenommen werden (Schröder 2000:180). 1965 weist Adorno auf das problematische Prestige des Lehrerberufs hin, denn „unverkennbar besitzt der Lehrerberuf, verglichen mit anderen akademischen Berufen wie dem des Juristen oder des Mediziners, ein gewisses Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen“ (:488).

Weiter beschreibt er die gesellschaftliche Wahrnehmung des männlichen Lehrers als „quasi-Kastrierten, wenigstens erotisch Neutralisierten“ und als „infantil“ (:493). Weniger plakativ aber ebenso klar erläutert Terhart das Heterostereotyp der Lehrenden als gekennzeichnet von „starken inneren Ambivalenzen und Widersprüchen“ (1994:132). So seien einerseits die gesellschaftlichen Ansprüche hoch: „die Benachteiligten sollen gefördert, das Selbst- und Moralbewußtsein der Schüler gestärkt, der Friede verbreitet, die Umwelt gerettet, die Ausländer integriert werden“, wie Terhart es etwas spitz formuliert. Andererseits halte man Lehrende für „pedantisch, despotisch, weltfremd, schwächlich, unsportlich, technisch ahnungslos, mit Ticks behaftet, wunderlich, für alles andere als sexy, politisch unterwürfig“ (1994:133-134). Dies seien alles nur „Hinweise auf Klischees, die im öffentlichen Bewusstsein hinsichtlich der Lehrerschaft zirkulieren“ (ebd.). Genau diese Kombination eines „normativ und anspruchsvoll aufgeladenen Lehrerbild[s] einerseits und den immer gleichen Bestandteilen des Negativ-Bilds der ‚Lehrerschelte‘ andererseits“ mache die eigentliche Problematik aus (:142). Terhart berücksichtigt hier allerdings ausschließlich Lehrende der

Schulformen Grund- Haupt-, Realschule und Gymnasium, Lehrende an Förderschulen werden nicht erwähnt.

Stein untersucht in besonderer Weise die Lehrenden an den Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Bei der Analyse des entsprechenden Heterostereotyps geht er zunächst von den Heterostereotypen des Lehrberufs im Allgemeinen aus, denn „die Teilgruppe versteht sich hochsignifikant weniger [im Vergleich zu Lehrenden an anderen Förderschwerpunkten] als ‚besondere Lehrer‘. Dies steht in Übereinstimmung mit dem vielfach diskutierten o.a. Zwischenstatus zwischen Normalschule und Besonderung. Hinzu kommt auch eine im Vergleich der Förderschwerpunkte hochsignifikante geringere Selbstwahrnehmung von ‚Professionalität‘“ (Stein 2004:473).

Stein schätzt die Heterostereotypen des Lehrberufs unausgewogen ein. So werde auch das Arbeitsfeld der Lehrenden üblicherweise als ein „kompliziertes, schwieriges, belastendes und insbesondere auch konfliktreiches, widersprüchliches“ geschildert (Stein 2004:79). „Ein problematisches Prestige“ erkennt der Autor „insbesondere für den Grund- und Hauptschullehrer, allerdings durchaus auch für den Sonderschullehrer: Sie schwanken zwischen erfahrenem Respekt für die Ausübung einer besonders schwierigen Tätigkeit auf der einen Seite und der verbreiteten Ansicht, keine ‚richtigen‘ Lehrer zu sein“ (:118). Ähnlich schildert auch Linde die gesellschaftliche Einschätzung des Lehrberufs. Entscheidend sei „die vermutete Intelligenz“ seiner Lernenden, „wodurch der Kinder mit Intelligenzrückständen unterrichtende Lehrer am schlechtesten abschneidet“ (Linde 1985:57).

Zum Rollenbild des Sonderpädagogen gehören neben den pädagogischen Aufgaben auch „diagnostische, beraterische sowie therapeutische Kompetenzen“ (Stein 2004:105). Hier zeigt sich zum einen wiederum ein deutlich von Ambivalenz geprägtes Heterostereotyp, zum anderen lassen sich an der Verknüpfung von Tätigkeiten aus anderen Berufsbildern auch die Ursachen für ein wenig selbstbewusstes Autostereotyp festmachen. Durch die geschilderten Tätigkeitsanteile aus anderen Professionen wird der Beruf des Sonderpädagogen nicht intrinsisch sondern deutlich extrinsisch legitimiert. So wird die Rolle der Sonderpädagogen hier gleichermaßen durch Autostereotyp und Heterostereotyp charakterisiert als die „eines

Zuständigen für schwierige pädagogische Aufgaben, der sich mit seinem Engagement ‚aufopfert‘, bestimmte gesellschaftliche Lasten auf sich nimmt und damit gesellschaftlich entlastend wirkt – auf Kosten der eigenen Entlastung“ (:102).

So zeigen sich Lehrende des Förderschwerpunkts Lernen vergleichsweise deutlich höher beansprucht hinsichtlich „emotionaler und geistiger Belastung“ (Stein 2004:472).

Interessant im Zusammenhang mit der geschilderten empfundenen Belastung der Lehrenden des Förderschwerpunkts Lernen ist auch die Untersuchung von Dönhoff, Schumacher und Schroeder von 1975. Hier wird ein projektives Heterostereotyp geschildert, demzufolge die Lehrenden des Förderschwerpunkts Lernen vermuten, dass sie gesellschaftlich über das „geringste Prestige hinter allen anderen o.g. Lehrerarten“ (Gymnasial-, Berufsschul-, Hauptschul- und Grundschullehrern) verfügen (Dönhoff et al. 1975:15). Hier zeigt sich mit dem eindeutig negativen projektiven Heterostereotyp deutlich ein belastender Faktor. Zwei Jahre später ermitteln die Autoren, dass Lehrende mit längerer Schulerfahrung den Lehrenden des Förderschwerpunkts Lernen ein niedrigeres Prestige zusprechen, als dienstjüngere Lehrenden. Die Autoren führen dies auf eine längere Schulerfahrung zurück (Dönhoff et al. 1977:520).

Sowohl Baier (1972) als auch Linde (1985) führen als weiteren kritischen Faktor die soziale Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden des Förderschwerpunkts Lernen an, die sich in diesem Förderschwerpunkt vergleichsweise deutlich manifestiert, da die Lehrenden meist aus gehobene Angestellten- oder Akademikerfamilien stammen, die Lernenden, wie geschildert, fast ausschließlich aus den unteren sozialen Milieus (Linde 1985:50). Linde liefert noch ein weiteres aufschlussreiches Indiz für das problematische Heterostereotyp der Lehrenden des Förderschwerpunkts Lernen. Laut Linde sehen die Eltern die Lehrenden als „Begabungsgutachter und Sozialchancenverteiler“. So werde der Lehrende des Förderschwerpunkts Lernen zum „Beurteiler, der [...] Kindern die Sozialchancen verbaut“ (Linde 1985:56).

Reiser liefert eine weitere Deutungsart der Problematik des sonderpädagogischen Lehrberufs. Er verweist auf die komplizierte Doppelfunktion, die „die gesellschaftliche

Diskriminierung“ der Klientel einnimmt. So werde einerseits das „professionelle Selbstverständnis der Sonderpädagoginnen“ durch diese Diskriminierung geschädigt, andererseits „ziehe es aus dieser Diskriminierung den moralischen Anspruch nach außen und die Ethik des Berufsstandes nach innen“ (Reiser 1998:47). Ursprünge dieser Doppelfunktion und ihrer Folgen sieht Reiser in der „Brüchigkeit der gesellschaftlichen Aufgabenzuweisung, die rückblickend in den Ereignissen des Dritten Reiches und vorausblickend in der modernen Euthanasie-Debatte immer wieder deutlich wird“ (ebd.).

Ganz explizit wählt Reiser zwei gegensätzliche Lesarten der sonderpädagogischen Profession und Professionalisierung, um das Spannungsfeld des Berufsbilds Sonderpädagogik zu definieren:

Einerseits könne sich die Sonderpädagogik selbst verstehen als Profession, die „durch die Übernahme der Lösungskompetenz für ein gesellschaftliches Problem [Bildung und Ausbildung für Menschen mit zugeschriebener Behinderung] einen anerkannten Expertenstatus“ erlangt hat, der sich in speziellen Institutionen und Studiengängen manifestiert.

Andererseits habe die Sonderpädagogik genau nicht den gesellschaftlichen Auftrag übernommen „ein zentrales gesellschaftliches Problem [Bildung und Ausbildung für Menschen mit zugeschriebener Behinderung] zu lösen, sondern [...], ein gesellschaftliches Problem zum Verschwinden zu bringen, indem es aus dem gesellschaftlichen Zentrum in den karitativen Rand abgedrängt wird“.

Weiter schildert er, dass die Gesellschaft dieses Problem löse, indem sie es an die Profession der Sonderpädagogik, mit deren Einverständnis, weiterreiche. So werde ein „gesellschaftliches Tabu“ organisiert (Reiser 1998:48).

Im Kapitel 2.1 wurde der gesellschaftliche Blick auf das Phänomen der Behinderung, speziell der Lernbehinderung untersucht. Die Analyse unterschiedlicher Stereotypen der drei Dimensionen – Institution, Lernende und Lehrende – des Phänomens ergibt das Bild eines komplex und problembehaftet konnotierten Konstrukts. Im nächsten Kapitel geht es um die

Analyse des gesellschaftlichen Blicks auf Musik. Musik und ihre Erscheinungsformen in der Gesellschaft werden analysiert. So soll der gesellschaftliche Wert des Phänomens Musik untersucht werden.

## 2.2 Zuschreibung und Musik

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage welche Wirkungen und welche Macht dem Phänomen Musik, bzw. dem des Musizierens zugeschrieben werden.

Die folgende Übersicht präsentiert die musikbezogenen Freizeitaktivitäten nach Lebensphasen aus dem Jahr 2011:

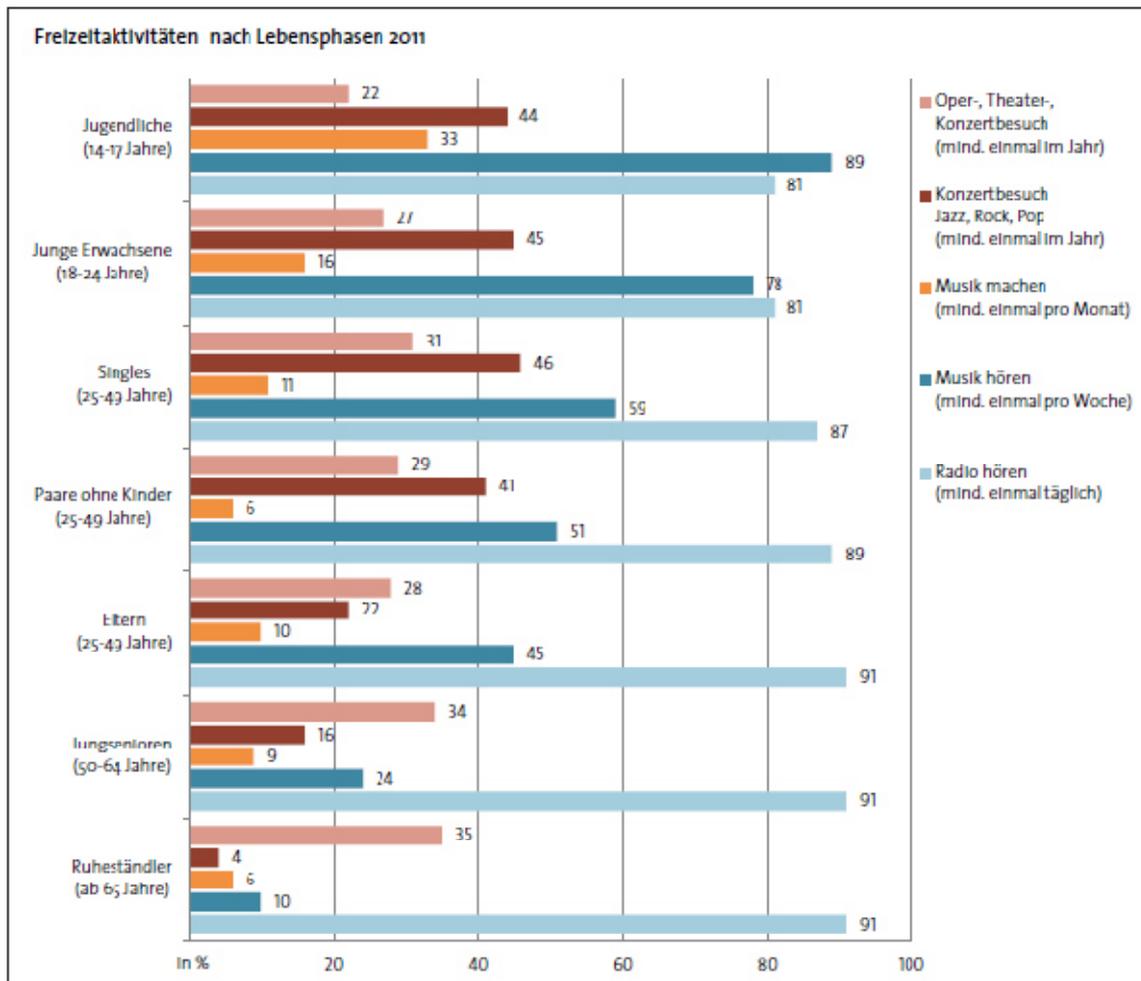


Abbildung 2: Freizeitverhalten nach Lebensphasen Quelle miz 2012

Musik und die ihr zugeschriebenen Wirkweisen spielen eine einflussreiche gesellschaftliche Rolle. Dies wird bei der Betrachtung des Prozentsatzes der Menschen, die sich regelmäßig mit Musik beschäftigen, deutlich.

Bereits Eckhardt und Lück (1976) zeigen in einer Untersuchung, dass sich 54% aller befragten Schülerinnen und Schüler (ohne besondere musikalische Ausbildung) „sehr“ und 33% „einigermaßen“ für Musik interessieren (:7).

Zehn Jahre später berichten Rauhe und Flender, dass „Musik [...] nicht nur von Jugendlichen, sondern auch von Erwachsenen als beliebteste Freizeitbeschäftigung genannt [wird].“ (Rauhe & Flender 1986:9) Sie betonen den „steigenden Stellenwert“, den Musik im Leben vieler Menschen innehat. Angesichts immer komplexer werdender Herausforderungen, werde Musik aufgrund ihrer integrierenden Kraft und ihre Ausrichtung an den „ganzen Menschen“ „immer unverzichtbarer und existentiell notwendiger“(ebd.).

Bei einer Befragung 12- bis 25-jähriger im Jahr 2006 beantworten die Frage: „Hören Sie üblicherweise in Ihrer Freizeit Musik“ 63,2% der Befragten mit „Ja“.

2009 geben 77% von 20.000 Befragten Musikhören als ihre liebste Freizeitaktivität an (GfK 2010).

50% der 6-13-jährigen befragten Jungen und 63% der Mädchen geben im Jahr 2012 Musikhören als eine ihrer liebsten Freizeitbeschäftigungen an (Ehapa Egmont 2012). Bei den 9- bis 13-jährigen sind etwa 61% regelmäßig musikalisch aktiv. Hier dominieren Instrumentalspiel (44%) und Singen (27%) (Autorengruppe Bildungsbericht 2012:163).

Musikunterricht in Kindergärten und Schulen erachten 65% der Befragten bei einer Untersuchung der Bertelsmann Stiftung 2010 für „sehr wichtig“ und weitere 31% für „eher wichtig“ (TNS Emnid 2010).

42,82 Millionen Befragte geben an, im Zeitraum 2007 bis 2013, „gelegentlich“ Konzerte oder Musikveranstaltungen zu besuchen, 4,45 Millionen sogar „regelmäßig“ (IfD Allensbach 2013).

Eine Untersuchung des Zentrums für Kulturforschung zeigt, dass im Jahr 2010/11 62% der 14 – bis 24 Jährigen angeben, sich für Musik als Kultursparte zu interessieren. Bei den über 50-jährigen sind es 51%. 2005 sind es 55% Prozent der Gesamtbevölkerung, die ein entsprechendes Interesse bekunden. Damit ist Musik deutlich die Kultursparte, für die sich die meisten Menschen interessieren (Keuchel & Larue 2012:26). Auch bei den künstlerischen Hobbys der 14- bis 24-jährigen liegt Musik weit vorne. 15% der Jugendlichen geben an, ein Musikinstrument zu spielen, damit ist Instrumentalspiel die verbreitetste künstlerische Freizeitbeschäftigung (:105). Die Shell Jugendstudie 2010 ermittelt Musik hören als die dritte der liebsten Freizeitbeschäftigungen Jugendlicher im Alter von 12 bis 25 Jahren (Leven, Quenzel und Hurrelmann 2010:96).

Im Bildungsbericht 2012 wird deutlich, dass Musik und Musizieren keinesfalls ausschließlich ein Interesse der oberen gesellschaftlichen Schichten ist, sondern ein gesamtgesellschaftliches Phänomen. Der Bundesbildungsbericht belegt, „dass bei jenen Familien, die [aus sozioökonomischen Gründen] durch institutionelle Angebote seltener erreicht werden, ein breites Interesse am Musizieren besteht, dieses aber vor allem in der Familie ausgelebt wird“ (Autorengruppe Bildungsbericht 2012:161).

Die hier vorgestellten Daten belegen, dass Musik ein hoher gesellschaftlicher Wert ist. Menschen, und so auch die Gesellschaft, die sie formen, sind durch Musik berühr- und erreichbar.

Wird über Musik gesprochen, so zeigt die Alltagserfahrung, finden Worte wie „Macht“ oder „Energie“ Anwendung. Der Versuch, Musik und diese erwähnte Macht und Energie zu erklären, erzeugt eine Fülle von Zuschreibungen. So wird die Entstehung von Musik göttlichen Mächten oder anderen übernatürlichen Erscheinungen zugeschrieben (s. Kapitel 2.2.1). Zuschreibungen zum Thema Musik sind zum größten Teil, jedoch nicht ausschließlich positiv. Betont Musik etwa zeit- und gesellschaftlich unangemessen die körperlich-sinnliche Komponente, wird sie verurteilt - etwa beim Aufkommen des Wiener Walzers oder des Rock ,n´ Roll (Flotzinger 1996:1882; Wicke 1996:354).

Im Islam variieren die Meinungen, ob Musik nun als *haram*, also als verboten, oder als *halal*, also als erlaubt, gilt. Im religiös-zeremoniellen Kontext sind sowohl die Rezitation des Koran als auch der gesangliche Aufruf zum Gebet durch den Muezzin Standard. Auch die mystische Musik der Sufis gilt als Medium zur Verbreitung religiöser Inhalte (Stanfel 2011). Musik, die nicht zum Lobe Allahs praktiziert wird, gilt als List des Teufels, da sie vom Gebet ablenke und zu sinnlich sei (Farmer 1966:7-12).

Die vermutete Macht der Musik bleibt allerdings auch in diesen Fällen der ablehnenden Bewertungen unbestritten. Hielte man Musik für nicht mächtig, wären entsprechende Bemühungen zur Restriktion unnötig.

Entsprechend sind die psychologischen Deutungen der empfundenen Mächtigkeit des Mediums Musik. So spricht Kleinen von der *psychologischen Wirklichkeit der Musik* (2007:439).

*„Der Musik werden vielerlei Wirkungen zugewiesen. Empirisch lassen diese sich zwar schwer belegen, da sie eher im Reich subjektiver Fiktionen als in der Realität angesiedelt sind, von dort her können sie freilich eine hohe subjektive Wirksamkeit entfalten.“* (Kleinen 2007:438).

Goll betont die Individualität der Wirkung von Musik. Er setzt einen kulturalistischen Schwerpunkt und beschreibt die Wirkungsmöglichkeiten von Musik als abhängig von „der musikalischen Sozialisation und Enkulturation [...] des entsprechenden Individuums“ (Goll 1993:162).

In den nächsten Abschnitten werden Zuschreibungen, Alltagserfahrungen und Wirkungsvermutungen von Musik in unterschiedlichen Bereichen dargestellt und analysiert. Dabei soll die Komplexität der Wahrnehmung von Musik durch den Menschen und ihre umfassende Präsenz sowie ihre große Bedeutung aufgezeigt werden.

### 2.2.1 Musik und Spiritualität

Nachfolgend werden Zuschreibungen zu Musik aus dem spirituellen Kontext aufgezeigt. So soll zum einen gezeigt werden, dass Menschen Gleichnisse verwenden, die versuchen, das Übernatürliche zu erklären, um Musik und ihre Wirkung zu erklären. Zum anderen soll die Bedeutung der Musik für den spirituellen Kontext selbst aufgezeigt werden.

Als frühes Beispiel für die religiös-spirituelle Nutzung von Musik gilt der Schamanismus. Die Schamanen übernehmen in den archaischen Frühkulturen medizinische und gesellschaftliche Verantwortung für ihre Stammesgenossen. Funktionen von Musik in dieser Zeit sind beispielsweise die Vertreibung wilder Tiere, das Austreiben von Krankheiten und die Bannung gefürchteter Geister. Eine Vielzahl der damaligen Kulte und Riten sind untrennbar mit den entsprechenden musikalischen Aktionen verbunden (Ehrenforth 2010:23-29; Suppan 1984:33-34; Goll 1993:161).

Auch die griechische Mythologie liefert Hinweise auf die Verbindung von Musik mit dem vermuteten Göttlichen. Musik wird seit der Antike als „eine Gabe Gottes, eine Himmelsmacht, ein Bindeglied zwischen Mensch und Gott – kurz als ein metaphysisches Phänomen angesehen.“ (Goll 1993:186). Lehmann bezeichnet den Mythos „als Manifestation eines kollektiven Unbewussten“. In der Mythologie wird Musik immer mit Lebenswichtigem verknüpft. Häufig geht es konkret um Musikinstrumente, wobei diese als Pars pro Toto im Sinne der Musik zu verstehen seien (Lehmann 2010:22). So geht es in Ovids Metamorphose *Pan und Syrinx* konkret um die Panflöte als Stellvertreterin der Musik.

Ovid beschäftigt sich hier mit der Bedeutung von Musik, bzw. mit Ursprung und Sinn der Musikinstrumente. Erzählt wird vom Gott Pan, der die schöne Nymphe Syrinx begehrt, die allerdings Keuschheit gelobt hat. Sie flüchtet durch das Schilf am Fluss, Pan behält lediglich einige Schilfröhren in der Hand. Als der Wind über sie streicht und „erzeugt einen Ton von zartem, klagendem Klange“ ist die Panflöte erfunden und dient Pan als Erinnerung an Syrinx - „Dieses Gespräch mit dir wird mir bleiben.“ (Ovid 1992:41).

Die Geschichte des Orpheus, der seit der Antike als Repräsentant der Allmacht der Musik gilt, beschreibt dieses Phänomen. Der Mythos erzählt, dass sich, angezogen durch Orpheus' Leierspiel, Bäume und wilde Tiere, sowie Vögel und Fische versammeln. Weiter bewirkt sein Leierspiel die Beruhigung aller Unruhe. Sogar Steine und Felsen vermag Orpheus' Leierspiel zu versetzen. Sein Spiel und sein Gesang bezwingen sogar die Mächte der Unterwelt, als er seine Geliebte Eurydike aus dem Hades retten will (Abenstein 2005:165-169).

In zahlreiche Bibelstellen ist ebenfalls von der Macht der Musik die Rede. Etwa in der Geschichte von David und Saul:

*„Wenn nun der Geist Gottes über Saul kam, so nahm David die Harfe und spielte mit seiner Hand; so erquickte sich Saul, und es ward besser mit ihm, und der böse Geist wich von ihm.“ (1. Samuel 16:23).*

Die Macht der Musik wird weiter beschrieben, wenn Elischa mit Hilfe eines Harfenspielers das Heer vor dem Verdursten rettet (2. Könige 3), wenn unter dem Lobgesang der Gefangenen Paulus und Silas die Ketten bersten und die Gefängnistüren aufspringen (Apostelgeschichte 16: 25-27) oder in einem der der Epheserbriefe des Paulus. Dieser schreibt, sie sollten einander mit Psalmen und Liedern ermuntern, die ihnen der Geist eingebe anstatt sich am Wein zu berauschen (Epheser 5:18-19).

König Joschaphat führt einige Sänger auf das Schlachtfeld und lässt dort ein Danklied anstimmen, woraufhin sich die feindliche Übermacht selbst vernichtet (2. Chronik 20).

Diese Bibelstellen verdeutlichen die Präsenz, die eine mögliche heilbringende Funktion der Musik seit Jahrtausenden im menschlichen Bewusstsein besitzt (siehe dazu auch Kapitel 2.2.8).

## 2.2.2 Musik und Anthropologie

In diesem Kapitel geht es um die möglichen anthropologisch relevanten Funktionen von Musik und damit verbunden um die Fragen, ob Musik ein zwangsläufiges menschliches Verhalten darstellt und ob ein Einfluss von Musik auf die Evolutionsgeschichte erkennbar ist.

Musik ist wahrscheinlich die präsenteste Form der Künste. Wohl alle bekannten Kulturen gehen mit Musik um, „seien es die alten Hochkulturen, die Naturvolkkulturen oder sei es die Sonderentwicklung der europäisch-abendländischen Kultur.“ (Suppan 1984:28).

*„In every human society of which we know - prehistoric, ancient or modern - whether hunter-gatherer, pastoral, agricultural or industrial, at least some form of art is displayed, and not only displayed but highly regarded and willingly engaged in.“ (Dissanayake 1995: 34)*

Musik ist Teil der unterschiedlichsten Bereiche menschlichen Lebens: in Kultur, Politik, Wirtschaft und in der europäisch-abendländischen Entwicklung auch als eine Art freiwilliger Zusatz, als gesellschaftliches Sur-Plus (Suppan 1984:29).

Kohut betont besonders den ubiquitären Charakter von Musik und begründet damit auch die Zwangsläufigkeit mit der, seiner Einschätzung nach, Menschen der Musik bedürfen.

*„Nicht jeder ist musikalisch, doch wird kaum jemand gänzlich unmusikalisch sein, durch Musik einen gewissen Genuß [sic!] zu empfinden. Es gibt keine Nation, Kultur oder Zeitperiode ohne irgendeine Form von Musik. Ein so universelles Phänomen muß [sic!] ein tief verwurzelttes menschliches Bedürfnis befriedigen; es muß [sic!] gewichtigen psychologischen Konstellationen entsprechen.“ (Kohut 1977:195)*

Haselauer formuliert eine ähnliche Betonung des menschlichen Bedürfnisses nach Musik:

*„Zum anderen verfügt Musik über die Eigenheit, sich immer und überall auf zwingende Weise mit dem Menschen zu zeigen – in jedem wirtschaftlichen, sozialen, politischen System, unbeschadet der Zeitalter, der geographischen, der klimatischen Bedingtheiten, unabhängig von bestehenden oder nicht bestehenden Sorgen und Problemen. Nicht Arbeitslosigkeit und nicht Hungersnot, nicht Terrorismus und nicht Naturkatastrophen sind geeignet, eine Menschheit ohne Musik hervorzubringen.“ (Haselauer 1980:48).*

Die musikanthropologische Forschung beschäftigt sich insbesondere mit den entsprechenden Funktionen der Musik und nach der spezifischen Bedeutung, die Musik für die menschliche Existenz hat (Merriam 1964:209). Merriam listet Funktionen im Sinne von anthropologischen Zwecken der Musik wie folgt auf:

- *the function of emotional expression (:219)*
- *the function of aesthetic enjoyment (:223)*
- *the function of entertainment (:223)*
- *the function of communication (:223)*
- *the function of symbolic representation (:223)*
- *the function of physical response (:223)*
- *the function of enforcing conformity to social norms (:224)*
- *the function of validation of social institutions and religious rituals (:224)*
- *the function of contribution to the continuity and stability of culture (:225)*
- *the function of contribution to the integration of the society (:226).*

Entsprechend dieser Betrachtungsweise wird deutlich, für wie unentbehrlich Musik für die menschliche Gesellschaft gehalten wird.

*“Music is clearly indispensable to the proper promulgation of the activities that constitute a society; it is a universal human behavior – without it, it is questionable that man could truly be called man, with all that implies” (Merriam 1964:227).*

Bereits Charles Darwin beschäftigt sich mit der Frage, wozu Menschen Musik eigentlich gebrauchen und was ihr evolutionärer Zweck sei.

*„As neither the enjoyment nor the capacity of producing musical notes are faculties of the least direct use to man in reference to his ordinary habits of life, they must be ranked amongst the most mysterious with which he is endowed” (Darwin 2004:522).*

Darüber hinaus erwägt er die Einordnung der Musik als vorsprachliche Verständigungsmöglichkeit:

*„[...]it appears probable that the progenitors of man, either the males or the females or both sexes, before acquiring the power of expressing their mutual love in articulate language, endeavoured to charm each other with musical notes and rhythm.“ (Darwin 2004:525).*

Mit dieser Theorie der präverbalen Verständigungsmöglichkeit durch Musik belegt Darwin zugleich den sozialen Wert von Musik wie auch die Funktion, die Musik in Bezug auf Arterhaltung in prähistorischer Zeit übernimmt.

Panksepp formuliert eine weitere anthropologische Begründung der Musik. Bei seinen Untersuchungen zu den Ursprüngen der Musik sieht er den Beginn der Musik in den sogenannten „separation calls“ der frühen Hominiden. Diese „separation calls“ gehen im Fall einer vorübergehenden räumlichen Trennung zwischen Müttern und ihren Säuglingen hin und her. Panksepp bietet so auch eine Erklärung für das Phänomen der Gänsehaut, was unter bestimmten Bedingungen auch durch Musik induziert sein kann. Er stellt den Zusammenhang her zwischen dem möglicherweise lebensbedrohlichen Wärmeverlust während einer solchen beschriebenen Trennung, die der Körper durch das Aufstellen der Behaarung auszugleichen versucht, und den melancholischen „separation calls“ (Panksepp 1995:200-201).

### *2.2.3 Musik und Philosophie*

Unterschiedliche Philosophen von der Antike bis zur Gegenwart beschäftigen sich mit Musik, ihren Funktionen, ihrem Gebrauch und möglichen Wirkungsweisen. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt in der Beschreibung der Auswirkungen, die Musik möglicherweise auf das Denken und die Erziehung des Menschen und damit auf die Gestaltung der Gesellschaft hat. Exemplarisch werden einige markante Aussagen von Philosophen diverser Epochen vorgestellt und zueinander in Beziehung gesetzt.

So betont Aristoteles, eine besondere Qualität der Musik liege darin, dass es bei dieser Kunstform weniger um Nachahmung sondern vielmehr um den Ausdruck des Charakters gehe. „Unzweifelhaft fördert es erheblich die Ausbildung einer bestimmten (Charakter-)qualität, wenn jemand selbst Musik ausübt (Aristoteles 2009:56).

Weiter betont er die positive Auswirkung von Musik auf die menschliche Urteilsfähigkeit: „[...] man soll Musik ausüben, um die Urteilsfähigkeit zu entwickeln.“ (:57).

Wilhelm von Humboldt (1769-1859) verweist auf die positive Wirkung, die die Künste, besonders aber die Musik „auf den Charakter und die Bildung einer Nation ausüben kann (von Humboldt 1903: 73-77). Bedauerlich sei es, diese Potentiale nicht auszuschöpfen. Weiter tritt er für eine gut ausgebaute Schulmusik ein, damit musikalische Bildung für jeden Schüler selbstverständlich werde. Humboldt betont die Wichtigkeit von Qualität und Quantität, deren damalige reale Ausprägung er als „weder zweckmäßig noch hinlänglich“ (:76) einstuft.

Wie sehr Humboldt für die bildenden Potentiale der Künste und insbesondere für den Nutzen der Musik für das gesamte soziale Spektrum einer Gesellschaft einsteht, wird im folgenden Zitat deutlich, das er allerdings später aus dem Entwurf seiner Schrift *Über geistliche Musik* streicht:

*„Man kann es überhaupt nicht genug wiederholen: Kunstgenuss ist einer Nation durchaus unentbehrlich, wenn sie noch für etwas Höheres empfänglich bleiben soll! Durch welche Kunst aber ließe derselbe sich bis in den untersten Volksklassen hin reiner, mächtiger und leichter verbreiten, als durch die Musik?“ (ebd.)*

Kant hingegen äußert sich gegenteilig. Er ordnet die Musik in einer Rangordnung der Künste am niedrigsten ein, da Musik „durch Vernunft beurteilt, weniger Wert als jede andere der schönen Künste“ habe (Kant 1977:268). Er kritisiert die Emotionalität, da er dadurch eine Einschränkung der Vernunftfähigkeit befürchtet: „so hat Musik unter den schönen Künsten sofern den untersten [...] Platz, weil sie bloß mit Empfindungen spielt.“ (:269).

Genau diese Emotionalität, sowie die Verkörperung des Willens selbst durch Musik bewertet Schopenhauer wiederum ausgesprochen positiv:

*„Weil die Musik nicht gleich allen andern [sic!] Künsten die Ideen oder Stufen der Objektivierung des Willens, sondern unmittelbar den Willen selbst darstellt; so ist hieraus auch erklärlich, daß [sic!] sie auf den Willen, d.i. die Gefühle, Leidenschaften, und Affekte des Hörers unmittelbar einwirkt, so daß [sic!] dieselben schnell erhöht oder auch umstimmt.“ (Schopenhauer 1961:574).*

Rousseau betont die soziale Dimension der Musik im Vergleich mit anderen Künsten:

*„Man empfindet ja auch deutlich, daß [sic!] diese [Musik] mehr interessiert als jene [Malerei], eben gerade, weil sie die Menschen stärker verbindet und uns stets eine bestimmte Vorstellung von uneresgleichen vermittelt.“ (Rousseau 1984:150).*

Auch Kierkegaard hebt einen zwischenmenschlichen Aspekt von Musik hervor. Ihn fasziniert die Möglichkeit, mit Musik Emotionen zu transportieren und zu übertragen, sowie die Möglichkeit einer Mehr-Emotionalität. Denn der Zuhörer kann die Emotionen des Interpretierenden wahrnehmen bei gleichzeitiger Wahrnehmung seiner eigenen - möglicherweise abweichenden - Emotionalität.

*„Dies eben ist das eigentümliche der Musik, daß [sic!] sie in der Einheit der Stimmung die Mehrzahl der Stimmen zu bewahren vermag.“ (Kierkegaard 1991:130)*

Genau diese symbolische Darstellungsmöglichkeit von Emotionen durch Musik und die Möglichkeit, durch Musik Emotionen zu schaffen beschäftigt auch Whitehead:

*„Music is particularly adapted for this symbolic transfer of emotions, by reason of the strong emotions which it generates on its own account. [...] In the case of music [...] it seems that the emotion is almost entirely the product of the musical sounds.“ (Whitehead 1985:84-85).*

Die Erläuterung der symbolischen Bedeutung und der symbolischen Funktion von Musik werden im psychologischen Kontext im nächsten Kapitel vertieft.

## 2.2.4 Musik und Psychologie

Die Wirkung, die Musik im psychologischen Kontext zugeschrieben wird, ist Gegenstand dieses Kapitels. Allgemein beschreiben Rauhe und Flender

*„Musik trägt zur Koordination, Integration und Harmonisierung kognitiver, affektiver und psychomotorischer Entwicklungsvorhänge bei und fördert deshalb die geistige Reifung und Stabilisierung der Persönlichkeitsstruktur.“ (Rauhe & Flender 1986:9)*

Und weiter:

*„Musik vermag psychische und soziale Konflikte zu lösen und dadurch Frieden zu wahren und zu stiften.“ (:10)*

Pekrun konzentriert sich auf die Wirkung von Musik auf den Bereich der Emotionen. Er beschreibt die Möglichkeit der wechselseitigen Beeinflussung von Musik und Emotionen. So können sich sowohl emotionale Zustände auf die Wahrnehmung von Musik auswirken, als auch emotionale Effekte durch Musik beeinflusst werden, also entweder verstärkt oder abgeschwächt werden (Pekrun 1985:181). Die Befunde zahlreicher Untersuchungen bestätigen, dass „Musik emotionale Prozesse beeinflussen kann.“ (:184).

Grundsätzlicher zu psychologischen Wirkweisen von Musik schreibt Kleinen. Er erläutert, dass die Grundlage der psychologischen Funktionen von Musik „subjektive Annahmen oder Alltagstheorien über die Wirkungen der Musik“ seien. Kleinen weist explizit darauf hin, dass die exakte Kausalität der Wirkung eher nebensächlich sei. „Dabei ist unwichtig, ob die Musik die Wirkungen in einem objektiv meßbaren [sic!] Sinn ausübt oder ob die Wirksamkeit aufgrund subjektiver Annahmen zustande kommt.“ (Kleinen 1994:28).

Im Folgenden werden Beispiele von beschriebenen psychologischen Wirkweisen von Musik dargestellt. Dabei wird eine tiefenpsychologisch orientierte systematische Sichtweise (Kohut, Rauchfleisch) einigen pragmatischeren Modellen (Clarke et al. sowie Kleinen) gegenübergestellt.

Rauchfleisch bewertet Musik als eine Art symbolischer Strategie:

*„In symbolhafter Form von mitunter archetypischer Gewalt werden in der Musik vielfältige Problemlösungsmöglichkeiten entworfen, die sich Hörerinnen und Hörer zunutze machen können.“  
(Rauchfleisch 1996:100)*

Und ergänzt, „daß [sic!] die Musik dem Hörer das Erleben verpönter libidinöser Regungen erlaube.“ (:80) Musik stehe in enger Beziehung zum Lustprinzip und erfülle auch kathartische Funktion (ebd.).

Kohut ordnet den drei Instanzen der Psyche unterschiedliche Funktionen von Musik zu, die entsprechend wirksam werden können:

*„[1]. Musik in ihrer Beziehung zum Es. In diesem Zusammenhang müssen wir die Musik vorwiegend als eine kathartische Erfahrung ansehen. [...] Die Spannungen, die durch verdrängte Wünsche geschaffen werden, dürfen sich in der musikalischen Emotion stellvertretend lösen, während sie sonst [...] das Ich mit unmodifizierten Formen der Entladung bedroht hätten.[...]“*

*[2.] Musik in ihrer Beziehung zum Ich. Hier wird erneut die These aufgestellt, daß [sic!] musikalische Aktivität sich dem Ich als freudespendernde Form des Beherrschens anbietet, als freudespenderndes Überwinden der Bedrohung durch einen traumatischen Zustand (das heißt, das Panikerlebnis wird verhindert)[...].“*

*[3.] Musik in einer Beziehung zum Überich, wenn unsere Teilnahme daran unter dem Gesichtspunkt des Erkennens von Regeln und ihrer Befolgung betrachtet wird. Der emotionale Platz der Moralvorschrift wird in der Kunst von einem ästhetischen Kodex eingenommen, in der Musik von den Regeln von Form und Harmonie. Musikalische Aktivität kann daher zu einer Art von Arbeit werden, und die Unterwerfung unter eine Reihe ästhetischer Regeln gibt dem Musiker ein Gefühl von Befriedigung und Sicherheit, das verwandt ist mit der moralischen Befriedigung, recht gehandelt zu haben.“ (Kohut 1977: 219-223).*

Als weitere wichtige Funktion der Musik beschreibt Kohut ihr anxiolytisches Potential:

*„...der Zweck mancher Formen von Musik [scheint] eben die Aufhebung solcher spezifischen Ängste zu sein. Dazu gehört das gemeinsame Singen von Clubs und Bruderschaften, das miteinflößende Absingen der Nationalhymne und vermutlich in gewissem Maße auch die Kriegsgesänge primitiver Stämme. Das ‚Pfeifen im Dunkeln‘ ist ein Versuch, die Angst vor dem*

*Alleinsein zu vertreiben, indem man die Illusion einer Stützenden Gruppe schafft.“ (Kohut 1977:202).*

Neben der emotionalen Dimension geht Kohut auf die Möglichkeit der ästhetischen Erfahrung von „Übung, Spiel und Regelgebundenheit“, die durch Musik ermöglicht werden, ein. (Kohut 1977:224)

Kohut betont weiter die „spezifische Qualität“ von Musik, die s. E. darin begründet liegt, dass „reine Musik nicht in Worte übersetzt werden“ kann. So entziehe sie sich der Möglichkeit der vollständigen Erfassung durch das lediglich logische, neutralisierende Denken. Die zwangsläufige emotionale Komponente die der Musik immanent sei, macht für Kohut die besondere Position der Musik innerhalb der Kunstformen insgesamt aus (Kohut 1977:204). Für Sterba ist eine solche spezifische Qualität das nur durch minimale Widerstände gestörte Erreichen des Unbewussten. Entsprechend bezeichnet er Musik auch als „language of the unconscious“ (Sterba 1965:105).

Als weitere psychoanalytische Modelle der Funktionen von Musik werden etwa die Assoziation von Sexualität und Musik, narzisstische und autoerotische Deutungsmöglichkeiten, Allmachtsphantasien, sowie der mögliche Bezug jeglicher Musik auf den kindlichen Schrei genannt (Rauchfleisch 1996:80-81; Sterba 1965:99-100). Sterba betont darüber hinaus die Bedeutung der Möglichkeit zum Regressionserleben durch Musik und zum evozierten Erleben des Verlusts der Ich-Grenzen (1965:108).

Die Literatur zeigt jedoch auch pragmatischere psychologische Funktionen von Musik.

Clarke, Dibben und Pitts listen auf:

1. *Ordering and organizing time*
2. *Representing and expressing people and values*
3. *Controlling and facilitating participation and observation*
4. *Chanelling and expressing emotions (Clarke, Dibben et al.2010:2).*

Ähnlich lassen sich die psychologischen Funktionen der Musik, die Kleinen aufzählt, verstehen:

1. *Background, Begleitung anderer Tätigkeiten;*
2. *Entspannung, Konfliktbewältigung, Medikament, Droge;*
3. *Sozialkontakt;*
4. *Selbstverwirklichung;*
5. *Freude;*
6. *Belästigung, Belastung, Störung.“ (Kleinen 1994:28; Kleinen1984:77).*

Nachdem dieses Kapitel sich mit dem psychologischen Kontext von Musik befasst, geht das nächste Kapitel konkret auf die Wirkungen ein, die der Musik in Bezug auf Persönlichkeit und ihre Entwicklung zugeschrieben werden. Welche Auswirkungen Musikerleben für das Individuum haben kann, bzw. welche psychologischen Motive Menschen zum Musikerleben bewegt, formuliert Sterba eindrücklich. Er führt die Befriedigung, die Musik bietet, auf die Möglichkeit zur Regression in frühe extra-uterine Stadien, in entgrenzte ozeanische Zustände zurück. Gleichzeitig biete Musikerleben, besonders das eigene aktive Musizieren, eine der höchsten synthetischen Funktionen des Egos.

*„The combination of an interaction between deepest regression and highly developed organization makes music a unique experience.“ (Sterba: 1965:111).*

### **2.2.5 Musik und Persönlichkeit**

Wer sich viel mit Musik beschäftigt, wer selbst musikalisch aktiv ist, singt oder ein Instrument spielt, gilt als musikalisch. Im Alltagsverständnis ist Musikalität eine Kombination aus persönlichen Vorlieben und einer gewissen Begabung.

Musikalität gilt in der europäisch-abendländischen Kultur als eine hoch wertzuschätzende Eigenschaft, als ein „Charakteristikum von wenigen ausgezeichneten Individuen.“ (de la Motte-Haber 2005:552). Auffällig ist, dass der Begriff der Musikalität doppelt positiv konnotiert ist: musikalisch sein gilt als positiv und sozial erwünscht, unmusikalisch sein gilt als vergleichsweise unproblematisch, im Gegensatz etwa zu „unintelligent“ (Gembris 1998:17; de la Motte-Haber 2005:257).

Probst bietet eine mögliche Erklärung dieses Phänomens. Seine Definition von Musikalität stellt im Gegensatz zur Definition de la Motte-Habers weniger den exklusiven Charakter einer besonderen Begabung heraus, sondern betont die Möglichkeit eines jeden Menschen, sich von Musik berühren zu lassen. Er differenziert also sorgfältig zwischen Musikalität und technischer Begabung:

*„Jeder Mensch ist grundsätzlich in der Lage, Musik zu erleben und ist in diesem Sinne ‚musikalisch‘. Jeder Mensch kann über die ihm eigene Musikalität verfügen.“ (Probst 1991:23).*

Zahlreiche Untersuchungen beschäftigen sich mit den Auswirkungen von Musik oder Musizieren auf die Persönlichkeit oder die Persönlichkeitsentwicklung (beispielhaft Jäncke 2008:11-12). Besondere Aufmerksamkeit liegt hier auf der Transferwirkung von Musik, d.h. auf der Auswirkung die Musik oder Musizieren auf außermusikalische Bereiche wie Intelligenz, Schulleistung, Gedächtnis, räumliches Vorstellungsvermögen, etc. hat. Eine genaue Analyse und kritische Würdigung und Diskussion dieses Forschungsansatzes wird in Kapitel 4.1 vorgestellt. Insgesamt empfiehlt es sich, mit der Zuschreibung von Kausalität bei etwaigen Zusammenhängen von Musik und Intelligenz zurückhaltend zu sein (Probst 1991:40, de la Motte 2005:566-567), denn: „Die Befundlage zu kausalen Zusammenhängen zwischen künstlerischen Ausdrucksformen und kognitiven Leistungen sowie Bildungsentscheidungen ist relativ uneindeutig.“ (Autorengruppe Bildungsbericht 2012:158).

In der Literatur finden sich zahlreiche Zuschreibungen zu unterschiedlichen Musikerpersönlichkeiten. Etwa gängige „Klischeevorstellungen von sensiblen Geigern, empfindlichen Harfenistinnen oder von ebenso derben wie trinkfesten Blechbläsern“ (Gembris 1998:129).

Diese und weitere Zuschreibungen an die Persönlichkeit von Musikern werden im folgenden Kapitel *Musik als Berufsfeld* ausführlich betrachtet.

### *2.2.6 Musik als Berufsfeld*

Musik als Berufsfeld ist differenzierter konnotiert als Musik als Phänomen oder Musizieren als Tätigkeit. Ein Blick auf die Geschichte zeigt, dass es schon in den Frühkulturen Berufe gibt, in denen Musizieren als Handlung oder Musik als methodisches Instrument eine wichtige Rolle spielen. Berufsbilder, die ausschließlich mit Musik umgehen, entwickeln sich erst im Laufe der Jahrhunderte. Parallel dazu entwickeln sich auch die Bereiche, in denen der Musikerberuf zur Ausübung gebracht wird.

Der Sozialstatus des Musikers hängt stark davon ab, zu welcher Zeit er in welchem Bereich tätig ist und wie die persönlichen gesellschaftlichen Vernetzungen sind. Grundsätzlich sind Kirchenmusiker zunächst finanziell verhältnismäßig gut gestellt und genießen verhältnismäßig hohes Ansehen. Mit dem schwindenden Einfluss der Kirchen verringert sich in der Gegenwart auch die Reputation des Kirchenmusikers.

Das Spektrum der Musikberufe im säkularen gesellschaftlichen Kontext gliedert sich weiter auf in die Sparte der Pädagogik (Schulmusik; Instrumentalpädagogik), des Kulturlebens (Konzerte, Veranstaltungen, Freie Szene, Unterhaltungsbranche), der Gesundheit (Musiktherapie, Musikmedizin, Musikermedizin) und anderes (Straßenmusik, Tanzmusik, etc.). Hier ist der Sozialstatus nicht allgemein zu bestimmen und stark abhängig von der Position des Beurteilenden. Auch der sozioökonomische Status lässt sich schlecht generalisieren, da sowohl die einzelnen Bereiche, aber auch die einzelnen Berufsbilder nicht alle einheitlich geregelt sind. So gibt es zwar Tarifverträge für Orchestermusiker, angestellte Lehrer und Musikpädagogen, der Anteil der freiberuflich tätigen ist aber vergleichsweise

hoch, die Spektren der einzelnen Berufsbilder sind breit. Dementsprechend unterschiedlich ist auch die Reputation der entsprechenden Berufe.

*„Musiker, Musikpädagogen und andere in Musikberufen Tätige arbeiten häufig in vielfältigen rechtlich-wirtschaftlichen Mischformen zugleich als Selbstständige und abhängig Beschäftigte. Die Formen reichen von den rein hauptberuflichen professionellen Musikerinnen und Musikern über die mehrfach und projekt-orientiert Beschäftigten bis zu den vielen semiprofessionell Aktiven im Musikbereich, die einer „Nebenerwerbsmusikwirtschaft“ zuzurechnen sind.“ (Söndermann 2012:6).*

Die Literatur zeigt zum Thema *Musik als Berufsfeld* unterschiedliche gesellschaftliche Bewertungsansätze. Vorrangig finden sich Hinweise auf eine etwas unbestimmte Andersartigkeit der Menschen, die Musik als Berufsfeld wählen (u.a. Salmen, Neuhoff et al. 2007:189). Ergänzend dazu lässt sich eine allgemeine gesellschaftliche Nachsichtigkeit beobachten, verbunden mit der Äußerung einer gewissen Unverzichtbarkeit von Berufsmusikern für eine Gesellschaft. Merriam fasst dies mit einigen Beschreibungen des afrikanischen Basongye-Volks eindrücklich zusammen:

*“Musicians are the butt of jokes in the society; they are considered to be lazy, heavy drinkers, debtors, impotents (an extremely disgraceful and humiliating state), hemp smokers, physical weaklings, adulterers, and poor marriage risks.” (:136)*

Und trotz dieser kritischen Charakterisierung:

*“Life in a village without musicians is not to be considered, and people spoke of leaving the village were no musicians present.[...] The fact of the matter is that without musicians a village is incomplete; people want to sing and dance, and a number of important village activities simply cannot be carried without musicians. The villagers are unanimous in stating that musicians are extremely important people; without them, life would be intolerable.” (ebd.).*

Die Idee der Spezialisierung einzelner Individuen einer Gesellschaft auf den Musikberuf beginnt in den archaischen Frühkulturen. Hier sind es entsprechend bewährte Stammesgenossen, die die Funktion als Vorsänger, Vortänzer oder Instrumentalisten übernehmen – zu dieser Zeit ohne explizite Entlohnung (Salmen 1997:15). Frühe Bildzeugnisse des Berufsmusikertums belegen allerdings bezahlte Musikanten bei Hofe aus dem vorderen Orient im dritten Jahrtausend vor Christus (ebd.).

Einer der Ursprünge des Berufsmusikertums liegt in den schamanistischen Ritualen der Stammesgesellschaften. Innerhalb der Verbände gelten sie als hoch angesehen und handeln singend und spielend als Mediziner, Priester, Magier, Heiler und Medium (Stolz 1988:77; Eliade 1975:17-19). Die Literatur belegt, dass auch weibliche Schamanen in diesen Funktionen tätig sind, allerdings übernehmen sie meist untergeordnete Aufgaben, gesellschaftlich gelten die männlichen Schamanen als höher gestellt (Salmen 1997:15-16; Stolz 1988:73).

