

**U n i v e r s i t ä t   F l e n s b u r g**

**Richard Hortien**

**Musikunterricht unter  
sozialpädagogischer Perspektive**

**Musicalarbeit als Möglichkeit zur  
Verbesserung des Klassenklimas**

**(Dissertation)**

Die Untersuchung wurde im Kreis Ostholstein in Schleswig-Holstein durchgeführt.

882 Schülerinnen und Schüler (davon 69 auffällige) aus 44 Klassen der Jahrgangsstufen zwei bis sieben, die aus 20 verschiedenen Schulen kamen, wurden von 37 Lehrerinnen und Lehrern befragt.

Als Messinstrument wurde – ausgehend von einem Sozialfragebogen von H. Petillon – ein Klassenklimafragebogen entwickelt, der die sozio-emotionalen Beziehungen in der jeweiligen Klasse abbildete.

Durch eine Faktorenanalyse konnten drei Teilbereiche der Gesamtskala gefunden und genauer untersucht werden: das Gefühl des Ausgeschlossenenseins vs. eines allgemeinen Wohlfühlens in der Klasse zu sein, das Gefühl von Ablehnung vs. der Empfindung von Anerkennung sowie das Gefühl eines Mangels an persönlicher Zuwendung vs. einer Empfindung von freundschaftlichem Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler.

Als intervenierende Variable wurde ein Modell für den Einsatz von Musicalarbeit im Klassenunterricht entwickelt und in einem Kontrollgruppenvergleich mit Messwiederholung getestet.

In allen geprüften Bereichen ergaben sich in der Versuchsgruppe mehr und stärkere positive Veränderungen der Sozialbeziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern als in der Kontrollgruppe, in der herkömmlicher Musikunterricht stattfand.

Dieses Ergebnis gilt für Lehrkräfte, die das Fach nicht studiert hatten, ebenso wie für solche, die Musikfachleute waren.

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
1. Ausgangslage und Darstellung des Forschungsziels	1
2. Zum Aufbau der Arbeit	4
<b><u>Theoretischer Teil</u></b>	
<b>1. Das „Klima“ in Schulklassen</b>	<b>5</b>
1.1. Begriff	5
1.2. Definitionen	6
1.3. Einflüsse und Auswirkungen	10
1.4. Einflüsse auf das Klima in Schulklassen	12
1.5. Auswirkungen	17
1.6. Operationale Definition des Begriffs „Klassenklima“	23
<b>2. Störungen im Umfeld Schule</b>	<b>27</b>
2.1. Störungen im schulpolitisch-organisatorischen Bereich	27
2.2. Störungen im Sach- und Sozialbereich: Die „kleinen“ Störungen	29
2.3. Die „großen“ Störungen	35
2.4. Auffällige Schüler	38
2.5. Gründe für Auffälligkeiten	41
<b>3. Ein „Therapie-Modell“ für die Regelschule</b>	<b>45</b>
3.1. Einblick	45
3.2. Methoden der Musiktherapie	50
3.3. Ein „therapeutisches“ Konzept	53
3.4. Anwendungsbeispiel	57
<b>4. Musicalarbeit in der Schule</b>	<b>66</b>
4.1. Einblick	66
4.2. Allgemeinpädagogische Erwägungen	67
4.3. Fachdidaktische Erwägungen	68
4.4. Erfahrungen im Sozialbereich	73
<b><u>Praktischer Teil</u></b>	
<b>5. Musicalarbeit in praktischer Anwendung</b>	<b>85</b>
5.1. Das Musical „Der blaue Strahl“	85
5.2. Planung und Verlauf eines Musicalprojektes	87
<b>6. Weihnachtsfeier</b>	<b>115</b>
6.1. Einblick	115
6.2. Organisatorische Planung	116
6.3. Methodisch-didaktische und sozialpädagogische Hinweise zum Weihnachtsspiel „Frühling auf dem Berg“	117
<b>7. Lieder, Instrumentalspiel, Tanz und Bewegung</b>	<b>119</b>
7.1. Vorgaben	119
7.2. Zielsetzung	120
7.3. Lieder	121
7.4. Instrumentalspiel	127
7.5. Tanz und Bewegung	131
<b>8. Zwischenbilanz</b>	<b>133</b>
<b><u>Empirischer Teil</u></b>	
<b>9. Planung der empirischen Studie und Methodik des Verfahrens</b>	<b>138</b>
9.1. Hypothesen	138
9.2. Operationalisierung der Hypothesen	138

9.3.	Versuchsplan und Ablauf der Untersuchung	139
9.4.	Auswahl und Merkmale der Versuchspersonen	143
<b>10.</b>	<b>Verwendete Messinstrumente und Auswertungsmethoden</b>	<b>151</b>
10.1.	Entwicklung des Messmodells	151
10.2.	Unterskalen	156
10.3.	Statistische Prozeduren	158
<b>11.</b>	<b>Auswertung der Zusammenhänge</b>	<b>160</b>
11.1.	Neue Klimaskala nach Petillon	160
11.2.	Unterskalen A (Ausschluss), B (Ablehnung), C (Zuwendung)	162
11.3.	Neue Klimaskala nach Petillon: Auffällige Schüler	165
11.4.	Unterskalen A (Ausschluss), B (Ablehnung), C (Zuwendung) Auffällige Schüler	167
11.5.	Zusammenfassung	170
<b>12.</b>	<b>Interpretation der Ergebnisse</b>	<b>172</b>
12.1.	Rückblick	172
12.2.	Erkenntnisse	174
12.3.	Musicalarbeit als Möglichkeit zur Verbesserung des Klassenklimas	178
12.4.	Schwierigkeiten in der Umsetzung	179
12.5.	Ausblick	182
	<b>Literatur- und Quellenverzeichnis</b>	<b>184</b>

## A n h a n g

<b>Kap. 2:</b>	Tabellen zu auffälligen Schülern	197
<b>Kap. 3:</b>	Schülerbegleitbogen	201
	Stundenkurzprotokoll	202
<b>Kap. 5:</b>	Materialsammlung zum Musical „Der blaue Strahl“	203
	Libretto	203
	Liedtexte	212
	Anmerkungen	216
<b>Kap. 6:</b>	Materialsammlung zur Weihnachtsfeier	227
	Textbuch	227
	Methodische Hinweise zu den musikalischen Formen	231
<b>Kap. 7:</b>	Rhythmus- und Harmoniepattern, Improvisationsanleitung, Tanzpuzzle	238
<b>Kap. 9:</b>	Testmaterialien	245
	Klassenklimafragebogen	245
	Einzelfallbeschreibung (Pretest)	250
	Angaben zur Klasse	252
	Einzelfallbeschreibung (Posttest)	253
	Info-Blatt für die Kollegen der Versuchsgruppe	255
	Anschreiben an die Kollegen zum Pretest	257
	Info-Blatt für die Kollegen der Kontrollgruppe	258
	Anschreiben an die Kollegen zum Posttest	260
<b>Kap. 10:</b>	Itemanalysen	261
	Skalenhäufigkeiten	277
	Reliabilitätstests	289
	Faktorenanalysen	305
	Variablenübersicht	311
<b>Kap. 11:</b>	Ergebnisse der Analysen	312
<b>Kap. 12:</b>	Tabellen	327
	<b>Lebenslauf</b>	<b>329</b>

## Einleitung

### 1. Ausgangslage und Darstellung des Forschungsziels

Die hier vorgelegte Untersuchung hängt eng zusammen mit der Lehrerfortbildungsveranstaltung 6526 „Arbeitskreis Musik für die Schule“<sup>1</sup> (früher: „Lehrerchor“ bzw. „Arbeitskreis Lieder für die Schule“) im IPTS-Regionalbereich<sup>2</sup> Ost (Lübeck), die der Verfasser von 1989 bis 1998 geleitet hat.

In jedem Jahr fanden in der Regel acht nachmittägliche Veranstaltungen und ein dreitägiges Kompaktseminar statt. Jede Sitzung bildete eine thematisch geschlossene Einheit.

Zu einem bestimmten Themenkreis wurden jeweils etwa zehn bis zwölf Lieder und Kanons mit einfachen Begleitungen für Orffinstrumentarium musizierend erarbeitet, ergänzt durch Tänze und Hörbeispiele. Didaktisch-methodische Hinweise waren der Materialsammlung beigelegt. Daneben wurden u.a. Fragen zur Musiktheorie, zur Literaturkunde, zur Einstudierung angesprochen. Fast alle erarbeiteten Stücke waren den Teilnehmern neu. Sie stammten aus seltenen Sammlungen oder waren Veröffentlichungen der letzten Jahre.

Für die praktische Übertragung in den Unterricht erhielten die Teilnehmer jeweils eine Audiokassette mit Playbacks zu den erarbeiteten Stücken.

Die Themenkreise der einzelnen Sitzungen waren lehrplankonform bezogen auf Jahreszeiten und -feste, auf besondere Anlässe im Schulleben (Einschulung, Entlassung, Begrüßung und Verabschiedung), Umweltschutz, soziale Probleme, Heiteres und Besinnliches, Spiel, Geselligkeit und Tanz, Märchen, Gespenster, Lieder für den Unterricht in den Fächern Religion, Deutsch, Englisch, Sport u.v.a. mehr.

Dem Arbeitskreis gehörten (über die Jahre leicht wechselnd) etwa 45 bis 60 Kolleginnen und Kollegen im Verhältnis 8:1 an, die überwiegend aus dem Grund- oder Grund- und Hauptschulbereich, vereinzelt aus dem Bereich der Förderschule, der Realschule und dem Gymnasium kamen. Die Teilnahme an den einzelnen Sitzungen lag relativ stabil bei etwa 35 bis 45, bei den Kompaktseminaren bei etwa 30 Personen.

Die meisten Lehrkräfte kamen von Schulen aus dem Kreis Ostholstein, daneben aber auch vereinzelt aus den Kreisen Storman, Bad Segeberg, Plön sowie den Großstädten Lübeck und Kiel.

Alle Kolleginnen und Kollegen unterrichteten das Fach Musik; etwa die Hälfte der Teilnehmenden hatte das Fach aber nicht studiert.

Die hohe Teilnehmerzahl spiegelte deutlich die Notwendigkeit dieser Fortbildungsmaßnahme wider. Besonders bei den „Nichtmusikerinnen und Nichtmusikern“ (in gemilderter Form galt dies aber auch für die „Musikstudierten“ des AK

---

<sup>1</sup> Künftig: AK MfdS.

<sup>2</sup> Institut für Praxis und Theorie der Schule in Schleswig-Holstein.

MfdS) gab es große Unsicherheiten in methodischen und didaktischen Fragen, sowie erhebliche Mängel in der Literaturkenntnis. Auch waren die meisten nicht in der Lage, Neuerscheinungen für die praktische Arbeit in der Schule aufzubereiten. Daneben fehlten häufig elementare Grundlagen für die musikalisch-praktische Arbeit (angemessene Tonhöhe beim Liedersingen, Einsätze geben, instrumentale Fertigkeiten, Arrangierkenntnisse).

Dieses muss auf Dauer bei mancher Kollegin und bei manchem Kollegen zu einem permanenten Angst-, Unsicherheits- oder Inkompetenzgefühl führen, was für die tägliche schulische Arbeit äußerst problematisch ist, da die Kinder – bewusst oder intuitiv – die schwierige Lage der Lehrerin oder des Lehrers spüren und wahrnehmen<sup>1</sup>, dass der Unterricht nicht so recht Spaß macht, die Lehrerin oder der Lehrer zaghaft, verunsichert oder lustlos unterrichtet.<sup>2</sup>

Die unbefriedigende Situation für die Unterrichtenden sollte durch die Praxisbezogenheit dieser Lehrerfortbildungsarbeit etwas gemildert werden. Die Möglichkeit zur Anwendung des erarbeiteten Materials am nächsten Morgen, der ständige gedankliche Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, die ähnliche Probleme haben, die gemeinsame musikalische Arbeit, die das Vermögen des Einzelnen im Vergleich zu anderen relativiert und einschätzen lässt, die neuen Impulse konnten langfristig gesehen den Lehrenden etwas entlasten und ihm mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein in diesem Fach geben.

Dadurch war vielleicht auch zu erklären, dass die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer am AK MfdS mehrere Jahre die große zeitliche und finanzielle Belastung dieser Fortbildungsarbeit auf sich nahmen.

In vielen Gesprächen mit diesen Kolleginnen und Kollegen über Schule und Musikunterricht kamen auch immer wieder die Problematik schwieriger oder verhaltensauffälliger Kinder oder Probleme mit der ganzen Klasse (Unlust, Disziplin, Unterrichtsklima, Unruhe, Unansprechbarkeit u.a.m) zur Diskussion.

Wie kann man auffälligen Kindern gerecht werden? Wie kann man die „normalen“ Kinder vor ihnen schützen? Welche Möglichkeiten der Einflussnahme auf Elternhaus, soziale Umstände und Psyche des Kindes zur Verbesserung der Umstände hat die Lehrerin oder der Lehrer? Wie wirkt sich das Verhalten einzelner Schüler auf die ganze Klasse aus? Sind sie in die Klassengemeinschaft integriert? Wie fühlen sich die Schüler in dieser Klasse? U.v.a.m.

Auf der anderen Seite hatte sich der Autor bereits längere Jahre mit autodidaktischen Studien im musiktherapeutischen Bereich beschäftigt und versucht, Methoden und Inhalte, die sich auf Teilgebiete des Lehrplans anwenden ließen, in den Unterricht einer Regelschule (Gymnasium) zu integrieren und auf ihre Wirkung hin zu überprüfen.<sup>3</sup>

Erfolge in der als Wissenschaft und Forschungsbereich noch relativ jungen Musiktherapie sind erkennbar. Allerdings muss dabei gesehen werden, dass

---

<sup>1</sup> Vgl. Hofer, M., (S. 232): „Weidenmann (...) systematisiert Lehrerängste als Antizipationen nicht zu bewältigender Situationen. Sie resultieren aus dem Verhältnis zwischen den institutionellen Anforderungen an den Lehrer (Qualifikation, Integration, Selektion) und deren beschränkter Erfüllbarkeit bzw. Widersprüchlichkeit. Versagens- und Konfliktängste beziehen sich auf den Umgang mit Schülern (...)“.

<sup>2</sup> Allzu häufig wird auch (deshalb?) gern der Musikunterricht durch anderen Unterricht ersetzt oder gekürzt, weil viele Lehrerinnen und Lehrer das Unterrichten dieses Faches meiden.

<sup>3</sup> Vgl. Hortien (1995b).

die Anwendung fast immer in Sonderbereichen und dort in Einzel- oder Kleingruppentherapie stattfindet: Klinik, Heim, Förderschule, private Praxis. Musiktherapeutische Ansätze für die Regelschule mit einem durchgängigen methodisch-didaktischen Konzept gibt es bisher nicht.

Andererseits verraten einige Aspekte des neuen Lehrplans für Musik in Schleswig Holstein (1997) musiktherapeutisches Denken. Einige Beispiele mögen dies verdeutlichen:

„Musik durchzieht nahezu jeden Lebensbereich, jedes Lebensalter. Das Kind hört von Beginn seines Lebens an Musik oder ist ihr in irgendeiner Weise ausgesetzt. Es bildet sich ein unstrukturiertes Hörrepertoire, das direkten positiven oder negativen Einfluss auf psychologische und physiologische Vorgänge im Körper nimmt“ (S. 15).

„Musik hat kommunikative Funktion und kann Menschen über Konflikte hinweg zusammenführen. Musikunterricht kann Schülerinnen und Schüler für Fremdes und Neues sensibilisieren und öffnen und zu Verständnis, Akzeptanz, Toleranz und Achtung führen“ (S. 15).

Zur Selbstkompetenz:

„Konzentration und Ausdauer (z.B. beim Üben von Musik)“

„Beherrschung der eigenen Motorik, Umsetzen von Impulsen in kontrollierte Bewegungsabläufe (z.B. beim Instrumentalspiel)“ (S. 17)

Zur Sozialkompetenz:

„Geduld und Toleranz (z.B. beim Hören ungewohnter Musik)“

„Kooperatives Verhalten (z.B. bei der Bearbeitung musikalischer Aufträge in Gruppen)“

„Fähigkeit, Verhalten und Reaktionen anderer wahrzunehmen und darauf einzugehen (z.B. beim gemeinsamen Musizieren)“ (S. 17).

Aus dem Gesagten heraus entstand der Gedanke, eine größere Untersuchung zu wagen und die Einflussmöglichkeiten von Inhalten und Methoden des Musikunterrichts auf den Sozial- und Verhaltensbereich von Klassen zu beleuchten, der wiederum Auswirkungen auf das Klassenklima vermuten ließ.

Dieses ist aus zwei Gründen eine lohnende Forschungsaufgabe. Größere Untersuchungen zum Klassenklima in Abhängigkeit zu didaktischen Fragestellungen allgemeiner Art oder in Bezug auf bestimmte Unterrichtsgegenstände in einzelnen Schulfächern liegen ebenso wenig vor wie zu den sozio-emotionalen Beziehungen innerhalb der Schülergruppe (Schüler-Schüler-Verhältnis)<sup>1</sup>.

Mit den Kolleginnen und Kollegen des AK MfdS standen relativ viele Lehrkräfte zur Verfügung, die sicherlich aus der oben geschilderten Situation heraus ein gewisses Interesse an der Thematik hatten. Als „Betroffene“ waren sie leichter zu motivieren, die Untersuchungen in ihren Klassen durchzuführen. Darüber hinaus konnten durch diese Lehrerinnen und Lehrer auch wieder Kolleginnen und Kollegen, die nicht dem AK MfdS angehörten (an der eigenen Schule, befreundete oder bekannte Lehrkräfte in vergleichbaren Situationen), gewonnen werden, ihre Schülerinnen und Schüler ebenfalls zu testen. Auf diese Weise war es möglich, eine Kontrollgruppe zu bilden, die zum Vergleich mit der Versuchsgruppe – den Lehrerinnen und Lehrern aus dem AK MfdS – dienen konnte.

---

<sup>1</sup> Vgl. Grewe (2002, S. 37), der feststellt, dass die Lehrerinnen und Lehrer „wenig Aussagen über das Sozialleben innerhalb der Schülergruppe machen können“.

Es sollte also untersucht werden, ob es Möglichkeiten gab, durch musikalisch-praktische oder auch theoretische Arbeit mit ausgewählten Unterrichtsinhalten und – wo möglich – mit Methoden aus Teilbereichen der Musiktherapie, auf die sozialen Beziehungen im Klassenverband einzuwirken.

Als didaktischer Schwerpunkt bot sich die Erarbeitung eines Musicals in Form eines Klassenprojekts an. Hier hatte der Verfasser seit 1972 zahlreiche positive Erfahrungen sammeln und immer wieder die Auswirkungen auf das soziale Klima in der Schülergruppe beobachten können. So erschien der Versuch lohnend, die gefühlsmäßig wahrgenommenen Veränderungen mit einer größeren Probandengruppe empirisch zu überprüfen.

## **2. Zum Aufbau der Arbeit**

Der erste – theoretische - Teil der Arbeit beschäftigt sich zunächst mit dem Begriff „Klassenklima“ und seinen verschiedenen Dimensionen, anschließend mit Störungen im Bereich des gesamten schulischen Umfelds. Die beiden folgenden Kapitel („Ein Therapiemodell für die Regelschule“, „Musicalarbeit in der Schule“) versuchen theoretisch und mit erläuternden Beispielen unterschiedliche Möglichkeiten einer Verbindung bzw. von Berührungspunkten zwischen sachorientiertem und lehrplankonformem Unterricht auf der einen Seite und musiktherapeutischem bzw. sozialpädagogischem Denken auf der anderen aufzuzeigen, durch die positive Einflüsse auf das Klassenklima erwartet werden können.

Der zweite – praxisorientierte – Teil übernimmt diese methodische Anlage, jetzt aber für die bei der Lehrerfortbildungsarbeit im Hinblick auf die Versuchsanordnung ausgewählten Instrumentalstücke, Lieder und Tänze und vor allem für die im Mittelpunkt stehende Musicalarbeit.

Der dritte – empirische – Teil gibt zunächst die Versuchsanordnung und die verschiedenen Untersuchungsdetails, anschließend die Ergebnisse der Hypothesentestungen wider.

Zusammenfassende und kritische Überlegungen zu den erzielten Ergebnissen beschließen die Arbeit.

Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Folgenden darauf verzichtet, eine durchgängige sprachliche Regelung für die weiblichen und männlichen Formen einzuhalten. Insbesondere bei häufig im Zusammenhang der Arbeit wiederkehrenden Formulierungen wie „Lehrerinnen und Lehrer“, „Kolleginnen und Kollegen“, „Schülerinnen und Schüler“ wurde nur die männliche Form gewählt.

# 1. Das „Klima“ in Schulklassen

## 1.1. Begriff

*„Inzwischen hat sich ein recht gutes Klima entwickelt, dass zwar immer noch durch einige ‚Störer‘ des Öfteren seine besondere Note erhält, aber im eigentlichen Sinne nicht gestört oder zerstört wird“.<sup>1</sup>*

*„Ich empfinde die Atmosphäre in dieser Klasse als ausgesprochen angenehm. Die Schüler/innen sind freundlich, leicht zu begeistern und offen für jegliche Unterrichtsangebote; Impulse und Motivationen werden von ihnen gerne aufgenommen. Aufgrund des Engagements der Schüler/innen und des positiven Klassenklimas macht es mir immer Spaß, diese Gruppe zu unterrichten“.<sup>2</sup>*

*„Die Klasse ist sehr lebendig und interessiert, so dass ich die Unterrichtsatmosphäre als angenehm empfinde“.<sup>3</sup>*

*„Ruhigere Schülerinnen und Schüler ziehen sich in dieser Atmosphäre oft aus dem Unterrichtsgeschehen zurück“.<sup>4</sup>*

*„Frau R. H. und ich versuchen jedoch, dies durch Gespräche im Unterricht zu thematisieren und aufzuarbeiten, so dass im Moment wieder ein recht positives Klima vorherrscht“.<sup>5</sup>*

Die „Bedingungsanalyse“, die „anthropogenen Voraussetzungen der Lerngruppe“, die „Bemerkungen zur Klasse“ oder die „Informationen zur Lerngruppe“ – wie auch immer die entsprechenden Abschnitte in allgemeinen Didaktiklehrwerken oder in Unterrichtsentwürfen von Referendaren heißen – sie stellen in mehr oder minder ausführlicher Art und Weise den Versuch dar, die allgemeinen Bedingungen des Unterrichtens, speziell die soziale Situation unter den Schülern sowie im Verhältnis der Lehrperson zu den Schülern zu beschreiben. Das soziale Gefüge innerhalb der Klasse oder Gruppe ist immer eng verknüpft mit den didaktischen und methodischen Möglichkeiten, die der Unterrichtende hat, um einen Unterrichtsgegenstand erfolgreich zu vermitteln.

Dabei werden nicht selten<sup>6</sup> die Begriffe „Klassenklima“, „Klima in der Klasse“, „Unterrichtsatmosphäre“ o.ä. als Termini benutzt. Im pädagogischen Feld der Schule geht jeder Lehrer im täglichen Gebrauch mit den Begriffen wie selbstverständlich um. Kaum einmal werden sie selbst oder ihre inhaltliche Bedeutung hinterfragt.

Im Bereich der Geographie – und aus diesem stammen ja bekanntlich die Begriffe Klima und Atmosphäre – sind ihre Komponenten – Wind, Durchschnittstemperatur, Regenhäufigkeit usw. – langfristig statistisch dokumentiert und kurzfristig objektiv messbar; dennoch sind exakte Vorhersagen nicht möglich, speziell nicht für das Wetter eines bestimmten Tages.<sup>7</sup>

Ähnlich verhält es sich mit den Begriffen in der pädagogischen Übertragung. Auch in einer normalerweise friedlichen und positiven Arbeitsatmosphäre ist es

<sup>1</sup> J. Herwig (1983) Unterrichtsentwurf 5. Klasse, Gymnasium.

<sup>2</sup> M. Lohse (1985) Unterrichtsentwurf 5. Klasse, Gymnasium.

<sup>3</sup> S. Hoene (1987) Unterrichtsentwurf 7. Klasse, Gymnasium.

<sup>4</sup> M. Salomon (1993) Unterrichtsentwurf 5. Klasse, Gymnasium.

<sup>5</sup> B. Wurst (1996) Unterrichtsentwurf 4. Klasse, Grundschule.

<sup>6</sup> Vgl. S. 6.

<sup>7</sup> Interessanterweise wurden um etwa 2000 in den Wetterberichten einzelner Sender zu den prognostizierten objektiven Daten – Regenwahrscheinlichkeit 80%, Wind SSW, Stärke 4, ... – auch eine subjektive Empfindung angegeben: Temperatur 20 Grad, gefühlt 18 Grad.

möglich, dass eine sorgfältig geplante Stunde völlig missrät. Und umgekehrt sind auch in Klassen, deren Klima als schlecht eingestuft wird, „Sternstunden“ möglich.

Was also ist das Klima in Schulklassen?

Geht man die Forschung zu diesem Thema seit ihren Anfängen Ende der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts durch, so stellt man fest, dass es außer den eingangs erwähnten Begriffen noch eine Fülle unterschiedlicher Be- und Umschreibungen gibt, die Synonyme darstellen oder in näherer oder weiterer Entfernung zum Begriffsfeld „Klima“ stehen:

*Gruppenklima, Gruppenatmosphäre, sozioemotionale Relationen, interdependent-symmetrische Interaktion, origin climate, psychosoziales Unterrichtsklima, Instruktionsklima, soziale Beziehungen, Sympathiestruktur, Wir-Gefühl, Kohäsion, sozio-emotionales Klima, Klassenatmosphäre, social climate, pädagogische Atmosphäre, emotional tone, psychologisches Klima, Ambiente, pädagogisch-sozialpsychologische Atmosphäre, Arbeitsklima, Betriebsklima in der Schule, Klassengeist, Lernklima, Schulklassenatmosphäre.*<sup>1</sup>

Die Uneinheitlichkeit in der Terminologie ist zum einen bedingt durch den Schwerpunkt und den theoretischen Ansatz (vgl. Chemnitz, 1978, S. 295), den der Forscher im sozialwissenschaftlichen Feld vertritt, zum anderen durch die Geschichte der Forschung zu diesem Thema. Bei neuen Sichtweisen oder Erkenntnissen entstehen neue Begrifflichkeiten, die frühere nuancieren, ergänzen und erweitern, differenzieren oder kritisieren. Im Rahmen dieses Überblicks ist es unmöglich, eine umfassende Darstellung aller Ansätze aufzuzeigen.<sup>2</sup> Dennoch soll ein vereinfachender, systematisierender Abriss gegeben werden, um den theoretischen Ansatz dieser Arbeit zu verdeutlichen.

## 1.2. Definitionen

Aus der Fülle an Begriffen und Arbeitsdefinitionen sollen im Folgenden wesentliche Klimamerkmale – Eder (1996, S. 51) spricht von „Dimensionen“ – benannt werden.

„Das Klassenklima: Die Mitschülerinnen und –schüler sind wenig nett und hilfsbereit / bei Problemen hilft kaum jemand aus der Klasse / die Klasse ist nicht gern zusammen / die Mitschülerinnen und –schüler akzeptieren mich nicht“ (Settertobulte, 2003, S. 3).

„Das sozial-moralische Klima ist also nicht einfach eine Gefühlslage, manchmal kalt, manchmal sentimental, manchmal aufgeregt, sondern die aktive Herbeiführung von geteilten Standards, Regeln und Normen“ (Oser, 1997, S. 480).

„Schließlich gibt es neben einer großen Mehrheit von Autoren, die das Unterrichtsklima als kollektives Erleben gemeinsamer Erfahrungen in der Klasse konzipieren und mehr-ebenenanalytisch entsprechende Aggregatwerte zur Prädiktion individueller Kriteriumsvariablen heranziehen, auch Arbeiten, die individuelle Klimaeinschätzungen als unabhängige Variable benutzen“ (Jerusalem, 1997, S. 262).

Unterrichts- oder Klassenklima ist „subjektives Erleben der Schulumwelt im Klassenverband“ (Jerusalem 1997, S. 261).

<sup>1</sup> Vgl. die umfangreichsten Untersuchungen zum Klassenklima von Eder, 1996; Dreesmann, 1982; Chemnitz, 1978; Meister, 1978.

<sup>2</sup> Hier wird auf die zusammenfassenden Übersichten bei Eder, 1996, S. 52ff und Chemnitz, 1978, S. 18ff. verwiesen.

„Klassenklima. Darunter versteht man im allgemeinen die kollektive oder individuell erlebte Qualität der Schulklasse als eines sozialen Systems“ (Helmke/Weinert, 1997, S. 98).

Klima „als die von den Betroffenen (Schüler, Eltern, Lehrer) wahrgenommene spezifische Konfiguration wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern, des Verhältnisses der Schüler untereinander sowie erzieherisch bedeutsamer kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt“ (Eder, 1996, S. 26).

„Kennzeichnend für das Unterrichtsklima ist somit das subjektive Erleben des Schülers, das im Gegensatz steht zu den objektiven, von außen beobachtbaren Gegebenheiten des Unterrichts, seine relative Dauerhaftigkeit sowie die Bezugnahme auf ein bestimmtes Merkmalsbündel, auf das die Schüler ihre Aufmerksamkeit jeweils richten“ (Eickhorst, 1994, S. 180).

„Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass die schulische Klimawahrnehmung der Schüler recht gut durch zwei Klimawahrnehmungsdimensionen beschrieben werden kann, nämlich der Dimension einer generellen Lehrer-Schüler-Beziehung, die auch die Aspekte Mitsprachemöglichkeit, Leistungsanforderungen sowie den Befindlichkeitsaspekt Schulfreude (vs. Schulunlust) umfasst, und einer Dimension der Beziehung der Schüler untereinander, die auch die Aspekte Disziplinruck und Schulangst umfasst“ (Oswald u.a., 1989, S. 116).

„Gruppendynamische Prozesse zwischen den Teilnehmern bestimmen das Gruppenklima, das Vertrauen der Mitglieder in die Gruppe, Führungs- und Teilnehmerprobleme, das Ringen um Ansehen und Einfluss und Position, unabhängig davon, ob sie durchschaut und bearbeitet werden“ (Freudenreich, 1986, S. 2).

„Unterrichtsklima ist eine relativ überdauernde Qualität der Umwelt eines Unterrichts, die sich auf einen bestimmten Satz von Merkmalen bezieht, der von Schülern erlebt werden kann und ihr Verhalten potentiell beeinflusst“ (Dreesmann, 1982, S. 43).

„Klassenklima. Das Beziehungsgefüge aller Interaktionen aller Kinder einer Klasse, das von jedem einzelnen Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt individuell erlebt wird. Das Beziehungsgefüge ist bestimmt durch die momentanen Vorstellungen des Kindes von sich selbst und anderen, den gegenwärtigen Sozialbeziehungen zu anderen Personen (Familie, Mitschüler, Lehrer, Freunde u.a.) und anderen objektivierten Einflüssen (Fernsehen, Jugendzeitschriften u.a.)“ (Petillon, 1980, S. 19).

„Mit Klassenklima wird entsprechend die spezifische Ausprägung der wahrgenommenen und feststellbaren (intellektuellen, affektiv-sozialen, motivationalen und wertorientierten) Merkmale der Lernumwelt Schulklasse bezeichnet“ (Meister, 1978, S. 551f).

Es „muss unter Klassenklima etwas Gefühlsmäßiges verstanden werden“ (Chemnitz 1978, S. 50).

„Klassengeist` ist nämlich formal nichts anderes als die von anderen Gruppen deutlich unterscheidbare Wahrscheinlichkeit des Auftretens bestimmter Verhaltensweisen in einer bestimmten Klasse. (...) bestimmte Einstellungen sind vielen Mitgliedern gemeinsam und steuern so das Verhalten oft der ganzen Gruppe“ (Ulich, D., 1977, S. 56).

Schulklima ist die „Gesamtheit der sozialen Erfahrungen von Schülern und Lehrern in der Schule“ (Schreiner, 1973, nach Meister, 1978, S. 550).

„Mit pädagogischer Atmosphäre bezeichnet man das Gesamt der stimmungs- und gefühlsmäßigen Grundfaktoren im pädagogischen Bezug“ (Rombach, 1971, nach Chemnitz, 1978, S. 65).

„Die Definition des sozialen Klimas (social climate) umfasst das Verhältnis der Schüler untereinander, von Schüler und Lehrer, Schüler und Fach, Schüler und Unterrichtsmethode

*und schließlich ist ausschlaggebend die Wahrnehmung der Klassenstruktur. Das soziale Klima ist also ein Ergebnis aus den Interaktionen, die sich im Unterricht abspielen und der Wahrnehmung dieser Interaktionen und auch Bewertung durch die beteiligten Schüler“ (G. J. Anderson et al., 1969, nach Chemnitz, 1978, S. 53).*

„Kollektives subjektives Erleben der Schüler einer Klasse“ (Walberg 1968, nach Dreesmann 1982, S. 108).

„Unter pädagogischer Atmosphäre *verstehe ich das Ganze der gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Haltungen, die zwischen dem Erzieher und dem Kind bestehen* und die den Hintergrund für jedes einzelne erzieherische Verhalten abgeben“ (Bollnow, 1968; nach Chemnitz, 1978, S. 53).

„die Gruppenatmosphäre sei die *stimmungsartige Gesamtbefindlichkeit einer Gruppe, aus der heraus gewisse Geschehnisse zu erwarten sind und tatsächlich auch erfolgen.*“ (Lersch, 1965, nach Chemnitz, 1978, S. 85f).

„Das Klassenklima ist das Gesamt an *seelischen Erscheinungen, die sich in einer Gruppe vorfinden lassen. Die seelischen Erscheinungen können in Geistes-, Gefühls- und Willensleben unterteilt werden*“ (Jolk, 1957, nach Chemnitz 1978, S. 73).

Klima „den emotionalen Ton, der mit den interpersonellen Interaktionen *einhergeht, d.h. einen allgemeinen emotionalen Faktor, der jeweils vorhanden ist, wenn Menschen in unmittelbarem Kontakt miteinander umgehen*“ (Withall, 1949, nach Dreesmann, 1982, S. 41f).

Versucht man das Gemeinsame aus den zitierten Definitionen herauszulesen, so tauchen folgende Aspekte immer wieder auf, die auch jeweils Schwerpunkte der entsprechenden Darstellungen sind:

- der Sozialaspekt, der die Gruppe oder die Klasse als Bezugseinheit betont (Oser, 1997; Jerusalem, 1997; Helmke/Weinert, 1997; Eder, 1996; Eickhorst, 1994; Dreesmann, 1982; Petillon, 1980);
- der Wahrnehmungsaspekt, der darstellt, dass der Schüler (oder der Lehrer) subjektiv/individuell die Klimamerkmale beobachtet und aufnimmt (Jerusalem, 1997; Helmke/Weinert, 1997; Eder, 1996; Eickhorst, 1994; Petillon, 1980; Chemnitz, 1978);
- der Erlebensaspekt, bei dem angenommen wird, dass die Klimamerkmale affektiv-emotional wahrgenommen werden (Jerusalem, 1997; Helmke/Weinert, 1997; Eickhorst, 1994; Dreesmann, 1982; Chemnitz, 1978; Rombach, 1971; Walberg, 1968; Bollnow, 1968; Jolk, 1957);
- der Umfeldaspekt, der das Eingebundensein in Strukturen und Normen der Schule, evtl. eines noch weiteren Bereiches berücksichtigt (Oser, 1997, Helmke/Weinert, 1997; Eder, 1996; Rombach, 1971);
- der Beziehungsaspekt, der das Klima in zwischenmenschlichen Beziehungen (Interaktionen) dargestellt sieht, wobei je nach Autor der Akzent auf der Darstellung der Lehrer-Schüler-Beziehung oder den Beziehungen zwischen den Schülern liegt (Settertobulte, 2003; Eder, 1996; Freudenreich, 1986; Petillon, 1980; Bollnow, 1968; Withall, 1949).

Obwohl die Tatsache schon früh erkannt wurde, dass Klimawahrnehmung dem emotional-affektiven Bereich zuzuordnen ist, fand sie wenig Beachtung in der wissenschaftlichen und noch weniger in der schulischen Praxis: „Interaktionsbezogene Gefühle (wurden) kaum untersucht“ (Hofer, 1997, S. 232). „Die von den Schülern subjektiv erlebte Umwelt, also ihre psychologische Situation, spielte (...) kaum eine Rolle“ (Dreesmann, 1982, S. 11f). Chemnitz (1978, S. 5)

formuliert, „dass der soziale und emotionale Bereich des Schülersdaseins viel zu wenig berücksichtigt worden ist“.

Erst spät findet der sozial-emotionale Bereich Eingang in die Lehrpläne der Bundesländer. Einige Auszüge aus dem neuen Lehrplan für Musik aus Schleswig-Holstein (1997) mögen diese Hinwendung dokumentieren:

„Das Konzept der Grundbildung

*das allen Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen soll,*

- *das Eigene zu schätzen, das Fremde anzuerkennen und sich mit anderen darüber verständigen zu können*
- *Wege verantwortbaren Handelns zu finden und dabei mit anderen zusammenzuwirken“ (S. 4).*

„Die Beschäftigung mit Kernproblemen richtet sich insbesondere auf

- *die Bestimmung und Begründung von Grundwerten menschlichen Zusammenlebens sowie die Untersuchung ihrer Ausgestaltungsmöglichkeiten und Gefährdungen. Solche Grundwerte sind der Frieden, die Menschenrechte, das Zusammenleben in der einen Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen“ (S. 5).*

„Unter diesem Aspekt formulieren die Lehrpläne auch die Beiträge der Fächer zur *Entwicklung der kognitiven, affektiven, ästhetischen, motorischen, praktisch-technischen und sozialen Fähigkeiten“ (S. 6).*

„Die Schülerinnen und Schüler haben Formen *gemeinsamen Lebens und Arbeitens kennengelernt und eingeübt, wie z.B. (...)*

- *das gegenseitige Helfen*
- *(...)*
- *und die Rücksichtnahme auf die Lern- und Lebensbedürfnisse anderer“ (S. 10).*

Deutliche Gegensätze sind in der Forschung in Bezug auf die zeitliche Fixierung und Wirkungsdauer des jeweiligen Klassenklimas nicht zu übersehen. Dabei ist dieser Punkt von großer Bedeutung. Jeder Lehrer freut sich natürlich, wenn er eine Klasse übernimmt, in der ein gutes Klima herrscht. Er weiß aus seinen Erfahrungen aber auch, wie lange es dauern kann, eine neu übernommene Klasse, die „durch den Wind ist“, zu stabilisieren, ein Arbeits- und Umgangsklima herzustellen, in dem sich Schüler wie Lehrer wohlfühlen und das Lern- und Leistungserfolge verspricht. Und er weiß auch, dass es manchmal nur teilweise oder auch gar nicht gelingt.

Petillon (1980, S. 51) stellt fest, „dass das Klassenklima einem ständigen Wandel unterzogen ist, sich unter Umständen sehr rasch ändern oder auch längere Zeit stabil halten kann“, da jede Änderung des Klimas aus der Sichtweise eines Kindes zu einer Veränderung des Gesamtsystems (Klassenklima) führt. So gesehen würde ein Pausenstreit zwischen zwei Kindern bereits eine neue Klassenklimasituation herbeiführen. Auch Langer u.a. (1996, S. 81) sehen die „Grundstimmung“ einer Klasse schnell wechselnd, wenn sie feststellen: „ihre Laune (die Laune der Kinder; d.Verf.) kann sich im Laufe eines Vormittages mehrmals ändern“.

Diese extremen Standpunkte stellen den Praktiker vor unlösbare Aufgaben und ziehen für den Wissenschaftler die Schlussfolgerung nach sich, dass Längsschnittuntersuchungen, Vergleiche von unterschiedlichen Klimaausprägungen in Klassen über größere Zeiträume, kaum sinnvoll wären, da die unendlich vielen Möglichkeiten klimatischer Veränderungen weder pragmatisch erfasst noch systematisiert werden könnten. Aber auch jede Beschreibung einer augenblick-

lichen klimatischen Situation wäre wenig aussagekräftig, wenn diese in kürzesten Zeiträumen wandelbar ist.<sup>1</sup>

Staub beklagt 1982 (S. 273), dass es kaum Untersuchungen über längerfristige Auswirkungen der Beeinflussung durch Gleichaltrige auf positives oder negatives Verhalten gibt.

Andere Autoren sehen das Klassenklima als einen „relativ“ länger anhaltenden Zeitraum, ohne sich dabei auf eine zeitliche Begrenzung festzulegen. So sprechen in den zitierten Definitionen Eickhorst von einer „relativen Dauerhaftigkeit“ und Dreesmann von der „relativ überdauernden Qualität der Umwelt eines Unterrichts“ bzw. an anderer Stelle (1982, S. 146) Klima ist „zudem keine konstante Bedingung, sondern unterliegt gewissen Veränderungen, die sich vermutlich eher langfristig vollziehen“.

Dreesmann differenziert allerdings auch (S. 80) und betont, dass sich das Klima nur dann in stärkerem Maße verändert, „wenn vorher im Lernumweltsystem stärkere Veränderungen vorgenommen wurden“. Bäuerle (1988, S. 55) zitiert Krüger (1976, S. 177), der für zwei Dimensionen des Klassenklimas feststellt: „Anerkennung und Ablehnung sind für den Schüler so stabile Fakten wie seine Schulleistung, wie Eigenschaften seiner Persönlichkeit“.

Perrez (nach Litschauer, 1988, S. 102) wiederum erkennt eine Verbindung zwischen der Beständigkeit der sozialen Beziehungen in der Schülergruppe und dem Alter bzw. der Klassenstufe, wenn er meint, dass sich bei höheren Jahrgängen stabilere, in unteren wenig dauerhafte Beziehungsstrukturen entwickeln.

### 1.3. Einflüsse und Auswirkungen

Sind - wie oben dargestellt - die Begrifflichkeiten kaum zu überblicken, die den Themenbereich ganz oder in Teilen zu beschreiben versuchen, so lässt sich doch erkennen, dass zwei Aspekte nahezu bei allen Darstellungen und Untersuchungen berücksichtigt sind: Es werden Einflussfaktoren<sup>2</sup> auf das Klassenklima und/oder die Wirkung des Klassenklimas auf schulische und unterrichtliche Zusammenhänge dargestellt<sup>3</sup> und damit der jeweilige Terminus definitorisch eingegrenzt. Zur Verdeutlichung diene die folgende schematische Darstellung:

---

<sup>1</sup> Petillon (1980) bekräftigt an anderer Stelle (S. 83) nochmals diese Meinung in Bezug auf soziometrische Verfahren, räumt allerdings auch andere Untersuchungsergebnisse ein: „An dieser Stelle sei bereits darauf hingewiesen, dass es sich bei dem Bild, das man durch soziometrische Verfahren erhält, lediglich um einen „Schnappschuss“ handelt – um die Wiedergabe eines augenblicklichen Zustandes, der sich recht schnell wieder ändern kann. Allerdings sprechen viele Untersuchungsbefunde auch dafür, dass bestimmte Gegebenheiten, die gerade für die pädagogische Praxis von größter Bedeutung sind, über sehr lange Zeit stabil bleiben“.

<sup>2</sup> Eder (1996, S. 51) spricht von Determinanten. Der Begriff „Einflüsse“ (vielleicht auch „Bedingungen“) erscheint mir offener und damit dem äußerst komplexen Zusammenhängegefüge (s.u.) angemessener als Eders Begriff, der sich von „Bestimmung“, „Begrenzung“, „Festlegung“ herleitet und damit verstärkt eine „Wenn-Dann-Verknüpfung“ signalisiert.

<sup>3</sup> Vgl. die eingangs angeführten Zitate aus Unterrichtsentwürfen sowie Dreesmann (1982, S. 71): „Da es nicht möglich ist, das gesamte Unterrichtsgeschehen und das entsprechende Klima insgesamt zu erfassen, betrachtet man es je nach Interesse unter dem Blickwinkel der Bedürfnisse der Schüler, des sozialen Lebens der Klassengruppe, der Erreichung von Lernzielen oder des Lehrerverhaltens“.



Abb. 1

In zwei Punkten bedarf dieses scheinbar eindeutige Schema einer Erläuterung. Es verliert schnell wieder seine Übersichtlichkeit, wenn beachtet wird, dass bei verschiedenen Effekten sich Pendelbewegungen<sup>1</sup> einstellen: so können positive oder negative Auswirkungen, die aus dem Klima in Schulklassen herzuleiten sind, dieses auch wieder direkt beeinflussen und evtl. zu noch stärkeren Ausprägungen führen. Eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung kann sich positiv auf das Klassenklima auswirken. Dieses nimmt wiederum Einfluss auf die Schüler-Lehrer-Beziehung. Ist eine ständige Verbesserung zu beobachten, kann man von einem Spiralverlauf sprechen, da jeweils auf der anderen Seite eine höhere Stufe erreicht wird. Eder (1996, S. 59): „Die Schülerinnen und Schüler wirken an der Genese einer Klimabeschreibung einerseits als wahrnehmende Subjekte und andererseits als klimakonstituierende Mitglieder des Systems Schulklasse mit“. Dreesmann (1982) weist mehrfach auf diesen Sachverhalt hin. Das Klima „steht in einem ständigen Wechselwirkungsprozess mit anderen Merkmalskomplexen, d.h. es wird beeinflusst und wirkt selbst zugleich beeinflussend“ (S. 122). Oder er spricht von „einem vielseitigen Wechselspiel von Einflüssen und Bedingungen (...), die sich auch gegenseitig beeinflussen und verändern“ (S. 49). Ein weiteres Mal (S. 145) betont er: „da u.a. das Klima Resultat subjektiver Wahrnehmungs- und Erlebensprozesse ist, für die es wiederum selbst eine Bedingungsgröße darstellt“.

Brunner und Huber (1989, S. 10ff) zitieren Gump (1980), der feststellt, „dass spezifische informelle Beziehungen die formellen Verhaltensweisen in einer sozialen Situation verändern und umgekehrt“.

Die wechselseitige Abhängigkeit zwischen dem Klima und dem speziellen Faktor Leistung weist Petillon (1984, S. 25) auf: „gezeigte gute Schulleistungen beeinflussen einerseits die Bereitschaft von Mitschülern und Lehrern, Anerkennung und Sympathie zu zeigen; andererseits begünstigen positive Sozialerfahrungen Schülermerkmale, die mit Leistungsfähigkeit verbunden sind (z.B. Lernbereitschaft, Selbstvertrauen, 'weniger Sorgen')“.

Der zweite Punkt, den es zu erläutern gilt, ist folgender: das Beziehungsgefüge aller mit dem Begriffsfeld „Klima“ verbundenen Elemente ist äußerst komplex, was bereits aus den Ausführungen zum Begrifflichen und den verschiedenen Definitionen deutlich geworden sein dürfte. Dieser Sachverhalt ist natürlich mit einer solchen graphischen Vereinfachung nicht darzustellen. Alle drei Aspekte des Modells – Einflüsse, Klima und Auswirkungen – stellen jedes für sich komplexe Bündel vielfältiger faktorieller Verknüpfungen dar. Der humorvolle, einfallsreiche und faire Lehrer – bereits selbst ein Faktorenbündel – ist sicherlich eine gute Voraussetzung für ein positives Klassenklima. Dennoch wird dies nicht ausreichen; und vielen Lehrern mit genau diesen Attributen (und den Schülern häufig auch) wird das Atmosphärische in der Klasse verbesserungs-

<sup>1</sup> Chemnitz (1978, S. 293) spricht von einem „circulus vitiosus“.

würdig erscheinen. Auch dürfen die verschiedenen Bedingungsaspekte für das Klima nicht als Summanden additiv gesehen werden, sondern können nur multiplikativ, also als Elemente ständiger gegenseitiger Beeinflussung verstanden werden. „Darüber hinaus sollten insgesamt die unterschiedlichen affektiven Determinanten des schulischen Lernprozesses nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sie bilden ein komplexes Gefüge wechselseitig miteinander verflochtener Faktoren“ (Wiechardt, 1978, S. 464).

Wenn dennoch im Folgenden versucht wird, die Einflüsse auf das soziale Klima in Schulklassen und seine Auswirkungen isoliert zu erläutern, so geschieht das aus Gründen der Übersichtlichkeit und Verständlichkeit, die bei einer solch knappen aber notwendigen Synopse angeraten ist.

#### 1.4. Einflüsse auf das Klima in Schulklassen

Im Wesentlichen<sup>1</sup> werden drei Bereiche als Einflussfaktoren auf das Klassenklima angenommen:



Abb. 2 Einflussfaktoren auf das Klassenklima

In vielen Untersuchungen (mindestens aber bis in die 60er Jahre hinein) wird der Lehrer als nahezu allein bestimmender Faktor, als wichtigste Einflussgröße für das Klassenklima angesehen (vgl. Chemnitz, 1978, S. 18f; vgl. Jerusalem, 1997, S. 264f). „Das Verhalten und der Unterricht des Lehrers bestimmen zum großen Teil die Atmosphäre in der Klasse“, formulieren Langer u.a. 1996, und Eder führt in demselben Jahr aus: „Unter dem Aspekt der Klimapflege ist vor allem auf das Lehrerverhalten Bezug zu nehmen“ (S. 258). Nach Petillon (1980, S. 62) wird der Einfluss der Lehrperson mit höheren Klassenstufen geringer. Dennoch ist auch er der Meinung, dass der Lehrer als Einflussgröße nicht unterschätzt werden darf.

Aber in einer umfangreichen Untersuchung zum Klassenklima wird in einem historischen Überblick die Forschungslage mit ihrem hochdifferenzierten Netz zahlreicher Einzelaspekte dargestellt, die neben den Lehreraspekten auch Merkmale der Schüler und des gesamten Schulumfeldes ins Bewusstsein rückten (Chemnitz, 1978, vgl. S. 18ff, S. 295).

Im Mittelpunkt der Untersuchungen zu Lehrern und Schülern standen zunächst individuelle Persönlichkeitsmerkmale, bevor das mehr prozesshafte (interaktive) Verhalten im Unterrichtsgeschehen und das methodisch-didaktische Vorgehen in den Blickpunkt rückten (vgl. Jerusalem, 1997, S. 265; Oser, 1997, S. 480).

<sup>1</sup> Zu dem Ansatz, dass auch der Unterrichtsinhalt oder eine bestimmte Unterrichtseinheit Einfluss auf das Klima nehmen könnte, der Basis dieser Untersuchung ist, liegen keine empirischen Untersuchungen vor, obwohl nach Chemnitz (1978, S. 54) Ch. Anderson bereits 1969 annahm, „dass die Einführung einer neuen Unterrichtseinheit mehr Einfluss auf das soziale Klima hat als der Lehrer“.

Die Umfeldfaktoren, die direkt – wie etwa die Architektur des Schulgebäudes (vgl. Helmke/Weinert, 1997, S. 97) oder die Räumlichkeiten (vgl. Chemnitz, 1978, S. 72) – oder indirekt über die Kinder oder Lehrkräfte Einfluss auf das Klassenklima haben, werden im Wesentlichen unter den internen bzw. externen Bedingungen von Schule betrachtet. Dies gilt ebenso für die Erziehung in der Familie (vgl. Bäuerle, 1988, S.17f) oder die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums (vgl. Brunner und Huber, 1989, S. 10f) als gesellschaftliche Variablen.

## **Der Lehrer als Einflussfaktor**

### **Individualfaktoren**

Als Individualfaktoren der Lehrer (personenimmanente, ungerichtete Faktoren) werden die Variablen benannt, die aus der Persönlichkeitsstruktur des Unterrichtenden heraus begründet sind und die nicht primär nach außen wirken.

Die Persönlichkeit, die Ausstrahlung des Lehrers, die durch psychische, kognitive sowie physische Faktoren bestimmt wird, spielt „eine bedeutende Rolle bei der Wahrnehmung des Klimas“ (Chemnitz, 1978, S. 295).

Als psychische Indikatoren, die sich auf das sozial-emotionale Klima auswirken, werden betrachtet: die (seelische) Stabilität und Belastbarkeit sowie die Beziehungsfähigkeit durch Einfühlung und die Offenheit oder Echtheit, Gefühle zu zeigen (vgl. Miller, 1995, S. 178, S. 186, S. 188, S. 246; Staub, 1982, S. 119), sowie im kognitiven Bereich die Wahrnehmungsfähigkeit, das Erkennen und Deuten von Gefühlen anderer und die Gerechtigkeit des/der Lehrenden (Hofer, 1997, S. 226; Miller, 1995, S. 187f; Staub, 1982, S. 122; Glidewell, 1951, nach Chemnitz, 1978, S. 35).

Im physischen Bereich werden Einflüsse wie das Geschlecht, das Alter (Dreesmann, 1982, S. 145), das Aussehen, die Stimme, die Motorik oder auch die Kleidung angenommen.

Zu den personenimmanenten Faktoren für das Klassenklima zählen auch die „intellektuelle Kompetenz“ (Eder, 1996, S. 58) und die methodisch-didaktischen Fähigkeiten der jeweiligen Lehrperson, wie etwa das Fachwissen oder die Methodenkompetenz. Sie sind unabhängig und zunächst nicht direkt auf die Schüler gerichtet, der Lehrende bringt sie sozusagen durch Aus- und Weiterbildung oder durch Routine und Erfahrung mit.

### **Gerichtete Faktoren (Variablen)**

Darunter werden diejenigen Einflussgrößen verstanden, die durch Verhaltensweisen, Aktionen oder verbale Äußerungen des Lehrers direkt auf die Schüler zielen.

Die Untersuchungen zum Klassenklima laufen zusammenfassend auf die Dimensionen des Lehrerverhaltens hinaus. Sie können mit autoritär / dominant / lehrerzentriert vs. demokratisch / sozialintegrativ / gruppenzentriert (vgl. Chemnitz, 1978, S. 28f) umschrieben werden. Bereits 1939 formulieren Lewin, Lippitt, White unter dem Begriff „social climate“ (nach Chemnitz 1978, S. 18): „Die Verhaltensweisen des Führers einer Gruppe bestimmen die Qualität und Quantität des emotionalen Zustandes der Gruppenmitglieder“.

Spätere Untersuchungen setzen andere und neue Schwerpunkte, die in drei Feldern zusammengefasst werden können:

- Vermittlung: Verständlichkeit (Helmke/Weinert, 1997, S. 98), Schwierigkeit (Miller, 1995, S. 188), Erklären, Beibringen, Unterrichtsmanagement, Prag-

Pragmatismus (Eder, 1996, S. 58), Lenkung (Helmke/Weinert, 1997, S. 135), Spannung, Abwechslung (Hofer, 1997, S. 226)

- Lernhilfen: Unterstützung, Förderung (Petillon, 1980, S. 62), Affiliation, Mitbestimmung (Hofer, 1997, S. 226; Jerusalem, 1997, S. 262; vgl. Oswald u.a. 1989, S. 139) Kooperation, Leistungsdruck (Jerusalem, 1997, S. 262; vgl. Oswald u.a. 1989, S. 139)
- Systematik: Ordnung, Regelmäßigkeit (Hofer, 1997, S. 226; Jerusalem, 1997, S. 262)

Der zweite große Bereich umfasst die sozialen und emotionalen Einflüsse.

- Sozial: Gerechtigkeit (Hofer, 1997, S. 226), Toleranz, Echtheit, Durchsetzungsfähigkeit (Eder, 1996, S. 58), Disziplin, Strenge, Lob (Petillon, 1980, S. 62), Tadel (Eickhorst, 1994, S. 174; vgl. Oswald u.a. 1989, S. 139)
- Emotional: Affiliation, Affinität, Freundlichkeit (Hofer, 1997, S. 226; Eder, 1996, S. 58), menschliche Wärme (Hofer, 1997, S. 226), Zuneigung und Ablehnung, Distanzierung und Zuwendung (Eickhorst, 1994, S. 174), Einfühlung, Vertrauen, (vgl. Oswald u.a. 1989, S. 139), Förderung des Selbstvertrauens und Selbstbewusstseins

## **Der Schüler als Einflussfaktor**

Auch beim Schüler lassen sich Faktoren, die direkt oder indirekt Einflüsse auf das Klassenklima haben, in größere Kategorien subsumieren. Individuelle Faktoren, die vorwiegend in persönlichen physischen oder psychischen Bedingungen des Einzelnen begründet sind, können von solchen abgegrenzt werden, die soziale Grundeinstellungen des Einzelnen oder das soziale Verhalten zu anderen umschreiben. Dreesmann (1982, S. 65) spricht von „personalen Komponenten der Schüler und Merkmalen der Unterrichtsumwelt“.

### **Individualfaktoren**

Körperliche und äußere Bedingungen – Geschlecht, Alter, Aussehen, Geruch, Motorik, Stimme aber auch Kleidung, Schmuck u.a. - vgl. Eder (1996, S. 193); Brunner und Huber (1989, S. 10ff); Bäuerle (1988, S. 51); Dreesmann<sup>1</sup> (1982, S. 139) – wirken ähnlich wie beim Lehrer auf der einen Seite direkt nach außen, nämlich auf die Betrachter, auf Mitschüler und Lehrer, und beeinflussen damit das zwischenmenschliche Klima. Auf der anderen Seite haben diese Komponenten beim Heranwachsenden aber viel stärkeren Einfluss auf die Identitätsentwicklung, auf sein Selbstwertgefühl und seine Empfindlichkeiten (vgl. Chemnitz, 1978, S. 24 und S. 91), auf das Bedürfnis nach Selbstentfaltung und Selbstdarstellung (vgl. Dreesmann, 1982, S.71; Ulich, D., 1977, S. 62) und die affektive Entwicklung als beim vergleichsweise psychisch gefestigteren Lehrer, und können so zu stärkeren Bedingungelementen für ein negatives oder positives Klassenklima werden. Der Grad der Selbstkompetenz des einzelnen Schülers ist in erheblichem Maße von ihnen abhängig. Ebenso werden Begabung, Intelligenz, Wissen, Können und Kenntnisse, die kognitive Entwicklung, die Kritikfähigkeit und das Erfolgsaussichtsdenken zu klimatischen Dimensionen. „Der Streber!“; „Der muss schon wieder mit seinem Wissen angeben!“ sind

---

<sup>1</sup> Dreesmann erkennt im Verhältnis von Jungen und Mädchen einen wichtigen Faktor der Einwirkung auf das Klassenklima. So wären in Klassen mit mehr Mädchen Streitereien geringer und das Umgehen der Schüler insgesamt untereinander besser.

ebenso alltägliche Schüleraussagen, wie auf der anderen Seite anerkennende und bewundernde Bemerkungen wie „Die hat Superahnung!“ oder „Wenn du mal nicht weiter weißt, musst du Robert fragen. Der weiß alles!“ (vgl. Brunner und Huber, 1989, S. 10ff; Bäuerle, 1988, S. 51; Dreesmann, 1982, S. 105).

### **Sozialkompetenz - soziale Beziehungen des einzelnen Schülers zu seinen Mitschülern sowie zu den Lehrern<sup>1</sup>**

Sozialkompetenz soll hier definiert werden als die durch soziale Interaktionen gewachsene Einstellung des Schülers zu seinen Mitmenschen.

Schüler-Lehrer-Kontakte,<sup>2</sup> Kontakte der Schüler untereinander<sup>3</sup>, positive gemeinsame Erlebnisse<sup>4</sup> sowie Streit, Reibereien, Cliquenbildungen, Mobbing u.a.<sup>5</sup> bilden eine bestimmte, aber jeweils eigene soziale Kompetenz des Einzelnen heraus, die in ihrer multiplikativen Mischung in einer Gruppe das Gruppenklima mitbedingt. Die Begriffe

- Kommunikation und Kooperation
- Hilfe und Unterstützung<sup>6</sup>
- Kohäsion
- Kameradschaft und Freundschaft<sup>7</sup>, aber auch
- Störungen der Kontakte
- konkurrierendes Verhalten
- Neid
- rauer Umgangston und Gewalt<sup>8</sup>

umschreiben soziale Beziehungen, durch die Sozialkompetenz entsteht. Das heißt in mehr oder weniger starker Weise werden dadurch

- prosoziales Verhalten<sup>9</sup>
- Gemeinschaftsgeist
- Offenheit und Toleranz<sup>10</sup>
- Einfühlung
- Vertrauen<sup>11</sup>
- Verantwortlichkeit<sup>12</sup> und die
- Einsicht in Regeln sozialen Zusammenlebens<sup>13</sup>

gefördert oder verhindert und festigen sich in der jeweiligen Persönlichkeit.

---

<sup>1</sup> In diesem Abschnitt werden wegen der besseren Lesbarkeit die Literaturangaben als Fußnoten gesetzt.

<sup>2</sup> Vgl. Jerusalem, 1997, S. 266; Eder, 1996, S. 59; Oswald u.a., 1989, S. 77; Brunner und Huber, 1989, S. 51f; Dreesmann, 1982, S. 138.

<sup>3</sup> Vgl. Oser, 1997, S. 480; Jerusalem, 1997, S. 263; Eickhorst, 1994, S. 152f; S. 266; Oswald u.a., 1989, S. 31 und S. 77; Dreesmann, 1982, S. 90ff u. S. 105; Petillon, 1980, S. 51; Ulich, D. 1977, S. 61; Anderson et al., 1969, nach Chemnitz, 1978, S. 53.

<sup>4</sup> Vgl. Petillon, 1980, S. 51.

<sup>5</sup> Vgl. Eder, 1996, S. 56; Eickhorst, 1994, S. 152; Dreesmann, 1982, S. 71.

<sup>6</sup> Vgl. Brunner und Huber, 1989, S. 58ff.

<sup>7</sup> Vgl. Helmke/Weinert, 1997, S. 98; Eickhorst, 1994, S. 152f; Oswald u.a., 1989, S. 139; Bäuerle, 1988, S. 51; Staub, 1982, S. 122; Dreesmann, 1982, S. 69; Ulich, D., 1977, S. 60.

<sup>8</sup> Vgl. Kapitel 2. Vgl. auch Jerusalem 1997, S. 262; Helmke/Weinert, 1997, S. 98; Eickhorst, 1994, S. 152f; Oswald u.a., 1989, S. 139; Bäuerle, 1988, S. 51; Engelmayer, 1967, nach Chemnitz, 1978, S. 86f.

<sup>9</sup> Vgl. Oser, 1997, S. 485; Meister, 1978, S. 556f.

<sup>10</sup> Vgl. Oswald u.a., 1989, S. 139; Petillon, 1980, S. 135f.

<sup>11</sup> Vgl. Helmke/Weinert, 1997, S. 98; Brunner und Huber, 1989, S. 58ff.

<sup>12</sup> Vgl. De Charms, 1973, nach Dreesmann, 1982, S. 164.

<sup>13</sup> Vgl. Oswald u.a., 1989, S. 139; Ulich, D., 1977, S. 60 und S. 61; Walberg und Anderson, 1968, nach Dreesmann, 1982, S. 69.

## Das Umfeld als bedingender Faktor

Die Faktoren des Umfeldes wirken direkt oder indirekt über die Lehrer und Schüler auf das Klassenklima ein. Es ist zu unterscheiden zwischen schulinternen und schulexternen Determinanten.

Der Kontext des gesellschaftlichen Lebens aller Schüler und Lehrer, der sich durch außerschulische Aktivitäten<sup>1</sup> im Freizeitverhalten, im Umgang mit Medien<sup>2</sup> u.a. verfestigt, wird geprägt in einem Makrosystem von

- Politik
- Kirche
- gesellschaftlichem Umgang<sup>3</sup>

und einem Mikrosystem von

- Familie<sup>4</sup>,
- Freunden<sup>5</sup>
- dem Sozialstatus<sup>6</sup>
- der Erziehung
- erfahrenen Regulierungen<sup>7</sup> u.ä.

und wirkt, verankert in der Persönlichkeitsstruktur, in die sozial-emotionalen Beziehungen innerhalb der Schule hinein.

Im schulischen Rahmen können sich verschiedene äußere Bedingungen auf die klimatischen Gegebenheiten auswirken. Es sind dies u.a. die Architektur des Gebäudes, die Gestaltung der Klassenzimmer, die Sitzordnung<sup>8</sup> oder die Institution, die Schulart in ihrer Organisation selbst<sup>9</sup>, die Größe der Schule und der Klasse<sup>10</sup>, Lärm und Störungen, die Zusammensetzung der Klassen und des Kollegiums in Geschlecht, Altersstruktur und Anzahl der Unterrichtenden<sup>11</sup> oder sogar die Unterrichtszeit, wie etwa die in Lehrerkreisen nicht sehr geschätzten Stunden am späten Vormittag oder am frühen Nachmittag oder die letzten Stunden vor bzw. die ersten Stunden nach dem Wochenende oder den Ferien.<sup>12</sup> Dasselbe könnte auch für die über den reinen Fachunterricht hinausgehenden Möglichkeiten kreativer Anregungen, Projekte und Spiele<sup>13</sup>, besondere Formen von Gruppenaktivitäten, Klassenfahrten und –festen<sup>14</sup> zutreffen. R. Meißner (1996, S. 5) fasst für den Musikunterricht an Gymnasien folgendermaßen zusammen: „Auch die äußeren Bedingungen tragen zur wachsenden Differenzierung der Unterrichtsbedingungen bei. Denn sowohl die institutionell-organisatorischen Faktoren wie Schulart, Schulprofil, Studentafel und Ausstat-

---

<sup>1</sup> Vgl. Helmke/Weinert, 1997, S. 97.

<sup>2</sup> Vgl. Miller, 1995, S. 209.

<sup>3</sup> Vgl. Miller, 1995, S. 209; Bäuerle, 1988, S. 17f; Dreesmann, 1982, S. 65; Chemnitz, 1978, S. 295.

<sup>4</sup> Vgl. Miller, 1995, S. 209, S. 211 und S. 248; Bäuerle, 1988, S. 51.

<sup>5</sup> Vgl. Miller, 1995, S. 209; Chemnitz, 1978, S. 78.

<sup>6</sup> Vgl. Jerusalem, 1997, S. 262; Helmke/Weinert, 1997, S. 97; Eder, 1996, S. 193; Chemnitz, 1978, S. 298.

<sup>7</sup> Vgl. Hofer, 1997, S. 226f.

<sup>8</sup> Vgl. Helmke/Weinert, 1997, S. 97; Eickhorst, 1994, S. 180; Freudenreich, 1986, S. 62f; Chemnitz, 1978, S. 236ff.

<sup>9</sup> Vgl. Miller, 1995, S. 209; Eickhorst, 1994, S. 180; Freudenreich, 1986, S. 62f; Dreesmann, 1982, S. 69 u. S. 145; Chemnitz, 1978, S. 42ff.

<sup>10</sup> Vgl. Helmke/Weinert, 1997, S. 94; Eder, 1996, S. 56; Bäuerle, 1988, S. 17f; Chemnitz, 1978, S. 42ff u. S. 86f.

<sup>11</sup> Vgl. Eder, 1996, S. 57; Brunner und Huber, 1989, S. 10f.

<sup>12</sup> Vgl. Oswald u.a., 1989, S. 35; Dreesmann, 1982, S. 123; Chemnitz, 1978, S. 72 und S. 90.

<sup>13</sup> Vgl. Oswald u.a., 1989, S. 42; Petillon, 1980, S. 135f u. S. 144f.

<sup>14</sup> Vgl. Petillon, 1980, S. 135, S. 137, S. 141 und S. 145.

tung als auch die unterschiedlichen Regional- und Sozialstrukturen der Klassen lassen für jeden Musikunterricht ein je eigenes Ausgangsklima entstehen“.

## 1.5. Auswirkungen

Die Kernfrage für den Pädagogen lautet: Welche Auswirkungen lassen sich im schulischen Alltag beobachten, die mit (einiger) Sicherheit auf eine besondere Ausprägung des „Klassenklimas“ zurückzuführen sind? Wären hier keine Ergebnisse zu erwarten, würde die Beschäftigung mit diesem Gegenstandsfeld nur dem Psychologen oder Soziologen Erkenntnisse versprechen, für den Didaktiker wäre sie sinnlos. Darüber hinaus erwartet der Lehrer Ergebnisse, die im Wesentlichen auf zwei Gebiete verweisen: die fachliche Kompetenz und die Sozialisation<sup>1</sup> der Schüler. Außerdem ist bei dieser Kernfrage der Lehrer natürlich – durch sein Eingebundensein in das System Schule, durch die Vorgaben von Lehrplänen usw. – nicht nur an beliebigen, sondern in erster Linie an positiven Ergebnissen interessiert, die die methodische und fachliche Kompetenz der Schüler betreffen. Lässt sich durch eine Verbesserung des Klassenklimas das Lernverhalten und die Leistungsbereitschaft der Schüler erhöhen?<sup>2</sup> Kann auf diesem Wege messbar die Leistungsfähigkeit gesteigert werden, so dass der Schüler seine fachlichen Kenntnisse optimiert? Erreicht der Lehrer mit einem guten Klassenklima seine Unterrichtsziele leichter? Hat ein gutes Klassenklima Auswirkungen auf seine Einstellung zur Schule (Belastung, Burnout)?

Auf der anderen Seite stehen die Fragen, ob, in welchem Grad und wie dauerhaft<sup>3</sup> das Klassenklima Auswirkungen auf den Sozialbereich des einzelnen Schülers bzw. der gesamten Gruppe<sup>4</sup> hat. Hilft ein positives Klassenklima prosoziales Verhalten zu fördern? Hat ein gutes Klassenklima Einfluss auf den Abbau von Aggressionen oder auf unangemessenes Verhalten? Fördert das Klassenklima die Selbstkompetenz bei einzelnen Schülern? Kann es zur Steigerung des Selbstwertgefühls beitragen?

Bei allen Einschränkungen, die weiter unten ausgeführt werden, kann festgestellt werden, „dass sich `Klima` als erklärendes Konstrukt zur Vorhersage der Wirkungen von Schule bewährt hat“ (Eder, 1996, S. 255).

Diese beiden Dimensionen – das Lern- und Leistungsverhalten und der Bereich der Sozialkompetenz der Schüler - sind für den Lehrer sicherlich die wichtigsten Aspekte der Klimaforschung. Sie sollen im Folgenden ausführlicher betrachtet werden.<sup>5</sup> Andere Bereiche der Auswirkungen werden nur gestreift (vgl. Eder,

---

<sup>1</sup> Bereits 1956 formuliert Kasper (nach Chemnitz, 1978, S. 63), „dass ein gutes Klassenklima die emotionale Anpassung verbessert, die Anzahl und Gewichtigkeit von Verhaltensstörungen verringert und Einfluss auf die Einstellung zur Schule hat“. Vgl. auch ähnliche Ansätze von Weiss (1955) und Anderson (1969), nach Chemnitz (1978, S. 63ff).

<sup>2</sup> „So ist anzunehmen, dass sowohl die kognitive Leistungsfähigkeit als auch die Leistungsbereitschaft der Schüler von der Befriedigung und Steuerung ihrer emotionalen und sozialen Grundbedürfnisse, wie z.B. Anerkennung in der Klasse, in starkem Maße abhängen“ (Bäuerle, 1988, S. 134).

<sup>3</sup> Vgl. die Ausführungen in Kap. 1.2.

<sup>4</sup> Auch hier wäre wieder von einer Spiralbewegung zu sprechen: Das Klassenklima beeinflusst das Sozialverhalten der Schüler untereinander, wodurch es selbst auch wieder verändert würde usw.

<sup>5</sup> Wobei nach Grewe (2002, S. 37f) zu beachten ist, dass es eine Vielzahl von Untersuchungen zum Klassenklima gibt, aber nur wenige, „die Maßnahmen zur Verbesserung des Klassenklimas und zur Prävention systematisch untersuchen“.

1996, S. 68: „Einstellung zur Schule“, „Selbstkonzeptmerkmale“, „Psychische Belastungen durch die Schule“, „Interessen und Motive“<sup>1</sup>).



Abb. 3 Auswirkungen des Klassenklimas

### Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsverhalten

Unter dieser Überschrift muss im Rahmen der Zusammenfassung vieles subsummiert werden, was eigentlich umfangreicherer Erläuterung bedürfte. Andere Begriffe, Synonyme und periphere Bedeutungen, die sich wie das Lern- und Leistungsverhalten auf das komplexe Feld „Leistung“ beziehen, sind Leistungsbereitschaft, Leistungsfähigkeit, Lernmotivation, Arbeitsmoral, fachliches Interesse, aber auch die auf das Individuum zielenden Begriffe wie Anspruchsniveau, die Erfolgsaussicht oder –zuversicht u.v.a.m. Hinweise auf Einflüsse des Klassenklimas auf Leistungsaspekte finden sich bei vielen Autoren.<sup>2</sup>

Sie werden im Überblick folgendermaßen systematisiert:

#### Kategorie: Klassenklima

- (A) Äußerungen allgemeiner Art
- (B) Klassenklima und andere Einflüsse
- (C) Bestimmte Aspekte des Klassenklimas

#### Kategorie: Leistung

- (1) Äußerungen allgemeiner Art
- (2) Hervorhebung spezieller Aspekte
- (3) Leistungsbereich nur eine Dimension u.a.

K l a s s e n k l i m a	L e i s t u n g			
		Äußerungen all- gemeiner Art (1)	Hervorhebung spezieller Aspek- te (2)	Leistungsbereich nur eine Dimension unter anderen (3)
Äußerungen allgemeiner Art (A)	A; 1	A; 2	A; 3	
Klassenklima und andere Einflüsse (B)	B; 1	B; 2	B; 3	
Bestimmte As- pekte des Klas- senklimas (C)	C; 1	C; 2	C; 3	

<sup>1</sup> Die Dimensionen mit Differenzierungen in den Einzelbereichen sowie Forschungs- und Literaturangaben sind bei Eder (1996) in einer Tabelle auf S. 68 übersichtlich dargestellt.

<sup>2</sup> Insbesondere hat Chemnitz (1978) hier eine verdienstvolle Arbeit geleistet, in der er einen historischen Überblick über die Entwicklung der Klimaforschung gibt. Mehrere Gedanken dieses Überblicks sind für den folgenden Abschnitt von Bedeutung.

(A;1) Das Klima hat Auswirkungen auf die Leistung:

- Dreesmann (1982, S. 178), der sich auf eine Untersuchung von Walberg (1976) bezieht, gibt an, dass „Klimamerkmale bis zu 46 Prozent der Varianz von Lernkriterien aufklären“.
- Wrightstone (1951, nach Chemnitz, 1978, S. 28f) nimmt ebenso generell wie Perkins (1951, nach Chemnitz, 1978, S. 30) und Glidewell (1951, nach Chemnitz, 1978, S. 35f) Auswirkungen des Klimas auf den Lernprozess an.
- Withall (1949, nach Chemnitz, 1978, S. 22f) stellt fest, „dass das sozial-emotionale Klima Auswirkungen auf die Lernleistung oder Lernbereitschaft hat“.

(A;2) Das Klima hat Auswirkungen auf bestimmte Dimensionen der Kategorie „Leistung“:

- „Der Grad sozialer Zufriedenheit spiegelt sich im Arbeitsverhalten und in den Lernleistungen der Schüler wider“ (Brunner und Huber, 1989, S. 51).
- Dreikurs (1971, nach Chemnitz 1978, S. 81f) bemerkt, dass die Atmosphäre innerhalb der Klasse, die vom Lehrer geschaffen wird, das Lernen anregt oder hemmt.
- Ebenso allgemein formuliert Ruppert (1969, nach Chemnitz, 1978, S. 79), dass eine spannungsfreie Atmosphäre den Lernerfolg in einer Schulklasse ermögliche.
- Anderson (1969, nach Chemnitz, 1978, S. 63) sieht den Einfluss des sozialen Klimas in den kognitiven Leistungen der Schüler.
- „So ist anzunehmen, dass sowohl die kognitive Leistungsfähigkeit als auch die Leistungsbereitschaft der Schüler von der Befriedigung und Steuerung ihrer emotionalen und sozialen Grundbedürfnisse, wie z.B. Anerkennung in der Klasse, in starkem Maße abhängen“. (Bäuerle, 1988, S. 134).

(A;3) Das Klima hat Auswirkungen sowohl auf die Kategorie „Leistung“ als auch auf andere Dimensionen:

- Jerusalem (1997, S. 264) formuliert mit aller Vorsicht, „dass das subjektive Unterrichtsklima sowohl mit Leistungen als auch mit Persönlichkeitsmerkmalen von Schülern zusammenzuhängen scheint“.
- Oswald u.a. (1989, S. 37) sehen die Leistungsfähigkeit und das Lernverhalten als wichtige abhängige Variable des (Schul)klimas neben der Demokratisierung und dem Sozialverhalten.
- Chemnitz (1978, S. 60) benennt die Auswirkungen des sozialen Klimas in drei Bereichen: dem Leistungszuwachs in einem bestimmten Fach, der Zunahme des Problembewusstseins und dem Verhalten innerhalb und außerhalb der Schule.

(B;1) Das Klima und andere Einflüsse haben Auswirkung auf die Kategorie „Leistung“:

- Jerusalem (1997, S. 263) erkennt, dass der Zusammenhang zwischen Klima und Leistung davon abhängig ist, „in welchem Maße die Atmosphäre den Bedürfnissen einzelner Schüler entspricht bzw. zuwiderläuft“.

(B;2) Das Klima und andere Einflüsse haben Auswirkung auf bestimmte Dimensionen der Kategorie „Leistung“:

- „Die Art, wie ein Schüler seine eigene Person sieht, wie er zum Beispiel seine Leistungen in Relation zu denen der Mitschüler einschätzt oder wie er seine Sozialkontakte innerhalb des Klassenverbandes wahrnimmt, determiniert die Varianz in den Schulleistungen zu etwa 25 Prozent“ (Wiechardt 1978, S. 463).
- (B;3) Das Klima und andere Einflüsse haben Auswirkung sowohl auf die Kategorie „Leistung“ als auch auf andere Dimensionen:
- Langer u.a. (1996, S. 74): „Das Angenommensein durch Mitschüler und Lehrer entscheidet oft über ein Schulschicksal. Leistungen und Lernerfolg hängen vom Individual- und Sozialverhalten ab“.
- (C;1) Einzelne Dimensionen des Klimas haben Auswirkung auf die Kategorie „Leistung“:
- „Positives zwischenmenschliches Verhältnis – gute Kameradschaft, keine Bevorzugung einzelner Schüler, weniger Streit und Cliquenbildung – wirkt sich günstig auf die Leistungen aus“ (O’Reilly, 1975, nach Dreesmann, 1982, S. 153).
  - Brunner und Huber (1989, S. 51) führen Beispiele an, „in denen ein positiver Zusammenhang zwischen Schüler-Kooperation und Schulleistungen aufgezeigt werden konnte“.
  - Krapp (1973, nach Chemnitz, 1978, S. 7) erkennt soziale Bedingungen wie Kontakt- und Anpassungsbereitschaft in positivem Zusammenhang mit dem Schulerfolg.
  - Bäuerle (1988, S. 121) sagt, „dass bei Mitschülern beliebte Schüler im Durchschnitt bessere Schulleistungen erbringen als bei ihnen unbeliebte“.
- (C;2) Einzelne Dimensionen des Klimas haben Auswirkung auf bestimmte Aspekte der Kategorie „Leistung“:
- „So ist anzunehmen, dass sowohl die kognitive Leistungsfähigkeit als auch die Leistungsbereitschaft der Schüler von der Befriedigung und Steuerung ihrer emotionalen und sozialen Grundbedürfnisse, wie z.B. Anerkennung in der Klasse, in starkem Maße abhängen“. Bäuerle (1988, S. 134).
  - „Probleme mit Mitschülern wirken sich negativ auf die Lernbereitschaft, die Erfolgszuversicht und das Anspruchsniveau aus, wodurch schulischer Misserfolg begünstigt wird“ (Petillon, 1980, S. 57).
- (C;3) Einzelne Bereiche des Klimas haben Auswirkung sowohl auf die Kategorie „Leistung“ als auch auf andere Dimensionen:
- „Positive Erfahrungen in der Schülergruppe begünstigen den Schulerfolg, ein hohes Selbstwertgefühl und selbstsichereres Auftreten“ (Petillon, 1984, S. 17).
  - „dass sich die Organisation der Unterrichtsform auf Zufriedenheit und Arbeitsverhalten auswirkt“, stellen Brunner und Huber (1989, S. 51f) fest.
  - Eickhorst (1994, S. 157) sieht, „dass sich Erziehungs- und Unterrichtsergebnisse immer auch darstellen als Produkte sozialer Wechselwirkung und somit als Interaktionsprobleme interpretiert werden können“.

Obwohl das Beziehungsgefüge zwischen Klima oder Klimakomponenten und seinen Auswirkungen auf den Leistungsbereich in der Literatur zahlreich belegt ist, muss ebenso deutlich festgestellt werden, dass es sich in den meisten Fällen um Annahmen oder Schlussfolgerungen handelt, deren Ableitung allerdings meist auch nicht unbegründet scheint. Jerusalem spricht von vagen Zusammenhangsvermutungen (1997, S. 261f). Wo in Studien empirische Ergebnisse vorlägen, konnten jedoch bisher nur schwache bis durchschnittliche Zusammenhänge ermittelt werden.

Auch Helmke/Weinert (1997, S. 133) halten weitere Forschung innerhalb des Gesamtzusammenhanges für notwendig. Sie stellen (1997, S. 138ff) die komplexe (multiple) Determination der Schulleistung am umfassendsten dar. Das Klima in der Schulklasse ist demnach nur einer von zahlreichen Faktoren, der gemeinsam mit anderen motivationale und leistungsfördernde Effekte hervorbringen kann. Ähnlich sieht es Eder (1996, S. 218). Er konstatiert, dass einzelne Aspekte des Klassenklimas Faktoren der Lernbereitschaft bzw. Prozessmerkmale des Lernens beeinflussen könnten. Dem Einfluss des Klimas auf direkt messbare schulische Leistungen misst Eder dagegen keine größere Bedeutung bei, da diese zu stark von individuellen Merkmalen des einzelnen Schülers sowie von Beurteilungspraktiken der Lehrer abhängen.

Brunner und Huber (1989, S. 12f.) erkennen noch Defizite im Bereich der Interaktionsforschung, die die Ergebnisse auch empirisch belegter Untersuchungen verdeutlichen könnten. Die ganze Bandbreite von verschiedensten, teilweise diametralen<sup>1</sup> Forschungsergebnissen im Bereich der Wirkung des Klimas auf Leistungsmerkmale sieht Eder (1996, S. 67f.) in unterschiedlichen Definitionen und Operationalisierungen des Konstrukts Klima, in unterschiedlichen Leistungsindikatoren und in unterschiedlichen Erhebungs- und Analyseverfahren begründet.

Häufiger wird in der Literatur (insbesondere aus soziologischer Sicht) auch betont, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Klima oder Klimamerkmale und Leistungsbereich nicht angenommen werden kann. In der Schule seien Leistung und Konkurrenzdenken so stark miteinander verzahnt, dass sie nicht aus einer positiven Atmosphäre entspringen könnten. Die kompetitive Interaktion (vgl. Brunner und Huber, 1989, S.58ff) verhindert ein positives Klima in der Klasse. Bessere Leistung ist nicht bedingt durch ein sozial-emotionales günstiges Klima, sondern ist das Ergebnis individuellen Strebens, das bewusst versucht, die Chancen der anderen zu verhindern. Dies wird deutlich, wenn D. Ulich (1977, S. 62f) formuliert: „Die Struktur der Schulklasse ist geprägt von den Spannungen zwischen formeller Organisation (Leistungsanforderungen) und informellen sozial-emotionalen Beziehungen. Einerseits ist die Struktur vom Konkurrenzprinzip geprägt, andererseits vom Solidaritätsprinzip. (...) Die Schulklasse ist also paradoxerweise im Lernen ein Miteinander, in der Leistung ein Gegeneinander“.

Auch Dreesmann (1982, S. 90ff.) sieht – wenn auch abgemildert – diese Gefahr, wenn er feststellt: „ein hohes Maß an Kameradschaft in einer Klasse kann sowohl mit einer als stark als auch einer als gering empfundenen Konkurrenz einhergehen“. Am extremsten – für die pädagogische Klimaforschung wie für

---

<sup>1</sup> Die Bandbreite reicht von Aussagen wie Klima-Werte sind „hervorragende Indikatoren für Schulqualität im Mikrobereich“ (Bessoth, 1989) bis zu einer „Bilanz einer großen Anzahl von Untersuchungen mit dem ‘Organizational Climate Description Questionnaire’ von Halpin & Croft (1963), (...) dass kein Zusammenhang zwischen Klima und Leistung bestehe“ (nach Eder, 1996, S. 67f).

den Praktiker im täglichen Unterrichtsgeschehen nahezu demotivierend – ist der Ansatz von K. Ulich (1983, S. 68): „Ohne Zweifel wirkt sich die Rivalität in der Klasse eindeutig beziehungsstörend aus; dies ist durch die institutionelle Vorgabe der Schule in Bezug auf Leistung, Leistungsbewertung und Selektion bedingt und lässt sich deshalb weder durch die Schüler noch durch die Lehrer grundlegend entschärfen“.

### **Auswirkungen auf die Sozialkompetenz**

Dass ein positives Klima in Schulklassen sich auch positiv auf den Sozialbereich des Einzelnen oder einer Gruppe auswirkt, ist eigentlich eine Tautologie. Eder (1996, S. 73) stellt – aus einer Studie von Fend (1977) folgernd – grundsätzlich fest: „Je besser die sozialen Beziehungen an der Schule, desto geringer das Ausmaß abweichenden und störenden Verhaltens“ (vgl. auch Dreesmann, 1982, S. 43ff). Staub (1982, S. 301) vergleicht das Klima in der Gruppe sogar mit der emotionalen Wärme der Eltern, die für einzelne Kinder eine natürliche Sozialisation herbeiführen könne.

Dennoch wird in der Forschung von unterschiedlichen Ergebnissen berichtet. Einerseits betreffen sie die Intensität und den Grad der Veränderung sozialen Verhaltens, sind also quantitativer Art. Andererseits kommen sie dadurch zustande, dass auf der Seite der abhängigen Variable „Sozialkompetenz“ die Indikatoren (Störungen im Unterricht, Schwänzen von Schule, Hilfsbereitschaft, Umgang mit Streitereien, an denen Veränderungen im sozialen Verhalten gemessen werden) qualitativ unterschiedliche Dimensionen darstellen (vgl. Eder 1996, S. 73f), oder aber – auf Seite der unabhängigen Variable<sup>1</sup> - unterschiedliche Klimakomponenten die Basis der Untersuchungen bildeten.

Auf das Verhalten im Allgemeinen und wenig differenziert oder aber in Verbindung mit weiteren Auswirkungen nehmen zahlreiche Äußerungen besonders aus der frühen Forschungsphase auf diesen Themenkomplex Bezug. Ihnen gemeinsam ist der Versuch, Möglichkeiten zur Vermeidung oder Verringerung von Störungen oder negativen Auffälligkeiten im Sozialbereich mit Hilfe des Klimas oder einzelner Klimakriterien aufzuzeigen. Bereits 1956 formuliert Kasper (nach Chemnitz, 1978, S. 63) „dass ein gutes Klassenklima die emotionale Anpassung verbessert, die Anzahl und Gewichtigkeit von Verhaltensstörungen verringert und Einfluss auf die Einstellung zur Schule hat“.<sup>2</sup> Zwanzig Jahre später erkennt Schulz (nach Petillon, 1980, S. 56), dass Verhaltensstörungen Folge ungenügender sozialer Entfaltungsmöglichkeiten sind. 1978 formuliert Meister (S. 550) für die verschiedensten Klimatypen: „deren Bedeutung für einen effektiven Unterricht und Kovariation mit Verhaltensstörungen bei Schülern scheinen unbestritten zu sein“. Brunner und Huber (1989, S. 53) nennen als Möglichkeit zur Prävention von Unterrichtsstörungen ein Training der kommunikativen Kompetenz von Lehrern und Schülern.

Eine größere Anzahl von Äußerungen bezieht sich auf Details, die dem Sozialbereich des Moralisch-Ethischen zuzuordnen wären. So erläutert Oser (1997, S. 479ff), dass erst ein positives Klima Toleranz und Selbstreflexion, Wahrhaf-

---

<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang beklagt Dreesmann (Vgl. 1982, S. 97), dass dieses Potential an Möglichkeiten für die praktische Arbeit des Lehrers zur Einflussnahme auf das Sozialverhalten - z.B. bei Verhaltensstörungen - noch nicht ausreichend erforscht wurde.

<sup>2</sup> Vgl. auch ähnliche Ansätze von Weiss (1955) und Anderson (1969), nach Chemnitz (1978, S. 63ff).

tigkeit und Verpflichtungsgefühle, den Aufbau von Freundschaftsbeziehungen, den Umgang mit Streit, die Hilfsbereitschaft, die Verschwiegenheit ermöglicht und er meint hier eine moralische Atmosphäre, ein Moral-Klima, in dem Vertrauen und Sicherheit notwendige Bedingungen sind. Oswald u.a. (1989, S. 37) sehen Abhängigkeiten des Schulklimas von der Willensbildung, den inneren Einstellungen und der Demokratisierung der Schüler. Toleranz, Hilfsbereitschaft, Freundschaftsbeziehungen aufzubauen und zu erhalten, werden von Dreesmann (1982, S. 158) in diesem Zusammenhang genannt, und Moos (1979, nach Eder, 1996, S. 72) sieht Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit positiv beeinflusst bei einem Klima mit starker Betonung sozialer Beziehungen.

Ein weiteres Feld von Forschungsergebnissen beschreibt Veränderungen im Individualbereich bei Schülern (affektiver Bereich, Persönlichkeitsmerkmale, Selbstkompetenz) als wichtige Abhängigkeiten vom Klima. Für das schulische Selbstvertrauen sieht Jerusalem (1997, S. 269) die Bedingungen unter anderen im Klassenklima. Jerusalem und Schwarzer (1997, S. 263f) konnten 1991 nachweisen, dass Schüler in klimanegativen Klassen mehr Hilflosigkeit, Angst, Kontrollverlust sowie weniger Selbstwertgefühl und Erfolgszuversicht zeigen als Schüler in klimapositiven Klassen. Oswald u.a. (1989, S. 116) finden als Dimensionen der Klimawahrnehmung bei den Schülern die Befindlichkeitsaspekte Schulfreude/Schulunlust und Schulangst heraus. Sich-Wohlfühlen, größere Erfolgshoffnungen und weniger Angst sind Dimensionen eines positiven Selbstkonzeptes, das Selbstvertrauen, Selbständigkeit und eine realistische Selbsteinschätzung beinhaltet. Dieses glauben Dreesmann (1982, S. 153ff) und Schwarzer (1979, nach Eder, 1996, S. 74) eher in solchen Klassen zu erkennen, in denen Leistungsdruck, Konkurrenzverhalten und die Anonymität geringer sind. Positive Erfahrungen in der Schülergruppe begünstigen nach Petillon (1984, S. 17) nicht nur den Schulerfolg sondern auch ein hohes Selbstwertgefühl und selbstsicheres Auftreten. Dagegen wirke sich Ablehnung durch Mitschüler negativ auf die Selbsteinschätzung aus (Petillon, 1980, S. 59f). Moos (1979, nach Eder, 1996, S. 72) stellt größere Unabhängigkeit, Selbstachtung und Kreativität und weniger Unzufriedenheit und Entfremdung unter den Schülern in den Klassen fest, die ein Klima mit starker Betonung sozialer Beziehungen auszeichnet. Eder (1996, S. 255) fasst unter der Überschrift „Wirkungen des Klimas“ zusammen, dass sich Befindensmerkmale wie Schulfriedenheit, Belastungen durch die Schule ebenso wie Persönlichkeitsmerkmale (Entwicklung des Selbstkonzeptes, Entwicklung von Interessen, die Mitarbeit im Unterricht) „gut aus dem Klima der Klasse bzw. Schule vorhersagen lassen“. Umgekehrt wirken rivalisierende und konkurrierende Klimafaktoren negativ auf die Selbstkonzeptentwicklung und das Selbstwertgefühl (insbesondere bei schwächeren Schülern) ein.

## **1.6. Operationale Definition des Begriffs „Klassenklima“**

Um mit dem Begriff „Klassenklima“ im Folgenden weiter zu arbeiten, bedarf es der Überlegung, was im Sinne des Gedankenganges dieser Studie inhaltlich darunter verstanden wird.

In recht bescheidenem Umfang finden sich Untersuchungen und Erläuterungen<sup>1</sup> des Einflusses der verschiedenen Fächer (vgl. Oswald u.a., 1989, S. 35; Dreesmann, 1982, S. 145; Anderson et al., 1969, nach Chemnitz, 1978, S. 53) oder der Fachinhalte und –methoden (vgl. Dreesmann, 1982, S. 123) auf das Klassenklima.<sup>2</sup> Dies ist umso verwunderlicher, als insbesondere aus pädagogischer Sicht mit dem didaktischen Dreieck Lehrer – Schüler – Unterrichtsgegenstand/-inhalt neben den beiden personellen eine dritte, den Unterricht wesentlich mitbestimmende Größe (vgl. z.B. Glöckel, 1992, S. 55ff), bekannt ist.

Dreesmann (1982, S. 191) listet einige, darunter auch empirische Ansätze (Fraser, 1981; Power und Tisher, 1979; Welch/Walberg, 1972; jeweils mit dem Learning Environment Inventory) dieses Zusammenhanges auf. Dabei steht allerdings weniger das Fach oder der Unterrichtsinhalt selbst im Vordergrund sondern mehr die Art der Darbietung, also die Methodik der Vermittlung. Bäuerle (1988, S. 18) benennt unter anderem den gleichen Zusammenhang, wenn er ausführt: „So wird die soziometrische Struktur durch das Lehrerverhalten der gesamten Klasse bzw. den einzelnen Schülern gegenüber in starkem Maße beeinflusst, z.B. durch sein methodisch-didaktisches Vorgehen“.

Wie weit haben für Schüler hochmotivierende oder uninteressante Lehrinhalte Einfluss auf das Klassenklima?

- Spielt der Lebensweltbezug in diesem Sinne eine Rolle?<sup>3</sup>
- Welche Fächer können mit ihren Unterrichtsinhalten mehr, welche weniger Einfluss auf soziale Bezüge innerhalb einer Klasse nehmen?
- Wie wirken die von der Schule bereitgestellten Medien auf Schüler, die selten mit ihnen umgehen?
- Wie wirken sie auf solche, die in der technischen Ausstattung zu Hause bereits neuere Versionen als die Schule besitzen und die im Umgang mit ihnen und dem Wissen über sie ihren Lehrern teilweise immens voraus sind?

In diesen Fragen drückt sich Untersuchungsbedarf aus. Da das Klima nicht nur von einer der zahlreich aufgelisteten „Determinanten“ abhängt, „sondern von einer Gesamtkonstellation, in der jeder Faktor sowohl für sich als auch in Wechselbeziehung und im Verbund mit anderen Faktoren wirkt“ (Dreesmann, 1982, S. 145), müssen Fragen wie die oben angeführten in umfassenderer Klimaforschung künftig eingebunden sein.

Dabei darf die Betrachtung sich nicht nur auf das Fach, auf die Fachinhalte oder auf Methodisches beschränken, sondern muss darüber hinaus auch das Ziel von Unterricht in seiner ganzen Breite – im Allgemeinen, Politischen wie im Einzelnen jeder gegebenen Stunde – berücksichtigen. Welches Menschenbild

---

<sup>1</sup> Chemnitz (1978, S. 16f): „So kann weiterhin das Führungsverhalten des Lehrers als wesentliche Komponente des Klimas in Schulklassen betrachtet werden. Ein anderer Autor dagegen sieht das Unterrichtsfach, das sich besonders intensiv auf das Klima auswirkt“.

<sup>2</sup> Eickhorst (1994, S. 145) erkennt aus sozialpsychologischer Sicht positive Ansätze in diesem Bereich, wenn sie sagt: „Der durch die skizzierten sozialpsychologischen Prinzipien geprägte Zugriff auf Unterricht hat sich so weitgehend ausgewirkt, dass eine Vielzahl von Versuchen auszumachen sind, umfassende theoretische Konzepte wie Didaktik bzw. Unterricht insgesamt auf informations- bzw. kommunikationstheoretische Grundlagen zu stellen. Ihr gemeinsamer Grundgedanke ist darin zu sehen, Unterricht im wesentlichen als Interaktions- bzw. Kommunikationsgeschehen aufzufassen und zu definieren“.

<sup>3</sup> Oswald u.a. (1989, S. 42) spielen – hier allerdings im kognitiven Bereich – darauf an, wenn sie ausführen: „Ein reibungsloses Herunterspulen genau fixierter Lerninhalte tötet den Geist. Es ist kaum denkbar, dass dieser sich entwickeln kann, wenn dem Lehrer kein Spielraum mehr bleibt (beispielsweise Physik-lehrstoff auch in Beziehung zu Fragen des Umweltschutzes oder der ethischen Verantwortung zu setzen)“.

– als Zielvorstellung – steht z.B. hinter den politisch-institutionellen Vorgaben für Lehrpläne, durch die in der unterrichtlichen Umsetzung Schüler „gebildet“ werden sollen? Wie weit werden neben den kognitiven die affektiven und sozialen Lernziele erreicht, die der Lehrer durch eine didaktische Auswahl und eine methodische Aufbereitung der Unterrichtsinhalte zu verwirklichen sucht? Wird z.B. das Klima in der Klasse verändert, wird die Selbstkompetenz einzelner Schüler sichtbar gestärkt?

So gesehen muss das didaktische Dreieck zu einem Viereck von Schüler (S) – Lehrer (L) – Unterrichtsgegenstand/-inhalt (UG) – Ziel (Z) werden, das durch das organisatorisch-institutionelle und pädagogisch-soziale Umfeld umschlossenen wird. Die Wechsel-, Kreis- oder Spiralwirkungen stellen Einflussmöglichkeiten der einzelnen Komponenten auf die jeweils anderen dar, was Veränderbarkeit impliziert und somit insgesamt das „Klassenklima“ erklärt.

Aus diesen Überlegungen und dem vorher im einzelnen Dargestellten ergibt sich als (weitere) Definition:

Das Klima in Schulklassen – in der folgenden Grafik schematisch dargestellt – ist vergleichbar einem ideellen Operator, der stellvertretend für ein veränderbares komplexes Sozialgefüge aus Kognitionen und Emotionen aller Beteiligten steht. Es wird durch Unterrichtsgegenstände, Lernziele, Lehrer, Schüler und deren pädagogisch-soziales und organisatorisch-institutionelles Schulumfeld wechselseitig beeinflusst.

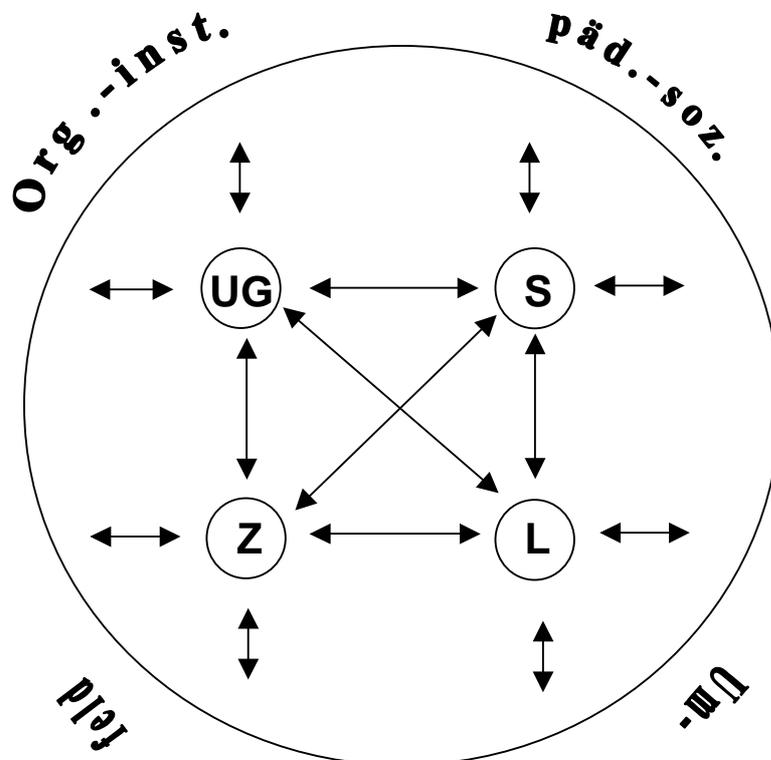


Abb. 4 Klassenklima

Aus dem Verständnis dieser Definition heraus soll im Folgenden der Versuch beschrieben werden, durch gezielt ausgewählte und eingesetzte Unterrichtsinhalte positiven und evaluierbaren Einfluss auf die sozialen Beziehungen in der Schülergruppe und damit auf das Klassenklima zu nehmen.

## 2. Störungen im Umfeld Schule

### 2.1. Störungen im schulpolitisch-organisatorischen Bereich

Wenn im Jahr 2001 innerhalb einer Woche zwei große deutsche Nachrichtenmagazine in ihren Titelreportagen sich mit Themen aus dem Bereich der Schule auseinandersetzen, dann scheint etwas gesellschaftspolitisch Relevantes in das Blickfeld zu rücken.

Auf der einen Seite wird über die Inhalte von Unterricht diskutiert: Was soll Schule heute vermitteln, welches sind die Bildungsaufgaben der Zukunft? So karikiert Darnstädt im Spiegel 14/2001 (S. 72): „Der Kanzler (Gerhard Schröder; Anm. d. Verf.) hat es schon zu einem Komplettdienstprogramm gebracht. Recht, Medizin, Gesundheit, Technologie, Medien, Ökologie, Ökonomie – das seien die ‚Lernfelder der Zukunft‘. Dazu Sprachen, Sprachen, Sprachen, vor allem Englisch als Zweitsprache, Mathe und Naturwissenschaften bis zum Abitur, der Umgang mit Wissen im Netz als vierte Kulturtechnik: ‚Abrufen, abspeichern, bearbeiten.‘ Natürlich ebenso: Geschichte, Vermittlung des kulturellen Erbes.“

Auf der anderen Seite stehen formale Bedingungen (Ganztagsschule, 12 oder 13 Schuljahre, einphasige Lehrerbildung, aber auch Besoldungsstruktur und Beförderungspraxis) im Mittelpunkt von Diskussionen.

In der Tat, Schule verändert sich zur Zeit mit ungeahnter Schnelligkeit.

Nach Jahren, in denen der Lehrerberuf so schlecht wie niemals zuvor im 20. Jahrhundert angesehen wurde, vollzieht sich jetzt in manchen Bundesländern unter dem Aspekt des Lehrermangels eine Kehrtwende im Image dieses Berufsstandes mit dem Ziel, Interessenten, die noch vor wenigen Jahren abgewiesen wurden und/oder in andere Berufe abwandern mussten, für den Lehrerberuf zu motivieren, sie zurück zu gewinnen oder Berufsfremde durch Kurzausbildungen als Seiteneinsteiger zu integrieren. Reinke-Nobbe u.a. stellen im Focus 15/2001 auf S. 64 fest, dass 50 000 Pädagogen fehlen.

Dabei hätte man bei dem Problem des „Schülerberges“ und der rückläufigen Zahl von Lehrern viel früher intervenieren können. Einfachste Hochrechnungen - mit Hilfe des Computers überhaupt kein Problem – können jederzeit darüber Aufschluss geben, wie viele Kinder in 6 Jahren eingeschult, wie viele von ihnen nach 10 Jahren auf die Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien gehen und wie viele Lehrer aus dem Schuldienst ausscheiden werden.

Vielleicht aber wollte oder konnte man den Computer nicht einsetzen. Statt dessen wurden die neuen Medien in unglaublicher Schnelligkeit und mit großzügiger Ausstattung, gefördert durch die Ministerien und die Wirtschaft, in den Schulen installiert, ohne dass dafür die Voraussetzungen in allen Bereichen vorlagen. Alle Lehrer aller Fächer sollen am Computer unterrichten. Nur: die wenigsten Lehrer einer Schule waren und sind dafür ausgebildet. Insbesondere ältere Kollegen haben große Probleme sich auf die neue Technik einzulassen. Dies hat sich in den vergangenen fünf Jahren bis heute (2004) nicht wesentlich geändert. Es ist nicht nur Unkenntnis oder Ängstlichkeit neuen Techniken gegenüber. Es ist auch das Problem anderer Unterrichtsbedingungen in Form eines inhomogenen Leistungsstandes der Schüler in der Klasse wie es ihn im traditionellen Unterricht bei aller Breite von „sehr gut“ bis „ungenügend“ nie gegeben hat. Einige Schüler haben keine oder kaum Erfahrungen mit dem Medi-

um, andere sind durch mehrstündiges tägliches „Training“ haushoch überlegen. Dies erfordert ein didaktisch-methodisches Umdenken größten Ausmaßes.

Die Fülle von Computer-Programmen für alle Fächer, die ständig weiter wächst, ist für den Lehrer nicht so schnell auf Praktikabilität und Qualität hin zu überprüfen, wie der Markt neue Möglichkeiten entwickelt und anbietet.

Die Beschaffung von Material über das Internet ist natürlich ein wesentlicher Fortschritt im pädagogischen Bereich. Nur damit ist es nicht getan. Das eigentliche Problem liegt darin: wer lehrt den Schüler, wie er sich in der ständig anwachsenden Vielfalt des angebotenen Materials orientieren soll, wer instruiert den Schüler, wie über die Qualität des zur Verfügung stehenden Materials nachzudenken ist, wie lernt man, niveauevolle Veröffentlichungen von platten, wissenschaftliche von unkritischen zu unterscheiden. Daraus folgt, dass vor der eigentlichen Beschäftigung mit Sachthemen längere Unterrichtseinheiten erfolgen müssten, in denen der Schüler Methodenkompetenz im technischen und inhaltlichen Umgang mit dem Medium erwirbt. Doch kann die jetzige Lehrer- generation diese Methodenkompetenz überhaupt vermitteln? Die Praxis lehrt, dass dies nicht der Fall ist. Hier besteht ein immenser Aus- und Fortbildungsbedarf.

Wichtiger noch: zum ersten Mal in der Geschichte der Pädagogik sind nicht wenige Schüler ihren Lehrern bei der Arbeit am Computer im Wissen, in der Anwendung und im Umgang mit dem Unterrichtsstoff überlegen, d.h. das Lehrer-Schüler-Verhältnis kehrt sich um. Was an sich eine interessante und ausbaufähige Perspektive ist, stellt viele Kollegen vor größte Probleme in ihrem Rollen- und Autoritätsverständnis.

Ähnliche Schwierigkeiten bereitet den Lehrern die neue Sichtweise in Form der „als Ganzes zu vermittelnden Lernkompetenz“ (Lehrplan S.-H., 1997, S. 7) von Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz, wie sie für alle Fächer gefordert wird. Insbesondere gilt dies in der Planung und Durchführung der Unterrichtsinhalte, -formen und -methoden im Hinblick auf den Bereich von Selbst- und Sozialkompetenz. Ganz zu schweigen von deren Bewertung. Die meisten Lehrer (vor allem die älteren<sup>1</sup>) sind nicht oder nur unzureichend hierfür ausgebildet. Abgesehen davon, dass diese Bereiche logischerweise in die Kompetenz der Psychologie und der Sozialpädagogik fallen müssten und in Zukunft fallen sollten, je mehr Auffälligkeiten sich darin abzeichnen. Und gerade das ist in den Schulen der Fall. Die Klagen über das Verhalten, die Lernbereitschaft und die Ergebnisse von Schülerleistungen sind so zahlreich und von verschiedenen Sichtweisen<sup>2</sup> aus belegt, dass daran nicht mehr vorbeigegangen werden darf.

Ein deutliches Signal, wie schwierig der Lehrberuf geworden ist, zeigt aber auch die Zahl der Frühpensionierungen. 93 Prozent der Lehrer verlassen die Schule vor Erreichen der Altersgrenze von 65 Jahren, davon 50 Prozent mit psychischen oder psychosomatischen Störungen.<sup>3</sup> Sicherlich ist auch die hohe und ansteigende Zahl von Teilzeitlehrern (3/4- oder 1/2-Stellen) nicht nur Ausdruck für eine stärkere Hinwendung zur Freizeitgesellschaft, sondern auch häu-

---

<sup>1</sup> Vgl. Darnstädt im Spiegel (14/2001, S. 66 - 89): Mehr als die Hälfte aller Lehrer ist 47 Jahre und älter.

<sup>2</sup> S. die Ausführungen dieses Kapitels ab S. 38.

<sup>3</sup> S. Lübecker Nachrichten v. 29.04.01 „Schule macht immer mehr Lehrer krank“, in der das Ergebnis einer Studie der Universität Erlangen-Nürnberg zitiert wird. Reinke-Nobbe u.a. (2001, S. 65) ermittelt dagegen 89,7% Lehrer, die vorzeitig die Schule verlassen.

fig das Ergebnis von Unzufriedenheit wegen zu hoher Belastung durch den Beruf. Unterrichteten im Schuljahr 1995/96 noch 32,2% Lehrer mit verminderter Stundenzahl, so waren es im Schuljahr 1999/00 bereits 38%.

Auch die von vielen Kultusministerien eingeforderte Evaluation in Form von Schulprofildarstellungen und Jahresberichten (in werbewirksamer Broschürenform oder durch home-pages im Internet), Absichtserklärungen für Schwerpunktsetzungen und deren Überprüfung nach festgelegten Zeiträumen kann eine Schule nur scheinbar verbessern. Durch die Form der Selbstevaluation stellt sich jede Schule natürlich nur positiv in ihren Schwerpunkten (altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich, Arbeitsgemeinschaften u.ä.) dar, auch wenn daran nicht nur die Lehrer, sondern auch Eltern und Schüler in zahlreichen Ausschuss- und Konferenzsitzungen zusammen mitgewirkt haben. Die Stundenverteilung und der Stundenausfall sind nur in Randbereichen durch die Autonomie einer einzelnen Schule zu begründen. Eine echte Vergleichbarkeit zu anderen Schulen ist dadurch nicht gegeben. Zwar kann eine Andersartigkeit festgestellt werden, die Güte dagegen ist so nicht überprüfbar. Nur durch vergleichende Außenevaluation durch neutrale Beobachter – unterstützt durch anonyme Befragungen der an der Schule Beteiligten (Eltern, Lehrer, Schüler) – könnten Missstände aufgedeckt und Veränderungen bewirkt werden.<sup>1</sup>

Das Problem „Schule“ vom Lehrer aus betrachtet ist: Die Klagen über Schule, Schüler, Schulpolitik - aus welcher Sicht auch immer - nützen auch dem veränderungsbereiten Lehrer, der sich weiterbildet, nach Verbesserung strebt (Optimierung von Methoden, Optimierung von Strukturen, Abläufen, Optimierung des Lernerfolgs usw.), ebenso wenig, wie die von Wissenschaft und Politik angebotenen Möglichkeiten zum Abbau von Problemen. Diese sind meistens so allgemein oder theoretisch gehalten, dass auch sie nicht die anstehende Unterrichtsvorbereitung für sechs Stunden am nächsten Tag mit teilweise schwierigen Kindern erleichtern helfen. Sie erscheinen ihm allenfalls als langfristig durchaus sinnvolle Perspektiven, die aber im täglichen Stress des Berufes kaum durchführbar und damit nicht hilfreich sind.

## **2.2. Störungen im Sach- und Sozialbereich: Die „kleinen“ Störungen<sup>2</sup>**

„Können wir heute nicht ´mal wieder singen?“

Welcher Musiklehrer fühlte sich bei diesem Satz eines Schülers aus der 5. Klasse nicht schon einmal gestört oder zumindest verunsichert, wenn er, sehr gut auf Instrumentenkunde vorbereitet, mit dem genauen Verlaufsplan der Stunde im Kopf, gerade anfangen wollte, seine Schüler mit einer mitgebrachten Posaune zu motivieren, damit sie ihm willig durch Phasen der Wiederholung, der Problemstellung und –lösung, des Übens und der Ergebnissicherung zum Thema Blechbläser folgen.

Geplant ist alles perfekt. Die Stunde ist genau in die Unterrichtseinheit eingefügt. Auch alles andere ist gedanklich durchgespielt: die Sozialformen (Lehrer-

---

<sup>1</sup> Unter dem Arbeitstitel „EVIT“ (Evaluation im Team) hat im Schuljahr 2003/2004 in Schleswig-Holstein eine Überprüfung der Schulen durch ein externes Dreiergremium begonnen. In etwa fünf Jahre sollen Beurteilungen für alle Schulen vorliegen.

<sup>2</sup> Vgl. Hortien (1995a).

vortrag, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Stillarbeit, Unterrichtsgespräch, Schüler-vortrag), der Medieneinsatz (Tafel, bunte Kreide, Paper, Overheadprojektor, Buch, Heft, Stimme, Instrument, Körperinstrument, CD, Kassette, Video), die Aktionsformen (Hören, Singen, Instrumentalspiel, Bewegung, Tanz, Spiel, Stille), alles wurde gesichtet, geordnet und in eine stimmige Folge gebracht.

Nur wirft der Schüler mit seiner störenden Frage leider alles über den Haufen. „Eine völlig unerwartete, scheinbar nicht zur Sache gehörende Frage oder Antwort kann einen Lehrer, der die Unterrichtsstunde sorgfältig aufgebaut hat, aus der Fassung, ja sogar um sein Ansehen bringen“, sagt Cropley (1982, S. 92).

Wie reagiert der Lehrer? „Der Lehrplan ...“, „Wir müssen das Thema schon fortführen, sonst habt ihr in der nächsten Stunde alles über die Instrumente vergessen“, „Wenn wir heute unser Thema abgeschlossen haben, können wir ja am Ende der Stunde noch singen, wenn die Zeit reicht“. Oder aber er ignoriert die Frage einfach.

Diese Art der Störung ist dabei noch sachgebunden. Der Schüler zeigt mit seiner Frage sogar Interesse am Musikunterricht. Sehr viel schwerer hat es der Lehrer, wenn die Störung aus dem sozialen Bereich kommt. „Bitte schreib das mal an die Tafel!“ – „Nöö!!!“ Oder: der Lehrer spielt den zarten Beginn der Mondscheinsonate, und ein Schüler schmeißt im vierten Takt mit lautem Getöse seine blecherne Bleistiftdose mit Absicht herunter, worauf ein schallendes Gelächter durch die Klasse tönt. Wie reagiert der Lehrer? Wie bekommt er diese Situation in den Griff? Immer wieder stehen Lehrkräfte vor solchen Problemen. Sie fühlen sich gestört und reagieren häufig genug falsch. Dieses wird ihnen aus den Reaktionen der Schüler oder dem (Nicht-)Erreichen der didaktischen Zielvorgaben deutlich.

Natürlich gibt es prinzipiell keine Rezepte, solche störenden Momente schadlos für alle Beteiligten zu überstehen, weil jede Unterrichtssituation anders ist und die beteiligten Personen (auch wenn es dieselben sind) in dieser speziellen Phase auch immer wieder anders sind, da sie in diesem Augenblick anders denken, fühlen und handeln.

Täglich stellen die Lehrer fest, dass die Impulse, die sie aussenden, häufig nicht nur neben dem eigentlichen themenbezogenen Unterrichtsgeschehen herlaufen, sondern dass sie sogar weit davon wegführen. Selten nur erreicht eine Ermahnung wie „Jetzt pass mal bitte auf!“ oder „Du träumst schon wieder!“ für längere Zeit ihren eigentlichen Zweck. Beim nächsten Anschreiben an der Tafel redet der Schüler schon wieder mit seinem Nachbarn.

