

Rhythmischer Einfluss auf die Klassendynamik



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Diplomarbeit an der pädagogischen Hochschule Wallis

Seraphine Taugwalder

Betreuerin: Denise Schmidhalter

Brig, 17. Februar 2014

Zusammenfassung

Der Auftrag der Schule besteht darin, die Kinder in der Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zu fördern. Die Schule soll die Kinder auf ihr künftiges Leben vorbereiten. Die Vermittlung von Wissen allein genügt nicht. Jedoch scheint es, dass besonders die Förderung der Sozialkompetenz den Lehrpersonen Mühe bereitet und dass Kinder vermehrt Probleme im Umgang mit anderen Gleichaltrigen haben.

In einer Schulklasse treffen unterschiedliche Individuen aufeinander. Es können dadurch soziale Probleme auftreten. Die daraus entstehende negative Klassendynamik kann sich auf das Lernen in der Klasse auswirken.

Zahlreiche Studien haben sich damit auseinandergesetzt, wie durch Musik im Unterricht die sozialen Kompetenzen gefördert werden können und die Klassendynamik verbessert werden kann. So konnte Hans Günther Bastian in seiner Langzeitstudie unter anderem positive Veränderungen in den sozialen Fähigkeiten von Schülern durch erweiterten Musikunterricht nachweisen.

Rhythmik ist ein ganzheitliches Prinzip, welches ebenfalls Potenzial besitzt, um die Schüler im sozialen Bereich zu fördern. Durch rhythmische Übungen können gezielte Erfahrungen mit sich selbst, dem Partner und der Gruppe gemacht werden. Dies kann die gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz fördern. Durch den intensiven Kontakt und das gemeinsame Erarbeiten von Übungen wird das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt und eine Chance geboten, an der Dynamik der Klasse zu arbeiten.

Auf der Grundlage des Design-Based Research Ansatzes und den Prinzipien der Rhythmik wurde ein Projekt zusammengestellt, um die Auswirkungen von rhythmischen Übungen auf die Klassendynamik zu testen. Drei Schulklassen der 5. und 6. Primarstufe führten dazu acht Wochen lang täglich eine rhythmische Übung durch.

Mittels Fragebögen, welche zu Beginn und am Ende des Projektes von den Schülern ausgefüllt wurden, wurden die Veränderungen in der Klassendynamik der Testklassen festgehalten. Die Ergebnisse konnten die positiven Erwartungen von rhythmischen Übungen auf die Klassendynamik bestätigen. Die Schüler hatten nach den acht Wochen mit deutlich mehr Schülern einen guten bis sehr guten Kontakt. Zudem steigerten sich die Werte des Wohlbefindens, des Zusammenhalts und der Verbundenheit zur Klasse leicht. Die Situation der Aussenseiter hat sich jedoch durch die Durchführung der rhythmischen Übungen nicht verbessert.

Die positiven Resultate dürfen nicht verallgemeinert werden und nicht ausschliesslich auf die rhythmischen Übungen zurückgeführt werden. Soziale Strukturen lassen sich nicht auf einen einzelnen Faktor beschränken und entwickeln sich ständig weiter. Zudem ist die Stichprobe von rund 50 Schülern und der Zeitraum von acht Wochen gering.

Die Ergebnisse sind jedoch erfreulich und zeigen ein grosses Potenzial von Rhythmik im sozialen Bereich auf.

Schlüsselwörter

- Rhythmik
- Rhythmische Übungen
- Klassendynamik
- Gruppendynamik
- Soziales Lernen

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen bedanken, die mir bei dieser Diplomarbeit geholfen und mich unterstützt haben und damit zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Ein herzliches Dankeschön geht dabei an meine Betreuerin Frau Denise Schmidhalter, welche mich besonders in der Themenfindung enorm unterstützt hat und mir auch beim Erstellen der Arbeit zur Seite stand, sei es durch Beantwortung meiner Fragen oder die Bereitstellung von Büchern und Material.

Ein weiteres grosses Dankeschön geht an die Lehrpersonen Frau Dinkelacker Elisabeth, Frau Kuonen Stefanie und Herrn Biaggi Sergio, welche ihre Zeit zur Verfügung stellten und während acht Wochen täglich mit ihren Klassen eine rhythmische Übung durchgeführt haben. Ohne ihren Einsatz wären die Intervention und diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Danken möchte ich zudem auch Herrn Edmund Steiner, welcher uns in der Lernveranstaltung 8.9 *Vorbereitung und Begleitung der Diplomarbeit* den Weg zu unserer eigenen Diplomarbeit aufgezeigt hat und auch danach stets auf alle Fragen eine Antwort wusste.

Schlussendlich möchte ich mich recht herzlich bei meinen Korrekturlesern bedanken, welche sich auf die Suche nach den kleinen Rechtschreibfehlern gemacht haben.

Inhalt

Einführung	6
Theoretischer Rahmen der Untersuchung.....	7
1. Problemstellung.....	7
1.1. Geschichtlicher Überblick	7
1.2. Problemlage	8
1.3. Forschungslage.....	10
1.3.1. Erweiterter Musikunterricht - Langzeitstudie von Hans Günther Bastian	10
1.3.2. „Musik macht Schule“	10
1.3.3. Persönlichkeitsentwicklung durch rhythmisch - musikalische Erziehung	11
2. Theoretischer Bezugsrahmen.....	12
2.1. Definitionen von Schlüsselbegriffen.....	12
2.1.1. Rhythmus	12
2.1.2. Rhythmik	13
2.1.3. Soziales Lernen und Sozialerziehung.....	14
2.1.4. Gruppendynamik und Dynamik in Gruppen.....	15
a) Allgemein.....	15
b) Klassendynamik	15
2.1.5. Soziale Kompetenz(en).....	17
2.2. Umsetzung von Rhythmik in der Schule	18
2.2.1. Arbeitsprinzipien.....	18
2.2.2. Soziale Interaktion in der Rhythmik.....	18
2.3. Potenzial von Rhythmik in der Schule	19
2.3.1. Verbesserung in den sozialen Kompetenzen	19
2.3.2. Verbesserung der Klassendynamik	20
3. Fragestellung und Erwartungen	22
4. Konzept und methodisches Vorgehen	23
4.1. Anfrage	23
4.2. Auswahlverfahren	23
4.3. Projektbeschrieb	23
4.4. Datenerhebung	25
4.4.1. Design-Based Research/Entwicklungsorientierte Bildungsforschung	25
4.4.2. Schriftliche Befragung- Fragebogen	26
4.4.3. Soziometrie/Soziogramm	26
4.5. Datenauswertung	27
Empirischer Teil.....	28
5. Darstellung der Ergebnisse.....	28
5.1. Klasse I	28

5.2. Klasse II	30
5.3. Klasse III	31
6. Interpretation der Ergebnisse	33
6.1. Klasse I	33
6.2. Klasse II	34
6.3. Klasse III	35
6.4. Zusammenfassende Interpretation	36
7. Beantwortung der Forschungsfrage.....	38
8. Schlussfolgerung.....	39
8.1. Allgemeine Schlussfolgerungen zum Projekt.....	39
8.2. Mögliche Veränderungen und Weiterentwicklungen des Projektes.....	39
9. Wissenschaftliche Relevanz	41
10. Kritische Distanz.....	42
11. Schlusswort.....	43
12. Literaturverzeichnis	44
13. Verzeichnis der Darstellungen	46
13.1. Abbildungsverzeichnis	46
13.2. Tabellenverzeichnis	46
14. Verzeichnis der Anhänge	46

Einführung

Persönliche Motivation

Die Entscheidung für dieses Thema habe ich aus zwei Hauptgründen getroffen. Der erste Grund ist, dass ich Musik und Bewegung sehr mag und die Kombination der beiden in Form der Rhythmik als sehr wertvoll empfinde. Rhythmik ist ein sehr grosses Thema, welches meiner Meinung nach im schulischen Bereich zahlreiche Lernchancen bietet, sei es im sozialen und motorischen Bereich oder aber auch in Bezug auf die Selbstkompetenz. Ich finde, dass dort ein riesiges Potenzial liegt, welches unbedingt genutzt werden sollte. Im Speziellen glaube ich, dass Rhythmik besonders die Sozialkompetenz der Schüler verbessern kann.

Dies bringt mich zu meinem zweiten Hauptgrund für die Themenwahl. Ich habe in den Praktika und auch in meiner eigenen schulischen Vergangenheit immer wieder erlebt, dass es in Schulklassen klare „Grüppchen“ gibt. Sehr oft führt dies zu Streitigkeiten und dazu, dass gewisse Kinder ausgeschlossen werden. Für mich persönlich sind diese sozialen Strukturen, besonders wenn sie verletzende Auswirkungen auf die Schüler haben, etwas Schreckliches. Ich möchte daher einen Beitrag leisten, wie solche Strukturen gelockert und verbessert werden können.

Ich konnte bereits selber an der pädagogischen Hochschule Wallis (PH VS) während der Lernveranstaltung 6.10 *Vorbereitung auf die Fachdidaktik Rhythmik* und der Wahlfachwoche *Rhythmik* die Erfahrung machen, dass sich rhythmische Sequenzen positiv auf die Gruppenstruktur ausgewirkt haben. So konnte ich meine Klassenkameraden während den Rhythmikstunden ganz anders wahrnehmen und konnte dadurch offener auf sie zugehen. Auch anderen ist der Umgang mit mir danach leichter gefallen und so hat sich die Gruppendynamik unserer Klasse ins Positive verändert. Ich bin daher überzeugt, dass Rhythmik im sozialen Bereich positive Veränderungen hervorbringen kann und möchte dies genauer untersuchen.

Einschränkung des Themas

Es existieren bereits zahlreiche Studien darüber, dass Musik und Musikunterricht einen positiven Effekt auf das Sozialverhalten von Schülern besitzen und ihnen dort Lernchancen bieten können. So konnte beispielsweise Hans Günter Bastian in seiner Langzeitstudie zur Musikerziehung und ihrer Wirkung mit Hilfe von einfachen Soziogrammen Veränderungen der sozialen Strukturen in den Testklassen festhalten. Weitere Studien sind zu ähnlichen Schlüssen gekommen. Jedoch liegt bei den meisten Studien der Fokus auf der Musik und nicht der Rhythmik.

Musik und Rhythmik gehören zusammen, dennoch möchte ich in meiner Arbeit den Schwerpunkt auf die Rhythmik setzen, da in diesem Bereich noch wenig eindeutige Forschungsergebnisse vorliegen. Der Fokus wird in dieser Arbeit daher ausschliesslich auf Rhythmik und deren Einfluss auf die sozialen Strukturen einer Klasse gesetzt.

Theoretischer Rahmen der Untersuchung

Im ersten Teil dieser Arbeit werden die Thematik Rhythmik, die in Verbindung stehenden Konzepte und deren Auswirkungen genauer dargelegt, um so die theoretische Basis für die Intervention zu schaffen.

1. Problemstellung

Anschliessend wird kurz ein geschichtlicher Überblick zur Thematik der Rhythmik gegeben und die Problemlage definiert.

1.1. Geschichtlicher Überblick

Im Folgenden werden die Entstehung der Rhythmik und ihr Weg zu einem pädagogischen Prinzip kurz beschrieben. Die Entstehung der Rhythmik ist eng verbunden mit dem neuen Lebensgefühl, welches sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts in Europa durchsetzte. Es zeigte sich eine Gegenströmung zur intellektuell ausgerichteten und leibfeindlichen Bildung und Industriegesellschaft. Besonders der Ruf nach einer ganzheitlichen Bildung und der Befreiung des Körperlichen wurde in dieser Zeit immer lauter. Die Bildung sollte das Körperliche und das Schöpferische im Menschen mitberücksichtigen und nicht wie zuvor vernachlässigen (vgl. Schildknecht, 1990, S. 10).

Der Franzose François Delsarte (1811-1871) ging auf diese Befreiung des Leibes ein und hatte starken Einfluss auf die Rhythusbewegung. Er erkannte die Beziehung zwischen seelischer und körperlicher Bewegung. Seiner Meinung nach konnte jede Empfindung an einem bestimmten Körperglied erkannt werden und durch eine ganz bestimmte Bewegung realisiert werden (vgl. Frohne, 1981, S. 12).

Als Begründer der Rhythmik wird aber meist nicht Delsarte, sondern der Schweizer Musikpädagoge Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) genannt. Er erkannte einen Zusammenhang zwischen dem Bewegungssinn und der Musikalität seiner Schüler und entwickelte daraus eine neue Methode zur Musikerziehung. Bewegung sollte dabei helfen das Musikverständnis und -erleben zu vertiefen und das Musizieren zu differenzieren und ausdrucksvoller zu gestalten (vgl. Schildknecht, 1990, S. 10f.).

Jaques-Dalcroze legte durch seine „rhythmische Gymnastik“ den Grundstein der heutigen Rhythmik. Er stellte zwar seine Methode in den Dienst der Musikerziehung, erkannte aber bereits heilpädagogische Aspekte seiner Arbeit. Er forderte eine ganzheitlichere schulische Erziehung, welche die Lehre der Sinne mit einbezieht. In den folgenden Jahren entwickelte sich das Prinzip von Dalcroze weiter und wurde von einer nur auf das Fach Musik begrenzten Methode zu einem allgemeingültigen Arbeitsprinzip (vgl. Frohne, 1981, S. 13f.).

Mimi Scheiblauber (1891-1968), eine Schülerin von Dalcroze, leistete einen wichtigen Beitrag zu dieser Weiterentwicklung. Sie verfolgte allgemeinerzieherische und heilpädagogische Arbeitsprinzipien. Im Unterschied zu Dalcroze war sie der Meinung, dass rhythmische Gymnastik nicht nur zur Schulung musikalischer Phänomene geschehen darf, sondern als ein für sich stehendes Prinzip gesehen werden sollte. Zudem bediente sie sich nicht nur der Mittel der Musik und Bewegung, sondern setzte auch verschiedenes Spielmaterial ein (vgl. Schildknecht, 1990, S. 12).

Der Ursprung dieser Materialien findet sich in den „Spielgaben“ von Friedrich Fröbel (1782-1852) und dem „Montessori-Material“ von Maria Montessori (1870-1952). Die Aufnahme dieser Materialien zeigt auf, dass bereits vor der Entstehung von Rhythmik, der Wert ähnlicher Arbeitsprinzipien von bekannten Pädagogen erkannt wurde. So finden sich nicht nur die Materialien von Fröbel und Montessori in der Rhythmik wieder, sondern auch das bekannte Prinzip „mit Hand, Herz und Kopf“ des Schweizer Pädagogen Heinrich Pestalozzi (1746- 1827) (vgl. ebd., S. 48).

Ebenfalls sollen an dieser Stelle Carl Orff (1895-1982) und Rudolf Steiner (1861-1925), welche beide auf ihre Art einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Rhythmik geleistet haben, genannt werden (vgl. ebd., S.11).

Carl Orff schuf mit seinem berühmten Orff-Instrumentarium eine Reihe von Instrumenten, welche einen festen Platz in der Rhythmik haben. Er wollte weg von der Klavierbegleitung und wollte seinen Studenten relativ leicht zu erlernende Instrumente anbieten, mit denen sie sich selbst begleiten konnten. Das Orff-Instrumentarium besteht dabei aus Xylophon, Metallophon, Glockenspiel, verschiedenen Flöten und Trommeln und unterschiedlichsten Perkussionsinstrumenten (vgl. Haselbach, 1990, S. 183).

Rudolf Steiner entwickelte die Eurhythmie, bei welcher in der Bewegung der geistige Anteil des Menschen zur Erscheinung gebracht wird. Das Innere des Menschen soll erweckt werden und aufatmen können (vgl. Frohne, 1981, S. 16).

Heute hat Rhythmik in vielen pädagogischen Bereichen Platz gefunden. Dies zeigt sich in den unterschiedlichen Bezeichnungen für rhythmische Arbeitsprinzipien, beispielsweise „rhythmische Erziehung“, „rhythmisch-musikalische Erziehung“ oder auch „pädagogische Rhythmik“. Dennoch besitzt Rhythmik in den meisten Kantonen nicht den Stellenwert eines „normalen“ Schulfachs und wird in erster Linie mit dem Fach Musik verbunden (vgl. Schildknecht, 1990, S. 11).

1.2. Problemlage

Bildung soll laut den Leitlinien der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren die Menschen befähigen, ein erfülltes privates und berufliches Leben zu gestalten und Verantwortung in der Gesellschaft wahrzunehmen (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2008, S. 3). Auf dem offiziellen schweizerischen Bildungsserver educa.ch werden unter der Rubrik „educa.Bildungssystem“ daraus für die Primarschule folgende Ziele formuliert:

Die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe entwickeln und entfalten ihre intellektuellen und schöpferischen sowie körperlichen und musischen Fähigkeiten. Sie sollen Verantwortungsbewusstsein gegenüber sich selbst, der Umwelt, ihren Mitmenschen und der Gesellschaft entwickeln und sich damit Grundkenntnisse und -kompetenzen für die persönliche Bildungslaufbahn aneignen (educa.ch, 2011).

Es zeigt sich, dass der Auftrag der Schule nicht nur darin besteht, den Kindern kognitiv Wissen anzueignen, sondern sowohl die Sach-, Methoden-, Sozial- als auch die Selbstkompetenz gefördert werden sollte. Die Schule soll die Kinder auf das Leben vorbereiten. Die Vermittlung von Wissen allein genügt nicht.

Besonders der soziale Aspekt scheint eine zentrale Rolle zu spielen. Jedoch wird heute zunehmend deutlich, dass eine Tendenz zur Isolierung spürbar wird und dass Kinder Mühe im Umgang mit anderen Gleichaltrigen haben (vgl. Bastian, 2003, S. 15). Erklärungen sieht das Münchner Institut für Schulpädagogik im fehlenden Unrechtsbewusstsein, in der Intoleranz und der extremen Ich-Bezogenheit der Kinder. Die Ursachen dafür liegen nach Meinung der Experten unter anderem in der Verwahrlosung der Eltern-Kind-Beziehung, der Beschränkung des Kontaktes auf das Nötigste und den Folgen des Fernsehens und Computers (vgl. ebd., S. 45f.).

Zusammengefasst zeigt sich ein Mangel in der sozialen Kompetenz. Hans Günther Bastian vertritt die Meinung, dass zur Persönlichkeitswerdung der Kinder die Fähigkeit zum sozialen Verhalten gehört. Dies beinhaltet Beziehungen eingehen zu können, die Einordnung in eine (Arbeits-)Gemeinschaft, das Einnehmen einer Rolle, die Anerkennung von Regeln und Normen und die Rückstellung eigener Interessen (vgl. ebd., S. 47).

In der Vergangenheit stand die reine kognitive Begabung mit der Bestimmung des akademischen Intelligenzquotienten (IQ) im Vordergrund. Der amerikanische Psychologe Howard Gardner zeigt mit seiner Theorie der multiplen Intelligenzen auf, dass die

Intelligenz eines Menschen aus weit mehr als der kognitiven Begabungen besteht. In diesem Zusammenhang sind zwei der acht Intelligenzen interessant. Zum einen beschreibt er eine intrapersonelle Intelligenz, bei welcher die Sensibilität gegenüber eigener Gefühle im Zentrum steht und zum anderen die interpersonelle Intelligenz, bei welcher die Empathie und die differenzierte Wahrnehmung anderer berücksichtigt wird. Der Psychologe Daniel Goleman fasst die beiden Intelligenzen unter dem Begriff der emotionalen Intelligenz (EQ) zusammen. In der Schule sollten somit neben den traditionellen Bildungszielen auch soziale Kompetenzen vermittelt werden. Emotionales soll erleb- und erfahrbar gemacht werden und die sozial-emotionale Intelligenz gefördert werden (vgl. ebd., S. 50). Kinder sollten Toleranz, Solidarität, Zusammenarbeit, Feingefühl und Verantwortung für sich und den anderen nicht nur in der Theorie kennen, sondern die Möglichkeit erhalten, diese Fähigkeiten real auszuüben (vgl. Schildknecht, 1990, S. 4).