Gesellschaftlich problematischer ist die Stellung der Berufsmusiker im historischen Indien. Um 1500 v.Chr. werden die Berufsmusiker in die untersten Kasten eingeordnet. Durch die Kasteneinteilung ist der Beruf des Musikers quasi erblich. Der gesellschaftliche Status der Musiker ist allerdings nicht einheitlich, so sind Sänger von vedischen Texten wesentlich höher angesehen als Instrumentalisten (:21).

Der soziale Status des mittelalterlichen europäischen Spielmannes ist stark abhängig vom Urteil der klerikalen und säkularen Obrigkeiten, besonders maßgeblich ist das Urteil der römischen Kirche. Unterschiedliche Musikberufe haben in der ständischen Gesellschaft des Mittelalters unterschiedliches Prestige. Die Instrumentalmusik und mit ihr der Beruf des Instrumentalisten haben zu dieser Zeit einen schweren Stand, denn durch die römische Kirche wird die Instrumentalmusik geächtet und aus den Gottesdiensten verbannt. Schließlich werden den Instrumentalisten sogar die Sakramente verweigert (Schwab 1982:15). Nach dem 13. Jahrhundert ließ die Diskriminierung des Instrumentalmusikers durch die Kirche nach. So wird es möglich Spielleute in städtische Dienste aufzunehmen (:17).

Umherziehende Musiker gelten in dieser Zeit grundsätzlich als recht- und gesetzlos, solange sie nicht unter dem Schutz geistiger oder weltlicher Herren stehen. Dies bedeutet den Ausschluss vom Erbgang, den Ausschluss von kirchlichen und städtischen Ämtern sowie den Ausschluss aus den Handwerkerzünften (:18). Erst um 1400 kommt es zur Anstellung erster Ratsspielleute und Stadtpfeifer und zur strukturierten Ausbildung zum privilegierten Stadtpfeifer (:59).

Die Entlohnung und damit verbunden die wirtschaftliche Situation der einzelnen Musiker reicht vom Ehrenlohn für den geachteten Epensänger über Honorare und festen Sold bis hin zum Almosen für den Bettelsänger. Die meisten Musiker im Mittelalter stehen außerhalb der Standesordnung. Grundsätzlich ist zu bemerken, dass Praktiker hier weniger hoch angesehen sind als Musiktheoretiker. Theoretiker gelten als besonders beschäftigt mit einer der *septem artes liberales* und somit als wichtiger Teil des Bildungssystems (Salmen: 1997:27-28).

Ein Beispiel für die Unterschiedlichkeit des Ansehens, der gesellschaftlichen Position und der finanziellen Situation ist das der Orgelspieler. Teils sind sie mit den rechtlosen Pfeifern gleichgestellt, teils - durch den Status der Orgel als Instrument - höher eingeordnet als alle anderen Instrumentalisten (:30).

Bis etwa 1500 umfasst das Spektrum der Musikberufe „wandernde Spielleute, Stadttrompeter, arme Studenten und Stadtpfeifer, im 16. Jahrhundert auch Kantoren, Organisten, Hofkapellmeister“. Eine Ausbildungsstruktur gibt es nicht, die jeweiligen Vertreter der Berufe unterrichten ihre Schüler selbst. Um diese Zeit beginnt die Entwicklung des Lehrberufs für Musik. Das Selbstbild der Unterrichtenden ist nicht einheitlich: einige verstehen sich als Gewerbetreibende, andere als Künstler. Erste Musikschulen entstehen etwa in der Mitte des 19. Jahrhunderts (:92-93).

Außer dem Beruf des Instrumental- und Gesangslehrers entwickelt sich auch der des Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen. Klausmeier beschreibt, wovon dessen spezifischer gesellschaftlicher Status abhängt:

*„Weiter wird der Schulmusiker in dem Maße mehr geschätzt, wie Musik als für die Bildung wertvoll angesehen wird.“ (1978:172).*

Klausmeier erläutert das Spannungsfeld in dem sich das Berufsbild des Schulmusikers befindet. Als Aspekte nennt er die Funktion des Interpreten „hoher Kunst vor Schülern“, die Aufgabe der Legitimation des Faches Musik gegenüber den Kollegen, „die die reine Wissenschaft als einzigen notwendigen Lehrgegenstand anerkennen“ und gegenüber den

Eltern, die das Fach als eher nutzlos betrachten, denn ausschließlich „die Zensuren in den berufsbezogenen Fächern gelten.“ (:173).

Das heutige Berufsbild des Orchestermusikers gibt es etwa seit 200 Jahren. Entstanden aus dem Wunsch, in Adelskreisen „Tafelmusik, Soirée oder Oper“ zur Verfügung zu haben, werden Lakaien mehr und mehr auch nach dem Gesichtspunkt ihrer Musikalität ausgewählt. So entwickeln sich die Hofkapellen (Kulenkampff 1980:7). Mit steigendem Anspruch der Orchesterliteratur wird das Berufsbild des Orchestermusikers immer eigenständiger (:8). Ebenso entwickelte sich das Berufsbild des Dirigenten aus dem Bedürfnis heraus, einen „Kordinator und Lenker“ zu haben, der die immer komplexer werdenden Strukturen der Orchesterliteratur überblickt.

Zunächst nur in dieser objektiv koordinierenden Funktion anerkannt, entwickelt sich das Prestige des Dirigenten rasch weiter. Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gilt der Dirigent gilt als „individuell und subjektiv gestaltender Interpret“ der Literatur (:13).

Musiker, die eine außergewöhnliche Karriere durchlaufen, verfügen über überdurchschnittlich hohes gesellschaftliches Ansehen. Die Begeisterung, die der Kastrat Carlo Broschi, bekannt als Il Farinelli, um 1750 bei seinem Publikum auslöst, kann als Beginn der Verehrung eines Virtuosen als Idolpersönlichkeit gelten. Enrico Caruso, Maria Callas, José Carreras, Plácido Domingo und Luciano Pavarotti sind nur einige Beispiele für weltweit gefeierte Sängerinnen, bzw. Sänger, Arturo Toscanini, Herbert von Karajan und Leonard Bernstein Beispiele für entsprechende Dirigenten (Salmen:163-180). Seit dem 18. Jahrhundert hat jede Generation Musikerinnen und Musiker, die zu dieser Gruppe der weltweit gefeierten Künstler gehören. Dieses Faszinosum des gefeierten Künstlers hat neben den Qualitäten der Musik zugleich viel mit der entsprechenden Person zu tun. Diese Idole prägen in ihrer jeweiligen Zeit den gesellschaftlichen Musikgeschmack und -konsum und so die Gesellschaft selbst in entscheidender Weise.

Die Gemeinsamkeiten dieser und vieler weiterer unterschiedlicher Berufsbilder aus dem den Menschen so faszinierenden Bereich Musik und die entsprechenden Auswirkungen auf

die einzelnen Musiker sowie auf den gesamtgesellschaftlichen Kontext fasst Merriam prägnant zusammen:

*„[...] His role and status are determined by the consensus of society as to what should be proper behavior for the musician. Musicians may form a special class or caste, they may or may not be regarded as professionals, their role may be ascribed or achieved, their status may be high or low or a combination of both. In nearly every case, however, musicians behave socially in certain well-defined ways, because they are musicians, and their behavior is shaped both by their own self-image and by the expectations and stereotypes of the musicianly role as seen by society at large.“*  
(Merriam 1964:123).

Ähnlich differenziert wie die Zuschreibungen zum Thema *Musik als Berufsfeld* zeigt sich die Rolle der Frau im Bereich der Musikberufe. Aber auch außerhalb des Professionalisierungskontextes wird der Genderdiskurs im Bereich Musik rege geführt.

### *2.2.7 Musik und Gender*

Dieses Kapitel betrachtet einige genderbezogene Zuschreibungen des musikalischen Kontextes und belegt anhand ausgewählter Beispiele und Statistiken überblickartig die Rolle, die soziales und biologisches Geschlecht im Musikleben spielen. Musikbezogene Genderforschung gibt es etwa seit den 1980er Jahren (Keuchel 2007:212).

Eine klassische, allgegenwärtige Zuschreibung aus dem Kontext Gender und Musik ist die Zuordnung der Tongeschlechter zu den biologischen Geschlechtern. Dur, übersetzt und konnotiert mit strahlend, hell, hart, stark wird dem männlichen Geschlecht zugeordnet. Moll, übersetzt und konnotiert mit weich, traurig, nachgebend, schwach, dem weiblichen (Keuchel 2007:214; Sterba 1965: 107, Riemann 1922:112). Ähnliches lässt sich auch bei der Klassifizierung von Kadenz feststellen: von „weiblichen Endungen“ wird gesprochen, wenn die Auflösung der Dissonanz in den Schlussakkord auf einer unbetonte Taktzeit erfolgt, bzw. bei abschließenden nachschlagenden Akkordtönen (Riemann 1922:112-113).

Auch bei der gegenwärtigen Beurteilung von Instrumenten wird klar, dass etwa die tiefen Blechblasinstrumente, sowie Kontrabass und Schlagzeug eindeutig dem männlichen Geschlecht, Harfe und Flöte hingegen eher dem weiblichen Geschlecht zugeordnet werden (Keuchel 2007:214-216; Brinkmann & Wiesand 2001:117).

Im beschriebenen Sinn erwartungsgemäß wirkt auch die Situation der Studierenden in Musikstudiengängen: im Wintersemester 2009/10 sind insgesamt 56% der Studierenden in Studiengängen für Musikberufe an Musikhochschulen, Universitäten, Gesamthochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen weiblich. Prozentual die meisten Frauen sind eingeschrieben in den Studiengängen Rhythmik (92%) und Gesang (65%), die wenigsten in Studiengängen der Jazz- und Populärmusik (23%) (Nimczik et al. 2012:8). Im universitären Lehrkontext gilt für den Bereich der Musik: „die Zahl der Professorinnen entspricht einem minimalen einstelligen Prozentsatz an der Gesamtzahl aller Professuren.“ (Nieberle & Fröhlich 1995:295).

Historisch ist deutlich eine unverhältnismäßige Unterrepräsentation von Frauen im Musikleben erkennbar (Rokseth 1992:40). In der Zeit des 12. Bis 14. Jahrhunderts etwa gibt es einzelne bedeutende Ausnahmen, beispielsweise die Autodidaktin Hildegard von Bingen, grundsätzlich aber gilt: „Das Reich der Musik blieb insgesamt den Frauen fast verschlossen, und zwar aufgrund ihres Mangels an Ausbildungsmöglichkeiten.“ (Rokseth 1992:46; s.a.: Nieberle & Fröhlich 1995:294).

Dies setzt sich strukturell bis ins 20. Jahrhundert fort. Musikalische Ausbildung von Frauen, so sie überhaupt stattfindet, hat als höchste Ziele, dass die Frauen informell als Pädagoginnen tätig sein können oder als unselbständige Interpretinnen. Von kreativen oder eigenverantwortlichen Prozessen sind sie - im Konsens der maskulin determinierten Gesellschaft - weitgehend ausgeschlossen (Nieberle & Fröhlich 1995:294).

Bis ins 18. Jahrhundert sind Frauen in ihrer Instrumentenwahl eingeschränkt. So sind Blas- und Streichinstrumente verpönt, ebenso wie Instrumente, die der Militärmusik zugeordnet werden können (Hoffmann 1991; Nieberle & Fröhlich 1995:314-316; Rokseth 1992:48).

Auch das Verhältnis zwischen Männern und Frauen in den Orchestern ist keineswegs ausgeglichen. In der Spielzeit 1998/1999 beträgt der Frauenanteil in den deutschen Orchestern 26% (Brinkmann & Wiesand 2001:120). Dass dieses Bild dem gesellschaftlichen Vorverständnis von Profi-Musikern, zumindest in den 1970er Jahren, nicht zwangsläufig widerspricht belegt ein – allerdings - inhaltlich zu hinterfragendes Zitat von Eckardt und Lück:

*„Der Geiger am letzten Pult kann noch weniger auffallen, es sei denn, er ist Linkshänder, er verwechselt den Auf- oder Abstrich - oder es handelt sich um eine Frau. Dies alles sind aber Dinge, die man gemeinhin nicht als besonders positiv bewertet.“ (Eckhardt & Lück 1976:25)*

Komposition ist ein anderer großer Bereich der Musik, der eindeutig von Männern dominiert wird. Dies zeigt sich beispielsweise in der Häufigkeit der Aufführungen zeitgenössischer Werke weiblicher Komponierender. 1991 beträgt der Anteil der von Frauen komponierten aufgeführten Werke 6%. Mit der zeitlichen Entwicklung steigt der Wert merklich an und liegt im Jahr 2000 bei 19% (Brinkmann & Wiesand 2001). Dass diese Unterrepräsentation komponierender Frauen bereits vor Jahrhunderten Standard war belegt Rokseth. Sie begründet folgendermaßen:

*„Es versteht sich beinahe von selbst, daß Komponistinnen, wenn es sie überhaupt gegeben hat, äußerst rar gewesen sein müssen. Die Erziehung zum Geistlichen und die Lehre der Freien Künste waren den Männern vorbehalten.“ (Rokseth 1992:41).*

Auch Dirigentinnen und Chorleiterinnen sind zahlenmäßig deutlich unterrepräsentiert. So liegt in Deutschland der Anteil der Dirigentinnen im Zeitraum 1992-2000 bei 0%. Betrachtet man den Sammelbegriff „Musikvorstände“, also „Dirigenten, Einstudierung, Chorleiter“ liegt der Frauenanteil im Jahr 2000 bei 12% (Brinkmann und Wiesand 2001:121).

Als Bilanz wird deutlich: in der Zeit vor einer beruflichen Ausbildung gehen mehr Mädchen als Jungen einer musikalischen Beschäftigung nach. „Während 30% der [unter sechsjährigen] Mädchen eine musikalische Förderung bekommen, trifft dies auf 24% der Jungen zu. Hier deuten sich bereits in jungen Jahren geschlechertypische Sozialisationsmuster an“. (Autorengruppe Bildungsbericht 2012:162). So sind an den

Musikschulen etwa 60% der Lernenden weiblich, 40% männlich (Brinkmann und Wiesand 2001:113). Hinsichtlich des Instrumentalspiels ist festzustellen, dass sich in der Altersgruppe der 13- bis 20-jährigen allmählich die genderspezifischen Unterschiede der prozentualen Verteilung verringern (Autorengruppe Bildungsbericht 2012:163).

Innerhalb des Musikstudiums ist dann das Verhältnis insgesamt ungefähr ausgeglichen, hier konzentrieren sich die weiblichen Studierenden auf die Bereiche Pädagogik, Therapie und Rhythmik, die männlichen Studierenden sind hingegen stark überrepräsentiert in den Bereichen Komposition, Tonsatz, Dirigieren, Jazz- und Populärmusik. Die Instrumentenwahl erfolgt auch gegenwärtig noch analog zu den tradierten Vorverständnissen.

### *2.2.8 Musik und Gesundheit*

Im Kapitel *Musik und Spiritualität* wird geschildert, dass es seit Jahrhunderten Vorstellungen über die Zusammenhänge von Musik und Heilkunst gibt. Diese jahrhundertealte Idee von Musik als heilemdem Agens hat der Mensch bis in die Gegenwart hinein beibehalten und sie durch vielfältige Entwicklungen und Transformationen fortlaufend den jeweiligen Bedarfen angepasst (Hodges 2007:36).

Gegenwärtig gibt es zahlreiche musiktherapeutische und musikmedizinische Methoden, die auf unterschiedliche Art und Weise mit verschiedensten Krankheits- und Störungsbildern umgehen.

Zur Terminologie: Decker-Voigt unterscheidet (klinische) Musiktherapie und Musikmedizin wie folgt: Musikmedizin „hat sich inzwischen klar definiert als der Bereich, in dem auf die Eigenständigkeit bestimmter Tonwirkung auf den Patienten gesetzt wird.“ (Decker-Voigt 2007:28). Musiktherapie im Sinne einer psychotherapeutischen Methode arbeite über die Beziehung zwischen Therapeut und Klient, die im Falle der Musiktherapie durch Musik dargestellt werde. „In der Medizin behandeln wir das Gegenüber mit Mitteln,

mit Eingriffen, mit funktionellen Methoden. In der Psychotherapie behandeln wir – mit uns. Mit der Beziehung zwischen uns“ (ebd.).

Dieses Kapitel beschäftigt sich weniger mit den Arbeitsweisen dieser musiktherapeutischen und musikmedizinischen Methoden an sich, sondern wiederum mit präsenten gesellschaftlichen Vorstellungen zum Thema *Musik und Gesundheit*. So wird bereits im Kapitel 2.2.4 die beruhigende und anxiolytische Wirkung von Musik beschrieben (s.S.67). Musik ermöglicht dem Menschen, seine Wahrnehmung zu fokussieren, sich klar auf sich selbst zu konzentrieren. So kann eine Rückführung zu sehr elementaren Wahrnehmungsprozessen angeregt werden (Vgl.Kapitel. 2.2.2 und 2.2.3). In diesem Muster verbirgt sich möglicherweise eine Art Grundformel jeglicher musiktherapeutischer oder musikmedizinischer Wirkweise. Wie bereits erwähnt soll der Gegenstand dieses Kapitels nicht die Analyse unterschiedlicher musiktherapeutischer oder musikmedizinischer Methoden oder Schulen sein, sondern einige Bereiche aus dem Kontext Gesundheit, in denen Musik und ihre unterschiedlichen medico-funktionale Wirkungen Anwendung finden (Spintge 2007:8-9).

Spintge zeigt psychophysiologische Effekte von medico-funktional genutzter Musik (:10):

**Tabelle 4: Psychophysiologische Effekte medico-funktional genutzter Musik nach Spintge**

<b>Reagierendes System</b>	<b>Reaktion</b>
Herz-Kreislauf	Senkung der Herzfrequenz Senkung des artiiellen Blutdrucks antiarrhythmische Wirkung rhythmische Variabilität gefördert
Atmung	Senkung des Atemminutenvolumens Senkung des Sauerstoffverbrauches Synchronisation/Harmonisierung des Rhythmus
Innere Sekretion und Stoffwechsel	verminderte Freisetzung von: Katecholamine ACTH Cortisol Prolaktin β-Endorphin Senkung des Grundumsatzes Herstellen der Schlafbereitschaft verminderte Schweißsekretion
Äußere Sekretion und Ausscheidung	
Rezeption	angehobene Schmerzschwelle
Perzeption	erhöhte Schmerzempfindungstoleranz
Mentale Performance	mentale Fokussierung
Psychomotorik	verminderte motorische Unruhe verminderter Muskeltonus lösen muskulärer Verkrampfungen psychomotorische Bahnung verbesserte Koordination
Medikamentenverbrauch	50% bis 100% Einsparung Prämedikation
Behandlungsdauer	Stationäre Verweildauer verringert (Frühgeborenen-Inkubator: 3 Tage; geriatr. Katarakt-Chirurgie: 1 Tag)

So wird deutlich, dass die Art und Weise, wie Menschen auf Musik reagieren, eine im medizinischen Kontext nutzbare Option ist. Zahlreiche klinische Studien aus dem Bereich Musiktherapie und Musikmedizin beschäftigen sich mit der beschriebenen medico-

funktionalen Wirkung von Musik bei unterschiedlichen Krankheits- und Störungsbildern. Thaut beispielsweise berichtet über die medico-functionale Nutzung von Musik im neurologischen Kontext (2007 u.a.), Nickel, Oelkers-Ax, Hillecke, Resch und Bolay forschen im Bereich kindlicher Kopfschmerz (2007), Muthesius und Sonntag im Bereich der dementiellen Erkrankungen (2007), Hillecke im Bereich der chronischen Schmerzsymptomatik (2005), Wormit im Bereich maligner Erkrankungen und Standley im Bereich der Neonatologie (2002).

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts setzt in den USA angesichts der schwierigen ökonomischen Lage des Gesundheitssystems eine interessante Dynamik ein. Um die Qualität der medizinischen Versorgung der Patienten sowie die Arbeitsbedingungen der Mitarbeitenden zu verbessern, legen die Kliniken mehr Wert auf „Wohlbefinden, Ästhetik und Lebensqualität“ (Pratt 2007:97).

*„Dementsprechend schließen viele Kliniken und andere Einrichtungen des Gesundheitswesens künstlerische Aspekte in die Gestaltung der Umgebung des Patienten und der Mitarbeiter ein. Musiker, Dichter, Tänzer und andere Künstler werden zunehmend häufig vor allem in öffentlichen Krankenhäusern gesehen.“ (ebd.).*

Pratt beschreibt, dass Musik nicht nur zur Steigerung des Wohlbefindens der Patienten, sondern auch zur Verbesserung der Befindlichkeit der Mitarbeitenden genutzt wird. So belegt sie, dass das beschriebene medico-funktionale Potential der Musik nicht ausschließlich kurativ, sondern durchaus auch im salutogenetischen Sinne zu verstehen ist (Antonovsky 1997).

Salutogenese, bzw. die integrierende Bedeutung der Musik für die menschliche Gesamtpersönlichkeit und ein - unter unterschiedlichsten Bedingungen - gelingendes Leben ist im Besonderen auch Gegenstand des nächsten Kapitels.

## 2.3 Zuschreibung: Musik und das Phänomen Behinderung

Francesco Landini (1325-1397) ist als blinder Komponist, Organist, Sänger und Instrumentalist bekannt. Ludwig van Beethoven verliert in seinen letzten Lebensjahren das Gehör. Der kleinwüchsige Jazz-Musiker Michel Petrucciani hat Glasknochen und gilt auch nach seinem Tod als virtuose Legende. Thomas Quasthoff ist durch die teratogenen Nebenwirkungen des Wirkstoffs Thalidomid in dem Arzneimittel Contergan in seinen Bewegungen eingeschränkt. Andrea Bocelli ist blind. Beide sind weltweit gefeierte Sänger. Evelyn Glennie, äußerst erfolgreiche britische Percussionistin und Komponistin, verfügt lediglich über 20% des Hörvermögens.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass sich generell musikalische Begabung und das Etikett einer Behinderung nicht ausschließen. Die o.a. Beispiele beziehen sich ausschließlich auf körperliche Beeinträchtigungen oder Beeinträchtigungen der Wahrnehmungen. Darüber hinaus gibt es allerdings auch zahlreiche Erfahrungen über Musik und kognitive, bzw. mentale Beeinträchtigungen. Auf die zugeschriebene Wirkung von Musik auf Menschen mit solchen Beeinträchtigungen nimmt das nun folgende Kapitel Bezug.

Ist es legitim die Frage zu stellen, ob Menschen mit zugeschriebener Behinderung ebenso von Musik profitieren wie Menschen ohne zugeschriebene Behinderung? In den Kapiteln 2.2.1 bis 2.2.8 ist gründlich belegt, dass Musik, Musik hören und Musik machen zum Menschsein dazugehören. Warum sollte sich dies ausgerechnet durch den Grad einer wie auch immer gearteten zugeschriebenen Behinderung verändern? Oder warum sollte es das nicht tun?

Inklusiv wäre es, nicht im Sinne einer Alternativfrage in *mit* oder *ohne zugeschriebene Behinderung* zu unterscheiden. Solange diese Nicht-Notwendigkeit der Unterscheidung allerdings nicht gesellschaftliches Allgemeingut ist (Vgl. Kapitel 2.1, S. 39), ist die Fragestellung und besonders ihre Beantwortung durchaus als legitim zu betrachten.

In der Literatur finden sich zahlreiche Hinweise auf die positiven Reaktionen von Menschen mit zugeschriebener Behinderung auf Musik. Sehr eindrücklich etwa schildern

Nordoff und Robbins die Erfahrungen, die sie mit Musik und Kindern mit zugeschriebener schwerer Behinderung machen. Beispielsweise wird hier von Kindern berichtet, die die meiste Zeit scheinbar unerreichbar sind und völlig in sich gekehrt leben. Beim gemeinsamen Musizieren gelingt es, Kontakt zur Umwelt aufzubauen, sich mitzuteilen, aktiv zu werden (Nordoff & Robbins 1983:150). Auch Meyer beschreibt 2009 „[...]“, dass der emotionale Gehalt von Musik selbst von sehr, sehr schwer hirngeschädigten Menschen erlebt werden kann.“ (:19). Er beschreibt die Möglichkeiten, die sich durch das Musizieren bieten als Entwicklungschance sowohl für die Persönlichkeit, aber auch pragmatischer für „neue Wege des Ausdrucks und der Kommunikation“. (Meyer 2009:21-22).

Hartogh beurteilt Musik als ausgesprochen geeignet um persönliche Kompetenzen zu erweitern – auch und gerade für Menschen mit zugeschriebener Behinderung. Besonders betont er das inklusive Potential der Musik, da sie „eine Steigerung an selbstbestimmter Lebensqualität und Teilhabe an musikalischen Freizeitaktivitäten nicht behinderter Menschen“ biete (Hartogh 1998:136). Laufer bestätigt, dass „die musikalische Disposition auch beim Menschen mit geistiger Behinderung als uneingeschränkt vorhanden angenommen werden muß [sic!]. (1995:113). Sie hält Musik für einen besonders geeigneten Gegenstand und eine passende Methode an Schulen mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung*. Denn: „Musikunterricht kann [...] den drei Grundforderungen des Unterrichts an der Schule für Geistigbehinderte nach Geborgenheit und Sicherheit, nach Bestätigung und nach freier und schöpferischer Betätigung einlösen.“ (:125). Als großen weiteren Vorteil bewertet sie die Ressourcenorientiertheit, die Musikunterricht ermöglicht: „Im Umgang mit dem musikalischen Material erleben die Schüler eigene – ihnen vielleicht bisher unbekannte – Fähigkeiten.“ (:127).

Als Pionier der Idee Musik als ressourcenorientierte Methode zu nutzen und als pädagogische Unterstützung zur Persönlichkeitsentwicklung auch für Menschen mit zugeschriebener Behinderung gilt Werner Prost. In seinem Modellversuch *Instrumentalspiel mit Behinderten* entwickelt er einen theoretischen und praktischen Bezugsrahmen für die Idee eines auf die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit zugeschriebener Behinderung

zugeschnittenen musikpädagogischen Konzeptes. Dies tut er, ohne Musik in einem therapeutischen Sinne zu gebrauchen oder den spezifischen Musikunterricht als Musiktherapie zu bezeichnen (Probst 1991:11-17). Franz Amrhein befasst sich 1983 mit der musikalischen Lebenswelt von Kindern mit zugeschriebener Lernbehinderung und belegt den spezifischen Bedarf nach Musikunterricht gerade für diese Gruppe Lernender (1983:9-11). Irmgard Merkt betont in ihrer Untersuchung *Musik an Sonderschulen in NRW*, dass gerade in den Förderschulen die ganzheitlich fördernden Aspekte von Musik eine entscheidende Rolle spielen (1999:62).

Die Tatsache ob und wie deutlich einer Person eine Behinderung zugeschrieben wird, steht also in keinem kausalen Zusammenhang zur Frage der individuellen Musikalität oder der Frage nach dem möglichen persönlichen Profit von musikalischen Handlungen.

Darüber hinaus kann allerdings festgestellt werden, dass Musik gerade für Menschen, die stark in Kommunikation und Interaktion eingeschränkt sind, eine sinnvolle Alternative zur sonstigen, meist sprachlich determinierten zwischenmenschlichen Interaktion bieten kann. Die durch die UN-Behindertenrechtskonvention präzierte Gesetzeslage (Vgl. Kapitel 2.1.1) weist ausdrücklich auf das Recht eines jeden Menschen an kultureller Teilhabe und Partizipation hin – ein deutlicher Hinweis auf die wahrgenommene große Bedeutung die kulturelle Bildung im allgemeinen und Musik im Speziellen für jeden einzelnen Menschen, mit oder ohne zugeschriebener Behinderung, haben kann.

## *II Empirischer Teil*

## 3 Empirischer Teil – Einleitung und Überblick

### 3.1 Einleitung des empirischen Teils

Im vorangegangenen theoretischen Teil der Arbeit wird belegt, dass

- 1.) die menschliche Wahrnehmung sowie das daraus resultierende Erleben und Verhalten nicht losgelöst vom Individuum zu betrachten sind und darüberhinaus nicht absolut objektivierbar sind.
- 2.) Bestimmte gesellschaftliche Phänomene von einem großen Teil der Gesellschaft konsensuell bewertet werden. So sind beispielsweise
  - a) das Phänomen der Lernbehinderung (speziell die entsprechenden Schulform, sowie die dort Lernenden und die dort Lehrenden) sowohl im Auto- wie auch im Heterostereotyp negativ konnotiert und
  - b) Musik bzw. Musizieren in unterschiedlichen Erscheinungsformen gesellschaftlich konsensuell positiv konnotiert.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich das Forschungsinteresse des zweiten – empirischen Teils herleiten. Als zentrale und übergeordnete Fragen können also formuliert werden:

Was geschieht, wenn das beschriebene gesellschaftlich negativ bewertete Phänomen der Lernbehinderung und das entsprechend positiv bewertete Phänomen Musik und Musizieren bewusst miteinander kombiniert werden?

Ergeben sich Konsequenzen für die zuvor analysierten negativen Auto- und Heterostereotypen im Bereich der Lernbehinderung?

Was können diese möglichen Konsequenzen für den Schul- und Lernerfolg der Lernenden bedeuten, berücksichtigt man die Ergebnisse des theoretischen Teils (Self-Fulfilling Prophecy, Implizite Persönlichkeitstheorien, Rosenthal-Effekt)?

Die hier überblickartig dargestellten Forschungsfragen werden in Kapitel 5.3 präzisiert und als konkrete Hypothesen formuliert.

## 4 Zum Stand der Forschung

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist die mögliche Beeinflussung von Selbst- und Fremdwahrnehmung durch die musikpädagogische Intervention „Gitarrenunterricht im Klassenverband“, sowie die sich daraus möglicherweise ergebenden Potentiale für eine gelingende Schullaufbahn von Kindern mit zugeschriebener Lernbehinderung.

Um die Beeinflussung der Selbst- und Fremdwahrnehmung beobachten zu können, berücksichtigt die Untersuchung die Phänomene Selbstkonzept und Lern- und Leistungsmotivation zur Selbstwahrnehmung der Kinder und Lehrer-Schülerinteraktion zur Fremdwahrnehmung durch die Lehrenden.

Unterschiedliche Wirkungen und Transfereffekte von Musik bzw. musikbezogenen Interventionen sind in der Literatur bereits belegt. Sichtet man die vorhandene Literatur des deutschsprachigen Raums wird deutlich, dass zum Thema der Beeinflussung von Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. individuellen Vorverständnissen im Kontext der Förderschule Lernen durch Musik keine Untersuchungen vorliegen.

Allerdings gibt es zahlreiche Untersuchungen zur Wirkung von Musik, etwa auf die kognitive, emotionale und persönliche Entwicklung (s. Kapitel 3.3.1). Außerdem gibt es einige Untersuchungen, die sich speziell mit Musik im Kontext der Lernbehinderung befassen. Hier geht es allerdings um Musikunterricht als pädagogische Methode bzw. darum, in welcher Form Musikunterricht in der Förderschule Lernen angezeigt ist (s. Kapitel 4.2.)

In den folgenden Kapiteln wird der Stand der Forschung analysiert. Zunächst folgt ein Überblick über den umfangreichen Bereich der Transferwirkungsforschung von Musik. Es schließt sich an eine Analyse der Untersuchungen zum Einfluss von Selbstkonzept, Lern- und Leistungsmotivation und Lehrer-Schüler-Interaktion zur Legitimation der für die Beobachtung der Einflüsse von Selbst- und Fremdwahrnehmung gewählten Phänomene.

## 4.1 Wirkungsforschung Musik

Wie Musik auf den Menschen wirkt, ist eine Frage, die Menschen von jeher beschäftigt. In den Kapiteln 2.2.1 und 2.2.2 wird belegt, dass eine Möglichkeit zur Begründung der Suche nach dem spezifischen aber auch dem außermusikalischen Nutzen von Musik historisch in spirituellen Bedürfnissen der Menschheit zu finden ist (beispielhaft auch Spychiger 1992:244).

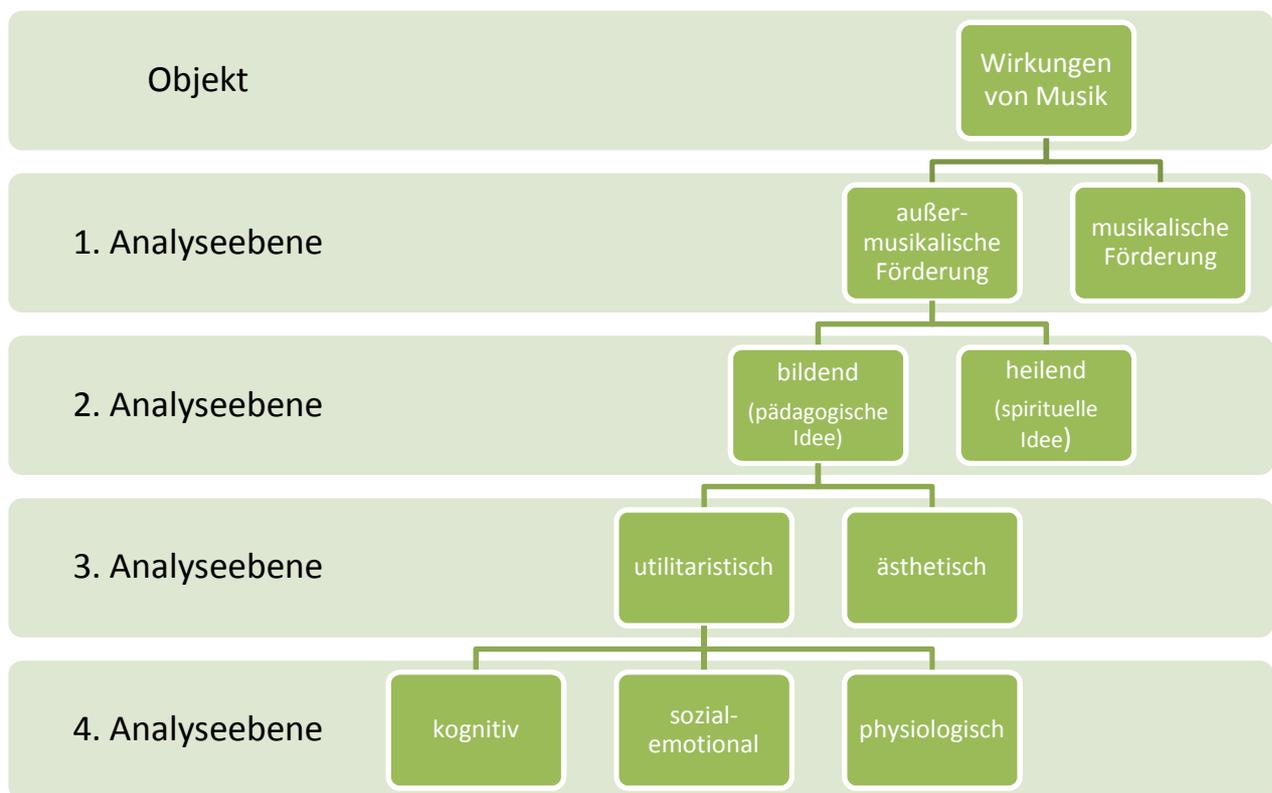
Seit den 1960er Jahren werden regelmäßig Studien zum außermusikalischen Nutzen von Musik veröffentlicht – z.T. mit immensem medialen Echo (etwa der Mozart-Effekt).

Die Ergebnisse der sechsjährigen Langzeitstudien an Berliner Grundschulen von Hans Günther Bastian bilden 2000 einen Höhepunkt der Transfereffekt-Forschung durch musikalische oder musikpädagogische Interventionen. Bastian untersucht hier die Einflüsse, die die Implementierung eines musikalischen Schwerpunkts an Grundschulen hat. In den Fokus stellt Bastian die Auswirkungen auf Intelligenz, soziale Kompetenz, Konzentrationsleistung, Angst/ emotionale Labilität, musikalische Entwicklung, Selbstkonzept, Persönlichkeitsentwicklung im Fremdurteil sowie einige musik-, bzw. musikpädagogikspezifische Themen. In Deutschland löste die Publikation der Ergebnisse, besonders hinsichtlich der Untersuchungen „Intelligenz“, „soziale Kompetenz“ und „Konzentrationsleistung“, ein ungewöhnlich großes Medienecho aus. Zur Intelligenzentwicklung bilanziert Bastian: „Erweiterter Musikerziehung kommt eine überzufällig positive Wirkung auf die Intelligenzentwicklung von Kindern zu, wenn sie längerfristig eingesetzt wird und wirken kann“ (Bastian 2000:274). Gerade für als unterdurchschnittlich getestete Kinder sieht Bastian einen kompensatorischen Effekt der Musikerziehung auf die Intelligenzentwicklung (:276). Im Bereich der sozialen Kompetenz betont Bastian besonders „dass sich in Schulklassen, die miteinander musizieren und eine erweiterte Musikerziehung erleben, überzufällig weniger häufig abgelehnte Schüler befinden“ (:306).

Im innerfachlichen Diskurs wird Bastian für die Methodik seiner Studie als auch für die Darstellung der Ergebnisse deutlich, teils sogar scharf kritisiert (u.a. Bruhn 2001; Spychiger 2001). So wirft Spychiger Bastian ganz grundlegend vor, eine andere Studie in Teilen repliziert zu haben, ohne dies explizit zu erwähnen (Spychiger 2001:68-69). Weiter kritisiert sie zu kleine Stichproben und den spekulativen Charakter Bastians Schlussfolgerungen (ebd.). Bruhn bemängelt besonders Unübersichtlichkeit und Umfang der Publikation (Bruhn 2001:271), mangelnde wissenschaftliche Seriosität (:272-274) und methodische Mängel (:273), sowie eine möglicherweise beabsichtigte überkomplizierte Darstellung. Es entstehe „der Verdacht, dass durch komplizierte Darstellung Kritik abgewehrt werden soll“ (ebd.).

Zu diskutieren ist in diesem Zusammenhang die Problematik der Rechtfertigung von Musik und Musikpädagogik durch die kommunizierten Transfereffekte von musikalischen Interventionen auf unterschiedliche nicht-musikspezifische Bereiche. Beispielhaft formuliert Spychiger die Frage nach dem Sinn des „Nützlichkeitsargument[s] zur Rechtfertigung von Musikunterricht“ (Spychiger 1992:244).

Das folgende Modell nach Spychiger erläutert die Struktur der Analysemöglichkeiten der Wirkungen von Musik.



**Abbildung 3:** Analysemodell: Wirkungen von Musik nach Spychiger (1992)

An der oben abgebildeten vierten Analyseebene setzt das folgende Kapitel zum Stand der Wirkungsforschung in Bezug auf Musik an. Überblicksartig werden Studien aus dem Bereich der Erforschung von Transfereffekten analysiert, also Untersuchungen deren Gegenstand außermusikalische Effekte musikalischer Interventionen sind.

#### *4.1.1 Effekte auf verbale Leistungen und Lesekompetenz*

Anvari et al. zeigen 2002 in ihrer Studie an Kindern im Vorschulalter, dass phonologische Unterscheidungsprozesse ähnlich ablaufen wie musikalische. Das lässt darauf schließen, dass insgesamt phonologisches Bewusstsein und Musikwahrnehmungskompetenz

zusammenhängen. Vielen Leseschwierigkeiten liegen möglicherweise Probleme bei elementaren auditorischen Prozessen zu grunde (Anvari et al. 2002). Butzlaff zeigt in einer Metaanalyse zur Wirkung von Musik auf die Lesekompetenz mehrere positive Effekte, bemängelt jedoch durchweg nicht optimale Untersuchungsdesigns, die zu unklaren Kausalitäten führen (Butzlaff 2000:174-175). Zahlreiche Studien im deutschsprachigen Raum beschäftigen sich mit den positiven Auswirkungen, die musikalische Interventionen auf den Spracherwerb zu haben scheinen. Entsprechende Ergebnisse zeigen sich hier sowohl in musiktherapeutischen Untersuchungen (Tüpker 2009; Schumacher & Calvet-Kruppa 1999; Hegi 1998) als auch in Untersuchungen aus dem musikpädagogischen Kontext (Mück 2008; Pathe 2008; Amrhein 1998).

#### *4.1.2 Effekte auf räumlich-visuelle Leistungen*

1995 weisen Rauscher, Shaw und Ky in einer Untersuchung nach, dass das Hören von Mozart die räumlich-visuellen Leistungen der Probanden verbessert. Dieser sogenannte „Mozart-Effekt“ sorgt für ein immenses Medienecho, aber auch für eine kontrovers geführte fachliche Diskussion. Mehrere Versuche, die Ergebnisse zu reproduzieren, scheitern (u.a. Steele 1999; McKelvie 2002). Chabris sieht eine Begründung des „Mozart-Effekts“ weniger in der Spezifität von Mozarts Kompositionen, sondern in der Tatsache, dass die Probanden sich durch das, was sie hören, angeregt fühlen (Chabris 1999). Steele weist darauf hin, dass die Prozesse kognitiver Leistung zu komplex seien, um durch ein solche, vergleichsweise einfache, Intervention wie das Hören einer bestimmten Musik dauerhaft im Sinne einer Leistungssteigerung beeinflusst zu werden (Steele 1999:371).

In einer anderen Untersuchung zeigen Rauscher et al., dass Kindergartenkinder, die Klavierunterricht erhalten, signifikant bessere räumliche spatial-temporale Leistungen zeigen, als Kinder ohne Klavierunterricht (Rauscher et al. 2000). Bereits 1998 finden auch Gromko und Poorman ähnliche Ergebnisse bei Vorschulkindern (Gromko & Poorman 1998).

### *4.1.3 Effekte auf mathematische Leistungen*

Als beispielhaft für diese Effekte gilt die Untersuchung von Schmidthorst und Holland. Sie belegen 2004 einen Zusammenhang zwischen formal-musikalischem Training und mathematischer Leistung. Probanden, die seit der Kindheit regelmäßig musizierten, wiesen erheblich mehr Aktivität im präfrontalen Kortex und im linken Gyrus fusiformis auf. So können größere, abstraktere Objektkategorien effizienter identifiziert werden, was eine erhöhte abstrakte Repräsentation numerische Größen zur Folge haben kann (Schmidthorst & Holland 2004).

### *4.1.4 Effekte auf Gedächtnisleistungen*

Erwachsene, die bis zu ihrem zwölften Lebensjahr über einen Zeitraum von mindestens sechs Jahren ein Instrument spielten, merken sich signifikant mehr akustisch vorgegebene Wörter, als Erwachsene, die in ihrer Kindheit und Jugend deutlich weniger oder gar nicht musizierten. Wurden die Wörter visuell präsentiert, gab es keinen Unterschied zwischen den beiden Gruppen (Chan et al. 1998).

Ho, Cheung und Chan zeigen 2003 ähnliche Ergebnisse. Auch hier weisen die Kinder ein besseres verbales Gedächtnis auf, wenn sie viel musizieren. Ebenfalls gibt es keine Unterschiede beim Test der visuellen Gedächtnisleistung (Ho et al. 2003).

### *4.1.5 Effekte auf die Neuroplastizität*

Unter anderem Altenmüller belegt, dass intensives Musizieren zu kurz- und langfristigen plastischen Anpassungen des Zentralnervensystems führt und „mit erheblichen makroskopischen Veränderungen in Hirnbereichen gekoppelt“ ist. Vergrößerung der Nervenzellen sowie die Vermehrung der Dendriten und Synapsen sind festzustellen (Altenmüller 2007:42-43; siehe auch Jäncke 2008:355). Schlaug et al. weisen darüber hinaus

mit bildgebenden Verfahren nach, dass bei Musikern das Corpus Callosum deutlich größer ist als bei Nicht-Musikern (Schlaug et al. 1995).

Das Forschungsprojekt AMSEL (Audio- und Neuroplastizität des Musikalischen Lernens) erhält unter anderem als Ergebnis, dass bei musizierenden Kindern einige neuronale Netzwerke aus „auditorischen, motorischen, sprachlichen und visuelle[n] Verarbeitungsprozesse[n]“ eine signifikant höhere Interaktivität aufweisen (Schneider 2013:57-58). Besondere Bedeutung kann dieses Ergebnis z.B. für die Behandlung von hyperkinetischen Störungen haben, da häufig genau eine Störung der beschriebenen Vernetzung und besonders Probleme in der auditorischen Verarbeitungsstruktur zu grunde liegen (:58). Ähnliche Ergebnisse zeigt Seither-Preisler, die ebenfalls „eine Reihe von auditiven Wahrnehmungsfunktionen verbessert“ sieht und einen „Transfer in die Bereiche Lese-Rechtschreibkompetenz und Aufmerksamkeit“ belegt (Seither-Preisler 2013:61).

#### *4.1.6 Effekte auf die kognitive Entwicklung*

Bilhartz, Bruhn und Olson zeigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen Musikunterricht in der frühen Kindheit und der späteren kognitiven Entwicklung in spezifischen außermusikalischen Fähigkeiten (Bilhartz et al. 2000). Auch Costa-Giomi zeigt in ihrer Untersuchung ähnliche Effekte, die allerdings nicht dauerhaft anhalten. Auch die Effektstärke ist eher schwach. So warnt sie selbst „[...]music educators should be cautious about setting unrealistic expectations regarding the cognitive benefits of music instructions“ (Costa-Giomi 1999:210). Siehe hierzu auch die Ergebnisse der Bastian-Studie in Kapitel 3.3.1.8.

#### 4.1.7 Soziale Effekte

Auch soziale Effekte, etwa ein verbessertes Klassenklima oder Verbesserung im gegenseitigen Umgang, werden in mehreren Studien belegt (u.a. Bastian 2000; Forschung zum JeKi-Programm 2013; Naacke 2010).

Bongard, Kamala und Frankenberg stellen fest, dass Kinder, die in ihrer Grundschulzeit am Programm *Jedem Kind ein Instrument* teilnehmen, „durch den Instrumentalunterricht in Bereichen der Stressverarbeitung profitieren, die langfristig mit höherer psychischer und physischer Gesundheit assoziiert sind“ (Bongard et al. 2013:63). Weiter betonen sie den besonderen Effekt hinsichtlich der „vermehrten Nutzung von positiv beurteilten Strategien zur Stressbewältigung“ (ebd.). Auch hinsichtlich der Selbstkonzeptentwicklung stellen Bongard et al. fest, dass Kinder (insbesondere Jungen), die am JeKi-Programm teilnehmen, eine positivere Entwicklung zeigen, als Kinder der Kontrollgruppen (:64).

Mögliche Zusammenhänge zwischen Musik bzw. Musizieren und dem (fremd-) wahrgenommenen Sozialverhalten analysieren unter anderem Bauer (2012), Naacke (2010), Hallam (2010) und Bastian (2000).

Schellenberg (2009) bestreitet etwaige Zusammenhänge zwischen Musik, bzw. Musizieren und Auswirkungen auf den sozial-emotionalen Kontext, während Costa-Giomi (2004) positive Zusammenhänge zwischen Musik bzw. Musizieren und dem Selbstwertgefühl belegt.

Positive Auswirkungen musikalischer Interventionen auf das Unterrichtsklima, Kooperation, Motivation sowie Sympathieentwicklung untereinander zeigen Weber, Spsychiger und Patry (1993). Wehrum, Degé, Schwarzer und Stark (2009) sehen Zusammenhänge zwischen Musik und der Verringerung von Vermeidungsleistungszielen und Arbeitsvermeidungsstrategien. Ebenfalls 2009 untersuchen Degé, Wehrum, Schwarzer und Stark mögliche Einflüsse des Selbstkonzepts auf den Bildungserfolg.

#### *4.1.8 Kritische Diskussion*

In den vorausgegangenen Kapiteln werden die Ergebnisse einiger Studien untersucht, die sich mit möglichen Transfereffekten von Musik/ Musikpädagogik beschäftigen. Insgesamt wird eingeräumt, dass häufig Methodik und/ oder die tatsächliche Effektstärke solcher Transfereffekt-Studien zu bemängeln sind (Schumacher 2006, Spychiger 2001, Hetland 2000). So vergleicht Schumacher Studien, die möglichen kognitiven Effekte des Musizierens untersuchen und resümiert, dass es „als offene Frage angesehen werden [muss], ob sich die allgemeine Intelligenz durch Musikunterricht tatsächlich in nennenswertem Umfang fördern lässt“ (Schumacher 2006). Ungeklärt bleibt, ob die vorhandenen Effekte tatsächlich musikspezifisch sind, oder im Sinne eines „schooling effect“ durch eine höhere Anzahl von Unterrichtsstunden überhaupt entstehen. Ebenfalls offen bleibt die Frage, wie langfristig die Wirkung der Effekte zu sehen ist (Hetland 2000:220).

Ohne die Diskussion um die Methode und möglicherweise missverständlich dargestellten Ergebnisse der Bastian-Studie (Bruhn 2001; Spychiger 2001) hier wieder aufzugreifen, erscheinen die Ergebnisse sowohl bei Bastian als auch bei Schellenberg weder ausgeprägt noch dauerhaft (Schellenberg 2004, Schumacher 2006).

Spätestens seit dem lebhaften Diskurs um den Mozart-Effekt gilt als fachlicher Konsens, dass die Forschung zu Transfereffekten von Musik/ Musikerziehung als komplexes Konstrukt zu betrachten ist und möglichst nicht als eindimensionale Suche nach kausalen Beziehungen betrieben werden sollte (beispielhaft: Spychiger 1992, 2001; Bastian & Kornmann 2001; Behne 1995). Gerade bei einem Forschungsgegenstand, der so untrennbar mit dem Menschen verbunden ist und eine so starke emotionale Konnotation besitzt wie Musik, gilt es in besonderer Weise die Violdimensionalität der jeweiligen Situation zu berücksichtigen. Außerdem ist unverzichtbar, unterschiedliche ergebnisrelevante Versuchseffekte (Hawthorne-, Halo-, John-Henry-Effekte) sowie Versuchsleiterartefakte zu berücksichtigen und zu reflektieren.

Spychiger bilanziert: „Als größter gemeinsamer Nenner ist festzuhalten, daß vermehrter Musikunterricht keinerlei negative Wirkung zeigt – ein Ergebnis, das auf den ersten Blick bescheiden wirkt, jedoch nicht banal ist“ (Spychiger 1992:248). Im Zusammenhang betrachtet muss diese Bilanz allerdings als problematisch bewertet werden. Hintergrund der Transfereffektbeforschung musikalischer oder musikpädagogischer Interventionen ist nicht selten die Bestrebung nach Legitimation von (mehr) Musik oder Musikunterricht in der Gesellschaft – also ein gesellschaftlicher, bildungs- und werteorientierter Hintergrund. Bei dieser Ausgangslage ist „keinerlei negative Wirkung“ mitnichten ein befriedigendes Ergebnis.

Spychiger selbst stellt fest: „Eine abschließende Beurteilung der Nützlichkeithese als bildungspolitisches Argument für den Musikunterricht fällt zunehmend nur mit Vorbehalten positiv aus“ (Spychiger 1992:251).