Auch viele sachliche Hinweise, Erläuterungen, Argumentationen („Robert berichtet euch jetzt etwas über die 60er-Jahre, in denen die Beatles groß wurden.“) erreichen aus vielfältigen Gründen oft nicht bei allen Schülern das Ziel. Die folgende Graphik möge dies verdeutlichen:

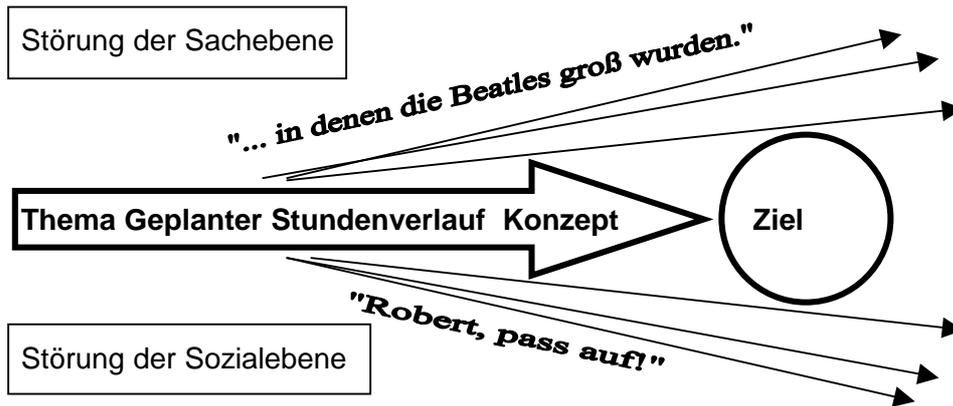


Abb. 2 Verfehlung des Unterrichtszieles durch Störungen

Der Begriff „Störung“ ist in der Schule durchaus nicht nur negativ besetzt<sup>1</sup>, denn auch ein hervorragender Beitrag eines Schülers, den der Lehrer in seiner Vorbereitung nicht beachtet oder übersehen hat, kann die Planung irritieren, den Lehrer zwingen, andere methodische oder didaktische Wege einzuschlagen, als er beabsichtigt hatte und somit den Unterricht verbessern. Eine Stunde, deren Problemstellung und Entwicklung der Lösungswege dem Lehrer in der Vorbereitung als schwierig erschien und die er deshalb kleinschrittig konzipiert hat, kann durch einen Schüler, der zufällig oder durch Überlegung das entscheidende Ergebnis vorwegnimmt, extrem gestört werden, den Lehrer ratlos machen, da seine Planung zunichte gemacht wird. „Unterrichtsstörung“ ist also alles, was das Lehren und Lernen in der Schule behindert oder zum Stillstand bringt und was den Lehrer deshalb auf der Sach- oder der Sozialebene zu einer Änderung seines vorgesehenen Verhaltens veranlasst oder veranlassen sollte.<sup>2</sup>

#### **Dabei muss unterschieden werden zwischen Störungen**

- deren Qualität im Bereich der oben geschilderten („harmlosen“) Fälle liegt, die in jeder Stunde mehrfach auftreten<sup>3</sup>
- deren Wirkung den Unterricht, das Unterrichts- oder sogar Schulklima so stark belasten, dass nur eine starke Intervention Abhilfe schaffen kann.

Erstere sind meist zeitlich eng begrenzt und erfordern unmittelbare spontane Reaktionen. Ihre Auswirkungen, besonders diejenigen im Sachbereich, haben vielleicht noch Einfluss auf die Planung der nächsten Stunde, während letztere Wochen oder Monate anhalten und für Schüler wie Lehrer zu einer extremen Belastung werden können. Sie bedürfen einer genauen Analyse und einer Planung von Maßnahmen, die dann vielleicht zu einer Milderung oder Beseitigung führen können. Dennoch muss hier von beiden die Rede sein, da die Quantität auch kleinerer, für viele Lehrer vielleicht absolut unbedeutender Störungen in ihrer Häufung sich zu qualitativ massiveren ausweiten können.

<sup>1</sup> In der themenzentrierten Interaktion (TZI) werden Störungen positiv gesehen, weil in ihnen individuelle Bedürfnisse zum Ausdruck kommen.

<sup>2</sup> Vgl. Winkel (1983, S. 26).

<sup>3</sup> Vgl. Winkel (1983, S. 55): „Nach R. und A.-M. Tausch (...) wird der Lehrer alle 2,6 Minuten mit einer unterrichtlichen Konfliktsituation konfrontiert, durch die er sich irgendwie gestört fühlt“.

Um bei der Bewältigung kleinerer Störungen im Schulalltag Hilfen zu geben, sind natürlich schon sehr viele Möglichkeiten dargestellt und diskutiert worden.<sup>1</sup> Im Zusammenhang mit diesem Themenkomplex soll hier nur erneut<sup>2</sup> auf eine Nuance hingewiesen werden, die ansonsten selten im Blickfeld didaktisch-methodischer Überlegungen und Untersuchungen gestanden hat. Sie bezieht sich auf Kleinstepisoden des Unterrichtsgeschehens, kurze Momente, kleine Szenen und Blitzlichter, die sehr viel bewirken können, um auf der Sachebene den Lernprozess in Gang zu halten und/oder auf der Beziehungsebene Situationen zu entkrampfen. Sie prägen den weiteren Verlauf einer Stunde entscheidend mit und können unter Umständen die Weichen für das Erreichen einer positiven Unterrichtsstimmung oder von Unterrichtszielen stellen.

Ist der Lehrer hier flexibel und kreativ, lassen sich auch Störungen im Sozialbereich in den themenbezogenen Unterrichtsgang einschmelzen, indem deren Energie positiv in den Lernvorgang einbezogen wird.<sup>3</sup>

Der Grundgedanke dieser Methode ist einfach darzustellen. Im Unterrichtsgeschehen müssen Lehrer bekanntlich immer "zweigleisig" denken und beobachten: sie haben auf der einen Seite die Sachebene, den Unterrichtsfortgang, und auf der anderen Seite das Sozialgeschehen, positive und störende Interaktionen, zu verfolgen. Neidhardt (1977, S. 199) beschreibt den Sachverhalt, der in Abb. 2 schematisch dargestellt ist, folgendermaßen: „Unterricht verläuft zwischen zwei Ebenen. Die eine Ebene ist im Sinne herkömmlicher Didaktik und Methodik bestimmt, die andere wird durch die jeweiligen Unterrichtsteilnehmer aufgrund ihrer psychischen Situation definiert“.

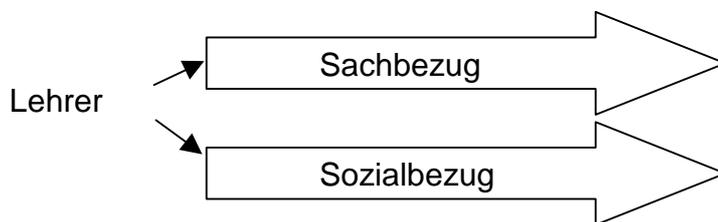


Abb. 3 Gleichzeitige Beobachtung von Sach- und Sozialbereich

Manchmal werden bei der Vorbereitung einer Stunde die Unterrichtsinhalte daraufhin untersucht, ob sie auf soziale Bereiche einwirken könnten. Den Schülern sollen beispielsweise ethisch-moralische oder interpersonelle Beziehungen in der Absicht verdeutlicht werden, ihre Einstellungen oder ihr Sozialverhalten zu verändern. Das Unterrichtsgespräch über ein Spiritual, einen Blues oder über „Die Entführung aus dem Serail“ könnten z.B. helfen, Vorurteile und Rassendiskriminierungen abzubauen.

<sup>1</sup> Vgl. z.B.: Winkel (1983).

<sup>2</sup> Vgl.: Neidhardt (1977).

<sup>3</sup> Vgl. Neidhardt (1977, S. 199): „In Übergangsphasen des Unterrichts kann es nun gelingen, die didaktische und psychodynamische Ebene bewusst miteinander zu verbinden. In ihnen werden also die dramatischen Szenen in die Routinehandlungen des Unterrichts integriert und nicht als Störfaktoren vom Unterricht isoliert. Die didaktische und psychodynamische Dimension wird zu einem dramatischen Unterricht vereinigt. Die Strukturmomente des Unterrichts werden doppelwertig“.

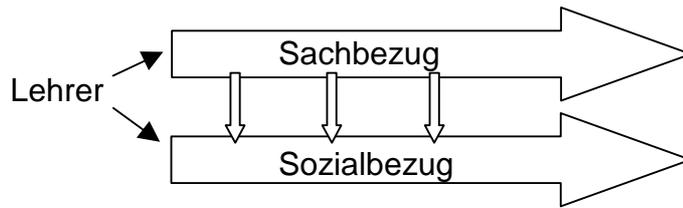


Abb. 4 Verknüpfung des Sachbereichs mit dem Sozialbereich

In der folgenden Abbildung ist die Verknüpfung zwischen Sach- und Sozialbezug umgekehrt dargestellt. Die Störungen im Sozialbereich werden in den Sachbereich umgeleitet. Dieses kann allerdings nicht eingeplant werden, da die Störung spontan auftritt und die Reaktion oder Intervention des Lehrers ebenso spontan im dynamischen Fortgang der Stunde erfolgen muss.

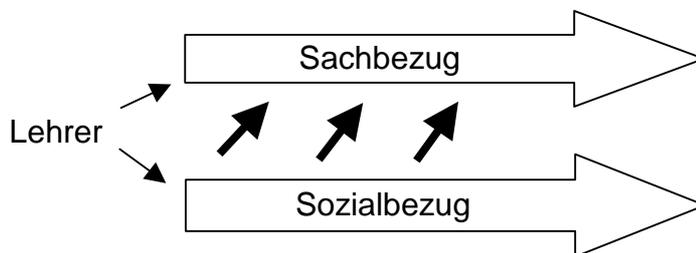


Abb. 5 Verknüpfung des Sozialbereichs mit dem Sachbereich

Drei kleine Szenen und Situationen aus verschiedenen Stunden mögen das Beschriebene verdeutlichen.<sup>1</sup>

- Wenn ein Schüler während des Singens mit den Füßen schurrt oder mit dem Bleistift klopft, wird dieses nicht einfach strikt verboten, sondern zu Begleitinstrumenten umfunktioniert.
- Wenn während des gemeinsamen Keyboardspiels ein Schüler wieder einmal den Schlagzeugrhythmus unerlaubter Weise eingestellt hat, wird daraus ein Stück für Melodie und Rhythmus, wobei durch weiteres Experimentieren erfahren wird, warum nicht alle ihr Rhythmusgerät gleichzeitig in Betrieb setzen können.
- Wenn die Kinder zu zaghaft und leise oder auch zu unlustig bei der Liedstudie singen, hilft nicht unbedingt eine Ermahnung. Eine Einführung in dynamische oder atmosphärische Gestaltungsmöglichkeiten reicht häufig aus: „Ganz toll! Singt genau noch einmal so schön zart und sanft die erste Strophe, die zweite singen wir dann kräftig und die dritte mittellaut, was sehr gut zum Text passt.“

Der geplante Stundenverlauf erfordert in seiner Umsetzung in eine Unterrichtsstunde immer ein mehrdimensionales Denken: Einerseits muss der geplante Entwurf ständig mit der realen Ist-Situation verglichen werden. Andererseits müssen alle positiven und negativen Störungen im Sach- wie im Sozialbereich, die Einfluss auf den Verlauf der Stunde nehmen können, möglichst schnell er-

<sup>1</sup> Diese Situationen sind für andere Kollegen sicher nicht direkt übertragbar. Die augenblickliche Gemütsstimmung des Unterrichtenden ebenso wie seine Kreativität, sein Verhältnis zur Klasse, sein Temperament sind wichtige Variablen, die neben anderen im Ergebnis die individuelle Stilistik jedes Lehrers ausmachen.

kannt werden, damit eine zeitlich wie auch inhaltlich angemessene Reaktion erfolgen kann.

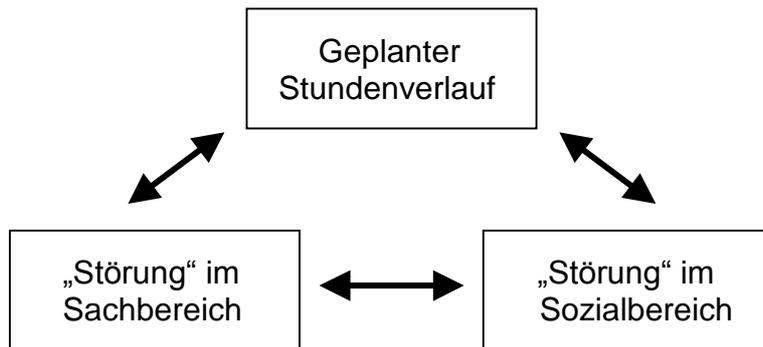


Abb. 6 Unterricht als Spannungsfeld von Planung und gestörter Durchführung

Zusammenfassend ist zu den „kleinen“ Unterrichtsstörungen festzustellen: Ausgangspunkt ist der geplante Stundenentwurf.

Darüber werden ständig beobachtet:

- alle „störenden“ Schüleräußerungen im sachlichen Bereich (neue, falsche, hervorragende, undifferenzierte Aspekte, ungenaue Ausdrucksweisen usw.)
- alle störenden äußeren Einflüsse (Lautsprecheransagen, Geräusche vom Hof, vom Flur usw.)
- alle störenden sozialen Verhaltensweisen der Schüler (untereinander, allein, dem Lehrer gegenüber).

Beim Feststellen einer Störung mit ihren Teilaspekten (Art, Umfang, Form usw.) sollte blitzschnell überprüft werden, ob sich Gemeinsamkeiten, Berührungspunkte, Verknüpfungsmöglichkeiten mit dem geplanten Unterricht finden lassen. Ist ein gemeinsamer Aspekt erkannt, stellt sich je nach Gegebenheit ein neuer oder variiertes methodischer Ansatz zum problemlosen Weiterführen des Unterrichts oder zum Erreichen eines (Teil-)Ziels ein.

So gesehen entsteht eine Art Hohlspiegel, durch den viele kleinere Störungen fokussierend in den Brennpunkt (Unterrichtsverlauf, Stunden- oder Teilziel usw.) geführt werden können:

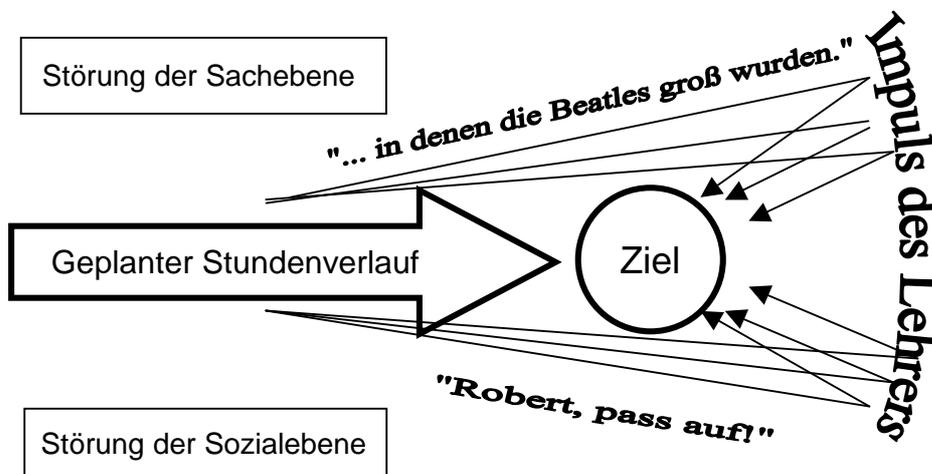


Abb. 7 Umleitung von Störungen in Richtung auf das Unterrichtsziel durch Lehrerimpulse

### 2.3. Die „großen“ Störungen

Mit den sozialen Rahmenbedingungen (das soziale Klima in und um Schulen, Unterrichtsstörungen und Gewalt, Drogen, Mobbing an Schulen) beschäftigt sich der Artikel „Verlierer im Klassenkampf“ (Reinke-Nobbe u.a., 2001, S. 62ff). Die veränderten sozialen Bedingungen im Umfeld Schule, Verhaltensstörungen, Erziehungsschwierigkeiten und abweichendes Verhalten von Schülern, finden auch in zahlreichen Presseartikeln der letzten Jahre facettenreich ihren Niederschlag. Eine nur kleine Titelauswahl der Lübecker Nachrichten liest sich wie ein Horrorszenerario:

- *Kriminalität bei Kindern explodiert (1996)*
- *Studie: 600 000 Mädchen und Jungen neigen zu Gewalt und Gesetzesbruch - Das gefährliche Faustrecht (1996)*
- *Räuber und ihre Opfer immer jünger - Angst vor den Altersgenossen (1996)*
- *Kinder schlagen ihre Eltern - Psychologe: Isolation der Erwachsenen führt zu Terror in der Familie (1997)*
- *Immer mehr kriminelle Kinder - Ladendiebstahl und Sachbeschädigung seit 1991 dramatisch gestiegen (1997)*
- *Die tägliche Gewalt an der Schule wird brutaler (1998)*
- *Lehrer allein können Probleme nicht lösen (1998)*
- *Pennäler als "Konfliktlotsen" gegen Gewalt - Frieden auf dem Schulhof (1998)*
- *Streitschlichter gegen Gewalt in der Schule (2000)*
- *Die Angst vor dem Schulweg (2000)*
- *Bewaffnet in den Unterricht: Die Angst der Kinder wächst (2001)*
- *Immer mehr Gewalt – Ist Strafe ein Irrweg? (2004)*

Auch das folgende Zitat von Reinke-Nobbe u.a.<sup>1</sup> belegt die Schwierigkeiten des Lehrberufes heute in drastischer Anschaulichkeit:

„Gewalt an den Schulen macht den Lehrern mehr und mehr zu schaffen. „Wo früher geprügelt wurde, blitzen heute Messer“, hat Gesamtschulleiter Kasper in seinem Umfeld festgestellt. Vor oder nach der Schule sowie in den Pausen gehörten Erpressungen, Diebstahl, Einbrüche und Gewaltdelikte zur Tagesordnung.

Gewalt auch gegen Lehrer. In Berlin meldeten vergangenes Schuljahr 64 Pädagogen dem Landesschulamt, sie seien von Schülern bedroht worden. 27 Fälle waren es im ersten Halbjahr 2000/2001. Bettina Schubert, die in der Behörde für Gewaltprävention zuständige Psychologin, schätzt, „dass etwa fünf Prozent der Berliner Schüler bewaffnet sind“.

Grundschüler eingeschlossen. Anfang März drohte ein Erstklässler an einer Schule im Bezirk Wilmersdorf seinen Mitschülern und der Lehrerin: „Ich bring euch sowieso alle um.“ Der Junge aus gutbürgerlichem Elternhaus war mehrfach wegen aggressiven Verhaltens aufgefallen. Kurz vor der Drohung war er laut Psychologin Schubert mit einem Messer zur Schule gekommen.

Wie weit die Gewaltbereitschaft gehen kann, zeigt die Wahnsinnstat eines 15-jährigen Gymnasiasten, der im November 1999 in Meißen seine 44-jährige Lehrerin mit mehr als 20 Stichen tötete. Vergangene Woche drohte ein gleichaltriger Schüler aus Stadthagen (Niedersachsen) auf seiner Internet-Homepage einem Lehrer und dessen Familie mit Mord“.

Während man fachdidaktische Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte in den letzten Jahren stark reduzierte, wurden mehr Tagungen angeboten, die Verhaltensauffälligkeiten in der Schule und Möglichkeiten zu ihrer Minderung behandelten, was als Indikator für die gesellschaftspolitische Relevanz dieses

---

<sup>1</sup> Focus 15/2001, S. 62ff.

Themenkomplexes gelten kann. Nur selten wurde dabei versucht, fachspezifische Aspekte mit den sozialen zu kombinieren.

Auch hier möge eine kleine Aufstellung von Tagungsangeboten und –themen aus den Katalogen des Instituts für Praxis und Theorie der Schule (IPT) in Schleswig-Holstein<sup>1</sup> aus dem Jahr 1999 den Sachverhalt belegen:

- „Lernen gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt: Landesfachtag Deutsch als Zweitsprache“
- "Gewaltprävention in Schulen"
- "Olweus-Programm: Mobbing - Gewaltprävention in Schulen"
- "Schulische Prävention im Team, PIT"
- "A World Of Difference"
- "Lions-Quest-Programm: Erwachsen werden - Persönlichkeitsentfaltung von Jugendlichen"
- "Schule ohne Rassismus"
- "88 Impulse zur Gewaltprävention"
- „Kooperationsveranstaltung mit Bildungsinstitut "Kraftprotz“
- „Prävention sexualisierter Gewalt und sexuellen Missbrauchs“
- „Verhaltensprobleme besser bewältigen“
- „AIKIDO - eine alternative Konfliktlösungsmöglichkeit als Antwort auf Gewalt“
- „Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern“
- „Pädagogische Gesprächsführung“
- „Gruppenstunden/Klassenstunden: Eine Chance zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz“
- „Fit und stark fürs Leben: Aggressionsabbau und Suchtprävention durch Persönlichkeitsförderung“
- „Bin ich als Lehrerin/Lehrer für alle Probleme meiner Schülerinnen und Schüler zuständig? Nein!“
- „Beratungsarbeit an Gesamtschulen“
- „Förder- und Beratungspraxis bei Verhaltensauffälligkeiten an der Regelschule“
- „Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischen Störungen“

In der wissenschaftlichen Literatur (etwa der letzten 30 Jahre) finden sich zahlreiche Darstellungen der größeren sozialen Probleme im schulischen Umfeld, Verhaltens- wie Lernstörungen, von denen einige hier kurz in chronologischer Reihenfolge aufgeführt werden. Die Verfasser unterscheiden sich im Wesentlichen in ihrer Bewertung der Häufigkeit und Intensität, der Ursachen sowie -daraus natürlich folgernd – in ihrer Einschätzung von Präventions- bzw. positiven Veränderungsmaßnahmen für die genannten sozialen Probleme.

- Domke, H. (1973, S. 60): abweichendes Schülerverhalten
- Neidhardt, W. (1977, S. 57): vielfältige Konfliktsituationen
- Chemnitz, G. (1978, S. 5): emotionale und soziale Probleme, Verhaltensauffälligkeiten, Störungen während des Unterrichts, Disziplinschwierigkeiten
- Tiedemann, J. (1980): unterrichtsstörendes Verhalten, aggressives Verhalten, ängstliches Verhalten (S. 11), emotionale/soziale Auffälligkeiten (S. 28)
- Ulich, K. (1980, S. 9): Verhaltensstörungen, Erziehungsschwierigkeiten, abweichendes Verhalten von Schülern
- Gräser, H./Lederer, M. (1982, S. 17): Störenfried, verhaltensgestörter aggressiver Typ, verspielter, motorisch unruhiger Typ, typischer Außenseiter
- Korte, J. (1982, S. 15): Aggression, Destruktivität

<sup>1</sup> Natürlich gibt es große regionale Unterschiede, was Quantität und Qualität der Auffälligkeiten betrifft. Die Fülle der Fortbildungsangebote in nur einem Jahr signalisiert aber, dass solche massiven Störungen nicht nur in Ballungszentren, sondern auch in Flächenländern wie z.B. Schleswig-Holstein eine erhebliche Rolle spielen.

- Baulig, A.J. (1982, S. 8f): Auffälliges Schülerverhalten, ausagierendes Verhalten, mangelndes Konzentrationsvermögen
- Winkel, R. (1983): Der gestörte Unterricht
- Bleidick, U. (1985): Lernbehinderung, Lernstörung, Verhaltensstörung, Verhaltensauffälligkeit, Verhaltensschwierigkeit (S. 31), schwererziehbares Verhalten (S. 51)
- Hippler, B. (1985): abweichendes Verhalten, Verhaltensstörungen (S. 53), soziale und emotionale Störungen (S. 307)
- Eppler, R. (1986, S. 143): verhaltensgestört, aggressiv, Schüler mit Schulschwierigkeiten, verhaltensauffällig
- Scheidinger, H. (1987, S. 259): störendes Verhalten
- Figdor, H. (1987, S. 276): Verhaltensstörung, unterrichtsstörendes Verhalten
- Zielke, G. (1987, S. 198): von der Norm abweichendes Verhalten, Verhaltensstörung, Verhaltensauffälligkeit
- Speck, O. (1987): Lernschwierigkeiten, verhaltensauffällige Schüler (S. 220), Verhaltensstörungen (S. 230)
- Schmid, P. (1987, S. 116): Verhaltensstörungen
- Keim, W. (1987, S. 129): schulschwierige Schüler, Erziehungserschwerungen, -schwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Verhaltensstörungen, Erscheinungsweisen undisziplinierter Verhaltens, Disziplinschwierigkeiten, abweichendes Schülerverhalten, unangepasstes Verhalten, soziale Konflikte in der Schule, Lernstörungen, -beeinträchtigungen, -hemmungen
- Burdis, H./Sedlak, F. (1987): Disziplinprobleme, Verhaltensstörungen (S. 93), gestörtes Verhalten (S. 102)
- Bach, H. (1987, S. 54): Verhaltensstörungen, Gewalt an Schulen
- Datler, W. (1987): abweichendes Schülerverhalten, Verhaltensstörung (S. 18), Verhaltensauffälligkeit (S. 25)
- Bärsch, W. (1989, S. 8): nichterwünschtes Verhalten, das „störende Kind“
- Voß, R. (1989b): auffällige Verhaltensweisen (S. 27), Störung, Entgleisung des Sozialisationsprozesses (S. 34)
- Petermann, U./Petermann, F. (1990): „Soziale Unsicherheit“, Einsamkeitserleben, Entfremdungsgefühle (S. 12), verbale und körperliche Aggression (S. 21), delinquentes Verhalten (S. 23)
- Albert, L. (1993): Aggressivität (S. 1), Unkonzentriertheit, motorische Unruhe, Passivität, Desinteresse (S. 44), fehlende Kooperationswilligkeit, fehlende Toleranz und fehlendes Verantwortungsbewusstsein (S. 153), Gewalt in Form von „verbaler Aggression über Raufereien unter Schülern, jeglichen Formen von Erpressung, Körperverletzung, sexuelle Übergriffe bis zum Vandalismus“ (S. 174).
- Schirlbauer (1994, S. 33): Mangelnde Konzentration, starke Motorik, fehlende psychische Stabilität, Verweigerungshaltung, Aggressionen
- Heitger (1994, S. 26): Aggression und Brutalität
- Schliep (1995, S. 73): Leistungsstörungen, soziale Konflikte
- Pschenny (1995): Lern- und Verhaltensstörungen (S. 1), mangelnde Konzentration, Desinteresse, Verweigerungshaltungen (S. 5)
- Utz (1996): Auffälliges Verhalten (S. 9), Interaktionsstörungen, Störungen im Entwicklungsablauf, Behinderungen oder Gefährdungen anderer Personen durch die Auswirkungen des Verhaltens (S. 82)
- Petermann (1996, S. 9f): Hyperkinetische Störungen (Aufmerksamkeitsstörungen, Impulsivität, Hyperaktivität), Aggressives Verhalten (instrumentelle oder egoistische Aggression, angstmotivierte Aggression), Angststörungen (Trennungsangst, Angst mit Kontaktvermeidung, Überängstlichkeit)
- Opp (1999): Lern- und Verhaltensschwierigkeiten (S. 7), Aggressivität, Zurückziehen, provozierendes Verhalten (S. 8), Gefühlsstörungen (S. 9), gesteigerte Unruhe, gesunkene Aufmerksamkeit und Konzentration, Abnahme der Fähigkeit zuzuhören und stillzuzusitzen,

Tendenz, spontanen Bedürfnissen nachzugehen (S. 11), Hyperaktivität, dissoziales Verhalten (S. 19)

## 2.4. Auffällige Schüler

Besondere Aufmerksamkeit wird in dieser Studie auf die „Sorgenkinder“ jedes Lehrers, die durch Störungen auffallenden Schüler, gelegt. Sind sie es doch, die den Unterricht immer wieder behindern: den Lehrer in seinen didaktisch-methodischen Vorhaben, die Mitschüler oder sich selbst in unterschiedlicher Art und Intensität, was Einfluss auf die Qualität von Unterricht<sup>1</sup> und damit auf den Lerneffekt<sup>2</sup> und die klimatischen Bedingungen in der Klasse hat.

Sie sind dem Lehrer aus unterschiedlichen Gründen auffällig geworden und finden damit besondere Beachtung und Aufmerksamkeit, die sie aus der Gruppe aller Schüler heraushebt. Auf der einen Seite erhalten sie diese Beachtung durch Tadel, Rüge, Bestrafung, ironische oder sarkastische Bemerkungen oder auch nur durch häufigere Beobachtung, auf der anderen Seite aber auch durch Hinwendung, Fürsorge, Unterstützung, zusätzliche Gespräche u.ä.m.

Dabei kann festgestellt werden, dass Auffälligkeiten bei immer jüngeren Schülern beobachtet werden. So sagt L. Kowal-Summek (1995, S. 42): „Es wird auch zunehmend deutlich, dass die Schule mit den dort anfallenden und über das eigentliche Unterrichten hinausgehenden Tatbeständen, die mehr die emotionale und soziale als die kognitive Seite betreffen, allein nicht mehr fertig wird. (...) Erinnert sei hier z.B. an die zunehmende Aggressionsbereitschaft unter Schülern, an die sich massiv vergrößernden Formen von Auseinandersetzung, an die Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten nicht erst bei Schulkindern“. Reinke-Nobbe u.a.<sup>3</sup> betonen: „Das Dilemma der Lehrer beginnt, auch ohne spektakuläre Fälle, schon an den Grundschulen. Dort sind immer mehr Kinder verhaltensauffällig, weil sie aus schwierigen Familien kommen“.

Der folgende Katalog von Auffälligkeiten wurde als Resultat der o.a. Literaturbeispiele sowie zahlreicher Gespräche und Diskussionen mit Kollegen für die empirische Untersuchung dieser Studie entwickelt:

Arbeitskreis „Lieder für die Schule“	
IPTS-Regionalseminar Lübeck	
<b><u>Katalog von Verhaltensauffälligkeiten:</u></b>	
<b><u>Aspekte des Lernverhaltens:</u></b>	<b><u>Körperliche Aspekte:</u></b>
1. Leichte Ermüdbarkeit	7. Hyperaktivität, ständige Unruhe
2. Unkonzentriertheit, Unaufmerksamkeit	8. Körperliche Verspanntheit
Leichte Ablenkbarkeit	9. Fahrige Bewegungen, Bewegungsstörungen
3. Lustlosigkeit, Interesselosigkeit	10. Übertriebene Suche nach Körperkontakt

<sup>1</sup> Natürlich gilt auch in umgekehrter Weise, dass schlechter Unterricht des Lehrers Störungen und auffälliges Verhalten seitens der Schüler provozieren kann.

<sup>2</sup> Die „Berliner Morgenpost“ stellt in einem Artikel vom 12.10.2000 dar, dass regulärer Unterricht oft wegen verhaltensauffälliger Schüler nicht möglich sei. Äußere Merkmale seien u.a. Unkonzentriertheit, nicht still sitzen können, Wutausbrüche, Aggressivität.

<sup>3</sup> Focus 15/2001, S. 62ff.

- |                           |   |
|---------------------------|---|
| 4. Antriebslosigkeit      | 11. Ungepflegtheit; Unsauberkeit; Verwahrlosung |
| 5. Destruktion            | 12. Körperliche Behinderung                     |
| 6. Mitarbeitsverweigerung |   |

**Sprachliche Aspekte:    Psychisch-soziale Aspekte:**

- |   |   |
|---|---|
| 13. Ständiges Dazwischenreden                   | 21. Egoismus, Eigenwilligkeit                           |
| 14. Unangemessen impulsives Sprechen            | 22. Intoleranz  |
| 15. Forcierte Sprache, lautes Schreien          | 23. Fehlendes Vermögen zu sachlicher Auseinandersetzung |
| 16. Roher Umgangston, grobe Ausdrücke           | 24. Mangelnde Kommunikationsfähigkeit                   |
| 17. Resignierende Ausdrucksformen               | 25. Verunsicherung, kein Selbstwertgefühl               |
| 18. Sprachliche Hemmung, Zurückgezogenheit      | 26. Depression  |
| 19. Sprachlosigkeit; Blockade; Autistische Züge | 27. Angst   |
| 20. Panische Reaktionen                         | 28. Fluchttendenzen                                     |
|   | 29. Geringe/keine Frustrationstoleranz                  |
|   | 30. Gestörtes Verhältnis zur Wahrhaftigkeit             |
|   | 31. Häufige Streitereien, Aggressionen                  |

**Gewaltbereitschaft:**

**Vandalismus:**

- 32. Schmierereien
- 33. Mutwillige Zerstörung an schulischen Gegenständen
- 34. Mutwillige Zerstörung an Gegenständen von Mitschülern

**Körperliche Gewalt:**

- |   |   |
|---|---|
| 35. Schubsen, stoßen, Beinstellen, Rängeleien, Ringkämpfe | 39. Gewalt in Verbindung mit Nötigung, Erpressung |
| 36. Faust-, Handkantenschläge, Fußtritte                  | 40. Sexuelle Übergriffe, sex. Gewalt              |
| 37. Schläge mit Stöcken, Schlägern, anderen Gegenständen  | 41. Gruppengewalt (Banden) gegen Einzelne         |
| 38. Angriffe mit Waffen (Messer; Pistole, Fessel...)      | 42. Gewalt von Schüler/n/innen gegen Lehrer/innen |
|   | 43. Gewalt mit Verletzungsfolgen                  |

**Seelische Gewalt:**

- 44. Hänkeln, ärgern, beschimpfen,
- 45. Belästigung, Beleidigung
- 46. Ausüben von psychischem Druck (Drohungen)

Von 882 Schülern aus zweiten bis siebenten Klassen wurden 69 (= 7,9 %) durch die Lehrkräfte als auffällig eingestuft.<sup>1</sup>

Diese relativ geringe Zahl kollidiert mit anderen Untersuchungen erheblich: So stellen W. Scheffler (1995) bei 706 Erstklässlern im Kreis Ostholstein, wie auch H. Mahns (1994) bei Hamburger Grundschulern übereinstimmend etwa 20 bis 25% auffällige Schüler fest. In der „Berliner Morgenpost“<sup>2</sup> werden 20% der Grundschüler als stark verhaltensauffällig ermittelt. D. Berg (Universität Bamberg) wird darin mit den Worten zitiert: „In manchen Klassen sitzen bis zu 14 solcher Kinder, regulärer Unterricht ist dort nur noch schwer möglich“.

<sup>1</sup> Die Tabellen zu diesem Abschnitt finden sich im Anhang zu Kapitel 2.

<sup>2</sup> 12. 10.2000.

Gründe für die Abweichungen dürften einmal im Erhebungsinstrumentarium selbst liegen. Nur bei absolut gleicher Fragestellung werden vergleichbare Ergebnisse zu ermitteln sein. Andererseits ist immer eine stark subjektive Komponente bei jeder Befragung zu bedenken. Ist für den einen Lehrer ein Kind bereits auffällig, das z.B. ein anderes durch Beinstellen zu Fall bringt, so hat ein anderer Lehrer einer anderen Schule, der bereits Messerstechereien, Erpressungen o.ä. erlebt hat, für solche Verhaltensweisen unter Umständen nur ein Achselzucken übrig.

Die am häufigsten festgestellte und auch am häufigsten zuerst genannte Auffälligkeit ist „Unkonzentriertheit, Unaufmerksamkeit, leichte Ablenkbarkeit“, die oft einhergeht mit „ständiges Dazwischenreden“, „unangemessen impulsivem Sprechen“ und „Hyperaktivität, ständige Unruhe“.

Gerade in diesen Punkten – sich mit anderen Dingen beschäftigen, nicht bei der Sache sein, sich und andere ablenken – wird der Lehrende aus seiner primären Sichtweise am empfindlichsten getroffen. Hier ist sein Lehrerdasein in Frage gestellt: der Schüler ist durch meinen Unterricht nicht zu motivieren, ihn interessiert nicht, was ich anbiete. Auf der anderen Seite habe ich einen Lehrauftrag und er entzieht sich mir. Damit ist letztlich mein Berufsziel in Frage gestellt.

Dass für den Mangel an Konzentration, Ablenkbarkeit u.a. natürlich auch andere Ursachen eine Rolle spielen (können), wird in der täglichen Stresssituation des Unterrichtens weniger gesehen, weil der Lehrer ständig auf diese Auffälligkeiten reagieren muss. Bei anderen Auffälligkeiten wie Gewalt gegen Personen oder Sachen, Zurückgezogenheit, Autismus kann die Ursache (auch) außerhalb des Klassenraumes (Schulhof, Spielkameraden, Elternhaus u.a.) gesucht werden und damit vom Lehrer mit größerer räumlicher oder zeitlicher Distanz kognitiv verarbeitet werden.

Bei den häufiger genannten Auffälligkeiten aus der Kategorie Gewaltbereitschaft dominieren die relativ milden Formen „Schubsen, Stoßen, Beinstellen, Rangeleien, Ringkämpfe“, „Häufige Streitereien, Aggressionen“ und „Hänseln, Ärgern, Beschimpfen“.

Dieses hat vermutlich zwei Gründe. Einmal das niedrige Durchschnittsalter (vorwiegend wurden dritte und vierte Klassen befragt) und der geringe Großstadteinfluss (84.3 % der Schüler stammen aus kleinen und mittleren Orten).

Zum anderen fehlen dem Lehrer Beobachtungsmöglichkeiten. Schwerere Auffälligkeiten („mutwillige Zerstörung an schulischen Gegenständen“, „mutwillige Zerstörung an Gegenständen von Mitschülern“, „Schläge mit Stöcken, Schlägern, anderen Gegenständen“, „Angriffe mit Waffen (Messer, Pistole, Fessel ...“, „Gewalt in Verbindung mit Nötigung, Erpressung“, „Sexuelle Übergriffe, sexuelle Gewalt“, „Gruppengewalt (Banden) gegen Einzelne“, „Ausüben von psychischem Druck“) finden in der Regel nicht in der Stunde und nur selten unter den Augen der Lehrkräfte in der Pause statt. Selbst gewaltbereite Schüler werden meistens versuchen, ihre Aggressionen unbeobachtet auszuleben.

Die auffälligen Mädchen sind – gemessen an ihrer Gesamtheit (15,9 %) <sup>1</sup> – nur bei „Egoismus, Eigenwilligkeit“, also bei stärker psychischen Faktoren, mit 23.5

---

<sup>1</sup> Einige Indizien deuten allerdings darauf hin, dass diese Zahlen insofern relativiert werden müssen, als zumindest in polizeiauffälligem Verhalten abzulesen ist, dass Mädchen mit steigender Tendenz immer

% deutlich überrepräsentiert, während die Jungen besonders stark bei „Häufige Streitereien, Aggressionen“, „Schubsen, Stoßen, Beinstellen, Rangeleien, Ringkämpfe“ und „Hyperaktivität, ständige Unruhe“, also bei stärker körperlich bestimmten Faktoren, deutlich über ihrem anteiligen Wert (84,1 %) liegen.

Sieht man den Begriff „etwas auffällig“ in einem gewissen Toleranzrahmen mit „fast normal“, so bleibt doch festzustellen, dass die Lehrkräfte etwa 80 % der auffälligen Schüler als erheblich von der Norm abweichend empfinden.

Differenziert man bei der Stärke der Auffälligkeiten zwischen Mädchen und Jungen, so fällt auf, dass die Mädchen in den schwächeren Bereichen etwas stärker als im durchschnittlichen Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen vertreten sind, während die Jungen in den Extrembereichen dominieren.

Bei zwei Dritteln der auffälligen Schüler ist keine Tendenz für Veränderungen zu erkennen. Positive und negative Entwicklungstendenzen halten sich mit etwa 16 bis 17 % die Waage, so dass insgesamt ohne weitere Interventionen mit einer stagnierenden Situation gerechnet werden muss und die Lehrkräfte sich auf längerfristiges Umgehen mit auffälligen Schülern einstellen müssen.

Die Differenzierung der Geschlechter bestätigt das Gesagte weitgehend für die Jungen. Dagegen ist bei den Mädchen abzulesen, dass einerseits die Beharrungstendenz mit 74% erheblich höher ist als bei den Jungen und andererseits eher mit einer Zunahme als mit einer Abnahme der Verhaltensauffälligkeiten zu rechnen ist.

## 2.5. Gründe für Auffälligkeiten

Gründe für die Situation an Schulen werden in der wissenschaftlichen Literatur vielfältig genannt. M. Heitger (1994) sieht vorwiegend in den institutionellen Gegebenheiten den Grund einer „realitätsorientierten Pädagogik“ (S.7), die manifestiert wird durch institutionellen Druck, durch die Festlegung auf die hierarchische Rollenzuweisung von Lehrer und Schüler, durch Anonymität und Gleichschaltung, durch Recht und Gesetz, durch Festlegung auf den vorgezeichneten Lehrplan und durch den Zwang zur Benotung (S. 26), im Gegensatz zu einer „Schule der Gefühle“: „Wo Gefühl weder gezeigt noch artikuliert werden darf, da ist die Möglichkeit des Lernens blockiert und kann durch noch soviel Argumentationshilfe, durch noch soviel didaktisches Geschick nicht eröffnet werden. Unterdrückte Gefühle hemmen nicht nur die Leistungsfähigkeit, sie vergiften auch das soziale Klima, sie begünstigen Konkurrenzhaltung, Aggressivität und Gleichgültigkeit gegenüber dem anderen“ (S. 9f).

Auch L. Albert (1993) sieht hauptsächlich systemimmanente Probleme als Ursachen für den negativen Einfluss auf die Entwicklung des Sozialverhaltens und der Beeinträchtigung der Lern- und Leistungsfähigkeit. Lehrpläne (S. 59), Erlasse, Verordnungen und Vorschriften (S. 60), Auslesefunktion des Lehrers (S. 61), die zeitliche Unterrichtsorganisation (S. 61f), zu hohe Klassenfrequenzen, überholte Lehr- und Lernmittel (S. 74). Daneben spielt aber auch die Aus-

---

aggressiver und gewaltbereiter werden. So wird in den Lübecker Nachrichten (03.10.03, S. 1) festgestellt, dass ein Viertel aller Tatverdächtigen unter 21 Jahren Mädchen und junge Frauen sind und J. Bahr, Leiter des Sachbereichs Jugend-Kriminalität bei der Staatsanwaltschaft Lübeck, wird in demselben Artikel mit den Worten zitiert: „Da wird Kontrahentinnen mit Biergläsern ins Gesicht geschlagen, da wird mit Springmessern gedroht, mit Füßen getreten, mit Fäusten geprügelt“.

bildung der Lehrer eine Rolle, die „für die Lösung sozialer Probleme selten ausreichend vorbereitet“ sind (S. 65).

Petermann (1996) und Petermann/Petermann (1990) erkennen von ihrem soziopsychologischen Standort aus die Probleme im Jugendalter hauptsächlich in mangelnden sozialen Fertigkeiten und dem Vorliegen sozialer Angst, deren Ursachen hauptsächlich in der Familie zu suchen sind (Petermann/Petermann, S. 13f), wie etwa in extremen Beispielen sich ganz und gar selbst überlassener Kinder oder umgekehrt, Kinder, die vollständig „verplant“ sind (Petermann, S. 9).

Für Opp u.a. (1999) entstehen die verschiedenen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten bei Kindern schon im Grundschulalter durch Überforderung in der Schule, aber auch dadurch, dass sie „über weite Strecken sich selbst und einem kaum beschränkten Medienkonsum überlassen“ sind (S. 18).

Für die hier vorgelegte Untersuchung wurde für die befragenden Lehrer ein Katalogblatt entwickelt, auf dem Gründe für Auffälligkeiten aufgelistet waren:

Arbeitskreis „Lieder für die Schule“

**IPTS-Regionalseminar Lübeck**

### **Katalog von Gründen für Verhaltensauffälligkeiten:**

#### Organisatorisches:

47. Zu große Schulen
48. Zu große Klassen
49. Zu lange Schulwege mit dem Bus/der Bahn

#### Vorbilder:

50. Fehlendes vorbildhaftes Verhalten von Eltern
51. LehrerInnen
52. MitschülerInnen
53. Ausbildung der LehrerInnen reicht nicht aus
54. Arbeitsbelastung der Lehrerinnen lässt intensivere Betreuung auffälliger Kinder nicht zu
55. Sinkende Toleranzschwelle unter den SchülerInnen
56. Ego-Gesellschaft (jeder ist auf seinen pers. Vorteil aus)
57. Konsumdenken

#### Strukturen:

58. Fehlende Regeln und Richtlinien
59. Konsequentes Durchsetzen von Richtlinien fehlt
60. Verfall der sittlichen, ethischen Werte
61. Verfall der Sprachkultur
62. Verrohung des Umgangstones

Medien:

- |                    |  |
|--------------------|--|
| 63. Fernsehen      | 66. Technisches, kriegerisches Spielzeug |
| 64. Video          | 67. Comics, Horror-, Monsterliteratur    |
| 65. Computerspiele | 68. Rauschgifte, Alkohol, Tabletten      |

Eltern:

- |  |   |
|--|---|
| 69. Familienzerfall  | 73. Fehlende seel. Zuwendung durch die Eltern |
| 70. Einelterfamilien   | 74. Fehlende körp. Zuwendung durch die Eltern |
| 71. Zu wenig aktive Beschäftigung der Eltern mit den Kindern                     | 75. Arbeitslosigkeit der Eltern               |
| 72. Mangelnder Wille der Eltern zur Auseinandersetzung; zu starke Nachgiebigkeit | 76. Berufstätigkeit beider Elternteile        |
|  | 77. Zu viele Freizeitaktivitäten der Eltern   |

Individuelle Aspekte:

- |  |   |
|--|---|
| 78. Keine sinnvollen Freizeitaktivitäten | 82. Bewegungsmangel   |
| 79. Zu viele Freizeitaktivitäten         | 83. Leistungsorientiertheit, -stress, zu starker Wettbewerb |
| 80. Langeweile                           |   |
| 81. Seelische Vereinsamung               |   |

Es wurde deutlich, dass das Fernsehen von den Lehrkräften als Hauptursache für Verhaltensauffälligkeiten angesehen wird. Ob zuviel Fernsehen, unkontrolliertes Sehen oder bestimmte Sendungen o.a. die Ursache sind, wurde nicht genauer erfragt. Videokonsum und Computerspiele spielten 1995 in den vorwiegend befragten Klassenstufen offenbar als Grund noch keine sehr große Rolle, wurden aber mit 11 bis 13 % nicht unbedeutend genannt.

Bei etwa einem Drittel der auffälligen Schüler werden schulorganisatorische Gründe angegeben: Zu große Klassen und die starke Arbeitsbelastung der Lehrer, die eine intensivere Betreuung auffälliger Schüler nicht zulässt. Gerade die hohe Anwahl dieses letztgenannten Punktes legt die Vermutung nahe, dass der Unterrichtende durchaus willens ist und es als seinen pädagogischen Auftrag ansieht, sich um diese Schüler zu bemühen, aber durch zu große Anforderungen auf sehr vielen schulischen Gebieten daran gehindert wird.

Es liegt auf der Hand, dass aus der Sichtweise der Unterrichtenden alle dargestellten Störungen und Auffälligkeiten erhebliche Einflusspotentiale auf das Unterrichtsgeschehen, auf das Klassenklima und auf das gesamte schulische Umfeld darstellen können, seien sie aus dem schulpolitisch-organisatorischen Bereich, seien es scheinbar unbedeutende Nebensächlichkeiten oder seien es schwerste Störungen im Sozialbereich.

Deshalb muss immer wieder nachgedacht werden, welche Möglichkeiten es für den unterrichtenden Kollegen gibt, Störungen zu vermeiden, auf Störungen spontan angemessen zu reagieren bzw. Konzepte zu entwickeln, um Störungen zu verringern oder zu beseitigen. Fortbildungsveranstaltungen (wie die oben aufgelisteten) können sicherlich äußerst hilfreich sein, um Probleme zu durchdenken, Bewusstsein zu schaffen und Perspektiven aufzuzeigen. Sie haben nur neben allen positiven Aspekten den Nachteil, dass dort, wo dem Unterrichtenden konkret (Be-)Handlungsmöglichkeiten angeboten werden, diese in ihrer

Durchführung meistens äußerst zeit- und arbeitsaufwändig sind und dadurch mit der Überbelastung durch Unterricht und organisatorische Belange extrem kollidieren, so dass selbst gut gemeinte Vorsätze und Absichten nach solchen Tagungen häufig versiegen.

Die in dieser Studie angebotene Alternative hierzu ist, sich in den Überlegungen auf die Bereiche zu beschränken, die ohnehin jeder Lehrer in seiner täglichen Arbeit an- und durchdenken muss. Diese sind seine Klientel, die Schüler in der Klasse in ihren Sozialbeziehungen, und die inhaltlich-fachlichen Gegebenheiten, die er täglich für sie aufbereitet, am nächsten Tag mit ihnen bearbeitet und anschließend in Bezug auf das erreichte Ergebnis durchdenkt.

Zwei zentrale Fragen müssen dazu geklärt werden:

1. (in methodischer Hinsicht): Wie lässt sich eine Einflussnahme auf die sozialen Beziehungen innerhalb der Schülergruppe – und damit auf das Klassenklima – durch den Lehrenden planen, durchführen und in ihrer Wirkungsweise evaluieren? (Kap. 3)
2. (in didaktischer Hinsicht): Welche Unterrichtsgegenstände mit welcher Zielsetzung sind besonders geeignet, positive Veränderungen im Sozialbereich der Schüler zu bewirken? (Kap. 4)

### 3. Ein „Therapie-Modell“ für die Regelschule

#### 3.1. Einblick

Mit der Kapitelüberschrift soll nicht der Eindruck erweckt werden, als hätten wir es in der Schule nur mit Krankheitsbildern zu tun. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass die „Fälle“ auffälligen Verhaltens und Abweichungen von sozialen Normen erheblich gestiegen sind.<sup>1</sup> Dieses scheint sowohl für die Quantität wie die Qualität<sup>2</sup> zu gelten. Ob diese These de facto stimmt oder vielleicht auf einer veränderten Sichtweise der Betrachtenden beruht, ist dabei unerheblich. Subjektiv – aus der Perspektive der einzelnen Lehrkraft – ist zu beachten: für den Unterrichtenden, an dessen Schule Gewalttätigkeiten, psychischer Terror, Erpressungen häufiger vorkommen, ist das Beschmieren des Heftes eines Mitschülers eine unbedeutende, kaum beachtenswerte Lappalie. Für die Lehrkraft an einer Schule mit sehr gutem Sozialklima kann dieses dagegen eine schwere Beeinträchtigung des Klassenfriedens bedeuten.

Schon aus diesen Gründen ist der Versuch opportun, neben einer Diagnostik im Lern- und Leistungsbereich (vgl. Schrader, 1997, S. 661f), unter bestimmten Bedingungen auch ein entsprechendes methodisches Vorgehen im Sozialbereich zur Prophylaxe und zum Abbau von Auffälligkeiten anzuwenden, zumal die Übergänge fließend sind, wie Tischler (1990, S. 13) für den Bereich von Musikpädagogik und Musiktherapie darstellt:

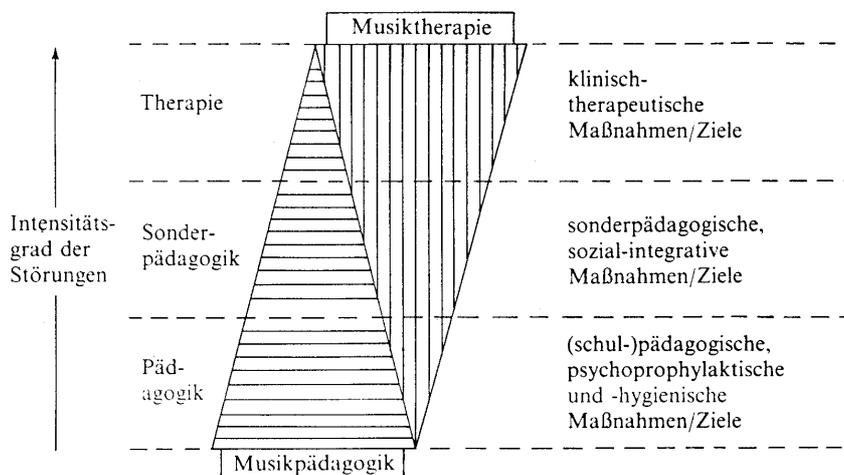


Abb. 1 B. Tischler: „Erlebnisorientierter Umgang mit Musik im Schnittfeld von Pädagogik, Sonderpädagogik und Therapie“

Die offensichtliche Parallelität des methodischen Vorgehens im therapeutischen wie im pädagogisch-didaktischen Bereich rechtfertigt mindestens teilweise eine Anlehnung des Sprachgebrauchs an medizinische und psychologische

<sup>1</sup> Vgl. Kapitel 2.3.

<sup>2</sup> Vgl. H. Kasper, Gesamtschulleiter in Frankfurt/Main in Focus 15/2001, S. 66: „Wo früher geprügelt wurde, blitzen heute Messer“.

Termini und lässt sie für den Sozialbereich sinnvoll erscheinen.<sup>1</sup> Ein Planungsraster möge dies verdeutlichen:

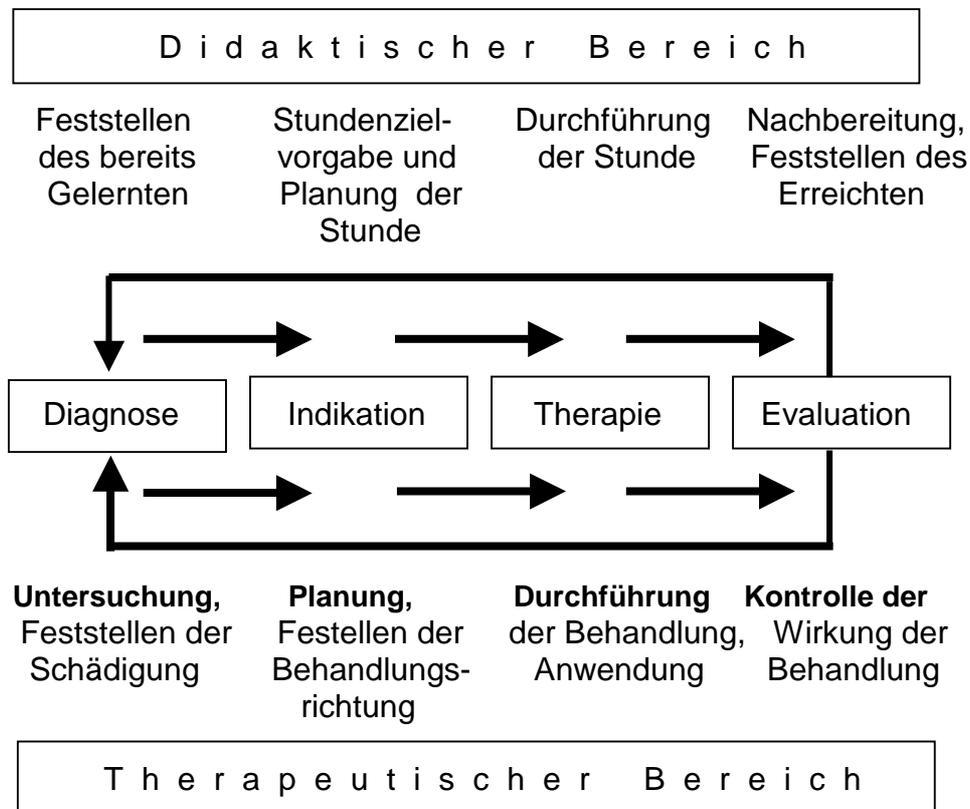


Abb. 2 Zusammenhang von didaktischem und therapeutischem Verfahren

In der Schule, wie in allen anderen Sozialbereichen, gehen alle Formen von Interaktionen – die positiven wie die negativen – von Individuen aus („Er hat angefangen“; „Susanne hat zuerst geworfen“). Dennoch ist es im Umfeld Schule aus pragmatischen Gründen gar nicht anders möglich, auch und insbesondere die größeren Gruppierungen zu betrachten.<sup>2</sup> So sind in der Regelschule theoretisch drei verschiedene Ansätze möglich: die „Individual“-, die „Gruppen“- und die „Klassentherapie“.

Langer u.a. (1996), die von lerntheoretischen Konzepten ausgehen und von „Verhaltensmodifikation“ sprechen, bestätigen dies (S. 148f) und geben – allerdings sehr allgemeine – Beispiele dafür, wie auf einen einzelnen Schüler individuell eingewirkt werden kann. „Durch richtig eingesetzte kooperative Arbeitsweisen, Rollenspiele sowie durch das Übertragen von Mitverantwortung und spezieller Aufgaben ist es dem Lehrer hier möglich, auf den einzelnen Schüler im Klassenverband positiv einzuwirken“ (S. 28).

Auch Meister (1978, S. 557) sieht Möglichkeiten für die individuelle Förderung von Schülern durch „die Einbeziehung von gruppenspezifischen Elementen in

<sup>1</sup> Vgl. R. Winkel (1983, S. 13).

<sup>2</sup> „Als die beiden zentralen Anliegen der Sozialerziehung gelten m. E. Zielsetzungen, die auf den einzelnen Schüler gerichtet sind (Einzelfallhilfe) und solche, die die Humanisierung sozialer Beziehungen in der Schulklasse betreffen“ (Petillon, 1980, S.134).

Lehr-Lern-Prozesse; Einzeldiagnose und Einzelförderung bei Schülern mit besonderen Schwierigkeiten; Arbeit in kleinen Gruppen; Lehrerberatung“.

Die „Individualtherapie“ ist dabei am schwierigsten durchzuführen. „Bei jedem pädagogischen Handeln muss sich der Lehrer bewusst machen, welchen Schüler er damit erreichen will. Es gibt keine pädagogische Maßnahme, die in jeder Situation und für jedes Kind geeignet ist“, konstatieren Langer u.a. (1996, S. 28). Sehr häufig sind dem Lehrer die Hintergründe, die zu einer Verhaltensauffälligkeit führen – auch wenn sie im pädagogischen Umfeld liegen – nicht bekannt oder nur schwer zu ermitteln. Sind sie in schwierigen psychischen Schädigungen begründet, ist sein Fachwissen ohnehin nicht ausreichend, um sie adäquat zu „behandeln“. In solchen Fällen dürfen nur Fachleute (Schulpsychologen, Kinderärzte oder fachkundige Beratungsstellen) therapeutisch wirksam werden. Auffällige Gruppen im Klassenverband (alle Jungen/alle Mädchen, Cliquenbildungen, die „Neuen“ usw.), wie Schwierigkeiten mit der gesamten Klasse sind dagegen leichter zu erkennen und die „Behandlungen“ problemloser möglich. Gravierende Fehler mit schwersten Auswirkungen für den einzelnen Schüler sind hier kaum zu erwarten, da Interventionen kollektiv durchgeführt werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie auf pädagogischen Allgemeinplätzen beruhen, wie sie Dreesmann (1982, S. 193) vorschlägt: „In einer Klasse, in der eine stärkere Aggressivität unter den Schülern herrscht, könnte er (der Lehrer; Anm. d.Verf.) beabsichtigen, prosoziale Verhaltensweisen zu fördern. Er müsste dann darüber nachdenken, welche Bedingungen und Voraussetzungen dafür förderlich wären, etwa die Ermunterung zu gegenseitigem Helfen bei Problemlöseaufgaben, gegenseitigem Zuhören und Tolerieren“. Eder (1996, S. 258) spricht von Klima-Intervention, „wenn versucht wird, durch bewusste Maßnahmen das Klima in einer Klasse zu verändern“.

Jeder Lehrende weiß, dass sich nach kürzerer oder längerer Zeit des Unterrichtens in einer Klasse eine bestimmte Grundgestimmtheit<sup>1</sup> einstellt. „Dieses ist meine Lieblingsklasse“, „Ich gehe ungern in diese Klasse“, „Ein Sauhaufen“, „Bin ich froh, dass ich die Klasse im neuen Schuljahr los werde“, „Eine nette Klasse“, „Die 11a ist mindestens genau so nett“ usw. Es sind Äußerungen, die täglich in Gesprächen im Lehrerzimmer oder auf Konferenzen zu hören sind. Derartige Bemerkungen beziehen sich meist auf den von der Lehrkraft beobachteten oder empfundenen sozialen Bereich der Kinder untereinander und zum Lehrenden.

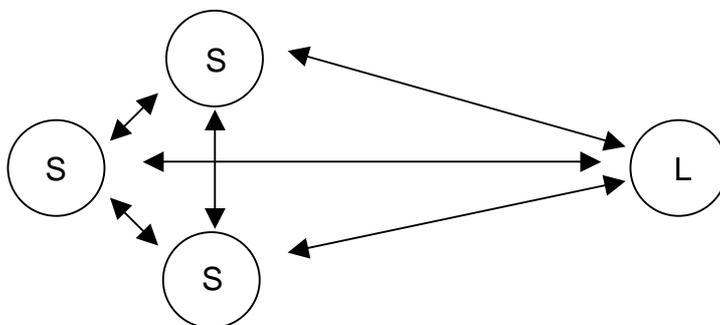


Abb. 3 Sozialbezüge zwischen Schülern und Lehrer

<sup>1</sup> Vgl. Kapitel 1.

Sind sie als Reaktionen der Klasse auf Ziele, Inhalte und/oder Unterrichtsmethoden gerichtet, fallen sie in den Bereich didaktischer Konzeptionen und sind an anderer Stelle zu behandeln.

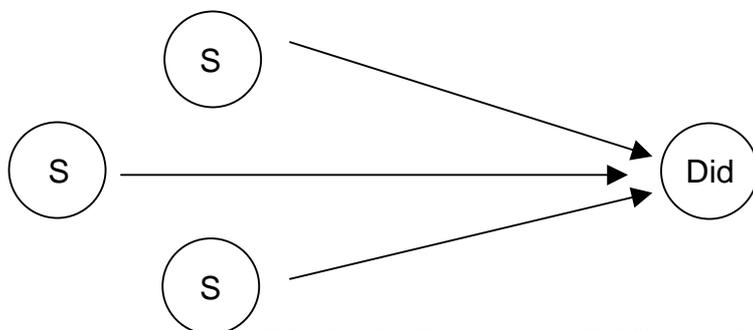


Abb. 4 Bezüge zwischen Schülern und Didaktik

Häufig tauchen Probleme im Sozialbereich auch zwischen Gruppierungen in der Klasse auf, deren Ursachen entwicklungsbedingt sein können (Mädchen – Jungen in der Pubertätsphase: „Die Jungen sind blöd“) oder auf Gruppen- oder Cliquesbildungen zurückzuführen sind („Die lassen uns nie mitspielen“).

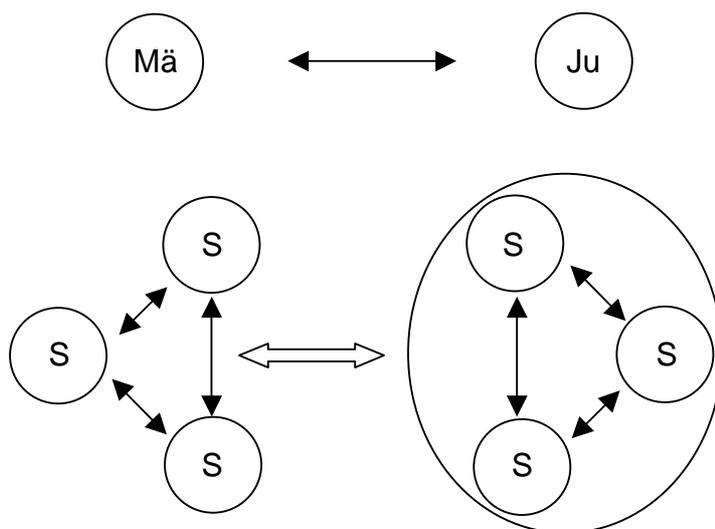


Abb. 5 Probleme im Sozialbereich bei verschiedenen Sozialbeziehungen

Individuell sozial auffällige Kinder werden von ihren Mitschülern wahrgenommen und dann häufig ausgegrenzt („Der Streber!“, „Peter fängt immer an!“).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> „Besonders in der Grundschule, aber auch noch in der Orientierungsstufe, scheint es zulässig und notwendig, Schülern mit sozialen Ängsten und Problemen bei der Aufnahme von Sozialbeziehungen zu helfen, Kontakte zu Mitschülern zu finden und damit ihre soziale Außenseiterposition zu überwinden. Dabei sollte der Lehrer die Kontaktwünsche dieser Kinder berücksichtigen und nach möglichen ‚Kontaktstellen‘ zwischen dem isolierten Kind und seiner zukünftigen ‚Beziehungsperson‘ suchen. Gleiche Interessen, Fähigkeiten oder außerschulische Aktivitäten könnten die Aufnahme entsprechender Interaktionen begünstigen.

In einem weiteren Schritt sollte ausreichend Gelegenheit gegeben werden, die entstehende Beziehung zu vertiefen. Dabei ergeben sich die vielfältigsten Möglichkeiten: z.B. Hausaufgaben als Partnerarbeit, gemeinsame Beobachtungsaufgaben, Einüben von kleinen Spielszenen, Beschaffung von Arbeitsmaterial, Partnerspiele in Spielstunden“ (Petillon, 1984, S. 15).

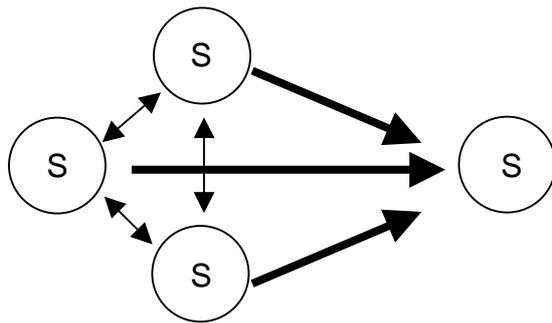


Abb. 6 Ausgrenzung einzelner Schüler

Nicht selten ist auch die Selbstisolation eines Schülers: („Ich will mit euch nichts zu tun haben!“; „Lasst mich doch in Ruhe!“).

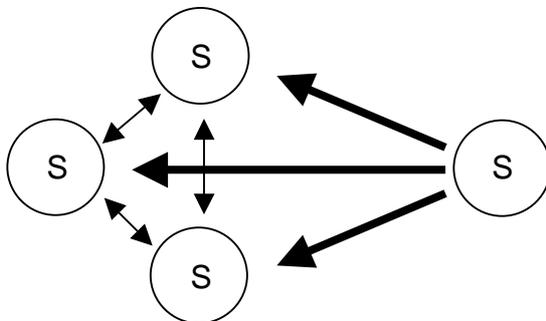


Abb. 7 Selbstisolation eines Schülers

Bestimmte Anomalien erschließen sich der Lehrkraft oft erst nach einem längeren Zeitraum und fügen sich aus vielen Einzelbeobachtungen zu einem (objektiveren) Gesamtbild, das von den Mitschülern nicht oder nur intuitiv wahrgenommen wird (Angst, mangelnde Selbstakzeptanz).

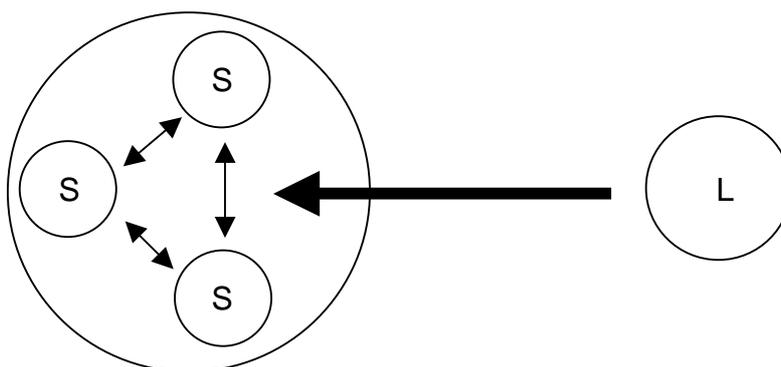


Abb. 8 Eingeschränkte Beobachtungsmöglichkeiten

Der Versuch, Auffälligkeiten zu „behandeln“, erfordert einen „therapeutischen“ Ansatz. Aus zufälligen Beobachtungen Schlüsse zu ziehen und davon ausgehend zu intervenieren, kann zu anderen Problemen führen oder die vorhandenen verstärken.

Die Schwierigkeit für den Lehrenden liegt darin, neben seinem normalen, fachorientierten Unterricht – sozusagen auf einer zweiten Ebene „Behandlungsme-

thoden“ zu entwickeln<sup>1</sup>, ohne dass sie zur Hauptsache<sup>2</sup> des Unterrichts werden. Besonders bei „Individualtherapien“ darf im Bereich der Regelschulen nicht die gesamte Klasse belastet werden. Es können aber inhaltliche oder methodische Wege gefunden werden, um einzelnen Schülern zu helfen. Eine Auswahl bestimmter Themen aus einem optionalen Curriculumbereich, eine Akzentsetzung oder Vertiefung in bestimmten Teilgebieten schaffen Möglichkeiten zur Bezugnahme auf einzelne Kinder, deren absichtlicher Einsatz den Mitschülern nicht bewusst wird. Ebenso können Unterrichtsmethoden und Sozialformen des Unterrichts geplant werden, die für alle gleichwertigen Erfolg versprechen, einem auffälligen Kind aber besonders hilfreich sind.

Welchen Beitrag kann der Musikunterricht in der Regelschule leisten?

Im Musikunterricht ergeben sich in diesen Bereichen mehr Möglichkeiten als in den meisten anderen Fächern. Der grundsätzlich kommunikative Charakter zwischen dem Gegenstand Musik und dem Menschen ist der entscheidende Punkt, der Möglichkeiten für den Einzelnen wie für die Gruppe bietet. Musikalische Prozesse – hörend, ausübend oder betrachtend – lassen sich häufig in psychische oder soziale Prozesse transferieren. Dieses vollzieht sich durch die Beschäftigung mit der Musik selbst, intuitiv und unbewusst. Es kann aber auch durch reflektierende Betrachtung bewusst gemacht und damit auf eine kognitive Ebene gehoben werden.

Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Bereich der Musiktherapie sind in diesem Zusammenhang noch viel zu wenig im Regelschulbereich genutzt.<sup>3</sup> Dabei geht es nicht um Schwerstschädigungen im psychischen oder physischen Individualbereich (Autismus, Gehörlosigkeit, Magersucht usw.), die nur seltener zu beobachten sind, sondern um Störungen oder Auffälligkeiten im Sozialbereich, die in allen Schularten tagtäglich auftreten können. Diese sind je nach Alter, Schulart, Region (Großstadt – ländlicher Bereich) usw. objektiv unterschiedlich schwer. Subjektiv – aus der Perspektive der Lehrkraft – spielt dies aber keine Rolle. Das heißt, dass bei dem Versuch, auf Auffälligkeiten einzuwirken, nicht die Schwere der Anomalie eine Rolle spielen kann, sondern nur die individuell unterschiedliche Feststellung durch den Lehrer als solche. Dieses bringt eine starke Vergrößerung mit sich. Individuelle Einzelfälle können nur beispielhaft herangezogen werden.

## 3.2. Methoden der Musiktherapie

### Verhaltensauffälligkeiten

Es gibt kaum noch Lehrer an den Regelschulen, die nicht darüber klagen, dass sie verhaltensauffällige oder sogar verhaltensgestörte Kinder in ihren Klassen haben. Damit ist nicht an die Gewaltbereitschaft der Schüler in Großstädten oder Ballungsräumen gedacht, über die in den Medien in den letzten Jahren

---

<sup>1</sup> Vgl. Hortien (1995a).

<sup>2</sup> Auch wenn Langer u.a. (1996, S. 74) betonen: „Für das weitere Leben des Kindes ist die Entwicklung des Selbstwertgefühls wichtiger als die Wissensvermittlung in einem Fach. Das soziale Lernen in der Schule übertrifft in seiner Bedeutung für die Gesellschaft das Einüben intellektueller Fertigkeiten“.

<sup>3</sup> Vgl. Hortien (1995b).

vielfach berichtet worden ist.<sup>1</sup> Es geht um die Probleme ganz normaler Schulen, die sich z.B. in Klassenbucheinträgen dokumentieren, wie: „In der zweiten Hälfte der Stunde war kein geordneter Unterricht mehr möglich“ (Hauptschullehrerin einer 6. Klasse). „Versucht, Ruhe herzustellen. Nicht gelungen!“ (Gesamtschullehrer, 7. Klasse). Es wurde berichtet, dass ein Erstklässler sein Geschäft in die Schuhe der Mitschüler verrichtet. Oder eine Lehrerin erklärt, dass sie in der 6. Stunde nur noch Videofilme zeigen kann, weil die Schüler zu einem normalen Unterricht nicht mehr motiviert werden können.

Verschiedene Untersuchungen bestätigen den Sachverhalt: Zwischen 8 und 25 Prozent der Kinder werden als „auffällig“ bezeichnet.<sup>2</sup> Die Kinder fielen insbesondere durch Störung des Unterrichts (Unruhe und Hyperaktivität), Unkonzentriertheit, aggressives Verhalten und häufigen Streit auf. In allen Untersuchungen wird bestätigt, dass unter den verhaltensauffälligen Kindern mehr als zwei Drittel Jungen sind, jedoch nur ungefähr 15% Mädchen.

Die Musikpädagogin Bärbel Becker (1991) führt die Probleme darauf zurück, dass die Kinder es verlernt haben, sich zu konzentrieren. Die technischen Medien absorbieren ihre Aufmerksamkeit und lenken von eigenen Problemen ab, die häufig durch die familiäre Situation entstehen. Dies kann jedoch nicht der alleinige Grund für Verhaltensauffälligkeiten sein, da bereits in den siebziger Jahren über Aufmerksamkeitsstörungen<sup>3</sup>, aggressives und neurotisches Schülerverhalten<sup>4</sup> und Lernbehinderungen an der Normalschule<sup>5</sup> berichtet wurde. Noch nie sind jedoch bisher so viele Schüler als verhaltensauffällig bezeichnet worden und noch nie war die Qualität des Unterrichts so stark von den Verhaltensauffälligkeiten der Schüler beeinträchtigt.

Es wird deutlich, dass die Schule auf die Veränderungen reagieren muss. Das Ausmaß der Auffälligkeiten kann nicht mehr ignoriert werden, die Schüler dürfen nicht einfach fallen gelassen werden.

Dem Musiklehrer stellt sich nun die Frage, ob der Musikunterricht unter bestimmten Bedingungen eine Möglichkeit der Prophylaxe oder Kompensation leisten kann.<sup>6</sup> Können Verhaltensauffälligkeiten mit gezielt eingesetzten musiktherapeutischen Methoden gelindert oder verhindert werden?

## **Anwendungsfelder und Methoden der Musiktherapie**

Die körperliche und psychische Wirkung von Musik ist in zahlreichen Untersuchungen<sup>7</sup> nachgewiesen: Musik wirkt auf Atmung, Hautreflex und Hirnfunktion. Sie verändert die Stimmung und fördert die Aufmerksamkeit. Spezielle Spannungs- und Entspannungsverfahren verwenden Musik und bieten sich zur Reduktion von Stress- und Schmerzempfinden an.

---

<sup>1</sup> Siehe dazu die Artikel von Fasel/Prigge (1994), Heesen (1994), den Titelbeitrag im Spiegel, 24/1993, S. 34 ff. sowie die bereits mehrfach zitierten von Reinke-Nobbe u.a. (Focus 15/2001) und Darnstädt (Spiegel 14/2001).

<sup>2</sup> Scheffler (1994/95): 20% von 706 Erstklässlern im Kreis Ostholstein; Mahns (1994): 20 bis 25% der Grundschüler aus Hamburger Schulen. S. auch Kapitel 2.4.

<sup>3</sup> Vgl. Moog (1976).

<sup>4</sup> Vgl. Kemmelmeyer (1977).

<sup>5</sup> Vgl. Kemmelmeyer (1979).

<sup>6</sup> Becker (1991, S. 35f): „Musikunterricht hat inzwischen u.a. eine therapeutische Funktion übernommen: Wir lernen, uns zu konzentrieren, zuzuhören, stille zu sein“.

<sup>7</sup> Im Überblick: Ruud & Mahns (1992).

Im Wesentlichen wird Musik in drei großen Bereichen therapeutisch eingesetzt:<sup>1</sup>

1. Klinische Psychotherapie

Wurde früher Musik als Hilfsmittel in der Psychotherapie verwendet, so hat man in den letzten Jahren Methoden der Musikpsychotherapie entwickelt, in der Musikhören und Musizieren direkt zur Therapie führen. In vielen Kliniken wird Musikpsychotherapie so zu einer erweiterten Form der Gestalttherapie. Besonders beeindruckend sind die Erfolge bei allen Formen von Essstörungen und bei Autismus.<sup>2</sup>

2. Somatische Medizin

Bei zahlreichen Krankheitsbildern in der traditionellen Medizin hilft Musik bei der Rekonvaleszenz (nach Schlaganfällen oder Gehirnverletzungen), bei der Rehabilitation Behinderter oder bei der psychischen Verarbeitung dauerhafter Beeinträchtigungen (Multiple Sklerose oder Parkinson).

3. Sonder- und sozialpädagogischer Bereich

Hier werden musiktherapeutische Methoden eingesetzt, um an Behinderungen zu arbeiten (Lernbehinderung, Bewegungs-, Seh- und Hörstörungen), Verhaltensstörungen, Aggressionen und Destruktionen zu beseitigen oder Heim- und Familienproblematiken erfahrbar zu machen. Auch Verwahrlosung und Drogen- bzw. Alkoholprobleme wurden bereits musiktherapeutisch behandelt.

Musiktherapie besteht hauptsächlich aus der aktiven instrumentalen Improvisation, vorwiegend mit Orff-Instrumenten. Mit Hilfe der improvisierten Musik wird das psychische Empfinden der Patienten aktiviert und damit verdeutlicht. Im anschließenden Gespräch werden Probleme analysiert, benannt und aufgedeckt. Die folgenden musikalischen Improvisationen dienen der weiteren Bearbeitung der Probleme.

Neben der Improvisation werden in der Musiktherapie auch Singen, Tanzen, rhythmische Bewegung, szenische Darstellung und Rollenspiel sowie interdisziplinäre Verbindungen mit Zeichnen, Malen, Literatur und technischem Gestalten verwendet.

Selten eingesetzt – obwohl in früheren Jahren im Mittelpunkt der Diskussionen – wird das Musikhören als Musiktherapie<sup>3</sup>. Rezeptive Musiktherapie (bei Christoph Schwabe auch „regulative“ Musiktherapie<sup>4</sup>) hat sich als wenig kalkulierbar in seinen Auswirkungen gezeigt. Das liegt vermutlich daran, dass Musik je nach der persönlichen Sozialisation sehr unterschiedlich erlebt werden kann.

Musik und Musizieren wird in der Musiktherapie als nonverbale Kommunikationsmöglichkeit angesehen – Menschen treffen sich emotional im Musizieren und können sich wortlos verstehen. Da Musik sowohl nach innen in die Gefühlswelt der Klienten hineinwirkt, aber auch in der praktischen Ausübung nach außen gerichtet ist, kann sie dem Therapeuten die inneren Wünsche und Sehnsüchte des Klienten symbolhaft abbilden, unbewusste Erlebnisse, Erfahrungen und Konflikte darstellen und als Ausdruckskanal wirken, über den Gefühle abgelenkt werden können.

<sup>1</sup> S. Bruhn (2000a) und Abschnitt „Musik und therapeutische Intervention“ in Bruhn u.a. (1993).

<sup>2</sup> Vgl. Schumacher (1994).

<sup>3</sup> Nebenbereiche wie angstmilderndes Hören im Wartezimmer des Arztes oder bei Operationen, konsumförderndes Hören im Kaufhaus oder stimmungsförderndes Hören von romantischer bis meditativer Musik wird hier nicht als Musiktherapie verstanden.

<sup>4</sup> Vgl. Schwabe (1986 und 1987).

### 3.3. Ein „therapeutisches“ Konzept

Für die psychotherapeutische Verwendung von Musik fehlen dem Musiklehrer an der Regelschule meist die Voraussetzungen. Jeder Versuch, durch musiktherapeutische Methoden die Probleme der Kinder zu behandeln, kann zu stärkeren Schäden in der Psyche des Kindes führen, da Lehrer meist nicht psychotherapeutisch ausgebildet sind. Eine genaue Analyse der Probleme von auffälligen Kindern kann nicht erfolgen, da die Schüler in der Regelschule in größere Gruppen eingebunden sind. Eine Ausrichtung der Unterrichtsziele auf einzelne Schüler könnte von den nicht Auffälligen als Bevorzugung gewertet werden und zu weiteren Problemen im Klassenverband führen.

Dagegen sind andere Ansätze der Musiktherapie in den Regelschulbereich übertragbar: Besonders nützlich ist der kommunikative Charakter von Musik und Musizieren, da die Auffälligkeiten von Schülern vorwiegend im zwischenmenschlichen Bereich auftreten. Musizieren, Musikhören, Spiele und Tänze können gezielt eingesetzt werden, um das Sozialverhalten der Schüler zu beeinflussen, um Gruppenerfahrungen zu machen und Kommunikation zu fördern.

Musikbezogene Spiele können und sollen zwischen den Schülern z.B. die Beziehungs- und Bindungsfähigkeit verbessern oder die Kooperationsbereitschaft<sup>1</sup> schulen. Der aktive Umgang der Schüler mit Musik kann und soll beitragen z.B. zur Ich-Stärkung und Selbstbestimmung oder zur Intensivierung der Aufmerksamkeit.

Will man mit musiktherapeutischen Methoden im Regelschulunterricht arbeiten, so sind die vier Aspekte des in Abbildung 2 dargestellten Therapiemodells zu berücksichtigen: Ermittlung von Auffälligkeiten (Diagnostik), Planung (Indikation), Durchführung (Therapie/Intervention), Kontrolle (Evaluation).

<b>Pädagogischer Bereich</b>		<b>Therapeutischer Bereich</b>
Ermittlung von Auffälligkeiten	↓	Diagnose
Planung		Indikation
Durchführung		Therapie/Intervention
Kontrolle		Evaluation

Wie lässt sich nun ein solches „Therapiemodell“ für den Musikunterricht denken?

<sup>1</sup> Weber u.a. (1993, S. 54): „Das soziale Klima bzw. das Unterrichtsklima ist im Musikunterricht vermutlich stärker von Kooperation geprägt, während im Fachunterricht häufig ein eher auf Konkurrenz ausgerichteter Unterrichtsstil gepflegt wird. Nur wenn alle Schülerinnen und Schüler – auch die Außenseiterinnen und Außenseiter – zusammenarbeiten, ist es möglich, eine musikalische Darbietung (ein Lied, ein Instrumentalstück, eine Aufführung) zu realisieren. Dies setzt ein gegenüber dem Fachunterricht anderes, sozialeres Unterrichtsklima voraus. Damit lernen die Schülerinnen und Schüler Kooperation als einen lohnenswerten Wert und als Mittel kennen, das gegebenenfalls auch für die Erreichung anderer Ziele eingesetzt werden kann. Diese veränderte Sensibilität kann sich auf andere Situationen als den Musikunterricht auswirken.“

## Ermittlung von Auffälligkeiten (Diagnose)

Im diagnostischen Prozess gilt es zunächst Auffälligkeiten zu ermitteln, die bei der ganzen Klasse, einer Gruppierung innerhalb der Klasse oder bei einzelnen Schülern auftreten. Dieses geschieht meist durch den Unterrichtenden selbst.<sup>1</sup> Beobachtungen von Kollegen, Eltern, Mitschülern, Außenstehenden sollten daneben aber unbedingt Berücksichtigung finden. Auch Soziogramme, Klassenklimabefragungen und andere diagnostische Verfahren<sup>2</sup> können einbezogen werden, damit das Bild insgesamt gesicherter wird. Verschuren (1976, nach Petillon, 1980, S. 74) und Petillon (1980, S. 145) betonen darüber hinaus nicht-unterrichtliche Aktivitäten wie Klassenfeste, Ausflüge, Schullandheimaufenthalte, Klassenfahrten, Rollenspiele und Spiele, um „jenseits des Gitternetzes der Schulfächer“ Schüler richtig kennenzulernen. Größte Sorgfalt und Genauigkeit sind dabei vonnöten, schriftliche Aufzeichnungen unerlässlich.<sup>3</sup> Dieses betonen Langer u.a. (1996) mehrfach: „Deshalb sind Schülerbeobachtung und Schülerbeurteilung die Voraussetzung für pädagogisches Handeln“ (S. 28). Und später (S. 74) formulieren sie: „All dies begründet die Notwendigkeit der intensiven Beobachtung des Individual- und Sozialverhaltens durch den Lehrer“.

Wichtig ist ferner, dass der Untersuchende seine Erkenntnisse emotionslos herauszufinden sucht. Dieses fällt besonders schwer, da Auffälligkeiten im Sozialbereich natürlich häufig zu Störungen im Unterrichtsgeschehen führen, die den Lehrenden irritieren, belasten, selbst erregen und damit zu unsachlicher Beurteilung beitragen können.

Häufig feststellbare Auffälligkeiten sind:

bezogen auf die Klasse/Gruppe und die Klassensituation (Sozialkompetenz)	bezogen auf das Individuum (Selbstkompetenz)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ motorische und verbale Unruhe</li> <li>▪ Aggressionen gegen andere Schüler</li> <li>▪ Aggressionen gegen Lehrer</li> <li>▪ Aggressionen gegen Sachen</li> <li>▪ mangelnde Regelakzeptanz der Klasse</li> <li>▪ Uneinsichtigkeit in soziale Strukturen (Gehässigkeiten, Ausgrenzungen bei Sitzordnungen, Gruppenarbeiten,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Angst</li> <li>▪ Zurückgezogenheit, Schüchternheit</li> <li>▪ Kontaktarmut</li> <li>▪ mangelnde Selbstakzeptanz</li> <li>▪ verbale Unruhe: vorlautes Verhalten, Dazwischenreden, „Klassenkasper-Verhalten“</li> <li>▪ motorische Unruhe: nicht still sitzen können, ständiges Spielen mit Ge-</li> </ul>

<sup>1</sup> „Bevor wir uns als Lehrer für bestimmte pädagogische Maßnahmen entscheiden, sollten wir uns bemühen, Informationen über unsere Klasse zu erhalten, die eine gezielte Vorgehensweise möglich machen. Dabei sollten wir unser Augenmerk sowohl auf den einzelnen Schüler, wie auch auf die Merkmale der Sozialstruktur der gesamten Klasse richten“ (Petillon, 1980, S.73).

<sup>2</sup> R. Müller: Diagnostisches Soziogramm (1. – 9. Klasse); K. Joerger: Gruppentest für die soziale Einstellung (SET, 3. – 9. Klasse); H. Petillon: Sozialfragebogen für Schüler der 4. bis 6. Klassen (SFS 4 – 6); M.v.Saldern, K.-E. Littig: Landauer Skalen zum Sozialklima für 4. bis 13. Klassen (LASSO 4 – 13); F. Eder: Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. bis 13. Klasse (LFSK 8 – 13); K.-E. Littig, M.v. Saldern: Fragebogen Kooperation und Wettbewerb für die 8. bis 13. Klasse (FKW 4 – 8); H. Petillon: Soziometrischer Test für 3. bis 7. Klassen (ST 3 – 7). Alle Tests: Testzentrale Göttingen/Bern, Hogrefe-Verlag. – Vgl. auch Petillon (1980, S. 75).

<sup>3</sup> S. Beobachtungsbogen im Anhang zu Kapitel 3 (S.5) und die Erläuterungen zu Kontrolle (Evaluation) auf S. 55.

<p>Spielen)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivationsmängel: keine Beteiligung, schlechte Arbeitshaltung, mangelnde Ordnung, Abblocken</li> </ul>	<p>genständen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ motorische Gehehmtheit, unorganische Bewegungen, Verkrampfungen</li> <li>▪ mangelnde Regelakzeptanz des Einzelnen</li> <li>▪ Konzentrationsmängel, geringes Durchhaltevermögen</li> <li>▪ Gefühl der Überforderung bzw. auch der Unterforderung</li> </ul>
--	---

### Planung (Indikation)

Da sich die Auffälligkeiten von Schülern überwiegend im zwischenmenschlichen Bereich darstellen, können Besserungen herbeigeführt werden, wenn es dem Musiklehrer gelingt, den kommunikativen Charakter von Musik und Musizieren auf das soziale Klima zu projizieren. Gemeinsames Musizieren, Musikhören und Reflektieren, Spiele und Tänze können gezielt eingesetzt werden, um das Sozialverhalten der Schüler zu beeinflussen, Gruppenerfahrungen zu machen und Kommunikation zu fördern.

#### Das aktive Umgehen mit Musik kann

zwischen den Schülern	bei einzelnen Schülern
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ die Fremdwahrnehmung schulen</li> <li>▪ stabilisierende Einstellungs- und Verhaltensmodelle aufbauen</li> <li>▪ Aggressionen und Vorurteile abbauen</li> <li>▪ die Beziehungs- und Bindungsfähigkeit verbessern</li> <li>▪ sozial-kommunikative Prozesse auslösen</li> <li>▪ sozial und emotional angemessenes Verhalten schulen und einsichtig machen</li> <li>▪ die Kooperationsbereitschaft schulen</li> <li>▪ Anregungen zu nonverbaler Kommunikation und Interaktion geben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ eine Ich-Stärkung herbeiführen</li> <li>▪ zu einer gesicherteren Selbstbestimmung führen</li> <li>▪ eine Hebung von Selbstwertgefühl und Selbstsicherheit bewirken</li> <li>▪ die Kreativität fördern</li> <li>▪ die Motorik schulen</li> <li>▪ Fehlhaltungen wie Dominanz, Anpassungslosigkeit, Entscheidungsunfähigkeit, Aggressionen vermindern oder lösen</li> <li>▪ Möglichkeiten zum Erwerb neuer Erlebnis- und Ausdrucksweisen bieten</li> <li>▪ die Fähigkeit zur Konzentration fördern</li> <li>▪ die Ausdauer steigern</li> </ul>

Die Planung des Unterrichts fordert eine besondere Kreativität des Musiklehrers. Über bekannte Sozialformen des Unterrichts hinaus (Partner-, Gruppenarbeit usw.) müssen methodische und konzeptionelle Ideen entwickelt werden, um einerseits die fachlichen Anforderungen (Curriculum) und andererseits die sozialen Aspekte zu berücksichtigen. Bei jedem fachbezogenen Lehrstoff muss überprüft werden, ob und welche Möglichkeiten zur positiven Entwicklung, Förderung und Festigung in den Sozialbereichen bestehen.

## Durchführung (Therapie/Intervention)

Während des Unterrichts muss der Lehrende ständig sowohl den fachlichen Fortschritt im Auge behalten als auch die Sozialbezüge innerhalb des Klassenverbandes beobachten. Manchmal gilt es, schnell auf Veränderungen des Planungskonzeptes zu reagieren, die sich durch unvorhergesehene Ereignisse im didaktischen oder sozialen Umfeld ergeben haben. Beides erfordert größte Aufmerksamkeit und einen pädagogischen Instinkt.<sup>1</sup> Besonders günstig wirkt es sich aus, wenn Störungen aus dem Sozialbereich sich durch eine geschickte Intervention des Lehrers in den fachlichen Bereich einbeziehen lassen oder dort sogar besondere Impulse zu setzen vermögen. Ein ständiges geräuschvolles Spielen eines Schülers mit seiner Federtasche, das die Erklärungen des Lehrers oder eines Schülers an der Tafel stört, könnte durchaus Anlass sein, mit der ganzen Klasse ein rhythmisches Pattern mit schulischen Gebrauchsmaterialien (Kugelschreibern, Heften, Stuhl, Tasche, ...) zu musizieren, um damit musikalische Erfahrungen in Instrumentenkunde, Rhythmik, Formenlehre o.a. zu machen, die das Erklärte an der Tafel vertiefen oder festigen.<sup>2</sup>

## Kontrolle (Evaluation)

Zur Beurteilung des Unterrichtsverlaufs sind genaue Aufzeichnungen erforderlich. Es empfiehlt sich, Begleitbögen anzulegen, die Aspekte einzelner Schüler wie der Gruppe im Sozialbereich erfassen.<sup>3</sup> Aus ökonomischen Gründen und zur besseren Übersicht bei den späteren Auswertungen ist es sinnvoll, ein knappes und gleichbleibendes Schema<sup>4</sup> zu verwenden und diese Beurteilungsbögen zusammen mit dem verwendeten didaktischen Material abzulegen. Beim Einsatz „therapeutischer“ Methoden ist wichtig, dass man die Effektivität von Methode und Material ständig evaluiert. Dazu sollte man auch möglichst oft Meinungen von Kollegen, Eltern, Schülern und Außenstehenden einholen und diese schriftlich fixieren.

Mit derartigen Dokumentationen ist es möglich, die Entwicklung einer Klasse oder eines Kindes über einen längeren Zeitraum zu verfolgen. Ohne schriftliche Notizen<sup>5</sup> wird das Urteil über eine Veränderung leicht subjektiv verfälscht, ohne dass man sich dessen bewusst wird. Da therapeutische Prozesse oft langwierig sind, bis sie zu geplanten und erhofften Ergebnissen führen, würden durch Vergessen viele Erkenntnisse aus früheren „therapeutisch“ angelegten Unterrichtsstunden später nicht mehr zur Verfügung stehen und auch nicht mehr in die Vorbereitung weiterer Stunden einfließen können.

---

<sup>1</sup> Vgl. das 2. Kapitel, sowie Hortien (1995a).

<sup>2</sup> Vgl. Hortien (1998).

<sup>3</sup> S. Anhang zu diesem Kapitel S. 5 und 6.

<sup>4</sup> „Für den Praktiker (und nicht nur für ihn) sind Probleme mit der Messung von Merkmalen nur zum Teil bearbeitet; für ihn besteht eine Hauptaufgabe in der praktikablen und effektiven Kombination von Diagnose und Intervention“ (Meister, 1978, S. 556).

<sup>5</sup> „Für jeden einzelnen Schüler sollte ein *Diagnosebogen* angelegt werden, der geeignete Verhaltensbeschreibungen beinhaltet, Angaben über die soziale Situation enthält und die Erfolge entsprechender pädagogischer Maßnahmen beschreibt“ (Petillon, 1980, S.75).

### 3.4. Anwendungsbeispiel

Das zuvor entwickelte Modell soll an einem Beispiel einer etwa sechs- bis achtstündigen Unterrichtseinheit in einer vierten Klasse demonstriert werden.

Die musikdidaktischen Aspekte sind jeweils in Standardschrift, die „therapeutischen“ Stichwörter und Kommentare – zur Sozialkompetenz der Gruppe und zur Selbst- und Sozialkompetenz des Einzelnen – sind kursiv gedruckt.

Diagnostische Ebene

*Die Klasse ist motorisch und verbal unruhig, wobei es nicht immer dieselben Schüler sind, die auffallen.*

*Eine Klassenklimabefragung mit einem standardisierten Test zeigt, dass mehrere Kinder sich sehr unwohl in der Klasse fühlen und dass der Gesamtdurchschnitt der Klasse eher im unteren Bereich liegt, das Klassenklima aus Schülersicht also eher „schlecht“ ist.*

Planungs- und Durchführungsebene (Indikation/Intervention)

Im didaktisch-methodischen Bereich sollen die Schüler die Fachausdrücke forte, piano, mezzoforte, crescendo, decrescendo kennen lernen. Die Einheit soll vorwiegend praktisch erarbeitet werden, womit eine intensive Schulung der Vorstellung der dynamischen Differenzierungsmöglichkeiten einhergeht. Die zu lernenden Begriffe werden spielerisch, wie selbstverständlich durch vielfältige Anwendung eingeführt.

*Im Sozialbereich soll versucht werden, die Klasse insgesamt über immer länger werdende Einheiten zur Konzentration zu führen und die „Außenseiter“ stärker in den Klassenverband zu integrieren. Um das Klassenklima zu verbessern, müssen die Aktionen möglichst kooperativ sein und es muss die Bedeutung jedes Einzelnen für die Gruppe deutlich werden.*

*Da die Klasse sehr unruhig ist, soll besonderer Wert auf das Erleben von Ruhe und Stille gelegt werden. So sollen musikalisch formgebende Elemente (Pausen) emotional als spannungsbildende wie entspannende Elemente erlebt werden.*

#### **Stundenaufbau:**

Alle Stunden erhalten den Aufbau:

- Begrüßungslied
- Instrumentalspiel(e)
- Gespräch(e)
- Schlusslied

*Um einen „therapeutischen“ Handlungsraum herzustellen, wird auf das Mitbringen von Taschen und Arbeitsmaterialien verzichtet. Die Kinder sitzen mit dem Lehrer auf Stühlen (ohne Tische) oder auf dem Fußboden im Kreis. In der Mitte liegt das benötigte Instrumentarium.*

*Die feste Rahmgebung der Stunde soll helfen, den Kindern einsehbare, überschaubare Strukturen zu vermitteln, ein Gelände, an dem sie sich orientieren können. Auch das bewusste Wiederholen von Liedern in jeder Stunde unterstützt die regelhafte Struktur, wodurch der Schüler ein Ordnung schaffendes*

*Element erfährt, das ihm durch das kalkulierbare Einschätzen auch längerer Zeitverläufe Halt gibt.*

*Gleichzeitig stellt dies einen Kontrast dar zu der immer mehr zu beobachtenden „Fernbedienungsmentalität“ (Umschalten auf ein anderes Programm, wenn man glaubt, etwas schon zu kennen oder wenn etwas zu langweilig ist), wodurch der Bezug zu Beginn und Ende eines Verlaufes, einer Tätigkeit, einer Stimmung verloren geht. Die Fähigkeit, etwas vollständig gestalten zu können, ist aber unerlässlich im beruflichen wie im sozialen Bereich (eine Partnerschaft beenden, ein Problem ausdiskutieren).*

### **Stundeninhalte und methodische Umsetzung:**

#### ➤ **Lieder:**

Allgemeine positive Aspekte des Singens sind hinreichend in der Literatur dargestellt. Allerdings ist immer zu beachten, dass das gewählte Lied das Kind im Text und vom musikalischen Ausdruck her trifft, einen Bezug zu seiner Realität und Gestimmtheit hat (ISO-Prinzip). Nur dann kann das Singen Defizite in anderen Bereichen kompensieren, aufgestaute Emotionen und Spannungen lösen oder eine positive Gestimmtheit für Folgendes aufbauen.<sup>1</sup>

Das Begrüßungslied („Good morning“) und das Schlusslied („Miteinander“)<sup>2</sup> bleiben immer gleich und werden so zu „Monatsliedern“, wobei aber in jeder Stunde methodisch vielfach variiert wird (hier nur exemplarisch am Begrüßungslied dargestellt; die Übertragung auf das Schlusslied kann sinngemäß erfolgen):

#### Vokal:

- Lied einstimmig singen  
*Die Gruppe (Folgen)*
  
- Wiederholten Text im Wechsel von Lehrer und Schülern singen (Solo – Tutti; respondierende Aktion)  
*der Einzelne (anführen) – die Gruppe (folgen)*
  
- In zwei Gruppen singen (Mädchen/Jungen; rechts/links), dabei jemandem freundlich zunicken  
*Gruppengefühl, Gruppenbildung, Gemeinsamkeit herstellen  
Soziale Kontakte herstellen, Schulung der Fremdwahrnehmung*
  
- Je eine Halbzeile im Kreis herum von Kind zu Kind wechselnd singen  
*Schulung der Konzentrationsfähigkeit, Förderung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens (jeder trägt zum Gelingen des Ganzen bei)*
  
- Lied als Kanon singen
- Lied mit unterschiedlicher Dynamik singen  
*Verschiedenheit in der Gemeinsamkeit erfahren*

<sup>1</sup> Vgl. hierzu - und besonders im Hinblick auf die sozialpädagogischen Aspekte – Kapitel 7.3. bis 7.5.

<sup>2</sup> Beide sind in Kapitel 7.3. („Strukturbildende Lieder“) abgedruckt.

Lied mit instrumentaler Begleitung:

- Mit Körperinstrumenten begleiten: schnippsen, patschen, klatschen, stampfen  
*Unterschiedliche Stimmungen wahrnehmen, Förderung von Assoziationen und Kreativität  
Schulung der Selbstwahrnehmung, Kontakt mit dem eigenen Körper erfahren*
- In die Hände des Nachbarn klatschen  
*Kontakt mit fremdem Körper erfahren, Entwicklung einer Partnersensibilität, Erfahrung anderer Subjektivität*
- Den Ton „C“ beliebig rhythmisiert dazu spielen
- Töne/Akkorde „C“ und „F“ im Wechsel Viertel-Halbe dazuspielen
- Beliebige Perkussionsinstrumente anstelle des zu wiederholenden Textes spielen  
*Motorisch-rhythmisch-vokale Koordination, Konzentrationsschulung, zuhören lernen, warten können, sich einordnen können*

Gespräche über das Lied:

- Über andere Länder
- Über Begrüßungen
- Über andere Menschen, Ausländer, Fremde, mir Unbekannte  
*Kenntnisse, Erlebnisse, Verständnis in sozialen Bereichen durchdenken und verbalisieren lernen, Vorurteile abbauen*

➤ **Instrumentalspiele**

In jeder Stunde werden ein bis drei Instrumentalspiele durchgeführt – vorwiegend mit dem Orff-Instrumentarium (andere Spiele sind durchaus auch mit Keyboards oder sogar mit dem „klassischen“ Instrumentarium möglich). Dabei wechseln Spiele, bei denen Begriffe aus dem Bereich „Dynamik“ eingeführt werden mit solchen, die die Begriffe festigen und in andere Zusammenhänge transferieren.

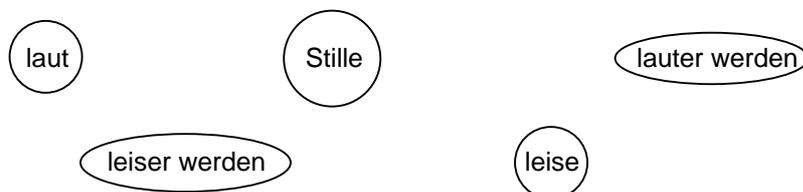
Improvisiertes Instrumentalspiel:

*Als Spielregel wird zunächst nur gesetzt, dass keine Mitschüler und keine Instrumente Schaden erleiden dürfen. Weitere Regeln werden später im Gesprächskreis gemeinsam entwickelt.*

In kleinen Gruppen wählen die Schüler aus dem in Klassenstärke bereitgestellten Orff-Instrumentarium „ihr“ Instrument aus. (Um besonders in den ersten Stunden einen unerträglichen Lärm für Lehrer und Schüler einzugrenzen, ist eine sorgfältige Auswahl von Instrumenten hilfreich.)

*Da natürlich jedes Kind sofort zu spielen anfängt, kommt es zu einer „Chaosphase“, die aber durchaus als freies Ausprobieren und Untersuchen, aber auch zum Abreagieren etwaiger gestauter Emotionen (Aggressionsabfuhr) gewünscht ist.*

Während dieser Proberphase wird an die Tafel/auf dem OHP in großen Kreisen oder Kästchen geschrieben:



Der Leiter – zunächst der Lehrer, später auch ein Kind – zeigt wechselnd auf einen Begriff, den die Gruppe nachspielt, so dass eine kleine, später länger werdende „Lautstärkenkomposition“ entsteht, die sehr abwechslungsreich sein kann, aber auch deutliche Akzente auf Stille<sup>1</sup> und leisem Spiel, auf dynamischer Bewegung oder verstärkt lauten Passagen aufweisen sollte.

*Damit wird spielerisch der Übergang von der „Chaosphase“ in die „Differenzierungsphase“ hergestellt, die im späteren Verlauf der Arbeit in echte musikalische Kommunikation einmünden soll, in ein musikalisches Miteinander, aufeinander Hören, gemeinsames Agieren und gegenseitiges Reagieren. Diese an der Musik geübten Verhaltensweisen sind dann in den Sozialbereich zu übertragen.*

*Immer ist zu beobachten, wann das gemeinsame Spiel aller von Kindern gestört wird, die aus der Ordnung durch Zurückziehen, abgelenktes Spiel oder bewusste Provokation ausbrechen. Hier muss eine neue Spielregel oder eine andere methodische Einheit gesetzt werden, um wieder Gemeinsamkeit herzustellen.*

*Kinder, die stören, werden nicht ermahnt oder gar bestraft (wohl aber beobachtet). Auch ein „künstlerisches“ Ergebnis ist in dieser Phase nicht notwendig, es wird also auch nicht wiederholt oder geübt.*

Die Hinführung zu den italienischen Fachbegriffen „forte“, „crescendo“ usw. erfolgt über mehrere Stunden. Dabei werden zunächst die Begriffe gekoppelt, später die deutschen durch die italienischen Bezeichnungen wortlos im Spiel ersetzt.

An den Begriffen „forte“, „decrecendo“ und „Pause“ soll das Vorgehen exemplarisch erläutert werden:

1. Stunde	Begriffe: laut leiser werden Stille
2. Stunde	laut leiser werden Stille werden ergänzt durch: forte decrecendo Pause

<sup>1</sup> „Stille bestimmt nicht nur Anfang und Ende, Zäsuren, Pausen, Übergänge und Ausdruckgehalte der Musik. In der Stille beginnt der eigene Körper zu klingen (Atem, Puls, Geräusche und Klänge des Körpers, Umwelt. Stille schafft Aufmerksamkeit und Konzentration, sie regt zum Lauschen an und dient einer Intensivierung der allgemeinen Wahrnehmungsfähigkeit und der künstlerischen Sensibilität im Zusammenspiel. Stille hat meditativen Charakter“ (Nimczik/Rüdiger, 1997, S.19).

3. Stunde	die Sprachen werden vertauscht: forte decrescendo Pause laut leiser werden Stille
4. Stunde	forte decrescendo Stille laut leiser werden werden gekoppelt mit Kürzeln: f decresc. Pause
5. Stunde	nur noch die Kürzel werden verwendet: f decresc. 
6. Stunde	Weitere Differenzierungsmöglichkeiten: ff f mf mp p pp 

### Instrumenten-Differenzierungs-Spiele<sup>1</sup>

Schon von der ersten Stunde an, in denen die deutschen Dynamikbezeichnungen an der Tafel stehen, können diese Begriffe auch mit Instrumenten thematisch differenziert erspielt werden, so dass im spielerischen Tun die unterschiedlichen Lautstärkegrade nach und nach immer bewusster und begrifflich immer stärker verankert werden, obwohl kaum etwas gesagt zu werden braucht. Durch Hören, Voneinanderlernen und Nachmachen führen sich die Kinder selbst zu den richtigen Ergebnissen. Immer wieder – in der zeitlichen Ausdehnung länger werdend – sollte „Stille“ (Pause) geübt werden.

Varianten und Erweiterungen zu den vorgeschlagenen Übungen lassen sich zahlreich einbringen. Darüber hinaus ist aber die Kreativität des Unterrichtenden gefordert. Kaum jemals wird man ein Spiel genau nachspielen. Immer wieder sind Veränderungen, Abwandlungen notwendig, die zur Erfindung eigener Ideen anregen:

- Vorher im Gespräch entwickelte programmatische Ideen werden mit der Gruppe durch Spielen dynamischer Unterschiede dargestellt:
  - Sonnenaufgang und -untergang
  - Eine Gefahr droht
  - Ein Gewitter zieht auf und ab
  - Es tröpfelt – regnet – gießt

*Stimmungsmodifikationen darstellen und erfahren*  
*Erschließen neuer Erlebnis- und Ausdrucksweisen*
- Ein bestimmter dynamischer Stärkegrad wird nacheinander einsetzend durch den Kreis weitergegeben  
*Zuhören lernen, Ausdauersteigerung, Integration in die Gruppe*
- Ein bestimmter dynamischer Verlauf (z.B. 5 laute Schläge – lange Stille – 5 leise Schläge – Stille) wird nacheinander einsetzend oder gleichzeitig gespielt.

<sup>1</sup> Verwiesen sei an dieser Stelle auf Literatur, die viele oder vorwiegend praxisbezogene Beispiele ähnlicher Art aufweist: Friedemann (1973), Friedemann (1974), Friedemann (1983), Hegi (1990), Tischler/Moroder-Tischler (1990), Brückner u.a. (1991), Becker (1991), Batel (1992), Decker-Voigt (1993b), Tischler (1994).

*Stille als Kontrast- und Spannungselement erfahren*

- Ein Kind verlässt den Raum, ein Gegenstand wird versteckt, ein bestimmter Klang – z.B. immer leiser werden bei Annäherung an den Gegenstand – wird als Suchhilfe vereinbart.  
*Vertrauensbildung, von der Gruppe getragen werden, die Gruppe hilft mir, eine Aufgabe zu lösen*
- Die Kinder stehen im Raum verteilt. Ein Kind führt ein anderes, das verbundene Augen hat, nur durch den Klang eines leisen Instrumentes durch den Raum.  
*Vertrauensbildung, Ruhe und Stille erfahren, Konzentration, sich führen lassen, Entwicklung eines Partnerbewusstseins*
- Alle Kinder haben leise Instrumente, die kontinuierlich gespielt werden. Ein Kind mit verbundenen Augen geht durch den „Zauberwald“<sup>1</sup> ohne die anderen Kinder zu berühren  
*Vertrauensbildung, sich von der Gruppe tragen lassen, Ruhe und Stille erfahren*
- Ein Kind muss mit verbundenen Augen im „klingenden Zauberwald“ einen „Schatz“ finden (ein ganz bestimmtes Instrument aus allen anderen heraushören).  
*Vertrauensbildung, Ruhe und Stille erfahren, Konzentration*
- Nachhören von langsam verklingenden Instrumenten.  
*Spannung und Entspannung erfahren, Konzentration*

Bewegungsfolgen können einbezogen werden:

- Ein Kind bewegt sich frei im Raum in skurrilen Bewegungsfolgen. Die Gruppe spielt dazu in einer passenden Lautstärke. Auf ein verabredetes Signal eines Spielers hört die Musik auf, und das Kind muss in der gerade erreichten Stellung so lange verharren, bis ein Signal zum Weiterspielen ertönt. Die Bewegungen können/sollen in der Dynamik (laut/leise) ihre Entsprechung finden.  
*Rücksichtnahme, Konzentration*  
*Motorikschulung, Ich-Stärkung, Selbstverwirklichung*
- Wie vor, aber mit vertauschten Rollen: ein Kind spielt, alle anderen bewegen sich frei im Raum, ohne jemanden zu berühren.  
*Motorikschulung, Selbstverwirklichung, Rücksichtnahme*

Allgemein bekannt ist die Verklanglichung von Geschichten, Gedichten, Erzählungen.

*Es muss aber darauf geachtet werden, dass die zu spielende Geschichte der beabsichtigten sozialen Intention entspricht und Möglichkeiten zum Bewusstmachen (und Genießen) von Unruhe und Ruhe, von Spannendem und Entspannendem usw. bietet.*

---

<sup>1</sup> Nach Becker (1991).

Auch Lieder können in den Kontext von Klang und Lautstärke einbezogen werden:

- Lieder, die Bezug auf dynamische Angaben machen: („Eben hat es acht geschlagen“ oder „Wir singen diese Weise mal laut und manchmal leise“)
- Lieder, deren Strophen mit unterschiedlichen Lautstärkeintensitäten gesungen werden.

*Stimmungsmodifikationen erfahren*

Durch diese Spiele lernen die Kinder die Wirkungen des Parameterbereichs Dynamik in verschiedenen Aktionsformen (Singen, Spielen, Bewegen) als gestalterische Elemente kennen und entwickeln dadurch sehr präzise klangliche Vorstellungen.

*Die sozial-integrativen Elemente werden durch diese Spiele gefördert. Jeder Einzelne ist wichtig und trägt zum Gelingen des Ganzen bei.*

*Besonders die Kreis- und die „Führen-und-Folgen-Spiele“ eignen sich, um Vertrauen zu bilden, sich von der Gemeinschaft tragen zu lassen, jemanden in die Gruppe zu integrieren.*

*Wechselspiele (einer – alle, einige – andere) und Partnerspiele eignen sich um Kontrastwirkungen zu verdeutlichen (laut/leise) und bereiten echte musikalische Kommunikation vor, die Übertragungsmöglichkeiten auf soziale Verhaltensweisen antizipiert.*

*Mit den verschiedenen Spielen und Spielarten, durch den großen Wechsel methodischer Ansätze wird eine Motivationserhöhung bewirkt, die Konzentrationsphasen werden verlängert, was zur Ausdauersteigerung beiträgt.*

Während der Spiele soll nicht geredet, sehr wohl aber beobachtet werden. Beginn und Ende eines Spiels können durch Signalinstrumente verdeutlicht werden.

Nach jedem oder jedem zweiten Spiel werden die Instrumente gewechselt (gruppenweise aus der Mitte genommen, dem Nachbarn rechts/links, dem Gegenüber gegeben oder die Instrumente bleiben am Platz und die Kinder wechseln die Plätze nach rechts/links), da jedes Kind einmal jedes Instrument spielen sollte/möchte.

*Selbst bei diesem scheinbar unbedeutenden Vorgang können soziale Bezüge innerhalb der Klasse beobachtet (und geschickt gelenkt) werden: Welche Reaktion, Mimik, Gestik zeigt der Schüler beim Weitergeben des Instruments? Wer gibt wem sein Instrument? Entsteht Kommunikation beim Wechseln? Wer nimmt welches Instrument zuerst? Wer nimmt das lauteste/leiseste, kleinste/größte Instrument?*

### ➤ **Gespräch(e):**

Nach Beendigung einer Spieleinheit wird ein Gespräch zu allgemeinen, musikalischen, gruppendynamischen oder individuellen Fragen geführt:

- Wo hören wir in unserem Umkreis besonders Lautes/Leises / An-/Abschwellendes?

- *Woran habt ihr während des Spielens gedacht?*
- *Kann jemand eine Geschichte zu dem Gespielten erzählen?*
- *Wer hatte keine Lust mitzuspielen? (Magst du sagen, warum?)*
- *Was hat euch beim Spielen gestört?*
- *Welche Eigenschaften werden mit den Redensarten ausgedrückt:*
  - *jemandem die Flötentöne beibringen*
  - *keine Ahnung von Tuten und Blasen haben*
  - *auf dem letzten Loch pfeifen*
  - *etwas ausposaunen*
  - *ins Horn blasen*
  - *auf die Pauke hauen*
  - *mit Pauken und Trompeten durchfallen*
  - *die erste Geige spielen wollen?*

*Die Gespräche (die Instrumente werden dazu aus der Hand gelegt) haben entspannende, aber auch phantasieanregende Funktion.*

*Auch werden neue Regeln gemeinsam entwickelt, z.B. Eingrenzung des zu lauten Spielens, weil einige sich gestört fühlten. Wir lernen, anderen zuzuhören, uns mit fremden Argumenten auseinander zu setzen und differenzierter zu reagieren.*

### **Kontrollebene (Evaluation)**

Zur Kontrolle der Ergebnisse und Veränderungen sowohl im Lernstoff als auch bei den viel langsamer verlaufenden sozialen Prozessen werden möglichst genaue Aufzeichnungen gemacht, die sowohl die sozialen Beziehungen in der ganzen Schülergruppe widerspiegeln als auch die Entwicklung auffälligen Verhaltens einzelner bestimmter Schüler. Dafür müssen – wie oben dargestellt – Schülerbegleitbögen und Stundenkurzprotokolle angefertigt werden, die negative wie positive Veränderungen ausweisen. Sie bilden immer wieder die Grundlage für das Feststellen des Erreichten und notwendige Änderungen im Planungs- und Durchführungsbereich.

Nur mit derartigen Dokumentationen ist es möglich, die Entwicklung einer Klasse und/oder einzelner Kinder über längere Zeiträume zu verfolgen und nur so lässt sich gesichert ablesen und interpretieren, ob die beschrittenen methodischen Wege geholfen haben, Veränderungen einzuleiten, ob variierte oder neue Vorgehensweisen angebracht sind.

Das vorgestellte Therapiemodell ist natürlich ein Idealmodell. Selbst bei sorgfältigstem Vorgehen kann nicht erwartet werden, dass die eingesetzten Mittel mit Sicherheit den beabsichtigten Erfolg bringen.

Ein gezielt ausgesuchtes Lied mit bestimmten sozialen Inhalten<sup>1</sup> ist sicherlich gut geeignet, den Schülern Missstände im Miteinander zu verdeutlichen und über daran anschließende, weiterführende Gespräche mit der Klasse ein Problem zu mildern oder zu lösen. Ein wiederkehrendes Anfangs- oder Schlusslied für eine Woche oder länger kann das Gefühl für feste Strukturen vermitteln. Eine Gruppenimprovisation auf Orffinstrumenten kann den Sinn für gemein-

---

<sup>1</sup> Vgl. Kapitel 7.3.

schaftliches Handeln fördern. Ein mit geschlossenen Augen gehörtes leises Musikstück kann Stille erlebbar machen. Viele weitere Beispiele wären schnell aufgezählt.

Der beabsichtigte Erfolg wird sich dennoch nicht immer einstellen. Vielleicht mögen die Schüler, auf die eine Intervention zielt, nicht gern singen. Vielleicht durften sie nicht das Instrument auswählen, was sie an diesem Tag gern gespielt hätten und sind deshalb enttäuscht. Haben sie während des Musikstücks wirklich zugehört und nicht vielleicht an etwas ganz Spannendes und Aufwühlendes gedacht, was sie beispielsweise am Abend vorher im Fernsehen gesehen haben?

Waren die anderen Stundeninhalte auch geeignet, das soziale Problem in gleicher Weise anzugehen? Waren die Mittel zu speziell und einseitig eingesetzt? Denn, nur Improvisieren wird langweilig, man kann nicht immer wieder das gleiche Lied singen und zu häufig leise Musik hören, wird in kaum einer Klasse realisierbar sein.

