



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

„Zur Förderung sozialer Kompetenzen im  
Grundschulbereich

Möglichkeiten und Grenzen der Auswirkungen von  
Ritualen“

Verfasserin:

Andrea Spendlhofer

angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Prof. Dr. Henning Schluß

# Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Rituale.....	3
<b>2.1 Definitionsansätze und Begriffsabgrenzung</b> .....	3
<b>2.2 Charakteristische Merkmale</b> .....	7
<b>2.3 Funktionen von Ritualen</b> .....	8
<b>2.3.1 Das Soziale als Ritual</b> .....	8
<b>2.3.2 Das Ritual als Ordnungsmacht</b> .....	9
<b>2.3.3 Identifikationserzeugung durch Rituale</b> .....	10
<b>2.3.4 Das Ritual als Erinnerung und Projektion</b> .....	11
<b>2.3.5 Das Ritual als Bewältigung von Krisen</b> .....	12
<b>2.3.6 Das Ritual als magische Handlung</b> .....	13
<b>2.3.7 Das Ritual als Medium der Differenzbearbeitung</b> .....	13
<b>2.3.8 Das Ritual als Initiator mimetischer Prozesse</b> .....	14
<b>2.3.9 Das Ritual als Generator praktischen Wissens</b> .....	14
<b>2.3.10 Das Ritual als Produzent von Subjektivität</b> .....	15
<b>2.4 Dimensionen von Ritualen</b> .....	15
<b>2.5 Rituale im historischen Kontext</b> .....	16
<b>2.6 Ritualtheorien im Vergleich</b> .....	17
<b>2.6.1 Arnold van Gennep</b> .....	18
<b>2.6.2 Sigmund Freud</b> .....	20
<b>2.6.3 Hans-Georg Soeffner</b> .....	21
<b>2.6.4 Gegenwärtig</b> .....	23
<b>2.7 Rituale in Grundschule und Unterricht</b> .....	23
<b>2.7.1 Der pädagogische Wert von Ritualen</b> .....	24
<b>2.7.2 Vor- und Nachteile von Ritualen in der Grundschule</b> .....	26
<b>2.7.3 Relevanz für die Forschungsfrage</b> .....	29
3 Entwicklungspsychologische Aspekte sozialer Kompetenz.....	32
<b>3.1 Entwicklungspsychologische Aspekte kindlichen Sozialverhaltens</b> ... 32	
<b>3.1.1 Jean Piaget: Stadien kindlicher (Moral)Entwicklung</b> .....	32
<b>3.1.2 Lawrence Kohlberg – eine Fortführung des Piaget’schen Konzepts</b> .....	35
<b>3.2 Soziale Kompetenz</b> .....	36
<b>3.2.1 Definitionsansätze</b> .....	36
<b>3.2.2 Schule als Möglichkeitsrahmen für Entwicklung sozialer Kompetenzen</b> .....	37
<b>3.2.3 Zur inhaltlichen Eingrenzung „sozialer Kompetenz“</b> .....	39
<b>3.2.4 Möglichkeiten der Förderung unterschiedlicher Dimensionen sozialer Kompetenz im Zusammenhang mit den verwendeten Ritualen</b> .....	39
<b>3.3 Die aktuelle Diskussion um soziale Kompetenzen</b> .....	42
4 Empirischer Teil.....	43
<b>4.1 Vorstellung der eingeführten Rituale</b> .....	44
<b>4.1.1 Morgenkreis - Warme Dusche</b> .....	44
<b>4.1.2 Feedbackrunde jedes Schultages</b> .....	47