Rhythmische Übungen können in diesem Bereich einen grossen Beitrag leisten. Da bei diesen gelernt wird, sich und andere wahrzunehmen, sich mitzuteilen, zuzuhören, aufeinander zuzugehen und sich bewegen zu lassen. Kinder können ihre sozialen Kompetenzen in der Wirklichkeit trainieren und verfeinern. Es entsteht ein Lernen durch die eigenen Erfahrungen. Dieses direkte und eindrückliche Lernen hinterlässt nach Schildknecht (1990, S. 4) oft eine nachhaltigere Wirkung, als das geschriebene Wort.

Da Rhythmik ganzheitlich angelegt ist, werden verschiedene Dimensionen des Menschseins berücksichtigt. Es wird sowohl der Sach-, Selbst-, und vor allem der Sozialkompetenz Rechnung getragen (vgl. ebd., S. 15). „Die Kinder können gezielte Erfahrungen mit sich selbst und anderen sammeln, im Gespräch vertiefen und in andere Situationen übertragen“ (ebd., S. 19).

Wie in den meisten Kantonen existiert im Oberwallis Rhythmik nicht als ein für sich stehendes Schulfach. Im Lehrplan des Kindergartens findet Rhythmik in den unterschiedlichen Richtzielen der

- Sachkompetenz (z.B. Mit Materialien experimentieren und gestalten)
- Sozialkompetenz (z.B. Einfühlungsvermögen und Rücksichtnahme weiterentwickeln) und
- Selbstkompetenzen (z.B. Bewegungsmöglichkeiten weiterentwickeln, Wahrnehmungsfähigkeiten differenzieren)

platz (vgl. Bildungsplanung Zentralschweiz, 2011).

In der Primarschule hingegen fliesst Rhythmik hauptsächlich in die Fächer Musik und Sporterziehung ein. Der Lehrplan Musik bietet dabei in allen sechs Bereichen (Singen, Musizieren, Musikalische Grundlagen, Bewegen und Musikhören) des Musikunterrichtes Möglichkeiten zur Einbindung von Rhythmik an (vgl. Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (IEDK), 1993). Im Lehrplan der Sporterziehung fallen rhythmische Elemente am stärksten in den Bereich Bewegen / Darstellen / Tanzen (vgl. Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ), 2000).

Dadurch, dass Rhythmik jedoch mehr als nur Musik und Bewegung beinhaltet, können unter anderem auch in den Lehrplänen der Fächer Mathematik, Deutsch und Bildnerisches Gestalten Aspekte der Rhythmik wiedergefunden werden¹. Beispielsweise wird in der Rhythmik auch in der Begriffsbildung oder am persönlichen Ausdruck gearbeitet.

¹ Zugriff auf alle Lehrpläne sind auf der offiziellen Internetseite des Kanton Wallis unter <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=14049&Language=de&RefMenuID=0&RefServiceID=0> möglich.

1.3. Forschungslage

Der Wirkungsbereich der Rhythmik beschränkt sich nicht eindeutig auf einen einzelnen Aspekt und steht in Verbindung mit Musik und Bewegung. In diesen Bereichen konnten bereits zahlreiche wissenschaftliche Studien Erfolge in den sozialen Kompetenzen aufzeigen. Einige dieser werden im Folgenden genauer präsentiert.

1.3.1. Erweiterter Musikunterricht - Langzeitstudie von Hans Günther Bastian

Der Musikpädagoge Hans Günther Bastian leistete mit seiner Langzeitstudie wichtige Erkenntnisse über den Effekt von erweitertem Musikunterricht. Dazu testete das Forschungsteam zwischen 1992 und 1998 an sieben Klassen der Berliner Grundschule (fünf Klassen als Modellgruppe und zwei Klassen als Kontrollgruppe) den Einfluss von erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern. Die Modellgruppe erhielt wöchentlich zwei Stunden Musik, lernte einzeln oder in Gruppen ein Instrument und musizierte in verschiedenen Ensembles (vgl. Bastian, 2003, S. 101f.).

Im Interesse dieser Arbeit werden nachfolgend die Ergebnisse der Studie im Sozialverhalten dargelegt. Die Studie konnte zudem durch den Musikunterricht auch positive Effekte im kognitiven Bereich nachweisen.

Die Forschungsergebnisse zeigten, dass Musizieren und Musikerziehung die sozialen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen fördern kann. Durch ein geeignetes Verfahren zur Erfassung von Sympathien und Antipathien innerhalb der Klassengemeinschaft konnte festgestellt werden, dass zu jedem Zeitpunkt in den Klassen mit erweitertem Musikunterricht eine höhere Anzahl Sympathiewahlen vorherrschte. Vermehrt positive Schülerzuwendungen führen zu einem besseren sozialen Klima in einer Klasse. Zudem gab es in den Kontrollgruppen eine grössere Streuung der Wahlen und dadurch häufiger einzelne Schüler mit hohen Sympathiemehrfachwahlen, sogenannte „Stars“ oder Schüler mit einer hohen Anzahl Negativwahlen, sogenannte „Aussenseiter“. In den musikbetonten Klassen ist die Streuung ausgeglichener und homogener, was zu einer positiven Klassenatmosphäre führt (vgl. ebd., S. 52f.).

Desweiteren bestehen in den Modellklassen deutlich weniger Integrationsprobleme. Es herrscht eine gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz. Das gemeinsame Musizieren in der Gruppe oder im Ensemble verstärkt das Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl und fördert die Solidarität. Weitere positive Effekte konnten in der Erfassung und Reflexion von sozialen Problemen der Gesellschaft nachgewiesen werden (vgl. ebd. S.56ff.).

Zusammengefasst konnte die Studie nachweisen, dass erweiterter Musikunterricht die sozioemotionale Intelligenz, Kreativität, soziale Toleranz und Integration fördert und den Umgang mit sich selbst und den Mitmenschen verbessert.

1.3.2. „Musik macht Schule“

Eine vergleichbare Studie aus der Schweiz von Ernst Waldemar Weber, Maria Spychiger und Jean-Luc Partry konnte von ähnlichen Resultaten durch erweiterten Musikunterricht berichten. In ihrem dreijährigen gesamtschweizerischen Versuch von 1988 - 1991 erhielten zeitweise 50 Schulklassen wöchentlich fünf statt zwei Lektionen Musik (vgl. Partry, Spychiger & Weber, 1997, S. 1).

Sie konnten positive Effekte in der Sachkompetenz feststellen. Die Leistungen der Schüler nahmen in den Hauptfächern, trotz einer Reduktion dieser um 20-25% zu Gunsten des Musikunterrichtes, nicht ab. Die Kinder der Musikklassen hatten somit gegenüber der Kontrollklassen keine Defizite in den Hauptfächern, besaßen aber deutlich höhere Kompetenzen im Singen, Tanzen, Musizieren, Hören, Notieren und Beurteilen von Musik (vgl. ebd., S. 26f.).

Zudem zeichneten sich positive Tendenzen in der Ausdrucksfähigkeit und im Bereich der Sprache ab (vgl. ebd., S. 22).

Zusätzlich zeigte sich sehr deutlich eine Verbesserung des sozialen Klimas in den Klassen mit den zusätzlichen Musikstunden. Der Gruppenzusammenhalt nahm durch den erweiterten Musikunterricht zu. Beispielsweise wurden Aussenseiter besser ins Klassengefüge integriert. Ähnlich wie bei der Studie von Bastian zeigte sich ebenfalls eine geringere Streuung der Sympathien der einzelnen Klassenmitglieder. Die Beziehungen der Schüler waren somit ausgeglichen und es gab keine klaren „Aussenseiter“ oder „Stars“ (vgl. ebd., S. 15). Desweiteren gingen die Schüler der Musikklassen lieber zur Schule und waren motivierter.

Abschliessend sind die Autoren der Meinung, dass Musik und erweiterter Musikunterricht positive Effekte im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich erzielen kann, fügen aber hinzu, dass dies genügend Zeit braucht (vgl. ebd., S. 28).

1.3.3. Persönlichkeitsentwicklung durch rhythmisch - musikalische Erziehung

Barbara Parisch versuchte in ihrer Studie aufzuzeigen, inwiefern eine rhythmisch-musikalische Erziehung die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern fördern kann. Dazu stützte sie sich einerseits auf die Studie von Hans Günther Bastian und führte andererseits Experteninterviews mit Musikpädagogen, Leitern von Musikschulen und (Sonderschul-)Lehrern für Musik und Rhythmik durch (vgl. Parisch, 2012, S. 20ff.).

Sie konnte durch ihre Auswertung aufzeigen, dass Musik wertvoll für die Schule ist und die Persönlichkeitsentwicklung, Kreativität, Konzentration und sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder fördert (vgl. ebd., S. 44).

Neu an ihren Erkenntnissen ist, dass sie als geeignete Methode zur Umsetzung von Musik in der Praxis das pädagogische Prinzip der Rhythmik nennt. Die Basis des Prinzips ist die Musik und da es ganzheitlich angelegt ist, spricht es sowohl die kognitiven, motorischen als auch die affektiven Kompetenzen der Schüler an (vgl. ebd., S. 48f.).

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Im folgenden Kapitel werden die Theorien und Konzepte zum Thema Rhythmik, Klassendynamik und soziales Lernen in einer Klasse vorgestellt. Sie sind ausschlaggebend für das Verständnis des anschliessend beschriebenen Projektes.

2.1. Definitionen von Schlüsselbegriffen

Nachfolgend werden einige zentrale Begriffe für das Verständnis der Arbeit erläutert und definiert.

2.1.1. Rhythmus

Um ein besseres Verständnis für den Begriff Rhythmik zu erhalten, muss zuerst die Begrifflichkeit des Rhythmus genauer dargelegt werden. In dieser Hinsicht wird der Begriff im Besonderen in Bezug auf den Aspekt der Rhythmik beleuchtet.

Rhythmus ist sehr alltäglich und prägt unser Leben stark. Unzählige Rhythmen bestimmen wie wir gehen, uns bewegen, kommunizieren, usw. Rhythmen tauchen sowohl in der Kunst, im alltäglichen Leben, als auch in der Verbindung von Gegensätzen auf (vgl. Danuser-Zogg, 2002, S. 28).

Eine eindeutige und abschliessende Definition von Rhythmus gibt es nicht, dennoch bestehen Faktoren und Merkmale, welche in unterschiedlichen Definitionen genannt werden.

Folgende Punkte sind charakteristisch für einen Rhythmus:

- Wiederholung, Wiederkehr, Periodik, usw.
- Gliederung, Strukturierung, Gefüge, Gruppenbildung, usw.
- Betonung, Verstärkung, Akzent, Intensität, usw.
- Regelmässigkeit, Stetigkeit, Gesetzmässigkeit, Organisation, usw.

(vgl. Röthig, 1990, S. 53)

Zusammengefasst kann Rhythmus als ein Vorgang beschrieben werden, „[...] dessen Bestandteile geordnet, gegliedert, aufeinander bezogen sind und dessen regelmässige Verlaufsgestalt durch bestimmte Akzentuierungen und Wiederholungen gekennzeichnet ist“ (ebd., S. 53). Zudem unterscheidet Röthig zwischen objektiven und subjektiven Rhythmen. Unter objektiven Rhythmen versteht er jene, welche psychisch unverarbeitet und unveränderbar sind, beispielsweise organische Dauerbewegungen wie Herztätigkeiten oder auch die Konturen und Formen eines Kunstwerkes. Für diese Arbeit sind die subjektiven Rhythmen interessanter. Diese werden individuell empfunden und produziert und werden durch Medien, Musik, Bewegung oder Verse deutlich (vgl. ebd., S. 53).

Ein weiterer Aspekt, welcher in unterschiedlichen Definitionen auftaucht, ist Spannung. Das Wort „Rhythmus“ stammt aus dem Griechischen und kann mit „Eigentümlichkeit der lebendigen Bewegung“ übersetzt werden. Zudem können zwei Wortstämme deutlich gemacht werden, zum einen der Wortstamm „rheo“, was fliessen, strömen und fluten bedeutet und zum anderen „rhyomei“, was für wehren und schützen steht. Es besteht somit eine Gegensätzlichkeit im Begriff selber. Diese Gegensätzlichkeit zeigt sich in der Spannung und den Polaritäten, welche im Wesentlichen für das Gesamtgefüge zusammengehören und eine zentrale Dynamik schaffen. Rhythmus versucht in dieser Gegensätzlichkeit einen Ausgleich zu schaffen (vgl. Schildknecht, 1990, S. 8f.).

2.1.2. Rhythmik

Ähnlich wie beim Begriff Rhythmus ist es auch in Bezug auf Rhythmik schwierig eine allgemeingültige Definition zu geben, da unter den Begriff verschiedene Ansätze und Richtungen fallen. Dennoch gibt es gemeinsame Anhaltspunkte, welche im Folgenden behandelt werden.

Ganzheitlichkeit, Befreiung von Hemmungen, Gemeinschaftsförderung, Meditation, Entspannung, Ausdrucksmittel.... Dies sind nur einige der häufig mit Rhythmik in Verbindung gebrachten Begriffe und zeigen damit auf, dass Rhythmik in verschiedenen Anwendungsbereichen Anklang findet (vgl. Frohne, 1987, S. 17).

Rhythmik baut auf der Grundlage des Rhythmus auf und bedient sich der Musik, der Bewegung und der Sprache. Als einer ihrer Begründer gilt der Schweizer Musiker, Komponist und Musikpädagoge Emile Jaques-Dalcroze. Er war Anfang des 20. Jahrhunderts der Meinung, dass Bewegung bei der Erfassung musikalischer Vorgänge eine Unterstützung darstellt (vgl. Parisch, 2012, S. 52).

Nach Jaques-Dalcroze (1977, S. 72) können jedes Zeitmass und sämtliche Stärkegrade der Musik mit dem Körper dargestellt werden. Um ein musikalisches Fühlen und Empfinden zu entwickeln, reicht es seiner Meinung nach nicht aus, ausschliesslich Gehörbildung zu betreiben. Die Feinheit der musikalischen Fähigkeiten hänge von der Feinheit unserer Körperempfindungen ab.

Dalcroze war überzeugt, dass sich jede Bewegung aus der Kombination von (Muskel-) Kraft, Raum und Zeit ergibt. Diese drei Begriffe stellen wichtige Parameter in der Rhythmik dar und werden beginnend bei deutlichen Gegensätzen immer stärker differenziert. Elisabeth Danuser-Zogg (2002, S. 23ff.) erweiterte dieses Prinzip um den Parameter Form.

In der Rhythmik finden musikalische, bewegungs- und körperbezogene, darstellerische, bildnerische und sprachliche Inhalte Platz (vgl. Frohne, 1981, S. 18).

Elisabeth Danuser-Zogg fasst diese Aspekte in der folgenden Definition zusammen:

„[...] Rhythmik ist aus der Verbindung von Musik und Bewegung entstanden und geht davon aus, dass jeder musikalische Ablauf in Bewegung und umgekehrt jeder Bewegungsablauf in Musik umgesetzt werden kann. Das verbindende Medium dieser beiden Bereiche ist letztendlich der Rhythmus“ (Danuser-Zogg, 2002, S. 13).

Rhythmik ist ein Prinzip, welches den Menschen ganzheitlich anspricht. Um dieser Ganzheitlichkeit gerecht zu werden, unterteilt Elisabeth Danuser-Zogg Rhythmik in sechs Bereiche. Zum einen spielen, wie bereits erwähnt, die Bereiche *Musik* und *Bewegung* eine ausschlaggebende Rolle und nehmen den grössten Teil im Modell von Elisabeth Danuser-Zogg ein (vgl. Abb. 1). Zum anderen wird durch das Modell aufgezeigt, dass sich Rhythmik nicht auf diese beiden Bereiche beschränkt. Im Zusammenhang mit Rhythmik wird zusätzlich an der *Wahrnehmung*, *Begriffsbildung/Bewusstmachung*, *sozialen Interaktion* und dem *persönlichen Ausdruck* gearbeitet (vgl. ebd., S. 42).



Abb. 1: Modell zu den sechs Bereichen der Rhythmik (Quelle: Danuser-Zogg, 2002, S.42)

Weitere Erklärungen und Informationen zur Umsetzung von Rhythmik folgen im Kapitel 2.2 *Umsetzung von Rhythmik in der Schule*.

2.1.3. Soziales Lernen und Sozialerziehung

Soziales Lernen ist ein Teil der Sozialisation, bei welcher in einer sozialen Umwelt sozio-kulturelle Elemente, wie Werte, Regeln und Normen gelernt werden und so zur Entwicklung der Persönlichkeit beitragen. Ziel des sozialen Lernens ist die Förderung des Sozialverhaltens. Die Erziehung beeinflusst unter anderem diesen Prozess stark, kann jedoch nicht vollständig Einfluss nehmen, da auch un- respektive schwer kontrollier- und lenkbare Faktoren integriert sind (vgl. Kroack, 2007, S. 7).

Für Keller und Hafner (1999, S. 9, zit. nach Kroack, 2007, S. 7) bezieht sich soziales Lernen vor allem auf folgende drei Punkte:

- Entwicklung/Aneignung sozialer Verhaltensweisen und Fertigkeiten
- Bildung sozialer Einstellungen und Werthaltungen
- Übernahme sozialer Rollen

Gemäss Beth Schildknecht (1990, S. 18) stellt soziales Lernen etwas sehr natürliches und unkontrollierbares dar, da es überall stattfindet, wo sich Menschen begegnen. Damit die Erfahrungen aus diesen alltäglichen Situationen nicht zufällig bleiben, muss soziales Lernen bewusst gestaltet werden. Dies geschieht schlussendlich durch die Sozialerziehung.

Das soziale Lernen erhält in der Schule einen geeigneten Lernort. Für Renate Reisch und Guido Schwarz (2004, S. 9ff.) ist die Schulklasse der wichtigste Lernort für Kinder und Jugendliche im Erwerb sozialer Umgangsformen. Dort treffen sie auf Gleichaltrige mit unterschiedlichen Charakteren, Bedürfnissen und Interessen, aus verschiedenen Kulturen und Familienverhältnissen. Sie müssen lernen damit umzugehen und dabei leistungs- und anerkennungsmässig zu bestehen.

Erfolgreiches soziales Lernen kann in einer Klasse zum Schulerfolg beitragen. Dieser erhöht sich, wenn sich die Schüler wohl und sicher in der Klasse fühlen. Dies beinhaltet, dass sie keine Angst haben ausgelacht oder ausgegrenzt zu werden. Eng damit verbunden ist somit die Dynamik der Klasse mit ihren „Grüppchen und Cliques“ (vgl. ebd., S. 8ff.).

2.1.4. Gruppendynamik und Dynamik in Gruppen

Anschliessend wird das Thema Gruppendynamik kurz vom allgemeinen Standpunkt beleuchtet und danach in Bezug zur Klasse definiert.

a) Allgemein

Der Begriff Gruppendynamik kann irreführend sein, da er teilweise nicht mit der Definition für Dynamik einer Gruppe übereinstimmt. Im Folgenden wird daher der Begriff Gruppendynamik analysiert.

Kurt Lewin prägte den Begriff Gruppendynamik zu Beginn der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts. Er interessierte sich für die Faktoren, welche das Verhalten in einer Gruppe beeinflussen und welche Phänomene und Prozesse sich in einer Gruppe abspielen. Zudem wollte er Gruppenprozesse nicht nur analysieren, sondern auch die Anwendung dieser Befunde erforschen. Laut Lewin beinhaltet der Begriff Gruppendynamik somit zum einen die Prozesse einer Gruppe und zum anderen die Anwendung der Resultate aus dem wissenschaftlichen Studium von Gruppen (vgl. Wellhöfer, 2007, S. 5).

Lewin war der Meinung, dass keine Situation neutral ist, sondern durch abstossende und anziehende Kräfte der beteiligten Personen, Aufgaben und Objekte bestimmt wird. Es entsteht dadurch eine dynamische Struktur, welche das individuelle Verhalten einer Person beeinflusst. Besonders stark zeigt sich eine solche dynamische Struktur in Gruppen (vgl. ebd., S. 3f.)