Umgekehrt gilt aber auch, dass Erfolge (und Misserfolge) nicht unbedingt mit Gewissheit auf die angewandte Methode zurückzuführen sind. Dennoch darf der Lehrende nie in seinem Bemühen nachlassen, Optimales zu bewirken. Und dieses gilt für den didaktischen Bereich ebenso wie für den sozialen.

## 4. Musicalarbeit in der Schule

### 4.1. Einblick

Das Musical gehört mit den anderen musikalischen Bühnenwerken Oper, Operette, Revue, Kabarett und weiteren Spielformen wie Puppentheater, Schattenspiel, Schwarzlichtspiele u.ä. zu den umfassendsten Gattungen überhaupt. Der Vorteil des Musicals ihnen gegenüber liegt in seinem meist unkomplizierten Unterhaltungscharakter, der einen leichteren Zugang für Jugendliche ermöglicht als andere Gattungen.

„Ihm haftet keine übermäßige ‘Aura des Kunstwerks’ an wie beispielsweise die einer Mozart-Oper. Dies ist der entscheidende Grund für ein Laienspiel, das sich nicht dem Vorwurf der künstlerischen Überforderung aussetzen muss“ (Bührig, 1995b, S. 25).

„Wo sonst können beispielsweise sogenannte „Brummer“ derart problemlos mitmachen?! (...) Denn eigenartig: ein solches Schülermusical (v)erträgt vieles, wodurch manch ein Werk unserer Meister erheblich verunstaltet würde. Hier gerät der Weg des Werks zum Kind, aber auch der des Kindes zum Werk deutlich unverkrampfter, als sich dies von mancher Schulorchesterbearbeitung unserer Meisterwerke behaupten ließe“ (Fricke, 1995, S. 12).

Sowohl der Text als auch die Musik vertragen aus den oben genannten Gründen auch Veränderungen, die es im Idealfall ermöglichen, jedem Mitwirkenden eine für ihn spezifische Mitarbeit anzubieten.<sup>1</sup> So können alle Schüler, die an der Produktion eines Musicals teilnehmen, sinnvoll und ihren Fähigkeiten entsprechend eingebunden werden und Erfahrungen auf unterschiedlichsten Gebieten sammeln.

Eine vollständige Erarbeitung und Aufführung eines Musicals ist aus verschiedenen Gründen einer ausschnittweisen bzw. einer szenischen Interpretation<sup>2</sup> vorzuziehen. Besonders Kinder jüngeren Alters äußern Unmut oder fragen nach dem Ganzen, wenn nur ein Teil eines Werkes einstudiert wird. Die ganzheitliche Arbeit mit dem Werk in einer Einheit von handelndem Umgang, mit sozialen, psychischen, physischen und kognitiven Erfahrungen, sollte in der Gesamtheit des Werkes seine Entsprechung finden, um einen inneren Bruch zu vermeiden.

Die Auswahl nur ganz bestimmter Teile aus einem größeren Werk für eine szenische Interpretation kann nur punktuell Wichtiges verdeutlichen. Ein Deutungsversuch des Ganzen bleibt Stückwerk oder muss über den kognitiven Bereich erfolgen, der dem Ansatz szenischer Interpretation aber zuwider läuft.

Für jüngere Schüler, bis etwa zur siebten Klasse, gibt es eine große Zahl brauchbarer Werke.<sup>3</sup> Für höhere Klassen dagegen ist eine Auswahl recht schwierig, insbesondere dann, wenn bestimmte Voraussetzungen in Fragen der Besetzung, des Stoffes oder des Musikstils erfüllt werden müssen. Auch

---

<sup>1</sup> Vgl. Bührig, 1995b, S. 25.

<sup>2</sup> Ingo Scheller entwickelte die szenische Interpretation als Unterrichtseinheit für die Erarbeitung von Dramen im Deutschunterricht, in deren Mittelpunkt ganzheitlich und erfahrungsorientiertes Lernen an ausgewählten Kernszenen stand. Für das Fach Musik wurde sie von Rainer Brinkmann, Ralf Nebhuth, Wolfgang Martin Stroh u.a. als Methode zur Erarbeitung von Opern- und teilweise auch Operettensujets weiterentwickelt.

<sup>3</sup> Vgl. Reiß/v.Schoenebeck (1990) und Reiß u.a. (1997). Vgl. aber auch: Reiss (1992), der besonders Kritik an schlechten Texten äußert.

finanzielle oder rechtliche Probleme schränken häufig die Auswahlmöglichkeiten ein. Eine Methode, diese Probleme einfach zu lösen, ist mit der Eigenproduktion gegeben.<sup>1</sup> Von ihr wird allerdings noch recht selten Gebrauch gemacht, weil viele Kollegen - insbesondere aus dem Grund-, Haupt- und Realschulbereich – sich aus zeitlichen Gründen oder von den Gegebenheiten ihrer Vor- oder Ausbildung her dieser Aufgabe nicht gewachsen sehen.

## 4.2. Allgemeinpädagogische Erwägungen

Neben einer sinnvollen Nutzung von (Frei-)Zeit in einer Gemeinschaft – an sich schon ein erstrebenswertes Handeln – sammeln die Schüler Erfahrungen im zusammenwirkenden Arbeiten auf ein konkretes Ziel hin. Hierin liegt ein großer Unterschied zum normalen Klassenunterricht. Dieser bewegt sich in kleinen Einheiten mit vielen Teilzielen auf ein größeres hin, das aber für viele Schüler häufig nicht erkennbar wird.

Der überschaubare Zeitraum bis zur Aufführung des Musicals dagegen bündelt die Kräfte stärker und motiviert so sehr, dass selbst zweistündige Proben möglich sind, wodurch die Konzentrationsfähigkeit gefördert wird, was wiederum anderen schulischen Bereichen zugute kommt.<sup>2</sup>

Die Einstudierung eines Musicals<sup>3</sup> stärkt in der Regel das Ansehen der Schule nach außen, obwohl das nicht primäres Ziel dieser Arbeit sein kann. Mundpropaganda, Zeitungsartikel, –bilder und Plakate tragen zur Ausprägung eines Schulprofils bei und erzeugen umgekehrt über die erbrachte Leistung auch wieder Stolz der Schüler auf sich selbst und auf ihre Schule. Programmhefte, Tonband- und Videoaufnahmen haben neben ihrem Erinnerungswert eine ähnliche Funktion. Sie lassen beim Hören oder Betrachten immer ein besonderes Gefühl von Freude über die erbrachte Leistung entstehen, das gekoppelt ist an die Mitbeteiligten und im weitesten Sinne an die Schule.

Da Musicalarbeit in der Schule nie perfekt sein kann, sondern immer einen Workshop-Charakter behalten wird, kann sie Gegengewicht und Relativierung gegen Kommerz und Profit<sup>4</sup> im öffentlichen Theaterleben bedeuten. Die Schüler erfahren und erleben Theaterarbeit in allen Bereichen von der Planung bis zur Aufführung. Sogar der desillusionierende Abbau- und Aufräumprozess muss durchgestanden werden. Die Sichtweise und Beurteilung der Leistungen auf und hinter der Bühne bei einer öffentlichen Theateraufführung sind in allen Bereichen bei den Schülern, die an einem Musicalprojekt mitgearbeitet haben, von höherem Verständnis und Anerkennung, aber auch von kritischer Betrachtung geprägt. Sie erkennen, wie viel ausdauernde Probenarbeit hinter einer tänzerischen Vorführung steckt, die auf der Bühne spielerisch leicht wirkt. Sie haben eine Vorstellung von den Dimensionen des Bühnenraumes und der Ku-

---

<sup>1</sup> Vgl. Berichte von Abel (1990), Hempel (1995), Meierkord (1989), Thume u.a. (1996). Auch der Verfasser hat aus den genannten Gründen schon mehrfach eigene oder in Kooperation mit Kollegen erstellte Stücke zur Aufführung gebracht: „Western monopoly“ (1972), „Dracula“ (1975), „Durch Raum und Zeit“ (1983), „Die grüne Möwe“ (1985), „Lösen Sie den Fall beim Ball“ (1990).

<sup>2</sup> Bührig (1995b, S.26): „Hier ist er (der Schüler; Anm. d. Verf.) frei von fremdbestimmten Lernleistungen, von Zensuredruck, von klassenbedingtem Rollenverhalten u. dgl. m. Spiel schafft somit die Voraussetzungen, Kreativität und Gestaltungswillen freizusetzen“.

<sup>3</sup> Die Unterschiede, ob die Einstudierung eines Musicals im Klassenverband – für die in dieser Arbeit plädiert wird – oder im AG-Bereich für jüngere oder ältere Schüler stattfindet, sind gradueller und nicht konzeptioneller Art.

<sup>4</sup> Vgl. Sonderhoff/Weck (1996).

lissen und können sich klar machen, was dahinter passiert. Darüber hinaus kann die Arbeit an einem Musical die Kinder und Jugendlichen zu eigenen Theaterbesuchen anregen.<sup>1</sup> Das für den Theaterbereich Gesagte gilt natürlich auch für den Bereich des Fernsehens. Viel des Gezeigten – Reales, Fiktives, Objektives und Hintergründiges – wird für theaterspielende Schüler verständlicher und durchschaubarer.

### 4.3. Fachdidaktische Erwägungen

#### Bereich Musik

Im musikalischen Bereich lassen sich in der Praxis eine Vielzahl an Lehrinhalten verwirklichen und durch häufige Wiederholungen festigen, ohne dass ein Wort ins Merksatzheft geschrieben werden muss. Die Sinnfälligkeit bestimmter Fachbegriffe in Koppelung an das jeweils zu Erarbeitende liegt auf der Hand und prägt sich den Schülern als notwendiger Bestandteil des Gesamtgeschehens ein.

„Die Kinder sind sehr traurig. Wie müssen wir diese Stelle singen?“ „Langsam“. „Leise“. „Lasst es uns einmal piano und adagio singen – leise und ganz langsam. ... Singt bitte noch leiser, pianissimo.“ – „Dies ist eine Synkope! Ihr müsst das Wort ‚Wald‘ noch stärker betonen und noch ein bisschen vor der Zählzeit singen“ – „Zuerst singen die beiden Solisten abwechselnd, dann kommt eine Ensemblestelle und zum Schluss ist der Chor dran.“

In vielen Bereichen lassen sich Lernprozesse durch gezielte Hinweise auf bestimmte musikalische Sachverhalte in Gang setzen. Dies gilt auch für Korrekturen während der Probenarbeit. Das Wichtigste daran ist, dass das zu Lernende seine Bedeutung durch den praktischen Vollzug erhält.<sup>2</sup> „Learning by doing“ ist die grundsätzliche Methode. Der Beteiligte erfährt unmittelbar, warum und wann Begriffe angewandt werden. Und er erlebt dabei auch körperlich, was sie bedeuten. Er lernt nicht, wie im normalen Unterricht, an mehr oder weniger ausgesuchten oder gar konstruierten Beispielen, durch Lehrervortrag, durch Arbeitsblätter oder Tafelarbeit, durch Aufschreiben und Wiederholung als Hausaufgabe.

Folgende Lehrplaninhalte können in der Musicalarbeit vermittelt werden.

#### Notenlehre:

Abhängig von der Altersstufe und damit auch abhängig vom Werk werden Noten im Violin- und Bassschlüsselsystem ständig beim Einstudieren gelesen und auch immer wieder genannt werden müssen. Begriffe wie System, Akkolade,

---

<sup>1</sup> Schneider (1992, S. 1): „Denn wer in seiner Kindheit Theater erlebt und spielt, wird wieder spielen und auch als Erwachsener Theaterbesuche als Selbstverständlichkeit brauchen“.

<sup>2</sup> Vgl. Ribar (1993, S. 131): „Ich habe als wichtigste Gemeinsamkeit der gruppendynamischen Trainingsformen das alle Richtungen verbindende Prinzip des Erfahrungslernens (Living Learning) hervorgehoben. Dieses Prinzip basiert auf der Erkenntnis, dass Lernen nicht nur auf kognitiven Einsichten, sondern auch auf emotionalen und sozialen Prozessen beruht. Die Teilnehmer werden als ganzheitliche Wesen angesprochen, die denkend, fühlend und handelnd, an Lernprozessen beteiligt sind und stets als Teil einer anderen Ganzheit, nämlich der Gruppe, agieren. Das die ganze Persönlichkeit umfassende und durchdringende und unter starker innerer Beteiligung stattfindende Erfahrungslernen steht im Gegensatz zu den kognitiv betonten Lernerfahrungen, die im Bereich des institutionalisierten Lernens und hier ganz besonders im Bereich des schulischen Lernens vorwiegend gemacht werden“.

Wiederholungszeichen, Segnozeichen, erste und zweite Stimme tauchen immer wieder auf und werden den Schülern geläufig.

**Melodielehre:**

Ständig wird die melodische Linienführung sprachlich verdeutlicht. Begriffe wie aufwärtsstrebend, absinkend, kreisend, zum Höhepunkt hinstrebend, Sprung und Schritt, Spannung und Entspannung, schwieriges Intervall prägen sich den Mitwirkenden ein.

**Dynamik:**

Selbst bei jüngeren Schülern ist es möglich, die italienischen Fachbegriffe an die deutschen zu koppeln. Später werden die deutschen Begriffe vermieden.<sup>1</sup>

**Rhythmik:**

Häufig werden Tempoangaben benannt. Auch hier ist es möglich, zunächst die italienischen Fachbegriffe mit den deutschen zusammen zu benutzen und diese dann später auszusparen.

Notenwerte werden gelesen und in ihrer Wirkung geprobt. Angaben wie ritardando und accelerando sind ebenso häufig. Taktangaben können verdeutlicht werden, rhythmische Probleme wie Synkopen, Triolen, komplexe Notenwertfolgen usw. müssen wegen ihrer besonderen Schwierigkeit gesondert geübt werden und erhalten dadurch mehr Gewicht. Der Ausdruckscharakter bestimmter Rhythmen oder Tempi in Koppelung an bestimmte Bühnensituationen oder -charaktere schult das rhythmische Empfinden.

**Harmonik:**

Durch das Zusammenwirken mehrerer Singstimmen im Chor und von Vokal- und Instrumentalbereich erlebt und schult der Mitwirkende ständig harmonische Zusammenhänge. Der Lernprozess verläuft intensiver als bei einer Gehörbildung vom Klavier aus. Einen Akkord sauber zu halten erfordert aktives Hineinhören, Überprüfen und Korrigieren des Gehörten mit der eigenen Stimme.

**Instrumentenkunde, Arrangement und technische Bearbeitung:**

Die eigene Beobachtung der Spielweisen der Band- oder Orchesterinstrumente, das Erkennen der technischen Schwierigkeiten, das Hören auf die Klangcharakteristik und die Klangmöglichkeiten bei Höhe und Tiefe, von Melodie oder Akkordspiel (selbst beim Playbackeinsatz) bieten bessere Lernvoraussetzungen als das Betrachten von Bildern in Musikbüchern und das Vorspielen von Instrumentenkundeplatten. Meistens vermag der Lehrer nur ein Instrument zu spielen, während die anderen Instrumente nur gezeigt, aber nicht adäquat vorgeführt werden können. Technische Medien wie Mikrofon-, Tonband- und Videoaufnahmen werden im Zusammenhang mit der Musculararbeit ebenso kennengelernt wie Bearbeitungen mit Echo, Raumklang oder anderen Manipulationen.

**Formenlehre:**

In diesem Bereich sind vermutlich die meisten musikalischen Erfahrungen möglich. Vom kleinsten Formteil, einem Motiv, bis zur ausgeführten Ouvertüre erlebt der Schüler viele Formen in unterschiedlichen Ausdrucksvarianten im prakti-

---

<sup>1</sup> Vgl. Kapitel 3.4.

schen Tun, die auch immer wieder verdeutlicht werden können: Lied und Song, Duett und Chor, Intro, Zwischenspiel, Viertaktigkeit, Periode und Satz, Formbildung durch Solo, Ensemble und Chor, durch laut und leise, durch schnell und langsam, durch Choreographie und Tanz.

Geschult und geübt werden ferner das Zusammenspiel, das Zusammensingen (dabei besonders das mehrstimmige Singen) und – damit verbunden – das Aufeinanderhören. Instrumentales Üben der Band oder des Orchesters, Gehörbildung bei allen Mitwirkenden und Stimmschulung bei den Vokalisten sind ebenso wichtig. Durch das Singen der Lieder bis zum auswendigen Besitz gelingt es öfter, auch die sogenannten „Brummer“ an den Sington heranzuführen. Das gleichzeitige Singen und Agieren wird geübt. Erfahrungen mit den Problemen und Erfolgen während des Probenverlaufs in der Einstudierungsphase und den Ergebnissen einer Aufführung können in allen Bereichen nachvollzogen werden und bewirken einen anderen Verständnisgrad als das Hören einer CD-Aufnahme. Die Schüler relativieren das fertige Produkt. Die Erkenntnis, dass bei einer gelungenen Aufführung alle Mitwirkenden gleichermaßen wichtig beteiligt sind (obwohl ein Solist scheinbar bedeutender ist und stärker herausgestellt erscheint als ein Chorist) lässt sich nur im praktischen Mitten erlangen. Zusammenhänge zwischen Text und Musik, Informationen zum Stück, zur Gattung, zur Geschichte des Musicals werden sich im Verlauf der Probenarbeit bei den Mitwirkenden durch eigene Überlegungen, bei Gesprächen untereinander sowie durch Erläuterungen der Leitung viel stärker festigen, als es bei der Behandlung des Sujets im Klassenunterricht geschehen würde.

## **Fächerübergreifendes<sup>1</sup>**

### **Deutsch**

Auch für den Deutschunterricht werden bei der Musicalarbeit wichtige Lernziele erreicht.

Besonders bedeutsam ist die Schulung des freien Vortrags. Dabei wird nicht nur die deutliche und verständliche Ausdrucksweise geübt. Der Mitwirkende lernt von der ersten Leseprobe an, auch noch langsamer, lauter und betonter zu lesen und zu sprechen, weil dies für den Vortrag in einem größeren Raum unerlässlich ist. Dabei ist das Sich-Darstellen vor einer Gruppe Gleichgesinnter leichter, als vor (konkurrierenden) Klassenkameraden, etwa beim Gedichtaufsagen oder beim Vorlesen eines längeren Textes, wobei zusätzlich der Lehrer als bewertende Instanz im Hintergrund steht.<sup>2</sup>

Bei der Textarbeit wird die Ausdrucksebene der Sprache ebenso geschult wie die semantische. Der Schüler lernt seine Stimme als Medium zu benutzen und zu verfeinern, wenn er z.B. den alten Bürgermeister, das fröhliche Kind oder die schroffe Lehrerin darstellt und in seiner Wirkung innerhalb der Szene als auch auf die anderen Beteiligten überprüft.

Unbekannte Wörter, die außerhalb des Wortschatzes der Schüler liegen – Fremdwörter, altertümliche Wörter, komplizierte Zusammensetzungen – werden erklärt, Zusammenhänge verdeutlicht und interpretiert. Der Mitwirkende lernt, dass verschiedene Menschen unterschiedlich sprechen, aber auch, dass

---

<sup>1</sup> Fächerübergreifendes Unterrichten ist verbindlich im neuen Lehrplan für Gymnasien in Schleswig-Holstein (1997) festgeschrieben.

<sup>2</sup> Bühlig (1995b, S. 28) stellt fest, dass Schüler, die an Musicalarbeit langjährig teilgenommen haben, „ein deutlich ausgeprägteres Sprachbewusstsein aufweisen konnten“.

Menschen in unterschiedlichen Situationen sich jeweils anders ausdrücken. Auch ohne interpretierende Hilfen der Lehrer erhält der Schüler Einsicht in größere Zusammenhänge, wenn er auf der Bühne mitspielt. Dabeisein und innerlich am Geschehen teilnehmen, auch wenn einmal über einen längeren Zeitraum oder in einer ganzen Szene nichts zu sagen ist, fördert die Einsicht in größere Zusammenhänge, lässt die Wichtigkeit von Details deutlich werden, so dass schließlich das ganze Stück „verstanden“ wird.<sup>1</sup>

Ein wichtiges Lernziel, das auch zu den sozialen zu rechnen wäre, ist das Sprechen während des Agierens im Raum. Allein oder mit wenigen auf der Bühne zu stehen oder sich zu bewegen und frei dabei zu reden, ohne dass die psychische Belastung dieser Situation sichtbar wird, gehört zu den schwierigsten aber auch lohnendsten Übungen, die großen Gewinn für die Selbstsicherheit der Schüler verspricht.

Hierzu zählt auch, dass sich bei den Beteiligten durch die Regiearbeit das Bewusstsein für den eigenen Körper und seine Gestaltungsmöglichkeiten aufbaut, vor allem wenn sie auch die Bereiche von Mimik und Gestik, Körpersprache und -ausdruck einschließt.<sup>2</sup>

Dass eine Schulung der Gedächtnisleistungen mit der Arbeit an Bühnenwerken einhergeht, liegt auf der Hand.<sup>3</sup> Der eigene Sprechtext, der teilweise sehr umfangreich sein kann, muss perfekt beherrscht werden. Aber auch die Anschlussstellen der anderen Mitwirkenden müssen verinnerlicht sein, damit die Dialoge nahtlos und sinnvoll voranschreiten.

Artikel für das Programmheft oder ein Bericht für die Zeitung werden mit mehr Engagement im Zusammenhang mit den Tätigkeiten am Musical entworfen, verfeinert und ausgeführt als bei fiktiven ähnlichen Aufgabenstellungen im Deutschunterricht.

### **Fremdsprache**

Die Beschäftigung mit der Fremdsprache ist im Grundschulbereich selten, im Bereich der weiterführenden Schulen aber häufiger. Songs müssen im Originaltext – vorwiegend ist dies allerdings englisch – besprochen, verändert oder übersetzt werden.

### **Kunst-, Technik- und Textilunterricht**

Die Musicalarbeit bietet viele Verbindungsmöglichkeiten zum Technik- oder Kunstunterricht. Die Schüler können Requisiten basteln, Ideen zum Bühnenbild entwerfen und technische Probleme dabei durchdenken. Kulissen müssen gemalt werden. Kostüme werden geschneidert oder umgeändert. Sie können Überlegungen und phantasiefördernde Aufgaben lösen wie z. B. zum Raum: Wo führen wir auf? Ist der Raum groß genug? Welche Auf- und Abgänge haben wir? Welche Beleuchtungsmöglichkeiten ergeben sich? Wie kann ich Wasser auf der Bühne darstellen? Wie lässt sich ein Menschenvorhang bauen?

---

<sup>1</sup> Nebhuth/Stroh (1990, S. 20): „Eine gute szenische Interpretation ist vielmehr das selbsterfahrende Verstehen anderer (auch historischer) Subjekte“. Das hier für den Bereich der szenischen Interpretation von Opern Gesagte ist ebenso für die Musicalarbeit zutreffend.

<sup>2</sup> Nebhuth/Stroh (1990, S. 20): „Nicht allein mit Sprech- und Singhaltungen und –gesten, sondern auch mit Körper `sprache` wird experimentiert. Ein wichtiges Ziel der szenischen Interpretation ist das genaue Beobachten, die Selbsterfahrung sprachlicher Kompetenz und die kollektive Reflexion der Wirkung sprachlicher Äußerungen“.

<sup>3</sup> Vgl. Bührig (1995b, S. 28).

Einsichten in kommunikationstechnische Abläufe erhalten die Schüler durch das Entwerfen und Anfertigen von Werbematerialien wie Handzettel, Einladungen für die Eltern, Plakat und Eintrittskarten.

### **Ganzheitlichkeit**

Immer wieder kommen Themen oder Themenkomplexe in Liedern oder Sprechszenen von Musicals vor, die in andere Fächer weisen und Anlass bieten, Querverbindungen herzustellen, Gedanken zu vertiefen oder neue – vom eigentlichen Stück unabhängige – Sichtweisen aufzuzeigen.<sup>1</sup>

Wenn die Musicalarbeit ganzheitlich, fächerübergreifend und langzeitprojektorientiert<sup>2</sup> ist, wird sie zu einer kreativitätsfördernden ästhetischen Erziehung<sup>3</sup> im besten Sinn. Sie ermöglicht eine kognitive, sinnliche und psychische Auseinandersetzung durch das Zusammenwirken von Szene, Musik und Wort des Werkes mit der Psyche und der Körperlichkeit des Schülers.

Vgl. Ribar (1993): „Für die Pädagogik wäre es besonders wichtig, gruppenspezifische Methoden für den Unterricht zu erschließen, um zu einer Integration von sozial-emotionalem und kognitivem Lernen zu kommen“ (S. 91). „Was aber mit Blick auf institutionalisiertes Lernen am dringendsten erforderlich erscheint wäre, endlich den ganzen Menschen mit seiner sozialen Bezogenheit in den Mittelpunkt der Bildungsbemühungen zu stellen. Dies würde viele Anstrengungen im Nachhinein, wie es Gruppendynamik und Therapie sind, weitgehend überflüssig machen. Am wichtigsten und gleichzeitig am schwersten zu verwirklichen dürfte ein solches Vorhaben freilich im Schulbereich sein“ (S. 94).

Durch die Beobachtung und das Einfühlen in die eigene und in die fremde Rolle, in die subjektive Zeit und in fiktive Orte, in Situationen und Handlungen laufen auf verschiedenen Ebenen Prozesse von Erfahren, Erkennen, Verstehen, von Lernen, Wissen, Können, von Schaffen und Bewahren ab.<sup>4</sup> E. Otto (1982, S. 383) fasst diesen Gedanken folgendermaßen zusammen:

„Erfahrungsgemäß können diese theaterdidaktischen Schritte optimal in der theaterpädagogischen Form des Kinder- oder Jugendmusicals ausprobiert werden. Hierbei ist die Medienbotschaft im wesentlichen von der totalen Identifikation der Darsteller mit ihrer Existenzcharakteristik geprägt. Darstellungsinhalt, Musikstilistik und Mitteilungsqualität gehen Hand in Hand und machen Darstellung zu einem altersspezifischen Totalerlebnis von Raum-Körper-Bewegung-Musik-Licht-Kostüm-Requisit, d.h. zu einem extrem gruppenbezogenen, polyphonen theatralischen Geschehen. Musik spielt dabei eine überaus große Rolle. Die von der Gruppe ausgesuchte Musikart wird in Zusammenarbeit mit den anderen erwähnten Faktoren zur formbildenden Mitteilung der Gruppenidentität im Spielprozess“.

<sup>1</sup> P. Maffay: Tabaluga, Der Baum des Lebens – Umweltschutz, Naturschutz; Bock: Anatevka – Antisemitismus; Schönberg: Les Misérables – Revolutionäre Unruhen im 19. Jhd. in Frankreich; Wolos/Hortien: Der blaue Strahl – Drogenproblem (Alkoholismus).

<sup>2</sup> Freudenreich (1986, S. 101) sagt in Bezug auf Rollenspiele, die als Unterkategorie von Musicalarbeit angesehen werden können: „Die Schüler müssen erst einmal lernen, sich in der Schule ganzheitlich, handelnd, d.h. mit ihrem Körper, und interaktionell, d.h. mit den anderen zusammen, erlebend und gestaltend darzustellen. (...) Es ist für Lehrer nicht leicht, Schüler zum Rollenspiel anzuleiten. Denn die Methode braucht eine klare Führung. Der Spielleiter baut das Spiel auf, er strukturiert die Anfangssituation, hilft bei der Rollenwahl und hilft den Schülern, sich in ihre Rolle hineinzuarbeiten“.

<sup>3</sup> Schneider (1992, S. 1) fordert „Ein Kindertheater, das für soziale Phantasie und experimentelle Kreativität steht“. Hoffmann (1992, S. 5) sagt: „sooft Kinder in unserer Arbeit mitwirkten, stets ging ihre Phantasie viel weiter als wir spielen können“.

<sup>4</sup> Vgl. Fricke (1995).

#### 4.4. Erfahrungen im Sozialbereich

In der Literatur werden immer wieder die besonderen Möglichkeiten zur Verbesserung der sozialen Beziehungen innerhalb der Gruppe dargestellt. Eine kleine Zitatensammlung soll dieses belegen:

„Projektarbeit im Musikunterricht und insbesondere die Komposition und Produktion von *Musicals in gemeinsamer Arbeit von Schülern, Lehrern und gegebenenfalls Außenstehenden*<sup>1</sup> hat sich zu einer beliebten Form schulischer Musikerziehung entwickelt. Mit ihr können Ziele und pädagogische Grundsätze, wie sie sich z.B. in den Begriffen *Interaktion, Solidarität, Verantwortung für gemeinsames Handeln, Handlungsorientierung u.a.* spiegeln, effektiv verwirklicht werden, ganz abgesehen von dem Spaß, den solche Arbeitsformen machen, da sie weder Noten noch Leistungsdruck kennen“ (Abel, 1990, S. 198).

„Die Gruppe ist enorm zusammengewachsen; Schüler der Klassen 9 bis 13 haben sich *untereinander kennengelernt, Vorurteile abgebaut, haben für sich und in sich Neues entdeckt; sie haben Selbstvertrauen gewonnen und Offenheit, haben gelernt, z.T. sehr deutliche Kritik zu ertragen und umzusetzen; sie haben gelernt, dass in der Gruppe vieles möglich ist*“ (Horn, 1995, S. 71).

„So eröffnet sich die Möglichkeit, dass aus *vielen Einzelpersönlichkeiten ein gemeinsames Ganzes entsteht, in dem jeder seinen passenden Platz finden kann, den er in Verantwortung für die Gemeinschaft auszufüllen hat*“ (Orgass, 1994, S. 26).

Bei Orgass (1994, S. 26) wird die Behandlung eines Musicals wegen der besonderen Nähe von Inhalt des Werkes zur Lebenswirklichkeit heutiger Jugendlicher zu einem Musiktherapeutikum.

Alle Ansätze fassen viele der Erfahrungen im Sozialbereich zusammen, die den besonderen Wert von Musicalarbeit in der Schule kennzeichnen und so lohnend erscheinen lassen. Für den Leitenden ergibt sich häufig die besondere Gelegenheit zum Beobachten der Verhaltensweisen der Schüler. Im und um das Spiel herum vergessen sie häufig die Schulsituation, leben sich freier aus und verraten so dem aufmerksamen Beobachter viel von ihren Sorgen und Problemen, Wünschen und Vorlieben, was diesem wiederum ein besseres Eingehen und Einfühlen ermöglicht. Im Folgenden werden einzelne Komponenten dieser Methode, soziale Veränderungen durch aktives Handeln mit und am Musical zu bewirken, ausführlicher beleuchtet.

Die Musicalarbeit ermöglicht soziales Lernen durch reale und dargestellte Kommunikation, Kooperation und Interaktion.

Vgl. Oswald u.a. (1989, S. 77): „Darüber hinaus hängt die Art und Struktur eines „Klimas“ von der Form der Interaktionen zwischen den am Schulgeschehen Beteiligten ab. Der Begriff „Interaktion“ steht hier als Oberbegriff bzw. als Synonym für die Konstrukte der Kommunikation oder Kooperation bzw. für das Sozialverhalten allgemein“ und Oser (1997, S. 473): „sind nun folgende fünf Faktoren für die Stimulierung postkonventioneller Moral ausschlaggebend: *stabile emotionale Zuwendung, offene Konfrontation mit Problemen, Chancen zur Teilnahme an Kommunikationsprozessen, Möglichkeit der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen und Chancen zur Übernahme von Verantwortung*“. Auch bei Grewe (2000) stehen diese Begriffe im Mittelpunkt einer dreijährigen Lehrerfortbildungsarbeit.

<sup>1</sup> Vom Verf. korrigiert (Original: Außenstenden).

## Kommunikation

„Eine Kernidee ist hierbei, dass sich im *Theater dargestellte und die wirkliche Wirklichkeit durchdringen und – vermittelt über die Persönlichkeit des handelnden Menschen, ausgedrückt vor allem in der jeweiligen Körperhaltung – strukturell entsprechen. Was sich auf der Bühne und im Orchestergraben abspielt, ist nicht nur Präsentation eines fiktiven Problems, sondern immer auch ein Stück Lebenswirklichkeit von Darsteller/innen und Publikum*“ (Nebhuth/Stroh, 1990, S. 16).

Vgl. auch Staub (1982, S. 266ff): „Obwohl die Kinder im Rollenspiel nicht dieselben Ziele erreichen wollen, wie es im wirklichen Leben (etwa wenn sie jemandem helfen) der Fall ist, führen sie doch ein entsprechendes Verhalten aus und können dabei einige der Erfahrungen machen, die normalerweise mit diesem Verhalten einhergehen. Das Rollenspiel ist zumindest teilweise wie auch andere Formen der Teilnahme an Aktivitäten eine Form des Lernens durch eigenes Tun. Da außerdem das Verhalten im Rollenspiel 'Als ob'-Charakter besitzt, kann man es variieren und damit experimentieren, so dass Lernprozesse möglich sind, die in Verbindung mit der realen Ausführung des Verhaltens nicht auftreten würden. Das Austauschen von Rollen kann zu der Entwicklung eines Bewusstseins für die Perspektiven anderer, also zur Entwicklung des Einfühlungsvermögens beitragen“.

Auf der einen Seite findet während der Probenarbeit ständig Kommunikation – sowohl zwischen den Schülern selbst als auch mit der leitenden Lehrkraft – statt, wobei in diesem Zusammenhang nicht die private Kommunikation zwischen den Beteiligten in den Probenpausen gemeint ist. Um ein gemeinsames Ergebnis zu erreichen, muss die Kommunikation stets sachgerecht und zielgerichtet sein. Korrekturen in den verschiedenen Arbeitsbereichen sind immer neutral durch den Bezug auf den Gesamtzusammenhang. Deshalb kann die Kommunikation in einer Atmosphäre von Freundlichkeit und Vertrauen stattfinden, da Leistungsdruck im Sinne von persönlicher Bewertung und Zensurengebung ausgeschlossen ist.

Auf der anderen Seite findet aber Kommunikation im Spiel auf der Bühne statt.<sup>1</sup> Die Mitwirkenden erleben soziale Beziehungen zwischen den handelnden Personen und setzen sich mit ihnen auseinander. Sie durchschauen Hintergründe und unterschiedliche Auswirkungen von sozialem Verhalten. Sie müssen sich in die anderen Personen hineindenken und hineinfühlen (Empathie).

Vgl. Oser (1997, S. 478), der allerdings in Bezug auf die pädagogische Situation kritisch anmerkt: „Wenn neue Untersuchungen zur sozial-moralischen Empathie-Entwicklung das erstaunliche Resultat hervorbringen, dass Kinder zwar die Leiden des Opfers antizipieren können, nicht aber das Innenleben des Täters verstehen, so hat dies noch kaum zu erzieherischen Konsequenzen geführt“ und Staub (1982, S. 285f) meint: „Kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rollenspiel könnten für zwischenmenschliche Beziehungen in mancherlei Hinsicht bedeutend sein. Erstens dürften Kinder, die in Tests für kommunikative Fähigkeiten besser abschneiden, sich auch mit größerem Erfolg verständlich machen können, und es dürfte ihnen leichter fallen, anderen zuzuhören und mit ihnen zu interagieren. Entsprechend dürften Kinder, die besser verschiedene Rollen darstellen können, sich vermutlich klarer äußern und anderen auch besser vermitteln können, was sie fühlen, wünschen oder beabsichtigen. Auf diese Weise wäre die Interaktion mit ihnen unkomplizierter und befriedigender. Es ist auch denkbar, dass sowohl Fähigkeiten im Rollenspiel als auch

---

<sup>1</sup> Vgl. Miller (1995, S. 194) im Anschluss an Rogers: „Die Folge wäre dann ein Individuum, welches gegenüber den zwei wichtigsten Quellen voll aufgeschlossen ist: den Daten, die ihm seine inneren Erfahrungen, den Daten, die ihm seine Erfahrungen der Außenwelt liefern (...) Ein solch ganzheitlich funktionierendes Individuum bildet die beste Ausgangsbasis für sinnvolles Handeln“.

*kommunikative Fähigkeiten Indikatoren für ein größeres Einfühlungsvermögen sind. Kinder, die besser kommunizieren können, nehmen vielleicht auch genauer wahr, was andere ihnen mitteilen. Kinder, die verschiedene Rollen darstellen können, sind wahrscheinlich auch besser in der Lage zu erkennen, wie andere fühlen, ihr Verhalten zu begreifen und angemessen sowie einfühlsam zu reagieren. Natürlich werden Fähigkeiten im Wahrnehmen und Erschließen von Verhaltensweisen und Gefühlen anderer, in der Kommunikation mit ihnen und im Eingehen auf sie zu positiven zwischenmenschlichen Beziehungen beitragen. Bei jüngeren Kindern wäre die Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren und Kommunikation anderer richtig zu erkennen, eine relativ fortgeschrittene soziale Fertigkeit, die sich auf eine effektive Interaktion förderlich auswirkt. Die entsprechende fortgeschrittene Fertigkeit bei etwas älteren Kindern wäre die Fähigkeit, verschiedene Rollen zu verkörpern und Intentionen anderer richtig wahrzunehmen“.*

Da Szenen immer wieder geprobt werden, bis sie aufführungsreif sind, lernt der Mitwirkende sprachliche und gestisch-mimische Varianten in großer Zahl für den gleichen Dialog kennen. Er erfährt die verschiedenen Wirkungen, die Unangemessenheit und die Stimmigkeit, und übt damit gleichsam Verhaltensmuster ein, die er auf reale Situationen übertragen kann.<sup>1</sup> Umgekehrt kann der Schüler eigene Probleme, über die er vielleicht nicht sprechen kann oder möchte, in einer gespielten Rolle zum Ausdruck bringen.<sup>2</sup>

## Kooperation

Ähnliches gilt für die Kooperation.<sup>3</sup> Nur wenn alle Akteure aller Teilbereiche gemeinsam an einem Strang ziehen, kann eine gute Aufführung gelingen. Nur wenn alle auf der Bühne mitspielen, auch wenn einmal nichts zu sagen ist, entstehen Einsichten in die Zusammenhänge des Ganzen. Unregelmäßiger Probenbesuch einzelner hemmt die Arbeit aller anderen und schiebt das geplante gemeinsame Vorhaben unnötig hinaus.

Vgl. Brunner./Huber (1989, S63f): „Auch in Schulen werden seit Jahrhunderten immer wieder Formen der Kooperation empfohlen und teilweise auch realisiert (...), mit denen Schüler sich im Lernprozess wechselseitig unterstützen. Dabei erwerben sie nicht nur fachspezifische Kenntnisse, sondern auch wichtige soziale Fertigkeiten wie Verständnis für andere, Formen des Aushandelns von Interessen, gegenseitige Hilfeleistung. Daneben verbessert sich durch wechselseitiges Vertrauen allgemein das soziale Klima unter den Mitgliedern. (...) Kooperative Interaktionen sind dadurch gekennzeichnet, dass die einzelnen Systemmitglieder ihr individuelles Ziel nur erreichen können, wenn auch die anderen Mitglieder sich erfolgreich ihrem Ziel nähern. (...) Die Belohnung für kooperative Bemühungen soll die Motivation aller Teilnehmer fördern, sich gegenseitig zu unterstützen und einander zu helfen. Eine wichtige Bedingung dafür ist, dass die Ergebnisse jedes Mitglieds zum Erfolg der gesamten Gruppe beitragen“.

<sup>1</sup> Dazu gehören auch die Reaktionen des Publikums auf die eingesetzten schauspielerischen Mittel.

<sup>2</sup> Nebhuth/Stroh (1990, S. 20): „Opernstoffe als Ansatzpunkte für die Auseinandersetzung mit aktuellen Lebensproblemen der Schüler/innen“.

Schneider (1992, S. 1): „Im Theater für Kinder werden Probleme, Träume, Ängste und Sehnsüchte dargestellt und ernstgenommen, veröffentlicht für alle Menschen. Theater ist gemeinsam erlebte, vergnügliche Anschauung des Lebens, Spiegel der Zeit, Anstoß zu einem spielerischen Umgang mit der Wirklichkeit“.

<sup>3</sup> Vgl. Jerusalem (1997, S. 265f): „Die empirische Befundlage stimmt darin überein, dass kooperative Arbeitsgruppen offensichtlich günstige Wahrnehmungen und Attributionen mit sich bringen“ und Hofer (1997, S. 239) sagt: „In der motivationspsychologischen Erklärung für die Wirksamkeit des kooperativen Lernens wird angenommen, dass Schüler sich gegenseitig helfen, wenn der Beitrag der anderen die Erfolgswahrscheinlichkeit der Gruppe und damit auch die eigene erhöht (Prinzip der Interdependenz und der individuellen Verantwortlichkeit, nach Slavin, 1983)“.

Die Arbeit von Kleingruppen im Gesamtensemble wie der Band, der Bühnenbildner und Beleuchter, der Solisten und des Chores wird den Beteiligten einerseits als notwendige Differenzierung und Arbeitsteilung, andererseits als kooperierendes Verhalten in dem Augenblick deutlich, wo gegen Schluss der Proben alles in einem Netz mit vielfältigsten Berührungspunkten zu einer Gesamtheit von großer Stimmigkeit zusammengeführt wird.<sup>1</sup>

Im Bühnengeschehen erlebt der Mitwirkende immer wieder in vielfältiger Weise kooperierendes, gemeinsame Ziele verfolgendes Verhalten der handelnden Personen. Dabei ist dies nicht nur vordergründig im Text verstehbar. Auch die Regie, die eine Gruppe zusammenstellt, die einen gemeinsamen Plan verwirklichen will und den „Gegner“ entfernt auf der anderen Seite der Bühne positioniert, macht optisch Verbindendes und Trennendes ebenso deutlich wie die gleiche oder ähnliche Kostümierung der Gruppe und die kontrastreiche des „Feindes“. Auch der ins Spiel einbezogene Chor personalisiert immer eine Gruppe Gleichgesinnter und gemeinsam Handelnder.

Vgl. Staub (1982, S. 55f): „In der Literatur wird immer wieder auf drei Klassen von Motiven hingewiesen, die für positives Verhalten förderlich sind. Erstens kann man durch den Wunsch, sich selber Gewinn zu verschaffen, motiviert werden. Man hilft anderen, um soziale Anerkennung zu erhalten oder um Ablehnung bzw. Kritik wegen unterlassener Hilfe zu vermeiden.

Zweitens kann die Motivation für positives Verhalten die Beachtung von Werten, Überzeugungen und Normen sein, die internalisiert, zu eigen gemacht, bzw. durch Erfahrung entwickelt wurden.

Drittens ist offenbar das Mitfühlen, das Miterleben der Gefühle einer anderen Person, ein wichtiger Beweggrund für positives Verhalten. Dieses Nachvollziehen des Leidens einer anderen Person und die Aussicht auf dessen Milderung, sowie das Vorausahnen der Befriedigung und Freude eines anderen kann zu positivem Verhalten motivieren“.

Kooperation fördert und verbessert das soziale Klima in der Gruppe und schafft Integration. Dies trifft auf verschiedenen Ebenen zu. Zum einen wird das Klima zwischen den verschiedenen Akteuren mit ihren unterschiedlichen Qualitäten gefördert. Vorerfahrungen und das Können einzelner Schüler werden ihren jeweiligen Möglichkeiten entsprechend in die gesamte Arbeit einbezogen.<sup>2</sup> Dem Schwächeren wird, unter dem Aspekt, etwas Gemeinsames zu schaffen, das Stichwort leise souffliert, damit die Aufführung nicht stockt. Der Kräftige wird gebeten, beim Bühnenumbau seine körperliche Stärke einzubringen und das besonders ausdrucksvoll singende Mädchen bedrängt und ermuntert man, das Solo zu übernehmen, obwohl es eigentlich gar nicht will.<sup>3</sup>

Das gilt aber auch zwischen den Akteuren und der Leitung. Die Atmosphäre ist lockerer als im normalen Klassenunterricht. Der Mitwirkende braucht keinerlei

<sup>1</sup> Vgl. Petillon (1980, S. 135): „Als ein zentrales Anliegen des sozialen Lernens wird die Fähigkeit, mit anderen zusammenarbeiten zu können (*Kooperation*), angesehen. Dabei müssen die Schüler lernen, ihre Verhaltensweisen so auf den anderen einzustellen, dass gemeinsam ein Ziel erreicht werden kann“.

<sup>2</sup> Vgl. dagegen Ulich, K. (1983, S. 165): „In unseren Regelschulen gibt es fast keine offizielle und geplante Kooperation zwischen Schülern; ihre Beziehungen untereinander sind recht nachhaltig von Konkurrenz bestimmt (...). Auch wenn ein Lehrer für wenige Minuten während einer Unterrichtsstunde Partner- oder Gruppenarbeit anordnet, so führt dies kaum zu einer wirksamen Einübung kooperativen, sozialen Verhaltens der Schüler, das ohnehin ja schon durch die strikte Ausrichtung an der individuellen Leistungserbringung und -bewertung behindert wird“.

<sup>3</sup> Vgl. Petillon (1984, S. 15): „Spezielle Fähigkeiten dieser Kinder sollten herausgefunden werden. Das Selbstbewusstsein kann entscheidend gefördert werden, wenn diese Schüler aufgrund ihrer „Spezialfähigkeit“ anderen helfen können, wenn sie erleben können, dass sie 'für andere einen Wert' haben“.

Angst zu haben, etwas Falsches zu sagen.<sup>1</sup> Vieles wird durch gegenseitiges Vormachen gelernt. Ein Schüler reagiert auf Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit des vorher Gesagten. Er schaut ab, wie seine Mitschüler sich auf der Bühne bewegen. Er überwindet sich, ein Solo zu übernehmen, weil viele andere auch diesen Mut aufbringen. Das soziale Engagement aller wird erheblich gefördert, wenn ihnen bewusst ist, dass sie sich für etwas Gemeinsames, für ein lohnenswertes Ziel einsetzen. Immer wieder ist zu beobachten, wie alle mitanfassen, um für eine Probe schnell den Klassenraum umzuräumen und später auch wieder herzurichten.<sup>2</sup>

Wird das Musical innerhalb eines Klassenverbandes einstudiert, sind die positiven<sup>3</sup> Veränderungen natürlich am besten zu beobachten, da die Schüler auch vor oder nach der Probenarbeit in den anderen Stunden und an den anderen Tagen in ihren veränderten Umgangsweisen erfasst werden können. Das ist deshalb wichtig, weil der Klassenverband in der Regel am längsten als soziale Konstellation erhalten bleibt. Aber auch bei der Einstudierung eines Musicals mit einem Chor, der meistens jahrgangs- oder schulübergreifend geführt wird, unter Einbeziehung einer größeren Anzahl von engagierten Lehrern, Eltern oder Außenstehenden, werden Verbesserungen des sozialen Klimas nach einer kürzeren Phase skeptischer oder kritischer Zurückhaltung feststellbar sein.

### **Klassenklima, Gruppengefühl, Integration**

Wie schon mehrfach betont, lässt sich ein Musicalprojekt nur realisieren, wenn das Engagement aller gegeben ist. Animositäten und Ausgrenzungen, die zu Beginn der Probenphasen noch vorhanden sein mögen, verlieren sich spätestens, wenn den Mitwirkenden bewusst wird, dass jeder gebraucht wird. Ein geschickter Leiter wird so viele Rollen zusätzlich einbauen, dass jeder Schüler in der Klasse mitspielen muss, damit alle handelnden Personen besetzt sind. Er wird die Rollen und andere Aufgaben so verteilen,<sup>4</sup> dass schwächere Schüler nicht überfordert sind und damit Anfeindungen und Hänseleien von vorn herein unterbunden werden. Er selbst kann dadurch auf Tadeln, Berufen oder Ermahnen weitgehend verzichten. Da die Schüler möglichst nach ihren Fähigkeiten zugunsten eines gemeinsamen Projektes eingesetzt werden können, steht Ermutigung, Lob und Beifall im Vordergrund. Dadurch kann das Gefühl der Zugehörigkeit und der sozialen Integration bei jedem einzelnen Beteiligten wachsen. Brunner/Huber (1989, S. 64) betonen: „Die Belohnung für kooperative Bemühungen soll die Motivation aller Teilnehmer fördern, sich gegenseitig zu unterstützen und einander zu helfen. Eine wichtige Bedingung dafür ist, dass die Ergebnisse jedes Mitglieds zum Erfolg der gesamten Gruppe beitragen“.

---

<sup>1</sup> „Gemeinsame Projekte, Klassenfahrten, Klassenfeste u.a. bieten ausgezeichnete Möglichkeiten, den Zusammenhalt der Klasse zu festigen und dadurch soziale Beziehungen zu verbessern. Im *Rollenspiel* kann die Realität ohne Angst vor spürbaren negativen Konsequenzen erprobt werden“ (Petillon, 1980, S.145).

<sup>2</sup> Wie wichtig für die Kinder auch die Proben sind, zeigt die Begebenheit mit einer Drittklässlerin, die schnell einen Zettel „Probe. Nicht stören“ anfertigt und außen an die Tür hängt, damit Kinder anderer Klassen nicht herein kommen.

<sup>3</sup> Natürlich sind auch negative Veränderungen möglich. Ungeschickte oder schlecht vorbereitete Leitung, ein unangemessenes oder schlechtes Stück, Über- oder Unterforderung u.a.m. können dafür verantwortlich sein. Die Toleranzschwelle der Schüler ist dennoch erfahrungsgemäß höher als im Klassenunterricht, sie reagieren darauf weniger häufig ablehnend und weniger aggressiv.

<sup>4</sup> Fricke (1995, S. 11) erkennt richtig, dass das Problem der Rollenverteilung große Sensibilität erfordert. Die Kinder erkennen ein in diesem Punkt umsichtiges Verhalten des Leiters an. Diese psychologisch wichtigen Vorgänge schweißen die Gruppe verstärkt zusammen.

Mit dem inneren Zusammenschluss der Gruppe durch das gemeinsame Engagement wächst gleichzeitig auch das Solidaritätsgefühl unter den Mitwirkenden.<sup>1</sup> Sie sind eher bereit, Einzelne aus der Gruppe gegen Anfeindungen und ungerechtfertigte Kritik von Außenstehenden in Schutz zu nehmen. Sie bekennen sich zur gemeinsamen Leistung, auch wenn im Detail Unvollkommenheiten Einzelner sichtbar sind. Fehler werden häufig helfend und unterstützend behoben, damit der Gesamtverlauf nicht stockt. Da sie ständig gezwungen sind, sich in den Mitakteur im Spiel auf der Bühne wie in der Realität einzufühlen, auf ihn zu reagieren, vielleicht seine Fehler improvisierend zu korrigieren, entsteht eine enge Bindung zwischen allen Mitwirkenden, die, wenn auch nicht immer Sympathie, so doch in jedem Fall Toleranz entwickeln hilft, welche mit einer Stärkung des inneren Klassenverbandes, der Klassengemeinschaft, einhergeht.

Vgl. Staub (1982): „Das Einfühlen in andere ist das Gegenteil des Egozentrismus. Es ist die Fähigkeit, den Blickwinkel einer anderen Person einzunehmen, die Ereignisse aus ihrer Perspektive zu sehen und zu verstehen und – in seiner reifsten Form – ‘die Beziehungen zwischen dem eigenen Selbst und den Perspektiven eines Anderen’ (...) zu begreifen“ (S. 114). – „Das Wahrnehmen, Erkennen oder richtige Erschließen von Gefühlen anderer Personen dürfte wohl eines der wichtigsten Signale dafür sein, dass andere Aufmerksamkeit und Hilfe brauchen, und ist deshalb wohl als eine Vorbedingung für helfende Bemühungen aufzufassen. Folglich hat das Einfühlen in die Emotionen anderer besondere Bedeutung für das prosoziale Verhalten. Wie schon erwähnt, ist die Fähigkeit, Gefühle anderer zu erkennen und zu verstehen, bereits früh vorhanden und entwickelt sich mit zunehmendem Alter weiter“ (S. 122).

Hier zeigt sich auch, dass die Musicalarbeit im Sinne eines therapeutischen Ansatzes größeren Wert innerhalb eines Klassenverbandes hat als in einer Musical-Arbeitsgemeinschaft. Im Klassenverband können alle Schüler in irgendeiner Form und ihren jeweiligen Fähigkeiten entsprechend eingebunden werden. Sie fehlen nicht bei den Proben, da diese während der normalen Schulzeit im Musik-, Deutsch-, Kunst- oder Heimat- und Sachunterricht<sup>2</sup> stattfinden. Außenseiter der Klasse können gezielt integriert werden.<sup>3</sup> Alle sozialen Verbesserungen kommen damit dem Klassenverband zugute.

Die Arbeitsgemeinschaft als Interessen- und Neigungsgruppe bringt von vornherein Grundvoraussetzungen des sozialen Miteinanders mit sich. Da die Schüler freiwillig und bereits mit einer bestimmten Zielsetzung kommen, ist eine

<sup>1</sup> „Hier ist die Ausrichtung auf eine bestimmte Aufgabe entscheidend. Die Gruppe entsteht, weil sie sich ein bestimmtes Ziel gesetzt hat“ (Ribar, 1993, S. 85). Ähnlich formuliert Kahl bereits 1977 (S. 204f): „Kohäsion als hoher sozialer Anpassungsdruck an die Gruppe wird jedoch nur bei Aufgaben zustande kommen, die den Interessen der Schüler weitgehend entsprechen“.

<sup>2</sup> Besonders im Grundschulbereich ist dieses günstig, da der Lehrer häufig unterschiedliche Fächer unterrichtet, und er nicht unbedingt auf Hilfe anderer Lehrkräfte oder Außenstehender wie in den weiterführenden Schulen angewiesen ist, was die Planung und Koordination wesentlich erleichtert und den immensen Arbeitseinsatz eingrenzt, weil alles „in einer Hand“ liegt. Umgekehrt ist dieses für das Schulklima, die Kooperation unter den Kollegen aber auch wieder ein Nachteil. Zu beachten ist auch, dass Grundschullehrer – insbesondere diejenigen, die das Fach Musik nicht studiert haben, sich häufig nicht in der Lage sehen, ein solches Projekt anzugehen. Vgl. auch Miller (1995, S. 222): „In Schulen, in denen Fachlehrer und Einzelfächer überwiegen (anstelle von ganzheitlichem Unterricht), reduzieren sich erzieherische Einflüsse erheblich“.

<sup>3</sup> Vgl. Petillon (1984, S. 15): „Besonders in der Grundschule, aber auch noch in der Orientierungsstufe, scheint es zulässig und notwendig, Schülern mit sozialen Ängsten und Problemen bei der Aufnahme von Sozialbeziehungen zu helfen, Kontakte zu Mitschülern zu finden und damit ihre soziale Außenseiterposition zu überwinden. Dabei sollte der Lehrer die Kontaktwünsche dieser Kinder berücksichtigen und nach möglichen ‘Kontaktstellen’ zwischen dem isolierten Kind und seiner zukünftigen ‘Beziehungsperson’ suchen. Gleiche Interessen, Fähigkeiten oder außerschulische Aktivitäten könnten die Aufnahme entsprechender Interaktionen begünstigen“.

Verbesserung der sozialen Struktur häufig gar nicht nötig. Bestimmte Schüler der Schule, die sozial auffällig sind und von einer solchen Maßnahme profitieren würden, in die AG-Arbeit einzubinden, ist kaum möglich. Sie können zwar angesprochen werden, verspüren aber häufig keine Lust, bei einem solchen Projekt mitzuarbeiten.

Die Mitwirkung von Eltern, die oft als Kostümbildner, bei der Erstellung des Bühnenbildes oder zur Beleuchtung eingebunden werden, kann positiven Einfluss auf den Sozialbereich innerhalb der Familie haben. Die Schüler sind stolz darauf, dass Vater oder Mutter mitarbeiten. Jedoch ist hier auch manchmal das Gegenteil zu beobachten, dass nämlich die Aversionen gegen nicht so beliebte Kinder auf deren Eltern übertragen werden. Meistens sind jedoch die außerunterrichtlichen Erfahrungen mit den Lehrern, die nicht in der Klasse unterrichten, mit Eltern oder Außenstehenden positiv zu bewerten. Sie bieten die Möglichkeit, andere Sichtweisen oder ganz neue Erkenntnisse und Erfahrungen zu machen.

### **Motivationssteigerung, Lernfreude**

Es liegt auf der Hand, dass die Schüler wegen der vielfältigen Möglichkeiten bei einer Musicalproduktion, in verschiedenen Gebieten zu arbeiten, motivierter sind als im reinen Fachunterricht. Dabei kompensieren andere wichtige Aufgaben im Gesamtzusammenhang die Enttäuschung, nur eine kleine Nebenrolle spielen zu dürfen oder kein Gesangssolo zu haben. Plakate oder das Bühnenbild zu entwerfen, sich eine Schrittfolge zu einem Tanz auszudenken, für alle Requisiten in der ersten Szene zu sorgen oder der Souffleur zu sein, sind Aufgaben, die Schüler hoch motivieren können. Erkennen die Beteiligten von selbst, dass sie Schwächen oder Schwierigkeiten bei der Erfüllung einer Aufgabe haben, wird ihnen unter geschickter Anleitung die Möglichkeit geboten, aus vielen Bereichen selbst Alternativen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit auszusuchen, die ihnen Erfolgserlebnisse versprechen.

Dabei gibt es (fast) nur Erfolgserlebnisse. Sicherlich wird auch bei dieser Arbeit korrigiert, wo es nötig ist; Anregungen und Verbesserungsvorschläge werden gemacht. Die ungezwungenere Atmosphäre mit viel Lob der Leitenden und Beifall der anderen Mitwirkenden lassen Misserfolgserlebnisse in den Hintergrund treten, fördern das gemeinsame Miteinander und steigern damit die Motivation erheblich. Dabei entdecken häufig die Lehrer, die Mitschüler, aber auch der Einzelne selbst Begabungen, die vorher nicht erkannt wurden.

Wichtiger aber noch ist die Zielorientiertheit in zeitlicher Begrenzung. Das Projekt dauert zwei Monate oder vielleicht auch ein halbes Jahr oder länger. Der Zeitraum muss überschaubar bleiben. Dem Beteiligten ist aber immer bewusst, dass am Ende die Aufführung stehen wird, die eine Belohnung für die vielen Mühen darstellt.

Alle Bildungsziele im Klassenunterricht haben als Hintergrund ein bestimmtes ideelles Menschenbild, das immer angestrebt, aber nie erreicht wird. Jede noch so kleine Lehrplaneinheit ist Bestandteil einer größeren und diese führt wieder zu einer noch größeren. Sicherlich ist jedes Grundschulkind motiviert, lesen und schreiben zu lernen. Erschließt es ihm doch Einblicke und Erkenntnisse mit ungeahnten Möglichkeiten. Dennoch weiß jeder Lehrende an einer Grundschule, dass die Motivation nur mit einer Vielzahl methodisch-didaktischer Einfälle aufrecht gehalten werden kann.

### **Schulung verbaler und motorischer Disziplin**

Die Mitarbeit an einem Musicalprojekt erfordert von allen Beteiligten ein hohes Maß verbaler und motorischer Disziplin. Der Schüler lernt, ganz still zu sein, während der Mitschüler sein Sololied singt, und er lernt, nicht dazwischen zu reden,<sup>1</sup> wenn die Mitschülerin ihren langen Monolog vorträgt. Er muss an einer Stelle stehen bleiben und darf nicht die Arme und Hände bewegen, wenn die Regieanweisung es erfordert. Er muss hinter der Bühne ganz genau auf sein Auftrittsstichwort hören und darf dann nicht einfach auf die Bühne laufen, sondern sich seiner Rolle entsprechend bewegen. Immer wieder muss er langsames und betontes Sprechen üben, weil sonst die Zuschauer im Raum nichts verstehen würden. Dieses Training mit diszipliniertem Verhalten nehmen die Mitwirkenden gern auf sich, weil es Spaß macht, Theater zu spielen, in andere Rollen zu schlüpfen und zu singen. Diese spielerisch eingeübten Verhaltensmuster bleiben häufig auch im Unterricht in anderen Fächern erhalten oder sind dort leichter abrufbar.

### **Schulung von Konzentration und Ausdauer durch kontinuierliches Arbeiten in Langzeitprojektierung**

Gleichzeitig mit dem Training verbaler und motorischer Disziplin werden zwei weitere wichtige Eigenschaften geschult, die für alle Tätigkeitsbereiche in Schule und Beruf notwendig sind: Konzentration und Ausdauer. Durch Lernen von bestimmten Regeln, Strukturen und Abläufen, die immer wieder vorkommen, können häufige Störungen, wie sie im normalen Unterricht oft auftreten – Unkonzentriertheit, Ablenkung, Herumspielen, Dazwischenreden – vermindert oder vermieden werden. Die in der Musicalarbeit spielerisch geübte Fähigkeit, ausdauernd konzentriert zu sein, überträgt sich auf den Klassenunterricht. Ständige Konzentration ist beim Memorieren des eigenen Textes ebenso notwendig, wie beim Warten auf das Stichwort des Mitspielers, beim gemeinsamen Rhythmus halten während des Singens, beim Mischen der Farben für das Bühnenbild, beim Mitzählen der Schrittfolgen während des Tanzes und beim genauen Justieren der Scheinwerfer. Erhebliche Ausdauer ist im Kleinen erforderlich, etwa um immer wieder die gleiche Szene oder das gleiche Lied zu probieren, aber auch im Großen, um das ganze Projekt erfolgreich zu gestalten.

Von Anfang an sind in jeder Probe diese Eigenschaften gefragt. Aus ihnen erwächst ein kontinuierlicher Zuwachs an Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen und Ausdauer, gekoppelt mit einem Training des Langzeitgedächtnisses, das sich ebenfalls positiv auf die anderen Unterrichtsstunden auswirkt. Da beide Eigenschaften über einen recht langen Zeitraum trainiert werden, ist eine Verbesserung bei allen Schülern wahrscheinlich<sup>2</sup>, wenn es gelingt, die Motivation und die Spannung hoch zu halten. Natürlich gibt es auch während der langen Erarbeitungszeit einmal „Durchhänger“, die meistens in der mittleren Phase festzustellen sind. Sie enden aber spätestens dann, wenn der Aufführungstermin in die Nähe rückt. Deshalb kann für ein gut vorbereitetes Musicalprojekt Chemnitz' Ansicht (1978, S. 61) im Hinblick auf die Wirkung von Unter-

---

<sup>1</sup> Vgl. Hofer (1997, S. 234): „Wichtig scheint die Wirksamkeit sozialer Unterstützungssysteme, in denen Zuhören, sachliche und emotionale Anerkennung und Herausforderung sowie das Teilen der sozialen Realität miteinander verbunden werden“.

<sup>2</sup> „Konzentration und Ausdauer entwickeln sich bei singenden und musizierenden Kindern zwangsläufig besser, da sie sich von Anbeginn an die Regelmäßigkeit und die Beständigkeit ihres Tuns gewöhnen. Motorische Fähigkeiten entwickeln sich vor allem bei musizierenden Kleinkindern wesentlich besser, vor allem, wenn die Musikerziehung die Bewegung zur Musik einbindet“ (Schneider, 1999, S. 17).

richtseinheiten auf das Klassenklima, die für andere Projekte sicherlich häufiger gelten mag, zurückgewiesen werden: „Zweifelhaft erscheint der Teil der Untersuchungsergebnisse, der die Wirkung der neuen Unterrichtseinheit erfassen will. Hier sei die Frage angebracht, wie lange unterscheidet sich das Klima in der Klasse mit der neuen Unterrichtseinheit von der Klasse mit dem traditionellen Unterricht? Es ist wohl eine Binsenweisheit, dass Neues zunächst einmal anders beurteilt wird als schon Bekanntes“.

### **Lernen, Verantwortung zu übernehmen und zu tragen**

Dieser wichtige Lernprozess wird bei der Musicalarbeit in starkem Maße in Gang gesetzt und gefördert. Jede noch so kleine Tätigkeit im Gesamtprojekt bringt Verantwortung mit sich. Diese Form von Zuständigkeit fördert gleichzeitig das Engagement. „Da ist vor allem jene praktische, in eigenes Tun umgesetzte Wirklichkeit von ‘Solidarität’ – ein für sie nachvollziehbares Teilhaben an erlebter Verantwortung für alle, für alles, mit allen und auch an allem“ (Fricke, 1995, S. 12). Jeder Schüler hat eine eigene Rolle und ist wichtig. Der Mitwirkende, der eine bestimmte Requisite zu organisieren oder zu einer bestimmten Zeit den Vorhang aufzuziehen hat, ist ebenso eingebunden in seiner Verantwortlichkeit, wie jener, der vielleicht sogar eine eigene Choreographie geschrieben und mit anderen einstudiert hat. Aus der Verantwortung erwächst Zuverlässigkeit. Die anderen können sich darauf verlassen, dass das richtige Stichwort zur richtigen Zeit gesagt wird, dass die benötigte Kerze auch wirklich an der vorbestimmten Auftrittsseite zu finden ist.

Vgl. Staub (1982, S. 266ff): „Die Konzentration der Verantwortung auf die eigene Person kann zu einem Gefühl der Verantwortung oder Verpflichtung gegenüber anderen beitragen. Einmal gezeigtes positives Verhalten kann dazu führen, dass man für zukünftiges positives Verhalten höhere Standards setzt. Hat man zum Wohl anderer beigetragen, so kann das Bewusstsein der eigenen Fähigkeit, dem Wohl anderer dienlich zu sein, größer werden. Zweifellos hängen manche dieser Veränderungen zusammen“.

Im Bereich der Musicalarbeit gibt es viele Möglichkeiten, Verantwortlichkeit auf die Schüler zu übertragen. Zum einen entlastet das die Leitenden ganz erheblich, zum anderen wird neben dem Verantwortungsbewusstsein auch die Kreativität der Schüler gefördert. Wichtig ist, dass bei der Übertragung von Aufgaben Freiwilligkeit herrscht und eine überschaubare zeitliche Abgrenzung stattfindet. „Wer kann zur übernächsten Probe eine Kette für den Bürgermeister basteln oder mitbringen?“, „Finden sich einige zusammen, die sich bis zum nächsten Mal überlegen, wie das Bühnenbild aussehen könnte?“, „Könntet ihr euch schon mal bis Dienstag Gedanken machen, welches Kostüm am besten zu eurer Rolle passen würde?“

### **Selbsterfahrungen machen – Selbstvertrauen gewinnen**

Auf kaum einem anderen schulischen Gebiet können Schüler soviel über sich selbst erfahren und lernen wie bei der Musicalarbeit, da sie Möglichkeiten zur Auseinandersetzung im Bereich von Planung und Realisierung, von Handwerklichem und Künstlerischem, von Kognitivem, Psychomotorischem und Emotionalem bietet.<sup>1</sup> Der Schüler sieht sich selbst in eine ganz besondere Situation versetzt. Er muss seine sprachlichen und körperlichen Ausdrucksformen planen, durchführen und in ihrer Wirkung im Hinblick auf das Beabsichtigte über-

---

<sup>1</sup> Vgl. Bührig (1995b, S. 28).

prüfen. Andererseits steht er im Kontrapunkt zur Gruppe der Mitschüler und der Leitung. Er hat Gelegenheit, die Gruppe als Außenstehender zu beobachten, sieht sich aber auch wieder selbst in seiner Wirkung in der Gruppe und auf die Gruppe bestätigt oder kritisiert. Standbilder („Einfrieren“ einer Szene: keiner darf sich bewegen, um fehlerhafte Körperhaltungen oder ungeschickten Szenenaufbau zu verdeutlichen) sind ebenso wie Videoaufnahmen von Proben ein sehr gutes Mittel, um den Körperausdruck zu beobachten, zu reflektieren und zu verbessern.

Vgl. auch Ribar (1993, S. 15): „Eines der wichtigsten Mittel, mit denen das Kind dies lernt, ist das Spiel. Hier kann das Kind zwei oder mehrere Rollen abwechselnd übernehmen und die Reaktionen anderer Personen aufeinander und auf sich selbst, sowie seine eigenen Reaktionen auf andere erforschen. Auf diese Weise lernt es sich selbst aus der Perspektive anderer zu sehen“.

Fricke (1995, S. 10) weist darauf hin, dass darin allerdings auch die Gefahr liegt, dass Kinder sich in einer Art von Selbstbetrug anders darstellen, mehr sein wollen oder sich vor sich selbst verstellen. („Ich stelle dar. (...) Ich stelle etwas dar“.)

Das eigene Können wird durch das Zusammenwirken innerhalb der besonderen, nicht alltäglichen Konstellation der Gruppe – Klasse und Lehrer, Arbeitsgemeinschaft mit Kindern und Erwachsenen, jahrgangs- und schulübergreifend – und des Materials relativiert.

„Ausgehend von Situationen, in denen ein Individuum Rückmeldungen über die eigene Person erfährt, bildet sich aufgrund von Abstraktions- und Generalisationsprozessen das Selbstkonzept als eine relativ überdauernde und stabile kognitive Struktur“ (Wiechardt, 1978, S. 465).

Häufig werden Begabungen<sup>1</sup> sichtbar, die den anderen Beteiligten oder den Zuschauern vorher gar nicht bekannt waren, was das Selbstbewusstsein des Schülers stärken kann. Er lernt, die eigenen Interessen zugunsten aller und eines gemeinsamen Zieles zurückzustecken. Er erfährt, wie man mit Zurückstellungen umgeht, wenn man beispielsweise nicht eine der Hauptrollen<sup>2</sup> erhält und nicht der „Star“ ist, sondern ein Ensemblemitglied, das nur im Chor singt oder nur hinter den Kulissen eine Aufgabe erhält. Er erlebt sich mit seinen Hemmungen, wenn etwas dargestellt werden soll, was ihm überhaupt nicht liegt. Er erlebt aber auch intensiv seine Abneigungen gegen Personen, die ihm nicht sympathisch sind und erfährt spielerisch, wie man mit unangenehmen Situationen und Mitschülern umgeht. Denn es muss eine Form von Akzeptanz gefunden werden, da sonst das Ganze gefährdet ist.<sup>3</sup> Der Mitwirkende lernt das Lampenfieber als eine psychisch, aber auch körperlich besondere Stresssi-

<sup>1</sup> Fricke, (1995, S. 11): „Er wird beispielsweise von dem unscheinbaren Jungen berichten können, dem vierten Bürger, der sich vorher nie etwas zugetraut hatte und der sich jetzt plötzlich um das Amt des Klassensprechers bewirbt; oder dem Stotterer, der mit einem Mal nicht mehr anstößt; oder dem unscheinbaren Mädchen, das sich unversehens zu einer frechen Chansonette mausert. Kaum ein Kind, dem dieses Erlebnis nicht zu einem der prägendsten seiner Schulzeit geworden wäre“.

<sup>2</sup> Oder sogar nur eine ungeliebte Rolle wie beispielsweise die Pechmarie in „Frau Holle“ spielen muss.

<sup>3</sup> Ein Mädchen, das nach einer Trauungszeremonie einen Jungen, der keinem aus der Theater-AG sympathisch war, küssen sollte: „Das kann ich nicht. Ich habe schon genug Probleme damit, überhaupt mit Jan-Hendrik zu spielen.“

tuation kennen und er macht seine Erfahrungen mit Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen der Gruppe und seinem besonderen Anteil daran.<sup>1</sup>

Ein probates Mittel, um in diesem Bereich objektivere Aussagen zur Entwicklung der Schüler zu machen, sind begleitende Videoaufnahmen vom Beginn der Proben an bis zu der Aufführung. Auf der einen Seite sind sie eine Belohnung für die Darsteller, die nach vielen mühevollen Proben ihren Erfolg dokumentiert sehen, sich selbst voller Stolz beobachten können und damit ein neues Ich-Gefühl entwickeln. Wichtiger ist aber die Erkenntnis von Zusammenhängen mit der ganzen Gruppe der Mitwirkenden, des Eingebettetseins in das Ganze und Getragenwerdens von allen. Auch die Beobachtung eigener Mängel bekommt durch die distanzierte Sichtweise des Mediums objektiveren Wert als verbale Äußerungen von anderen. Der Vergleich einer Szene im frühen, mittleren und späten Probenstadium verdeutlicht die Entwicklung. Er lässt erkennen, wie sich der Mitwirkende in äußerer und innerer Darstellungsform verändert hat, reifer, souveräner, sicherer und selbstbewusster geworden ist, und macht ihm darüber hinaus die Notwendigkeit der Probenarbeit im Nachhinein noch deutlicher.

Der Mitwirkende schöpft aus seinen Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Musicalarbeit, aus seinen eigenen und den Erfahrungen mit den anderen, Selbstvertrauen. Er erfährt an sich selbst, wie der Mut wächst, sich darzustellen, frei auf die Bühne zu treten und vor anderen zu sprechen und vielleicht sogar ein Solo zu singen. Denn alle sind in der gleichen Situation, keiner tritt in Konkurrenz zu den anderen und auch die Leitenden bewerten nicht, sondern geben Ratschläge und machen Vorschläge zur Verbesserung eines Gesamteindrucks.

Vgl. Ulich, K. (1983, S. 163): „so halte ich für wichtig,  
- die Konkurrenzorientierung zwischen den Schülern zu vermindern,  
- das Macht-Abhängigkeits-Gefälle zwischen Lehrern und Schülern zu entschärfen;  
- offenere und stärker schülerbezogene Unterrichts- und Lernformen einzuführen,  
- die Lerninhalte mehr an der praktischen und auch außerschulischen Relevanz für die Schüler zu orientieren,  
- den Leistungs- und Selektionsdruck für Schüler wie für Lehrer abzumildern“.

Die Vorstellung, dass der Schüler bei der Aufführung wichtig ist, weil er einen wichtigen Satz zu sagen hat oder weil die von ihm gebastelte Lampe auf der Bühne „mitspielt“, gibt ihm große Bedeutung und erzeugt Stolz. Er erhält nach der Aufführung Beifall und vielleicht am nächsten Tag auch Bewunderung, Lob und Anerkennung sogar von unbeteiligten Lehrkräften, Eltern und Mitschülern. Umgekehrt lernt er aber auch, mit öffentlicher, manchmal sehr unsachlicher und unangemessener Kritik umzugehen. Da diese aber meistens auf die Gruppe oder die Gesamtheit der Darstellung bezogen ist, wirkt sie nicht individuell kränkend, sondern erzeugt eher ein Gefühl von Solidarität mit der Gruppe.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Schneider (1992, S. 1): „Ein Theater der Gefühle: Kindertheater kann Mut machen zum Leben, Toleranz vorführen, Weltaneignung ermöglichen. Kindertheater kann als Sozialisationsagentur wirken, durch künstlerische Haltungen, Stellungnahmen provozieren“.

<sup>2</sup> Öffentliche Kritik ist äußerst selten im Zusammenhang mit Schulaufführungen. Der Erfolg ist also schon immer programmiert. Dagegen sind unterschwellige Äußerungen häufiger: „Das war langweilig!“ „Ihr wart ja schwach!“

Auch in diesem Zusammenhang kommt das Erlebnis gemeinschaftlichen Arbeitens immer wieder zum Tragen, das den Schüler in das soziale Umfeld einbettet und somit ein Wir-Gefühl erzeugt. Aber gleichzeitig führt es auch bei ihm zu mehr Selbstkompetenz. Gespräche zwischen den Mitwirkenden beweisen diese These immer wieder: „Das sieht aus wie ein richtiger Felsbrunnen.“ „Den haben wir gemacht!“ „Ich habe die schwarzen Steine gemalt und du die grauen.“ Buske (1995, S. 30) berichtet aus der Sicht einer beteiligten Primanerin von der „Vorfreude auf die kommenden Aufführungen und auf das Gemeinschaftserlebnis“. Sie zitiert eine Mitschülerin aus der 6. Klasse: „Ich vergesse beim Chor und Theaterspielen alle Sorgen und Probleme, die mich belasten, und ich freue mich immer schon auf die nächste Probe“ (S. 31). Weiter unten heißt es: „Für mich ist das wichtigste am Chor die lebendige Gemeinschaft. Keiner wird aus dieser Gemeinschaft ausgeschlossen, selbst wenn er unangenehm auffällt. Im Chor braucht sich niemand einsam zu fühlen, und das habe ich schon bei meiner zweiten oder dritten Chorprobe miterlebt“ (S. 32).

Alle Zitate und Belege dieser Kapitelabschnitte weisen auf die besondere Bedeutung für das soziale Miteinander, auf die klimatischen Bedingungen innerhalb der Gruppe hin, was der Schlusssatz des Artikels von Buske eindrucksvoll und bezeichnend belegt: „Viele von uns fühlen sich der Gruppe verpflichtet, und ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl als beim gemeinsamen Chorsingen und Theaterspielen ist kaum vorstellbar“ (S. 32).

In diesem Kapitel wurde der theoretische Hintergrund für einen sozialpädagogisch orientierten Musikunterricht in Form von Musicalarbeit mit der Zielsetzung dargestellt, eine Verbesserung des Sozialklimas in der Schüलगemeinschaft zu erreichen. Dabei sollten die vielfältigen Möglichkeiten aufgezeigt werden, mit Musicalarbeit sowohl auf alle Schüler einer Klasse Einfluss im Hinblick auf positive Sozialerfahrungen zu nehmen als auch durch geschickte Rollenauswahl oder Übertragung bestimmter Aufgaben oder Funktionen das Sozialverhalten Einzelner zu beeinflussen.

In den drei folgenden Kapiteln werden die Inhalte und Materialien beschrieben und kommentiert, die den Kollegen des Fortbildungsseminars AK MfdS für den eigenen Unterricht methodisch aufbereitet angeboten wurden und deren positive Einflussnahme auf das Klassenklima hypothetisch erwartet werden konnte. Dabei stand die Arbeit am Musical „Der blaue Strahl“ im Mittelpunkt (Kapitel 5). Die Ausgestaltung einer Weihnachtsfeier, in die ebenfalls ein szenisches Spiel integriert war (Kapitel 6), sowie weitere Lieder, Instrumentalstücke und Tänze, die gezielt auf sozialpädagogische Aspekte hin ausgesucht und bearbeitet waren (Kapitel 7), bildeten zusätzliche Angebote.

## 5. Musicalarbeit in praktischer Anwendung

### 5.1. Das Musical „Der blaue Strahl“

„Der blaue Strahl“ basiert auf der abendfüllenden Vorlage „Frieden auf dieser Welt“ von Margarete Johannsen (Text) und Hans-Georg Wolos (Musik)<sup>1</sup>, nach dem französischen Jugendbuch „Die Kinder von Girouan“.

In diesem Musical spielen die Erwachsenen im Handlungsgeschehen insofern nur eine Nebenrolle, da sie gleich zu Beginn durch den „Blauen Strahl“ in einen Tiefschlaf versetzt werden. Die Kinder wissen nicht, wie lange dieser andauern wird. Dadurch sind sie gezwungen, sich durch gemeinschaftliches Handeln in allen Lebensbereichen und mit allen Pflichten und Aufgaben ihre bedrohte Existenz zu sichern. Durch Gemeinschaftssinn und Teamarbeit gelingt es, die eigenen Ängste zu überwinden, das soziale Leben zu sichern und sogar die misslichen äußeren Umstände zu verbessern (Verschönerung des Dorfes)<sup>2</sup>. Darüber hinaus werden die Ursachen für die schwierigen sozialen Bedingungen (Verwahrlosung der Eltern, Alkohol)<sup>3</sup> erfolgreich bekämpft.

Hauptkriterium für die Auswahl dieses Musicals war zum einen der soziale Grundgedanke des Sujets und zum anderen die Möglichkeit für viele Schüler, sich mit den Personen des Stückes direkt identifizieren zu können, sie nicht nur auf der Bühne zu spielen, sondern sie zu „er-leben“.<sup>4</sup>

Die Originalfassung war wegen ihrer Länge nicht für Schüler der dritten und vierten Klassen geeignet. Aber auch inhaltlich wären Verständnisschwierigkeiten durch verzweigte und komplexe Handlungsstränge aufgetreten. Darüber hinaus waren Rollenklischees zu beseitigen, die, trotz der Notwendigkeit zu mehr pauschalen Aussagen in Musicals, in zu großem Ausmaß vorhanden waren.<sup>5</sup>

Der Text wurde deshalb auf eine leicht verständliche Fassung mit nur einem Handlungsstrang gestrafft. Die Spieldauer betrug damit etwa eine Schulstunde. Das Stück wurde so eingerichtet, dass es sowohl von kleineren als auch größeren Klassen mit der Möglichkeit zum Einsatz aller Kinder einstudiert werden

---

<sup>1</sup> Schott, Mainz, 1990.

<sup>2</sup> Vgl. Oser (1997, S. 467): „Die Hauptaufgabe der Erziehung ist es danach, moralische Erfahrungs-, Erlebens- und Verarbeitungsprozesse zu stimulieren, die es dem Kind erleichtern, seine Entwicklung selbst voranzubringen. Die organisierende und entwickelnde Kraft des Kindes wird so vor allem durch die Erfahrung des Problematischen und des Konflikthaften herausgefordert. Also nicht feste angeborene Muster und nicht eine konfliktfreie, heile pädagogische Umwelt sind entscheidend, sondern die Auseinandersetzung mit Problemen und Konflikten, die beides herausfordern, die moralische Kognition und die moralische Sensibilität. Das Kind wird in diesem Ansatz als eine Person gesehen, die Verantwortung übernehmen kann, wenn entsprechende Situationen dafür geschaffen werden“.

<sup>3</sup> Vgl.: Oser (1997, S. 491), der von „negativer Ersatzerfahrung“ spricht.

<sup>4</sup> Vgl.: Oser (1997, S. 481): „Dies ist natürlich nur eine verkürzte Darstellung dieser Art von ganzheitlichem Lernen. Sie zeigt auf der einen Seite, dass die Schüler durch Beteiligung sozial-moralisch lernen, aber andererseits auch, dass dadurch die sozialen Abfälle der Schule (Konflikte, Reibereien, Ungerechtigkeiten, Spannungen, Diebstahl, Drogen etc.) neu aufbereitet werden. Anstatt diesen Sozialschutt unter den Tisch zu kehren, wird er zu Lernzwecken verwendet und verwertet. Zudem findet gleichzeitig eine schulische Überformung statt; Schüler lernen, ihr moralisches Urteil über fachspezifische Inhalte, von denen auch viele Informationen abhängen, zu höherer Reversibilität hin zu entwickeln. Moralische Entwicklung, moralische Rollenübernahme, Empathie-Training und Verantwortungsübernahme geschehen also genau in den Bereichen, die sonst ausgesondert werden“.

<sup>5</sup> Vgl. Reiss (1992).

konnte. Fast alle Rollen waren geschlechtsneutral. Dadurch konnten alle Jungen und Mädchen innerhalb der Klassen ohne Schwierigkeiten verteilt werden. Die Texte der Lieder, die in die gekürzte Fassung aufgenommen wurden, konnten aus Zeitgründen nicht bearbeitet werden, obwohl dies auch teilweise wünschenswert gewesen wäre. Hier wurde nur durch Streichung von Strophen eingegriffen.

Das Stück wurde so umgearbeitet, dass es keine Hauptrollen gab, so dass die erfolgreiche Tätigkeit jedes Einzelnen im Netzwerk sozialer Beziehungen deutlich werden konnte. Jungen und Mädchen wurden jeweils gleichzeitig für bestimmte Tätigkeiten eingesetzt (Vieh füttern, Babys windeln, Brot backen usw.), so dass altes, klischeehaftes Rollendenken spielerisch vermieden wurde.

Keiner der Teilnehmer am AK MfdS hatte schon einmal ein Musical einstudiert. Deshalb wurde die Arbeit mit den Kollegen so strukturiert, wie sie im zweiten Abschnitt dieses Kapitels detailliert beschrieben wird. Durch das eigene Tun, durch das praxisorientierte, kleinschrittige Vorgehen, wurde der entscheidende Anstoß gegeben und der Mut gefunden, das Stück in der eigenen Schule einzustudieren. 14 Kollegen brachten das Stück zur Aufführung.

In jeder Sitzung von September an wurden zwei bis drei Lieder mit gestisch-tänzerischen bzw. szenischen Möglichkeiten neu erarbeitet, Probentechnik- und Einstudierungsfragen angesprochen, Hinweise zur textlichen und szenischen Erarbeitung gegeben, organisatorische Notwendigkeiten geklärt usw. Daneben wurde jeweils versucht, den Teilnehmern die immanenten Möglichkeiten der verschiedenen Handlungsaspekte innerhalb der Musicalarbeit im Hinblick auf eine Einflussnahme auf den Sozialbereich der Klasse zu verdeutlichen und als wichtigstes Ziel dieses Projekts bewusst zu machen.

Die Lieder des Musicals konnten durchgehend chorisch gesungen oder auch mit Ensemble- oder Solostrophen von beliebigen Kindern klanglich differenziert werden, ohne dass dadurch "Hauptrollen" entstanden.

Keiner der Lehrkräfte des AK MfdS war in der Lage, ein solches Stück allein am Klavier zu begleiten oder mit einer Instrumentalgruppe einzustudieren, da Schüler dieses Alters technisch wie musikalisch auf den Instrumenten noch nicht so weit fortgeschritten sind und andere Instrumentalgruppen nicht zur Verfügung standen. Deshalb wurden alle Lieder eingespielt und als Playback-Kassette den Kollegen überlassen.

Die Lehrer erhielten in der zweiten Sitzung (Oktober) die Neufassung des Musicals mit zahlreichen Hinweisen zur Be- und Erarbeitung<sup>1</sup>:

- Das Libretto war wegen besserer Lesbarkeit für die jüngeren Kinder in extra großer Schrift (14 Pkt.) geschrieben und mit größeren Zwischenräumen in den Sätzen versehen, um die Sinneinheiten und Sprechpausen visuell zu verdeutlichen.
- Statt Namen wurden neutrale Umschreibungen gewählt (Junge 1, Mädchen 1, Elternteil 1, Postbote usw.), um die individuelle Besetzung mit frei erfundenen Namen zu ermöglichen.

---

<sup>1</sup> Die vollständige Materialsammlung – Libretto, Liedtexte sowie die Anmerkungen zur Einstudierung – findet sich im Anhang zu diesem Kapitel.

denen oder auch den wirklichen Namen der Kinder in der Klasse zu ermöglichen.

- Die Musikstücke (Lieder und Zwischenmusiken) erhielten die Kollegen als Playback auf Audiokassette.
- Eine Aufstellung über die Anzahl der Sprechereinheiten für jede Rolle sollte es dem Lehrer ermöglichen, die Besetzung nach der Leistungsfähigkeit der Kinder zu differenzieren (ein bis zwölf Sprechereinheiten pro Kind).
- Wegen der unterschiedlichen Klassenstärken erhielten die Kollegen eine Aufstellung mit Kürzungs- und Verlängerungsvorschlägen für den Text, um Unter- oder Überbesetzung an Rollen auszugleichen.
- Sie erhielten weiterhin Besetzungshinweise für den musikalischen Bereich und Hinweise zur tänzerischen Belebung der Lieder,
- ein Requisitenverzeichnis,
- Vorschläge zum Bühnenbild, zu den Kostümen und zur Beleuchtung,
- Einstudierungshinweise mit allgemeinen Regieregeln,
- einen Vorschlag für ein Regiekonzept
- und einen Entwurf für ein Programm.

In einem dreitägigen Kompaktseminar im Februar wurde das Stück mit den Kollegen des AK MfdS musikalisch und szenisch vollständig erarbeitet und workshopmäßig zur Aufführung gebracht. Auch Nebenaspekte wie Requisiten, Kulissenbau, Kostüme, Werbemaßnahmen usw. wurden dabei in Gruppenarbeit improvisiert, so dass die Teilnehmer eine Vorstellung hatten, was noch bis zur Aufführung geleistet werden musste. Durch den ständigen Austausch mit den anderen Kollegen erhielten sie darüber hinaus aber auch viele weitere motivierende Ideen, Hinweise und Anregungen für die eigene Einstudierungsarbeit.

## 5.2. Planung und Verlauf eines Musicalprojektes

Dieser Kapitelabschnitt stellt die notwendigen Schritte im Verlauf einer Musicalproduktion dar, wobei auch Hinweise zu weiteren Projekten, z.B. im Anschluss an das vorgestellte, gegeben werden. Die Erläuterungen gelten sowohl für Einstudierungen im Klassenverband als auch für eine klassen- oder jahrgangsübergreifende AG-Arbeit.

Der zeitliche Rahmen, der für die Erarbeitung eingeplant werden muss, ist an den Phasen des Schuljahres orientiert. Er ist natürlich abhängig von der Länge und Schwierigkeit des Stückes, von der Anzahl der Leiter und Helfer und von der Bereitschaft und Begabung der Schüler. Insofern können also erhebliche individuelle Unterschiede bestehen. In jedem Fall sollte aber versucht werden, im Mai, spätestens im Juni das Projekt abzuschließen, damit es frei ist von den besonderen Belastungen der Schüler und Lehrer zum Schuljahresende (Arbeiten, Konferenzen, Gutachten und Zeugnissen, Projekttagen, kurzfristig geplanten Ausflügen usw.). Muss zum Ende des Schuljahres aus bestimmten Anlässen noch etwas dargeboten werden, eignen sich Lieder oder Teile des Stückes häufig zu einer nochmaligen Vorführung.

Die einzelnen Abschnitte (Vorbereitungsphase – Probenphasen I bis III - Aufführungsphase – Nachbereitungsphase) verdeutlichen die Chronologie des Projektablaufs.

Die Überschriften innerhalb der einzelnen Phasen können als eine Art Checkliste der notwendigen Arbeitsschritte betrachtet werden, die in aller Ausführlichkeit bei der Einstudierung eines abendfüllenden Musicals (möglich etwa ab Klassenstufe 8) zu beachten sind. Sie müssen nicht immer in dieser Reihenfolge abgearbeitet werden. An der Aufstellung zeigt sich in aller Deutlichkeit, welcher immenser Arbeitsaufwand für die Beteiligten zu bewältigen ist. Bei kürzeren Musicals (etwa bis zur 7. Klasse) müssen natürlich nicht alle Aspekte berücksichtigt werden. Was unbedingt bedacht werden muss, ergibt sich von selbst aus den entsprechenden Kommentaren.

Der Anspruch an das eigene künstlerische Selbstverständnis, die Möglichkeiten der Klasse oder der Arbeitsgemeinschaft sowie organisatorische Möglichkeiten im Schulrahmen bestimmen die Intensität, mit der die zu erarbeitenden Details ausgeführt werden und dadurch letztlich den Grad der Professionalität im Prozess der Entstehung und der Aufführung des Werkes.

An die Überschriftenstichpunkte folgen ausführlichere Erläuterungen und Kommentare zu den jeweiligen Arbeitsschritten.

Anschließend – kursiv gedruckt – wird aufgezeigt, wie die Schüler bei der Vorbereitung und Durchführung des Projektes einzubeziehen sind und welche positiven Veränderungen in den Bereichen von Selbst- und Sozialkompetenz erwartet werden können, die zu einer Verbesserung der Sozialbeziehungen unter den Schülern und damit des Klassenklimas beitragen. Hier wird der Lehrende, der im Sinne des vorgestellten Konzeptes denkt, die für seine Klasse oder für bestimmte einzelne Schüler erfolgversprechendsten Möglichkeiten herauszufinden suchen und die jeweiligen Arbeitsbereiche und –aspekte verstärkt präsentieren.

Intensive Beobachtung von normalem und abweichendem oder auffälligem Verhalten der Schüler während dieser Phasen – auch mit anschließender schriftlicher Dokumentation – kann ihm positive und negative Veränderungen sichtbar machen und ihn zu weiteren Überlegungen und Planungen zur Verbesserung des Sozialbereichs innerhalb der Schülergruppe führen. Vom ersten Tag der Vorbereitung der Musicalarbeit an ist vom Lehrer bei jedem Arbeitsschritt zu überlegen, welche Möglichkeiten bestehen, die Schüler in der Weise einzubeziehen, dass ein möglichst großer Nutzen für Veränderungen im Sozialbereich entsteht. Deshalb wird hier auch für ein Langzeitprojekt plädiert. Je länger die Vorbereitungszeit bei nicht nachlassender Spannung ausgedehnt werden kann, umso mehr Möglichkeiten bestehen, im o.g. Sinne die Schülergruppe zu beeinflussen. Eine kurze Einstudierung im Hinblick auf eine „schöne“ Aufführung – wie wirkungsvoll sie auch immer für das Publikum sein mag und welchen Wert sie für die Beteiligten in anderen Bereichen hat – ist nicht im Sinne dieses Konzeptes.

### **Vorbereitungsphase: (Sommerferien/1. Monat nach den Sommerferien)**

#### **➤ Überlegungen zur Werkauswahl**

Die Auswahl eines Musicals für schulische Arbeit ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Eine ansprechende Musik muss – besonders bei den Schülern – erfahrungsgemäß an erster Stelle stehen. Der Lehrer wird aber darüber hinaus auch nicht jedes beliebige Textbuch annehmen, sondern versuchen, qualitativ angemessene Stoffe in akzeptabler Sprachgestaltung zu finden.

Voraussetzung ist, dass das Stück natürlich den Möglichkeiten und Voraussetzungen der Gruppe entsprechen muss (Altersangemessenheit; künstlerische Schwierigkeiten). Sehr häufig – und das gilt besonders im Grundschulbereich – werden die Stücke ausgewählt, die der Lehrer auf Fortbildungen oder bei Aufführungen von Kollegen kennen gelernt hat.

*Wichtig ist – sowohl für eine geplante Klasseneinstudierung wie für die Arbeit in Arbeitsgemeinschaften – dass das Stück Möglichkeiten bietet, alle/eine große Anzahl von Schülern möglichst gleichwertig zu beteiligen. Eine elitäre Arbeit mit wenigen Rollen, die alle anderen Mitglieder der Gruppe zu Statisten degradiert, ist in der Schule nicht sinnvoll.*

#### ➤ Rechte

Ist eine Werkauswahl getroffen, müssen rechtliche Gegebenheiten mit den Autoren oder dem Verlag, die häufig einen erheblichen Kostenfaktor darstellen, geklärt werden (GEMA, „Großes Recht“), wobei allerdings häufig ein gewisser Verhandlungsspielraum gegeben ist, um Kosten zu senken:

- Ist das Stück mit den Aufführungsrechten käuflich oder nur als Leihmaterial erhältlich?
- Wie viele Exemplare müssen für eine Aufführung gekauft werden?
- Darf das Werk auf die Bedingungen der Gruppe hin verändert werden (s. nächsten Abschnitt)?

#### ➤ Werkbearbeitung

Umarbeitung (Kürzung, Änderung, Neufassung) ist fast immer notwendig:

- jeder aus der Klasse muss eine Rolle erhalten
- der Text ist in der Urfassung zu umfangreich oder zu kurz
- der Text enthält einige störende oder unverständliche Passagen für die entsprechende Altersstufe
- es ist zu viel oder zu wenig Musik enthalten
- die Musik ist nur als Klavierauszug erhältlich und muss für das vorhandene Instrumentarium arrangiert werden
- die Musik ist in einzelnen Passagen zu dürrtig oder zu schwierig

Sind Text und Musik in der Endfassung erstellt, müssen Änderungen in alle Textbücher und Noten eingetragen werden. Häufig sind Neufassungen zu kopieren, wobei die rechtlichen Belange der Autoren oder der Verlage gewahrt bleiben müssen (s. Abschnitt: Rechte).

*Der Aspekt, dass jeder aus der Klasse eine Rolle erhalten muss, ist grundsätzlich wichtig, in besonderem Maße gilt dies aber für eine Arbeit, die versucht, sozialintegrativ und klimaverbessernd zu wirken. Bei sehr großen Gruppen aus verschiedenen Jahrgängen im AG-Bereich kann diese Forderung natürlich nicht realisiert werden. Hier akzeptieren die Schüler aber das Anciennitätsprinzip, dass durch Schüler aus den höheren Klassen die Rollen besetzt werden und Schüler aus den niedrigeren Klassen den Chor bilden, wobei dieser aber - wenn möglich – nicht nur an der Seite steht, sondern möglichst mehrfach in Massenszenen auf der Bühne sängerisch und/oder tänzerisch agieren sollte.*

#### ➤ Rollenverteilung

Die Rollenverteilung ist eines der heikelsten Probleme im Zusammenhang mit der Einstudierung eines Musicals. Häufig entsteht danach bei einzelnen Schü-

lern Unmut, wenn sie nicht die attraktive Hauptrolle spielen dürfen. Das gilt sowohl für das Verteilen von Rollen nach einer offenen Diskussion mit der Gruppe als auch bei einer Festlegung durch die Leitung.

Haben sich die Schüler dann mit der ihnen zugedachten Rolle auseinandergesetzt, verschwindet das Problem häufig von allein.

Doppelbesetzungen bei beliebten Rollen (wenn mehrere Aufführungen beabsichtigt sind) erweisen sich häufig als problematisch, da eine längere Probenzeit eingeplant werden muss. Außerdem könnten Präferenzen für den einen oder anderen Schüler die Gruppe spalten. Diese Nachteile können den positiven Aspekt, dass durch einen fruchtbaren Wettbewerb, durch den Vergleich besonders gelungener oder misslungener Darstellung die Schüler zu besseren Ergebnissen geführt werden würden, nicht aufwiegen.

Bei der Rollenverteilung sind Kriterien zu beachten und den Schülern einsichtig zu machen wie:

- schauspielerische Fähigkeiten (Ausstrahlung, Selbstsicherheit, gestisch-mimisches Repertoire, ...)
- sängerische Fähigkeiten (für Solopassagen)
- sprachliche Fähigkeiten
- Körpergröße (etwa für die Darstellung von Erwachsenen oder Kindern)
- das Geschlecht

Wird im jahrgangsgleichen AG-Bereich einstudiert, müssen möglichst aus jeder Klasse gleich viele Kinder vergleichbare Rollen erhalten. Bei jahrgangsübergreifenden Gruppen dagegen, wird das Alter als Auswahlkriterium meistens akzeptiert. („Ihr erhaltet bei unserem Stück im nächsten Jahr die Hauptrollen.“)

*Schon bei der Werkbearbeitung sollten sich die Leiter überlegen, welche Schüler sich für welche Rolle eignen.*

*Da Schüler einerseits häufig Fehleinschätzungen ihrer eigenen Möglichkeiten haben, andererseits aber auch geeignete Schüler wegen ihrer Bescheidenheit, Schüchternheit oder Zurückhaltung sich nicht selbst anbieten, lassen sich die Enttäuschungen durch geschicktes Lenken manchmal ein wenig lindern. Auch Einzelgespräche können in dieser Hinsicht wirkungsvoll sein und einem unzufriedenen Schüler eine andere als die gewünschte Rolle lohnend erscheinen lassen. In diesem Bereich muss der Leiter sehr viel Fingerspitzengefühl entwickeln und sehr gute Argumente anführen, die möglichst von allen akzeptiert werden können.*

*Darüber hinaus sollte der Lehrer aber besonders den Schülern, die wegen ihrer mangelnden Fähigkeiten oder Eigenschaften keine Hauptrollen erhalten können, die bedeutsamen Aspekte ihrer Persönlichkeit herausstellen, die sie befähigen, gerade ihre Figur zu verkörpern, um ihnen das Gefühl eines wichtigen Anteils am Ganzen zu geben.*

*Die oben genannten Kriterien für die Auswahl der Rollen gelten auch für den Sozialbereich. Der Schüler muss die Argumente an seiner eigenen Persönlichkeit verifizieren und in Beziehung zu den anderen Schülern bzw. dem Schüler setzen, der die selbst gewünschte Rolle erhält. Dieses führt zu besserem Verständnis im zwischenmenschlichen Bereich und wirkt sich auf die Selbst- wie die Sozialkompetenz aus.*

➤ **Überlegungen zum Aufführungsraum**

Bevor man mit der eigentlichen Probenarbeit beginnt, sollten die räumlichen Gegebenheiten bedacht werden, da sonst unerwünschte Überraschungen nicht auszuschließen sind und Geplantes zunichte gemacht werden kann:

- Raumgröße, Verdunklungsmöglichkeiten, Akustik bei voller Publikumsbesetzung
- Bühnengröße und -form; Vorhang
- Ab- und Zugänge auf der Bühne und im Saal
- Platz für die Band, die Tonbandanlage
- Technische Einrichtungen, Beleuchtungsmöglichkeiten
- Nebenräume (Schminken, Umkleiden, Einsingen, -spielen, Garderobe, Toiletten, Pausenfoyer, Feuerwehr)

➤ **Organisation**

Selbstverständlich kann man als Musiklehrer ein kürzeres Musicalprojekt auch allein durchführen. In der Grundschule lassen sich verschiedene Fächer (Deutsch, Musik, Sachunterricht, Kunst/Werken) sinnvoll projektmäßig und fächerübergreifend durch eine Lehrkraft zusammenführen.

➤ **Arbeitsteilung, Mitarbeiter**

Da - wie oben angedeutet - der Arbeitsaufwand aber sehr groß ist und besonders, wenn das Projekt als Arbeitsgemeinschaft durchgeführt wird und weit über das Stundendeputat von meist nur einer Wochenstunde hinausgeht, ist es sinnvoll, Mitarbeiter zu suchen. In der Regel werden das interessierte Kollegen sein.

Aber auch Eltern und vor allem Schüler lassen sich in verschiedenen Teilbereichen zur Betreuung der unterschiedlichen Aspekte der Arbeit einbeziehen. Besonders wichtig ist es auch, das Interesse des Hausmeisters für die Arbeit zu gewinnen, der in technischen und organisatorischen Fragen meist wesentliche Hilfestellung geben kann.

*Erleichternd ist es auch, wenn die Arbeit von der Schulöffentlichkeit als pädagogisch wertvolles Projekt akzeptiert wird, das Auswirkungen auf das Schulprofil, aber vor allem im pädagogisch-sozialen Bereich auf die Schüler und das Schulleben hat und nicht etwa Privatvergnügen einer einzelnen Lehrkraft ist, die sich selbst darstellen oder herausstellen möchte.*

*Wo immer es möglich ist, sollten Schüler auch in leitenden Funktionen eingesetzt werden. Die Kreativität, die Ideen und das Können der Schüler im Bereich der praktischen Umsetzung wird häufig unterschätzt. Nicht eine grandiose Auf-führung, sondern das Nutzbarmachen aller offenen und versteckten Ressourcen der Schüler während der Probenarbeit muss das eigentliche Ziel eines solchen Projektes sein.*

➤ **Information der Schulleitung**

Die Absprache mit der Schulleitung hat natürlich oberste Priorität, da ein solches Projekt besonders in der Endphase erhebliche Konsequenzen für den Schulalltag im personellen wie organisatorischen Bereich mit sich bringt.

➤ **Finanzierungsplan**

Ein vorläufiger Finanzierungsplan über die notwendigen Ausgaben (Kosten für das Aufführungsmaterial, Verdunklung, Beleuchtung, Bühnenbild, Kostüme, Werbemaßnahmen, ...) muss erstellt werden und ist mit den zu erwartenden Einnahmen zu vergleichen, die durch Kartenverkauf oder einen erbetenen Obolus nach der/den Aufführung/en, Spenden vom Schulverein, Kulturmark, Sponsoren wie Sparkassen oder Firmen usw. zu erwarten sind.

➤ **Leitertreffen**

Sind Mitarbeiter gefunden, so sollte schon in dieser Phase bei einem gemeinsamen Treffen das Stück ausführlich vorgestellt und erläutert werden, um die Arbeitsbereiche abzustecken. Jedem muss deutlich sein, welche organisatorischen Aufgaben in seinem Verantwortungsbereich auf ihn zukommen.

Vor allem ist dieses Treffen aber auch deshalb wichtig, damit ein gemeinsames künstlerisches Konzept von Regie, Musik, Tanz, Bühnenbild, Kostümen ange-dacht werden kann.

*Auch hier sollten die Schüler, die leitend tätig werden (Beleuchtung, Technik usw.), mit einbezogen sein, da sie gute Anregungen geben können, aber auch Probleme erkennen, die Inszenierungskonzepten in anderen Bereichen hinderlich sein könnten.*

➤ **Terminplanung**

Auch wenn häufig die Terminierung nicht exakt durchgehalten werden kann, sollte eine grobe Festlegung vorgenommen werden.

Sowohl die regelmäßigen Proben (wenn sie nicht im normalen Klassenunterricht eingeplant sind), als auch die zusätzlichen Termine sowie der Aufführungszeitraum müssen fixiert und mit anderen Schulterminen koordiniert werden, da sonst leicht Kollisionen entstehen, die für die Gruppe und für die nicht beteiligten Lehrkräfte (Klassenarbeiten, Ausflüge, Konferenzen) Probleme schaffen können.

Weitere besonders zeitintensive Proben sind Probenfreizeiten, Kostüm-, Beleuchtungs-, Haupt- und Generalproben, die mit eingeplant werden müssen, da sie nicht innerhalb der regelmäßigen Projektzeit durchgeführt werden können. Auch Einzelproben mit den Solisten sollten bedacht werden. Sie sind für die Gesamtgruppe nur anfangs attraktiv, wogegen bei häufigeren Wiederholungen Langeweile oder gar Störungen aufkommen.

Natürlich sind auch der oder die Aufführungstermine festzulegen, wobei gleichzeitig auch der Adressatenkreis – klasseninterne Aufführung, Aufführung für andere Klassen oder Schulen (vormittags), Aufführung für die Eltern der Klasse oder die gesamte Schulöffentlichkeit (nachmittags/abends) – angedacht werden muss.

Zu überlegen sind auch jeweils Ausweichtermine für unvorhersehbare Planungsverschiebungen, sowie Möglichkeiten für zusätzliche Vorstellungen.

**Probenphase I  
(bis zu den Weihnachtsferien)**

➤ **Sprechproben**

Die eigentliche Probenphase mit den Schülern beginnt mit der Vorstellung und dem Lesen des Stückes mit verteilten, aber noch nicht festgelegten Rollen zum

Kennenlernen der Handlungszusammenhänge. Erläuterungen und Interpretationen, Herausstellen von Wichtigem, Charakteristik von Figuren sind ebenso von Nutzen, wie die Betonung, dass alle Rollen, kleine wie große, sich gegenseitig ergänzen und wichtig für die Wirkung des ganzen Stückes sind.

Erst daran schließt sich die Rollenverteilung an.

Weitere Leseproben, bei denen besonders auf Verständlichkeit und Deutlichkeit der Sprache geachtet werden sollte, können folgen. Häufige Hinweise auf langsames, lautes und sinnbetonendes Sprechen sind in dieser Phase unumgänglich.

*Schülern bis zum Pubertätsalter sollte immer wieder bewusst gemacht werden, dass die dargestellten Figuren nichts mit der eigenen Persönlichkeit zu tun haben, dass man nur eine Rolle spielt. Häufig ist nämlich zu beobachten, dass Schüler unsympathische oder böse Bühnenfiguren wie z. B. die Pechmarie oder den Dieb nicht spielen wollen.*

### ➤ **Bühnenproben**

Es ist ideal, wenn die Proben im späteren Aufführungsraum stattfinden können. Aber nur selten ist das in der Schule der Fall, da die Aula, die Pausenhalle, die Sporthalle oder der Musikraum häufig nicht zur Verfügung stehen.

Muss man in einem anderen Raum proben, ist es empfehlenswert, die Bühnengröße mit Hilfe von Gegenständen (Stühlen, Klebeband auf dem Boden usw.) zu simulieren, damit die Schüler von Anfang an ein Gefühl für die räumlichen Proportionen entwickeln. Auch die späteren Kulissen sollten durch Hilfsmittel angedeutet werden.

### ➤ „Warm up“

Die szenischen Proben sollten in dieser Phase immer mit einigen einfachen Übungen begonnen werden:

- Übungen zu verschiedenen Möglichkeiten des Stehens, Gehens, Laufens; niemanden dabei anstoßen und den gesamten Raum gleichmäßig verteilt nutzen
- schnelles Aufbauen von Positionen wie Diagonalen, Halbkreisen, zwei oder drei gleichmäßig verteilte Reihen hintereinander, ein Gedränge von Menschen
- Einfache choreographische Übungen in der Gruppe: Schritt links, zurück, Schritt rechts, zurück; Arme gestreckt zur Seite, nach vorn, nach oben, Körperdrehungen usw.
- Mimisch-gestische Übungen, wie Begrüßung und Verabschiedung, Nichtverstehen
- kleine ausgedachte Szenen oder Standbilder ("freezing") improvisieren
- Ausdrucksübungen, wie Freude, Trauer, Wut, Liebe, Ablehnung

*Diese Übungen sollten mit der ganzen Gruppe stattfinden, wobei darauf zu achten ist, dass die Schülerkonstellation immer wieder wechselt und sich nicht immer die selben Schüler zusammenschließen, zusammen stehen oder -gehen.*

*Sie können auch in kleineren Gruppen durchgeführt werden, wobei die Nichtbeteiligten anschließend die Wirkung des Ausdrucks reflektieren sollten und Verbesserungsvorschläge geben können. Im Anschluss daran wechseln die Gruppen.*

### ➤ **Probenaufbau, Probentechnik**

Die szenischen Proben am eigentlichen Stück sollten so aufgebaut sein, dass zunächst möglichst alle (viele) Schüler beteiligt sind (Massenszenen), dann können Szenen mit geringerer Personenzahl folgen – eventuell noch einmal unterbrochen von einer Massenszene. Am Ende der Stunde sollte wieder die gesamte Gruppe beteiligt sein.

Der verantwortliche Leiter für die Regie muss bis zu diesem Zeitpunkt ein möglichst genaues Konzept erarbeitet haben.

Dafür werden jeweils auf der gegenüberliegenden leeren Seite des Text- und Liederbuches der Grundriss der Bühne mit den jeweiligen Kulissen sowie Zeichnungen mit den Positionen und Bühnengängen der Darsteller für jede Szene skizziert (Regiebuch)<sup>1</sup>. Spontane Änderungen während der Arbeit müssen sofort notiert werden, evtl. durch einen Regieassistenten (s.u.), damit in den folgenden Proben dieser Szene keine Unstimmigkeiten auftreten.

In jeder Probe sollte etwas Neues erarbeitet, aber auch ein oder zwei Szenen wiederholt werden.

Am Ende dieser Phase sollten die Texte und Lieder auswendig gekannt sein, damit Bewegungen im Raum und die gestische Gestaltung – insbesondere der Hände – nicht durch das „Festhalten“ am Buch oder den Noten behindert werden. Gelernt werden müssen nicht nur die eigenen Textabschnitte, sondern natürlich auch die Anschlusstexte der jeweiligen Mitspieler.

*Auch die Szenen, in denen nur wenige Akteure agieren, sind zunächst einmal für die Nichtbeteiligten spannend. Sie verfolgen aufmerksam das Geschehen, weil einerseits die gespielte Handlung noch relativ neu ist, zum anderen aber, weil sie das Verhalten der Spieler mit den Möglichkeiten ihrer eigenen Darstellungsweise in anderen Szenen vergleichen. Müssen Szenen mit wenig Beteiligten häufiger geprobt werden, empfiehlt es sich, andere Aufgaben (Texte gegenseitig abhören, ein Lied gemeinsam in einem anderen Raum üben, Bühnenbildarbeiten o.ä.) anzubieten, um Langeweile oder Störungen zu verhindern.*

### ➤ **Regieassistent**

Für neue Ideen, Ergänzungen u.a., die erst bei der Probenarbeit entstehen, kann ein Regieassistent wertvolle Hilfe leisten, der Notwendigkeiten notiert oder Benötigtes rasch organisiert. Was zunächst nach unwichtiger Arbeit aussieht, erweist sich in der Praxis als eine interessante Tätigkeit, zu der sich Schüler immer wieder anbieten.

*Dieser Tätigkeitsbereich ist eine ideale Möglichkeit, Schülern, die nicht so interessiert am Darstellerischen sind, eine Aufgabe zu übertragen, die sie persönlich bedeutsam macht, weil sie für das Gelingen des Ganzen wichtig ist. Kontaktfähigkeit im zwischenmenschlichen Bereich, aber auch Zuverlässigkeit im organisatorischen Bereich sind die wichtigsten Merkmale, die bei dieser Arbeit am meisten gefördert werden.*

### ➤ **Solistenproben**

Sind einzelne längere Szenen vorhanden, in denen nur wenige Akteure auf der Bühne sind oder werden ganze Lieder oder längere Teile eines Liedes von ei-

---

<sup>1</sup> Vgl. die Regievorschläge im Anhang zu diesem Kapitel.

nem kleinen Ensemble oder einem Solisten vorgetragen, so ist es empfehlenswert, hierfür gesonderte Probenzeiten einzuplanen, da sonst die Aufmerksamkeit der anderen Schüler für diese Szenen, in denen sie „keine Rolle spielen“, erlahmt. Eine andere Möglichkeit besteht darin, den nicht Beteiligten andere Aufgaben für diese Zeit zu übertragen.

*Das zu Probenaufbau und Probentechnik Gesagte gilt hier sinngemäß.*

#### ➤ **Chorproben**

Bei der chorisches Einstudierung lernen die Schüler nach und nach alle Lieder, also auch die der Solisten, wenn der Schwierigkeitsgrad nicht zu hoch ist und daher zu viel Probenzeit hierauf verwendet werden müsste. Auch in diesem Bereich sollte in jeder Probe immer etwas Neues (ein neues Lied, neue Strophen schon bekannter Lieder) mit der Wiederholung von schon Erarbeitetem abwechseln.

Ein gesteigertes Interesse, das Bekannte zu wiederholen, ergibt sich, wenn das Lied durch unterschiedliche Bühnenpositionen oder choreographische Arbeit belebt wird. Allerdings muss es schon sehr gut und auswendig gekonnt sein, da bei der Gleichzeitigkeit von Singen und Agieren der vokale Anteil sonst zu kurz kommt.

Soll für die Aufführung ein Playback verwendet werden, kann die Probenarbeit auch durch den Wechsel von A-capella-Üben und Singen zur Begleitung belebt werden.

*Dass alle Schüler zunächst sämtliche Lieder mitüben, ist für die Identifizierung mit dem Stück, aber auch als Erfahrung der eigenen Möglichkeiten, die der anderen und den Notwendigkeiten des Stückes wichtig.*

Hier machen die Schüler mit der Gattung „Musical“ als komplexes Ineinander von Musik, Sprache und Bewegung zum ersten Mal besondere Erfahrungen und erleben dieses körperlich sehr intensiv.

#### ➤ **Choreographie**

Choreographische und tänzerische Elemente sind nicht nur stilbildend für die Gattung Musical, sondern sie tragen auch – wie oben erwähnt – ganz erheblich dazu bei, dass Stücke immer wieder geprobt werden können, weil dem Bewegungsdrang der Schüler hier Rechnung getragen wird.

Eine genaue Vorstellung dessen, welche Bewegungen in einem Lied oder einem Tanz ausgeführt werden sollen, sind unerlässlich für den/die Leitenden. Dabei gilt das zur Probentechnik Gesagte sinngemäß. Es ist für die Schüler äußerst verwirrend, wenn jedes Mal am gleichen Lied andere Bewegungsfolgen gelernt werden sollen.

Davon unabhängig muss aber bedacht werden, dass schwierigere Passagen nicht mit größeren Schülergruppen auf Anhieb und in einer Probe erarbeitet werden können. Deshalb müssen zunächst einmal leichte Figuren, die alle in einer Probe erlernen können, gesichert werden, um dann in den folgenden Proben den Schwierigkeitsgrad langsam zu steigern und so nach und nach zum gewünschten Ergebnis zu gelangen. Dieses methodische Vorgehen sollte den Schülern durchaus bewusst gemacht und erläutert werden.

*Sich zur Musik gemeinsam zu bewegen, gehört zu den Urformen der musikalischen Kommunikation. Kinder und Jugendliche jeden Alters finden besonders*

*leicht über die Musicalarbeit zu gemeinsamen Ergebnissen und damit auch Erlebnissen, weil tänzerische und choreographische Bewegungsfolgen originär zu dieser Gattung gehören. Dies gilt selbst in einem Alter, in dem körperlicher Kontakt grundsätzlich oder in Bezug auf das Gegengeschlecht vermieden wird. Zusätzlich kann die hier in koordinierte Bahnen gelenkte Bewegung Ventil sein für den Bewegungsdrang der Schüler im Hinblick auf die täglichen anstrengenden Belastungen im kognitiven Bereich des Schulalltags, aber auch für die konzentrierte Probenarbeit an einzelnen Sprechszenen oder bei der Liedeinstudierung.*

➤ **Instrumental-Proben**

Wenn die Begleitung des Musicals durch Live-Musik erfolgen soll, werden die Proben in dieser Phase getrennt erfolgen müssen. Die Instrumentalbegleitung für ein vollständiges Musical mit Schülern aus dem Grundschulbereich oder der Orientierungsstufe einzuüben, dürfte aber nur sehr selten möglich sein. Dagegen könnten ältere Schüler und/oder Eltern die Band bilden oder in ihr aushelfen.