4.1.3 Vorsatznehmen für den nächsten Schultag .....	51
4.2 Vorstellung des Forschungsdesigns .....	53
4.2.1 Forschungsfrage .....	54
4.2.2 Stichprobe .....	55
4.2.3 Zugang zum Feld .....	55
4.2.4 Begriffsbestimmungen .....	56
4.3 Fragebogen .....	57
4.3.1 Anwendungsbereiche .....	58
4.3.2 Methode .....	58
4.4 Soziogramm .....	60
4.4.1 Anwendungsbereiche .....	62
4.4.2 Methode .....	62
4.3.2.3 Vorüberlegungen .....	63
4.3.2.4 Testdurchführung .....	63
4.3.2.5 Testauswertung .....	64
4.3.2.6 Auswertung des Soziogramms .....	65
4.3.2.7 Pädagogische und psychologische Maßnahmen .....	65
4.5 Darstellung der Erhebungsmethode .....	65
4.5.1 Fragebogen .....	66
4.5.1.1 Vorbereitung .....	66
4.5.1.2 Durchführung der Befragung .....	70
4.5.1.3 Auswertungsmethode .....	71
4.5.2 Soziogramm .....	72
4.5.2.1 Vorbereitung .....	72
4.5.2.2 Durchführung der Befragung .....	73
4.5.2.3 Auswertungsmethode .....	74
5 Darstellung der Ergebnisse .....	77
5.1 Fragebogen .....	78
5.1.1 Auswertung des Fragebogens – Erste Erhebungsphase .....	78
5.1.2 Auswertung des Fragebogens – Zweite Erhebungsphase .....	82
5.1.3 Mögliche Ursachen für die Ergebnisse .....	87
5.1.4 Mögliche Einflussfaktoren .....	87
5.2 Soziogramm .....	89
5.2.1 Die Versuchsklasse - Teil eins .....	89
5.2.2 Die Versuchsklasse - Teil zwei .....	91
5.2.4 Die Kontrollklasse - Teil zwei .....	94
5.2.5 Erkenntnisse .....	95
5.3 Beantwortung der Forschungsfrage .....	96
5.4 Resumée .....	97
5.4.1 Kritik .....	97
5.4.2 Fazit .....	98
Literaturverzeichnis .....	101
Anhang B – Fragebogen .....	106
Anhang C – Soziogramm Befragung .....	108
Anhang D – Lebenslauf .....	109
Anhang E – Kurzfassung .....	111

# 1 Einleitung

Die Wurzeln meines Interesses an der Ritualthematik liegen in meiner momentanen Tätigkeit als Volksschullehrerin. Meine bisherigen Erfahrungen führten mir deutlich vor Augen, wie sinnvoll und wichtig Rituale in der Grundschule sind. Sie strukturieren Lern- und Arbeitsprozesse sowie das soziale Miteinander und schaffen somit Grenzen, innerhalb derer ein erlebnisreicher Schulalltag möglich wird. Durch diese nach einer festgelegten Ordnung immer wiederkehrenden Abläufe wird den Kindern eine Chance zur wachsenden Handlungssicherheit geboten, wodurch der Schulalltag entlastender erlebt werden kann.

Diese Handlungssicherheit nimmt vor allem deswegen an Bedeutung zu, da Schulzeit seit langem nicht mehr bloß Unterrichtszeit ist. Die Lehrperson hat nicht nur die Aufgabe kognitive Kenntnisse zu vermitteln, sondern ist zunehmend damit beschäftigt, ein reibungsloses, soziales „Miteinander“ zu gestalten. Auch Wulf führt die Wichtigkeit an, deutlich zu machen, „dass Bildungsprozesse weit mehr in soziale und rituelle Arrangements eingebettet sind als dies in der Theorie oder Geschichte der Bildung gesehen wird.“<sup>1</sup>

Diese Stellenwertverschiebung von Schule als „Ort des Lernens“ zur Schule als „sozialer Lebensraum“ hat in den letzten Jahrzehnten aufgrund vielfältiger Veränderungen in unserer Gesellschaft zugenommen und wird sicherlich weiter zunehmen. Dies ist u.a. auch daran erkennbar, dass die tägliche Schulzeit der Kinder immer länger wird. Für Schülerinnen und Schüler aus problembelasteten Elternhäusern ist die Schule oftmals der einzige Lebensraum, in dem sie die gesellschaftlich notwendige Sozialkompetenz erwerben können.<sup>2</sup>

Eine mögliche Art zur Entwicklung solcher „gesellschaftlich notwendigen Sozialkompetenzen“<sup>3</sup>, bzw. der Entwicklung einiger Facetten von Sozialkompetenz könnte sich beispielsweise in einer erfolgreichen Konfliktlösungsstrategie der Kinder zeigen.