Lassen sich im Bereich der kognitiven, schulbezogenen Transfereffekte keine deutlichen Effekte belegen, müssen die dringlichsten Forschungsdesiderate sein, andere Forschungsfragen zu formulieren, die eine andere Dimension des Werts der Musik für den Menschen und die Gesellschaft abbilden.

Wie kann eine solche Dimension definiert werden? Grundsätzlich gilt: die Situationen, in denen die tatsächliche Wirkung (inklusive möglicher Transfereffekte) beforscht wird, sind derartig komplex, dass sich die Frage stellt, ob eine statistische Nivellierung der Stör- bzw. Drittvariablen grundsätzlich überhaupt möglich und sinnvoll ist. Ein neuer Impuls für die Forschung bezüglich Wirkungen von Musik könnte genau von dieser schwer zu kontrollierenden Komplexität der Situation und der nicht-objektivierbaren individuellen Wahrnehmung ausgehen (Vgl. Kapitel 1.2).

Die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit knüpft genau dort an. Hier wird untersucht, wie sich Musizieren auf die subjektiv empfundene Selbst- und Fremdwahrnehmung der teilnehmenden Kinder auswirkt. Um abschätzen zu können, was diese mögliche Beeinflussung des Phänomens der subjektiven interindividuellen Wahrnehmung haben könnte, wird nachfolgend der Forschungsstand der betreffenden Bereiche dargestellt.

## *4.2 Exkurs: Untersuchungen zu Musik und dem Konstrukt Lernbehinderung*

Durch die schulpolitischen Entwicklungsprozesse zu einem inklusiveren System (Gemeinsamer Unterricht), kann davon ausgegangen werden, dass in Untersuchungen, die an Schulen der BRD durchgeführt wurden, zwar Kinder mit zugeschriebener Lernbehinderung miterfasst werden, jedoch in unterdurchschnittlicher Weise, da nur ein Teil im Gemeinsamen Unterricht beschult wird (siehe Kapitel 5.1.1).

Zum direkten Kontext der Wirkung von Musik an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gibt es wenige Untersuchungen. Regelmäßig finden sich Publikationen im Sinne eines spezifischen Lehrplans oder methodisch-didaktischen Ansätze (Amrhein 1983; Schirmer 1994; Schaefer 2002; Fritsch 1988; Piel 1985). Kimmelmeyer (1979) und Ringler (1985) betrachten den Einsatz von Musik als Inhalt bzw. Methode des Lernortes Förderschule Lernen aus der Perspektive einer pädagogisch orientierten Musiktherapie, in der etwas unspezifisch die allgemein förderlich eingeschätzte Wirkung von Musik und Musizieren den Lernenden zu Gute kommen soll.

Colwell (2002) gelingt der Nachweis, dass sich die Lesekompetenz von Schülern mit Lernstörungen erhöht, wenn sie an unterschiedlichen Formen von Gesangsunterricht teilnehmen. Eine erhöhte Lebensqualität, sowie verbesserte Kommunikationsfähigkeit und erhöhtes psychisches Wohlbefinden belegen Savarimuthu & Bunnell und folgern „that music, though not widely used in the field of learning disabilities, can be an effective medium through which the quality of life of clients can be enhanced“ (Savarimuthu & Bunnell 2002:160).

Weiter gibt es größere Übersichts- und Zustandsberichte zum Fach Musik an Förderschulen allgemein (Merkt 1999) oder spezifisch mit dem Schwerpunkt Lernen (Amrhein 1983).

### *4.1.3 Einordnung der eigenen Untersuchung*

Die vorliegende Untersuchung stellt keine Wirkungsforschung bezüglich einer bestimmten musikalischen/ musikpädagogischen Intervention im klassischen Sinn dar, sondern analysiert ausschließlich die Konsequenzen, die diese Intervention auf Auto- und Heterostereotyp von Lernenden der Förderschule Lernen hat. Hier relevant sind ausschließlich Möglichkeiten zur Beeinflussung der individuellen Wahrnehmung und des individuellen Erlebens des schulischen Kontexts. Diese Schnittstelle (die Beeinflussung der persönlichen Vorverständnisse) scheint in besonderem Maße interessant, um Routinen und stereotype Abläufe gezielt beeinflussbarer zu machen. Ob und in welchem Ausmaß so der Schul- und Bildungserfolg der Lernenden insgesamt beeinflusst werden kann, wird durch die Analyse des Forschungsgegenstands (Kapitel 5.2) untersucht.

## 5 Forschungsdesign

Die vorliegende Untersuchung stellt eine Kombination aus klassischer Evaluationsforschung und Grundlagenforschung dar. Im Sinne klassischer Evaluationsforschung wird die Wirksamkeit einer bestimmten Intervention, in diesem Fall des Projekts Gitarrenklasse, hinsichtlich bestimmter Kriterien überprüft. Darüber hinaus werden jedoch im theoretischen Teil der Arbeit variierende Perspektiven auf gesellschaftlich etablierte Konstrukte wie beispielsweise das Heterostereotyp des Konstrukts Lernbehinderung und das Heterostereotyp der Wirksamkeit von Musik, bzw. von Musizieren analysiert. Die daraus resultierende Fragestellung, wie sich die bewusste Kombination von gesellschaftlich positiv konnotierten Phänomenen mit gesellschaftlich negativ konnotierten Phänomenen auf den jeweiligen Kontext auswirkt, bzw. was dies für den zukünftigen Inklusionsprozess der Gesellschaft im Allgemeinen und des Schul- und Bildungswesens im Speziellen bedeutet, gehört eher in den Bereich der Grundlagenforschung.

Für die empirische Evaluationsforschung dieser Arbeit gilt also: untersucht wird mittels der Prüfung von Veränderungshypothesen die Auswirkung der unabhängigen Variable Gitarrenklasse auf mehrere abhängige Variablen, beispielsweise das schulische Selbstkonzept der Lernenden. Dabei existiert die unabhängige Variable in zwei Ausprägungen (Experimental-, bzw. Kontrollgruppe,  $n = 26$ ) (Bortz & Döring 2006:116). Es handelt sich um ein multivariates Design, da mehrere abhängige Variablen untersucht werden. Insgesamt werden 22 Items aus drei Inventaren untersucht: 20 einzelne, zusätzlich 2 geclusterte (Bortz & Döring 2006:510).

Es handelt sich bei der vorliegenden Untersuchung um ein quasiexperimentelles Design zur Überprüfung von Veränderungshypothesen, da es sich bei Experimental-, bzw. Kontrollgruppe um natürliche Gruppen (hier Schulklassen) und nicht um randomisiert zugeordnete Gruppen handelt (Bortz & Döring 2006:54). Es wird ein Zweigruppen-Pretest-Posttest-Design gewählt, der allerdings um einen weiteren Messzeitpunkt ergänzt wird. Der

zusätzliche Messzeitpunkt wird gewählt, da die interne Validität der Studie aufgrund der fehlenden Randomisierung und der geringen Stichprobengröße nicht optimal erscheint. Durch die zusätzliche Messung wird eine bessere Transparenz der Entwicklung der beiden Gruppen erreicht und außerdem der für pädagogische und therapeutische Interventionen typische große Anfangseffekt sicher belegt (beispielhaft Venter et al. 2002:204).

Die folgenden Kapitel analysieren den evaluationsforschungsgeprägten Teil der Untersuchung. So werden nachfolgend die Intervention skizziert (5.1), der Kontext des Forschungsgegenstands erläutert (5.2), die Hypothesen generiert (5.3), die Forschungsmethodik und die Abläufe vorgestellt (5.4, 5.5, 5.6 und 5.7) und schließlich die Ergebnisse präsentiert und analysiert (6). Nach der Diskussion der Ergebnisse (7), sollen abschließend mögliche Einflüsse und Konsequenzen für zukünftige bildungs- und gesellschaftspolitische Entwicklungen erörtert werden (8).

## **5.1 Projektskizze**

### *5.1.1 Zahlen und Fakten zum Förderschwerpunkt Lernen*

„Wenn man irgendeine Aktivität nennen sollte, für die der Mensch optimiert ist, so wie der Albatros zum Fliegen oder der Gepard zum Rennen, dann ist es beim Menschen das Lernen“ (Spitzer 2009:10). Das erklärt, warum das Konstrukt der Lernbehinderung immer als ein sehr komplexes, das Individuum in seiner Gesamtmenschlichkeit betreffendes Phänomen einzuschätzen ist; also ein individuelles und zugleich gesellschaftliches Phänomen und weniger eine ausschließlich kognitive Einschränkung. Nach Spitzer stellt man mit einer Formulierung, die ausgerechnet die Lernfähigkeit in Frage stellt, die Fähigkeit zum Menschsein in seiner ureigenen optimierten Form (homo discens) überhaupt in Frage.

## Statistisches zum Förderschwerpunkt Lernen

Für die Lernenden, die eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen besuchen, gilt eine 10-jährige Pflichtschulzeit. Das nordrheinwestfälische Schulministerium betont die Wichtigkeit einer „individuellen, ganzheitlichen Förderung“ mit dem Ziel der „Befähigung zu einer realistischen Selbsteinschätzung“, sowie die Wichtigkeit der individuellen Förderpläne, die für jeden Lernenden individuell entwickelt werden (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2013a). Vorgesehene Schulabschlüsse sind der *Abschluss des Bildungsgangs im Förderschwerpunkt Lernen nach Klasse 9* oder der *Abschluss des Bildungsgangs im Förderschwerpunkt Lernen nach Klasse 10* (ebd.).

Für das Schuljahr 2011/2012 sind folgende Daten ermittelt (KMK 2012a):

**Tabelle 5: Förderschüler in Förderschulen im Schuljahr 2011/2012**

	Bundesrepublik Deutschland	NRW
Förderschüler insgesamt	365.719	94.805
davon ohne deutsche Staatsangehörigkeit	44.951	14.896
Förderschüler Lernen	145.383	33.866
davon ohne deutsche Staatsangehörigkeit	22.614	7.477

Kornmann weist in einer Analyse der Schulstatistiken des Schuljahrs 2002 darauf hin, dass „ausländische Schüler an der Sonderschule für Lernbehinderte um mehr als das doppelte überrepräsentiert sind“ (2013:72-73). Auch im Bildungssystem insgesamt belegt er eine ungleiche Verteilung der Chancen für unterschiedliche soziale Herkunft. So seien Angehörige der höheren sozialen Schichten in den höheren Bildungsgängen und die der

unteren sozialen Schichten in den weniger attraktiven Bildungsgängen jeweils überrepräsentiert (:75).

### Statistisches zum Gemeinsamen Unterricht

Im Gemeinsamen Unterricht lernen Kinder mit und ohne zugeschriebene Behinderung gemeinsam in Regelklassen der allgemeinbildenden Schulen, mit unterschiedlicher sonderpädagogischer Unterstützung. Grundsätzlich ist der Gemeinsame Unterricht für alle Förderschwerpunkte vorgesehen. Die Lehrkraft der allgemeinen Schule und die für die sonderpädagogische Förderung Zuständige kooperieren und erstellen für jeden Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen individuellen Förderplan, der regelmäßig überprüft und gegebenenfalls nachbearbeitet wird. Abhängig von der individuellen Lernsituation können die Lernenden im Unterricht zielgleich oder zieldifferent gefördert werden. Je nach Schulleistung kann im Gemeinsamen Unterricht sowohl der Schulabschluss der jeweiligen allgemeinen Schule erreicht werden als auch der Schulabschluss im Bildungsgang des entsprechenden Förderschwerpunkts.

Zu beachten ist, dass immer ein unklarer Faktor an Lernenden, deren sonderpädagogischer Förderbedarf (noch) nicht diagnostiziert ist, existiert. Dies gilt für jede allgemeine Schule, auch wenn dort keine sonderpädagogische Förderung vorgesehen ist (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW: 2013b).

Befürworter des Gemeinsamen Unterrichts schätzen besonders die hier gegebene Durchlässigkeit nach oben, da diese im dezidierten Förderschulsystem faktisch nicht existent ist sowie die positive motivationale Auswirkung von gleichaltrigen Rollenmodellen und den Gewinn des Voneinander-Lernens. ( Schumann 2007:201-203).

Kritik am gemeinsamen System setzt häufig an ähnlichen Punkten an, interpretiert diese aber deutlich anders.

**Tabelle 6: Förderschüler in allgemeinen Schulen im Schuljahr 2011/2012 (KMK 2012a)**

	Bundesrepublik Deutschland	NRW
Förderschüler insgesamt im GU	121.999	22.584
davon ohne deutsche Staatsangehörigkeit	9.372	2.938
Förderschüler Lernen im GU	53.334	9.711
davon ohne deutsche Staatsangehörigkeit	5.408	1.822

### *5.1.2 Die Gitarrenklasse an der Friedensschule*

Das Projekt Gitarrenklasse entsteht an der Friedensschule in Lüdenscheid (Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen) durch die Initiative einer der Lehrenden. Ihre Motivation ist der Wunsch, den Schülern einen Lernkontext anzubieten, der zwar innerhalb der gewohnten Schulumgebung stattfindet, sich aber dennoch inhaltlich und methodisch-didaktisch vom regulären Schulalltag der Lernenden unterscheidet. Da der Musikunterricht an der Friedensschule häufig ausfällt und außerdem überwiegend fachfremd erteilt wird, scheint ein Musikprojekt besonders geeignet. Ziel der Idee ist es, die Schüler für einen neuen Lerninhalt zu begeistern und so möglicherweise Schulmüdigkeit vorzubeugen, bzw. dieser entgegenzusteuern. Ein Transfereffekt in den Bereich der Motivation ist also durchaus von Beginn an mitgedacht.

So wird eine Kooperation zwischen der Friedensschule und der Musikschule der Stadt Lüdenscheid initiiert, eine Lehrkraft der Musikschule kommt zweimal wöchentlich in die Friedensschule, um dort den Lernenden einer Klasse im Klassenverband Gitarrenunterricht zu erteilen. Der Unterrichtsumfang beträgt 2 x 45 Minuten pro Woche. Diese beiden Unterrichtsstunden sind dem Kontingent der regulären Stundentafel entnommen, die

Lernenden erhalten also keinen zusätzlichen Unterricht. Über das Projekt der Gitarrenklasse hinaus erhält die Klasse keinen weiteren (regulären) Musikunterricht.

Die Instrumente werden den Schülern zum Gebrauch in der Schule leihweise kostenfrei zur Verfügung gestellt. Zusätzlich gibt es die Gelegenheit, an den anderen Tagen der Woche im Rahmen des regulären Schultags zu üben, um das Gelernte zu vertiefen.

Die Klasse spielt regelmäßig vor: den anderen Klassen der Schule, den Eltern und gelegentlich in einem größeren öffentlichen Rahmen.

Die Klassenlehrerin und die Lehrkraft der Musikschule erteilen den Unterricht im Team-Teaching, um der verhältnismäßig großen Instrumentalgruppe sowie der besonderen Lernsituation der Lernenden gerecht zu werden (Unterrichtsprotokolle: siehe Anhang).

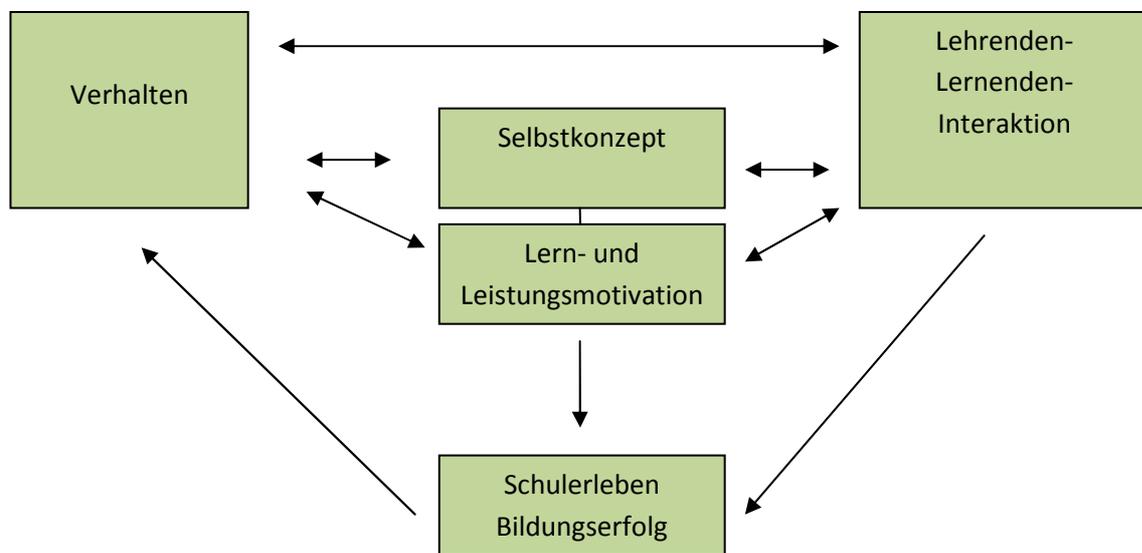
## **5.2 Zum Forschungsgegenstand**

Wie bereits geschildert, geht es in der vorliegenden Untersuchung sowohl um die Entwicklung von Selbst- und Fremdwahrnehmung Lernender der Förderschule Lernen unter dem Einfluss der musikpädagogischen Intervention *Gitarrenklasse* als auch um die Auswirkung, die Selbst- und Fremdwahrnehmung auf den allgemeinen Schul- und Bildungserfolg der Lernenden haben können. Um den Gegenstand der Auto-, bzw. Heterostereotypen operationalisieren zu können, untersucht diese Arbeit das schulische Selbstkonzept der Lernenden, ihre Lern- und Leistungsmotivation sowie die Einschätzung der Lernenden durch die Lehrenden. Die Literatur zeigt, dass diese Kriterien gut geeignet sind, um die Entwicklung von Selbst- und Fremdwahrnehmung zu beobachten.

Um die Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts der Lernenden in Experimental- und Kontrollgruppe zu beobachten, werden die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) (Schöne et al. 2002) verwendet. Die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) (Spinath et al. 2002) beschreiben die Entwicklung der

Lern- und Leistungsmotivation der Lernenden in beiden Gruppen. Zur Operationalisierung der Fremdwahrnehmung bzw. der Lehrenden- Lernenden-Interaktion wird die Lehrereinschätzliste zum Sozial- und Lernverhalten (LSL) (Petermann & Petermann 2006) verwendet.

Die folgende Grafik visualisiert die Zusammenhänge der gewählten Kriterien sowie die Auswirkungen auf das individuelle Schulerleben und den jeweiligen Bildungserfolg.



**Abbildung 4: Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept, Lern- und Leistungsmotivation, Lehrenden-Lernenden-Interaktion und individuellem Schulerleben, bzw. Bildungserfolg.**

### 5.2.1 Zum Selbstkonzept

Shavelson, Hubner und Stanton definieren Selbstkonzept als die Gesamtheit der Wahrnehmungen, die eine Person von sich hat. Dabei bedingen sich diese Wahrnehmungen durch die individuellen Erfahrungen mit der Umwelt. Die Autoren betonen das Potenzial des Konstrukts Selbstkonzept zur Erklärung und Vorhersage individuellen Verhaltens (Shavelson

et al. 1976:411; Marsh 2005). Bildungspolitisch stufen sie die Förderung positiver Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schülern als wichtig ein und beurteilen sie als ein voll gültiges Bildungsergebnis (:408) (siehe dazu auch Hellmich 2011:11).

Die Frage, ob und inwiefern das Konstrukt des Selbstkonzepts beispielsweise auch Schulleistung beeinflussen kann, wird in der Literatur vielerorts erörtert.

Hellmich und Günther beispielsweise betonen, „dass ein günstiges Fähigkeitenselbstkonzept, vermittelt über die Motivation und die Ziele, die sich in der Anstrengungsbereitschaft, der Ausdauer, der Lernbereitschaft etc. von Schülerinnen und Schülern manifestieren, positive Auswirkungen auf die schulischen Leistungen hat“ (Hellmich & Günther 2011:39). Schöne und Stiensmeier-Pelster bestätigen die Gewichtung von Shavelson et al. und sehen, neben den positiven Effekten auf Schulleistung, ein hohes Fähigkeitenselbstkonzept als ein „eigenständiges Ziel pädagogischer Maßnahmen in der Grundschule“ (Schöne & Stiensmeier-Pelster 2011:61).

Für Spinath und Freiberger spielt das Erleben von Veränderlichkeit von Fähigkeiten eine große Rolle. Hierin liegt für die Autorinnen ein großer Vorteil des Konstrukts des (veränderlichen) Selbstkonzepts, denn: „Während eine Nicht-Veränderbarkeits-Theorie unter bestimmten Bedingungen negative Folgen mit sich bringt, ist eine Veränderbarkeits-Theorie stets günstiger“ (Spinath & Freiberger 2011:114). Schlag betont ebenfalls die Bedeutung der Attribuierungsänderung (Schlag 2004:156).

Darüber hinaus betont Dickhäuser die Möglichkeiten, über eine Stärkung des Selbstkonzepts andere Faktoren positiv zu beeinflussen (Dickhäuser 2006:6-8). Braun bilanziert, dass der „wechselseitige Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Schulerfolg [...] als erwiesen [gilt]“ (Braun 2012:103).

Hinz erläutert die besondere Bedeutung von Selbstkonzeptförderung für die gegenwärtigen inklusionpolitischen Schulentwicklungsprozesse, speziell für die spezifische Situation Lernender mit zugeschriebener Lernbehinderung. Ihr zufolge bietet die Förderung positiver Selbstkonzepte „eine pädagogische Chance – dies gerade auch in heterogenen

Lerngruppen -, wenn Kontinuität, Verlässlichkeit, Wertschätzung und Respekt vor jedem einzelnen Kind als Bausteine eines resilienzförderlichen schulischen Leitbildes ernst genommen werden“ (Hinz 2011:275).

Uneinheitlich sind die Ergebnisse der Untersuchungen, die das Selbstkonzept Lernender mit zugeschriebener Lernbehinderung analysieren. So hält Moser als ein zentrales Ergebnis seiner Schweizer Untersuchungen fest: „Lernbehinderte Schüler haben, unabhängig vom Schultyp [...], ein schlechteres Selbstkonzept als Regelschüler“ (Moser 1986:158).

Keine Differenzen in der sozialen Komponente des Selbstkonzepts bei Kindern mit und ohne zugeschriebener Lernbehinderung hingegen referieren Sauer, Ide und Borchert (2007:140). Wocken schließlich berichtet sogar von einem positiven Selbstbild der Sonderschüler und greift damit die „Prognose einer selbstwertbeeinträchtigenden Wirkung des Stigmas Dummheit“ an (Wocken 1983:482). Wie bereits beschrieben, widerlegt die Untersuchung von Schumann dies und weist auf die deutlich stigmatisierenden Effekte von besonderer Beschulung für Lernende mit zugeschriebener Lernbehinderung hin sowie auf die Notwendigkeit gerade das akademische Selbstkonzept leistungsschwächerer Lernender zu stärken (Schumann 2007: 194-195).

Ebenso betont Klattenhoff die besondere Wichtigkeit eines positiven Fähigkeitenselbstkonzepts als kompensatorischen Effekt für Lernende mit zugeschriebener Lernbehinderung, weist aber darauf hin, dass gerade diese Gruppe „aufgrund ihrer schulischen Erfahrungen häufig ein negatives Selbstkonzept“ entwickelt (Klattenhoff 2000:280). Auch Marsh beschreibt die Förderung von positiven Selbstkonzepten in diesem Zusammenhang als „central goal of education and an important vehicle for addressing social inequities experienced by disadvantaged groups“ (Marsh 2005:119).

Klattenhoff führt weiter aus, dass negative Selbstkonzepte beispielsweise durch Zuschreibungsprozesse entstehen können. So werden die negativen Stereotypen im Interaktionsprozess von den Lehrenden auf die Lernenden übertragen und so zum Selbstbild.

Hieraus leitet Klattenhoff als Auftrag für die Lehrenden ab, „Entstigmatisierungen bewusst zu initiieren“ und „positive Erwartungen an die Lernenden [zu] richten“ (Klattenhoff 2000:284).

### *5.2.2. Zur Lern- und Leistungsmotivation*

Offensichtlich sind die Zusammenhänge zwischen Schulerfolg und der schul-, bzw. lernspezifischen Motivation. Bei positiver Motivationslage fallen Lernen und der Schulalltag leicht, mangelnde Motivation führt zu problematischen Situationen (Schlag 2004:9). Um also das schulbezogene Selbstbild der Lernenden umfassend darstellen zu können, empfiehlt es sich, die Entwicklung der individuellen Lern- und Leistungsmotivation zu beobachten. Zahlreiche Studien zeigen, dass individuell verfolgte Lern- bzw. Leistungsziele in engem Zusammenhang stehen mit dem expliziten Lernen vorgeschalteten Bedingungen, dem eigentlichen Lernverhalten und der resultierenden Leistung (Ames 1984 & 1992; Ames & Archer 1988; Butler & Neumann 1995; Elliot 1999).

### *5.2.3 Zur Lehrenden-Lernenden-Interaktion*

Erfolgreiches Lernen erfordert eine sichere und verlässliche, emotional positiv konnotierte Umgebung und stabile Beziehungen. Auch für das Gelingen des schulischen Lernens ist die Beziehung zwischen Vermittelnden und Lernenden von entscheidender Bedeutung (beispielhaft Günther 2012:69; Schleiffer 2012:108).

Für Lernende mit zugeschriebener Lernbehinderung betont die Konferenz der Kultusminister in ihren Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen: „Diese Kinder und Jugendlichen sind in der schulischen Förderung [...] angewiesen auf Geborgenheit und Sicherheit, Zuwendung und Wärme, Anerkennung und Vertrauen, um Selbstwertgefühl und

Leistungskraft entfalten zu können“ (KMK 1999:6) und weist so auf den besonderen Stellenwert hin, den die Lehrer-Schüler-Interaktion in diesem Kontext besitzt.

Auch Schleiffer bestätigt diese besondere Bedeutung, da die Lernenden mit zugeschriebener Lernbehinderung häufig ein gestörtes Explorationsverhalten verbunden mit allgemeiner Verweigerung gegenüber explizitem Lernen zeigen (Schleiffer 2012:108).

Günther weist darauf hin, dass gerade in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Kontext der zugeschriebenen Lernbehinderung „Störungen der sozialen Interaktion entstehen [können], wenn Lernende und Lehrende nicht in der Lage sind, mögliche subkulturelle Differenzen zu überwinden“ (Günther 2012:51). Als Beispiel für misslingende Interaktion zählt sie etwa den Gebrauch unterschiedlicher, nicht vereinbarer Sprachstile auf (ebd.). Ein weiterer Hinweis für die Komplexität der Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext der zugeschriebenen Lernbehinderung zeigt sich darin, dass die frühen Bindungserfahrungen der Lernenden „in einem besonderen Maße die Schüler-Lehrer-Interaktion beeinflussen“ (Günther 2012:61). Bereits in Kapitel 2.1.2.2 wird auf die hochproblematische Sozialisations- und Sozialisierungssituation vieler Lernender mit zugeschriebener Lernbehinderung hingewiesen. So lässt sich klar ein Zusammenhang zwischen misslingender Lehrer-Schüler-Interaktion und zugeschriebener Lernbehinderung, bzw. den entsprechenden soziokulturellen Bedingungen, und Schul- und Bildungsmisserfolg belegen.

„Der Förderschwerpunkt Lernen hat als Wissenschaftsdisziplin, gemessen an den vorhandenen Publikationen und universitären Seminarangeboten und Lehrveranstaltungen, der Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und Bindungen bisher eher wenig Beachtung geschenkt“ (Bröcher 2007:94).

Bröcher weist weiter darauf hin, dass neuere Publikationen den Stellenwert der Bindungsforschung für den Kontext der Lern- und Verhaltensschwierigkeiten betonen (Bröcher 2007:94-95).

Auf den großen Einfluss von Stereotypen auf den Schul- und Bildungserfolg verweisen Hirschauer und Kullmann. Sie gehen davon aus, „dass Stereotype auch in schulischen Interaktionen und damit in Bildungsprozessen eine wichtige Rolle spielen“ (2010:353). Sie befürchten einen entsprechenden Einfluss auf die Leistungserwartung, die die Lehrenden an die Lernenden haben sowie auf die Lehrenden-Lernenden-Interaktion insgesamt und insbesondere auf die Beurteilungspraxis der Lehrenden (:355). Sie verweisen darauf, dass die Erwartungen der Lehrenden einen Prädiktor für die tatsächlich erbrachten Leistungen der Lernenden darstellen und so auch als Einflussfaktoren gelten (ebd.). Daraus leiten Hirschauer und Kullmann die Notwendigkeit ab, zu verhindern, dass sich entsprechende Heterostereotype im professionellen Handeln der Lehrenden manifestieren (:358).

Für die vorliegende Untersuchung bedeutet das, dass der Fokus gerichtet sein muss auf Möglichkeiten, genau diese Manifestation von Heterostereotypen im professionellen Handeln der Lehrenden zu verhindern.

## **5.3 Hypothesen**

Die Hypothesen des empirischen Teils generieren sich aus den Items der verwendeten Inventare. Jeder der drei verwendeten Inventare (SESSKO, SELLMO, LSL) erhebt Daten zu mehreren Skalen, bzw. Items. SESSKO (Schöne et al. 2002) und SELLMO (Spinath et al. 2002) erheben Daten zur Selbsteinschätzung der Lernenden, die LSL (Petermann & Petermann 2006) erhebt Daten zur Fremdeinschätzung der Lernenden durch die Lehrenden.

### *5.3.1 Hypothesen aus dem Bereich der Selbstwahrnehmung*

In diesem Kapitel werden die Hypothesen zum Gegenstand der Selbstwahrnehmung, also aus den Inventaren SESSKO und SELLMO, aufgelistet.

### 5.3.1.1 Hypothesen aus dem Bereich schulisches Selbstkonzept

Das Inventar SESSKO erhebt Daten zu vier Skalen des Konstrukts *schulisches Selbstkonzept*.

1. Die Skala zur Erfassung des kriterialen Selbstkonzepts
2. Die Skala zur Erfassung des individuellen Selbstkonzepts
3. Die Skala zur Erfassung des sozialen Selbstkonzepts
4. Die Skala zur Erfassung des absoluten Selbstkonzepts

Gegenstand der Untersuchung ist die Frage, ob sich die Lernenden der Experimentalgruppe hinsichtlich ihres schulischen Selbstkonzepts besser entwickeln, als die Lernenden der Kontrollgruppe. Die Hypothesen zum Gegenstand des Selbstkonzepts lauten folglich:

H 1.1:

Die Lernenden der Experimentalgruppe entwickeln ihr kriteriales Selbstkonzept positiver als die Lernenden der Kontrollgruppe.

H 1.2:

Die Lernenden der Experimentalgruppe entwickeln ihr individuelles Selbstkonzept positiver als die Lernenden der Kontrollgruppe.

H 1.3:

Die Lernenden der Experimentalgruppe entwickeln ihr soziales Selbstkonzept positiver als die Lernenden der Kontrollgruppe.

H 1.4:

Die Lernenden der Experimentalgruppe entwickeln ihr absolutes Selbstkonzept positiver als die Lernenden der Kontrollgruppe.

### 5.3.1.2 Hypothesen aus dem Bereich Lern- und Leistungsmotivation

Das Inventar SELLMO erhebt Daten zu vier Skalen der *Lern- und Leistungsmotivation*.

1. Die Skala zur Erfassung der Lernziele
2. Die Skala zur Erfassung der Annäherungsleistungsziele
3. Die Skala zur Erfassung der Vermeidungsleistungsziele
4. Die Skala zur Erfassung der Arbeitsvermeidung

Gegenstand der Untersuchung ist die Frage ob sich die Lernenden der Experimentalgruppe hinsichtlich ihrer Lern- und Leistungsmotivation positiver entwickeln als die Lernenden der Kontrollgruppe. Dementsprechend lauten die Hypothesen zum Gegenstand der Lern- und Leistungsmotivation:

H 2.1:

Die Lernenden der Experimentalgruppe entwickeln eine positivere Ausprägung ihrer Lernziele als die Lernenden der Kontrollgruppe.

H 2.2:

Die Lernenden der Experimentalgruppe entwickeln eine positivere Ausprägung ihrer Annäherungsleistungsziele als die Lernenden der Kontrollgruppe.

H 2.3:

Die Lernenden der Experimentalgruppe entwickeln eine geringere Ausprägung ihrer Vermeidungsleistungsziele als die Lernenden der Kontrollgruppe.

H 2.4

Die Lernenden der Experimentalgruppe entwickeln eine geringere Ausprägung ihrer Arbeitsvermeidung als die Lernenden der Kontrollgruppe.

### *5.3.2 Hypothesen aus dem Bereich der Fremdwahrnehmung*

In diesem Kapitel werden die Hypothesen zum Gegenstand der Fremdeinschätzung aufgelistet. Diese Hypothesen generieren sich aus dem Erhebungsinventar der Lehrereinschätzliste (LSL). Das Inventar erfasst 10 Items, die zu zwei Gruppen zusammengefasst werden können (Sozial-, bzw. Arbeitsverhalten).

#### 5.3.2.1 Hypothesen aus dem Bereich des Sozialverhaltens

Die sechs Items *Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen/ Hilfsbereitschaft, angemessene Selbstbehauptung* und *Sozialkontakte* gehören in die Kategorie Sozialverhalten.

Gegenstand der Untersuchung ist die Frage, ob sich die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Experimentalgruppe durch ihre Lehrperson bezüglich der Items aus der Kategorie Sozialverhalten positiver entwickelt als die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Kontrollgruppe durch eine entsprechende Lehrperson. Dementsprechend lauten die Hypothesen zum Gegenstand des Sozialverhaltens in der Fremdwahrnehmung:

#### H 3.1

Die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Experimentalgruppe durch eine Lehrperson bezüglich des Items *Kooperation* entwickelt sich positiver als die entsprechende Fremdwahrnehmung der Lernenden der Kontrollgruppe durch eine Lehrperson.

#### H 3.2

Die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Experimentalgruppe durch eine Lehrperson bezüglich des Items *Selbstwahrnehmung* entwickelt sich positiver als die entsprechende Fremdwahrnehmung der Lernenden der Kontrollgruppe durch eine Lehrperson.

#### H 3.3

Die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Experimentalgruppe durch eine Lehrperson bezüglich des Items *Selbstkontrolle* entwickelt sich positiver als die entsprechende Fremdwahrnehmung der Lernenden der Kontrollgruppe durch eine Lehrperson.

#### H 3.4

Die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Experimentalgruppe durch eine Lehrperson bezüglich des Items *Einfühlungsvermögen/ Hilfsbereitschaft* entwickelt sich positiver als die entsprechende Fremdwahrnehmung der Lernenden der Kontrollgruppe durch eine Lehrperson.

### H 3.5

Die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Experimentalgruppe durch eine Lehrperson bezüglich des Items *angemessene Selbstbehauptung* entwickelt sich positiver als die entsprechende Fremdwahrnehmung der Lernenden der Kontrollgruppe durch eine Lehrperson.

### H 3.6

Die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Experimentalgruppe durch eine Lehrperson bezüglich des Items *Sozialkontakt* entwickelt sich positiver als die entsprechende Fremdwahrnehmung der Lernenden der Kontrollgruppe durch eine Lehrperson.

#### 5.3.2.2 Hypothesen aus dem Bereich des Arbeitsverhaltens

Die übrigen sechs Items *Konzentration*, *Anstrengungsbereitschaft/ Ausdauer*, *Selbstständigkeit beim Lernen* sowie *Sorgfalt beim Lernen* bilden die Kategorie Arbeitsverhalten. Die Hypothesen zum Gegenstand des Arbeitsverhaltens in der Fremdwahrnehmung lauten:

### H 3.7

Die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Experimentalgruppe durch eine Lehrperson bezüglich des Items *Konzentration* entwickelt sich positiver als die entsprechende Fremdwahrnehmung der Lernenden der Kontrollgruppe durch eine Lehrperson.

### H 3.8

Die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Experimentalgruppe durch eine Lehrperson bezüglich des Items *Anstrengungsbereitschaft/ Ausdauer* entwickelt sich positiver als die entsprechende Fremdwahrnehmung der Lernenden der Kontrollgruppe durch eine Lehrperson.

### H 3.9

Die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Experimentalgruppe durch eine Lehrperson bezüglich des Items *Selbstständigkeit beim Lernen* entwickelt sich positiver als die entsprechende Fremdwahrnehmung der Lernenden der Kontrollgruppe durch eine Lehrperson.

### H 3.10

Die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Experimentalgruppe durch eine Lehrperson bezüglich des Items *Sorgfalt beim Lernen* entwickelt sich positiver als die entsprechende Fremdwahrnehmung der Lernenden der Kontrollgruppe durch eine Lehrperson.

### *5.3.3 Zusammenfassung Forschungsgegenstand und Forschungshypothesen*

Untersucht wird also die mögliche Auswirkung von Musik auf die Selbstwahrnehmung der Lernenden und die Fremdwahrnehmung der Lernenden durch Lehrende. Konkret werden zum Autostereotyp die Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts der Lernenden, sowie die der Lern- und Leistungsmotivation beobachtet. Zum Heterostereotyp wird die Einschätzung des Sozial- und Lernverhaltens der Lernenden durch die Lehrenden betrachtet.

Durch diese Operationalisierung ergibt sich die Anwendung der Inventare SESSKO (schulisches Selbstkonzept), SELLMO (Lern- und Leistungsmotivation) sowie LSL

(Lehrendeneinschätzung). Die konkreten Forschungshypothesen generieren sich aus den in diesen Inventaren abgefragten Items.

## 5.4 Die Inventare

In diesem Kapitel werden die für die vorliegende Untersuchung verwendeten Inventare vorgestellt und deren Auswahl begründet.

### 5.4.1 Die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)

Die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts befassen sich mit dem Teilbereich des Selbstkonzepts, „der sich auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bezieht“, also dem Fähigkeitenselbstkonzept (Schöne et al. 2002:5). Zielgruppe der SESSKO sind Lernende der Klassenstufen 4 bis 10. Es handelt sich um ein normiertes, standardisiertes Inventar. Die Autoren verweisen darauf, wie bedeutsam der Zusammenhang zwischen einem problematischen Selbstkonzept und maladaptivem Verhalten in Leistungssituationen sein kann (:6). Die SESSKO zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass affektive Komponenten möglichst vollständig umgangen werden, damit so möglichst präzise das individuelle kognitionsbezogene Selbstkonzept erhoben werden kann (:7). Vier Bezugsnormen dieses Fähigkeitenselbstkonzepts werden mit den SESSKO erhoben, die die Grundlage der vier *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts* bilden.

Sechs Items zur individuellen Entwicklung, zur Entwicklung individueller Fähig- und Fertigkeiten, bilden die *individuelle Skala*. Die höhere Einschätzung gegenwärtiger Kompetenzen im Vergleich zu früheren deutet auf ein entsprechend positiv entwickeltes Fähigkeitenselbstkonzept hin. Beispielsweise soll der Proband angeben inwieweit er einschätzt, in der Schule besser zurecht zu kommen als früher.

Die *kriteriale Skala* wird gebildet aus fünf Items, die die „Einschätzung der eigenen Fähigkeiten gemessen an den schulischen Anforderungen“ erfragen (:13). So lautet ein Item

dieser Skala „Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, dann halte ich mich für nicht begabt/ sehr begabt“ (ebd.). Hier wird die Selbsteinschätzung also anhand von Kriterien, etwa den schulischen Anforderungen, festgestellt.

Die *soziale Skala* generiert sich aus sechs Items, die die Einschätzung der eigenen Leistung anhand eines sozialen Vergleichs erfragen, etwa „Ich bin für die Schule weniger begabt/ begabter als meine Mitschüler/-innen“ (ebd.).

Bei der *absoluten Skala* entfällt die Vergleichsreferenz. Der Proband bewertet absolute Aussagen, wie „Ich bin für die Schule nicht begabt/ sehr begabt“ (ebd.) zu fünf Items.

Insgesamt untersuchen die SESSKO 22 Items. Die Probanden drücken ihre Zustimmung bzw. ihre Ablehnung zur Aussage des Items innerhalb eines fünfstufigen Differentials aus.

Gute bis sehr gute Trennschärfe der 22 Items ist nachgewiesen, ebenso gute Reliabilitäten der Skalen. Hier liegt Cronbach's  $\alpha$  für die Skala *kriterial* bei .74, für die Skala *sozial* bei .86, für die Skala *individuell* bei .85 und für die Skala *absolut* bei .81. Die Faktorenanalyse für die drei Skalen, die eine Bezugsnorm thematisieren (kriterial, individuell und sozial) zeigt, dass „alle drei Faktoren entsprechend der theoretischen Annahmen inhaltlich interpretiert werden können“ (:15-16).

#### 5.4.2 Die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)

Die *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation* (SELLMO) erfassen Daten zur Lernmotivation (was und wie will jemand lernen) und zur Leistungsmotivation (inwieweit will jemand Leistung erbringen können). Die SELLMO liegen in zwei Varianten vor, die SELLMO-S für Schülerinnen und Schüler ab der Klassenstufe 4 und die SELLMO-ST für Studierende. Es handelt sich hierbei um ein normiertes, standardisiertes Inventar. Um sich den Konstrukten Lern-, bzw. Leistungsmotivation zu nähern, gliedern sich die SELLMO in folgende vier Skalen auf: die Skala der *Lernziele* (was und wie will jemand lernen), die Skala der *Annäherungs-*

*Leistungsziele* (inwieweit will jemand seine Leistung zeigen), die Skala der *Vermeidungsleistungsziele* (inwieweit will jemand schlechte Performanz verstecken) und die Skala der *Arbeitsvermeidung* (inwieweit will jemand Anstrengung vermeiden).

Die Skalen umfassen acht (Lernziele, Vermeidungsleistungsziele und Arbeitsvermeidung), bzw. sieben (Annäherungsleistungsziele) Items, insgesamt umfassen die SELLMO also 31 Items.

Die Items werden in Form von Satzergänzungen vorgestellt, beispielsweise: *In der Schule geht es mir darum, neue Ideen zu bekommen*. Der Proband bewertet diese Antwortalternativen auf einem 5-stufigen Differential von „Stimmt gar nicht“ bis „Stimmt genau“.

Die Items weisen mittlere bis hohe Trennschärfen auf, die internen Konsistenzen sind gut bis befriedigend. So liegt Cronbach's  $\alpha$  in der Prüfstichprobe für die 4. Klasse der Grundschule in der Skala *Lernziele* bei .70, in der Skala *Annäherungsleistungsziele* bei .80, in der Skala *Vermeidungsleistungsziele* bei .79 und in der Skala *Arbeitsvermeidung* bei .81. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die internen Konsistenzen in der Prüfstichprobe Orientierungs-/Förderstufe schlechter ausfallen (.62 in der Skala *Lernziele*, .69 in der Skala *Annäherungsleistungsziele*, .79 in der Skala *Vermeidungsleistungsziele* und .80 in der Skala *Arbeitsvermeidung*. Dennoch kann die Reliabilität als ausreichend angesehen werden. (Spinath et al. 2002:22-26).

#### **5.4.3 Die Lehrereinschätzliste zum Arbeits- und Sozialverhalten (LSL)**

Bei der Lehrereinschätzliste (LSL) handelt es sich um ein Inventar zur Fremdwahrnehmung der Lernenden durch eine Lehrperson. Die LSL ist ein normiertes, standardisiertes Inventar. Empfohlen ist die LSL zur Beurteilung von Lernenden im Alter von 6 bis 19 Jahren. Es liegen alters- und geschlechtsspezifische Normwerte vor, jeweils sowohl als Prozentrang, wie auch

als t-Wert. Grundsätzlich erfasst die LSL zunächst die Ressourcen der Lernenden im Sinne ihrer „aktuell verfügbaren Potenziale“ (Petermann & Petermann 2006:9).

Inhaltlich fragt die LSL zwei übergeordnete Aussagenbereiche ab: das *Sozial-*, bzw. das *Lernverhalten*. Die beiden Aussagenbereiche gliedern sich in Teilbereiche auf. Der Bereich Sozialverhalten umfasst die Items: *Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, angemessene Selbstbehauptung und Sozialkontakt*. Der Bereich *Lernverhalten* gliedert sich auf in *Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen und Sorgfalt beim Lernen*. Zur Einschätzung und Bewertung wird jedes Item mittels 5 beobachtbarer Verhaltensweisen der Lernenden operationalisiert. Die Lehrenden schätzen das Verhalten des jeweiligen Lernenden ein und bewerten auf einem 4-stufigen Differenzial, wie häufig das beschriebene Verhalten beobachtbar war. So ist „*schließt Kompromisse*“ beispielsweise ein beobachtbares Verhalten des Items *Kooperation*.

Die Kennwerte der inneren Konsistenz nach Cronbach's  $\alpha$  variieren zwischen .82 und .95, die meisten liegen deutlich über .90. Die Aussagenbereiche können folglich als sehr homogen bezeichnet werden (:16). Die Faktorenanalyse bestätigt die Gruppierung der zehn Skalen in Sozialverhalten (6 Skalen) und Arbeitsverhalten (4 Skalen) (Petermann & Petermann 2006:7).

## 5.5 Die Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung analysiert im Sinne klassischer Evaluationsforschung mögliche Einflüsse der musikpädagogischen Intervention *Gitarrenklasse* auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Folglich setzt sich die untersuchte Stichprobe zusammen aus den teilnehmenden Lernenden der Gitarrenklasse als Experimental- oder Treatmentgruppe sowie den Lernenden einer vergleichbar strukturierten Klasse, in der die Intervention *Gitarrenklasse* nicht stattfindet, als Kontrollgruppe.

Die Probanden der Experimentalgruppe besuchen zu Beginn der Messungen die vierte Klasse der *Friedensschule* in Lüdenscheid, einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen. Die Probanden der Kontrollgruppe besuchen die vierte Klasse der *Harkortschule* in Hamm, ebenfalls Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Beide Schulen teilen bereits in der Primarstufe in Jahrgangsklassen auf, was die Vergleichbarkeit beider Gruppen begünstigt.

Insgesamt wurden 26, bzw. 21 Lernende befragt und von einer Lehrperson eingeschätzt. 14, bzw. 12 Lernende bilden die Experimentalgruppe und 12, bzw. 9 Lernende die Kontrollgruppe. Im Laufe der Untersuchung verließen in der Experimentalgruppe 2, in der Kontrollgruppe 3 der Lernenden den Klassenverband. Der Altersdurchschnitt lag zu Beginn der Untersuchung bei 9,8 Jahren in der Experimentalgruppe und bei 10,3 Jahren in der Kontrollgruppe.

Die Geschlechteraufteilung Jungen zu Mädchen betrug etwa 3:1.

## 5.6 Die Befragung

Formal handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Panelstudie, d.h. dieselben Personen werden über den Untersuchungszeitraum hinweg wiederholt befragt. Da die möglichen Einflüsse der Intervention *Gitarrenklasse* untersucht werden sollen, findet die

erste Messung direkt zu Beginn des Projekts statt, ein zweites Mal etwa in der Mitte des Schuljahres und ein drittes Mal zum Abschluss des Jahresprojekts.

Die Inventare zur Fremdwahrnehmung durch eine Lehrperson werden jeweils persönlich übergeben und nach dem Ausfüllen postalisch zurückgeschickt. In der Experimentalgruppe bewertet die Klassenlehrerin die Lernenden, in der Kontrollgruppe die Schulleiterin, die regelmäßig Fachunterricht in der betreffenden Klasse erteilt und mit den Lernenden vertraut ist.

Die Erhebung der Inventare zur Selbstwahrnehmung werden von der Autorin in den jeweiligen Klassen durchgeführt.

## 5.7 Zur Auswertungsmethodik

Um zu einer aussagekräftigen Interpretation der Ergebnisse zu gelangen, werden die Ergebnisse folgendermaßen analysiert:

zunächst wird überprüft, ob die Werte in den einzelnen Gruppen für jede untersuchte Variable annähernd normalverteilt sind. Dies geschah deskriptiv anhand von Histogrammen. Die Histogramme (s. Anhang A) zeigen nur teilweise normalverteilte Werte in den Gruppen (Experimental- und Kontrollgruppe). Aufgrund der geringen Anzahl von Beobachtungen, ist ein Rückschluss auf eine Normalverteilung jedoch ohnehin nur schwer möglich. Unter anderem für das Items *Annäherungsleistungsziele* und *Arbeitsvermeidung* (beide SELLMO) weisen die Histogramme trotz der geringen Größe der Stichprobe eine annähernde Normalverteilung auf.

Die Datenanalyse erfolgt durch das Verfahren der multivariaten Varianzanalyse. Als abhängige Variablen dienen jeweils die standardisierten t-Werte der Inventare, die Varianzanalysen haben jeweils zwei zweistufige Faktoren.

- Faktor 1: Gruppe (Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe)

- Faktor 2: Zeit (Differenz der Messzeitpunkte 2 - 1, vs. 3 - 1).

Da lediglich interessiert, ob sich die beiden Gruppen in ihrer Entwicklung unterscheiden, werden die t-Werte ausschließlich in ihrer Differenz untersucht und nicht als einzelne Werte.

Die Differenz der Messzeitpunkte 2 und 3 ist nicht von Interesse, da lediglich eine Betrachtung der Entwicklung der Gruppen von Beginn der untersuchten Intervention an sinnvoll ist. Außerdem wird die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe getestet. Wenn sich multivariate Mittelwertsunterschiede ergeben, werden univariate Tests für eine detailliertere Betrachtung herangezogen.

So wurden (entsprechend der erhobenen Inventare) vier zweifaktorielle multivariate Varianzanalysen durchgeführt:

1. Analyse der abhängigen Variablen zum Schulischen Selbstkonzept (SESSKO)
2. Analyse der abhängigen Variablen zur Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)
3. Analyse der abhängigen Variablen zum Sozialverhalten (LSL)
4. Analyse der abhängigen Variablen zum Lernverhalten (LSL).

So entsteht folgendes Design für alle vier Varianzanalysen:

<b>Faktor</b>	<b>Zeit I</b> (M2 – M1)	<b>Zeit II</b> (M3 – M1)
<b>Gruppe I</b> (Experimentalgruppe)	abhängige Variablen	abhängige Variablen
<b>Gruppe II</b> (Kontrollgruppe)	abhängige Variablen	abhängige Variablen

Abbildung 5: Design der multifaktoriellen Varianzanalysen

Es liegen die Faktoren Gruppe, bzw. Zeit in jeweils zwei Ausprägungen vor. Analysiert werden also zwei mal zwei Faktoren (Gruppe, Zeit) und eine Interaktion Gruppe\*Zeit. Es werden 18 abhängige Variablen analysiert.