An dieser Stelle muss kurz dargelegt werden, welche wesentlichen Merkmale eine Gruppe definieren. Dazu hat Wellhöfer (2007, S. 8) verschiedene Definitionen von Gruppen betrachtet und konnte folgende gemeinsame Charakteristika herausarbeiten:

- Rollensystem
- Enge soziale Interaktion
- Gemeinsame Normen und Ziele
- Gruppenvorteil
- Wir-Gefühl

Jeder dieser Punkte nimmt dabei Einfluss auf die Dynamik einer Gruppe.

b) Klassendynamik

Bei Interaktionen zwischen Menschen entsteht, wie im vorderen Kapitel erwähnt, eine gewisse Dynamik. Eine Schulklasse stellt eine Gruppe dar, in welcher eine ständige Dynamik herrscht, da die einzelnen Schüler immer auf eine gewisse Art miteinander kommunizieren.

Die Schulklasse kann zudem als System angesehen werden (vgl. Abb. 2). Dabei gibt es verschiedene Formen von Interaktionen und Zusammenleben.

Im System einer Schulklasse existieren offene Subsysteme, welche über Gemeinsamkeiten, wie „die Mädchen“, „die Jungen“, „die Braven“, „die Schlimmen“, usw. definiert werden. Dabei kann eine Person Mitglied in mehreren Subsystemen sein. Solange der Austausch zwischen den einzelnen Subsystemen einigermaßen offen und konstruktiv bleibt, stellen diese keine Probleme dar. Problematisch wird es, wenn die Interaktion eines Subsystems mit anderen nicht mehr gewährleistet wird und sich dieses abgrenzt. Man spricht dann von einem geschlossenen Subsystem oder auch „Clique“. Sie besitzen einen starken inneren Zusammenhalt und wollen den Austausch mit anderen Subsystemen verhindern. Eine weitere spezielle Form nimmt die Rolle des Aussenseiters ein. Er findet kaum Anklang im System und ist daher isoliert. Es gilt jedoch den Aussenseiter vom Einzelgänger zu unterscheiden. Dieser ist im Unterschied zum

Aussenseiter freiwillig in dieser Position, entweder da er sich selber genügt, da er ausserhalb des Systems andere Zugehörigkeiten besitzt oder da für ihn die Teilnahme an den offenen Subsystemen ausreichende soziale Kontakte darstellen (vgl. Reisch & Schwarz, 2004, S. 20f.).

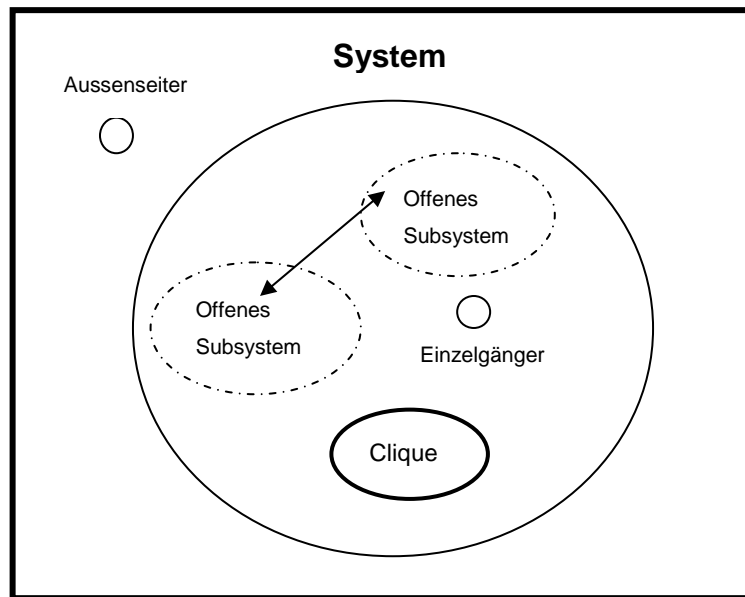


Abb. 2: System der Klasse, Modell überarbeitet in Anlehnung an Reisch und Schwarz, 2004, S. 20 (Quelle: Reisch & Schwarz, 2004, S. 20)

In der Theorie zum Aufbau eines Soziogrammes ergänzt Oswald (1977, S. 19f.) die Aspekte dieses Modelles um die Position des „Stars“. Dieser stellt eine Art Anführer dar, mit welchem alle befreundet sein möchten und welcher somit grosse Zustimmung von allen Seiten erhält. Der „Star“ nimmt die komplementäre Rolle des „Aussenseiters“ ein und kann ebenfalls problematisch werden, wenn sein Einfluss auf das System zu gross wird. (vgl. dazu Kapitel 4.4.3 Soziometrie/Soziogramm)

Damit der Austausch zwischen den Subsystemen offen und konstruktiv bleibt, sollten folgende Merkmale einer förderlichen Klassendynamik berücksichtigt werden:

- Gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung
- Offene und vielfältige Kommunikation und Kooperation
- Regel- und Verantwortungsbewusstsein
- Konstruktive Konfliktbewältigung
- Balance zwischen Individualität und Konformität

(vgl. Reisch & Schwarz, 2004, S. 11)

Die Klassendynamik beinhaltet somit zusammengefasst das Verhalten der Schüler in der Klasse, ihre Kommunikation untereinander, das Rollenverständnis und ihre Konfliktlösefähigkeiten (vgl. ebd., S. 18). Zudem bestimmt sie die Positionen einzelner Kinder oder ganzer Cliquen in der Klasse und behandelt dadurch folgende Fragen:

- Gibt es Aussenseiter in der Klasse?
- Gibt es Spannungen zwischen rivalisierenden Gruppen?

- Gibt es Schüler, welche die Führung in der Klasse übernehmen?
- usw.

(vgl. Eichhorn, 2008, S. 18f.)

2.1.5. Soziale Kompetenz(en)

Eine einheitliche und abschliessende Definition von sozialer Kompetenz/soziale Kompetenzen existiert nicht. Dennoch ähneln sich die Definitionen, da sie sich auf dieselben theoretischen Modelle beziehen. Eines dieser Modelle wird im Folgenden genauer erläutert.

Das „Drei-Ebenen-Modell“ (vgl. Abb. 3), welches auf einem konstruktivistischen Ansatz basiert, teilt die soziale Kompetenz in drei Bereiche ein. Auf der ersten Ebene stehen intrapsychische Prozesse, welche sozial-kognitive, sozial-emotionale und motivationale Fertigkeiten beinhalten. Dazu gehören unter anderem Fähigkeiten des Problemlösens, der Perspektivenübernahme, der Emotionsregulation und der Empathie.

Die zweite Ebene beschreibt das soziale Verhalten, welches sich in selbst- und fremdbezogenes unterteilen lässt. Der Unterschied liegt dabei darin, ob die Bedürfnisse der anderen oder die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse im Zentrum stehen.

Auf der dritten Ebene werden psychosoziale Anpassungen berücksichtigt. Diese beschreiben zum einen Auswirkungen auf das Individuum, wie beispielsweise Krankheiten und zum anderen die Qualität sozialer Beziehungen (vgl. Malti & Perren, 2008, S. 265f.).

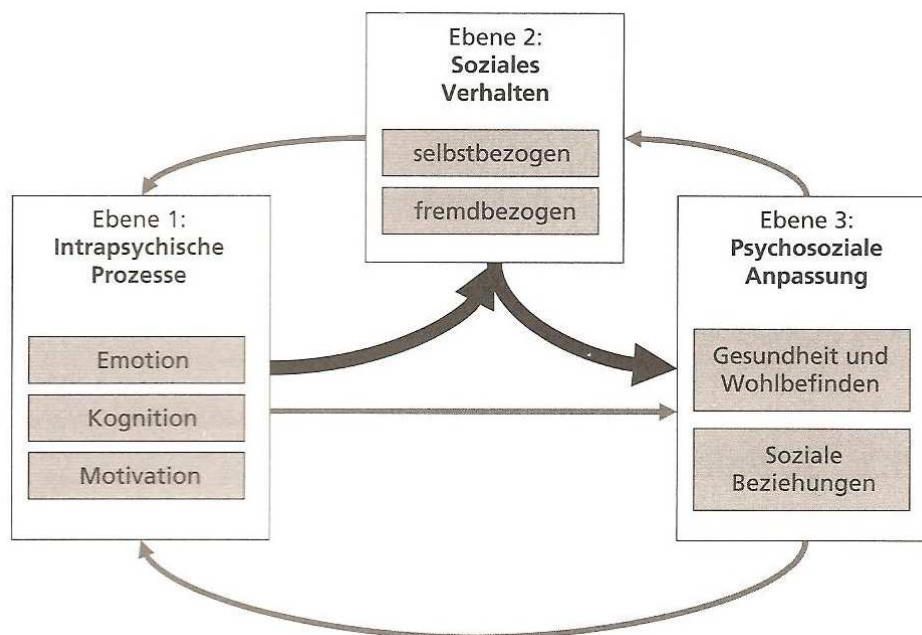


Abb. 3: Drei-Ebenen-Modell der sozialen Kompetenz (Quelle: Malti & Perren, 2008, S.266)

Das Modell zeigt, dass sich die soziale Kompetenz auf die Person selbst und auch auf den Umgang mit anderen bezieht, dass Einflüsse von innen und aussen berücksichtigt werden müssen und dass nicht nur das Handeln, sondern ebenso das Fühlen und Denken der Person eine Rolle spielen.

Zudem ist für Clemes Trudewind (2006, S. 516ff.) soziale Kompetenz adressatenbezogen und kontextgebunden. Daher ist es auch unmöglich die soziale Kompetenz zu beschreiben, da sie aus unterschiedlichen Teilkompetenzen besteht.

Renate Reisch und Guido Schwarz (2004, S.22f.) beleuchten den Begriff aus einem weiteren Blickwinkel. Für die Autoren beinhaltet soziale Kompetenz das Verständnis und das Zurechtfinden in einer Gruppe/Gesellschaft. Dazu muss eine Rolle eingenommen, eine Konfliktlösebereitschaft entwickelt und die Kommunikationsfähigkeit verbessert werden. Zudem gehört auch eine Reflexion des eigenen Verhaltens zu den Aspekten, welche die soziale Kompetenz berücksichtigt.

Zusammengefasst beinhalten soziale Kompetenzen, diejenigen Fähigkeiten, welche notwendig sind, um mit sich selbst, seinen Gefühlen und anderen Menschen angemessen umgehen zu können, in einer Gruppe/Gemeinschaft teilhaben zu können, sowie integriert und akzeptiert zu werden (vgl. Koring, zit. nach Bastian, 2003, S. 48).

2.2. Umsetzung von Rhythmik in der Schule

In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, wie Rhythmik in der Schule in Bezug auf die Klassendynamik und die sozialen Kompetenzen umgesetzt werden kann und was dafür beachtet werden muss.

2.2.1. Arbeitsprinzipien

Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1872), ein Schweizer Pädagoge, hatte keine Verbindung zur Rhythmik und dennoch trifft sein Prinzip „Kopf, Hand und Herz“ genau den **ganzheitlichen Anspruch** der Rhythmik. Rhythmik will dem Menschen als Ganzes Rechnung tragen und sowohl die kognitive/rationale, die affektive/soziale, als auch die pragmatische/psychomotorische Dimension berücksichtigen (vgl. Schildknecht, 1990, S.15).

Da Rhythmik ganzheitlich angelegt ist, eignet es sich damit in der Schule **fächerübergreifend** zu arbeiten. Durch den Einsatz unterschiedlicher Materialien, den Gebrauch von Stimme, Körper und Sprache können Aufgabenstellungen von einem Medium in ein anderes übertragen werden (vgl. ebd., S. 16).

Ein weiteres wichtiges Arbeitsprinzip der Rhythmik lautet: **Erleben – Erkennen – Benennen**. Der Ausgangspunkt des Lernens ist eine Erfahrung/Eindruck/Ereignis (erleben). Danach vollzieht sich ein Innehalten, bei welchem es zur Bewusstwerdung dieser Erfahrung kommt (erkennen). Die Erfahrung sollte aber nicht in der Erkenntnis enden, sondern muss besprochen werden (benennen), da sie erst dadurch vollständig bewusst wird und verallgemeinert werden kann (vgl. ebd., S. 17).

Letztendlich sollte immer auch das Prinzip der **Spannung/Polaritäten** berücksichtigt werden. Die Polaritäten, wie beispielsweise Ruhe-Bewegung, Konzentration-Entspannung, für sich alleine-mit anderen, usw. müssen wahrgenommen werden und in eine Balance gebracht werden (vgl. ebd., S.18).

2.2.2. Soziale Interaktion in der Rhythmik

Elisabeth Danuser- Zogg (2002, S. 116f.) unterteilt Rhythmik wie bereits erwähnt in die sechs Bereiche *Musik, Bewegung, Wahrnehmung, Begriffsbildung und Reflexion* und *soziale Interaktion*. Für diese Arbeit ist besonders der Bereich soziale Interaktion, in welchem die Förderung der sozialen Kompetenzen im Vordergrund steht, interessant. Es ist jedoch zu erwähnen, dass die sozialen Kompetenzen und dadurch verbunden die Verbesserung der Klassendynamik auch in den anderen Bereichen gefördert werden können.

Im Bereich der sozialen Interaktion wird ein differenzierter Aufbau von gruppendynamischen Prozessen hergestellt. Dazu gehört nicht nur der Umgang in einer Gruppe, sondern auch das Umgehen-Können mit einem einzelnen Partner und sich selbst. Folglich wird beim Individuum begonnen. Zuerst muss sich das Kind selbst

kennenlernen, erkennen welches Ausmass sein eigener Körper einnimmt und verstehen, wo seine Grenzen sind und wo die des Nachbarn beginnen. Erst danach kann es zur Auseinandersetzung mit einem Partner kommen. Wie zuvor sich selbst, muss nun der Partner wahrgenommen werden. Es geht darum, dass einerseits geführt wird, dass aber auch gelernt wird, geführt zu werden. Schlussendlich kann es zum Austausch in der Gruppe kommen.

Wichtig ist dabei, dass zu jedem Zeitpunkt klare Regeln zum persönlichen (privaten) und sozialen (öffentlichen) Bereich definiert werden. Es muss Rücksicht aufeinander genommen werden und Respekt vor der persönlichen Freiheit in der Darstellung gewährleistet sein. Dies beinhaltet, dass niemand ausgelacht oder negativ kommentiert wird (vgl. ebd., S. 116).

2.3. Potenzial von Rhythmik in der Schule

Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, welche Chancen Rhythmik in der Schule den Schülern bieten kann. Rhythmik kann, wie bereits mehrfach erwähnt, im kognitiven, motorischen und sozialen Bereich positive Effekte erzielen. In Bezug auf diese Arbeit wird nachfolgend ausschliesslich der soziale Aspekt genauer dargelegt.

Vorgängig soll erwähnt sein, dass Rhythmik kein Heilmittel für soziale Probleme in der Schule bietet, dass jedoch Tendenzen und Potential vorhanden sind. Zudem spielen immer auch der schulische Kontext und die musikalischen, didaktischen und sozialen Kompetenzen der Lehrperson eine tragende Rolle.

Rhythmik öffnet den Kindern ein neues Lernfeld und bietet die Chance zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung. Aber nicht nur den Schülern wird eine Chance geboten, sondern auch die Lehrperson profitiert von Freiräumen für einen ganzheitlichen und fächerübergreifenden Unterricht (vgl. Huber, 2008, S. 135f.).

2.3.1. Verbesserung in den sozialen Kompetenzen

Durch Rhythmik können die Schüler gezielte Erfahrungen mit sich selbst und mit anderen machen. Sie lernen sich und ihren eigenen Körper besser kennen und können neue Erkenntnisse gewinnen (vgl. Tab. 1). Sie nehmen den Raum des Partners wahr, müssen sich in den Partner hineinversetzen und schulen so ihre Empathiefähigkeit. Sie sind dadurch gezwungen, sich mit dem Gegenüber auseinanderzusetzen und sich einzufühlen. Besonders die Empathie kann in diesen Situationen geschult werden. Sie können erkennen, dass der Partner andere Ideen und Ansichten hat, Erlebnisse anders aufnimmt und Empfindungen anders ausdrückt. Dies bietet eine Chance toleranter und offener gegenüber den Mitschülern zu werden.

Zudem übernehmen die Schüler in Partnerarbeiten immer auch die Verantwortung für den Partner, was das Verantwortungsbewusstsein fördert und Vertrauen schafft. Der Partner ist dafür verantwortlich, dass der Geführte beispielsweise mit geschlossenen Augen nirgends anschlägt und der Geführte muss in seinen Partner Vertrauen haben, sonst ist er gar nicht bereit, die Augen zu schliessen (vgl. Danuser-Zogg, 2002, S. 117ff.).

Bei Übungen in der Gruppe muss eine bestimmte Rolle eingenommen und Aufgaben erfüllt werden. Die Gruppe hat Erwartungen an den Einzelnen. Es werden in der Gruppe Anpassungs- und Kommunikationsfähigkeiten erweitert, da nur durch diese Eigenschaften das Zusammenarbeiten in der Gruppe gelingen kann und das gemeinsame Ziel erreicht werden kann. Es muss aufeinander Rücksicht genommen werden und es muss Mut gezeigt werden, sich selbst in der Gruppe treu zu bleiben. Eigene Ziele und Ideen müssen mit denen der Gruppe ausbalanciert werden und so steigt die Anpassungs- und auch Kritikfähigkeit. Dennoch kann es in der Gruppe zu Konflikten kommen, was den Schülern eine Möglichkeit gibt, ihre Konfliktbewältigungsstrategien zu testen und zu verbessern. Es

kann gelernt werden, sich teilweise anzupassen, durchzusetzen und auch zu verzichten (vgl. Parisch, 2012, S. 55f.).

	Einfluss auf die sozialen Kompetenzen
Individuelle Erfahrungen/ Einzelübungen	<ul style="list-style-type: none"> - Verbessertes Körpergefühl (eigenen Körper wahrnehmen) - Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung - Eigene Grenzen kennen
Partnerarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Empathie - Wertschätzung, Toleranz und Akzeptanz - Dem Partner Raum zusprechen - Verantwortungsbewusstsein
Gruppenübungen	<ul style="list-style-type: none"> - Rollenbewusstsein - Kommunikation und Interaktion - Konfliktbewältigung - Kooperation - Anpassungs- und Kritikfähigkeit

Tabelle 1: Einfluss von Rhythmik auf die sozialen Kompetenzen

2.3.2. Verbesserung der Klassendynamik

Rhythmische Übungen besitzen nicht nur das Potenzial bestimmte Fähigkeiten zu erlernen, testen und erweitern, sondern sie bieten die Möglichkeit die Dynamik einer Gruppe zu verändern und verbessern (vgl. Tab. 2). Dadurch kann ein angenehmes Klima geschaffen werden.

Durch die Auseinandersetzung mit sich selbst, seinem eigenen Körper und seinen Gefühlen können sich die Kinder besser kennenlernen und damit auch besser einschätzen. Sie erkennen, wie sie selber Erfahrungen wahrnehmen und erhalten auch ein Verständnis dafür, wie sie mit einem Partner oder in der Gruppe umgehen müssen. Dies kann zum einen zu einer verbesserten Selbstwahrnehmung führen und zum anderen kann dadurch das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen gefördert werden. Die Schüler fühlen sich somit sicherer und auch wohler in der Klasse. Dadurch können sie offener auf ihre Mitschüler zugehen und werden durch das gewonnene Selbstbewusstsein positiver wahrgenommen. Dies besitzt einen förderlichen Effekt auf das gesamte Klassengeschehen (vgl. Parisch, 2012, S. 53ff.).

In vielen rhythmischen Übungen kommt es zum körperlichen Kontakt zwischen den Kindern. Durch die gegenseitige Berührung können Fronten aufgeweicht werden. Es gibt keinen Platz für Distanz und Rückzug und die Kinder sind gezwungen sich direkt mit ihrem Partner auseinanderzusetzen. Dies kann schwierig für Kinder sein, ist aber sehr oft eine wertvolle und intensive Erfahrung (vgl. Danuser-Zogg, 2002, S. 177ff.).

Zudem erhalten die Kinder durch rhythmische Übungen einen neuen Zugang zu ihren Mitschülern. Sie können sie aus einem anderen Blickwinkel wahrnehmen und der Kontakt wird intensiviert. Die Schüler sind in Situationen des Miteinanders und des Spiels geöffneter, leidenschaftlicher und engagierter. Sie nehmen andere Rollen ein, als bei der Vermittlung von Sachwissen in anderen Fächern (vgl. Kroack, 2007, S. 4). Beispielsweise kann ein ansonsten ruhiges Kind durch den Einsatz eines Materials aus sich

herauskommen und sich eher öffnen. Musik kann dabei eine wichtige Rolle spielen, da sie die Schüler in eine Stimmung des Wohlbefindens versetzt. Diese positiven Gefühle werden auf die Mitschüler übertragen und somit werden diese positiver wahrgenommen (vgl. Huber, 2008, S. 133).