*Es ist wichtig, die verschiedenen Gruppen (Band, Bühne) immer wieder zusammenzuführen (auf einer Probenfreizeit oder für einzelne Sonderproben), da sonst die Gefahr besteht, dass sie sich isolieren, zu Konkurrenten werden oder sich gegenseitig ablehnen.*

➤ **Probenfreizeit**

Wenn es möglich ist, sollte schon in dieser ersten Phase eine Probenfreizeit durchgeführt werden. Solche Freizeiten außerhalb der Schule (z.B. in Jugendherbergen oder –heimen) sind besonders arbeitsintensiv aber dafür ungleich erfolgreicher und gewinnbringender als die normalen wöchentlichen Probenzeiten. Einmal entspricht eine etwa zwei- bis dreitägige gut geplante Arbeitsphase rein zeitlich gesehen einer 8- bis 12-wöchigen normalen Proben-tätigkeit. Da die Wiederholungsphasen darüber hinaus in sehr kurzen Abständen erfolgen, sind die Arbeitsergebnisse gesicherter und im Vergleich noch höher einzuschätzen, weil sich das Erlernte viel besser festigt als bei nur wöchentlichen Proben, in denen ja nicht jedes Mal das ganze Stück geprobt werden kann und so Vieles bei der nächsten Wiederholung bereits wieder vergessen ist.

Bei solchen Probenfreizeiten entstehen für die Eltern der beteiligten Schüler aber zusätzliche Kosten, die rechtzeitig benannt werden müssen. Geeignete Unterkünfte haben teilweise sehr lange Belegfristen. Deshalb muss auch rechtzeitig gebucht werden.

*Probenfreizeiten haben große Bedeutung für die Schüler im Sozialbereich. Zusätzlich zu den bekannten pädagogischen Vorteilen von Klassen- und Wanderausfahrten kommt hier der Bezug aller zu einem gemeinsamen Anliegen. Durch die konzentrierte Arbeit am Stück wird den Schülern soziales Leben einerseits auf der realen und andererseits einer ideellen Ebene intensiv verdeutlicht und in ihrer gegenseitigen Sichtweise und Abhängigkeit bewusst.*

*Auf solchen Freizeiten finden erheblich mehr soziale Kontakte statt als im normalen Schulalltag. Um dieses für das Klassenklima optimal zu nutzen, ist es wichtig, dass ein Termin gesucht wird, an dem alle Schüler teilnehmen können. Finanzielle Probleme für einen Einzelnen müssen über entsprechende Fonds,*

*die es an allen Schulen gibt, ausgeräumt werden, damit er nicht als Außenseiter ausgegrenzt wird, der sich die Freizeit nicht leisten kann.*

➤ **Bühnenbild**

Das Bühnenbild sollte jetzt bereits in ersten Entwürfen gezeichnet werden. Noch anschaulicher ist es, wenn sogar ein Modell in den Proportionen des Aufführungsortes gebaut wird und Figuren aus Pappe das Regiekonzept verdeutlichen helfen.

*Bei diesen Überlegungen und Planungen sollten die Schüler unbedingt einbezogen werden. Nicht nur weil viele gute Einfälle erwartet werden können, sondern auch weil dadurch der Identifikationsprozess mit „ihrem“ Stück verstärkt wird. Abstrakte oder zu stark stilisierte Bühnenbilder werden von den meisten Schülern dieses Alters erfahrungsgemäß abgelehnt. Sie wollen z. B. den Brunnen in ihrem Stück wirklich als solchen erkennen und das Haus muss Fenster mit Gardinen und eine Tür haben.*

➤ **Probenfotos, -videos**

Probenfotos und -videos zeigen nicht nur schonungslos Haltungs- und Positionsfehler auf (bei Videoaufnahmen auch Sprechfehler und musikalische Ungenauigkeiten), die man in der Live-Probensituation häufig übersieht, sondern können später auch den Zuwachs an Qualität des Erreichten verdeutlichen.

*Über solche Medien lassen sich die Veränderungen der einzelnen Schüler während des langen Vorbereitungsprozesses sehr gut dokumentieren. Gerade das nachträgliche Erkennen der eigenen Entwicklung des Könnens, der Fähigkeiten und des Verhaltens sind ein wichtiges Mittel, um Selbstkompetenz zu erlangen, aber auch um zu begreifen, dass andere sich auch verändern, was wiederum im Sozialbereich zu mehr Verständnis und Toleranz führt.<sup>1</sup>*

## **Probenphase II**

**(nach den Weihnachtsferien bis zu den Osterferien)**

➤ **(Sprechproben), Bühnenproben, Solisten-Proben, Choreographie, Instrumentalproben**

Diese Proben unterscheiden sich im Wesentlichen dadurch, dass Texte und Lieder jetzt auswendig gelernt sind, so dass intensiv an tänzerischen Elementen, choreographischen Bewegungsfolgen und dem freiem Agieren auf der Bühne gearbeitet werden kann. Reine Sprechproben sind in dieser Phase nicht mehr angebracht. Dennoch wird man immer wieder im Bereich Sprache intervenieren müssen, da viele Schüler erst nach längerer Zeit eine ausreichende Sprechkultur entwickeln.

Es ist äußerst wichtig, die Probenarbeit in dieser Phase einfallsreich zu gestalten, da Schüler häufig dazu neigen, das Stück als „gekonnt“ zu betrachten,

---

<sup>1</sup> „Aufführungen und Aufnahmen von Musizierprozessen (bzw. die Herstellung und Verbreitung fertiger musikalischer Produkte) geben den daran Beteiligten neben der produktiven Motivation (...) die Möglichkeit zur Überprüfung, zur Kritik, zur Verbesserung, zur Perfektion, zur begründeten Anerkennung und womöglich zur Verwertung ihrer erreichten Fähigkeiten und Leistungen.

In dem Maß, in dem durch Musikunterricht solche Möglichkeiten realisiert werden, verliert er den Als-ob-Charakter und die musikalisch-kulturelle Quarantäne-Situation schulischen Unterrichts“ (Litschauer, 1998, S. 129).

wenn sie alles auswendig können. Dieses „Durchhängen“, das sich in Unlust oder Langeweile, schlechter Proben Disziplin oder Störungen äußern kann, ist aufzufangen, wenn für die Agierenden methodisch belebende Elemente und inhaltlich lohnend Neues erkennbar sind.

*Siehe hierzu die entsprechenden Anmerkungen zur Probenphase I.*

#### ➤ **Probenfreizeit**

Auch eine zweite Probenfreizeit – wenn sie terminlich und finanziell durchführbar ist – gegen Ende dieser Probenphase bringt einen großen Motivations Schub, zumal der Termin der Präsentation immer näher rückt. Sie sollte aber mindestens einen Monat vor dem geplanten Aufführungstermin stattfinden, damit noch eine Festigung des hier Erarbeiteten eintreten kann.

*Siehe hierzu die entsprechenden Anmerkungen zur Probenphase I.*

#### ➤ **Bühnenbildbau**

Unbedingt jetzt muss begonnen werden, größere Elemente des Bühnenbildes zu erstellen, da man sich häufig in der Dauer des Herstellungsvorganges verschätzt.

Hier ist eine Kooperation mit dem Hausmeister der Schule äußerst hilfreich, der mit seinem „know how“ über viele kleine Probleme mit einigen Handgriffen hinweg helfen kann. Häufig haben auch Eltern aus Holz- oder Metallverarbeitenden Berufen oder einfach nur begabte Heimwerker Kinder in der Klasse und sind gern bei derartigen Aufgaben behilflich.

Einige Tipps für den Bühnenbildbau:

- Immer wieder verwendbare Stellwände aus Dachlattenrahmen (ca. 1 x 2 m) mit Sperrholzplatten oder Presspappe beidseitig belegt sind ideal geeignet für Bühnenbilder. Sie können auf beiden Seiten tapeziert und anschließend bemalt werden, wobei durch Umdrehen gleich zwei Bühnenbilder ohne große Zeitverzögerung gezeigt werden können.
- Bühnenbilder aus doppelt gelegtem und bemaltem Makulaturpapier, das Zeitungsverlage häufig gern als Reste aufgerollt (ca. 1 bis 1,2 m x 20 m) kostenlos abgeben. Die Ränder sollten mit Klebeband noch einmal verstärkt werden. Die Befestigung kann mit einer oben angebrachten Latte in Kartenständern erfolgen.
- Häufigere Motive (z. B. Marktplatz, Wald, Stube) können auf zusammengenähte Bettlaken gemalt werden und ebenfalls an einer Latte an Kartenständern befestigt werden. Sie sind immer wieder verwendbar und platzsparend aufzubewahren.
- Gut für den Bühnenbildbau eignen sich Gerüstrohre oder Malergestelle, aus denen sich vielfältige Wände, Gebäude, Möbelstücke u.ä. bauen lassen. Sie werden ebenfalls mit Pappe, festem Papier oder Stoffen kaschiert. Die Erstanschaffung solcher Elemente ist allerdings relativ kostspielig, besonders was die Verbindungsstücke der Rohre angeht.
- Gut lässt sich Styropor für Säulen, Bäume, wertvolle Leuchter u.ä. verwenden. Sie sind schnell in jeder Größenordnung zugeschnitten, mit Paketband verklebt und anschließend bemalt. Der Nachteil ist, dass solche Elemente sehr leicht beschädigt werden.

*Gerade Schüler, die sich im darstellerischen Bereich schwer tun, die wissen, dass sie nicht so schön singen wie andere, oder die Kontaktprobleme mit den Mitschülern haben, erweisen sich bei den künstlerisch-praktischen Tätigkeiten, die hier gefordert sind, häufig als große Fachleute, was ihrem Ansehen in der Gruppe oft sehr hilfreich ist. Staunen und Bewunderung der Mitschüler signalisieren ihnen Anerkennung, können ihnen Kontakte erschließen helfen und verstärken ihr Selbstwertgefühl.*

### ➤ **Beleuchtung**

Eine Beleuchtungsanlage kann helfen, das Spiel der Schüler wesentlich zu beleben. Zunächst ist natürlich – besonders in nicht günstig ausgeleuchteten Räumen (Pausenhalle, Musiksaal) – alles besser zu sehen als bei normalem Licht, da die Konzentration der im Dunklen sitzenden Zuschauer auf die angestrahlten Spieler fokussiert wird. Darüber hinaus kann das Licht aber auch das Stück in seinem formalen Aufbau strukturieren: Langsames Auf- und Abblenden, plötzliches Blackout bei Szenenwechseln. Einzelne Figuren können durch Spots besonders hervorgehoben werden (hier ist es hilfreich für die Beleuchter, wenn die Figuren immer an derselben Stelle stehen, mit Klebebandmarkierungen auf dem Fußboden positioniert), die Tiefenwirkung des Raumes kann verstärkt werden und schließlich kann Licht besondere atmosphärische und stimmungsmäßige Wirkungen erzeugen.

Ist eine Beleuchtungsanlage vorhanden, sollten einige Regeln beachtet werden:

- Scheinwerfer etwa im Winkel von 45 Grad seitlich im Saal oder hinten installieren
- Um nicht zu blenden, müssen die Scheinwerfer über der Augenhöhe der Agierenden angebracht sein
- Bühne gleichmäßig ausleuchten
- Besonders die Gesichter sollten im Licht sein, sie sind wichtiger als die Kulissen
- Wenn genug Scheinwerfer vorhanden sind, kann mit Seitenlicht durch die Kulissen eine stärkere Tiefenwirkung der Bühne erzeugt werden, die Figuren werden so plastischer und konturenreicher
- Durch einen Spot bei gleichzeitigem Abblenden des vollen Lichts können Solisten bei längeren Liedern oder Sprechpassagen sehr wirkungsvoll hervorgehoben werden
- Durch Farbvorsätze können unterschiedlichste Stimmungen erzeugt werden, die die Handlungsatmosphäre unterstützen

Eine einfachere Beleuchtungsanlage (z.B. 4 bis 6 Linsenscheinwerfer, ein Lichtstellpult und ein Dimmerkoffer mit je 6 Kanälen) ist für ca. 2500,- Euro erhältlich. Ein Drehstromanschluss mit einer Absicherung von 16 – 32 Ampere ist dazu notwendig.

Hat man keine Beleuchtungsanlage zur Verfügung, kann man aber auch schon mit einfachen Lichtflutern, die auf Baustellen Verwendung finden, oder mit Hilfe mehrerer Overheadprojektoren mit eingefärbten Folien schöne Wirkungen erzielen.

Bei allen Arten von Beleuchtung sind besondere Sicherheitsvorkehrungen zu bedenken.

*Schüler, die ein Theaterstück beleuchten, sind in der Schule immer besonders angesehen. Ihnen ist eine besonders wichtige und verantwortungsvolle Aufgabe übertragen, die technisches und handwerkliches Können, aber auch Mitdenken, Einfühlungs- und Reaktionsvermögen verlangt. Auch diese Schüler sollten häufiger und schon in dieser Probenphase dabei sein, da sie den Ablauf des Stückes ebenso gut kennen müssen wie die anderen Akteure.*

➤ **Requisitenplan**

Um einen Requisitenplan zu erstellen, kann man zweifach vorgehen: Das Stück wird äußerst aufmerksam auf alle möglichen Hinweise des Textes für Requisiten durchgelesen (Handlung, Personen sind hierbei unwichtig). Während der Proben auf der Bühne werden alle wirklich benötigten Requisiten notiert (Regieassistent) und anschließend besorgt oder hergestellt.

*Diese Tätigkeit wird sehr gern von Schülern übernommen. Wenn man einer kleinen Gruppe (3 bis 4 Schüler) aufträgt, alle benötigten Requisiten aus dem Stück herauszufinden, kann man sich meistens darauf verlassen, dass sie sich zusammensetzen und eine präzise Aufstellung abliefern.*

➤ **Requisitenbeschaffung/-leihe/-anfertigung**

Fast immer finden sich die Requisiten im schulischen Umfeld. Sind sehr ausgefallene Dinge zu beschaffen, helfen professionelle Bühnen häufig gern aus – zuweilen fertigen sie sogar extra an – oder man kann aus dem Fundus solcher Bühnen für ein geringes Entgelt Teile leihen oder kaufen.

Es empfiehlt sich, die Requisiten in Körben – für jede Szene ein Korb – aufzubewahren und vom Regieassistenten verwalten und für die jeweilige Szene bereitstellen zu lassen. Jeder einzelne Akteur hat dann für die von ihm benötigten Requisiten selbst zu sorgen, sie für die Szene mit auf die Bühne zu nehmen und eventuell danach, wenn die Handlung es erlaubt, wieder in den Korb zu legen.

*Schüler sind stolz, wenn sie Dinge, die für das Stück benötigt werden, zu Hause besorgen und zur Verfügung stellen können. Meist ist das Geforderte schon in der nächsten Probe auf der Bühne. Auch anzufertigende Teile lassen sich häufig über die Kinder beschaffen („Meine Mutter kann das!“).*

*Auch die Organisation für die Bereitstellung der Requisiten können – wenn kein Regieassistent zur Verfügung steht – Kinder aus der Gruppe zusätzlich übernehmen. Dabei denken sie erfahrungsgemäß sehr präzise mit („In der Szene bin ich aber selbst auf der Bühne, da muss es ein anderer machen!“).*

➤ **Kostümentwürfe/-leihe/-schneiden**

In dieser Phase muss begonnen werden, die Kostüme zu besorgen. Dieses kann mit „Bordmitteln“ aus dem Schulumfeld geschehen. Bei Problemen gilt auch hier, was für die Requisiten gesagt wurde: professionelle Bühnen helfen und unterstützen durchaus gern aus ihrem Fundus.

Bei geliehenen Kostümen müssen meistens Umarbeitungen (Länge der Ärmel, Umfang, Zusätze wie Embleme usw.) vorgenommen werden, was zeitlich eingeplant werden muss.

*Schüler haben riesigen Spaß daran, sich zu verkleiden. Und viele Kostümteile lassen sich problemlos über die Schüler selbst beschaffen. Immer wieder wer-*

*den neue Kleidungs- und Ausstattungsstücke ausprobiert, immer wieder folgt der kontrollierende, häufig große Heiterkeit auslösende Blick in den Spiegel. Oder der Freund oder die Freundin muss das Aussehen begutachten. Man sollte – wenn ein kleiner Fundus zur Verfügung steht – schon rechtzeitig beginnen, die szenische Einstudierung mit einigen Stücken (Hut, Stock, Handtasche, Umhang usw.) näher an den Charakter der Aufführung heranzuführen, um damit die Motivation der Probenarbeit zu beleben.*

➤ **Souffleur**

In vielen Schulaufführungen wird ohne Souffleur gespielt. In Problemfällen wird von einem der Leiter eingeholfen.

Andererseits liegt aber gerade hier eine Möglichkeit, die Agierenden zu mehr Souveränität zu erziehen. Ist ein Souffleur bestimmt, kann der Akteur lernen, Blickkontakt mit ihm zu suchen und sich Hilfe zu holen, um bei einem „Hänger“ die Situation wie selbstverständlich und unbemerkt zu überspielen.

*Schüler sind schwer für dieses Aufgabengebiet zu begeistern. Das ständige Mitlesen des Stückes ist nicht sehr interessant und abwechslungsreich, weil es eine hohe Konzentration erfordert und man die Proben nicht beobachten kann.*

➤ **Titelfindung; Entwurf eines Logos**

Handelt es sich um ein eigenes Stück oder wurde eine Vorlage so umfassend be- oder umgearbeitet, dass es fast einem Neuentwurf gleicht, sollte auch ein eigener Titel und ein charakteristisches Logo gefunden werden, das allein und ohne weitere Informationen schon deutlich auf das Stück verweist und beim Aushängen, auf Informationsblättern u.ä. Verwendung finden kann.

*Auf diesem Gebiet entwickeln die Schüler eine Fülle sehr guter Ideen, die häufig griffiger und interessanter sind, als eigene Einfälle der Leiter. Viele Beispiele für prägnante Titel und markante visuelle Kennzeichnungen sind ihnen natürlich aus den Medien bekannt (Film, Fernsehen, Internet, Werbung), so dass ihnen hier ein Transfer leicht gelingt. Schwierig gestaltet sich erfahrungsgemäß nur die Diskussion über die endgültige Auswahl, die von allen akzeptiert werden kann.*

*Die genannten Bereiche, in denen durch Schüleraktivitäten im Umfeld des Stückes wesentliche und erkennbare Mitarbeit deutlich wird, erzeugt beim einzelnen Schüler Stolz, wodurch sich sein Selbstwertgefühl entwickeln kann. Bei allen Schülern entsteht das Bewusstsein, dass es ihr Stück ist und nicht das der Lehrer, weil in verschiedensten Bereichen Schüler an der Entwicklung beteiligt waren.*

*Grundsätzlich gilt: Was Schüler allein – oder mit geringer Hilfestellung – erarbeiten können, sollten sie auch erarbeiten dürfen. Der Lehrer sollte sich soweit wie möglich zurücknehmen und nur hier und da beraten oder helfen, wenn es gewünscht wird.*

➤ **Klavierstimmung**

Soll eine Live-Band mit Klavier bei der Aufführung spielen, muss jetzt die Stimmung terminiert werden, da häufig die Klavierstimmer über Monate hinaus ausgebucht sind.

➤ **Probenfotos, -videos**

Auch in dieser Phase sind Probenfotos und/oder –videos aus den oben genannten Gründen empfehlenswert.

*Siehe hierzu die entsprechenden Anmerkungen zur Probenphase I.*

**Probenphase III  
(nach den Osterferien bis zu den Hauptproben)**

➤ **Zusätzliche Proben, Verlängerung der Probenzeit**

Selten kommt man ohne zusätzliche Proben oder eine Verlängerung der Probenzeit am Ende des Projektes aus („Wir müssen unbedingt morgen Nachmittag noch eine Probe machen!“ „Wir proben noch ein bisschen in die 6. Std. hinein!“).

Das liegt einerseits daran, dass zeitlich nicht Einzuplanendes (Klassenfahrten, Ausflüge, Besonderheiten im Schulalltag) die Proben- oder Organisationszeit verkürzt hat, dass das Stück schwerer einzustudieren war als angenommen, aber auch andererseits daran, dass der eigene Anspruch an ein so umfangreiches und arbeitsintensives Projekt gewachsen ist, und man das Letzte im Hinblick auf die anstehende Aufführung herausholen möchte.

*Wenn es gelungen ist, die Probenarbeit und das Stück so im Bewusstsein der Schüler zu verankern, dass sie es als ihr Stück auffassen, für das sie in allen Bereichen (mit)verantwortlich sind und dass eine Aufführung nur gelingen kann, wenn alle ihre Aufgaben erfüllen, sind solche zusätzlichen Proben meistens kein Problem. Im anderen Fall muss man mit Einschränkungen rechnen (Unmut, fehlende Schüler usw.).*

➤ **Probenpläne für Solisten; Stimmbildung**

Gerade die Solisten haben gegen Ende der Vorbereitungszeit häufig das Gefühl, dass sie sich noch erheblich verbessern können und wollen und versuchen, zusätzliche Termine zu erhalten. Will man noch verstärkt mit den Hauptfiguren üben (in den großen Pausen, nach der Schule, in Freistunden), so sollte man längerfristige Probenpläne zusammen mit den Mitwirkenden erstellen, um Überbelastungen der Schüler, aber auch beim Lehrer zu vermeiden.

Die gezielte Arbeit mit den Solisten im sängerischen Bereich erfordert äußerst versierte Kenntnisse im Stimmbildungsbereich. Der Versuch, innerhalb eines Monats ein größeres Volumen für einen großen Saal zu entwickeln, würde eine absolute stimmliche Überforderung bedeuten. Eine Forcierung ist daher für den Schüler nicht nur psychisch, sondern auch medizinisch bedenklich.

Hier muss sehr langfristig gedacht werden. Erfolge werden sich nur einstellen, wenn man in allen Bereichen – Atemtechnik, Vokal- und Konsonantenbewusstsein, Höhe und Tiefe usw. – äußerst behutsam und vorsichtig mit den Schülern arbeitet.

*Eine ganz besondere Beziehung des Schülers zum Lehrer – und auch umgekehrt des Lehrers zum Schüler – baut sich bei musikalischen Soloproben auf. Diese ist begründet durch die untypische Schulsituation, nicht mit einer größeren Gruppe zu arbeiten, in der alle Belange öffentlich, von allen kontrollierbar sind. Der Inhalt der stimmbildnerischen Arbeit liegt im individuellen körperlichen Bereich des Schülers, auf den der Leiter Einfluss nimmt, den er zu verändern*

*sucht. Es versteht sich von selbst, dass hier mit aller Vorsicht zu Werke gegangen werden muss. Mit psychisch labilen Schülern sollte dieses Wagnis nicht eingegangen werden. Umgekehrt zeigt sich erfahrungsgemäß besonders bei älteren Schülern, mit denen man stimmbildnerisch für ein Musicalprojekt gearbeitet und tragfähige Veränderungen erreicht hat, eine große Dankbarkeit für die Ermöglichung der für sie völlig anderen Erfahrungen mit der eigenen Stimme, sprich, mit dem eigenen Körper.*

*Die Arbeit mit einzelnen Solisten kann andererseits in der Gruppe Neidgefühle erzeugen, wenn es nicht gelingt, allen die Notwendigkeit und Angemessenheit für die gemeinsame Sache zu verdeutlichen.*

### ➤ **Umbauplan**

Für Szenenwechsel sind häufig erhebliche Umbauten notwendig, die exakt geplant sein müssen. Nimmt man sich während der Proben noch viel Zeit dafür, ist bei der Aufführung eine möglichst kurze Umbauzeit vonnöten, um die Spannung sowohl bei den Schauspielern als auch beim Publikum zu erhalten. Ein Regieassistent kann Skizzen für die einzelnen Szenen erstellen, den Umbau überwachen und die neue Szenerie kontrollieren. Bestimmte Schüler erhalten die Aufgabe, bestimmte Bühnenteile zu einem bestimmten Zeitpunkt an die richtige Stelle zu stellen.

Kurze farbige Klebebandmarkierungen auf dem Boden helfen, Kulissenteile oder Möbel immer am richtigen Platz zu positionieren.

*Werden in diesem Bereich Schüler eingesetzt, wird das Verantwortungsbewusstsein geschult. Sie erkennen auch hier, dass ohne ihre Tätigkeit das Stück nicht weitergehen kann, sondern für alle stockt. Ferner lernen sie Umsichtigkeit und Rücksichtnahme, denn die Teile müssen vorsichtig transportiert werden und man muss sich auf die anderen einstellen, die vielleicht auch gerade im gleichen Bühnenbereich tätig sind.*

### ➤ **Vorhangplan**

Gut und rechtzeitig geübt werden sollte auch das Ende einer Vorstellung (Verbeugen/Licht – Blackout /Vorhang), da sonst leicht die positive Wirkung einer schönen Aufführung beeinträchtigt werden kann.

Ein Standardraster kann sein:

#### 1. Durchgang:

- Alle: nach vorn / ruhig stehen / verbeugen / ab nach hinten
- In etwa gleichwertigen Gruppen (Anteil am Bühnengeschehen; Akteure mit kleineren Rollen zuerst): nach vorn / ruhig stehen / verbeugen / ab nach hinten
- Alle: nach vorn / ruhig stehen / verbeugen / Abgang und Blackout

#### 2. Durchgang: Licht

- In Gruppen nach vorn / ruhig stehen / verbeugen / ab nach hinten
- Alle: nach vorn / ruhig stehen
- Zugabe
- Verbeugen / Abgang und Blackout

usw.

In der Schule – anders als auf einer Profibühne – sollten die Solisten in kleineren Gruppen vortreten. Nur wenn sie absolut herausragende Rollen gespielt haben, können sie allein herausgestellt werden.

Die Organisation der Gruppeneinteilung erfolgt am besten durch Buchstaben und Ziffern (Gruppe A: Schüler 1, 2, 3, 4, 5; Gruppe B: Schüler 6, 7, ...). Dabei sind die weniger bedeutenden Rollen den niedrigeren Ziffern zuzuordnen, weil diese stets als erste vortreten sollten.

*Beim Applaus am Ende einer Vorstellung kann man immer wieder bemerken, dass diese Form des sich Darstellens für den Schüler etwas völlig anderes ist, als diejenige innerhalb des Stückes. Unsicheres Auftreten, ungeschickte Gestik, unbeholfenes Verbeugen, verlegenes Grinsen oder Lachen u.ä. sind dafür äußerlich sichtbarer Ausdruck. Der Schüler spürt, dass plötzlich die Rolle zu Ende ist. Aus der fiktiven Welt des Stückes ist er unmittelbar in die Realität zurückgesetzt worden. Er ist jetzt wieder persönlich gemeint, der je nach Qualität seiner Darstellung vom Publikum durch den Beifall Gefallen oder Missfallen ausgedrückt erhält. Er wird bewertet und dieses erzeugt Unsicherheit. Die Situation, von vielen Menschen auf einmal Beifalls- oder Missfallenskundgebungen zu erhalten, ist nur für wenige, für Schüler fast gar nicht, kalkulierbar, da sie zu selten und überraschend auftritt. Man erlebt diese Situation zwar bei anderen mit (Konzerte, Vorträge usw.), aber die Vorstellung, dass man als Individuum selbst gemeint ist und wie man dann reagiert, ist nicht zu proben. Aus diesen Gründen sollte man auch im Schulbereich – wenn es das Stück nicht unbedingt anders erfordert – den Beifall immer auf alle bzw. auf Gruppen zu 4 bis 6 Schülern gezielt durch derartige Formationen lenken. Im Schulbereich steht die Integration aller unter einer gemeinsamen Sache zu einem gemeinsamen Erfolg im Mittelpunkt der Arbeit, während im Profitheater eine strikte Hierarchie den Vorhangplan bestimmt, wobei auch immer wieder Konkurrenzdenken erkennbar wird.*

#### ➤ **Werbung**

Nähert sich die Arbeit den Aufführungsterminen, muss auch eine gewisse Werbung gemacht werden. Häufig wird hier allerdings zuviel an Zeit- und Arbeitsaufwand eingesetzt. Eine Aufführung eines Musicals mit einem Chor von etwa 50 bis 60 Schülern in einem Aufführungsraum für etwa 300 Personen ist in der Regel fast ohne jede Werbung „ausverkauft“. Bei Klassenaufführungen oder mit kleineren Ensembles sowie bei Mehrfachaufführungen kommt man ohne Werbung dagegen nicht aus.

#### **Mundpropaganda**

Den größten Werbeeffekt hat die Mundpropaganda, die dadurch in Gang gesetzt wird, dass die Beteiligten, wenn ihnen das Stück und/oder die Arbeit am Stück gefällt, dieses Mitschülern, Freunden, Verwandten und Bekannten begeistert erzählen und sie zum Besuch der Aufführung einladen.

#### „Vorplakate“

Eine interessante Möglichkeit, um erhöhte Aufmerksamkeit auf das Stück zu lenken, besteht darin, wenn etwa 4 bis 6 Wochen vor der Aufführung begonnen wird, Plakate in der Schule auszuhängen, die zwar einen gewissen Bezug zur Thematik des Stückes haben, aber noch keine detaillierten Informationen geben. In jeder Woche erscheinen dann neue Plakate, die immer mehr verdeutli-

chen, bis schließlich das eigentliche Plakat mit allen wichtigen Informationen ausgehängt wird.<sup>1</sup>

### **Plakate**

Es ist selbstverständlich, dass das Endplakat natürlich Angaben enthalten muss

- zum Aufführungsort (Aula, Pausenhalle, Musiksaal)
- zum Datum und der Anfangszeit der Vorstellung
- zum Stück (Titel)
- zu den Mitwirkenden (Schule; Klasse, Chor, AG)
- zu den Kosten (Eintritt, Spende)
- zu den Vorverkaufsstellen

Diese Angaben sollten mit weiteren illustrativen Informationen (Logo, Bild, ...) ein graphisch ansprechendes Gesamterscheinungsbild ergeben, das Betrachter anzieht und zum Lesen animiert, um überhaupt Werbewirksamkeit zu erzielen. (In der Regel wird der Einfluss von Plakaten im Rahmen schulischer als auch professioneller Veranstaltungen weit überschätzt.)

### **Plakatanklebschulung**

Ein nicht unwichtiger Punkt, der fast immer übersehen wird, ist, wie und wo Plakate verteilt werden. Meistens werden ja Schüler oder Bekannte gebeten, sie in Geschäften abzugeben, wo sie in Schaufenstern oder an Infostellen in Supermärkten ausgehängt werden sollen. (Einteilung straßenweise, jeweils 2 Schüler, höchstens 5 Plakate) Hier ist es von Nutzen, wenn die Schüler mit den Plakaten auch Klebestreifen und Schere dabei haben und die Geschäftsleute bitten, ob sie die Plakate aufhängen dürfen, da erfahrungsgemäß viele sonst nicht ausgehängt werden.

### **Handzettel**

Handzettel für Eltern und Schüler, die in jeder Klasse an alle Schüler verteilt werden (auch für Lehrer in ihre Brieffächer), sind eine beliebte Werbemaßnahme an Schulen, wobei aber auch die Gefahr besteht, dass sie ebenfalls nicht immer werbemäßig wirkungsvoll sind, wenn sie optisch nicht sehr ansprechend gestaltet sind oder auch zuviel Text enthalten. Viele an der Sache unbeteiligte oder nicht interessierte Schüler werfen sie häufig ungelesen sofort weg und sie erreichen damit nicht einmal alle Adressaten.

Das Gleiche gilt auch für Handzettel, die auf Märkten, Bahnhöfen, belebten Einkaufsstraßen usw. verteilt werden.

### **Zeitungen**

Artikel in den örtlichen Zeitungen sind besonders dann wirkungsvoll, wenn sie Bilder von Proben mit kostümierten Darstellern enthalten. Grundsätzlich gilt: je länger die Texte sind, umso weniger werden sie gelesen. Fotos, interesseweckende Überschriften und Untertitel sind in diesem Bereich wichtiger als lange Abhandlungen.

---

<sup>1</sup> Beispiele mögen dies verdeutlichen: Für ein Musical („Die grüne Möwe“), dessen Handlung in der Traumwelt eines Kindes spielt, wurde auf einem ersten Vorplakat nur eine Feder, auf dem zweiten der Fußabdruck einer Möwe, auf dem dritten eine grüne Möwe dargestellt, bis dann schließlich das eigentliche Plakat ausgehängt wurde. Auf dem ersten Plakat zur „West Side Story“ war nur ein Maschendrahtzaun zu sehen, zu „Anatevka“ ein zerbrochener Judensterne, zu „Der blaue Strahl“ ein diagonaler Streifen, der in Blau gehalten war. Solche „Vorplakate“ erregen große Aufmerksamkeit, die von gespannter Erwartung bis zu Verständnislosigkeit gepaart mit Neugier reichen.

### **Behörde**

Über die Institute der Lehrerfortbildung oder der Kultusministerien lassen sich Ankündigungen von Aufführungen an vergleichbare Schulen kostenlos übermitteln, so dass interessierte Kollegen (mit Schülern) angeregt werden, entsprechende Werke anzusehen und evtl. später selbst aufzuführen.

*Werbung als Teilaspekt des gesamten Projektes ist sowohl in didaktischer wie auch in sozialpädagogischer Hinsicht von großem Nutzen. Auf der einen Seite lernt der Schüler die Mechanismen der Werbemaschinerie – vom Entwurf bis zur fertigen Ausgestaltung – handlungsorientiert bis in alle Einzelheiten kennen und zu durchschauen (vom Nachdenken über die Erfordernisse und Notwendigkeiten werbemäßigen Ausdrucks, den Möglichkeiten von sachlicher Darstellung und Übersteigerung usw.). Auf der anderen Seite werden Entwürfe von vielen Schülern in Einzel- oder Kleingruppenarbeit erstellt, dann wieder von allen begutachtet, diskutiert und bewertet. Neue Ideen fließen ein, bis die endgültigen Ergebnisse feststehen und erstellt werden können.*

*Bei fast allen Werbemaßnahmen (Plakate, Handzettel, Zeitungsartikel, Programmheftgestaltung) finden sich leicht Schüler, die etwas dazu beitragen können. Ideen, graphische und textliche Entwürfe, Ausgestaltung am Computer und Verteilung bieten so vielfältige Möglichkeiten, dass jeder aus der Gruppe nach seinen Möglichkeiten daran teilhaben kann und sollte.*

*Darüber hinaus machen die Schüler Erfahrungen im Umgang mit Außenstehenden, die das Kommunikations- und Interaktionsverhalten positiv beeinflussen können (z.B. mit Geschäftsleuten beim Einholen von Werbung für das Programmheft oder beim Aushängen der Plakate, mit Passanten beim Austeilen von Handzetteln, mit Zeitungsredakteuren usw.).*

*Erfahrungsgemäß ist es notwendig, in diesem Zusammenhang die Schüler über entsprechende Umgangsformen zu informieren. (Bei einer Aufforderung durch einen Schüler wie „Können Sie das mal aushängen!“ ist vorprogrammiert, dass das Plakat in den Geschäften in den Papierkorb geworfen wird.) Diese Einweisung sollte nicht als Lehrervortrag erfolgen, sondern in mehreren kleinen Rollenspielen („warm up“) auf der Bühne, wo Aktionen und mögliche Reaktionen für alle überprüfbar werden.*

### ➤ **Programmheftentwurf**

Die Gestaltung eines Programmheftes, wenn es optisch ansprechend sein soll, erfordert mehr Entwurfs-, Korrektur- und Vervielfältigungszeit, als gewöhnlich angenommen wird.

In dem Heft sollten die Informationen, die sich auf dem Plakat befinden (Wo?, Wer?, Was?, Wann?), ebenfalls erscheinen. Darüber hinaus ist dies der geeignete Ort für weitergehende Details und Hintergründe zum Stück (Autoren, Kurzinhalt, Rezeptionsgeschichte, Bilder von Proben u.a.).

Die Mitwirkenden, die Leitung usw. wollen hier gern namentlich unter Angabe der Klasse aufgeführt sein. Auch Sponsoren und Helfer dürfen nicht vergessen werden.

Erfahrungswert: etwa ein Drittel der Zuschauer einer Aufführung erwirbt ein Programmheft.

➤ **Belegungsplan des Aufführungsraumes: Reihen und Plätze**

Normalerweise müssen die Veranstaltungsräume in Schulen (Aula, Pausenhallen, Turnhallen) für derartige Projekte bestuhlt werden. Dieses sollte/muss einmal in aller Sorgfalt unter Beachtung der besonderen Gegebenheiten frühzeitig gemacht werden, wenn man nummerierte Karten oder Platzkarten ausgibt. Einzuplanen sind:

- Platz für die Band und die Technik
- Zu- und Abgänge durch den Saal für die Spieler
- ausreichend breite Zuschauergänge
- bequemer Abstand zwischen den Reihen
- Stühle sollten reihenweise auf Lücke gestellt werden, was die Sicht erheblich verbessert.
- Notausgänge

Reihenschilder und kleine, selbstklebende Zettel für die Platznummerierung sind bei Aufführungen, bei denen Eintritt erhoben wird, unerlässlich, während bei kostenlosen Veranstaltungen darauf verzichtet werden kann. Dennoch sollte man auch bei diesen Platzkarten ausgeben, wenn zu erwarten ist, dass mehr Besucher Interesse haben könnten als Plätze zur Verfügung stehen und man eine Überbelegung verhindern will.

In den Saal gestellte zusätzliche Stühle sind häufig wegen der erforderlichen Fluchtwege problematisch. Auch würden sie stören, wenn die Agierenden durch den Saal auftreten oder einzelne Szene im Publikumsraum spielen. Belegungspläne des Raumes an den Eingangstüren erleichtern den Besuchern das Auffinden ihrer Plätze.

*Bei der Bestuhlung des Raumes – sowohl für Probenzwecke wie für die Aufführung – ist die Hilfsbereitschaft der Schüler natürlich ebenso wie beim Beschriften der Schilder für Reihen und Plätze gefordert. Der Zeitaufwand für einen Raum mit 300 Stühlen liegt für die ganze Gruppe bei weniger als einer Schulstunde.*

➤ **Eintrittskarten: Entwurf/Druck/Schnitt/Vorverkauf/Abendkasse**

Sehr preiswert lassen sich Eintrittskarten mit Hilfe eines Computers entwerfen. Zwei Spalten mit je 5 bis 6 Karten, die jeweils Ort, Zeit, Titel, Reihe, Platz und Eintrittspreis enthalten sollten, sind schnell eingegeben und ausgedruckt, für mehrere Vorstellungen auf unterschiedlich farbigem Karton (ca. 0,20 €/Seite) kopiert und anschließend auseinandergeschnitten.

Der Vorverkauf wird in der Schule in der Regel über das Sekretariat oder einzelne Lehrkräfte laufen. Im Ort sind Buchhandlungen, aber auch andere Geschäfte häufig gern bereit, kostenlos den Vorverkauf zu übernehmen. Man sollte aber darauf achten, dass bessere und schlechtere Plätze des Aufführungsraumes gleichmäßig in verschiedenen Vorverkaufsstellen vorhanden sind, um Unmut zu vermeiden.

*Beim Entwurf der Eintrittskarten bieten sich Schüler bereitwillig an, die mit einem Schreibprogramm im Computer umgehen können. Aber auch das Kopieren, Schneiden, Sortieren und Verteilen der Karten ist mit der Gruppe in weniger als einer Stunde erledigt. Dem Leiter bleibt auch hier nur die Funktion als Organisator und Berater.*

➤ **Kartenbestellliste, Freikarten**

Für alle Helfer (Vorverkauf, Abendkasse, Hausmeister, Einlass, Pausenbar, Bühnenbild, Kostüme, Maske) sind gute Karten zurückzuhalten, ebenso wie für die Schulleitung, die häufig Freikarten für bessere Plätze erwartet. Auch für die an der Aufführung beteiligten Schüler sollte man die benötigten Plätze ermitteln und vorweg verteilen.

➤ **Beleuchtungsprobe**

Noch vor den Hauptproben muss die Beleuchtungsprobe stattfinden. Hierfür ist das Drei- bis Fünffache der Spieldauer des Stückes anzusetzen.

Jede einzelne Szene muss mit allen Bewegungsabläufen auf der Bühne überprüft, Helligkeit und Stimmung korrigiert und von den Beleuchtern in einem Beleuchtungsbuch notiert werden (auf der einen Seite Texte und Lieder des Stückes, auf der gegenüberliegenden Seite die Beleuchtungseinstellungen). Bei dieser Probe sollte man nicht alle an der Produktion beteiligten Schüler mitwirken lassen, weil sie sehr ermüdend ist. Etwa 5 bis 8 Schüler sind ausreichend. Sie sollten das Stück allerdings gut kennen, damit sie schnell die entsprechenden Positionen einnehmen können.

*Bei dieser Arbeit ist Ausdauer der Schüler gefragt. Wenn abzusehen ist, dass die Probe sehr lange dauern wird, sollte die Besetzung der Schüler auf der Bühne ausgewechselt werden.*

➤ **Tontechnikprobe, Mikrofone**

Auch die Tontechnikprobe muss vor den Hauptproben stattfinden. Lautstärke des Playbacks, Einspielungen von Texten, Geräuschen oder zusätzlicher Musik usw. müssen zum Gesamtcharakter der Inszenierung passen.

Spielt eine Live-Band, so kommt man in den Klassenstufen 3 bis 6 wahrscheinlich nicht ohne Mikrofone für Solisten aus. Die häufigsten Probleme, die sich dabei ergeben, sind Unter- bzw. Übersteuerung (Mikrofon nicht eingeregelt, Sänger sind zu leise bzw. zu laut oder verzerrt), das Mischungsverhältnis von Solisten (mit Mikrofon) und Chor (ohne Mikrofon), auch im Vergleich zur Band, ist nicht gut angesteuert. Oder es entstehen Rückkoppelungen, wenn die Sänger mit Mikrofon sich vor den Lautsprecherboxen befinden.

Von Klasse 7 an sind manche Schüler, wenn man mit ihnen ausführlich stimmbildnerische Übungen durchgeführt hat (s. Anmerkungen zu den Solistenproben), durchaus in der Lage, Räume mit bis zu 300 Plätzen stimmlich zu füllen, wenn die Band entsprechend zurückhaltend arrangiert ist. Besonders das Schlagzeug muss dabei sehr dezent eingesetzt werden.

Die Wirkung beim Singen ohne Mikrofone ist erheblich natürlicher und damit überzeugender. Häufig steht hinter großem technischen Aufwand, bis hin zu drahtlosen bzw. Körpermikrofonen, ohnehin nur die Vorstellung, große Bühnen kopieren zu können, was mit schulischen Mitteln aber niemals erreicht wird. Dabei wirken die immer wieder auftretenden technische Probleme störender als einige unverständliche Worte der noch nicht ausgereiften Stimmen.

*Schüler – häufig auch schon sehr junge aus den 5. oder 6. Klassen - lassen sich für die Tätigkeit als „Tonmeister“ immer leicht finden. Diese Aufgabe ist für sie recht attraktiv.*

*Man sollte als Leiter aber wissen (oder sich vorher informiert haben), ob ein Schüler, der sich für diesen Bereich meldet, auch dazu in der Lage ist, d.h., ob*

*er sowohl die technischen Anforderungen erfüllt, als auch über das entsprechend notwendige musikalische Einfühlungsvermögen verfügt.*

## **Haupt- und Generalproben; Aufführung(en) (Mai bis Juni)**

### ➤ **Klavierstimmung, Schlagzeug, Notenständer, Beleuchtung**

Vor den letzten Proben muss die Rahmenbedingungen der Band überprüft werden: Ist das Klavier gestimmt worden? Das Schlagzeug spielt leiser, wenn ein Teppich darunter liegt und/oder sich Decken in der Base-Drum befinden. Sind alle Notenständer mit Pultlampen ausgestattet? Liegen Ersatzbirnen dafür bereit?

*Hier können verantwortungsbewusste Schüler eingesetzt werden, die für das Notwendige sorgen.*

### ➤ **Feuerwehr**

Aufführungen müssen von einer gewissen Saalgröße an durch Feuerwehrleute kontrolliert werden (stundenweise Abrechnung pro Person ca. 15,- € einplanen).

### ➤ **Organisation**

Vor den letzten Proben müssen weiterhin organisiert werden:

- Eltern, die bei Haupt- und Generalproben helfen (Maske, Kostüme, Technik usw.)
- 2 Helfer für die Abendkasse
- 2 Helfer für den Einlass
- 4 – 6 Helfer für die Erfrischungsbar (ca.  $\frac{3}{4}$  Std. vor Eröffnung)
- Ton-/Videoaufnahme der Aufführung
- Restkarten müssen von den Vorverkaufsstellen abgeholt und zur Abendkasse gegeben werden
- Wer lüftet in der Pause?
- Getränke sollten hinter der Bühne bereitstehen
- Eine Erste-Hilfe-Tasche muss hinter der Bühne sein
- Will die Schulleitung vor oder nach der Vorstellung zum Publikum und den Mitwirkenden sprechen?
- Blumen für die Helfer und die Leitung

*Auch für einige dieser organisatorischen Aufgaben lassen sich hilfsbereite Schüler finden, bzw. durch besondere Ansprache gewinnen.*

### ➤ „Infozettel“

Da die Hauptproben in der Regel (nach Länge des Stückes) drei bis fünf Schulstunden erfordern, muss rechtzeitig ein Informationspapier mit den Namen der beteiligten Schülern im Lehrerzimmer ausgehängt werden, damit jeder Kollege informiert ist, welche Schüler entschuldigt fehlen.

### ➤ **Hauptproben, Generalprobe**

Zwei Hauptproben (bei jüngeren Schülern eine) und eine Generalprobe sind Standard für die letzte Phase der Vorbereitung.

In den Hauptproben kann noch jederzeit unterbrochen und korrigiert werden, während die Generalprobe mindestens aktweise durchlaufen muss, bis zusammenfassend kleine Ungenauigkeiten noch besprochen werden können. Größere Korrekturen sind weder in den Hauptproben noch in der Generalprobe angebracht. Sie verwirren nur und wirken eher demotivierend (je jünger die Schüler sind). Es darf nicht der Eindruck vermittelt werden, dass die Aufführung schlecht werden könnte. (Das oft zitierte Sprichwort von der missratenen Generalprobe und der gelungenen Premiere hat sich nicht bestätigt.)

Die Hauptproben finden unter Aufführungsbedingungen statt. Auf das Schminken muss man allerdings manchmal noch verzichten, wenn man auf echte Theaterschminke zurückgreift, die sehr teuer ist. Billiger sind Make-up-Mittel (Cremes für die Grundierung und Lippenstifte für Farbgebung).

*Bei den Schülern steigt die Spannung in den drei letzten Proben sichtbar. Deshalb ist es wichtig, dass der Leiter humorvolle Gelassenheit zeigt, noch häufiger als sonst gut Gelingen lobend hervorhebt, ausreichende Ruhepausen nach jetzt längeren Spielpassagen gewährt und sich Zeit nimmt für die Besprechung auftretender Probleme. Wesentliche Verbesserungen sind nun nicht mehr zu erzielen. Vielmehr gilt jetzt, das Erarbeitete zu einer Einheit zusammenfließen zu lassen und den langen und häufig mühseligen Weg der gemeinsamen Probenarbeit zu einem eindrucksvollen Abschluss zu bringen.*

#### ➤ **Getränke, Imbiss**

Je jünger die Schüler sind, umso häufiger müssen Pausen gemacht werden. Bereitstehende Getränke oder sogar ein kleiner Imbiss (jeder bringt eine Kleinigkeit mit) sorgen dann für die notwendige Entspannung, um anschließend wieder konzentriert weiter arbeiten zu können.

*Diese Pausen haben großen gemeinschaftsbildenden Wert. Die Gruppe schließt sich immer stärker zusammen, je näher der Aufführungstermin rückt und je mehr die große – unterschwellig vielleicht bei manchem sogar als bedrohlich empfundene – Unbekannte, die öffentliche Rezeption dessen, woran man so lange gearbeitet hat, erwartet wird.*

#### ➤ **Ansagen**

Am Ende der Generalprobe sollten sich die Schüler noch einmal sammeln und – zum Beispiel auf der Bühne sitzend – die letzten wichtigen Informationen anhören:

- Kostüme/Schminken: zuerst die Solisten, dann das Tutti zeitlich in Gruppen organisiert, da sonst die Unruhe vor der Aufführung zu groß ist. (Für Solisten müssen ca. 15 Minuten, für das Tutti ca. 5 Minuten Schminkzeit pro Schüler eingeplant werden.)
- Einsingen (Raum, Zeit)
- Einspielen/Vorstimmen/Stimmen der Band (Raum, Zeit)
- Wann müssen Eltern als Helfer in die Schule kommen?
- Beleuchter und Tontechniker müssen 30 Minuten vor der Aufführung die technische Funktion überprüfen
- Absolute Ruhe hinter der Bühne (Lehrer zur Aufsicht bitten)
- Keinen Kontakt von der Bühne zum Publikum aufnehmen (Winken, Lachen, Grimassen schneiden ...)
- In der Pause hinter der Bühne bleiben und nicht ins Publikum laufen

- Langsam, laut und deutlich sprechen
- Hinweise darauf, wie die Schüler Unerwartetes (Zwischenapplaus, Lacher, Umbaufehler und dergleichen) überspielen und in der Szene bleiben können („nicht aus der Rolle fallen“)
- Nach der (letzten) Vorstellung nimmt jeder die ihm gehörenden Sachen (Requisiten, Kostüme) gleich mit nach Hause

*Zunächst macht der Leiter die notwendigen Ansagen und gibt dann ausreichend Zeit für weitere Fragen der Schüler. Im Anschluss daran sollte er noch einmal die besondere Leistung der langen Probenarbeit loben und auf die Notwendigkeit zu besonderer Konzentration bei der Aufführung hinweisen.*

➤ **Proben- und Aufführungsfotos, -videos und Tonaufnahmen**

Auch bei diesen Proben werden wieder entsprechende Aufnahmen gemacht.

*Siehe die entsprechenden Anmerkungen hierzu bei den vorangegangenen Probenphasen.<sup>1</sup>*

➤ **Ansagen für weitere Aufführungen**

Ist mehr als eine Aufführung geplant, müssen die Schüler vor den jeweiligen Wiederholungen nochmals eingewiesen werden.

Erfahrungsgemäß entsteht während Premiere eine ungeheure Spannung und die Schüler erreichen Leistungen, die weit über das in den Proben Gezeigte hinaus gehen, was nicht heißt, dass „Hänger“ oder Ungeplantes nicht vorkommen können. Mit Recht finden Schulaufführungen auch vom Publikum dafür häufig ungeahnt positive Aufnahme. Man sollte sich aber der Tatsache bewusst sein, dass ein Erfolg nicht unerheblich darin begründet liegt, dass wohlwollende Freunde, stolze Eltern und Verwandte sowie anerkennende Lehrer die Vorstellung besuchen. Die Begeisterung des Publikums darf also auch nicht überbewertet werden.

Für jede weitere Aufführung muss man den Schülern, die dann häufig die Vorstellung haben, dass der Applaus bereits programmiert sei, klar machen, dass ein völlig neues Publikum im Saal sitzt, das an anderen Stellen lacht oder mitgeht. Besonders kritisch kann eine Aufführung vor Schülern anderer Klassen oder Schulen sein, die nicht so wohlwollend oder sogar verständnislos das Bühnengeschehen verfolgen und vielleicht sogar stören. Haben auch solche Aufführungen Erfolg, darf dieser durchaus als ein Gradmesser für die Qualität angesehen werden.

Deshalb ist notwendig, dass jeder wieder – wie beim ersten Mal – sich größte Mühe gibt und konzentriert seine Rolle spielt. Auf kleinere Fehler der ersten Aufführung kann hingewiesen werden, wenn sie abstellbar sind, wobei zu beobachten ist, dass die Schüler nach einer Aufführung sehr wohl wissen, wo es Probleme gab, wo etwas nicht gelang.

*Der Applaus am Ende der Vorstellung gepaart mit dem Lösen einer ungeheuren Anspannung bewirkt, dass die Schüler sich nach der Premiere in eine teilweise unglaubliche Hochstimmung hineinsteigern. Alles um sie herum scheint*

---

<sup>1</sup> „In diesem Zusammenhang sei nachdrücklich empfohlen, Endfassungen, aber auch Teilergebnisse über Tonbandaufnahmen (...) festzuhalten, zum einen aus Gründen der Schüleraktivierung (...), aber auch in Blick auf den damit möglichen Lernprozess (u.a. Kritikfähigkeit, Begutachtung der 'eigenen Komposition' und Gestaltung, Verbesserungsvorschläge)“ (Müllich, 1988, S. 14f).

*vergessen zu sein. Man hüpfert herum, schreit, lacht. Selbst Schüler, die sich sonst nicht leiden können, fallen sich plötzlich in die Arme und beglückwünschen sich gegenseitig.*

➤ **Aufführungsserien**

Sollte es zu einer Aufführungsserie kommen, müssen Erholungspausen zwischen die Vorstellungstage eingeschoben werden, da jede Aufführung eine erhebliche physische und psychische Anspannung für die Schüler darstellt, die sie neben ihren sonstigen Tätigkeiten innerhalb und außerhalb der Schule zu leisten haben.<sup>1</sup> Motivationsprobleme gibt es manchmal bei Schülern in scheinbar untergeordneten Funktionen.

Eine Gefahr bei sehr vielen Aufführungen besteht auch darin, dass die Schüler in der Gewissheit ihres Erfolges zu „unkontrollierter Improvisation“ neigen (neue Texte, andere Bühnenpositionen, Versuche, besonders komisch zu sein usw.), die den Stil und die Spannung der Vorführung erheblich einschränken können.

➤ **Besonderheiten bei der letzten Aufführung**

Zur Premiere oder aber zur letzten Aufführung sollte eine kleine Anerkennung (Süßigkeiten, Eis o.ä.) bereit stehen. Vielleicht kann man auch im Vorfeld mit der Schulleitung – wenn die Vorstellungen abends stattfanden und es sich in den Elternhäusern problemlos organisieren lässt – ein bis zwei Stunden längeren Schlaf für die Beteiligten aushandeln, was von den Schülern als besondere Anerkennung aufgefasst wird.

## **Nachbereitung**

### **(zwei bis drei Wochen nach der letzten Aufführung)**

➤ **Bühnenbildabbau, Aufräumen, Requisitenmitnahme**

Das Bühnenbild muss abgebaut, zerlegt und entsorgt oder gelagert werden. Dazu sind bei kleineren Klassenstufen nochmals Helfer zu organisieren. Die Kostüme und Requisiten, die trotz Ansage vergessen wurden, müssen jetzt verteilt werden. Die genutzten Räume sind wieder ordentlich herzurichten, entlehene Gegenstände (Kartenständer, Recorder, Overheadprojektor) müssen in die entsprechenden Klassen zurückgebracht werden.

*Hier ist wieder die Hilfsbereitschaft aller am Projekt Beteiligten gefragt.*

➤ **Abschlussfeier:**

**Bilder ansehen, Anhören/-anschauen von Ton-/Videoaufnahmen**

Vielleicht kann man mit dem Ensemble eine Nachfeier organisieren, bei der die positiven Erlebnisse und die Kritikpunkte genannt und diskutiert werden und auf der Fotos und Videos angeschaut oder Tonaufnahmen angehört werden.

*Um die einzelnen sozialen Bindungen und das entstandene Gruppengefühl weiter zu festigen, sind Nachtreffen eine wichtige Möglichkeit. Bei der Betrachtung visueller bzw. auditiver Medien von der Aufführung relativiert sich auch die eigene Bewertung der Leistung jedes Einzelnen wie des Ensembles. Fehler*

---

<sup>1</sup> Die Generalprobe sollte am Tag vor der ersten Aufführung sein. Dann zwei bis max. drei Aufführungstage. Anschließend ein bis zwei Tage Pause.

*werden überdeutlich wahrgenommen, da ja auch jeder das Stück bis in die kleinsten Einzelheiten hin kennt.*

➤ **Bilderaustausch, Vervielfältigung von Tonband-/Videoaufnahmen**

Häufig möchten die beteiligten Schüler als Erinnerung Duplikate des Gesehenen oder Gehörten besitzen. Das Kopieren von Ton- oder Videobändern oder das Vervielfältigen von Fotos muss über Kollegen oder Eltern organisiert werden. Später müssen die Kopien an die Schüler verteilt werden.

Fotos oder ein Videozuschnitt von den Anfängen der Probenarbeit bis zur Aufführung sollte möglichst allen Schülern zur Verfügung gestellt werden, da sie hier noch einmal den gesamten Produktionsverlauf nachvollziehen können.

*Auch hier können manchmal Schüler helfen, wenn sie oder ihre Eltern entsprechende technische Voraussetzungen für das Kopieren besitzen.*

*Durch solch eine „Reminiszenz“ soll dem Schüler nicht nur eine schöne Erinnerung erhalten werden. Er kann vielmehr daran nachvollziehen, welche Entwicklung er innerhalb eines längeren Zeitabschnittes mit welchen Veränderungen seiner Persönlichkeit und seines Verhaltens vollzogen hat. Welche Interaktionen er mit welchen Mitschülern hatte und wie sie sich auf das Ergebnis ausgewirkt haben.*

➤ **Dank**

Noch einmal sind Blumen oder Süßigkeiten für die Helfer in den Vorverkaufsstellen, den Hausmeister und die Sekretärin zu organisieren und als Dankeschön zu überreichen.

➤ **Sichtung für Neuanschaffungen**

Spielt man häufiger Musiktheater sollte jetzt sofort überlegt werden, was ergänzt oder neu angeschafft werden muss (Schminke, Farben, Scheinwerfer, ...)

*Man kann auch hier die Schülergruppe in diese Überlegungen mit einbeziehen. Schüler sehen viele Dinge mit anderen Augen als die Lehrer und können dadurch häufig kreative und wertvolle Anregungen geben.*

➤ **Abrechnung, Verwendung von Einnahmen**

Letztlich ist eine detaillierte Abrechnung aller Ausgaben und Einnahmen mit entsprechenden Belägen zu erstellen.

Die überschüssigen Gelder sollten sofort für Anschaffungen verwendet werden, die einerseits einen gewissen Bezug zur Aufführung haben (immer wieder benötigte Requisiten, Scheinwerfer, Verstärkeranlage, Overheadprojektor, Videoanlage oder auch einen Theaterbesuch), da Schulen keine eigenen Kassen führen dürfen, d.h., dass das eingenommene Geld ansonsten an den Schulträger (Gemeinde, Kreis, Stadt) überwiesen werden müsste. Andererseits sollten die Anschaffungen aber auch der gesamten Schule zur Verfügung stehen können. Dieses zeigt den nicht beteiligten Kollegen nachträglich, wenn es nicht schon durch die Aufführung selbst bewirkt wurde, eine – wenn auch mehr äußerliche – Rechtfertigung eines Projekts, das den Schulalltag auch sicherlich erheblich organisatorisch belastet hat.

*Auch noch in späteren Jahren verweisen Schüler – wenn sie über eine solche Verwendung von Eintrittsgeldern informiert wurden – immer wieder stolz auf Schulinventar, das sie durch Mitwirkung bei einer Aufführung mit „erarbeitet“ haben.*

➤ **Neuplanung:**

Ist geplant, auch im folgenden Schuljahr ein Musical zu spielen, was von größeren Schülern häufig nach dem Erfolg gefordert wird, was aber auch bei ständigen Arbeitsgemeinschaften, insbesondere in höheren Klassen der weiterführenden Schulen, der Fall ist, sollte man (möglichst noch vor den Sommerferien) durch einen Umlauf, einen Aushang oder durch direkte Ansprache von Schülern und Lehrern erfragen (natürlich zunächst unverbindlich), wer bei einem weiteren Musical mitmachen würde und wer neu dazu kommen möchte. Die Kenntnis von Größe und Qualität der Gruppe erleichtert ganz erheblich die Auswahl und Einrichtung eines neuen Stückes für die Leitenden.

*Ist einmal ein solches Gemeinschaftsgefühl durch eine Klassenaufführung oder innerhalb einer Arbeitsgemeinschaft zustande gekommen, hat man wenig Probleme, Schüler für weitere Projekte zu begeistern. Häufig werden von älteren Schülern sofort auch Vorschläge für ein neues Stück gemacht. Manche finden schon im nächsten Jahr den Mut, auch eine Solopassage zu singen, weil sie es bei anderen in einer für die Musicalarbeit selbstverständlichen Weise kennen gelernt haben. Viele Probleme, die bei einer ersten Einstudierung auftreten und mühsam verdeutlicht und gelöst werden müssen, werden bei kontinuierlicher Arbeit über mehrere Jahre zu Regeln und Selbstverständlichkeiten, die jeder, der mehrfach daran teilhat, versteht und akzeptiert.*

## 6. Weihnachtsfeier

### 6.1. Einblick

In den Oktober- und Novembersitzungen wurde parallel zur Arbeit am Musical eine Weihnachtsfeier vorbereitet, in deren Mittelpunkt ebenfalls ein szenisches Spiel stand. Dieser Exkurs war einerseits notwendig, da eine Veranstaltung mit der Klasse in der Weihnachtszeit von den Kindern und den Eltern immer wieder gewünscht und erwartet wird. Andererseits bot dieses aber auch die Gelegenheit, durch eine besondere Auswahl und Darstellungsform des Programms intensiviert auf die sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse einzuwirken.

Sicherlich hatten schon die meisten Kollegen eine Weihnachtsfeier mit ihren Schülern ausgestaltet. Insofern war dieses keine Besonderheit. Neu war aber für fast alle die projektorientierte Durchführung über einen längeren Zeitraum mit der Absicht, möglichst viele sozial integrative Elemente geplant einzuschließen.

Die für die Weihnachtsfeier angebotenen und erarbeiteten Lieder sollten nicht nur gesungen werden, sondern auch die Möglichkeit bieten, über andere Formen weihnachtlicher Gestaltung nachzudenken.<sup>1</sup>

Weihnachtslieder, die getanzt werden konnten, was Erfahrungen mit der eigenen und fremder Körperlichkeit ermöglichte, Lieder, die in ein Weihnachtsspiel integriert waren und Lieder, die instrumental improvisiert werden konnten, um gemeinschaftsbildende Elemente<sup>2</sup> zu ermöglichen. Die dabei mit den Schülern entwickelten musikalischen Ausdrucksformen in Gesang, Instrumentalspiel, Tanz oder Bewegung waren aber auch geeignet, neben dem affektiven Bereich auch grob- und feinmotorische Abläufe vielfältig zu schulen sowie kognitive Prozesse in Gang zu setzen.

Sowohl bei der Vorbereitung wie bei der Durchführung der Feier – das Arrangement sollte so weit wie möglich von den Schülern gestaltet werden – konnten kommunikative und gemeinschaftsfördernde Aspekte geübt werden:

Die Schüler bringen ihren Eltern zu Hause die unbekannteren Lieder bei, sie basteln mit den Eltern in der Schule Vorbereitetes, sie bedienen die Eltern mit Kaffee und Kuchen (in Umkehrung des Fürsorgeprinzips, was später im Musicalprojekt wieder aufgenommen wurde), sie tanzen untereinander und mit den Eltern gemeinsam eine Polonaise oder den Lichterkanon. Aber auch Aufbau und Aufräumen als soziale Tätigkeiten für sich und andere können unter diesem Blickwinkel gesehen werden.

---

<sup>1</sup> In den Oktober- und Novembersitzungen wurden folgende Lieder und Tänze eingeübt: Kinder, Kinder tanzt und singt (Tschechei); Gatatumba (Spanien); Komm, wir gehen nach Bethlehem (Böhmen); Santa Claus (Amerika); Indianisches Weihnachtslied (Bolivien); Des Morgens früh (Frankreich); Go, tell it on the mountain (Nordamerika) – Lichterkanon; Polonaise nach: Des Morgens früh.

Die vollständige Materialsammlung des Weihnachtsspiels findet sich im Anhang zu diesem Kapitel (Libretto, Noten der Lieder sowie die Anmerkungen zur Einstudierung).

<sup>2</sup> S. Kapitel 7.

## 6.2. Organisatorische Planung

Die Kollegen erhielten in der Oktobersitzung des AK MfdS das folgende Papier mit den wichtigsten Planungsstationen für die Zeit von Oktober bis zur Weihnachtsfeier:

### Weihnachtsfeier

Planung der Einstudierungen und Vorbereitungen für eine Weihnachtsfeier z.B. am Freitag, dem 16.12., 16.30 bis 18.00 Uhr (Diese Uhrzeit hat sich als günstig erwiesen, da einerseits schon die meisten berufstätigen Väter oder Mütter teilnehmen können, andererseits anschließend Zeit ist, kleinere Geschwister zu versorgen und der Abend für Privates zur Verfügung bleibt.)

- Okt/Nov:
  - Vorstellen des Projekts „Weihnachtsfeier“
  - Weihnachtsliederpolonaise zum Stundenbeginn
  - Szenen des Weihnachtsspiels „Frühling auf dem Berg“ von E. Richner (evtl. in Kooperation mit dem Deutschlehrer)
- Nov/Dez:
  - Einstudierung der Lieder und Tänze
  - Papiertischdecken, Servietten bemalen, bedrucken
  - Ausstattung für die Szenen und Lieder des Weihnachtsspiels basteln oder beschaffen (evtl. in Kooperation mit dem Kunst- oder Techniklehrer)
  - Vorträge (weihnachtliche Geschichten und Gedichte lernen oder lesen lassen; evtl. in Kooperation mit dem Deutschlehrer)
- 15.11. - 15.12.:
  - Schüler üben mit ihren Eltern einzelne Lieder ein
- 28.11. - 02.12.:
  - Schüler basteln mit ihren Eltern (nicht umgekehrt!) ein Kerzen-  
glas als Tischschmuck
- 05.12. - 09.12.:
  - Schüler basteln mit ihren Eltern weihnachtlichen Raumschmuck
- 12.12. – 15.12.:
  - Schüler backen mit ihren Eltern Plätzchen, Kuchen o.ä.
- 15.12.:
  - Schüler bringen Teller, Tassen ... und Raumschmuck mit  
(evtl. erst 16.12.)
- 16.12.:
  - In der letzten Schulstunde: Klasse zur Vorführung herrichten: Ti-  
sche und Stühle ausräumen, Raum schmücken, Requisiten be-  
reitstellen
  - Nachbarklasse: schmücken, Kaffeetafel decken
  - 16.00 Uhr: Kekse, Kaffee, Tee, Saft, Milch, Zucker auf den Tischen  
verteilen, Streichhölzer bereithalten
  - Gemeinsam mit den Eltern die Lieder üben

**Programmfolge:**

- Polonaise in den/im Klassenraum 10 min
- Gemeinsames Lied 3 min  
(Eltern können Instrumente mitspielen, klatschen)
- Weihnachtsspiel „Frühling auf dem Berg“ 15 min
- am Ende: Lichterkanon 5 min  
(die Eltern zünden ihren Kindern die Lichter an)  
Lichter in die Nachbarklasse auf den Kaffeetisch bringen
- Kaffeetafel 45 min  
Während der Kaffeetafel (die Schüler gießen Getränke ein usw.)
  - Geschichte(n) vorlesen
  - Gedicht(e) vortragen
  - solistische musikalische Darbietung(en)  
(auch Eltern mit ihren Kindern zusammen)
  - gemeinsame Lieder wiederholen
- Schluss (Abschiedskreis): 5 min
  - gemeinsames Lied oder
  - gemeinsamer Auszug mit Kerzen oder
  - Polonaise wiederholen
- anschließend: 20 min
  - aufräumen, Schmuck, Requisiten entfernen,  
Klasse wieder einräumen ...
  - alle nehmen ihre mitgebrachten Dinge wieder mit

**6.3. Methodisch-didaktische und sozialpädagogische Hinweise<sup>1</sup> zum Weihnachtsspiel: „Frühling auf dem Berg“**

Im Weihnachtsspiel „Frühling auf dem Berg“ können alle Schüler der Klasse einbezogen werden. Es sind 16 Rollen vorgesehen (3 Erzähler). Wenn mehr Schüler in einer Klasse sind, können Rollen dazu geschrieben werden, z.B. jeweils 3 Streitende in den Szenen 1 bis 4 oder jemand, der sich zusätzlich einmischt. Die Sprechstellen des Franziskus können auf einige Gefolgsleute aufgeteilt werden. Sind weniger Schüler in der Klasse, kann eine der Szenen gestrichen werden.

Die Rollen sind weitgehend geschlechtsneutral, d.h. der Erzähler kann natürlich auch eine Erzählerin, die Käuferin auch ein Käufer sein usw. Die Personen A, B, C und D sollten Namen erhalten, mit denen die Schüler, die diese Rollen spielen, sich identifizieren können.

Die Ausstattung, die Kostümierung und die Beleuchtung können mit einfachsten Mitteln realisiert werden. Ist eine Kooperation mit Kollegen oder Eltern geplant, können sehr anspruchsvolle Ergebnisse erreicht werden. Unbedingt sollten die Schüler als Ideengeber und Beschaffer von Materialien mit einbezogen werden.

Das Stück ist durch den Erzählrahmen und die einfache Problematik, die in mehreren parallel angelegten Szenen entwickelt wird, selbst für die unteren

<sup>1</sup> Vgl. die entsprechenden ausführlicheren Anmerkungen im Anhang zu Kapitel 5.

Klassen leicht durchschau- und verstehbar. Es bietet Gelegenheit, inhaltlich und szenisch über das Gegenüber, die Konfrontation nachzudenken und das Streiten zu üben sowie über Führen-und-Folgen-Aspekte, über Probleme und mögliche Problemlösungen zu sprechen.

Die kurzen Szenen können nach der Originalvorlage einstudiert werden. Ertragreicher in sozialpädagogischer Hinsicht sind aber Unterrichtseinheiten, in denen die Schüler nach einer kurzen Einführung die Szenen improvisieren oder ähnliche Situationen selbst erfinden und frei spielen. Dadurch kann das Streiten noch besser geübt werden, da die Gebundenheit an einen auswendig gelernten Text entfällt. Klassengespräche über die gegebenen oder ähnliche Situationen sollten die Arbeit an einer Inszenierung ständig begleiten.

Alle Schüler der Klasse befinden sich als „Klassenchor“ in einer Ecke des Raumes. Innerhalb des Chores stehen die Schüler beieinander, die in einer Szene auftreten. Sie treten jeweils für ihre Szene vor. Am Ende ihrer Szene werden sie zu Gefolgsleuten von Franziskus und gehen mit ihm während der Liedstrophen durch den Raum und bleiben für die nächste Szene in einer anderen Raumecke stehen. Am Ende des Spiels stellen alle Gefolgsleute von Franziskus dar, gehen mit ihm zusammen durch den Raum und holen alle Gäste mit den Kerzen für den abschließenden Lichterkanon in eine Kreisform.

Es wurden bewusst Lieder aus Ländern herausgesucht, die etwas „anders“ sind als unsere traditionellen deutschen Weihnachtslieder. Lieder, die einen fröhlichen, heiteren Ausdruck haben, die zum Tanzen auffordern oder in denen eigenartige, ungewohntere Harmoniefolgen enthalten sind.<sup>1</sup>

Die in der Weihnachtsfeier vorkommenden Lieder sollten von allen – Kindern und Eltern – gesungen werden. Da aber anzunehmen war, dass die meisten Lieder den Eltern nicht bekannt waren, wurde vorgeschlagen, dass die Schüler – sozusagen als Hausaufgabe – die Lieder zu Hause mit den Eltern einstudieren (s.o. Organisationsplan 15.11. bis 15.12.). Dieses gelingt tatsächlich bei einigen, aber natürlich nicht bei allen Schülern. Deshalb werden vor der eigentlichen Weihnachtsfeier die Lieder mit allen Eltern ein- bis zweimal durchgesungen, wobei die Schüler als „Ansingechor“ fungieren.

---

<sup>1</sup> Die vorgestellten Lieder waren als Angebote aufzufassen. Die Kollegen hatten natürlich auch die Möglichkeit, andere Weihnachtslieder, Tänze und Instrumentalsätze in das Spiel einzufügen.

## 7. Lieder, Instrumentalspiel, Tanz und Bewegung

### 7.1. Vorgaben

Da die Kollegen des AK MfdS natürlich unterschiedliche Arbeitsmöglichkeiten und jeweils auch ein unterschiedliches Arbeitstempo haben, wurde für freie Zeit während des Schuljahres zusätzliches Material angeboten, das im Sinne des sozialpädagogischen Ansatzes dieser Studie aufbereitet war.

Dazu wurden in jeder Sitzung des AK MfdS Lieder, Tänze oder Instrumentalstücke zur Verfügung gestellt, die einerseits fachimmanente Vorgaben erfüllten und andererseits allgemein oder gezielt auf bestimmte soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten gerichtet waren. Die dabei vermittelten grundsätzlichen Aspekte konnten sowohl in die Musicalarbeit als auch in die Ausgestaltung der Weihnachtsfeier einfließen.

Da besonders in den Grund- und den Grund- und Hauptschulen im Musikunterricht überwiegend gesungen wird, musste der Schwerpunkt dieser Arbeit vom Lied ausgehen. Aber auch hier ermüdet Gleichförmigkeit die Lehrkraft wie die Schüler auf Dauer. Deshalb musste einerseits bei der Auswahl der Lieder variable Vielfalt angestrebt werden. Auf der anderen Seite sollte die rein musikalische Komponente des Singens durch möglichst viele unterschiedliche Aktionsformen erweitert werden, die die Kinder interessieren und motivieren konnten, die Lehrkräfte aber auch nicht überforderten.<sup>1</sup> Es sollten und mussten also die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte beeinflusst werden und durch diese dann wieder die Kinder.

Anfangs- und Schlusslieder (natürlich auch instrumentale Improvisationen oder Tänze zu Beginn oder Ende der Stunde), Geburtstagslieder oder Lieder zu anderen besonderen Anlässen (Wetter, Jahreszeit, schulische Situation u.a.m) können den Kindern feste Regelstrukturen vermitteln, die auf längere Sicht die Integration des Einzelnen in etwas bewusst macht, das gemeinsam geschaffen wurde, und damit soziale Prozesse in Gang setzt.<sup>2</sup>

Es wurden auch immer wieder reine Spaß- oder Unsinnslieder<sup>3</sup> eingefügt, die beispielsweise nach einer sehr konzentrierten Arbeit an einem Unterrichtsgegenstand auflockernd, oder nach einem ernsten Gespräch über ein die Klasse betreffendes Problem befreiend wirken konnten. Sie bilden so ein Gegengewicht gegen eine z.B. notwendige starke kognitive Ausrichtung auf soziale Gegebenheiten, die bei einer Überbetonung durchaus auch zu Unmut oder Unmotiviertheit führen kann.

Für fast alle Lieder erhielten die Kollegen sehr einfache instrumentale Sätze für Stabspiele. Außerdem wurden als Begleitmuster Übungen durchgeführt mit

---

<sup>1</sup> Verwiesen sei auf den hohen Prozentsatz nicht im Fach Musik ausgebildeter Lehrkräfte.

<sup>2</sup> Vgl. die These von W. Jank, die Litschauer (1998, S. 101) zitiert: „Es muss ein Ausgleich zwischen dem unterrichtsmethodischen Wechsel und der Beibehaltung verbindlicher, auf Dauer gleichförmiger methodischer Arrangements erreicht werden, etwa mit dem regelmäßigen gemeinsamen Singen, dem regelmäßigen Üben von Kenntnissen, dem regelmäßigen konzentrierten Hören eines Musikstücks oder dem regelmäßigen Üben des Verhaltens in einer Diskussion“.

<sup>3</sup> Vgl. unten: „Anti-Stress-Lieder“.

rhythmischen Pattern aus dem traditionellen wie dem Popbereich<sup>1</sup>, mit Perkussionsinstrumenten, mit einfachen Begleitformen (Ostinato, Bordun, Pentatonik) oder mit häufig verwendeten Akkordschemata<sup>2</sup>. Diese Übungen waren so angelegt, dass immer ein gemeinsames, aber auch abwechslungsreiches Gruppenmusizieren auf Improvisationsbasis als Begleitung zum Lied ermöglicht wurde. Gerade das gemeinsame Spiel auf Instrumenten kann den Schülern die Bedeutung des Einzelnen für die Gruppe verdeutlichen und ist so übertragbar auf kooperative und kommunikative Prozesse.

Weitere Schwerpunkte der Arbeit lagen auf rein instrumentalem und tänzerischem Gebiet. Die meist improvisatorisch geführten Instrumentalspiele sollten einerseits fachspezifische Aspekte berücksichtigen, andererseits aber auch möglichst viele Übertragungsmöglichkeiten in Bereiche der Selbst- und/oder Sozialkompetenz ermöglichen.

Auch für den Sektor Tanz wurden einfache Formen zu vielen Liedern angeboten. Um jedem Kollegen die Möglichkeit zu geben, den eigenen Fähigkeiten oder denen der Kinder gemäß, Tänze zu erstellen, wurde ein „Tanzpuzzle“<sup>3</sup> entwickelt, das allgemeine Gestaltungsmöglichkeiten anbot.

## 7.2. Zielsetzung

Die Lieder, Instrumentalstücke und Tänze dieses Schuljahres wurden unter bestimmten funktionalen Aspekten sozialpädagogischen Denkens angeboten. Sie sollten dazu beitragen, die klassenklimatischen Bedingungen, das soziale Miteinander der Schüler unter- und miteinander zu verbessern. Es sollte versucht werden, auf die Selbst- und Sozialkompetenz der Schüler durch die Beschäftigung mit gezielt ausgesuchten musikalischen Gegenständen positiv einzuwirken.<sup>4</sup>

Lernziele:

Sachkompetenz: Die Schüler sollten

- Freude am aktiven und rezeptiven Umgang mit Musik entwickeln
- ihr musikalisches Gehör ausbilden und verfeinern
- lehrplanimmanente Lerninhalte spielerisch kennen lernen
  - Besonderheiten der Instrumente (Spielweisen und Klangfarben) kennen lernen
  - rhythmische Muster (Pattern) beachten und nachspielen können
  - Lautstärkeabstufungen (Dynamik) kennen lernen, beachten und nachspielen können
  - musikalische Formen spielerisch erfahren
  - Stimmungen verklanglichen können
  - Musik verbal beschreiben lernen

Selbstkompetenz: Der aktive Umgang des Schülers mit Musik in der Gruppe sollte beitragen zur

---

<sup>1</sup> S. Anhang zu diesem Kapitel.

<sup>2</sup> S. Anhang zu diesem Kapitel.

<sup>3</sup> S. Anhang zu diesem Kapitel.

<sup>4</sup> Vgl. Kapitel 3.3.

- Ich-Stärkung, Selbstbestimmung, Hebung des Selbstwertgefühls, der Selbstsicherheit
- Schulung der Selbstwahrnehmung
- Förderung bewusst erlebter Kreativität
- Motorikschulung
- Verminderung erlernter Fehlhaltungen wie Dominanz, Angepasstheit, Entscheidungsunfähigkeit, gehemmten und offenen Aggressionen
- Möglichkeit des Erwerbs neuer Erlebens- und Ausdrucksweisen
- Intensivierung der Aufmerksamkeit
- Motivationssteigerung durch das Erkennen eigener Fähigkeiten
- Stimulierung von Lernfähigkeiten über Verhaltensweisen wie Konzentrationsfähigkeit, Reaktionsfähigkeit, Fantasietätigkeiten

Sozialkompetenz: Der grundsätzlich kommunikative Charakter von Musik und das vielfältige gemeinsame musikalische Tun sollten dazu beitragen, zwischen den Schülern

- die Kooperationsfähigkeit zu schulen
- die Fremdwahrnehmung zu schulen
- die Beziehungs- und Binafähigkeit zu verbessern
- Aggressionen und Vorurteile abzubauen
- soziale Vorgehensweisen zu erkennen und zu beachten
- sozial-kommunikative Prozesse auszulösen
- stabilisierende Einstellungs- und Verhaltensmodelle aufzubauen
- sozial und emotional angemessenes Verhalten zu schulen und einsichtig zu machen
- Anregungen zu (nonverbaler) Kommunikation und Interaktion zu geben

### **7.3. Lieder**

„Strukturbildende Lieder“: Anfangs-, **Schluss-, Geburtstagslieder**

Um einen für die Schüler einsichtigen strukturbildenden Rahmen über jede einzelne Stunde zu spannen, sollte ein bestimmtes Lied für einen Monat jeweils zu Beginn der Stunde und ein anderes jeweils am Ende der Stunde gesungen werden. Jeder Schüler wird diese Regelmäßigkeit als feste Gliederungspunkte in der Stunde intuitiv erkennen und – wenn das Lied methodisch geschickt aufbereitet wird und es ihm Spaß macht – sich freudig dieser Regel unterordnen, weil sie nicht als etwas Einengendes, Behinderndes empfunden wird, sondern als leitend, als etwas was Sicherheit und Halt gibt und gleichzeitig Freude bereitet. Zusätzliche Attribute, wie beim Begrüßen und Verabschieden einen Kreis bilden, sich an den Händen halten, durch Kopfnicken und Anlächeln den Nachbarn oder jemand anderen im Kreis individuell begrüßen oder sich von ihm verabschieden, können zusätzlich soziale Bezüge auslösen und damit die Wirkung dieses Rituals verstärken.

Sind Anfangs- und Schlusslied in ihrer sozialen Intention stärker auf die Beziehungen innerhalb der Gruppe gerichtet, so trägt das Geburtstagslied oder ein Wunschlied erheblich zur Förderung der Selbstkompetenz des einzelnen Schülers bei. Das Geburtstagslied wird an einem für den Schüler bedeutenden Datum seiner persönlichen Biographie gesungen. Er wird von allen beachtet, er-

fährt Anerkennung und Wohlwollen durch die Gruppe und wirkt dabei nicht selten zusätzlich durch mitgebrachten Kuchen oder Süßigkeiten noch verstärkend auf dieses Geschehen ein. Man bildet einen Kreis um ihn oder man hebt ihn auf einem Stuhl sitzend hoch, wodurch er äußerlich sichtbar im Mittelpunkt der Gruppe steht, jeder, in langer Reihe an ihm vorbeigehend, gibt ihm die Hand und singt nur für ihn. Eine Kerze wird nur für ihn angezündet, die nur er ausblasen darf, und er darf von seinen Geschenken erzählen, und wie seine Geburtstagsfeier zu Hause ausgestaltet wird. Alles dieses gibt ihm große Bedeutung, macht ihn stolz und erfüllt ihn mit dem Gefühl innerer Größe.

### Beispiele:

Lieder, die als Anfangs-, Schluss- oder Geburtstagslieder verwendet werden können, sind ebenso zahlreich zu finden, wie Lieder für die Themen der folgenden Abschnitte. Man merkt sehr schnell, ob die Klasse zustimmend oder ablehnend auf das Angebotene reagiert. Ebenso, wie ein Lied, das den Schülern spontan gefällt, aber nach wenigen Wiederholungen stark an Reiz verliert, kann ein Lied, das zunächst der Klasse nicht sehr attraktiv erscheint, nach einigen Wiederholungen gewinnen. Da ja die Lieder aber über einen längeren Zeitraum in jeder Stunde gesungen werden sollen, ist es in beiden Fällen notwendig, immer wieder neue Aspekte der Gestaltung einzubringen. An drei Beispielen, die stellvertretend auch für die anderen Themenbereiche stehen sollen, werden jeweils nur einige methodische Möglichkeiten aufgezeigt. Dem Erfindungsreichtum des Lehrenden sind hier keine Grenzen gesetzt, um diese Unterrichtsphase interessant und motivierend für die Klasse zu gestalten.

#### ➤ „Good morning“

mdl. überliefert; Textvarianten und Satz: R. H.

1. Good mor ning, good mor ning, Gu ten  
Ka li me ra, ka li me ra, Bon

Mor gen, gu ten Mor gen, Bue nos di as, bue nos  
jour, bon jour, Bo ker tor, bo ker

3. di as, Buon gior no, buon gior no!  
tor, Do bre u tra, do bre u tra!

4.

Über die verschiedenen Musikstunden des Monats verteilt kann z.B. folgendermaßen variiert werden:

- Lied einstimmig singen
- Als Kanon, zunächst zweistimmig, dann auch drei- und vierstimmig
- Statt der jeweiligen Textwiederholung können auch Körper- oder Perkussionsinstrumente verwendet werden
- In zwei Kreisen aneinander vorbeigehen (jeder Takt = 1 Schritt) und dem Gegenüber die Hand geben, freundlich zunicken, zuwinken o.ä.
- Mit Instrumenten:
  - Einfachste Möglichkeit: den Ton „F“ rhythmisiert zum Singen spielen
  - Etwas schwerer: abwechselnd „C“ – „F“ (4x als Vorspiel)
  - Mit einfacher akkordischer Begleitung (s.o.)

➤ „Let’s make music“

M./T./S.: R.H.

Jetzt geht's los, wir fangen an, now we start,  
 Wir fangen an, now we start, we'll be- gin,  
 Now we start, we'll be- gin, jetzt geht's los,  
 We'll be- gin, jetzt geht's los, wir fangen an,

we'll be- gin: Let's play to- ge- ther, let's hear to- ge- ther, let's  
 jetzt geht's los: Let's hear to- ge- ther, let's dance ...  
 wir fangen an: Let's dance ... sing ...  
 now we start: Let's sing ... play ...

danceto- ge- ther, let's sing to- ge- ther, let's play to- ge- ther, let's hear to- ge- ther, let's  
 sing ... play ... hear ... dance ...  
 play ... hear ... dance ... sing ...  
 hear ... dance ... sing ... play ...

dance to- ge- ther, let's sing!  
 sing ... play!  
 play ... hear!  
 hear ... dance!

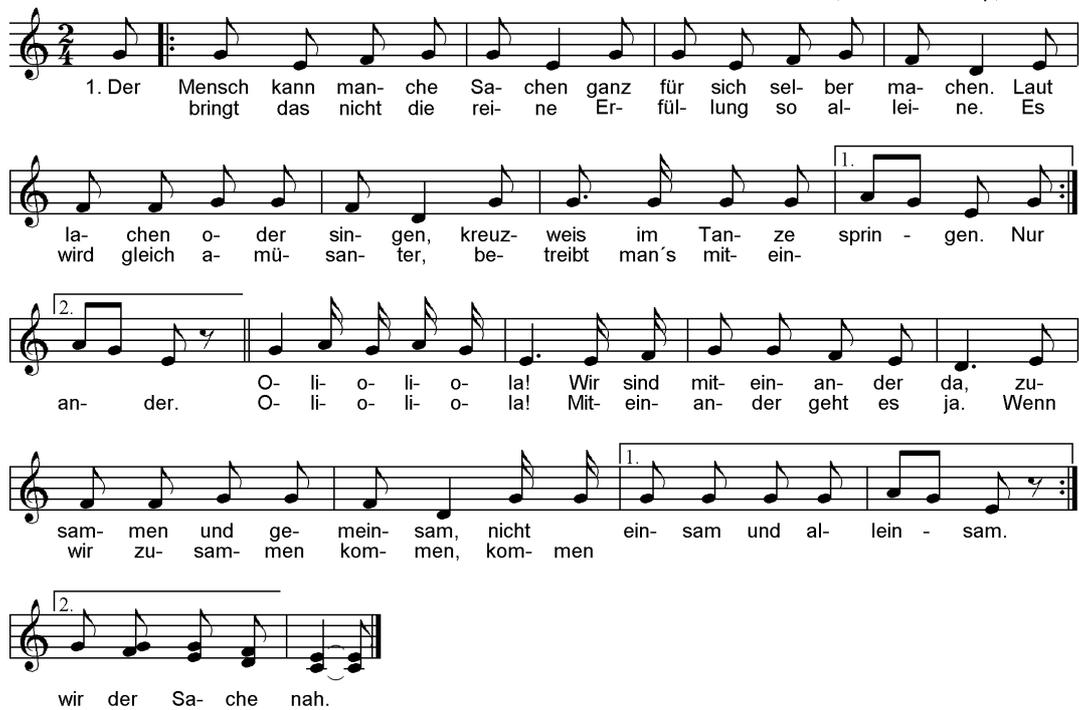
G e a D ...

Variationsmöglichkeiten:

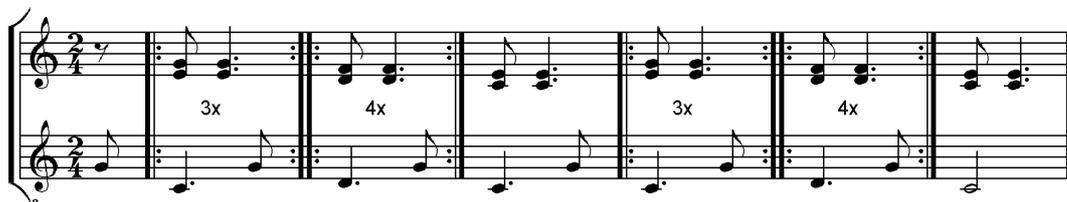
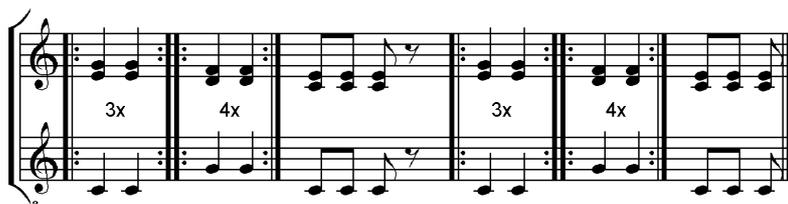
- Wenn das „Kuddelmuddel“ der Worte zuviel ist, reicht es aus, wenn nur eine (beliebige) Textstrophe immer wiederholend gesungen wird.
- Die Zählzeiten 1 und 3 durch beliebige Perkussionsinstrumente betonen
- Auf 1 und 3 klatschen und/oder schnippsen: strophenweise wechseln, taktweise wechseln, innerhalb eines Taktes wechseln
- Zwei Kreise bilden, Gesicht zueinander. In Takt 1 bis 4 jeweils 2 Schritte nach rechts gehen und dabei auf 1 und 3 schnippsen. In Takt 5 bis 8 stehen und auf 1 und 3 klatschen (7x), das letzte Mal in die Hände des Gegenüberstehenden.

➤ „Miteinander“

M.: aus Italien; T.: D. Süverkrüp; S.: R.H.



1. Der Mensch kann manche Sachen ganz für sich selber machen. Laut bringt das nicht die re- ne Er- fül- lung so al- lei- ne. Es la- chen o- der sin- gen, kreuz- weis im Tan- ze sprin - gen. Nur wird gleich a- mü- san- ter, be- treibt man's mit- ein- an- der. O- li- o- li- o- la! Wir sind mit- ein- an- der an- der da, zu- ja. Wenn Mit- ein- an- der geht es ja. Wenn sam- men und ge- mein- sam, nicht ein- sam und al- lein - sam. wir zu- sam- men kom- men, kom- men wir der Sa- che nah.

2. Zu manchen Tätigkeiten bedarf es eines Zweiten:  
So etwa zum Begleiten, zum Tratschen und zum Streiten.  
Auch das Zusammen-Singen soll zweisam besser klingen.  
Erst recht in Liebesdingen lässt sich zu zweit mehr bringen. Oli-oli-ola! Wir ...
3. Sodann das Fußballspielen geht immer nur mit vielen -  
wie auch das Volksfest feiern (und das nicht nur in Bayern).  
Auch Demonstrationen, wenn sie den Aufwand lohnen,  
erfordern eine Menge an menschlichem Gedränge. Oli-oli-ola! Wir ...
4. Im wesentlichsten Falle, da brauchen wir uns alle  
auf diesem Erdenballe, damit er nicht zerknalle.  
Schiebt alle Streitigkeiten für eine Welt auf Seiten,  
und lasst uns drüber streiten dereinst in Freudenzeiten. Oli-oli-ola! Wir ...
5. Befällt uns das Verzagen, so müssen wir's verjagen.  
Vielleicht zusammen singen, ein Fass zu Ende bringen.  
Lasst uns zusammen juchzen und wenn es sein muss schluchzen.  
Der Mensch braucht jede Menge ganz menschliches Gedränge. Oli-oli-ola! Wir...

#### Variationsmöglichkeiten:

- Strophen und Refrain können auch gemeinsam oder als Kanon gesungen werden
- Einzelne Kinder (oder Kleingruppe von 4 bis 6 Kindern) singen die Strophen, alle den Refrain
- Beim Refrain mitklatschen
- Einfachste instrumentale Begleitung ist mit dem Ton „G“, oder den Grundtönen „C“ und „G“ möglich (Ablauf s.o.)
- Beim Refrain den Nachbarn einhaken und gemeinsam auf der Stelle im Kreis gehen. Bei der Wiederholung: Arm- und Richtungswechsel
- Zwei gegenüberliegende Kreise bilden. Bei der Strophe stehen, beim Refrain aneinander vorbeigehen (ein Takt = zwei Schritte) und dabei winken, die Hand geben, in beide Hände des entgegenkommenden Partners pat-schen, auf die Schulter klopfen, verbeugen o.ä.
- 

#### „Wunschlieder“

Für eine kurze Zeit kann auch ein „Wunschlied“ – in jeder Stunde dürfen sich ein oder mehrere Kinder ein Lied aus dem Repertoire der Klasse wünschen, was dann von allen gesungen wird – ähnliche Bedeutung wie ein Geburtstagslied erhalten. Dabei ist aber zu beachten, dass hier auch Probleme entstehen können, wenn nicht alle Schüler das Lied gern singen. Wird dieser Unmut laut, durch Gestik oder Mimik oder nach der Stunde vom Lehrer unbemerkt durch die Mitschüler geäußert, kann es für das Kind, das diesen Wunsch ausgesprochen hat, eine persönliche Niederlage bedeuten, da es die Ablehnung des Liedes auf sich selbst projiziert. Damit würde das Wunschlied zur Minderung des Selbstwertgefühls beitragen und so genau den gegenteiligen als den beabsichtigten Effekt haben. Vor der Einführung eines Rituals „Wunschlied“ sollte deshalb jeder Lehrer diese Problematik ansprechen, den Kindern deutlich machen, dass nicht jeder Mensch jede Musik schön findet und dass deshalb keinerlei Unmutsäußerungen gemacht werden dürfen, weil dies für den Betroffenen sehr schlimm sei. Dabei sollte man erwähnen, dass ja jeder einmal in dieser Weise „betroffen“ sei oder sein könnte, wenn er sich sein Lied wünsche. Durch diese

Regel werden den Schülern psychologische Prozesse am praktischen Beispiel verdeutlicht, die ein Nachdenken über sich und andere ermöglichen.

### „Anti-Stress-Lieder“

Der Aufbau eines Repertoires von Liedern, die helfen können, entstehende Probleme wie Müdigkeit, Unkonzentriertheit, Unlust als milde Formen und Streitereien oder Aggressionen als stärkere Formen von Störungen abzubauen, sind für den Aufbau eines guten Klassenklimas von großer Wichtigkeit. Eine aus dem Sportunterricht kommende erschöpfte Klasse oder eine Gruppe von Kindern, die durch schlechte Ergebnisse einer Klassenarbeit demotiviert ist, nur durch den Unterrichtsgegenstand eines anderen Faches wieder an die gemeinsame Arbeit heranzuführen, dürfte äußerst schwierig sein. Hier kann – und dieses gilt für jedes Fach – ein Lied zur Entspannung, zur Lockerung oder Aufmunterung aus dem umfangreichen Angebot von Bewegungs-, Spiel- und Spaßliedern eine wertvolle Hilfe sein, um wieder an das sachgemäße Tun anzuknüpfen. Häufig sind solche musikalischen Zwischenaktionen außerdem sehr gut geeignet, um Körpererfahrungen mit Liedern zu machen.

Die Schüler sollten im Zusammenhang mit solchen Entspannungsliedern angeregt werden, den Gesang mit Körperinstrumenten zu begleiten, um damit innere oder äußere Spannungen abzubauen. Bei jedem Lied können der Rhythmus, rhythmische Modelle oder das Metrum nicht nur durch die „Standardaktionen“ Klatschen, Schnippsen, Patschen, Stampfen mitvollzogen werden, sondern es können ebenso die Motorik schulende Begleitungen über Wischen, Krabbeln, Tippen, Tupfen, Klopfen, Pochen usw. erzeugt werden.

Das Berühren und Bewegen von eigenen Körperteilen während des Liedes – gehen, trippeln, schreiten, laufen, stampfen, hüpfen, springen, tanzen, Arme heben, Arme kreisen, Kopfnicken usw. – schult neben dem rhythmischen Empfinden auch die Grobmotorik und macht in dieser spielerischen musikalischen Anwendung den Kindern sehr viel Spaß, wodurch Stresssituationen abgebaut werden können.

Körperkontakte mit einem Partner oder Freund während des Singens (an den Händen fassen, in die Hände des Anderen klatschen, die Arme einhaken oder über die Schultern des Anderen legen, Rücken an Rücken stehen u.ä.) können die bestehenden kommunikativen Beziehungen noch verstärken.

Wenn es dem Lehrer gelingt, durch geschickte methodische Varianten (ständigen Partnerwechsel, sich gegenläufig drehende Kreise o.a.) in von allen gern gesungenen Liedern solche Körperkontakterfahrungen auch mit entfernter stehenden, vielleicht sogar abgelehnten Personen zu machen (ungeliebte Klassenkameraden, behinderte Kinder, Junge/Mädchen), kann damit ein großer Schritt zu einem harmonischen Miteinander aller in der Klasse getan werden.

### „Lieder zum Nachdenken“

Um die Gemeinschaft der Klasse zu stärken, um das Sozialverhalten aller oder Einzelner bewusst zu machen oder um gezielt bestimmte soziale Probleme den Schülern zu verdeutlichen, sollten immer wieder auch „Lieder zum Nachdenken“<sup>1</sup> gesungen werden. Natürlich werden sie nicht nur musiziert, sondern an

---

<sup>1</sup> Viele solcher „Lieder zum Nachdenken“ finden sich z. B. bei Macht (1994) oder Jöcker (o.J.).

jedes dieser Lieder schließt sich eine Reflektionsphase an, in der die angesprochene Problematik benannt, vertieft und durch Beispiele aus dem Erfahrungsbereich der Kinder veranschaulicht wird. Viele Gesprächsthemen gehen aus solchen Liedern hervor:

- Zufriedenheit mit sich und anderen
- Zufriedenheit mit dem was man hat oder was man ist
- So sein wollen wie andere
- Alle Menschen sind verschieden
- Warum reicht man sich die Hände?
- Was fühlt man, wenn man jemandem die Hände gibt?
- Alleinsein: Einsamkeit oder Entspannung?
- Freundschaft suchen, Abstand halten
- Auf jemanden zugehen, von jemandem weggehen
- Wenn die Eltern nicht da sind

#### **7.4. Instrumentalspiel**

Auch für das Spiel auf Instrumenten mussten zunächst in den Sitzungen des AK MfdS einige grundsätzliche methodische Prinzipien bzw. Regeln mit den Kollegen besprochen und erläutert werden, die auch in musiktherapeutischen Arbeitsfeldern Bedeutung haben:

- Regeln für das Instrumentalspiel (Improvisation):
  - Gespielt werden sollte möglichst in einem größeren Raum ohne Tische (Musiksaal). Der Lehrer, der gleichzeitig Mitspieler und Spielpartner ist, und die Kinder sitzen in einem geschlossenen Kreis. (Wird eine Tafelansicht benötigt, wird die U-Form gewählt.) Die Schultaschen sind beiseite gelegt. Die Instrumente befinden sich in der Mitte des Kreises.
  - Der Lehrer (später auch einzelne Schüler) gibt Strukturen und Regeln der Spiele über sehr präzise Impulse vor wie
    - musikalische Vorgaben wie z. B. rhythmische Pattern
    - Tafelbilder
    - Ansagen der musikalischen Spielregeln oder –ideen
  - Alles, was von den Schülern gespielt wird, ist grundsätzlich richtig (Ausnahme bei extremen Gefährdungen von Personen oder auch Sachen).
    - Es sollten keine künstlerischen Kommentierungen oder Korrekturen durch den Lehrer erfolgen wie: „Das habt ihr nicht schön gespielt“ oder „Das können wir noch verbessern. Spielt es noch einmal“.
    - Es dürfen keine Strafen verhängt werden („Du darfst jetzt nicht mehr mitspielen“), wenn ein Schüler sich nicht an Regeln hält. Disziplinäre Probleme müssen nach der Spieleinheit im Gesprächskreis diskutiert werden (s.u.).
    - Es darf kein Leistungsdruck ausgeübt werden. Kein Schüler darf das Gefühl haben, dass sein Spielen zensiert oder in irgend einer anderen Form gewertet wird. Anderenfalls würde kein gelöstes, freies Mitmachen möglich sein und es könnten sich auch keine musikalischen Ergebnisse einstellen.

- Für jedes Spiel sollte viel Zeit verwendet werden. Am Anfang ca. zwei bis drei Minuten, später können die Spiele auch länger (bis zu zehn Minuten) ausgedehnt werden, ohne dass die Schüler ermüden.
- Werden von den Schülern umsetzbare Anregungen gegeben, sollten diese unbedingt ausprobiert werden.
- Für den Beginn und das Ende der Spiele müssen einige Regeln gesetzt werden. Diese sollten gleich am Anfang formuliert sein. Auf ihrer Einhaltung sollte auch konsequent geachtet werden, damit einerseits musikalische Ergebnisse erreicht werden und auf der anderen Seite Möglichkeiten sozialer Anwendung nicht verloren gehen.
  - Wenn etwas angesagt oder besprochen wird, werden die Instrumente aus der Hand gelegt.
  - Ein Spiel beginnt erst, wenn keiner spricht und keiner mehr auf dem Instrument spielt (eventuell die Augen schließen lassen).
  - Ein Spiel beginnt, wenn ein Signal ertönt (Gong, Pauke, Becken; Kopfnicken, Arm heben o.ä.).
  - Wer einmal aufgehört hat zu spielen, darf nicht wieder beginnen.
- Während eines Spiels herrscht Sprechverbot. Dagegen soll aber genau auf die Musik gehört werden und es sollen Besonderheiten gemerkt werden, damit sie anschließend im Gespräch geäußert werden können.
- Nach jedem Spiel sollte ein Gespräch stattfinden:
  - Es sollte besprochen werden, ob die Spielregeln eingehalten wurden. (Ist eine Klasse an dieses Ritual gewöhnt, erübrigt es sich nach einigen Stunden.)
  - Die Schüler sollten ausdrücken, was und wie etwas geklungen hat. Dieses schult die verbale Ausdrucksfähigkeit für musikalische Sachverhalte und gleichzeitig diejenige für die Beschreibung affektiver Inhalte von Musik. Zur Anregung können hier auch Tonbandaufnahmen des eben Gespielten dienen.
  - Die Schüler sollten ohne Kritik oder Beifalls- bzw. Missfallensäußerungen berichten können, was sie während des Spielens gedacht, erlebt oder empfunden haben. Eventuell muss hier der Lehrer zunächst einige Hinweise zum Verhalten geben, damit sich eine Atmosphäre von Offenheit und Vertrauen entwickeln kann, die alle Schüler befähigt, sich ohne innere Hemmnisse zu äußern. Ist das erreicht, kann die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die Bereitschaft geschult werden, eigenes Erleben und eigene Empfindungen anderen gegenüber zu verbalisieren.
- Die Notwendigkeit des gemeinsamen Auf- und Wegräumens der Instrumente nach der Stunde sollte allen bewusst gemacht werden.

Die vorstehenden Regeln sind sehr wichtig, damit alle Schüler sich frei und individuell über das Instrument ausdrücken lernen, damit sie Freude am gemeinsamen Spiel entwickeln können, damit letztlich die Prozesse des gemeinsamen Musizierens sich in prosoziale Prozesse kommunikativen Verhaltens transferieren (lassen).

- Jede Stunde, in der Instrumentalspiele im Mittelpunkt stehen, sollte mindestens einmal eine der drei folgenden Aktionsformen beinhalten:

- Die Schüler sollten frei und möglichst häufig wechselnd die bereitgestellten Instrumente ausprobieren dürfen. Diese Phase, die meistens am Anfang der Stunde stehen wird, ist sicherlich für den Unterrichtenden die schwierigste, da sie häufig mit so heftiger Lautstärke erfolgt, dass er dazu neigt, sie zu regulieren oder frühzeitig zu unterbrechen. Der Schüler soll sich aber durchaus seinen motorischen, affektiven und musikalischen Bedürfnissen entsprechend für eine kurze Zeit – zwei bis drei Minuten – ausprobierend und auslebend verhalten dürfen, wodurch auf der anderen Seite anschließend konzentriertere und zielgerichtete gemeinsame Arbeit ermöglicht wird. Diese „Chaos-Phase“ findet sich in unterschiedlichen musiktherapeutischen Veröffentlichungen auch unter Namen wie Lärm-, Tobe-, Einspiel-, Aushorch-, Entdeckungs-~~Die Differenzierungsphase~~
- ~~Die Differenzierungsphase~~ Die Differenzierungsphase, Arbeits-, Aktions- oder Spielphase, beinhaltet die Elemente der Strukturierung von Musik und der Strukturierung von Regeln des sozialen Umgehens beim Miteinanderspielen, die durch Reflexion über die musikalischen und sozialen Spielregeln bewusst gemacht werden. Dabei liegt das Schwergewicht des gedanklichen Ansatzes auf dem Musizieren und der Herausarbeitung musikalischer Phänomene und Begrifflichkeiten ohne den Transfer auf den Sozialbereich auszuklammern, der sich vorwiegend im Betonen des Gemeinsamen, des Aufeinanderhörens, des Rücksichtnehmens usw. erschließt. In verschiedensten Parameterbereichen können durch das gemeinsame Spiel dem Schüler musikalische Sachverhalte verdeutlicht und bewusst gemacht werden. Im rhythmischen Bereich können Begriffe wie langsam/schnell, lang/kurz, betont/unbetont, Aktion/Pause spielerisch erprobt, geübt und begrifflich gefestigt werden. Die Verdeutlichung aller dynamischen Fachausdrücke kann über das Spielen erfolgen. Konsonanz/Dissonanz oder einstimmig/mehrstimmig in der Harmonik, hoch/tief (hell/dunkel), auf/ab in der Melodik, Formen wie ABA-Form, Rondoform, Kontraste im Klangfarbenbereich wie weich/hart, hell/dunkel, spitz/stumpf, warm/kalt, viel/wenig, leer/voll, dicht/dünn sind erspielbar und damit erfahrbar und zu verinnerlichen.
- In der Kommunikations-, Kooperations- oder Interaktionsphase werden Kompositionen über Partner-, Reihen-, Solo/Ensemble/Tutti-, Phantasie- und Einstimmungsspiele entwickelt, die der Förderung der musikalischen und verstärkt der sozialen Entwicklung innerhalb der Gruppe dienen sollen. Die Akzentuierung in den sich an die Spiele anschließenden Reflexionsphasen liegt hier auf dem Sozialbereich, wie es auch die verschiedenen Phasenbezeichnungen schon signalisieren. Über das Entdecken von Klangmöglichkeiten, der Schulung des Gehörs- und des Formempfindens, der bewussten Zeitgestaltung, der Anordnung von Grundstrukturen oder auch durch musikalische Übertragung von Geschichten, Bildern, Bewegungen usw. können soziale Elemente verdeutlicht werden, wie z.B. sich einfügen können, führen, sich behaupten, Initiative ergreifen, mutig sein usw.<sup>1</sup> Das notwendige Aufeinanderhören während des Spielens findet seine Entsprechung im Zuhören während eines Gespräches. Das gespielte Mo-

---

<sup>1</sup> Vgl. Klarhöfer (2001, S. 8).

tiv entspricht einer Frage oder Aussage, die durch musikalische Reaktion wie in einer Unterhaltung beantwortet, be-stätigt oder kritisiert wird. Die lauter gespielte Melodiestimme, begleitet durch leisere Klänge anderer Instrumente, ist im sozialen Bereich übertragbar auf die Fähigkeit, sich einerseits deutlich zu artikulieren, seine Meinung akzentuiert vorzutragen und andererseits sich zurückhalten zu können, etwas zu unterstützen ohne selbst im Mittelpunkt zu stehen.<sup>1</sup>

Anhand von Beispielen aus einer Unterrichtseinheit zur Rhythmusschulung soll das Vorhergesagte verdeutlicht werden<sup>2</sup>:

- Chaos-Phase: Die Instrumente sind in Klassenstärke in der Mitte des Raumes bereitgestellt. Die Schüler sitzen in Kreisform ohne Taschen, Hefte usw. um die Instrumente herum. Nach und nach dürfen sich jeweils etwa 4 bis 6 Schüler ein beliebiges Instrument aussuchen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Gruppen von Stück zu Stück oder von Stunde zu Stunde wechseln und keiner ein Instrument doppelt wählt, damit alle Schüler jedes Instrument einmal spielen und jede Gruppe auch einmal zuerst auswählen darf. Daraufhin folgt ein freies Spiel von ca. zwei bis drei Minuten. Die Schüler probieren selbst aus, was man für Klänge mit dem Instrument erzeugen kann, reagieren sich tobend ab, versuchen Melodien zu spielen, wollen anderen zeigen, wie das Instrument gespielt wird u.ä.m.
- Differenzierungsphase: Ohne Ansage gibt der Lehrer einen prägnanten Rhythmus in das Freispiel ein und ermuntert durch Blickkontakt einen seiner Nachbarn oder während des Herumgehens im Kreis einen Schüler zum Mitspielen des vorgegebenen Rhythmus. Diese Methode vervielfältigt sich fast automatisch. Wenn die meisten oder sogar alle denselben Rhythmus spielen wird ein neuer Rhythmus durch den Lehrer eingeführt. Dieser gesamte Vorgang lässt sich problemlos vier- bis fünfmal wiederholen, ohne dass die Schüler ermüden. Eventuell lässt sich schon nach dem zweiten oder dritten Durchgang ein Schüler durch Blickkontakt oder Zunicken ermutigen, einen eigenen Rhythmus einzuführen, der dann weitergegeben wird. Nach Beendigung dieses Spiels werden die Instrumente wieder in die Kreismitte gelegt und es schließt sich ein kleines Unterrichtsgespräch als Reflexionsphase an, in dem sich die Schüler zu den musikalischen Elementen, zum Schwierigkeitsgrad der gespielten Rhythmen, zu lang- und kurzweiligen Abschnitten äußern sollen, aber auch zur Wirkung des Stückes und zu ihren eigenen Befindlichkeiten während des Musizierens äußern dürfen. Danach können die Schüler wieder gruppenweise – natürlich jetzt eine andere Gruppe zuerst – sich andere Instrumente aussuchen und es folgen Spiele, die entweder andere rhythmische Probleme in den Mittelpunkt stellen oder die zur Gruppe der
- Kommunikations-, Kooperations- oder Interaktionsspiele<sup>3</sup> gehören:
  - Ein Spieler spielt einen Rhythmus vor, den alle nachspielen. Er ruft einen anderen auf, der mindestens zwei Plätze entfernt sitzt. Dieser spielt nun einen neuen Rhythmus, den wieder alle nachspielen usw. Jeder darf nur einmal aufgerufen werden. Das Spiel endet, wenn alle einmal einen neuen Rhythmus eingebracht haben, der von allen be-

<sup>1</sup> Vgl. Richter (1988, S. 290ff).

<sup>2</sup> Vgl. Kapitel 3.

<sup>3</sup> Viele solcher Spiele - methodisch hervorragend aufbereitet - finden sich bei Tischler/Moroder-Tischler (1990).

antwortet wurde. Die soziale Komponente besteht darin, dass jeder Schüler in die gesamte Komposition sowohl als Solospieler (als Führender) als auch als Tutti-Spieler (als Untergeordneter, als Folgender) einbezogen ist. Keiner ist ausgeschlossen und es entstehen Interaktionen dadurch, dass nicht nur der beliebte Nachbar, sondern auch nicht so beliebte Schüler aufgerufen werden müssen. Jeder erfährt nach seiner solistischen Vorgabe die Bestätigung aller durch die Tutti-Antwort.

- Jeweils zwei Schüler bilden ein Paar. Einer hat die Augen verbunden, der andere spielt auf einem leise klingenden Instrument einen prägnanten Rhythmus. Die Schüler mit Instrument leiten durch den Klang und den Rhythmus ihres Instruments den jeweiligen Partner durch den gesamten Raum. Alle Schüler sind in Bewegung, kein Paar darf ein anderes anstoßen. Anschließend werden Instrument und Augenbinde getauscht und das Spiel beginnt von neuem. Im nächsten Schritt lösen sich die Paare auf und tauschen die Partner mit dem ihnen zufällig am nächsten stehenden Paar. Dieses wird einige Male wiederholt. Der Spieler mit dem Instrument ist der „Helfer“. Er trägt die Verantwortung für den „Behinderten“, der sich vertrauensvoll auf den Führenden verlässt und Sicherheit trotz seines Handicaps gewinnt. Auch bei diesem Spiel ist es wichtig, dass möglichst häufig gewechselt wird, damit sich auch Schüler aufeinander einlassen (müssen), die sich vielleicht nicht immer positiv gegenüberstehen.

## 7.5. Tanz und Bewegung

Tanz und Bewegung sind besonders gut geeignet, formal künstlerische (rein musikalische wie körperliche) Abläufe zu visualisieren und damit zu verdeutlichen. Der Ausführende selbst erlebt dabei einerseits, sozusagen nach innen, seinen Körper in neuer Weise organisiert und rhythmisch-betont und andererseits erkennt er, nach außen gerichtet, die verschiedensten Ausdrucksmöglichkeiten und deren Wirkung auf andere<sup>1</sup>. Tanz und künstlerisch gestaltete Bewegungsformen können gestörte oder gehemmte Bewegungsabläufe durch den regelhaften motorischen Druck in positiver Weise beeinflussen<sup>2</sup> und lösen Bewegungsfreude aus. Darüber hinaus bieten sie aber auch ein Ventil für den Bewegungsdrang der Schüler. Damit besteht die Möglichkeit zur Kanalisierung des ungerichteten Bedürfnisses, sich körperbetont auszuleben, in Regelformen und kann somit zur Prophylaxe und zum Abbau der von vielen Lehrern immer wieder beklagten körperlichen Unruhe der Schüler dienen.<sup>3</sup>

Zu fast jeder Musik – Tanzmusik, Lieder, instrumentale Sätze – kann man eine eigene Choreographie schreiben. Die Kollegen des AK MfdS erhielten dazu eine Anleitung zur Komposition eines Instrumentalstückes und das „Tanzpuzzle“, das zu einer choreographischen Umsetzung von Liedern und Instrumental-

---

<sup>1</sup> Vgl. Tischler/Moroder-Tischler (1990, S. 36).

<sup>2</sup> Vgl. Tischler/Moroder-Tischler (1990, S. 43).

<sup>3</sup> In diesem Zusammenhang sei nochmals auch auf die zahlreichen Bewegungs- oder Spiellieder hingewiesen, die im AK MfdS erarbeitet wurden. Körperbetontes Agieren beim Singen, allein oder mit anderen, ist bei Schülern beliebt und mit sehr viel Lustgewinn verbunden, wodurch Probleme auf anderen Gebieten kompensiert werden können.

stücken anregen sollte.<sup>1</sup> Beides wurde in einer Sitzung praktisch erprobt und sollte die Kollegen zum Nachahmen – auch für die Musicalarbeit und die Weihnachtsfeier – anregen.

---

<sup>1</sup> S. Anhang zu diesem Kapitel.

## 8. Zwischenbilanz

Intensive Beschäftigung mit Musik in verstärkter Form – etwa als fünfstündiges Fach – hat positive Auswirkungen nicht nur für das fachliche Können der Schüler, sondern auch für den Sozialbereich und das Lernverhalten in anderen Fächern. Diese Meinung gilt unbestritten seit der großen Bastian-Studie.<sup>1</sup> Ähnliche Ergebnisse legten bereits 1993 Weber u.a. vor, wenn sie sagen, „dass intensive Beschäftigung mit Musik sich durch Steigerung der Konzentrationsfähigkeit, Lösen von Spannungen und Disziplinierung auf die anderen Fächer direkt (und auch über größeren Lerneifer) positiv auswirkt“ (S. 19). „Es entstand ein besseres soziales Klima, und die Schülerinnen und Schüler dieser Klassen gingen lieber zur Schule. Trotz einer geringeren Lektionenzahl in den Hauptfächern gingen die schulischen Leistungen nicht zurück“ (S. 7).

Auch Gembris (1998, S. 245) bestätigt Einflüsse musikalischer Aktivitäten auf beide Bereiche: „In verschiedenen Untersuchungen (...) konnte nachgewiesen werden, dass musikalische Aktivitäten einen günstigen Einfluss auf Sprachleistungen, auf Lese- und Rechtschreibfähigkeiten, auf die Entwicklung der Intelligenz und Kreativität, aber auch auf den emotionalen und sozialen Bereich ausüben“.