Für die Items, die eine statistisch signifikant unterschiedliche Entwicklung der beiden Gruppen zeigen, wird abschließend die Effektstärke nach Jacob Cohen berechnet (Cohen 1992). Hier zeigt sich, ob die Ergebnisse lediglich statistisch signifikant sind, oder ob es sich um klinisch bedeutsame Effekte handelt (Kraemer, Morgan, Leech et al. 2003; Kleist 2010). Die Effektgrößen werden wie folgt klassifiziert (Bortz und Döring 2006:606):

**Tabelle 7: Klassifikation der Effektgrößen**

Klein	Mittel	Groß
0,20	0,50	0,80

Im folgenden Kapitel werden die so ausgewerteten Ergebnisse präsentiert und analysiert.

## 6 Ergebnisse

Das folgende Kapitel dient der Präsentation und der Veranschaulichung der Ergebnisse der Untersuchung. Die Ergebnisse werden zugeordnet zu den jeweils verwendeten Inventaren präsentiert. Folglich werden zunächst die Ergebnisse der beiden Inventare aus dem Bereich der Selbstwahrnehmung (SESSKO, bzw. SELLMO) gezeigt und im Anschluss die Ergebnisse der Fremdwahrnehmung durch eine Lehrperson (LSL). Für jedes Inventar wird eine Übersichtstabelle präsentiert, die darstellt ob und für welche abhängige Variable eine statistische Tendenz oder Signifikanz nachgewiesen ist. Abhängige Variablen, für die das Kriterium der Signifikanz erfüllt ist, werden mittels eines Säulendiagramms veranschaulicht.

Für abhängigen Variablen, die einen statistisch signifikanten Unterschied in der Wahrnehmung der Entwicklung zeigen, folgt abschließend eine Tabelle mit der berechneten Effektstärke nach Cohen und der Einordnung der Effektgröße.

### 6.1 Ergebnisse zur Selbstwahrnehmung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zur Entwicklung der Selbstwahrnehmung dargestellt. Zunächst folgen die Ergebnisse der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO), im Anschluss die Ergebnisse der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO).

#### *6.1.1 Ergebnisse der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts*

Die multivariate Varianzanalyse zum Inventar der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) zeigt keine signifikanten Mittelwertsunterschiede, die Betrachtung möglicher univariater Unterschiede entfällt.

### 6.1.2 Ergebnisse der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation

Die multivariate Varianzanalyse zum Inventar SELMO zeigt keine signifikanten Mittelwertsunterschiede, die Betrachtung möglicher univariater Unterschiede entfällt.

## 6.2 Ergebnisse zur Fremdwahrnehmung (Lehrereinschätzliste)

Die Items, die durch den Fragebogen LSL erhoben werden, sind in zwei unterschiedliche Bereiche eingeteilt: 6 Items gehören in den Bereich des *Sozialverhaltens*, 4 in den Bereich des *Lernverhaltens*. Kapitel 6.2.1 präsentiert die Ergebnisse aus dem Bereich *Sozialverhalten*, Kapitel 6.2.2 die des Bereichs *Lernverhalten*.

### 6.2.1 Ergebnisse der Lehrereinschätzliste/Sozialverhalten

Die multivariate Analyse ergab eine statistische Tendenz ( $p=,1$ ) für die Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen, sodass auch entsprechende univariate Analysen betrachtet werden können.

Tabelle 8: Multivariater Test der abhängigen Variablen *Sozialverhalten* nach Hotelling-Spur

Effekt	F	df	Sig
Gruppe	1,803	6/18	,155
Zeit	,644	6/18	,695
Zeit*Gruppe	1,768	6/18	,163

Tabelle 9: Test der Zwischensubjekteffekte der abhängigen Variablen *Sozialverhalten*

Quelle	Maß	F	df	Sig.
Gruppe	Kooperation	6,754	1/23	,016
	Selbstwahrnehmung	6,778	1/23	,016
	Selbstkontrolle	1,977	1/23	,173
	Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft	8,991	1/23	,006
	angemessene Selbstbehauptung	1,263	1/23	,273
	Sozialkontakt	3,496	1/23	,074

Tabelle 10: Überblick über die unabhängigen Variablen *Sozialverhalten* der univariaten Analysen

Item	kein Effekt	Tendenz $\alpha \leq ,1$	signifikant $\alpha \leq ,05$
Kooperation			x
Selbstwahrnehmung			x
Selbstkontrolle	x		
Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft			x
angemessene Selbstbehauptung	x		
Sozialkontakt		x	

### 6.2.1.1 Ergebnisse für die abhängige Variable *Kooperation*

Die Experimentalgruppe entwickelt sich deutlich positiver als die Kontrollgruppe. Da  $p = ,016$ , liegt eine deutliche statistische Signifikanz vor. Die Nullhypothese kann folglich für die abhängige Variable *Kooperation* als widerlegt gelten.

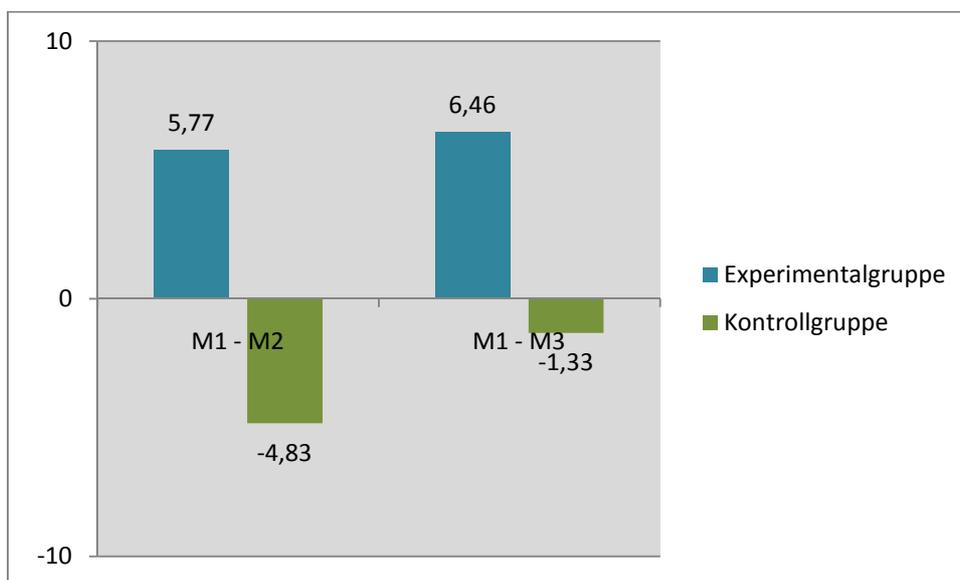


Abbildung 6: Die Veränderung der t-Werte für die abhängige Variable *Kooperation* im Vergleich

### 6.2.1.2 Ergebnisse für die abhängige Variable *Selbstwahrnehmung*

Die Experimentalgruppe entwickelt sich bezüglich des Items Selbstwahrnehmung deutlich positiver als die Kontrollgruppe. Da  $p = ,016$ , ist ein hoch signifikanter Unterschied nachgewiesen. Die Nullhypothese ist zu verwerfen.

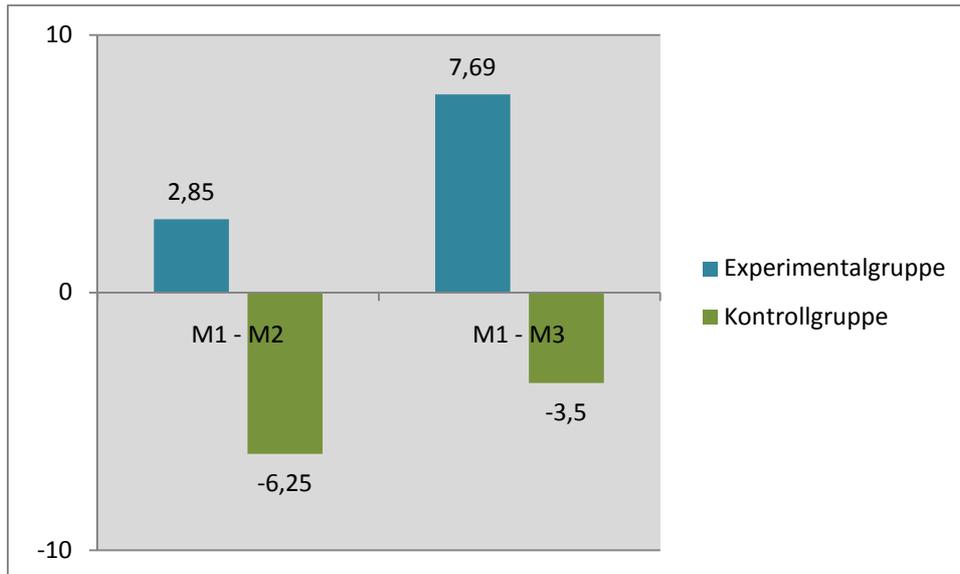


Abbildung 7: Die Veränderung der t-Werte für die abhängige Variable *Selbstwahrnehmung* im Vergleich

### 6.2.1.3 Ergebnisse für das Item *Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft*

Die Experimentalgruppe entwickelt sich positiver als die Kontrollgruppe. Da  $p < ,01$  ist, ist ein hoch signifikanter Unterschied nachgewiesen. Die Nullhypothese ist zu verwerfen.

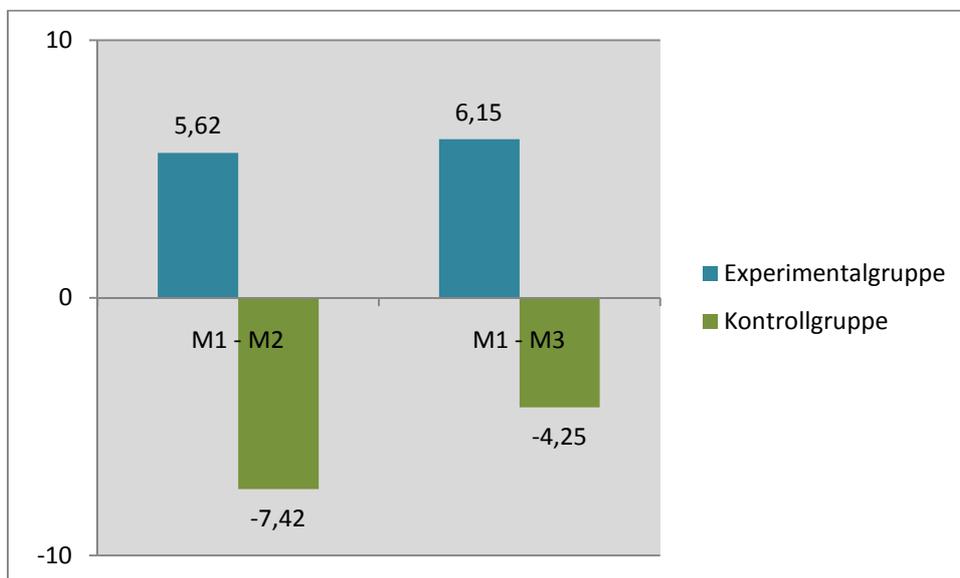


Abbildung 8: Die Veränderung der t-Werte für die abhängige Variable *Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft* im Vergleich

### 6.2.2 Ergebnisse der Lehrereinschätzliste/ Lernverhalten

Die Items *Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen* und *Sorgfalt beim Lernen* bilden den Bereich *Lernverhalten*.

Die multivariate Varianzanalyse der abhängigen Variablen aus dem Bereich *Lernverhalten* zeigt keine signifikanten Mittelwertsunterschiede, die Betrachtung möglicher univariater Unterschiede entfällt.

### 6.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrereinschätzliste

Die Untersuchung der Entwicklung der Lernenden in der Fremdwahrnehmung bezüglich ihres Sozial- bzw. Lernverhaltens zeigt für drei Items statistisch signifikante Ergebnisse. Für die Items *Kooperation* ( $p = ,016$ ), *Selbstwahrnehmung* ( $p = ,016$ ) und *Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft* ( $p = ,006$ ) kann ein statistisch hoch signifikanter Unterschied festgestellt werden. Für die abhängige Variable *Sozialkontakt* ( $p = ,74$ ), ist eine statistische Tendenz nachweisbar.

Für die Items *Selbstwahrnehmung* ( $d = 0,92$ ) und *Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft* ( $d = 0,84$ ) lässt sich nach den Konventionen Cohens bezüglich der unabhängigen Variable *Gitarrenklasse* ein großer Effekt feststellen, für das Item *Kooperation* ( $d = 0,69$ ) ein mittlerer.

Tabelle 11: Effektstärken für die LSL (Cohens d)

Item	Cohen's d	Effektstärke
Kooperation	d = 0,69	Mittel
Selbstwahrnehmung	d = 0,92	Groß
Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft	d = 0,84	Groß

## 6.3 Zusammenfassung

Die empirische Untersuchung teilte sich in zwei große inhaltliche Bereiche auf: die Beobachtung der Selbstwahrnehmung und die Beobachtung der Fremdwahrnehmung.

Für den Bereich der Selbstwahrnehmung wurden zwei Inventare mit jeweils vier Skalen erhoben (SESSKO, bzw. SELLMO). Für den Bereich der Fremdwahrnehmung wurde ein Inventar (LSL) erhoben, mit zehn Items zum beobachteten Sozialverhalten und vier Items zum beobachteten Lernverhalten erhoben. Insgesamt ergaben sich folglich 8 abhängige Variablen für den Bereich der Selbstwahrnehmung und zehn abhängige Variablen für den Bereich der Fremdwahrnehmung.

Für keine der acht Skalen aus dem Bereich der Selbstwahrnehmung war eine statistische Signifikanz nachweisbar, lediglich für die Skala *Arbeitsvermeidung* ließ sich eine statistische Tendenz aufzeigen.

Für den Bereich der Fremdwahrnehmung können die folgenden Hypothesen als bestätigt gelten:

### H 3.1

Die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Experimentalgruppe durch eine Lehrperson bezüglich des Items *Kooperation* entwickelt sich positiver als die entsprechende Fremdwahrnehmung der Lernenden der Kontrollgruppe durch eine Lehrperson.

### H 3.2

Die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Experimentalgruppe durch eine Lehrperson bezüglich des Items *Selbstwahrnehmung* entwickelt sich positiver als die entsprechende Fremdwahrnehmung der Lernenden durch eine Lehrperson.

#### H 3.4

Die Fremdwahrnehmung der Lernenden der Experimentalgruppe durch eine Lehrperson bezüglich des Items *Einfühlungsvermögen/ Hilfsbereitschaft* entwickelt sich positiver als die entsprechende Fremdwahrnehmung der Lernenden durch eine Lehrperson.

## 7 Diskussion

*Was geschieht, wenn das beschriebene gesellschaftlich negativ bewertete Phänomen der Lernbehinderung und das entsprechend positiv bewertete Phänomen Musik und Musizieren bewusst miteinander kombiniert werden?*

So lautete die übergeordnete Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung. Die in Kapitel 6 präsentierten Ergebnisse liefern ein differenziertes Bild der untersuchten Sachverhalte. Im Zeitraum der musikpädagogischen Intervention Gitarrenklasse verändern sich Items aus dem Bereich der Fremdwahrnehmung. Besonders für die Items aus dem Cluster *Sozialverhalten* erreicht die Experimentalgruppe signifikant bessere Entwicklungswerte als die Kontrollgruppe.

Sowohl hinsichtlich der Selbstwahrnehmung der Lern- und Leistungsmotivation, als auch hinsichtlich der Mehrzahl der Items Fremdwahrnehmung des Arbeitsverhaltens können zwar Tendenzen einer positiveren Entwicklung der Experimentalgruppe ermittelt werden, aber keine statistischen Signifikanzen.

Interessant erscheint, dass insgesamt wesentlich mehr statistisch signifikante Ergebnisse aus dem Bereich der Fremdwahrnehmung als aus dem Bereich der Selbstwahrnehmung erhoben werden können. Besonders die in den SELMO und SESSKO abgefragten Items zur Lern- und Leistungsmotivation zeigen kaum bessere Entwicklung der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe. Dennoch erleben die Lehrenden die Lernenden der Experimentalgruppe als deutlich kooperativer und besser konzentriert als die Lernenden der Kontrollgruppe. Das lässt darauf schließen, dass sich eher Bedingungen des sozial-emotionalen Bereichs verändern als explizit schul-, bzw. unterrichtsspezifische.

Dies bestätigt sich auch durch die vergleichsweise unauffälligen Ergebnisse zum Arbeitsverhalten in der Fremdwahrnehmung durch die Lehrenden. Von den hier abgefragten vier Items zeigten sich ebenfalls keine statistischen Signifikanzen.

Dies entspricht mehreren Untersuchungen, die die möglichen Auswirkungen von musikpädagogischen Maßnahmen auf das (wahrgenommene) Sozialverhalten analysieren, beispielsweise Bauer 2012, Naacke 2010, Hallam 2010 sowie Bastian 2000.

Schellenberg (2004; 2006; 2009) hingegen belegt zwar Zusammenhänge zwischen Musikunterricht und Intelligenz sowie schulisch-akademischen Fähigkeiten, aber „keinen Nachweis für einen Zusammenhang zwischen Musikunterricht und besseren sozialen oder emotionalen Fertigkeiten“ (Schellenberg 2009:119). Dies ist deswegen besonders interessant, weil sich Schellenberg gerade in seiner Untersuchung 2006 mit der von den Eltern wahrgenommenen Entwicklung des Sozialverhaltens der Lernenden beschäftigt. Hier widersprechen sich die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung und die der Untersuchung Schellenbergs besonders deutlich, da es sich in beiden Fällen um Sozialverhalten in der Fremdwahrnehmung handelt. Die vorliegende Untersuchung erzielt genau in diesem Bereich die deutlichsten, zum Teil statistisch hoch signifikanten Ergebnisse, während Schellenberg keinerlei Effekte belegt.

Gegenteilig zu Schellenbergs Ergebnissen verhalten sich auch die der Untersuchung von Costa-Giomi (2004). Sie belegt ein deutlich positiver entwickeltes Selbstwertgefühl, allerdings keine Einflüsse auf mathematische oder sprachliche Kompetenzen. Auch Weber, Spychiger und Patry (1993) beurteilen in ihrer Untersuchung die positiven Effekte auf Unterrichtsklima, Kooperation, Sympathieentwicklung der Lernenden untereinander sowie Motivation als deutlicher als die Effekte auf schulisch-akademische Fertigkeiten (Weber, Spychiger und Patry 1993: 71, bzw. 79).

Schmidt (2005) ermittelt mögliche Zusammenhänge zwischen Musikunterricht und Leistungsmotivation. Wehrum, Degé, Schwarzer und Stark (2009) weisen in ihrer Untersuchung nach, dass ein erweiterter Musikunterricht zu einer Verringerung von Vermeidungsleistungszielen und Arbeitsvermeidungsstrategien führt. Auch in der vorliegenden Untersuchung bestätigen sich diese Ergebnisse, wenn auch nur tendenziell und ohne statistische Signifikanz.

Degé, Wehrum, Stark und Schwarzer belegen - wie auch die vorliegende Untersuchung - keine positiven Einflüsse von erweitertem Musikunterricht auf das Selbstkonzept während des ersten Jahres der Intervention, allerdings deutliche Effekte nach zwei Jahren (Degé et al. 2009). Hinsichtlich der Einflüsse des Selbstkonzepts auf den Bildungserfolg bilanzieren Degé u.a : „A possible mediator for some cognitive benefits is the self-concept of ability“ (:9).

Darüber hinaus konnte in der Literatur allerdings kein Hinweis auf Studien gefunden werden, die, wie die vorliegende, das Verhältnis von Selbst- und Fremdwahrnehmung analysieren und außerdem Musik als beeinflussenden Faktor der zwischenmenschlichen Determinanten von Schul- und Bildungserfolg untersuchen. Lediglich Kuhl weist auf die ausgeprägte Komplexität dieses Forschungskontexts hin und erwähnt, dass „komplexe Dinge schwer aufzuzeigen“ seien (Kuhl 2009:101).

Nachfolgend sollen die Ergebnisse in drei Schritten diskutiert werden.

Zunächst wird kritisch betrachtet, was die ermittelten Ergebnisse, verbunden mit den Schlüssen aus den Betrachtungen des theoretischen Teils, für den Bereich der Schulentwicklungsforschung allgemein und speziell für den dort ansetzenden Teil der Musikwirkungsforschung bedeuten können.

Im zweiten Schritt werden die möglichen Konsequenzen für methodisches und didaktisches Vorgehen in Lehr-/Lernkontexten sowie für die Lehrprofessionalität analysiert.

Abschließend wird diskutiert, was die ermittelten Ergebnisse für den anspruchsvollen Schulentwicklungsprozess der Inklusion bedeuten können.

## **7.1 Die Ergebnisse im Hinblick auf die Forschung**

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung bestätigen, was im theoretischen Teil bereits ermittelt wurde: Es ist schwierig, wenn nicht gar unmöglich, in einem Feldforschungskontext tatsächliche Objektivität zu erreichen. Dass die Lehrperson, die Initiatorin des untersuchten Projekts ist, vom Gewinn durch dieses Projekt überzeugt ist, ist nicht überraschend (Vgl. Kapitel *Self-Fulfilling Prophecy* S. 9). Wenig überraschend ist auch, dass

sich der Blick auf die Lernenden verändert, wenn man sich tatsächlich in den Prozess begibt (Vgl. Kapitel zum *Pygmalion-* oder *Rosenthal-Effekt* S. 8).

Wie in den Kapiteln zum *Pygmalion-Effekt* und zur *Self-Fulfilling Prophecy* belegt ist, verändern sich gemeinsam mit dem Blick auf die Systeme auch die jeweiligen Haltungen und dadurch schließlich die Systeme selbst (Vgl. dazu das Kapitel *Zur Problematik von Wahrnehmung*, S. 7).

Übertragen auf die konkret untersuchte Situation würde das bedeuten: Neigen die Lehrenden dazu zu glauben, dass sich die Lernenden positiv entwickeln, dann werden sie das auch tun. Hier wäre es interessant, mit einem zeitlichen Abstand die Untersuchungsteile zur Selbstwahrnehmung noch einmal zu wiederholen, um zu überprüfen, ob sich die Konsequenzen der verbesserten Fremdwahrnehmung durch die Lehrenden auf die Selbstwahrnehmung der Lernenden auswirken (ausführlicher dazu siehe Kapitel 8).

Für die Forschung in den Bereichen der Schulentwicklungsforschung wie im Bereich der Musikwirkungsforschung wäre folglich eine sinnvolle Weiterentwicklung die Fokussierung auf Fragen nach Erkennungs- und Dekonstruktionsmöglichkeiten von Auto- und Heterostereotypen, bzw. die Untersuchung von Musik als Katalysator von entsprechenden Prozessen der Annäherung an ein tatsächliches Verständnis und eine authentische Wertschätzung von Heterogenität.

Für die Musikwirkungsforschung würde das bedeuten, dass sie sich von einem linear-kausalen Verständnis von Musikwirkung weg und deutlicher zu einer bewussten Betrachtung der Wirkung auf die jeweils determinierenden Systeme hin bewegt. Zukünftige Forschungsdesiderate müssten also weniger lineare Fragestellungen (Wie wirkt sich eine bestimmte musikalische Intervention auf eine bestimmte Kompetenz aus?) - wie beispielsweise in den Untersuchungen von Rauscher et al. 1995 (S. 111), von Schmidthorst-Holland 2004 (S. 112) oder Chan et al. 1998 (S. 112) - sondern verstärkt die bewusste Beachtung der „Black Box“ der untersuchten Kontexte behandeln (Was ändert Musik am System innerhalb dessen eine bestimmte Kompetenz beobachtet wird?). Beispielhaft beschäftigen sich etwa Hametner in seinen erkenntnistheoretischen Grundlagen in

musikalischen Zusammenhängen (2006) und Scharf in seiner Abhandlung „Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln“ (2007) mit Fragestellungen dieser Art. Konkreter wird auf diese Thematik und die sich daraus ergebenden Forschungsdesiderate im nächsten Kapitel eingegangen.

## **7.2 Die Ergebnisse im Hinblick auf Methodik und Didaktik**

Ein solcher Blickwechsel auf die Bedeutung der Einflussmöglichkeiten von Selbst- und Fremdwahrnehmung auf Bildungserfolg hat auch Auswirkungen auf den Bereich von Methodik und Didaktik. Hametner (2006) spricht hier von der Entwicklung einer systemisch-konstruktivistischen Ermöglichungsdidaktik (:159). Er sieht die Musikvermittlung gegenüber anderen Fächern in einer besonders günstigen Position, da „besonderes Wissen wie künstlerische Erfahrung [...] nicht von oben verordnet werden“ [kann]. Ermöglichungsdidaktik bedeutet hier die Stärkung subjektiver Beobachterpositionen und die Förderung der Eigenverantwortung im künstlerischen Experimentieren und Gestalten (ebd.).

Durch diese Unmöglichkeit der „Vermittlung von oben“, die gerade dem künstlerisch-musikalischen Handeln implizit ist, kann eine wertschätzende Begegnung auf Augenhöhe ermöglicht werden. Entscheidend ist die Tatsache, dass diese künstlerische Erfahrung durch das musikalische Handeln von allen Beteiligten nur individuell produziert und erlebt werden kann.

Wünschenswert wäre es, die so entstehenden didaktisch-vermittelnden Haltungen auch für andere, nicht-künstlerische, Fächer adaptierbar zu machen. So würde durch die Erfahrung des Blickwechsels während des musikalischen Handelns ermöglicht, auch darüber hinaus die Autonomie von Lernenden zu fördern - mit dem Ziel, dass sie für den eigenen Lernprozess mehr Verantwortung übernehmen können. Hametner betont hier die Notwendigkeit von funktionierenden sozialen Systemen im Schulsystem, denn Aktivierung zu

Eigeninitiative und Selbstverantwortung gelinge nicht in der „Einbahnkommunikation“ (:159-161).

Auch Scharf äußert sich zur besonderen Bedeutung künstlerisch-musikalischen Handelns für diesen Kontext. Er beschreibt die imaginäre Qualität von Musik, also die Möglichkeit, sich vom stets symbolhaften Charakter der Sprache abzugrenzen (2007:366-367). Die Ermöglichung von Kommunikation innerhalb dieser imaginären Ebene - also unabhängig von Barrieren in Form von Sprach- (und somit auch Denkens-, Handelns- und Bewertungs-) Routinen - um Stereotype im schulischen Kontext abzubauen, ist bedeutsam für das formulierte Ziel des möglichen Blick- und Haltungswechsels.

Scharf betont hier die Potentiale der „vollständigeren“ Kommunikation zur Ermöglichung neuer Perspektiven und Haltungen (:365). Auch Jourdain argumentiert ähnlich. Ihm folgend schafft Musik eher eine Nachahmung des Erlebens als ein sprachhaftes Symbolisieren (2009:360).

„Musik trägt aber die Möglichkeit tiefergehender imaginärer Kommunikation in sich, und zwar dort, wo die Sprache – einschließlich der Notenschrift! - endet“ (Scharf 2007:367). Diese Bilanz entspricht sowohl den Interpretationsmöglichkeiten der vorliegenden Ergebnisse für den hier beschriebenen Bereich der Methodik und Didaktik als auch für den nun folgenden Bereich der Schulentwicklung in Richtung Inklusion.

### **7.3 Die Ergebnisse im Hinblick auf Schulentwicklung**

Was bedeuten die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung für den Schulentwicklungsprozess in Richtung Inklusion?

Bei der Betrachtung der anstehenden Herausforderung der schulischen Inklusion lassen sich folgende grundlegende Aussagen entwickeln:

1.) Politische Grundlage für die Bestrebungen der inklusiven Schulentwicklung ist die UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 (S. 50-52). Hier handelt es sich um ein

Menschenrecht; somit ist der gesamte Prozess nicht als optional sondern als obligatorisch zu betrachten.

2.) Inklusion ist als ein allgemeines Haltungs- und Wertesystem zu verstehen und beschäftigt sich eigentlich nicht explizit mit den Belangen von Menschen mit oder ohne unterschiedliche zugeschriebene Behinderung, sondern mit der Wertschätzung von Verschiedenheit allgemein (S.43). Für den Bereich der Rehabilitationswissenschaften und besonders der spezifischen Schulentwicklung sind natürlich die Entwicklungen von Bildungskontexten für Menschen mit oder ohne unterschiedliche zugeschriebene Behinderung von besonderer Bedeutung.

3.) Grundsätzlich ist für die derzeitige Gesellschaft festzustellen, dass Inklusion in den unterschiedlichsten Dimensionen von Heterogenität noch keinen etablierten und allgemein akzeptierten Standard darstellt.

4.) Durch die gegebene politische, menschenrechtsgebundene Forderung nach Inklusion und eben diesen noch nicht etablierten inklusiven Denk- und Handlungsstandards ergeben sich zahlreiche Spannungsfelder – auch und gerade im Bildungsbereich.

5.) Gesellschaftliche Prozesse, die die Reflexion und möglicherweise auch die Änderung von Haltungs- und Wertesystemen erfordern, sind nicht per Anordnung *top-down* durchzusetzen, sondern erfordern logischerweise zunächst eine gelingende Reflexion dieser Handlungs- und Wertesysteme, eine Umsetzung erfolgt sinnvollerweise *bottom-up*.

6.) Gerade der Bildungssektor gilt als schwierig zu reformieren, weil es sich a) um ein stetig fortlaufendes System handelt, er b) für Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen einen wichtigen Bezugsrahmen darstellt, ob als Lernende, Lehrende, Angehörige oder institutionelle Expertinnen und Experten und c) zahlreiche unterschiedliche, teilweise unerbittlich verteidigte Ideologien über Bildungsverständnisse den gedanklichen Hintergrund des Bildungssektors bilden.

7.) Solche umfassenden Reformen wie die der inklusiven Entwicklung des Bildungssystems können nur sehr begrenzt durch „rezeptologische“ Anweisung gelingend

gesteuert werden, sondern erfordern a priori eine gelungene innere Neuorientierung der Beteiligten als Grundlage für entsprechende konkrete Handlungsanweisungen. Dies findet während der aktuell laufenden bildungspolitischen Bestrebungen zu wenig Berücksichtigung. Die daraus resultierende gesellschaftliche Verunsicherung zum Thema Inklusion manifestiert sich unter anderem in polemischer medialer Berichterstattung, Lehrenden, die sich überfordert und nicht wertgeschätzt fühlen, sowie in besorgten und natürlicherweise emotional reagierenden Eltern.

Diesen Aussagen folgend gilt übertragen auf den Kontext der Schulentwicklung:

Hilfreicher als die Implementierung zahlreicher anscheinend linear wirkender Interventionen oder Reformen ist die Investition in die Reflexion der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Beteiligten und in Möglichkeiten, diese Determinanten im Sinne einer inklusiven Entwicklung, bzw. einer Heterogenität wertschätzenden Haltung, zu beeinflussen.

Aufgrund der vorliegenden Resultate des theoretischen Teils, der gezeigten empirischen Ergebnisse und der geschilderten wirksamen besonderen imaginären Qualität von Musik sowie ihrer Potenziale als Medium wie auch als Methode in interindividuellen Prozessen scheint bestätigt, dass Musik einen wirkungsvollen Beitrag als Gelingensbedingung für eine inklusive Schulentwicklung leisten kann.

# 8 Ausblick & Fazit

## 8.1 Ausblick: verbleibende Forschungsdesiderate

Die Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sowie die Schlussfolgerungen, die in Kapitel 7 gezogen wurden, weisen auf einige offengebliebene Fragen hin.

Eine dieser offenen Fragen schließt unmittelbar an die vorliegende Arbeit an. Hier gilt es zu überprüfen, ob und inwiefern sich die belegten Einflüsse auf die Fremdwahrnehmung der Lehrenden längerfristig stärker auf die Selbstwahrnehmung der Lernenden auswirken. Hierzu sind verschiedene Designs denkbar, die ermitteln, ob die positivere Fremdwahrnehmung in der Folge zu einer verbesserten Selbstwahrnehmung führt und ob sich dies daraufhin auch in Schul-, bzw. Bildungserfolgen manifestiert.

Weiter ergeben sich empirische Desiderate für den allgemeinen Kontext der Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bildungsprozessen. Denkbar sind Fragestellungen, die sich grundsätzlich dem Thema der Selbst- und Fremdwahrnehmung vor dem Hintergrund von Heterogenität nähern. Hilfreich wären vergleichende Untersuchungen zu den Zusammenhängen von Selbst- und Fremdwahrnehmung und der Akzeptanz von Heterogenität in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen etwa Kultur, Sport, Politik etc.

Für den Bildungssektor bleibt das Forschungsdesiderat bezüglich möglicher Auswirkungen von Selbst- und Fremdwahrnehmung in Schulentwicklungsprozessen. Forschungsgegenstand hier könnten die Ursachenbestimmung vom Ge-, bzw. Misslingen bestimmter Prozesse sein.

Außerdem sind mehrere Ansätze aus dem Bereich der Musikwirkungsforschung denkbar. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit legen nahe, Untersuchungen durchzuführen, die sich mit dem Gebrauch von Musik als Methode zur Personalentwicklung von Lehrenden

beschäftigen. Vorstellbar ist auch Forschung, deren Gegenstand die Funktion von Musik in unterschiedlichen interindividuellen Prozessen im schulischen Kontext ist.

Hier wären zunächst Untersuchungen sinnvoll, die sich den Auswirkungen von Musik auf Selbst- und Fremdwahrnehmung grundsätzlich widmet.

## 8.2 Fazit

Die Einleitung der vorliegenden Arbeit schließt mit folgender Frage:

Wie können Perspektiven und Haltungen so reflektiert und gegebenenfalls modifiziert werden, dass Inklusion, wohl einer der umfassendsten gesellschafts- und bildungspolitischer Entwicklungsprozesse, gelingen kann?

Zu Beginn des empirischen Teils werden außerdem zwei übergeordnete Forschungsfragen formuliert:

1.) Was geschieht, wenn das beschriebene gesellschaftlich negativ bewertete Phänomen der Lernbehinderung und das entsprechend positiv bewertete Phänomen Musik und Musizieren bewusst miteinander kombiniert werden?

2.) Ergeben sich Konsequenzen für die zuvor analysierten negativen Auto- und Heterostereotypen im Bereich der Lernbehinderung?

Vor dem Hintergrund der Analyse und Diskussion der erhobenen Ergebnisse und nach der Reflexion weiterer Forschungsansätze lassen sich diese Fragen beantworten.

Gelingt eine Kombination des gesellschaftlich negativ bewerteten Phänomens der Lernbehinderung mit dem gemeinhin positiv bewerteten Phänomen von Musik und Musizieren, ergeben sich Möglichkeiten zur Reflexion und sogar zur Modifikation bestimmter Stereotypen. In der Konsequenz bedeutet dies, dass sich durch die Implementierung von Musik und Musizieren im schulischen Kontext

Wahrnehmungstereotype und mit ihnen Denk-, Handlungs- und Bewertungsroutinen reflektieren und verändern lassen.

Das Bewusstsein für Veränderungen der eigenen und fremden Wahrnehmung und ein bewusster Umgang mit Bewertungsroutinen stellen eine *conditio sine qua non* für die anspruchsvollen aktuellen Prozesse der Entwicklung der schulischen Inklusion dar. Unabhängig von unerlässlichen strukturellen, organisatorischen und institutionellen Reformen ist die Entwicklung von Methoden zur Förderung inter- und intraindividuelle Prozesse für eine gelingende inklusive Schulentwicklung von großer Bedeutung.

Diese Arbeit konnte am Beispiel des Einsatzes von Musik zeigen, dass es unverzichtbar ist, Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse in bezug auf Auto- und Heterostereotypen in Bildungsprozessen mit einzubeziehen. Musik als wirksames Medium und Anlass zur Reflexion von Stereotypen im schulischen Kontext ist mit dieser Arbeit als Ausgangspunkt für weitere Schulentwicklungsforschung bestätigt.

# Literaturverzeichnis

- Abenstein, Reiner 2005. *Griechische Mythologie*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Adorno, Theodor W. 1963. *Dissonanzen: Musik in der verwalteten Welt*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adorno, Theodor W. 1965. Tabus über dem Lehrerberuf. *Neue Sammlung* 5, 487–498.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (Hg.) 2010. *Shell Jugendstudie 2010*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Altenmüller, Eckhart 2007. Macht Musik schlau?: Zu den neuronalen Auswirkungen musikalischen Lernens im Kindes- und Jugendalter. *Musikphysiologie und Musikermedizin* 14(2&3), 40–51.
- Altstaedt, Ingeborg 1977 *Lernbehinderte: kritische Entwicklungsgeschichte eines Notstandes: Sonderpädagogik in Deutschland und Schweden*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ames, Carole 1984. Achievement attributions and self-instructions in competitive and individual goal structures. *Journal of Educational Psychology* 76, 478–487.
- Ames, Carole 1992. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84, 261–271.
- Ames, Carole & Archer, Jennifer 1988. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology* 80, 260–267.
- Amrhein, Franz 1983. *Die musikalische Realität des Sonderschülers: Situation und Perspektiven des Musikunterrichts an der Schule für Lernbehinderte*. Regensburg: Gustav Bosse Verlag.
- Amrhein, Franz 1998. Sprachförderung durch „Musik mit der Stimme“. *Deutsche Behindertenzeitschrift* (5), 16-21.
- Antonovsky, Aaron & Franke, Alexa 1997. *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Anvari, Sima H.; Trainor, L.J.; Woodside & Levy B.A. 2002. Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* 83(2), 111–130.
- Aristoteles 1956-2009. *Werke in deutscher Übersetzung*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Armack, H.E 1890. Über die Errichtung von Schulen resp. Klassen für Schwachbefähigte. *Pädagogische Reform*(44), 260.
- Aronson, Elliot, Akert, Robin M. & Wilson, Timothy D. 2011. *Sozialpsychologie*. 6. Aufl. München: Pearson Studium.
- Asanger, Roland & Wenninger, Gerd (Hg.) 1994. *Handwörterbuch Psychologie*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Auernheimer, Georg (Hg.) 2013. *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 5. Aufl. 2013. Wiesbaden: Springer.

- Baier, Herwig 1972. Untersuchung zum Selbstbild des Sonderschullehrers. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 23(10), 665–683.
- Bank-Mikkelsen, Niels E. 2005. Das Normalisierungsprinzip - Betrachtungen aus Dänemark, in Thimm, Walter & Bank-Mikkelsen, Niels E. (Hg.): *Das Normalisierungsprinzip: Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 50–61.
- Bastian, Hans Günther 2000. *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Bastian, Hans Günther & Kornmann, Adam 2001. Transfer im musikpädagogischen Diskurs Definitorenische und methodologische Reflexionen zur Evaluations- und Entwicklungsforschung, in Gembris, Heiner; Kraemer, Rudolf-Dieter & Maas, Georg (Hg.): *Macht Musik wirklich klüger?: Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. Augsburg: Wißner, 39–66.
- Bauer, Joachim 2012. Aggression und Friedenskompetenz aus Sicht der Hirnforschung. *Pädagogik*(11), 11–13.
- Beetz, Sibylle 2000. Beunruhigend beruhigende Botschaften: Erziehungswissenschaftliche Glättungsversuche in konstruktivistischen Didaktikentwürfen. *Zeitschrift für Pädagogik*(3), 439–451.
- Behne, Klaus-Ernst 1995. Vom Nutzen der Musik. *Musikforum: Referate und Informationen des deutschen Musikrates*, 27–39.
- Benkmann, Rainer 2007. Das interaktionstheoretische Paradigma, in Walter, Jürgen & Wember, Franz B. (Hg.): *Handbuch Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe, 81–92.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas 2009. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bermes, Christian 2004. *Maurice Merleau-Ponty zur Einführung*. 2. Aufl. Hamburg: Junius.
- Bilhartz, Terry D., Bruhn, Rick A. & Olson, Judith E. 1999. The Effect of Early Music Training on Child Cognitive Development. *Journal of Applied Developmental Psychology* 20(4), 615–636.
- Bleidick, Ulrich 1973. Die Entwicklung und Differenzierung des Sonderschulwesens von 1893 bis 1973 im Spiegel des Verbandes Deutscher Sonderschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 24(10), 824–845.
- Bleidick, Ulrich 1977. Zum Begriff der Behinderung in der sonderpädagogischen Theorie, in Bürli, Alois (Hg.): *Sonderpädagogische Theoriebildung*. Luzern: Verlag Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, 25–38.
- Bleidick, Ulrich 1980. Lernbehinderte gibt es eigentlich gar nicht. Oder: wie man das Kind mit dem Bade ausschüttet. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 31(2), 127–143.
- Bleidick, Ulrich (Hg.) 1981. *Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen: 100 Jahre Hilfsschulen in Braunschweig*. Braunschweig: Waisenhaus Buchdruckerei und Verlag.
- Bleidick, Ulrich (Hg.) 1998. *Einführung in die Behindertenpädagogik*. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidick, Ulrich 1998. Lernbehindertenpädagogik, in Bleidick, Ulrich (Hg.): *Einführung in die Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, 106–128.

- Bleidick, Ulrich & Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hg.) 1978. *Lehrer für Behinderte: Monographie zum Sonderschullehrer*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blume, Friedrich & Finscher, Ludwig (Hg.) 1996. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: Allgemeine Enzyklopädie der Musik*. 2. Aufl. Kassel: Bärenreiter; Metzler.
- Bongard, Stephan, Friedrich Kamala & Frankenberg, Emily 2013. Stressbewältigung, Schulerleben und kulturelle Orientierung: Welche Auswirkungen hat Jeki, in Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hg.): *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument: Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität*. Bielefeld, 61–65.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola 2006. *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Aufl. Berlin: Springer.
- Bos, Wilfried; Müller, Sabrina & Stubbe, Tobias C. 2010. Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen, in Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (Hg.): *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 375–397.
- Bracken, Helmut von 1976. *Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen*. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Brandl, Rudolf M. 1985. Musik und veränderte Bewußtseinszustände, in Bruhn, Herbert, Oerter, Rolf & Rösing, Helmut (Hg.): *Musikpsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Urban & Schwarzenberg, 423–432.
- Braun, Cornelia 2012. *Soziale Akkulturation, Selbstkonzept und Schulerfolg bei Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Hamburg: Kovač.
- Braun, Karl-Heinz, u.a. (Hg.) 1986. *Kulturelle Bildung und ästhetische Erziehung: Theoretische Grundlagen*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Brinkmann, Annette & Wiesand, Andreas J. 2001. *Frauen im Kultur- und Medienbetrieb III: Fakten zur Berufssituation und Qualifizierung*. Bonn: ARCCult.
- Bröcher, Joachim 2007. *Anders unterrichten, anders Schule machen: Beiträge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung im Förderschwerpunkt Lernen*. Heidelberg: Winter.
- Brokamp, Barbara 2011. *Inklusion vor Ort: Der Kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch*. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge.
- Bruhn, Herbert 1985. Laienmusizieren, in Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf & Rösing, Helmut (Hg.): *Musikpsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bruhn, Herbert 2001. Rezension - Hans Günther Bastian (2000) Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen (unter Mitarbeit von Adam Kornmann, Roland Hafen und Martin Koch), in Gembris, Heiner, Kraemer, Rudolf-Dieter & Maas, Georg (Hg.): *Macht Musik wirklich klüger?: Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. Augsburg: Wißner, 271–276.
- Bruhn, Herbert, Oerter, Rolf & Rösing, Helmut (Hg.) 1985. *Musikpsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Urban & Schwarzenberg.

- Bürli, Alois (Hg.) 1977. *Sonderpädagogische Theoriebildung*. Luzern: Verlag Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Bussmann, Hadumod; Hof, Renate & Bronfen, Elisabeth (Hg.) 1995. *Genus: Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Butler, Ruth & Neumann, Orna 1995. Effects of task and ego achievement goals on help seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology* 87, 261–271.
- Butzlaff, Ron 2000. Can music be used to teach reading? *Journal of aesthetic education* 34(3-4), 167–178.
- Chabris, Christopher F. 1999. Prelude or requiem for the "Mozart Effect"? *Nature* 400(6747), 826–827.
- Chan, Agnes S., Ho, Yim-Chi & Cheung, Mei-Chun 1998. Music training improves verbal memory. *Nature*, 128.
- Christoph, Franz 1983. *Krüppelschläge: Gegen die Gewalt der Menschlichkeit*. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Christoph, Franz 1990. *Tödlicher Zeitgeist: Notwehr gegen Euthanasie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Clarke, Eric F.; Dibben, Nicola & Pitts, Stephanie 2010. *Music and mind in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Clausen, Bernd (Hg.) 2011. *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung: Comparative research in music education*. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Cloerkes, Günther 1985. *Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten: Eine kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung*. 3. Aufl. Berlin: Marhold.
- Cloerkes, Günther (Hg.) 2003. *Wie man behindert wird: Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg: Winter.
- Cloerkes, Günther 2007. *Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen: Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen*. Heidelberg: Winter.
- Cloerkes, Günther & Felkendorff, Kai 2007. *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung*. 3. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Cohen, Jacob 1992. Quantitative Methods in Psychology. *Psychological Bulletin*(112), 155–159.
- Colwell, Cynthia M. & Murlless, Kathleen D. 2002. Music activities (singing vs. chanting) as a vehicle for reading accuracy of children with learning disabilities: A pilot study. *Music therapy perspectives*, 13–19.
- Costa-Giomi, Eugenia 1999. The Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Cognitive Development. *Journal of Research in Music Education* 47(3), 198.
- Costa-Giomi, Eugenia 2004. Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem. *psychol music* 32(2), 139–152.
- Darwin, C. 2004. *The Descent Of Man And Selection In Relation To Sex*. Whitefish: Kessinger Publishing.

- Decker-Voigt, Hans-Helmut 2007. Vom Wert der (musik-)therapeutischen Begegnung im Gesundheitswesen der Zukunft, in Spintge, Ralph (Hg.): *Musik im Gesundheitswesen: Bedeutung und Möglichkeiten musikmedizinischer und musiktherapeutischer Ansätze*. St. Augustin: Asgard-Verlag, 27–35.
- Dederich, Markus, u.a. (Hg.) 2006. *Inklusion statt Integration?: Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Originalausg. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Deutsche Gesellschaft für Musikpsychologie (Hg.) 1984. *Musik-Psychologie: empirische Forschungen, ästhetische Experimente: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Deutscher Bildungsrat 1973. *Empfehlungen der Kommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn.
- Dickhäuser, Oliver 2006. Fähigkeitsselbstkonzepte Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10, 5–8.
- Die Bibel 1980. *Altes und Neues Testament Einheitsübersetzung*. Freiburg: Herder.
- Die Vereinten Nationen. *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: BRK*.
- Diesbergen, Clemens 2000. *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion: Eine Studie zum radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik*. 2. Aufl. Bern: Peter Lang.
- Dissanayake, Ellen 1995. *Homo Aestheticus: Where Art comes from and why*. Seattle: University of Washington Press.
- Ditton, Hartmut 2010. Selektion und Exklusion im Bildungssystem, in Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (Hg.): *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53–71.
- Dönhoff, Knut 1982. Lernbehinderte in der Sicht der Bevölkerung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 33(8), 551–560.
- Dönhoff, Knut; Lamping-Remy, Christa & Grundmann, Gisela 1975. Der Sonderschullehrer für Lerbehinderte im Vergleich zu anderen Schularten - eine Untersuchung an Studierenden der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 26, 1–15.
- Dönhoff, Knut; Schumacher, Günther & Schroeder, Wolfgang 1977. Die Einschätzung der Lehrer an Schulen für Lernbehinderte im Vergleich zu Lehrern anderer Schularten: Eine Befragung bei Grundschullehrern und Studierenden für das Lehramt an Grund-/Hauptschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 28(8), 513–521.
- Dorschky, Lilo; Kurzke, Christian & Schneider, Johanna (Hg.) 2011. *LernZeichen: Lernen und Schriftspracherwerb als Herausforderung für Kindertagesstätte, Schule und Jugendhilfe*. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.
- Dumke, Dieter & Krieger, Gertrude 1990. Einstellungen und Bereitschaft von Sonderschullehrern zum integrativen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 41(4), 235–245.

- Dupuis, Gregor & Kerkhoff, Winfried 1992. *Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete*. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Düsing, Wolfgang 1981. *Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen: Text, Materialien, Kommentar*. München: Hanser.
- Eberwein, Hans (Hg.) 1994. *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam: Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Eberwein, Hans (Hg.) 1996. *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen: Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim: Beltz.
- Eberwein, Hans 1996. Lernbehinderung - Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung, in Eberwein, Hans (Hg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen: Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim: Beltz, 33–55.
- Eckardt, Josef & Lück, Helmut E. 1978. *Jugend und Musik: drei musiksoziologische Untersuchungen in Nordrhein – Westfalen*. Duisburg: Verlag der sozialwissenschaftlichen Kooperative.
- Ehrenforth, Karl H. (Hg.) 1981. *Humanität, Musik, Erziehung*. Mainz: Schott.
- Ehrenforth, Karl H. 2010. *Geschichte der musikalischen Bildung: Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen ; von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott.
- Eliade, Mircea 1975. *Schamanismus und archaische Ekstasetechnik*. Lizenzausg. Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hg.) 2003. *Lernbehindertenpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Elliot, Andrew J. 1999. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist* 34, 169–189.
- Farmer, Henry George 1966. *Islam*. Leipzig: Deutscher Verlag für Musik.
- Feierabend, Sabine & Klingler, Walter 2003. *JIM-Studie 2002: Jugend, Information, (Multi-) Media; Basisuntersuchung zum Medienumgang 12 - 19-Jähriger*. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feuser, Georg (Hg.) 2003. *Integration heute: Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Lang.
- Finkel, Klaus & Decker-Voigt, Hans-Helmut (Hg.) 1979. *Handbuch Musik und Sozialpädagogik*. Regensburg: Gustav-Bosse-Verlag.
- Fischer, Hans R. (Hg.) 1995. *Die Wirklichkeit des Konstruktivismus: Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Flotzinger, Rudolf 1996. Walzer, in Blume, Friedrich & Finscher, Ludwig (Hg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: Allgemeine Enzyklopädie der Musik*. Kassel: Bärenreiter; Metzler, 1873–1895.
- Foerster, Heinz von 1985. Das Konstruieren einer Wirklichkeit, in Watzlawick, Paul (Hg.): *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? ; Beiträge zum Konstruktivismus*. München: Piper, 39–60.