Partnerübungen eignen sich ausserdem sehr gut, um den Kindern bewusst zu machen, dass nicht nur sie, sondern auch ihr Partner Bedürfnisse hat. Dadurch wird dem Partner ein hohes Gut zugesprochen und die gegenseitige Wertschätzung steigt (vgl. Parisch, 2012, S. 53). Desweiteren spielt Vertrauen in vielen rhythmischen Übungen eine zentrale Rolle. Beispielsweise bei Übungen des „Führens und Folgens“ muss das eine Kind dem anderen vertrauen, um sich überhaupt führen zu lassen (vgl. Schildknecht, 1990, S. 23).

Zusätzlich werden durch regelmässige Übungen in der Gruppe das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Solidarität gefördert. Gemeinsam wird ein Ziel erarbeitet und erreicht. Diese Erfahrungen, bei welchen die Schüler aufeinander eingehen müssen, bringen sie näher zusammen und stärken das Wir-Gefühl. Durch gemeinsame positive Erlebnisse wird die gegenseitige Toleranz grösser (vgl. ebd., S. 19). Desweiteren kann beispielsweise das gemeinsame Musizieren zu einer besseren Integration beitragen, da gemeinsam an einem Stück gearbeitet wird und das Endresultat von allen abhängt (vgl. Bastian, 2003, S. 57ff.).

	Einfluss auf die Klassendynamik
Individuelle Erfahrungen/ Einzelübungen	<ul style="list-style-type: none"> - Gesteigertes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen - Offenheit gegenüber Mitschülern - Gesteigertes Wohlbefinden in der Klasse - Stärkere Verbundenheit zur Klasse
Partnerarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Vertrauensbasis schaffen - Intensivierter Kontakt - (positive) Veränderung in der Wahrnehmung der Mitschüler - Abbau von Berührungsängsten
Gruppenübungen	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammengehörigkeitsgefühl und Solidarität - Verbesserte Integration - Gegenseitige Wertschätzung - Aufweichung von Fronten

Tabelle 2: Einfluss von Rhythmik auf die Klassendynamik

3. Fragestellung und Erwartungen

In dieser Arbeit wird untersucht, welche Effekte rhythmische Übungen auf die Dynamik einer Schulklasse haben. Drei Lehrpersonen führen dazu über einen Zeitraum von acht Wochen jeden Tag eine rhythmische Übung mit ihren Klassen durch.

Es soll dabei herausgefunden werden, inwiefern sich die sozialen Beziehungen und Strukturen in der Klasse verändern, respektive verbessern.

Die daraus formulierte Forschungsfrage lautet:

Inwiefern können regelmässig durchgeführte rhythmische Übungen die Klassendynamik verändern?

Auf der Grundlage der Theorie und bereits durchgeführten Studien in ähnlichen Bereichen, wird in Bezug auf diese Frage von folgender Erwartung ausgegangen:

Regelmässig durchgeführte rhythmische Übungen verbessern die Klassendynamik!

Ich erwarte, dass sich dies in folgenden Punkten zeigen wird:

- Die Schüler fühlen sich wohler in der Klasse
- Der Zusammenhalt und die Verbundenheit mit der Klasse wird stärker erlebt
- Die Schüler besitzen mehr gute bis sehr gute Kontakte mit ihren Mitschülern
- Die Struktur des Soziogrammes der Klasse verändert sich, sodass nach der Durchführung des Projektes die Streuung der Positivwahlen grösser ist und weniger Schüler isoliert/ausgeschlossen werden.

4. Konzept und methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel werden das Vorgehen zur Durchführung des Projektes und die dazugehörigen Methoden zur Datenerhebung und Auswertung beschrieben.

4.1. Anfrage

Für die Durchführung des Projektes mussten zuerst Lehrpersonen gefunden werden, welche sich mit ihrer Klasse zur Verfügung stellen. Mit Hilfe meiner Betreuerin konnte ich dazu drei Lehrpersonen im selben Schulzentrum finden, welche motiviert waren die Intervention durchzuführen. Die Schuldirektion des Schulzentrums wurde schriftlich angefragt und willigte zur Durchführung des Projektes ein.

4.2. Auswahlverfahren

Die Intervention wurde mit Hilfe von drei Lehrpersonen in Brig durchgeführt. Dabei nahmen eine 6. Klasse mit 19 Schülern und zwei 5. Klassen mit 21 und 12 Schülern teil. Die zweite 5. Klasse stellt dabei eine Kleinklasse dar, in welcher drei Kinder ein reduziertes Programm absolvieren.

Es wurden absichtlich höhere Primarstufen gewählt, da sich die Bildung von Gruppen innerhalb der Klasse dort meist deutlicher zeigt und dadurch häufiger Probleme in der Klassendynamik auftauchen. Zudem werden in wenigen höheren Klassen rhythmische Übungen durchgeführt und auch selten bewusst Spiele zur Verbesserung der Klassendynamik berücksichtigt. Daher ist es interessant Kinder in der Oberstufe mit den Übungen zu konfrontieren. Desweiteren war es sinnvoll, keine altersdurchmischte Klasse zu wählen, da dort die Struktur der Klasse sehr oft durch die Kinder derselben Stufe gegeben ist und somit die Resultate weniger aussagekräftig wären.

Zudem wurden bewusst drei Klassen gewählt, da die Klassendynamik in jeder Klasse sehr unterschiedlich sein kann und dadurch die Gefahr eines „Zufallsresultates“ verkleinert wurde. Zusätzlich steigt mit der Anzahl der Teilnehmer die Aussagekraft der Resultate.

Alle drei Lehrpersonen hatten wenig Erfahrung mit Rhythmik, interessierten sich jedoch für die Thematik und besonders für den möglichen Effekt auf die Klassendynamik.

4.3. Projektbeschreibung

Bei der Realisierung des Projekts führten die Lehrpersonen jeden Tag acht Wochen lang eine vorgegebene kurze rhythmische Übung mit der Klasse durch. Den Zeitpunkt für die Übungen konnten die Lehrpersonen selbst wählen, jedoch wurden sie darauf hingewiesen, diesen nicht direkt vor Schulschluss zu wählen, da dort die Konzentration der Kinder kleiner gewesen wäre und dadurch die Intensität gelitten hätte.

Die Lehrpersonen erhielten vorgängig eine Box mit den Übungen und dem entsprechenden Material (vgl. Abb. 4). Desweiteren erhielten sie eine kurze Einführung mit Erklärungen zu den Übungen. Besonders wurden sie darauf hingewiesen, dass sie gleich zu Beginn mit den Kindern abmachen, dass die Übungen mit gegenseitigem Respekt ausgeführt werden.



Abb. 4: Material für die Lehrpersonen

Die Übungen waren wochenweise durch ein bestimmtes Thema oder Material gegliedert. Pro Woche gab es drei unterschiedliche Übungen, wobei sich jeweils zwei davon über zwei Tage erstreckten. Folgende acht Themen wurden ausgewählt:

- Bälle
- Klötze
- Musik
- Klatschen
- Führen und Folgen
- Berührungen
- Schnur
- Raum

Eine einzelne Übung dauert circa fünf bis zehn Minuten und kann ohne grossen Aufwand im Klassenzimmer durchgeführt werden. Es wurde darauf geachtet, dass die Kinder bei den Übungen in möglichst unterschiedlichen Situationen immer wieder mit allen Schülern in Kontakt kamen. Dazu gab es sowohl Partner- und Gruppenübungen, als auch Übungen, welche mit der gesamten Klasse durchgeführt wurden. Bei Partnerübungen wurde zudem darauf hingewiesen, dass diese mit mehreren verschiedenen Partnern ausgeübt werden mussten. Einzelne Übungen wurden zudem mit Musik ergänzt, ohne dass sie zwingend Teil der Übung war.

Die Kärtchen mit den Übungen wurden alle nach demselben Prinzip aufgebaut (vgl. Abb. 5). Es wurde jeweils die **Sozialform**, die **Formation** und das **Material** angegeben. Zudem wurde erwähnt, ob die Übung **ein oder zwei Tage** dauert und **wie** sie bei zwei Tagen **aufgeteilt** werden sollte. Desweiteren wurden manche Übungen mit **Kommentaren, Skizzen oder Bildern** ergänzt.

<u>Kreisball</u>			
2 Tage	Klasse	Kreis	Bälle
<p>1. Tag: Die Schüler stehen im Kreis. Ein Tennisball wird in einer Richtung weitergegeben, ohne dass er auf den Boden fallen darf. Auf ein Signal (z.B. Klatschen der Lehrperson) wird die Richtung gewechselt. Die Lehrperson gibt immer mehr Bälle in den Kreis. Nach einiger Zeit wird gestoppt, die Plätze im Kreis werden getauscht und es beginnt wieder von vorne.</p> <p>2. Tag: Nun schliessen die Schüler die Augen und versuchen dieselbe Übung. Auch dieses Mal kommen immer mehr Bälle hinzu.</p> <p>Hilfe: LP schlägt Metrum</p>			

Abb. 5: Beispiel einer Übungskarte

Die Übungen stammen einerseits aus dem Übungskatalog von Beth Schildknecht (*„Rhythmik und Sozialerziehung in der Primarschule“*) und Elisabeth Danuser-Zogg (*„Musik und Bewegung- Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung“*) und andererseits aus dem Skript der Lernveranstaltung 6.10 *Vorbereitung auf die Fachdidaktik Rhythmik* der PH Wallis bei Denise Schmidhalter. Zudem wurden die Übungen durch eigene Erfahrungen verändert, angepasst und ergänzt. Sämtliche Übungen sind im Anhang (vgl. Anhang II) beigelegt.

Die Schüler erhielten am ersten Tag des Projektes den Fragebogen (vgl. Anhang I) zur Erhebung der Daten. Dieser wurde von den Schülern nach der Besprechung mit der Klassenlehrperson selbständig ausgefüllt und es wurde den Schülern mehrfach versichert, dass die Angaben privat seien und nicht der Klasse kommuniziert werden würden. Am letzten Tag der acht Wochen füllten die Schüler noch einmal denselben Fragebogen aus. Es wurde ihnen mitgeteilt, dass sie dies nach dem jetzigen Empfinden tun sollen und nicht, wie sie den ersten Fragebogen ausgefüllt haben.

4.4. Datenerhebung

Wie im vorderen Kapitel beschrieben, wurden Übungen für ein Projekt zusammengestellt und zur Durchführung in Klassen gegeben. Hierbei handelt es sich um eine Innovation (Design-Based Research). Um den Einfluss dieser Innovation beurteilen zu können, wurde zu Beginn und am Schluss des Projektes eine schriftliche Befragung der Schüler durchgeführt. Die Resultate der Befragung wurden unter anderem in Soziogrammen und Exeltabellen zusammengefasst.

Im Folgenden werden die Methoden der einzelnen Teile genauer dargelegt.

4.4.1. Design-Based Research/Entwicklungsorientierte Bildungsforschung

Design-Based Research (DBR) ist ein in den letzten Jahren immer stärker aufkommender Forschungsansatz. Dabei werden (Lern-)Phänomene aus dem Bereich der Bildung und Erziehung erforscht. Diese werden aber nicht im Labor, sondern in realen Situationen untersucht (vgl. Reinmann, 2005, S. 8ff.). Dazu werden vorhandene theoretische Erkenntnisse weiterentwickelt und Konzepte zur Lösung von pädagogischen Fragestellungen und Problemen kreiert (vgl. McKeney & Reeves, 2012, zit. nach Steiner, 2013, S. 4). Dadurch ändert sich die Ausgangsfrage der Forschung. Es wird nicht danach gefragt „ob“ eine bestehende Intervention erfolgreich ist, sondern „wie“ ein erstrebenswertes Ziel durch ein noch zu entwickelndes Konzept erreicht werden kann (vgl. Euler, 2011, S. 530, zit. nach Steiner, 2013, S. 4f.).

DBR beginnt mit einer konkreten Veränderungsabsicht. Durch die Problemanalyse entwickelt sich anschliessend eine Forschungsfrage. Dabei orientiert sich DBR an theoretischen Grundlagen (vgl. Reinmann, 2005, S. 11).

Der Prozess spielt eine wichtige Rolle. Durch systematische Gestaltung, Durchführung, Überprüfung und Re-Design soll die Komplexität der Ökologie des Lernens besser verstanden werden. Schlussendlich sollen durch DBR innovative Potentiale für den Bildungsalltag entstehen (vgl. ebd., S. 8).

4.4.2. Schriftliche Befragung- Fragebogen

Die Befragung ist eine Methode, mit welcher Elemente der sozialen Wirklichkeit, welche den menschlichen Sinnen nicht direkt zugänglich sind, erfasst werden können. Dazu gehören subjektive Empfindungen, Werthaltungen und Meinungen. Dies sind Aspekte, welche bei der Gestaltung und Veränderung sozialer Welten beteiligt sind (vgl. Bopp, Hermann & Leuthold, 2002-2003, S. 98).

Die Befragung ist für diese Arbeit interessant, da nicht alle sozialen Veränderungen, welche sich in der Klasse abspielen, sinnlich wahrnehmbar sind. Die Befragung kann diesen Bereich ebenfalls decken und so ein umfangreiches Bild schaffen.

Nach Bopp, Hermann und Leuthold (2002-2003, S. 103f.) hängt die Brauchbarkeit der Daten aus den Fragebögen sehr stark mit der Formulierung der Fragen zusammen. Es muss darauf geachtet werden, dass die Fragen in einer verständlichen Sprache formuliert sind und keine Missverständnisse entstehen können. Zudem sollten die Fragen kurz und präzise sein.

Bevor jedoch die Fragen formuliert werden, sollte Klarheit herrschen, welche Antworten benötigt werden, um die Hypothesen/Erwartungen der Forschungsfrage zu bestätigen respektive zu widerlegen (vgl. ebd., S. 103f.).

Es wird zwischen den Fragetypen offene und geschlossene Fragen unterschieden. Bei geschlossenen Fragen werden, im Gegensatz zu offenen Fragen, die Antworten vorgegeben. Dies ermöglicht einen hohen Standardisierungsgrad und macht die Antworten gut vergleichbar. Jedoch wird durch die Vorgabe teilweise eine Suggestion ausgeübt und der Spielraum für die Antworten ist eingeengt. Es sollte daher auf eine neutrale Formulierung geachtet werden, welche die Antworten nicht in eine Richtung lenkt (vgl. ebd., S. 104).

Bopp, Hermann und Leuthold (2002-2003, S. 104) unterscheiden drei Typen der geschlossenen Fragen:

- **Selektionstyp:** Es muss aus mehreren Möglichkeiten eine Auswahl getroffen werden. Dabei können entweder Mehrfachnennungen (Multiple Choice) oder Einfachnennungen (Single Choice) berücksichtigt werden.
- **Ja-Nein-Typ:** Die Fragen werden mit einem Ja oder Nein beantwortet.
- **Skala-Frage:** Die Befragten müssen ihren Grad der Zustimmung oder ihre Einschätzung selber in einer Skala einordnen.

Für den ersten Teil des Fragebogens wurden sowohl Skala-Fragen, als auch Fragen des Typs Ja-Nein gewählt. Der zweite Teil bestand aus Selektionsfragen, bei welchen die Schüler Namen von ihren Mitschülern auswählen konnten.

4.4.3. Soziometrie/Soziogramm

Die Soziometrie ist eine Befragungstechnik, welche dazu dient ein Soziogramm einer Gruppe zu erstellen (vgl. Wellhöfer, 2007, S. 92). Ein Soziogramm ist dabei eine graphische Veranschaulichung von Gruppenbeziehungen und Gruppenstrukturen und Teil der soziometrischen Technik der empirischen Sozialforschung. Durch Befragung der Probanden werden die gegenseitigen Sympathien/Anziehungen resp. Antipathien/Ablehnungen ermittelt. Dies geschieht durch Wahlsituationen (z.B. Neben wem möchtest du sitzen? resp. Neben wem möchtest du nicht sitzen?). Es können damit

sowohl Aussagen über die Stellung eines einzelnen innerhalb einer Gruppe gemacht werden, wie auch Sympathiebeziehungen und Gruppencharakteristika einer Gruppe im Allgemeinen festgestellt werden (vgl. Oswald, 1977, S. 11f.).

Durch das Soziogramm wird deutlich aufgezeigt, welche Schüler sehr oft (positiv) gewählt wurden, sogenannte „Stars“ und welche Schüler viele Ablehnungen erhalten, sogenannte „Abgelehnte“ oder „Aussenseiter“. Zudem kann ein weiterer spezifischer Fall, der des „Einzelgängers“ dargelegt werden. Er fällt weder durch negative, noch durch positive Wahlen auf, da er überhaupt nur ganz selten gewählt wird. Desweiteren wird aufgezeigt, ob die Beziehungen gegenseitig sind und ob es isolierte Gruppen gibt, welche nur untereinander positive Wahlen ausführen und sich von der restlichen Gruppe abtrennen (vgl. ebd., S. 19ff.).

In einem positiven Gruppenklima treten weder „Stars“ noch „Abgelehnte“ auf. Die Streuung ist ausgeglichen und homogen (vgl. ebd., S. 19ff.).

4.5. Datenauswertung

Die Antworten der Fragebögen zu Beginn des Projektes werden mit denen nach der Durchführung des Projektes verglichen. Da beide Fragebögen identisch sind, werden die Veränderungen deutlich ersichtlich. Für die Veranschaulichung der Antworten aus dem ersten Teil der Fragen wurden Diagramme mit dem Excel-Programm erstellt. Der zweite Teil der Antworten wird verwendet um unter anderem mit Hilfe von Soziogrammen die Strukturen in den einzelnen Klassen darzustellen.

Empirischer Teil

Der empirische Teil umfasst die Ergebnisse der Fragebögen, deren Interpretation und mögliche Schlussfolgerungen, welche aus diesen gezogen werden können. Dazu werden zuerst die Ergebnisse der Klassen einzeln dargestellt und interpretiert und danach allgemeine Schlussfolgerungen zum Projekt beschrieben.

5. Darstellung der Ergebnisse

Das folgende Kapitel legt die Ergebnisse der Fragebögen sowohl vor, als auch nach der Durchführung des Projektes dar. Dabei werden die Daten der jeweiligen Klasse einzeln dargestellt.

Auf die Darstellung der Soziogramme wird aus Platzgründen verzichtet. Die Erkenntnisse werden aber detailliert beschrieben. Sämtliche Daten aus den Fragebögen sind in anonymisierter Form im separaten Datenkorpus beigelegt.

5.1. Klasse I

Die Klasse I ist eine Kleinklasse der 5. Primarstufe, in welcher von den 12 Schülern (sechs Mädchen und sechs Jungen) drei Kinder ein reduziertes Programm erhalten. Die Kinder sind grösstenteils bereits seit dem ersten Schuljahr in derselben Klasse und kennen sich gut.

Der Zusammenhalt der Klasse wird vor der Durchführung des Projektes von mehr als 80% der Schüler als gut bis super bewertet. Dieser Wert zeigt nach der Durchführung keine grosse Veränderung. Es bleibt bei 80%. Jedoch verteilen sich diese nach der Durchführung anders. Die Höchstbewertung wurde nach den acht Wochen von zwei Schülern gegeben. Vor der Durchführung war dies ein Schüler.

Ähnlich sehen die Resultate bei der Verbundenheit zur Klasse aus. Es zeigt sich jedoch eine deutlichere Erhöhung einer starken bis sehr starken Verbundenheit zur Klasse. Der Wert stieg von 67% auf 75%.

Ebenfalls eine Steigerung weist der Wert des Wohlbefindens in der Klasse auf (vgl. Abb. 6). Vor der Durchführung des Projektes liegt der Durchschnittswert (von 1-10) bei 6.8 und nach der Durchführung bei einem durchschnittlichen Wohlbefinden von 7.3. Drei Schüler gaben nach den acht Wochen an sich weniger wohl zu fühlen, bei den restlichen Schülern hat sich das Wohlbefinden entweder gesteigert oder ist gleich geblieben.