Der rein sozialpädagogische Ansatz von Grewe (2002, S. 38) in der letzten großen Studie zur Klassenklimaforschung verspricht ebenfalls Erfolg im Sozialbereich. Grewe versucht über den Klassenlehrer als Bezugsperson und über sozio-emotionale Themen (wie z.B. „Konflikte“, „Besser lernen“, „Ängste in der Schule“, „Gemeinsam geht es besser“) „soziale Kompetenzen, die Erfahrung sozialer Anerkennung durch Mitschüler und die persönlichkeitsfördernde Interpretation von gemeinsamen Erfahrungen“ in der Schülergruppe zu fördern um dadurch das Klassenklima zu verbessern.

Im Konzept der hier vorgelegten Studie steht dagegen der didaktisch-methodische Aspekt bei normalem zweistündigen Unterricht an Regelschulen im Vordergrund. Es wird hypothetisch davon ausgegangen, dass die Auswahl und Aufarbeitung bestimmter Unterrichtsinhalte und –verfahren geeignet sind, nicht nur die Sachkompetenz der Schüler in vielfältiger Weise zu fördern, sondern auch prophylaktisch die sozialen Beziehungen in der Klasse positiv zu beeinflussen bzw. beobachtetes Fehlverhalten im Sozialbereich innerhalb der Schülergruppe abzubauen. Damit kann ein Beitrag geleistet werden zu Grewes Forderung (2002, S. 39), der feststellt: „Der Bereich des Schüler-Schüler-Verhältnisses scheint insgesamt schwerer beeinflussbar zu sein, was ebenfalls in der Zukunft weiter untersucht werden muss“.

Die Forschung zur „Klassenklimaproblematik“ ist geprägt von einer Fülle unterschiedlicher Ansätze und Interpretationen, die ihren Niederschlag in einer großen Zahl unterschiedlicher Begriffe und Definitionen finden. Nur relativ wenige empirische Untersuchungen liegen vor. Wesentlich häufiger werden Ergebnisse mitgeteilt, die auf Beobachtungen und Annahmen basieren. Meistens wird versucht, das Feld einzugrenzen, indem Einflussgrößen für das Entstehen eines

---

<sup>1</sup> Meini (2001, S. 9): „Durch die (...) vorgestellten Ergebnisse einer Langzeitstudie ist eindeutig belegt, dass Musizieren Kinder intelligent und sozial kompetent macht und ihre Konzentrationsfähigkeit durch Musikerziehung gefördert wird“. - „Darüber hinaus bietet Musikerziehung eine gute Chance zur Verringerung von Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft“.

bestimmten Klimas oder Auswirkungen eines bestimmten Klimas auf den Lern- oder Sozialbereich benannt werden.

Hier wird Klassenklima aufgefasst als ein höchst komplexes Konstrukt<sup>1</sup> von Individuen und deren schulischem Umfeld, das durch organisatorisch-institutionelle und sozialpädagogische Elemente geprägt ist, in dem die Teilgrößen Schüler, Lehrer, Unterrichtsinhalte und –ziele, Schulorganisation usw. sich untereinander beeinflussen (lassen) und jede Veränderung in dieser Hinsicht auch eine Veränderung des Klassenklimas mit sich bringt. So kann ein bestimmtes Lehrerverhalten die soziale Beziehung zu den Schülern (Anerkennung, Ablehnung), aber auch die Beziehungen innerhalb der Schülergruppe verändern. Minimale Umgruppierungen in der Zusammensetzung einer Klasse (Zu- oder Abgang eines Schülers) können extreme Veränderungen der sozialen Bindungen in der Klassengemeinschaft bewirken.<sup>2</sup>

Dass Unterricht immer wieder in vielfältigster Weise gestört wird und damit Einfluss auf klassenklimatische Bedingungen hat, ist eine Binsenweisheit. Die Häufigkeit, Art und Intensität von Störungen hat sich dagegen in der subjektiven Sichtweise der Beteiligten aber in so erschreckendem Maße verändert<sup>3</sup>, dass Überlegungen für Interventionsmöglichkeiten zur Verbesserung dieses Zustandes für alle Beteiligten am Sozialfeld Schule höchste Priorität haben sollten.

Das entwickelte Therapiemodell ist dabei sicherlich ein Idealmodell. Selbst bei genauester Stundenplanung, Durchführung und Nachbereitung, präzisen Überlegungen und Notizen kann natürlich nicht erwartet werden, dass die eingesetzten Mittel mit Sicherheit den beabsichtigten Erfolg bringen. Umgekehrt sind Erfolge oder Misserfolge nicht unbedingt mit Gewissheit auf die angewandte Methode zurückzuführen.

Der Vergleich zwischen Planung und Durchführung von Unterricht und einem therapeutischen Ansatz liegt eigentlich auf der Hand. Jeder Lehrer überlegt sich vor jeder Stunde, welchen Kenntnisstand seine Klasse durch welche Inhalte und Methoden erreicht hat, wo Mängel liegen, wo Verbesserungen möglich sind, wo Festigung nötig ist (Diagnose), ehe er zur Planung der nächsten Schritte übergeht. Dabei versucht er für diese ein Optimum an erfolgversprechenden Maßnahmen zu planen und aufzubereiten (Indikation), ehe der eigentliche Unterricht am nächsten Tag durchgeführt wird (Intervention/Therapie), an den sich die Nachbereitung in Form von Überlegungen und Dokumentationen zum Erreichen des Stundenziels anschließt (Evaluation).

Dieses Verfahren eines ständigen Spiralverlaufs von Feststellung des bisher Erreichten, Planung und methodischer Ausarbeitung, Durchführung und Kontrolle durch Feststellung des danach Erreichten ist in den meisten Fällen des schulischen Alltags auf den didaktischen Bereich bezogen, da dem Lehrer durch sein Eingebundensein in institutionelle und organisatorische Zwänge

---

<sup>1</sup> Dreesmann (1982, S. 146) spricht von einem Bedingungskomplex, einer psychologischen Bedingung, dem der unmittelbar materielle Charakter fehle.

<sup>2</sup> Bei der statistischen Überprüfung werden trotz eines Untersuchungsdesigns mit Messwiederholung in Versuchs- und Kontrollgruppe wegen der Fülle der möglichen Einflüsse auf die Sozialbeziehungen natürlich nur geringere Effekte nachzuweisen sein. Vgl. dazu: Wittenberg (1998, S. 193): „In der Praxis empirischer Sozialforschung werden für den Test spezifischer Hypothesen Werte  $> .50$ , in der allgemeinen Umfrageforschung häufig selbst Werte  $> .30$  als aussagekräftig erachtet“. Jerusalem (1997, S. 261f.) spricht von vagen Zusammenhangsvermutungen. Wo in Studien empirische Ergebnisse vorlägen, konnten jedoch bisher nur schwache bis durchschnittliche Zusammenhänge ermittelt werden.

<sup>3</sup> Vgl. Kapitel 2.

häufig zu wenig Zeit verbleibt, um sich sinnvoll planend (auch noch) dem Sozialbereich widmen zu können, in welchem Störungen erhebliche Einflusspotentiale auf das Unterrichtsgeschehen und auf das gesamte schulische Umfeld darstellen können, seien sie durch den schulisch-organisatorischen Bereich, durch scheinbar unbedeutende Nebensächlichkeiten im täglichen Unterrichtsgeschehen oder durch schwerste Auffälligkeiten einzelner Schülern bedingt.

Umgekehrt muss natürlich gesehen werden, dass gerade die Verbesserung im Sozialbereich der Schüler auch Optimierung im Lern- und Leistungsbereich verspricht.<sup>1</sup> Daraus folgt die Überlegung, dass eine Übertragung von Ressourcen des „normalen“ Lehrerarbeitsfeldes zugunsten einer Bereicherung der sozialen Arbeit an der Schule notwendig wäre. Solange dieses aber nicht in Aus- und Fortbildungsangeboten, Curricula, Fächern und Stundentafeln festgeschrieben ist, werden Ansätze wie die hier skizzierten singulär bleiben und somit können nur punktuell Erfolge erzielt werden.

Ganzheitlichkeit, möglichst viele Sinne ansprechende Aktionen, ergänzt durch Wege auch kognitiver Auseinandersetzung über Sachthemen, da es sich ja um normalen Musikunterricht an Regelschulen handelt, ist, sozusagen als didaktischer Ansatz, der eine Aspekt des zur Diskussion gestellten Konzeptes dieser Studie. Der andere – wesentlichere – ist darin zu sehen, dass versucht wird, in sozialpädagogischer Denkweise die Inhalte und Aktionen zu suchen und betonend zu verstärken, die das soziale Zusammenleben der Schüler untereinander positiv beeinflussen und damit zu einer Verbesserung des sozialen Klimas in der Schülergruppe beitragen können. Dieses darf nicht nur additiv geschehen, durch Aneinanderreihung vieler einzelner unzusammenhängender Bausteine, sondern durch größtmögliche Integration unter einer umfassenden Perspektive.

Das Entscheidende dieses Ansatzes ist, dass Musikunterricht nicht nur aufgefasst wird als ein Fach, das eine bestimmte Bildungsfunktion erfüllt, sondern dass in ihm gleichzeitig und gleichwertig soziales Bewusstsein durch den Einsatz gezielt ausgewählter Elemente des Mediums Musik geschult werden kann. Das musikalische Wechselspiel zweier Instrumente kann – wie gezeigt – als soziale Dialogfähigkeit interpretiert werden. Musikalische Formen implizieren Regelbewusstsein, musikalisch unterschiedlicher Ausdruck assoziiert Emotionales.

Deshalb war zu fragen, in welchen Lehrinhalten sich Elemente finden, die sowohl für den didaktischen Bereich wie für das Sozialverhalten größtmöglichen Erfolg versprechen.<sup>2</sup>

Im Mittelpunkt der Arbeit im AK MfdS (und von dort wieder in die verschiedenen Schülergruppen hineinwirkend) stand das Musical „Der blaue Strahl“, das zur Realisierung im jeweils eigenen Unterricht der Kollegen methodisch aufbereitet angeboten wurde und dessen positive Einflussnahme auf das Klassenklima hypothetisch erwartet werden konnte. Die musikalische Gattung Musical kann

---

<sup>1</sup> Vgl. Kapitel 1 und das eingangs dieses Kapitels Gesagte.

<sup>2</sup> Vgl. D. Baacke (1988), nach Miller (1995, S. 210f): „Zu fördern sind

1. kognitive Konzentration (Sammlung, Stille, Ruhe),
2. motorisches Ausgreifen (Eroberung, Körperbewusstsein),
3. emotionale Stabilität (Geborgenheit, Gewissheit, Anerkennung, Liebe),
4. soziale Offenheit (Freundlichkeit, Wandel, Verantwortung, Selbständigkeit),
5. ästhetische Sensibilität (Freude an Farben und Formen, Genussfähigkeit, Kreativität)“.

diese Vorgaben sehr gut erfüllen, da sich in ihr gemeinsame Berührungspunkte zwischen didaktischen und sozialen Aspekten finden wie

- hoher Motivations- und Aufforderungscharakter (sinngelbend und erfolgversprechend)
- vielfältige Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, die für einzelne Kinder oder eine Gruppierung innerhalb der Klasse bestimmte Aufgabenstellungen zulässt, ohne dass Anteile des Ganzen verloren gehen
- Langzeitprojektierung, um Festigung im didaktischen wie im Sozialbereich zu bewirken
- Aktualität durch den Lebensbezug zum Schüler

Musicalarbeit mit einer Klasse ist daher sicherlich einer der am besten geeigneten Themenbereiche, um günstig die Sozialbeziehungen und damit das Klassenklima zu beeinflussen. Allerdings ist nicht jedes Werk von sich aus in diesem Sinne zu verwenden. Vielfältige Bearbeitungen formaler oder inhaltlicher Art sind meist notwendig, um allgemein oder sogar zielgerichtet positiv auf einzelne Schüler oder die Bedingungen und Sozialbeziehungen der ganzen Klasse einzuwirken. Dieses kann leicht die Arbeitskraft eines Einzelnen übersteigen.

Im Grundschulbereich gibt es eine Fülle geeigneter kürzerer Werke (etwa 20 bis 30 Minuten Spieldauer), die ein einzelner Kollege allein einstudieren kann, wenn ihm unter dem Aspekt fächerübergreifenden Arbeitens nicht nur die Musikstunden, sondern auch für die Textestudierung das Fach Deutsch, für das Bühnenbild das Fach Werken/Kunst, für den Tanz das Fach Sport usw. zur Verfügung stehen. An den weiterführenden Schulen sind dagegen wegen des Fachlehrerprinzips häufig die Schwierigkeiten wesentlich größer, da bereits Stücke mit etwa einer Schulstunde Spieldauer wegen der erheblichen inhaltlichen und organisatorischen Belastung nicht ohne kollegiale Zusammenarbeit zu erarbeiten sind.

Sowohl in der Beschreibung und Darstellung des Musicals „Der Blaue Strahl“ als auch in der allgemein gehaltenen Checkliste der zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen im Produktionsprozess wird deutlich, welches Engagement auf beiden Seiten – von dem leitenden Lehrer wie den Schülern – abgefordert wird, damit am Ende eine sehenswerte Aufführung zustande kommt. Dieser mehr äußerliche, aber sehr wohl wichtige Aspekt ist das Eine. Auf der anderen Seite – und diese ist die wichtigere – soll betont werden, wie viele Möglichkeiten es bei dieser Arbeit gibt, die sozialen Beziehungen zwischen den Schülern zu fördern. Mit besonderen Arbeitsaufträgen durch den Lehrer, durch den didaktischen Wert des Sujets und durch den hohen Aufforderungscharakter der Gattung Musical kann die Sozialkompetenz der Klasse und die Selbstkompetenz auch bestimmter Schüler positiv beeinflusst werden. Interaktive und kommunikative Aktionen machen es möglich, sie in den Klassen- oder Gruppenverband zu integrieren. Aus dieser Sichtweise darf nicht die Aufführung am Ende das Wesentliche sein. Der Weg dorthin mit seinen vielfältigen Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Schüler im sozialen Bereich muss im Zentrum von gezielt geplanten Überlegungen und Aktivitäten des Lehrers stehen.

Die Ausgestaltung einer Weihnachtsfeier sowie weitere Lieder, Instrumentalstücke und Tänze, die ebenfalls auf sozialpädagogische Aspekte hin ausgearbeitet waren, bildeten einerseits zusätzliche Angebote für Kollegen, die schnell-

ler einstudierten, denen die reine Musicalarbeit zu einseitig erscheinen konnte oder die in ihrem individuellen Schulrahmen auch noch andere musikalische Erwartungen zu erfüllen hatten. Auf der anderen Seite konnten sie aber auch gezielt eingesetzt werden, um bei diagnostizierten Problemen im Sozialbereich der Schüler eine Besserung durch musikalische Intervention zu erreichen.

Unterricht unter sozialpädagogischer Perspektive (Planung, Durchführung und Nachbereitung wie er in dieser Studie dargestellt ist), wird wegen seines Verlaufs, der medizinischen und psychologischen Verfahren ähnelt, zwar als therapeutischer Prozess, nicht aber als Therapie aufgefasst.

Merkt (in einem Vortrag am 11.09.04 in Hannover im Rahmen der Bundesmusikwoche) benutzt für ähnliche oder vergleichbare Ansätze den Terminus „Angewandte Musik“. Sie versteht darunter das Nutzbarmachen von Musik, um außermusikalische Ziele wie Konzentration, Entspannung, Stimmungsausgleich, Verbesserung des Selbstkonzeptes, Transferleistungen, Auditive Wahrnehmung, Sozialverhalten, Kommunikation zu erreichen oder um gesellschaftliche Ziele wie interkulturelles Verständnis, Individualisierung, Integration oder Inclusion (das Eingeschlossensein in bestimmte unterschiedliche Rollen) zu verfolgen.

Während Tischler (vgl. Abb. 1 auf S. 44) fließende Übergänge zwischen Pädagogik, Sonderpädagogik und Therapie erkennt, unterscheidet Merkt Unterricht, der vordergründig auf den Zuwachs an Kenntnissen, Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gerichtet ist, trennscharf von Förderung (Aktivierung vernachlässigter bzw. unterentwickelter Sinnesfunktionen durch angemessene Angebote zur Erweiterung des Erfahrungshorizontes und des Handlungsrepertoires) und von Therapie (praxisorientierte Wissenschaftsdisziplin mit enger Wechselwirkung zu Bereichen wie Psychologie und Medizin, in der Musik gezielt zur Wiederherstellung, Erhaltung und Förderung seelischer, körperlicher und geistiger Gesundheit eingesetzt wird).

In ihrem Sinne wäre das hier vorgelegte Konzept am ehesten als eine Kombination aus Unterricht und Förderung zu verstehen, während es im Modell Tischlers sich nur in Teilen des pädagogischen und sonderpädagogischen Bereiches wiederfinden ließe, was dem Ansatz von Unterricht im Regelschulbereich mit der Analyse der Unterrichtsgegenstände im Hinblick auf sozialpädagogische Verwendung und deren gezieltem Einsatz aber natürlich nicht entsprechen würde.

## 9. Planung der empirischen Studie und Methodik des Verfahrens

### 9.1. Hypothesen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde von einem Klassenklimabegriff ausgegangen, der für ein komplexes Sozialgefüge steht – einem Prozess der Wechselwirkungen von Lehrer, Schüler, Unterrichtsinhalten und Unterrichtszielen. Das Prozessgeschehen ist in der Schule außerordentlich vielfältig und lässt sich nicht in einer einzigen Studie untersuchen.

Im Mittelpunkt der im Folgenden beschriebenen empirischen Untersuchung steht das soziale Miteinander in der Schülergruppe. Zwei Hypothesen sollen formuliert und auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft werden:

1. Sozialpädagogisch orientierter Musikunterricht, insbesondere in Form einer ganzheitlichen, alle Sinne umfassenden langfristigen Arbeit an einem Musical, bewirkt eine Verbesserung des sozialen Klimas in der Schülergruppe, die nicht durch zufällige Veränderungen zu erklären ist.
2. Diese Hypothese gilt insbesondere für Schüler, die von ihren Lehrern als auffällig eingestuft werden.

### 9.2. Operationalisierung der Hypothesen

Um die Hypothesen untersuchen zu können, müssen die relevanten Variablen operationalisiert und dadurch messbar<sup>1</sup> gemacht werden.

Diese sind

- bei der ersten Hypothese der sozialpädagogisch orientierte Musikunterricht sowie die Sozialerfahrungen in der Schülergruppe;
- bei der zweiten Hypothese der sozialpädagogisch orientierte Musikunterricht sowie die Sozialerfahrungen in der durch Lehrer ermittelten Gruppe der auffälligen Schüler.

#### **Sozialpädagogisch orientierter Musikunterricht**

Der Musikunterricht, der als Intervention in der empirischen Studie auf seine Effektivität hin untersucht werden soll, wurde im theoretischen Teil in den Kapiteln 3 und 4 sowie im gesamten praktischen Teil (Kapitel 5 bis 8) ausführlich besprochen.

#### **Sozialerfahrungen in der Schülergruppe**

Als Basis wurde die Skala "Sozialerfahrungen mit Mitschülern (SEM)" des "Sozialfragebogen für Schüler SFS 4-6" von Hanns Petillon (1984) gewählt und für die Gegebenheiten dieser Untersuchung umgearbeitet. Auf die Konstruktion des Testverfahrens und die Werte der veränderten Version wird in Kapitel 10.1. ausführlich eingegangen.

---

<sup>1</sup> Vgl. Bortz (1989, S. 14): "Durch die **Operationalisierung** wird festgelegt, welche Operationen (Handlungen, Reaktionen, Zustände usw.) wir als indikativ für die zu messende Variable ansehen wollen und wie diese Operationen quantitativ erfasst werden."

Dieser standardisierte Test ist als ein erprobtes Messinstrument anzusehen, das viele Bereiche des Miteinander der Schüler, des sozio-emotionalen Klimas, erfasst und somit ein weit umfassendes Bild des Sozialklimas zum jeweiligen Testzeitpunkt ergibt. Er „bezieht sich auf die Häufigkeit und Qualität sozialer Kontakte in der Schülergruppe, auf Reaktionen der Mitschüler im Hinblick auf eigenes Handeln und auf Gefühle der Zugehörigkeit. Es kann festgestellt werden, in welchem Ausmaß sich ein Schüler in der Gruppe der Mitschüler als integriert erlebt“ (Petillon, 1984, S. 4f).

An anderem Ort (S. 5) fasst Petillon die Aussagen zusammen: „Erleben von Verständnis, Zugehörigkeit, Anerkennung.“ Und weiter unten (S. 13) heißt es: „Das Ausmaß an positiven Sozialerfahrungen mit Mitschülern: Können für sehr viele Schüler überdurchschnittlich hohe Werte festgestellt werden, dann scheint die Gruppe dazu beizutragen, dass ein Gefühl der Zugehörigkeit und eines damit verbundenen Wohlbefindens an die Gruppenmitglieder vermittelt wird; gegenseitiges Verständnis und die Erfahrung sozialer Anerkennung scheinen in einem solchen Fall charakteristisch für das Sozialleben in der Klasse.“

Der positive Einfluss von sozialpädagogisch orientiertem Musikunterricht (insbesondere von Musicalarbeit) auf die sozialen Beziehungen innerhalb der Schülergruppe kann dann angenommen werden, wenn die Versuchsgruppe – auch im Vergleich zu einer Kontrollgruppe – im Posttest deutlich höhere Messwerte erzielt als im Pretest.

In der Versuchsgruppe ist ein signifikantes Ansteigen der Klimawerte zwischen den beiden Messzeitpunkten ebenso zu erwarten, wie auffällige Unterschiede zur Kontrollgruppe, die nicht durch normale oder zufällige Prozesse zu erklären sind.

### **Auffällige Schüler**

Die Operationalisierung der zweiten Hypothese, die sich nur auf die auffälligen Schüler bezieht, machte neben demselben Testbogen zu den Sozialerfahrungen mit den Mitschülern und dem Kontrollgruppen-Versuchsplan einen Fragebogen notwendig, mit dem die auffälligen Schüler über die Lehrer ermittelt werden konnten.

Als Grundlage wurde für die Lehrer ein Katalogblatt (s. S. 37f) entwickelt, das Verhaltensauffälligkeiten der folgenden Kategorien enthielt: auf das Kind bezogene Aspekte (Lernverhalten, Körperausdruck, verbales Verhalten, psychisch-soziale Aspekte) und auf Personen oder Sachen gerichtete Gewaltbereitschaft (Vandalismus, körperliche und seelische Gewalt).

## **9.3. Versuchsplan und Ablauf der Untersuchung**

Es wurde das Design eines Kontrollgruppen-Versuchsplans gewählt. Der Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die im Wesentlichen, wenn auch nicht den gleichen, so doch sehr ähnlichen Bedingungen – mit Ausnahme der intervenierenden – unterliegt, ist im Vergleich zu einer einfachen Pre-Post-Messung die bessere Möglichkeit, einen Nachweis über das tatsächliche Eintreten der erwarteten Effekte zu führen.

Eine empirische Überprüfung der Hypothesen soll also erreicht werden durch den Vergleich zweier möglichst großer Gruppen von Schulklassen, von denen in der einen, der Versuchsgruppe, die als Intervention zu betrachtenden sozialpädagogischen Unterrichtsinhalte und Methoden verwendet und angewandt werden und die damit die unabhängige experimentelle Variable repräsentiert. Während in der anderen, der Kontrollgruppe, die zufällig auszuwählen war, beliebige Inhalte unterrichtet wurden.

Der zeitliche Verlauf der Untersuchung gliederte sich in drei Phasen:

## **1. Pretest: Schuljahresanfang (September 1994)**

### **1.1. Befragung der Schüler<sup>1</sup>:**

- Erhebung allgemeiner Daten zu Schule, Klassenstufe, Alter und Geschlecht
- Befragung über die sozio-emotionalen Beziehungen zu den Klassenkameraden („Klassenklimafragebogen für Schülerinnen und Schüler“)

### **1.2. Befragung der Lehrer:**

- Erhebung von Daten zur Schule, zum Schulort, zur Klasse (Leistungsfähigkeit und der persönlichen Affinität des Lehrers zur Klasse) sowie zur Person des Lehrers
- Eine Beschreibung der auffälligen Schüler durch Angaben zu Art, Intensität, Entwicklung, Häufigkeit und Gründen für die Auffälligkeit („Einzelfallbeschreibung“)

## **2. Intervention (nur in der Versuchsgruppe)<sup>2</sup>**

Lehrerfortbildungsarbeit mit der Vorbereitung, Erarbeitung und Aufführung des Musicals „Der blaue Strahl“, sowie weiterer flankierender musikalischer Möglichkeiten in der Versuchsgruppe von September 1994 bis Mai/Juni 1995

Regelmäßig einmal im Monat fanden die jeweils dreistündigen Veranstaltungen des AK MfdS statt. Außerdem wurde ein dreitägiges Kompaktseminar durchgeführt. Diese Fortbildungsarbeit bildete die Basis für die musikalische Intervention zwischen den beiden Eckbefragungen (1.1./1.2. und 3.1./3.2). Die intervenierende Variable bestand also einerseits in der Fortbildungsarbeit, die auf die Lehrer gerichtet war – den Materialien und deren Vermittlungsmöglichkeiten – und andererseits durch diese weitergeleitet in den Musikunterricht, der auf die Schüler gerichtet war.

## **3. Posttest: am Schuljahresende (Ende Mai/Anfang Juni 1995)**

### **3.1. Befragung der Schüler:**

- Wiederholung der Klimabefragung („Klassenklimafragebogen für Schülerinnen und Schüler“)

### **3.2. Befragung der Lehrer:**

- Erhebung von Daten zu musikalischen Einflüssen im Verlauf des Schuljahres auf die Klasse wie Anzahl der Musikstunden, Ausbildung und Funktion des Musik unterrichtenden Lehrers (Ausbildung im

<sup>1</sup> Die Fragebögen finden sich im Anhang zu diesem Kapitel.

<sup>2</sup> S. Kapitel 5 bis 7 mit entsprechendem Anhang.

Fach Musik, Klassenlehrer, Fachlehrer), Beteiligung von Schülern der Klasse an Chor oder Instrumentalgruppen sowie sonstiger musikalischer Aktivitäten in anderen Schulstunden

- Befragung zu Merkmalen der Klasse in Bezug auf das soziale Verhalten, das Lern-/Leistungsverhalten und die Affinität des Lehrers zur Klasse („Angaben zur Klasse“)
- Eine Beschreibung der mit dem Lehrerfragebogen (s. 1.2.) ermittelten auffälligen Schüler durch Angaben zur musikalischen Betätigung und Neigung, zu Veränderungen im sozialen Verhalten im Verlauf des Schuljahres und zu Art, Intensität, Entwicklung, Häufigkeit (noch vorhandener Auffälligkeiten („Einzelfallbeschreibung“))

Da die Versuchsanweisungen für alle Arten empirischer Untersuchungen von besonderer Bedeutung sind, wurden die Kollegen durch Informations- und Anweisungspapiere über Inhalt und Ausführung der Tests ausführlich informiert. So erhielten die Lehrer der Versuchsgruppe in der Septembersitzung des AK MfdS mündliche Erläuterungen sowie ein Informationsblatt, die Kollegen der Kontrollgruppe ein Anschreiben und ein Info-Blatt über Sinn und Durchführungsmethodik der Untersuchung.<sup>1</sup>

Darüber hinaus bekamen beide Gruppen ein Blatt mit einer tabellarisch gegliederten Auflistung von Verhaltensauffälligkeiten sowie Gründen für auffälliges Verhalten.<sup>2</sup>

Die Befragungen wurden an einem beliebigen Schultag in der Zeit der normalen Musikunterrichtsstunden durch die jeweiligen Musiklehrer der Klasse getätigt.

An der Untersuchung nahmen 929 Schüler teil, wobei die Stichprobe im Pretest 44 Klassen mit 882 Schülern umfasste. An der zweiten Befragung nahmen 37 Klassen mit 761 Schülern teil.

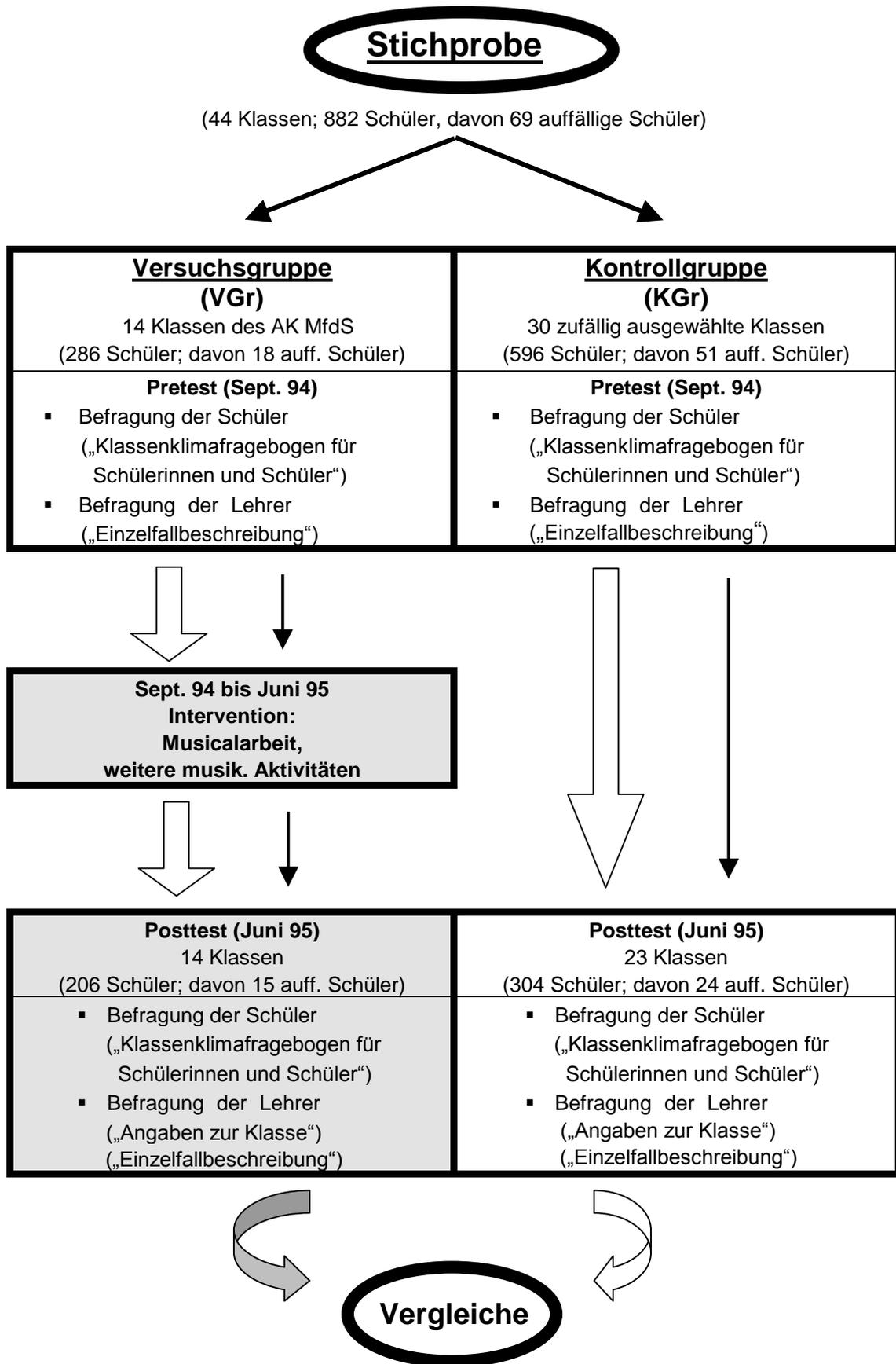
Aus der Tatsache, dass die Vorbereitungszeit, Einstudierung und Aufführung des vorgegebenen Musicals etwa 8 bis 9 Monate dauern würde, ergaben sich zwangsläufig die Zeitpunkte für die Befragungen und damit der gesamte Untersuchungszeitraum. So lag es nahe, Anfang und Ende eines Schuljahres zu wählen, da innerhalb dieser Zeit die Schülergruppe in ihrer Größe und Zusammensetzung – abgesehen von vereinzelt Fehlen sowie einiger weniger Zu- und Abgänge – relativ stabil blieb und damit eine Messwiederholung sinnvoll war.

Im Überblick:

---

<sup>1</sup> S. Anhang zu diesem Kapitel.

<sup>2</sup> S. S. 37f und 41f.



## 9.4. Auswahl und Merkmale der Versuchspersonen

Die Homogenität des Probandenkreises war von vorn herein einerseits durch den Bereich Regelschule gegeben, aus dem alle ausgewählten Klassen stammten, und andererseits dadurch, dass in keiner der Klassen ein Musicalprojekt vorher schon einmal durchgeführt worden war.

Darüber hinaus sollten die Versuchs- und die Kontrollgruppe in folgenden Bereichen gleiche oder mindestens doch ähnliche Strukturen aufweisen:

- Bedingt durch die Thematik, den Sprachstil und den Adressatenkreis des im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stehenden Musicals „Der blaue Strahl“, das für Schüler vom 3. bis zum 7. Schuljahr geeignet ist und somit unter den Teilnehmern des AK MfdS, die als Versuchsgruppe gedacht war, automatisch vorlag, sollte der Probandenkreis der Kontrollgruppe ebenfalls diese Altersstruktur aufweisen.
- Die Schulortgröße und die Schulart sollten möglichst breit gefächert sein, um aus empirisch-statistischer Sicht eine nicht zu enge und damit nicht-repräsentative Teilpopulation zu erhalten, deren externe Validität zu sehr eingeschränkt wäre. Andererseits sind dadurch erhebliche individuelle Unterschiede der einzelnen Probanden nicht zu vermeiden, wodurch sich auch der Personenkreis vergrößert, dessen besondere Bedingungen die Annahme der beabsichtigten Beeinflussung nicht oder kaum zulassen, da bekanntlich bestimmte Unterrichtsinhalte oder –methoden nicht alle Schüler gleichermaßen ansprechen und demzufolge auch nicht gleiche Wirkung zeigen.
- Die Geschlechterverteilung und
- musikalische Parameter wie Chor- und Instrumentalerfahrungen, die musikalische Ausbildung der Lehrer sollten ebenfalls in beiden Gruppen vergleichbar sein.
- Auch sollten sich die beiden Gruppen in bestimmten Lern- und Sozialbereichen nicht wesentlich unterscheiden.

Die Versuchsgruppe ergab sich aus der Bereitschaft von Kollegen des AK MfdS, mit 14 Klassen das Musicalprojekt und weitere musikalische Aktivitäten in ihren Klassen nach den jeweiligen Materialien, Vorgaben und Anleitungen durchzuführen.

Um eine vergleichbare Kontrollgruppe zu finden, wurden die Lehrer des AK MfdS gebeten, beliebige Kollegen mit Klassen vergleichbarer Jahrgänge aus der eigenen oder auch einer fremden Schule anzusprechen, die beiden Befragungen in ihren Klassen durchzuführen. Daraus resultierte eine Gruppe von Lehrern mit 30 Klassen, die zum ersten Testzeitpunkt zur Verfügung stand. An der zweiten Befragung nahmen davon noch 23 Klassen teil.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Da die Auswahl in Versuchsgruppe und Kontrollgruppe nicht rein zufällig war, da es sich ja jeweils um bereits bestehende Klassenzusammenhänge handelte, ist von einem „Quasi-Experiment“ zu sprechen. (Vgl. Weber, Spychiger und Patry, 1993, S. 56).

Anzahl der Schulen, Klassen, Lehrer, Schüler

	Stichprobe		VGr <sup>1</sup>		KGr	
	N	%	N	%	N	%
<b>Schulen</b>	20*		9*		17*	
<b>Klassen</b>	44	100,0	14	31,8	30	68,2
<b>Lehrer</b>	37	100,0	9	24,3	28	75,7
<b>Schüler</b>	882	100,0	286	32,4	596	67,6

\* Die Differenz ist dadurch zu erklären, dass an gleichen Schulen einerseits Klassen der Versuchsgruppe und andererseits der Kontrollgruppe untersucht wurden.

Die Vergleichbarkeit beider Gruppen – als unerlässliche Voraussetzung für den Untersuchungsplan – wird im Folgenden auf der Basis einer explorativen tabellarischen Übersicht diskutiert. Die Daten (allgemeine Daten der Schüler, Lehrer und Schulen, Daten des musikalischen Umfeldes und Daten der Lern- und Sozialkompetenz) beziehen sich dabei auf die Stichprobe von 882 Schülern der ersten Befragung. Parallel dazu werden jeweils die entsprechenden Werte der beiden Gruppen mitgeteilt (Versuchsgruppe mit 14 Klassen und 286 Schülern, Kontrollgruppe mit 30 Klassen und 596 Schülern).

Um die Veränderungen zwischen den beiden Befragungen nach etwa 9 Monaten sinnvoll vergleichen zu können, wurden natürlich nur diejenigen 37 Klassen in die Untersuchung einbezogen, in denen beide Befragungen durchgeführt wurden, und es wurden nur die Schüler in die Auswertung einbezogen, die den Klassenklimafragebogen in bezug auf die sozio-emotionalen Beziehungen zu den Klassenkameraden vollständig ausgefüllt hatten (N = 510).

Anzahl der Klassen pro Schule

Schulen in denen	1 Klasse getestet wurde	2 Klassen getestet wurden	3 Klassen getestet wurden	4 Klassen getestet wurden
	4	10	4	2

Größe der Schulorte

	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
<b>bis 5T EW</b>	130	14,7	21	7,3	109	18,3
<b>5 bis 10T EW</b>	248	28,2	108	37,8	140	23,5
<b>10 bis 25T EW</b>	360	40,8	109	38,1	251	42,1
<b>über 200T EW</b>	144	16,3	48	16,8	96	16,1
<b>Gesamt</b>	882	100,0	286	100,0	596	100,0

Da die Untersuchung eng mit der Lehrerfortbildungsarbeit im AK MfdS im IPTS-Regionalseminar Ost (Lübeck) verknüpft war, die in Eutin im Kreis Ostholstein stattfand, stammt der weitaus größere Anteil (über 80 %) der befragten Schüler aus kleineren Orten und Städten (bis ca. 25 000 EW), nur etwa 17 % aus Großstadtschulen (Lübeck und Kiel). Insgesamt kann somit von einer stärker kleinstädtisch/ländlichen Struktur gesprochen werden. Beide Gruppen sind sich in der Schulortstruktur sehr ähnlich.

<sup>1</sup> VGr in den Tabellen für Versuchsgruppe; KGr für Kontrollgruppe.

## Schularten

	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
<b>Grundschule</b>	350	39,7	95	33,2	255	42,8
<b>Grund- und Hauptschule</b>	452	51,2	131	45,8	321	53,9
<b>Realschule</b>	20	2,3			20	3,3
<b>Gymnasium</b>	60	6,8	60	21,0		
<b>Gesamt</b>	882	100,0	286	100,0	596	100,0

Versuchsgruppe und Kontrollgruppe erweisen sich auch in der Verteilung auf die Schularten als gleichwertig, da die weitaus meisten Schüler beider Gruppen aus Grund- oder Grund- und Hauptschulen stammen.

## Alter der Schüler

	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
<b>7</b>	16	1,8			16	2,7
<b>8</b>	119	13,5	20	7,0	99	16,6
<b>9</b>	280	31,7	62	21,7	218	36,6
<b>10</b>	224	25,4	72	25,2	152	25,5
<b>11</b>	137	15,5	70	24,5	67	11,2
<b>12</b>	71	8,0	39	13,6	32	5,4
<b>13</b>	29	3,3	20	7,0	9	1,5
<b>14</b>	3	,4	2	,7	1	,2
<b>15</b>	1	,1	1	,3		
<b>Angabe fehlend</b>	2	,3			2	,3
<b>Gesamt</b>	882	100,0	286	100,0	596	100,0

## Klassenstufen

	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
<b>2</b>	21	2,4			21	3,5
<b>3</b>	208	23,6	21	7,3	187	31,4
<b>4</b>	401	45,5	117	40,9	284	47,7
<b>5</b>	156	17,6	78	27,3	78	13,1
<b>6</b>	72	8,2	46	16,1	26	4,4
<b>7</b>	24	2,7	24	8,4		
<b>Gesamt</b>	882	100,0	286	100,0	596	100,0

## Durchschnittliche Klassengröße

Stichprobe	VGr	KGr
20,0	20,4	19,9

Die meisten Schüler (etwa 70 %) waren zum Zeitpunkt der ersten Befragung zwischen 9 und 11 Jahren alt, was in etwa den Klassenstufen 3 bis 5 entspricht. Bei der Aufteilung in die beiden Gruppen zeigt sich zwar, dass am häufigsten Schüler der Klassenstufe 4 vertreten sind. Dabei sind in der Versuchsgruppe insgesamt wesentlich mehr ältere, in der Kontrollgruppe mehr jüngere Schüler vertreten. Dieses müsste bei gravierenden Unterschieden bei den entsprechenden Analysen in Bezug auf das Alter berücksichtigt werden.

Die Größe aller Klassen liegt durchschnittlich bei 20,0 Schülern, in der Versuchsgruppe leicht darüber in der Kontrollgruppe unwesentlich darunter, so dass in diesem Bereich von zwei vergleichbaren Gruppen gesprochen werden kann.

## Geschlecht

	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
<b>w</b>	407	46,1	129	45,1	278	46,6
<b>m</b>	472	53,5	157	54,9	315	52,9
<b>Angabe fehlend</b>	3	0,4			3	0,5
<b>Gesamt</b>	882	100,0	286	100,0	596	100,0

Jungen sind insgesamt und in beiden Gruppen etwas stärker als Mädchen vertreten.

Da als intervenierende Variable ein besonders gearteter Musikunterricht in seiner Auswirkung getestet werden sollte, wurde das weitere musikalische Umfeld der Klassen daraufhin überprüft, ob wesentliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bestehen, die als Beeinflussung hätten gelten können.

## Erteilter Musikunterricht

	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
<b>1std.</b>	285	32,3	20	7,0	284	47,7
<b>2std.</b>	539	61,1	242	84,6	297	49,8
<b>Angabe fehlend</b>	39	4,4	24	8,4	15	2,5
<b>Gesamt</b>	882	100,0	286	100,0	596	100,0

Ungefähr zwei Drittel der Schüler hatten regelmäßig zweistündigen Musikunterricht, ein Drittel einstündigen. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass natürlich nur Klassen ausgesucht wurden, in denen auch Musikunterricht gegeben wurde, denn es war ja das Ziel dieser Studie, Musikunterricht, der die Langzeitarbeit eines Musicals zum Kern des Unterrichts macht, mit „normalem“ Musikunterricht zu vergleichen. Deshalb dürfen diese Werte nicht herangezogen werden, um Unterrichtsausfall oder erteilten Unterricht im Fach Musik grundsätzlich zu belegen.<sup>1</sup>

In der Versuchsgruppe wurde der Musikunterricht weitaus häufiger zweistündig (13 Klassen) als einstündig (1 Klasse) erteilt, während die Schüler der Kontrollgruppe nahezu gleichmäßig verteilt ein- und zweistündigen Musikunterricht erhielten.

<sup>1</sup> Zum Vergleich Meinl (2001, S. 9): „In den Grund- und Hauptschulen der Bundesrepublik Deutschland beispielsweise fallen bis zu 80% der Musikstunden aus oder sie werden fachfremd erteilt“.

## Musikalische Ausbildung der Lehrer

	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
<b>ohne Musikstudium</b>	555	62,9	182	63,6	373	62,6
<b>mit Musikstudium</b>	288	32,7	80	28,0	208	34,9
<b>Angabe fehlend</b>	39	4,4	24	8,4	15	2,5
<b>Gesamt</b>	882	100,0	286	100,0	596	100,0

Nur etwa ein Drittel der Lehrkräfte, die das Fach Musik unterrichteten, hatten dieses auch studiert. Diese Proportionierung ist in etwa gleichem Maße auch bei der Aufteilung in Versuchs- und Kontrollgruppe abzulesen. Auch in diesem Fall kann von vergleichbaren Gruppen gesprochen werden.

## Chorerfahrungen der Schüler

	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
<b>im Chor</b>	113	12,8	49	17,1	64	10,7
<b>in keinem Chor</b>	725	82,2	237	82,9	488	81,9
<b>Angabe fehlend</b>	44	5,0			44	7,4
<b>Gesamt</b>	882	100,0	286	100,0	596	100,0

## Instrumentalerfahrungen der Schüler

	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
<b>Instrument</b>	119	13,5	42	14,7	77	12,9
<b>kein Instrument</b>	719	81,5	244	85,3	475	79,7
<b>Angabe fehlend</b>	44	5,0			44	7,4
<b>Gesamt</b>	882	100,0	286	100,0	596	100,0

Etwa 13 % aller Schüler sangen in freien Chören oder im Schulchor mit. Geringfügig höher (13,5 %) ist der Anteil von Schülern, die in Instrumentalgruppen der Schule mitspielten oder die instrumentalen Privatmusikunterricht hatten. Bei Betrachtung beider Gruppen ist erkennbar, dass in der Versuchsgruppe die Anteile in beiden Bereichen etwas höher liegen. Dennoch sind die Unterschiede nicht so groß, dass von zwei unterschiedlichen Gruppenstrukturen gesprochen werden müsste.

## Weitere musikalische Aktivitäten in anderen Schulstunden

	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
<b>selten/gar nicht</b>	414	46,9	161	56,3	253	42,4
<b>manchmal</b>	255	28,9	101	35,3	154	25,8
<b>viel</b>	101	11,5			101	16,9
<b>Angabe fehlend</b>	112	12,7	24	8,4	88	14,8
<b>Gesamt</b>	882	100,0	286	100,0	596	100,0

Da bekanntlich besonders im Grundschulbereich manche Kollegen als didaktisch-methodische Bereicherung ihres Unterrichts musikalische Aktivitäten auch in anderen Fächern einplanen, wurde die Frage nach der Häufigkeit solcher außerfachlichen Betätigung gestellt. Die Stichprobe ergab, dass immerhin bei

ca. 40 % der Schüler in den anderen Fächern manchmal oder sogar viel musikalische Aktivitäten stattfanden. Die Gruppenaufteilung zeigt, dass die Anteile in der Kontrollgruppe etwa 8 Punkte über denen der Versuchsgruppe liegen. Dieses könnte damit zu tun haben, dass in der Kontrollgruppe häufiger nur einstündiger Musikunterricht stattfindet, so dass die Kollegen ihren Fachunterricht öfter für musikalische Aktivitäten öffnen.

Insgesamt sind in diesem Bereich die Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe nicht gravierend, so dass auch hier von vergleichbaren Gruppen ausgegangen werden kann.

Auch die Befragung der Lehrer zu ihrer Einschätzung der Klasse in verschiedenen Lern- und Sozialbereichen zeigt für beide Gruppen eine ähnliche Struktur:

Freude, die Klasse zu unterrichten

	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
weniger	98	11,1	15	5,2	83	13,9
ausgewogen	128	14,5	56	19,6	72	12,1
meistens	388	44,0	178	62,2	210	35,2
fast immer	253	28,7	37	12,9	216	36,2
Angabe fehlend	15	1,7			15	2,5
<b>Gesamt</b>	882	100,0	286	100,0	596	100,0

Eine deutliche Mehrheit der befragten Kollegen (ca. 70 %) hat fast immer oder meistens Freude am Unterrichten der untersuchten Klassen. Nahezu identisch ist das Bild in der Gruppenaufteilung.

Leistungsfähigkeit der Klasse

	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
etwas schwach	148	16,8	24	8,4	124	20,8
normal	611	69,3	245	85,7	366	61,4
groß	108	12,2	17	5,9	91	15,3
Angabe fehlend	15	1,7			15	2,5
<b>Gesamt</b>	882	100,0	286	100,0	596	100,0

Bei der Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Klasse durch die Lehrer ist dagegen eine deutliche Tendenz (etwa 70 %) zur „Normalität“ auf der fünfstufigen Ratingskala – „sehr schwach“/„etwas schwach“/„normal“/„groß“/„sehr groß“ – zu erkennen. Das wird auch daran deutlich, dass die extremen Beurteilungen nicht gewählt wurden.

Im Vergleich der beiden Gruppen zeigt sich, dass die Klassen der Kontrollgruppe weniger stark im mittleren Bereich eingeschätzt werden als die der Versuchsgruppe. Dennoch überwiegt in beiden Gruppen ein normaler Leistungsstand, so dass sie als gleichwertig zu betrachten sind.

Sozialverhalten der Klasse (Posttest)

	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
<b>etwas verschlechtert</b>	45	5,9			45	9,5
<b>gleich geblieben</b>	268	35,2	74	25,8	194	40,9
<b>etwas verbessert</b>	374	49,1	180	62,7	194	40,9
<b>stark verbessert</b>	74	9,8	33	11,5	41	8,6
<b>Gesamt</b>	761	100,0	287	100,0	474	100,0

Diese Ratingskala<sup>1</sup> ist den Lehrern nur im Posttest vorgelegt worden. Es ist die Tendenz abzulesen, dass erheblich mehr Verbesserungen als Verschlechterungen im Sozialverhalten festzustellen sind. In der Gruppenanalyse der Tabelle zeigt sich aber darüber hinaus, dass in der Versuchsgruppe in erheblich stärkerem Maße als in der Kontrollgruppe die Verbesserungen festgestellt wurden.

Zur Überprüfung der 2. Hypothese sind die durch die befragenden Lehrer ermittelten auffälligen Schüler gesondert zu betrachten.

	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
<b>auffällig</b>	69	7,8	18	6,3	51	8,6
<b>nicht auffällig</b>	813	92,2	268	93,7	544	91,4
<b>Gesamt</b>	882	100,0	286	100,0	596	100,0

Auffällige Schüler wurden im Pretest in 29 der 44 untersuchten Klassen (= 65,9 %) durch die befragenden Lehrer festgestellt. Über die gesamte Schülerzahl ergibt sich ein Anteil von 7,8 % auffälliger Schüler. In der Versuchsgruppe ist dieser Anteil um 1,5 Punkte unter-, in der Kontrollgruppe um 0,8 Punkte überschritten. Auch diese Abweichungen sind nicht extrem, so dass auch hier von zwei vergleichbaren Gruppen gesprochen werden darf.

Die Analysen dieses Abschnitts zeigen, dass Versuchs- und Kontrollgruppe sich nur in sehr wenigen Bereichen (Altersstruktur resp. Klassenstufen, erteilter Musikunterricht und weitere musikalische Aktivitäten<sup>2</sup>) stärker unterscheiden, so dass insgesamt die beiden Gruppen als miteinander vergleichbar angesehen und damit in Signifikanztests unter Beachtung der genannten Einschränkungen auf Unterschiede hin untersucht werden können.

Ein T-Test zwischen den beiden Gruppen und dem mittleren Messwert<sup>3</sup> der ersten Befragung, der nur um .25 differiert, bestätigt, dass beide Gruppen sich nicht signifikant voneinander unterscheiden:

<sup>1</sup> „Stark verschlechtert“ wurde nicht angewählt.

<sup>2</sup> Der etwas höhere Anteil von zweistündigem Musikunterricht in der Versuchsgruppe wird „kompensiert“ durch den höheren Anteil von musikalischen Aktivitäten in anderen Stunden in der Kontrollgruppe, so dass davon ausgegangen werden kann, dass keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen beiden Gruppen im musikalischen Bereich bestehen.

<sup>3</sup> Die Messwerte werden ausführlich in Kapitel 10 erläutert.

Gruppenstatistiken

	Gruppe	N	AM	s
Mittlerer T-Wert (Pretest)	VGr	249	47,97	11,738
	KGr	514	48,22	11,220

Test bei unabhängigen Stichproben

	Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
	F	Sig.	T	df	Sig.
Mittlerer T-Wert (Pretest)	,820	,366	-,282	471,499	,778

## 10. Verwendete Messinstrumente und Auswertungsmethoden

### 10.1. Entwicklung des Messmodells

#### Messwerte

Die Skala "Sozialerfahrungen mit Mitschülern (SEM)" des "Sozialfragebogen für Schüler SFS 4-6" von Hanns Petillon<sup>1</sup> besteht aus 38 Items mit jeweils vier Antwortmöglichkeiten: stimmt immer/stimmt meistens/stimmt manchmal/das ist falsch.

Der Rohwert dieser Skala ergibt sich aus der Summe der 38 angekreuzten Itemwerte. Der Ergebnisbereich liegt damit zwischen 38 (38 x 1) und 152 (38 x 4). Diese Werte sind von Petillon durch Eichung an einer Stichprobe mit ca. 4.300 Schülern normiert worden.

Als Interpretationswerteskalen bietet Petillon ein Prozentrangband (0-0 bis 99-100) oder ein T-Wert-Band (17-22 bis 71-74) an, wobei letzteres zu mittleren T-Werten (20 – 74) zusammengefasst werden kann.

Petillon (1984, S. 9) bevorzugt die Analyse mittels T-Wert, da damit auch weitere Untersuchungen durch Mittelwertvergleiche möglich sind. Weil dieses auch für diese Untersuchung von Bedeutung ist, wird der mittlere T-Wert als zentraler Messwert für die Analysen dieser Untersuchung übernommen.

Der entscheidende Bezugswert ist also stets der mittlere T-Wert als abhängige Variable, die aus der Sicht des einzelnen Schülers die sozialen Beziehungen zu seinen Mitschülern widerspiegelt und im arithmetischen Mittel aller Schüler einer Klasse den Wert für das Klima im Sozialbereich der Schüler dieser Klasse ergibt.

Die Häufigkeitsverteilung des mittleren T-Wertes zum ersten Testzeitpunkt zeigt den folgenden Verlauf:

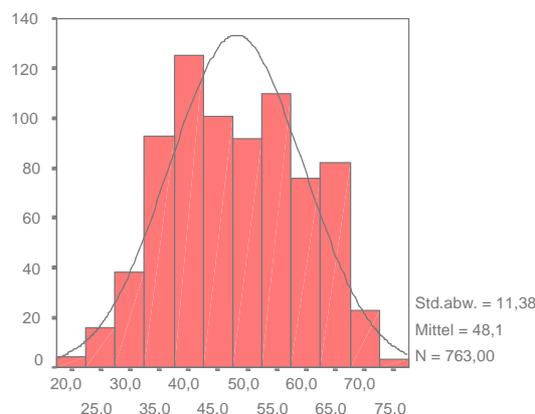


Abb. 1 Verteilung mittlerer T-Wert (Pretest)

<sup>1</sup> Petillon (1984).

## Veränderungen am Fragebogen

Der Fragebogen von Petillon wurde auf die Anwendbarkeit in Bezug auf die Problemstellungen dieser Untersuchung hin überprüft und durch vereinfachende Formulierungen so verändert, dass er auch von jüngeren Schülern verstanden und bearbeitet werden konnte. Dieser Eingriff war notwendig, da mehrere Mitglieder der Lehrerfortbildungsveranstaltung AK MfdS, die Basis für die Untersuchung war, Musikunterricht auch in der dritten Klasse erteilten. Außerdem wurden einige in Norddeutschland weniger gebräuchliche Formulierungen durch weitgehend inhaltsgleiche ersetzt.<sup>1</sup>

Item-Nr.	Petillon (1984): Skala „Sozialerfahrungen mit Mitschülern“	„Neue Klimaskala nach Petillon“
1	Ich kann mich auf meine Mitschüler verlassen.	Ich kann mich auf meine Mitschüler verlassen.
2	Meine Mitschüler gönnen mir gute Noten.	<b>Meine Mitschüler freuen sich, wenn ich etwas Richtiges gesagt habe.</b>
3	Meine Mitschüler gönnen es mir, wenn mich der Lehrer lobt.	<b>Meine Mitschüler freuen sich mit mir, wenn mich der Lehrer lobt.</b>
4	Meine Mitschüler lassen mich im Stich.	<b>Meine Mitschüler helfen mir nicht.</b>
5	Wenn ich ungerecht behandelt werde, helfen mir meine Mitschüler.	Wenn ich ungerecht behandelt werde, helfen mir meine Mitschüler.
6	Meine Mitschüler verhalten sich unfreundlich zu mir.	<b>Meine Mitschüler sind gemein zu mir.</b>
7	Meine Mitschüler helfen mir gerne.	Meine Mitschüler helfen mir gerne.
8	Ich werde von meinen Mitschülern verspottet.	<b>Meine Mitschüler lachen über mich.</b>
9	In der Klasse fehlen mir Schüler, die mich verstehen.	<b>Ich habe in der Klasse keine Freunde</b>
10	In der Schule kann ich bei Spielen, die mir gefallen, mitmachen.	<b>Meine Mitschüler lassen mich gerne mitspielen.</b>
11	Ich fühle, dass ich zur Klasse gehöre.	<b>Meine Mitschüler finden es gut, dass ich in der Klasse bin.</b>
12	Meine Mitschüler gönnen mir, wenn ich ein Spiel gewinne.	<b>Meine Mitschüler finden es gut, wenn ich ein Spiel gewinne.</b>
13	In der Klasse wird schlecht von mir geredet.	In der Klasse wird schlecht von mir geredet.
14	Die meisten Schüler helfen mir, wenn ich im Unterricht Schwierigkeiten habe.	Die meisten Schüler helfen mir, wenn ich im Unterricht Schwierigkeiten habe.
15	Meiner Mitschüler lassen mich auf dem Schulhof alleine stehen.	Meiner Mitschüler lassen mich auf dem Schulhof alleine stehen.
16	Wenn ich mit anderen Krach habe, helfen mir meine Mitschüler.	<b>Wenn ich mit anderen Streit habe, helfen mir meine Mitschüler.</b>
17	Meine Mitschüler kümmern sich um mich.	Meine Mitschüler kümmern sich um mich.
18	Bei Spielen auf dem Schulhof darf ich nicht mitmachen.	Bei Spielen auf dem Schulhof darf ich nicht mitmachen.
19	Meine Mitschüler lachen mich aus.	Meine Mitschüler lachen mich aus.
20	Ich merke, dass mich viele Mitschüler gut leiden können.	<b>Ich merke, dass mich viele Mitschüler mögen.</b>

<sup>1</sup> Die Veränderungen am Fragebogen von Petillon sind fett gedruckt.

Item-Nr.	Petillon (1984): Skala „Sozialerfahrungen mit Mitschülern“	„Neue Klimaskala nach Petillon“
21	In der Klasse wird heimlich über mich gelacht.	In der Klasse wird heimlich über mich gelacht.
22	Wenn ich Mitschüler brauche, sind sie für mich da.	<b>Wenn ich Hilfe brauche, sind meine Mitschüler für mich da.</b>
23	Meine Mitschüler verhalten sich freundschaftlich zu mir.	Meine Mitschüler verhalten sich freundschaftlich zu mir.
24	Meine Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin.	Meine Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin.
25	Es gelingt mir, mit den Mitschülern zusammen zu sein, die ich gut leiden kann.	<b>Die Mitschüler, die ich mag, kommen gern zu mir.</b>
26	Ich merke, dass viele Mitschüler mich nicht leiden können.	<b>Ich merke, dass viele Mitschüler mich nicht mögen.</b>
27	Die Mitschüler wollen meine Meinung wissen.	Die Mitschüler wollen meine Meinung wissen.
28	Die Mitschüler flüstern heimlich über mich.	Die Mitschüler flüstern heimlich über mich.
29	Ich merke, dass viele Mitschüler gern neben mir sitzen wollen.	<b>Ich merke, dass viele Mitschüler gerne neben mir sitzen wollen.</b>
30	Meine Mitschüler freuen sich, wenn ich mich über etwas ärgere.	Meine Mitschüler freuen sich, wenn ich mich über etwas ärgere.
31	Was in der Klasse über mich erzählt wird, entspricht der Wahrheit.	<b>Was in der Klasse über mich erzählt wird, das stimmt.</b>
32	Ich komme mit den anderen in der Klasse gut aus.	Ich komme mit den anderen in der Klasse gut aus.
33	Ich merke, dass viele Mitschüler mich gern haben.	<b>Ich merke, dass viele Mitschüler mich gerne haben.</b>
34	Ich bin froh, dass ich in dieser Schulklasse bin.	Ich bin froh, dass ich in dieser Schulklasse bin.
35	Die meisten Mitschüler versuchen, gut mit mir auszukommen.	Die meisten Mitschüler versuchen, gut mit mir auszukommen.
36	Ich merke, dass die Mitschüler mich für nett halten.	<b>Meine Mitschüler finden mich nett.</b>
37	Wenn etwas Wichtiges besprochen wird, fragen mich meine Mitschüler nach meiner Meinung.	<b>Wenn etwas Wichtiges besprochen wird, fragen mich meine Mitschüler.</b>
38	Ich fühle mich in dieser Klasse wohl.	Ich fühle mich in dieser Klasse wohl.

Durch die sprachlich veränderten Items entstand allerdings das Problem, in wie weit der umformulierte Testbogen<sup>1</sup> den Testgütekriterien genügt, da wegen der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit keine Testerprobung möglich war.

### Häufigkeitsverteilung innerhalb der Items (Pretest)<sup>2</sup>

Bei den meisten Items sind die Antworten auf der vierstufigen Rating-Skala – „stimmt immer oder sehr oft“, „stimmt meistens“, „stimmt manchmal“, „das ist falsch“ – zur Mitte hin verteilt.

Eine extrem links-schiefe Verteilung (d. h. die Antwort „das ist falsch“ ist bei mehr als der Hälfte der Schüler angekreuzt) zeigt sich bei den Items

<sup>1</sup> Künftig als „Neue Klimaskala nach Petillon“ bezeichnet.

<sup>2</sup> S. Anhang zu Kapitel 10.

- 9 Ich habe in der Klasse keine Freunde.
- 15 Meiner Mitschüler lassen mich auf dem Schulhof alleine stehen.
- 18 Bei Spielen auf dem Schulhof darf ich nicht mitmachen.
- 19 Meine Mitschüler lachen mich aus.
- 34 Ich bin froh, dass ich in dieser Schulklasse bin.
- 13 In der Klasse wird schlecht von mir geredet.
- 30 Meine Mitschüler freuen sich, wenn ich mich über etwas ärgere.
- 38 Ich fühle mich in dieser Klasse wohl.
- 4 Meine Mitschüler helfen mir nicht.
- 21 In der Klasse wird heimlich über mich gelacht.
- 28 Die Mitschüler flüstern heimlich über mich.
- 26 Ich merke, dass viele Mitschüler mich nicht mögen.

Diese Items<sup>1</sup> sind auf der einen Seite diejenigen, die im Fragebogen „negativ“ formuliert sind. Sie signalisieren dem Schüler das Gefühl von offener oder versteckter Ablehnung, von Ausgrenzung oder Ausschluss, von erfahrener Schadenfreude oder Nachrede.<sup>2</sup> Da die meisten Schüler sicherlich zeitweise wenigstens eine Kontaktperson innerhalb der Klassengemeinschaft haben werden und sich damit nicht vollständig ausgeschlossen oder ausgegrenzt fühlen, ist verständlich, dass die Antwort „das ist falsch“ gehäuft angewählt wurde.

Auf der anderen Seite sind hier die beiden Items 34 und 38 vertreten, die in stärkstem Maße das Wohlbefinden, in der Klasse zu sein, ausdrücken.

Selbst die Erfahrung kleinster Unstimmigkeiten innerhalb der Sozialgemeinschaft könnten dazu führen, dass die Ausschließlichkeit, die inhaltlich in den beiden Items vermittelt wird, das Antwortverhalten in dieser Richtung beeinflusste.

Eine eher rechts-schiefe Verteilung (75% der Schüler haben „stimmt immer oder sehr oft“ oder „stimmt meistens“ angekreuzt) ergibt sich bei Item 31(„Was in der Klasse über mich erzählt wird, das stimmt“).

Diese Sonderstellung ist vermutlich auf das Indifferente, die inhaltlich mehrdeutige Struktur, zurückzuführen. Einerseits ist ein positiver Aspekt zu erkennen (die Richtigkeit der Aussagen über mich) aber andererseits sind auch negative Gesichtspunkte enthalten (es wird über mich geredet, d.h. ich bin nicht dabei, ich bin ausgeschlossen, isoliert; es ist zwar richtig, was über mich gesagt wird, aber das Gesagte könnte auch etwas Unangenehmes sein). Angewählt wurde in diesem Fall aber eher die positive Sichtweise, was das gute Selbstwertgefühl der meisten Schüler beschreiben würde, oder aber, die Frage wurde nicht verstanden.

---

<sup>1</sup> Vgl. B. Schmidt (1999), die in ihrer Staatsexamensarbeit bei einer Befragung von drei achten Klassen einer Realschule mit denselben Fragebögen und auch im Zusammenhang mit Musicalarbeit in der Schule ebenfalls die Items 9, 15 und 18 als extrem links-schief ermittelt.

<sup>2</sup> In dieser Negativ-Skala fehlen nur die beiden Items 6 („Meine Mitschüler sind gemein zu mir“) und 8 („Meine Mitschüler lachen über mich“), die aber ebenfalls links-schief verteilt sind und mit knapp unter 50% Antworthäufigkeit („das ist falsch“) als nächste folgen.

## Reliabilität<sup>1</sup>

Petillon errechnet 1980 für die innere Konsistenz der Skala „Sozialerfahrungen mit Mitschülern“ den Koeffizienten .90 über Cronbach-Alpha. Ingenkamp/Saldern kommen 1983 zu dem gleichen Ergebnis, Knapp (1980) auf .89.<sup>2</sup>

Die Reliabilitätsprüfung<sup>3</sup> der von mir veränderten Testfassung Petillons ergibt sowohl für die Gesamtstichprobe wie für die Teilstichprobe der auffälligen Schüler im Pretest > .94 und im Posttest > .91, so dass von hoher Reliabilität<sup>4</sup> gesprochen werden darf, was bestätigt, dass auch die sprachlich veränderten Items sehr gut zusammen passen. Die Mittelwerte streuen breit und die Standardabweichungen der einzelnen Items sind nicht zu groß.

Skala	Petillon	„Neue Klimaskala nach Petillon“	
		Pre	Post
Cronbach-Alpha	.90	.9416	.9117

Skala auffällige Schüler	Petillon	„Neue Klimaskala nach Petillon“	
		Pre	Post
Cronbach-Alpha	keine Angabe	.9472	.9129

Eine Mittelwertmessung von Petillon ergab bei 155 zufällig ausgewählten deutschen Schülern seiner Eichstichprobe 115,6.<sup>5</sup> Der Mittelwert meiner Untersuchung ergibt im Pretest 112,66 und im Posttest 114,63.

Beide Werte liegen etwas niedriger als bei Petillon. Unter den Aspekten regionaler Unterschiede, der größeren Probandenanzahl, des Einschlusses auch dritter Klassen und besonders des Zeitunterschiedes zwischen den Messungen von mehr als einem Jahrzehnt, dürften die Werte die Untersuchung in ihrer Validität untermauern.

Itemssumme	AM	s	N
SEM (Petillon)	115,6		155
„Neue Klimaskala nach Petillon“ Pretest	112,66	18,723	763
„Neue Klimaskala nach Petillon“ Posttest	114,63	20,216	621

Die Interkorrelation zwischen Pre- und Posttest beträgt .62.

Da die Veränderungen des Fragebogens nur nach sprachlichen, nicht aber nach inhaltlichen Kriterien vorgenommen wurden, und, wie gezeigt, damit größte Übereinstimmung zwischen den beiden Testformen besteht, kann die geichtete Werteskala Petillons übernommen werden.

<sup>1</sup> Ausführliche Tabellen finden sich im Anhang zu Kapitel 10.

<sup>2</sup> Petillon (1984, S. 23).

<sup>3</sup> Alle folgenden statistischen Tests auf Signifikanz wurden mit der Standardversion 11.0 von SPSS („statistical package of the social sciences“) durchgeführt. Als ergänzende Literatur wurde verwendet: Bortz (1993), Bruhn (1995), Bruhn (2000), Gogolok (1992), Wittenberg (1998), Wittenberg/Cramer (2000).

<sup>4</sup> Wittenberg (1998, S. 97):  $\geq 90$ : hohe Reliabilität,  $\geq 70$ : zufriedenstellende Reliabilität,  $\geq 50$ : ausreichende Reliabilität.

<sup>5</sup> Petillon (1984, S. 24).

## 10.2. Unterskalen

Wegen der großen Anzahl von Items, die Sozialbeziehungen in der Schülergruppe abbilden sollen, kann es nützlich sein, die Gesamtskala zu sinnvoll interpretierbaren Bündeln von Variablen zusammenzufassen, die im Detail genauere Aufschlüsse über bestimmte Teilaspekte der Gesamtskala<sup>1</sup> geben können.

Petillon<sup>2</sup> selbst unterteilt die Skala „Sozialerfahrungen mit Mitschülern“ in drei Unterskalen, wobei die positive wie die negative Sichtweise der Aspekte deutlich wird:

- „Erfahrung: Ausschluss von Gruppenaktivitäten (Wohlbefinden; Gefühl der Zugehörigkeit):  
Items 4, 10, 11, 15, 18, 25, 27, 34, 37, 38
- Erfahrung: Ablehnung (Spott, Hänseleien, Neid):  
Items 2, 3, 6, 8, 12, 13, 19, 20, 21, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 36
- Erfahrung: Mangel an persönlicher Zuwendung (Verständnis, Trost, Hilfe, Freundschaft):  
Items 1, 5, 7, 9, 14, 16, 17, 22, 23, 24, 32, 35.“

Testgütwerte berichtet Petillon nicht. Die drei Skalen „resultieren aus Plausibilitätserwägungen des Autors“ (1984, S. 12).

Eigentlich können sie auch nicht mit den neuen Skalen A (Ausschluss), B (Ablehnung) und C (Zuwendung),<sup>3</sup> die durch Umformulierung von Items entstanden sind, verglichen werden.

Eine Analyse zeigt aber, dass die drei neuen Unterskalen (A, B und C) im Vorwie im Nachtest eine zufriedenstellende Reliabilität aufweisen und damit als Messinstrument angewendet werden können, um Teilbereiche der Schüler-Schüler-Beziehungen differenzierter abzubilden. Auch sie sind als abhängige Variablen zu betrachten.<sup>4</sup>

Cronbach-Alpha

Skala	Petillon	„Neue Klimaskalen nach Petillon“	
		Pre	Post
<b>A (Ausschluss)</b>	keine Angabe	.8014	.7037
<b>B (Ablehnung)</b>	keine Angabe	.8536	.7740
<b>C (Zuwendung)</b>	keine Angabe	.8893	.8512

Skala (auffällige Schüler)	Petillon	„Neue Klimaskalen nach Petillon“	
		Pre	Post
<b>A (Ausschluss)</b>	keine Angabe	.8302	.6990
<b>B (Ablehnung)</b>	keine Angabe	.8644	.7607
<b>C (Zuwendung)</b>	keine Angabe	.8983	.8437

<sup>1</sup> Dieser Gedanke war insofern wichtig, als die Untersuchung nicht nur rein wissenschaftlicher Art war, sondern auch den Lehrern der Fortbildungsveranstaltung, wie denen der Kontrollgruppe, eine detaillierte Rückmeldung über die untersuchte Klasse und die einzelnen Schüler geben sollte und somit eine Hilfe im Schulalltag sein konnte.

<sup>2</sup> Petillon (1984, S. 12).

<sup>3</sup> Übersicht der Items der drei Unterskalen im Anhang zu diesem Kapitel.

<sup>4</sup> Weitere Möglichkeiten, die Gesamtskala in Unterskalen zu differenzieren sind im Anhang von Kapitel 10 dargestellt.

Beim Vergleich der Alpha-Werte zwischen Pre- und Posttest sinkt nur bei den auffälligen Schülern die Reliabilität der Skala A (Ausschluss) bemerkenswert deutlich, d.h. die Homogenität der Gruppe sinkt, was dadurch begründet sein könnte, dass durch die Intervention die Fragen der Unterskala A die auffälligen Schüler zu einem anderen Antwortmuster führen.

Bei den Unterskalen A und B der Gesamtstichprobe steigt der Mittelwert von der ersten zur zweiten Befragung leicht, bei der Unterskala C etwas deutlicher an:

Mittelwert und Streuung (Gesamtstichprobe)

Itemsomme	AM	s	N
A (Ausschluss) Pretest	31,42	5,228	852
A (Ausschluss) Posttest	31,74	4,522	720
B (Ablehnung) Pretest	46,71	7,498	809
B (Ablehnung) Posttest	47,15	6,268	684
C (Zuwendung) Pretest	34,67	7,421	835
C (Zuwendung) Posttest	35,89	6,605	694

Skaleninterkorrelation (Gesamtstichprobe)

	A Pre	B Pre	C Pre	A Post	B Post	C Post
A Pre	1					
B Pre	0,772*	1				
C Pre	0,808	0,763	1			
A Post	0,365	0,364	0,363	1		
B Post	0,398	0,443	0,398	0,748	1	
C Post	0,48	0,455	0,54	0,694	0,71	1

Die Korrelation ist in allen Kombinationen höchst signifikant, wenn auch unterschiedlich in den Effektstärken. Zum gleichen Messzeitpunkt liegen die Korrelationswerte erheblich höher als zu den unterschiedlichen Zeitpunkten. Dies zeigt einerseits, dass die drei Unterskalen verwandte Konstrukte aus der Hauptskala „Sozialerfahrungen mit Mitschülern“ darstellen und andererseits, dass sich deutliche Veränderungen in der Beantwortung der Itemfragen zwischen Pre- und Postmessung ergeben haben.

In der Teilstichprobe der auffälligen Schüler sind die positiven Veränderungen zwischen Pre- und Posttest bei der Unterskala A gering, bei den Unterskalen B und C etwas deutlicher:

Mittelwert und Streuung (auffällige Schüler)

Itemsomme	AM	s	N
A (Ausschluss) Pretest	28,58	6,21	66
A (Ausschluss) Posttest	29,46	4,90	50
B (Ablehnung) Pretest	43,21	8,78	66
B (Ablehnung) Posttest	44,98	6,82	48
C (Zuwendung) Pretest	31,34	8,43	65
C (Zuwendung) Posttest	32,76	7,13	46

Skaleninterkorrelation (auffällige Schüler)

	A Pre	B Pre	C Pre	A Post	B Post	C Post
A Pre	1					
B Pre	,750	1				
C Pre	,803	,799	1			
A Post	,663	,475*	,563	1		
B Post	,634	,444*	,528	,813	1	
C Post	,762	,590	,669	,750	,770	1

Alle Korrelationen höchst signifikant ( $< .001$ ) bis auf \*: sehr signifikant ( $< .01$ )

Die Effektstärken liegen bei den auffälligen Schülern wesentlich enger als in der Gesamtstichprobe beieinander. Daraus ist abzulesen, dass diese weniger stark in ihrer Antwortfindung zwischen Vor- und Nachtest abgewichen sind.

In der folgenden Übersicht sind die abhängigen Variablen<sup>1</sup> zur Überprüfung der beiden Hypothesen (mit Angaben zur Werteskala und dem Messniveau) dargestellt:

Variable	Kategorien	Werteskala <sup>2</sup>	Messniveau
<b>mTW</b>	mittlerer T-Wert: aus der Summe der 38 Items errechneter Bezugswert für das soziale Klima in der Schülergruppe	20 bis 74	intervallskaliert
<b>A (Ausschluss)</b>	Erfahrung: Ausschluss von Gruppenaktivitäten (Wohlbefinden; Gefühl der Zugehörigkeit)	10 bis 40	intervallskaliert
<b>B (Ablehnung)</b>	Erfahrung: Ablehnung (Spott, Hänseleien, Neid)	16 bis 64	intervallskaliert
<b>C (Zuwendung)</b>	Erfahrung: Mangel an persönlicher Zuwendung (Verständnis, Trost, Hilfe, Freundschaft)	12 bis 48	intervallskaliert

### 10.3. Statistische Prozeduren

#### Messverfahren zur Überprüfung der Hypothesen

Im Folgenden werden die eingangs von Kapitel 9 formulierten Hypothesen statistisch überprüft. Sind Besonderheiten zu erkennen, werden diese in ihrer Stärke und Richtung beschrieben.

Ferner wird dann ebenso untersucht, ob auch Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen den entsprechenden unabhängigen Variablen und den drei Unterskalen A (Ausschluss), B (Ablehnung) und C (Zuwendung) zu erkennen sind, die Teilaspekte klassenklimatischer Bedingungen ausdrücken.

Als bedeutsam wird nur ein Ergebnis angesehen, das ein Signifikanzniveau von mindestens  $\alpha < .05$  erreicht.

Mit Hilfe von Chi-square-Tests wird die Tendenz der Veränderung zwischen Pre- und Posttest auf Signifikanz überprüft.

<sup>1</sup> Eine Tabelle mit allen Variablen (den Kategorien und ihrem Messniveau) findet sich im Anhang zu diesem Kapitel.

<sup>2</sup> Die jeweilige Werteskala ergibt sich als niedrigster bzw. höchster ermittelter Wert in der Schülergruppe.

Die Überprüfung der Unterschiedshypothesen wird mit Hilfe des T-Test auf signifikante Zufallsabweichung hin durchgeführt. Das Messniveau muss bei diesem Test mindestens Ordinalniveau haben. Dieses Niveau wird überschritten, da es sich bei den Messdaten um Intervallskalierung handelt.

Um die Zusammenhänge zwischen jeweils zwei Variablen zu beschreiben, steht mit Pearson's r ein Maß zur Verfügung, das Enge und Richtung eines bivariaten Korrelationszusammenhanges in einem einzigen Kennwert charakterisiert.

Es werden die Veränderungen der mTW-Werte und der drei Unterskalen zwischen Pre- und Posttest und im Vergleich von Versuchsgruppe und Kontrollgruppe untersucht. Da es sich also um Messwiederholung handelt, wird die Überprüfung der Unterschiedshypothesen mit Hilfe eines T-Test mit gepaarten Stichproben durchgeführt. Das Messniveau muss bei diesem Test ebenfalls mindestens Ordinalniveau haben. Dieses Niveau wird bei den vorliegenden Daten überschritten, da die untersuchten Variablen intervallskaliert vorliegen. Bei der Prüfung der Zusammenhangshypothesen wird der Differenzwert des mTW bzw. der drei Unterskalen zwischen Post- und Pretest mit der jeweils zu untersuchenden Variablen korreliert.

Die Abkürzungen in den Spalten- und Zeilenköpfen der Tabellen bedeuten:

<b>T-Test:</b>	AM	Arithmetisches Mittel
	s	Standardabweichung
	T	T-Wert
	Sig.	Signifikanzwert
<b>Korrelation</b>	Korr.	Pearson's r
	Sig.	Signifikanzwert nach Pearson

Bei allen verwendeten Testarten gilt für das Signifikanzniveau<sup>1</sup>:

***	höchst signifikant	(alpha < .001)
**	sehr signifikant	(alpha < .01)
*	signifikant	(alpha < .05)

<sup>1</sup> Über die Sprachregelung beim Signifikanzniveau s. Wittenberg (1998, S. 192).

## 11. Auswertung der Zusammenhänge

Das Hauptanliegen dieser Untersuchung ist der empirisch-statistische Nachweis, dass über einen längeren Zeitraum gezielt eingesetzte sozialpädagogisch konzipierte Unterrichtsinhalte im Fach Musik – insbesondere in Form von Musi- calarbeit – eine positive Veränderung der Klimawerte in der Schülergruppe bewirken.

Der Nachweis wird durch eine Pre-/Postmessung und im Vergleich von Ver- suchs- und Kontrollgruppe erbracht.

Dazu werden von den Probanden zunächst die Veränderungen der Werte zwi- schen den Messzeitpunkten ermittelt.<sup>1</sup> Sie können sich verbessert oder ver- schlechert haben oder sie sind gleich geblieben. Im Sinne der Studie sind aber nur die Verbesserungen hypothetisch relevant. Deshalb werden im Folgenden schlechtere und unveränderte Werte im Posttest zur Kategorie „nicht verbes- sert“ zusammenfasst.<sup>2</sup> Damit können die Veränderungen der Schüler in relati- vem Vergleich zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe in dichotomisierter Form („nicht verbessert“ – „verbessert“) gegenübergestellt und präzise bewertet wer- den.

Anschließend werden die Mittelwerte von Pre- und Posttest beider Gruppen durch einen T-Test für gepaarte Stichproben verglichen und auf Signifikanz ge- prüft.

### 11.1. Neue Klimaskala nach Petillon:

Wie die folgende Grafik zeigt, haben sich 55,8% der Schüler der Versuchs- gruppe und 51% der Kontrollgruppe in ihren Messwerten zwischen Pre- und Posttest verbessert.

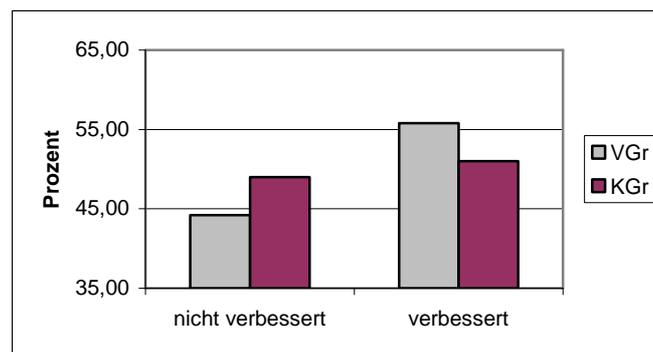


Abb. 1 Neue Klimaskala nach Petillon: relative Häufigkeiten der Veränderungen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

Die Mittelwerte von Pre- und Posttest beider Gruppen stellen sich wie folgt dar:

<sup>1</sup> Im Anhang zu diesem Kapitel werden jeweils die vollständigen Tabellen der Analysen wiedergegeben.

<sup>2</sup> Die Tabellen in der dreigliedrigen Form („verschlechtert“ – „gleich geblieben“ – „verbessert“) sind im Anhang ebenfalls enthalten.

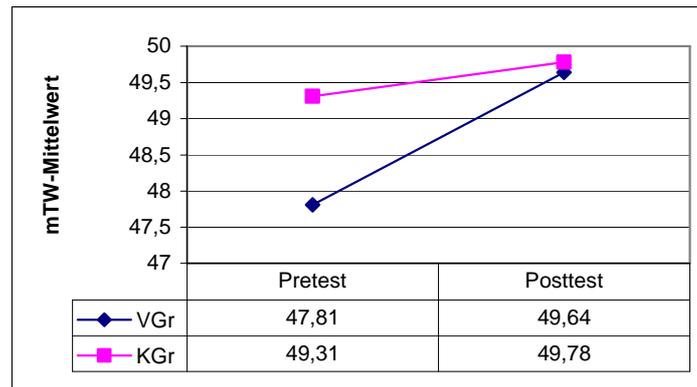


Abb. 2 Neue Klimaskala nach Petillon: Mittelwertvergleich der mTW-Werte zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

Die Mittelwerte des mTW haben sich in der Versuchsgruppe sehr signifikant positiv um 1,83 verändert ( $T = -2,647$ ;  $\alpha = ,009$ ), während in der Kontrollgruppe ( $T = -,753$ ;  $\alpha = ,452$ ) die leichte Erhöhung um .47 das vorgegebene Signifikanzniveau von  $\alpha < ,05$  bei weitem nicht erreicht.

### Geschlecht und Alter

Da sich die Mittelwerte des mTW in der Versuchsgruppe auffällig verändert haben, ist zu fragen, ob diese Veränderungen sich unterschiedlich hinsichtlich der beiden Individualparameter der Schüler – dem Geschlecht und dem Alter – entwickelt haben.

#### Geschlecht

Mädchen ( $T = ,935$ ;  $\alpha = ,351$ ) und Jungen ( $T = -1,277$ ;  $\alpha = ,203$ ) beider Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant in den im Pretest ermittelten Werten für die Sozialerfahrungen mit Mitschülern.

Zu untersuchen ist, ob sich – bedingt durch die musikalische Intervention – in der Versuchsgruppe unterschiedlich starke Veränderungen in den beiden Geschlechtern zeigen.

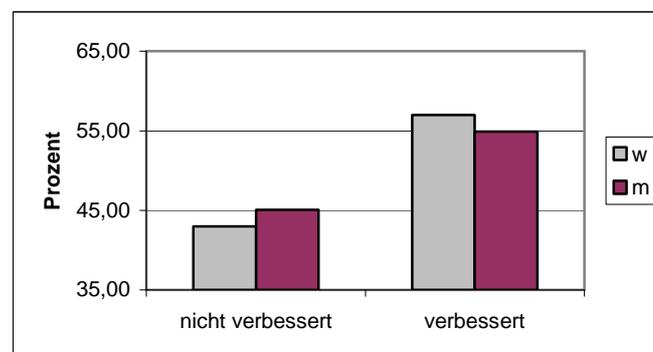


Abb. 3 Neue Klimaskala nach Petillon: relative Häufigkeiten der Veränderungen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Mädchen und Jungen der Versuchsgruppe

Wie aus Abbildung 3 ersichtlich, haben sich 2,1% mehr Mädchen (w) verbessert als Jungen (m).

Die Mittelwerte des mTW von Mädchen und Jungen verteilen sich in Pre- und Posttest folgendermaßen:

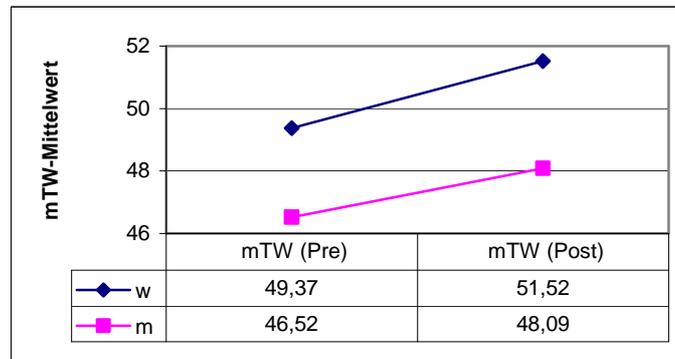


Abb. 4 Neue Klimaskala nach Petillon: Mittelwertvergleich der mTW-Werte zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Mädchen und Jungen der Versuchsgruppe

Auffällig ist, dass die Jungen erheblich niedrigere Werte aufweisen als die Mädchen. Verbesserungen sind aber in beiden Gruppen deutlich. Bei den Mädchen sind die Verbesserungen signifikant ( $T = -2,076$ ;  $\alpha = ,041$ ).

### Alter

Für beide Gruppen sind zwar signifikante, aber nur geringe bzw. sehr geringe Zusammenhänge (Kontrollgruppe:  $\text{Korr.} = -,171$ ;  $\alpha = ,007$  – Versuchsgruppe:  $\text{Korr.} = -,215$ ;  $\alpha = ,000$ ) in negativer Richtung festzustellen, d. h. je jünger die Schüler sind, desto positiver sind die Messwerte für die Sozialerfahrungen mit Mitschülern.

In Bezug auf die Veränderung zwischen den beiden Testzeitpunkten spiegelt sich dieses Bild ( $\text{Korr.} = -,093$ ;  $\alpha = ,182$ ) für die Versuchsgruppe in noch schwächerem Maße und ohne das Signifikanzniveau von  $\alpha < ,05$  zu erreichen wider.

## 11.2. Unterskalen A (Ausschluss), B (Ablehnung), C (Zuwendung)

Die folgenden Untersuchungen beziehen sich auf die aus der Skala „Neue Klimaskala nach Petillon“ entwickelten Unterskalen A (Ausschluss), B (Ablehnung) und C (Zuwendung). Hier soll überprüft werden, in welchem dieser drei Bereiche die positiven Veränderungen, die sich bei den Untersuchungen in Bezug auf die Gesamtskala in der Versuchsgruppe gezeigt haben, besondere Ausprägungen erfahren.

**A (Ausschluss):**

Abbildung 5 lässt erkennen, dass in der Kontrollgruppe 8,3 % weniger Verbesserungen vorliegen als in der Versuchsgruppe.

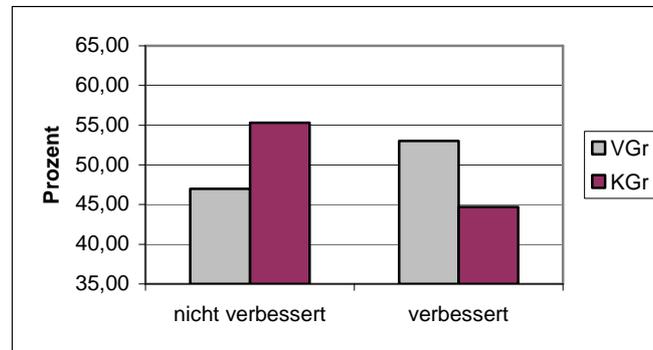


Abb. 5 Unterskala A (Ausschluss): relative Häufigkeiten der Veränderungen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

Ein T-Test für gepaarte Stichproben zeigt, dass sich die Mittelwerte der Itemsommen der Unterskala A (Ausschluss) in der Versuchsgruppe zwischen den Messzeitpunkten sehr signifikant positiv verändert haben ( $T = -3,162$ ;  $\alpha = ,002$ ), während in der Kontrollgruppe eine nicht signifikante Veränderung in umgekehrter Richtung stattfindet ( $T = ,433$ ;  $\alpha = ,666$ ).

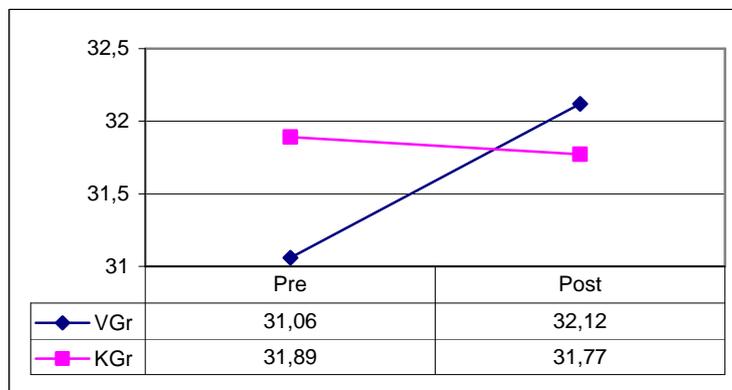


Abb. 6 Unterskala A (Ausschluss): Mittelwertvergleich der Itemsommen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

**B (Ablehnung):**

Nahezu identische Ergebnisse sind bei den Analysen zur Unterskala B (Ablehnung) festzustellen. Hier haben sich im relativen Vergleich zur Kontrollgruppe in der Versuchsgruppe 9,8 % mehr Schüler verbessert.

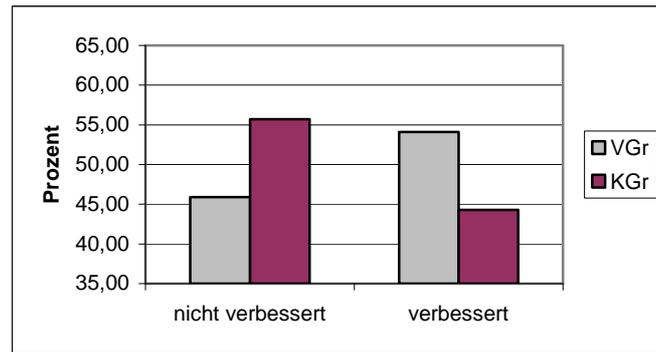


Abb. 7 Unterskala B (Ablehnung): relative Häufigkeiten der Veränderungen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

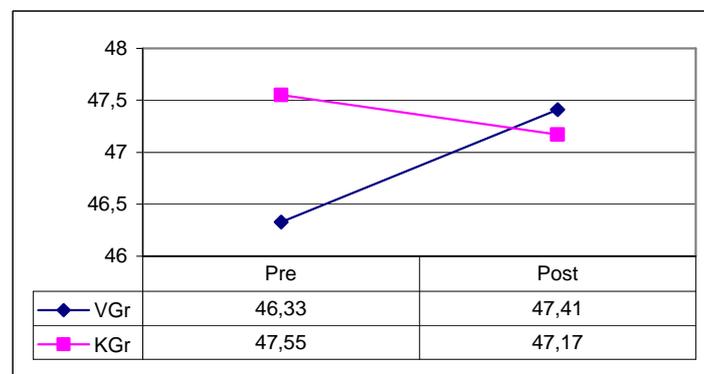


Abb. 8 Unterskala B (Ablehnung): Mittelwertvergleich der Itemsommen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

Der T-Test für gepaarte Stichproben zeigt auch hier, dass sich die Mittelwerte der Itemsommen der Unterskala B (Ablehnung) in der Versuchsgruppe zwischen den Messzeitpunkten signifikant in positiver Richtung verändert haben ( $T = -2,375$ ;  $\alpha = ,018$ ), während in der Kontrollgruppe die Veränderung nicht signifikant gegensätzlich verläuft ( $T = ,989$ ;  $\alpha = ,323$ ).

### C (Zuwendung):

Bei der Unterskala C (Zuwendung) sind dagegen andere Ergebnisse festzustellen. Abbildung 9 zeigt, dass sich in beiden Gruppen deutlich mehr Schüler verbessert haben:

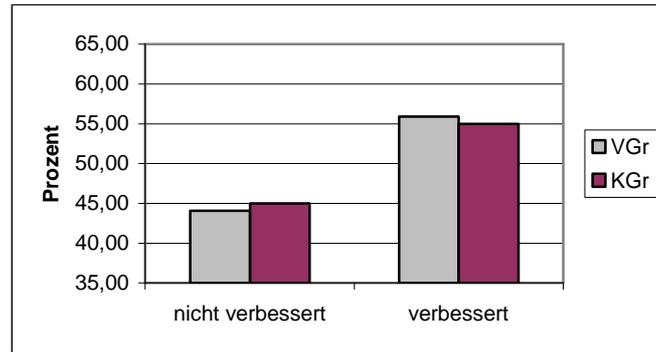


Abb. 9 Unterskala C (Zuwendung): relative Häufigkeiten der Veränderungen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

Der T-Test für gepaarte Stichproben ergibt, dass sich die Mittelwerte der Itemsommen der Unterskala C (Zuwendung) in der Versuchsgruppe höchst signifikant ( $T = -3,565$ ;  $\alpha = ,000$ ) und in der Kontrollgruppe sehr signifikant ( $T = -2,748$ ;  $\alpha = ,006$ ) zwischen den Messzeitpunkten in positiver Richtung verändert haben. In der Versuchsgruppe ist aber auch hier der Differenzwert (1,49 zu ,98) und die Effektstärke zwischen Pre- und Posttest größer als in der Kontrollgruppe.

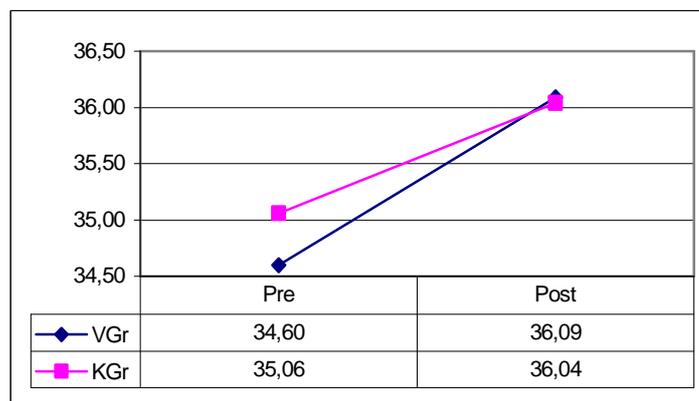


Abb. 10 Unterskala C (Zuwendung): Mittelwertvergleich der Itemsommen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

### 11.3 Neue Klimaskala nach Petillon: Auffällige Schüler

Die Überprüfung der zweiten Hypothese bezieht sich nur auf die Teilstichprobe der auffälligen Schüler, die von den untersuchenden Lehrern ermittelt wurden.

Von den 39 als auffällig eingestuftem Schülern, die an beiden Befragungen teilgenommen haben, sind 15 der Versuchsgruppe zuzuordnen. Von ihnen haben sich 9 verbessert und 6 verschlechtert. Von den 24 auffälligen Schülern der Kontrollgruppe haben sich 11 verbessert, 12 verschlechtert und ein Schüler hat in Pre- und Posttest denselben Wert.

Zu zwei Kategorien zusammengefasst ergibt sich die folgende Übersicht:

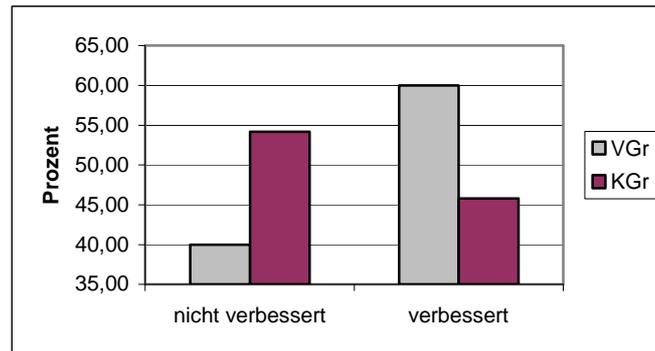


Abb. 11 Neue Klimaskala nach Petillon, auffällige Schüler: relative Häufigkeiten der Veränderungen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

Aus der Abbildung ist ablesbar, dass sich 25,8 % mehr Schüler der Versuchsgruppe verbessert haben.

Die Veränderungen der Mittelwerte beider Gruppen in Pre- und Posttest sind der folgenden Abbildung zu entnehmen.

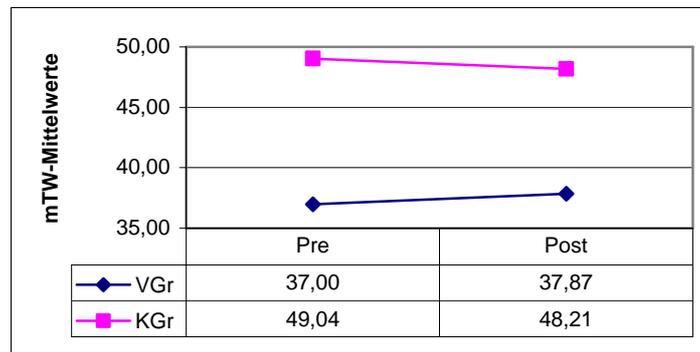


Abb. 12 Neue Klimaskala nach Petillon auffällige Schüler: Mittelwertvergleich der mTW-Werte zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

Bei den 15 auffälligen Schülern der Versuchsgruppe ist ein leichtes Ansteigen (,87), in der Kontrollgruppe mit 24 Schülern dagegen ein etwa gleich großes Abfallen (,83) der Werte zwischen Pre- und Posttest festzustellen, was in der Tendenz der Hypothese entspricht. Beide Veränderungen sind aber nicht signifikant (Versuchsgruppe:  $T = -,286$ ;  $\alpha = ,779$  – Kontrollgruppe:  $T = ,384$ ;  $\alpha = ,705$ ).

### Geschlecht und Alter

Die Analysen in Bezug auf Geschlecht und Alter der auffälligen Schüler der Versuchsgruppe werden hier nur mitgeteilt. Weitergehende Schlüsse daraus zu ziehen, verbietet sich aber, da insgesamt in der Versuchsgruppe nur 15 Schüler

(2 Mädchen und 13 Jungen) als auffällig beschrieben wurden und damit die Ergebnisse wegen der geringen Probandenzahl nicht valide sein könnten.

### Geschlecht

Die Mittelwerte des mTW der auffälligen weiblichen und männlichen Probanden der Versuchsgruppe verteilen sich in Pre- und Posttest folgendermaßen:

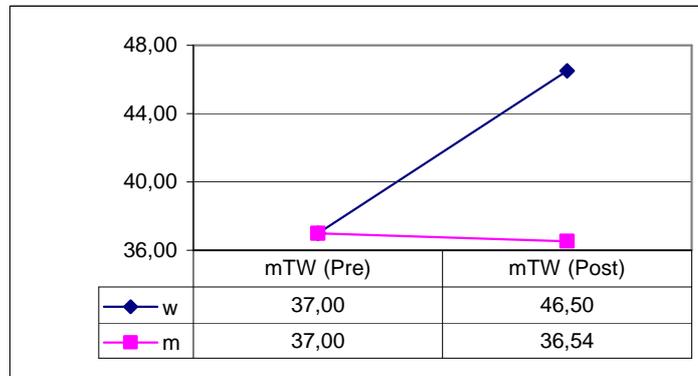


Abb. 13 Neue Klimaskala nach Petillon auffällige Schüler: Mittelwertvergleich der mTW-Werte zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Mädchen und Jungen der Versuchsgruppe

Bei den beiden Mädchen liegt der Posttestwert erheblich über dem des Pretests ( $T = -1,462$ ;  $\alpha = ,382$ ). Dagegen ist bei den 13 Jungen ein geringfügiges Absinken zwischen den beiden Messzeitpunkten festzustellen ( $T = ,141$ ;  $\alpha = ,890$ ).

### Alter

In Bezug auf die Veränderung des Testwertes zwischen den beiden Untersuchungszeitpunkten bei den auffälligen Schülern der Versuchsgruppe lässt sich im Gegensatz zu S. 132 ein geringer, aber nicht signifikanter Zusammenhang (Korr. = ,361;  $\alpha = 186$ ) in umgekehrter Richtung feststellen: je älter die auffälligen Schüler sind, desto stärker verbessern sich ihr mTW-Werte.

## 11.4. Unterskalen

### A (Ausschluss), B (Ablehnung), C (Zuwendung) Auffällige Schüler

Aus den Abbildungen 14, 16 und 18 ist abzulesen, dass im relativen Vergleich zur Kontrollgruppe sich in der Versuchsgruppe in allen drei Unterskalen mehr Schüler zwischen den Untersuchungszeitpunkten verbessert haben. Am deutlichsten sind die Unterschiede mit 24,7 % in der Unterskala A (Ausschluss), am geringsten mit 3,3 % in der Unterskala B (Ablehnung). In der Unterskala C (Zuwendung) unterscheiden sich Versuchs- und Kontrollgruppe um 13,6 %.

#### A (Ausschluss):

Wie Abbildung 14 zeigt, haben sich 24,7 % mehr Schüler der Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe zwischen den Messzeitpunkten verbessert.

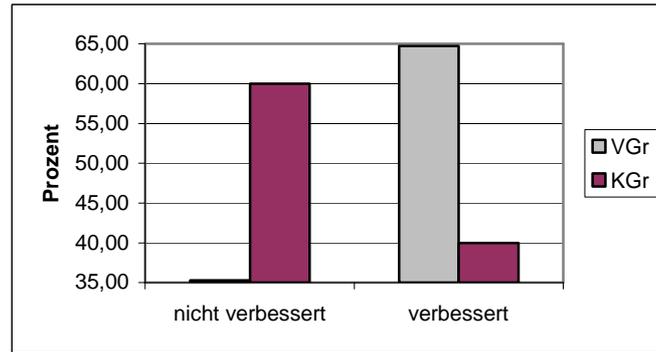


Abb. 14 Unterskala A (Ausschluss) auffällige Schüler: relative Häufigkeiten der Veränderungen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

Die Mittelwerte der Itemsommen der Unterskala A (Ausschluss) von Versuchs- und Kontrollgruppe stellen sich folgendermaßen dar:

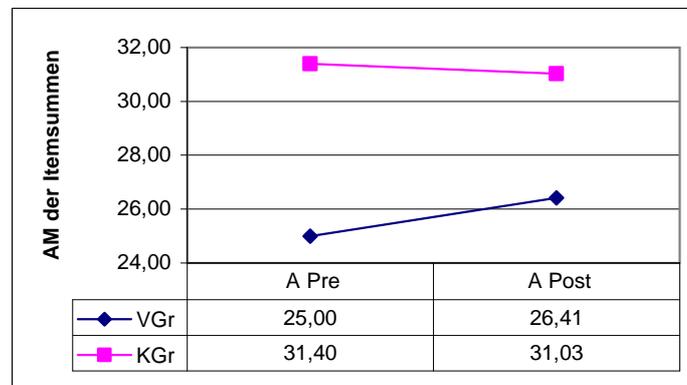


Abb. 15 Unterskala A (Ausschluss) auffällige Schüler: Mittelwertvergleich der Itemsommen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

Die Mittelwerte der Versuchsgruppe steigen zwischen Pre- und Posttest um 1,41 an ( $T = -1,069$ ;  $\alpha = ,301$ ), während die Werte der Kontrollgruppe leicht um ,37 abfallen ( $T = ,416$ ;  $\alpha = ,681$ ).

### B (Ablehnung):

Bei der Unterskala B (Ablehnung) haben sich im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe 3,3 % mehr auffällige Schüler verbessert.

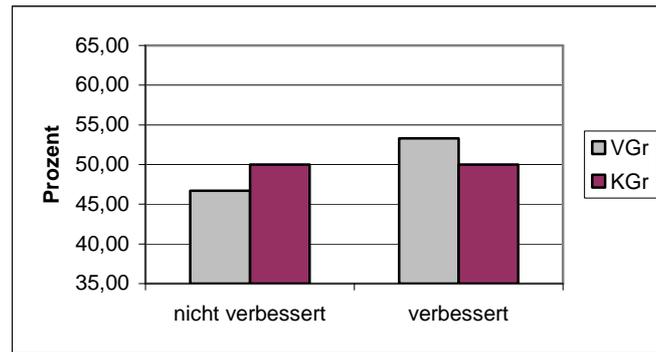


Abb. 16 Unterskala B (Ablehnung) auffällige Schüler: relative Häufigkeiten der Veränderungen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

Die Mittelwerte der Itemsommen der Unterskala B (Ablehnung) von Versuchs- und Kontrollgruppe stellen sich folgendermaßen dar:

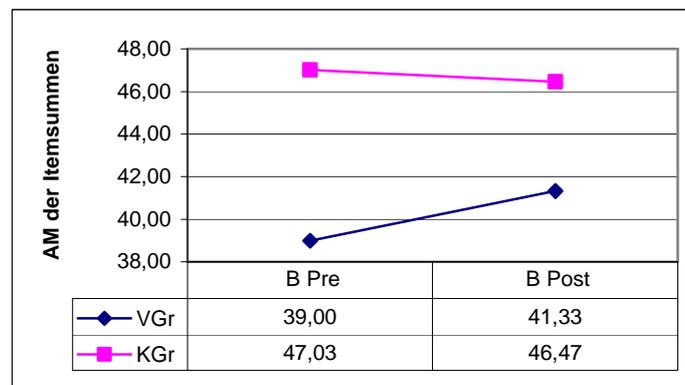


Abb. 17 Unterskala B (Ablehnung) auffällige Schüler: Mittelwertvergleich der Itemsommen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

Auch bei der Unterskala B (Ablehnung) verändern sich die mittleren Werte der Versuchsgruppe positiv um 2,33 ( $T = -1,126$ ;  $\alpha = ,279$ ), während die Werte der Kontrollgruppe um ,56 abfallen ( $T = ,358$ ;  $\alpha = ,723$ ).

**C (Zuwendung):**

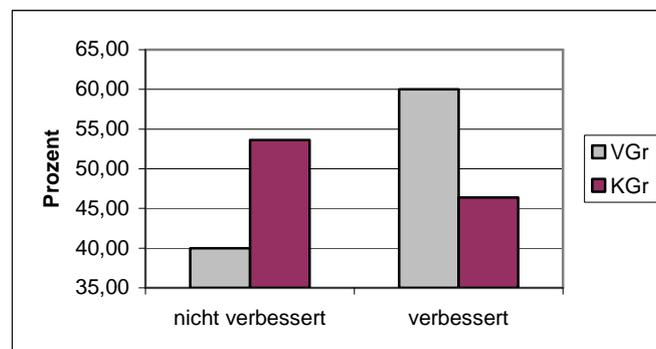


Abb. 18 Unterskala C (Zuwendung) auffällige Schüler: relative Häufigkeiten der Veränderungen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

Bei der Unterskala C (Zuwendung) haben sich 23,6 % mehr Schüler der Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe in ihren Klimawerten zwischen den Messzeitpunkten verbessert.

Die Mittelwerte der Itemssummen der Unterskala C (Zuwendung) von Versuchs- und Kontrollgruppe stellen sich folgendermaßen dar:

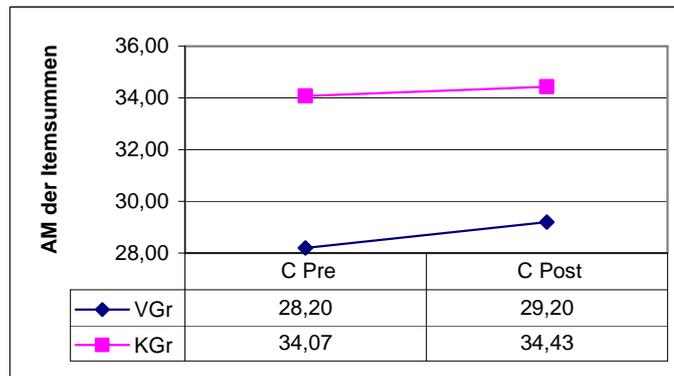


Abb. 19 Unterskala C (Zuwendung) auffällige Schüler: Mittelwertvergleich der Itemssummen zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

Die Unterschiede im Mittelwertvergleich für die Unterskala C (Zuwendung) sind im Vergleich am wenigsten deutlich, da beide Gruppen eine steigende Tendenz zwischen Pre- und Posttest aufweisen. Diese ist in der Versuchsgruppe etwas größer als in der Kontrollgruppe (1,00 zu ,36). Die Signifikanzprüfung ergibt für die Kontrollgruppe die Werte  $T = -,470$ ;  $\alpha = ,646$ , für die Versuchsgruppe die Werte  $T = -,316$ ;  $\alpha = ,755$ .

## 11.5. Zusammenfassung

Sowohl bei der „Neuen Klimaskala nach Petillon“ als auch bei den drei daraus entwickelten Unterskalen A (Ausschluss), B (Ablehnung) und C (Zuwendung) ergeben alle Analysen für die Versuchsgruppe mehr und stärkere Verbesserungen zwischen den Messzeitpunkten als für die Kontrollgruppe.

In Bezug auf die Gesamtstichprobe sind die Ergebnisse der Versuchsgruppe immer signifikant, während bei der Kontrollgruppe das Signifikanzniveau von  $\alpha < ,05$  nur bei der Unterskala C (Zuwendung) erreicht wird.

In Bezug auf die Teilstichprobe der auffälligen Schüler sind die Ergebnisse weder bei der Versuchs- noch der Kontrollgruppe signifikant. Dennoch lässt sich feststellen, dass sowohl bei der „Neuen Klimaskala nach Petillon“ als auch bei den drei daraus entwickelten Unterskalen in der Versuchsgruppe immer größere Differenzwerte des arithmetischen Mittels zwischen Post- und Pretest als in der Kontrollgruppe ermittelt werden.

Darüber hinaus steigen die Werte in der Versuchsgruppe zwischen den Messzeitpunkten bei allen Tests, während in der Kontrollgruppe bei der „Neuen Klimaskala nach Petillon“ und den Unterskalen A (Ausschluss) und B (Ablehnung)

der entsprechende Messwert sinkt und nur in der Unterskala C (Zuwendung) leicht – aber nicht so deutlich wie in der Versuchsgruppe – ansteigt.

## 12. Interpretation der Ergebnisse

### 12.1. Rückblick

In dieser Arbeit wurde versucht, einen Nachweis darüber zu führen, dass im Regelschulbereich didaktisch-methodische Möglichkeiten bestehen, um positiven Einfluss auf die sozial-emotionalen Beziehungen innerhalb der Schülergruppe zu nehmen und damit das Klassenklima zu verbessern.

Das Klassenklima stellt sich insgesamt als ein hochkomplexes Konstrukt aus unterschiedlichen Teilaspekten dar. Einer dieser Aspekte ist das soziale Miteinander in der Schülergruppe, das im Mittelpunkt dieser Untersuchung stand. Natürlich sind auch die Lehrer (als direkte Kommunikations- und Interaktionspartner im Sach- wie im Sozialprozess) sowie die Institution Schule (in räumlicher Hinsicht als wichtiger Teil der Lebensumwelt der Schüler, mehr aber noch in regelsetzender und verhaltensverändernder Weise) am Klimatisch-Atmosphärischen erheblich beteiligt.

Ausgehend von einer Definition des Begriffs Klassenklima und der Darstellung möglicher Störfaktoren – allgemeiner Art sowie auffälliger Schüler im Besonderen – wurde ein Modell entwickelt, das sozialpädagogisch orientiert war, die normalen Anforderungen an den Musikunterricht aber nicht vernachlässigte. Diesem Gedankengang folgend versprach Musicalarbeit im Klassenverband als didaktische Interventionsvariable eine besonders intensive Wirkungsweise im Hinblick auf eine Verbesserung der Sozialerfahrungen der Schüler untereinander. Weitere musikpraktische Aktionen – parallel zur Musicalarbeit – konnten die beabsichtigten Ziele noch verstärken.

Die Untersuchung von Effekten auf größere Gruppen von Personen, wie sie Schulklassen darstellen, die auf Einflüsse aus dem didaktisch-methodischen Umfeld zurückzuführen sind und auf die Veränderung eines Gefühlszustandes abzielen, also der intrapsychischen Ebene zuzurechnen sind, wirft nicht unerhebliche Probleme auf. So sind die vielfältig ablaufenden Aktionen und Interaktionen im musikalisch-praktischen Tun ebenso schwierig zu erfassen, wie die mannigfaltigen kommunikativen Prozesse im sozialen und psychischen Bereich, d.h., der Bedingungs- und damit der Wirkungszusammenhang ist als äußerst kompliziert anzusehen, da sehr viele Faktoren wirksam sind, die auch störend auf die zu untersuchenden Beziehungen einwirken können.

Außerdem sind die Probanden außerhalb der Musikstunden in der weiteren Schulzeit, vor allem aber auch außerhalb der Schule nicht kontrollierbaren externen Einflüssen ausgesetzt, die sich erheblich auf die Untersuchungsergebnisse auswirken könnten. Dieses gilt umso mehr bei der Länge des Versuchszeitraumes von neun Monaten.

Aus diesen Gründen waren starke oder gar sehr starke Zusammenhänge nicht zu erwarten. Im Gegenteil würde dieses eher Anlass zur Überprüfung des theoretischen Hintergrundes sein, wenn sie denn aufgetreten wären.

Die Kernfrage war: Wie lassen sich die sozialen Beziehungen unter den Schülern messen? Eine Befragung der Lehrer ließ wenig konkret Vergleichbares erwarten, da zu viele subjektive Faktoren in die Antworten eingehen konnten. Ein Teilaspekt eines guten Klassenklimas wie etwa die Aussage: „Die Schüler helfen sich gegenseitig, wenn sie Schwierigkeiten im Unterricht haben“, ist sicherlich auch mit einer über das übliche Maß hinausgehenden Anzahl von Differenzierungen auf einer Ratingskala (stimmt immer – stimmt fast immer – stimmt manchmal – stimmt ...) nicht vergleichbar zu anderen Kollegen zu machen. Helfen sich wirklich alle Schüler gegenseitig? Helfen sich alle Schüler in gleichem Maße? Helfen sie sich nur im Unterricht oder kontaktieren sie sich auch im außerschulischen Bereich? Helfen sie sich in didaktischer oder methodischer Hinsicht oder durch Ausdruck von sozialer Wärme wie Zuspruch oder Trost? ... Zu viele Nuancierungen wären zu erwarten.

Deshalb schien es lohnender, jeden einzelnen Schüler über seine Beziehungen zu den Mitschülern zu befragen und damit einen Wert für das soziale Klima der Schülergruppe aus der Sicht des jeweiligen Befragten zu erhalten.

Dafür wurden – ausgehend von Petillons Skala „Sozialerfahrungen mit Mitschülern“ (1984) – Messinstrumente konzipiert, die für Schüler und Lehrer einsichtig, leicht verständlich und einfach zu benutzen waren. Sie bedeuteten für die befragenden Lehrer nicht zuviel zusätzlichen Zeitaufwand und waren für die Schüler in einer Zeitspanne zu bearbeiten, in der Konzentrationsverluste nicht zu erwarten waren, was externe Einflüsse begrenzte.

Intrapersonale Aspekte der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten und deren Einflussmöglichkeiten auf die Untersuchung konnten ebenso wenig berücksichtigt werden,<sup>1</sup> wie die von Schülern oder wie Einflüsse von regionalen und besonderen Gegebenheiten im Organisatorischen – etwa die Platzierung der Musikstunde im Verlauf des Vormittags, die räumlichen Gegebenheiten, wie Musiksaal oder Klassenraum usw. – oder im didaktischen Bereich, wie beispielsweise die methodische Umsetzung des angebotenen Materials. Dazu hätte es erheblicher personeller, zeitlicher, organisatorischer und finanzieller Mittel bedurft, die nicht zur Verfügung standen.