- Foerster, Heinz von 1987, in Schmidt, Siegfried J. (Hg.): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foerster, Heinz von 1993. *Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foerster, Heinz von & Pörksen, Bernhard 1998. *"Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners": Gespräche für Skeptiker*. 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme
- Forgas, Joseph P. 1999. *Soziale Interaktion und Kommunikation: Eine Einführung in die Sozialpsychologie*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Freud, Sigmund 1917. Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse. *Imago, Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften*, 1–7.
- Freud, Sigmund 1994. Die Fixierung an das Trauma, das Unbewußte, in Mitscherlich, Alexander, Richards, Angela & Strachey, James (Hg.): *Studienausgabe*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 273–284.
- Fritsch, Peter 1988. Musizieren mit lernbehinderten Kindern. *Heilpädagogik*, 91–97.
- Fuchs-Heinritz, Werner (Hg.) 2010. *Lexikon zur Soziologie*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gembris, Heiner 1998. *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wißner.
- Gembris, Heiner (Hg.) 2008. *Macht Musik wirklich klüger?: Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. 4. Aufl. Augsburg: Wißner.
- Gembris, Heiner, Kraemer, Rudolf-Dieter & Maas, Georg (Hg.) 2001. *Macht Musik wirklich klüger?: Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. Augsburg: Wißner.
- Gergen, Kenneth J. 2002. *Konstruierte Wirklichkeiten: Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerrig, Richard J., Graf, Ralf & Zimbardo, Philip G. 2011. *Psychologie*. 18. Aufl. München: Pearson.
- Girgensohn-Marchand, Bettina 1992. *Der Mythos Watzlawick und die Folgen: Eine Streitschrift gegen systemisches und konstruktivistisches Denken in pädagogischen Zusammenhängen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Glaserfeld, Ernst von 1985. Einführung in den radikalen Konstruktivismus, in Watzlawick, Paul (Hg.): *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? ; Beitäge. zum Konstruktivismus*. München: Piper. (Serie Piper, 373), 16–38.
- Glaserfeld, Ernst von 1987. Siegener Gespräche über Radikalen Konstruktivismus, in Schmidt, Siegfried J. (Hg.): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaserfeld, Ernst von 1993. Buchbesprechung: R. Nüse, N. Groeben, B. Freitag und M. Schreier, Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus: Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1991. *Soziologische Revue*(16), 288–300.
- Glaserfeld, Ernst von 1995. Die Wurzeln des "Radikalen" am Konstruktivismus, in Fischer, Hans R. (Hg.): *Die Wirklichkeit des Konstruktivismus: Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 35–46.
- Glaserfeld, Ernst von 1998. *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Glaserfeld, Ernst von 2005. Sich auf eine ungemütliche Sache einlassen, in Voß, Reinhard (Hg.): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Weinheim: Beltz, 32–39.
- Glaserfeld, Ernst von 2011. Theorie der kognitiven Entwicklung, in Pörksen, Bernhard (Hg.): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 92–107.
- Goll, Harald 1993. *Heilpädagogische Musiktherapie: Grundlegende Entwicklung eines ganzheitlich angelegten ökologisch-dialogischen Theorie-Entwurfs, ausgehend von Jugendlichen und Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Graumann, Sigrid (Hg.) 2003. *Medizin, Ethik und Behinderung: Beiträge aus dem Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft (IMEW) ; [Friedrichshainer Kolloquium, Friedrichshainer Gespräche, Berlin-Friedrichshain, 1995 - 2003]*. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Gromko, Joyce E. & Poorman, Allison S. 1998. The Effect of Music Training on Preschoolers' Spatial-Temporal Task Performance. *Journal of Research in Music Education* 46(2), 173–181.
- Günther, Christina 2012. *Bindung und Lernbehinderung: Der Einfluss von Bindungsqualität auf Beziehungsgestaltung und Sozialverhalten*. Münster: Waxmann.
- Guski, Rainer 1996. *Wahrnehmen: Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hagedorn, Jörg, u.a. (Hg.) 2010. *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Hager, Willi, Patry, Jean-Luc & Brezing, Hermann 2000. *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien: ein Handbuch*. 1. Aufl. Bern: Huber.
- Hallam, Susan 2010. The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. *International Journal of Music Education*, 269–289.
- Hametner, Stephan 2006. *Erkenntnistheoretische Grundlagen, didaktische Prinzipien, Interventionsformen*. 1. Aufl. Heidelberg: Auer.
- Hänsel, Dagmar & Schwager, Hans-J 2004. *Die Sonderschule als Armenschule: Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster*. Bern: Lang.
- Hartogh, Theo 1998. *Musikalische Förderung geistig behinderter Menschen: Theorie und praktische Beispiele eines ganzheitlich-ökologischen Ansatzes*. Neuwied: Luchterhand.
- Haselauer, Elisabeth 1980. *Handbuch der Musiksoziologie*. Wien: H. Böhlau.
- Hattie, John 2013. *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hegi, Fritz 1998. *Übergänge zwischen Sprache und Musik: Die Wirkungskomponenten der Musiktherapie*. Paderborn: Junfermann.
- Heider, Fritz 1977. *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. 1. Aufl. Stuttgart: E. Klett.
- Heimlich, Ulrich 2009. *Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hejl, Peter M. (Hg.). *Universalien und Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hellmich, Frank (Hg.) 2011. *Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hellmich, Frank & Günther, Frederike 2011. Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter - ein Überblick, in Hellmich, Frank (Hg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer, 19–46.
- Hetland, Lois 2000. Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of aesthetic education* 34(3-4), 179–238.
- Hildeschmidt, Anne & Sander, Alfred 1996. Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen, in Eberwein, Hans (Hg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen: Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim: Beltz, 115–134.
- Hillecke, Thomas K. 2005. *Heidelberger Musiktherapiemanual: Chronischer, nicht maligner Schmerz*. 1. Aufl. Berlin: Uni-Edition.
- Hinz, Andreas 2003. Inklusion - mehr als nur ein neues Wort. *Lernende Schule* 6(23), 15–17.
- Hinz, Andreas 2010. Inklusion - historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte, in Hinz, Andreas, Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hg.): *Von der Integration zur Inklusion*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 33–52.
- Hinz, Andreas 2011. Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für Alle, in Hinz, Andreas; Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hg.): *Auf dem Weg zur Schule für alle: Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 63–75.
- Hinz, Andreas 2012. *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen, Perspektiven, Praxis*. 3. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hinz, Andreas & Jesumann, Christine 2011. Eine Region macht sich verstärkt auf den inklusiven Weg - der Kreis Schleswig-Flensburg und die Stadt Flensburg, in Hinz, Andreas; Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hg.): *Auf dem Weg zur Schule für alle: Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hinz, Andreas; Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hg.) 2010. *Von der Integration zur Inklusion*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hinz, Andreas; Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hg.) 2011. *Auf dem Weg zur Schule für alle: Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln*. 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hinz, Renate 2011. Grundschulkind stärken - positive Selbstzuschreibungen als Schutzfaktor, in Hellmich, Frank (Hg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer. (Schulpädagogik), 266–278.
- Hirschauer, Maria & Kullmann, Harry 2010. Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität – Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung, in Hagedorn, Jörg, u.a. (Hg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

- Ho, Yim-Chi, Cheung, Mei-Chun & Chan, Agnes S. 2003. Music Training improves Verbal but not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children. *Neuropsychology* 17(3), 439–450.
- Hodges, Donald A. 2007. Musik, Gehirn und Heilkunde, in Spintge, Ralph (Hg.): *Musik im Gesundheitswesen: Bedeutung und Möglichkeiten musikmedizinischer und musiktherapeutischer Ansätze*. St. Augustin: Asgard-Verlag, 36–48.
- Hoffmann, Freia 1991. *Instrument und Körper: Die musizierende Frau in der bürgerlichen Kultur*. 1. Aufl., Frankfurt am Main: Insel-Verlag.
- Hoffmann, Freia 1992. Institutionelle Ausbildungsmöglichkeiten für Musikerinnen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in Hoffmann, Freia & Rieger, Eva (Hg.): *Von der Spielfrau zur Performance-Künstlerin: Auf der Suche nach einer Musikgeschichte der Frauen*. Kassel: Furore.
- Hoffmann, Freia & Rieger, Eva (Hg.) 1992. *Von der Spielfrau zur Performance-Künstlerin: Auf der Suche nach einer Musikgeschichte der Frauen*. Kassel: Furore.
- Humboldt, Wilhelm von 1903. *Gesammelte Schriften: Band X*. Berlin: B. Behr's Verlag.
- Hurrelmann, Klaus & Albert, Mathias 2006. *Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck*. Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Fischer.
- Jäncke, Lutz 2008. *Macht Musik schlau?: Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. 1. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.
- Jantzen, Wolfgang 1972. *Zur Sozialpsychologie des Sonderschülers*. Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Jourdain, Robert 2009. *Das wohltemperierte Gehirn: Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt*. Nachdr. Heidelberg: Spektrum.
- Kant, Immanuel 1777. *Kritik der Urteilskraft*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kanter, Gustav O. & Speck, Otto (Hg.) 1977. *Pädagogik der Lernbehinderten*. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Kaufmann, Inge 1970. Ergebnisse zum Selbst- und Fremdbild in der Einschätzung von Lernbehinderten. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 21, 563–574.
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen 1979. Musik in der Erziehung lernbehinderter Kinder, in Finkel, Klaus & Decker-Voigt, Hans-Helmut (Hg.): *Handbuch Musik und Sozialpädagogik*. Regensburg: Gustav-Bosse-Verlag, 275–284.
- Keuchel, Susanne 2007. Geschlechtsspezifische Musikforschung "Frauenforschung" und "Gender Studies" in der Musik, in La Motte- Haber, Helga de, Neuhoff, Hans & Behne, Klaus-Ernst (Hg.): *Musiksoziologie*. Laaber: Laaber, 212–221.
- Keuchel, Susanne & Larue, Dominic 2012. *Das 2. Jugend-KulturBarometer: "Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab..."*. Köln: ARCult Media.
- Kierkegaard, Søren. 1991. *Die unmittelbaren erotischen Stadien oder das Musikalisch-Erotische über Mozarts „Don Giovanni“*. Berlin: Verlags-Anstalt Union.
- Klattenhoff, Klaus 2000. Selbstorganisation, Selbstkonzeptentwicklung und Selbsttätigkeit im Unterricht - Perspektiven einer Pädagogik bei Beeinträchtigung des schulischen Lernens. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 69(3), 280–287.
- Klausmeier, Friedrich 1978]. *Die Lust, sich musikalisch auszudrücken: Eine Einführung in sozio-musikalisches Verhalten*. 1. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Klauß, Theo 2011. Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für eine Schule für Alle, in Hinz, Andreas; Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hg.): *Auf dem Weg zur Schule für alle: Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 281–296.
- Klee, Ernst 1983. *"Euthanasie" im NS-Staat: Die "Vernichtung lebensunwerten Lebens"*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Klee, Ernst 2001. *Deutsche Medizin im Dritten Reich: Karrieren vor und nach 1945*. 2. Aufl. Frankfurt: S. Fischer.
- Klein, Gerhard 1999. Die Schüler der Förderschule (Schule für Lernbehinderte) in der Wahrnehmung der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 50(1), 4–10.
- Kleinen, Günter 1984. Funktionen der Musik und implizite ästhetische Theorien der Hörer, in Deutsche Gesellschaft für Musikpsychologie (Hg.): *Musik-Psychologie: empirische Forschungen, ästhetische Experimente: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 73–90.
- Kleinen Günter 1994. *Die psychologische Wirklichkeit der Musik: Wahrnehmung und Deutung im Alltag*. Kassel: Bosse.
- Kleinen, Günter 2003. Begabung, in Kleinen, Günter & Ditzig-Engelhardt, Ursula (Hg.): *Musik und Kind*. Laaber: Laaber, 73–101.
- Kleinen, Günter 2003. Zwischen Mythos und gelebtem Alltag, in Kleinen, Günter (Hg.): *Musik und Kind: Chancen für Begabung und Kreativität im Zeitalter der Neuen Medien*. Laaber: Laaber, 9–41.
- Kleinen, Günter 2007. Musikalische Lebenswelten, in La Motte- Haber, Helga de, Neuhoff, Hans & Behne, Klaus-Ernst (Hg.): *Musiksoziologie*. Laaber: Laaber, 438–455.
- Kleinen, Günter & Ditzig-Engelhardt, Ursula (Hg.) 2003. *Musik und Kind: Chancen für Begabung und Kreativität im Zeitalter der Neuen Medien*. Laaber: Laaber.
- Kleist, Peter 2010. Wann ist ein Studienergebnis klinisch relevant: Was Masszahlen zur Beurteilung von Therapieeffekten aussagen. *Schweizerisches Medizin-Forum*, 525–527.
- Knolle, Niels (Hg.) 2010. *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik: [Beiträge zur 31. Jahrestagung des AMPF im Herbst 2009]*. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Knorr-Cetina, Karin 1989. Spielarten des Konstruktivismus: Einige Notizen und Anmerkungen. *Soziale Welt* 40(1), 86–96.
- Kobi, Emil E. 1975. *Die Rehabilitation der Lernbehinderten*. München, Basel: E. Reinhardt.
- Kobi, Emil E. 1977. Modelle und Paradigmen in der heilpädagogischen Theoriebildung, in Bürli, Alois (Hg.): *Sonderpädagogische Theoriebildung*. Luzern: Verlag Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, 11–24.
- Kobi, Emil E. 2006. Inklusion: ein pädagogischer Mythos, in Dederich, Markus, u.a. (Hg.): *Inklusion statt Integration?: Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Giessen: Psychosozial-Verlag, 28–44.
- Köbsell, Swantje 2006. Im Prinzip: "Jein" - Zum Verhältnis der deutschen Behindertenbewegung zur Integration behinderter Menschen, in Dederich, Markus, u.a. (Hg.): *Inklusion statt Integration?: Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Giessen: Psychosozial-Verlag, 62–72.

- Kohut, Heinz 1977. *Introspektion, Empathie und Psychoanalyse: Aufsätze zur psychoanalytischen Theorie, zu Pädagogik und Forschung und zur Psychologie der Kunst*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Konferenz der Kultusminister 1972. *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens: Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 16. März 1972*. Nienburg/Weser: Schulze.
- Kornmann, Reimer 2013. Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, in Auernheimer, Georg (Hg.): *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: Springer VS. (SpringerLink : Bücher).
- Kösel, Edmund 2002. *Die Theorie der Subjektiven Didaktik*. Bahlingen a.K: SD-Verlag für Subjektive Didaktik.
- Kottmann, Brigitte; Miller, Susanne & Standop, Jutta (Hg.) 2002. *Leben lernen - Wie verändert sich Schule?: Tagungsberichte für die Praxis*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Kraemer, Helena C., u.a. 2003. Measures of Clinical Significance. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (42), 1524–1529.
- Kraemer, Rudolf-Dieter 2005. *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: Ein Handbuch für die Praxis*. 2. Aufl. Augsburg: Wißner.
- Kranefeld, Ulrike 2013. Einleitung in den Forschungsschwerpunkt, in Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hg.): *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument: Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität*. Bielefeld, 9–12.
- Kretschmann, Rudolf 2007. Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung, in Walter, Jürgen & Wember, Franz B. (Hg.): *Handbuch Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe, 4–32.
- Krüssel, Hermann 1998. Lehren als Bereitstellen von Perspektiven Wie läßt sich Lehren mit konstruktivistischem Denken vereinbaren. *System Schule*(4), 106–113.
- Kuhl, André M. 1993. Soll die Didaktik konstruktivistisch werden? *Pädagogische Korrespondenz*(12), 35–55.
- Kuhl, Julius 2009. Macht Musik reifer? Theoretische und methodische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, in Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Pauken mit Trompeten Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* Berlin, 98–114.
- Kulenkampff, Hans-Wilhelm 1980. *Musiker im Orchester*. Frankfurt: Peters.
- La Motte, Helga de & Neuhoff, Hans 2007. Musikalische Sozialisation, in La Motte - Haber, Helga de, Neuhoff, Hans & Behne, Klaus-Ernst (Hg.): *Musiksoziologie*. Laaber: Laaber, 389–417.
- La Motte- Haber, Helga de 2005. Musikalische Begabung, in La Motte- Haber, Helga de & Rötter, Günther (Hg.): *Musikpsychologie*. Laaber: Laaber, 552–567.
- La Motte- Haber, Helga de, Neuhoff, Hans & Behne, Klaus-Ernst (Hg.) 2007. *Musiksoziologie*. Laaber: Laaber.

- La Motte- Haber, Helga de & Rötter, Günther (Hg.) 2005. *Musikpsychologie*. Laaber: Laaber.
- La Motte-Haber, Helga de (Hg.) 1972. *Musikpsychologie: Eine Einführung*. Köln: Gerig.
- La Motte-Haber, Helga de 2002. *Handbuch der Musikpsychologie*. 3. Aufl. Laaber: Laaber-Verl.
- Laubenstein, Désirée 2008. *Sonderpädagogik und Konstruktivismus: Behinderung im Spiegel des Anderen, der Fremdheit, der Macht*. Münster: Waxmann.
- Lauffer, Daniela 1995. *Untersuchungen zur Transferwirkung der Musik auf die sprachlichen Leistungen von Menschen mit geistiger Behinderung*. 1. Aufl. Köln-Rheinkassel: C. Dohr.
- Lehmann, Christian 2010. *Der genetische Notenschlüssel: Warum Musik zum Menschsein gehört*. München: Herbig.
- Leven, Ingo; Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus 2010. Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel, in Albert, Mathias, u.a. (Hg.): *Shell Jugendstudie 2010*. Frankfurt am Main: Fischer, 53–128.
- Lieske, Siegfried 2003. Orientierung suchen - Ziele setzen - Schule gestalten. *Sonderpädagogische Förderung in NRW(1)*, 13–22.
- Linde, Désirée 1985. *Das Verhalten von Sonderschullehrern bei Normverstößen*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Lindemann, Holger 2006. *Konstruktivismus und Pädagogik: Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München: Reinhardt.
- Mand 1996. Lernbehinderung als soziale Benachteiligung, in Eberwein, Hans (Hg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen: Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim: Beltz, 165–176.
- Marsh, Herbert W. 2005. Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19(3), 119–129.
- Marx, Karl & Landshut, Siegfried 1971. *Die Frühschriften*. Stuttgart: Kröner.
- Maschke, Thomas & Barth, Ulrike 2010. ... auf dem Weg zu einer Schule für alle: *Integrative Praxis an Waldorfschulen*. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Maturana, Humberto R. 2000. *Biologie der Realität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maturana, Humberto R. 2001. *Was ist erkennen?: Die Welt entsteht im Auge des Betrachters*. München: Goldmann.
- Maturana, Humberto R. & Varela, Francisco J. 1987. *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Bern: Goldmann.
- McCarty, Luise P. 2000. Fünf Thesen des radikalen Konstruktivismus. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 293–310.
- McKelvie, Pippa & Low, Jason 2002. Listening to Mozart does not improve children's spatial ability: Final curtains for the Mozart effect. *British Journal of Developmental Psychology*, 241–258.
- Merkt, Irmgard 1983. *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik: Ein Situationsbericht*. Berlin: Express-Ed. (X-Publikationen).
- Merkt, Irmgard 1999. *Musik an Sonderschulen in NRW: Ein Bericht*. Dortmund: Univ. Dortmund Fachbereich 13 Lehrstuhl Musikerziehung und Musiktherapie in Sondererziehung und Rehabilitation.

- Merleau-Ponty, Maurice 2003. *Das Primat der Wahrnehmung*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, Maurice & Lefort, Claude 1986. *Das Sichtbare und das Unsichtbare: Gefolgt von Arbeitsnotizen*. 2. Aufl. München: W. Fink.
- Merriam, Alan P. 1964. *The anthropology of music*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Merton, Robert King 1995. *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin: de Gruyter.
- Meyer, Hansjörg 2009. *Gefühle sind nicht behindert: Musiktherapie und musikbasierte Kommunikation mit schwer mehrfach behinderten Menschen ; ein Praxisbuch*. Freiburg: Lambertus.
- Mitscherlich, Alexander, Richards, Angela & Strachey, James (Hg.) 1994. *Studienausgabe*. 12. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Möckel, Andreas 2007. *Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moser, Urs 1986. Das Selbstkonzept des lernbehinderten Schülers - Untersuchungen in Hilfsklassen, Regelklassen und Regelklassen mit heilpädagogischer Schülerhilfe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 55(2), 151–160.
- Mück, Thomas 2008. *Ganzheitliche Förderung durch Musik im Grundschulalter bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung ; Musikunterricht an Schulen zur Lernförderung und Sonderpädagogischen Förderzentren in Bayern*. Küps: Mück Eigenverlag.
- Mürner, Christian & Sierck, Udo 2012. *Behinderung: Chronik eines Jahrhunderts*. Weinheim: Juventa.
- Muthesius, Dorothea & Sonntag, Jan-Peter 2007. Auf der Suche nach Sinnstrukturen: Musiktherapie für Menschen mit Altersdemenz, in Spintge, Ralph (Hg.): *Musik im Gesundheitswesen: Bedeutung und Möglichkeiten musikmedizinischer und musiktherapeutischer Ansätze*. St. Augustin: Asgard-Verlag, 68–76.
- Myers, David G., u.a. 2005. *Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Myschker, Norbert 1983. Lernbehindertenpädagogik, in Solarová, Světluše & Dupuis, Gregor (Hg.): *Geschichte der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, 120–166.
- Naacke, Susanne 2010. Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen: Eine qualitative Fallstudie am "Evangelischen Gymnasium am Dom zu Brandenburg, in Knolle, Niels (Hg.): *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik: [Beiträge zur 31. Jahrestagung des AMPF im Herbst 2009]*. Essen: Verlag. Die Blaue Eule, 41–80.
- Neisser, Ulric 1979. *Kognition und Wirklichkeit: Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Neubert, Dieter & Cloerkes, Günther 2001. *Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen: Eine vergleichende Analyse ethnologischer Studien*. 3. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Neubert, Stefan 2011. Vom Subjekt zur Interaktion, in Pörksen, Bernhard (Hg.): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 397–410.

- Neuß, Norbert (Hg.) 1999. *Ästhetik der Kinder: Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik Abteilung Verlag.
- Nickel, Anne K., u.a. 2007. Musiktherapie bei Kindern mit Migräne, in Spintge, Ralph (Hg.): *Musik im Gesundheitswesen: Bedeutung und Möglichkeiten musikmedizinischer und musiktherapeutischer Ansätze*. St. Augustin: Asgard-Verlag.
- Nieberle, Sigrid & Fröhlich, Sabine 1995. Auf der Suche nach den un-gehorsamen Töchtern: Genus in der Musikwissenschaft, in Bussmann, Hadumod; Hof, Renate & Bronfen, Elisabeth (Hg.): *Genus: Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften*. Stuttgart: Alfred Kröner, 292–339.
- Niehoff, Ulrich 2011. Diversity Management - eine hilfreiche Anregung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule, in Hinz, Andreas, Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hg.): *Auf dem Weg zur Schule für alle: Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 26–44.
- Nimczik, Ortwin, Bäßler, Hans & Altenburg, Detlef 2011. *Ausbildung für Musikberufe*.
- Nordoff, Paul & Robbins, Clive 1983. *Musik als Therapie für behinderte Kinder: Forschungen und Erfahrungen*. Ungekürzte Ausgabe. Frankfurt: Ullstein.
- Nüse, Ralf 1995. *Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus: Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht*. 2. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oerter, Rolf & Montada, Leo 1982. *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Ovidius Naso, Publius 1992. *Metamorphosen*. 11. Aufl. München, Zürich: Artemis-Verlag.
- Panksepp, Jaak 1995. The emotional sources of "chills" induced by music. *Music Perception* 13, 171–207.
- Pathe, Regina 2008. *Zusammenhänge musikalischen und sprachlichen Lernens - eine Untersuchung*. Regensburg: Con Brio.
- Pawlik, Kurt (Hg.) 2004. *Theorien und Anwendungsfelder der Differentiellen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Pekrun, Reinhard 1985. Musik und Emotion, in Bruhn, Herbert, Oerter, Rolf & Rösing, Helmut (Hg.): *Musikpsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Urban & Schwarzenberg, 180–187.
- Pekrun, Reinhard 1991. *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart: Enke.
- Petermann, Ulrike & Petermann, Franz 2006. *LSL Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Pfeiffer, Horst 1973. Untersuchungen zum Selbst- und Fremdbild lernbehinderter Sonderschüler. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 42(3), 273–279.
- Piel, Walter 1985. *Musikinstrumentenbau mit behinderten Kindern*. Frankfurt am Main ; New York: Lang. (Studien zur Musik, 1).
- Piper, Hermann 1897. Die Fürsorge schwachsinniger Kinder. *Die Deutsche Schule* 1, 129–138.

- Plato & Rehn, Rudolf 2005. *Platons Höhlengleichnis: Das Siebte Buch der Politeia : griechisch - deutsch*. Mainz: Dieterich.
- Pongratz, Ludwig A. 2005. *Untiefen im Mainstream: Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Orig.-Ausg. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Pörksen, Bernhard 2011. Ethik der Erkenntnistheorie: Bernhard Pörksen über Heinz von Foersters Wissen und Gewissen, in Pörksen, Bernhard (Hg.): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 319.
- Pörksen, Bernhard (Hg.) 2011. *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pratt, Rosalie R. 2007. Die Rolle der Kunst im Gesundheitswesen der Vereinigten Staaten von Amerika im 21. Jahrhundert, in Spintge, Ralph (Hg.): *Musik im Gesundheitswesen: Bedeutung und Möglichkeiten musikmedizinischer und musiktherapeutischer Ansätze*. St. Augustin: Asgard-Verlag, 97–109.
- Preuss-Lausitz, Ulf 1981. *Fördern ohne Sonderschule: Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule*. Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, Ulf 2003. Konzept, Problem und Evaluation einer Pflicht-Lehrveranstaltung "Einführung in die Integrationspädagogik" für alle Lehramtsstudierenden. Erfahrungen aus Berlin, in Feuser, Georg (Hg.): *Integration heute: Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Lang, 175–182.
- Preuss-Lausitz, Ulf 2005. Behinderung und Integration in den Köpfen der Kinder - und was dies pädagogisch bedeuten kann, in Voß, Reinhard (Hg.): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Weinheim: Beltz, 261–268.
- Probst, Werner 1972. *Musik in der Sonderschule für Lernbehinderte*. Berlin: Marhold.
- Probst, Werner 1991. *Instrumentalspiel mit Behinderten: Ein Modellversuch und seine Folgen*. Mainz: Schott.
- Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (Hg.) 2010. *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus 2010. Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft, in Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (Hg.): *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauchfleisch, Udo 1996. *Musik schöpfen, Musik hören: Ein psychologischer Zugang*. Göttingen, Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Raufelder, Diana T. 2007. *Von Machtspielen zu Sympathiegesten: das Verhältnis von Lehrern und Schülern im Bildungsprozess*. Marburg: Tectum.
- Rauh, Bernhard, u.a. (Hg.) 2012. *Förderschwerpunkt Lernen - wohin?* 1. Aufl. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Rauhe, Hermann & Flender, Reinhard 1986. *Schlüssel zur Musik*. Wien: ECON Verlag.
- Rauscher, Frances H. 1999. Reply: Prelude or requiem for the "Mozart effect"? *Nature* 400(6747), 827–828.
- Rauscher, Frances H., Shaw, Gordon L. & Ky, Catherine N. 1993. Music and spatial task performance. *Nature* 365(6447), 611.

- Rauscher, Frances H., Shaw, Gordon L. & Ky, Catherine N. 1995. Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*(185), 44–47.
- Rauscher, Frances H. & Zupan, Mary A. 2000. Classroom Keyboard Instruction improves Kindergarten Children's Spatial-Temporal Performance: A Field Experiment. *Early Childhood Research Quarterly* 15(2), 215–228.
- Reich, Kersten 1998a. *Die Ordnung der Blicke: Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus*. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, Kersten 1998b. Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. *Pädagogik* 50(7/8), 43–46.
- Reich, Kersten 2002. Systemisch-konstruktivistische Didaktik: Eine allgemeine Zielbestimmung, in Voß, Reinhard (Hg.): *Die Schule neu erfinden: Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand, 70–91.
- Reichmann-Rohr, Erwin & Weiser, Manfred 1996. Geschichtliche Entstehung und Entwicklung von Schulen für Lernbehinderte, in Eberwein, Hans (Hg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen: Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim: Beltz, 19–32.
- Reiser, Helmut 1998. Sonderpädagogik als Service-Leistung?: Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*(2), 46–54.
- Riemann, Hugo 1922. *Allgemeine Musiklehre: Handbuch der Musik*, Berlin: Max Hesses Verlag.
- Ringler, Claus 1985. Musiktherapie in der Schule für Lernbehinderte. *Sonderschulmagazin*, 27–28.
- Rodeck-Madsen, Bettina & Gebhardt, Walter 1987. *Die Entwicklung der Schule für Lernbehinderte in einer ländlichen Region, dargestellt am Beispiel des Landkreises Darmstadt-Dieburg*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Rokseth, Yvonne 1992. Die Musikerinnen des 12. bis 14. Jahrhunderts, in Hoffmann, Freia & Rieger, Eva (Hg.): *Von der Spielfrau zur Performance-Künstlerin: Auf der Suche nach einer Musikgeschichte der Frauen*. Kassel: Furore, 40–60.
- Rosenthal, Robert & Jacobson, Lenore 1976. *Pygmalion im Unterricht: Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rousseau, Jean-Jacques 1984. *Musik und Sprache: Ausgewählte Schriften*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Rustemeyer, Dirk 1999. Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*(4), 467–484.
- Sachs, Curt 1965. *Geist und Werden der Musikinstrumente*. 1928. Hilversum: Knuf.
- Salmen, Walter 1997. *Beruf: Musiker: Verachtet, vergöttert, vermarktet : eine Sozialgeschichte in Bildern*. Kassel: Bärenreiter; Metzler.
- Salmen, Walter, Neuhoff, Hans & Weber-Krüger, Anne 2007. Der soziale Status des Musikers, in La Motte- Haber, Helga de, Neuhoff, Hans & Behne, Klaus-Ernst (Hg.): *Musiksoziologie*. Laaber: Laaber, 183–211.

- Sander, Alfred 1994. Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration, in Eberwein, Hans (Hg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam: Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 99–107.
- Sauer, Stephan; Ide, Sarah & Borchert, Johann 2007. Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung* 33(3), 135–142.
- Savarimuthu, Darren & Bunnell, Toni 2002. The effects of music on clients with learning disabilities: a literature review. *Complementary therapies in nursing and midwifery* 8, 160–165.
- Schaefer, Andreas 2002. Musikunterricht in der Schule für Lernhilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 508–511.
- Scharf, Henning 2007. *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln: Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Schellenberg, E. G. 2004. Music lessons enhance IQ. *Psychological Science* 15(8), 511–514.
- Schellenberg, E. G. 2006. Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology* 98(2), 457–468.
- Schellenberg, E. G. 2009. Musikunterricht, geistige Fähigkeiten und Sozialkompetenzen: Schlussfolgerungen und Unklarheiten, in Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Pauken mit Trompeten Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* Berlin, 114–125.
- Scheuer, Walter 1988. *Zwischen Tradition und Trend: Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel; eine empirische Untersuchung*. Mainz: Schott.
- Schiller, Friedrich 1960. *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schirmer, Brita 1994. Musik, Bewegung und Sprache im mathematischen Anfangsunterricht der Schule für Lernbehinderte. *Die Sonderschule*(462-467).
- Schlag, Bernhard 2004. *Lern- und Leistungsmotivation*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlaug, Gottfried, u.a. 1995. Increased Corpus Callosum Size in Musicians. *Neuropsychologia* 33(8), 1047–1055.
- Schleiffer, Roland 2011. Lernvermeidung: nicht lernen zu lernen, in Dorschky, Lilo, Kurzke, Christian & Schneider, Johanna (Hg.): *LernZeichen: Lernen und Schriftspracherwerb als Herausforderung für Kindertagesstätte, Schule und Jugendhilfe*. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd., 87–112.
- Schmidt, Charles P. 2005. Relations among Motivation, Performance Achievement, and Music Experience Variables in Secondary Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education* 53(2), 134–147.
- Schmidt, Siegfried J. (Hg.) 1987. *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt, Siegfried J. 1987. Der radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs, in Schmidt, Siegfried J. (Hg.): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Schmidt, Siegfried J. 1995. (Radikaler) Konstruktivismus: Wie Wirklichkeit wirklich wird. *Der Blaue Reiter: Journal für Philosophie*(2), 30–33.
- Schmidthorst, Vincent J. & Holland, Scott K. 2004. The effect of musical training on the neural correlates of math processing: a functional magnetic resonance imaging study in humans. *Neuroscience Letters*(3), 193–196.
- Schmuhl, Hans-Walter 2010. *Exklusion und Inklusion durch Sprache - Zur Geschichte des Begriffs Behinderung: Eine Veröffentlichung des Institutes Mensch, Ethik und Wissenschaft (IMEW)*. 1. Aufl. Berlin: IMEW.
- Schneider, Peter 2013. Wie wirkt Musizieren auf das Gehirn? Die elementare Hörleistung und die Wahrnehmung von Instrumentalklängen, in Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hg.): *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument: Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität*. Bielefeld, 56–58.
- Schöler, Jutta 2009. *Alle sind verschieden: Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Schöne, Claudia, u.a. 2002. *SESSKO Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts: Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Schöne, Claudia & Stiensmeier-Pelster, Joachim 2011. Fähigkeitsselbstkonzept in der Grundschule: Struktur, Erfassung und Determinanten, in Hellmich, Frank (Hg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer, 47–116.
- Schöne, Helmut C. & Taubitz, Peter 1978. Empirische Untersuchungen zum Sonderschullehrer, in Bleidick, Ulrich & Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hg.): *Lehrer für Behinderte: Monographie zum Sonderschullehrer*. Stuttgart: Kohlhammer, 151–210.
- Schopenhauer, Arthur 1961. *Die Welt als Wille und Vorstellung: II*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schröder, Ulrich J. 2000. *Lernbehindertenpädagogik: Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schumacher, Karin & Calvet-Kruppa, Claudine 1999. Musiktherapie als Weg zum Spracherwerb. *Musiktherapeutische Umschau* 20 (3), 216-230.
- Schumacher, Ralph 2006. Macht Mozart schlau?: Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik, in Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) 2006. *Macht Mozart schlau?: Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*: Bonn, Berlin. URL: [http://www.bmbf.de/pub/macht\\_mozart\\_schlau.pdf](http://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau.pdf) [Stand 2013-06-26].
- Schumann, Brigitte 2003. Integration im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen, in Feuser, Georg (Hg.): *Integration heute: Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Lang, 17–28.
- Schumann, Brigitte 2007. *Ich schäme mich ja so: Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Schumann, Brigitte 2009. Die Arbeit musste eine Drei werden: Eine Gymnasiallehrerin und Landtagsabgeordnete erzählt, in Stähling, Reinhard & Wenders, Barbara (Hg.): *Ungehorsam im Schuldienst: Der praktische Weg zu einer Schule für alle*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 61–67.
- Schwab, Heinrich W. 1982. *Die Anfänge des weltlichen Berufsmusikertums in der mittelalterlichen Stadt: Studie zu einer Berufs- und Sozialgeschichte des Stadtmusikantentums*. Kassel: Bärenreiter.
- Schwarzer, Christine 1976. *Lehrerurteil und Schülerpersönlichkeit: Kognitive Stile und Sozialschicht als Einflußgrößen für die Beurteilung bei Schulbeginn*. München: Kösel.
- Seither-Preisler, Annemarie 2013. Transfereffekte von Musizieren auf auditive Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und den Lese-Rechtschreibbereich, in Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hg.): *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument: Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität*. Bielefeld, 59–61.
- Shavelson, R. J.; Hubner, J. J. & Stanton, G. C. 1976. Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research* 46(3), 407–441.
- Shuter-Dyson, Rosamund 1982. *Psychologie Musikalischen Verhaltens: Angloamerikanische Forschungsbeiträge*. Mainz: Schott.
- Shuter-Dyson, Rosamund 1985. Musikalische Sozialisation durch Elternhaus und Schule, in Bruhn, Herbert, Oerter, Rolf & Rösing, Helmut (Hg.): *Musikpsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Urban & Schwarzenberg, 195–203.
- Siegel, Sidney 2001. *Nichtparametrische statistische Methoden*. 5. Aufl. Eschborn bei Frankfurt am Main: Klotz.
- Simons, Daniel J. & Chabris, Christopher F. 1999. Gorillas in our midst: sustained inattentive blindness for dynamic events. *Perception*(28), 1059–1074.
- Six, Bernd & Wolfradt, Uwe 2004. Implizite ("Naive") Persönlichkeitstheorien, in Pawlik, Kurt (Hg.): *Theorien und Anwendungsfelder der Differentiellen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 3–58.
- Solarová, Světluše & Dupuis, Gregor (Hg.) 1983. *Geschichte der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Solzbacher, Claudia, Müller-Using, Susanne & Doll, Inga (Hg.) 2012. *Ressourcen stärken!: Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. Köln: Carl Link.
- Spencer-Brown, George 1997. *Laws of form*. Internat. Ausg. Lübeck: Bohmeier.
- Spinath, Birgit & Freiberger, Verena 2011. Implizite Theorien und Selbstkonzepte, in Hellmich, Frank (Hg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer, 100–116.
- Spinath, Birgit, u.a. 2002. *SELLMO Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation: Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Spintge, Ralph 2007. Ausgewählte Aspekte und Grundlagen musikmedizinischer Anwendungen, in Spintge, Ralph (Hg.): *Musik im Gesundheitswesen: Bedeutung und Möglichkeiten musikmedizinischer und musiktherapeutischer Ansätze*. St. Augustin: Asgard-Verlag, 8–26.

- Spintge, Ralph (Hg.) 2007. *Musik im Gesundheitswesen: Bedeutung und Möglichkeiten musikmedizinischer und musiktherapeutischer Ansätze*. St. Augustin: Asgard-Verlag.
- Spitzer, Manfred 2002. *Musik im Kopf: Hören, musizieren, verstehen und erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer.
- Spitzer, Manfred 2009. *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Sponheuer, Bernd 1996. Nationalsozialismus, in Blume, Friedrich & Finscher, Ludwig (Hg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: Allgemeine Enzyklopädie der Musik*. Kassel: Bärenreiter; Metzler, 26–43.
- Spychiger, Maria 1992. Zwischen Mythos und Realität: Außermusikalische Wirkungen von Musikunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 39, 243–252.
- Spychiger, Maria 2001. Antwort auf Hans Günther Bastian & Adam Kornmann "Transfer im musikpädagogischen Diskurs", in Gembris, Heiner, Kraemer, Rudolf-Dieter & Maas, Georg (Hg.): *Macht Musik wirklich klüger?: Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. Augsburg: Wißner.
- Spychiger, Maria 2008. Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und der Interpretation bei Studien über außermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität, in Gembris, Heiner (Hg.): *Macht Musik wirklich klüger?: Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. Augsburg: Wißner, 9–34.
- Stähling, Reinhard 2009. Illegale Schüler oder illegale Schulverhältnisse, in Stähling, Reinhard & Wenders, Barbara (Hg.): *Ungehorsam im Schuldienst: Der praktische Weg zu einer Schule für alle*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. (Grundlagen der Schulpädagogik, 66), 43–60.
- Stähling, Reinhard & Wenders, Barbara (Hg.) 2009. *Ungehorsam im Schuldienst: Der praktische Weg zu einer Schule für alle*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Standley, Jayne M. 2002. A meta-analysis of the efficacy of music therapy for premature infants. *Journal of pediatric nursing* 17(2), 107–113.
- Steele, K. M., Bass, K. E. & Crook, M. D. 1999. The Mystery of the Mozart Effect: Failure to Replicate. *Psychological Science* 10(4), 366–369.
- Steele, Kenneth M., u.a. 1999. Prelude or requiem for the "Mozart effect"? *Nature* 400(6747), 827.
- Stein, Roland 2004. *Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik: Am Beispiel von Lehrern für Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz*. Hamburg: Kovac.
- Sterba, Richard 1965. Psychoanalysis and music. *American Imago* 22(1-2), 96–111.
- Stolz, Alfred 1988. *Schamanen: Ekstase und Jenseitssymbolik*. Erstveröffentlichung. Köln: DuMont Buchverlag.
- Stötzner, Heinrich Ernst 1963. *Schulen für schwachbefähigte Kinder: Erster Entwurf zur Begründung derselben*. 1864. Aufl. Berlin: Marhold.
- Suppan, Wolfgang 1984. *Der musizierende Mensch: Eine Anthropologie der Musik*. Mainz: Schott. (Musikpädagogik, 10).
- Tent, Lothar, u.a. 1991. Über die Pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 42(5), 289–320.

- Terhart, Ewald 1994. Zur Berufskultur der Lehrerschaft: Fremd- und Selbstdeutung. *Erziehungswissenschaft und Beruf*(2), 132–144.
- Terhart, Ewald 1999. Konstruktivismus und Unterricht: Gibt es einen neuen Ansatz in der allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 629–647.
- Thaut, Michael H. 2007. Wie lassen sich die Wirkungen von Musik auf das Nervensystem therapeutisch nutzen, in Spintge, Ralph (Hg.): *Musik im Gesundheitswesen: Bedeutung und Möglichkeiten musikmedizinischer und musiktherapeutischer Ansätze*. St. Augustin: Asgard-Verlag, 49–54.
- Thimm, Walter & Bank-Mikkelsen, Niels E. (Hg.) 2005. *Das Normalisierungsprinzip: Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts*. 1. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Thorndike, Edward L. 1920. A constant error in psychological rating. *Journal of Applied Psychology*(4), 25–29.
- Tröster, Heinrich 1990. *Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten: Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung*. 1. Aufl. Bern: H. Huber.
- Tscherner, Klaus & Masendorf, Friedrich 1974. Analyse von Schülerbeurteilungen und Zeugnisnoten bei einzelnen Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 21, 135–149.
- Tschuschke, Volker 1990. *Psychotherapie: Welche Effekte verändern? ; Zur Frage der Wirkmechanismen therapeutischer Prozesse*. Berlin: Springer.
- Tüpker, Rosemarie 2009. *Durch Musik zur Sprache: Handbuch*. 1. Aufl. Norderstedt: Books on Demand.
- Varela, Francisco J. 1985. Der kreative Zirkel, in Watzlawick, Paul (Hg.): *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? ; Beiträge zum Konstruktivismus*. München: Piper, 294–309.
- Venter, Andre; Maxwell; Scott E. & Bolig, Erika 2002. Power in randomized group comparisons: The value of adding a single intermediate time point to a traditional pretest-posttest design. *Psychological Methods* 7(2), 194–209.
- Voß, Reinhard (Hg.) 2002. *Die Schule neu erfinden: Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. 4. Aufl. Neuwied: Luchterhand.
- Voß, Reinhard (Hg.) 2005. *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: Die Welten in den Köpfen der Kinder*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Waligora, Katja 2003. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 52(6), 465–467.
- Walter, Jürgen & Wember, Franz B. (Hg.) 2007. *Handbuch Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe.
- Watzlawick, Paul (Hg.) 1985. *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? ; Beiträge zum Konstruktivismus*. 2. Aufl. München: Piper.
- Watzlawick, Paul 1985. Epilog, in Watzlawick, Paul (Hg.): *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? ; Beiträge zum Konstruktivismus*. München: Piper, 310–315.

- Watzlawick, Paul 1985. Selbsterfüllende Prophezeiungen, in Watzlawick, Paul (Hg.): *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? ; Beiträge zum Konstruktivismus*. München: Piper, 91–110.
- Watzlawick, Paul 1987. *Anleitung zum Unglücklichsein*. 25. Aufl. München: Piper.
- Weber, Ernst W., Spychiger, Maria & Patry, Jean-Luc 1993. *Musik macht Schule: Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Weinert, Franz E. (Hg.) 1997. *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe.
- Weise, Traugott 2003. Betrachtung über geistesschwache Kinder in Hinsicht der Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel ihnen auf leichte Art durch Unterricht beizukommen, in Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hg.): *Lernbehindertenpädagogik*. Weinheim: Beltz, 21–31.
- Wernicke, Carlos G. 2007. Statik und Dynamik des Aufmerksamkeitsdefizit, in Spintge, Ralph (Hg.): *Musik im Gesundheitswesen: Bedeutung und Möglichkeiten musikmedizinischer und musiktherapeutischer Ansätze*. St. Augustin: Asgard-Verlag, 77–88.
- Werning, Rolf 1998. Konstruktivismus Eine Anregung für die Pädagogik!? *Pädagogik* 50(7/8), 39–40.
- Werning, Rolf 2002. Kinder mit Lernbeeinträchtigungen Systemisch-konstruktivistische Perspektiven für (sonder-)pädagogisches Handeln, in Voß, Reinhard (Hg.): *Die Schule neu erfinden: Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand, 250–261.
- Werning, Rolf & Lütje-Klose, Birgit 2003. *Einführung in die Lernbehindertenpädagogik*. München, Basel: E. Reinhardt.
- Westmeyer, Hans 2011. Communicamus ergo sum oder am Anfang stehen die Beziehungen, in Pörksen, Bernhard (Hg.): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 411–424.
- Westmeyer, Hans & Weber, Hannelore 2011. Der Mensch als konstruierendes Wesen, in Pörksen, Bernhard (Hg.): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 78–91.
- Whitehead, Alfred North 1985. *Symbolism: Its meaning and effect*. New York: Fordham University Press.
- Wicke, Peter 1996. Rockmusik, in Blume, Friedrich & Finscher, Ludwig (Hg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: Allgemeine Enzyklopädie der Musik*. Kassel: Bärenreiter; Metzler, 350–370.
- Wille, Matthias 2011. Die Disziplinierung des Denkens, in Pörksen, Bernhard (Hg.): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 160–174.
- Willett, J. B. 1989. Some Results on Reliability for the Longitudinal Measurement of Change: Implications for the Design of Studies of Individual Growth. *Educational and Psychological Measurement* 49(3), 587–602.
- Wocken, Hans 1983. Untersuchungen zur sozialen Distanz zwischen Hauptschülern und Sonderschülern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 52(4), 467–490.

- Wocken, Hans 2000. Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51, 492–503.
- Wormit, Alexander F. 2008. *Heidelberger Musiktherapiemanual: Tumor-, Schmerz- und Nierenerkrankungen*. Berlin: Uni-Edition.
- Zimbardo, Philip G. & Gerrig, Richard G. 1996. *Psychologie* 7. Aufl. Heidelberg: Springer.

## Literatur aus dem Internet

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2012*.

URL: [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf)

[Stand: 2014-04-23]

Booth, Tony, u.a. 2003. *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale): Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg Fachbereich Erziehungswissenschaften.

URL <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>

[Stand: 2014-04-17]

Brenne, Andreas. *Ästhetische Bildung im Ganztag: BLK-Verbundprojekt "Lernen für den Ganztag" - Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztagschulen*.

URL: [http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/nrw/Brenne\\_Aesthetische\\_Bildung.pdf](http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/nrw/Brenne_Aesthetische_Bildung.pdf)

[Stand 2014-04-10].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) 2006. *Macht Mozart schlau?: Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*: Bonn, Berlin.

URL: [http://www.bmbf.de/pub/macht\\_mozart\\_schlau.pdf](http://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau.pdf) [Stand 2013-06-26].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) 2009. *Pauken mit Trompeten Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* Berlin.

URL: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_bd\\_zweiunddreissig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_zweiunddreissig.pdf)

[Stand: 2014-04-17].

Degé, Franziska, u.a. 2009. Music Training, Cognitive Abilities and Self-Concept of Ability in Children.

URL: [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20855/urn\\_nbn\\_fi\\_jyu-2009411239.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20855/urn_nbn_fi_jyu-2009411239.pdf?sequence=1)

[Stand: 2014-11-13].

Egmont Ehapa 2012. *Kids Verbraucher Analyse 2012*.

URL: [http://www.static.apps.abendblatt.de/pdf/KVA\\_2012\\_PP.pdf](http://www.static.apps.abendblatt.de/pdf/KVA_2012_PP.pdf).

[Stand: 2014-04-17].

Gesellschaft für Konsumforschung 2010. *Analyse des Freizeitverhaltens in Deutschland*.

URL: [http://www.gfk.com/imperia/md/content/presse/pressemitteilungen2010/100113\\_pm\\_freizeitbeschaeftigungen\\_dfin.pdf](http://www.gfk.com/imperia/md/content/presse/pressemitteilungen2010/100113_pm_freizeitbeschaeftigungen_dfin.pdf)

[Stand 2013-10-27].

- Institut für Demoskopie Allensbach 2013. *AWA 2013: Allensbacher Marktanalyse Werbeträgeranalyse.*  
 URL: [http://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/AWA/AWA2013/Codebuchausschnitte/AWA\\_2013\\_Codebuch\\_Kultur\\_Buecher\\_Sprachen.pdf](http://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/AWA/AWA2013/Codebuchausschnitte/AWA_2013_Codebuch_Kultur_Buecher_Sprachen.pdf)  
 [Stand 2013-10-27].
- Klemm, Klaus 2009. *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven.: Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.*  
 URL: [http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_29959\\_29960\\_2.pdf](http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf)  
 [Stand 2014-04-22].
- Klemm, Klaus & Preuss-Lausitz, Ulf 2008. *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*  
 URL: <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Sonderp%E4dagogisches%20Gutachten.pdf>  
 [Stand 2014-04-22]
- Konferenz der Kultusminister 1999. *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen.*  
 URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>  
 [Stand 2013-09-02].
- Konferenz der Kultusminister 2002. *PISA 2000 - zentrale Handlungsfelder.*  
 URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf>  
 [Stand 2014-04-22]
- Konferenz der Kultusminister 2007. *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung.*  
 URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_02\\_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf)  
 [Stand 2013-09-02].
- Konferenz der Kultusminister 2012a. *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen).*  
 URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus\\_Sopae\\_2011.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2011.pdf)  
 [Stand 2013-10-25].
- Konferenz der Kultusminister 2012b. *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2011/2012.*  
 URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2011.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2011.pdf)  
 [Stand 2013-10-25].
- Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hg.) 2013. *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument: Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität.*  
 URL: [http://www.jeki-forschungsprogramm.de/wp-content/uploads/2009/03/Brosch%C3%BCre\\_final.pdf](http://www.jeki-forschungsprogramm.de/wp-content/uploads/2009/03/Brosch%C3%BCre_final.pdf)  
 [Stand 2013-06-26].

- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2013a. *Förderschulen, Förderschwerpunkt Lernen*.  
 URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Foerderschulen/Lernen.html>  
 [Stand 2013-11-06].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2013b. *Gemeinsamer Unterricht: Gemeinsamer Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf*.  
 URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/GemUnterricht.html>.  
 [Stand 2013-11-06].
- Netzwerk Artikel 3. *Schattenübersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*.  
 URL: <http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php?view=article&id=93:international-schatteneubersetzung>  
 [Stand 2012-09-24].
- Söndermann, Michael 2012. *Musikwirtschaft*.  
 URL: [http://www.miz.org/static\\_de/themenportale/einfuehrungstexte\\_pdf/07\\_Musikwirtschaft/soendermann.pdf](http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/07_Musikwirtschaft/soendermann.pdf)  
 [Stand 2014-04-22].
- Sozialgesetzbuch (SGB IX) 2001. *Neuntes Buch. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen*.  
 URL: <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbix/1.html>  
 [Stand 2014-04-23].
- Stanfel, Gernot G. 2011. *Musik und Islam*.  
 URL: <http://www.derislam.at/?c=content&p=beitragdet&v=beitraege&pp=verschiedene&navid=50&par=0&bid=119>.  
 [Stand 2014-04-22].
- TNS Emnid 2010. *Repräsentative Umfrage zum Thema "Klassische Musik"*.  
 URL: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten\\_102441.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_102441.htm).  
 [Stand 2014-04-22].
- Wehrum, Sina, u.a. 2009. Positive Wirkungen von Musik auf Lernverhalten, in Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Pauken mit Trompeten: Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?*, 148–160.  
 URL: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_bd\\_zweiunddreissig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_zweiunddreissig.pdf)  
 [Stand: 2014–04-17].
- Wocken, Hans 2005. *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht)*.  
 URL: <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf> [Stand 2012-11-05].