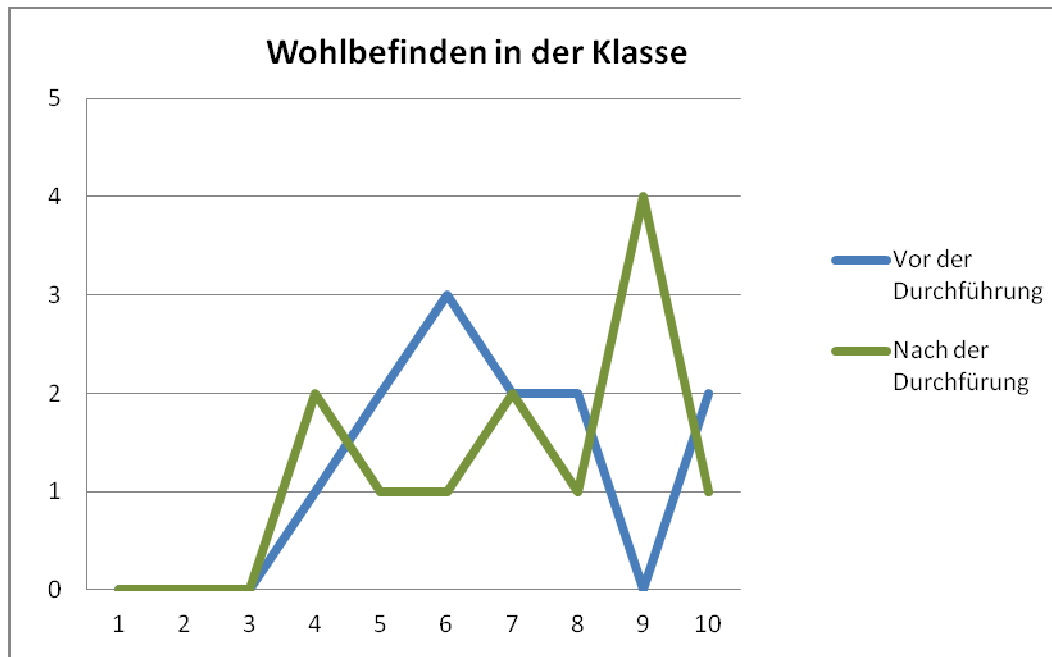


Abb. 6: Wohlbefinden in der Klasse, Klasse I

Eine weitere Erhöhung zeigt sich in der Anzahl Mitschüler, mit welchen die Schüler einen guten bis sehr guten Kontakt haben. Von durchschnittlich 4.3 Schülern stieg die Zahl auf 5.7 Schüler. Lediglich bei drei Schülern ist die Anzahl an Kontakten mit Mitschülern nach der Durchführung des Projektes kleiner geworden und bei zwei Schülern blieb sie unverändert (vgl. Abb. 7). Bei allen anderen Schülern (58%) ist die Anzahl gestiegen.

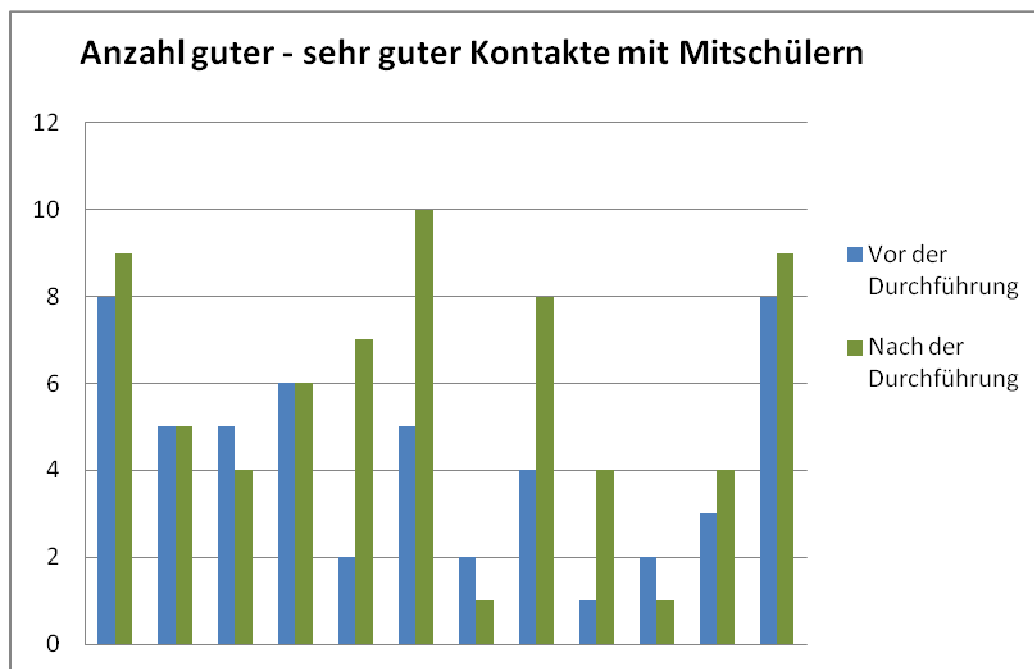


Abb. 7: Anzahl guter-sehr guter Kontakte mit Mitschülern, Klasse I

Die Soziogramme der Klasse ähneln sich vor und nach dem Projekt stark. Es zeigt sich in beiden dieselbe Gruppe von fünf bis sechs Schülern, welche eine erhöhte Anzahl Positivwahlen erhielt.

Die Streuung der Positivwahlen weist dennoch eine Veränderung auf. Die Anzahl an Schülern, welche weniger als drei positive Wahlen erhielten, ist von fünf auf zwei Schüler

gesunken. Bei den Negativwahlen hat sich die Streuung ebenfalls verändert, jedoch weniger ausgeprägt. So verteilen sich die Negativwahlen vor den rhythmischen Übungen auf insgesamt vier Schüler und danach auf fünf Schüler.

Im Soziogramm vor der Durchführung zeigte sich, dass besonders ein Schüler eine erhöhte Anzahl negativer Wahlen erhielt. Nach der Durchführung des Projektes wurde diese erhöhte Anzahl auf zwei Schüler verteilt.

Die Klasse nahm diese Veränderung nicht deutlich wahr, da zu beiden Zeitpunkten 67% der Schüler von durchschnittlich zwei Ausgeschlossenen in der Klasse ausgingen.

5.2. Klasse II

Die Klasse II ist ebenfalls eine 5. Primarklasse mit insgesamt 21 Schülern (13 Mädchen und 8 Jungen), welche grösstenteils seit der 1. Klasse besteht.

Das Wohlbefinden der Klasse liegt vor und nach der Durchführung des Projektes in einer Skala von 1-10 bei einem Durchschnittswert von 7. Dabei gab es keine grösseren Schwankungen einzelner Schüler. Sie gaben an, sich entweder gleich oder um einen Punkt mehr oder weniger wohl in der Klasse zu fühlen.

Bei Zusammenhalt und Verbundenheit der Klasse zeigt sich dieselbe Veränderung nach den acht Wochen des Projektes. Der Anteil der Schüler, welche den Zusammenhalt und die Verbundenheit nicht so gut empfinden, bleibt gleich, jedoch gibt es bei beiden Fragen nach den rhythmischen Übungen einen grösseren Anteil an Schülern, welche die höchste Bewertung abgeben (vgl. Abb. 8 und 9).

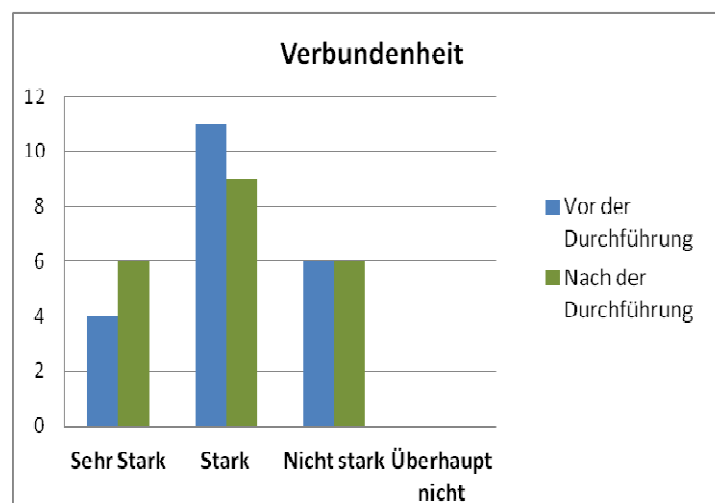


Abb. 8: Verbundenheit mit der Klasse, Klasse II

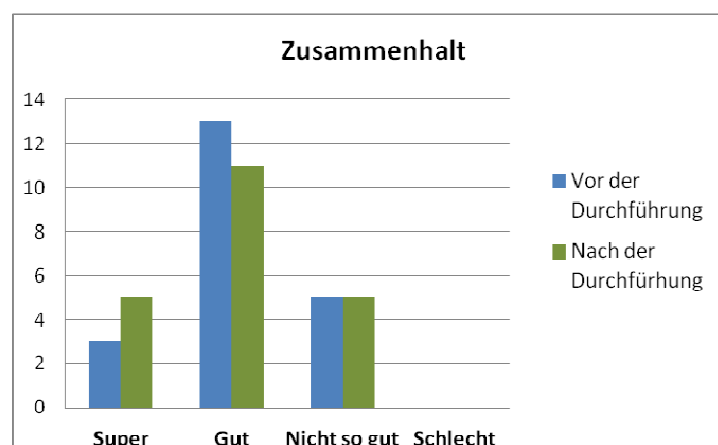


Abb. 9: Zusammenhalt der Klasse, Klasse II

Somit bleibt das Verhältnis der positiven zur negativen Bewertung gleich, dennoch ist die Intensität der positiven Bewertungen zum zweiten Zeitpunkt stärker.

Eine markante Steigerung zeigt sich in der Anzahl an Mitschülern, mit welchen die Schüler einen guten bis sehr guten Kontakt besitzen. Vor dem Projekt lag die Anzahl bei durchschnittlich 6 Schülern und stieg nach den acht Wochen auf durchschnittlich 9 Schüler. Dabei hat sich die Anzahl bei 81% der Schüler erhöht oder ist gleich geblieben (vgl. Abb.10).

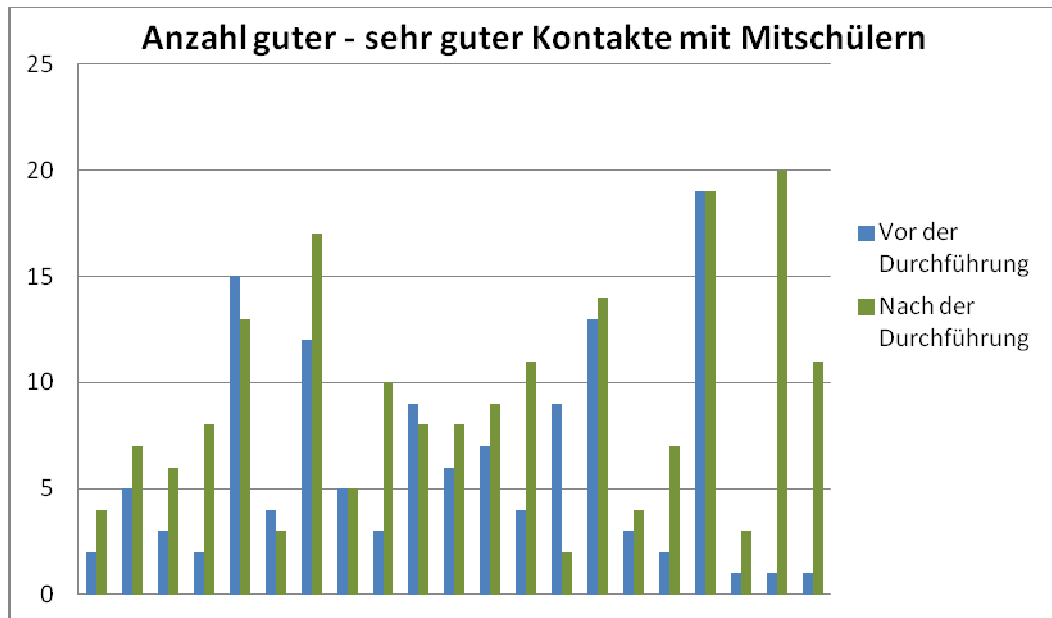


Abb. 10: Anzahl guter-sehr guter Kontakte mit Mitschülern, Klasse II

Die Soziogramme der Klasse II weisen vor und nach der Durchführung des Projektes keine grundlegenden, aber dennoch auffallende Veränderungen auf.

Zu beiden Zeitpunkten stechen zwei Schüler mit einer hohen Anzahl Positivwahlen heraus, gefolgt von einer Gruppe von vier Schülern, welche ebenfalls eine sehr hohe Anzahl an positiven Wahlen erhielten. Danach zeichnet sich ein Unterschied ab. Zu Beginn des Projektes folgt auf die „beliebte Gruppe“ ein sehr durchmisches Bild. Die Schüler erhielten zwischen sieben und einer positiven Wahl, mussten aber auch unregelmässig eins bis zwei negative Wahlen verbuchen. Am Ende des Projektes ist diese Gruppe mit der mittleren Anzahl Positivwahlen grösser geworden und zudem gibt es in dieser Gruppe keine negativen Wahlen mehr. Die Breite der positiven Wahlen hat zugenommen, die Streuung der negativen Wahlen hingegen hat abgenommen.

Vor der Durchführung des Projektes waren die Negativwahlen auf acht Schüler verteilt, nach der Durchführung fallen diese auf fünf, wobei ein Schüler 62% der negativen Wahlen erhält. Mit einer solch hohen Anzahl Negativwahlen kann von einem Aussenseiter gesprochen werden. Die Klasse sieht dies nach der Durchführung ebenfalls so, da 67% der Schüler davon ausgehen, dass in ihrer Klasse jemand ausgeschlossen wird. Zu Beginn des Projektes lag diese Zahl bei 43% der Schüler, obwohl auch zu diesem Zeitpunkt der bereits erwähnte Schüler 52% der negativen Wahlen erhielt.

5.3. Klasse III

Die Klasse III ist eine 6. Klasse mit einer Anzahl von 19 Schülern (9 Mädchen und 10 Jungen). Die Klasse wurde dieses Jahr unter anderem aus zwei Klassen neu zusammengewürfelt.

Der Zusammenhalt der Klasse und die Verbundenheit mit der Klasse werden zu beiden Zeitpunkten von allen Schülern als ausschliesslich positiv (stark/sehr stark respektive

gut/super) bewertet. Es zeigt sich keine Veränderung vor und nach der Durchführung des Projektes.

Eine kleine Veränderung zeigt sich in der Interpretation des Wohlbefindens in der Klasse. Der durchschnittliche Wert auf einer Skala von 1-10 stieg nach den acht Wochen von 8.9 auf 9.1.

Eine deutlichere Veränderung zeigt sich in der Anzahl Mitschüler, mit welchen die Schüler angeben einen guten bis sehr guten Kontakt zu haben (vgl. Abb. 11). Die durchschnittliche Anzahl wuchs von 11 Mitschülern auf knapp 14 Mitschüler. Dabei nahm die Zahl bei fünf Schülern ab. Die hohe Steigerung kann darauf zurückgeführt werden, dass sich bei sechs Schülern die Anzahl fast verdoppelt hat. Insgesamt ist der Wert bei 62% der Schüler gestiegen.

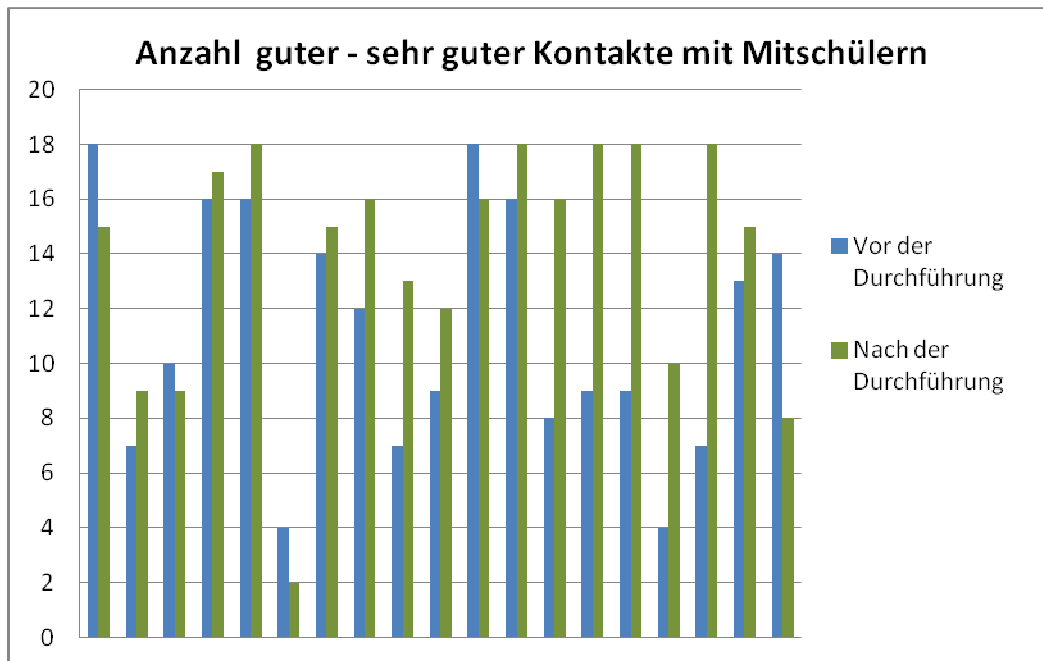


Abb. 11: Anzahl guter-sehr guter Kontakte mit Mitschülern, Klasse III

Die Soziogramme der Klasse III ähneln sich vor und nach der Durchführung auf den ersten Blick stark. Auf den zweiten Blick wird erkennbar, dass einige Schüler, welche zum ersten Zeitpunkt eine erhöhte Anzahl positiver Wahlen erhielten, nach den acht Wochen weniger oft gewählt wurden (und umgekehrt).

Eine deutliche Veränderung zeigt sich, wenn ein Soziogramm ausschliesslich zur Frage „Neben wem möchtest du am liebsten sitzen?“ erstellt wird. Vor der Durchführung des Projektes stach dabei ein Schüler mit einer erhöhten Anzahl Positivwahlen heraus, gefolgt von drei weiteren mit einer leicht erhöhten Anzahl. Nach der Durchführung gibt es ein sehr breites Feld von insgesamt acht Schülern, welche eine höhere Anzahl positiver Wahlen erhalten. Das Feld der beliebten Schüler ist homogener und breiter geworden.

Die negativen Wahlen verteilen sich zu beiden Zeitpunkten auf sechs Schüler und weisen keinen stark herausfallenden Schüler auf. Jedoch ist eine Tendenz erkennbar, dass ein Schüler zum „Aussenseiter“ werden könnte. Da er zum ersten Zeitpunkt zwei negative Wahlen erhält und zum zweiten Zeitpunkt bereits sechs. Die Schüler nehmen diese Tendenz teilweise wahr, da zum ersten Zeitpunkt lediglich ein Schüler davon ausgeht, dass jemand in der Klasse ausgeschlossen wird und zum zweiten Zeitpunkt bereits fünf Schüler.

6. Interpretation der Ergebnisse

Anschliessend werden die im vorderen Kapitel dargelegten Daten genauer interpretiert und in Bezug zur erarbeiteten Theorie gesetzt.

6.1. Klasse I

Aus den sehr hohen Werten des Klassenzusammenhaltes und der Verbundenheit zur Klasse zu Beginn des Projektes lässt sich schliessen, dass in der Klasse bereits eine gute Klassendynamik herrscht. Nach Reisch und Schwarz (2004, S.11) sind beide Faktoren ausschlaggebende Merkmale für eine förderliche Klassendynamik.