Die auffälligen Schüler wurden durch die Lehrer der jeweiligen Klasse mit Hilfe eines dafür konzipierten Fragebogens ermittelt.

Dieses ist nicht ganz unproblematisch. Offensichtliche Auffälligkeiten werden in der Regel natürlich von allen Lehrern erkannt, wenn auch in unterschiedlicher Bewertung von Art und Intensität. Dagegen kann im Grenzbereich für den einen Lehrer ein Schüler auffällig sein, der für einen anderen noch als „normal“ gilt. Die unterschiedliche Persönlichkeitsstruktur der Lehrer kann hier also zu abweichenden Beurteilungen führen, die – insbesondere bei kleinen Stichproben – die Validität in Frage stellen.

Da der Lehrer im zugrunde gelegten Klassenklimamodell ja nur eine Komponente darstellt, wurden andere Möglichkeiten überdacht. Hätte man aber die Schüler einer Klasse (oder deren Eltern) mit aller gebotenen Vorsicht befragt,

---

<sup>1</sup> Andererseits sollte dies auch nicht geschehen, um die zufällige Individualität jedes einzelnen Lehrers zu wahren.

welche Mitschüler ihnen auffällig erscheinen, wären die Probleme nicht geringer. Abgesehen von der schwierigeren praktischen Durchführung oder der Gefahr von scheinbarer Denunziation, bestand auch hier das Problem, den Begriff „auffällig“ zu definieren. Der für den Lehrer auffällige Schüler, der ihn beim Unterrichten stört, ist vielleicht aus Schülersicht eine erfreuliche Abwechslung im Verlauf der Stunde. Einheitliche Aussagen wären bei den Mitschüler im Einzelnen und schon gar nicht in der Gesamtheit einer Klasse zustande gekommen.

Um gesicherte Aussagen zu erhalten, erschien wegen des komplexen Untersuchungsgegenstandes und wegen der genannten Probleme eine einfache Pre-/Postmessung zur Feststellung sozialer Veränderungen, die ihre Ursachen in der Musicalarbeit haben, nicht ausreichend. Denn eine Verbesserung des sozialen Klimas innerhalb einer Gruppe muss nicht per se in einer bestimmten Interventionsvariable begründet sein, sondern könnte in anderen nicht kontrollierten oder kontrollierbaren äußeren Einflüssen ihre Ursache haben. Aus diesem Grund wurde ein Kontrollgruppendesign gewählt.

## 12.2. Erkenntnisse

Das wichtigste Ergebnis der Studie ist die gesicherte Erkenntnis, dass durch sozialpädagogisch orientierten Musikunterricht in Form von Musicalarbeit die sozialen Erfahrungen der Schüler mit den Mitschülern positiv beeinflusst werden und dadurch eine Verbesserung des sozialen Klimas innerhalb der Schülergruppe erreicht werden kann.

Darüber hinaus zeigt der Kontrollgruppenvergleich, dass die Verbesserungen in den untersuchten Bereichen stärker sind, als in normalem Musikunterricht.

Dieses überzeugende Resultat ist noch höher zu bewerten, wenn die im ersten Abschnitt dieses Kapitels angesprochenen Schwierigkeiten und Probleme bei derartigen Messungen mit bedacht werden.

Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf diese Aussagen sind nur sehr gering. Beide Geschlechter machen deutlich bessere soziale Erfahrungen mit den Mitschülern. Bei den Mädchen sind die positiven Veränderungen etwas stärker, sie scheinen eine noch größere Affinität zu dieser Art Unterricht zu haben, als die Jungen.

Auch das Alter der Schüler spielt keine wesentliche Rolle. Dieses ist insofern von Bedeutung, als damit einerseits die Möglichkeit besteht, in allen Klassenstufen mit Musicalarbeit nicht nur den Unterricht durch einen überaus attraktiven, motivationssteigernden und damit Lernfreude anregenden Unterrichtsgegenstand zu bereichern, der in seiner Vielfältigkeit optimale Möglichkeiten zur Förderung des fachlichen Wissens und Könnens beinhaltet. Andererseits kann damit in Klassen, die im sozialen Bindungsgefüge Defizite aufweisen, der Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz erheblich verbessert werden.

Um die Sozialerfahrungen mit Mitschülern genauer zu differenzieren, wurden durch eine faktorenanalytische Betrachtung aus der „Neuen Klimaskala nach Petillon“ die drei Unterskalen A (Ausschluss), B (Ablehnung) und C (Zuwendung) gewonnen.

Die Fragebündel beinhalten jeweils Items aus unterschiedlicher Perspektive. Für die Unterskala A reichen sie von der Erfahrung des Ausschlusses aus dem Sozialverband bis hin zu dem Gefühl der Zugehörigkeit und einem allgemeinen Wohlbefinden, in der Klasse zu sein.

Die Unterskala B drückt in negativer Sichtweise das Gefühl empfundener Ablehnung sowie Mobbingaspekte aus – insbesondere in Form von Spott, Hänseleien und Neid – und in positiver Hinsicht Lob und Anerkennung durch die Mitschüler.

Mangel an persönlicher Zuwendung und Erfahrungen von Verständnis, Trost und Hilfe bis hin zu freundschaftlichem Verhalten wird durch die Unterskala C repräsentiert.

Der Einfluss von sozialpädagogisch orientiertem Musikunterricht auf die Sozialerfahrungen mit Mitschülern hat sich in allen drei Bereichen signifikant positiv ausgewirkt.

In der Vergleichsstichprobe mit normalem Musikunterricht tritt dieser Effekt bei den Unterskalen A (Ausschluss) und B (Ablehnung) nicht auf. Der Messwert verschlechtert sich hier sogar leicht,<sup>1</sup> was wiederum die Effektivität von Musicalarbeit in der Klasse besonders in diesen beiden Bereichen bestätigt. Die Schüler fühlen sich weniger ausgegrenzt, gemobbt oder abgelehnt, wodurch sich das Gefühl der Zugehörigkeit, einer Integration im Klassenverband und damit letztlich eines allgemeinen Wohlbefindens einstellt.

Dagegen sind die günstigen Auswirkungen im Bereich der Erfahrung von persönlicher Zuwendung durch verständnisvolles und freundschaftliches Verhalten der Mitschüler, Hilfe bei Schwierigkeiten oder Problemen nicht nur oder nicht in besonderer Weise durch Musicalarbeit zu erreichen, sondern treten auch bei den Schülern auf, die normalen Musikunterricht haben.

Alle vorstehenden Ergebnisse über die Verbesserungen des Klimas in der Versuchsgruppe gelten auch für die Teilstichprobe der auffälligen Schüler,<sup>2</sup> wobei aber (im Sinne des konzeptionellen Ansatzes der Studie) leider einschränkend gesagt werden muss, dass in den entsprechenden Tests das Signifikanzniveau von  $\alpha < .05$  nicht erreicht wird.

Die Analysen ergeben aber zwischen den Messzeitpunkten in der Versuchsgruppe sowohl bei der „Neuen Klimaskala nach Petillon“ als auch den daraus entwickelten Unterskalen Ausschluss, Ablehnung und Zuwendung mehr und stärkere positive Veränderungen als in der Kontrollgruppe. In keinem Fall wurden negative Entwicklungen festgestellt. In dieser Eindeutigkeit der Resultate ist die Tendenz abzulesen, dass sozialpädagogisch orientierter Musikunterricht sich auch bei den auffälligen Schülern auf die Sozialerfahrungen mit Mitschülern günstig auswirkt und sich normalem Musikunterricht überlegen zeigt.

Da bei den auffälligen Schülern – durch ihre besondere Position dem Lehrer gegenüber und mit den ermittelten negativen Aspekten im Sozialbereich den Mitschülern gegenüber – die beiden wichtigsten Einflussfaktoren der Schule im

---

<sup>1</sup> Grewe (2002, S. 39) stellt in einer Studie zum Klassenklima bei einer Vergleichsstichprobe sogar eine „deutliche Verschlechterung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, des Schüler-Schüler-Verhältnisses und für viele Schülerinnen und Schüler auch der persönlichen Situation im Laufe der Schulzeit“ fest.

<sup>2</sup> In Bezug auf das Geschlecht und das Alter der auffälligen Schüler der Versuchsgruppe ist die Anmerkung auf S. 163 zu beachten.

Hinblick auf das Klassenklima gestört sind, ist zu verstehen, dass es für sie kaum Möglichkeiten gibt, aus diesem Teufelskreis herauszukommen, da in allen Situationen zumindest immer einer der beiden Faktoren wirksam sein wird.

Diese Schülergruppe macht im Sozialbereich erheblich weniger gute Erfahrungen mit Mitschülern.<sup>1</sup> Deshalb wären hier weitere Untersuchungen über Möglichkeiten zur Verbesserung des Sozialklimas nicht nur wünschenswert sondern dringend erforderlich.

Die derzeitigen schulischen Möglichkeiten der Regelschule zur Prophylaxe bzw. Minderung oder Löschung auffälligen Verhaltens bei Schülern scheinen begrenzt zu sein. Dies wird daran sichtbar, dass die Anzahl notwendiger integrativer Maßnahmen immer größer wird, dass immer häufiger die Verantwortung auf außerschulische therapeutische Maßnahmen verlagert werden muss, da sich die Lehrer vor unlösbare Aufgaben gestellt sehen, oder aber, dass sie resignieren, wenn alle Versuche erschöpft sind, innerschulisch zu intervenieren. Dieses geht bei den Kollegen, deren Belastbarkeitsgrenze durch institutionelle, schulorganisatorische und didaktisch-pädagogische Belange ohnehin nahezu erreicht ist, immer häufiger einher mit der Minderung oder dem Verlust des Selbstwertgefühls durch die Erfahrung, einer Situation pädagogisch nicht gerecht werden zu können. Die möglichen Folgen dieses Prozesses – insbesondere bei den älteren Kollegen – sind hinreichend bekannt.<sup>2</sup>

Da die Gründe für auffälliges Verhalten von Schülern meistens außerhalb des Klassenraumes – Medien, Elternhaus, peer-groups, o.a. – oder aber im schulpolitischen Bereich zu suchen sind, werden sie sozusagen als Sekundärereignisse in die Klassen hineingetragen und wirken sich damit auf das Klima aus. Das Verhalten dieser Schüler sorgt bei Lehrern und Mitschülern für Reaktionen, die im Auffälligen selbst wieder ein negatives Bild der Sozialbeziehungen zu den Klassenkameraden entstehen lässt. Dieses zeigt sich in den erheblich niedrigeren Klimawerten der auffälligen Schüler im Vergleich zu den nicht auffälligen.<sup>3</sup>

Wegen der genannten „Mehrfachbelastungen“ sollte auffälligen Schülern, wenn aus ihrer Sicht kaum oder extrem wenig positive Erfahrungen mit den Mitschülern gemacht werden, das soziale Miteinander also hochgradig gestört ist, und alle weiteren Interventionsmöglichkeiten ausgeschöpft sind, zum Schutz beider Seiten ein positiver Neuanfang in anderer sozialer Umgebung – welcher Art auch immer – angeboten werden.

Bei allen bisher erläuterten Untersuchungsergebnissen wurde die Einschätzung der Schüler in Bezug auf das soziale Geflecht zu den Mitschülern betrachtet. Diese ist in dem hier theoretisch zugrunde gelegten Klassenklimamodell aber nur ein Teilaspekt. Das Klassenklima schließt weitere Faktoren wie die Lehrer-

---

<sup>1</sup> S. die Tabellen im Anhang zu diesem Kapitel. In besonderem Maße gilt diese Aussage für die auffälligen Schüler der Versuchsgruppe, deren Wert extrem niedrig ist, was in der relativ geringen Probandenanzahl (N = 17) begründet sein könnte.

<sup>2</sup> Die OECD-Untersuchung, von der im September 2004 in allen Medien berichtet wurde, belegt, dass im internationalen Vergleich neben der Überalterung der deutschen Lehrerkollegien das Burn-out-Syndrom eine erhebliche Rolle spielt.

<sup>3</sup> Die Sichtweise aller oder einzelner Schüler in Bezug auf einen bestimmten (auffälligen) wird in diesem Untersuchungsdesign dagegen nicht erfasst.

persönlichkeit, organisatorische und institutionelle Aspekte ebenso ein, wie bedeutungsvolle Andere außerhalb des schulischen Bereichs – Eltern, Geschwister, Freunde und weitere für den Schüler wichtige Personen.

Der Lehrer ist neben den Mitschülern und dem Elternhaus die wichtigste Komponente des Klassenklimas.

Da die Ergebnisse einer Studie, wie der hier vorgelegten, natürlich Erkenntnisse für die Unterrichtenden bringen sollen, ergibt sich daraus die ergänzende Frage, ob diese die Veränderungen im Sozialgefüge der Schülergruppe in gleichem Maße erkennen, beobachten, verfolgen und in ihren Ausmaßen und Dimensionen einordnen, wie die Schüler selbst.

Dieses ist nicht der Fall. Es besteht nur ein geringer und nicht signifikanter Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der sozialen Veränderungen in der Schülergruppe durch den Lehrer und derjenigen durch die Schüler.<sup>1</sup>

Grewe (2002, S. 37) bestätigt dies, wenn er feststellt, „dass die Lehrkräfte (...) wenig Aussagen über das Sozialleben innerhalb der Schülergruppe machen können“.

Darin wird aber auch deutlich, dass das Klassenklima ein höchst komplexes Gebilde ist, in dem die einzelnen Bereiche zwar alle auf das Ganze Einfluss haben können, das Ganze und die Teilaspekte aber von den Beteiligten (Schülern, Lehrern, Eltern) unterschiedlich wahrgenommen werden.

Dieses ist insofern von Bedeutung, als in einem vom Ansatz her therapeutischen Prozess Fehldiagnosen und damit auch der falsche oder zumindest ungenügende Einsatz intervenierender Maßnahmen nicht auszuschließen sind.

Dadurch ist der Versuch einer Einflussnahme methodisch äußerst schwierig. Grewe (2002, S. 37) sieht dieses in gleicher Weise, wenn er ausführt: „Defizite bei den Lehrkräften bestehen vor allem in der korrekten Einschätzung des aktuellen Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Verhältnisses und der Kompetenz, die sozialen Prozesse aktiv zu beeinflussen“.

Mit dem hier entwickelten Fragebogen und seinen Unterskalen werden diagnostisch-soziographische Instrumente vorgestellt, um den Gesamteindruck des sozialen Klimas in der Schülergruppe, aber auch einzelner Aspekte daraus bindendifferenziert darzustellen.

Nach der Vermutung bzw. nach dem Beobachten klassenklimatischer Störungen können sie gesicherte Testverfahren sein, die genauere Hinweise auf Ursachen und Intensität geben, um damit geeignete Wege zur Verbesserung in Form von Maßnahmen zu finden<sup>2</sup> und später – nach einer intervenierenden Einflussnahme – auch deren Effektivität zu evaluieren.

---

<sup>1</sup> S. dazu die Tabellen im Anhang zu Kapitel 12.

<sup>2</sup> Andererseits lassen sie sich nur sporadisch einsetzen, weil sonst – abgesehen von der Mehrarbeit für den Lehrer durch Vorbereitung, Durchführung und Auswertung – Abnutzungserscheinungen in der Schülergruppe unweigerlich auftreten und eventuell gegenteilige als die in der Zielvorstellung beabsichtigten Effekte auslösen könnten.

### 12.3. Musicalarbeit als Möglichkeit zur Verbesserung des Klassenklimas

Eine solche geeignete Maßnahme ist die längerfristige Musicalarbeit. Sie beinhaltet vielfältigste Möglichkeiten im Sachbereich, wodurch zahlreiche Lehrplaninhalte abgedeckt werden können, und ist darüber hinaus im Sinne des hier dargestellten sozialpädagogisch orientierten Konzeptes von Musikunterricht hervorragend geeignet, um positiven Einfluss auf die sozialen Beziehungen in der Schülergruppe zu nehmen und damit das Klassenklima zu verbessern.

Warum ist die Beschäftigung mit dem Musical so erfolgreich?

Verschiedene Besonderheiten tragen dazu bei. Durch die langfristige Arbeit werden Konzentration und Ausdauer geschult, verbale und motorische Disziplin geübt. Dieser Aspekt ist besonders deshalb wichtig, da Unkonzentriertheit, Unaufmerksamkeit, leichte Ablenkbarkeit, ständiges Dazwischenreden, vorlautes Verhalten, aber auch übersteigerter körperlicher Bewegungsdrang, Nicht-sitzen-können, Hyperaktivität und ständige Unruhe zu den am häufigsten beobachteten Störungen im Schulalltag zählen.

Deshalb ist auch im Hinblick auf die Veränderungen im sozialen Bereich der Schülergruppe der Weg bis zur Aufführung ertragreicher als die Aufführung selbst, weil in der langen Erarbeitungsphase diese wichtigen Sozialkomponenten immer wieder angesprochen, trainiert und erfahren werden und sich damit stärker und nachhaltiger in der Persönlichkeit des Schülers verankern können, als durch einmalige Ansprache oder Belehrung.<sup>1</sup>

Die besondere Wirkung von Musicalarbeit im Hinblick auf die Verbesserung der Sozialerfahrungen mit Mitschülern ist nicht nur ihrem besonderen Status als fächerübergreifendes Projekt, das alle Sinne anspricht, zuzuschreiben, sondern ist vor allem darin begründet, dass besondere Formen von Kooperation und Kommunikation, als notwendige Basisbestandteile eines guten Klassenklimas, ständig geübt werden und damit auf andere Situationen im Schulalltag transferiert werden können.

Kooperatives Verhalten ist in allen Phasen – von der Planung bis zur Aufführung – in vielfältigster Weise notwendig und wird von den Schülern deshalb gern gepflegt, weil sie an einem für sie interessanten und unterhaltsamen Projekt teilhaben, das in absehbarer Zeit zu einem erstrebenswerten Ziel führt, der Präsentation vor einem Publikum. Dieses ist in Einzel- oder Kleingruppenarbeit nicht erreichbar.

Kooperatives Verhalten beinhaltet immer das Gespräch mit- und untereinander. Bei der Musicalarbeit lernt der Schüler anderen zuzuhören, andere Ideen, Ansichten und Meinungen zu durchdenken und zu akzeptieren oder auch sachlich zu widerlegen. Andererseits kann sich jeder Schüler aber auch selbst stärker einbringen, weil unterschiedlichste Möglichkeiten in der umfangreichen Arbeit dazu bestehen. Die Atmosphäre strahlt dabei Toleranz, Fairness und Freundlichkeit aus und ist meist wesentlich entspannter und aufgelockerter, häu-

---

<sup>1</sup> Jeder Lehrer kennt den Effekt, das ein einzelnes, sehr gut verlaufenes Gespräch, in dem soziale Probleme der Klasse aufgearbeitet wurden und das mit besten Vorsätzen für Veränderungen endete, häufig schon in der nächsten Pause vergessen ist, wenn sich zeigt, dass der Außenseiter doch nicht auf dem Schulhof mitspielen darf oder ein Mitschüler verprügelt wird.

fig auch heiterer und humorvoller als im normalen Fachunterricht. Dieses betrifft sowohl die Kommunikation der Schüler untereinander als auch die zwischen Lehrer und Schülern.

Neben diesem Lerneffekt auf der realen Ebene erfährt der Schüler – bei den anderen Mitwirkenden von außen beobachtend und innen, in sich selbst empfindend – noch einmal prosoziales Verhalten (oder dessen als Kontrast bewusst gesetzten Gegenpol) in den Handlungsabläufen und verbalen und körpersprachlichen Dialogen auf der fiktiven Ebene des Stückes. Er muss sich dabei in seine Rolle hineindenken und hineinflinden und sie „er-leben“, wodurch er immer wieder entsprechendes Verhalten und Kommunizieren übt und den Bezug zur Lebensrealität durchdenken und fühlen lernt, was – wie die Untersuchung gezeigt hat – letztlich dazu beiträgt, seine Sichtweise auf die sozialen Beziehungen zu den Mitschülern deutlich zu verbessern.

Alle angeführten Aspekte helfen mit, das Wir- und Gruppengefühl zu entwickeln, zu fördern und zu verstärken, was dadurch die Integration aller in den Klassenverband ermöglicht.

Ein Mangel an geeigneten Stücken besteht nicht. Für alle Altersstufen hat das Angebot von guten Musicals in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich zugenommen. Die Kataloge der einschlägigen Verlage zeigen dies deutlich. Darunter finden sich auch viele Werke, die soziale, die Schüler betreffenden Belange zur Grundlage haben oder so umgearbeitet werden können, dass geeignete Identifizierungsmöglichkeiten mit Personen, Situationen oder Handlungsabläufen bestehen, wodurch ein sozialpädagogischer Einsatz im Unterricht ermöglicht wird.

Aber auch andere Möglichkeiten der musikalischen Arbeit in der Klasse, die als flankierende Maßnahmen<sup>1</sup> beschrieben wurden, dürften in diesem Sinne erfolgversprechend sein, auch wenn dieses hier nicht gesondert überprüft wurde. Der Gedanke ist aber insofern naheliegend, als sich vor allem erprobte musiktherapeutische Inhalte und Verfahren häufig auch im Bereich der Regelschulen problemlos einsetzen lassen.<sup>2</sup>

## 12.4. Schwierigkeiten in der Umsetzung

Wo liegen die Schwierigkeiten einer sozialpädagogisch orientierten (Musical-) Arbeit im Musikunterricht?

Es sollte die erhebliche Mehrarbeit durch die Neuorientierung in den konzeptionellen Überlegungen, durch die Erfassung der klassenklimatischen Situation, durch das Überdenken der eigenen Möglichkeiten, durch die Suche nach geeigneten Unterrichtsmaterialien sowie deren Aufbereitung und Umsetzung im Unterricht nicht unterschätzt werden. Ein halbherziges Vorgehen wäre einerseits fatal für die betroffenen Schüler, aber ebenso auch für den Lehrer, der wegen des vermutlichen Misserfolgs um eine Enttäuschung reicher wäre.

---

<sup>1</sup> S. die entsprechenden Abschnitte in den Kapiteln 3, 6 und 7.

<sup>2</sup> Zahlreiche Beispiele sind in den Praxiskapiteln und deren Anhängen ausführlich beschrieben und können als Materialsammlung benutzt werden.

Hier gilt aber – wie bei jeder Art von Unterricht – dass die Motivation durch das Neue wie auch einsehbar Notwendige, Kräfte freilegt, die das Durchhalten ermöglichen und dadurch zum Gelingen führen.

Das Erfolgserlebnis, dazu beigetragen zu haben, dass sich das Verhalten der Schüler untereinander gefestigt hat oder Unstimmigkeiten beseitigt wurden, sollte ermutigen, die Mehrarbeit auf sich zu nehmen. Letztlich wird durch die Verbesserung im Klimatischen der eigene Unterricht auch erleichtert.

In wie starkem Maße der Lehrer bei der Einstudierung eines Musicals gefordert ist, konnte im Abschnitt „Planung und Verlauf eines Musicalprojektes“<sup>1</sup> gezeigt werden. Diese Belastung wird aber hochgradig aufgewogen durch die überaus unterschiedlichen, vielschichtigen und dadurch abwechslungsreichen eigenen Tätigkeiten, die damit verbunden sind, aber mehr noch durch die Beobachtung des entspannten, freundschaftlichen und hilfsbereiten Umgangs der Schüler untereinander.

Darüber hinaus stellt sich bei längerer Durchführung von Unterricht dieser Art auch Wissen und gekonnte Handwerklichkeit auf der einen, und Überlegenheit und Souveränität auf der anderen Seite ein, was auch Zeitersparnis mit sich bringt.

Zur Routine kann der Unterricht allerdings wegen des notwendigen sensiblen Umgangs mit den anvertrauten Schülern nicht erstarren, da immer wieder neue Gedanken, Beobachtungen und Verhaltensformen erforderlich sind, um das soziale Gefüge der Gruppe zu beeinflussen, wodurch verfestigte Gewohnheit automatisch ausgeschlossen wird.

Ein größeres Problem ist das Folgende (und damit gehen die Überlegungen mit praktischen Bezug über in solche mit bildungspolitischem).

Um ein Musical daraufhin beurteilen zu können, ob es sich für den sozialpädagogischen Einsatz eignet, reicht es nicht, den Stoff und die Dialogtexte zu begutachten. Man muss Musikfachmann sein.

Die Lehrer, die sich im Zusammenhang mit dieser Studie darauf einließen, Musicalarbeit in diesem Sinne durchzuführen, waren mehrheitlich aber nicht als Schulmusiker ausgebildet. Sie sind damit – bis auf wenige Autodidakten – nicht in der Lage, ihnen unbekannte Musik fachgerecht zu beurteilen. Es gelingt ihnen nicht, sich nur aus dem Notenbild heraus die Melodien, Akkorde oder den Sound vorzustellen, im inneren Ohr sozusagen hörbar zu machen, um dadurch die Stimmigkeit des Ganzen – Sujet, Textgestaltung und Musik – zu erfassen und zu bewerten, die Eignung für die Besonderheiten ihrer Klasse festzustellen und letztlich daraus folgernd die optimale Auswahl zu treffen.

Ähnliches gilt für die Einstudierungsarbeit. Nur sehr wenige Kollegen, die das Fach nicht studiert haben, beherrschen selbst ein Instrument (Klavier, Keyboard, Gitarre) so gut, dass sie in der Lage sind, die manchmal musikalisch sehr anspruchsvollen Songs adäquat bei der Einstudierung mit den Schülern zu begleiten oder sogar bei der Aufführung zu spielen, wo zu den musikalisch-technischen Schwierigkeiten zusätzlich die psychisch besonders belastende Situation einer öffentlichen Darbietung tritt.

---

<sup>1</sup> S. Kapitel 5.2.

Fehlt es an eigenen instrumentalischen Fertigkeiten, wäre eine überzeugende Alternative eine kleine Instrumentalgruppe oder ein Playback. Doch eine Einspielung und Bearbeitung mit Hilfe eines Computerprogramms oder das Arrangieren des Notenmaterials für die Band und deren Einstudierung ist neben dem zusätzlichen Zeitaufwand für die meisten dieser Personengruppe nicht zu leisten, weil die entsprechenden fachlichen und künstlerischen Fertigkeiten fehlen. Souverän geplante und durchgeführte Probenphasen, Kenntnis des Stimmaparates mit Möglichkeiten und Methoden der Stimmbildung und deren pädagogisch sinnvoller Umsetzung, gleichzeitiges Dirigieren von Klassenchor und Band stellen Anforderungen dar, die nur der ausgebildete Schulmusiker zu leisten vermag.

Dilettantismus führt zu mangelhaften Ergebnissen im künstlerischen Bereich. Wesentlich problematischer ist aber, dass ein solches Ergebnis den beabsichtigten Einfluss auf das Klassenklima vermutlich nicht nur in Frage stellt, sondern behindert oder sogar ins Gegenteil verkehrt.

Die entsprechenden Analyseergebnisse in den Tabellen im Anhang zu diesem Kapitel zeigen deutlich, dass bei den Lehrern der Versuchsgruppe, die das Fach Musik studiert haben, die Verbesserungen in den Klimawerten der Schüler zwischen den Messzeitpunkten signifikant sind, nicht aber bei denen der Nichtstudierten<sup>1</sup>.

Dennoch sind auch bei diesen die positiven Veränderungen erheblich stärker als bei allen Kollegen der Kontrollgruppe<sup>2</sup>, was wiederum die Überlegenheit des angewandten Materials und des methodischen Vorgehens gegenüber herkömmlichem Unterricht unterstreicht.

Daraus leiten sich bildungspolitisch – wenn man an einer Verbesserung des sozialen Klimas in der Schülergruppe interessiert ist – in schlüssiger Konsequenz die Forderungen ab,

- verstärkt für den Beruf des Schulmusikers zu werben, der zu häufig fachfremd unterrichtet werden muss und
- eine qualifizierte Ausbildung zu gewährleisten, die den dargestellten Anforderungen Rechnung trägt.

Die Möglichkeit, über intensive Fortbildungsmaßnahmen, so wünschenswert diese auch sind, die Lehrer im Bereich des Fachlichen wie des sozialpädagogischen Denkens so zu schulen, dass das Manko einer fehlenden eigenen Ausbildung weitgehend überlagert ist, kann auch dann nicht das Ziel sein, wenn es – wie in dieser Studie gezeigt – zum Erfolg führt. Es bleibt in diesem Fall ein einmaliges wissenschaftliches Experiment, da zumindest die Lehrer, die nicht Musik studiert haben, ohne fremde Hilfe nur sehr eingeschränkt im Sinne dieses Konzeptes weiterarbeiten könnten.

Es liegt auf der Hand, dass natürlich besonders das Fach Musik wie kein anderes geeignet ist, unter sozialpädagogischer Perspektive Erfolge bei der Verbesserung des sozialen Klimas zu erzielen.

---

<sup>1</sup> VGr mit Musikstudium: Post-Pre = 2,60; T = -2,284;  $\alpha = ,026$ ; VGr ohne Musikstudium: Post-Pre = 1,64; T = -1,758;  $\alpha = ,081$ .

<sup>2</sup> KGr mit Musikstudium: Post-Pre = 0,74; T = -,700;  $\alpha = ,485$ ; KGr ohne Musikstudium: Post-Pre = 0,30; T = -,398;  $\alpha = ,691$ .

Das Phänomen Musik selbst bringt diesen Vorteil in seinem grundlegend kommunikativen Charakter mit sich. Immer wird das Innere direkt – wenn auch non-verbal – angesprochen und affektiv beeinflusst, wobei eine kognitive Auseinandersetzung nicht ausgeschlossen ist.

Wenn dieses Grundmuster dann noch über den erfahrenen, umsichtigen und mit den klimatischen Gegebenheiten seiner Klasse vertrauten Fachmann durch gezielte Auswahl der Unterrichtsinhalte und -methoden in eine bestimmte Richtung verstärkt wird, ist verständlich, dass die eindringliche Wirkung solchen Unterrichts auf die Psyche und die Sozialkompetenz der Schüler nicht ausbleibt.

Die in Fachzeitschriften und von Verbänden immer wieder formulierten Forderungen nach fester Verankerung des mindestens zweistündigen Faches Musik im Fächerkanon aller Klassenstufen, ergeben sich wie selbstverständlich auch aus dem hier Dargestellten, wenn auch von anderem Ansatz und anderer Sichtweise ausgehend.<sup>1</sup>

Unterricht wurde in dieser Studie vom Methodischen her – in Anlehnung an parallel verlaufende medizinische und psychologische Verfahren – zwar als therapeutischer Prozess, nicht aber als Therapie aufgefasst. Die Begriffe „Musikunterricht unter sozialpädagogischer Perspektive“ bzw. „sozialpädagogisch orientierter Musikunterricht“ erscheinen sinnvoller, weil damit deutlich ausgedrückt wird, dass normaler Unterricht an Regelschulen im Mittelpunkt des Konzeptes steht.

Bedingt durch die andere Sichtweise des Lehrenden, der einerseits das soziale Klima der Klasse im Hinblick auf Verbesserungsmöglichkeiten und andererseits den Einsatz der Inhalte und Methoden auf diese hin überprüft, führt der Unterricht zu Fortschritten im positiven Umgang und Miteinander der Schüler. Dadurch wird eine sozialpädagogische Perspektive eingenommen.

## 12.5. Ausblick

Es konnte nachgewiesen werden, dass im Musikunterricht didaktisch-methodische Möglichkeiten in Form von geeigneten und gezielt eingesetzten Unterrichtsinhalten und –verfahren bestehen (hier in Form von Musicalarbeit), die Schüler über einen längeren Zeitraum affektiv wie kognitiv, psycho-motorisch und emotional, auditiv und visuell ansprechen und gleichzeitig Einfluss auf die sozialen Strukturen innerhalb der Klasse nehmen. Dadurch kann eine positivere Sichtweise im Hinblick auf die Mitschüler gewonnen und internalisiert werden, was insgesamt zu einer Verbesserung des Klassenklimas führt.

Die Ermutigung, in diesem Sinne in der Schule (auch) zu arbeiten, ist die konsequente Schlussfolgerung.

Zum anderen – und dieses gilt nicht nur für das Fach Musik – soll die Studie anregen, Lehrplanvorgaben, Unterrichtsinhalte und ihre methodische Umsetzung häufig(er) darauf hin zu überprüfen, ob Möglichkeiten bestehen, gezielt

---

<sup>1</sup> Die hier nachgewiesenen Erfolge sozialpädagogischen Denkens im Musikunterricht können auch bildungspolitisches Argument für die Erhaltung und Anerkennung des Faches Musik im Sinne von Bastians (2001, S. 41f.) Aufforderung sein, für „Musik als ein unverzichtbares ‚Geist-, Kreativitäts-, Gefühls- und Sozialkapital‘“ zu streiten.

auch auf soziale Gegebenheiten in der Klassengemeinschaft stabilisierend oder positiv verstärkend einzuwirken.

Sozialpädagogische Orientierung im Unterricht sollte nicht einmaliger Versuch bleiben:

- Sie sollte grundsätzlich im Bewusstsein von Lehrern verankert sein, da sich die inneren Strukturen von Sozialgemeinschaften in ständiger Bewegung befinden, was erheblichen Einfluss auf den Unterrichtserfolg haben kann.
- Sie ist notwendig, weil die Probleme im sozialen Miteinander an Schulen immer größer werden, und es deshalb ständiger Überlegung bedarf, wie prophylaktisch oder intervenierend eingegriffen werden kann.
- Sie sollte langfristig angelegt sein, da es sich um einen verhaltensverändernden Lernprozess handelt, der nur dann nachhaltig wirken kann, wenn der Schüler ihn immer wieder in positiv verstärkender Weise erlebt.
- Sie kann im Fach Musik nicht nur bei der Musicalarbeit ihre Bedeutung haben. Sie ist bei vielen Unterrichtsinhalten denkbar und kann auch dort – vorbereitet und gezielt eingesetzt – Erfolge zeitigen.
- Sie sollte nicht nur in Musik, sondern auch in anderen Fächern hohen Stellenwert erhalten. Auch dort sind Untersuchungen denkbar und wünschenswert, die zeigen könnten, dass die Sozialerfahrungen mit den Mitschülern auch in unterschiedlichen Sachgebieten und durch unterschiedlichste Inhalte verbessernd beeinflusst werden können.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

- Abel, J.M. (1990). Wir komponieren ein Musical. „*Musik und Bildung*“ 4/90, S. 198 – 203.
- Adler, A. (1993). *Das Leben gestalten - Vom Umgang mit Sorgenkindern*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Albert, L. (1993). *Verhaltens- und Lernstörungen unter besonderer Berücksichtigung aggressiven Verhaltens in der Primarstufe*. Bremen: Dissertation.
- Alvin, J. (1984). *Musiktherapie*. München: dtv.
- Bach, H. u.a. (1984). *Verhaltensauffälligkeiten in der Schule*. Mainz: v. Hase und Koehler.
- Bach, H. (1987). Sonderschullehrer für Verhaltensgestörte in Normal-Schulklassen?  
In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 54 - 64). Frankfurt/M.: Lang.
- Bärsch, W. (1989). Geleitwort. In Voß, R. (Hrsg.), *Das Recht des Kindes auf Eigensinn* (S. 7 – 8). München: Reinhardt.
- Bäuerle, S. (1988). *Verschiedene Aspekte der Normierung eines multikriterialen soziometrischen Fragebogens (MKS)*. Karlsruhe: Dissertation
- Banholzer, H.-P. u.a. (Hrsg.). (1987). *Unser Liederbuch 2 (333 Lieder)*. Stuttgart: Klett.
- Bastian, H. G. (2001). *Kinder optimal fördern – mit Musik*. Mainz: Schott.
- Batel, G. (1992). *Spiellieder und Bewegungsspiele in der Musiktherapie*. Stuttgart: Fischer.
- Baulig, V. (1982). *Auffälliges Schülerverhalten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Beck, W./Fröhlich, W. (1992). *Musik machen - Musik verstehen. Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Klassenverband*. Mainz: Schott.
- Becker, B. (1991). Wie Kinder stille werden. *Praxis Grundschule*, 2, S. 35 – 36.
- Benenzon, R. (1983). *Einführung in die Musiktherapie*. München: Kösel.
- Bergmann, H. (1990). Es wechseln die Zeiten. *Musik und Bildung* 1/90, S. 22 – 27.
- Bettelheim, B./Rosenfeld, A.A. (1993). *Kinder brauchen Liebe - Gespräche über Psychologie*. Stuttgart: Dt.-Verlags-Anstalt.
- Bessoth, R. (1989). *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Luchterhand.
- Bittner, G. (1994). ... dass Erziehungsarbeit etwas sui generis ist (S. Freud). In Heitger, M. (Hrsg.), *Schule der Gefühle* (S. 62 – 87). Innsbruck-Wien: Tyrolia
- Bleidick, U. (1985). *Individualpsychologie, Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen*. Berlin: Marhold.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bortz, J. (1989). *Statistik*. Heidelberg: Springer.
- Brinkmann, R. (1996). Unglücksel'ge kleine Nadel. *Musik und Unterricht* 38/96, S. 17 – 22.
- Brinkmann, R. (2000). Venezianisches Volkslied: Vorsicht, Verdunkelung! *Musik und Unterricht* 60/2000, S. 28 – 42.
- Brocher, T. (1967). *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.

- Brückner, J./Mederacke, I./Ulbrich, C. (1991). *Musiktherapie für Kinder*. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Bruhn, H. (1993). Musik und therapeutische Intervention. In Bruhn, H. u.a. *Musikpsychologie - Ein Handbuch* (S. 382 - 436). Reinbek: Rowohlt.
- Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hrsg.). (1993). *Musikpsychologie in der Schule*. Reinbek: Rowohlt.
- Bruhn, H. (1995). Methoden. In Bruhn, H./Rösing, H. (Hrsg.). *Musikpsychologie in der Schule*. (S. 119 – 134). Augsburg: Wißner.
- Bruhn, H. (2000a). *Musiktherapie. Geschichte, Theorien, Methoden*. Göttingen: Hogrefe.
- Bruhn, H. (2000b). Empirische Forschung in der Musikpsychologie. In *Kieler Arbeiten zur Musikpsychologie*. Kiel: Universität.
- Brunner, E.J./Huber, G.L. (1989). *Interaktion und Erziehung*. München: Psychologie Verlags-Union.
- Bührig, D. (1995a). Zum pädagogischen Umgang mit der Musical-CD. *Musik und Bildung*, 1/95, S. 9.
- Bührig, D. (1995b). Musical als "Spiel"-Projekt". *Musik und Bildung*, 1/95, S. 24 – 29.
- Bührig, D. (1995c). Wo geh´n wir hin? *Musik und Bildung*, 4/95, S. 30 – 33.
- Bührig, D. (1996). Analyse durch szenische Interpretation. *Musik und Unterricht*, 37/96, S. 24 – 30.
- Büttner, C. (1992). *Video-Horror, Schule und Gewalt. Pädagogische Entwürfe für die Lehrerfortbildung gegen Horror- und Gewaltvideos bei Kindern und Jugendlichen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bundschuh, K. (1987). Förderdiagnostik. Von ersten Versuchen einer engeren Verklammerung zwischen sonderpädagogischer Diagnostik und schulpädagogischem Handeln. In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 294 - 314). Frankfurt/M.: Lang.
- Burdig, H./Sedlak, F. (1987). Schülerberater - Ein Plädoyer für die einschlägige Fortbildung von Regelschullehrern. In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 93 - 112). Frankfurt/M.: Lang.
- Burggaller, M. (2000). Musical? Find´ ich cool! *Diskussion Musikpädagogik*, 5/00, S. 41 - 49. Velber: Lugert.
- Buske, H. (1995). Musical als Chorprojekt. *Musik und Bildung*, 1/95, S. 30 – 32.
- Chemnitz, G. (1978). *Das sozio-emotionale Klima in Schulklassen*. (Diss.) Mainz.
- Cropley, A.J. (1982). *Kreativität und Erziehung*. München: Reinhardt.
- Czerwenka, K. (1985). *Lern- und Verhaltensstörungen in der Schule*. Donauwörth: Auer.
- Darnstädt, T. (2001). Start-up ins Leben. *Der Spiegel*" 14/2001, S. 66 – 89.
- Datler, W. (1987). Ist die Verhaltensstörung eine Schul-Pädagogische Kategorie? In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 18 - 48). Frankfurt/M.: Lang.
- Decker-Voigt, H.-H. (1983). *Handbuch Musiktherapie*. Lilienthal: Eres.
- Decker-Voigt, H.-H. u.a. (Hrsg.). (1988). *Musik und Kommunikation*. Lilienthal: Eres.
- Decker-Voigt, H.H. (1991). *Aus der Seele gespielt*. München: Goldmann.
- Decker-Voigt u.a. (Hrsg.). (1993a). *Kindermusiktherapie*. Lilienthal: Eres.
- Decker-Voigt, H.-H. (1993b). *Musik als Lebenshilfe*. Lilienthal: Eres.
- v.Deest, H. (1997). *Heilen mit Musik*. München: DTV.

- Domke, H. (1973). *Lehrer und abweichendes Schülerverhalten*. Donauwörth: Auer.
- Dreesmann, H.R. (1982). *Das Unterrichtsklima als situative Bedingung für kognitive Prozesse und das Leistungshalten von Schülern*. (Diss.). Weinheim: Beltz.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Eggebrecht, H.H. (1967). Musical. In *Riemann-Musiklexikon in 3 Bd. (Sachteil)*. Mainz: Schott.
- Ehrenforth, K.H. (1996). Das Großwerk im Musikunterricht. *Musik und Bildung*, 3/94, S. 5 – 7.
- Eickhorst, A. (1994). *Unterricht als Gegenstand empirischer Forschung* (Beiträge zur empirischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Bd. 9). Frankfurt/M.: Lang.
- Eppler, R. (1986). *Lehrerkognitionen zu 'auffälligem' Verhalten*. Frankfurt/M.: Lang.
- Eschen, J. T. (1977). Musik kann die Prozesse der Identifikation, Assoziation und Integration stimulieren und fördern. Vortrag, gehalten auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Musikpädagogik (GMP) in Hildesheim. *Zeitschrift für Musikpädagogik* 5/1978, S. 55 – 63.
- Esser, G. (1992). Auch Kasperl mag's musikalisch. *Musik und Bildung* 6/92, S. 30 – 33.
- Fasel, C./Prigge, M. (1994). Lehrer am Pranger - Lehrer im Stress. *Stern* 19/1994, S. 30 – 36.
- Feger, H. (1978). Soziale Beziehungen. In Klauer, K.J. (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Diagnostik* (S. 485 - 497). Düsseldorf: Schwann.
- Figdor, H. (1987). Ich verstehe dich, aber ich sag's dir nicht. In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 268 - 293). Frankfurt/M.: Lang.
- Flämig, M. (2000). Wer im methodischen Wohlstand lebt, lebt der auch didaktisch angenehm? *Musik in der Schule* 1/2000, S. 57 – 61.
- Freudenreich, D. (1986). *Gruppendynamik und Schule*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Fricke, W. (1995). Darstellen: ein Teil unserer selbst. *Musik und Bildung*, 1/95, S. 10 – 13.
- Friedemann, L. (1973). *Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation*. Wien: Universal.
- Friedemann, L. (1974). *Gemeinsame Improvisation auf Instrumenten*. Kassel: Bärenreiter.
- Friedemann, L. (1983). *Trommeln - Tanzen – Tönen*. Wien: Universal.
- Friedrich, M. H. (1987). Was darf man von psychagogischen Betreuern und Beratungslehrern erwarten? In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 65 - 92). Frankfurt/M.: Lang.
- Geck, M./Merkt, I. (Hrsg.). (1982). *Banjo Liederbuch*. Stuttgart: Klett.
- Gembris, H. (1998). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wißner.
- Glöckel, H. (1992). *Vom Unterricht*. Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt.
- Gogolok, J./Schuemer, R./Ströhlein, G. (1992). *Datenverarbeitung und statistische Auswertung mit SAS*. Stuttgart: G. Fischer.
- Gräser, H./Lederer, M. (1982). *Störende Schüler - unruhige Klasse*. München: Kösel.

- Grewe, N. (2000). Kommunikation – Interaktion – Kooperation: Konzeption und Evaluation einer Lehrerfortbildungsmaßnahme zur Verbesserung des Klassenklimas. In Krampen, G./Zayer, H. (Hrsg.) *Psychologiedidaktik und Evaluation II* (S. 277 – 300). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Grewe, N. (2002). Fortbildung für Klassenlehrer/innen zur Verbesserung des Klassenklimas (KIK). In *Schulverwaltung spezial*, 1/2002, S. 37 – 40.
- Großmann, R. (1991). *Musik als Kommunikation (= Konzeption Empirischer Literaturwissenschaft Bd. 14)*. Braunschweig: Vieweg.
- Günther, M. (1980). Disziplinierte Schüler durch Verhaltensmodifikation. In K. Ulich (Hrsg.), *Wenn Schüler stören* (S. 140 – 152). München: Urban & Schwarzenberg.
- Haas, J. (1983). *Musiktherapie bei psychischen Störungen*. Stuttgart: Fischer.
- Hargreaves, D. H. (1980). Labeling-Prozesse und ihre Konsequenzen für Schüler. In K. Ulich (Hrsg.), *Wenn Schüler stören* (S. 96 – 111). München: Urban & Schwarzenberg.
- Hegi, F. (1990). *Improvisation und Musiktherapie*. Paderborn: Junfermann.
- Heitger, M. (1994a). Schule der Gefühle. In Heitger, M. (Hrsg.), *Schule der Gefühle* (S. 9 - 32). Innsbruck-Wien: Tyrolia.
- Heitger, M. (1994b) Pädagogik als Therapie - Therapie als Pädagogik. In Heitger, M. (Hrsg.), *Schule der Gefühle* (S. 124 – 146). Innsbruck-Wien: Tyrolia.
- Heller/Nickel (Hrsg.) (1976). *Verhalten im sozialen Kontext*. Stuttgart: Klett.
- Helmke, A./Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3 *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 79 – 152). Göttingen: Hogrefe.
- Hempel, C. (1995). Schulmusical: neue Herausforderung für die Musiklehrerausbildung. *Musik und Bildung*, 1/95, S. 15 – 22.
- Herwig, J.(1995). Hör´ auf mich, glaube mir... . *Musik und Bildung*, 4/95, S. 14 – 21.
- Heuermann, M. (1992). *Musik - Bewegung - Gestaltung*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Hielscher, H. (Hrsg.) (1974). *Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter*. Heidelberg: Quelle u. Meyer.
- Hippler, B. (1985). *Mobile schulische Erziehungshilfe*. Birkach/Bamberg: Ladewig.
- Hörmann, K. (1991). *Durch Tanzen zum eigenen Selbst. Eine Einführung in die Tanztherapie*. München: Goldmann.
- Hofer, M. (1997). Lehrer-Schüler-Interaktion. In Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 215 – 242). Göttingen: Hogrefe.
- Hoffmann, C. (1992). Ich inszeniere auf Papier. *Praxis Grundschule* 11/92, S. 4-6.
- Holmer, A. K./Nienhaus, W. (1994). Zwischen Flower Market und Royal Ascot. *Musik und Bildung*, III/1994, S. 8 – 15.
- Homans, G. C. (1969). *Elementarformen sozialen Verhaltens*. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Horn, R. (1995). Clever Foxy. *Musik und Bildung* 1/95, S. 71.
- Hortien, R. (1995a). ... mit Störungen umgehen. *Musik und Unterricht*, 31/95, S. 37 – 41.
- Hortien, R. (1995b). Musiktherapie in der Regelschule? In Bruhn, H./Rösing (Hrsg.) *Musikpsychologie in der Schule*, S. 97 - 118. Augsburg: Wißner.

- Hortien, R. (1998). Schultaschen-Cha-Cha-Cha. In Bührig, D. (Hrsg.) *Fertig ausgearbeitete Unterrichtsbausteine*, 4/3.3. Kissing: Weka.
- Hortien, R. (2000). Musicalarbeit in der Schule. *Diskussion Musikpädagogik*, 5/2000, S. 25 – 40.
- Jank, B./Ott, T. (1994). Erfahrungen mit Figaro. *Musik und Bildung* 5/1994, S. 30 – 38.
- Januschke, B. (1992). Projekt-Lernen. *Musik und Bildung* 6/92, S. 3 – 9 und 18.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 260 - 270). Göttingen: Hogrefe.
- Jöcker, D. (o. J.). *Heute leuchten alle Sterne*. Münster: Menschenkinder.
- Jung, A. (1995). Exodus - Stationen einer Befreiung. *Musik und Bildung* 1/95, S. 34 – 35.
- Kahl, Th. N. (1977). *Unterrichtsforschung*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Keim, W. (1987). Schulschwierige Schüler - Ein vergessenes Problem in der bundesrepublikanischen Gesamtschule. In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 129 – 150). Frankfurt/M.: Lang.
- Kemmelmeyer, K.-J. (1977). Wie die Musik den Behinderten hilft. Einsatz nur für Sonderschulen? In Kemmelmeyer, K.-J./Probst, W. (Hrsg.), *Quellentexte zur Pädagogischen Musiktherapie* (S. 102 - 111). Regensburg: Bosse.
- Kemmelmeyer, K.-J. (1978). Kompensation als Aufgabenbereich der Sonderschule - oder: Was kann die Musikpädagogik von der Sonderpädagogik lernen? Vortrag, gehalten auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Musikpädagogik (GMP) in München, Nov. 1978. *Musik und Bildung*, 5/1980, S. 306 – 309.
- Kemmelmeyer, K.-J. (1979). Die Bedeutung der Kunst für Unterricht, Erziehung und Therapie der behinderten Kinder. In Kemmelmeyer, K.-J./Probst, W. (Hrsg.), *Quellentexte zur Pädagogischen Musiktherapie* (S. 172 - 177). Regensburg: Bosse.
- Kemmelmeyer, K.-J./Probst, W. u.a. (1981). *Quellentexte zur Pädagogischen Musiktherapie*. Regensburg: Bosse.
- Klarhöfer, N. (2001). *Instrumentale Gruppenimprovisation im Musikunterricht* (unveröffentlichte Seminararbeit). Universität der Künste Berlin: Institut für Schulmusik (L6).
- Kleber, E. W. (1987). Ein ökologischer Ansatz zur Bewältigung von Schulproblemen mit dem Etikett "Verhaltensstörungen". In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 234 – 249). Frankfurt/M.: Lang.
- Klöppel, R./Mliex, S. (1992). *Helpen durch Rhythmik. Verhaltensauffällige Kinder - erkennen, verstehen, richtig behandeln*. Freiburg: Herder.
- Kornmann, M. (1980). Verhaltensmodifikation in der Schulberatung. In Ulich, K. (Hrsg.), *Wenn Schüler stören* (S. 180 – 194). München: Urban & Schwarzenberg.
- Korte, J. (1982). *Disziplinprobleme im Schulalltag*. Weinheim: Beltz.
- Kowal-Summek, L. (1995). Projektorientierter Unterricht (ProU), projektorientiertes Arbeiten mit Musik (ProA) im Praxisfeld Schulsozialpädagogik. In Schneider, R. (Hrsg.), *Musik im Diskurs* (Bd. 11): „Musikvermittlung“ (S. 42). Kassel: Bosse.
- Kunz, I. O. (1994). Schule - ein Ort für Therapie? In Heitger, M. (Hrsg.), *Schule der Gefühle* (S. 104 – 123). Innsbruck-Wien: Tyrolia.
- Langer, A., Langer, H., Theimer, H. (1996). *Lehrer beobachten und beurteilen Schüler*. München: Oldenbourg (Prögel Praxis 181).

- Lauer, D. (1992). Hänsel und Gretel. *Musik und Bildung* 6/92, S. 24 – 29.
- Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule – Musik (1997). Hrsg.: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein.
- Lienert, G. A. (1969). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Liessmann, K. P. (1994). L'éducation sentimentale oder: Über naive und sentimentalische Erziehung. In Heitger, M. (Hrsg.), *Schule der Gefühle* (S. 49 – 61). Innsbruck-Wien: Tyrolia.
- Litschauer, A. (1998). *Grundlagen des Musikunterrichts*. Bern: UTB für Wissenschaft.
- Macht, S. (1994). *Der große Miteinandertag*. Köln: Bund.
- Mahns, W. (1994). *Musiktherapeutische Praxis mit Grundschulern*. Vortrag am 14.04.94 in HH Hohnerkamp.
- Mann, L. (1976). *Sozialpsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Manske, C. (1980). *Verhaltensgestört - was ist das?* München: Urban & Schwarzenberg.
- Marchand, M. (1989). *Therapeutisch orientierte Musikpädagogik i. d. Heimerziehung*. Dortmund: Verlag modernes Lernen
- Meierkord, U. (1989). Bei Lutz piept´s. *Musik und Bildung* 12/89, S. 700 – 701.
- Meinl, G. A. (2001). Vorwort. In Bastian, H. G. *Kinder optimal fördern – mit Musik*. Mainz: Schott.
- Meister, H. (1978). Schulklima, Klassenklima und Lehrstil. In Klauer, K. J. (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Diagnostik* (S. 549 - 559). Düsseldorf: Schwann.
- Mensel, W./Mertens, K. (1992). *Allerlei Bewegung, Spielen, Tanzen, Musizieren*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Merkt, I. (2004). *Angewandte Musik: Unterricht – Förderung – Therapie. Das alles in der Schule?* Vortrag am 11.09.2004 in der Hochschule für Musik und Theater Hannover im Rahmen der Bundesschulmusikwoche.
- Miller, R. (1995). *Sich in der Schule wohlfühlen*. Weinheim: Beltz.
- Molnar, A./Lindquist, B. (1990). *Verhaltensprobleme in der Schule*. Broadstairs (UK): Borgmann.
- Moog, H. (1967). Die Eigenart des Bildungsinhaltes Musik und seine Bedeutung für die Sonderpädagogik. *Pädagogische Rundschau*, Jg. 21, S. 11 – 26.
- Moog, H. (1976). Musikerziehung bei Schwerhörigen. In Kemmelmeyer, K.-J./Probst, W. (Hrsg.) *Quellentexte zur Pädagogischen Musiktherapie* (S. 346 - 356). Regensburg: Bosse.
- Müller, C. (1998). *Denkstile im Schulalltag*. Weinheim: Beltz - Dt. Studien Verlag.
- Müller, R. (1980) *DSO; Diagnostisches Soziogramm*. Weinheim: Beltz: Deutsche Schultests.
- Müllich, H. (1988). *Spiel Spaß Spannung*. Regensburg: Bosse.
- Nebhuth, R./Stroh, W. M. (1990). Szenische Interpretation von Opern – Wieder eine neue Operndidaktik? *Musik und Bildung* 1/90, S. 16 – 21.
- Neidhardt, W. (1977). *Kinder, Lehrer und Konflikte*. München: Juventa.
- Neuhäuser, M. (1971). Muische Bildung - Musiktherapie – Musikerziehung. Versuch einer Ortsbestimmung für den Bereich der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22.Jg., S. 260 – 271.

- Nickel, H. (1973). Stile und Dimensionen des Lehrerverhaltens. In Beitz/Nipkow (Hrsg.).
- Nimczik, O./Rüdiger, W. (1997). *Instrumentales Ensemblespiel – Übungen und Improvisationen – klassische und neue Modelle*. Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft.
- Nordoff, P./Robbins, C. (1975). *Musik als Therapie für behinderte Kinder*. Stuttgart: Klett.
- Oerter, R. und Bruhn, H. (1997). Künstlerische Fächer: Das Beispiel Musik. In Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 535 – 563). Göttingen: Hogrefe.
- Opp, G./Helbig, P./Speck-Hamdan, A. u.a. (1999). *Problemkinder in der Grundschule*. Bad Heilbrunn/OBB.: Klinkhardt.
- Orff, G. (1992). *Die Orff-Musiktherapie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Orgass, S. (1994). Der Teil als Ganzes/das Ganze als Teil. *Musik und Bildung* 3/94, S. 26 – 31.
- Ortner, A. und R. (1991). *Verhaltens und Lernschwierigkeiten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Oser, F. (1997). Sozial-moralisches Lernen. In Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 461 - 493). Göttingen: Hogrefe.
- Oswald, F./Pfeifer, B./Ritter-Berlach, G./Tanzer, N. (1989). *Schulklima - Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätsverlag.
- Otto, E. (1982) „Schulspiel – Schultheater“. *Musik und Bildung*, 6/1982, S. 380 – 387.
- Ovesiek, M. (1992). Schulgeschichte als Revue. *Musik und Bildung* 6/92, S. 73 – 75.
- Petermann, U. (1996). *Entspannungstechniken für Kinder und Jugendliche*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, U./Petermann, F. (1990). *Probleme im Jugendalter*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Petillon, H. (1980) *ST 3-7; Soziometrischer Test für 3. bis 7. Klassen*. Weinheim: Beltz: Deutsche Schultests.
- Petillon, H. (1980). *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Petillon, H. (1984). SFS 4-6; Sozialfragebogen für Schüler in 4. bis 6. Klassen. In Ingenkamp, K. (Hrsg.), *Deutsche Schultest*. Weinheim: Beltz.
- Petillon, H. (1993). *Soziales Lernen in der Grundschule*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Prior, H. (1976). *Soziales Lernen*. Düsseldorf: Schwann.
- Probst, W. (1972). Musik in Sonderschulen zwischen Unterricht und Therapie. Zur Begründung einer pädagogischen Musiktherapie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23.Jg., S. 305 – 320.
- Probst, W. (1975). Musik als Unterrichtsgegenstand und therapeutisches Mittel in der Sonderpädagogik. In Antholz H./Gundlach W. (Hrsg.), *Musikpädagogik heute* (S. 219 – 228). Düsseldorf: Schwann.
- Probst, W. u.a. (1991). *Instrumentalspiel mit Behinderten*. Mainz: Schott.
- Pschenny, S. (1995). *Mit Lern- und Leistungsstörungen umgehen*. Münster: Waxmann.

- Raab, E./Rademacker, H. (1980). Gestörte Schüler - gestörte Schule - gestörtes Gemeinwesen: Hilft Sozialarbeit? In Ulich, K. (Hrsg.), *Wenn Schüler stören* (S. 217 – 226). München: Urban & Schwarzenberg.
- Rauhe, H. (1993) *Musik hilft heilen*. München: Arcis.
- Reckmann, H. (1988). Ausgleichende Erziehung durch fächerintegrierenden Unterricht. In *Musik – Sprache – Kunst*. (S. 72). Frankfurt/Main: Lang.
- Reinhardt, F. (1990). Musik und mediales Spiel. *Musik und Bildung* 1/90, S. 28 – 30.
- Reinhardt, F. (1992). In Müllstadt sind die Puppen los. *Musik und Bildung* 6/92, S. 19 – 23.
- Reinke-Nobbe, H./Vernier, R./Pietschke, W. (2001). Verlierer im Klassenkampf. *Focus* 15/2001, S. 62 – 76.
- Reiss, G. (1992). Dorf-Idyllen und Welt-Erlöser. *Musik und Bildung* 6/92, S. 10 – 18.
- Reiß, G./v.Schoenebeck, M. (1990). *Schülertheater mit Musik*. (Hrsg.: Kultusministerium NW).
- Reiß, G./v.Schoenebeck, M./Helms, D. (1997). Musicals ... nicht nur für Kinder. *Musik und Unterricht* 44/97 (Mai 97), S. 48.
- Ribar, V. (1993). *Pädagogische Aspekte der Gruppendynamik*. Frankfurt/M.: Lang.
- Richter, C. (1988) Musizieren im Klassenunterricht. *Musik und Bildung* 4/88, S. 290 – 295.
- Richter, C. (2000). Musical - Fremdling, schwarzes Schaf oder akzeptierter Spross in der Musiktheaterfamilie? *Diskussion Musikpädagogik*, 5/00, S. 20 - 24.
- Roscher, W. (1982). Musiktheaterimprovisation heute. *Musik und Bildung* 6/1982, S. 388 – 393.
- Ruud, E./Mahns, W. (1992). *Meta-Musiktherapie*. Stuttgart: Fischer.
- Sader, M. (1976). *Psychologie der Gruppe*. München: Juventa.
- Saldern, M. v./Littig, K.-E. (1987) *LASSO 4-13; Landauer Skalen zum Sozialklima für 4. bis 13. Klassen*. Weinheim: Beltz: Deutsche Schultests.
- Schaufler, G. (1994). Zur Möglichkeit einer phänomenologisch-therapeutischen Spur in die Nachbarschaft pädagogischen Fragens. In Heitger, M. (Hrsg.), *Schule der Gefühle* (S. 88 – 103). Innsbruck-Wien: Tyrolia.
- Scheffler, D. (1995). Unveröffentlichte Untersuchung zu Verhaltensauffälligkeiten in der Schule.
- Scheidinger, H. (1987). Veränderungsversicherung durch gesicherte Veränderung? In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 250 – 263). Frankfurt/M.: Lang.
- Schirlbauer, A. (1994). Im Schatten des pädagogischen Eros. In Heitger, M. (Hrsg.), *Schule der Gefühle* (S. 33 – 48). Innsbruck-Wien: Tyrolia.
- Schliep, I. (1995). *Probleme der Zusammenarbeit von Schule und öffentlicher Jugendhilfe bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schwerwiegenden Verhaltensauffälligkeiten am Beispiel der Stadt Frankfurt am Main*. Frankfurt/M.: Dissertation.
- Schmid, P. (1987). Die Vorrangigkeit pädagogischer Grundsätze gegenüber organisatorischen Veränderungen in Institutionen für verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche. In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 116 – 128). Frankfurt/M.: Lang.
- Schmidt, B. (1999). Das Musical „John Maynard“ – *Der Einfluss der Musicalarbeit auf das Klassenklima*. (schriftliche Hausarbeit zur Wissenschaftlichen

- Prüfung für das Lehramt an Realschulen). Pädagogische Hochschule Kiel: Institut für Musik.
- Schmidt-Brunner, W. (Hrsg.). (1982). *Methoden des Musikunterrichts*. Mainz: Schott.
- Schmidt-Joos, S. (1995). Musicals für Millionen. *Musik und Bildung* 1/95, S. 4 – 8.
- Schmitt, S. (1995). Porgy and Bess. *Musik und Bildung* 1/95, S. 36 – 41.
- Schneider, V. (1999). Lästige Kür oder dringende Pflicht. *Profil* 3/1999, S. 17 – 22.
- Schneider, W. (1992). Beiträge zum Kindertheater, Editorial. *Praxis Grundschule* 11/92, S. 1.
- Scholz, C./Niehaus, H. (1992). Grosses Spektakel. *Musik und Bildung* 6/92, S. 71 – 72.
- Schrader, F.-W. (1997). Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht. In Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 535 – 563). Göttingen: Hogrefe.
- Schubert, G. (2000). Das unmögliche Kunststück Musical. In *Diskussion Musikpädagogik*, 5/00, S. 6 - 15.
- Schulz, H. J. (1976). *Der Außenseiter in der Volksschule*. München: Oldenbourg.
- Schumacher, K. (1994). *Musiktherapie mit autistischen Kindern*. Stuttgart: Fischer.
- Schumacher, K./Schäfer, M. J. (1984). *Theaterspiel und Musik - Gruppentherapie mit Problemkindern*. Frankfurt/M.: Fachbuchhandlung f. Psychologie.
- Schwabe, C. (1986). *Methodik der Musiktherapie und deren theoretische Grundlagen*. Leipzig: Barth.
- Schwabe, C. (1987). *Regulative Musiktherapie*. Leipzig: Thieme.
- Seitz, W. (1977). *Persönlichkeitsbeurteilung durch Fragebogen*. Braunschweig: Westermann.
- Settertobulte, W. (2003). Wie geht es ihren Schülern. *Pluspunkt*, 3, S. 3 – 4.
- Sonderhoff, J./Weck, P. (1996). *Musical*. Augsburg: Weltbild Verlag.
- Specht, W. (1982). *Die Schulklasse als soziales Beziehungsfeld altershomogener Gruppen*. (Diss.) Konstanz.
- Speck, O. (1987). Kooperation zwischen Schule, Eltern und Tagesheim. In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 219 – 233). Frankfurt/M.: Lang.
- Spiel, W./Datler, W. (1987). Von der gezielten Förderung der gemeinschaftlichen Kooperation zwischen Schülern, Lehrern und Eltern. In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 172 – 192). Frankfurt/M.: Lang.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety as an emotional state*. New York Academic Press.
- Stanford, G. (1991). *Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo*. Aachen: Hahn.
- Staub, E. (1982). *Entwicklung prosozialen Verhaltens*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Stöger, C. (2000). Die Idee des Gesamtkunstwerks findet sich heute im Musical... . *Diskussion Musikpädagogik*, 5/00, S. 16 – 19.
- Stroh, W. M. (1982). Szenisches Spiel im Musikunterricht. *Musik und Bildung* 1982, S. 403 – 407.

- Stroh, W. M. (1985). Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In Kaiser, H. J. (Hrsg.) *Musikpädagogische Forschung Bd. 6*, S. 145 – 160. Essen: Laaber.
- Struck, P. (1994). *Neue Lehrer braucht das Land: ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tausch/Tausch (1971). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Theunissen, G. (1992). *Heilpädagogik und Soziale Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen*. Freiburg im Br.: Lambertus.
- Thume, P./Weber, R./Kramer, W. (1996). Ein Musicalprojekt in der Lehrerfortbildung. *Musik und Unterricht* 39/96, S. 48 – 51.
- Tiedemann, J. (1980). *Sozial-emotionales Schülerverhalten*. München: Reinhardt.
- Tischler, B. (1983). *Musik bei neurose-gefährdeten Schülern*. Regensburg: Bosse.
- Tischler, B. (1994). *Musik aktiv gestalten*. Frankfurt/M. Diesterweg.
- Tischler, B./Moroder-Tischler, R. (1990). *Musik aktiv erleben*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Tischler, B./Moroder-Tischler, R. (1992). *Einfach tanzen*. Kiel: Balsies.
- Tüpker, R. (1988). *Ich singe, was ich nicht sagen kann*. Regensburg: Bosse.
- Tomanke, P. (1987). Kapitel Tanzen: Polonaise. In Banholzer, H.-P. u.a. (Hrsg.), *Unser Liederbuch 2 (333 Lieder)* (S. 120). Stuttgart: Klett.
- Ulich, D. (1977). *Gruppendynamik in der Schulklasse*. München: Ehrenwirth.
- Ulich, K. (1980a). Zur aktuellen Diskussion über abweichendes Schülerverhalten (Einführung). In Ulich, K.: *Wenn Schüler stören*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Ulich, K. (1980b). Normierung, Typisierung und Abweichung... . In Ulich, K.: *Wenn Schüler stören* (S. 69 – 95). München: Urban & Schwarzenberg.
- Ulich, K. (1980c). Therapeutische Verfahren und praktische Möglichkeiten im Umgang mit abweichendem Schülerverhalten. In Ulich, K.: *Wenn Schüler stören* (S. 137 – 139). München: Urban & Schwarzenberg.
- Ulich, K. (Hrsg.) (1980). *Wenn Schüler stören*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Ulich, K. (1983). *Schüler und Lehrer im Schulalltag*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Ullrich, A. (1996): Gaudi. *Musik und Unterricht* 38/96, S. 24 – 28.
- Utz, K. (1996). *Du gehörst zu uns! Die Integration von Kindern mit auffälligem Verhalten*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Vahle, F. (1992). *Lieder und Texte, die Kindern Spaß machen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Vernooij, M. A. (1987). Praktikum in der Schule für Verhaltensgestörte - Vermittlung von Schulunwirklichkeit? In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 315 – 334). Frankfurt/M.: Lang.
- Verschulen, E. (1976). Meine Grundschulklasse - differenziert oder integriert. *Die Grundschule*.
- Vorel, W. (1993). *Musiktherapie mit verhaltensauffälligen Kindern*. Lilienthal: E-res.
- Voß, R. (1989a). Vom Eigen-Sinn und Wider-Sinn. In R. Voß (Hrsg.), *Das Recht des Kindes auf Eigensinn* (S. 11 – 26). München: Reinhardt.
- Voß, R. (1989b). Das auffällige Kind im Kontext. In R. Voß (Hrsg.), *Das Recht des Kindes auf Eigensinn* (S. 27 – 41). München: Reinhardt.

- Voß, R. (1989c). Reflektierende Gruppen. In R. Voß (Hrsg.), *Das Recht des Kindes auf Eigensinn* (S. 93 - 119). München: Reinhardt.
- Wagner, J. W. *FSK 4-6; Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. bis 6. Klassen*. Weinheim: Beltz: Deutsche Schultests.
- Wagner, J. W. (o. J.) *FES 4-6; Fragebogen Einstellung zur Schule für 4. bis 6. Klassen*. Weinheim: Beltz: Deutsche Schultests.
- Wagner, U. (1994). *Eine sozialpsychologische Analyse von Intergruppenbeziehungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Weber, M./Spychiger, M./Patry, J.-L. (1993) : *Musik macht Schule – Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule, Bd 17.
- Whithall, J. (1949). The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classroom. *Journal of Experimental Education*, 17, 347 – 361.
- Wiechardt, D. (1978). Selbstkonzept. In Klauer, K. J. (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Diagnostik* (S. 463 - 471). Düsseldorf: Schwann.
- Winkel, K. (1987). Gerd Kohl - ein "auffälliger" Schüler wird gefördert. In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 151 – 171). Frankfurt/M.: Lang.
- Winkel, R. (1983). *Der gestörte Unterricht*. Bochum: F. Kamp.
- Wittenberg, R. (1998). *Grundlagen computergestützter Datenanalyse*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wittenberg, R./Cramer, H. (2000). *Datenanalyse mit SPSS für Windows*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wolos, H.-G. (1990). *Die Kinder von Girouan (Frieden auf dieser Welt). Ein Musical für Kinder und Jugendliche in 5 Bildern*. Text von Margarethe Johannsen. Mainz: Schott.
- Zielke, G. (1987). Nicht-Aussonderung von verhaltensauffälligen Schülern aus der Regelschule. In Datler, W. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule* (S. 198 – 218). Frankfurt/M.: Lang.

U n i v e r s i t ä t F l e n s b u r g

**Richard Hortien**

**Musikunterricht unter  
sozialpädagogischer Perspektive**

**Musicalarbeit als Möglichkeit zur  
Verbesserung des Klassenklimas**

(Dissertation)

**Anhang**

# Inhalt

Kap. 2:	Tabellen zu auffälligen Schülern	197
Kap. 3:	Schülerbegleitbogen	201
	Stundenkurzprotokoll	202
Kap. 5:	Materialsammlung zum Musical „Der blaue Strahl“	203
	Libretto	203
	Liedtexte	212
	Anmerkungen	216
Kap. 6:	Materialsammlung zur Weihnachtsfeier	227
	Textbuch	227
	Methodische Hinweise zu den musikalischen Formen	231
Kap. 7:	Rhythmus- und Harmoniepattern, Improvisationsanleitung, Tanzpuzzle	238
Kap. 9:	Klassenklimafragebogen	245
	Einzelfallbeschreibung (Pretest)	250
	Angaben zur Klasse	252
	Einzelfallbeschreibung (Posttest)	253
	Info-Blatt für die Kollegen der Versuchsgruppe	255
	Anschreiben an die Kollegen zum Pretest	257
	Info-Blatt für die Kollegen der Kontrollgruppe	258
	Anschreiben an die Kollegen zum Posttest	260
Kap. 10:	Itemanalysen	261
	Skalenhäufigkeiten	277
	Reliabilitätstests	289
	Faktorenanalysen	305
	Variablenübersicht	311
Kap. 11:	Ergebnisse der Analysen	312
Kap. 12:	Tabellen	327
	Lebenslauf	329

## Häufigkeiten: Auffälligkeit

Auffälligkeit	Nennung bei Schülern	bei % der Schüler
Unkonzentriertheit, Unaufmerksamkeit, leichte Ablenkbarkeit	48	69,6
Schubsen, Stoßen, Beinstellen, Rangeleien, Ringkämpfe	29	42,0
Ständiges Dazwischenreden	27	39,1
Hyperaktivität, ständige Unruhe	24	34,8
Häufige Streitereien, Aggressionen	19	27,5
Egoismus, Eigenwilligkeit	17	24,6
Unangemessen impulsives Sprechen	14	20,3
Leichte Ermüdbarkeit	13	18,8
Roher Umgangston, grobe Ausdrücke	13	18,8
Verunsicherung, kein Selbstwertgefühl	11	15,9
Lustlosigkeit, Interesseslosigkeit	10	14,5
Forcierte Sprache, lautes Schreien	10	14,5
Hänseln, Ärgern, Beschimpfen	10	14,5
Resignierende Ausdrucksformen	9	13,0
Fehlendes Vermögen zu sachlicher Auseinandersetzung	9	13,0
Antriebslosigkeit	8	11,6
Mitarbeitsverweigerung	6	8,7
Körperliche Verspanntheit	6	8,7
Mangelnde Kommunikationsfähigkeit	6	8,7
Geringe/keine Frustrationstoleranz	6	8,7
Gestörtes Verhältnis zur Wahrhaftigkeit	6	8,7
Faust-, Handkantenschläge, Fußtritte	5	7,2
Angst	4	5,8
Mutwillige Zerstörung an Gegenständen von Mitschülern	4	5,8
Ungepflegtheit, Unsauberkeit, Verwahrlosung	3	4,3
Sprachliche Hemmung, Zurückgezogenheit	3	4,3
Depression	3	4,3
Mutwillige Zerstörung an schulischen Gegenständen	3	4,3
Belästigung, Beleidigung	3	4,3
Übertriebene Suche nach Körperkontakt	3	4,3
Destruktion	2	2,9
Panische Reaktionen	2	2,9
Intoleranz	2	2,9
Gewalt in Verbindung mit Nötigung, Erpressung	2	2,9
Gruppengewalt (Banden) gegen Einzelne	2	2,9
Gewalt mit Verletzungsfolgen	2	2,9
Ausüben von psychischem Druck (Drohungen)	2	2,9
Fahrige Bewegungen, Bewegungsstörungen	1	1,4
Sprachlosigkeit, Blockade, Autistische Züge	1	1,4
Schmierereien	1	1,4
Schläge mit Stöcken, Schlägern, anderen Gegenständen	1	1,4
Sexuelle Übergriffe, sex. Gewalt	1	1,4
Verhält sich abstoßend (rülpst, pupst)	1	1,4
Zügellosigkeit	1	1,4
Negative Einstellung sich selbst gegenüber	1	1,4
<b>Nicht genannt wurden:</b>		
Körperliche Behinderung		
Fluchttendenzen		
Angriffe mit Waffen (Messer, Pistole, Fessel ...)		
Gewalt von SchülerInnen gegen LehrerInnen		

## Häufigkeit der Auffälligkeiten bei Jungen und Mädchen

	Nennungen gesamt	Jungen	Mädchen
		%	%
	bei 69 Schülern	84,1	15,9
Häufigkeit der Auffälligkeiten:			
Häufige Streitereien, Aggressionen	19	94,7	5,3
Schubsen, Stoßen, Beinstellen, Rangeleien, Ringkämpfe	29	93,1	6,9
Hyperaktivität, ständige Unruhe	24	91,7	8,3
Unkonzentriertheit, Unaufmerksamkeit, Leichte Ablenkbarkeit	48	89,6	10,4
Ständiges Dazwischenreden	27	88,9	11,1
Egoismus, Eigenwilligkeit	17	76,5	23,5

## Stärke der Auffälligkeiten

	Nennungen	%
etwas auffällig:	81	22,1
stark auffällig:	214	58,5
gestört:	43	11,7
stark gestört:	24	6,6
(fast) unbeschulbar:	4	1,1

## Stärke der Auffälligkeiten differenziert nach Geschlecht

	Mädchen		Jungen	
	Nennungen	%	Nennungen	%
Gesamt:		15,9		84,1
etwas auffällig:	17	21,0	64	79,0
stark auffällig:	39	18,2	175	81,8
gestört:	7	16,3	36	83,7
stark gestört:	3	12,5	21	87,5
(fast) unbeschulbar:	0	0,0	4	100,0

## Veränderungen der Auffälligkeiten

	Nennungen	%
stark zugenommen:	16	4,7
etwas zugenommen:	42	12,5
gleichgeblieben:	223	66,2
etwas abgenommen:	47	13,9
stark abgenommen:	9	2,7

## Veränderungen der Auffälligkeiten differenziert nach Geschlecht

	Mädchen			Jungen		
	Nennungen	% Geschlecht	% Veränderung	Nennungen	% Geschlecht	% Veränderung
Gesamt:		15,9			84,1	
stark zugenommen:	3	18,8	6,0	13	81,3	4,5
etwas zugenommen:	7	16,7	14,0	35	83,3	12,2
gleichgeblieben:	37	16,6	74,0	186	83,4	64,8
etwas abgenommen:	3	6,4	6,0	44	93,6	15,3
stark abgenommen:	0	0,0	0,0	9	100	3,1

## Gründe für Verhaltensauffälligkeiten

	Nennungen	bei % der Schüler
Fernsehen	28	40,0
Zu große Klassen	24	34,3
Arbeitsbelastung der LehrerInnen lässt intensivere Betreuung auffälliger Schüler nicht zu	24	34,3
Fehlendes vorbildhaftes Verhalten von Eltern	20	28,6
Sinkende Toleranzschwelle unter den SchülerInnen	14	20,0
Mangelnder Wille der Eltern zur Auseinandersetzung; zu starke Nachgiebigkeit	14	20,0
Verrohung des Umgangstones	13	18,6
Zu wenig aktive Beschäftigung der Eltern mit den Schülern	12	17,1
Berufstätigkeit beider Elternteile	10	14,3
Video	9	12,9
Familienzerfall	9	12,9
Ego-Gesellschaft (jeder ist auf seinen pers. Vorteil aus)	8	11,4
Computerspiele	7	10,0
Konsequentes Durchsetzen von Richtlinien fehlt	7	10,0
Leistungsorientiertheit, -stress, starker Wettbewerb	7	10,0
Seelische Vereinsamung	6	8,6
Eielfamilien	5	7,1
Fehlende seelische Zuwendung durch die Eltern	5	7,1
Keine sinnvollen Freizeitaktivitäten	5	7,1
Bewegungsmangel	5	7,1
Konsumdenken	4	5,7
Fehlende Regeln und Richtlinien	4	5,7
Technisches, kriegerisches Spielzeug	4	5,7
Ausbildung der LehrerInnen reicht nicht aus	3	4,3
Krankheit	2	2,9
Verfall der sittlichen, ethischen Werte	2	2,9
Fehlende körperliche Zuwendung durch die Eltern	2	2,9
Zu viele Freizeitaktivitäten	2	2,9
Langeweile	2	2,9

Zu lange Schulwege mit dem Bus/der Bahn	1	1,4
Arbeitslosigkeit der Eltern	1	1,4
Überbehütetsein	1	1,4
Zu wenig Kontakte	1	1,4
Geringe Körpergröße	1	1,4

<b>Nicht genannt wurden:</b>
Zu große Schulen
Fehlendes vorbildhaftes Verhalten von Lehrer/n/innen
Fehlendes vorbildhaftes Verhalten von Mitschüler/n/innen
Verfall der Sprachkultur
Comics, Horror-, Monsterliteratur
Rauschgifte, Alkohol, Tabletten
Zu viele Freizeitaktivitäten der Eltern

Häufigkeiten von auffälligen und nicht auffälligen Schülern

	N	%
auffällig	69	7,8
nicht auffällig	813	92,2
gesamt	882	100,0

Häufigkeiten unterteilt in Mädchen und Jungen

		N	% Auffälligkeit	% Geschlecht
w	auffällig	11	15,9	2,7
	nicht auffällig	396	48,9	97,3
m	auffällig	58	84,1	12,3
	nicht auffällig	414	51,1	87,7

Schülerbegleitbogen

1. Schule:
2. „Name des Kindes“:
3. Klasse:
4. Lehrerin/Lehrer:

Tragen Sie bitte zusätzlich zu dem beobachteten auffälligen Verhalten ein:

- **Datum und Zeit:** z.B.: „15.09., 4.Std.“ oder: „01.10., nachm.“
- **Wo?** MU = Musikunterricht; AS = andere Stunden; P = Pausen; F = Freizeitbereich
- **Berichtende Person:** ML = Musiklehrer; K = Kollege; S = SchülerIn; E = Eltern; N = Sonstige Personen
- **Kurzbewertung:** ++ = sehr positives Verh.; + positives Verh.; - = negatives Verh.; -- = sehr negat. Verh.

Datum Zeit	Wo?	Berich- tende Person	Beobachtetes auffälliges Verhalten	Kurzbe- wertung

Arbeitskreis „Lieder für die Schule“  
IPTS-Regionalseminar Lübeck  
Richard Hortien, OStR  
04521-3224

### Stundenkurzprotokoll

Schule:  
Name des Lehrers/der Lehrerin:  
Klasse:  
Datum:                      Stunde:

#### Stundeninhalt:

1. Lieder:
2. Tänze:
3. Instrumentalspiel:
4. Hören:
5. Unterrichtsgespräch zum Thema:
6. Spiele:
7. Sonstiges:

#### Stundenbeschreibung:

8. Die Klasse war zu Beginn des Unterrichts:

sehr unruhig    unruhig    normal    aufmerksam    sehr aufmerksam

9. Die Klasse wurde/blieb im Verlauf des Unterrichts:

sehr unruhig    unruhig    normal    aufmerksam    sehr aufmerksam

10. Die meisten SchülerInnen beteiligten sich/waren

mit sehr viel Freude    mit Freude    normal    weniger interessiert    uninteressiert

11. Bemerkungen oder besondere Vorkommnisse im Unterricht  
(bei den auffälligen Schülern bitte nur in deren Begleitbogen eintragen):

## Materialsammlung zum Musical „Der blaue Strahl“

Die folgenden Materialien<sup>1</sup> erhielten die Kollegen des AK MfdS zur Vorbereitung und Einstudierung des Musicals.

### „Der blaue Strahl“ Ein Musical für das 3. bis 6. Schuljahr

#### Inhalt

##### Libretto

##### Liedtexte

##### Anmerkungen

- Anzahl der Mitwirkenden
- Länge des Textes
- Rollenübersicht
- Veränderungen am Text
- Mädchen-Jungen-Problematik
- Namensgebung
- Kooperation
- Zeitplanung
- Bühnenbild
- Kostüme
- Beleuchtung
- Vorschläge zur musikalischen Besetzung
- Vorschläge zur szenische Belebung der Lieder
- Requisitenverzeichnis
- Programmwurf
- Regievorschläge
- Reihenfolge auf der Audiokassette

#### Libretto

Musik 1: „Alle Kinder dieser Welt“

**(Chor)**

Musik 2: „Der blaue Strahl“

**(instrumental)**

Der bl. Strahl: (vor der Bühne)

Hört zu! Hört alle zu! Letzte Warnung an euch alle!

Ändert euch!! Denkt nicht immer nur an euch!

Friede, Freundschaft, Hilfsbereitschaft und Gemeinsamkeit  
Müssen wieder in euer Leben einkehren.

Wenn ihr diese Ankündigung unbeachtet lasst,  
werde ich euch bestrafen.

---

<sup>1</sup> Hier als Nachschrift. Nur die Skizzen der Regievorschläge am Ende dieses Abschnittes sind vom Original eingescannt.

Der blaue Strahl wird euch in fünf Tagen, am 22. Juni 1995<sup>1</sup>  
um 10 Uhr treffen.

Nehmt diese Warnung ernst!

Musik 3: „Der blaue Strahl“

*(instrumental)*

**1. Szene** (Dorfplatz. Ein Brunnen, mehrere Häuser, eines davon ein Wirtshaus, eines das Schulhaus. Die Kinder kommen nach und nach auf die Bühne.)

- M 1<sup>2</sup>: Ob unser Lehrer uns heute wieder so eine tolle Geschichte vorliest?  
M 2: Kommt vermutlich ganz auf seine Laune an.  
Und die war ja in letzter Zeit nicht gerade rosig.  
Du, ich glaube fast, er hasst unser Dorf.  
J 1: Ist das ein Wunder? Keiner kümmert sich um ihn.  
Immer hockt er allein im Haus.
- J 2: Hat jemand mal etwas zu essen für mich?  
M 3: Hat deine Mutter mal wieder nichts eingekauft? (Gibt ihm ein Stück Brot) Mensch, J 2, irgendwie tust du mir leid.  
J 2: Vielen Dank! Morgen kann ich dir ja vielleicht etwas abgeben.
- J 3: (M 4 schreibt noch an den Hausaufgaben) Ach, schaut mal, die Kleine ist auch schon da und macht noch Hausaufgaben.  
M 4: Lasst mich in Ruhe. Meine Mutter ist doch so krank.  
Ich musste mich den ganzen Tag um sie kümmern.  
Da habe ich für die Schularbeiten keine Zeit gehabt.  
J 4: Komm, ärger sie nicht! (zu M 4:) Was schreibst du denn noch?  
M 4: Na, den Aufsatz, den wir gestern angefangen haben.  
M 5: Wie fandet ihr eigentlich die Überschrift:  
„Menschen, die sich gut verstehen“?  
J 3: Blöde! Das war so schwer!  
(Alle Kinder bilden nach und nach einen großen Halbkreis.)  
J 4: Da hast du recht! Seht euch bloß einmal bei uns im Dorf um.  
Diese ewigen Streitereien der Erwachsenen.  
Da könnte man Romane drüber schreiben.  
M 5: Keiner versteht sich mit dem anderen.  
Alle quatschen bloß klug herum. Immer wissen sie alles besser.  
J 5: Und wie sieht es hier bloß wieder aus?  
Der ganze Dreck auf der Straße!  
J 6: Der Putz fällt schon von den Häusern, die Gardinen sind grau und verdreckt. Und seht ihr irgendwo Blumen vor den Fenstern?  
M 6: Und die leeren Flaschen auf dem Tisch im Wirtshaus sind noch nicht einmal weggeräumt. Und die Aschenbecher stinken.  
Die müssen gestern wieder ganz schön lange gefeiert haben.  
J 1: Mensch! Wenn wir was zu sagen hätten:

Musik 4: „Wenn wir was zu sagen hätten“

*(Chor)*

<sup>1</sup> Datum und Uhrzeit der Aufführung einsetzen.

<sup>2</sup> M = Mädchen; J = Junge; E = Elternteil. S.a. die entsprechenden Hinweise in den Erläuterungen.

Lehrer: Ruhe!! Hört jetzt auf mit eurem Singen.  
Zu zweit aufstellen! - Und nun: ab in die Klasse!

**Musik 5:** „Nachspiel „Wir sind die Kinder“ (instrumental)

## 2. Szene:

(Vor dem Wirtshaus. Der Wirt kommt gähnend aus dem Wirtshaus und räumt nach und nach auf.)

Wirt: Immer dasselbe Theater! Nicht einmal ausschlafen kann man.  
Und abends finden die Leute nicht heim.  
Herrje, wie sieht´s hier wieder aus? Na ja, der alte Robert konnte den Hals mal wieder nicht voll genug kriegen! Und die anderen sind auch nicht besser. Trinken noch dazu auf seine Kosten.

(E 3 und E 4 kommen und setzen sich an den Wirtshaustisch.)

E 3: Komm, ein Gläschen Wein wird uns nach dem langen Abend gut tun.

E 4: Eigentlich sollte ich ja Brot, Wurst und Milch kaufen gehen.  
(zählt Geld nach) Na, für ein Glas wird es schon langen.  
Herr Wirt! Zwei Viertelchen. (Wirt bringt die Gläser.)

(E 1 und E 2 kommen mit Wassereimern zum Brunnen.)

E 1: Jeden Tag diese blöde Wasserschlepperei.

Meinst du, mein Alter hilft mir dabei ein einziges Mal?

E 2: Warum sollte er auch? Der braucht doch kein Wasser.

Der hat sich gestern mal wieder ganz schön voll laufen lassen!

E 1: Nun übertreib´ mal nicht! Dein Mann sitzt bestimmt auch schon wieder und spielt Karten. Und dabei soll ja auch sehr viel getrunken werden.

E 2: Na, lassen wir das! Weißt du was mir gestern passiert ist?

Mir wurde aus dem Küchenschrank alles Geld gestohlen!

E 1: Da wird nicht viel drin gewesen sein!

E 3: He, könnt ihr beiden nicht endlich Ruhe geben?

Eure ewigen Streitereien sind ja entsetzlich!

E 4: Herr Wirt! Noch einmal zwei Gläser voll.

Dafür wird das Geld schon noch ausreichen.

E 1: Der Postbote kommt. Da gibt´s vielleicht endlich mal was Neues.

E 2: Als ob hier nicht gerade genug passiert.

(Postbote geht zum Wirtshaus)

Postbote: Einen schönen Tag wünsche ich.

E 4: Komm, setz dich zu uns und trink ein Viertelchen mit.

Pb: Hab´ eigentlich gar keine Zeit: Ich muss nämlich einen ganz wichtigen Brief bis 10 Uhr beim Bürgermeister abgeben.  
(Wirt bringt ein Glas und schenkt ein.)

E 3: Mensch, zeig mal her!

Pb: Nein, das geht auf gar keinen Fall.

Wirt: Von wem ist er denn?

Pb: Ich weiß nicht, es ist alles so geheimnisvoll ...

- E 4: Zeig´ uns doch mal den Brief!  
Pb: Aber rei´ ihn nicht auf!  
E 4: Gib schon her! (liest stotternd vor)  
Ab sen der: der bla u e Scht ahl. Der  
blaue Stahl.  
E 3: Nein, das heißt: der blaue Strahl.  
Komisch! Hab´ ich noch nie gehört.  
Pb: Klingt ausländisch, nicht?  
So nach Geheimdienst oder Raumschiff Enterprise!  
E 1: Vielleicht vom Bundeskanzler?  
E 2: Quatsch! Der ist doch nicht der blaue Strahl!  
Nein! Nein! Das klingt wie eine Firma.  
Pb: Und wofür soll die Firma gut sein? Wein???  
E 1: Mach doch den Brief auf. Dann wissen wir´s genau!  
Pb: Das geht auf gar keinen Fall! Das ist strafbar!  
Ihr kennt doch das Briefgeheimnis!  
E 2: Vielleicht steht darüber etwas in der Zeitung!  
E 3: (blättert die Zeitung langsam durch) Schlägerei im Wirtshaus.  
Drei Verletzte. Einbruchserie in Oldenburg<sup>1</sup> reißt nicht ab. Br-  
germeister Grimm gegen die Untertunnelung des Eutiner Sees in  
Richtung Fissau. Grnitz erhält U-Bahn vom Marktplatz bis zur  
Grundschule.  
E 2: Hier! Das musst du lesen!  
PB: Was denn, wo?  
E 3: Heute um 10 Uhr, wenn es sich nicht um eine grobe Irreführung  
handelt, soll die Drohung in Erfüllung gehen!  
E 4: Du, wie spät ist es?

Musik 6: „Der blaue Strahl“

*(instrumental)*

(Blaues Flackerlicht, wenn möglich. Die Erwachsenen sacken am  
Tisch zusammen, fallen um.)

### **3. Szene:**

- (Die Kinder kommen aufgereggt aus der Schule.)  
J 1: Mensch, was sollen wir nur machen?  
Der Lehrer ist einfach eingeschlafen!  
J 3: Ja, und mitten im ersten Satz von dem blöden Aufsatz  
„Menschen, die sich gut verstehen“. Sollen wir zum Arzt lau-  
fen?  
J 1: Lass uns noch ein bisschen warten. Vielleicht wacht er ja gleich  
wieder auf. Jetzt ist ja sowieso große Pause.  
M 1: (entdeckt die eingeschlafenen Erwachsenen am Wirtshaustisch.)  
Was ist denn hier los? Seht euch das an! Die schlafen auch!  
Habt ihr die schon mal sooo früh schlafen gesehen?  
J 2: Haben wohl mal wieder reichlich Alkohol getrunken!  
M 2: (schüttelt die Erwachsenen.) Sie lassen sich auch nicht aufwecken.  
Was hat das zu bedeuten? Alle Erwachsenen schlafen.

---

<sup>1</sup> Durch beliebige aktuelle Episoden aus dem Lokalgeschehen ergänzen oder ersetzen.

Sogar der Wirt und der Postbote.

M 4: Mir wird ganz unheimlich! Ich lauf nach Hause!  
Vielleicht schläft meine Mutter auch.

J 4: Ich komme mit. Ich werde nachsehen, ob zu Hause auch so  
etwas Merkwürdiges passiert ist. Das geht ja nicht mit rechten Din-  
gen zu! (M 4 und J 4 gehen ab.)

M 3: (liest in der Zeitung) Ruhe! Ruhe! Hört zu!  
Hier in der Zeitung steht es:

Musik 7: „Ich bitte euch“ **(Solo und Chor)**

M 1: Dann ist es jetzt klar, warum alle Erwachsenen schlafen.  
Aber, was machen wir jetzt? Keiner weiß, wie lange sie  
schlafen werden. Das kann eine Woche oder ein Jahr dauern.

J 2: Wir müssen uns auf alles einrichten. Hier können sie nicht liegen  
bleiben. Wir bringen sie ins Wirtshaus, da sind ja genug Betten.  
Los! Fasst alle an!

Musik 8: Zwischenspiel „Ich bitte euch“ **(instrumental)**  
(Die Kinder bringen die Erwachsenen in das Wirtshaus.)

J 1: So, das wäre geschafft! Jetzt müssen wir alle gemeinsam über-  
legen, was zu tun ist. Wir müssen alles selbst entscheiden.  
Keiner kann uns helfen.

M 2: Wir schaffen das, wenn alle mithelfen. Das wäre ja gelacht.  
Wir haben jetzt die Verantwortung. Gemeinsam werden wir schon  
dafür sorgen, dass alles klappt.

Musik 9: „Da wir was zu sagen haben“ (2.+3. Str.) **(Chor)**

M 3: So, woran müssen wir zuerst denken?

J 6: Die Babys! Die schreien bestimmt schon vor Hunger!

M 6: Oh ja, wir müssen uns beeilen! Wir bringen sie in die Schule  
und versorgen sie dort. Wir müssen sie windeln und ihnen die  
Flaschen geben. Wer hilft mir?

J 6: Ich komme mit und hole noch Milch. Wir haben noch welche zu  
Hause. (M 6 und J 6 gehen ab.)

J 3: Wer füttert das Vieh auf den beiden Bauernhöfen? Da sind die Kü-  
he zu melken, die Schweineställe müssen ausgemistet werden  
und die Eier von den Hühnern müssen geholt werden.

M 2: J 5, kannst du das nicht machen? Deine Eltern hatten früher  
doch selbst einen Hof. Du verstehst doch am meisten davon.

J 5: (zögerlich) Na gut, aber muss das gleich sein?  
Das hat doch noch Zeit bis morgen.

M 2: Nein, das muss schon jetzt sein, sonst finden wir vor lauter Blö-  
ken und Gequieke die ganze Nacht keine Ruhe.  
Außerdem brauchen wir die Milch zum Trinken.

J 5: Du bist ja fast wie meine Mutter. Da muss ich auch immer alles gleich machen. Vor allem die Schularbeiten.

Musik 10: „Schularbeiten-Song“ **(Chor)**

M 2: So, nun aber los. Wer kann J 5 helfen?  
Allein kann er es nicht schaffen.

M 5: Ich gehe mit ihm. Ich habe früher schon mal bei meiner Tante auf dem Hof geholfen. Und zu zweit geht die Arbeit auch schneller und macht auch viel mehr Spaß.

(M 5 und J 5 gehen ab. - M 4 und J 4 kommen zurück.)

M 4: Im Dorf schlafen alle Erwachsenen. Es war richtig unheimlich. Der Bauer Klüver lag auf seinem Acker und schnarchte ganz laut.

J 4: Der alte Petersen schlief auf der Bank vor seinem Haus mit der Pfeife im Mund, und die drei Skatbrüder hatten sogar noch die Karten in der Hand. (M 6 und J 6 bringen die Babys in die Schule)

M 4: Schaut mal, was ich bei meiner Oma im Küchenschrank gefunden habe. (zeigt eine große Photographie herum.)

M 3: Das sieht ja toll aus! Wo kann das nur sein?

J 1: Gib mal her! Du, ich glaube ... Sag mal, M 1, ist das nicht unser Dorf?

M 1: Ja, tatsächlich! Jetzt erkenne ich es auch! Lauter Blumen vor den Fenstern, dieser hübsche Garten. Hier wohnt Anna! Aber wie jetzt alles anders aussieht! Unser Dorf hat sich total verändert!

Musik 11: „Unser Dorf hat sich total verändert“ **(Chor)**

J 2: So schön muss es wieder bei uns werden.  
Wenn die Erwachsenen wieder aufwachen, werden sie staunen.

J 4: Du spinnst! Das ist doch alles umsonst!  
Jeder wirft doch seinen Müll irgendwo hin und lässt ihn liegen.

M 4: Und wenn sie sich streiten und anschreien,  
dann fällt doch der Putz von den Wänden.

M 2: Und wenn die Erwachsenen erst wieder so viel trinken wie bisher ...

J 3: Das ist es! Deshalb müssen wir zuerst den ganzen Alkohol vernichten. Die dürfen überhaupt keinen mehr finden, wenn sie aufwachen. Weg damit!

M 3: Im Wirtshaus fangen wir an! Wir kippen alles in den Ausguss und füllen die Flaschen mit Wasser. Los! Bildet eine lange Kette.

Musik 12: „Alkohol“ **(Chor)**

J 2: So, das wäre geschafft! Die werden staunen!  
Hoffentlich streiten sie sich jetzt auch nicht mehr so häufig und haben ein bisschen mehr Zeit für uns.

(M 6 und J 6 kommen aus der Schule.)

M 6: Endlich! Endlich schlafen sie beide! Das hätten wir uns doch etwas leichter vorgestellt. Wenn einer gefüttert wird, schreit der andere, weil die Windel voll ist.

- J 6: Genau! Das Fläschchengeben macht ja Spaß. Aber,  
das Windeln und Anziehen... Na ja, es muss ja wohl sein.
- M 2: So, jetzt putzen wir erst einmal die Fenster und flicken die kaputten Zäune. Auch die Gardinen müssen gewaschen werden.
- M 1: Ich hätte Lust, die Schule neu zu streichen.
- J 3: Quatsch! Ausgerechnet die Schule!  
Die anderen Häuser sind doch genau so dreckig!
- J 1: Fegt doch erst einmal den Dreck von den Straßen  
und sammelt das Papier aus den Vorgärten!
- J 4: Doof! Was haben wir davon?  
Wir sollten lieber einen Bolzplatz bauen, das wäre Klasse!
- M 4: Und einen Spielplatz für die Kleinen. Mit einer großen Schaukel.
- M 3: Los, wir sind doch genug! Jeder sucht sich eine Arbeit.  
Im Wirtshaus stehen Besen, Eimer und Feudel.  
In der Schule sind Farben und Pinsel zum Anstreichen.  
Auch Handwerkszeug ist im Werkraum. Los! Fangen wir an!

Musik 13: „Alkohol“

**(instrumental)**

(alle räumen auf. Kulissenwechsel)

- J 2: Schaut euch das an! Da soll noch einer sagen,  
wir sind zu nichts nütze.
- J 3: Unsere Eltern werden staunen, wenn sie wieder aufwachen.  
Jetzt haben wir uns aber eine kleine Verschnaufpause verdient.
- M 4: Denkst du! Jetzt sollten wir uns erst einmal um unser Essen kümmern.  
Wir müssen jetzt Brot backen. Wir brauchen Mehl,  
Hefe, Salz und Wasser. Wer hilft mir, das von zu Haus zu holen?
- J 4: Ich komme mit. Wir brauchen auch eine große Schüssel zum Kneten des Teiges. (M 4 und J 4 gehen ab. – M 5 und J 5 kommen mit Milchkanne und Eiern zurück.)
- M 5: So, das Vieh ist bestens versorgt. Alle Ställe sind ausgemistet und die Tiere sind gefüttert.
- J 5: Eier haben wir auch mitgebracht und 3 Kannen Milch für uns und die Babies. Außerdem haben wir noch Wurst und Käse gefunden.
- M 1: Donnerwetter! Ihr habt ja wirklich an alles gedacht.  
Wir werden nicht verhungern. Da kommen M 4 und J 4 mit den Backzutaten zurück. Jetzt wird Brot gebacken.

Musik 14: „Der Brottag ist da“

**(Chor)**

- J 1: So, das wäre geschafft! Jetzt muss das Brot nur noch in den Backofen. Wer kann das übernehmen?
- J 4: Ich mache das. Wir haben zu Hause eine große Backröhre.  
Ich habe meiner Mutter schon häufig zugeschaut.  
45 Minuten in den Ofen, dann ist es knusprig braun.
- M 4: Mir läuft das Wasser schon im Mund zusammen.  
Ich helfe dir, das Brot zum Ofen zu bringen.  
(M 4 und J 4 mit Brot und Backzutaten ab.)
- J 2: Es ist schon spät und wird gleich dunkel.

Jetzt sollten wir alle nach Hause gehen und dort aufräumen.  
Zu tun ist bei jedem sicher genug. Morgen um 10 Uhr treffen wir  
uns alle wieder hier und besprechen, was weiter getan werden  
muss.

- J 6: Die Babys nehmen wir am besten mit zu uns nach Hause.  
Wir haben genug Platz. Dort kriegen sie noch ein Fläschchen  
und dann werden sie schon schlafen.
- M 6: Das ist eine gute Idee. Wir wechseln uns beim Aufpassen ab,  
dann kann wenigstens einer von uns immer schlafen.  
(Alle Kinder gehen ab.)

Musik 15: Refrain: „Wir sind die Kinder“ (Chor)

**4. Szene:** (Am nächsten Morgen. Alle Kinder kommen nach und nach auf die  
Bühne)

Musik 16: „Alle Kinder“ (instrumental)

- J 5: Ein bisschen mulmig war mir heute schon.  
Ich war noch nie allein in dem großen Haus.  
Immer habe ich auf die Geräusche gehört.
- M 3: Ich bin auch erst ganz spät eingeschlafen.  
Ich hab´ immer noch gehofft, dass meine Eltern aufwachen,  
aber die haben so fest geschlafen.
- J 6: Mein Gott, war das anstrengend. Die beiden Babys haben uns  
die ganze Nacht wachgehalten. Wir haben sie geschaukelt,  
ihnen etwas vorgesungen und noch mehr Milch gegeben.  
Aber sie wollten einfach nicht schlafen.
- (M6): Das war richtig nervig. Zu blöd, dass sie nicht sprechen können.  
Man weiß nie genau, warum sie schreien. Gott sei Dank,  
dass sie jetzt ruhig sind.
- J 4: Wer möchte ein Stück frisches Brot? Ihr müsst es probieren.  
Wir haben das prima hinbekommen.
- (M4): Ein bisschen dunkel ist es geworden. Aber es schmeckt super!
- M 5: So, das Vieh ist wieder versorgt.  
Bis heute Abend haben wir Ruhe damit.
- (J5): Wir haben noch einmal Eier und Milch mitgebracht.  
Da können wir uns heute Mittag Rühreier machen  
und dazu frisches Brot essen, das schmeckt lecker!
- M 1: Hallo, hallo, hört! Passt auf, es ist sehr wichtig!  
Die Erwachsenen werden so unruhig. Ich glaube,  
die wachen bald auf.
- J 1: Michaels Mutter seufzte und jammerte: „Mein Michael kommt heu-  
te so spät aus der Schule.“ Und der alte Martin klagte unentwegt:  
„Durst! Ich habe Durst,  
ich würde sogar verdünnten Wein trinken!“
- J 2: Mit dem alten Friedrichsen war es noch schlimmer.  
Der suchte in seinem Haus herum: „Wo ist die Kaffeekanne?  
Wo kommen die Blumen her?“  
Zum Glück ist er noch einmal wieder eingeschlafen.  
Aber was wird er sagen, wenn der erst richtig wach wird?

- J 3: Lasst uns überlegen, was wir jetzt machen,  
damit die Erwachsenen nicht gleich sauer auf uns sind.
- M 3: Ich weiß etwas! Wir bringen sie alle dorthin,  
wo sie waren, bevor sie der blaue Strahl traf.
- J 6: Das ist eine prima Idee.  
Wir bringen sie wieder an die alten Plätze zurück.  
Aber vor allem müssen die beiden Säuglinge zu ihren Müttern,  
sonst machen sie sich unnötig Sorgen, wenn sie erwachen.
- (M6): Ja, genau! Wir müssen uns beeilen. Wir sind gleich zurück.  
(M 6 und J 6 holen die Kinder aus der Schule und bringen sie ins  
Dorf.)

**Musik 17: „Wir sind die Kinder“** **(instrumental)**  
(Die Kinder holen die Erwachsenen aus dem Wirtshaus und legen sie  
genau an die Stelle, wo sie in Szene 1 der blaue Strahl traf. M 6 und J 6  
kommen zurück. Alle Kinder ziehen sich in die entgegengesetzte Ecke  
der Bühne zurück.)

- Postbote: Mein Gott, fühle ich mich komisch. Wieso sitze ich hier am Tisch?  
Ich sollte doch ... einen Brief. Ja, richtig,  
ich sollte bis 10 Uhr einen Brief zum Bürgermeister bringen.  
Da liegt er ja!
- E 3: (nimmt ein Schluck aus dem Glas) Puh!! Das schmeckt ja scheuß-  
lich!  
Das ist ja Wasser!
- E 2: Schaut mal, es liegt überhaupt kein Müll mehr auf der Straße.  
Wie sieht denn das Wirtshaus aus?  
Das ist ja neu gestrichen! Das sieht nicht schlecht aus!
- E 1: Die Schule auch! Sogar die Gardinen sind frisch gewaschen.  
Und es stehen Blumen vor den Fenstern. Toll!
- Wirt: Ich bin ruiniert. Alle Flaschen sind mit Wasser gefüllt.  
Der Alkohol ist weg! Wovon soll ich jetzt leben?
- E 2: Dann trinken wir eben Wasser. So schlecht schmeckt es auch  
nicht.
- E 1: Oder Saft!
- Lehrer: (kommt aus der Schule) Mir ist das rätselhaft.  
Ich muss eingeschlafen sein. Wir sprachen doch gerade über  
Menschen, die sich gut verstehen.
- E 4: Hier liegt herrlich frisches Brot auf dem Tisch.  
Mir scheint, die Welt hat sich ohne uns weiter gedreht.  
Unser Dorf hat sich total verändert!

**Musik 18: „Unser Dorf hat sich total verändert“** **(Chor)**

- Wirt: Wie kommt das? Es ist so schön!  
(Die Kinder kommen vorsichtig nach vorn zu den Erwachsenen.)
- M 1: Wir haben gebacken, ein wenig aufgeräumt  
und alles ein bisschen ausgebessert.
- J 2: Die Babys haben wir auch versorgt und die Tiere gefüttert.
- E 3: Das habt ihr alles alleine geschafft?  
Wir müssen lange geschlafen haben. Aber warum nur?

Postbote: Wir haben die Zeitung nicht mehr zu Ende lesen können.  
Hier steht´s. Am 22. Juni 1995, Punkt 10 Uhr,  
wird die Drohung in Erfüllung gehen.  
Es wird ein blauer Strahl kommen, der alle Erwachsenen einschla-  
fen lässt. Ein Strahl als Warnung für alle,  
damit sie sich endlich auf Friedlichkeit besinnen,  
Freunde werden, sich gegenseitig helfen und sich besser  
verstehen lernen.

E 4: Ich glaube, ich habe das verstanden.  
Vielleicht sollten wir alle einmal überlegen, ....

Musik 19: „Frieden“

**(Chor + Blauer Strahl)**

## Liedtexte

**Musik 1:** „Alle Kinder dieser Welt“

Alle Kinder dieser Welt haben Recht auf Liebe, die sie erhält!  
Alle Kinder, ob schwarz, ob weiß, brauchen unsre Liebe für alle Zeit.  
Die Hoffnung auf den Frieden dieser Erde bleibt für alle nur ein Traum.  
Wie sollen Blumen blühen ohne Liebe, ohne Licht, wenn Schnee drauf fällt?

Alle Kinder dieser Welt haben Recht auf Liebe, die sie erhält!  
Alle Menschen, ob nah, ob fern, brauchen unsre Hilfe als Hoffungsstern.  
Wie sollen Blumen blühen ohne Sonne, ohne Wärme, ohne Licht?  
Allein mit unsrer Liebe kommt die Freude, kommt ein Lächeln auf jedes Ge-  
sicht.

(All the children in the world have a right of loving they never heard.  
All the children, black or white, they need our loving at any time.  
The hope of love and freedom for the people is for all only a dream.  
How could the flowers bloom without loving, without light, if snow falls down?)

Musik 4: “Wenn wir was zu sagen hätten”  
 (“Wir sind die Kinder von Girouan”)

Wenn wir was zu sagen hätten, das ist ganz gewiss,  
vieles muss geändert werden ohne Kompromiss.

### Refrain:

Wir sind die Kinder von Girouan, dem kleinen Dorf mit der rue du Monde.  
Hier sind Marcel, Louis und Antoinette  
und dort Francois, Bertrand, Marie und Henriette.  
Singt mit uns allen das Chanson: Wir sind die Kinder von Girouan!

### Strophen:

Ganz in der Frühe, ist das eine Mühe,  
zur Schule gehen, das tun wir alle gar nicht gern.  
Ferien dagegen, ja, die sind ein Segen,  
sie stimmen uns heiter und froh. Doch leider gibt´s jetzt keine.

Dreck auf den Straßen, zu eng sind die Gassen,  
wen kümmert's, denn den meisten ist das ganz egal.  
Wände verschmieren, Plakate regieren,  
sie bringen uns die Politik. Was soll man da nur machen?

Schnaps in der Flasche, kein Geld in der Tasche,  
der Alkohol ist Anlass oft zu manchem Streit.  
Leben in Frieden, vertragen, sich lieben,  
das müsste doch wohl möglich sein. Wie soll's sonst weitergehen?

Musik 7: „Ich bitte euch“

Ich bitte euch mir einmal richtig zuzuhören,  
fort die Angst, schaut fröhlich jetzt drein.  
Lasst euch von diesem Zauber gar nicht erst betören,  
mir fällt schon das Richtige ein!

Strophen:

Hier steht es doch geschrieben, als Warnung, ihr Lieben,  
der Schlaf währt nicht ewig, ihr könnt beruhigt sein!  
Ein Strahl hat sie getroffen, sie leben, wir hoffen  
auf Frieden und werden der Eltern Retter sein.

Ein Strahl hat sie getroffen, da können wir hoffen,  
dass alles gut endet, die Sorge, Angst und Not.  
Drum lasst uns nicht verzagen und munter es wagen,  
die Prüfung bestehen, die Eltern sind ja nicht tot!

Refrain:

Wir wollen alle mit dir fest zusammenhalten  
in der Not, der Angst und Gefahr.  
Und unser Leben selbst ein wenig mitgestalten  
für die Zukunft, das ist doch klar.

Musik 9: „Da wir was zu sagen haben“ („Die Kinder von Girouan“)

Da wir was zu sagen haben, das ist ganz gewiss,  
viele muss geändert werden ohne Kompromiss.

Refrain:

Wir sind die Kinder von Girouan, dem kleinen Dorf mit der rue du Monde.  
Hier sind Marcel, Louis und Antoinette  
und dort Francois, Bertrand, Marie und Henriette.  
Singt mit uns allen das Chanson: Wir sind die Kinder von Girouan!

Strophen:

Dreck auf den Straßen, zu eng sind die Gassen,  
wen kümmert's, denn den meisten ist das ganz egal.  
Wände verschmieren, Plakate regieren,  
sie bringen uns die Politik. Was soll man da nur machen?

Schnaps in der Flasche, kein Geld in der Tasche,  
der Alkohol ist Anlass oft zu manchem Streit.  
Leben in Frieden, vertragen, sich lieben,  
das müsste doch wohl möglich sein. Wie soll's sonst weitergehen?

Musik 10: „Schularbeiten-Song“

Strophen:

Mama, die Sonne scheint so schön, darf ich nach draußen spielen gehen?  
Die andern sind schon alle da, ach bitte, Mama, sag doch ja!  
Ich bleib´ nicht lange, glaube mir, nur eine Stunde bis um Vier,  
dann komm´ ich ganz bestimmt nach Haus, ach bitte, Mama, darf ich raus?

Heut ist der Zirkus in der Stadt, der immer viel zu bieten hat.  
All´ meine Freunde sind schon da, ach bitte, Mama, sag doch ja!  
Ich komm´ zurück, so schnell ich kann, fang´ mit den Hausaufgaben an.  
Ach, könnt´ ich ihn nur einmal seh´n, Mama, das musst du doch versteh´n.

Papa kommt von der Arbeit heim, lässt Abendschule Schule sein,  
er möchte lieber kegeln geh´n mit seinen Freunden bis um Zehn.  
Das hört die Tochter nebenan, kommt aus dem Zimmer gleich heran,  
sie schaut ihm lächelnd ins Gesicht: „Papa, so einfach geht das nicht!“

Refrain:

Erst musst du Schularbeiten machen und ein paar andre kleine Sachen,  
und dann vielleicht, wir woll´n mal seh´n, darfst du auch zum Spielen / Zir-  
kus/Kegeln geh´n.

Musik 11: „Unser Dorf hat sich total verändert“

Unser Dorf hat sich total verändert, ist es Wahrheit oder nur ein Traum?  
Aus dem Licht ist Dunkelheit geworden, was ist gescheh´n, nur gescheh´n?  
War es denn früher hier einmal so wunderschön,  
davon ist heut´ nichts mehr zu seh´n.  
Unser Dorf hat sich total verändert, was ist gescheh´n, hier nur gescheh´n?

Musik 12: „Alkohol“

Strophe:

Immer bringt er Zank und Streit, endlich ist es nun soweit,  
schütten wir den ganzen Dreck in den Bach, dann ist er weg.  
Wasser löscht den Durst doch auch. Füllt die Flaschen damit auf,  
stellt sie gleich an ihre Stell´, Alkohol, adieu, farewell.

Refrain:

Alkohol, Alkohol, dass dich doch der Teufel hol´!  
Alkohol, Alkohol, dass dich doch der Teufel,  
Alkohol, Alkohol, dass dich doch der Teufel hol´!  
Alkohol, Alkohol, lass ihn steh´n, dann geht´s dir wohl!

Musik 14: „Der Brottag ist da“

Refrain:

Der Brottag, der Brottag ist da, wir backen selbst, das ist doch klar!  
Haben wir es auch noch nie gemacht, es klappt schon, das wär´ doch gelacht!  
Brot aus dem Ofen, so knusprig und frisch, Brot für uns alle auf den Tisch.

Strophe:

Seht mal, wie der Backtrog blitzt, haben arg dabei geschwitzt,  
scheuerten mit großer Müh´ heut schon in aller Früh´,  
Mehl, seht her, kommt erst hinein, rechtes Maß, das muss es sein,  
Salz und Wasser gleich dazu, Hefe auch, gebt keine Ruh.

Musik 15: „Wir sind die Kinder von Girouan“

Wir sind die Kinder von Girouan,  
dem kleinen Dorf mit der Rue du Monde.  
Hier sind Marcel, Louis und Antoinette  
und dort Francois, Bertrand, Marie und Henriette.  
Singt mit uns allen das Chanson: Wir sind die Kinder von Girouan!

Musik 18: „Unser Dorf hat sich total verändert“

Unser Dorf hat sich total verändert, ist es Wahrheit oder nur ein Traum?  
Aus der Dunkelheit ist Licht geworden, was ist gescheh´n, hier gescheh´n?  
Bis gestern war hier alles noch so grau und leer, doch heute sieht es anders  
aus.

Unser Dorf hat sich total verändert, was ist gescheh´n, hier nur gescheh´n?

Überrascht geh´n wir durch alle Straßen, alle Gärten seh´n gepflegter aus.  
Bunte Blumen schmücken jedes Fenster, was ist gescheh´n, hier gescheh´n?  
Bis gestern war hier alles noch so grau und leer, doch heute sieht es anders  
aus.

Unser Dorf hat sich total verändert, was ist gescheh´n, hier nur gescheh´n?

Musik 19: „Frieden, ja Frieden“

Strophen:

Irgendwo an einem Punkt auf dieser Welt zittern Menschen um ihr Leben,  
weil für ein paar Große nur das eine zählt, mächtig, stark und reich zu sein.

Darum müssen alle Menschen dieser Welt auf den Frieden sich besinnen,  
nur Verzicht auf Macht kann eine Lösung sein, die die Welt und uns erhält.

Refrain:

Frieden, ja Frieden, Frieden auf dieser Welt!  
Wer bringt den Frieden, der uns die Welt erhält, uns und die Welt erhält?

## Anmerkungen

### Anzahl der Mitwirkenden:

Die vorliegende Textfassung ist für 20 Spieler eingerichtet.