# Anhang

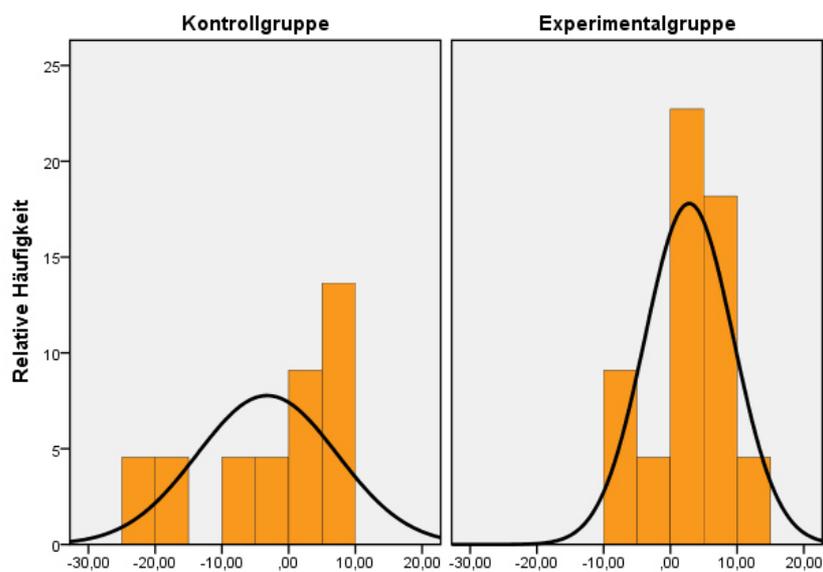
## Anhang A

### Histogramme der empirischen Untersuchung

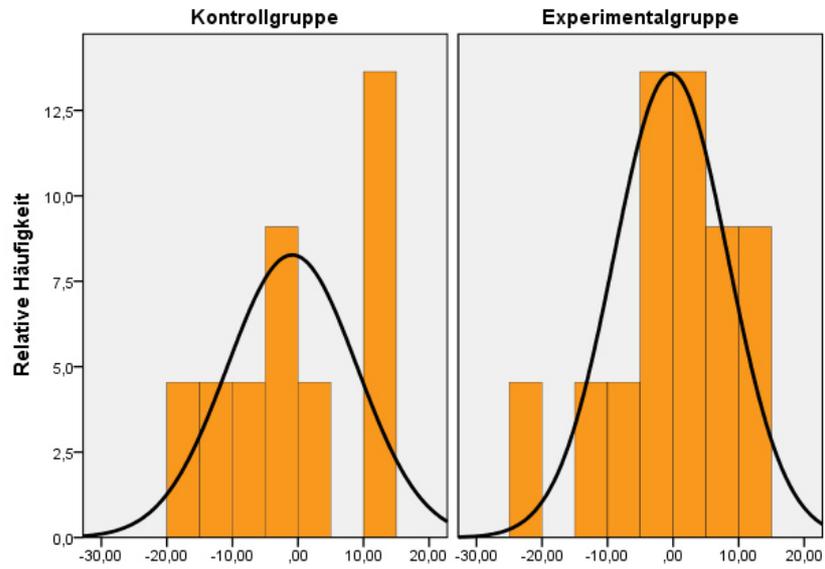
Die folgenden Histogramme zeigen die relative Häufigkeit der ermittelten t-Werte jeweils für die Kontroll- und Experimentalgruppe über den gesamten Messzeitraum.

#### A.1 Histogramme aus dem Bereich Selbstwahrnehmung

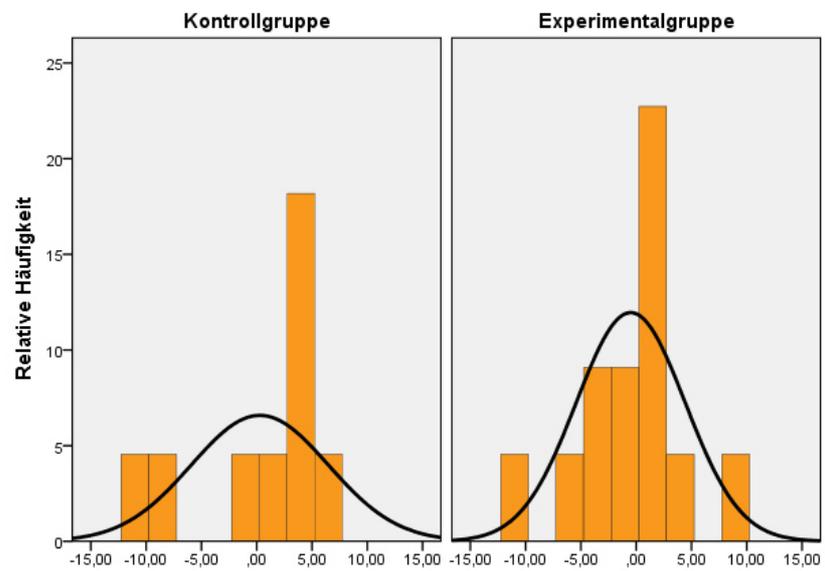
##### A.1.1 Lernziele (SELLMO)



## A 1.2 Annäherungsleistungsziele (SELLMO)

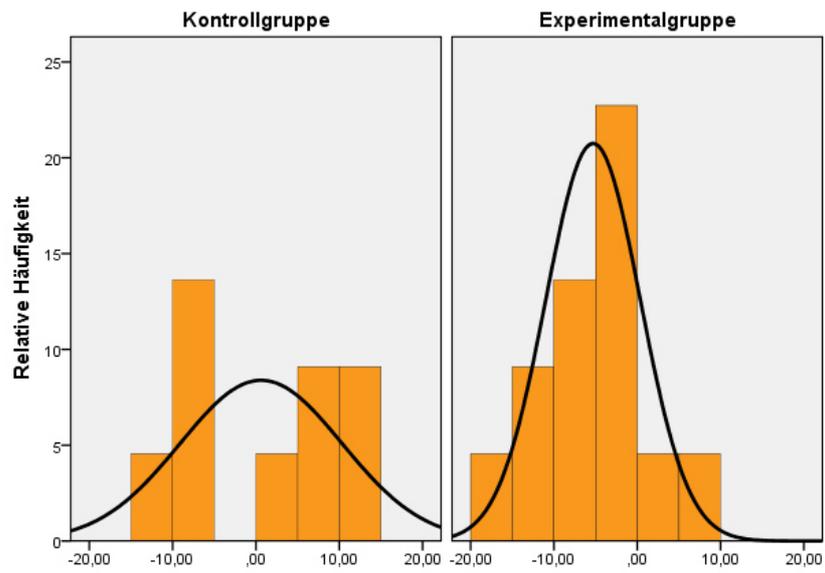


## A 1.3 Vermeidungsleistungsziele (SELLMO)



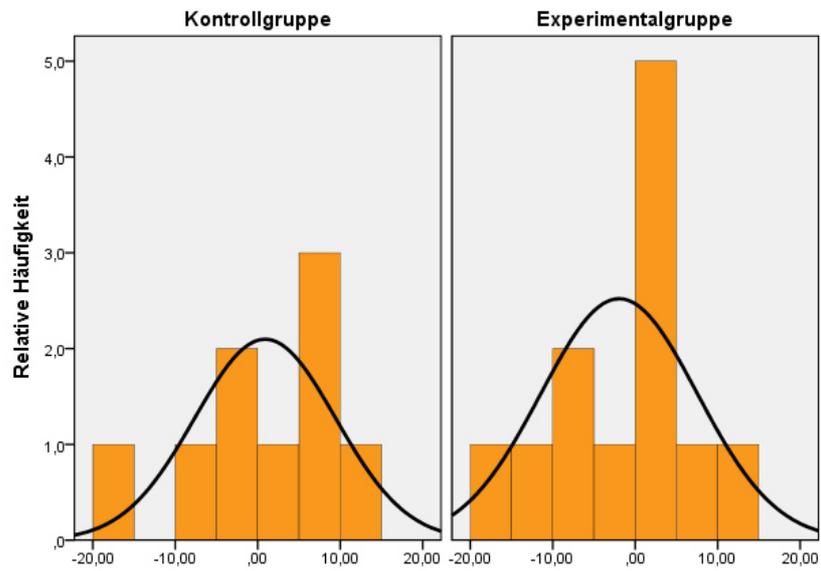
## A 1.4 Arbeitsvermeidung (SELLMO)

### SELLMO Arbeitsvermeidung

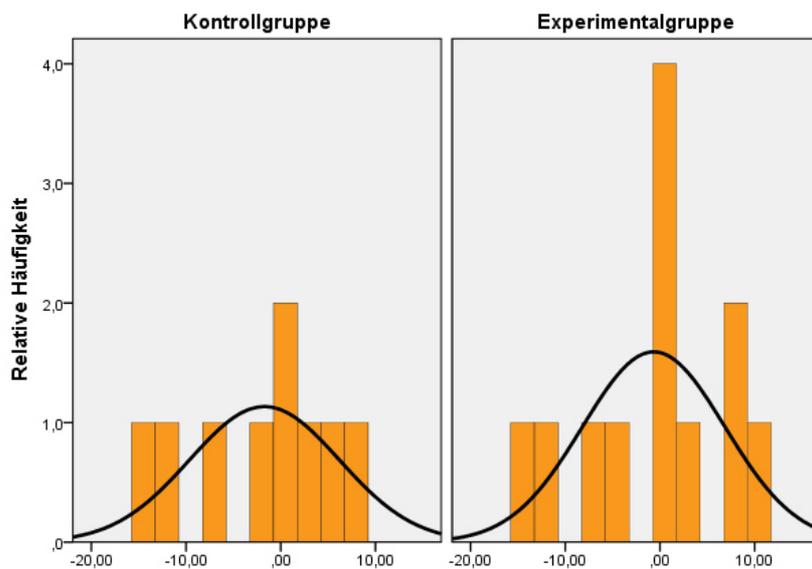


## A 1.5 kriteriale Skala (SESSKO)

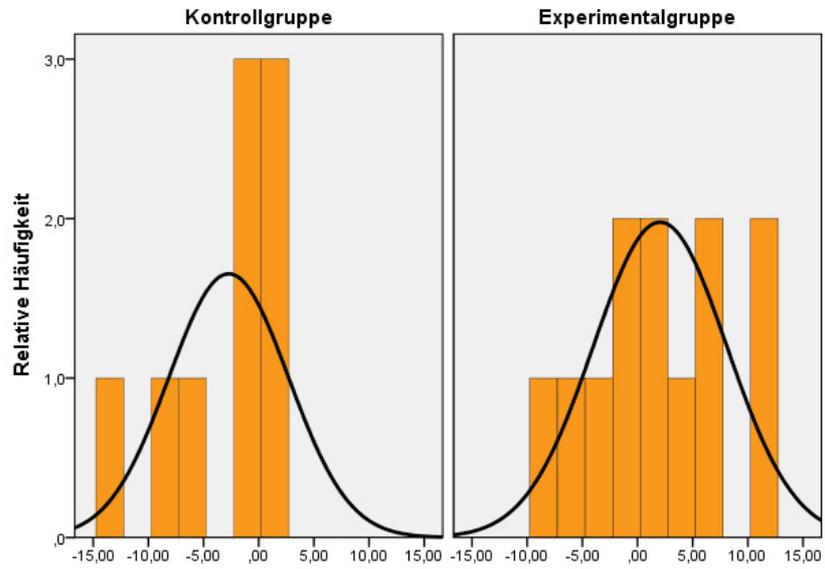
SESSKO kriteriale Skala



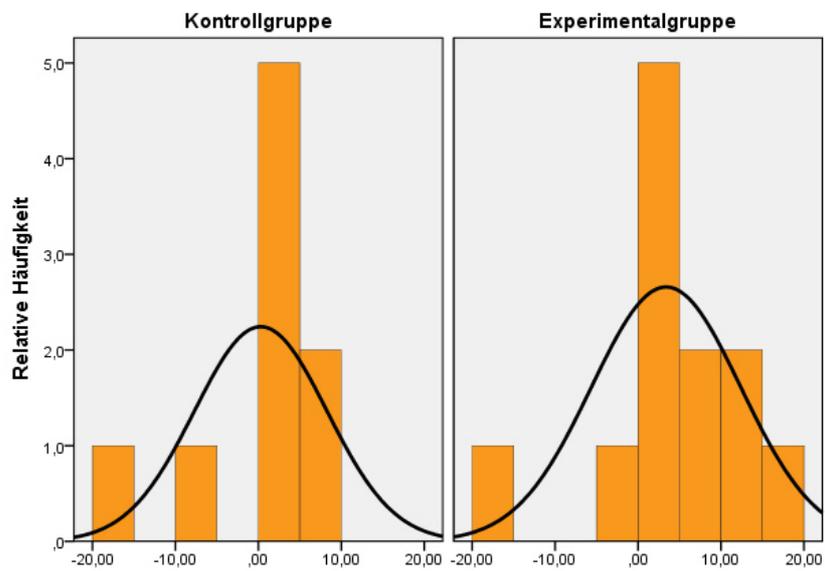
## A 1.6 SESSKO individuelle Skala



### A 1.7 SESSKO Soziale Skala

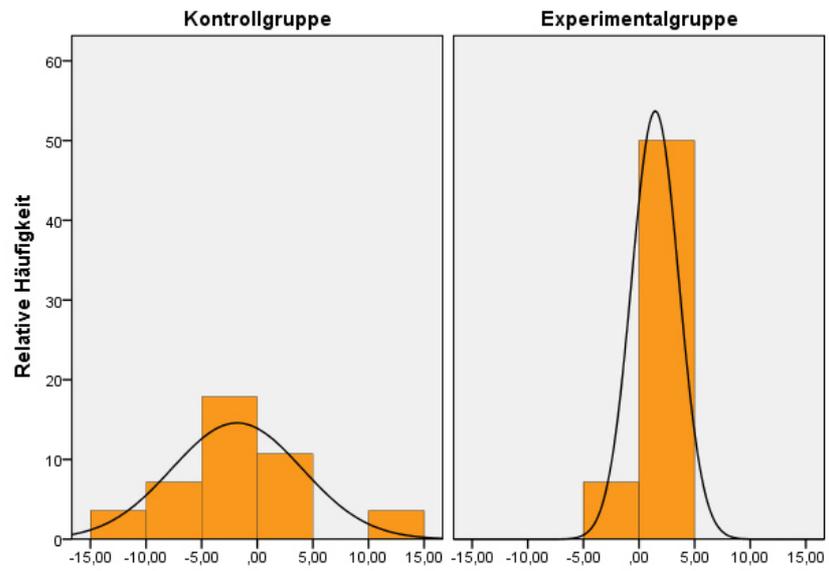


### A 1.8 SESSKO absolute Skala

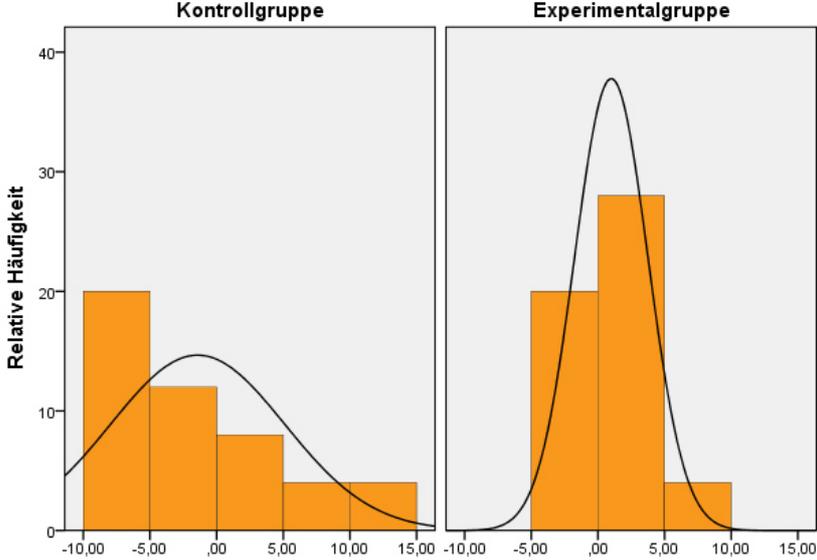


## A.2 Histogramme aus dem Bereich Fremdwahrnehmung

### A 2.1 Sozialverhalten im Mittel (geclustert LSL)



A 2.2 Histogramme Lernverhalten (geclustert LSL)



## Anhang B

*Tabellen zur multivariaten Varianzanalyse der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts*

### Innersubjektfaktoren

Maß	Zeit	Abhängige Variable
kriterial	1	K4
	2	K5
individuell	1	I4
	2	I5
sozial	1	S4
	2	S5
absolut	1	A4
	2	A5

### Zwischensubjektfaktoren

		N
Gruppe	1,00	12
	2,00	13

### Deskriptive Statistiken

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	N
K4	1,00	-,7500	24,04588	12
	2,00	-1,0769	21,59267	13
	Gesamt	-,9200	22,31950	25
K5	1,00	,5000	14,71857	12
	2,00	-6,4615	20,62206	13
	Gesamt	-3,1200	18,01462	25
I4	1,00	,5833	26,26252	12
	2,00	1,8462	13,27809	13
	Gesamt	1,2400	20,11691	25
I5	1,00	-4,7500	15,13049	12
	2,00	-,5385	17,18825	13
	Gesamt	-2,5600	16,03922	25
S4	1,00	-3,1667	24,85534	12
	2,00	4,1538	15,14841	13
	Gesamt	,6400	20,29343	25
S5	1,00	-9,0833	21,35185	12
	2,00	,6923	16,54481	13
	Gesamt	-4,0000	19,25271	25
A4	1,00	-2,1667	25,92238	12
	2,00	2,9231	18,06683	13
	Gesamt	,4800	21,86153	25
A5	1,00	-,8333	19,23932	12
	2,00	2,9231	20,07262	13
	Gesamt	1,1200	19,35915	25

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effekt			Wert
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	,076
		Wilks-Lambda	,924
		Hotelling-Spur	,082
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,082
	Gruppe	Pillai-Spur	,168
		Wilks-Lambda	,832
		Hotelling-Spur	,202
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,202
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	,106
		Wilks-Lambda	,894
		Hotelling-Spur	,119
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,119
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,085
		Wilks-Lambda	,915
		Hotelling-Spur	,093
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,093

Deskriptive Statistiken

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	N
K4	1,00	-,7500	24,04588	12
	2,00	-1,0769	21,59267	13
	Gesamt	-,9200	22,31950	25
K5	1,00	,5000	14,71857	12
	2,00	-6,4615	20,62206	13
	Gesamt	-3,1200	18,01462	25
I4	1,00	,5833	26,26252	12
	2,00	1,8462	13,27809	13
	Gesamt	1,2400	20,11691	25
I5	1,00	-4,7500	15,13049	12
	2,00	-,5385	17,18825	13
	Gesamt	-2,5600	16,03922	25
S4	1,00	-3,1667	24,85534	12
	2,00	4,1538	15,14841	13
	Gesamt	,6400	20,29343	25
S5	1,00	-9,0833	21,35185	12
	2,00	,6923	16,54481	13
	Gesamt	-4,0000	19,25271	25
A4	1,00	-2,1667	25,92238	12
	2,00	2,9231	18,06683	13
	Gesamt	,4800	21,86153	25
A5	1,00	-,8333	19,23932	12
	2,00	2,9231	20,07262	13
	Gesamt	1,1200	19,35915	25

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effekt			Wert
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	,076
		Wilks-Lambda	,924
		Hotelling-Spur	,082
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,082
	Gruppe	Pillai-Spur	,168
		Wilks-Lambda	,832
		Hotelling-Spur	,202
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,202
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	,106
		Wilks-Lambda	,894
		Hotelling-Spur	,119
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,119
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,085
		Wilks-Lambda	,915
		Hotelling-Spur	,093
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,093

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effekt			F
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	,410 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	,410 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	,410 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,410 <sup>b</sup>
	Gruppe	Pillai-Spur	1,012 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	1,012 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	1,012 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	1,012 <sup>b</sup>
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	,595 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	,595 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	,595 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,595 <sup>b</sup>
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,466 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	,466 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	,466 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,466 <sup>b</sup>

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt			Hypothese df
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	4,000
		Wilks-Lambda	4,000
		Hotelling-Spur	4,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	4,000
	Gruppe	Pillai-Spur	4,000
		Wilks-Lambda	4,000
		Hotelling-Spur	4,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	4,000
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	4,000
		Wilks-Lambda	4,000
		Hotelling-Spur	4,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	4,000
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	4,000
		Wilks-Lambda	4,000
		Hotelling-Spur	4,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	4,000

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effekt			Fehler df
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	20,000
		Wilks-Lambda	20,000
		Hotelling-Spur	20,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	20,000
	Gruppe	Pillai-Spur	20,000
		Wilks-Lambda	20,000
		Hotelling-Spur	20,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	20,000
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	20,000
		Wilks-Lambda	20,000
		Hotelling-Spur	20,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	20,000
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	20,000
		Wilks-Lambda	20,000
		Hotelling-Spur	20,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	20,000

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt			Sig.
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	,800
		Wilks-Lambda	,800
		Hotelling-Spur	,800
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,800
	Gruppe	Pillai-Spur	,425
		Wilks-Lambda	,425
		Hotelling-Spur	,425
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,425
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	,670
		Wilks-Lambda	,670
		Hotelling Spur	,670
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,670
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,760
		Wilks-Lambda	,760
		Hotelling-Spur	,760
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,760

a. Design: Konstanter Term + Gruppe  
Innersubjektdesign: Zeit

b. Exakte Statistik

**Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>**

Innersubjekteffekt	Maß	Mauchly-W	Approximiertes Chi-Quadrat	df	Sig.
Zeit	kriterial	1,000	,000	0	
	individuell	1,000	,000	0	
	sozial	1,000	,000	0	
	absolut	1,000	,000	0	

**Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>**

Innersubjekteffekt	Maß	Epsilon <sup>b</sup>		
		Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
Zeit	kriterial	1,000	1,000	1,000
	individuell	1,000	1,000	1,000
	sozial	1,000	1,000	1,000
	absolut	1,000	1,000	1,000

## Tests der Innersubjekteffekte

### Multivariate<sup>a,b</sup>

Innersubjekteffekt	Wert	F	Hypothese	
Zeit	Pillai-Spur	,106	,595 <sup>c</sup>	4,00
	Wilks-Lambda	,894	,595 <sup>c</sup>	4,00
	Hotelling-Spur	,119	,595 <sup>c</sup>	4,00
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,119	,595 <sup>c</sup>	4,00
Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,085	,466 <sup>c</sup>	4,00
	Wilks-Lambda	,915	,466 <sup>c</sup>	4,00
	Hotelling-Spur	,093	,466 <sup>c</sup>	4,00
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,093	,466 <sup>c</sup>	4,00

### Multivariate<sup>a,b</sup>

Innersubjekteffekt	Fehler df	Sig.	
Zeit	Pillai-Spur	20,000	,670
	Wilks-Lambda	20,000	,670
	Hotelling-Spur	20,000	,670
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	20,000	,670
Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	20,000	,760
	Wilks-Lambda	20,000	,760
	Hotelling-Spur	20,000	,760
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	20,000	,760

Tests auf Univariate

Quelle	Maß		Quadratsumme vom Typ III	df	
Zeit	kriterial	Sphärizität angenommen	53,337	1	
		Greenhouse-Geisser	53,337	1,000	
		Huynh-Feldt	53,337	1,000	
		Untergrenze	53,337	1,000	
	individuell	Sphärizität angenommen	185,848	1	
		Greenhouse-Geisser	185,848	1,000	
		Huynh-Feldt	185,848	1,000	
		Untergrenze	185,848	1,000	
	sozial	Sphärizität angenommen	274,406	1	
		Greenhouse-Geisser	274,406	1,000	
		Huynh-Feldt	274,406	1,000	
		Untergrenze	274,406	1,000	
	absolut	Sphärizität angenommen	5,547	1	
		Greenhouse-Geisser	5,547	1,000	
		Huynh-Feldt	5,547	1,000	
		Untergrenze	5,547	1,000	
Zeit * Gruppe	kriterial	Sphärizität angenommen	137,337	1	
		Greenhouse-Geisser	137,337	1,000	
		Huynh-Feldt	137,337	1,000	
		Untergrenze	137,337	1,000	
	individuell	Sphärizität angenommen	27,128	1	
		Greenhouse-Geisser	27,128	1,000	
		Huynh-Feldt	27,128	1,000	
		Untergrenze	27,128	1,000	
	sozial	Sphärizität angenommen	18,806	1	
		Greenhouse-Geisser	18,806	1,000	
		Huynh-Feldt	18,806	1,000	
		Untergrenze	18,806	1,000	
	absolut	Sphärizität angenommen	5,547	1	
		Greenhouse-Geisser	5,547	1,000	
		Huynh-Feldt	5,547	1,000	
		Untergrenze	5,547	1,000	
	Fehler(Zeit)	kriterial	Sphärizität angenommen	3035,663	23
			Greenhouse-Geisser	3035,663	23,000
			Huynh-Feldt	3035,663	23,000
			Untergrenze	3035,663	23,000
individuell		Sphärizität angenommen	5670,872	23	
		Greenhouse-Geisser	5670,872	23,000	

Tests auf Univariate

Quelle	Maß		Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zeit	kriterial	Sphärizität angenommen	53,337	,404	,531
		Greenhouse-Geisser	53,337	,404	,531
		Huynh-Feldt	53,337	,404	,531
		Untergrenze	53,337	,404	,531
	individuell	Sphärizität angenommen	185,848	,754	,394
		Greenhouse-Geisser	185,848	,754	,394
		Huynh-Feldt	185,848	,754	,394
		Untergrenze	185,848	,754	,394
	sozial	Sphärizität angenommen	274,406	,947	,341
		Greenhouse-Geisser	274,406	,947	,341
		Huynh-Feldt	274,406	,947	,341
		Untergrenze	274,406	,947	,341
	absolut	Sphärizität angenommen	5,547	,021	,887
		Greenhouse-Geisser	5,547	,021	,887
		Huynh-Feldt	5,547	,021	,887
		Untergrenze	5,547	,021	,887
Zeit * Gruppe	kriterial	Sphärizität angenommen	137,337	1,041	,318
		Greenhouse-Geisser	137,337	1,041	,318
		Huynh-Feldt	137,337	1,041	,318
		Untergrenze	137,337	1,041	,318
	individuell	Sphärizität angenommen	27,128	,110	,743
		Greenhouse-Geisser	27,128	,110	,743
		Huynh-Feldt	27,128	,110	,743
		Untergrenze	27,128	,110	,743
	sozial	Sphärizität angenommen	18,806	,065	,801
		Greenhouse-Geisser	18,806	,065	,801
		Huynh-Feldt	18,806	,065	,801
		Untergrenze	18,806	,065	,801
	absolut	Sphärizität angenommen	5,547	,021	,887
		Greenhouse-Geisser	5,547	,021	,887
		Huynh-Feldt	5,547	,021	,887
		Untergrenze	5,547	,021	,887
Fehler(Zeit)	kriterial	Sphärizität angenommen	131,985		
		Greenhouse-Geisser	131,985		
		Huynh-Feldt	131,985		
		Untergrenze	131,985		
	individuell	Sphärizität angenommen	246,560		
		Greenhouse-Geisser	246,560		



Tests auf Univariate

Quelle	Maß	Quadratsumme vom Typ III	df
	Huynh-Feldt	5670,872	23,000
	Untergrenze	5670,872	23,000
	sozial		
	Sphärizität angenommen	6665,074	23
	Greenhouse-Geisser	6665,074	23,000
	Huynh-Feldt	6665,074	23,000
	Untergrenze	6665,074	23,000
	absolut		
	Sphärizität angenommen	6160,333	23
	Greenhouse-Geisser	6160,333	23,000
	Huynh-Feldt	6160,333	23,000
	Untergrenze	6160,333	23,000

Tests auf Univariate

Quelle	Maß	Mittel der Quadrate	F	Sig.
	Huynh-Feldt	246,560		
	Untergrenze	246,560		
	sozial			
	Sphärizität angenommen	289,786		
	Greenhouse-Geisser	289,786		
	Huynh-Feldt	289,786		
	Untergrenze	289,786		
	absolut			
	Sphärizität angenommen	267,841		
	Greenhouse-Geisser	267,841		
	Huynh-Feldt	267,841		
	Untergrenze	267,841		

Tests der Innersubjektkontraste

Quelle	Maß	Zeit	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate
Zeit	kriterial	Linear	53,337	1	53,337
	individuell	Linear	185,848	1	185,848
	sozial	Linear	274,406	1	274,406
	absolut	Linear	5,547	1	5,547
Zeit * Gruppe	kriterial	Linear	137,337	1	137,337
	individuell	Linear	27,128	1	27,128
	sozial	Linear	18,806	1	18,806
	absolut	Linear	5,547	1	5,547
Fehler(Zeit)	kriterial	Linear	3035,663	23	131,985
	individuell	Linear	5670,872	23	246,560
	sozial	Linear	6665,074	23	289,786
	absolut	Linear	6160,333	23	267,841

Tests der Innersubjektkontraste

Quelle	Maß	Zeit	F	Sig.
Zeit	kriterial	Linear	,404	,531
	individuell	Linear	,754	,394
	sozial	Linear	,947	,341
	absolut	Linear	,021	,887
Zeit * Gruppe	kriterial	Linear	1,041	,318
	individuell	Linear	,110	,743
	sozial	Linear	,065	,801
	absolut	Linear	,021	,887
Fehler(Zeit)	kriterial	Linear		
	individuell	Linear		
	sozial	Linear		
	absolut	Linear		

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Maß	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F
Konstanter Term	kriterial	189,260	1	189,260	,265
	individuell	25,502	1	25,502	,058
	sozial	171,029	1	171,029	,352
	absolut	25,274	1	25,274	,041
Gruppe	kriterial	165,740	1	165,740	,232
	individuell	93,502	1	93,502	,213
	sozial	911,909	1	911,909	1,875
	absolut	244,154	1	244,154	,400
Fehler	kriterial	16405,740	23	713,293	
	individuell	10095,218	23	438,923	
	sozial	11183,971	23	486,260	
	absolut	14054,846	23	611,080	

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Maß	Sig.
Konstanter Term	kriterial	,611
	individuell	,812
	sozial	,559
	absolut	,841
Gruppe	kriterial	,634
	individuell	,649
	sozial	,184
	absolut	,534
Fehler	kriterial	
	individuell	
	sozial	
	absolut	

*Tabellen zur multivariaten Varianzanalyse der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*

**Innersubjektfaktoren**

Maß	Zeit	Abhängige Variable
Lernziele	1	LZ4
	2	LZ5
Annäherungsleistungsziele	1	ALZ4
	2	ALZ5
Vermeidungsleistungsziele	1	VLZ4
	2	VLZ5
Arbeitsvermeidung	1	AV4
	2	AV5

**Zwischensubjektfaktoren**

		N
Gruppe	1,00	12
	2,00	13

### Deskriptive Statistiken

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	N
LZ4	1,00	3,0833	17,67103	12
	2,00	5,2308	25,58044	13
	Gesamt	4,2000	21,71405	25
LZ5	1,00	-4,6667	19,67155	12
	2,00	4,3846	18,55415	13
	Gesamt	,0400	19,25591	25
ALZ4	1,00	,0833	18,09298	12
	2,00	,5385	21,55077	13
	Gesamt	,3200	19,55275	25
ALZ5	1,00	-3,1667	19,59978	12
	2,00	-2,7692	19,06635	13
	Gesamt	-2,9600	18,91754	25
VLZ4	1,00	1,4167	15,14451	12
	2,00	-2,4615	20,19330	13
	Gesamt	-,6000	17,68945	25
VLZ5	1,00	-1,3333	13,11719	12
	2,00	-,5385	15,96149	13
	Gesamt	-,9200	14,36698	25
AV4	1,00	5,4167	17,02115	12
	2,00	-2,7692	17,21024	13
	Gesamt	1,1600	17,27156	25
AV5	1,00	2,1667	21,39598	12
	2,00	-11,4615	13,38915	13
	Gesamt	-4,9200	18,64788	25

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effekt			Wert
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	,033
		Wilks-Lambda	,967
		Hotelling-Spur	,034
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,034
	Gruppe	Pillai-Spur	,136
		Wilks-Lambda	,864
		Hotelling-Spur	,157
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,157
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	,155
		Wilks-Lambda	,845
		Hotelling-Spur	,183
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,183
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,055
		Wilks-Lambda	,945
		Hotelling-Spur	,058
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,058

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effekt			F
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	,172 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	,172 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	,172 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,172 <sup>b</sup>
	Gruppe	Pillai-Spur	,785 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	,785 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	,785 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,785 <sup>b</sup>
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	,915 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	,915 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	,915 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,915 <sup>b</sup>
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,291 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	,291 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	,291 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,291 <sup>b</sup>

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt			Hypothese df
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	4,000
		Wilks-Lambda	4,000
		Hotelling-Spur	4,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	4,000
	Gruppe	Pillai-Spur	4,000
		Wilks-Lambda	4,000
		Hotelling-Spur	4,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	4,000
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	4,000
		Wilks-Lambda	4,000
		Hotelling-Spur	4,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	4,000
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	4,000
		Wilks-Lambda	4,000
		Hotelling-Spur	4,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	4,000

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt			Fehler df
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	20,000
		Wilks-Lambda	20,000
		Hotelling-Spur	20,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	20,000
	Gruppe	Pillai-Spur	20,000
		Wilks-Lambda	20,000
		Hotelling-Spur	20,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	20,000
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	20,000
		Wilks-Lambda	20,000
		Hotelling-Spur	20,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	20,000
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	20,000
		Wilks-Lambda	20,000
		Hotelling-Spur	20,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	20,000

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt			Sig.
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	,950
		Wilks-Lambda	,950
		Hotelling-Spur	,950
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,950
	Gruppe	Pillai-Spur	,548
		Wilks-Lambda	,548
		Hotelling-Spur	,548
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,548
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	,474
		Wilks-Lambda	,474
		Hotelling-Spur	,474
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,474
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,880
		Wilks-Lambda	,880
		Hotelling-Spur	,880
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,880

- a. Design: Konstanter Term + Gruppe  
 Innersubjektdesign: Zeit
- b. Exakte Statistik

**Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>**

Innersubjekteffekt	Maß	Mauchly-W	Approximiertes Chi-Quadrat	df
Zeit	Lernziele	1,000	,000	0
	Annäherungsleistungsziele	1,000	,000	0
	Vermeidungsleistungsziele	1,000	,000	0
	Arbeitsvermeidung	1,000	,000	0

**Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>**

Innersubjekteffekt	Maß	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>	
			Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt
Zeit	Lernziele	.	1,000	1,000
	Annäherungsleistungsziele	.	1,000	1,000
	Vermeidungsleistungsziele	.	1,000	1,000
	Arbeitsvermeidung	.	1,000	1,000

### Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>

		Epsilon <sup>b</sup>
Innersubjekteffekt	Maß	Untergrenze
Zeit	Lernziele	1,000
	Annäherungsleistungsziele	1,000
	Vermeidungsleistungsziele	1,000
	Arbeitsvermeidung	1,000

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe  
Innersubjektdesign: Zeit

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

### Tests der Innersubjekteffekte

#### Multivariate<sup>a,b</sup>

Innersubjekteffekt		Wert	F	Hypothese df
Zeit	Pillai-Spur	,155	,915 <sup>c</sup>	4,000
	Wilks-Lambda	,845	,915 <sup>c</sup>	4,000
	Hotelling-Spur	,183	,915 <sup>c</sup>	4,000
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,183	,915 <sup>c</sup>	4,000
Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,055	,291 <sup>c</sup>	4,000
	Wilks-Lambda	,945	,291 <sup>c</sup>	4,000
	Hotelling-Spur	,058	,291 <sup>c</sup>	4,000
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,058	,291 <sup>c</sup>	4,000

#### Multivariate<sup>a,b</sup>

Innersubjekteffekt		Fehler df	Sig.
Zeit	Pillai-Spur	20,000	,474
	Wilks-Lambda	20,000	,474
	Hotelling-Spur	20,000	,474
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	20,000	,474
Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	20,000	,880
	Wilks-Lambda	20,000	,880
	Hotelling-Spur	20,000	,880
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	20,000	,880

- a. Design: Konstanter Term + Gruppe  
Innersubjektdesign: Zeit
- b. Die Tests basieren auf den gemittelten Variablen.
- c. Exakte Statistik

### Tests auf Univariate

Quelle	Maß		Quadratsumme vom Typ III	
Zeit	Lernziele	Sphärizität angenommen	230,549	
		Greenhouse-Geisser	230,549	
		Huynh-Feldt	230,549	
		Untergrenze	230,549	
	Annäherungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	134,170	
		Greenhouse-Geisser	134,170	
		Huynh-Feldt	134,170	
		Untergrenze	134,170	
	Vermeidungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	2,133	
		Greenhouse-Geisser	2,133	
		Huynh-Feldt	2,133	
		Untergrenze	2,133	
	Arbeitsvermeidung	Sphärizität angenommen	444,970	
		Greenhouse-Geisser	444,970	
		Huynh-Feldt	444,970	
		Untergrenze	444,970	
Zeit * Gruppe	Lernziele	Sphärizität angenommen	148,709	
		Greenhouse-Geisser	148,709	
		Huynh-Feldt	148,709	
		Untergrenze	148,709	
	Annäherungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	,010	
		Greenhouse-Geisser	,010	
		Huynh-Feldt	,010	
		Untergrenze	,010	
	Vermeidungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	68,133	
		Greenhouse-Geisser	68,133	
		Huynh-Feldt	68,133	
		Untergrenze	68,133	
	Arbeitsvermeidung	Sphärizität angenommen	92,410	
		Greenhouse-Geisser	92,410	
		Huynh-Feldt	92,410	
		Untergrenze	92,410	
	Fehler(Zeit)	Lernziele	Sphärizität angenommen	5408,971
			Greenhouse-Geisser	5408,971

Tests auf Univariate

Quelle	Maß		df	
Zeit	Lernziele	Sphärizität angenommen	1	
		Greenhouse-Geisser	1,000	
		Huynh-Feldt	1,000	
		Untergrenze	1,000	
	Annäherungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	1	
		Greenhouse-Geisser	1,000	
		Huynh-Feldt	1,000	
		Untergrenze	1,000	
	Vermeidungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	1	
		Greenhouse-Geisser	1,000	
		Huynh-Feldt	1,000	
		Untergrenze	1,000	
	Arbeitsvermeidung	Sphärizität angenommen	1	
		Greenhouse-Geisser	1,000	
		Huynh-Feldt	1,000	
		Untergrenze	1,000	
Zeit * Gruppe	Lernziele	Sphärizität angenommen	1	
		Greenhouse-Geisser	1,000	
		Huynh-Feldt	1,000	
		Untergrenze	1,000	
	Annäherungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	1	
		Greenhouse-Geisser	1,000	
		Huynh-Feldt	1,000	
		Untergrenze	1,000	
	Vermeidungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	1	
		Greenhouse-Geisser	1,000	
		Huynh-Feldt	1,000	
		Untergrenze	1,000	
	Arbeitsvermeidung	Sphärizität angenommen	1	
		Greenhouse-Geisser	1,000	
		Huynh-Feldt	1,000	
		Untergrenze	1,000	
	Fehler(Zeit)	Lernziele	Sphärizität angenommen	23
			Greenhouse-Geisser	23,000

Tests auf Univariate

Quelle	Maß		Mittel der Quadrate	
Zeit	Lernziele	Sphärizität angenommen	230,549	
		Greenhouse-Geisser	230,549	
		Huynh-Feldt	230,549	
		Untergrenze	230,549	
	Annäherungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	134,170	
		Greenhouse-Geisser	134,170	
		Huynh-Feldt	134,170	
		Untergrenze	134,170	
	Vermeidungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	2,133	
		Greenhouse-Geisser	2,133	
		Huynh-Feldt	2,133	
		Untergrenze	2,133	
	Arbeitsvermeidung	Sphärizität angenommen	444,970	
		Greenhouse-Geisser	444,970	
		Huynh-Feldt	444,970	
		Untergrenze	444,970	
Zeit * Gruppe	Lernziele	Sphärizität angenommen	148,709	
		Greenhouse-Geisser	148,709	
		Huynh-Feldt	148,709	
		Untergrenze	148,709	
	Annäherungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	,010	
		Greenhouse-Geisser	,010	
		Huynh-Feldt	,010	
		Untergrenze	,010	
	Vermeidungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	68,133	
		Greenhouse-Geisser	68,133	
		Huynh-Feldt	68,133	
		Untergrenze	68,133	
	Arbeitsvermeidung	Sphärizität angenommen	92,410	
		Greenhouse-Geisser	92,410	
		Huynh-Feldt	92,410	
		Untergrenze	92,410	
	Fehler(Zeit)	Lernziele	Sphärizität angenommen	235,173
			Greenhouse-Geisser	235,173

Tests auf Univariate

Quelle	Maß		F	Sig.
Zeit	Lernziele	Sphärizität angenommen	,980	,332
		Greenhouse-Geisser	,980	,332
		Huynh-Feldt	,980	,332
		Untergrenze	,980	,332
	Annäherungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	,767	,390
		Greenhouse-Geisser	,767	,390
		Huynh-Feldt	,767	,390
		Untergrenze	,767	,390
	Vermeidungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	,016	,899
		Greenhouse-Geisser	,016	,899
		Huynh-Feldt	,016	,899
		Untergrenze	,016	,899
	Arbeitsvermeidung	Sphärizität angenommen	2,404	,135
		Greenhouse-Geisser	2,404	,135
		Huynh-Feldt	2,404	,135
		Untergrenze	2,404	,135
Zeit * Gruppe	Lernziele	Sphärizität angenommen	,632	,435
		Greenhouse-Geisser	,632	,435
		Huynh-Feldt	,632	,435
		Untergrenze	,632	,435
	Annäherungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	,000	,994
		Greenhouse-Geisser	,000	,994
		Huynh-Feldt	,000	,994
		Untergrenze	,000	,994
	Vermeidungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	,525	,476
		Greenhouse-Geisser	,525	,476
		Huynh-Feldt	,525	,476
		Untergrenze	,525	,476
	Arbeitsvermeidung	Sphärizität angenommen	,499	,487
		Greenhouse-Geisser	,499	,487
		Huynh-Feldt	,499	,487
		Untergrenze	,499	,487
Fehler(Zeit)	Lernziele	Sphärizität angenommen		
		Greenhouse-Geisser		

### Tests auf Univariate

Quelle	Maß	Quadratsumme vom Typ III
	Huynh-Feldt	5408,971
	Untergrenze	5408,971
Annäherungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	4022,510
	Greenhouse-Geisser	4022,510
	Huynh-Feldt	4022,510
	Untergrenze	4022,510
Vermeidungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	2985,587
	Greenhouse-Geisser	2985,587
	Huynh-Feldt	2985,587
	Untergrenze	2985,587
Arbeitsvermeidung	Sphärizität angenommen	4256,510
	Greenhouse-Geisser	4256,510
	Huynh-Feldt	4256,510
	Untergrenze	4256,510

### Tests auf Univariate

Quelle	Maß	df
	Huynh-Feldt	23,000
	Untergrenze	23,000
Annäherungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	23
	Greenhouse-Geisser	23,000
	Huynh-Feldt	23,000
	Untergrenze	23,000
Vermeidungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	23
	Greenhouse-Geisser	23,000
	Huynh-Feldt	23,000
	Untergrenze	23,000
Arbeitsvermeidung	Sphärizität angenommen	23
	Greenhouse-Geisser	23,000
	Huynh-Feldt	23,000
	Untergrenze	23,000

Tests auf Univariate

Quelle	Maß	Mittel der Quadrate
	Huynh-Feldt	235,173
	Untergrenze	235,173
Annäherungsleistungsziele	Sphärizität angenommen	174,892
	Greenhouse-Geisser	174,892
	Huynh-Feldt	174,892
	Untergrenze	174,892
	Sphärizität angenommen	129,808
Vermeidungsleistungsziele	Greenhouse-Geisser	129,808
	Huynh-Feldt	129,808
	Untergrenze	129,808
	Sphärizität angenommen	185,066
Arbeitsvermeidung	Greenhouse-Geisser	185,066
	Huynh-Feldt	185,066
	Untergrenze	185,066
	Sphärizität angenommen	185,066

Tests auf Univariate

Quelle	Maß	F	Sig.
	Huynh-Feldt		
	Untergrenze		
Annäherungsleistungsziele	Sphärizität angenommen		
	Greenhouse-Geisser		
	Huynh-Feldt		
	Untergrenze		
	Sphärizität angenommen		
Vermeidungsleistungsziele	Greenhouse-Geisser		
	Huynh-Feldt		
	Untergrenze		
	Sphärizität angenommen		
Arbeitsvermeidung	Greenhouse-Geisser		
	Huynh-Feldt		
	Untergrenze		
	Sphärizität angenommen		

Tests der Innersubjektkontraste

Quelle	Maß	Zeit	Quadratsumme vom Typ III	df
Zeit	Lernziele	Linear	230,549	1
	Annäherungsleistungsziele	Linear	134,170	1
	Vermeidungsleistungsziele	Linear	2,133	1
	Arbeitsvermeidung	Linear	444,970	1
Zeit * Gruppe	Lernziele	Linear	148,709	1
	Annäherungsleistungsziele	Linear	,010	1
	Vermeidungsleistungsziele	Linear	68,133	1
	Arbeitsvermeidung	Linear	92,410	1
Fehler(Zeit)	Lernziele	Linear	5408,971	23
	Annäherungsleistungsziele	Linear	4022,510	23
	Vermeidungsleistungsziele	Linear	2985,587	23
	Arbeitsvermeidung	Linear	4256,510	23

Tests der Innersubjektkontraste

Quelle	Maß	Zeit	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zeit	Lernziele	Linear	230,549	,980	,332
	Annäherungsleistungsziele	Linear	134,170	,767	,390
	Vermeidungsleistungsziele	Linear	2,133	,016	,899
	Arbeitsvermeidung	Linear	444,970	2,404	,135
Zeit * Gruppe	Lernziele	Linear	148,709	,632	,435
	Annäherungsleistungsziele	Linear	,010	,000	,994
	Vermeidungsleistungsziele	Linear	68,133	,525	,476
	Arbeitsvermeidung	Linear	92,410	,499	,487
Fehler(Zeit)	Lernziele	Linear	235,173		
	Annäherungsleistungsziele	Linear	174,892		
	Vermeidungsleistungsziele	Linear	129,808		
	Arbeitsvermeidung	Linear	185,066		

**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Maß	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate
Konstanter Term	Lernziele	201,283	1	201,283
	Annäherungsleistungsziele	88,108	1	88,108
	Vermeidungsleistungsziele	26,542	1	26,542
	Arbeitsvermeidung	137,868	1	137,868
Gruppe	Lernziele	391,283	1	391,283
	Annäherungsleistungsziele	2,268	1	2,268
	Vermeidungsleistungsziele	29,662	1	29,662
	Arbeitsvermeidung	1484,668	1	1484,668
Fehler	Lernziele	14265,997	23	620,261
	Annäherungsleistungsziele	13739,612	23	597,374
	Vermeidungsleistungsziele	9380,458	23	407,846
	Arbeitsvermeidung	9671,612	23	420,505

**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Maß	F	Sig.
Konstanter Term	Lernziele	,325	,574
	Annäherungsleistungsziele	,147	,704
	Vermeidungsleistungsziele	,065	,801
	Arbeitsvermeidung	,328	,572
Gruppe	Lernziele	,631	,435
	Annäherungsleistungsziele	,004	,951
	Vermeidungsleistungsziele	,073	,790
	Arbeitsvermeidung	3,531	,073
Fehler	Lernziele		
	Annäherungsleistungsziele		
	Vermeidungsleistungsziele		
	Arbeitsvermeidung		

*Tabellen zur multivariaten Varianzanalyse der Lehrereinschätzliste/*

*Sozialverhalten*

**Innersubjektfaktoren**

Maß	Zeit	Abhängige Variable
Kooperation	1	KOOP4
	2	KOOP5
Selbstwahrnehmung	1	SW4
	2	SW5
Selbstkontrolle	1	SK4
	2	SK5
Einfühlungsvermögen	1	EH4
	2	EH5
Selbstbehauptung	1	AS4
	2	AS5
Sozialkontakt	1	SOZ4
	2	SOZ5

**Zwischensubjektfaktoren**

		N
Gruppe	1,00	12
	2,00	13

### Deskriptive Statistiken

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	N
KOOP4	1,00	-4,8333	7,05605	12
	2,00	5,7692	10,75604	13
	Gesamt	,6800	10,48300	25
KOOP5	1,00	-1,3333	12,75884	12
	2,00	6,4615	10,72859	13
	Gesamt	2,7200	12,16388	25
SW4	1,00	-6,2500	11,28253	12
	2,00	2,8462	10,75365	13
	Gesamt	-1,5200	11,73357	25
SW5	1,00	-3,5000	17,00000	12
	2,00	7,6923	6,62551	13
	Gesamt	2,3200	13,67394	25
SK4	1,00	-4,9167	9,72773	12
	2,00	1,0769	12,61918	13
	Gesamt	-1,8000	11,50362	25
SK5	1,00	-4,3333	17,45818	12
	2,00	2,8462	11,17174	13
	Gesamt	-,6000	14,67992	25
EH4	1,00	-7,4167	7,20427	12
	2,00	5,6154	10,14510	13
	Gesamt	-,6400	10,92734	25
EH5	1,00	-4,2500	13,88344	12
	2,00	6,1538	11,84515	13
	Gesamt	1,1600	13,66163	25
AS4	1,00	-2,0000	15,89168	12
	2,00	3,9231	10,52348	13
	Gesamt	1,0800	13,42547	25
AS5	1,00	,7500	20,54762	12
	2,00	6,9231	10,06199	13
	Gesamt	3,9600	15,93863	25
SOZ4	1,00	-3,2500	8,84333	12
	2,00	2,0769	9,87810	13
	Gesamt	-,4800	9,59218	25
SOZ5	1,00	-4,9167	17,57301	12
	2,00	5,6923	11,97487	13
	Gesamt	,6000	15,57241	25

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effekt			Wert
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	,337
		Wilks-Lambda	,663
		Hotelling-Spur	,508
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,508
	Gruppe	Pillai-Spur	,375
		Wilks-Lambda	,625
		Hotelling-Spur	,601
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,601
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	,177
		Wilks-Lambda	,823
		Hotelling-Spur	,215
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,215
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,371
		Wilks-Lambda	,629
		Hotelling-Spur	,589
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,589