Da diese Werte bereits sehr hoch liegen und einige vor der Durchführung des Projektes das Maximum angaben, wäre es sehr überraschend gewesen, wenn sich diese Werte noch weiter erhöht hätten. Daher ist es verständlich, dass sich der Klassenzusammenhalt und die Verbundenheit zur Klasse wenig verändert haben. Dennoch hätten sich die beiden Werte auch verschlechtern können. Dies war jedoch nicht der Fall. Die rhythmischen Übungen und deren Auswirkungen konnten somit die bereits vorhandene gute Klassendynamik aufrecht erhalten.

Auffallend ist die Steigerung der Anzahl Mitschüler, mit welchen die Schüler einen guten bis sehr guten Kontakt haben. Obwohl die Schüler sich grösstenteils bereits seit der ersten Klasse kennen, stieg die Anzahl durchschnittlich um mehr als einen Mitschüler. Sehr überraschend ist dabei das Bild bei vier Schülern, bei welchen sich die Anzahl verdoppelt hat (vgl. Abb.12). Es kann sich hierbei kaum um ein zufälliges Resultat handeln. In der Theorie wird davon gesprochen, dass die Schüler durch die rhythmischen Übungen einen neuen Zugang zu ihren Mitschülern erhalten und sie dadurch differenzierter wahrnehmen können (vgl. Danuser-Zogg, 2002, S. 177ff.). Die Ergebnisse verdeutlichen diese Behauptung. Durch die Übungen kamen die Schüler immer wieder unausweichlich mit allen Mitschülern in Kontakt und mussten sich mit diesen auseinandersetzen. Dies kann dazu beitragen, dass sich das Bild des Menschen verändert und dieser positiver wahrgenommen wird.

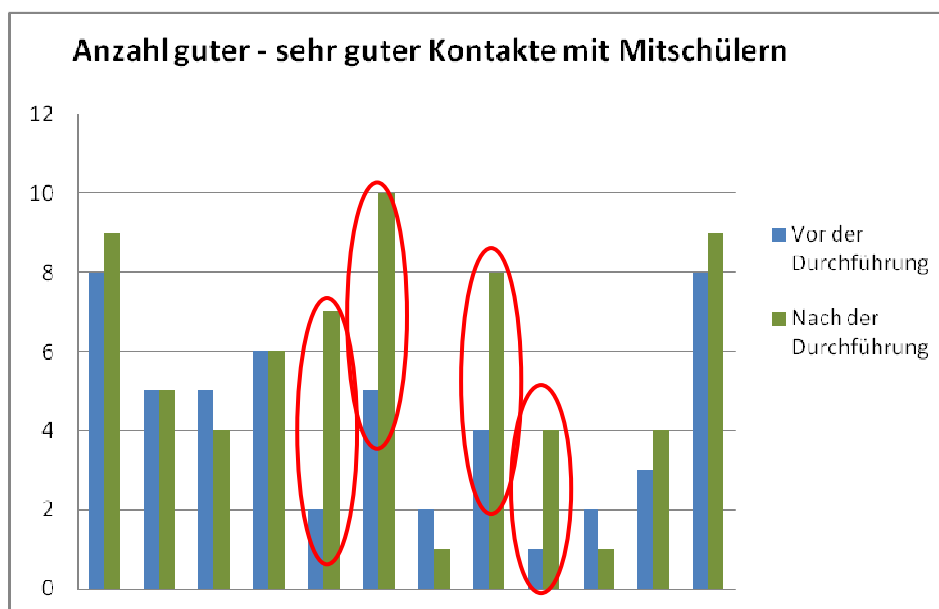


Abb. 12: Anzahl guter-sehr guter Kontakte mit Mitschülern, Klasse I, Interpretation

Beim Soziogramm der Klasse zeigte sich zu beiden Zeitpunkten eine Gruppe von fünf bis sechs Schülern, welche eine erhöhte Anzahl positiver Wahlen erhielten. Bei dieser Gruppe kann von einer Clique gesprochen werden (vgl. Oswald, 1977, S.19ff.). Dennoch

stellt sie kein geschlossenes Subsystem dar, da sie nicht ausschliesslich in der Gruppe Positivwahlen vollzogen haben. Da der Kontakt zu den anderen Klassenmitgliedern gegeben ist, stellt diese Clique nach Reisch und Schwarz (2004, S. 20f.) keine grössere Gefahr dar. Die Durchführung der rhythmischen Übung konnte diese Clique jedoch nicht weiter öffnen, da sie zu beiden Zeitpunkten im Soziogramm erkennbar ist.

Es zeigte sich eine Veränderung in der Streuung der positiven Wahlen. Diese ist breiter geworden. Es kann dabei eine Verbindung mit dem ebenfalls gestiegenen Wert der Anzahl guter bis sehr guter Kontakte mit Mitschülern gemacht werden. Die Kinder besitzen nach der Durchführung zu mehr Mitschülern einen positiven Kontakt und daher werden ebenfalls die positiven Wahlen auf mehr Schüler verteilt. Das Phänomen, dass durch den intensiven Kontakt bei rhythmischen Übungen Fronten aufgeweicht werden können und die Mitschüler von einem neuen Blickwinkel wahrgenommen werden, zeigt sich somit in den Ergebnissen (vgl. Parisch, 2012, S. 53ff.).

Bei den negativen Wahlen ist auffallend, dass sich sowohl allgemein nach der Durchführung eine minimal grössere Streuung zeigt, als auch im Speziellen nicht mehr nur von einem „Aussenseiter“ sondern von zwei ausgegangen werden kann. Obwohl es nicht positiv ist, wenn es „Aussenseiter“ in der Klasse gibt, so ist es dennoch besser, wenn mehrere Personen nur von einem Teil der Klasse negative Wahlen erhalten, als eine einzelne Person von der gesamten Klasse. Dadurch ist eine vielfältigere Kooperation möglich, was sich positiv auf die Klassendynamik auswirkt (vgl. Reisch & Schwarz, 2004, S.11).

6.2. Klasse II

Die Ausgangslage in der Klasse II ist ähnlich wie in der Klasse I von sehr hohen Werten des Klassenzusammenhaltes und der Verbundenheit zur Klasse gekennzeichnet. Obwohl der Wert bereits hoch war, ist er nach der Durchführung des Projektes noch höher geworden. Dies lässt darauf schliessen, dass rhythmische Übungen das Zusammengehörigkeitsgefühl steigern können (vgl. Schildknecht, 1990, S. 23).

Interessant ist, dass die Werte des Klassenzusammenhaltes und der Verbundenheit zur Klasse zwar gestiegen sind, dass jedoch der Anteil, welche die beiden Faktoren negativ bewertet, gleich geblieben ist. Es lässt sich daraus schliessen, dass die Kinder, welche sich bereits verbunden mit der Klasse fühlen, dies durch die Übungen noch stärker empfinden. Bei einer bereits negativen Ausgangslage verändert sich der Wert nicht ins Positive.

Die deutlichste Veränderung zeigte sich auch in der Klasse II in der Anzahl an guten bis sehr guten Kontakten mit Mitschülern. Dieser Wert ist durchschnittlich um drei Schüler gestiegen. Dies ist bei einer Klasse, welche bereits vier Schuljahre miteinander verbracht hat und in einem Zeitraum von nur acht Wochen eine sehr überraschende Veränderung. Auch hier kann ein zufälliges Resultat grösstenteils ausgeschlossen werden, da sich lediglich bei vier Schülern die Anzahl verkleinert hat. Es kann daraus geschlossen werden, dass durch die gegenseitigen Berührungen und das gemeinsame Erleben der Aufgaben Fronten aufgeweicht wurden und dadurch die Wahrnehmung der Mitschüler positiv verändert wurde (vgl. Danuser-Zogg, 2002, S. 177ff.).

Beim Soziogramm der Klasse stechen zwei Schüler stark durch positive Wahlen heraus. Sie erhalten bis auf zwei bis drei Schüler von allen positive Wahlen. Nach Oswald (1977, S.19f.) werden solche Schüler als „Stars“ bezeichnet. Die Durchführung des Projektes konnte an dieser Position der Schüler nichts ändern. In einer optimalen Klassendynamik sollten solche Extreme jedoch nicht vorkommen.

Positiv auf die Klassendynamik wirkt sich eine breitere Streuung der Positivwahlen aus (vgl. Bastian, 2003, S.56ff.). Dies zeigte sich im Soziogramm nach der Durchführung des Projektes. Auch hier besteht eine Verbindung mit der gesteigerten Anzahl an guter bis

sehr guter Kontakte zu Mitschülern. Bei dieser starken Erhöhung um durchschnittlich drei Schüler wäre jedoch eine noch breitere Streuung der Positivwahlen zu erwarten gewesen. Es lässt sich daher die Vermutung aufstellen, dass zwar mehr positive Kontakte in der Klasse bestehen, dass diese aber sekundär sind und dass die „liebsten“ Freunde dieselben bleiben. Nichtsdestotrotz weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass durch rhythmische Übungen eine positive Veränderung in der Wahrnehmung der Mitschüler möglich ist (vgl. Parisch, 2012, S. 53).

Weniger positiv ist das Bild bei den Negativwahlen. Dort hat die Streuung nach der Durchführung abgenommen und die negativen Wahlen konzentrieren sich auf einen Schüler. Dieser erhält bis auf sieben alle der negativen Wahlen. In diesem Falle kann ganz klar von einem „Aussenseiter“ gesprochen werden (Oswald, 1977, S. 19ff.).

Die Klasse nimmt dies zum zweiten Zeitpunkt stärker wahr. Bastian (2003, S. 56ff.) konnte in seiner Studie nachweisen, dass sich die Kinder durch den erweiterten Musikunterricht in der Erfassung von sozialen Problemen verbessern konnten. Eine ähnliche Vermutung lässt sich auch hier aufstellen. Die Schüler erkennen durch die rhythmischen Übungen besser die sozialen Beziehungen in der Klasse.

6.3. Klasse III

Am überraschendsten ist die Ausgangslage in der Klasse III. Obwohl die Klasse neu zusammengewürfelt wurde, werden der Zusammenhalt der Klasse und auch die Verbundenheit zur Klasse von allen Schülern als ausschliesslich positiv bewertet. Es lag daher die Vermutung nahe, dass sich dieser Wert verändern würde, wenn sich die Schüler besser kennen werden. Überraschenderweise blieb diese Veränderung aber aus und die Werte waren auch nach den acht Wochen bei allen Schülern im positiven Bereich. Es lässt sich daher nur bedingt ein positiver Einfluss der rhythmischen Übungen aufzeigen, da die Klassendynamik bereits zu Beginn sehr positiv war. Dennoch haben sich die Werte nicht verschlechtert und so besteht eine Verbindung zur Theorie zu rhythmischen Übungen, welche davon ausgeht, dass das Zusammengehörigkeitsgefühl gefördert wird (vgl. Schildknecht, 1990, S.23).

Markant ist auch in dieser Klasse die Steigerung der Anzahl an guten bis sehr guten Kontakten mit den Mitschülern. Eine Veränderung der Kontakte war zwar zu erwarten, da die Klasse neu zusammengewürfelt wurde, dennoch hätte sich auch einfach eine Umlagerung der Kontakte vollziehen können, ohne dabei die Gesamtzahl zu erhöhen. Es ist somit auch in dieser Klasse erstaunlich, dass die Anzahl an guten bis sehr guten Kontakten mit Mitschülern in nur acht Wochen um durchschnittlich drei Schüler gestiegen ist. Dies bestätigt, dass Rhythmik Fronten aufweichen kann und so einen neuen Zugang zu den Mitschülern ermöglicht (vgl. Danuser-Zogg, 2002, S. 177ff.).

Die Veränderungen im Soziogramm der Klasse sind sehr interessant und lassen auf eine positivere Klassendynamik zum zweiten Zeitpunkt schliessen. Ein Anzeichen dafür ist eine grössere Streuung der Positivwahlen. Es besteht kein „Star“ mehr, welcher durch eine erhöhte Anzahl positiver Wahlen heraussticht, sondern es gibt eine grosse Gruppe von Schülern, welche von der Klasse positiv wahrgenommen werden. Die mögliche Verbindung mit der grösseren Anzahl an guten bis sehr guten Kontakten kann auch in dieser Klasse aufgezeigt werden.

Zudem zeigten sich mehrere Veränderungen der Positionen einzelner Schüler. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass die Klasse neu zusammengewürfelt wurde und sich einige Schüler noch nicht so gut gekannt haben. Mit der Zeit entstehen dadurch Veränderungen im Soziogramm, welche aber nur bedingt auf die Klassendynamik einwirken, da sie die Gesamtstruktur des Soziogrammes nicht beeinflussen haben.

Die negativen Wahlen fallen zu beiden Zeitpunkten auf sechs Schüler. Es ist zwar positiv, dass diese zum zweiten Zeitpunkt nicht auf weniger Mitschüler fallen, dennoch ist

erkennbar, dass bei einem Schüler die Gefahr besteht, dass er zum Aussenseiter wird, da sich seine Anzahl an negativen Wahlen verdreifacht hat. Es zeigt sich somit, dass die rhythmischen Übungen für die unbeliebtesten Schüler nur bedingt förderlich sind, ihre Position ins Positive zu verbessern.

6.4. Zusammenfassende Interpretation

Die Ergebnisse des Projektes sind sehr positiv und es traten in allen drei Klassen ähnliche Ergebnisse auf, welche im Anschluss zusammenfassend dargelegt werden.

Am auffallendsten ist in allen drei Klassen die gestiegene Anzahl an guten bis sehr guten Kontakten mit Mitschülern. Es lässt sich daraus schliessen, dass die Schüler durch die rhythmischen Übungen mit mehr Kindern in Kontakt kamen und diese daraufhin positiver wahrgenommen haben. Dadurch wurden die Streuungen der Positivwahlen breiter und ausgeglichener.

Die innerste Struktur, wen ich am liebsten mag und wen am wenigsten, blieb dabei aber unverändert und Cliques blieben bestehen. Die rhythmischen Übungen beeinflussten nicht die grundlegende Meinung über einen Menschen, gaben aber eine Möglichkeit mit mehr Kindern in einen guten bis sehr guten Kontakt zu treten.

In Bezug auf das Wohlbefinden, den Zusammenhalt und die Verbundenheit zur Klasse gab es in allen drei Klassen eine tendenzielle leichte Erhöhung der Werte. Die Werte lagen in allen Klassen bereits zu Beginn hoch und daher ist eine positive Veränderung weniger stark erkennbar. Jedoch ist zu erwähnen, dass sich die Werte auch verschlechtern hätten können. Die Kinder hätten durch den neu gewonnenen Zugang die Mitschüler auch negativer wahrnehmen können und sich dadurch weniger wohl in der Klasse fühlen können.

Die Ergebnisse, welche nach den acht Wochen auftraten, können sehr gut mit der Tabelle zu den theoretischen Einflüssen von Rhythmik auf die Klassendynamik verglichen werden (vgl. Tab. 3). Es zeigt sich, dass die in der Theorie beschriebenen Effekte nach den acht Wochen nachgewiesen werden konnten.

	(Theoretischer) Einfluss auf die Klassendynamik	Ergebnisse
Individuelle Erfahrungen/ Einzel- übungen	<ul style="list-style-type: none"> - Gesteigertes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen - Offenheit gegenüber Mitschülern - Gesteigertes Wohlbefinden in der Klasse - Stärkere Verbundenheit zur Klasse 	<ul style="list-style-type: none"> - Mehr gute bis sehr gute Kontakte - Leicht gesteigertes Wohlbefinden - Leicht gesteigerte Verbundenheit
Partnerarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Vertrauensbasis schaffen - Intensivierter Kontakt - (positive) Veränderung der Wahrnehmung der Mitschüler - Abbau von Berührungsängsten 	<ul style="list-style-type: none"> - Mehr gute bis sehr gute Kontakte - Grössere Streuung der Positivwahlen
Gruppen- übungen	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammengehörigkeitsgefühl und Solidarität - Verbesserte Integration - Gegenseitige Wertschätzung - Aufweichung von Fronten 	<ul style="list-style-type: none"> - Leicht gesteigerter Zusammenhalt - Grössere Streuung der Positivwahlen

Tabelle 3: Einfluss von Rhythmik auf die Klassendynamik - Vergleich Theorie-Ergebnisse

Der einzig negativ erkennbare Aspekt war, dass sich die negativen Wahlen nicht auf mehrere Schüler verteilt haben und breiter geworden sind, sondern sich eher auf einige wenige Schüler konzentriert haben. Dadurch entstehen Aussenseiter, welche sich negativ auf die Klassendynamik auswirken. Es lässt sich daraus schliessen, dass die Schüler durch die Übungen zwar nun neu Schüler, welche sie zuvor als negativ eingeschätzt haben, positiver wahrnahmen, dass sich dadurch aber die negativen Wahlen auf einzelne Schüler konzentrierten. Für tatsächliche Aussenseiter war somit das Projekt nicht förderlich. Sie bleiben in den Randpositionen der Klasse.

7. Beantwortung der Forschungsfrage

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel die Effekte von rhythmischen Übungen auf den sozialen Bereich, im Besonderen auf die Klassendynamik einer Schulklasse, zu untersuchen.

Daraus wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

Inwiefern können regelmässig durchgeführte rhythmische Übungen die Klassendynamik verändern?

Es wurde von der Erwartung ausgegangen, dass regelmässig durchgeführte rhythmische Übungen die Klassendynamik positiv beeinflussen. Dies sollte sich an folgenden Punkten zeigen:

- Die Schüler fühlen sich wohler in der Klasse
- Der Zusammenhalt und die Verbundenheit mit der Klasse wird stärker erlebt
- Die Schüler besitzen mehr gute bis sehr gute Kontakte in der Klasse
- Die Struktur des Soziogrammes verändert sich, sodass nach der Durchführung des Projektes die Streuung der Positivwahlen grösser ist und weniger Schüler isoliert/ausgeschlossen werden.

Anhand der erhaltenen Resultate kann gesagt werden, dass die Erwartung bestätigt wurde. Die Klassendynamik hat sich in allen drei Klassen verbessert. Dies zeigte sich nach den acht Wochen mit rhythmischen Übungen an folgenden zusammengefassten Punkten:

- Die Schüler fühlten sich leicht wohler in der Klasse
- Die Schüler empfanden die Klassenverbundenheit und den Klassenzusammenhalt leicht stärker
- Die Schüler haben eine deutlich höhere Anzahl an guten bis sehr guten Kontakten mit Mitschülern
- Die Streuung der Positivwahlen wurde breiter

Daraus schliessend lässt sich die Behauptung aufstellen:

Regelmässig durchgeführte rhythmische Übungen verbessern die Klassendynamik!

Lediglich die Erwartung, dass weniger Schüler isoliert/ausgeschlossen werden, wurde nicht erfüllt. Die Streuung der negativen Wahlen hat eher abgenommen und dadurch fielen mehr negative Wahlen auf einzelne Schüler.

8. Schlussfolgerung

Das folgende Kapitel dient dazu Schlussfolgerungen aus dem Projekt zu ziehen und Verbesserungsvorschläge und Weiterentwicklungen des Konzeptes aufzuzeigen.

8.1. Allgemeine Schlussfolgerungen zum Projekt

Unterschiedliche Ergebnisse aus Studien zum Thema Musik und Rhythmik weckten das Interesse ein Projekt in diesem Bereich durchzuführen und dies für den Rahmen der Diplomarbeit zu nutzen.

Durch Erfahrungen und Beobachtungen, bei welchen Kinder in Kontakt mit rhythmischen Übungen kamen, konnte davon ausgegangen werden, dass sich Kinder und Lehrpersonen gerne an diesem Projekt beteiligen würden.

Das Zusammenstellen der Übungen wurde durch eine grosse Anzahl an Übungssammlungen erleichtert. Es musste lediglich eine sinnvolle Auswahl getroffen werden und gegebenenfalls Anpassungen für den schulischen Rahmen vorgenommen werden.

Zu Beginn des Projektes erhielten die Lehrpersonen eine kleine Einführung zur Handhabung der Übungen. Sie zeigten sich direkt interessiert und konnten eine positive Grundstimmung bis zum Schluss beibehalten. Die Lehrpersonen versicherten mir, dass sich diese Freude auch auf die Kinder übertragen hat und dass sie den täglichen Rhythmikübungen mit Freude entgegensahen. Die Schüler seien motiviert gewesen und hätten sich auch grosse Mühe bei den einzelnen Übungen gegeben. Die Übungen wurden als sehr abwechslungsreich und motivierend beschrieben. Die Lehrpersonen hielten jedoch fest, dass es nicht nur einen Spassfaktor gab, sondern dass die Übungen auch sinnvoll waren. Die Schüler hätten ohne grosse Hemmungen die Übungen mit allen gemacht und dabei gar nicht gemerkt, dass darunter auch Schüler waren, welche sie eigentlich nicht so mochten. Die Lehrpersonen fanden es schön, wie die Schüler in diesen Situationen aufeinander zugehen.