Haben Sie mehr Kinder in Ihrer Klasse,

- verteilen Sie bitte längere Textpassagen einzelner Spieler auf mehrere Kinder (z.B.: Anfangstext vom „Blauen Strahl“ auf 3 Kinder verteilen usw.)
- erfinden Sie für mehr Mitspieler passende eigene Texte oder schmücken Sie einzelne Szenen länger aus

Haben Sie weniger Kinder in der Klasse, können Sie

- die Texte mancher Kinder von anderen übernehmen lassen
- das „Blaue-Strahl-Kind“ und einzelne Erwachsene als Kinderdarsteller einbauen. Textänderungen sind dann nur in der 4. Szene notwendig: Die Texte der eingeklammerten Sprecher ( ) werden vom voran gegangenen Sprecher übernommen. Sie kommen auf diese Weise mit 16 Darstellern aus
- unwichtigere Textpassagen bei den Kinderrollen kürzen und die Texte nach Ihren Möglichkeiten neu verteilen

### Länge des Textes:

Für die dritten und vierten Klassen scheint der zu sprechende Text sehr umfangreich zu sein. Bedenken Sie dabei aber, dass für den einzelnen Spieler nur zwischen zwei und elf „Sprecheinheiten“ zu lernen sind (eine genaue Übersicht folgt unten). Außerdem können Sie die Einteilung der Spieler in der Weise steuern, dass Sie die Rollen mit schwierigeren oder längeren Textpassagen den schneller lernenden Kindern übertragen.

Lassen Sie möglichst zügig die Texte zu den vier Szenen auswendig lernen, und arbeiten Sie lieber mehr als Souffleur. Achten Sie darauf, dass die Kinder auch jeweils die Textstelle vor und hinter ihrer eigenen Passage gelernt haben, damit die Anschlüsse nahtlos ineinander übergehen können.

Sollten Sie es mit Ihrer Klasse nicht schaffen, alles auswendig zu spielen, scheuen Sie sich nicht vor einer Aufführung mit Workshop-Charakter, wobei einzelne oder alle Spieler mit dem Textbuch oder den Liedtexten in der Hand agieren.

### Übersicht über die Verteilung der Rollen und die Anzahl ihrer jeweiligen Sprecheinheiten:

	Mädchen						Jungen						Eltern				weitere Erwachsene			
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	Le	Wi	Pb	BS
<b>Vsp</b>																				1
<b>1.Sz</b>	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1					1			
<b>2.Sz</b>													6	6	6	6		2	9	
<b>3.Sz</b>	5	6	5	7	1	3	6	6	5	6	3	4								
<b>4.Sz</b>	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	
<b>Ges.</b>	8	8	8	10	4	6	9	10	8	9	6	7	8	8	8	8	2	4	11	1

### **Veränderungen:**

Kürzen, verlängern und texten Sie auch um, wenn Ihnen Passagen als zu schwierig/zu einfach, zu lang/zu kurz für Ihre Klasse erscheinen.

### **Mädchen-Jungen-Problematik:**

Alle Rollen sind „geschlechtsvariabel“, d.h. der Wirt, der Postbote, der Lehrer können natürlich auch zur Wirtin, zur Postbotin und zur Lehrerin werden. Auch Kind J 1 kann von einem Mädchen gespielt werden usw.

Wichtig ist nur, dass Sie Rollenklischees dadurch abbauen, indem möglichst immer beide Geschlechter für bestimmte Tätigkeiten eingesetzt werden (Babys versorgen/Brot backen/Hofarbeit, Tiere versorgen jeweils ein Junge und ein Mädchen oder auch zwei Jungen).

### **Namensgebung:**

Die ursprüngliche Fassung dieses Musicals spielt in einem ärmlichen Dorf in Frankreich. Demzufolge hatten alle Kinder französische Namen (im Hauptsong „Wir sind die Kinder von Girouan“ kommen einige dieser Namen noch vor). Weitere Namen waren: Babette, Brigitte, Josephine, Majoulette, Martina, Anamaria, Francoise, Anette, Juliette – André, Edouard, Hugo, Jaseron, Jean, Louis, Phillippe, Viktor, Camille, Charles, Robert, Maurice. Die Lehrerin hieß Fräulein Sirvente, der Wirt Gaston, die weiteren Erwachsenen waren Anna, Charlotte, Caroline, Dorette – Fernand, Joseph, Tino.

Sie können nach Ihrem Ermessen

- die französischen Namen wieder einsetzen
- eigene Namen erfinden
- die Kinder selbst Namen für ihre Rollen ausdenken lassen
- die tatsächlichen Namen der Kinder übernehmen
- die ausgewählten Namen in den Dialog-Text einsetzen und auch die entsprechenden Namen im Haupt-Song „Wir sind die Kinder von Girouan“ ändern

### **Kooperation:**

Sie können dieses Musical durchaus im Zeitraum Oktober bis zum Schuljahresende im zweistündigen Fach Musik allein einstudieren. Aus Gründen der Arbeitserleichterung, der Ideenvielfalt für die Ausgestaltung und der Freude an diesem Projekt sollten Sie aber versuchen, mit anderen Kollegen mit den Fächern Deutsch, Werken, Kunst, Textiles Werken, Technik, Sport zu kooperieren.

Gewinnen Sie Eltern, Kollegen aus Nachbarklassen, Freunde oder ältere Schüler aus höheren Klassenstufen für Ideen, zur Kulissen-, Plakat- und Programmanfertigung, zum Schminken, Tonbandbedienen, Aufbauen, Beleuchten ... Auch eine Kooperation verschiedener Klassen oder verschiedener (benachbarter) Schulen ist denkbar.

### **Zeitplanung:**

Wichtig ist, dass Sie sich selbst an einen recht genauen Zeitplan halten (s.a. den folgenden Abschnitt „Zeitlicher Verlauf einer Musicalproduktion“).

Nutzen Sie den Beginn der Probenarbeit für die Einstudierung der Lieder und Texte (bei wöchentlich zwei Stunden Musikunterricht nehmen Sie eine Stunde zur Einstudierung der Lieder, die andere, um die Darstellung zu üben). Sind die

Lieder auswendig geübt und gesichert, können Sie tänzerische oder spielerische Element einbauen. Vorschläge für einige einfache Möglichkeiten finden Sie auf den folgenden Seiten.

Beginnen Sie bei der Textarbeit mit einer Leseprobe mit verteilten Rollen (dies müssen noch nicht die endgültigen Spieler sein). Dann folgt die Auswahl und Festlegung der Rollen und anschließend sofort die Bühnenarbeit, wobei nach und nach die Requisiten einbezogen werden (Requisitenplan s.u.).

Nach den Osterferien muss dann für das Bühnenbild, die Kostüme, die Beleuchtung usw. gesorgt werden:

### **Bühnenbild:**

Wirtshaus, Schulhaus, weitere Häuser je 2x (schmutzig und frisch gestrichen), Tisch mit 3 Stühlen vor dem Wirtshaus, Brunnen.

### **Kostüme:**

Für die Kostüme sind mit Ausnahme des Postboten (Mütze, Tasche, Uniformjacke) keine besonderen Maßnahmen notwendig. Alle Personen sind ärmlich, teilweise verwehrlos gekleidet. Achten Sie darauf, dass keine besonderen Betonungen einzelner Personen durch hervorstechende Farben entstehen bzw. nicht zueinander passende Farben bei den Kostümen auftreten.

### **Beleuchtung:**

Einfachste Möglichkeit: Alles in normalem Licht spielen

Wünschenswert:

Mindestens 1 Scheinwerfer oder Strahler mit blauem Licht (Farbscheibe), um den blauen Strahl hervorzuheben.

Dimmung, um am Ende der 3. Szene das Licht für eine Abendstimmung abzublenden bzw. um die frisch gestrichenen Häuser noch heller erscheinen zu lassen.

### **Belebung der Lieder:**

- Sie können alle Lieder durchgängig nur im Tutti singen lassen.
- Sie können Strophen oder Strophenteile von einem Kind solistisch singen lassen, die anderen Teile werden im Tutti gesungen.
- Sie können Strophen oder Strophenteile von mehreren Kindern solistisch singen lassen, die anderen Teile werden im Tutti gesungen.
- Sie können Teile von Liedern von wenigen Kindern singen lassen (ca. 2 bis 5 = Ensemble/Einige).
- Wechseln Sie ab zwischen Solo (auch verschiedene Kinder), Einzelnen (Ensemble) und Tutti (Gesamtchor).
- Sie können die szenische Darstellung der Lieder beleben durch Körperinstrumente (schnippsen, klatschen, kleine Bewegungen usw.).

### **Vorschläge zur musikalischen Besetzung:**

Musik 1: „Alle Kinder dieser Welt“

- Chorsch
- Alle 3 Strophen solistisch (auch von verschiedenen Kindern), Refrain: Tutti

Musik 4: „Wenn wir was zu sagen hätten“ („Wir sind die Kinder von Girouan“)

- Chorsch

- Jede Strophe solistisch (auch von verschiedenen Kindern), Refrain: Tutti
- Jede Strophe 2 Soli (in der Hälfte der Strophe wechselnd); Refrain: Tutti

Musik 7: „Ich bitte euch“

- Chorisch
- Beide Strophen solistisch von einem Kind

Musik 9: „Da wir was zu sagen haben“ („Wir sind die Kinder von Girouan“)

- Chorisch

Musik 10: „Schularbeiten-Song“

- Chorisch
- 1. Strophe: Solo (1. Kind) Refrain: Solo (Mutter)  
Wdh. Refrain: Chor
- 2. Strophe: Solo (2. Kind) Refrain: Solo (Mutter)  
Wdh. Refrain: Chor
- 3. Strophe: Solo (3. Kind) Refrain: Solo (Kind)  
Wdh. Refrain: Chor

Musik 11: „Unser Dorf hat sich total verändert“

- Chorisch
- Solo (ein Kind) bis Takt 16, dann Chor (Wdh.: „Unser Dorf ...“)

Musik 12: „Alkohol“

- Chorisch
- Jede Strophe Solo (auch verschiedene Kinder)
- Jede Strophe geteilt für 2 Kinder solo

Musik 14: „Der Brottag ist da“

- Chorisch
- Refrain: Chor Strophe: Solo Wdh. Refrain: Chor

Musik 15: „Wir sind die Kinder von Girouan“

- Nur Refrain chorisch (im Abgehen)

Musik 18: „Unser Dorf hat sich total verändert“

- Chorisch
- Ensemble (7 Erwachsene allein)
- Solo (ein Kind) bis Takt 16, dann Ensemble (7 Erwachsene)
- oder Chor (Wdh.: „Unser Dorf“)

Musik 19: „Frieden, ja Frieden“

- Chorisch
- Strophen solistisch (auch verschiedene Kinder) Refrain: Chor

### **Vorschläge zur szenischen Belebung:**

Alle Lieder können in der jeweiligen Bühnenaufstellung gesungen werden. Lebhafter wird die Aufführung, wenn Sie tänzerische, spielerische und gestisch-mimische Elemente, Körperinstrumente und –bewegungen einsetzen.

Musik 1: „Alle Kinder dieser Welt“

Hände anfassen, Arme über Schultern, zu zweit Rücken an Rücken o.ä.

Musik 4: „Wenn wir was zu sagen hätten“ („Wir sind die Kinder von Girouan“)

Refrain: Bei Nennung der Namen treten einzelne Kinder vor (bei jeder Wiederholung andere)

Zum Refrain klatschen, schnippsen o.ä.

Letzter Refrain: Im Kreis über die Bühne gehen, dazu klatschen

Strophen: 1. Strophe: auf die Schule zeigen

2. Strophe: auf Müll zeigen, hochheben, fallen lassen

3. Strophe: auf Wirtshaustisch zeigen oder Flaschen hochheben, zweite Strophenhälfte an- oder umfassen

Musik 7: „Ich bitte euch“

Kind in der Zeitung lesend im Vordergrund

Musik 10: „Schularbeiten-Song“

Den Textinhalt von verschiedenen Kindern szenisch darstellen lassen

Musik 12: „Alkohol“

Während der Strophe lange Kette zwischen Brunnen und Wirtshaus bilden: Flaschen aus dem Wirtshaus ausgießen, zum Brunnen durchgeben, pantomimisch mit Wasser füllen und zurück geben

Refrain: r. Arm hoch - l. Arm hoch – beide Hände abwehrend nach vorn

l. Arm hoch - r. Arm hoch – beide Hände abwehrend nach vorn

(Ablauf einmal wiederholen)

Musik 14: „Der Brottag ist da“

Während der Strophe gestisch die Zutaten in große Schüssel füllen, rühren, kneten, formen usw.

Musik 18: „Unser Dorf hat sich total verändert“

Blumen anstecken, anfassen o.ä.

Musik 19: „Frieden, ja Frieden“

Im Refrain Schritt nach vorn

Anfassen, Arme über Schultern der Nachbarn o.ä.

Im Stand leichte Körperschwingungen r/l o.ä.

### **Requisitenverzeichnis:**

#### 1. Szene:

Müll auf der Straße

Schultaschen, -ranzen

ein Stück Brot

Aufsatzheft, Stift

leere Flaschen, Gläser, Aschenbecher auf Wirtshaustisch

#### 2. Szene:

Gläser mit Getränk (Wein), Flasche zum Nachschenken

2 Wassereimer

Posttasche

größerer Brief

Zeitung

#### 3. Szene:

2 große Puppen, Fläschchen mit Milch, Windeln, Kissen

größeres Foto

Besen, Eimer, Feudel, Farbeimer, Pinsel, Handwerkszeug

Mehl-, Hefe-, Salztüten, große Schüssel

Milchkannen, Eier, Wurst, Käse

#### 4. Szene:

frische Brotstücke, Messer

Eier, Milchkannen

Weiteres wie in Szene 2

**Vorschlag für ein Programm:**

Der blaue Strahl  
 Ein Musical für das 3. bis 6. Schuljahr  
 nach: „Die Kinder von Girouan“  
 von Margarethe Johannsen (Text) und Hans-Georg Wolos (Musik)  
 Textbearbeitung und Arrangement: Richard Hortien

Donnerstag, 22. Juni 1995, 16.30 Uhr  
 Pausenhalle der Friedrich-Winkel-Schule, Gerstdorf

Es spielen mit:

Der blaue Strahl

Die Erwachsenen:

**Der Wirt Mädchen**

Der Postbote

Der Lehrer

Erste Frau

Zweite Frau

Erster Mann

Zweiter Mann

Die Kinder:

**Junge**

Mädchen

Mädchen

Mädchen

Mädchen

Mädchen

Junge

Junge

Junge

Junge

Junge

Geholfen haben:

**am Bühnenbild**

bei den Kostümen

beim Schminken

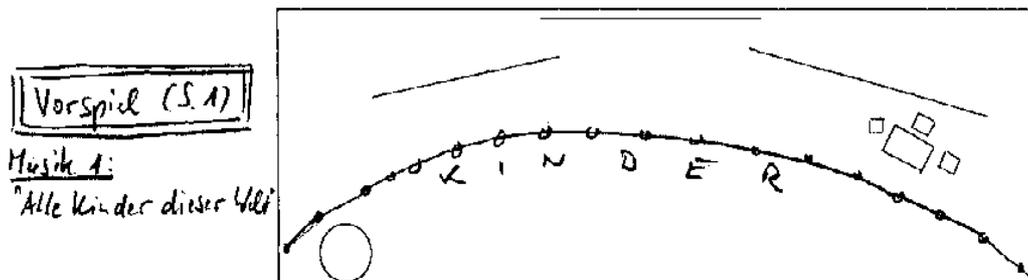
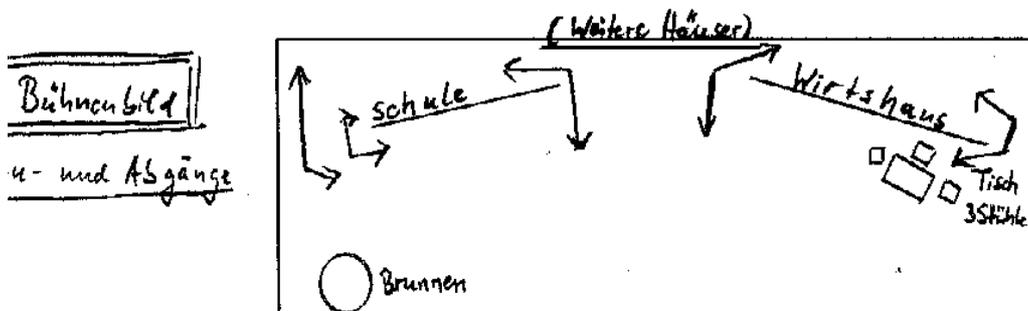
bei der Beleuchtung

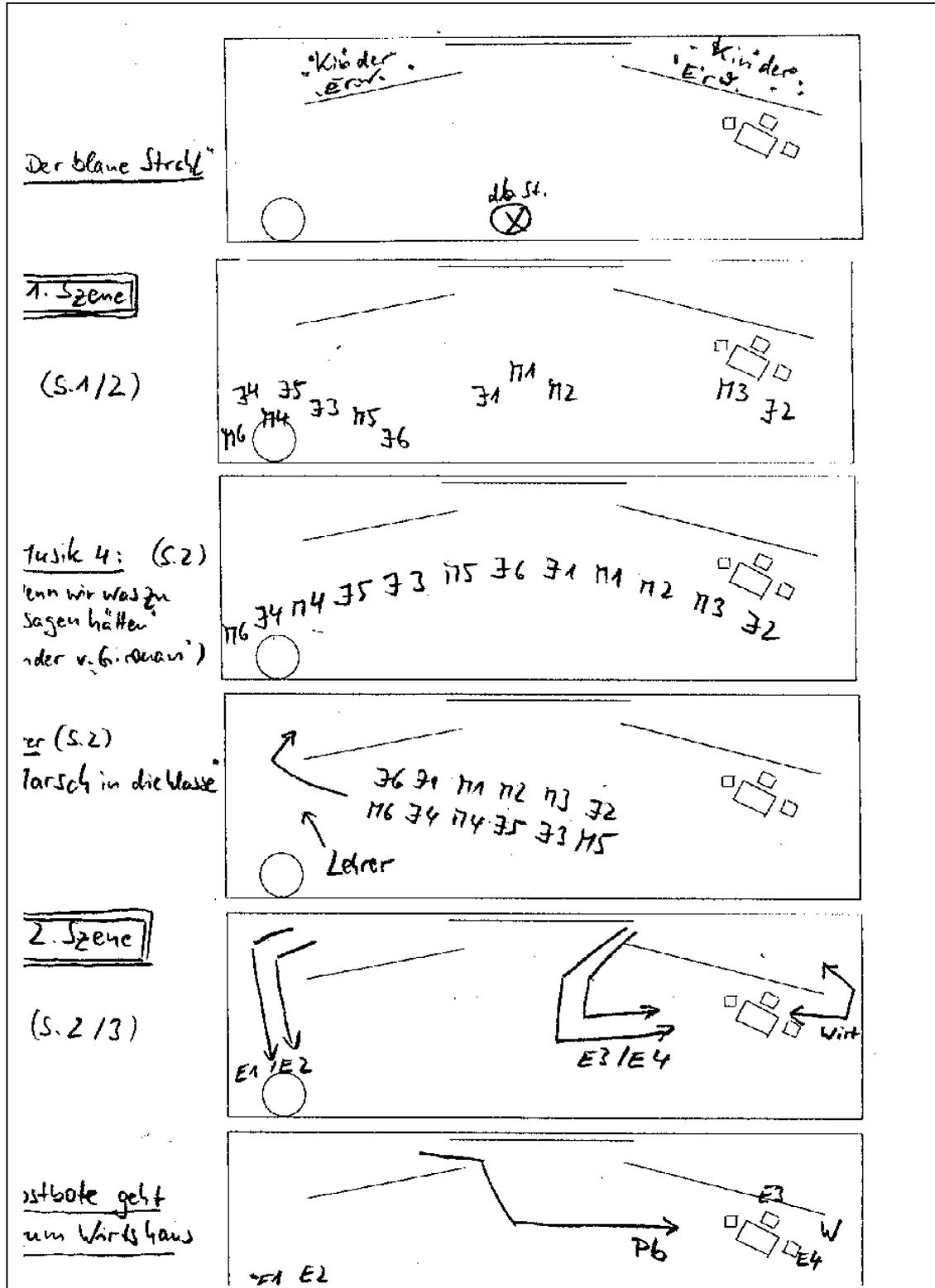
bei den Plakaten

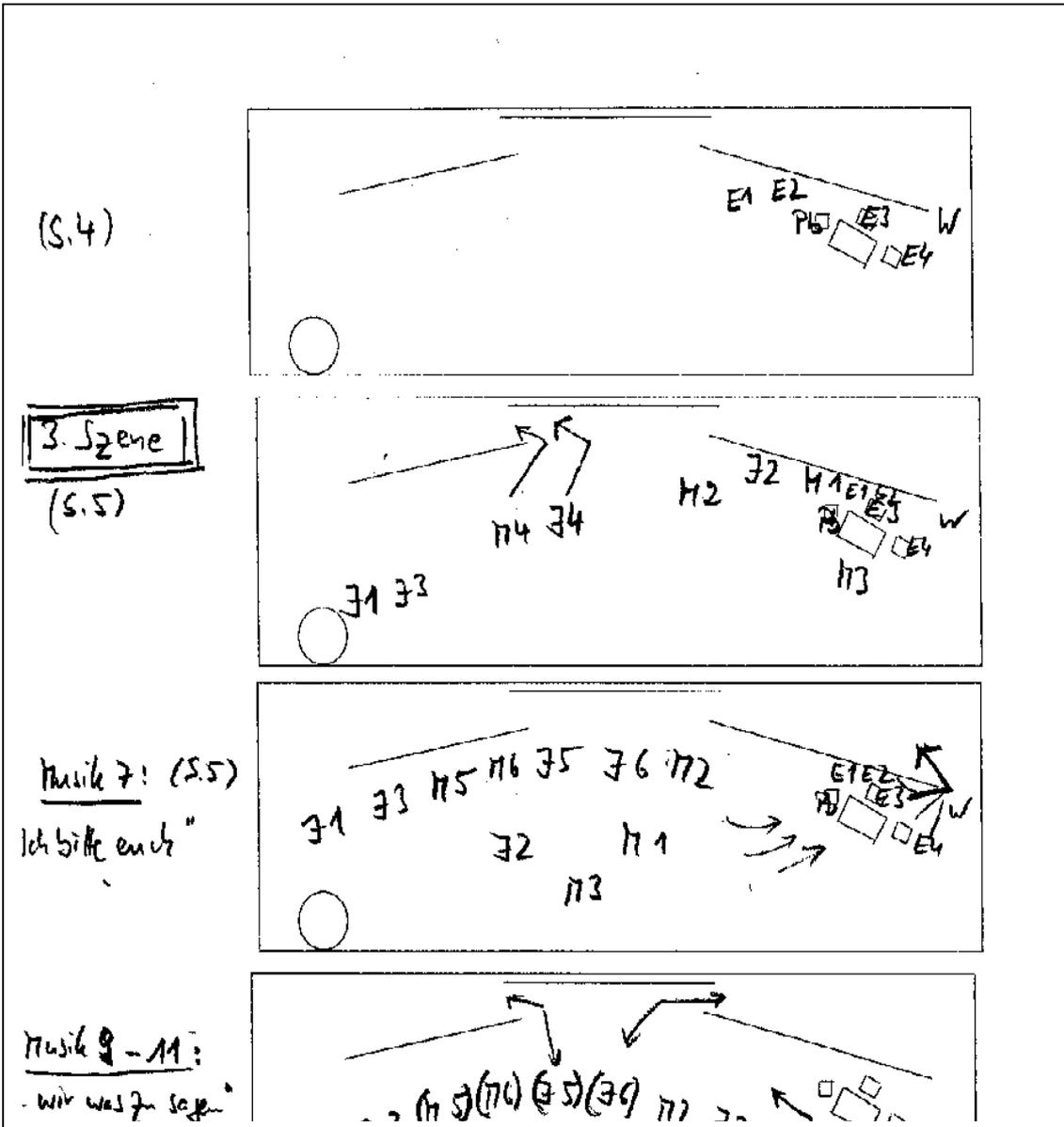
bei den Programmen

bei der Einstudierung

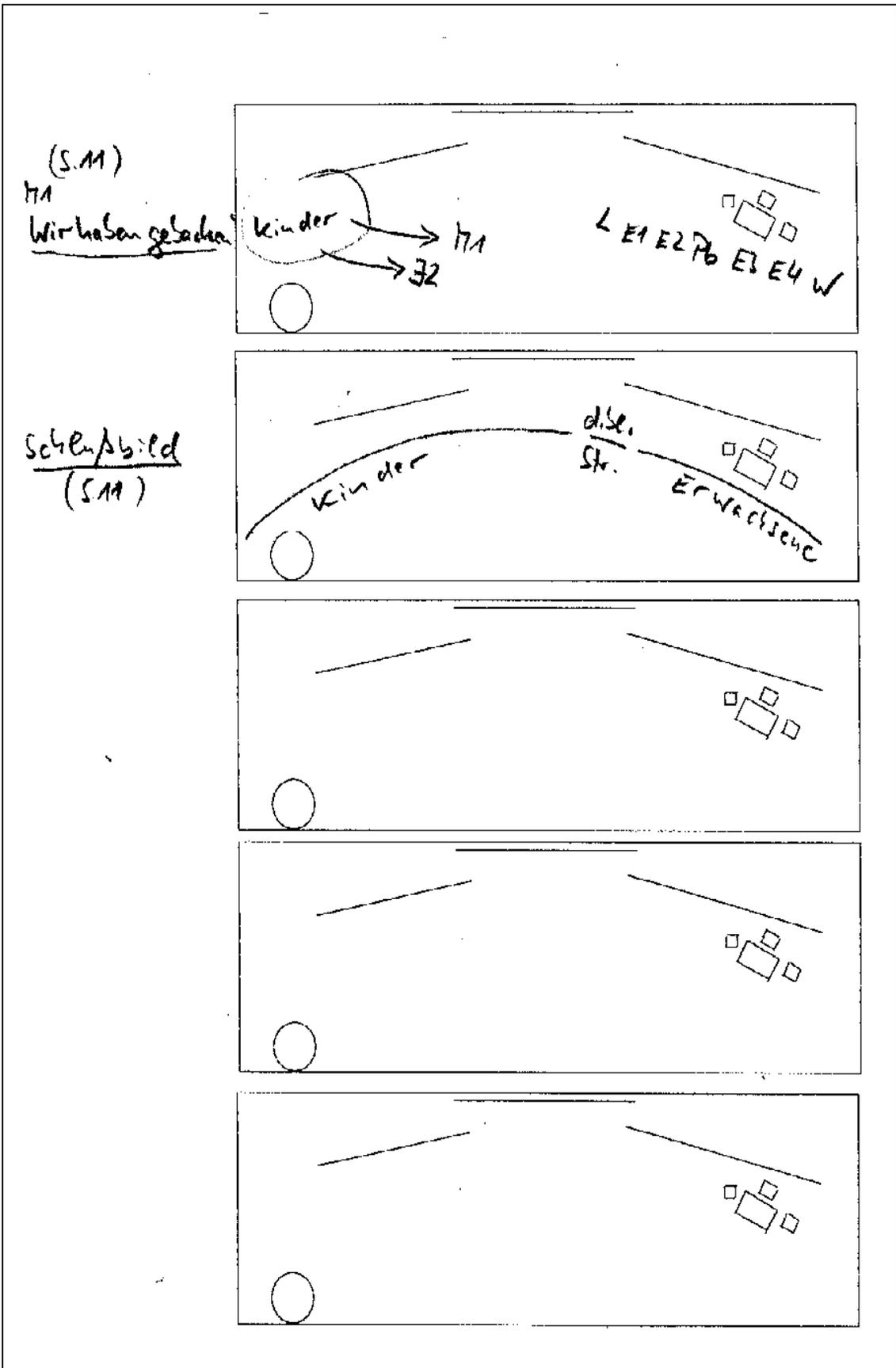
**Regievorschläge:**







<p><u>Musik 13:</u>  <u>„Infränmen“</u>  <u>„Wissenwechsel“</u></p>	<p>A hand-drawn diagram on a rectangular frame. At the top, a horizontal line has three 'x' marks above it. Below this line, a path of 'x' marks starts from the left and moves towards the right, ending near a cluster of four squares. There are also three 'x' marks scattered below the main path. A small circle is drawn in the bottom-left corner.</p>
<p><u>Musik 14:</u>  <u>„Der Brottag“</u></p>	<p>A hand-drawn diagram on a rectangular frame. A path of 'x' marks starts from the left and moves towards the right, ending near a cluster of four squares. A small circle is drawn in the bottom-left corner.</p>
<p><u>4. Szene</u>          (S. 9-10)</p>	<p>A hand-drawn diagram on a rectangular frame. A path of numbers starts from the left and moves towards the right, ending near a cluster of four squares. The numbers are: 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33. A small circle is drawn in the bottom-left corner.</p>
<p>(S. 10)  <u>„Mir ist das“</u>  <u>„rettelhaft“</u></p>	<p>A hand-drawn diagram on a rectangular frame. A path of letters starts from the left and moves towards the right, ending near a cluster of four squares. The letters are: K, i, n, d, e, r, L, E1, E2, E3, W, P6, E4. A small circle is drawn in the bottom-left corner.</p>
<p><u>Musik 18:</u>  <u>„Unser Dorf“</u></p>	<p>A hand-drawn diagram on a rectangular frame. A path of letters starts from the left and moves towards the right, ending near a cluster of four squares. The letters are: L, E1, E2, P6, E3, E4, W. A small circle is drawn in the bottom-left corner.</p>



**Audiokassette:**

Musik: Titel: Dauer:

Vorspiel:

1	Alle Kinder dieser Welt	2:45
2	<b>Der blaue Strahl</b>	<b>0:30</b>
3	Der blaue Strahl	0:30

1. Szene:

4	Wenn wir was zu sagen hätten (Wir sind die Kinder von Girouan)	3:05
5	Nachspiel (Wir sind die Kinder von Girouan)	0:38

2. Szene:

6	Der blaue Strahl	0:30
---	------------------	------

3. Szene:

7	Ich bitte euch	2:01
8	Zwischenspiel (Ich bitte euch)	0:48
9	Da wir was zu sagen haben (Wir sind die Kinder von Girouan, 2.+3. Str.)	2:17
10	Schularbeiten-Song	3:24
11	Unser Dorf hat sich total verändert	1:14
12	Alkohol	1:52
13	Aufräumen/Kulissenwechsel (Alkohol)	1:52
14	Der Brottag ist da	1:15
15	Wir sind die Kinder von Girouan	0:30

4. Szene:

16	Zwischenspiel (Alle Kinder dieser Welt)	1:18
17	Zwischenspiel (Wir sind die Kinder)	0:38
18	Unser Dorf hat sich total verändert	2:05
19	Frieden, ja Frieden	2:02

Gesamtspieldauer Musik: ca. 27 min.

Zugabe (evtl.) Wir sind die Kinder von Girouan  
(Refrain – 1. Strophe – Refrain) 1:20

## Materialsammlung zum Weihnachtsspiel:

### „Frühling auf dem Berg“ von Erich Richner (Bearbeitung: R.H.)

#### Textbuch:

Vokal/Instrumentales Vorspiel: „Go, tell it on the mountain“<sup>1</sup>

Erzähler: Vor langer Zeit hat sich diese Geschichte zugetragen. Es war genau im Dezember 1223 bei Greccio, in Italien, im Rieti-Tal.

Damals war eine böse Zeit. Kälte und Dunkelheit überall. Kälte auch in den Herzen der Menschen. Man fürchtete sich, nach Einbruch der Dunkelheit sein Haus zu verlassen. Die Leute hatten Streit miteinander, und Räuber lauerten im Dunkeln auf.

Ist die Zeit heute besser? – Gibt es nicht auch heute viel Angst und Bosheit? Unsere Geschichte könnte doch auch heute spielen – vielleicht sogar jetzt und hier – bei uns. Schaut – dort kommt der heilige Franziskus

...

*(Franziskus, in eine Kutte gekleidet, tritt langsam vor.)*

Vor einigen Wochen ist er hierher in unsere Gegend gekommen. Von Assisi sei er hergekommen, aus seiner Vaterstadt.

#### 1. Szene: Die Streitenden auf dem Schulhof

*(Zwei Streitende (A, B) kommen und schlagen sich.)*

A: So – jetzt hast du, was du verdienst.

B: Warte nur – ich geb´s dir zurück!

A: Frech wirst du auch noch!

B: Du hast angefangen ...

A: Kannst noch mehr haben ...

B: ... *(B weint, beide raufen sich. Da kommt Franziskus)*

Franziskus: Hört doch auf! Um Gottes willen – hört auf! Seid doch vernünftig. Schließt Frieden miteinander! Gebt einander die Hand!

*(A und B trotzen, halten die Hände auf dem Rücken.)*

Kommt mit, ich zeige euch etwas ...

A: Was will der uns schon zeigen können?

Franziskus: Kommt mit mir hinauf auf den Berg. Dort oben ist Frühling.

B: ... *(lacht)* ... wer hat schon so etwas gehört? Jetzt Frühling, mitten im Winter.

Franziskus: Kommt mit!

*(A und B zögern, folgen aber dann doch Franziskus langsam nach.)*

**Lied:** „Kinder, Kinder, tanzt und singt“ (1. Strophe)

---

<sup>1</sup> Aus: Banholzer u.a. (Hrg.). (1987, S. 214).

## 2. Szene: Auf dem Markt

(Ein Kaufmann steht hinter seinem Stand und preist seine Ware an. Eine Frau tritt hinzu.)

- Kaufmann: Schöne Ware ... ganz billig ... und gut!  
Käuferin: Grüß Gott ... geben Sie mir ein Kilogramm Äpfel. Was kostet das?  
(*kramt in der Geldbörse – schaut verwundert, weil der Kaufmann den Daumen auf das Gewicht hält*)  
Na, so was – Das ist kein Kilogramm Äpfel. Sie haben ja Ihren Daumen mitgewogen!  
Kaufmann: Sie freche Person! Das hat mir noch nie jemand gesagt.  
Käuferin: Ich hab´s genau gesehen.  
Kaufmann: Unverschämtes Weib!  
Käuferin: Ein Betrüger sind Sie, ja, das sind Sie.  
Kaufmann: Lügnerin! ...  
(*Franziskus und die Begleiter A und B kommen hinzu*)  
Franziskus: Halt – so geht es doch nicht! Muss immer gleich gestritten werden?  
Kaufmann: Ich lasse mich nicht beleidigen!  
Käuferin: Und ich lass` mich nicht betrügen!  
Franziskus: Gebt Frieden – versöhnt euch miteinander!  
Kaufmann: So schnell geht das nicht.  
Franziskus: Ich weiß eine Lösung. Kommt auch ihr mit auf den Berg. Ich will euch etwas zeigen ...  
(*Beide zögern, dann folgen sie langsam.*)

**Lied:** „Kinder, Kinder, tanzt und singt“ (3. Strophe)

## 3. Szene: Krieg

- (*Ein Soldat mit dem Schwert in der Hand tritt auf.*)  
Soldat: Der Krieg ist los – da fließt das Geld! Der Krieg ist los – da fließt das Blut! Der Krieg ist los – da fließt der Wein! Der Krieg ist los – die Welt ist mein!  
Frau: Gott im Himmel. Krieg ist ausgebrochen! Die Soldaten kommen ...  
Soldat: Sprich dein letztes Gebet. Dein Leben ist hin!  
(*Der Soldat bedroht sie mit der Waffe.*)  
Frau: Hab Erbarmen! Lass mich leben!  
Soldat: Hier gibt´s kein Erbarmen!  
(*Franziskus und die 4 Begleiter kommen.*)  
Franziskus: Halt – töte nicht! Sei vernünftig! Diese Frau hat dir nichts zuleide getan. Lass sie leben!  
Soldat: Hier befehle ich und nicht du.  
Franziskus: Und ich sage dir: Komm auch du mit! Auf dem Berg oben blüht der Frühling. Und du (*zur Frau*) darfst auch folgen.

**Lied:** „Kinder, Kinder, tanzt und singt“ (2. Strophe)

#### 4. Szene: Klatschbasen

(Zwei Klatschbasen, C und D, stecken die Köpfe zusammen und tuscheln.)

- C: ... Ja, was du nicht sagst!  
D: Ich weiß es ganz genau, hab´s selber gesehen.  
C: Das hätte ich von der auch nicht gedacht.  
D: Ich weiß noch viel mehr. Auch ihr Mann hat Dreck am Stecken.  
C: So ein Heuchler! ... (flüstert ihr etwas ins Ohr) ... Vor kurzem war sogar die Polizei an der Tür!  
D: ... (lacht laut) ... Das muss ich meinen Freundinnen erzählen ...  
Franziskus: Was musst du weitererzählen? Eure Gerüchte und Verleumdungen? Ihr Klatschbasen, ihr! Über andere Leute Unwahrheiten verbreiten, das könnt ihr. Aber Gutes tun und Wahres erzählen ... das kommt euch nicht in den Sinn.  
D: Lustig und spannend ist es aber immer noch gewesen.  
Franziskus: Ich weiß etwas viel Besseres. – Kommt auch ihr mit mir!  
C: Komm, wir gehen mal mit. Da gibt´s sicher wieder was zu tratschen.  
(C und D ziehen sorglos mit.)

**Lied:** „Kinder, Kinder, tanzt und singt“ (4. Strophe)

#### 5. Szene: Räuber

(Franziskus kommt mit seinen 8 Begleitern wieder in die Szene zurück. Da schleicht sich ein Räuber an die Gruppe heran und nimmt dem Kaufmann die Briefftasche weg. Dieser wehrt sich und ruft:

- Kaufmann: Da hat mich einer bestohlen! Haltet den Dieb! Haltet den Dieb!  
(Der Dieb will fliehen, bleibt aber stehen, da er Franziskus kommen sieht.)  
Franziskus: Bleib stehen – du rennst in dein eigenes Unglück! Gib die Briefftasche zurück!  
Räuber: Nie im Leben ... Ich bin selber arm. Niemand schneidet mir Brot ab oder lädt mich ein. Da Sorge ich eben selber für mich.  
Franziskus: Aber so geht es doch nicht.  
Räuber: Bei mir schon.  
Franziskus: Ich will dich auf den rechten Weg weisen. Komm auch du mit auf den Berg! Ich werde dir etwas zeigen ...  
(Räuber zögert zunächst, dann folgt auch er.)

**Lied:** „Komm, wir gehen nach Bethlehem“

#### 6. Szene: Reiche Dame

(Es tritt eine reiche, vornehm gekleidete Dame auf. Sie ist mit Schmuck behangen und trägt modische Kleidung und eine wertvolle Handtasche.)

- Bettler: ... eine milde Gabe ... gnädige Frau, eine milde Gabe, bitte.  
Dame: Geh mir aus dem Weg!  
Bettler: Ich habe Kinder daheim ... und eine kranke Frau.

Dame: Nicht einmal an Weihnachten hat man seine Ruhe.  
Bettler: ... auch wir möchten Weihnachten feiern ... und ein wenig glücklich sein.  
Dame: Geh bei anderen betteln! Nicht bei mir! Ich gebe nichts.  
(Franziskus mit seinen Begleitern sieht zu, schüttelt den Kopf)  
Franziskus: Kann ein Mensch so hart und kalt sein? Brennt da im Herzen kein bisschen Nächstenliebe mehr?  
Dame: Mir gibt auch niemand etwas. Ich muss auch selber für mich sorgen.  
Franziskus: Da ist aber jemand, der sich um dich sorgt. Komm auch du auf den Berg, dort will ich ihn dir zeigen. Droben, wo Frühling ist.  
Dame: ... (lacht laut) ... Frühling an Weihnachten!  
Franziskus: Komm und schau. (zum Bettler:) Und du auch! Die Armen verdienen das Glück zuallererst.  
(Beide zögern, gehen dann aber mit.)

**Lied:** „Gatatumba“ 1

### Schlusszene:

Erzähler: So hat Franziskus zu den Leuten von Greccio gesprochen, zu den Bösen und Streitsüchtigen, zu den Geizigen und Falschen. Und da ist plötzlich so etwas wie ein Wunder geschehen. Den Leuten sind die Geschichten und Lieder zum Herzen gedrungen. Doch hören und schauen wir selber:

A: Wir wollen nicht mehr streiten und uns schlagen.  
B: Es tut mir wirklich leid.  
(Beide geben sich die Hand.)  
Kaufmann: Ich gebe dir das Geld zurück, das ich zuviel von dir verlangt habe.  
Käuferin: Verzeih mir, wenn ich unbeherrscht und zornig war.  
(Der Kaufmann gibt ihr Geld zurück.)  
Soldat: Ich werde nicht mehr töten. Jetzt werde ich mich für den Frieden einsetzen.  
(Er zerbricht sein Schwert.)  
Frau: Jetzt habe ich keine Angst mehr.  
C: Schämen müssen wir uns über unser Geschwätz.  
D: Am besten schenken wir uns zu Weihnachten ein Klebepflaster für den Mund.  
(Kleben sich ein Pflaster an und kichern.)  
Räuber: Ich will dir die Brieftasche wiedergeben. Kannst du mir verzeihen?  
(Gibt ihm die Brieftasche und reicht ihm die Hand zur Versöhnung hin.)  
Kaufmann: (gibt ihm die Hand) Ich verzeihe dir.  
Dame: Ich war hart und unbarmherzig mit dir. Komm, ich will es wieder gut machen. Ich schenke dir diese Kette. Wenn du sie verkauft hast, wirst du ein wohlhabender Mann sein.  
(Legt dem Bettler die Kette um.)  
Bettler: Danke ... danke, das werde ich Ihnen nie vergessen.

---

<sup>1</sup> Aus: Geck/Merkt, I. (Hrg.). (1982, S. 133).

Erzähler: Und wir? Wollen wir uns nicht auch versöhnen ... Wiedergutmachen, was schlecht gewesen ist? Geben doch auch wir einander die Hand! Jetzt ... (*Alle geben sich die Hand.*) Und nun zünden wir die Kerzen an. Dann wird es auch in unseren Herzen warm. Dann wird überall Frühling ... mitten im Winter. Dann ist überall Weihnacht!

## Lichterkanon und Lichtertanz (Mitwirkende und Gäste)

### Methodische Hinweise zu den musikalischen Formen

#### ➤ Polonaise

In der Weihnachtszeit beginnt jede Musikstunde anstelle eines Anfangsliedes mit einer Polonaise nach der Musik aus J. Bizets L`Arlésienne-Suiten (Sätze 1,1 und 2,4), die auf einem französischen Weihnachtslied basiert („Des Morgens früh“).

Die Kollegen können dabei auf ein Tonband zurückgreifen oder Lied und/oder Begleitmodell, Vorspiel und Zwischenspiel mit Schülern oder selbst musizieren.

Dabei wird mit einfachsten Bewegungsfolgen<sup>1</sup> begonnen und von Stunde zu Stunde – mit der Sicherheit des bereits Erlernten fortschreitend - werden weitere Formen hinzugefügt. Zum Ende der Polonaise wird immer die Kreisform mit dem Blick zur Mitte gebildet und anschließend eine Begrüßung ausgeführt („Guten Morgen“, jemandem zunicken, Arme angefasst hoch und wieder senken o.ä.) In jeder Stunde führt ein anderes Kind zusammen mit dem Lehrer an. Sollen keine neuen Elemente erlernt werden, können auch zwei Schüler die Polonaise anführen.

Bewegungsfolgen der Polonaise (paarweise mit Handfassung) kontinuierlich im Schwierigkeitsgrad von Stunde zu Stunde aufbauend:

- Einen großen Kreis gehen (den Raum umschreiten)
- Kreis, ein großes S und Kreis gehen
- Kreis, S, eine Schlange und Kreis gehen
- Kreis, S, Schlange (Serpentinen), Kreis
- Wie zuvor; dann durch die Mitte des Raumes. Die Paare trennen sich, gehen einzeln links bzw. rechts herum und finden sich an der gegenüberliegenden Seite wieder zum Paar zusammen, gehen durch die Mitte des Raumes und bilden zum Schluss die Kreisform
- Wie zuvor; gehen aber zunächst der Gegenreihe begegnend aneinander vorbei ehe sie sich wieder zu Paaren finden, durch die Mitte gehen und anschließend den Schlusskreis bilden
- Wie zuvor; das erste Paar bleibt mit dem Gesicht zueinander stehen, fasst sich über Kopfhöhe vorn an den Händen und bildet so ein Tor, durch das das zweite Paar gehen muss, sich neben das erste stellt und ebenfalls ein Tor bildet. So entsteht nach und nach ein langer Tunnel. Haben alle Paare ein Tor gebildet, löst das letzte Paar das Tor auf (anschließend das vorletzte usw.), geht durch den Tunnel und führt wieder die Reihe der Paare zum Schlusskreis an.

---

<sup>1</sup> Vgl. Tomanke (1987, S. 120).

- Wie zuvor; Paare gehen wieder durch die Mitte und biegen dann abwechselnd - wie ein Reißverschluss - rechts bzw. links ab und fädeln sich an der gegenüberliegenden Seite wieder ein; Schluss wie zuvor.
- Wie zuvor; jeweils zwei Paare biegen abwechselnd links bzw. rechts ab. An der gegenüberliegenden Seite bilden je zwei Paare von links und rechts eine Gruppe von acht Personen. Stehen alle Achtergruppen hintereinander, beginnt die Schlange (der erste rechts oder links in der ersten Gruppe ist der Kopf der Schlange), die sich nach hinten durch die anderen Gruppen hindurchwindet. Jeweils der letzte einer Achtergruppe fasst den ersten der nächsten Achtergruppe an, so dass die Schlange immer länger werdend zum Schlusskreis geführt werden kann.
- Wie zuvor; die Schlange wird aber nicht zu einem Kreis zusammengeführt, sondern rollt sich in einer Spiralbewegung (Schneckenform) zur Mitte des Raumes ein und durch Wechsel der Richtung wieder aus und wird anschließend zum großen Schlusskreis geführt.



Des Mor- gens früh im Däm- mern sah ich sie, die heil'- gen Kö- ni- ge mit ih- ren  
 Scha - ren. Mein Blick ge- bannt, ver- folg- te un- ver- wandt den Zug der Kö- ni- ge aus Mor- gen  
 land. Dem Zug vor- an gin- gen drei- ßig Mann mit Pau- ken und mit Trom- pe- ten und Fan-  
 fa- - ren, dem Zug vor- an gin- gen drei- ßig Mann, die hat- ten wun- der- schö- ne Klei- der  
 an.

2. Dann kam aus Gold ein Wagen angerollt, darin drei Könige aus fremden Landen.  
 Ich konnt' sie seh'n im Wagen aufrecht steh'n und ihre Feldstandarten sie um-  
 weh'n.  
 Aus weiter Fern hat ein heller Stern sie hergeführt, bis zum Stall den Weg sie fan-  
 den.  
 Aus weiter Fern hat ein heller Stern sie hergeführt zu Lob und Ehr des Herrn.
3. Dem Gottessohn die Krippe ward zum Thron, die Weisen brachten Weihrauch,  
 Gold und Myrrhen.  
 Und in die Knie anbetend sanken sie an jenem Gottesmorgen in der Früh.  
 Geboren ward uns ein Knäblein zart, zu ihm wollt' sie seines Sternes Leuchten  
 führen.  
 Geboren ward uns ein Knäblein zart als Licht der Welt sein Stern es offenbart.

Vorspiel

Zwischenspiel

Begleitsatz:  
7 x

Trommelbegleitung zum Lied

### ➤ Vokal/Instrumentales Vorspiel zum Weihnachtsspiel

Vorgeschlagen wurde das Spiritual „Go, tell it on the mountain“, da es textlich sehr gut zu der Geschichte passt und musikalisch – nach den Möglichkeiten der Kollegen bzw. der Schüler - sowohl sehr einfach zu realisieren war aber auch die Chance zu anspruchsvollerer Gestaltung bot. Es konnte nur gesungen werden, gesungen und instrumental begleitet werden oder als reines Instrumentalstück vorgetragen werden.

Da das Lied pentatonisch ist, konnte es auf G stehend ohne C und F, auf Ges stehend nur mit den schwarzen Tasten oder auf F stehend ohne B und E musiziert werden.

Wegen dieser sehr einfachen Struktur war es möglich, beliebige Instrumente einzusetzen. Die Ausführenden der Oberstimmen konnten frei mit den fünf Tönen der jeweiligen pentatonischen Reihe improvisieren oder auch mit den vorgeschlagenen (oder eigenen) Begleitmodellen musizieren. Die Melodie sollte dazu gesungen und/oder von einem führenden Instrument gespielt werden.

Beim Bass war nur darauf zu achten, dass der Grundton möglichst auf der schweren Taktzeit realisiert wird. Als einfache Varianten war das Spielen nur des Grundtons möglich, der Wechsel von Grundton und Quinte oder – als schweifender Bordun – Grundton, Quinte und sechste Stufe.

Go tell it on the moun- tain, o- ver the hills and ev - ry where,  
 go tell it on the moun- tain that Je- sus Christ is a- born.  
 't was in a low- ly man- ger that Je- sus Christ was born. The  
 Lord sent down an an- gel that bright and glo- rious morn'.

2. When I was a seeker, I sought both night and day.  
 I asked my Lord to help me, and he taught me to pray. Go tell ...

3. When I was a sinner, I prayed both night and day.  
 I asked the Lord to help me, and he showed me the way. Go tell ...

Vorspiel Lied: frei improvisieren

Begleitmodelle (allein oder kombiniert spielen; eigene erfinden)

(8)

(8)

➤ Lied: „Kinder, Kinder, tanzt und singt!“

Aus der Tschechoslowakei  
 Dt. Text: L. Holzmeister

Kin- der, Kin- der, tanzt und singt! Al- le Welt voll Ju- bel klingt.  
 Je- sus Christ Ge- burts- tag hat. Weih- nacht ist in Dorf und Stadt.  
 Hei, don, di- del don, di- del, don don, hei, don, di- del, don,  
 di- del, don don.



- Strophe: 4 Schritte auf Kreisbahn („Komm...“),  
Drehung zur Kreismitte („Didel...“)
- Refrain: 4 Schritte nach vorn, 4 Schritte zurück – auf der Stelle Ar-  
me wiegen (wdh.)
- Alternative: Mit Aufforderung: Ein Kind fordert ein anderes (einen  
Erwachsenen auf („Komm, wir geh´n“), dann weiter wie  
Zweiter Durchgang: beide Kinder (Erwachsene) fordern je-  
weils auf usw. bis alle auf der Tanzfläche sind.

➤ Lied: „Gatatumba“

Mel.: aus Spanien; Text: I. Merkt/U. Roth; Satz: R. H.

Ga-ta-tum-ba, tum-ba, tum-ba, spiel die Pau-ke und die Schel-le, Ga-ta-Ga-ta-tum-ba, tum-ba, tum-ba, con pan-de-nos y so-na-jas, Ga-ta-tum-ba, tum-ba, tum-ba, tanz mit mir die Vil-la-nel-le, Ga-ta-tum-ba, tum-ba, tum-ba, tum-ba, no te me-tas en las pa-jas. Ga-ta-tum-ba, tum-ba, tum-ba, spiel die Gei-ge und die Flö-te: Ga-ta-tum-ba, tum-ba, tum-ba, denn das tum-ba, to ca-el pi-to y el rabel: Ga-ta-tum-ba, tum-ba, tum-ba, tam-bo-Weih-nachts-fest ist da!  
ril y cas-ca-bel.

Takt 1 – 4: Mit Pauken, Schellen oder Becken: jeweils 3 Schläge

zur Silbe „(Gata)tum(ba)“

Takt 5 – 8: Zum Text „Gatatumba“ auf der Stelle drehen

Takt 9 – 12: Geige und Flöte pantomimisch andeuten

Takt 13 – 16: Zum Text „Gatatumba“ 3x klatschen

3x 4x 1x 3x 2x

3x 4x 4x 2x

➤ „Lichterkanon“

1. Ein Licht ist auf-ge-gan-gen, ein Licht, das uns ge-fällt. 2. Sein Leuch-ten, sein 3. Leuch-ten geht um die gan-ze Welt. 4.

Die Eltern zünden die Kerzen in den geschmückten Gläsern an (s. Organisationsblatt 28.11. bis 02.12.).<sup>1</sup>

Aufstellung: Kreisform

**4 Schritte vor; 4 Schritte zurück; 8 Schritte auf der Kreisbahn**

**Im Kanon auch mit Innen- und Außenkreis;**

Kinder und/oder Eltern spielen dazu jeweils nur D oder G – D – G – G

<sup>1</sup> Bastelanleitung auch für sehr kleine Kinder: Farbige Pergamentpapierstreifen, Länge Glasumfang + 2 cm. Im Abstand von ca. 5 cm auf einer Seite jeweils etwa ein Drittel einschneiden und die beiden Ecken umknicken. Drei bis vier solcher Streifen versetzt ineinander setzen, so dass eine Blütenform entsteht.

"Einfache" Rhythmen

1. 2.

3. 4.

5. 6.

7. 8.

9. 10.

11. 12.

13. 14.

15. 16.

17. 18.

19. 20.

**"Pop" Rhythmen** (auch triolisch)

1. 2.

3. 4.

5. 6.

7. 8.

9. 10.

11. 12.

13. 14.

15. 16.

17. 18.

19. 20.

Harmonie-Pattern

The image displays ten musical staves, each representing a different harmonic pattern. Each staff is written in a grand staff (treble and bass clefs) and contains a sequence of chords. The chords are labeled with letters: C, G, F, a, d, e. The patterns are as follows:

- Staff 1: C, a, d, G, C
- Staff 2: C, G, a, F, C
- Staff 3: F, d, G, C, C
- Staff 4: C, C, C, C, F, F
- Staff 5: C, C, G, F, C, G, C (with first and second endings indicated by '1.' and '2.')
- Staff 6: C, a, F, G, C
- Staff 7: C, d, e, F, C
- Staff 8: C, F, G, C
- Staff 9: C, a, F, d, G, G, C

**Instrumentalstück - Instrumentalbegleitung  
selbst gemacht**

**Vorbereitung:**

1. Legen Sie das **Tempo** ihrer Stückes fest.
2. Bestimmen Sie die **Länge des Stückes**: 16, 32, 48, 64 Takte (Vielfache von 8 (4))  
Legen Sie die **Form** fest. (Seien Sie dabei abwechslungsreich !)  
Einleitung: Vorspiel - Intro  
Hauptteile: Strophe - Refrain  
A - B (- C) - Teil  
Zwischenspiel: Intermezzo - Bridge  
Nachspiel: Coda (Fade out)
3. - Bestimmen Sie die **Harmonien** Ihres Liedes.  
- Suchen Sie ein oder mehrere Harmonieschemata aus (s. Harmonie-Pattern)  
- oder erfinden Sie eigene.
4. - Singen Sie das Lied und klatschen, schnippsen ... Sie dazu mehrere passende **Rhythmen**.  
- Suchen Sie sich mehrere Rhythmen aus: Konventionell oder Pop (s. „Einfache“/“Pop“-Rhythmen)

**Arrangement:**

5. Ordnen Sie die Töne der Akkorde (3.) den **harmonie- und melodietragenden Instrumenten** zu:  
Bass: Grundton, tiefster Ton des Akkordes:  
- Bassstäbe, E-Bass  
- Klavier (tief), Keyboard (transponiert)  
Akkordstimmen: Alle Harmonietöne in mittlerer Lage auf die verschiedenen Instrumente (Spieler) aufgeteilt. Dabei möglichst wenig Sprünge in der Einzelstimme:  
- Xylophon, Metallophon, Glockenspiel  
- Tasteninstrumente  
Melodiestimmen: In höherer Lage:  
- Flöte, Melodika, Violine, Akkordeon ...  
- Xylophon, Metallophon, Glockenspiel ...
5. Suchen Sie geeignete **Perkussionsinstrumente** aus (sparsam !), und ordnen Sie diese einzelnen Formteilen zu.
7. Ordnen Sie allen Stimmen (Instrumenten, Spielern) **Rhythmen** (4.) zu.
8. Schaffen Sie **musikalische Abwechslung** :  
- Dynamik-Wechsel: Laut - mittel - leise  
Crescendo - Decrescendo  
Akzente

- Klanggruppenwechsel: (verschiedene) Soli - Einige - Tutti  
instrumentales Crescendo und Decrescendo  
Wechsel von Holz-, Metallinstrumenten
- Tempowechsel: Schnell - mittel - langsam  
Accelerando - Ritardando
- Transponieren Sie einzelne Teile in verwandte Tonarten
- Fügen Sie Melodieinstrumente in freier Improvisation über den Harmonien ein (schwer!!).
- ...

## „Tanz-Puzzle“

Fast alle Lieder und Tanzmusiken lassen sich in 4er-Einheiten gliedern (4 x 4 oder 2 x 8 oder 2 x 4 + 1 x 8 usw.)

### **Vorbereitung:**

Schreiten Sie Ihren Tanz aus: Gehen Sie dazu einfach im Rhythmus der Musik und zählen Sie die Schritte für die einzelnen Teile: Vorspiel, Strophen, Refrain, Überleitungen, Coda.

Stellen Sie die Schrittzahl der einzelnen Teile mit Zeitbalken dar und ordnen Sie darunter jeweils die

- Bewegungsart
  - Richtung bzw. einen Richtungswechsel
  - Handfassung bzw. Art der Tanzhaltung
- an.

Beginnen Sie mit längeren Zeitabschnitten (16 x, 8 x) und zunächst sehr einfachen Bewegungsfolgen. In späteren Stunden oder bei anderen Tänzen lassen sich problemlos dann auch schwierigere Passagen einbauen und zu komplexeren Choreographien weiterentwickeln. Lernen Sie Ihre Choreographie auswendig und probieren Sie diese praktisch aus. Stellen, an denen Sie auch nur kleine Fehler machen, sollten Sie ändern, da diese für die meisten Schüler nicht ausführbar sein werden. Studieren Sie erst jetzt den Tanz mit der Klasse ein.

### **Einstudierung**

Üben Sie zunächst die Schrittfolge eines Teils zwei- bis dreimal ohne Musik ein und eventuell ein wenig langsamer (ein zu langsames Einstudierungstempo führt bei der anschließenden Ausführung mit Musik zunächst meist zu einem chaotischen Durcheinander).

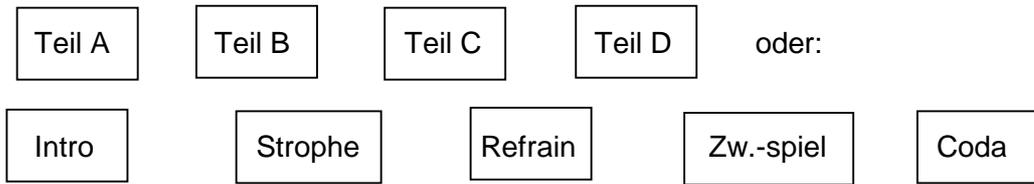
Wenn Sie etwas demonstrieren wollen, achten Sie darauf, dass alle Schüler Sie sehr gut sehen können, d.h. am besten bilden die Schüler einen offenen Halbkreis oder eine Gerade und Sie stehen mittig davor. Sprechen Sie jeweils die Bewegungsformen laut und rhythmisch exakt mit: „seit – ran – seit – ran“ oder „und – hüpf – und – hüpf“. Wenn Sie etwas mit dem Rücken zu den Schülern vormachen, können Sie Richtungsansagen korrekt erteilen. Stehen Sie dagegen frontal zu den Schülern, sollten Sie Ansage und tatsächliche Richtung vertauschen: Sie gehen nach rechts, sagen aber „nach links“, da sonst die Schüler bei der Nachahmung irritiert sind. Wenn Ihnen dies nicht gelingt (es ist zunächst nicht ganz einfach), können Sie sich mit Raumbegriffen helfen: Wand, Fenster, Tafel usw.

Ist eine längere Passage gut gekonnt oder ist die Klasse schon gut geübt, lassen sich zusätzliche Elemente planen und wirkungsvoll einbeziehen:

- Körperinstrumente
- Gegenstände
- Armbewegungen

### **Im Überblick:**

**1. Form:**



**2. Zeit (Schritte/Takte):**

16x							
8x				8x			
4x		4x		4x		4x	
2x	2x	2x	2x	2x	2x	2x	2x

**3. Bewegungsart:**

gehen	stehen	hüpfen	Seitgalopp	Anstellschritt	Wippen	Kick
Schleifschritt	Wechselschritt	Wiegschritt r/l	W.-schritt vorn/hint.	Spreizschritt	Hacke/Spitze	

**4. Richtung bzw. Richtungswechsel:**

beliebig	Kreisbahn	zur Mitte	nach außen	am Platz drehen	Richtung wechseln	links	rechts
----------	-----------	-----------	------------	-----------------	-------------------	-------	--------

**5. Handfassung bzw. Art der Tanzhaltung:**

nicht gefasst	gefasst (1 Hand)	eingehakt	Kreuzfassung	Handtour	Hüfte/Schulter	Swinghaltung
Tanzhaltung	bd. Hd. gefasst	Handkreis	Partnerwechsel	begrüßen	verabschieden	

**6. Körperinstrumente:**

klatschen	schnippsen	patzen	stampfen	singen	
-----------	------------	--------	----------	--------	--

**7. Gegenstände:**

Bänder	Bänderstäbe	Hüte	Bälle		Instrumente
--------	-------------	------	-------	--	-------------

**8. Armbewegungen:**

Arme rechts	Arme links	Arme hoch	Arme runter		
-------------	------------	-----------	-------------	--	--

# K l a s s e n k l i m a f r a g e b o g e n

## für Schülerinnen und Schüler

„Name“: .....

(Diese Zeile füllt Deine Lehrerin oder Dein Lehrer für Dich aus):

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Auf den nächsten Seiten stehen eine Reihe von Sätzen. Diese Sätze beschreiben, was jeder einzelne von Euch in der Klasse erlebt hat.

Zum Beispiel steht dort der Satz:

„Meine Mitschüler sind gemein zu mir.“

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

Wenn es für Dich **immer** oder **sehr oft** stimmt, was in dem Satz steht, machst Du ein Kreuz in das erste Kästchen.

Wenn es **meistens** stimmt, machst Du es in das zweite Kästchen, wenn es nur **manchmal** stimmt, in das dritte, wenn es aber **falsch** ist, machst Du das Kreuz in das vierte Kästchen.

Kreuze bitte bei jedem Satz nur eine Antwort an!

Lasse aber bitte keinen Satz aus!

Wenn Du Dich einmal beim Ankreuzen vertan hast, streiche das falsche Kreuz deutlich durch, und mache ein neues Kreuz bei der richtigen Antwort!

Wenn Du noch eine Frage hast, hebe bitte die Hand!

Bevor Du den Bogen aufschlägst und die für Dich zutreffenden Antworten ankreuzt, fülle bitte zunächst in den folgenden Zeilen aus, wie Deine Schule heißt, in welche Klasse Du gehst, wie alt Du bist, und kreuze an, ob Du ein Junge oder ein Mädchen bist!

- [1] Schule:  
 [2] Klasse:  
 [3] Alter: ..... Jahre  
 [4] [    ] Junge  
       [    ] Mädchen

1. Ich kann mich auf meine Mitschüler verlassen.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

2. Meine Mitschüler freuen sich, wenn ich etwas Richtiges gesagt habe.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

3. Meine Mitschüler freuen sich mit mir, wenn mich der Lehrer lobt.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

4. Meine Mitschüler helfen mir nicht.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

5. Wenn ich ungerecht behandelt werde, helfen mir meine Mitschüler.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

6. Meine Mitschüler sind gemein zu mir.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

7. Meine Mitschüler helfen mir gerne.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

8. Meine Mitschüler lachen über mich.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

9. Ich habe in der Klasse keine Freunde.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

10. Meine Mitschüler lassen mich gerne mitspielen.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

11. Meine Mitschüler finden es gut, dass ich in der Klasse bin.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

12. Meine Mitschüler finden es gut, wenn ich ein Spiel gewinne.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

13. In der Klasse wird schlecht von mir geredet.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

14. Die meisten Schüler helfen mir, wenn ich im Unterricht Schwierigkeiten habe.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

15. Meiner Mitschüler lassen mich auf dem Schulhof alleine stehen.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

16. Wenn ich mit anderen Streit habe, helfen mir meine Mitschüler.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

17. Meine Mitschüler kümmern sich um mich.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

18. Bei Spielen auf dem Schulhof darf ich nicht mitmachen.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

19. Meine Mitschüler lachen mich aus.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

20. Ich merke, dass mich viele Mitschüler mögen.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

21. In der Klasse wird heimlich über mich gelacht.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

22. Wenn ich Hilfe brauche, sind meine Mitschüler für mich da.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

23. Meine Mitschüler verhalten sich freundschaftlich zu mir.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

24. Meine Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

25. Die Mitschüler, die ich mag, kommen gern zu mir.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

26. Ich merke, dass viele Mitschüler mich nicht mögen.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

27. Die Mitschüler wollen meine Meinung wissen.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

28. Die Mitschüler flüstern heimlich über mich.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

29. Ich merke, dass viele Mitschüler gerne neben mir sitzen wollen.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

30. Meine Mitschüler freuen sich, wenn ich mich über etwas ärgere.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

31. Was in der Klasse über mich erzählt wird, das stimmt.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

32. Ich komme mit den anderen in der Klasse gut aus.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

33. Ich merke, dass viele Mitschüler mich gerne haben.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

34. Ich bin froh, dass ich in dieser Schulklasse bin.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

35. Die meisten Mitschüler versuchen, gut mit mir auszukommen.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

36. Meine Mitschüler finden mich nett.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

37. Wenn etwas Wichtiges besprochen wird, fragen mich meine Mitschüler.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

38. Ich fühle mich in dieser Klasse wohl.

stimmt immer oder sehr oft	stimmt meistens	stimmt manchmal	das ist falsch
-------------------------------	-----------------	-----------------	----------------

Arbeitskreis „Lieder für die Schule“  
IPTS-Regionalseminar Lübeck  
Richard Hortien  
Röbel, Am Dorfplatz 4; 23701 Süsel  
Tel.: 04521-3224

## 2. Einzelfallbeschreibung

Bitte verwenden Sie für jedes auffällige Kind ein neues Blatt.  
(Die Angaben zur Schule und zur Person der Lehrerin/des Lehrers [Ziffern 1 - 11]  
brauchen Sie natürlich nur einmal zu machen. Heften Sie bitte alle von Ihnen ausge-  
füllten Blätter zusammen.)

### Angaben zur Schule:

- [1] Schulart:
- [2] Schulname, Schulort:
- [3] Schulortgröße: ca.            Einwohner
- [4] Schulgröße:    ca.            Schülerinnen  
   Schüler  
   Lehrerinnen  
   Lehrer

### Angaben zur Person der Lehrerin/des Lehrers:

- [5] Name:
- [6] Alter:
- [7] Meine Studienfächer waren:
- [8] Ich unterrichte die Klasse seit
- [9] Ich unterrichte in dieser Klasse ..... Stunden wöchentlich.
- [10] Ich unterrichte in dieser Klasse die Fächer
- [11] Ich unterrichte in dieser Klasse das Fach Musik mit ..... Stunden/wöchentlich.  
[ ] Ich unterrichte nicht regelmäßig das Fach Musik, sondern spiele/singe nur  
gelegentlich/zur Auflockerung mit den Kindern in dieser Klasse.

### Angaben zur Klasse:

- [12] Klasse:
- [13] Klassengröße:            Schülerinnen:            Schüler:
- [14] Die Leistungsfähigkeit der Klasse ist:  

sehr groß	groß	normal	schwächer	sehr schwach
-----------	------	--------	-----------	--------------
- [15] Es macht Freude, die Klasse zu unterrichten:  

ast immer	meistens	ausgewogen	weniger	sehr selten
-----------	----------	------------	---------	-------------

**Angaben zum Kind:**

[16] „Name des Kindes“ .....  
 (Tragen Sie bitte wegen des Datenschutzes einen Phantasienamen oder eine Zahl ein. Verwenden Sie dabei bitte dieselbe Angabe wie auf dem Klassenklimafragebogen dieses Kindes.)

[17] Alter: .....

[18] [ ] männlich

[ ] weiblich

[19] [ ] Einzelkind; ..... Geschwister

[Sie können für die folgenden Angaben das beigefügte Katalogblatt mit der Auflistung von Verhaltensauffälligkeiten (Nr.1 bis 46) und den Gründen für Verhaltensauffälligkeiten (Nr.47 bis 83) benutzen oder aber eigene Formulierungen verwenden.]

[20] Das Kind fällt auf durch:

[30] Das Kind ist in diesem Bereich:

[21] Nr.: .....  
 [22] Nr.: .....  
 [23] Nr.: .....  
 [24] Nr.: .....  
 [25] Nr.: .....  
 [26] Nr.: .....

etwas auffällig	stark auffällig	gestört	stark gestört	(fast) unbeschulbar

**[Sie brauchen Ihre Angaben aus Ziffer [20] nicht noch einmal in Ziffer [40] anzuführen. Ändern Sie aber bitte nicht die Reihenfolge der Angaben! ]**

[40] Die Auffälligkeit hat/ist in der letzten Zeit

[50] Ich beobachte die Auffälligkeit

	zugenommen		gleich- geblieben	abgenommen	
	stark	etwas		etwas	stark
[21]					
[22]					
[23]					
[24]					
[25]					
[26]					

täglich ca.:	wöchentl. ca.	monatl. ca.
		mal

[60] Hauptgründe für die Auffälligkeiten sind:

Nr. des Katalogblattes (47 – 83): .....    .....    .....    .....    .....    .....

Weitere Gründe:



Arbeitskreis „Lieder für die Schule“  
IPTS-Regionalseminar Lübeck  
Richard Hortien  
Röbel, Am Dorfplatz 4; 23701 Süsel  
Tel.: 04521-3224

Mappe:  
Schule:  
Klasse:  
Lehrer/In:

### Einzelfallbeschreibung:

[1] „Name des Kindes“: .....

[2] Das Kind hat nach meiner Beobachtung Spaß an Musik:

- ja
- nein
- weiß ich nicht

[3] Das Kind singt im Chor mit:

- ja
- nein
- weiß ich nicht

[4] Das Kind nimmt teil an einer Instrumentalgruppe:

- ja
- nein
- weiß ich nicht

[5] Das Kind spielt privat ein Instrument:

- ja
- nein
- weiß ich nicht

[6] Insgesamt gesehen hat sich/ist das soziale Verhalten des Kindes

stark verbessert	etwas verbessert	gleich-geblieben	etwas verschlechtert	stark verschlechtert
------------------	------------------	------------------	----------------------	----------------------

[7] Wenn sich das soziale Verhalten verändert hat:  
Welche Gründe vermuten Sie dafür?

Welche Auffälligkeiten lassen sich (noch) erkennen:

(Sie können für die folgenden Angaben das beigefügte Katalogblatt mit der Auflistung von Verhaltensauffälligkeiten verwenden oder eigene Formulierungen wählen.)

[8] Das Kind fällt auf durch:

[20] Das Kind ist in diesem Bereich:

[ 9 ] Nr.: .....  
 [10] Nr.: .....  
 [11] Nr.: .....  
 [12] Nr.: .....  
 [13] Nr.: .....  
 [14] Nr.: .....

etwas auffällig	stark auffällig	gestört	stark gestört	(fast) unbeschulbar

[Sie brauchen Ihre Angaben aus Ziffer [ 8 ] nicht noch einmal in Ziffer [30] anzuführen. Ändern Sie aber bitte nicht die Reihenfolge der Angaben! ]

[30] Die Auffälligkeit hat/ist in der letzten Zeit

[40] Ich beobachte die Auffälligkeit

	zugenommen		gleich-geblieben	abgenommen	
	stark	etwas		etwas	stark
[ 9 ]					
[10]					
[11]					
[12]					
[13]					
[14]					

täglich ca.:	wöchentl. ca.	monatl. ca.
		mal

Arbeitskreis „Lieder für die Schule“  
**IPTS-Regionalseminar Lübeck**  
**Richard Hortien**  
**Röbel, Am Dorfplatz 4; 23701 Süsel**  
**Tel.: 04521- 3224**

„Musikunterricht als Möglichkeit zur Prophylaxe und  
Kompensation von Verhaltensauffälligkeiten“

Info-Blatt zu den Befragungen

- Sie erhalten:
- 1.) 30 „Klassenklimafragebögen für Schülerinnen und Schüler“
  - 2.) 20 Blätter zur „Einzelfallbeschreibung“
  - 3.) 10 „Schülerbegleitbögen“
  - 4.) 1 „Katalogblatt“ mit der Auflistung von Verhaltensauffälligkeiten und Gründen für Verhaltensauffälligkeiten
  - 5.) 30 Bögen für „Stundenkurzprotokolle“

**Erläuterungen zu 1. („Klassenklimafragebogen“):**

Wenn die Kinder bei „Name“ ihren richtigen Namen eingesetzt haben, wird er von mir anonymisiert.

Ansonsten setzen Sie bitte bei „Name“ für jedes Kind eine andere (beliebige) Angabe ein, und notieren sie sie als Klassenliste in Verbindung mit dem richtigen Namen des Kindes, da diese Untersuchung am Ende des Schuljahres ja wiederholt werden soll, um Veränderungen festzustellen.

Lassen Sie bitte die Kinder bis Ende September die Fragebögen ausfüllen.  
(Bei neu zusammengestellten Klassen (5. Schuljahr) sollen die Fragebögen erst kurz vor oder gleich nach den Herbstferien ausgefüllt werden, da die Schülerinnen und Schüler sich ja zunächst kennen lernen müssen.)

Bitte lesen Sie in den dritten (vielleicht auch vierten) Klassen die Vorderseite des Blattes schrittweise vor, und geben Sie weitere Erläuterungen zum Ausfüllen des Bogens, wenn die Kinder dies wünschen.

Da die Kinder der dritten Klassen in der Regel noch nicht so zügig lesen können, lesen Sie bitte selbst die einzelnen Sätze zum Klassenklima (Seite 2 bis 4) laut vor und lassen die Kinder dann ihre Antwort ankreuzen.

**Erläuterungen zu 2. – 4. („Einzelfallbeschreibung“, „Schülerbegleitbogen“ und „Katalogblatt“):**

Verwenden Sie bitte für jedes auffällige Kind ein Extrablatt.

Bei „Name des Kindes“ (Ziffer [16] verfahren Sie bitte, wie oben dargestellt.  
Achten Sie bitte darauf, dass der „Name“ dieses Kindes mit dem entsprechenden „Namen“ des „Klassenklimafragebogens“ übereinstimmt.

Auch hier bitte ich Sie, Ihre Angabe in Verbindung mit dem richtigen Namen des Kindes zu notieren und sorgfältig aufzubewahren, da Sie ja am Ende des Schuljahres nochmals zu demselben Kind befragt werden, um Veränderungen des Verhaltens festzustellen.

Für die genauere Beschreibung der Auffälligkeiten und ihrer Gründe (Ziffern) können Sie das beigefügte Katalogblatt benutzen oder eigene Formulierungen wählen. Haben Sie mehrere auffällige Kinder in einer Klasse, reicht es, wenn Sie die allgemeinen Daten (Ziffern [1] bis [11]) einmal ausfüllen und dann alle Blätter eine Klasse zusammenheften.

Legen Sie bitte für jeden Schüler auch einen „Schülerbegleitbogen“ an. (Auch dieser „Name“ muss natürlich mit dem entsprechenden der „Einzelfallbeschreibung“ und dem des „Klassenklimafragebogens“ übereinstimmen.)

In diesen Bogen tragen sie bitte selbst beobachtetes oder Ihnen berichtetes auffälliges Verhalten (positiver wie negativer Art) ein.

**Erläuterungen zu 5. („Stundenkurzprotokoll“):**

Hier soll – sozusagen als Nachbereitung der Stunde – ganz kurz Inhalt und „Atmosphäre“ der Stunde dargestellt werden.

Bitte bringen Sie mir die ausgefüllten „Klassenklimafragebögen“, die „Einzelfallbeschreibungen“ und die „Stundenkurzprotokolle“ der Stunden im September zur Sitzung am 04.10.94 wieder mit. („Klassenklimafragebögen“ der 5. Klassen in der November-Sitzung.)

**Sollten Sie verhindert sein, geben Sie das Material bitte einer Kollegin/einem Kollegen mit oder schicken Sie es über Ihr Schulsekretariat an meine o.a. Adresse.**

Die „Schülerbegleitbögen“ und das „Katalogblatt“ behalten Sie bitte bis zum **Ende des Schuljahres.**

Wenn Sie noch weitere Fragen bei der Durchführung haben, rufen Sie mich bitte jederzeit an.

Arbeitskreis „Lieder für die Schule“  
**IPTS-Regionalseminar Lübeck**  
**Richard Hortien**  
**Röbel, Am Dorfplatz 4; 23701 Süsel**  
**Tel.: 04521- 3224**

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Ich führe im Arbeitskreis „Lieder für die Schule" im Schuljahr 1994/95 - unterstützt vom Schulamt des Kreises OH - ein größeres Projekt unter dem Titel

„Musikunterricht als Möglichkeit zur Prophylaxe und Kompensation von Verhaltensauffälligkeiten"

durch.

In Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Herbert Bruhn von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (Abt.: Musikpädagogik) der Chr.-Albr.-Universität soll auf möglichst breiter Basis untersucht werden, ob mit gezielt eingesetzten Materialien und Aktionsformen im Musikunterricht (Singen, Tanzen, Spielen, Hören, Darstellen...) Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern gemildert bzw. zu ihrer Vermeidung vorbeugend beigetragen werden kann.

Da natürlich nur Aussagen getroffen werden können, wenn auch vergleichsweise ähnliche Klassen sowie Lehrerinnen und Lehrer befragt werden, die nicht an diesem Projekt teilnehmen, würde ich mich sehr freuen, wenn Sie jetzt am Anfang des Schuljahres und etwa im Juni 1995 noch einmal

- eine Befragung in Ihrer Klasse durchführten, bei der das Verhältnis der Schüler untereinander untersucht wird („Klassenklimafragebogen für Schülerinnen und Schüler") und
- über Kinder, die Sie für verhaltensauffällig halten, Fragen beantworten würden („Einzelfallbeschreibung").

Natürlich sind die Befragungen durch das Schulamt genehmigt. Alle Daten werden anonymisiert und keinem Dritten zugänglich gemacht.

Wenn Sie Fragen zur Durchführung haben, rufen Sie mich bitte jederzeit an.

Für Ihre Mühe danke ich Ihnen herzlich.

Arbeitskreis „Lieder für die Schule“  
**IPTS-Regionalseminar Lübeck**  
**Richard Hortien**  
Röbel, Am Dorfplatz 4; 23701 Süsel  
Tel.: 04521- 3224

„Musikunterricht als Möglichkeit zur Prophylaxe und  
Kompensation von Verhaltensauffälligkeiten“

**Info-Blatt zu den Befragungen**

Sie erhalten: 1.) 30 „Klassenklimafragebögen für Schülerinnen und Schüler“  
2.) 10 Blätter zur „Einzelfallbeschreibung“  
3.) 1 „Katalogblatt“ mit der Auflistung von Verhaltensauffälligkeiten  
und Gründen für Verhaltensauffälligkeiten

Erläuterungen zu 1. („Klassenklimafragebogen“):

Wenn die Kinder bei „Name“ ihren richtigen Namen eingesetzt haben, wird er von mir anonymisiert.

Ansonsten setzen Sie bitte bei „Name“ für jedes Kind eine andere (beliebige) Angabe ein, und notieren Sie sie als Klassenliste in Verbindung mit dem richtigen Namen des Kindes, da diese Untersuchung am Ende des Schuljahres ja wiederholt werden soll, um Veränderungen festzustellen.

Lassen Sie bitte die Kinder bis Ende September die Fragebögen ausfüllen.  
(Bei neu zusammengestellten Klassen (5. Schuljahr) sollen die Fragebögen erst kurz vor oder gleich nach den Herbstferien ausgefüllt werden, da die Schülerinnen und Schüler sich ja zunächst kennen lernen müssen)

Bitte lesen Sie in den dritten (vielleicht auch vierten) Klassen die Vorderseite des Blattes schrittweise vor; und geben Sie weitere Erläuterungen zum Ausfüllen des Bogens, wenn die Kinder dies wünschen.

Da die Kinder der dritten Klassen in der Regel noch nicht so zügig lesen können, lesen Sie bitte selbst die einzelnen Sätze zum Klassenklima (Seite 2 bis 4) laut vor und lassen die Kinder dann ihre Antwort ankreuzen.

Erläuterungen zu 2. und 3. („Einzelfallbeschreibung“ und „Katalogblatt“):

Verwenden Sie bitte für jedes auffällige Kind ein Extrablatt.

Bei „Name des Kindes“ (Ziffer [16]) verfahren Sie bitte wie oben dargestellt.  
Achten Sie bitte darauf, dass der „Name“ dieses Kindes mit dem entsprechenden „Namen“ des „Klassenklimafragebogens“ übereinstimmt.  
Auch hier bitte ich Sie, Ihre Angabe in Verbindung mit dem richtigen Namen des Kindes zu notieren und sorgfältig auf zu bewahren, da Sie ja am Ende des Schuljahres nochmals zu dem selben Kind befragt werden, um Veränderungen des Verhaltens festzustellen.

Für die genauere Beschreibung der Auffälligkeiten und ihrer Gründe (Ziffern [20 -60]) können Sie das beigefügte Katalogblatt benutzen oder eigene Formulierungen wählen.

Haben Sie mehrere auffällige Kinder in einer Klasse, reicht es, wenn Sie die allgemeinen Daten (Ziffern [1] bis [11]) einmal ausfüllen und dann alle Blätter einer Klasse zusammenheften.

Bitte geben Sie die ausgefüllten „Klassenklimafragebögen“ und die „Einzelfallbeschreibungen“ Ende September der Kollegin/dem Kollegen mit, die/der am Arbeitskreis „Lieder für die Schule“ teilnimmt, damit ich sie in der Sitzung am 04.10.94 erhalte, oder schicken Sie sie mir über Ihr Schulsekretariat zu (Klassenklimabefragungen der 5. Klassen einen Monat später).

Ich bedanke mich herzlich für Ihre Mühe.

Wenn Sie noch weitere Fragen bei der Durchführung haben, rufen Sie mich bitte jederzeit an.

Arbeitskreis „Lieder für die Schule“  
IPTS-Regionalseminar Lübeck  
Richard Hortien  
Röbel, Am Dorfplatz 4; 23701 Süsel  
Tel: 04521-3224

d., 01.05.1995

**„Musikunterricht als Möglichkeit zur Prophylaxe und  
Kompensation von Verhaltensauffälligkeiten“**

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Ich bedanke mich ganz herzlich, dass Sie sich Anfang des Schuljahres 94/95 zur Verfügung gestellt haben, eine Klassenklimabefragung und eine Beschreibung der auffälligen Kinder in Ihrer Klasse durchzuführen.

Ich hoffe, dass die Auswertung, die Sie von mir erhalten haben, Ihnen auch eine kleine Hilfe im pädagogischen Alltag war.

Um nun zu untersuchen, ob durch Musikunterricht auf längere Sicht Veränderungen im Sozialverhalten einer Klasse bzw. bei einzelnen Kindern festzustellen sind, bitte ich Sie, wie schon damals angekündigt, die beiden Untersuchungen, jetzt noch einmal durchzuführen.

Dafür finden Sie in der Mappe

- ein Blatt „Angaben zur Klasse“
- jeweils ein Blatt für die Kinder, die Sie am Schuljahresanfang als auffällig eingestuft haben („Einzelfallbestimmung“)
- die „Klassenklimafragebögen“

Beachten Sie bitte beim Ausfüllen, dass die „Namen“ der Kinder mit denen der ersten Befragung übereinstimmen.

Es wäre schön, wenn einige Angaben, die in der ersten Untersuchung fehlten, noch nachgetragen werden könnten (von mir rot gekennzeichnet).

Führen Sie bitte die Untersuchung möglichst gegen Ende des Schuljahres (Ende Juni) durch!

Es wäre schön, wenn Sie mir die Mappen gleich nach der Befragung über Ihr Schulsekretariat zurücksenden könnten, damit ich in den Sommerferien schon mit der Auswertung beginnen kann.

Wenn dies nicht möglich ist, bringen Sie sie bitte zur Septembersitzung des Arbeitskreises mit, oder rufen Sie mich bitte kurz an, damit ich mir schon einige Mappen holen kann.

Natürlich erhalten Sie von mir auch von dieser zweiten Befragung eine Auswertung.

Herzliche Grüße  
Ihr

## „Neue Klimaskala nach Petillon“

**Pretest**  
**Itemanalyse: Häufigkeiten**

IT\_1

	N	%	Gültige %
1	44	4,7	5,0
2	313	33,7	35,5
3	355	38,2	40,3
4	169	18,2	19,2
Gesamt	881	94,8	100,0
Fehlend	48	5,2	
Gesamt	929	100,0	

IT\_2

	N	%	Gültige %
1	217	23,4	24,9
2	402	43,3	46,1
3	172	18,5	19,7
4	81	8,7	9,3
Gesamt	872	93,9	100,0
Fehlend	57	6,1	
Gesamt	929	100,0	

IT\_3

	N	%	Gültige %
1	326	35,1	37,3
2	334	36,0	38,2
3	165	17,8	18,9
4	50	5,4	5,7
Gesamt	875	94,2	100,0
Fehlend	54	5,8	
Gesamt	929	100,0	

IT\_4

	N	%	Gültige %
1	43	4,6	4,9
2	81	8,7	9,2
3	223	24,0	25,3
4	534	57,5	60,6
Gesamt	881	94,8	100,0
Fehlend	48	5,2	
Gesamt	929	100,0	

IT\_5

	N	%	Gültige %
1	93	10,0	10,6
2	287	30,9	32,8
3	238	25,6	27,2
4	256	27,6	29,3
Gesamt	874	94,1	100,0
Fehlend	55	5,9	
Gesamt	929	100,0	

IT\_6

	N	%	Gültige %
1	27	2,9	3,1
2	74	8,0	8,4
3	316	34,0	36,0
4	460	49,5	52,5
Gesamt	877	94,4	100,0
Fehlend	52	5,6	
Gesamt	929	100,0	

IT\_7

	N	%	Gültige %
1	93	10,0	10,6
2	306	32,9	34,9
3	295	31,8	33,7
4	182	19,6	20,8
Gesamt	876	94,3	100,0
Fehlend	53	5,7	
Gesamt	929	100,0	

IT\_8

	N	%	Gültige %
1	46	5,0	5,2
2	79	8,5	9,0
3	294	31,6	33,4
4	460	49,5	52,3
Gesamt	879	94,6	100,0
Fehlend	50	5,4	
Gesamt	929	100,0	

IT\_9

	N	%	Gültige %
1	44	4,7	5,0
2	37	4,0	4,2
3	43	4,6	4,9
4	758	81,6	85,9
Gesamt	882	94,9	100,0
Fehlend	47	5,1	
Gesamt	929	100,0	

IT\_10

	N	%	Gültige %
1	45	4,8	5,1
2	227	24,4	25,9
3	282	30,4	32,2
4	322	34,7	36,8
Gesamt	876	94,3	100,0
Fehlend	53	5,7	
Gesamt	929	100,0	

IT\_11

	N	%	Gültige %
1	62	6,7	7,1
2	268	28,8	30,7
3	261	28,1	29,9
4	281	30,2	32,2
Gesamt	872	93,9	100,0
Fehlend	57	6,1	
Gesamt	929	100,0	

IT\_16

	N	%	Gültige %
1	111	11,9	12,7
2	286	30,8	32,7
3	248	26,7	28,3
4	230	24,8	26,3
Gesamt	875	94,2	100,0
Fehlend	54	5,8	
Gesamt	929	100,0	

IT\_12

	N	%	Gültige %
1	183	19,7	20,8
2	382	41,1	43,5
3	225	24,2	25,6
4	88	9,5	10,0
Gesamt	878	94,5	100,0
Fehlend	51	5,5	
Gesamt	929	100,0	

IT\_17

	N	%	Gültige %
1	96	10,3	10,9
2	301	32,4	34,3
3	263	28,3	30,0
4	218	23,5	24,8
Gesamt	878	94,5	100,0
Fehlend	51	5,5	
Gesamt	929	100,0	

IT\_13

	N	%	Gültige %
1	33	3,6	3,8
2	38	4,1	4,3
3	251	27,0	28,7
4	553	59,5	63,2
Gesamt	875	94,2	100,0
Fehlend	54	5,8	
Gesamt	929	100,0	

IT\_18

	N	%	Gültige %
1	21	2,3	2,4
2	43	4,6	4,9
3	186	20,0	21,2
4	627	67,5	71,5
Gesamt	877	94,4	100,0
Fehlend	52	5,6	
Gesamt	929	100,0	

IT\_14

	N	%	Gültige %
1	121	13,0	13,7
2	313	33,7	35,5
3	256	27,6	29,1
4	191	20,6	21,7
Gesamt	881	94,8	100,0
Fehlend	48	5,2	
Gesamt	929	100,0	

IT\_19

	N	%	Gültige %
1	17	1,8	1,9
2	39	4,2	4,5
3	231	24,9	26,4
4	589	63,4	67,2
Gesamt	876	94,3	100,0
Fehlend	53	5,7	
Gesamt	929	100,0	

IT\_15

	N	%	Gültige %
1	19	2,0	2,2
2	32	3,4	3,6
3	143	15,4	16,3
4	686	73,8	78,0
Gesamt	880	94,7	100,0
Fehlend	49	5,3	
Gesamt	929	100,0	

IT\_20

	N	%	Gültige %
1	69	7,4	7,9
2	292	31,4	33,3
3	272	29,3	31,1
4	243	26,2	27,7
Gesamt	876	94,3	100,0
Fehlend	53	5,7	
Gesamt	929	100,0	

IT\_21

	N	%	Gültige %
1	31	3,3	3,6
2	51	5,5	5,9
3	258	27,8	29,6
4	531	57,2	61,0
Gesamt	871	93,8	100,0
Fehlend	58	6,2	
Gesamt	929	100,0	

IT\_26

	N	%	Gültige %
1	49	5,3	5,6
2	76	8,2	8,6
3	248	26,7	28,1
4	508	54,7	57,7
Gesamt	881	94,8	100,0
Fehlend	48	5,2	
Gesamt	929	100,0	

IT\_22

	N	%	Gültige %
1	58	6,2	6,7
2	234	25,2	26,8
3	278	29,9	31,9
4	302	32,5	34,6
Gesamt	872	93,9	100,0
Fehlend	57	6,1	
Gesamt	929	100,0	

IT\_27

	N	%	Gültige %
1	132	14,2	15,0
2	374	40,3	42,6
3	247	26,6	28,1
4	125	13,5	14,2
Gesamt	878	94,5	100,0
Fehlend	51	5,5	
Gesamt	929	100,0	

IT\_23

	N	%	Gültige %
1	33	3,6	3,8
2	196	21,1	22,3
3	333	35,8	38,0
4	315	33,9	35,9
Gesamt	877	94,4	100,0
Fehlend	52	5,6	
Gesamt	929	100,0	

IT\_28

	N	%	Gültige %
1	25	2,7	2,9
2	53	5,7	6,1
3	279	30,0	32,2
4	510	54,9	58,8
Gesamt	867	93,3	100,0
Fehlend	62	6,7	
Gesamt	929	100,0	

IT\_24

	N	%	Gültige %
1	99	10,7	11,3
2	203	21,9	23,2
3	252	27,1	28,8
4	321	34,6	36,7
Gesamt	875	94,2	100,0
Fehlend	54	5,8	
Gesamt	929	100,0	

IT\_29

	N	%	Gültige %
1	134	14,4	15,3
2	361	38,9	41,2
3	205	22,1	23,4
4	176	18,9	20,1
Gesamt	876	94,3	100,0
Fehlend	53	5,7	
Gesamt	929	100,0	

IT\_25

	N	%	Gültige %
1	53	5,7	6,0
2	187	20,1	21,3
3	258	27,8	29,4
4	381	41,0	43,3
Gesamt	879	94,6	100,0
Fehlend	50	5,4	
Gesamt	929	100,0	

IT\_30

	N	%	Gültige %
1	44	4,7	5,0
2	65	7,0	7,4
3	227	24,4	25,9
4	540	58,1	61,6
Gesamt	876	94,3	100,0
Fehlend	53	5,7	
Gesamt	929	100,0	

IT\_31

	N	%	Gültige %
1	317	34,1	36,8
2	384	41,3	44,5
3	99	10,7	11,5
4	62	6,7	7,2
Gesamt	862	92,8	100,0
Fehlend	67	7,2	
Gesamt	929	100,0	

IT\_35

	N	%	Gültige %
1	60	6,5	6,8
2	207	22,3	23,6
3	350	37,7	39,9
4	260	28,0	29,6
Gesamt	877	94,4	100,0
Fehlend	52	5,6	
Gesamt	929	100,0	

IT\_32

	N	%	Gültige %
1	31	3,3	3,5
2	184	19,8	21,0
3	294	31,6	33,6
4	367	39,5	41,9
Gesamt	876	94,3	100,0
Fehlend	53	5,7	
Gesamt	929	100,0	

IT\_36

	N	%	Gültige %
1	41	4,4	4,7
2	270	29,1	30,9
3	342	36,8	39,1
4	221	23,8	25,3
Gesamt	874	94,1	100,0
Fehlend	55	5,9	
Gesamt	929	100,0	

IT\_33

	N	%	Gültige %
1	66	7,1	7,5
2	313	33,7	35,7
3	298	32,1	34,0
4	200	21,5	22,8
Gesamt	877	94,4	100,0
Fehlend	52	5,6	
Gesamt	929	100,0	

IT\_37

	N	%	Gültige %
1	116	12,5	13,2
2	356	38,3	40,6
3	255	27,4	29,1
4	150	16,1	17,1
Gesamt	877	94,4	100,0
Fehlend	52	5,6	
Gesamt	929	100,0	

IT\_34

	N	%	Gültige %
1	48	5,2	5,5
2	115	12,4	13,1
3	147	15,8	16,8
4	565	60,8	64,6
Gesamt	875	94,2	100,0
Fehlend	54	5,8	
Gesamt	929	100,0	

IT\_38

	N	%	Gültige %
1	53	5,7	6,0
2	130	14,0	14,8
3	153	16,5	17,4
4	542	58,3	61,7
Gesamt	878	94,5	100,0
Fehlend	51	5,5	
Gesamt	929	100,0	

## „Neue Klimaskala nach Petillon“

**Posttest**      **Stichprobe**  
**Itemanalyse: Häufigkeiten**

IT\_1\_2

	N	%	Gültige %
1	28	3,0	3,7
2	224	24,1	29,6
3	328	35,3	43,3
4	177	19,1	23,4
Gesamt	757	81,5	100,0
Fehlend	172	18,5	
Gesamt	929	100,0	

IT\_6\_2

	N	%	Gültige %
1	17	1,8	2,2
2	41	4,4	5,4
3	277	29,8	36,6
4	421	45,3	55,7
Gesamt	756	81,4	100,0
Fehlend	173	18,6	
Gesamt	929	100,0	

IT\_2\_2

	N	%	Gültige %
1	152	16,4	20,3
2	369	39,7	49,3
3	165	17,8	22,1
4	62	6,7	8,3
Gesamt	748	80,5	100,0
Fehlend	181	19,5	
Gesamt	929	100,0	

IT\_7\_2

	N	%	Gültige %
1	63	6,8	8,3
2	231	24,9	30,6
3	288	31,0	38,1
4	173	18,6	22,9
Gesamt	755	81,3	100,0
Fehlend	174	18,7	
Gesamt	929	100,0	

IT\_3\_2

	N	%	Gültige %
1	234	25,2	31,0
2	330	35,5	43,7
3	142	15,3	18,8
4	49	5,3	6,5
Gesamt	755	81,3	100,0
Fehlend	174	18,7	
Gesamt	929	100,0	

IT\_8\_2

	N	%	Gültige %
1	33	3,6	4,4
2	58	6,2	7,7
3	279	30,0	37,1
4	382	41,1	50,8
Gesamt	752	80,9	100,0
Fehlend	177	19,1	
Gesamt	929	100,0	

IT\_4\_2

	N	%	Gültige %
1	26	2,8	3,5
2	47	5,1	6,3
3	156	16,8	20,7
4	523	56,3	69,5
Gesamt	752	80,9	100,0
Fehlend	177	19,1	
Gesamt	929	100,0	

IT\_9\_2

	N	%	Gültige %
1	27	2,9	3,6
2	20	2,2	2,6
3	38	4,1	5,0
4	671	72,2	88,8
Gesamt	756	81,4	100,0
Fehlend	173	18,6	
Gesamt	929	100,0	

IT\_5\_2

	N	%	Gültige %
1	66	7,1	8,8
2	195	21,0	26,1
3	250	26,9	33,5
4	235	25,3	31,5
Gesamt	746	80,3	100,0
Fehlend	183	19,7	
Gesamt	929	100,0	

IT\_10\_2

	N	%	Gültige %
1	34	3,7	4,5
2	170	18,3	22,5
3	263	28,3	34,8
4	289	31,1	38,2
Gesamt	756	81,4	100,0
Fehlend	173	18,6	
Gesamt	929	100,0	

IT\_11\_2

	N	%	Gültige %
1	45	4,8	6,0
2	225	24,2	30,0
3	232	25,0	31,0
4	247	26,6	33,0
Gesamt	749	80,6	100,0
Fehlend	180	19,4	
Gesamt	929	100,0	

IT\_16\_2

	N	%	Gültige %
1	66	7,1	8,8
2	198	21,3	26,4
3	262	28,2	35,0
4	223	24,0	29,8
Gesamt	749	80,6	100,0
Fehlend	180	19,4	
Gesamt	929	100,0	

IT\_12\_2

	N	%	Gültige %
1	116	12,5	15,3
2	314	33,8	41,4
3	235	25,3	31,0
4	93	10,0	12,3
Gesamt	758	81,6	100,0
Fehlend	171	18,4	
Gesamt	929	100,0	

IT\_17\_2

	N	%	Gültige %
1	77	8,3	10,3
2	229	24,7	30,6
3	241	25,9	32,2
4	202	21,7	27,0
Gesamt	749	80,6	100,0
Fehlend	180	19,4	
Gesamt	929	100,0	

IT\_13\_2

	N	%	Gültige %
1	24	2,6	3,2
2	33	3,6	4,3
3	268	28,8	35,3
4	434	46,7	57,2
Gesamt	759	81,7	100,0
Fehlend	170	18,3	
Gesamt	929	100,0	

IT\_18\_2

	N	%	Gültige %
1	25	2,7	3,3
2	46	5,0	6,1
3	129	13,9	17,1
4	556	59,8	73,5
Gesamt	756	81,4	100,0
Fehlend	173	18,6	
Gesamt	929	100,0	

IT\_14\_2

	N	%	Gültige %
1	58	6,2	7,7
2	266	28,6	35,2
3	229	24,7	30,3
4	203	21,9	26,9
Gesamt	756	81,4	100,0
Fehlend	173	18,6	
Gesamt	929	100,0	

IT\_19\_2

	N	%	Gültige %
1	18	1,9	2,4
2	28	3,0	3,7
3	203	21,9	26,9
4	505	54,4	67,0
Gesamt	754	81,2	100,0
Fehlend	175	18,8	
Gesamt	929	100,0	

IT\_15\_2

	N	%	Gültige %
1	20	2,2	2,6
2	24	2,6	3,2
3	111	11,9	14,7
4	600	64,6	79,5
Gesamt	755	81,3	100,0
Fehlend	174	18,7	
Gesamt	929	100,0	

IT\_20\_2

	N	%	Gültige %
1	53	5,7	7,1
2	212	22,8	28,2
3	281	30,2	37,4
4	205	22,1	27,3
Gesamt	751	80,8	100,0
Fehlend	178	19,2	
Gesamt	929	100,0	

IT\_21\_2

	N	%	Gültige %
1	29	3,1	3,9
2	38	4,1	5,0
3	233	25,1	30,9
4	453	48,8	60,2
Gesamt	753	81,1	100,0
Fehlend	176	18,9	
Gesamt	929	100,0	

IT\_26\_2

	N	%	Gültige %
1	45	4,8	6,0
2	50	5,4	6,6
3	237	25,5	31,4
4	423	45,5	56,0
Gesamt	755	81,3	100,0
Fehlend	174	18,7	
Gesamt	929	100,0	

IT\_22\_2

	N	%	Gültige %
1	52	5,6	6,9
2	177	19,1	23,5
3	252	27,1	33,5
4	272	29,3	36,1
Gesamt	753	81,1	100,9
Fehlend	176	18,9	
Gesamt	929	100,0	

IT\_27\_2

	N	%	Gültige %
1	81	8,7	10,8
2	305	32,8	40,5
3	239	25,7	31,7
4	128	13,8	17,0
Gesamt	753	81,1	100,0
Fehlend	176	18,9	
Gesamt	929	100,0	

IT\_23\_2

	N	%	Gültige %
1	24	2,6	3,2
2	170	18,3	22,5
3	271	29,2	35,8
4	291	31,3	38,5
Gesamt	756	81,4	100,0
Fehlend	173	18,6	
Gesamt	929	100,0	

IT\_28\_2

	N	%	Gültige %
1	20	2,2	2,7
2	35	3,8	4,7
3	290	31,2	38,7
4	404	43,5	53,9
Gesamt	749	80,6	100,0
Fehlend	180	19,4	
Gesamt	929	100,0	

IT\_24\_2

	N	%	Gültige %
1	68	7,3	9,0
2	196	21,1	26,0
3	202	21,7	26,8
4	288	31,0	38,2
Gesamt	754	81,2	100,0
Fehlend	175	18,8	
Gesamt	929	100,0	

IT\_29\_2

	N	%	Gültige %
1	109	11,7	14,7
2	289	31,1	38,8
3	212	22,8	28,5
4	134	14,4	18,0
Gesamt	744	80,1	100,0
Fehlend	185	19,9	
Gesamt	929	100,0	

IT\_25\_2

	N	%	Gültige %
1	40	4,3	5,3
2	137	14,7	18,2
3	238	25,6	31,6
4	339	36,5	45,0
Gesamt	754	81,2	100,0
Fehlend	175	18,8	
Gesamt	929	100,0	

IT\_30\_2

	N	%	Gültige %
1	29	3,1	3,9
2	45	4,8	6,0
3	193	20,8	25,8
4	480	51,7	64,3
Gesamt	747	80,4	100,0
Fehlend	182	19,6	
Gesamt	929	100,0	

IT\_31\_2

	N	%	Gültige %
1	231	24,9	31,0
2	362	39,0	48,7
3	105	11,3	14,1
4	46	5,0	6,2
Gesamt	744	80,1	100,0
Fehlend	185	19,9	
Gesamt	929	100,0	

IT\_35\_2

	N	%	Gültige %
1	45	4,8	6,0
2	162	17,4	21,6
3	313	33,7	41,8
4	229	24,7	30,6
Gesamt	749	80,6	100,0
Fehlend	180	19,4	
Gesamt	929	100,0	

IT\_32\_2

	N	%	Gültige %
1	24	2,6	3,2
2	147	15,8	19,7
3	254	27,3	34,0
4	322	34,7	43,1
Gesamt	747	80,4	100,0
Fehlend	182	19,6	
Gesamt	929	100,0	

IT\_36\_2

	N	%	Gültige %
1	33	3,6	4,4
2	203	21,9	27,1
3	311	33,5	41,5
4	203	21,9	27,1
Gesamt	750	80,7	100,0
Fehlend	179	19,3	
Gesamt	929	100,0	

IT\_33\_2

	N	%	Gültige %
1	60	6,5	8,0
2	230	24,8	30,6
3	302	32,5	40,2
4	159	17,1	21,2
Gesamt	751	80,8	100,0
Fehlend	178	19,2	
Gesamt	929	100,0	

IT\_37\_2

	N	%	Gültige %
1	82	8,8	10,9
2	311	33,5	41,2
3	229	24,7	30,3
4	133	14,3	17,6
Gesamt	755	81,3	100,0
Fehlend	174	18,7	
Gesamt	929	100,0	

IT\_34\_2

	N	%	Gültige %
1	49	5,3	6,5
2	118	12,7	15,7
3	142	15,3	18,9
4	441	47,5	58,8
Gesamt	750	80,7	100,0
Fehlend	179	19,3	
Gesamt	929	100,0	

IT\_38\_2

	N	%	Gültige %
1	47	5,1	6,2
2	122	13,1	16,2
3	149	16,0	19,7
4	437	47,0	57,9
Gesamt	755	81,3	100,0
Fehlend	174	18,7	
Gesamt	929	100,0	

„Neue Klimaskala nach Petillon“ Pretest Teilstichprobe: auffällige Schüler  
Itemanalyse: Häufigkeiten

IT\_1

	N	%	Gültige %
1	8	11,4	11,8
2	30	42,9	44,1
3	23	32,9	33,8
4	7	10,0	10,3
Gesamt	68	97,1	100,0
Fehlend	2	2,9	
Gesamt	70	100,0	

IT\_6

	N	%	Gültige %
1	6	8,6	8,7
2	9	12,9	13,0
3	32	45,7	46,4
4	22	31,4	31,9
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_2

	N	%	Gültige %
1	25	35,7	36,8
2	21	30,0	30,9
3	18	25,7	26,5
4	4	5,7	5,9
Gesamt	68	97,1	100,0
Fehlend	2	2,9	
Gesamt	70	100,0	

IT\_7

	N	%	Gültige %
1	15	21,4	21,7
2	20	28,6	29,0
3	25	35,7	36,2
4	9	12,9	13,0
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_3

	N	%	Gültige %
1	30	42,9	43,5
2	22	31,4	31,9
3	10	14,3	14,5
4	7	10,0	10,1
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_8

	N	%	Gültige %
1	6	8,6	8,8
2	14	20,0	20,6
3	20	28,6	29,4
4	28	40,0	41,2
Gesamt	68	97,1	100,0
Fehlend	2	2,9	
Gesamt	70	100,0	

IT\_4

	N	%	Gültige %
1	4	5,7	5,8
2	9	12,9	13,0
3	21	30,0	30,4
4	35	50,0	50,7
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_9

	N	%	Gültige %
1	5	7,1	7,2
2	7	10,0	10,1
3	7	10,0	10,1
4	50	71,4	72,5
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_5

	N	%	Gültige %
1	13	18,6	19,1
2	19	27,1	27,9
3	16	22,9	23,5
4	20	28,6	29,4
Gesamt	68	97,1	100,0
Fehlend	2	2,9	
Gesamt	70	100,0	

IT\_10

	N	%	Gültige %
1	5	7,1	7,2
2	28	40,0	40,6
3	16	22,9	23,2
4	20	28,6	29,0
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_11

	N	%	Gültige %
1	12	17,1	17,4
2	21	30,0	30,4
3	20	28,6	29,0
4	16	22,9	23,2
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_16

	N	%	Gültige %
1	17	24,3	25,0
2	18	25,7	26,5
3	11	15,7	16,2
4	22	31,4	32,4
Gesamt	68	97,1	100,0
Fehlend	2	2,9	
Gesamt	70	100,0	

IT\_12

	N	%	Gültige %
1	23	32,9	33,3
2	28	40,0	40,6
3	12	17,1	17,4
4	6	8,6	8,7
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_17

	N	%	Gültige %
1	13	18,6	19,1
2	30	42,9	44,1
3	13	18,6	19,1
4	12	17,1	17,6
Gesamt	68	97,1	100,0
Fehlend	2	2,9	
Gesamt	70	100,0	

IT\_13

	N	%	Gültige %
1	6	8,6	8,7
2	7	10,0	10,1
3	26	37,1	37,7
4	30	42,9	43,5
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_18

	N	%	Gültige %
1	3	4,3	4,4
2	5	7,1	7,4
3	24	34,3	35,3
4	36	51,4	52,9
Gesamt	68	97,1	100,0
Fehlend	2	2,9	
Gesamt	70	100,0	

IT\_14

	N	%	Gültige %
1	19	27,1	27,5
2	23	32,9	33,3
3	17	24,3	24,6
4	10	14,3	14,5
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_19

	N	%	Gültige %
1	2	2,9	2,9
2	5	7,1	7,2
3	22	31,4	31,9
4	40	57,1	58,0
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_15

	N	%	Gültige %
1	0	0	0
2	8	11,4	11,8
3	18	25,7	26,5
4	42	60,0	61,8
Gesamt	68	97,1	100,0
Fehlend	2	2,9	
Gesamt	70	100,0	

IT\_20

	N	%	Gültige %
1	12	17,1	17,6
2	23	32,9	33,8
3	19	27,1	27,9
4	14	20,0	20,6
Gesamt	68	97,1	100,0
Fehlend	2	2,9	
Gesamt	70	100,0	

IT\_21

	N	%	Gültige %
1	6	8,6	8,7
2	7	10,0	10,1
3	25	35,7	36,2
4	31	44,3	44,9
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_26

	N	%	Gültige %
1	5	7,1	7,2
2	10	14,3	14,5
3	20	28,6	29,0
4	34	48,6	49,3
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_22

	N	%	Gültige %
1	10	14,3	14,5
2	21	30,0	30,4
3	18	25,7	26,1
4	20	28,6	29,0
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_27

	N	%	Gültige %
1	19	27,1	27,5
2	26	37,1	37,7
3	15	21,4	21,7
4	9	12,9	13,0
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_23

	N	%	Gültige %
1	6	8,6	8,7
2	22	31,4	31,9
3	22	31,4	31,9
4	19	27,1	27,5
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_28

	N	%	Gültige %
1	4	5,7	5,8
2	8	11,4	11,6
3	21	30,0	30,4
4	36	51,4	52,2
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_24

	N	%	Gültige %
1	14	20,0	20,3
2	22	31,4	31,9
3	14	20,0	20,3
4	19	27,1	27,5
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_29

	N	%	Gültige %
1	17	24,3	24,6
2	26	37,1	37,7
3	17	24,3	24,6
4	9	12,9	13,0
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_25

	N	%	Gültige %
1	8	11,4	11,6
2	18	25,7	26,1
3	17	24,3	24,6
4	26	37,1	37,7
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_30

	N	%	Gültige %
1	6	8,6	8,7
2	8	11,4	11,6
3	15	21,4	21,7
4	40	57,1	58,0
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_31

	N	%	Gültige %
1	26	37,1	38,2
2	22	31,4	32,4
3	12	17,1	17,6
4	8	11,4	11,8
Gesamt	68	97,1	100,0
Fehlend	2	2,9	
Gesamt	70	100,0	

IT\_35

	N	%	Gültige %
1	12	17,1	17,4
2	20	28,6	29,0
3	15	21,4	21,7
4	22	31,4	31,9
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_32

	N	%	Gültige %
1	7	10,0	10,1
2	26	37,1	37,7
3	17	24,3	24,6
4	19	27,1	27,5
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_36

	N	%	Gültige %
1	10	14,3	14,5
2	27	38,6	39,1
3	15	21,4	21,7
4	17	24,3	24,6
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_33

	N	%	Gültige %
1	14	20,0	20,3
2	24	34,3	34,8
3	15	21,4	21,7
4	16	22,9	23,2
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_37

	N	%	Gültige %
1	18	25,7	26,5
2	32	45,7	47,1
3	11	15,7	16,2
4	7	10,0	10,3
Gesamt	68	97,1	100,0
Fehlend	2	2,9	
Gesamt	70	100,0	

IT\_34

	N	%	Gültige %
1	12	17,1	17,4
2	11	15,7	15,9
3	11	15,7	15,9
4	35	50,0	50,7
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

IT\_38

	N	%	Gültige %
1	12	17,1	17,4
2	18	25,7	26,1
3	7	10,0	10,1
4	32	45,7	46,4
Gesamt	69	98,6	100,0
Fehlend	1	1,4	
Gesamt	70	100,0	

„Neue Klimaskala nach Petillon“ Posttest Teilstichprobe: auffällige Schüler  
Itemanalyse: Häufigkeiten

IT\_1\_2

	N	%	Gültige %
1	3	4,3	5,9
2	17	24,3	33,3
3	18	25,7	35,3
4	13	18,6	25,5
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_6\_2

	N	%	Gültige %
1	2	2,9	3,9
2	5	7,1	9,8
3	22	31,4	43,1
4	22	31,4	43,1
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_2\_2

	N	%	Gültige %
1	14	20,0	28,0
2	17	24,3	34,0
3	12	17,1	24,0
4	7	10,0	14,0
Gesamt	50	71,4	100,0
Fehlend	20	28,6	
Gesamt	70	100,0	

IT\_7\_2

	N	%	Gültige %
1	6	8,6	12,0
2	18	25,7	36,0
3	18	25,7	36,0
4	8	11,4	16,0
Gesamt	50	71,4	100,0
Fehlend	20	28,6	
Gesamt	70	100,0	

IT\_3\_2

	N	%	Gültige %
1	21	30,0	41,2
2	21	30,0	41,2
3	7	10,0	13,7
4	2	2,9	3,9
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_8\_2

	N	%	Gültige %
1	7	10,0	13,7
2	4	5,7	7,8
3	15	21,4	29,4
4	25	35,7	49,0
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_4\_2

	N	%	Gültige %
1	5	7,1	9,8
2	2	2,9	3,9
3	14	20,0	27,5
4	30	42,9	58,8
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_9\_2

	N	%	Gültige %
1	4	5,7	7,8
2	1	1,4	2,0
3	2	2,9	3,9
4	44	62,9	86,3
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_5\_2

	N	%	Gültige %
1	10	14,3	20,0
2	14	20,0	28,0
3	17	24,3	34,0
4	9	12,9	18,0
Gesamt	50	71,4	100,0
Fehlend	20	28,6	
Gesamt	70	100,0	

IT\_10\_2

	N	%	Gültige %
1	6	8,6	11,8
2	16	22,9	31,4
3	12	17,1	23,5
4	17	24,3	33,3
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_11\_2

	N	%	Gültige %
1	10	14,3	20,0
2	14	20,0	28,0
3	13	18,6	26,0
4	13	18,6	26,0
Gesamt	50	71,4	100,0
Fehlend	20	28,6	
Gesamt	70	100,0	

IT\_16\_2

	N	%	Gültige %
1	7	10,0	14,0
2	17	24,3	34,0
3	11	15,7	22,0
4	15	21,4	30,0
Gesamt	50	71,4	100,0
Fehlend	20	28,6	
Gesamt	70	100,0	

IT\_12\_2

	N	%	Gültige %
1	12	17,1	23,5
2	16	22,9	31,4
3	15	21,4	29,4
4	8	11,4	15,7
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_17\_2

	N	%	Gültige %
1	11	15,7	21,6
2	15	21,4	29,4
3	18	25,7	35,3
4	7	10,0	13,7
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_13\_2

	N	%	Gültige %
1	4	5,7	7,8
2	3	4,3	5,9
3	19	27,1	37,3
4	25	35,7	49,0
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_18\_2

	N	%	Gültige %
1	1	1,4	2,0
2	4	5,7	7,8
3	15	21,4	29,4
4	31	44,3	60,8
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_14\_2

	N	%	Gültige %
1	8	11,4	15,7
2	22	31,4	43,1
3	14	20,0	27,5
4	7	10,0	13,7
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_19\_2

	N	%	Gültige %
1	4	5,7	7,8
2	2	2,9	3,9
3	20	28,6	39,2
4	25	35,7	49,0
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_15\_2

	N	%	Gültige %
1	3	4,3	5,9
2	1	1,4	2,0
3	10	14,3	19,6
4	37	52,9	72,5
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_20\_2

	N	%	Gültige %
1	7	10,0	13,7
2	17	24,3	33,3
3	14	20,0	27,5
4	13	18,6	25,5
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_21\_2

	N	%	Gültige %
1	4	5,7	7,8
2	4	5,7	7,8
3	22	31,4	43,1
4	21	30,0	41,2
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_26\_2

	N	%	Gültige %
1	4	5,7	7,8
2	6	8,6	11,8
3	19	27,1	37,3
4	22	31,4	43,1
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_22\_2

	N	%	Gültige %
1	8	11,4	15,7
2	14	20,0	27,5
3	14	20,0	27,5
4	15	21,4	29,4
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_27\_2

	N	%	Gültige %
1	5	7,1	9,8
2	23	32,9	45,1
3	18	25,7	35,3
4	5	7,1	9,8
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_23\_2

	N	%	Gültige %
1	3	4,3	5,9
2	19	27,1	37,3
3	14	20,0	27,5
4	15	21,4	29,4
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_28\_2

	N	%	Gültige %
1	1	1,4	2,0
2	3	4,3	6,0
3	18	25,7	36,0
4	28	40,0	56,0
Gesamt	50	71,4	100,0
Fehlend	20	28,6	
Gesamt	70	100,0	

IT\_24\_2

	N	%	Gültige %
1	13	18,6	25,5
2	9	12,9	17,6
3	20	28,6	39,2
4	9	12,9	17,6
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_29\_2

	N	%	Gültige %
1	6	8,6	12,0
2	21	30,0	42,0
3	15	21,4	30,0
4	8	11,4	16,0
Gesamt	50	71,4	100,0
Fehlend	20	28,6	
Gesamt	70	100,0	

IT\_25\_2

	N	%	Gültige %
1	6	8,6	11,8
2	14	20,0	27,5
3	15	21,4	29,4
4	16	22,9	31,4
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_30\_2

	N	%	Gültige %
1	2	2,9	4,0
2	4	5,7	8,0
3	14	20,0	28,0
4	30	42,9	60,0
Gesamt	50	71,4	100,0
Fehlend	20	28,6	
Gesamt	70	100,0	

IT\_31\_2

	N	%	Gültige %
1	22	31,4	43,1
2	25	35,7	49,0
3	0	0	0
4	4	5,7	7,8
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_35\_2

	N	%	Gültige %
1	6	8,6	12,0
2	12	17,1	24,0
3	19	27,1	38,0
4	13	18,6	26,0
Gesamt	50	71,4	100,0
Fehlend	20	28,6	
Gesamt	70	100,0	

IT\_32\_2

	N	%	Gültige %
1	4	5,7	8,0
2	10	14,3	20,0
3	14	20,0	28,0
4	22	31,4	44,0
Gesamt	50	71,4	100,0
Fehlend	20	28,6	
Gesamt	70	100,0	

IT\_36\_2

	N	%	Gültige %
1	3	4,3	5,9
2	11	15,7	21,6
3	24	34,3	47,1
4	13	18,6	25,5
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_33\_2

	N	%	Gültige %
1	5	7,1	9,8
2	15	21,4	29,4
3	18	25,7	35,3
4	13	18,6	25,5
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_37\_2

	N	%	Gültige %
1	7	10,0	13,7
2	21	30,0	41,2
3	18	25,7	35,3
4	5	7,1	9,8
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_34\_2

	N	%	Gültige %
1	4	5,7	7,8
2	15	21,4	29,4
3	8	11,4	15,7
4	24	34,3	47,1
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

IT\_38\_2

	N	%	Gültige %
1	4	5,7	7,8
2	11	15,7	21,6
3	11	15,7	21,6
4	25	35,7	49,0
Gesamt	51	72,9	100,0
Fehlend	19	27,1	
Gesamt	70	100,0	

„Neue Klimaskala nach Petillon“  
Skalenanalyse:

Pretest/Posttest    Stichprobe  
Häufigkeiten der Itemsomme

(Pretest)			
	N	%	Gült. %
56	1	0,1	0,1
58	1	0,1	0,1
59	2	0,2	0,3
60	1	0,1	0,1
61	3	0,3	0,4
64	3	0,3	0,4
65	2	0,2	0,3
66	1	0,1	0,1
68	3	0,3	0,4
70	2	0,2	0,3
71	1	0,1	0,1
73	5	0,5	0,7
74	1	0,1	0,1
75	1	0,1	0,1
76	2	0,2	0,3
77	4	0,4	0,5
78	1	0,1	0,1
79	6	0,6	0,8
80	1	0,1	0,1
81	6	0,6	0,8
82	7	0,8	0,9
83	4	0,4	0,5
84	3	0,3	0,4
85	5	0,5	0,7
86	4	0,4	0,5
87	10	1,1	1,3
88	5	0,5	0,7
89	7	0,8	0,9
90	12	1,3	1,6
91	9	1	1,2
92	3	0,3	0,4
93	5	0,5	0,7
94	7	0,8	0,9
95	13	1,4	1,7
96	10	1,1	1,3
97	6	0,6	0,8
98	10	1,1	1,3
99	13	1,4	1,7
100	10	1,1	1,3
101	9	1	1,2
102	14	1,5	1,8
103	13	1,4	1,7
104	15	1,6	2
105	14	1,5	1,8
106	21	2,3	2,8
107	13	1,4	1,7
108	9	1	1,2

(Posttest)			
	N	%	Gült. %
41	1	0,1	0,2
48	1	0,1	0,2
55	1	0,1	0,2
57	1	0,1	0,2
59	2	0,2	0,3
60	5	0,5	0,8
64	1	0,1	0,2
66	1	0,1	0,2
68	3	0,3	0,5
69	1	0,1	0,2
71	2	0,2	0,3
73	1	0,1	0,2
74	2	0,2	0,3
75	1	0,1	0,2
76	2	0,2	0,3
77	3	0,3	0,5
78	8	0,9	1,3
79	2	0,2	0,3
80	2	0,2	0,3
81	3	0,3	0,5
82	7	0,8	1,1
83	4	0,4	0,6
84	1	0,1	0,2
85	4	0,4	0,6
86	4	0,4	0,6
87	3	0,3	0,5
88	5	0,5	0,8
89	4	0,4	0,6
90	9	1	1,4
91	5	0,5	0,8
92	6	0,6	1
93	6	0,6	1
94	8	0,9	1,3
95	5	0,5	0,8
96	2	0,2	0,3
97	8	0,9	1,3
98	10	1,1	1,6
99	4	0,4	0,6
100	9	1	1,4
101	8	0,9	1,3
102	10	1,1	1,6
103	5	0,5	0,8
104	8	0,9	1,3
105	12	1,3	1,9
106	11	1,2	1,8
107	4	0,4	0,6
108	5	0,5	0,8

<b>(Pretest)</b>			
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Gült. %</b>
109	11	1,2	1,4
110	11	1,2	1,4
111	18	1,9	2,4
112	9	1	1,2
113	18	1,9	2,4
114	12	1,3	1,6
115	17	1,8	2,2
116	16	1,7	2,1
117	17	1,8	2,2
118	18	1,9	2,4
119	12	1,3	1,6
120	12	1,3	1,6
121	22	2,4	2,9
122	14	1,5	1,8
123	15	1,6	2
124	11	1,2	1,4
125	17	1,8	2,2
126	19	2	2,5
127	12	1,3	1,6
128	22	2,4	2,9
129	13	1,4	1,7
130	10	1,1	1,3
131	14	1,5	1,8
132	9	1	1,2
133	8	0,9	1
134	15	1,6	2
135	14	1,5	1,8
136	7	0,8	0,9
137	11	1,2	1,4
138	11	1,2	1,4
139	13	1,4	1,7
140	11	1,2	1,4
141	3	0,3	0,4
142	6	0,6	0,8
143	3	0,3	0,4
144	5	0,5	0,7
145	1	0,1	0,1
146	3	0,3	0,4
148	1	0,1	0,1
149	1	0,1	0,1
150	2	0,2	0,3
152	1	0,1	0,1
Gesamt	763	82,1	100
Fehlend	166	17,9	
Gesamt	929	100	

<b>(Posttest)</b>			
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Gült. %</b>
109	15	1,6	2,4
110	6	0,6	1
111	7	0,8	1,1
112	8	0,9	1,3
113	10	1,1	1,6
114	13	1,4	2,1
115	10	1,1	1,6
116	12	1,3	1,9
117	12	1,3	1,9
118	11	1,2	1,8
119	9	1	1,4
120	10	1,1	1,6
121	15	1,6	2,4
122	16	1,7	2,6
123	17	1,8	2,7
124	18	1,9	2,9
125	16	1,7	2,6
126	13	1,4	2,1
127	13	1,4	2,1
128	13	1,4	2,1
129	12	1,3	1,9
130	9	1	1,4
131	11	1,2	1,8
132	13	1,4	2,1
133	10	1,1	1,6
134	12	1,3	1,9
135	8	0,9	1,3
136	11	1,2	1,8
137	7	0,8	1,1
138	15	1,6	2,4
139	10	1,1	1,6
140	9	1	1,4
141	7	0,8	1,1
142	3	0,3	0,5
143	2	0,2	0,3
144	5	0,5	0,8
145	4	0,4	0,6
146	5	0,5	0,8
147	3	0,3	0,5
148	7	0,8	1,1
149	1	0,1	0,2
150	1	0,1	0,2
151	1	0,1	0,2
152	1	0,1	0,2
Gesamt	621	66,8	100
Fehlend	308	33,2	
Gesamt	929	100	

**Unterskala A (Ausschluss)**

Item-Nr.	
4	Meine Mitschüler helfen mir nicht.
10	Meine Mitschüler lassen mich gerne mitspielen.
11	Meine Mitschüler finden es gut, dass ich in der Klasse bin.
15	Meiner Mitschüler lassen mich auf dem Schulhof alleine stehen.
18	Bei Spielen auf dem Schulhof darf ich nicht mitmachen.
25	Die Mitschüler, die ich mag, kommen gern zu mir.
27	Die Mitschüler wollen meine Meinung wissen.
34	Ich bin froh, dass ich in dieser Schulklasse bin.
37	Wenn etwas Wichtiges besprochen wird, fragen mich meine Mitschüler.
38	Ich fühle mich in dieser Klasse wohl.