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effekt			F
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	1,525 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	1,525 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	1,525 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	1,525 <sup>b</sup>
	Gruppe	Pillai-Spur	1,803 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	1,803 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	1,803 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	1,803 <sup>b</sup>
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	,644 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	,644 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	,644 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,644 <sup>b</sup>
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	1,768 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	1,768 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	1,768 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	1,768 <sup>b</sup>

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt			Hypothese df
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	6,000
		Wilks-Lambda	6,000
		Hotelling-Spur	6,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	6,000
	Gruppe	Pillai-Spur	6,000
		Wilks-Lambda	6,000
		Hotelling-Spur	6,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	6,000
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	6,000
		Wilks-Lambda	6,000
		Hotelling-Spur	6,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	6,000
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	6,000
		Wilks-Lambda	6,000
		Hotelling-Spur	6,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	6,000

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt			Fehler df
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	18,000
		Wilks-Lambda	18,000
		Hotelling-Spur	18,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	18,000
	Gruppe	Pillai-Spur	18,000
		Wilks-Lambda	18,000
		Hotelling-Spur	18,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	18,000
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	18,000
		Wilks-Lambda	18,000
		Hotelling-Spur	18,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	18,000
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	18,000
		Wilks-Lambda	18,000
		Hotelling-Spur	18,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	18,000

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt			Sig.
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	,226
		Wilks-Lambda	,226
		Hotelling-Spur	,226
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,226
	Gruppe	Pillai-Spur	,155
		Wilks-Lambda	,155
		Hotelling-Spur	,155
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,155
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	,695
		Wilks-Lambda	,695
		Hotelling-Spur	,695
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,695
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,163
		Wilks-Lambda	,163
		Hotelling-Spur	,163
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,163

- a. Design: Konstanter Term + Gruppe  
 Innersubjektdesign: Zeit
- b. Exakte Statistik

**Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>**

Innersubjekteffekt	Maß	Mauchly-W	Approximiertes Chi-Quadrat	df
Zeit	Kooperation	1,000	,000	0
	Selbstwahrnehmung	1,000	,000	0
	Selbstkontrolle	1,000	,000	0
	Einfühlungsvermögen	1,000	,000	0
	Selbstbehauptung	1,000	,000	0
	Sozialkontakt	1,000	,000	0

**Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>**

Innersubjekteffekt	Maß	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>	
			Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt
Zeit	Kooperation	.	1,000	1,000
	Selbstwahrnehmung	.	1,000	1,000
	Selbstkontrolle	.	1,000	1,000
	Einfühlungsvermögen	.	1,000	1,000
	Selbstbehauptung	.	1,000	1,000
	Sozialkontakt	.	1,000	1,000

**Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>**

Innersubjekteffekt	Maß	Epsilon <sup>b</sup>
		Untergrenze
Zeit	Kooperation	1,000
	Selbstwahrnehmung	1,000
	Selbstkontrolle	1,000
	Einfühlungsvermögen	1,000
	Selbstbehauptung	1,000
	Sozialkontakt	1,000

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

- a. Design: Konstanter Term + Gruppe  
Innersubjekt-design: Zeit
- b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

Test der Innersubjekteffekte

Multivariate<sup>a,b</sup>

Innersubjekteffekt		Wert	F	Hypothese df
Zeit	Pillai-Spur	,177	,644 <sup>c</sup>	6,000
	Wilks-Lambda	,823	,644 <sup>c</sup>	6,000
	Hotelling-Spur	,215	,644 <sup>c</sup>	6,000
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,215	,644 <sup>c</sup>	6,000
Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,371	1,768 <sup>c</sup>	6,000
	Wilks-Lambda	,629	1,768 <sup>c</sup>	6,000
	Hotelling-Spur	,589	1,768 <sup>c</sup>	6,000
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,589	1,768 <sup>c</sup>	6,000

Multivariate<sup>a,b</sup>

Innersubjekteffekt		Fehler df	Sig.
Zeit	Pillai-Spur	18,000	,695
	Wilks-Lambda	18,000	,695
	Hotelling-Spur	18,000	,695
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	18,000	,695
Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	18,000	,163
	Wilks-Lambda	18,000	,163
	Hotelling-Spur	18,000	,163
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	18,000	,163

a. Design: Konstanter Term + Gruppe  
Innersubjekt-design: Zeit

b. Die Tests basieren auf den gemittelten Variablen.

c. Exakte Statistik

Tests auf Univariate

Quelle	Maß		Quadratsumme vom Typ III	df
Zeit	Kooperation	Sphärizität angenommen	54,835	1
		Greenhouse-Geisser	54,835	1,000
		Huynh-Feldt	54,835	1,000
		Untergrenze	54,835	1,000
	Selbstwahrnehmung	Sphärizität angenommen	180,029	1
		Greenhouse-Geisser	180,029	1,000
		Huynh-Feldt	180,029	1,000
		Untergrenze	180,029	1,000
	Selbstkontrolle	Sphärizität angenommen	17,268	1
		Greenhouse-Geisser	17,268	1,000
		Huynh-Feldt	17,268	1,000
		Untergrenze	17,268	1,000
	Einfühlungsvermögen	Sphärizität angenommen	42,831	1
		Greenhouse-Geisser	42,831	1,000
		Huynh-Feldt	42,831	1,000
		Untergrenze	42,831	1,000
	Selbstbehauptung	Sphärizität angenommen	103,155	1
		Greenhouse-Geisser	103,155	1,000
		Huynh-Feldt	103,155	1,000
		Untergrenze	103,155	1,000
Sozialkontakt	Sphärizität angenommen	11,848	1	
	Greenhouse-Geisser	11,848	1,000	
	Huynh-Feldt	11,848	1,000	
	Untergrenze	11,848	1,000	
Zeit * Gruppe	Kooperation	Sphärizität angenommen	24,595	1
		Greenhouse-Geisser	24,595	1,000
		Huynh-Feldt	24,595	1,000
		Untergrenze	24,595	1,000
	Selbstwahrnehmung	Sphärizität angenommen	13,709	1
		Greenhouse-Geisser	13,709	1,000
		Huynh-Feldt	13,709	1,000
		Untergrenze	13,709	1,000
	Selbstkontrolle	Sphärizität angenommen	4,388	1
		Greenhouse-Geisser	4,388	1,000
		Huynh-Feldt	4,388	1,000
		Untergrenze	4,388	1,000
	Einfühlungsvermögen	Sphärizität angenommen	21,551	1
		Greenhouse-Geisser	21,551	1,000

Tests auf Univariate

Quelle	Maß		Mittel der Quadrate	F
Zeit	Kooperation	Sphärizität angenommen	54,835	,834
		Greenhouse-Geisser	54,835	,834
		Huynh-Feldt	54,835	,834
		Untergrenze	54,835	,834
	Selbstwahrnehmung	Sphärizität angenommen	180,029	1,939
		Greenhouse-Geisser	180,029	1,939
		Huynh-Feldt	180,029	1,939
		Untergrenze	180,029	1,939
	Selbstkontrolle	Sphärizität angenommen	17,268	,264
		Greenhouse-Geisser	17,268	,264
		Huynh-Feldt	17,268	,264
		Untergrenze	17,268	,264
	Einfühlungsvermögen	Sphärizität angenommen	42,831	,803
		Greenhouse-Geisser	42,831	,803
		Huynh-Feldt	42,831	,803
		Untergrenze	42,831	,803
	Selbstbehauptung	Sphärizität angenommen	103,155	1,435
		Greenhouse-Geisser	103,155	1,435
		Huynh-Feldt	103,155	1,435
		Untergrenze	103,155	1,435
Sozialkontakt	Sphärizität angenommen	11,848	,141	
	Greenhouse-Geisser	11,848	,141	
	Huynh-Feldt	11,848	,141	
	Untergrenze	11,848	,141	
Zeit * Gruppe	Kooperation	Sphärizität angenommen	24,595	,374
		Greenhouse-Geisser	24,595	,374
		Huynh-Feldt	24,595	,374
		Untergrenze	24,595	,374
	Selbstwahrnehmung	Sphärizität angenommen	13,709	,148
		Greenhouse-Geisser	13,709	,148
		Huynh-Feldt	13,709	,148
		Untergrenze	13,709	,148
	Selbstkontrolle	Sphärizität angenommen	4,388	,067
		Greenhouse-Geisser	4,388	,067
		Huynh-Feldt	4,388	,067
		Untergrenze	4,388	,067
	Einfühlungsvermögen	Sphärizität angenommen	21,551	,404
		Greenhouse-Geisser	21,551	,404

Tests auf Univariate

Quelle	Maß		Sig.
Zeit	Kooperation	Sphärizität angenommen	,371
		Greenhouse-Geisser	,371
		Huynh-Feldt	,371
		Untergrenze	,371
	Selbstwahrnehmung	Sphärizität angenommen	,177
		Greenhouse-Geisser	,177
		Huynh-Feldt	,177
		Untergrenze	,177
	Selbstkontrolle	Sphärizität angenommen	,612
		Greenhouse-Geisser	,612
		Huynh-Feldt	,612
		Untergrenze	,612
	Einfühlungsvermögen	Sphärizität angenommen	,379
		Greenhouse-Geisser	,379
		Huynh-Feldt	,379
		Untergrenze	,379
Selbstbehauptung	Sphärizität angenommen	,243	
	Greenhouse-Geisser	,243	
	Huynh-Feldt	,243	
	Untergrenze	,243	
Sozialkontakt	Sphärizität angenommen	,711	
	Greenhouse-Geisser	,711	
	Huynh-Feldt	,711	
	Untergrenze	,711	
Zeit * Gruppe	Kooperation	Sphärizität angenommen	,547
		Greenhouse-Geisser	,547
		Huynh-Feldt	,547
		Untergrenze	,547
	Selbstwahrnehmung	Sphärizität angenommen	,704
		Greenhouse-Geisser	,704
		Huynh-Feldt	,704
		Untergrenze	,704
	Selbstkontrolle	Sphärizität angenommen	,798
		Greenhouse-Geisser	,798
		Huynh-Feldt	,798
		Untergrenze	,798
Einfühlungsvermögen	Sphärizität angenommen	,531	
	Greenhouse-Geisser	,531	

Tests auf Univariate

Quelle	Maß		Quadratsumme vom Typ III	df
		Huynh-Feldt	21,551	1,000
		Untergrenze	21,551	1,000
	Selbstbehauptung	Sphärizität angenommen	,195	1
		Greenhouse-Geisser	,195	1,000
		Huynh-Feldt	,195	1,000
		Untergrenze	,195	1,000
	Sozialkontakt	Sphärizität angenommen	87,048	1
		Greenhouse-Geisser	87,048	1,000
		Huynh-Feldt	87,048	1,000
		Untergrenze	87,048	1,000
Fehler(Zeit)	Kooperation	Sphärizität angenommen	1511,885	23
		Greenhouse-Geisser	1511,885	23,000
		Huynh-Feldt	1511,885	23,000
		Untergrenze	1511,885	23,000
	Selbstwahrnehmung	Sphärizität angenommen	2135,971	23
		Greenhouse-Geisser	2135,971	23,000
		Huynh-Feldt	2135,971	23,000
		Untergrenze	2135,971	23,000
	Selbstkontrolle	Sphärizität angenommen	1504,612	23
		Greenhouse-Geisser	1504,612	23,000
		Huynh-Feldt	1504,612	23,000
		Untergrenze	1504,612	23,000
	Einfühlungsvermögen	Sphärizität angenommen	1226,449	23
		Greenhouse-Geisser	1226,449	23,000
		Huynh-Feldt	1226,449	23,000
		Untergrenze	1226,449	23,000
	Selbstbehauptung	Sphärizität angenommen	1653,125	23
		Greenhouse-Geisser	1653,125	23,000
		Huynh-Feldt	1653,125	23,000
		Untergrenze	1653,125	23,000
	Sozialkontakt	Sphärizität angenommen	1935,872	23
		Greenhouse-Geisser	1935,872	23,000
		Huynh-Feldt	1935,872	23,000
		Untergrenze	1935,872	23,000

Tests auf Univariate

Quelle	Maß		Mittel der Quadrate	F
		Huynh-Feldt	21,551	,404
		Untergrenze	21,551	,404
	Selbstbehauptung	Sphärizität angenommen	,195	,003
		Greenhouse-Geisser	,195	,003
		Huynh-Feldt	,195	,003
		Untergrenze	,195	,003
	Sozialkontakt	Sphärizität angenommen	87,048	1,034
		Greenhouse-Geisser	87,048	1,034
		Huynh-Feldt	87,048	1,034
		Untergrenze	87,048	1,034
Fehler(Zeit)	Kooperation	Sphärizität angenommen	65,734	
		Greenhouse-Geisser	65,734	
		Huynh-Feldt	65,734	
		Untergrenze	65,734	
	Selbstwahrnehmung	Sphärizität angenommen	92,868	
		Greenhouse-Geisser	92,868	
		Huynh-Feldt	92,868	
		Untergrenze	92,868	
	Selbstkontrolle	Sphärizität angenommen	65,418	
		Greenhouse-Geisser	65,418	
		Huynh-Feldt	65,418	
		Untergrenze	65,418	
	Einfühlungsvermögen	Sphärizität angenommen	53,324	
		Greenhouse-Geisser	53,324	
		Huynh-Feldt	53,324	
		Untergrenze	53,324	
	Selbstbehauptung	Sphärizität angenommen	71,875	
		Greenhouse-Geisser	71,875	
		Huynh-Feldt	71,875	
		Untergrenze	71,875	
	Sozialkontakt	Sphärizität angenommen	84,168	
		Greenhouse-Geisser	84,168	
		Huynh-Feldt	84,168	
		Untergrenze	84,168	

Tests auf Univariate

Quelle	Maß		Sig.	
		Huynh-Feldt	,531	
		Untergrenze	,531	
	Selbstbehauptung	Sphärizität angenommen	,959	
		Greenhouse-Geisser	,959	
		Huynh-Feldt	,959	
		Untergrenze	,959	
	Sozialkontakt	Sphärizität angenommen	,320	
		Greenhouse-Geisser	,320	
		Huynh-Feldt	,320	
		Untergrenze	,320	
Fehler(Zeit)	Kooperation	Sphärizität angenommen		
		Greenhouse-Geisser		
		Huynh-Feldt		
		Untergrenze		
		Selbstwahrnehmung	Sphärizität angenommen	
			Greenhouse-Geisser	
			Huynh-Feldt	
			Untergrenze	
		Selbstkontrolle	Sphärizität angenommen	
			Greenhouse-Geisser	
			Huynh-Feldt	
			Untergrenze	
		Einfühlungsvermögen	Sphärizität angenommen	
			Greenhouse-Geisser	
			Huynh-Feldt	
			Untergrenze	
		Selbstbehauptung	Sphärizität angenommen	
			Greenhouse-Geisser	
			Huynh-Feldt	
			Untergrenze	
		Sozialkontakt	Sphärizität angenommen	
			Greenhouse-Geisser	
			Huynh-Feldt	
			Untergrenze	

### Tests der Innersubjektkontraste

Quelle	Maß	Zeit	Quadratsumme vom Typ III	df
Zeit	Kooperation	Linear	54,835	1
	Selbstwahrnehmung	Linear	180,029	1
	Selbstkontrolle	Linear	17,268	1
	Einfühlungsvermögen	Linear	42,831	1
	Selbstbehauptung	Linear	103,155	1
	Sozialkontakt	Linear	11,848	1
Zeit * Gruppe	Kooperation	Linear	24,595	1
	Selbstwahrnehmung	Linear	13,709	1
	Selbstkontrolle	Linear	4,388	1
	Einfühlungsvermögen	Linear	21,551	1
	Selbstbehauptung	Linear	,195	1
	Sozialkontakt	Linear	87,048	1
Fehler(Zeit)	Kooperation	Linear	1511,885	23
	Selbstwahrnehmung	Linear	2135,971	23
	Selbstkontrolle	Linear	1504,612	23
	Einfühlungsvermögen	Linear	1226,449	23
	Selbstbehauptung	Linear	1653,125	23
	Sozialkontakt	Linear	1935,872	23

Tests der Innersubjektkontraste

Quelle	Maß	Zeit	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zeit	Kooperation	Linear	54,835	,834	,371
	Selbstwahrnehmung	Linear	180,029	1,939	,177
	Selbstkontrolle	Linear	17,268	,264	,612
	Einfühlungsvermögen	Linear	42,831	,803	,379
	Selbstbehauptung	Linear	103,155	1,435	,243
	Sozialkontakt	Linear	11,848	,141	,711
Zeit * Gruppe	Kooperation	Linear	24,595	,374	,547
	Selbstwahrnehmung	Linear	13,709	,148	,704
	Selbstkontrolle	Linear	4,388	,067	,798
	Einfühlungsvermögen	Linear	21,551	,404	,531
	Selbstbehauptung	Linear	,195	,003	,959
	Sozialkontakt	Linear	87,048	1,034	,320
Fehler(Zeit)	Kooperation	Linear	65,734		
	Selbstwahrnehmung	Linear	92,868		
	Selbstkontrolle	Linear	65,418		
	Einfühlungsvermögen	Linear	53,324		
	Selbstbehauptung	Linear	71,875		
	Sozialkontakt	Linear	84,168		

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Maß	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate
Konstanter Term	Kooperation	114,733	1	114,733
	Selbstwahrnehmung	1,940	1	1,940
	Selbstkontrolle	88,533	1	88,533
	Einfühlungsvermögen	,033	1	,033
	Selbstbehauptung	287,309	1	287,309
	Sozialkontakt	,493	1	,493
Gruppe	Kooperation	1056,013	1	1056,013
	Selbstwahrnehmung	1284,260	1	1284,260
	Selbstkontrolle	541,413	1	541,413
	Einfühlungsvermögen	1713,633	1	1713,633
	Selbstbehauptung	456,509	1	456,509
	Sozialkontakt	792,333	1	792,333
Fehler	Kooperation	3595,987	23	156,347
	Selbstwahrnehmung	4357,740	23	189,467
	Selbstkontrolle	6297,587	23	273,808
	Einfühlungsvermögen	4383,487	23	190,586
	Selbstbehauptung	8312,971	23	361,434
	Sozialkontakt	5212,987	23	226,652

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Maß	F	Sig.
Konstanter Term	Kooperation	,734	,400
	Selbstwahrnehmung	,010	,920
	Selbstkontrolle	,323	,575
	Einfühlungsvermögen	,000	,990
	Selbstbehauptung	,795	,382
	Sozialkontakt	,002	,963
Gruppe	Kooperation	6,754	,016
	Selbstwahrnehmung	6,778	,016
	Selbstkontrolle	1,977	,173
	Einfühlungsvermögen	8,991	,006
	Selbstbehauptung	1,263	,273
	Sozialkontakt	3,496	,074
Fehler	Kooperation		
	Selbstwahrnehmung		
	Selbstkontrolle		
	Einfühlungsvermögen		
	Selbstbehauptung		
	Sozialkontakt		

*Tabellen zur multifaktoriellen Varianzanalyse der Lehrereinschätzliste/*

*Lernverhalten*

**Innersubjektfaktoren**

Maß	Zeit	Abhängige Variable
Anstrengungsbereitschaft	1	AA4
	2	AA5
Konzentration	1	KONZ4
	2	KONZ5
Selbstständigkeit	1	SEBL4
	2	SEBL5
Sorgfalt	1	SOBL4
	2	SOBL5

**Zwischensubjektfaktoren**

		N
Gruppe	1,00	12
	2,00	13

### Deskriptive Statistiken

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	N
Anstrengungsbereitschaft & Ausdauer M2-M1	Kontrollgruppe	-3,4167	9,38527	12
	Experimentalgruppe	2,8462	9,97368	13
	Gesamt	-,1600	10,01532	25
Anstrengungsbereitschaft & Ausdauer M3-M1	Kontrollgruppe	-2,2500	13,01834	12
	Experimentalgruppe	3,2308	7,38415	13
	Gesamt	,6000	10,61838	25
Konzentration M2-M1	Kontrollgruppe	-5,0833	10,82471	12
	Experimentalgruppe	,7692	9,22997	13
	Gesamt	-2,0400	10,25703	25
Konzentration M3-M1	Kontrollgruppe	-5,0833	13,02765	12
	Experimentalgruppe	5,2308	8,61350	13
	Gesamt	,2800	11,93915	25
Selbstständigkeit beim Lernen M2-M1	Kontrollgruppe	-2,5833	11,04090	12
	Experimentalgruppe	3,7692	11,25577	13
	Gesamt	,7200	11,38903	25
Selbstständigkeit beim Lernen M3-M1	Kontrollgruppe	-2,8333	15,26037	12
	Experimentalgruppe	6,4615	8,54025	13
	Gesamt	2,0000	12,87116	25
Sorgfalt beim Lernen M2-M1	Kontrollgruppe	-1,5000	9,97725	12
	Experimentalgruppe	,2308	10,32920	13
	Gesamt	-,6000	9,98749	25
Sorgfalt beim Lernen M3-M1	Kontrollgruppe	-1,5000	9,97725	12
	Experimentalgruppe	,2308	10,32920	13
	Gesamt	-,6000	9,98749	25

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt			Wert
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	,206
		Wilks-Lambda	,794
		Hotelling-Spur	,259
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,259
	Gruppe	Pillai-Spur	,208
		Wilks-Lambda	,792
		Hotelling-Spur	,263
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,263
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	,088
		Wilks-Lambda	,912
		Hotelling-Spur	,097
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,097
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,195
		Wilks-Lambda	,805
		Hotelling-Spur	,242
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,242

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effekt			F
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	1,295 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	1,295 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	1,295 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	1,295 <sup>b</sup>
	Gruppe	Pillai-Spur	1,316 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	1,316 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	1,316 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	1,316 <sup>b</sup>
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	,677 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	,677 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	,677 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,677 <sup>b</sup>
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	1,691 <sup>b</sup>
		Wilks-Lambda	1,691 <sup>b</sup>
		Hotelling-Spur	1,691 <sup>b</sup>
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	1,691 <sup>b</sup>

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt			Hypothese df
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	4,000
		Wilks-Lambda	4,000
		Hotelling-Spur	4,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	4,000
	Gruppe	Pillai-Spur	4,000
		Wilks-Lambda	4,000
		Hotelling-Spur	4,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	4,000
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	3,000
		Wilks-Lambda	3,000
		Hotelling-Spur	3,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	3,000
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	3,000
		Wilks-Lambda	3,000
		Hotelling-Spur	3,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	3,000

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt			Fehler df
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	20,000
		Wilks-Lambda	20,000
		Hotelling-Spur	20,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	20,000
	Gruppe	Pillai-Spur	20,000
		Wilks-Lambda	20,000
		Hotelling-Spur	20,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	20,000
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	21,000
		Wilks-Lambda	21,000
		Hotelling-Spur	21,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	21,000
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	21,000
		Wilks-Lambda	21,000
		Hotelling-Spur	21,000
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	21,000

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effekt			Sig.
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	,306
		Wilks-Lambda	,306
		Hotelling-Spur	,306
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,306
	Gruppe	Pillai-Spur	,298
		Wilks-Lambda	,298
		Hotelling-Spur	,298
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,298
Innerhalb der Subjekte	Zeit	Pillai-Spur	,576
		Wilks-Lambda	,576
		Hotelling-Spur	,576
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,576
	Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,200
		Wilks-Lambda	,200
		Hotelling-Spur	,200
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,200

a. Design: Konstanter Term + Gruppe  
Innersubjektdesign: Zeit

b. Exakte Statistik

**Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>**

Innersubjekteffekt	Maß	Mauchly-W	Approximiertes Chi-Quadrat	df
Zeit	Anstrengungsbereitschaft	1,000	,000	0
	Konzentration	1,000	,000	0
	Selbstständigkeit	1,000	,000	0
	Sorgfalt	.	.	0

**Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>**

Innersubjekteffekt	Maß	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>	
			Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt
Zeit	Anstrengungsbereitschaft	.	1,000	1,000
	Konzentration	.	1,000	1,000
	Selbstständigkeit	.	1,000	1,000
	Sorgfalt	.	.	.

### Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>

		Epsilon <sup>b</sup>
Innersubjekteffekt	Maß	Untergrenze
Zeit	Anstrengungsbereitschaft	1,000
	Konzentration	1,000
	Selbstständigkeit	1,000
	Sorgfalt	1,000

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

- a. Design: Konstanter Term + Gruppe  
Innersubjekt-design: Zeit
- b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

## Tests der Innersubjekteffekte

Multivariate<sup>a,b</sup>

Innersubjekteffekt		Wert	F	Hypothese df
Zeit	Pillai-Spur	,088	,677 <sup>c</sup>	3,000
	Wilks-Lambda	,912	,677 <sup>c</sup>	3,000
	Hotelling-Spur	,097	,677 <sup>c</sup>	3,000
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,097	,677 <sup>c</sup>	3,000
Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,195	1,691 <sup>c</sup>	3,000
	Wilks-Lambda	,805	1,691 <sup>c</sup>	3,000
	Hotelling-Spur	,242	1,691 <sup>c</sup>	3,000
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,242	1,691 <sup>c</sup>	3,000

Multivariate<sup>a,b</sup>

Innersubjekteffekt		Fehler df	Sig.
Zeit	Pillai-Spur	21,000	,576
	Wilks-Lambda	21,000	,576
	Hotelling-Spur	21,000	,576
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	21,000	,576
Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	21,000	,200
	Wilks-Lambda	21,000	,200
	Hotelling-Spur	21,000	,200
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	21,000	,200

- a. Design: Konstanter Term + Gruppe  
 Innersubjektdesign: Zeit
- b. Die Tests basieren auf den gemittelten Variablen.
- c. Exakte Statistik

**Tests auf Univariate**

Quelle	Maß		Quadratsumme vom Typ III	df	
Zeit	Anstrengungsbereitschaft	Sphärizität angenommen	7,508	1	
		Greenhouse-Geisser	7,508	1,000	
		Huynh-Feldt	7,508	1,000	
		Untergrenze	7,508	1,000	
	Konzentration	Sphärizität angenommen	62,105	1	
		Greenhouse-Geisser	62,105	1,000	
		Huynh-Feldt	62,105	1,000	
		Untergrenze	62,105	1,000	
	Selbstständigkeit	Sphärizität angenommen	18,610	1	
		Greenhouse-Geisser	18,610	1,000	
		Huynh-Feldt	18,610	1,000	
		Untergrenze	18,610	1,000	
	Sorgfalt	Sphärizität angenommen	,000	1	
		Greenhouse-Geisser	,000	.	
		Huynh-Feldt	,000	.	
		Untergrenze	,000	1,000	
Zeit * Gruppe	Anstrengungsbereitschaft	Sphärizität angenommen	1,908	1	
		Greenhouse-Geisser	1,908	1,000	
		Huynh-Feldt	1,908	1,000	
		Untergrenze	1,908	1,000	
	Konzentration	Sphärizität angenommen	62,105	1	
		Greenhouse-Geisser	62,105	1,000	
		Huynh-Feldt	62,105	1,000	
		Untergrenze	62,105	1,000	
	Selbstständigkeit	Sphärizität angenommen	27,010	1	
		Greenhouse-Geisser	27,010	1,000	
		Huynh-Feldt	27,010	1,000	
		Untergrenze	27,010	1,000	
	Sorgfalt	Sphärizität angenommen	,000	1	
		Greenhouse-Geisser	,000	.	
		Huynh-Feldt	,000	.	
		Untergrenze	,000	1,000	
	Fehler(Zeit)	Anstrengungsbereitschaft	Sphärizität angenommen	1392,372	23
			Greenhouse Geisser	1392,372	23,000

Tests auf Univariate

Quelle	Maß		Mittel der Quadrate	F	
Zeit	Anstrengungsbereitschaft	Sphärizität angenommen	7,508	,124	
		Greenhouse-Geisser	7,508	,124	
		Huynh-Feldt	7,508	,124	
		Untergrenze	7,508	,124	
	Konzentration	Sphärizität angenommen	62,105	1,294	
		Greenhouse-Geisser	62,105	1,294	
		Huynh-Feldt	62,105	1,294	
		Untergrenze	62,105	1,294	
	Selbstständigkeit	Sphärizität angenommen	18,610	,358	
		Greenhouse-Geisser	18,610	,358	
		Huynh-Feldt	18,610	,358	
		Untergrenze	18,610	,358	
	Sorgfalt	Sphärizität angenommen	,000	.	
		Greenhouse-Geisser	.	.	
		Huynh-Feldt	.	.	
		Untergrenze	,000	.	
Zeit * Gruppe	Anstrengungsbereitschaft	Sphärizität angenommen	1,908	,032	
		Greenhouse-Geisser	1,908	,032	
		Huynh-Feldt	1,908	,032	
		Untergrenze	1,908	,032	
	Konzentration	Sphärizität angenommen	62,105	1,294	
		Greenhouse-Geisser	62,105	1,294	
		Huynh-Feldt	62,105	1,294	
		Untergrenze	62,105	1,294	
	Selbstständigkeit	Sphärizität angenommen	27,010	,520	
		Greenhouse-Geisser	27,010	,520	
		Huynh-Feldt	27,010	,520	
		Untergrenze	27,010	,520	
	Sorgfalt	Sphärizität angenommen	,000	.	
		Greenhouse-Geisser	.	.	
		Huynh-Feldt	.	.	
		Untergrenze	,000	.	
	Fehler(Zeit)	Anstrengungsbereitschaft	Sphärizität angenommen	60,538	
			Greenhouse-Geisser	60,538	

### Tests auf Univariate

Quelle	Maß		Sig.
Zeit	Anstrengungsbereitschaft	Sphärizität angenommen	,728
		Greenhouse-Geisser	,728
		Huynh-Feldt	,728
		Untergrenze	,728
	Konzentration	Sphärizität angenommen	,267
		Greenhouse-Geisser	,267
		Huynh-Feldt	,267
		Untergrenze	,267
	Selbstständigkeit	Sphärizität angenommen	,555
		Greenhouse-Geisser	,555
		Huynh-Feldt	,555
		Untergrenze	,555
	Sorgfalt	Sphärizität angenommen	.
		Greenhouse-Geisser	.
		Huynh-Feldt	.
		Untergrenze	.
Zeit * Gruppe	Anstrengungsbereitschaft	Sphärizität angenommen	,861
		Greenhouse-Geisser	,861
		Huynh-Feldt	,861
		Untergrenze	,861
	Konzentration	Sphärizität angenommen	,267
		Greenhouse-Geisser	,267
		Huynh-Feldt	,267
		Untergrenze	,267
	Selbstständigkeit	Sphärizität angenommen	,478
		Greenhouse-Geisser	,478
		Huynh-Feldt	,478
		Untergrenze	,478
	Sorgfalt	Sphärizität angenommen	.
		Greenhouse-Geisser	.
		Huynh-Feldt	.
		Untergrenze	.
Fehler(Zeit)	Anstrengungsbereitschaft	Sphärizität angenommen	
		Greenhouse-Geisser	

**Tests auf Univariate**

Quelle	Maß	Quadratsumme vom Typ III	df	
		Huynh-Feldt	1392,372	23,000
		Untergrenze	1392,372	23,000
	Konzentration	Sphärizität angenommen	1103,615	23
		Greenhouse-Geisser	1103,615	23,000
		Huynh-Feldt	1103,615	23,000
		Untergrenze	1103,615	23,000
	Selbstständigkeit	Sphärizität angenommen	1194,510	23
		Greenhouse-Geisser	1194,510	23,000
		Huynh-Feldt	1194,510	23,000
		Untergrenze	1194,510	23,000
	Sorgfalt	Sphärizität angenommen	,000	23
		Greenhouse-Geisser	,000	.
		Huynh-Feldt	,000	.
		Untergrenze	,000	23,000

**Tests auf Univariate**

Quelle	Maß	Mittel der Quadrate	F
		Huynh-Feldt	60,538
		Untergrenze	60,538
	Konzentration	Sphärizität angenommen	47,983
		Greenhouse-Geisser	47,983
		Huynh-Feldt	47,983
		Untergrenze	47,983
	Selbstständigkeit	Sphärizität angenommen	51,935
		Greenhouse-Geisser	51,935
		Huynh-Feldt	51,935
		Untergrenze	51,935
	Sorgfalt	Sphärizität angenommen	,000
		Greenhouse-Geisser	.
		Huynh-Feldt	.
		Untergrenze	,000

### Tests auf Univariate

Quelle	Maß		Sig.
		Huynh-Feldt Untergrenze	
	Konzentration	Sphärizität angenommen Greenhouse-Geisser Huynh-Feldt Untergrenze	
	Selbstständigkeit	Sphärizität angenommen Greenhouse-Geisser Huynh-Feldt Untergrenze	
	Sorgfalt	Sphärizität angenommen Greenhouse-Geisser Huynh-Feldt Untergrenze	

### Tests der Innersubjektkontraste

Quelle	Maß	Zeit	Quadratsumme vom Typ III	df
Zeit	Anstrengungsbereitschaft	Linear	7,508	1
	Konzentration	Linear	62,105	1
	Selbstständigkeit	Linear	18,610	1
	Sorgfalt	Linear	,000	1
Zeit * Gruppe	Anstrengungsbereitschaft	Linear	1,908	1
	Konzentration	Linear	62,105	1
	Selbstständigkeit	Linear	27,010	1
	Sorgfalt	Linear	,000	1
Fehler(Zeit)	Anstrengungsbereitschaft	Linear	1392,372	23
	Konzentration	Linear	1103,615	23
	Selbstständigkeit	Linear	1194,510	23
	Sorgfalt	Linear	,000	23

Tests der Innersubjektkontraste

Quelle	Maß	Zeit	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zeit	Anstrengungsbereitschaft	Linear	7,508	,124	,728
	Konzentration	Linear	62,105	1,294	,267
	Selbstständigkeit	Linear	18,610	,358	,555
	Sorgfalt	Linear	,000	.	.
Zeit * Gruppe	Anstrengungsbereitschaft	Linear	1,908	,032	,861
	Konzentration	Linear	62,105	1,294	,267
	Selbstständigkeit	Linear	27,010	,520	,478
	Sorgfalt	Linear	,000	.	.
Fehler(Zeit)	Anstrengungsbereitschaft	Linear	60,538		
	Konzentration	Linear	47,983		
	Selbstständigkeit	Linear	51,935		
	Sorgfalt	Linear	,000		

Tests der Zwischensubjekteffekte

Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Maß	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate
Konstanter Term	Anstrengungsbereitschaft	,525	1	,525
	Konzentration	54,167	1	54,167
	Selbstständigkeit	72,308	1	72,308
	Sorgfalt	20,105	1	20,105
Gruppe	Anstrengungsbereitschaft	430,285	1	430,285
	Konzentration	815,447	1	815,447
	Selbstständigkeit	763,908	1	763,908
	Sorgfalt	37,385	1	37,385
Fehler	Anstrengungsbereitschaft	3288,795	23	142,991
	Konzentration	3964,833	23	172,384
	Selbstständigkeit	5103,612	23	221,896
	Sorgfalt	4750,615	23	206,548

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Maß	F	Sig.
Konstanter Term	Anstrengungsbereitschaft	,004	,952
	Konzentration	,314	,581
	Selbstständigkeit	,326	,574
	Sorgfalt	,097	,758
Gruppe	Anstrengungsbereitschaft	3,009	,096
	Konzentration	4,730	,040
	Selbstständigkeit	3,443	,076
	Sorgfalt	,181	,674
Fehler	Anstrengungsbereitschaft		
	Konzentration		
	Selbstständigkeit		
	Sorgfalt		

## Anhang C

### Unterrichtsprotokolle der Intervention Gitarrenklasse

<i>Datum</i>	02.02.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	1
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	13
<i>fehlt:</i>	M.O D.T.
<i>Thema der Stunde</i>	Der Anfang ist gemacht...
<i>Lernziele grob:</i>	Haltung am Instrument Rhythmische Erfahrung am Instrument
<i>Lernziele fein:</i>	korrekte Sitzhaltung auf der Stuhlkante mit Hinzunahme der Fußbank erstes rhythmisiertes Saitendurchstreichen mit dem Daumen
<i>Material</i>	Begrüßungs-Rap Wüstenlied
<i>Methoden/ Techniken</i>	Bodypercussion zum Begrüßungs-Rap Übertragen auf die Gitarre mit Saitendurchstreichen und Klopfrhythmen Erfahrung der Klangvielfalt des Instruments Rhythmische Begleitung zum Wüstenlied
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Haltung am Instrument wiederholen Einbeziehung von Einzelsaiten Lieder üben
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Die Schüler waren sehr konzentriert und lernbereit

<i>Datum</i>	04.02.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	2
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	13
<i>fehlt:</i>	Y.L. M.O.
<i>Thema der Stunde</i>	Einzelsaitenspiel und Basteln einer Gitarre
<i>Lernziele grob:</i>	Einführung des Daumenanschlags Benennung der einzelnen Gitarrenbestandteile
<i>Lernziele fein:</i>	Daumenbewegung zum Anschlag der Einzelsaiten
<i>Material</i>	Wüstenlied Kopiervorlagen zum Ausschneiden der einzelnen Gitarrenbestandteile
<i>Methoden/ Techniken</i>	Daumenkreiseübung Saitennummerierung Orientierung des Daumens Begleitung des Wüstenlieds mit Einzelsaiten Zusammenfügen der ausgeschnittenen Einzelteile zu einer kompletten Gitarre
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Ausbau des Einzelsaitenspiels Vertiefung der Bestandteile der Gitarre
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Die Schüler haben sehr gern die eigene Gitarre gebastelt und waren hochmotiviert

<i>Datum</i>	09.02.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	3
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	13
<i>fehlt:</i>	J.L. M.O.
<i>Thema der Stunde</i>	Vertiefung des Einzelsaitenspiels
<i>Lernziele grob:</i>	Ausbau des Daumenanschlags
<i>Lernziele fein:</i>	Verbesserung der Daumenmotorik Orientierung und Erfassung der Saitennummerierung
<i>Material</i>	Wüstenlied
<i>Methoden/ Techniken</i>	Daumenkreiseübung Kreisspiele wie „Stille Post“ mit Benennung der Saitennummern und des richtigen Anschlags Erste Orchestererfahrung: eine Gruppe spielt Saite 1, eine andere Saite 6, die dritte Gruppe streicht mit dem Daumen die Saiten durch – Begleitung des Wüstenlieds, die Gruppen werden auch gewechselt.
<i>Konzentration</i>	3
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	3
<i>Leistungsbereitschaft</i>	3
<i>Leistungsfähigkeit</i>	3
<i>Lernfortschritt</i>	2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Die Schüler waren heute unruhiger und wirkten sehr ermüdet. A:M: musste den Unterrichtsraum kurzzeitig verlassen, konnte sich nicht mehr zusammennehmen.
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Das Einzelsaitenspiel muss noch sehr intensiv geübt werden, damit alle Schüler eine Orientierung bekommen.
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Auf einer selbstgebastelten Riesengitarre wurden Fotos von den Schülern mit ihren Gitarren aufgehängt.

<i>Datum</i>	11.02.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	4
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	14
<i>fehlt:</i>	J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Vertiefung des Einzelsaitenspiels mit dem Daumen
<i>Lernziele grob:</i>	Saitenorientierung
<i>Lernziele fein:</i>	Verbesserung des Daumenanschlags Treffsicherheit bei den Einzelsaiten
<i>Material</i>	Heut' ist ein Tag, an dem ich singen kann. Wüstenlied (der Hit bei den Schülern)
<i>Methoden/ Techniken</i>	Daumenkreiseübung Kreisspiele mit Saitenansage (durch die Schüler) Geschichte mit leeren Saiten (Hör- und Reaktionsübung) Leersaitenanschlag bei dem Wüstenlied
<i>Konzentration</i>	2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2 – 3
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2
<i>Lernfortschritt</i>	2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	M.O. hat die ersten drei Stunden verpasst, konnte aber problemlos einsteigen. F.C. musste im ersten Teil der Stunde im Klassenzimmer bleiben, er fühlte sich nicht gut genug zum Gitarrespielen, hat aber die letzten 15 Minuten mitgemacht und konnte alle Übungen tadellos.
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Das Einzelsaitenspiel mit dem Daumenanschlag wiederholen, auch die Begleitung zum Wüstenlied
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Kreisspiele kommen bei den Schülern gut an, auch die Möglichkeit, am Ende in kleinen Gruppen vorzuspielen, wurde gerne angenommen, am Ende der Stunde könnten daher kleine „Schülerkonzerte“ stehen.

<i>Datum</i>	16.02.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	5
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	13
<i>fehlt:</i>	F.D. T.K.
<i>Thema der Stunde</i>	Rhythmisierter Daumenanschlag
<i>Lernziele grob:</i>	Einzelsaitenspiel des Daumens Rhythmisierung
<i>Lernziele fein:</i>	Kenntnis der Saiten 1 – 6 Erfassung kleinster rhythmischer Einheiten
<i>Material</i>	Begrüßungs-Rap Tier-Rhythmen
<i>Methoden/ Techniken</i>	Unterschiedliche Begleitung zum Begrüßungs-Rap mit Einzelsaiten (Daumenanschlag) Darstellen der drei Tier –Rhythmen mit der Trommel, danach auf der Gitarre mit Einzelsaiten Vor- und Nachspielen Kreisspiele Ansagen durch die Schüler, die dann andere aufrufen
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Tier-Rhythmen mit Daumenanschlag wiederholen rhythmische Raumspele
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Die Schüler waren heute sehr aufmerksam und beherrschten alle die richtige Saitennummerierung und den Daumenanschlag Harmonischer Stundenverlauf Rituale, wie der Begrüßungs-Rap am Anfang und das Schülerkonzert am Ende der Stunde geben den Schülern sehr viel Sicherheit, es ist für sie ein Erlebnis am Ende etwas vorzuspielen und dafür Applaus zu erhalten.

<i>Datum</i>	18.02.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	6
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	14
<i>fehlt:</i>	T.K.
<i>Thema der Stunde</i>	Rhythmisierter Einzelsaitenanschlag
<i>Lernziele grob:</i>	Vertiefung Einzelsaitenanschlag Vertiefung Rhythmisierung
<i>Lernziele fein:</i>	Daumenanschlag Saiten 1 bis 6 Übertragen kleinster rhythmischer Einheiten auf die Gitarre
<i>Material</i>	Begrüßungs Rap Tier-Rhythmen Karten mit Saitenfolgen
<i>Methoden/ Techniken</i>	Unterschiedliche Begleitung zum Begrüßungs-Rap mit Einzelsaiten (Daumenanschlag) Tier-Rhythmen (heute auf vier Rhythmen erweitert) auf der Gitarre mit Einzelsaiten, Durchstreichen der Saiten oder Klopfen Im Kreis, Schüler übernehmen Ansagen, Vor- und Nachspielen Hörtraining mit Saitenkarten Saitenratespiele
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Einführung linke Hand Klopfübungen Kleiner C-Dur Akkord
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Zusätzliche Anwesenheit einer Praktikantin und einer Migrationshelferin. Die Schüler waren sehr konzentriert und aufmerksam, haben sich auch bemüht, bei den Saitenratespielen gut zuzuhören. Gute rhythmische Umsetzung und Kenntnis der Leersaiten bei allen Schülern. Jeder durfte am Ende eine Saitenfolge spielen, die die anderen erraten mussten. Diese Aktion ersetzte das Schülerkonzert.

<i>Datum</i>	25.02.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	7
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	13
<i>fehlt:</i>	J.L. M.O.
<i>Thema der Stunde</i>	Einführung linke Hand
<i>Lernziele grob:</i>	Haltung der linken Hand
<i>Lernziele fein:</i>	Positionierung des ersten Fingers zum kleinen C-Dur-Akkord
<i>Material</i>	Bruder Jakob
<i>Methoden/ Techniken</i>	Klopftraining des ersten Fingers Aufsetzen zum C-Dur-Akkord C-Dur und E-Moll (leere Saiten 1 – 3) im Wechsel Durchstreichen der Saiten 1 – 3 mit dem Daumen Begleitung des Liedes Bruder Jakob mit dem C-Dur-Akkord
<i>Konzentration</i>	2 – 3
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2 – 3
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1-2
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	A.M. hat nicht am Unterricht teilgenommen
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Wiederholung des Akkordwechsels C-Dur und E-Moll Einführung des kleinen G7-Akkords Singen und Begleiten des Leids Bruder Jakob in verschiedenen Sprachen
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Die Schüler konnten den C-Dur-Akkord gut greifen, da in den letzten Stunden schon motorische Übungen für die linke Hand in den Unterrichtsverlauf eingeflossen sind

<i>Datum</i>	02.03.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	8
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	14
<i>fehlt:</i>	T.K. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Kleine Akkorde
<i>Lernziele grob:</i>	Liedbegleitung mit Akkorden
<i>Lernziele fein:</i>	Rhythmischer Anschlag und Akkordwechsel
<i>Material</i>	Akkorde C-Dur, E-Moll und G7 (neu) Bruder Jakob
<i>Methoden/ Techniken</i>	Wechselspiele mit den beiden Akkorden C-Dur und E-Moll Aufteilung in Akkordgruppen unter Dirigat gemeinsamer rhythmischer Daumenanschlag der Saiten 1- 3 Erlernen des neuen Akkords G7
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	A.M., der in den letzten beiden Stunden nicht mitmachen wollte, durfte heute schon beim Aufbau mithelfen und war dadurch auch sehr motiviert, im Gitarrenunterricht mitzumachen. Die Schüler waren sehr lernbegierig und konnten alle die drei Akkorde benennen und spielen, sie sind sehr motiviert, kleine Lieder zu begleiten. Ein neuer Schüler ist in die Klasse gekommen, er versucht sich einzubinden und wird auch den Anschluss finden.
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Akkordwechsel trainieren Weitere Lieder mit Akkordmaterial
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Rundum gelungen, sehr große Konzentration Einführung eines Belohnungssystems (fand großen Anklang)

<i>Datum</i>	04.03.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	9
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	15
<i>fehlt:</i>	J:L:
<i>Thema der Stunde</i>	Kleine Akkorde
<i>Lernziele grob:</i>	Liedbegleitung
<i>Lernziele fein:</i>	Akkordwechsel Rhythmischer Anschlag
<i>Material</i>	Bruder Jakob E-Moll, C-Dur, G7
<i>Methoden/ Techniken</i>	Bildung von Akkordgruppen, die wechselweise nach Dirigat spielen müssen Gemeinsames Singen und Spielen von Bruder Jakob
<i>Konzentration</i>	2 – 3
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	3
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2 – 3
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2 – 3
<i>Lernfortschritt</i>	3
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Der neue Schüler hat den bisherigen Lernstoff gut aufgeholt
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Akkordwechsel trainieren Neue Lieder
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Unruhiger Stundenverlauf Vertiefung des letzten Stundeninhalts

<i>Datum</i>	16.03.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	10
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	12
<i>fehlt:</i>	T.A. J.L. M.O. D.T.
<i>Thema der Stunde</i>	Akkordwechsel
<i>Lernziele grob:</i>	Lieder mit verschiedenen Akkorden begleiten
<i>Lernziele fein:</i>	Erkennen und Benennen der Akkorde Wechsel an der richtigen Stelle Rhythmisierter Akkordwechsel
<i>Material</i>	Akkordkarten Bruder Jakob Drei Chinesen
<i>Methoden/ Techniken</i>	Mit Hilfe einer Handtrommel sollen sich die Schüler auf ein Metrum einschwingen, dann sollen Akkorde mit Hilfe der gezeigten Akkordkarten gespielt und gewechselt werden. Die Akkordkarten werden auch als visuelle Hilfe bei den Liedern eingesetzt
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	J.L. bleibt voraussichtlich für einen längeren Zeitraum stationär in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Der neue Schüler hat sich gut eingegliedert. Häufig fehlen Kinder
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Vertiefung der Inhalte dieser Stunde
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Akkordwechsel funktioniert schon ganz gut mehr Lieder üben

<i>Datum</i>	18.03.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	11
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	12
<i>fehlt:</i>	Z.I. J.L. M.O. D.T.
<i>Thema der Stunde</i>	Akkordwechsel
<i>Lernziele grob:</i>	Erfassen der Akkordbezeichnung und des Wechsels
<i>Lernziele fein:</i>	Rhythmisches Wechseln der Liedbegleitung
<i>Material</i>	Claves Akkorde: C-Dur, E-Moll, G7 Drei Chinesen mit dem Kontrabass
<i>Methoden/ Techniken</i>	Begleitung des Begrüßungs-Raps mit Claves Akkordwechsel mit Körperbewegungen (ohne Gitarre) geübt Visualisierung über Akkordkarten Begleitung des Lieds drei Chinesen mit dem Kontrabass (C-Dur und G7) Rhythmische Übungen mit Claves
<i>Konzentration</i>	1 – 2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1 - 2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Lieder für den geplanten Auftritt üben
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Schüler können die Akkordbezeichnungen den Griffen zuordnen, ein gemeinsamer Anschlagsgroove wird erreicht und die Wechsel bei Drei Chinesen mit dem Kontrabass funktionieren sehr gut. Die Schüler üben zwischen den Gitarrenstunden auch schon einmal in kleinen Gruppen selbstständig. Das Belohnungssystem wirkt sehr motivierend: Schüler, die eine gewisse Punktzahl erreicht haben, bekommen extra „Gitarrenminuten“.

<i>Datum</i>	23.03.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	12
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	14
<i>fehlt:</i>	Z.I. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Akkordwechsel und Liedbegleitung
<i>Lernziele grob:</i>	Akkordwechsel in Liedern (C und G7)
<i>Lernziele fein:</i>	Rhythmischer Anschlag und Erkennen und Erhören des Wechsels an den richtigen Stellen in den Liedern
<i>Material</i>	Bruder Jakob 3 Chinesen mit dem Kontrabass
<i>Methoden/ Techniken</i>	Akkordkarten Bewegungsspiele zur Akkorderfassung Lieder singen mit Begleitung
<i>Konzentration</i>	2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	3 - 4
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2
<i>Lernfortschritt</i>	2 - 3
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Große Aggressionsbereitschaft Prügelei im Unterricht F.D. verweigerte den Unterricht Die Klasse war vor dem Unterricht aufgeteilt
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	

<i>Datum</i>	25.03.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	13
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	11
<i>fehlt:</i>	T.A: Z.I. T.K. J.L. D.T.
<i>Thema der Stunde</i>	Daumenanschlag
<i>Lernziele grob:</i>	Einzelsaitenanschlag mit dem Daumen
<i>Lernziele fein:</i>	Rhythmischer Anschlag Verschiedene Saitenfolgen
<i>Material</i>	Blues-Bass mit Saite E, A und gegriffenem H auf der A-Saite
<i>Methoden/ Techniken</i>	Hören und Erfassen des Rhythmus Gemeinsames Erlernen der Saitenreihenfolge
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Sehr positiv Stunde, die Schüler haben die Bass-Melodie komplett erlernt und hatten sehr viel Spaß an dem Blues-Motiv. Der Daumenanschlag hat gut funktioniert.
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Üben der Stücke für das Vorspiel Geplant: Drei Chinesen, Bruder Jakob, Sum Gali Gali (Wüstenlied), Blues
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Sehr guter Verlauf, alles im „Flow“

<i>Datum</i>	30.03.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	14
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	11
<i>fehlt:</i>	A.B F.D: Z.I. J.L. D.T.
<i>Thema der Stunde</i>	Generalprobe für das Vorspiel
<i>Lernziele grob:</i>	Ausarbeitung des Vorspielprogramms
<i>Lernziele fein:</i>	Auftrittsdisziplin Üben der Reihenfolge, bzw. des Ablaufs
<i>Material</i>	Sum gali gali Bruder Jakob Drei Chinesen Blues-Bass
<i>Methoden/ Techniken</i>	Gemeinsam anfangen/ gemeinsam enden.
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1 – 2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	T.A. störte etwas, hat sich aber wieder in den Griff bekommen können
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Kleines Vorspiel vor Schulleiterin und der Klasse 3
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Vorspielprogramm läuft sehr gut, die Schüler entwickeln immer mehr ein gemeinsames Rhythmusgefühl bei der Liedbegleitung.