Die Schüler erlebten die Sequenzen als Auflockerung, in welcher die gesamte Klasse eingebunden war.

Am Ende des Projektes gaben alle drei Lehrpersonen ein positives Feedback. Die Lehrpersonen wollten die Übungskärtchen behalten, sodass sie auch weiterhin verschiedene Übungen durchführen können. Dies verdeutlicht den erfreulichen Projektverlauf der Klassen. Das Projekt erzielte somit nicht nur die erwarteten Ergebnisse, sondern wurde auch von den teilnehmenden Personen als positiv empfunden.

8.2. Mögliche Veränderungen und Weiterentwicklungen des Projektes

Das Projekt verlief zwar grösstenteils sehr positiv, könnte jedoch noch verbessert werden. Die Lehrpersonen wiesen daraufhin, dass einige Übungen den Zeitrahmen von 5-10 Minuten überschritten hätten und dass daher entweder mehr Zeit eingeplant werden muss oder dass diese Übungen überarbeitet werden müssten. Zudem wurde erwähnt, dass einige wenige Übungen zu viel Platz bräuchten, sodass es schwierig sei, diese im Klassenzimmer auszuführen.

Vom organisatorischen Aspekt wäre es sinnvoll, wenn die einzelnen Kärtchen desselben Bereichs farblich gekennzeichnet werden. Dadurch könnte vermieden werden, dass die Übungen durcheinander geraten, falls die Schachtel auf den Boden fällt.

Ebenfalls wäre es sinnvoll den Fragebogen leicht anzupassen. In Bezug auf das Soziogramm der Klasse wäre es spannend zu sehen, wie sich die negativen Wahlen

verteilen würden, wenn die Kinder explizit darauf hingewiesen würden, dass eine negative Wahl freiwillig sei. Dadurch könnte besser festgestellt werden, ob es tatsächlich Aussenseiter in der Klasse gibt oder ob diese nur daraus entstanden sind, weil eine Negativwahl getroffen werden musste.

Zudem wäre eine Weiterentwicklung des Projektes in verschiedene Richtungen sehr interessant:

Die Werte des Wohlbefindens, des Klassenzusammenhaltes und der Verbundenheit zur Klasse stiegen nur leicht, liessen dabei aber eine steigende Tendenz erkennen. Interessant wäre es nun zu sehen, wie sich diese Werte längerfristig entwickeln würden.

- Würden die Werte weiter steigen?
- Gibt es einen Maximalwert, welcher sich nach einer gewissen Zeit einpendelt und unverändert bleibt?
- Würden durch einen dauerhaften intensiven Kontakt die Werte irgendwann sinken, da der Kontakt zu intensiv wird und daher als mühsam und nervend empfunden wird?

Zusätzlich könnte erforscht werden, ob sich ähnliche Veränderungen in allen Stufen (Kindergarten bis 6. Klasse) zeigen. In den unteren Stufen wird oftmals noch mehr im Bereich Rhythmik gearbeitet. Interessant wäre nun zu sehen, ob die Auswirkungen eines solchen Projektes dort kleiner wären, da sie bereits ähnliche Übungen kennen oder ob sich dadurch der Effekt möglicherweise verstärken würde. Zudem reagieren Kinder unterschiedlichen Alters nicht gleich auf dieselben Übungen und es wäre daher spannend zu sehen, wie sich dies auf die Ergebnisse auswirken würde.

Schlussendlich wäre es sicherlich auch interessant zu sehen, wie die Lehrpersonen die Veränderungen in der Klasse wahrnehmen.

- Spüren sie die Veränderung in der Klassendynamik?
- Zeigt sich eine Veränderung im täglichen Unterricht?
- Wie erleben sie die Schüler in den Momenten der rhythmischen Übungen? Gibt es dort eine andere Wahrnehmung als im „normalen“ Unterricht?

Es könnten Interviews mit den Lehrpersonen geführt werden, um ihre Einschätzungen und Beobachtungen zu den Vorgängen zu erhalten.

9. Wissenschaftliche Relevanz

Das folgende Kapitel dient dazu, den Wert, die Grenzen und die wissenschaftliche Relevanz der realisierten Forschungsarbeit darzulegen.

Die Klassen führten während acht Wochen jeden Tag eine kurze rhythmische Übung durch. Die Übungen stammten dabei jede Woche aus einem anderen Bereich der Rhythmik und wurden mit verschiedenem Material ausgeübt. Zudem wurden auch die Sozialformen, welche für die Ausführung gebraucht wurden, variiert. Dadurch erhielten die Schüler die Möglichkeit, über einen kurzen Zeitraum viele und unterschiedliche Erfahrungen im Bereich der Rhythmik zu machen. Es entstand daraus eine Vielzahl an Situationen, in welchen die Schüler mit ihren Mitschülern auf eine andere Weise, als im normalen Unterricht, konfrontiert wurden.

Die rhythmischen Übungen boten eine Chance mit allen Mitschülern in einen intensiveren Kontakt zu treten. Dadurch kann sich die Einschätzung über diese verändern. Nichtsdestotrotz gibt es keine Garantie dafür, dass sich diese Veränderungen auch tatsächlich ins Positive vollziehen. Die Schüler in den Testklassen haben zwar durchschnittlich nach den acht Wochen mehr gute bis sehr gute Kontakte, dennoch blieben Aussenseiter bestehen oder wurden sogar noch deutlicher an den Rand der Klasse „geschoben“.

Zudem sind bei den Fragen bezüglich des Wohlbefindens, des Zusammenhaltes und der Verbundenheit zur Klasse lediglich positive Tendenzen erkennbar. Dort spielt sicherlich der Zeitfaktor eine grosse Rolle. Acht Wochen sind ein kurzer Zeitraum. Die Resultate wären anders, wenn die Studie über ein gesamtes Schuljahr vollzogen worden wäre. Dadurch würde auch die Aussagekraft der Resultate steigen.

Desweiteren dürfen die positiven Resultate nicht ausschliesslich auf die rhythmischen Übungen zurückgeführt werden. Soziale Strukturen lassen sich nicht auf einen einzelnen Faktor beschränken und entwickeln sich ständig weiter.

Diverse Studien, welche ebenfalls Veränderungen in den sozialen Strukturen untersucht haben, nutzten dafür den ganzen Bereich der Musik. Sie wurden in grossen Projekten über längere Zeit und mehrere Klassenstufen durchgeführt. Dabei wurden intensive Blöcke mit musikalischen Elementen eingesetzt. In der durchgeführten Arbeit wurde jedoch mit den täglichen kurzen Übungen nur ein kleiner Input gegeben. Dies ist nur bedingt mit einem Projekt vergleichbar, bei welchem ganze Stunden zu den einzelnen Bereichen durchgeführt wurden. Da im Lehrplan des Staates Wallis in der Oberstufe kein Fach Rhythmik besteht, wäre es jedoch nicht möglich gewesen, wöchentlich eine gewisse Anzahl an Stunden zu nutzen.

Auch muss berücksichtigt werden, dass die jeweiligen Klassenlehrpersonen keine neutralen Komponenten sind. Sie können einerseits mit ihrer Motivation die Bereitschaft der Kinder für die Übungen steigern oder auch verringern. Andererseits können sie beispielsweise die Paarungen/Gruppen bei den Partner-/Gruppenübungen mehr oder weniger stark lenken und dadurch Einfluss nehmen.

Schlussendlich ist ein wichtiger Aspekt bei einer wissenschaftlichen Arbeit die Erfassung der empirischen Daten. Für diese Studie wurde die schriftliche Befragung mittels Fragebögen gewählt. Die Resultate der Fragebögen müssen jedoch mit Vorsicht betrachtet werden. Kinder sind teilweise sehr impulsiv und treffen kurzlebige Entscheidungen. So kann es sein, dass ein kleiner Streit in der Pause/auf dem Schulweg die Beantwortung des Fragebogens beeinflusst und die Resultate am nächsten Tag bereits wieder anders aussehen würden. Bei einer grösseren Datenmenge würden diese kleinen „Verfälschungen“ weniger stark ins Gewicht fallen.

Die aufgeführten kritischen Punkte sollen aber Lehrpersonen nicht davon abhalten, rhythmische Übungen mit ihren Klassen durchzuführen. Der Wert der Arbeit besteht darin, dass sie aufzeigen konnte, dass in rhythmischen Übungen ein Potenzial für die

Verbesserung der Klassendynamik besteht. Dieses kann sich jedoch nur entfalten, wenn Rhythmik auch tatsächlich ausgeübt wird.

Die wissenschaftliche Relevanz der Arbeit liegt zudem darin, dass die Ergebnisse des Projektes aufzeigen konnten, dass in der Rhythmik ein grosses Potenzial für den schulischen Bereich liegt. Rhythmik im Zusammenhang mit sozialen Veränderungen sollte daher unbedingt noch genauer erforscht werden.

10. Kritische Distanz

Ziel dieser Diplomarbeit war es, mit Hilfe des aufgestellten theoretischen Bezugsrahmens und des durchgeführten Projektes zu erforschen, inwiefern rhythmische Übungen die Klassendynamik verändern können. Durch die erhaltenen Resultate konnte aufgezeigt werden, dass die Übungen die Klassendynamik positiv beeinflussen konnten.

Es lagen nur wenige Studien für den Bereich der Rhythmik vor. Die meisten durchgeführten Projekte und Studien setzen den Fokus auf Musik. In dieser Arbeit konnte nun ansatzweise aufgezeigt werden, dass ähnliche Ergebnisse auch mit Fokus auf den rhythmischen Bereich erlangt werden können. Zudem konnte dargelegt werden, dass es möglich ist, die theoretischen Prinzipien praktisch umzusetzen.

Es darf dabei aber nicht vergessen werden, dass es sich bei dieser Arbeit um ein „Mini-“ Projekt handelt. Der Zeitraum von acht Wochen ist sehr gering und auch eine Stichprobe von rund 50 Schülern ist vergleichsweise sehr klein. Die Resultate dürfen daher auch keineswegs verallgemeinert werden, können aber als Hinweis dienen, dass für die Forschung in diesem Bereich Potenzial besteht und weitere Untersuchungen und Studien vollzogen werden sollten.

Das Projekt wurde von den teilnehmenden Lehrpersonen sehr positiv beurteilt. Nichtsdestotrotz muss bedacht werden, dass neben positiven auch negative Aspekte und neben Chancen auch Gefahren auftauchen. Die Übungen nehmen Zeit in Anspruch und sowohl die Lehrperson, als auch die Kinder müssen sich daran gewöhnen auf ihre Mitschüler in einer anderen Weise zuzugehen und sich selbst auf die Übung einzulassen. Die einzelnen Übungen müssen dabei teilweise auf die jeweilige Klasse und den zur Verfügung stehenden Platz angepasst werden, was für die Lehrperson einen Mehraufwand bedeutet. Die erzielten Ergebnisse, die Motivation der Schüler und die positiven Rückmeldungen der Lehrpersonen verdeutlichten jedoch, dass sich der Aufwand lohnt und dass das Projekt sicherlich auch für weitere Lehrpersonen interessant wäre.

Im theoretischen Bezugsrahmen konnten zahlreiche positive Auswirkungen von Rhythmik aufgezeigt werden. Dennoch finden rhythmische Elemente im Lehrplan des Kantons Wallis nur wenig Platz und auch die meisten Lehrpersonen gehen sehr sparsam damit um. Das Projekt zeigte, dass ein tatsächlicher Nutzen besteht und dass die Schüler für solche Übungen sehr motiviert sind. Erst bei der Durchführung wird deutlich, wie sich Schüler durch den Einsatz von Musik und Bewegung verändern und welche Chancen diese Veränderung mit sich bringt. Es wäre sehr wünschenswert, wenn sich mehr Lehrpersonen mit rhythmischen Elementen auseinandersetzen würden und in die Klasse einbringen könnten.

In meiner beruflichen Zukunft werde ich sicherlich auf diese und weitere Übungen zurückgreifen und versuchen, damit eine positivere Klassendynamik zu schaffen.

11. Schlusswort

Nächstes Schuljahr werde ich meine erste Stelle als Lehrerin antreten. Dabei werde ich mit unterschiedlichen Kindern konfrontiert sein, welche „gezwungener“ Massen zu einer Klasse zusammengewürfelt wurden. Wenn ich nun mit einem kleinen Einsatz von rhythmischen Übungen etwas dafür tun kann, dass sich die Schüler stärker mit der Klasse verbunden und wohler in der Klasse fühlen, werde ich dies sicherlich tun.

Auf die Schüler warten im Schulalltag bereits zahlreiche schwierige Situationen und daher kann es hilfreich sein, wenn eine gute Klassendynamik herrscht.

Je nach Klassenstufe werde ich die einzelnen Übungen anpassen. Meine Motivation ist sehr gross, mit den Kindern in diesem Bereich zu arbeiten.

Ich bin überzeugt, dass die Kinder viel Freude an den rhythmischen Übungen haben werden und dass dabei zudem etwas für die Klassendynamik getan wird.

Die drei Lehrpersonen waren sehr motiviert und äusserten sich sehr erfreulich über das Projekt. Ich bin sehr gespannt, wie ich selber diese Erfahrungen mit meiner Klasse erleben werde und hoffe, dass auch ich und meine Schüler positiv reagieren werden.

Die Arbeit an diesem Projekt bereitete mir grosse Freude und ich war sehr motiviert aus der anfänglichen Idee ein tatsächliches Projekt zu realisieren. Es war daher erfreulich, dass ein positives Feedback von den Testklassen zurückkam.

Die Erfahrungen, welche ich im Zusammenhang mit dieser Arbeit machen konnte, waren sehr spannend und wertvoll und ich freue mich sehr im kommenden Praktikum und nächstes Jahr in meiner eigenen Klasse diese zu erweitern und zu vertiefen.

12. Literaturverzeichnis

- Bastian, H. (2003). *Kinder optimal fördern - mit Musik Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung* (3.Aufl.). Mainz: Atlantis Schott Musik International.
- Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ) (2000). *Orientierungshilfe zum Lehrmittel Sporterziehung (1.-9. Schuljahr) Sommer 2000*. Zugriff am 14. Januar 2014 unter http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M14274/de/Orientierungshilfe%202000%20Sport.pdf
- Bildungsplanung Zentralschweiz (2001). *Lehrplan Kindergarten für den Kanton Wallis*. Zugriff am 14. Januar 2014 unter http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M14049/de/Lehrplan%20Kindergarten%20Teil%201+2.pdf
- Bopp, M., Hermann, M. & Leuthold, H. (2002-2003). *Grundlagen & Techniken empirischer Forschung*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Geographisches Institut, Universität Zürich.
- Danuser-Zogg, E. (2002). *Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung*. Sankt Augustin: Academia.
- Educa.ch. (2011). *Educa.Bildungssystem/Obligatorische Schule/Primarstufe*. Zugriff am 02.07.2013 unter <http://bildungssystem.educa.ch/de/primarstufe-30>.
- Eichhorn, C. (2008). *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Euler, D. (2011). Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107. Band, (4), 520-542.
- Frohne, I. (1981). *Das rhythmische Prinzip. Grundlagen, Formen und Realisationsbeispiele in der Therapie und Pädagogik*. Lilienthal u.a.: Eres Edition.
- Haselbach, B. (1990). ORFF Schulwerk- Elementare Musik- und Bewegungserziehung. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 183-203). Stuttgart: Klett.
- Huber, T. (2008). Rhythmus, ein Zugang zum Kind. Ein musikpädagogischer Ansatz zur Förderung der Sozialkompetenz in der Grundschule. In H. Badertscher & M. Spychiger (Hrsg.), *Rhythmisches und musikalisches Lernen* (S. 133-149). Bern u.a.: Haupt.
- Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (IEDK) (1993). *Lehrplan Musik 1.-9. Schuljahr*. Zugriff am 14. Januar 2014 unter http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M14049/de/Lehrplan%20%20Musik.pdf
- Jaques-Dalcroze, E. (1977). *Rhythmus, Musik und Erziehung*. Basel: Benno Schwabe & Co.
- Keller, G. & Hafner, K. (1999). *Soziales Lernen will gelernt sein*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Kroack, U. (2007). *Sport und die Förderung sozialer Kompetenzen*. München: GRIN.
- Malti, T. & Perren, S. (Hrsg.) (2008). *Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London: Routledge.
- Oswald, W. (1977). *Grundkurs Soziogramm*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Parisch, B. (2012). *Persönlichkeitsentwicklung durch Musik: Rhythmisch-musikalische Erziehung als Unterrichtsprinzip*. Hamburg: Diplomica.
- Patry, J-L., Spychiger, M. & Weber, E. (1997). *MUSIK MACHT SCHULE. Kurzfassung* (2.Aufl.). Essen: Die Blaue Eule.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52-69.
- Reisch, R. & Schwarz, G. (2004). *Klassenklima-Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln!*. Wien: öbv et hpt.
- Röthig, P. (1990). Zur Theorie des Rhythmus. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 51-71). Stuttgart: Klett.
- Schildknecht, B. (1990). *Rhythmik und Sozialerziehung in der Primarschule* (3.Aufl.). Zürich: Elementarlehrer-Konferenz des Kantons Zürich.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK. (2008). *Leitlinien der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 12. Juni 2008*. Zugriff am 02.07.2013 unter http://www.edudoc.ch/static/web/edk/ll_edk_d.pdf.
- Steiner, E. (2013). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Educational Design-Research. Arbeitsgrundlage für PHVS-Diplomarbeiten des Typs „Entwicklungsarbeit“*. Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule Brig.
- Trudewind, C. (2006). Soziale und moralische Kompetenz. In H. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und der Kommunikationspsychologie* (S. 515- 522). Göttingen: Hogrefe.
- Wellhöfer, P. (2007). *Gruppendynamik und soziales Lernen* (3. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

13. Verzeichnis der Darstellungen

13.1. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Modell zu den sechs Bereichen der Rhythmik (Quelle: Danuser-Zogg, 2002, S.42)	14
Abb. 2: System der Klasse, Modell überarbeitet in Anlehnung an Reisch und Schwarz, 2004, S. 20 (Quelle: Reisch & Schwarz, 2004, S. 20)	16
Abb. 3: Drei-Ebenen-Modell der sozialen Kompetenz (Quelle: Malti & Perren, 2008, S.266)	17
Abb. 4: Material für die Lehrpersonen	24
Abb. 5: Beispiel einer Übungskarte	25
Abb. 6: Wohlbefinden in der Klasse, Klasse I	29
Abb. 7: Anzahl guter-sehr guter Kontakte mit Mitschülern, Klasse I	29
Abb. 8: Verbundenheit mit der Klasse, Klasse II	30
Abb. 9: Zusammenhalt der Klasse, Klasse II	30
Abb. 10: Anzahl guter-sehr guter Kontakte mit Mitschülern, Klasse II	31
Abb. 11: Anzahl guter-sehr guter Kontakte mit Mitschülern, Klasse III	32
Abb. 12: Anzahl guter-sehr guter Kontakte mit Mitschülern, Klasse I, Interpretation	33

13.2. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Einfluss von Rhythmik auf die sozialen Kompetenzen	20
Tabelle 2: Einfluss von Rhythmik auf die Klassendynamik	21
Tabelle 3: Einfluss von Rhythmik auf die Klassendynamik - Vergleich Theorie-Ergebnisse	36

14. Verzeichnis der Anhänge

Anhang I: leerer Fragebogen

Anhang II: Übungssammlung

Anhang I : leerer Fragebogen

Ich und meine Klasse

Name: _____



Du darfst bei jeder Frage nur ein Kreuz machen (nur in die Kästchen und nicht dazwischen)

Deine Antworten sind privat und werden der Klasse nicht gezeigt!