**Unterskala B (Ablehnung)**

Item-Nr.	
2	Meine Mitschüler freuen sich, wenn ich etwas Richtiges gesagt habe.
3	Meine Mitschüler freuen sich mit mir, wenn mich der Lehrer lobt.
6	Meine Mitschüler sind gemein zu mir.
8	Meine Mitschüler lachen über mich.
12	Meine Mitschüler finden es gut, wenn ich ein Spiel gewinne.
13	In der Klasse wird schlecht von mir geredet.
19	Meine Mitschüler lachen mich aus.
20	Ich merke, dass mich viele Mitschüler mögen.
21	In der Klasse wird heimlich über mich gelacht.
26	Ich merke, dass viele Mitschüler mich nicht mögen.
28	Die Mitschüler flüstern heimlich über mich.
29	Ich merke, dass viele Mitschüler gerne neben mir sitzen wollen.
30	Meine Mitschüler freuen sich, wenn ich mich über etwas ärgere.
31	Was in der Klasse über mich erzählt wird, das stimmt.
33	Ich merke, dass viele Mitschüler mich gerne haben.
36	Meine Mitschüler finden mich nett.

**Unterskala C (Zuwendung)**

Item-Nr.	
1	Ich kann mich auf meine Mitschüler verlassen.
5	Wenn ich ungerecht behandelt werde, helfen mir meine Mitschüler.
7	Meine Mitschüler helfen mir gerne.
9	Ich habe in der Klasse keine Freunde
14	Die meisten Schüler helfen mir, wenn ich im Unterricht Schwierigkeiten habe.
16	Wenn ich mit anderen Streit habe, helfen mir meine Mitschüler.
17	Meine Mitschüler kümmern sich um mich.
22	Wenn ich Hilfe brauche, sind meine Mitschüler für mich da.
23	Meine Mitschüler verhalten sich freundschaftlich zu mir.
24	Meine Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin.
32	Ich komme mit den anderen in der Klasse gut aus.
35	Die meisten Mitschüler versuchen, gut mit mir auszukommen.

**Unterskala A (Ausschluss)**

**Pretest/Posttest  
Skalenanalyse:**

**Stichprobe  
Häufigkeiten der Itemsumme**

<b>Skala Ausschluss (Pretest)</b>			
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Gült. %</b>
13	1	0,1	0,1
14	1	0,1	0,1
16	2	0,2	0,2
17	5	0,5	0,6
18	7	0,8	0,8
19	8	0,9	0,9
20	10	1,1	1,2
21	8	0,9	0,9
22	14	1,5	1,6
23	16	1,7	1,9
24	24	2,6	2,8
25	20	2,2	2,3
26	35	3,8	4,1
27	38	4,1	4,5
28	45	4,8	5,3
29	37	4	4,3
30	46	5	5,4
31	63	6,8	7,4
32	70	7,5	8,2
33	65	7	7,6
34	57	6,1	6,7
35	76	8,2	8,9
36	64	6,9	7,5
37	52	5,6	6,1
38	39	4,2	4,6
39	31	3,3	3,6
40	18	1,9	2,1
Gesamt	852	91,7	100
Fehlend	77	8,3	
Gesamt	929	100	

<b>Skala Ausschluss (Posttest)</b>			
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Gült. %</b>
15	1	0,1	0,1
16	1	0,1	0,1
17	2	0,2	0,3
18	1	0,1	0,1
19	4	0,4	0,6
20	7	0,8	1
21	7	0,8	1
22	9	1	1,3
23	6	0,6	0,8
24	17	1,8	2,4
25	10	1,1	1,4
26	26	2,8	3,6
27	30	3,2	4,2
28	31	3,3	4,3
29	43	4,6	6
30	54	5,8	7,5
31	60	6,5	8,3
32	60	6,5	8,3
33	72	7,8	10
34	62	6,7	8,6
35	68	7,3	9,4
36	58	6,2	8,1
37	38	4,1	5,3
38	26	2,8	3,6
39	17	1,8	2,4
40	10	1,1	1,4
Gesamt	720	77,5	100
Fehlend	209	22,5	
Gesamt	929	100	

**Unterskala B (Ablehnung)**

Pretest/Posttest  
Skalenergebnisse:

Stichprobe  
Häufigkeiten der Itemsomme

Skala Ablehnung (Pretest)			
	N	%	Gült. %
20	2	0,2	0,2
22	2	0,2	0,2
24	1	0,1	0,1
25	1	0,1	0,1
26	3	0,3	0,4
27	2	0,2	0,2
28	4	0,4	0,5
29	3	0,3	0,4
30	6	0,6	0,7
31	5	0,5	0,6
32	6	0,6	0,7
33	10	1,1	1,2
34	12	1,3	1,5
35	11	1,2	1,4
36	9	1	1,1
37	14	1,5	1,7
38	11	1,2	1,4
39	23	2,5	2,8
40	32	3,4	4
41	26	2,8	3,2
42	27	2,9	3,3
43	35	3,8	4,3
44	45	4,8	5,6
45	35	3,8	4,3
46	49	5,3	6,1
47	38	4,1	4,7
48	45	4,8	5,6
49	41	4,4	5,1
50	41	4,4	5,1
51	48	5,2	5,9
52	33	3,6	4,1
53	42	4,5	5,2
54	27	2,9	3,3
55	28	3	3,5
56	31	3,3	3,8
57	15	1,6	1,9
58	15	1,6	1,9
59	14	1,5	1,7
60	6	0,6	0,7
61	6	0,6	0,7
62	1	0,1	0,1
63	3	0,3	0,4
64	1	0,1	0,1
Gesamt	809	87,1	100
Fehlend	120	12,9	
Gesamt	929	100	

Skala Ablehnung (Posttest)			
	N	%	Gült. %
26	1	0,1	0,1
28	2	0,2	0,3
29	1	0,1	0,1
30	5	0,5	0,7
31	4	0,4	0,6
32	6	0,6	0,9
33	3	0,3	0,4
34	5	0,5	0,7
35	8	0,9	1,2
36	6	0,6	0,9
37	15	1,6	2,2
38	17	1,8	2,5
39	15	1,6	2,2
40	14	1,5	2
41	21	2,3	3,1
42	26	2,8	3,8
43	28	3	4,1
44	24	2,6	3,5
45	35	3,8	5,1
46	36	3,9	5,3
47	44	4,7	6,4
48	47	5,1	6,9
49	48	5,2	7
50	51	5,5	7,5
51	44	4,7	6,4
52	50	5,4	7,3
53	33	3,6	4,8
54	30	3,2	4,4
55	21	2,3	3,1
56	15	1,6	2,2
57	15	1,6	2,2
58	7	0,8	1
59	2	0,2	0,3
60	2	0,2	0,3
61	2	0,2	0,3
62	1	0,1	0,1
Gesamt	684	73,6	100
Fehlend	245	26,4	
Gesamt	929	100	

**Unterskala C (Zuwendung)**

**Pretest/Posttest  
Skalalanalyse:**

**Stichprobe  
Häufigkeiten der Itemsomme**

<b>Skala Zuwendung (Pretest)</b>			
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Gült. %</b>
13	3	0,3	0,4
14	2	0,2	0,2
16	4	0,4	0,5
17	2	0,2	0,2
18	3	0,3	0,4
19	8	0,9	1
20	9	1	1,1
21	11	1,2	1,3
22	5	0,5	0,6
23	17	1,8	2
24	18	1,9	2,2
25	23	2,5	2,8
26	22	2,4	2,6
27	28	3	3,4
28	23	2,5	2,8
29	33	3,6	4
30	30	3,2	3,6
31	44	4,7	5,3
32	38	4,1	4,6
33	32	3,4	3,8
34	26	2,8	3,1
35	38	4,1	4,6
36	43	4,6	5,1
37	39	4,2	4,7
38	43	4,6	5,1
39	48	5,2	5,7
40	42	4,5	5
41	36	3,9	4,3
42	34	3,7	4,1
43	27	2,9	3,2
44	26	2,8	3,1
45	30	3,2	3,6
46	23	2,5	2,8
47	13	1,4	1,6
48	12	1,3	1,4
Gesamt	835	89,9	100
Fehlend	94	10,1	
Gesamt	929	100	

<b>Skala Zuwendung (Posttest)</b>			
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Gült. %</b>
14	1	0,1	0,1
15	1	0,1	0,1
16	1	0,1	0,1
18	1	0,1	0,1
19	2	0,2	0,3
20	5	0,5	0,7
21	5	0,5	0,7
22	6	0,6	0,9
23	10	1,1	1,4
24	9	1	1,3
25	23	2,5	3,3
26	9	1	1,3
27	15	1,6	2,2
28	14	1,5	2
29	17	1,8	2,4
30	27	2,9	3,9
31	21	2,3	3
32	28	3	4
33	34	3,7	4,9
34	35	3,8	5
35	36	3,9	5,2
36	48	5,2	6,9
37	42	4,5	6,1
38	36	3,9	5,2
39	36	3,9	5,2
40	28	3	4
41	44	4,7	6,3
42	43	4,6	6,2
43	40	4,3	5,8
44	30	3,2	4,3
45	15	1,6	2,2
46	16	1,7	2,3
47	9	1	1,3
48	7	0,8	1
Gesamt	694	74,7	100
Fehlend	235	25,3	
Gesamt	929	100	

„Neue Klimaskala nach Petillon“ Pretest/Posttest

**Teilstichprobe: auffällige Schüler**

**Skalenanalyse: Häufigkeiten der Itemsommen**

	N		Gültige %
59	2	2,9	3,3
61	2	2,9	3,3
65	1	1,4	1,7
73	1	1,4	1,7
74	1	1,4	1,7
77	1	1,4	1,7
79	1	1,4	1,7
81	2	2,9	3,3
83	1	1,4	1,7
84	1	1,4	1,7
87	1	1,4	1,7
89	1	1,4	1,7
90	1	1,4	1,7
91	1	1,4	1,7
94	1	1,4	1,7
95	4	5,7	6,7
96	1	1,4	1,7
97	1	1,4	1,7
100	1	1,4	1,7
102	3	4,3	5
103	2	2,9	3,3
104	1	1,4	1,7
105	2	2,9	3,3
106	1	1,4	1,7
107	1	1,4	1,7
111	5	7,1	8,3
112	1	1,4	1,7
113	1	1,4	1,7
115	1	1,4	1,7
117	1	1,4	1,7
118	1	1,4	1,7
120	1	1,4	1,7
121	1	1,4	1,7
124	1	1,4	1,7
126	1	1,4	1,7
127	1	1,4	1,7
130	1	1,4	1,7
131	1	1,4	1,7
133	1	1,4	1,7
134	1	1,4	1,7
135	2	2,9	3,3
136	2	2,9	3,3
138	1	1,4	1,7
140	1	1,4	1,7
Gesamt	60	85,7	100
Fehlend	10	14,3	
Gesamt	70	100	

	N	%	Gültige %
48	1	1,4	2,3
55	1	1,4	2,3
60	2	2,9	4,5
68	1	1,4	2,3
75	1	1,4	2,3
78	1	1,4	2,3
80	1	1,4	2,3
82	2	2,9	4,5
85	1	1,4	2,3
88	1	1,4	2,3
89	1	1,4	2,3
91	1	1,4	2,3
92	1	1,4	2,3
94	1	1,4	2,3
95	1	1,4	2,3
96	1	1,4	2,3
97	1	1,4	2,3
98	1	1,4	2,3
101	2	2,9	4,5
102	1	1,4	2,3
106	2	2,9	4,5
114	1	1,4	2,3
115	1	1,4	2,3
119	1	1,4	2,3
121	1	1,4	2,3
123	2	2,9	4,5
125	1	1,4	2,3
126	2	2,9	4,5
127	1	1,4	2,3
129	1	1,4	2,3
131	2	2,9	4,5
132	1	1,4	2,3
134	1	1,4	2,3
136	1	1,4	2,3
138	1	1,4	2,3
141	1	1,4	2,3
147	1	1,4	2,3
Gesamt	44	62,9	100
Fehlend	26	37,1	
Gesamt	70	100	

„Neue Klimaskala nach Petillon“ Pretest/Posttest  
**Teilstichprobe: auffällige Schüler**  
**Skalenanalyse: Häufigkeiten der mTW-Werte VGr/KGr**

		N	%	Gült. %
VGr	22	1	5,3	5,9
	23	2	10,5	11,8
	25	1	5,3	5,9
	28	1	5,3	5,9
	29	1	5,3	5,9
	32	1	5,3	5,9
	34	1	5,3	5,9
	40	2	10,5	11,8
	41	1	5,3	5,9
	45	3	15,8	17,6
	46	1	5,3	5,9
	48	1	5,3	5,9
	57	1	5,3	5,9
	Gesamt	17	89,5	100,0
	Fehlend	2	10,5	
	Gesamt	19	100,0	
KGr	22	1	2,0	2,3
	28	1	2,0	2,3
	30	1	2,0	2,3
	31	2	3,9	4,7
	33	1	2,0	2,3
	35	3	5,9	7,0
	36	1	2,0	2,3
	37	5	9,8	11,6
	38	1	2,0	2,3
	39	1	2,0	2,3
	40	3	5,9	7,0
	42	3	5,9	7,0
	43	1	2,0	2,3
	45	2	3,9	4,7
	47	1	2,0	2,3
	50	2	3,9	4,7
	52	1	2,0	2,3
	53	1	2,0	2,3
	55	1	2,0	2,3
	56	1	2,0	2,3
	59	1	2,0	2,3
	60	1	2,0	2,3
	62	1	2,0	2,3
	63	3	5,9	7,0
	64	2	3,9	4,7
	65	1	2,0	2,3
	67	1	2,0	2,3
	Gesamt	43	84,3	100,0
	Fehlend	8	15,7	
	Gesamt	51	100,0	

		N	%	Gült. %
VGr	20	2	10,5	12,5
	23	1	5,3	6,3
	26	1	5,3	6,3
	30	1	5,3	6,3
	32	1	5,3	6,3
	33	1	5,3	6,3
	36	1	5,3	6,3
	38	2	10,5	12,5
	42	1	5,3	6,3
	54	1	5,3	6,3
	56	2	10,5	12,5
	59	1	5,3	6,3
	61	1	5,3	6,3
	Gesamt	16	84,2	100,0
	Fehlend	3	15,8	
	Gesamt	19	100,0	
KGr	23	1	2,0	3,6
	28	1	2,0	3,6
	31	1	2,0	3,6
	32	1	2,0	3,6
	34	1	2,0	3,6
	35	2	3,9	7,1
	36	1	2,0	3,6
	37	2	3,9	7,1
	40	3	5,9	10,7
	42	1	2,0	3,6
	47	1	2,0	3,6
	48	1	2,0	3,6
	51	1	2,0	3,6
	53	1	2,0	3,6
	54	1	2,0	3,6
	56	1	2,0	3,6
	57	1	2,0	3,6
	60	2	3,9	7,1
	63	1	2,0	3,6
	64	1	2,0	3,6
	65	1	2,0	3,6
	68	1	2,0	3,6
	71	1	2,0	3,6
	Gesamt	28	54,9	100,0
	Fehlend	23	45,1	
	Gesamt	51	100,0	

**Unterskala A (Ausschluss) Pretest/Posttest**  
**Teilstichprobe: auffällige Schüler**  
**Skalenanalyse: Häufigkeiten der Itemsomme**

<b>Skala A Ausschluss (Pretest) auffällige Schüler</b>			
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Gült. %</b>
13	1	1,4	1,5
16	1	1,4	1,5
17	1	1,4	1,5
18	3	4,3	4,5
19	2	2,9	3
20	1	1,4	1,5
21	2	2,9	3
22	1	1,4	1,5
23	3	4,3	4,5
24	1	1,4	1,5
25	4	5,7	6,1
26	1	1,4	1,5
27	4	5,7	6,1
28	2	2,9	3
29	4	5,7	6,1
30	5	7,1	7,6
31	9	12,9	13,6
32	3	4,3	4,5
33	3	4,3	4,5
34	3	4,3	4,5
35	3	4,3	4,5
36	3	4,3	4,5
37	4	5,7	6,1
38	1	1,4	1,5
40	1	1,4	1,5
Gesamt	66	94,3	100
Fehlend	4	5,7	
Gesamt	70	100	

<b>Skala A Ausschluss (Posttest) auffällige Schüler</b>			
		<b>%</b>	<b>Gült. %</b>
18	1	1,4	2
21	1	1,4	2
22	2	2,9	4
23	3	4,3	6
24	4	5,7	8
25	2	2,9	4
27	4	5,7	8
28	2	2,9	4
29	7	10	14
30	3	4,3	6
31	4	5,7	8
32	1	1,4	2
33	2	2,9	4
34	1	1,4	2
35	8	11,4	16
36	3	4,3	6
37	2	2,9	4
Gesamt	50	71,4	100
Fehlend	20	28,6	
Gesamt	70	100	

**Unterskala B (Ablehnung) Pretest/Posttest**  
**Teilstichprobe: auffällige Schüler**  
**Skalenanalyse: Häufigkeiten der Itemsomme**

<b>Skala B Ablehnung (Pretest) auffällige Schüler</b>			
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Gült. %</b>
20		1,4	1,5
26	1	1,4	1,5
28	1	1,4	1,5
30	1	1,4	1,5
31	1	1,4	1,5
33	3	4,3	4,5
34	3	4,3	4,5
35	3	4,3	4,5
37	6	8,6	9,1
38	1	1,4	1,5
39	5	7,1	7,6
40	2	2,9	3
41	1	1,4	1,5
42	4	5,7	6,1
43	1	1,4	1,5
44	3	4,3	4,5
45	3	4,3	4,5
46	1	1,4	1,5
47	1	1,4	1,5
48	2	2,9	3
49	3	4,3	4,5
50	3	4,3	4,5
51	2	2,9	3
52	3	4,3	4,5
53	2	2,9	3
54	1	1,4	1,5
55	4	5,7	6,1
56	2	2,9	3
58	1	1,4	1,5
63	1	1,4	1,5
Gesamt	66	94,3	100
Fehlend	4		
Gesamt	70	100	

<b>Skala B Ablehnung (Posttest) auffällige Schüler</b>			
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Gült. %</b>
31	1	1,4	2,1
32	1	1,4	2,1
33	1	1,4	2,1
34	2	2,9	4,2
36	1	1,4	2,1
38	3	4,3	6,3
40	3	4,3	6,3
41	5	7,1	10,4
42	1	1,4	2,1
43	3	4,3	6,3
45	3	4,3	6,3
46	3	4,3	6,3
47	3	4,3	6,3
48	2	2,9	4,2
49	3	4,3	6,3
50	2	2,9	4,2
51	2	2,9	4,2
52	2	2,9	4,2
53	1	1,4	2,1
54	2	2,9	4,2
56	3	4,3	6,3
57	1	1,4	2,1
Gesamt	48	68,6	100
Fehlend	22	31,4	
Gesamt	70	100	

**Unterskala C (Zuwendung) Pretest/Posttest**  
**Teilstichprobe: auffällige Schüler**  
**Skalenanalyse: Häufigkeiten der Itemsomme**

<b>Skala C Zuwendung (Pretest) auffällige Schüler</b>			
	N	%	Gült. %
13	1	1,4	1,5
14	1	1,4	1,5
16	2	2,9	3,1
19	2	2,9	3,1
20	2	2,9	3,1
22	1	1,4	1,5
23	2	2,9	3,1
24	1	1,4	1,5
25	5	7,1	7,7
26	3	4,3	4,6
27	1	1,4	1,5
28	4	5,7	6,2
29	3	4,3	4,6
30	3	4,3	4,6
31	4	5,7	6,2
32	2	2,9	3,1
33	3	4,3	4,6
34	1	1,4	1,5
35	1	1,4	1,5
36	4	5,7	6,2
37	1	1,4	1,5
38	2	2,9	3,1
39	3	4,3	4,6
40	2	2,9	3,1
41	2	2,9	3,1
42	1	1,4	1,5
43	2	2,9	3,1
44	2	2,9	3,1
45	3	4,3	4,6
46	1	1,4	1,5
Gesamt	65	92,9	100
Fehlend	5	7,1	
Gesamt	70	100	

<b>Skala C Zuwendung (Posttest) auffällige Schüler</b>			
	N	%	Gült. %
14	1	1,4	2,2
21	1	1,4	2,2
22	2	2,9	4,3
23	1	1,4	2,2
24	1	1,4	2,2
25	1	1,4	2,2
26	2	2,9	4,3
27	2	2,9	4,3
28	1	1,4	2,2
29	2	2,9	4,3
30	4	5,7	8,7
31	2	2,9	4,3
32	4	5,7	8,7
33	3	4,3	6,5
34	1	1,4	2,2
36	2	2,9	4,3
37	1	1,4	2,2
38	3	4,3	6,5
39	3	4,3	6,5
40	2	2,9	4,3
41	1	1,4	2,2
42	1	1,4	2,2
43	2	2,9	4,3
44	3	4,3	6,5
Gesamt	46	65,7	100
Fehlend	24	34,3	
Gesamt	70	100	

mTW-Werte der auffälligen Schüler Pretest

		N	%	Gült. %
VGr	22	1	5,3	5,9
	23	2	10,5	11,8
	25	1	5,3	5,9
	28	1	5,3	5,9
	29	1	5,3	5,9
	32	1	5,3	5,9
	34	1	5,3	5,9
	40	2	10,5	11,8
	41	1	5,3	5,9
	45	3	15,8	17,6
	46	1	5,3	5,9
	48	1	5,3	5,9
	57	1	5,3	5,9
	Gesamt	17	89,5	100,0
	Fehlend	2	10,5	
	Gesamt	19	100,0	
KGr	22	1	2,0	2,3
	28	1	2,0	2,3
	30	1	2,0	2,3
	31	2	3,9	4,7
	33	1	2,0	2,3
	35	3	5,9	7,0
	36	1	2,0	2,3
	37	5	9,8	11,6
	38	1	2,0	2,3
	39	1	2,0	2,3
	40	3	5,9	7,0
	42	3	5,9	7,0
	43	1	2,0	2,3
	45	2	3,9	4,7
	47	1	2,0	2,3
	50	2	3,9	4,7
	52	1	2,0	2,3
	53	1	2,0	2,3
	55	1	2,0	2,3
	56	1	2,0	2,3
	59	1	2,0	2,3
	60	1	2,0	2,3
	62	1	2,0	2,3
	63	3	5,9	7,0
	64	2	3,9	4,7
	65	1	2,0	2,3
	67	1	2,0	2,3
	Gesamt	43	84,3	100,0
	Fehlend	8	15,7	
	Gesamt	51	100,0	

mTW-Werte der auffälligen Schüler Posttest

Gruppe		N	%	Gült. %
VGr	20	2	10,5	12,5
	23	1	5,3	6,3
	26	1	5,3	6,3
	30	1	5,3	6,3
	32	1	5,3	6,3
	33	1	5,3	6,3
	36	1	5,3	6,3
	38	2	10,5	12,5
	42	1	5,3	6,3
	54	1	5,3	6,3
	56	2	10,5	12,5
	59	1	5,3	6,3
	61	1	5,3	6,3
	Gesamt	16	84,2	100,0
	Fehlend	3	15,8	
	Gesamt	19	100,0	
KGr	23	1	2,0	3,6
	28	1	2,0	3,6
	31	1	2,0	3,6
	32	1	2,0	3,6
	34	1	2,0	3,6
	35	2	3,9	7,1
	36	1	2,0	3,6
	37	2	3,9	7,1
	40	3	5,9	10,7
	42	1	2,0	3,6
	47	1	2,0	3,6
	48	1	2,0	3,6
	51	1	2,0	3,6
	53	1	2,0	3,6
	54	1	2,0	3,6
	56	1	2,0	3,6
	57	1	2,0	3,6
	60	2	3,9	7,1
	63	1	2,0	3,6
	64	1	2,0	3,6
	65	1	2,0	3,6
	68	1	2,0	3,6
	71	1	2,0	3,6
	Gesamt	28	54,9	100,0
	Fehlend	23	45,1	
	Gesamt	51	100,0	

## Itemanalysen

### Reliabilitätstests

„Neue Klimaskala nach Petillon“    Pretest    Stichprobe

		Mean	Std Dev	Cases
1.	IT_1	2,7261	,8322	763,0
2.	IT_2	2,1415	,8996	763,0
3.	IT_3	1,9253	,8849	763,0
4.	IT_4	3,4063	,8573	763,0
5.	IT_5	2,7457	1,0057	763,0
6.	IT_6	3,3879	,7557	763,0
7.	IT_7	2,6514	,9273	763,0
8.	IT_8	3,3224	,8377	763,0
9.	IT_9	3,7038	,7812	763,0
10.	IT_10	2,9987	,9143	763,0
11.	IT_11	2,8689	,9397	763,0
12.	IT_12	2,2516	,9003	763,0
13.	IT_13	3,5190	,7375	763,0
14.	IT_14	2,5806	,9840	763,0
15.	IT_15	3,6920	,6567	763,0
16.	IT_16	2,6763	,9981	763,0
17.	IT_17	2,6776	,9589	763,0
18.	IT_18	3,6107	,7056	763,0
19.	IT_19	3,5885	,6608	763,0
20.	IT_20	2,7851	,9227	763,0
21.	IT_21	3,4875	,7500	763,0
22.	IT_22	2,9489	,9342	763,0
23.	IT_23	3,0564	,8500	763,0
24.	IT_24	2,9004	1,0120	763,0
25.	IT_25	3,1009	,9358	763,0
26.	IT_26	3,3997	,8395	763,0
27.	IT_27	2,4037	,9061	763,0
28.	IT_28	3,4613	,7491	763,0
29.	IT_29	2,4836	,9805	763,0
30.	IT_30	3,4299	,8473	763,0
31.	IT_31	1,8781	,8707	763,0
32.	IT_32	3,1258	,8603	763,0
33.	IT_33	2,7156	,8986	763,0
34.	IT_34	3,3997	,9086	763,0
35.	IT_35	2,9253	,8953	763,0
36.	IT_36	2,8519	,8467	763,0
37.	IT_37	2,4836	,9197	763,0
38.	IT_38	3,3447	,9365	763,0

#### Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_1	109,9305	333,6526	,5333	,9401
IT_2	110,5151	336,1530	,4122	,9411
IT_3	110,7313	338,0839	,3593	,9416
IT_4	109,2503	340,8310	,2841	,9421

IT_5	109,9109	328,4960	,5775	,9398
IT_6	109,2687	335,7138	,5154	,9403
IT_7	110,0052	327,9160	,6486	,9391
IT_8	109,3342	339,1309	,3477	,9416
IT_9	108,9528	340,8902	,3140	,9417
IT_10	109,6579	329,2385	,6174	,9394
IT_11	109,7877	326,5087	,6822	,9388
IT_12	110,4050	333,6954	,4880	,9405
IT_13	109,1376	337,2711	,4705	,9406
IT_14	110,0760	330,0677	,5460	,9400
IT_15	108,9646	338,0499	,5002	,9405
IT_16	109,9803	327,8041	,6021	,9395
IT_17	109,9790	327,5849	,6354	,9392
IT_18	109,0459	339,8470	,3926	,9411
IT_19	109,0682	339,2368	,4472	,9408
IT_20	109,8716	326,7315	,6888	,9388
IT_21	109,1691	337,9333	,4375	,9408
IT_22	109,7077	326,2360	,6949	,9387
IT_23	109,6003	328,6235	,6883	,9389
IT_24	109,7562	327,0035	,6156	,9394
IT_25	109,5557	331,2472	,5413	,9401
IT_26	109,2569	333,8447	,5218	,9402
IT_27	110,2529	334,3126	,4655	,9407
IT_28	109,1953	338,3332	,4233	,9409
IT_29	110,1730	328,8467	,5835	,9397
IT_30	109,2267	335,3068	,4684	,9406
IT_31	110,7785	343,2986	,2015	,9428
IT_32	109,5308	329,8452	,6392	,9393
IT_33	109,9410	327,0897	,6972	,9387
IT_34	109,2569	331,6610	,5461	,9400
IT_35	109,7313	328,7899	,6458	,9392
IT_36	109,8047	328,1652	,7066	,9387
IT_37	110,1730	332,3926	,5165	,9403
IT_38	109,3119	329,4406	,5954	,9396
<b>N of Cases = 763    N of Items = 38    Alpha = ,9416</b>				

„Neue Klimaskala nach Petillon“		Mean	Std Dev	Posttest Stichprobe
				Cases
1.	IT_1_2	2,8742	,8165	612,0
2.	IT_2_2	2,1895	,8467	612,0
3.	IT_3_2	2,0098	,8751	612,0
4.	IT_4_2	3,5654	,7680	612,0
5.	IT_5_2	2,8889	,9526	612,0
6.	IT_6_2	3,4542	,7004	612,0
7.	IT_7_2	2,7582	,9030	612,0
8.	IT_8_2	3,3399	,8084	612,0
9.	IT_9_2	3,8023	,6385	612,0
10.	IT_10_2	3,0719	,8871	612,0
11.	IT_11_2	2,8856	,9278	612,0
12.	IT_12_2	2,3873	,8966	612,0
13.	IT_13_2	3,4641	,7351	612,0
14.	IT_14_2	2,7631	,9389	612,0
15.	IT_15_2	3,7059	,6537	612,0

16.	IT_16_2	2,8382	,9462	612,0
17.	IT_17_2	2,7451	,9661	612,0
18.	IT_18_2	3,6095	,7478	612,0
19.	IT_19_2	3,5817	,6829	612,0
20.	IT_20_2	2,8252	,9121	612,0
21.	IT_21_2	3,4820	,7577	612,0
22.	IT_22_2	2,9853	,9409	612,0
23.	IT_23_2	3,0915	,8647	612,0
24.	IT_24_2	2,9281	,9916	612,0
25.	IT_25_2	3,1520	,9036	612,0
26.	IT_26_2	3,3529	,8503	612,0
27.	IT_27_2	2,5523	,8931	612,0
28.	IT_28_2	3,4265	,7027	612,0
29.	IT_29_2	2,5098	,9444	612,0
30.	IT_30_2	3,5147	,7621	612,0
31.	IT_31_2	1,9493	,8364	612,0
32.	IT_32_2	3,1569	,8610	612,0
33.	IT_33_2	2,7320	,8677	612,0
34.	IT_34_2	3,2941	,9617	612,0
35.	IT_35_2	2,9788	,8740	612,0
36.	IT_36_2	2,9134	,8354	612,0
37.	IT_37_2	2,5752	,9042	612,0
38.	IT_38_2	3,2974	,9452	612,0

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_1_2	111,7778	234,4350	,4938	,9089
IT_2_2	112,4624	235,1164	,4473	,9094
IT_3_2	112,6422	235,6115	,4121	,9099
IT_4_2	111,0866	237,8305	,3811	,9102
IT_5_2	111,7631	229,8767	,5769	,9076
IT_6_2	111,1977	235,2063	,5470	,9085
IT_7_2	111,8938	229,5223	,6254	,9070
IT_8_2	111,3121	237,1905	,3857	,9102
IT_9_2	110,8497	240,3734	,3368	,9107
IT_10_2	111,5801	229,7366	,6294	,9070
IT_11_2	111,7663	228,2252	,6550	,9065
IT_12_2	112,2647	233,6254	,4750	,9091
IT_13_2	111,1879	234,6340	,5450	,9084
IT_14_2	111,8889	230,5834	,5605	,9079
IT_15_2	110,9461	237,1051	,4926	,9092
IT_16_2	111,8137	228,6821	,6245	,9069
IT_17_2	111,9069	227,5150	,6519	,9065
IT_18_2	111,0425	237,4385	,4101	,9099
IT_19_2	111,0703	236,2029	,5135	,9089
IT_20_2	111,8268	228,7817	,6464	,9067
IT_21_2	111,1699	235,0349	,5096	,9088
IT_22_2	111,6667	227,2831	,6796	,9061
IT_23_2	111,5605	228,0798	,7129	,9059
IT_24_2	111,7239	230,3737	,5345	,9082
IT_25_2	111,5000	231,1931	,5618	,9079
IT_26_2	111,2990	235,2574	,4396	,9095

IT_27_2	112,0997	240,7806	,2118	,9126
IT_28_2	111,2255	243,1013	,1758	,9124
IT_29_2	112,1422	238,0992	,2902	,9117
IT_30_2	111,1373	242,4165	,1876	,9124
IT_31_2	112,7026	243,7674	,1141	,9136
IT_32_2	111,4951	240,1522	,2456	,9120
IT_33_2	111,9199	238,0574	,3226	,9111
IT_34_2	111,3578	238,3447	,2754	,9119
IT_35_2	111,6732	240,0534	,2448	,9121
IT_36_2	111,7386	238,2589	,3293	,9109
IT_37_2	112,0768	239,1938	,2659	,9119
IT_38_2	111,3546	238,7824	,2661	,9120

**N of Cases = 612,0    N of Items = 38    Alpha = ,9117**

### Unterskala A (Ausschluss) Pretest Stichprobe

	Mean	Std Dev	Cases
1. IT_4	3,4237	,8453	852,0
2. IT_10	3,0023	,9147	852,0
3. IT_11	2,8803	,9461	852,0
4. IT_15	3,7031	,6394	852,0
5. IT_18	3,6162	,6954	852,0
6. IT_25	3,1056	,9366	852,0
7. IT_27	2,4167	,9089	852,0
8. IT_34	3,4061	,9144	852,0
9. IT_37	2,5070	,9268	852,0
10. IT_38	3,3545	,9394	852,0

### Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_4	27,9918	24,3066	,2775	,8054
IT_10	28,4131	21,7234	,5599	,7737
IT_11	28,5352	21,1139	,6124	,7667
IT_15	27,7124	24,2404	,4264	,7904
IT_18	27,7993	24,3275	,3678	,7950
IT_25	28,3099	22,3692	,4613	,7859
IT_27	28,9988	22,8096	,4259	,7899
IT_34	28,0094	21,7343	,5587	,7739
IT_37	28,9085	22,3958	,4650	,7854
IT_38	28,0610	21,2677	,5983	,7686

**N of Cases = 852    N of Items = 10    Alpha = ,8014**

### Unterskala A (Ausschluss) Posttest Stichprobe

	Mean	Std Dev	Cases
1. IT_4_2	3,5653	,7633	720,0
2. IT_10_2	3,0708	,8899	720,0
3. IT_11_2	2,9069	,9292	720,0
4. IT_15_2	3,7097	,6506	720,0
5. IT_18_2	3,6014	,7557	720,0
6. IT_25_2	3,1750	,9043	720,0

7.	IT_27_2	2,5472	,8954	720,0
8.	IT_34_2	3,2986	,9645	720,0
9.	IT_37_2	2,5611	,9007	720,0
10.	IT_38_2	3,3000	,9502	720,0

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_4_2	28,1708	17,8108	,3184	,6883
IT_10_2	28,6653	16,3843	,4537	,6647
IT_11_2	28,8292	16,4256	,4190	,6707
IT_15_2	28,0264	17,8282	,3992	,6787
IT_18_2	28,1347	17,8247	,3211	,6879
IT_25_2	28,5611	16,7000	,3960	,6751
IT_27_2	29,1889	17,4552	,2925	,6935
IT_34_2	28,4375	16,4968	,3852	,6772
IT_37_2	29,1750	17,4102	,2958	,6930
IT_38_2	28,4361	16,7191	,3633	,6814

**N of Cases = 720    N of Items = 10    Alpha = ,7037**

### Unterskala B (Ablehnung) Pretest      Stichprobe

	Mean	Std Dev	Cases
1. IT_2	2,1471	,8952	809,0
2. IT_3	1,9333	,8847	809,0
3. IT_6	3,3968	,7509	809,0
4. IT_8	3,3226	,8405	809,0
5. IT_12	2,2522	,8945	809,0
6. IT_13	3,5216	,7345	809,0
7. IT_19	3,5958	,6571	809,0
8. IT_20	2,7911	,9185	809,0
9. IT_21	3,4907	,7464	809,0
10. IT_26	3,3918	,8493	809,0
11. IT_28	3,4697	,7375	809,0
12. IT_29	2,4796	,9812	809,0
13. IT_30	3,4475	,8355	809,0
14. IT_31	1,8949	,8732	809,0
15. IT_33	2,7206	,8920	809,0
16. IT_36	2,8517	,8474	809,0

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_2	44,5600	50,2937	,4034	,8493
IT_3	44,7738	51,2743	,3284	,8531
IT_6	43,3103	50,3826	,4944	,8446
IT_8	43,3844	50,5389	,4161	,8484
IT_12	44,4549	49,9587	,4317	,8478
IT_13	43,1854	50,5101	,4950	,8447
IT_19	43,1112	51,1733	,4906	,8454

IT_20	43,9159	47,6315	,6106	,8378	
IT_21	43,2163	50,2861	,5076	,8441	
IT_26	43,3152	49,1765	,5305	,8425	
IT_28	43,2373	50,4560	,4980	,8445	
IT_29	44,2274	48,0150	,5324	,8423	
IT_30	43,2596	49,6479	,4987	,8442	
IT_31	44,8121	53,3409	,1657	,8612	
IT_33	43,9864	47,6446	,6316	,8368	
IT_36	43,8554	47,9407	,6441	,8365	
<b>N of Cases =</b>	<b>809</b>	<b>N of Items =</b>	<b>16</b>	<b>Alpha =</b>	<b>,8536</b>

**Unterskala B (Ablehnung) Posttest Stichprobe**

	Mean	Std Dev	Cases
1. IT_2_2	2,1901	,8464	684,0
2. IT_3_2	1,9985	,8700	684,0
3. IT_6_2	3,4503	,7090	684,0
4. IT_8_2	3,3275	,8141	684,0
5. IT_12_2	2,4006	,8910	684,0
6. IT_13_2	3,4547	,7276	684,0
7. IT_19_2	3,5775	,6790	684,0
8. IT_20_2	2,8333	,9111	684,0
9. IT_21_2	3,4795	,7486	684,0
10. IT_26_2	3,3494	,8586	684,0
11. IT_28_2	3,4211	,7146	684,0
12. IT_29_2	2,5278	,9547	684,0
13. IT_30_2	3,5029	,7832	684,0
14. IT_31_2	1,9605	,8400	684,0
15. IT_33_2	2,7588	,8786	684,0
16. IT_36_2	2,9152	,8445	684,0

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_2_2	44,9576	34,7200	,3856	,7610
IT_3_2	45,1491	34,6600	,3774	,7617
IT_6_2	43,6974	34,7941	,4766	,7551
IT_8_2	43,8202	34,6543	,4138	,7587
IT_12_2	44,7471	34,2771	,4037	,7594
IT_13_2	43,6930	34,4678	,5016	,7529
IT_19_2	43,5702	34,8984	,4890	,7547
IT_20_2	44,3143	33,1353	,5069	,7498
IT_21_2	43,6681	34,5442	,4748	,7546
IT_26_2	43,7982	34,4424	,4071	,7591
IT_28_2	43,7266	36,9837	,2058	,7740
IT_29_2	44,6199	35,1145	,2879	,7704
IT_30_2	43,6447	36,3641	,2440	,7720
IT_31_2	45,1871	37,8185	,0734	,7861
IT_33_2	44,3889	34,8266	,3553	,7636
IT_36_2	44,2325	35,0337	,3537	,7637

**N of Cases = 684      N of Items = 16      Alpha = ,7740**

**Unterskala C (Zuwendung) Pretest Stichprobe**

		Mean	Std Dev	Cases
1.	IT_1	2,7305	,8226	835,0
2.	IT_5	2,7365	,9952	835,0
3.	IT_7	2,6419	,9226	835,0
4.	IT_9	3,7138	,7670	835,0
5.	IT_14	2,5760	,9744	835,0
6.	IT_16	2,6671	,9949	835,0
7.	IT_17	2,6778	,9598	835,0
8.	IT_22	2,9389	,9355	835,0
9.	IT_23	3,0503	,8551	835,0
10.	IT_24	2,8970	1,0209	835,0
11.	IT_32	3,1174	,8709	835,0
12.	IT_35	2,9234	,8957	835,0

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_1	31,9401	48,3321	,5295	,8838
IT_5	31,9341	45,9465	,6025	,8801
IT_7	32,0287	46,0999	,6476	,8775
IT_9	30,9569	51,7272	,2493	,8961
IT_14	32,0946	46,6973	,5570	,8827
IT_16	32,0036	45,6846	,6239	,8788
IT_17	31,9928	45,6067	,6585	,8768
IT_22	31,7317	45,0982	,7236	,8731
IT_23	31,6204	46,5044	,6713	,8766
IT_24	31,7737	45,1441	,6472	,8774
IT_32	31,5533	47,1923	,5946	,8805
IT_35	31,7473	46,7958	,6093	,8796

**N of Cases = 835****N of Items = 12****Alpha = ,8893****Unterskala C (Zuwendung) Posttest Stichprobe**

		Mean	Std Dev	Cases
1.	IT_1_2	2,8790	,8075	694,0
2.	IT_5_2	2,8934	,9490	694,0
3.	IT_7_2	2,7637	,8983	694,0
4.	IT_9_2	3,7911	,6631	694,0
5.	IT_14_2	2,7695	,9282	694,0
6.	IT_16_2	2,8487	,9482	694,0
7.	IT_17_2	2,7622	,9638	694,0
8.	IT_22_2	2,9899	,9374	694,0
9.	IT_23_2	3,0994	,8563	694,0
10.	IT_24_2	2,9510	,9995	694,0
11.	IT_32_2	3,1657	,8528	694,0
12.	IT_35_2	2,9741	,8725	694,0

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item	Scale Variance if Item	Corrected Item- Total	Alpha if Item
--	--------------------------	------------------------------	-----------------------------	------------------

	Deleted	Deleted	Correlation	Deleted	
IT_ 1_2	33,0086	38,0201	,4981	,8415	
IT_ 5_2	32,9942	35,5815	,6316	,8314	
IT_ 7_2	33,1239	35,7220	,6615	,8296	
IT_ 9_2	32,0965	40,7280	,2912	,8529	
IT_14_2	33,1182	35,9196	,6157	,8328	
IT_16_2	33,0389	35,0504	,6843	,8273	
IT_17_2	33,1254	34,6062	,7141	,8247	
IT_22_2	32,8977	34,2969	,7703	,8207	
IT_23_2	32,7882	35,5784	,7166	,8262	
IT_24_2	32,9366	35,1648	,6300	,8313	
IT_32_2	32,7219	42,5041	,0361	,8707	
IT_35_2	32,9135	42,7400	,0115	,8728	
<b>N of Cases =</b>	<b>694</b>	<b>N of Items =</b>	<b>12</b>	<b>Alpha =</b>	<b>,8512</b>

## „Neue Klimaskala nach Petillon“ Pretest

## Teilstichprobe: auffällige Schüler

		Mean	Std Dev	Cases
1.	IT_1	2,4000	,8675	60,0
2.	IT_2	2,0333	,9561	60,0
3.	IT_3	1,9167	,9618	60,0
4.	IT_4	3,2500	,9136	60,0
5.	IT_5	2,6500	1,1173	60,0
6.	IT_6	2,9667	,9382	60,0
7.	IT_7	2,4500	,9987	60,0
8.	IT_8	3,0500	,9464	60,0
9.	IT_9	3,4333	,9806	60,0
10.	IT_10	2,7500	,9677	60,0
11.	IT_11	2,5667	1,0146	60,0
12.	IT_12	1,9833	,8924	60,0
13.	IT_13	3,1667	,9236	60,0
14.	IT_14	2,2333	,9977	60,0
15.	IT_15	3,5167	,7009	60,0
16.	IT_16	2,6167	1,1363	60,0
17.	IT_17	2,4000	,9949	60,0
18.	IT_18	3,3833	,8253	60,0
19.	IT_19	3,4500	,7686	60,0
20.	IT_20	2,5167	,9999	60,0
21.	IT_21	3,2167	,9223	60,0
22.	IT_22	2,7167	1,0591	60,0
23.	IT_23	2,8000	,9881	60,0
24.	IT_24	2,5667	1,1103	60,0
25.	IT_25	2,9500	1,0321	60,0
26.	IT_26	3,1667	,9771	60,0
27.	IT_27	2,1667	,9943	60,0
28.	IT_28	3,2833	,9223	60,0
29.	IT_29	2,2500	,9500	60,0
30.	IT_30	3,2500	1,0189	60,0
31.	IT_31	2,0333	1,0571	60,0
32.	IT_32	2,6667	,9858	60,0
33.	IT_33	2,4667	1,0809	60,0
34.	IT_34	2,9000	1,2031	60,0
35.	IT_35	2,6833	1,0969	60,0
36.	IT_36	2,5167	,9654	60,0
37.	IT_37	2,0833	,9074	60,0
38.	IT_38	2,8167	1,2142	60,0

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_1	100,8667	460,3887	,4582	,9464
IT_2	101,2333	464,9955	,2980	,9476
IT_3	101,3500	457,8246	,4725	,9464
IT_4	100,0167	467,6099	,2469	,9479
IT_5	100,6167	443,5963	,7087	,9445
IT_6	100,3000	452,1458	,6309	,9453
IT_7	100,8167	447,1353	,7118	,9446

IT_8	100,2167	466,5455	,2631	,9478
IT_9	99,8333	462,1073	,3589	,9472
IT_10	100,5167	450,1862	,6594	,9450
IT_11	100,7000	448,1458	,6757	,9449
IT_12	101,2833	456,7150	,5424	,9459
IT_13	100,1000	455,6508	,5502	,9458
IT_14	101,0333	456,1345	,4944	,9462
IT_15	99,7500	459,6483	,6009	,9457
IT_16	100,6500	445,8924	,6463	,9450
IT_17	100,8667	449,9480	,6459	,9451
IT_18	99,8833	459,1556	,5192	,9461
IT_19	99,8167	461,3726	,4917	,9463
IT_20	100,7500	445,0042	,7632	,9442
IT_21	100,0500	467,1331	,2562	,9478
IT_22	100,5500	443,1331	,7612	,9441
IT_23	100,4667	446,9311	,7251	,9445
IT_24	100,7000	445,4000	,6736	,9448
IT_25	100,3167	451,2370	,5906	,9455
IT_26	100,1000	449,9559	,6583	,9450
IT_27	101,1000	457,5153	,4630	,9465
IT_28	99,9833	462,4912	,3745	,9470
IT_29	101,0167	454,7963	,5553	,9458
IT_30	100,0167	454,5590	,5202	,9461
IT_31	101,2333	469,9107	,1565	,9489
IT_32	100,6000	450,8542	,6300	,9452
IT_33	100,8000	442,5017	,7593	,9441
IT_34	100,3667	451,3887	,4961	,9464
IT_35	100,5833	443,8404	,7174	,9445
IT_36	100,7500	447,7161	,7234	,9446
IT_37	101,1833	454,0167	,6040	,9455
IT_38	100,4500	448,7602	,5436	,9460

**N of Cases = 60 N of Items = 38 Alpha = ,9472**

„Neue Klimaskala nach Petillon“ Posttest

**Teilstichprobe: auffällige Schüler**

		Mean	Std Dev	Cases
1.	IT_1_2	2,8140	,9576	43,0
2.	IT_2_2	2,2558	1,0931	43,0
3.	IT_3_2	1,8140	,8798	43,0
4.	IT_4_2	3,2791	1,0077	43,0
5.	IT_5_2	2,5116	,9849	43,0
6.	IT_6_2	3,2791	,8259	43,0
7.	IT_7_2	2,5349	,9347	43,0
8.	IT_8_2	3,1163	1,0737	43,0
9.	IT_9_2	3,6512	,9228	43,0
10.	IT_10_2	2,7674	1,0428	43,0
11.	IT_11_2	2,5581	1,0977	43,0
12.	IT_12_2	2,2791	1,0311	43,0
13.	IT_13_2	3,2326	,9471	43,0
14.	IT_14_2	2,3953	,9547	43,0
15.	IT_15_2	3,5116	,8556	43,0
16.	IT_16_2	2,6977	1,0586	43,0
17.	IT_17_2	2,4186	,9816	43,0
18.	IT_18_2	3,4651	,7351	43,0

19.	IT_19_2	3,2326	,9216	43,0
20.	IT_20_2	2,5814	1,0518	43,0
21.	IT_21_2	3,1163	,9312	43,0
22.	IT_22_2	2,6744	1,1067	43,0
23.	IT_23_2	2,8140	,9576	43,0
24.	IT_24_2	2,5116	1,0322	43,0
25.	IT_25_2	2,7674	1,0428	43,0
26.	IT_26_2	3,1163	,9564	43,0
27.	IT_27_2	2,4186	,7938	43,0
28.	IT_28_2	3,4186	,7314	43,0
29.	IT_29_2	2,4186	,8792	43,0
30.	IT_30_2	3,4186	,8517	43,0
31.	IT_31_2	1,7907	,8607	43,0
32.	IT_32_2	3,0930	1,0423	43,0
33.	IT_33_2	2,7209	,9593	43,0
34.	IT_34_2	3,0000	1,0465	43,0
35.	IT_35_2	2,7674	,9961	43,0
36.	IT_36_2	2,8837	,8786	43,0
37.	IT_37_2	2,3721	,8735	43,0
38.	IT_38_2	3,1163	1,0513	43,0

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_1_2	104,0000	295,7619	,5884	,9089
IT_2_2	104,5581	290,5382	,6528	,9078
IT_3_2	105,0000	301,5238	,4504	,9107
IT_4_2	103,5349	301,2547	,3942	,9114
IT_5_2	104,3023	289,5017	,7634	,9065
IT_6_2	103,5349	297,9690	,6105	,9090
IT_7_2	104,2791	292,1107	,7222	,9073
IT_8_2	103,6977	299,3588	,4185	,9111
IT_9_2	103,1628	302,9491	,3816	,9115
IT_10_2	104,0465	286,8073	,7974	,9058
IT_11_2	104,2558	288,7187	,7007	,9070
IT_12_2	104,5349	295,7309	,5433	,9094
IT_13_2	103,5814	296,0111	,5877	,9089
IT_14_2	104,4186	295,2968	,6050	,9087
IT_15_2	103,3023	294,2636	,7176	,9077
IT_16_2	104,1163	289,9147	,6941	,9072
IT_17_2	104,3953	293,6733	,6368	,9082
IT_18_2	103,3488	305,0897	,4061	,9113
IT_19_2	103,5814	300,2492	,4684	,9105
IT_20_2	104,2326	290,0399	,6954	,9072
IT_21_2	103,6977	295,1683	,6258	,9085
IT_22_2	104,1395	287,9324	,7163	,9068
IT_23_2	104,0000	288,4286	,8213	,9059
IT_24_2	104,3023	297,7874	,4830	,9102
IT_25_2	104,0465	291,3311	,6641	,9077
IT_26_2	103,6977	298,0731	,5169	,9098
IT_27_2	104,3953	316,0543	-,0221	,9156
IT_28_2	103,3953	312,4828	,1177	,9140
IT_29_2	104,3953	312,3876	,0933	,9148

IT_30_2	103,3953	315,1495	,0061	,9156
IT_31_2	105,0233	311,6899	,1194	,9144
IT_32_2	103,7209	312,7774	,0596	,9159
IT_33_2	104,0930	307,1816	,2367	,9133
IT_34_2	103,8140	310,6312	,1175	,9152
IT_35_2	104,0465	317,9502	-,0811	,9174
IT_36_2	103,9302	312,4950	,0899	,9148
IT_37_2	104,4419	312,5382	,0893	,9148
IT_38_2	103,6977	306,4540	,2309	,9137

**N of Cases = 43    N of Items = 38    Alpha = ,9129**

**Unterskala A (Ausschluss) Pretest    Teilstichprobe: auffällige Schüler**

		Mean	Std Dev	Cases
1.	IT_4	3,2727	,9038	66,0
2.	IT_10	2,7424	,9657	66,0
3.	IT_11	2,6061	1,0360	66,0
4.	IT_15	3,5000	,7071	66,0
5.	IT_18	3,3636	,8159	66,0
6.	IT_25	2,9091	1,0337	66,0
7.	IT_27	2,2121	1,0002	66,0
8.	IT_34	2,9848	1,1831	66,0
9.	IT_37	2,1212	,9201	66,0
10.	IT_38	2,8636	1,2011	66,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_4	25,3030	34,3683	,3181	,8327
IT_10	25,8333	31,2795	,5872	,8080
IT_11	25,9697	30,6452	,5961	,8066
IT_15	25,0758	33,5172	,5543	,8146
IT_18	25,2121	33,8928	,4207	,8236
IT_25	25,6667	31,1487	,5493	,8116
IT_27	26,3636	32,7273	,4219	,8244
IT_34	25,5909	29,5685	,5897	,8074
IT_37	26,4545	32,0671	,5414	,8128
IT_38	25,7121	28,9774	,6291	,8026

**N of Cases = 66    N of Items = 10    Alpha = ,8302**

**Unterskala A (Ausschluss) Posttest    Teilstichprobe: auffällige Schüler**

		Mean	Std Dev	Cases
1.	IT_4_2	3,3400	,9607	50,0
2.	IT_10_2	2,7800	1,0554	50,0
3.	IT_11_2	2,5800	1,0897	50,0
4.	IT_15_2	3,5800	,8104	50,0
5.	IT_18_2	3,4800	,7351	50,0
6.	IT_25_2	2,8000	1,0302	50,0
7.	IT_27_2	2,4200	,7848	50,0
8.	IT_34_2	3,0000	1,0498	50,0
9.	IT_37_2	2,3800	,8303	50,0
10.	IT_38_2	3,1000	1,0152	50,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_4_2	26,1200	20,4343	,3100	,6847
IT_10_2	26,6800	17,4465	,6226	,6216
IT_11_2	26,8800	17,4547	,5939	,6266
IT_15_2	25,8800	19,6180	,5258	,6511
IT_18_2	25,9800	21,0404	,3660	,6769
IT_25_2	26,6600	18,8004	,4688	,6547
IT_27_2	27,0400	23,0188	,0551	,7191
IT_34_2	26,4600	20,2943	,2805	,6916
IT_37_2	27,0800	22,5649	,1008	,7146
IT_38_2	26,3600	20,6433	,2575	,6950

**N of Cases = 50 N of Items = 10 Alpha = ,6990**

**Unterskala B (Ablehnung) Pretest**

**Teilstichprobe: auffällige Schüler**

	Mean	Std Dev	Cases
1. IT_2	2,0152	,9363	66,0
2. IT_3	1,9091	,9723	66,0
3. IT_6	2,9848	,9029	66,0
4. IT_8	3,0000	,9923	66,0
5. IT_12	2,0152	,9029	66,0
6. IT_13	3,1364	,9428	66,0
7. IT_19	3,4545	,7480	66,0
8. IT_20	2,5152	,9960	66,0
9. IT_21	3,1818	,9431	66,0
10. IT_26	3,1818	,9593	66,0
11. IT_28	3,3030	,8939	66,0
12. IT_29	2,2424	,9932	66,0
13. IT_30	3,2727	1,0007	66,0
14. IT_31	2,0606	1,0210	66,0
15. IT_33	2,4394	1,0544	66,0
16. IT_36	2,5000	,9961	66,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_2	41,1970	71,3298	,3089	,8650
IT_3	41,3030	70,7991	,3268	,8645
IT_6	40,2273	68,8860	,4932	,8567
IT_8	40,2121	69,4312	,4038	,8610
IT_12	41,1970	68,2529	,5379	,8547
IT_13	40,0758	66,9326	,6010	,8516
IT_19	39,7576	69,5403	,5606	,8548
IT_20	40,6970	64,5529	,7215	,8452
IT_21	40,0303	70,2145	,3789	,8619
IT_26	40,0303	66,3375	,6294	,8502
IT_28	39,9091	68,6070	,5191	,8556

IT_29	40,9697	67,5375	,5249	,8551
IT_30	39,9394	67,1963	,5422	,8543
IT_31	41,1515	73,9767	,1181	,8748
IT_33	40,7727	64,9783	,6473	,8487
IT_36	40,7121	65,3466	,6677	,8480

**N of Cases = 66 N of Items = 16 Alpha = ,8644**

**Unterskala B (Ablehnung) Posttest Teilstichprobe: auffällige Schüler**

		Mean	Std Dev	Cases
1.	IT_2_2	2,2292	1,0364	48,0
2.	IT_3_2	1,7917	,8495	48,0
3.	IT_6_2	3,2917	,7978	48,0
4.	IT_8_2	3,1042	1,0766	48,0
5.	IT_12_2	2,3542	1,0208	48,0
6.	IT_13_2	3,2500	,9109	48,0
7.	IT_19_2	3,2500	,8873	48,0
8.	IT_20_2	2,6250	1,0237	48,0
9.	IT_21_2	3,1458	,8989	48,0
10.	IT_26_2	3,1250	,9368	48,0
11.	IT_28_2	3,4375	,7118	48,0
12.	IT_29_2	2,5208	,9223	48,0
13.	IT_30_2	3,4375	,8227	48,0
14.	IT_31_2	1,7500	,8379	48,0
15.	IT_33_2	2,7708	,9507	48,0
16.	IT_36_2	2,8958	,8565	48,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_2_2	42,7500	39,1702	,4879	,7354
IT_3_2	43,1875	41,8577	,3634	,7480
IT_6_2	41,6875	40,3896	,5471	,7340
IT_8_2	41,8750	39,3883	,4460	,7396
IT_12_2	42,6250	40,0266	,4262	,7418
IT_13_2	41,7292	39,1379	,5796	,7285
IT_19_2	41,7292	41,2230	,4006	,7447
IT_20_2	42,3542	39,0847	,5033	,7340
IT_21_2	41,8333	39,3333	,5705	,7296
IT_26_2	41,8542	39,6591	,5117	,7343
IT_28_2	41,5417	44,9770	,1142	,7653
IT_29_2	42,4583	44,2961	,1163	,7689
IT_30_2	41,5417	44,8918	,0912	,7688
IT_31_2	43,2292	45,4145	,0405	,7729
IT_33_2	42,2083	42,0408	,2944	,7540
IT_36_2	42,0833	44,5035	,1170	,7675

**N of Cases = 48 N of Items = 16 Alpha = ,7607**

**Unterskala C (Zuwendung) Pretest Teilstichprobe: auffällige Schüler**

		Mean	Std Dev	Cases
1.	IT_1	2,4154	,8458	65,0
2.	IT_5	2,5846	1,1024	65,0
3.	IT_7	2,4154	,9825	65,0
4.	IT_9	3,4462	,9687	65,0
5.	IT_14	2,2308	,9964	65,0
6.	IT_16	2,5385	1,1736	65,0
7.	IT_17	2,3538	,9752	65,0
8.	IT_22	2,7077	1,0417	65,0
9.	IT_23	2,7846	,9762	65,0
10.	IT_24	2,5538	1,1044	65,0
11.	IT_32	2,6462	,9752	65,0
12.	IT_35	2,6615	1,0937	65,0

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_1	28,9231	64,3534	,4469	,8975
IT_5	28,7538	57,6572	,7323	,8836
IT_7	28,9231	58,6971	,7619	,8827
IT_9	27,8923	64,6288	,3574	,9022
IT_14	29,1077	62,0976	,5122	,8951
IT_16	28,8000	58,7875	,6095	,8907
IT_17	28,9846	60,3904	,6461	,8885
IT_22	28,6308	58,4865	,7257	,8842
IT_23	28,5538	59,7197	,6934	,8862
IT_24	28,7846	58,8591	,6524	,8881
IT_32	28,6923	61,3413	,5788	,8918
IT_35	28,6769	58,8784	,6589	,8877

**N of Cases = 65    N of Items = 12    Alpha = ,8983**

**Unterskala C (Zuwendung) Posttest Teilstichprobe: auffällige Schüler**

		Mean	Std Dev	Cases
1.	IT_1_2	2,8261	,9263	46,0
2.	IT_5_2	2,5000	,9603	46,0
3.	IT_7_2	2,5217	,9126	46,0
4.	IT_9_2	3,6739	,8958	46,0
5.	IT_14_2	2,3696	,9512	46,0
6.	IT_16_2	2,6739	1,0340	46,0
7.	IT_17_2	2,3913	,9770	46,0
8.	IT_22_2	2,6957	1,0928	46,0
9.	IT_23_2	2,7826	,9408	46,0
10.	IT_24_2	2,4348	1,0467	46,0
11.	IT_32_2	3,1087	1,0161	46,0
12.	IT_35_2	2,7826	,9869	46,0

Item-total Statistics	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
IT_1_2	29,9348	43,6179	,5212	,8310
IT_5_2	30,2609	40,1082	,8075	,8092
IT_7_2	30,2391	41,4749	,7269	,8164
IT_9_2	29,0870	46,0367	,3302	,8438
IT_14_2	30,3913	42,1101	,6349	,8226
IT_16_2	30,0870	39,7700	,7678	,8108
IT_17_2	30,3696	41,4826	,6687	,8197
IT_22_2	30,0652	38,5512	,8185	,8052
IT_23_2	29,9783	39,7995	,8566	,8059
IT_24_2	30,3261	42,0024	,5716	,8269
IT_32_2	29,6522	52,1430	-,1583	,8786
IT_35_2	29,9783	52,9551	-,2142	,8808
<b>N of Cases = 46    N of Items = 12    Alpha = ,8437</b>				

## Itemanalysen in bezug auf Unterskalen

Wegen der großen Anzahl von Items, die Sozialbeziehungen in der Schülergruppe abbilden sollen, kann es nützlich sein, die Gesamtskala zu sinnvoll interpretierbaren Bündeln von Variablen zusammenzufassen, die im Detail genauere Aufschlüsse über bestimmte Teilaspekte der Gesamtskala geben können.

Z. B.:

- Wohlbefinden - pos. Aufnahme – Vertrauen
  - Mitfreude - Akzeptanz - Anteilnahme – Kontakte
  - Hilfe - Trost – Zuspruch
  - ...
- Offene oder versteckte Ablehnung
  - Ablehnung – Ausgrenzung/Ausschluss
  - Schadenfreude – Nachrede
  - ...

Daraus könnte die folgende inhaltliche Unterskalierung resultieren:

### A Inhaltliche Analyse

#### 1. Wohlbefinden - pos. Aufnahme - Vertrauen:

<u>Allgemein:</u>	Faktor	Ladung <sup>1</sup>
<b>Bezogen auf die ganze Klasse:</b>		
<b>Direkt:</b>		
38. Ich fühle mich in dieser Klasse wohl.	5	.752
34. Ich bin froh, dass ich in dieser Schulklasse bin.	5	.788
32. Ich komme mit den anderen in der Klasse gut aus.	1	.558
1. Ich kann mich auf meine Mitschüler verlassen.	1	.407
<b>Indirekt:</b>		
36. Meine Mitschüler finden mich nett.	1	.718
23. Meine Mitschüler verhalten sich freundschaftlich zu mir.	1	.661
11. Meine Mitschüler finden es gut, dass ich in der Klasse bin.	1	.624
<b>Bezogen auf Teile der Klasse:</b>		
33. Ich merke, dass viele Mitschüler mich gerne haben.	1	.733
20. Ich merke, dass mich viele Mitschüler mögen.	1	.708
35. Die meisten Mitschüler versuchen, gut mit mir auszukommen.	1	.649
<b><u>Gründe - Argumente:</u></b>		
<b>Mitfreude - Akzeptanz - Anteilnahme - Kontakte:</b>		
10. Meine Mitschüler lassen mich gerne mitspielen.	1	.607
29. Ich merke, dass viele Mitschüler gerne neben mir sitzen wollen.	1	.649
25. Die Mitschüler, die ich mag, kommen gern zur mir.	1	.687

<sup>1</sup> Die Werte (Faktor, Ladung) sind der rotierten Komponentenmatrix der statistische Faktorenanalyse entnommen und können als Vergleich zur inhaltlichen Analyse herangezogen werden.

2. Meine Mitschüler freuen sich, wenn ich etwas Richtiges gesagt habe.	3	.660
3. Meine Mitschüler freuen sich mit mir, wenn mich der Lehrer lobt.	3	.721
12. Meine Mitschüler finden es gut, wenn ich ein Spiel gewinne.	3	.510
27. Die Mitschüler wollen meine Meinung wissen.	1	.534
37. Wenn etwas Wichtiges besprochen wird, fragen mich meine Mitschüler.	1	.551
31. Was in der Klasse über mich erzählt wird, das stimmt.	-	.---

**Hilfe - Trost - Zuspruch:**

7. Meine Mitschüler helfen mir gerne.	1	.552
22. Wenn ich Hilfe brauche, sind meine Mitschüler für mich da.	1	.717
17. Meine Mitschüler kümmern sich um mich.	1	.661
24. Meine Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin.	1	.639
5. Wenn ich ungerecht behandelt werde, helfen mir meine Mitschüler.	1	.500
16. Wenn ich mit anderen Streit habe, helfen mir meine Mitschüler.	1	.605
14. Die meisten Schüler helfen mir, wenn ich im Unterricht Schwierigkeiten habe.	1	.503

**2. Offene oder versteckte Ablehnung**

**Allgemein:**

26. Ich merke, dass viele Mitschüler mich nicht mögen.	2	.578
9. Ich habe in der Klasse keine Freunde.	4	.585

**Gründe - Argumente:**

**Ablehnung – Ausgrenzung/Ausschluss:**

6. Meine Mitschüler sind gemein zu mir.	2	.529
4. Meine Mitschüler helfen mir nicht.	4	.679
15. Meine Mitschüler lassen mich auf dem Schulhof alleine stehen.	2	.452
	bzw.:	4 .407
18. Bei Spielen auf dem Schulhof darf ich nicht mitmachen.	4	.408

**Schadenfreude - Nachrede:**

19. Meine Mitschüler lachen mich aus.	2	.686
8. Meine Mitschüler lachen über mich.	2	.653
21. In der Klasse wird heimlich über mich gelacht.	2	.731
30. Meine Mitschüler freuen sich, wenn ich mich über etwas ärgere.	2	.574
13. In der Klasse wird schlecht von mir geredet.	2	.683
28. Die Mitschüler flüstern heimlich über mich.	2	.760

- Teilskala „Wohlbefinden“  
Items 11, 20, 32, 33, 34, 35, 36, 38
- Teilskala „Akzeptanz“  
Items 2, 3, 10, 12, 25, 27, 29, 31, 37
- **Teilskala „Hilfe“**  
Items 1, 5, 7, 14, 16, 17, 22, 23, 24
- Teilskala „Ablehnung“  
Items 4, 6, 8, 9, 13, 15, 18, 19, 21, 26, 28, 30

Die Reliabilitätsprüfung dieser nach inhaltlichen Gesichtspunkten zusammengefassten Teilaspekte ergibt die folgenden Werte:

Skala	Neue Skalen	
	Pre	Post
Wohlbefinden	.89	.79
Akzeptanz	.77	.64
Hilfe	.88	.91
Ablehnung	.84	.81

Durch den sehr niedrigen Wert im Posttest der Unterskala Akzeptanz erweist sich diese unter semantischen Aspekt erstellte Skalierung als nicht günstig.

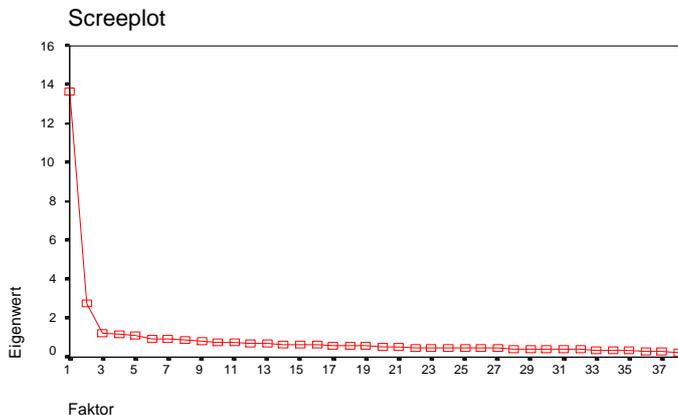
## B Statistische Faktorenanalyse:

Erklärte Gesamtvarianz:

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	13,672	35,979	35,979	13,672	35,979	35,979	8,729	22,971	22,971
2	2,758	7,257	43,237	2,758	7,257	43,237	4,802	12,638	35,609
3	1,261	3,319	46,556	1,261	3,319	46,556	2,483	6,534	42,142
4	1,199	3,156	49,712	1,199	3,156	49,712	2,144	5,643	47,786
5	1,109	2,919	52,630	1,109	2,919	52,630	1,841	4,845	52,630
6	,938	2,470	55,100						
7	,930	2,446	57,546						
8	,865	2,277	59,823						
9	,810	2,131	61,954						
10	,760	2,001	63,955						
11	,740	1,948	65,903						
12	,716	1,885	67,789						
13	,699	1,839	69,627						
14	,655	1,723	71,351						
15	,633	1,665	73,015						
16	,625	1,644	74,660						
17	,597	1,571	76,231						
18	,589	1,549	77,780						
19	,572	1,505	79,285						
20	,552	1,452	80,737						
21	,535	1,409	82,146						

22	,499	1,314	83,460						
23	,492	1,295	84,754						
24	,480	1,262	86,016						
25	,458	1,204	87,221						
26	,455	1,196	88,417						
27	,446	1,173	89,590						
28	,436	1,148	90,737						
29	,432	1,137	91,875						
30	,417	1,097	92,972						
31	,412	1,085	94,057						
32	,385	1,014	95,071						
33	,367	,966	96,038						
34	,351	,923	96,961						
35	,324	,853	97,814						
36	,320	,843	98,657						
37	,288	,757	99,413						
38	,223	,587	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.



Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente				
	1	2	3	4	5
33 Ich merke, dass viele Mitschüler mich gerne haben.	,733				
36 Meine Mitschüler finden mich nett.	,718				
22 Wenn ich Hilfe brauche, sind meine Mitschüler für mich da.	,717				
20 Ich merke, dass mich viele Mitschüler mögen.	,708				
25 Die Mitschüler, die ich mag, kommen gern zur mir	,687				
23 Meine Mitschüler verhalten sich freundschaftlich zu mir.	,661				
17 Meine Mitschüler kümmern sich um mich.	,661				
29 Ich merke, dass viele Mitschüler gerne neben mir sitzen wollen.	,649				
35 Die meisten Mitschüler versuchen, gut mit mir auszukommen.	,649				
24 Meine Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin.	,639				
11 Meine Mitschüler finden es gut, dass ich in der Klasse bin.	,624				
10 Meine Mitschüler lassen mich gerne mitspielen.	,607				
16 Wenn ich mit anderen Streit habe, helfen mir meine Mitschüler.	,605				
32 Ich komme mit den anderen in der Klasse gut aus.	,558				
7 Meine Mitschüler helfen mir gerne.	,552				
37 Wenn etwas Wichtiges besprochen wird, fragen mich meine Mitschüler.	,551				
27 Die Mitschüler wollen meine Meinung wissen.	,534				

14	Die meisten Schüler helfen mir, wenn ich im Unterricht Schwierigkeiten habe.	,503				
5	Wenn ich ungerecht behandelt werde, helfen mir meine Mitschüler.	,500				
1	Ich kann mich auf meine Mitschüler verlassen.	,407				
28	Die Mitschüler flüstern heimlich über mich.		,760			
21	In der Klasse wird heimlich über mich gelacht.		,731			
19	Meine Mitschüler lachen mich aus.		,686			
13	In der Klasse wird schlecht von mir geredet.		,683			
8	Meine Mitschüler lachen über mich.		,653			
26	Ich merke, dass viele Mitschüler mich nicht mögen.		,578			
30	Meine Mitschüler freuen sich, wenn ich mich über etwas ärgere.		,574			
6	Meine Mitschüler sind gemein zu mir.		,529			
15	Meine Mitschüler lassen mich auf dem Schulhof alleine stehen.	,452			,407	
3	Meine Mitschüler freuen sich mit mir, wenn mich der Lehrer lobt.			,721		
2	Meine Mitschüler freuen sich, wenn ich etwas Richtiges gesagt habe.			,660		
12	Meine Mitschüler finden es gut, wenn ich ein Spiel gewinne.			,510		
31	Was in der Klasse über mich erzählt wird, das stimmt.					
4	Meine Mitschüler helfen mir nicht.				,679	
9	Ich habe in der Klasse keine Freunde.				,585	
18	Bei Spielen auf dem Schulhof darf ich nicht mitmachen.				,408	
34	Ich bin froh, dass ich in dieser Schulklasse bin.					,788
38	Ich fühle mich in dieser Klasse wohl.					,752

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a Die Rotation ist in 8 Iterationen konvergiert.

Die Faktorenanalyse der 38 Items extrahiert fünf trennscharfe Faktoren. Zusammen erklären sie etwa 53% der Varianz des Modells.

In einem einzigen Fall (Item 15: „Meine Mitschüler lassen mich auf dem Schulhof alleine stehen.“) lädt eine Ursprungsvariable in zwei Faktoren hoch – allerdings der gleichen Kategorie.

Die Ergebnisse sind auch inhaltlich stimmig und plausibel nachzuvollziehen:

Die fünf Komponenten lassen sich zu zwei Gruppen<sup>1</sup> ordnen. Die Faktoren 1, 3 und 5 drücken eine grundsätzlich positive Stimmung aus, spiegeln ein positives Sozialklima der Klasse wider, während die Faktoren 2 und 4 ein negatives Bild der sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse zeigen.

Das positive Bild kommt am deutlichsten in den beiden Items 34 und 38 im Faktor 5 zum Ausdruck, der somit die allgemeine Stimmung, gern in der Klasse zu sein, umschreibt.

Faktor 1 drückt durch 20 Items verschiedene Aspekte des Gefühls aus, in der Gruppe positiv angenommen zu sein. „Ich werde gemocht (die Nähe wird gesucht), man kümmert sich um mich (mir wird geholfen), ich werde anerkannt (meine Meinung ist von Bedeutung)“ und erzeugt damit ein Bild, insgesamt beliebt und gern in der Klassengemeinschaft gesehen zu sein.

Faktor 3 zeigt an drei konkreten Beispielen (Wenn-Beziehungen) die Empfindung positiver Resonanz der Mitschüler bei Erfolgserlebnissen, der Mitfreude,

<sup>1</sup> Ein Vergleich zwischen der statistischen Faktorenanalyse und der „philologisch-semantischen“ zeigt weitgehende Übereinstimmung, die bis in die Teilaspekte hinein nachvollziehbar ist.

was das Gefühl von Anerkennung und Zugehörigkeit innerhalb der Klassengemeinschaft verstärkend unterstützt.

Die Faktoren 2 und 4 bilden eine zweite Gruppe, deren übergeordnetes Merkmal im Gefühl negativer sozialer Erfahrungen mit den Mitschülern innerhalb der Klassengemeinschaft liegt und somit aus der Sicht des Betrachters ein negatives Sozialklima signalisiert.

In Faktor 2, bestehend aus neun Items, spielt das Gefühl der Unsicherheit oder Verunsicherung eine große Rolle, welches durch Schadenfreude, üble Nachrede, heimliches und offenes Auslachen, Häme entsteht.

Faktor 4 drückt in vier Items das Gefühl aus, ausgegrenzt, bei Aktivitäten nicht eingebunden zu sein, und dadurch keine positiven soziale Bindungen in der Klasse zu haben. Dieses tiefe, negativ besetzte Gefühl der Vereinsamung korreliert mit der Beobachtung, bei Pausenaktivitäten ausgegrenzt zu sein und keine Hilfe von Mitschülern zu erhalten.

Die fünf Faktoren, als Differenzierungen des sozialen Klimas innerhalb der Schülergruppe in verschiedene Teilaspekte, können als Gefühle aus der Sichtweise der Schüler zu ihren Mitschülern folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Faktor 1 („Integration“): Gefühl von Zugehörigkeit, Geborgenheit und Anerkennung (Items 1, 5, 7, 10, 11, 14, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 32, 33, 35, 36, 37)
- Faktor 2 („Mobbing“): Gefühl der Verunsicherung durch Hinterhältigkeiten (Items 6, 8, 13, 15, 19, 21, 26, 28, 30)
- Faktor 3 („Anerkennung“): Gefühl positiver Resonanz bei persönlichen Erfolgserlebnissen (Items 2, 3, 12)
- Faktor 4 („Isolation“): Gefühl der Ausgegrenztheit und Vereinsamung (Items 4, 9, 15, 18)
- Faktor 5 („Zufriedenheit“): Gefühl einer umfassenden positiven Stimmung, in der Klassengemeinschaft zu sein (Items 34, 38)

Die Reliabilitätsprüfung ergibt folgende Werte:

Skala	Faktorenanalyse	
	Pre	Post
<b>Integration</b>	.94	.88
<b>Mobbing</b>	.84	.77
<b>Anerkennung</b>	.64	.68
<b>Isolation</b>	.58	.66
<b>Zufriedenheit</b>	.85	.86

Bei den beiden Faktoren Anerkennung und Isolation ist nur eine ausreichende Reliabilität festzustellen, so dass auch diese Unterteilung sich nicht als günstig erweist.

## Tabellarische Übersicht der verwendeten Variablen:

Variable mit Kategorien	Werteskala	Messniveau
Kennnummer der untersuchten Klasse	1 bis 44	nominal
Kennnummer der Befragung: 1. Pretest (Sept. 94); 2. Posttest (Juni 95)	1, 2	nominal
Kennnummer der Teilstichprobe: 1. Versuchsgruppe (VGr); 2. Kontrollgruppe (KGr)	1, 2	nominal
Kennnummer des Schülers	1 bis 929	nominal
Geschlecht: 1. Mädchen (w); 2. Jungen (m)	1, 2	nominal
Verteilung von Mädchen und Jungen innerhalb der Klasse: 1. $w \leq m$ (weniger oder gleich viele Mädchen wie Jungen in der Klasse); 2. $w > m$ (mehr Mädchen als Jungen in der Klasse)	,33 bis 2,17	intervallskaliert
Alter des Schülers	7 bis 16	intervallskaliert
Überalterung: 1. altersgemäß; 2. mindestens um 1 Jahr zu alt für die Klassenstufe	1, 2	nominal
Klassenstufe des Schülers	2 bis 7	intervallskaliert
Klassenstufen dichotomisiert in: 1. untere Klassenstufen (2 bis 4, Grundschulbereich); 2. höhere Klassenstufen (5 bis 7, Bereich der weiterführenden Schulen)	1, 2	intervallskaliert
Klassengröße (Anzahl der Schüler pro Klasse):	13 bis 28	intervallskaliert
Auffälligkeit: 1. auffälliger Schüler; 2. nicht auffälliger Schüler	1, 2	nominal
Sozialverhalten (nur im Posttest) „Das soziale Verhalten der Klasse hat sich/ist im Verlauf des Jahres“: 1. stark verschlechtert; 2. etwas verschlechtert; 3. gleich geblieben; 4. etwas verbessert; 5. stark verbessert	1 bis 5	ordinal (intervallskaliert)
mTW: mittlerer T-Wert: aus der Summe der 38 Items errechneter Bezugswert für das soziale Klima in der Schülergruppe	20 bis 74	intervallskaliert
A (Ausschluss): Erfahrung: Ausschluss von Gruppenaktivitäten (Wohlbefinden; Gefühl der Zugehörigkeit)	10 bis 40	intervallskaliert
B (Ablehnung): Erfahrung: Ablehnung (Spott, Hänseleien, Neid)	16 bis 64	intervallskaliert
C (Zuwendung): Erfahrung: Mangel an persönlicher Zuwendung (Verständnis, Trost, Hilfe, Freundschaft)	12 bis 48	intervallskaliert

## „Neue Klimaskala nach Petillon“ :

Veränderungen der Schüler zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe

Häufigkeiten der Veränderungen

Gruppe		N	%	Gült. %
VGr	verschlechtert	76	25,1	36,9
	gleich geblieben	15	5,0	7,3
	verbessert	115	38,0	55,8
	Gesamt	206	68,0	100,0
	Fehlend	97	32,0	
KGr	verschlechtert	133	21,2	43,8
	gleich geblieben	16	2,6	5,3
	verbessert	155	24,8	51,0
	Gesamt	304	48,6	100,0
	Fehlend	322	51,4	
	Gesamt	626	100,0	

Häufigkeiten der Veränderungen (dichotomisiert)

Gruppe		N	%	Gült. %
VGr	nicht verbessert	91	30,0	44,2
	verbessert	115	38,0	55,8
	Gesamt	206	68,0	100,0
	Fehlend	97	32,0	
KGr	nicht verbessert	149	23,8	49,0
	verbessert	155	24,8	51,0
	Gesamt	304	48,6	100,0
	Fehlend	322	51,4	
	Gesamt	626	100,0	

AM der mTW-Werte im Vergleich von Pre- und Posttest und von Versuchs- und Kontrollgruppe

Statistik bei gepaarten Stichproben

Gruppe		AM	N	s
VGr	mTW (Pre)	47,81	206	11,778
	mTW (Post)	49,64	206	12,386
KGr	mTW (Pre)	49,31	304	11,104
	mTW (Post)	49,78	304	12,300

Test bei gepaarten Stichproben

Gruppe		Gepaarte Differenzen		T	df	Sig.
		AM	s			
VGr	mTW Pre – Post	-1,83	9,924	-2,647	205	,009**
KGr	mTW Pre – Post	-,47	10,814	-,753	303	,452

**Geschlecht:**

Ein T-Test zeigt, dass sich Mädchen und Jungen beider Gruppen in den im Pretest ermittelten Werten für die Sozialerfahrungen mit Mitschülern nicht signifikant unterscheiden:

		Gruppe	N	AM	s
w	Mittlerer T-Wert (Pre)	VGr	114	49,23	11,495
		KGr	244	48,02	11,281
m	Mittlerer T-Wert (Post)	VGr	135	46,91	11,878
		KGr	267	48,48	11,119

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		F	Sig.	T	df	Sig.
w	Mittlerer T-Wert (Pre)	,083	,774	,935	217,131	,351
m	Mittlerer T-Wert (Post)	,971	,325	-1,277	253,947	,203

Veränderungen in Bezug auf das Geschlecht der Schüler zwischen Pre- und Posttest in der Versuchsgruppe

Häufigkeiten

Geschlecht		N	%	Gült. %
w	verschlechtert	31	23,0	33,3
	gleich geblieben	9	6,7	9,7
	verbessert	53	39,3	57,0
	Gesamt	93	68,9	100,0
	Fehlend	42	31,1	
	Gesamt	135	100,0	
m	verschlechtert	45	26,8	39,8
	gleich geblieben	6	3,6	5,3
	verbessert	62	36,9	54,9
	Gesamt	113	67,3	100,0
	Fehlend	55	32,7	
	Gesamt	168	100,0	

Häufigkeiten (dichotomisiert)

		N	%	Gült. %
w	nicht verbessert	40	29,6	43,0
	verbessert	53	39,3	57,0
	Gesamt	93	68,9	100,0
	Fehlend	42	31,1	
	Gesamt	135	100,0	
m	nicht verbessert	51	30,4	45,1
	verbessert	62	36,9	54,9
	Gesamt	113	67,3	100,0
	Fehlend	55	32,7	
	Gesamt	168	100,0	

AM der mTW-Werte von Mädchen und Jungen der Versuchsgruppe im Vergleich von Pre- und Posttest

Statistik bei gepaarten Stichproben

		AM	N	s
w	mTW (Pre)	49,37	93	11,717
	mTW (Post)	51,52	93	11,833
m	mTW (Pre)	46,52	113	11,723
	mTW (Post)	48,09	113	12,667

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen		T	df	Sig.
		AM	s			
w	mTW (Pre - Post)	-2,15	9,989	-2,076	92	,041*
m	mTW (Pre - Post)	-1,57	9,907	-1,681	112	,096

**Alter:**

Eine Korrelation zwischen dem Alter der Schüler und den Messwerten für die Sozialerfahrungen mit Mitschülern ergibt für den Pretest nur geringfügige Unterschiede zwischen beiden Gruppen.

Gruppe			mTW (Pretest)
VGr	Alter	Korr.	-,171**
		Sig.	,007
		N	249
KGr	Alter	Korr.	-,215***
		Sig.	,000
		N	513

Veränderungen in Bezug auf das Alter der Schüler zwischen Pre- und Posttest in der Versuchsgruppe

Häufigkeiten

Alter		N	%	Gült. %
8	nicht verbessert	5	25,0	31,3
	verbessert	11	55,0	68,8
	Gesamt	16	80,0	100,0
	Fehlend	4	20,0	
	Gesamt	20	100,0	
9	nicht verbessert	18	28,6	39,1
	verbessert	28	44,4	60,9
	Gesamt	46	73,0	100,0
	Fehlend	17	27,0	
	Gesamt	63	100,0	
10	nicht verbessert	19	25,0	38,0
	verbessert	31	40,8	62,0
	Gesamt	50	65,8	100,0
	Fehlend	26	34,2	

	Gesamt	76	100,0	
11	nicht verbessert	28	38,4	51,9
	verbessert	26	35,6	48,1
	Gesamt	54	74,0	100,0
	Fehlend	19	26,0	
	Gesamt	73	100,0	
12	nicht verbessert	14	31,1	58,3
	verbessert	10	22,2	41,7
	Gesamt	24	53,3	100,0
	Fehlend	21	46,7	
	Gesamt	45	100,0	
13	nicht verbessert	6	28,6	46,2
	verbessert	7	33,3	53,8
	Gesamt	13	61,9	100,0
	Fehlend	8	38,1	
	Gesamt	21	100,0	
14	nicht verbessert	1	33,3	50,0
	verbessert	1	33,3	50,0
	Gesamt	2	66,7	100,0
	Fehlend	1	33,3	
	Gesamt	3	100,0	
15	verbessert	1	50,0	100,0
	System	1	50,0	
	Gesamt	2	100,0	
	verbessert	2	12,5	18,2
	Gesamt	11	68,8	100,0
	Fehlend	5	31,3	
	Gesamt	16	100,0	

Zusammenhang zwischen Alter und Veränderung des mTW-Wertes zwischen den Messzeitpunkten in der Versuchsgruppe

Korrelation		Veränderung des mTW (Post - Pre)
Alter	Korrelation nach Pearson	-,093
	Signifikanz (2-seitig)	,182
	N	206

**Unterskalen: A (Ausschluss), B (Ablehnung), C (Zuwendung)**

**A (Ausschluss):**

Veränderungen der Schüler zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe:

Häufigkeiten

Gruppe		N	%	Gült. %
VGr	verschlechtert	103	34,0	41,0
	gleich geblieben	15	5,0	6,0
	verbessert	133	43,9	53,0
	Gesamt	251	82,8	100,0
KGr	Fehlend	52	17,2	
	Gesamt	303	100,0	
	verschlechtert	189	30,2	47,5
	gleich geblieben	31	5,0	7,8
	verbessert	178	28,4	44,7
Gesamt	Gesamt	398	63,6	100,0
	Fehlend	228	36,4	
	Gesamt	626	100,0	

Häufigkeiten (dicho)

		Gruppe		Gesamt
		VGr	KGr	
nicht verbessert	N	118	220	338
	%	47,0%	55,3%	52,1%
verbessert	N	133	178	311
	%	53,0%	44,7%	47,9%
Gesamt	N	251	398	649
	%	100,0%	100,0%	100,0%

AM der Itemsommen der Unterskala A (Ausschluss) im Vergleich von Pre- und Posttest und von Versuchs- und Kontrollgruppe

Statistik bei gepaarten Stichproben

Gruppe		AM	N	s
VGr	A Pre	31,06	251	5,43
	A Post	32,12	251	4,17
KGr	A Pre	31,89	398	5,07
	A Post	31,77	398	4,58

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen		T	df	Sig.
		AM	s			
VGr	A Pre - Post	-1,05	5,270	-3,162	250	,002**
KGr	A Pre - Post	,12	5,563	,433	397	,666

**B (Ablehnung):**

Veränderungen der Schüler zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe:

Häufigkeiten

Gruppe		N	%	Gült. %
VGr	verschlechtert	98	32,3	42,4
	gleich geblieben	8	2,6	3,5
	verbessert	125	41,3	54,1
	Gesamt	231	76,2	100,0
KGr	Fehlend	72	23,8	
	Gesamt	303	100,0	
	verschlechtert	181	28,9	49,2
	gleich geblieben	24	3,8	6,5
	verbessert	163	26,0	44,3
Gesamt	Gesamt	368	58,8	100,0
	Fehlend	258	41,2	
	Gesamt	626	100,0	

Häufigkeiten (dicho)

		Gruppe		Gesamt
		VGr	KGr	
nicht verbessert	N	106	205	311
	%	45,9%	55,7%	51,9%
verbessert	N	125	163	288
	%	54,1%	44,3%	48,1%
Gesamt	N	231	368	599
	%	100,0%	100,0%	100,0%

**AM der Itemsommen der Unterskala B (Ablehnung) im Vergleich von Pre- und Posttest und von Versuchs- und Kontrollgruppe**

Statistik bei gepaarten Stichproben

Gruppe		AM	N	s
VGr	B Pre	46,33	231	7,66
	B Post	47,41	231	5,88
KGr	B Pre	47,55	368	7,29
	B Post	47,17	368	6,40

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen		T	df	Sig.
		AM	s			
VGr	B Pre - Post	-1,07	6,871	-2,375	230	,018*
KGr	B Pre - Post	,39	7,485	,989	367	,323

**C (Zuwendung):****Veränderungen der Schüler zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe:**

Häufigkeiten

Gruppe		N	%	Gült. %
VGr	verschlechtert	94	31,0	38,4
	gleich geblieben	14	4,6	5,7
	verbessert	137	45,2	55,9
	Gesamt	245	80,9	100,0
KGr	Fehlend	58	19,1	
	Gesamt	303	100,0	
	verschlechtert	146	23,3	39,1
	gleich geblieben	22	3,5	5,9
	verbessert	205	32,7	55,0
Gesamt	Gesamt	373	59,6	100,0
	Fehlend	253	40,4	
	Gesamt	626	100,0	

Häufigkeiten (dicho)

		Gruppe		Gesamt
		VGr	KGr	
nicht verbessert	N	108	168	276
	%	44,1%	45,0%	44,7%
verbessert	N	137	205	342
	%	55,9%	55,0%	55,3%
Gesamt	N	245	373	618
	%	100,0%	100,0%	100,0%

**AM der Itemsommen der Unterskala C (Zuwendung) im Vergleich von Pre- und Posttest und von Versuchs- und Kontrollgruppe**

Statistik bei gepaarten Stichproben (Itemsommen)

Gruppe		AM	N	s
VGr	C Pre	34,60	245	7,798
	C Post	36,09	245	6,461
KGr	C Pre	35,06	373	7,257
	C Post	36,04	373	6,570

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen		T	df	Sig.
		AM	s			
VGr	C Pre - Post	-1,49	6,560	-3,565	244	,000***
KGr	C Pre - Post	-,98	6,896	-2,748	372	,006**

## „Neue Klimaskala nach Petillon“ : Auffällige Schüler

**Veränderungen der auffälligen Schüler zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe:**

Häufigkeiten

Gruppe		N	%	Gült. %
VGr	verschlechtert	6	31,6	40,0
	gleich geblieben	0	0	0
	verbessert	9	47,4	60,0
	Gesamt	15	78,9	100,0
	Fehlend	4	21,1	
	Gesamt	19	100,0	
KGr	verschlechtert	12	23,5	50,0
	gleich geblieben	1	2,0	4,2
	verbessert	11	21,6	45,8
	Gesamt	24	47,1	100,0
	Fehlend	27	52,9	
	Gesamt	51	100,0	

Häufigkeiten (dicho)

Gruppe		N	%	Gült. %
VGr	nicht verbessert	6	31,6	40,0
	verbessert	9	47,4	60,0
	Gesamt	15	78,9	100,0
	Fehlend	4	21,1	
	Gesamt	19	100,0	
KGr	nicht verbessert	13	25,5	54,2
	verbessert	11	21,6	45,8
	Gesamt	24	47,1	100,0
	Fehlend	27	52,9	
	Gesamt	51	100,0	

**AM der mTW-Werte der auffälligen Schüler im Vergleich von Pre- und Posttest und von Versuchs- und Kontrollgruppe**

Statistik bei gepaarten Stichproben

Gruppe		AM	N	s
VGr	mTW (Pre)	37,00	15	10,379
	mTW (Post)	37,87	15	13,917
KGr	mTW (Pre)	49,04	24	11,589
	mTW (Post)	48,21	24	13,903

Test bei gepaarten Stichproben

Gruppe		Gepaarte Differenzen		T	df	Sig.
		AM	s			
VGr	mTW1 – mTW2	-,87	11,722	-,286	14	,779
KGr	mTW1 – mTW2	,83	10,635	,384	23	,705

## Geschlecht

### Veränderungen in Bezug auf das Geschlecht der auffälligen Schüler zwischen Pre- und Posttest in der Versuchsgruppe

Häufigkeiten

Geschlecht		N	%	Gült. %
w	verschlechtert	0	0	0
	gleich geblieben	0	0	0
	verbessert	2	100,0	100,0
m	verschlechtert	6	35,3	46,2
	gleich geblieben	0	0	0
	verbessert	7	41,2	53,8
	Gesamt	13	76,5	100,0
	Fehlend	4	23,5	
	Gesamt	17	100,0	

Häufigkeiten (dichotomisiert)

		Geschlecht		Gesamt
		w	m	
nicht verbessert	N	0	6	6
	%	0%	46,2%	40,0%
verbessert	N	2	7	9
	%	100,0%	53,8%	60,0%
Gesamt	N	2	13	15
	%	100,0%	100,0%	100,0%

### AM der mTW-Werte der auffälligen Schüler der Versuchsgruppe im Vergleich von Pre- und Posttest und von Mädchen und Jungen

Statistik bei gepaarten Stichproben

		AM	N	s
w	mTW (Pre)	37,00	2	11,314
	mTW (Post)	46,50	2	20,506
m	mTW (Pre)	37,00	13	10,724
	mTW (Post)	36,54	13	13,289

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen		T	df	Sig.
		AM	s			
w	mTW (Pre - Post)	-9,50	9,192	-1,462	1	,382
m	mTW (Pre - Post)	,46	11,787	,141	12	,890

## Alter

**Veränderungen in Bezug auf das Alter der auffälligen Schüler zwischen Pre- und Posttest in der Versuchsgruppe**

Alter		N	%	Gült. %
9	verbessert	1	100,0	100,0
10	nicht verbessert	2	40,0	40,0
	verbessert	3	60,0	60,0
	Gesamt	5	100,0	100,0
11	nicht verbessert	3	75,0	100,0
	Fehlend	1	25,0	
	Gesamt	4	100,0	
12	verbessert	2	66,7	100,0
	Fehlend	1	33,3	
	Gesamt	3	100,0	
13	nicht verbessert	1	20,0	25,0
	verbessert	3	60,0	75,0
	Gesamt	4	80,0	100,0
	Fehlend	1	20,0	
	Gesamt	5	100,0	
15	System	1	100,0	

**Zusammenhang zwischen Alter und Veränderung des mTW-Wertes zwischen den Messzeitpunkten der auffälligen Schüler der Versuchsgruppe**

Korrelationen			Veränderung des "mTW" (T2-T1)
VGr	Alter	Korrelation nach Pearson	,361
		Signifikanz (2-seitig)	,186
		N	15

**Unterskalen: A (Ausschluss), B (Ablehnung), C (Zuwendung)****Auffällige Schüler****A (Ausschluss):****Veränderungen der auffälligen Schüler zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe:**

Häufigkeiten				
Gruppe		N	%	Gült. %
VGr	verschlechtert	6	31,6	35,3
	verbessert	11	57,9	64,7
	Gesamt	17	89,5	100,0
	Fehlend	2	10,5	
	Gesamt	19	100,0	
KGr	verschlechtert	14	27,5	46,7
	gleich geblieben	4	7,8	13,3
	verbessert	12	23,5	40,0
	Gesamt	30	58,8	100,0

	Fehlend	21	41,2	
	Gesamt	51	100,0	

Häufigkeiten (dicho)

		Gruppe		Gesamt
		VGr	KGr	
nicht verbessert	N	6	18	24
	%	35,3%	60,0%	51,1%
verbessert	N	11	12	23
	%	64,7%	40,0%	48,9%
Gesamt	N	17	30	47
	%	100,0%	100,0%	100,0%

**AM der Itemsommen der Unterskala A (Ausschluss) der auffälligen Schüler im Vergleich von Pre- und Posttest und von Versuchs- und Kontrollgruppe**

Statistik bei gepaarten Stichproben (Itemsommen)

		AM	N	s
VGr	A Pre	25,00	17	7,159
	A Post	26,41	17	4,529
KGr	A Pre	31,40	30	5,354
	A Post	31,03	30	4,429

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen		T	df	Sig.
		AM	s			
VGr	A Pre - Post	-1,41	5,444	-1,069	16	,301
KGr	A Pre - Post	,37	4,832	,416	29	,681

**B (Ablehnung):**

**Veränderungen der auffälligen Schüler zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe:**

Häufigkeiten

Gruppe		N	%	Gült. %
VGr	verschlechtert	7	36,8	46,7
	verbessert	8	42,1	53,3
	Gesamt	15	78,9	100,0
	Fehlend	4	21,1	
	Gesamt	19	100,0	
KGr	verschlechtert	14	27,5	46,7
	gleich geblieben	1	2,0	3,3
	verbessert	15	29,4	50,0
	Gesamt	30	58,8	100,0
	Fehlend	21	41,2	
	Gesamt	51	100,0	

Häufigkeiten (dicho)

		Gruppe		Gesamt
		VGr	KGr	
nicht verbessert	N	7	15	22
	%	46,7%	50,0%	48,9%
verbessert	N	8	15	23
	%	53,3%	50,0%	51,1%
Gesamt	N	15	30	45
	%	100,0%	100,0%	100,0%

**AM der Itemsommen der Unterskala B (Ablehnung) der auffälligen Schüler im Vergleich von Pre- und Posttest und von Versuchs- und Kontrollgruppe**

Statistik bei gepaarten Stichproben (Itemsommen)

		AM	N	s
VGr	B Pre	39,00	15	7,690
	B Post	41,33	15	6,230
KGr	B Pre	47,03	30	8,194
	B Post	46,47	30	6,801

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen		T	df	Sig.
		AM	s			
VGr	B Pre - Post	-2,33	8,024	-1,126	14	,279
KGr	B Pre - Post	,57	8,665	,358	29	,723

**C (Zuwendung):**

**Veränderungen der auffälligen Schüler zwischen Pre- und Posttest im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe:**

Häufigkeiten

Gruppe		N	%	Gült. %
VGr	verschlechtert	4	21,1	26,7
	gleich geblieben	2	10,5	13,3
	verbessert	9	47,4	60,0
	Gesamt	15	78,9	100,0
	Fehlend	4	21,1	
	Gesamt	19	100,0	
KGr	verschlechtert	12	23,5	42,9
	gleich geblieben	3	5,9	10,7
	verbessert	13	25,5	46,4
	Gesamt	28	54,9	100,0
	Fehlend	23	45,1	
	Gesamt	51	100,0	

Häufigkeiten (dicho)

		Gruppe		Gesamt
		VGr	KGr	
nicht verbessert	N	6	15	21
	%	40,0%	53,6%	48,8%
verbessert	N	9	13	22
	%	60,0%	46,4%	51,2%
Gesamt	N	15	28	43
	%	100,0%	100,0%	100,0%

**AM der Itemsommen der Unterskala C (Zuwendung) der auffälligen Schüler im Vergleich von Pre- und Posttest und von Versuchs- und Kontrollgruppe**

Statistik bei gepaarten Stichproben (Itemsommen)

		AM	N	s
VGr	C Pre	28,20	15	9,405
	C Post	29,20	15	8,046
KGr	C Pre	34,07	28	8,165
	C Post	34,43	28	6,015

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen		T	df	Sig.
		AM	s			
VGr	C Pre - Post	-1,00	8,246	-,470	14	,646
KGr	C Pre - Post	-,36	5,983	-,316	27	,755

## Sozialverhalten

Befragung durch die Lehrer (Posttest):

Das soziale Verhalten der Kinder in dieser Klasse untereinander  
hat sich/ist im Verlauf des Schuljahres

Einschätzung durch den Lehrer	Stichprobe		VGr		KGr	
	N	%	N	%	N	%
stark verschlechtert (1)	0	0	0	0	0	0
etwas verschlechtert (2)	45	5,9	0	0	45	9,5
gleich geblieben (3)	268	35,2	74	25,8	194	40,9
etwas verbessert (4)	374	49,1	180	62,7	194	40,9
stark verbessert (5)	74	9,8	33	11,5	41	8,6
Gesamt	761	100,0	287	100,0	474	100,0

Klassenmittelwerte im Pre- und Posttest;

Differenzwert von Post- und Pretest;

Einschätzung des sozialen Verhaltens durch den Lehrer

Klasse	mTW (Pre)	mTW (Post)	mTW (Post - Pre)	Einschätzung durch den Lehrer
1	48,05	50,53	2,48	3
2	40,96	42,57	1,61	3
3	50,95	48,71	-2,24	4
4	44,59	45,25	0,66	5
5	52,83	48,33	-4,50	4
6	48,54	51,26	2,72	4
7	48,41	55,75	7,34	4
8	53,56	58,43	4,87	4
9	53,62	58,10	4,48	5
10	46,69	47,39	0,70	4
11	40,42	42,13	1,71	4
12	45,67	50,38	4,71	4
13	41,00	44,46	3,46	4
14	57,43	53,30	-4,13	3
15	41,46			,
16	53,48	48,94	-4,54	4
17	40,00	40,73	0,73	2
18	52,06	43,60	-8,46	3
19	51,72	51,74	0,02	4
20	46,77	51,25	4,48	4
21	50,25	55,41	5,16	4
22	49,26	55,13	5,87	4
23	46,82	57,35	10,53	3
24	46,81	50,80	3,99	5
25	52,76	52,61	-0,15	3
26	56,31	51,76	-4,55	4
27	50,76	44,08	-6,68	3
28	47,46	52,14	4,68	5
29	48,82	56,20	7,38	3
30	56,40	53,57	-2,83	3
31	45,86			,
32	49,77			,
33	44,37	40,33	-4,04	2

34	51,00	47,53	-3,47	3
35	48,55			,
36	44,32	44,06	-0,26	4
37	38,35	38,38	0,03	4
38	38,22			,
39	49,44			,
40	46,35	45,78	-0,57	4
41	51,56	59,33	7,77	3
42	50,73			,
43	43,73	40,82	-2,91	3
44	52,25	53,78	1,53	3

Vergleich der mTW-Werte der auffälligen und nicht auffälligen Schüler

		N	AM	s
auffällig	mTW (Pre)	60	42,88	12,23
nicht auffällig	mTW (Pre)	703	48,59	11,20

Vergleich der mTW-Werte der auffälligen und nicht auffälligen Schüler von VGr und KGr

			N	AM	s
auffällig	VGr	mTW (Pre)	17	36,65	10,51
	KGr	mTW (Pre)	43	45,35	12,09
nicht auffällig	VGr	mTW (Pre)	232	48,80	11,41
	KGr	mTW (Pre)	471	48,49	11,11

Lehrerbeobachtung des Sozialverhaltens der Klassen

	Häufigkeit	%	Gült. %
stark verschlechtert	0	0	0
etwas verschlechtert	2	4,5	5,4
gleich geblieben	13	29,5	35,1
etwas verbessert	18	40,9	48,6
stark verbessert	4	9,1	10,8
Gesamt	37	84,1	100,0
Fehlend	7	15,9	
Gesamt	44	100,0	

Häufigkeiten der Differenz der Klassenmittelwerte zwischen Post- und Pretest

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
-8,46	1	2,3	2,7
-6,68	1	2,3	2,7
-4,55	1	2,3	2,7
-4,54	1	2,3	2,7
-4,50	1	2,3	2,7
-4,13	1	2,3	2,7
-4,04	1	2,3	2,7
-3,47	1	2,3	2,7
-2,91	1	2,3	2,7
-2,83	1	2,3	2,7
-2,24	1	2,3	2,7
-,57	1	2,3	2,7
-,26	1	2,3	2,7
-,15	1	2,3	2,7
,02	1	2,3	2,7
,02	1	2,3	2,7
,66	1	2,3	2,7
,70	1	2,3	2,7
,73	1	2,3	2,7
1,53	1	2,3	2,7
1,61	1	2,3	2,7
1,71	1	2,3	2,7

2,48	1	2,3	2,7
2,72	1	2,3	2,7
3,46	1	2,3	2,7
3,99	1	2,3	2,7
4,48	2	4,5	5,4
4,68	1	2,3	2,7
4,71	1	2,3	2,7
4,87	1	2,3	2,7
5,16	1	2,3	2,7
5,87	1	2,3	2,7
7,34	1	2,3	2,7
7,38	1	2,3	2,7
7,77	1	2,3	2,7
10,53	1	2,3	2,7
Gesamt	37	84,1	100,0
Fehlend	7	15,9	
Gesamt	44	100,0	

Korrelation (Pearson's r):  
 Lehrerbeobachtung der Veränderungen des Sozialverhaltens der Klassen  
 Differenz der Klassenmittelwerte zwischen Post- und Pretest aus Schülersicht

	alle Klassen	Klassen der VGr	Klassen der KGr
Korr.	,258	,250	,229
Sign.	,124	,388	,294
N	37	14	23

Statistik bei gepaarten Stichproben: Mittelwerte bei Lehrern mit und ohne Musikstudium

Gruppe	Musikstudium		AM	N	s
VGr	kein Musikstudium	Pre	49,11	129	12,048
		Post	50,75	129	12,897
	Musikstudium	Pre	46,90	60	10,825
		Post	49,50	60	11,051
KGr	kein Musikstudium	Pre	49,61	191	11,028
		Post	49,91	191	11,547
	Musikstudium	Pre	48,81	113	11,264
		Post	49,56	113	13,527

Test bei gepaarten Stichproben: Veränderungen der Klimawerte zwischen Pre- und Posttest bei Lehrern mit und ohne Musikstudium

			AM	s	T	df	Sig.
VGr	kein Musikstudium	Pre- Post	-1,64	10,620	-1,758	128	,081
	Musikstudium	Pre- Post	-2,60	8,817	-2,284	59	,026*
KGr	kein Musikstudium	Pre- Post	-,30	10,552	-,398	190	,691
	Musikstudium	Pre- Post	-,74	11,286	-,700	112	,485

## Lebenslauf

- 1944 in Uderwangen/Ostpr. geboren.  
1955 Abitur in Lübeck  
1964 – 1968 Schulmusikstudium an der Musikhochschule Hamburg  
1964 – 1966 Deutschstudium an der Universität Hamburg und  
1970 – 1975 an der Universität Kiel  
1968 – 1970 Referendarausbildung am Staatlichen Studienseminar in Kiel  
seit 1970 verheiratet, 3 Kinder  
seit 1970 Gymnasiallehrer an der Johann-Heinrich-Voß-Schule in Eutin (Kreis Ostholstein); seit 2001 Mittelstufenleitung  
1985 – 1995 Studien zur Musiktherapie (autodidaktisch)  
1991 – 1995 Pädagogikstudium (sowie Vorlesungen und Übungen in Psychologie und Soziologie) an der Universität Kiel
- seit 1965 Leitung verschiedener Chöre und Orchester  
Leitung von Musikwochen des Internationalen Arbeitskreises für Musik, Kassel (IAM)
- 1969 – 1975 Rezensententätigkeit für Konzertveranstaltungen beim Ostholsteiner Anzeiger, den Lübecker Nachrichten und Kieler Nachrichten
- 1972 – 1982 Mitglied im „Methorster Kreis“ (Fortbildungsveranstaltung für Schulmusiker unter der Leitung von Prof. Dr. Christoph Richter, Lübeck, später Berlin)
- seit 1980 Mentor für Musikreferendare am Staatl. Studienseminar Lübeck  
1989 - 1999 Leiter der Fortbildung für Grund-, Haupt- und Realschullehrer „Lieder für die Schule“ (später: „Arbeitskreis Musik für die Schule“) am IPTS-Regionalseminar Lübeck
- seit 1991 Betreuung von Student/Innen der Hochschule der Künste (UdK Berlin) zur Praktikumsvorbereitung
- seit 1995 Lehraufträge an der UdK (Berlin)  
2000 – 2001 Gastdozent an der UdK (Berlin): Lehr- und Prüfungstätigkeit als Vertretung der wegen Emeritierung verwaisten Professur von Prof. Dr. Chr. Richter