<i>Datum</i>	01.04.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	15
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	14
<i>fehlt:</i>	Z.I. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Vorspiel
<i>Lernziele grob:</i>	Präsentation der eingeübten Stücke
<i>Lernziele fein:</i>	Vorspielverhalten Gemeinsam beginnen, gemeinsam aufhören Sich verbeugen Disziplin
<i>Material</i>	Sum gali gali Bruder Jakob Drei Chinesen Blues-Bass
<i>Methoden/ Techniken</i>	Vortrag vor der Schulleiterin und der dritten Klasse
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Die Schüler waren zunächst sehr aufgeregt, der Vortrag hat aber mit allen o.a. Parametern gut geklappt, danach waren die Schüler mit Recht stolz auf sich
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Einführung eines neuen Akkordes, neues Liedmaterial, Wiederholung des bisher erlernten
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	

<i>Datum</i>	20.04.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	16
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	15
<i>fehlt:</i>	J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Neuer Akkord A-Moll
<i>Lernziele grob:</i>	Erlernen des neuen Akkords (kleiner A-Moll)
<i>Lernziele fein:</i>	Hinzunahme eines zweiten Greiffingers Steigerung der Motorik der linken Hand
<i>Material</i>	Akkordkarten Klopfspiele für den ersten und zweiten Finger Bewegungsspiele zu den Akkorden Neues Lied „Tom Dooley“ mit den bisherigen Akkorden C-Dur und G7 zur Wiederholung
<i>Methoden/ Techniken</i>	Durch die Klopfspiele wird der zweite Finger aktiviert und ins Bewusstsein gebracht Wechsel zwischen C-Dur und A-Moll Konzentration auf das Aufsetzen des zweiten Fingers
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Üben des Akkordwechsels mit A-Moll
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Die erste Stunde nach den Osterferien verlief sehr diszipliniert und das vor den Ferien erlernte Material war den Schülern noch sehr präsent. Allen ist das Erlernen des Akkords A-Moll und der Wechsel mit C-Dur gelungen. Die Schüler hatten sehr viel Freude daran das englische Lied „Tom Dooley“ zu singen und zu begleiten. Auf Anhieb hat ein einheitlicher rhythmischer Anschlag funktioniert. Eine gute Einstiegsstunde nach den Ferien.

<i>Datum</i>	22.4.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	17
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	15
<i>fehlt:</i>	A,B. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Akkordwechsel mit A-Moll
<i>Lernziele grob:</i>	Erlernen einer kleinen Akkordfolge
<i>Lernziele fein:</i>	Erfassen einer Akkordreihe mit vier verschiedenen Akkorden mit Einbindung des A-Moll-Akkords
<i>Material</i>	Akkordfolge: C-Dur, A-Moll, E-Moll, G7, C-Dur
<i>Methoden/ Techniken</i>	Wechseltraining C-Dur – A-Moll Bildung kleiner Akkordgruppen Bewegungsspiele zum Akkordwechsel Solovortrag der Akkordreihe C-Dur, A-Moll, E-Moll, G7, C-Dur
<i>Konzentration</i>	1 - 2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1 - 2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1 - 2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Erlernen eines Lieds in A-Moll Einführung des neuen Akkords E-Dur
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Im Moment lernen die Schüler mit „Riesenschritten“, die meisten konnten tatsächlich die o.a. Akkordfolge mit vier Akkorden spielen.

<i>Datum</i>	29.04.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	18
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	14
<i>fehlt:</i>	Z.I. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Das A-Moll-Lied
<i>Lernziele grob:</i>	Akkordwechsel mit A-Moll
<i>Lernziele fein:</i>	Wechsel von A-Moll und E-Moll Zwei Finger müssen gleichzeitig aufgesetzt werden Verfeinerung der Fingermotorik
<i>Material</i>	Rhythmisches Üben mit dem Anfangs-Rap A-Moll-Lied (Melodie: Hejo, span den Wagen an)
<i>Methoden/ Techniken</i>	Singen des Liedes Aufteilen in eine A-Moll und eine E-Moll-Gruppe Trainieren des Akkordwechsels A-Moll/E-Moll in kleinen Gruppen
<i>Konzentration</i>	2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2 – 3
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2
<i>Lernfortschritt</i>	2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	A.M. verweigerte komplett den Unterricht T.A. musste in eine andere Klasse
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Vertiefung des A-Moll-Liedes Hinzunahme der leeren Bässe: A-Moll: Saite 5, E-Moll: Saite 6 Erlernen eines Liedes mit drei Wechsel-Akkorden
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Unruhiger Stundenverlauf aber Erlernen des Wechsels e-Moll/A-Moll haben alle geschafft

<i>Datum</i>	06.05.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	19
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	14
<i>fehlt:</i>	T.A. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	A-Moll-Lied
<i>Lernziele grob:</i>	Akkordwechsel mit A-Moll
<i>Lernziele fein:</i>	Sauberes Greifen mit zwei Fingern beim A-Moll-Akkord Gezielter Wechsel von A-Moll nach E-Moll Rhythmische Akkordbegleitung zum A-Moll-Lied
<i>Material</i>	A-Moll-Lied (Hejo...)
<i>Methoden/ Techniken</i>	Üben des Wechsels von E-Moll und A-Moll Ergänzende Leere Bass-Saiten Kombination aus Akkordspiel und Leersaitenbegleitung plus Singen
<i>Konzentration</i>	3
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	3
<i>Leistungsbereitschaft</i>	3
<i>Leistungsfähigkeit</i>	3
<i>Lernfortschritt</i>	2 - 3
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Schüler waren heute unruhig und schwer zu motivieren
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Neues Lied mit Akkordbegleitung aus drei verschiedenen Akkorden Keine Monotonie aufkommen lassen Schüler mehr „überraschen“
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Dennoch Kombination aus Leersaitenspiel und Akkordbegleitung geschafft

<i>Datum</i>	11.05.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	20
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	13
<i>fehlt:</i>	T.A. T.K. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Liedbegleitung mit drei verschiedenen Akkorden
<i>Lernziele grob:</i>	Erlernen der Akkordfolge C-Dur – A-Moll – G7 – C-Dur
<i>Lernziele fein:</i>	Rhythmischer Wechsel der Akkorde Begleitung und Singen des Lieds „Auf der Mauer“
<i>Material</i>	Auf der Mauer Wie schön, dass Du geboren bist
<i>Methoden/ Techniken</i>	Erlernen der Akkordfolge mit Hilfe von Akkordkarten Singen des Liedes „Auf der Mauer“ Wiederholung des Daumenanschlags auf Einzelsaiten
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Neues Lied einüben (Wünsche der Schüler berücksichtigen) Zunächst keine neuen Akkorde Bekanntes Akkordmaterial festigen
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	„Überraschungsstunde“ Sitzordnung geändert Andere Tafel benutzt D:T: mit Geburtstagslied überrascht Viel Spaß bei „Auf der Mauer“ ➔ Gegen die Monotonie zu arbeiten hat sich gelohnt

<i>Datum</i>	13.05.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	21
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	13
<i>fehlt:</i>	F.C. Y.L. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Bekannte Lieder mit Akkordbegleitung
<i>Lernziele grob:</i>	Akkordwechsel mit vier verschiedenen Akkorden
<i>Lernziele fein:</i>	Akkorde erkennen, greifen, rhythmisch wechseln auch in der Begleitung
<i>Material</i>	Auf der Mauer Ingi, dingi, dingi (mit vier Akkorden: C-Dur, A-Moll, G7, E-Moll)
<i>Methoden/ Techniken</i>	Akkordfolgen einzeln üben, dann zu bekannten Liedern spielen
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	A.M. konnte nur mühsam Gitarre spielen (Bauchschmerzen)
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Festigung der vier Akkorde Einzelsaitenrätzel mit Daumenanschlag
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Die Kinder singen sehr gern, empfinden es motivierend Lieblingslieder begleiten zu können Der gemeinsame Anschlagsrhythmus könnte noch verfeinert werden.

<i>Datum</i>	18.05.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	22
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	11
<i>fehlt:</i>	T.A. D.B. F.D. B.P. C.V
<i>Thema der Stunde</i>	Liedbegleitung mit vier verschiedenen Akkorden
<i>Lernziele grob:</i>	Akkordspiel und –wechsel mit vier verschiedenen Akkorden
<i>Lernziele fein:</i>	Schnelles Greifen und Erkennen Schneller Wechsel Rhythmische Begleitung
<i>Material</i>	Akkordkarten Ingi dingi dingi
<i>Methoden/ Techniken</i>	Bodypercussion Singen und Spielen des Lieds Ingi Dingi Dingi
<i>Konzentration</i>	2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1 – 2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2
<i>Lernfortschritt</i>	2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	J.L. ist wieder da, hat drei Monate Gitarrenunterricht versäumt, verhält sich aber geschickt am Instrument und kann so leicht Anschluss finden. Übeeinheiten mit Mitschülern geplant
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Ausbau der Rhythmik geplant Lieder auch mit rhythmischen Klopfelementen begleiten Aufteilung in verschiedene Rhythmusgruppen
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Einzelsaitenrätzel konnte aus Zeitgründen nicht stattfinden, wird bei Bedarf nachgeholt

<i>Datum</i>	20.05.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	23
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	15
<i>fehlt:</i>	C.V.
<i>Thema der Stunde</i>	Rhythmik und Akkorde
<i>Lernziele grob:</i>	Verschiedene Rhythmen und Akkordwechsel
<i>Lernziele fein:</i>	Bodypercussion in drei Gruppen mit verschiedenen Rhythmusmodellen Akkordfolgen mit vier unterschiedlichen Akkorden
<i>Material</i>	3 verschiedene Rhythmusmuster „Tom Dooley“ „Ingi dingi dingi“
<i>Methoden/ Techniken</i>	Einteilung der Schüler in drei Rhythmusgruppen Einüben der Rhythmusmodelle Gleichzeitige und abwechselnde Ausführung Tom Dooley (Begleitung mit Akkorden C-Dur und G7 und zusätzlicher Rhythmusbegleitung) Ingi Dingi dingi (Singen und Begleiten mit vier verschiedenen Akkorden)
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1 – 2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1 - 2
<i>Lernfortschritt</i>	1 - 2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Am Ende der Stunde waren die Schüler sehr ermüdet A.M. und M.O. haben pausiert
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Neue Akkorde A-Dur und E-Dur Ausbau der Liedbegleitung mit Akkorden und rhythmischen Elementen
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Für die Schüler war das Erlernen der drei rhythmischen Varianten sehr schwierig, auch das gleichzeitige Ausführen in drei Gruppen war sehr anspruchsvoll. Hat gut geklappt – das wäre vor drei Monaten undenkbar gewesen!

<i>Datum</i>	25.05.009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	24
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	13
<i>fehlt:</i>	A.B. T.K. M.O.
<i>Thema der Stunde</i>	Neue Akkorde A-Dur und E-Dur
<i>Lernziele grob:</i>	Wechsel von A-Dur und E-Dur
<i>Lernziele fein:</i>	Verschiebung des ersten Fingers zur Verbindung von E-Dur nach A-Dur Gleichzeitiges Aufsetzen von zwei Fingern
<i>Material</i>	Akkordkarten
<i>Methoden/ Techniken</i>	Das Verschieben des ersten Fingers vom ersten in den zweiten Bund auf der dritten Saite wird trainiert Hinzunahme des zweiten Fingers zum A-Dur-Akkord Langsamer Wechsel Jedes Kind darf allein den Wechsel ausführen und zeigen Ausbau der verschiedenen Rhythmen und Bodypercussion
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Neues Lied für die neuen Akkorde
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Große Motivation beim Erlernen der neuen Akkorde

<i>Datum</i>	27.05.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	25
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	15
<i>fehlt:</i>	A.B.
<i>Thema der Stunde</i>	Neues Lied mit A-Dur und E-Dur
<i>Lernziele grob:</i>	Wechsel von E-Dur und A-Dur
<i>Lernziele fein:</i>	Rhythmische Leidbegleitung mit den neuen Akkorden Zielsicherer Wechsel
<i>Material</i>	Akkordkarten „Die Affen rasen durch den Wald“ (mit A-Dur und E-Dur)
<i>Methoden/ Techniken</i>	Daumenübung mit leeren Basssaiten Singen des neuen Lieds, Begleitung mit leeren Bässen (A und E) Begleitung auch mit den neuen Akkorden Zwei Gruppen: Akkordgruppe und Basssaitengruppe Ausbau der verschiedenen Rhythmusmuster mit Bodypercussion
<i>Konzentration</i>	2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2 – 3
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2
<i>Lernfortschritt</i>	2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	T.A. musste in einer anderen Klasse am Unterricht teilnehmen M.O. verfolgte den Unterricht nur passiv (die Bewertung bezieht sich also auf den Rest der Klasse)
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Wiederholung des neuen Lieds Wiederholung alter Lieder für ein geplantes Vorspiel
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Unruhiger Stundenverlauf Einige sind beim Akkordwechsel sehr flink, anderen fällt es schwerer

<i>Datum</i>	03.06.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	26
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	16
<i>fehlt:</i>	
<i>Thema der Stunde</i>	Die Affen rasen durch den Wald
<i>Lernziele grob:</i>	Einsatz von A-Dur und E-Dur als Liedbegleitung
<i>Lernziele fein:</i>	Verbesserung des Akkordwechsels
<i>Material</i>	Die Affen Rasen durch den Wald Akkordkarten
<i>Methoden/ Techniken</i>	Akkordübispiele Lied singen mit Klopfen auf der Gitarre begleiten, dann mit den Akkorden
<i>Konzentration</i>	2 – 3
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2 – 3
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2 – 3
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2 – 3
<i>Lernfortschritt</i>	2 - 3
<i>besondere Vorkommnisse</i>	T.A. musste den Gitarrenunterricht verlassen J:L: ist frustriert, da ihm aufgrund seines langen Fehlens nicht alles gelingt
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Wiederholung der Vortragsstücke Festigung des bisher Gelernten
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Nach langem Wochenende unruhiger Stundenverlauf

<i>Datum</i>	08.06.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	27
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	13
<i>fehlt:</i>	M.O. B.P. T.A. kann nicht am Gitarrenunterricht teilnehmen
<i>Thema der Stunde</i>	Wiederholung der Vortragsstücke
<i>Lernziele grob:</i>	Üben der Lieder
<i>Lernziele fein:</i>	Sicherheit gewinnen im Akkordwechsel Einheitliches Spiel bei der Liedbegleitung
<i>Material</i>	Drei Chinesen Die Affen rasen Tom Dooley Auf der Mauer Sum gali gali
<i>Methoden/ Techniken</i>	Wiederholen aller Akkorde in kleinen Einheiten bis zur Akkordschlange Singen und Begleiten der Lieder mit Akkorden und leeren Basssaiten
<i>Konzentration</i>	2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2
<i>Lernfortschritt</i>	2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	J.L. lehnt das Angebot zum Einzelunterricht als „Nachhilfe“ ab, kann im Klassenunterricht aber alles umsetzen
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Wiederholung der Vortragsstücke
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Das Wiederholen der Lieder funktioniert recht gut (auch rhythmisch)

<i>Datum</i>	10.06.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	28
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	14
<i>fehlt:</i>	T.A. M.O.
<i>Thema der Stunde</i>	Wiederholung der Vortragsstücke
<i>Lernziele grob:</i>	Wiederholung der einzelnen Lieder Proben für die Vorspiele
<i>Lernziele fein:</i>	Sicherer Akkordwechsel Gemeinsamer Anfang und Schluss Einheitlicher Anschlag
<i>Material</i>	5 Lieder: Drei Chinesen Die Affen rasen Tom Dooley Auf der Mauer Sum gali gali
<i>Methoden/ Techniken</i>	Üben der Lieder in der Vorspielreihenfolge
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Generalprobe
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Sehr konzentrierte Atmosphäre, erfolgreiche Stunde Vortragslieder sind sehr gut gelungen

<i>Datum</i>	17.06.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	29
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	13
<i>fehlt:</i>	T.A. J.L. M.O.
<i>Thema der Stunde</i>	Generalprobe
<i>Lernziele grob:</i>	Üben der Vortragsstücke
<i>Lernziele fein:</i>	Sicherheit im Ablauf und in der Liedbegleitung gewinnen
<i>Material</i>	5 Vortragsstücke
<i>Methoden/ Techniken</i>	Generalprobe im Vorspielraum Reihenfolge wie im Konzert Probe der Vorspielsituation
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Die Gitarrenstunde fand wegen der „Waldwoche“ erst zur Mittagszeit statt
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Abschlussstunde vor den Ferien
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Trotz Müdigkeit waren die Kinder sehr aufmerksam

<i>Datum</i>	24.06.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	30
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	14
<i>fehlt:</i>	T.A. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Abschlussstunde vor den Ferien
<i>Lernziele grob:</i>	Neuer Rhythmus für den Daumenanschlag mit Ab- und Aufschlag
<i>Lernziele fein:</i>	Gefühl entwickeln für das Zurückschlagen des Daumens beim Aufschlag
<i>Material</i>	Rhythmischer Spruch zur Einübung des Aufschlags
<i>Methoden/ Techniken</i>	Rhythmische Übung zur neuen Daumenbewegung Wiederholung der Lieblingslieder „Belohnungs-Eis“
<i>Konzentration</i>	2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2
<i>Lernfortschritt</i>	2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Wiederbeginn nach den Sommerferien Evtl. Einführung eines neuen Akkords Übung des neuen Daumenanschlags
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	

<i>Datum</i>	17.08.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	31 (erste Stunde nach den Sommerferien)
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	13 „alte“ Schüler, 5 (von 6) „neuen“ Schülern
<i>fehlt:</i>	S.I. J.L. (T.A. ist nicht mehr in der Klasse)
<i>Thema der Stunde</i>	Wiederholung
<i>Lernziele grob:</i>	Aufgreifen der erlernten Akkorde
<i>Lernziele fein:</i>	Zugang zum Instrument (wieder-)finden Erlertes wieder ins Bewusstsein bringen
<i>Material</i>	Kleine Akkordgruppen Richtungspfeile für einen Grundschatz Lieder: Sum gali gali Drei Chinesen Tom Dooley
<i>Methoden/ Techniken</i>	Einführung eines Grundschatz mit Pfeilnotation Wiederholung alter Lieder
<i>Konzentration</i>	2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2
<i>Lernfortschritt</i>	2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	6 neue Kinder sind in die Klasse gekommen, die genaue Klassenkonstellation wird sich erst noch ergeben. Die neuen Kinder haben zunächst nur zugehört.
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Üben der Akkorde A und E, Einführung von H7 Weiterarbeit mit dem Grundschatz Neues Lied „Old Mac Donald“ zur Akkordfolge A, E , H7
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Für die erste Stunde nach den Ferien waren die Schüler sehr ruhig. Akkorde und richtige Sitzhaltung waren noch präsent – sehr erfreulich! Morgen wird die Klasse zur Einschulungsfeier 3 Stücke vortragen.

<i>Datum</i>	19.08.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	32
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	13 (+ 6 neue Schüler zum Zuhören)
<i>fehlt:</i>	Z.I. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Erlernen des Akkords H 7
<i>Lernziele grob:</i>	Erlernen des neuen Akkords Ausbau der Kadenz E – A – H7 - E
<i>Lernziele fein:</i>	Erfassen und Wechseln des neuen Akkords
<i>Material</i>	Kadenz A – E – H7 – A Old Mac Donald Grundsschlag
<i>Methoden/ Techniken</i>	Singen und Erlernen des neuen Lieds Einüben des H7-Akkords Wechsel mit A Dann Wechsel mit E Ausbau zur Kadenz Begleitung mit dem neuen Grundsschlag Begleitung zu Old Mac Donald mit den drei Akkorden
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Einführungsstunde für die neuen Schüler
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Stundenziel erreicht, sehr motivierte Schüler

<i>Datum</i>	24.08.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	33
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	6
<i>fehlt:</i>	
<i>Thema der Stunde</i>	Einführungsstunde für die neuen Schüler
<i>Lernziele grob:</i>	Kennenlernen des Instruments Haltung am Instrument Erstes Daumenspiel Erste Akkorde
<i>Lernziele fein:</i>	Umgang mit Fußbank Richtige Sitzhaltung Benennung der wichtigsten Gitarrenbestandteile Einführung Daumenanschlag Akkorde C und G7
<i>Material</i>	Instrumente und Zubehör Sum gali gali Drei Chinesen
<i>Methoden/ Techniken</i>	Erläuterung der wichtigsten Bestandteile der Gitarre Einübung der Sitzhaltung Einführung des Daumenanschlags Einführung Saitennummerierung Einzelsaitenanschlag und Durchstreichen mehrerer Saiten Singen und Begleiten von Sum gali gali Üben von C und G7 Singen und Begleiten von Drei Chinesen
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Gemeinsames Lernen mit der großen Gruppe Einführung Notation und Rhythmus für alle
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Schnelle Umsetzung – große Lernschritte möglich

<i>Datum</i>	26.08.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	34
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	18
<i>fehlt:</i>	Z.I. J.L. B.P.
<i>Thema der Stunde</i>	Einführung Notation und Rhythmus
<i>Lernziele grob:</i>	Kennenlernen der Notenschrift und der Notenwerte
<i>Lernziele fein:</i>	Erfassen und Artikulieren des Parameters „Tondauer“
<i>Material</i>	Rhythmische Übungen (Sprechübungen) Wiederholung bekannter Lieder (Tom Dooley und Old Mac Donald))
<i>Methoden/ Techniken</i>	Einführung der Rhythmus silben „Ta“ (Viertel) und „Tu“ (Halbe) dazu Bewegungsspiele Spiel der rhythmischen Sprüche auf der Gitarre
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Erste Stunde mit allen Schülern (inklusive Neuzugänge) Beide Klassenlehrerinnen zur Unterstützung anwesend Die Klasse verhält sich sehr diszipliniert
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Vertiefung der Rhythmik und Einzelsaitenspiel auf Saiten 2 und 3 mit aufgesetzten Fingern auf Saite 1 Neues Lied mit einfachem Akkordwechsel
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Lernziele trotz großer Gruppe erreicht

<i>Datum</i>	31.08.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	35
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	18
<i>fehlt:</i>	Z.I. J.L. G.C.
<i>Thema der Stunde</i>	Rhythmusvertiefung und Kadenz E-Dur
<i>Lernziele grob:</i>	Definition Tu und Ta Sicherheit im Akkordwechsel
<i>Lernziele fein:</i>	Rhythmische Verse mit Tu und Ta (dazu Bodypercussion-Elemente) Übertragung der Rhythmik auf die Gitarre Wiederholung der Akkordverbindung A – H7 und E – H7
<i>Material</i>	Neues Lied „if you're happy“ mit den Akkorden E, A und H7 rhythmische Verse mit Ta und Tu
<i>Methoden/ Techniken</i>	Erlernen und Begleiten des neuen Lieds Rhythmische Spiele mit Tu und Ta in zwei Gruppen Ableseübung von der Tafel Übertragung auf die Gitarre
<i>Konzentration</i>	2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2 – 3
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1 – 2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2
<i>Lernfortschritt</i>	1 - 2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Einführung der Notenlinien und des Notenschlüssels Übertragen von Tu und Ta ins Liniensystem
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Unruhig vereinzelt aggressive Momente

<i>Datum</i>	02.09.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	36
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	19
<i>fehlt:</i>	Z.I. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Einführung Notation
<i>Lernziele grob:</i>	Notenliniensystem Notenschlüssel Ton g im Liniensystem freier Daumenanschlag
<i>Lernziele fein:</i>	Übertragung eines rhythmischen Verses in das Liniensystem als Ton g (Anschlag mit dem Daumen)
<i>Material</i>	Übungsblätter Notenschlüssel Rhythmische Verse
<i>Methoden/ Techniken</i>	Wiederholung Ta und Tu Erarbeitung freier Daumenanschlag mit aufgesetzten Fingern auf Saite 1
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1 – 2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1 – 2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Spiel mit den beiden Tönen g und h im Liniensystem
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Der Stundeninhalt war sehr intensiv, danach waren die Schüler erschöpft, aber der Einstieg in die Notation ist geschafft.

<i>Datum</i>	07.09.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	37
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	16
<i>fehlt:</i>	A.B. D.B. Z.I. J.L. C.V. D.E.
<i>Thema der Stunde</i>	Einzelöne g und h
<i>Lernziele grob:</i>	G du h im Liniensystem Erstes Melodiespiel
<i>Lernziele fein:</i>	Unterscheidung der beiden Töne im Liniensystem Übertragung auf die Gitarre Freier Daumenanschlag mit aufgesetzten Fingern auf der ersten Saite
<i>Material</i>	Kleine Liedelemente jeweils mit Saite 2 und 3
<i>Methoden/ Techniken</i>	Rhythmische Einheit in zwei Gruppen mit Ta und Tu Spiel auf Saiten 2 und 3 mit Ta und Tu Überprüfung des Daumenanschlags Kleines Lied für Saite 3 mit Akkordbegleitung (zwei Gruppen) Wiederholung: Sum gali gali und If you're happy
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Vertiefung des Notenspiels mit den Tönen g und h Neues Lied mit Akkordbegleitung
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Das Spiel nach Noten ist für die Schüler sehr anstrengend, sie sind aber sehr bemüht und es gelingt auch.

<i>Datum</i>	09.09.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	38
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	19
<i>fehlt:</i>	Z.I. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Einzelöne g und h
<i>Lernziele grob:</i>	Vertiefung des in der Stunde zuvor Erlernen
<i>Lernziele fein:</i>	G und h im Liniensystem Abspielen einzelner Tonreihen Erfassen und Übertragen von Notation und Rhythmus
<i>Material</i>	g-Lied h-Lied
<i>Methoden/ Techniken</i>	Rhythmustraining mit Bodypercussion und Rhythmuslilben Melodiespiel g und h mit dem Daumen, dazu Akkordbegleitung Übung des gemeinsamen Rhythmusgeföhls
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	noch ein neuer Schüler kommt in die Klasse die bisherigen neuen Schüler integrieren sich sehr gut im Gitarrenunterricht
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Komposition eines Namenslieds mit den beiden erlernten Tönen, auch zur Identifikation der Schüler in der jetzt recht großen Gruppe
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Notation strengt die Schüler an Immer wieder Wiederholung alter Lieder zur Auflockerung hilfreich

<i>Datum</i>	14.09.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	39
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	20
<i>fehlt:</i>	Z.I. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Namenslied
<i>Lernziele grob:</i>	Erstes Komponieren mit den Tönen g und h
<i>Lernziele fein:</i>	Rhythmische Erfassung des eigenen Namens und Umsetzung in Noten
<i>Material</i>	Töne g und h
<i>Methoden/ Techniken</i>	Klatschen des Namens Ton g o der h aussuchen Rhythmische Bestimmung mittels Rhythmusilben Notation an der Tafel Entstehung eines Klassenlieds
<i>Konzentration</i>	2 – 3
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2 – 3
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2 – 3
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2 – 3
<i>Lernfortschritt</i>	2 - 3
<i>besondere Vorkommnisse</i>	unruhiger Stundeverlauf
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Weitere Übung der Töne g und h Akkordtraining
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Namenslied gelang trotz großer Gruppenstärke Übertragung der Noten auf das Instrument gelingt den Schülern gut

<i>Datum</i>	16.09.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	40
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	20
<i>fehlt:</i>	Z.I. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Namenslied Akkordtraining
<i>Lernziele grob:</i>	Wiederholung der Akkorde Verfestigung der Einzeltöne
<i>Lernziele fein:</i>	s.o.
<i>Material</i>	Namenslied Akkordkarten
<i>Methoden/ Techniken</i>	Spielen des Namenslieds Verschiedene Akkordfolgen erkennen und spielen
<i>Konzentration</i>	2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2
<i>Lernfortschritt</i>	2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	F.D. und C.V: mussten den Unterricht verlassen
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Einführung des gegriffenen Tons a
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	20 Schüler sind eine sehr große Gruppe, die Lernschritte werden kleiner. In der nächsten Woche werden wir die Gruppe aufteilen und zweimal hintereinander die gleiche Stunde in kleineren Gruppen anbieten.

<i>Datum</i>	21.09.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	41
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	19
<i>fehlt:</i>	Z.I. J.L. C.V.
<i>Thema der Stunde</i>	Einführung des gegriffenen Einzeltons a
<i>Lernziele grob:</i>	Ton a als Einzelton
<i>Lernziele fein:</i>	Erfassen und Greifen des Einzeltons a (auch in Verbindung mit dem Einzelton g)
<i>Material</i>	Lied mit g und h Tafelnotation (a mit gelber Kreide)
<i>Methoden/ Techniken</i>	Leersaitenspiel mit g und h Erlernen des gegriffenen Tons a Abwechseln von g und a
<i>Konzentration</i>	1 – 2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Ausbau zum Dreitonraum g – a - h
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Die Klasse wurde in zwei Gruppen aufgeteilt. Diese erhielten je 30 Minuten Unterricht, um intensiver den gegriffenen Ton a erarbeiten zu können. Möglicherweise bietet sich diese Aufteilung gelegentlich an, um bestimmte Sachverhalte in einer kleineren Gruppe zu erarbeiten.

<i>Datum</i>	23.09.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	42
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	20
<i>fehlt:</i>	Z.I. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Dreitonraum g – a - h
<i>Lernziele grob:</i>	Einzeltonspiel mit g, a, h
<i>Lernziele fein:</i>	Noten erkennen, lesen und auf die Gitarre übertragen
<i>Material</i>	Dreiton-Melodie Lied: Eisgekühlte Coca-Cola mit C und G7
<i>Methoden/ Techniken</i>	Einteilung in drei Gruppen Jede übernimmt einen Ton (g,a oder h) Erarbeitung der Melodie Sensibilisierung des Zweiten Fingers für den Ton a Lied: Eisgekühlte Coca-Cola
<i>Konzentration</i>	2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2
<i>Lernfortschritt</i>	2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Die Größe der Gruppe stresst die Kinder
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Nikolauslied im Dreitonraum erlernen
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Für das Einzeltonspiel wird die Klasse geteilt Akkordspiel im ganzen Klassenverband

<i>Datum</i>	30.09.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	43
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	18
<i>fehlt:</i>	F.D: Z.I. Y.L. J.L.
<i>Thema der Stunde</i>	Nikolauslied im Dreitonraum
<i>Lernziele grob:</i>	Erarbeitung einer Melodie im Dreitonraum
<i>Lernziele fein:</i>	Erfassen von Rhythmus und Notation Übertragung auf die Gitarre
<i>Material</i>	Nikolauslied „Guter braver Nikolaus“
<i>Methoden/ Techniken</i>	Erlernen und Singen des Lieds Begleitung mit leeren Saiten 3 und 4 Rhythmische Benennung der Noten Takt 1 und 2 als Melodie auf der Gitarre gespielt
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Der neueste Schüler (J.O.) bemüht sich sehr, findet aber den Anschluss nicht
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Melodiespiel (Klasse wieder teilen)
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Einige Schüler spielen ohne Probleme die ganze Melodie des Nikolauslieds, andere haben Probleme bei der Umsetzung. Wenn das Lied aufgeführt wird, werden einige die Melodie spielen, einige werden mit Basstönen begleiten, andere mit Akkorden.

<i>Datum</i>	05.10.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	44
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	19
<i>fehlt:</i>	Z.I. (hat die Schule verlassen) J.L. (hat die Schule verlassen) B.P.
<i>Thema der Stunde</i>	Vertiefung Nikolauslied
<i>Lernziele grob:</i>	Erlernen der ersten Notenzeile
<i>Lernziele fein:</i>	Differenzierung der Töne g, a und h
<i>Material</i>	Nikolauslied
<i>Methoden/ Techniken</i>	Aufteilung in zwei Lerngruppen Farbliche Markierung der Töne (und entsprechende Klebepunkte auf dem Griffbrett) Einzeltonspiel der ersten Zeile des Lieds
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	K.T. durfte nicht am Unterricht teilnehmen (Störungen)
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Letzte Stunde vor den Herbstferien, kein Einzeltonspiel Erlernen des Akkords G-Dur Unterricht im Klassenverband
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	gute Fortschritte im Melodiespiel

<i>Datum</i>	07.10.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	45
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	19
<i>fehlt:</i>	A.P.
<i>Thema der Stunde</i>	Akkord G-Dur
<i>Lernziele grob:</i>	Erlernen des neuen Akkords G-Dur
<i>Lernziele fein:</i>	Aktivierung des dritten Fingers für den neuen Akkord Ausbau des Akkordmaterials
<i>Material</i>	Klopfspiele für den dritten Finger Nikolauslied Ich mag den Winter
<i>Methoden/ Techniken</i>	Motorische Übungen dritter Finger Begleitung des Nikolauslieds mit G-Dur und leeren Basssaiten Neues Lied „Ich mag den Winter“ zunächst begleitet mit Leersaiten 3, 6, 5, 4 Hinzunahme der Akkorde G, E-Moll und A-Moll Einteilung in Akkordgruppe und Bassgruppe
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Wiederholungsstunde nach den Ferien
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Unterricht mit gesamter Klasse vor den Ferien Hohe Motivation, da für div. Weihnachtsvorspiele geübt wird Neuer Akkord: sehr unproblematisch

<i>Datum</i>	26.10.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	46
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	20
<i>fehlt:</i>	
<i>Thema der Stunde</i>	Wiederholungsstunde
<i>Lernziele grob:</i>	Wiederholung des Lernstoffs on vor den Herbstferien
<i>Lernziele fein:</i>	G-Dur-Akkord und Einzeltonspiel
<i>Material</i>	Nikolauslied
<i>Methoden/ Techniken</i>	Singen des Nikolauslieds Begleitung mit leeren Basssaiten 3 und 4 Begleitung mit G-Dur-Akkord Wiederholung der ersten Zeile des Lieds (Melodiespiel)
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	A.M. verweigerte die Teilnahme am Gitarrenunterricht
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Stunde im Klassenverband: Singen und Begleiten von Weihnachtsliedern
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Unterricht in der geteilten Klasse Trotz der Unterbrechung durch die Herbstferien waren den Schülern sowohl das Akkordmaterial als auch das Einzeltonspiel erfreulich präsent.

<i>Datum</i>	28.10.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	47
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	19
<i>fehlt:</i>	M.O.
<i>Thema der Stunde</i>	Weihnachtslieder mit Akkordbegleitung
<i>Lernziele grob:</i>	Singen mit Akkordbegleitung
<i>Lernziele fein:</i>	Motivationsstunde: Gelernte Akkorde sollen bei bekannten Weihnachtsliedern gespielt werden
<i>Material</i>	Lasst uns froh und munter sein Ich mag den Winter Dicke rote Kerzen
<i>Methoden/ Techniken</i>	Leichte Akkordübungen Viel Singen und Spielen
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1 – 2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	A.M. verweigerte große Teile des Gitarrenunterrichts C.V. zunächst auch, hat sich dann aber wieder eingebracht
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Geteilte Klasse Schwerpunkt wird auf dem Melodiespiel liegen
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Akkordbegleitung funktioniert auch im großen Klassenverband gut

<i>Datum</i>	02.11.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	48
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	20
<i>fehlt:</i>	
<i>Thema der Stunde</i>	Vertiefung Nikolauslied
<i>Lernziele grob:</i>	Erarbeiten der zweiten Melodiezeile
<i>Lernziele fein:</i>	Umsetzen der Notation Erfassen der Töne g – a – h Übertragung auf das Instrument
<i>Material</i>	Nikolauslied
<i>Methoden/ Techniken</i>	Taktweise Erarbeitung der Melodie
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Weihnachtslieder mit Akkordbegleitung in der Großgruppe
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Beide Gruppen haben sehr konzentriert gearbeitet, es gelang allen (bis auf den neuesten Schüler), die Liedzeile nach Noten spielen zu können.

<i>Datum</i>	04.11.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	49
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	19
<i>fehlt:</i>	K.T:
<i>Thema der Stunde</i>	Weihnachtslieder mit Akkordbegleitung
<i>Lernziele grob:</i>	Singen und Begleiten bekannter Weihnachtslieder
<i>Lernziele fein:</i>	Aufgreifen des bekannten Akkordmaterials in verschiedenen Kombinationen
<i>Material</i>	Lasst uns froh und munter sein Ich mag den Winter Dicke rote Kerzen
<i>Methoden/ Techniken</i>	Akkordtraining mit der schwierigsten Akkordfolge G-Dur – E-Moll – A-Moll In Gruppen: Akkorde und Leersaitenbegleitung
<i>Konzentration</i>	2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1 – 2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1 – 2
<i>Lernfortschritt</i>	2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Großer Klassenverband Viel Unruhe C.V. brauchte lange Zeit, um sich gut zu integrieren
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Geteilte Gruppe: Melodiespiel Nikolauslied
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Schwierige Akkordfolge gut geschafft

<i>Datum</i>	09.11.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	50
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	18
<i>fehlt:</i>	A.M. C.V.
<i>Thema der Stunde</i>	Komplettes Nikolauslied
<i>Lernziele grob:</i>	Erarbeitung beider Notenzeilen
<i>Lernziele fein:</i>	Wiedergabe beider Notenzeilen ( auch solistisch vor der Klasse)
<i>Material</i>	Nikolauslied Dicke rote Kerzen
<i>Methoden/ Techniken</i>	Dicke rote Kerzen mit Akkordbegleitung zum Einstieg Solistische Vortrag des Nikolauslieds von jedem Schüler
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1 – 2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Vor der Stunde hohes Aggressionspotential Viele „Prügeleien“
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Weihnachtslieder mit Akkordbegleitung
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Eine tolle Leistung der Gruppe, jeder Schüler konnte die Melodie des Nikolauslieds spielen

<i>Datum</i>	11.11.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	51
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	19
<i>fehlt:</i>	D.E.
<i>Thema der Stunde</i>	Weihnachtslieder mit Akkordbegleitung
<i>Lernziele grob:</i>	Singen und Spielen von Akkorden
<i>Lernziele fein:</i>	Schulung der rhythmischen und metrischen Sicherheit Konzentrations- und Konditionstraining und (mehrere Strophen)
<i>Material</i>	Dicke rote Kerzen Ich mag den Winter Hört ihr alle Glocken läuten Rudolf, das Rentier
<i>Methoden/ Techniken</i>	Lieder singen und Begleiten (teilweise mit leeren Basssaiten)
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Melodiespiel (Nikolauslied) Stimmeneinteilung für mehrstimmiges Spiel
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Spontanes Singen und Begleiten möglich

<i>Datum</i>	16.11.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	52
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	15
<i>fehlt:</i>	F.D. T.K. E.M. K.T. J.O.
<i>Thema der Stunde</i>	Mehrstimmiges Spiel des Nikolauslieds
<i>Lernziele grob:</i>	Aufteilung der Klasse in drei Gruppen: Melodie, leere Basssaiten, akkordische Begleitung
<i>Lernziele fein:</i>	Erfahrung der Mehrstimmigkeit
<i>Material</i>	Zum Einstieg: Hört ihr alle Glocken läuten? (mit Akkordbegleitung) Nikolauslied
<i>Methoden/ Techniken</i>	Verteilung der unterschiedlichen Stimmen Erstes Proben des mehrstimmigen Spiels
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	M.O. durfte nicht am Gitarrenunterricht teilnehmen, da sie den vorherigen Unterricht verweigerte
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Spiel des mehrstimmigen Lieds im großen Klassenverband Lieder mit Akkordbegleitung
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Beide Teilgruppen arbeiteten konzentriert und motiviert.

<i>Datum</i>	18.11.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	53
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	14
<i>fehlt:</i>	F.D. T.K. A.M. E.M. K.T. J.O.
<i>Thema der Stunde</i>	Weihnachtslieder mit Akkordbegleitung Mehrstimmiges Nikolauslied
<i>Lernziele grob:</i>	Mehrstimmiges Spiel
<i>Lernziele fein:</i>	Ensembles-Spiel: begreifen der eigenen Stimme und des Gesamtklangs
<i>Material</i>	Zum Einstieg: Dicke rote Kerzen Nikolauslied Neues Lied: In der Weihnachtsbäckerei
<i>Methoden/ Techniken</i>	Dicke rote Kerzen und In der Weihnachtsbäckerei mit Akkordbegleitung Nikolauslied dreistimmig: Melodie (7 Kinder) Leersaitenbegleitung (3 Kinder) Akkordbegleitung (4 Kinder)
<i>Konzentration</i>	1+
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1+
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1+
<i>besondere Vorkommnisse</i>	
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Ich mag den Winter
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Stundenziel erreicht, sehr fleißige Gruppe

<i>Datum</i>	23.11.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	54
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	17
<i>fehlt:</i>	D.B. C.V. K.T.
<i>Thema der Stunde</i>	Ausbau des Lieds „Ich mag den Winter“
<i>Lernziele grob:</i>	Einteilung in Akkordgruppe und Basssaitengruppe
<i>Lernziele fein:</i>	Erfassen des Liedablaufs Zusammensetzen beider Stimmen
<i>Material</i>	In der Weihnachtsbäckerei (Akkordbegleitung) Ich mag den Winter Nikolauslied
<i>Methoden/ Techniken</i>	Einteilung in zwei Gruppen (Akkorde und Leersaiten) die Schüler überlegen selbst, was sie sich zutrauen Üben der einzelnen Gruppen Gemeinsames Spiel Einüben des Liedablaufs
<i>Konzentration</i>	1 – 2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1 – 2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1 – 2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1 – 2
<i>Lernfortschritt</i>	1 - 2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Nach einiger Zeit verweigerte A.M. den Unterricht, weil er sich nicht zu seiner Stimme setzen wollte
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Vertiefung der Vortragsstücke
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Unterricht im gesamten Klassenverband (Lehrermangel)

<i>Datum</i>	25.11.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	55
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	18
<i>fehlt:</i>	A.B. K.T.
<i>Thema der Stunde</i>	Vertiefung der Vortragsstücke
<i>Lernziele grob:</i>	Üben der Vortragsstücke
<i>Lernziele fein:</i>	Sicherheit gewinnen
<i>Material</i>	In der Weihnachtsbäckerei Nikolauslied Ich mag den Winter
<i>Methoden/ Techniken</i>	Singen und begleiten Ablauf der Lieder Zusammenspiel mehrerer Stimmen
<i>Konzentration</i>	1 – 2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1 – 2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1 – 2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2
<i>Lernfortschritt</i>	2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	F.C. war sehr unaufmerksam, sonst ist er immer sehr konzentriert
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Vortragsstücke üben
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Die Gruppe ist gut motiviert und sehr ausdauernd

<i>Datum</i>	30.11.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	56
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	19
<i>fehlt:</i>	0 (J.O. hat die Schule verlassen)
<i>Thema der Stunde</i>	Üben der Vortragslieder
<i>Lernziele grob:</i>	Spielen und Singen der Lieder
<i>Lernziele fein:</i>	Sicherheit gewinnen im Ablauf
<i>Material</i>	In der Weihnachtsbäckerei Nikolauslied Ich mag den Winter
<i>Methoden/ Techniken</i>	Üben der Lieder Festlegen der Sitzordnung für den Auftritt Festlegen des Ablaufs
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Keine
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Generalprobe für das Samstagskonzert
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Schlüsse der Lieder noch mal gründlich proben

<i>Datum</i>	16.12.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	57
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	19
<i>fehlt:</i>	-
<i>Thema der Stunde</i>	Weihnachtslieder mit Akkorden und Melodie
<i>Lernziele grob:</i>	Vertiefung des Akkordmaterials Vertiefung des Einzeltonspiels im Dreitonraum Neuer Ton C
<i>Lernziele fein:</i>	Anwendung des Tons C im Melodiespiel
<i>Material</i>	Dreitonraum/ Viertonraum div. Weihnachtslieder
<i>Methoden/ Techniken</i>	Drei Gruppen: Akkord-Gruppe Leersaiten-Gruppe Melodie-Gruppe
<i>Konzentration</i>	1 - 2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1 - 2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1 - 2
<i>Lernfortschritt</i>	1 - 2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Aggressivität bei C.V. Unruhe im Stundenablauf
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Letzte Stunde vor den Weihnachtsferien Singen und Spielen der Weihnachtslieder
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Die Mehrzahl der Kinder kommt sehr gut mit dem Spiel nach Noten zurecht Neue Töne werden unproblematisch umgesetzt

<i>Datum</i>	21.12.2009
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	58
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	13
<i>fehlt:</i>	N.H. A.M. M.O. C.V. D.E. G.A.
<i>Thema der Stunde</i>	Letzte Stunde vor den Weihnachtsferien
<i>Lernziele grob:</i>	Weihnachtslieder singen und spielen Jahresausklang
<i>Lernziele fein:</i>	Akkorde und Noten noch einmal wiederholen
<i>Material</i>	Weihnachtslieder: Dicke rote Kerzen Hört ihr alle Glocken läuten? Jingle Bells
<i>Methoden/ Techniken</i>	Singen und Begleiten
<i>Konzentration</i>	1 – 2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1 – 2
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1 – 2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1 – 2
<i>Lernfortschritt</i>	1 - 2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	-
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Erste Stunde nach den Ferien
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	-

<i>Datum</i>	11.01.2010
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	59
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	11 (witterungsbedingt)
<i>fehlt:</i>	F.C. Y.L. M.O. D.T. C.V. A.P. R.U. K.T.
<i>Thema der Stunde</i>	Einstieg ins neue Jahr
<i>Lernziele grob:</i>	Wiederholung
<i>Lernziele fein:</i>	Nach den Ferien wieder Zugang zum Instrument erlangen Wiederholung des Dreitonraums
<i>Material</i>	Lieder m Dreitonraum: Neujahrslied Max und Moritz  Lieder mit den Akkorden C und G7: Eisgekühlte Coca-Cola Die Wissenschaft hat festgestellt
<i>Methoden/ Techniken</i>	Singen und Begleiten mit einfachen Akkorden
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Sehr ruhiges Unterrichtsklima durch geringe Gruppengröße Schnelles Arbeiten möglich
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Wiederholung des Tons C Oberstimme zu Max und Moritz
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Die Schüler konnten unproblematisch neue Melodien im Dreitonraum abspielen.

<i>Datum</i>	13.01.2010
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	60
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	19
<i>fehlt:</i>	-
<i>Thema der Stunde</i>	Einzelton C
<i>Lernziele grob:</i>	Erweiterung des Tonraums
<i>Lernziele fein:</i>	Greifen des Einzeltons mit dem ersten Finger Einbinden des Tons in die Oberstimme zu Max und Moritz
<i>Material</i>	Lieder mit Einzeltönen: Neujahrslied Max und Moritz
<i>Methoden/ Techniken</i>	Singen und Begleiten mit Akkorden und leeren Saiten Melodiespiel in kleinen Gruppen Erarbeiten der Oberstimme mit H und C Einteilung in vier Gruppen: Melodie Oberstimme Leere Saiten Akkorde
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	F.C. hat den Klassenraum für eine kurze Auszeit verlassen
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Einteilung in zwei Gruppen: Intensives Einzeltonspiel mit mehreren Stimmen
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Schüler waren sehr konzentriert, möchten derzeit lieber Melodie als Akkorde spielen.

<i>Datum</i>	18.01.2010
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	61
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	19
<i>fehlt:</i>	-
<i>Thema der Stunde</i>	Melodieausbau zum Viertonraum Ensemblespiel
<i>Lernziele grob:</i>	Melodiespiel g, a, h und c
<i>Lernziele fein:</i>	Spielen einer Viertonraummelodie Ensemblespiel durch Hinzufügen einer zweiten Stimme, leerer Begleitsaiten und Akkorden.
<i>Material</i>	Lied im Dreitonraum: Max und Moritz Lied im Viertonraum: Hans mein Sohn
<i>Methoden/ Techniken</i>	Einteilung bei Max und Moritz: Melodiegruppe Oberstimmengruppe Akkordgruppe Leersaitengruppe  Üben der einzelnen Stimmen bei Hans mein Sohn
<i>Konzentration</i>	2
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	2 – 3
<i>Leistungsbereitschaft</i>	2
<i>Leistungsfähigkeit</i>	2
<i>Lernfortschritt</i>	2
<i>besondere Vorkommnisse</i>	Vor der Unterrichtsstunde ist es sehr unruhig, dies wirkt sich auch auf die Stunde aus. F.D. braucht eine Auszeit.
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Viertonraum und Mehrstimmigkeit
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Teilung der der Klasse in zwei Gruppen zum intensiveren Arbeiten am Einzeltonspiel

<i>Datum</i>	25.01.2010
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	62
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	16
<i>fehlt:</i>	D.B. F.D. D.E.
<i>Thema der Stunde</i>	Viertonraum und Mehrstimmigkeit
<i>Lernziele grob:</i>	Tonumfang g - c
<i>Lernziele fein:</i>	Lieder im Viertonraum Mehrstimmiges spielen im Ensemble
<i>Material</i>	Lieder im Viertonraum mit mehreren Stimmen: Max und Moritz Hans mein Sohn
<i>Methoden/ Techniken</i>	Intensives Stimmenüben Mehrstimmiges Spiel
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	-
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Abschlussstunde dieser Gitarrenklasse
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Konzentriertes Musizieren!

<i>Datum</i>	27.01.2010
<i>Nummer der Gitarrenstunde</i>	63
<i>Anzahl anwesender Schüler</i>	16
<i>fehlt:</i>	A.B. F.D. K.T.
<i>Thema der Stunde</i>	Abschlussstunde der Gitarrenklasse
<i>Lernziele grob:</i>	Lieder im Viertonraum
<i>Lernziele fein:</i>	Wiederholung der letzten Lieder im mehrstimmigen Spiel
<i>Material</i>	Lieder: Max und Moritz Hans mein Sohn Trio
<i>Methoden/ Techniken</i>	Erarbeitung der Mehrstimmigkeit bei den genannten Stücken
<i>Konzentration</i>	1
<i>Stimmung/ soziales Klima</i>	1
<i>Leistungsbereitschaft</i>	1
<i>Leistungsfähigkeit</i>	1
<i>Lernfortschritt</i>	1
<i>besondere Vorkommnisse</i>	-
<i>Anmerkungen für die nächste Stunde</i>	Ab der nächsten Woche gibt es für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, im Gitarrenensemble zu spielen.
<i>Bemerkungen zur Unterrichtsstunde</i>	Schöne Stunde!