1. Wie wohl fühlst du dich von 1-10 in deiner Klasse? (1= gar nicht wohl, 10= sehr, sehr wohl)

2. Wie stark fühlst du dich mit deiner Klasse verbunden?

Sehr stark
☐

Stark
☐

Nicht stark
☐

Überhaupt nicht
☐

3. Wie findest du den Zusammenhalt in der Klasse?

Super
☐

Gut
☐

Nicht so gut
☐

Schlecht
☐

4. Mit wie vielen Mitschülern hast du einen guten bis sehr guten Kontakt?

5. Hast du das Gefühl, dass in eurer Klasse Schüler ausgeschlossen werden?

Nein
☐

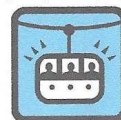
Ja
☐

Wenn ja, wie viele?: _____

6. Neben wem aus deiner Klasse möchtest du am liebsten sitzen? (1 Person)

7. Neben wem aus deiner Klasse würdest du lieber nicht sitzen? (1 Person)

8. Ihr macht mit eurer Klasse einen Schulausflug. Dafür müsst ihr mit einer 6-er Gondel auf einen Berg hinauf. Mit welchen 5 Mitschülern würdest du gerne in der Gondel sitzen? (Du musst mindestens 2 Schüler vom anderen Geschlecht wählen)



Vielen Dank fürs Ausfüllen!

Anhang II: Übungssammlung

Kreisball

2 Tage	Klasse	Kreis	Bälle
--------	--------	-------	-------

1. Tag: Die Schüler stehen im Kreis. Ein Tennisball wird in einer Richtung weitergegeben, ohne dass er auf den Boden fallen darf. Auf ein Signal (z.B. Klatschen der Lehrperson) wird die Richtung gewechselt. Die Lehrperson gibt immer mehr Bälle in den Kreis. Nach einiger Zeit wird gestoppt, die Plätze im Kreis werden getauscht und es beginnt wieder von vorne.

Mit wie vielen Bällen schafft ihr es?

2. Tag: Nun schliessen die Schüler die Augen und versuchen dieselbe Übung. Auch dieses Mal kommen immer mehr Bälle hinzu.

Hilfe: LP schlägt Metrum

Massieren mit Bällen

2 Tage	Partnerübung/Klasse	am Pult	Bälle (CD 9)
--------	---------------------	---------	--------------

1. Tag: Die Hälfte der Klasse macht es sich gemütlich (Arme verschränken und mit Kopf aufs Pult) und schliesst die Augen. Die andere Hälfte erhält Bälle und muss bei jedem Schüler vorbei, um ihn kurz mit dem Ball am Rücken zu massieren. Rollenwechsel.

!!!: nicht grob

2. Tag: Dieselbe Übung

Kreisball

1 Tag	Klasse	Kreis	Bälle
-------	--------	-------	-------

Die Klasse sitzt im Kreis. Zwei Schüler erhalten einen Tennisball und rollen ihn einem anderen Kind zu. Die Bälle dürfen nicht zusammenstossen. Die Lehrperson gibt immer mehr Bälle in den Kreis.

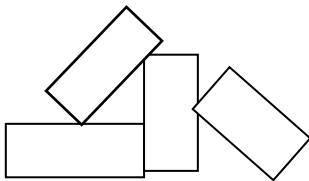
Regel: Man darf den Ball nicht an die gleiche Person zurückrollen. Man muss den Ball jedes Mal jemandem anderen zurollen.

Mit wie vielen Bällen schafft ihr es, ohne dass die Bälle zusammenstossen oder wegerollen?

Gruppenbild mit Klötzen

1 Tag	Klasse	Kreis	Klötze
-------	--------	-------	--------

Alle Schüler sitzen im Kreis und erhalten zwei Klötze. Nun wird in der Mitte des Kreises ein gemeinsames Bauwerk errichtet. Irgendein Kind beginnt und baut seine Klötze in der Mitte auf. Die Klötze können auf verschiedene Arten aufgebaut werden, müssen sich aber berühren. Danach kommt ein zweites Kind und macht dasselbe.



Regel: Es dürfen maximal zwei Kinder am Bauen sein, ohne dass aber eine Reihenfolge abgemacht wurde.

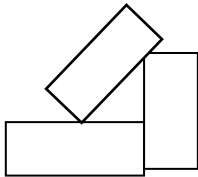
Danach sagt jeder Schüler der Reihe nach ein Wort, welches ihm in den Sinn kommt, wenn er das fertige Bauwerk anschaut.

Um das Bauwerk aufzulösen packt jeder Schüler zwei Klötze und auf ein Signal hin, ziehen alle gleichzeitig die Klötze weg.

Tasten mit Klötzen

2 Tage Partnerarbeit am Platz Klötze

1. Tag: Zu zweit erhalten die Schüler 3 Klötze. Einer der beiden baut mit seinen Klötzen eine Figur, der andere tastet diese mit geschlossenen Augen ab. Bevor dieser die Augen wieder öffnet und versucht die Figur nachzubauen, wird die Figur abgebaut. Rollenwechsel!



Zum Partnerwechsel bleiben alle Schüler, welche links am Pult sitzen, mit den Klötzen sitzen und die anderen gehen weiter. (3 verschiedene Partner)

2. Tag: Dieselbe Übung mit 3 anderen Partner.

Schwieriger: Anzahl Klötze erhöhen

Klötze nachmachen

2 Tage 4 Gruppen frei im Zimmer Klötze(CD 2)

1. Tag: Die Klasse wird auf 4 durchnummeriert und die Gruppen verteilen sich im Raum. Jede Gruppe erhält 2 Klötze. Ein Schüler der Gruppe bewegt die Klötze und die anderen der Gruppe müssen versuchen dementsprechend ihre Arme oder Beine zu bewegen (Der Schüler, der die Klötze bewegt, bestimmt zuvor, ob die anderen die Arme oder die Beine bewegen müssen). Danach wird gewechselt, sodass jeder einmal die Klötze bewegt hat.

2. Tag: Die Gruppen verteilen sich wieder im Raum. Dieses Mal erhält jede Gruppe so viele Klötze wie Schüler in der Gruppe sind minus 1 (bei einer 4-er Gruppe = 3 Klötze). Ein Schüler legt nun mit den Klötzen eine einfache Figur (die Klötze dürfen nicht übereinander gestellt werden). Die anderen versuchen gemeinsam die Figur darzustellen. (Jedes Kind entspricht einem Klotz.)

Immer einer klatscht

2 Tage **Partnerarbeit/Gruppen** **2 Linien vis-à-vis** -

1. Tag: Die Klasse stellt sich in 2 Reihen auf, sodass immer 2 Schüler vis-à-vis voneinander stehen. Nun beginnt einer der beiden zu klatschen. Der andere greift plötzlich ein und klatscht in seinem Tempo weiter. Es darf aber immer nur einer der beiden klatschen und es sollte keine Lücke beim Wechseln entstehen. Sobald also der 2. beginnt zu klatschen, muss der 1. direkt aufhören. Es darf nicht abgemacht werden, wann gewechselt wird. (ca. 4 Mal hin und her, danach Partnerwechsel) Zum Partnerwechsel rückt eine Reihe eine Position nach rechts.

2. Tag: Dieselbe Übung aber dieses Mal zu 4.. Zuerst kann eine Reihenfolge abgemacht werden, danach kann irgendeiner der Gruppe weiterklatschen (aber wieder immer nur eine Person).

Reihum- klatschen

2 Tage **Klasse** **Kreis** -

1. Tag: Die Klasse bildet einen Kreis. Ein Schüler beginnt und klatscht einmal. Wenn der Schüler in Richtung rechts klatscht, ist nun der Nachbar auf der rechten Seite an der Reihe, wenn er in Richtung links klatscht, der Nachbar auf der linken Seite. Das Klatschen sollte so schnell wie möglich weitergehen. Die Richtung kann beliebig oft geändert werden, bis am Schluss sollte das Klatschen aber einmal die Runde gemacht haben.

2. Tag: Dieselbe Übung, aber dieses Mal beginnt das Klatschen an zwei Orten.

Schafft ihr es, dass sich die beiden Klatscher nicht kreuzen?

Gib das Klatschen weiter

1 Tag	Klasse	Kreis	-
--------------	---------------	--------------	----------

Die Klasse bildet einen Kreis. Ein Schüler beginnt einen kurzen Rhythmus zu klatschen und zeigt gleichzeitig durch Blickkontakt, wer als nächster dran kommt. (Jeder aber nur 1 Mal) Bevor aber der nächste seinen Rhythmus klatscht, wiederholt die ganze Klasse den Rhythmus des Vorderen. Während der Übung darf nicht gesprochen werden.

Nur 2 Laufen

1 Tag	Klasse	frei im Raum	(CD 8)
--------------	---------------	---------------------	---------------

1. Tag: Die Schüler stehen still im Raum verteilt. Die Lehrperson nennt 2 Schüler, welche beginnen frei im Raum umherzugehen. Sobald einer der beiden stoppt, kann ein anderer Schüler beginnen umherzugehen. Es dürfen immer nur 2 Kinder gehen. Jeder darf selber entscheiden, wie lange er läuft, aber jeder darf nur 1 Mal. Während der Übung darf nicht gesprochen werden.

Lauf und Stopp

2 Tage Klasse frei im Raum (CD 6)

1. Tag: Die Schüler gehen zur Musik frei im Raum umher. Plötzlich stoppt die Lehrperson die Musik und nennt einen Schüler. Dieser macht irgendeine Figur (z.B. auf einem Bein stehen und die Arme ausstrecken). Alle müssen diese Figur nachmachen und solange halten, bis die Lehrperson die Musik wieder anschaltet. Danach nennt die Lehrperson einen anderen Schüler und es wird wieder dasselbe gemacht.

2. Tag: Dieselbe Übung

Rascheln verboten

2 Tage Klasse frei im Raum Zeitungsbogen

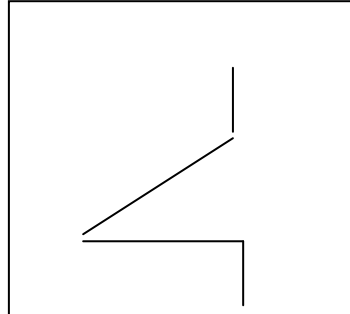
1. Tag: Alle gehen im Zimmer umher. 3 Schüler erhalten zusätzlich einen Zeitungsbogen, welchen sie offen auf den Handflächen tragen/balancieren. Nach einiger Zeit müssen sie diesen, ohne dass es raschelt an einen Mitschüler weitergeben. Bis am Schluss müssen alle den Zeitungsbogen einmal getragen haben.

2. Tag: Dieselbe Übung aber dieses Mal mit 5 Zeitungsbogen

Weg- Diktat

2 Tage**Partnerarbeit****am Pult****leere Blätter**

1. Tag: Jeder Schüler zeichnet im Geheimen eine kurze Wegbeschreibung auf ein Blatt
z.B.:



Danach zeichnet er sie seinem Partner mit dem Finger auf den Rücken. Dieser muss versuchen die Wegbeschreibung auf ein Blatt zu zeichnen. Am Schluss können die beiden Zeichnungen verglichen werden. Rollenwechseln.

Zum Partnerwechsel bleiben alle Kinder, welche links am Pult sitzen am Platz und die anderen wechseln zum nächsten Pult und machen wieder dasselbe. (Insgesamt mit 3 verschiedenen Partner)

2. Tag: Dieselbe Übung mit 3 anderen Partnern. Wer will kann sich die Wegbeschreibung auch einmal auf die Handfläche, den Arm... zeichnen lassen.

Telefonkette

2 Tage**4 Gruppen (ca. 4-5 Schüler)****Frei im Raum****-**

1. Tag: Die Klasse wird durchnummeriert. Jede Gruppe verteilt sich im Zimmer. Nun schreibt der erste Schüler einem anderen ein kurzes Wort (3-5 Buchstaben) in Grossbuchstaben mit dem Finger auf den Rücken. Der zweite Schüler schreibt das Wort, so wie er es versteht, dem nächsten auf den Rücken. Der letzte Schüler löst auf. Während dem Weitergeben darf nicht gesprochen werden.

Ist es noch dasselbe Wort wie am Anfang?

2. Tag: Dieselbe Übung aber dieses Mal nur noch 2 Gruppen. Die Lehrperson gibt für beide Gruppen dasselbe Wort (ca. 6-7 Buchstaben) vor.

Bei welcher Gruppe kommt das Wort am Ende an?

„Hallo“ mit dem Körper

1 Tag Klasse frei im Raum (CD 5)

Die Klasse geht zur Musik im Zimmer umher. Sobald die Musik stoppt, begrüßen sich immer zwei Mitschüler, welche am nächsten beieinanderstehen. Jedoch begrüsst man sich nicht mit einem Händedruck, sondern mit zwei gleichen Körperteilen (z.B. kleinen Finger/Zehenspitzen/Schulter/Rücken... zusammenhalten) Bis am Schluss müssen sich alle Schüler begrüsst haben.

Führen und Folgen mit Körper

1 Tag Partnerübung/Klasse frei im Raum -

Alle die links sitzen schliessen die Augen und verteilen sich im Raum. Die anderen gehen nun zu einem Mitschüler und führen ihn für einen kurzen Moment durchs Zimmer. Dabei können unterschiedliche Arten zum Führen ausprobiert werden z.B.:

- am kleinen Finger
- An der Schulter
- Einhaken
- ...

Jeder Führer muss jeden Schüler mit geschlossenen Augen mindestens einmal geführt haben. Es darf nicht gesprochen werden. Rollenwechsel.

!!!: Abmachung: nicht grob führen + Führer Verantwortung, dass keine Zusammenstösse

Führen und Folgen mit Ballon

2 Tage Partnerübung frei im Raum Luftballon

1. Tag: Alle rechts am Pult erhalten einen Luftballon und blasen diesen auf. Sie behalten den Luftballon für diese Übung und sind die Führer. Sie suchen sich nun einen Schüler ohne Luftballon. Zu zweit klemmen sie den Luftballon zwischen zwei Körperteilen ein und versuchen sich im Zimmer fortzubewegen, ohne dass der Ballon herunterfällt. Dabei bestimmen die Führer die Richtung.

Partnerwechseln (insgesamt mit 3 versch. Partner)

2. Tag: Dieselbe Übung aber dieses Mal sind die andere Hälfte der Klasse die Führer und die Übung wird mit 3 anderen Schülern durchgeführt.

Folge meiner Bewegung

2 Tage Partnerübung/Klasse frei im Raum (CD 1)

1. Tag: Die Hälfte der Klasse steht im Raum verteilt. Die andere Hälfte stellt sich neben einen dieser hin und macht eine Bewegung. Der 2. muss versuchen die Bewegung möglichst zur gleichen Zeit nachzumachen. Bis am Schluss muss die eine Hälfte bei jedem „Nachahmer“ vorbei gewesen sein. Rollenwechsel.

!!!: mit einfachen, langsamen Bewegungen beginnen (z.B. mit Ellbogen verschiedene Figuren in die Luft „zeichnen“ oder mit Handflächen in die Luft trommeln oder zeichnen)

2. Tag: Dieselbe Übung, aber diese Mal sind die „Nachahmer“ Spiegel. Die Schüler stellen sich immer vis-à-vis von einander hin und der eine versucht die Bewegungen wie ein Spiegel nachzumachen.

Ball de Bastons

1 Tage Partnerübung/Klasse frei im Raum/2 Linien Stäbchen(CD 3)

1. Tag: Je zwei Schüler stehen vis-à-vis. Jeder Schüler hält in jeder Hand ein Stäbchen. Auf eins werden die eigenen Stäbchen zusammengeschlagen, auf 2 gleichzeitig den rechten Stock diagonal mit dem Partner zusammenschlagen, auf 3 gleichzeitig den linken Stock diagonal mit dem Partner zusammenschlagen und auf 4 auf die eigenen Oberschenkel schlagen. Zuerst langsam üben, dann immer schneller und am Schluss mit Musik. Partnerwechsel (insgesamt mit 4 verschiedenen)



2. Tag: Die Klasse bildet 2 Linien, so dass sich je zwei Kinder gegenüber stehen. Das Schlagmuster ist dasselbe, nur kommt hinzu, dass eine Seite jeweils beim 4. Schlag eine Position nach rechts rutscht. Beim 2. Durchgang wechselt die andere Seite immer eine Position.

Orffsche Körperinstrumente

2 Tage Partnerübung am Platz -

1. Tag: Alle Schüler, welche rechts sitzen, bleiben an ihrem Platz, die anderen setzen sich ans nächste Pult. Ein Kind schliesst die Augen und das andere macht einen kurzen Rhythmus vor. Folgende Klänge können verwendet werden:

- Klatschen
- Schnippen
- Patschen auf Oberschenkel
- Stampfen

Das Kind mit den geschlossenen Augen hört den Rhythmus und versucht ihn nachzumachen. Danach Rollen- und Partnerwechsel (alle, die links sitzen → ein Pult weiter, mit 3 versch. Partner)

2. Tag: Dieselbe Übung mit 3 anderen Partnern.

Musikmassage

1 Tag Partnerübung am Platz (CD 7)

Die Hälfte der Klasse macht es sich gemütlich (Arme verschränken und mit Kopf aufs Pult legen) und schliesst die Augen. Die andere Hälfte „zeichnet“ nun die Musik, welche sie hört, den anderen mit der Hand/den Fingern auf den Rücken. Dabei können sie jederzeit aufhören und zu einem anderen Partner gehen. Bis am Schluss müssen die „Zeichner“ aber bei jedem Partner vorbei gewesen sein.

!!!: nicht grob

z.B.:



Gruppenbild mit Schnur

2 Tage ca. 5-er Gruppen Kreis Schnur

1. Tag: Die Klasse wird durchnummeriert und jeder Schüler erhält ein Stück Schnur. Die Gruppen verteilen sich im Raum und bilden je einen Kreis. Die Lehrperson gibt ein Objekt (z.B. Haus, Velo, Katze...) vor, welches von der Gruppe mit den Schnüren gezeichnet werden muss. Dazu legt ein Schüler nach dem anderen seine Schnur in die Mitte des Kreises und zeichnet das Objekt ein Stück weiter. Bei der Übung darf nicht gesprochen werden.

!!!: die Schnur darf doppel genommen werden, darf aber nicht abgeschnitten werden

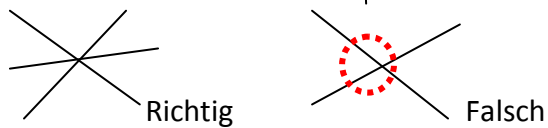
Gelingt es beim 1. Versuch oder muss nochmals begonnen werden?

2. Tag: Dieselbe Übung aber dieses Mal wird kein Objekt vorgegeben. Einer der Gruppe beginnt etwas mit seiner Schnur zu zeichnen und die anderen müssen versuchen ihre Schnüre so zu legen, dass ein Objekt entsteht.

Schnur-Sterne

2 Tage **je 6 (8, 10..) Schüler** **frei im Raum** **Schnur**

1. Tag: Die Klasse wird durchnummeriert. Jede 6-er Gruppe erhält 3 Schnüre, welche immer von 2 Schülern gehalten werden. Die Gruppe bildet mit den gespannten Schnüren einen Stern, sodass in der Mitte ein Schnittpunkt entsteht. Jetzt werden die Schnüre auf- und abwärts bewegt, ohne dass sich der Schnittpunkt verschieben darf. Falls dies klappt, kann die Gruppe versuchen im Raum umherzulaufen, ohne dass sich der Schnittpunkt verschiebt.



2. Tag: Dieselbe Übung aber in grösseren Gruppen (8,10... Kinder)

Gespannte Schnüre

1 Tag **Partnerübung** **frei im Raum** **Schnur (CD 4)**

Der erste und der letzte im Alphabet (usw.) erhalten jeweils zusammen eine längere Schnur. Mit den gespannten Schnüren versuchen die 2-er Gruppen nun im Raum herumzulaufen, sodass die Schnüre immer gespannt bleiben. Bei Begegnungen mit anderen Paaren muss das Hindernis durch beispielsweise Übersteigen überwunden werden, sodass die Schnur gespannt bleibt. Partnerwechsel (der hintere im Alphabet behält die Schnur, insgesamt mit 3 versch. Partner)

„Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben. Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt. Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen. Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken u. ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.“

Brig, 17. Februar 2014