---

<sup>1</sup> Wulf, 2004, S. 7f.

<sup>2</sup> vgl. Petillon 1993b, S. 8

<sup>3</sup> vgl. ebd

Da sich im Schulalltag leider zeigte, dass die Kinder meiner damaligen Klasse diese Kompetenz noch nicht ausreichend erworben hatten, wollte ich einige Rituale einführen, die möglicherweise als Rahmen dienen konnten um die Sozialkompetenz der Kinder zu erhöhen. Die genaue Beschreibung der eingesetzten Rituale erfolgt im Kapitel 4.

Da Rituale eine Fülle praxisbezogener, im schulischen Rahmen gut umsetzbarer Möglichkeiten für die wissenschaftliche Forschung bieten, kann so auch Theorie und Praxis miteinander in Bezug gesetzt werden.

Aus meiner bisherigen praktischen Erfahrung, den Gegebenheiten in meiner damaligen Klasse und dem Interesse an der wissenschaftlichen Erforschung dieser Umstände, wollte ich in meiner Diplomarbeit die Thematik der Rituale im Zusammenhang mit der Steigerung der sozialen Kompetenz erforschen.

Das vorrangige Ziel dieser Arbeit liegt darin zu ermitteln, inwiefern die Anwendung bestimmter Rituale eine Auswirkung auf die Entwicklung der Sozialkompetenz von Schülerinnen und Schülern in einer Grundschulklasse hat. Als quantitative Forschungsmethoden dienten ein standardisierter Fragenbogen und ein Soziogramm. Um signifikante Ergebnisse zu erzielen, fand die Erhebung neben der Versuchsklasse auch in einer Kontrollklasse statt.

## 2 Rituale

Setzt man sich als Lehrperson innerhalb einer Klasse mit der Ritualthematik auseinander, scheint schnell klar, worum es geht und wie die Umsetzung von Ritualen im Klassenverband bzw. im Unterrichtsgeschehen aussehen kann. In diesem Zusammenhang stellt sich weder die Frage nach einer Definition noch nach einer Begriffsabgrenzung.

Bei einer intensiven literarischen Auseinandersetzung mit dieser Thematik erscheinen Definitionsversuche jedoch komplexer. Es gibt eine Fülle an Definitionsansätzen und klassischen und neuen Ritualtheorien. Der Ritualbegriff ist höchst themenübergreifend und vielseitig, Begriffsdefinitionen überschneiden sich teilweise. Daher erscheint es unmöglich, eine Eingrenzung auf eine einheitliche Definition vorzunehmen. Im Rahmen dieser Arbeit ist es daher nicht möglich, alle Betrachtungsweisen und Definitionsversuche zu berücksichtigen. Somit wird versucht, einen Überblick und grundlegende Ansätze zur Ritualthematik und Ritualtheorien zu vermitteln.

### 2.1 Definitionsansätze und Begriffsabgrenzung

Der Terminus Ritual stammt vom lateinischen Wort „ritualis“ und bedeutet „den Ritus betreffend“.<sup>4</sup>

Ein Ritual wird häufig als eine Handlung, die sich durch soziale Interaktion mit hohem Symbolgehalt auszeichnet, beschrieben, lässt sich aber auf Grund seiner Komplexität und Vielseitigkeit nicht eindeutig definieren.<sup>5</sup>

Zudem hat sich die Interpretation des Begriffs im Laufe der Zeit und im Wandel der Gesellschaft maßgeblich verändert. Auch aktuelle Definitionen weisen oftmals über große Unterschiede auf, da sie von den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, abhängig von deren Schwerpunkt und Zugang, unterschiedlich interpretiert werden.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> vgl. Duden 2007, S. 913

<sup>5</sup> vgl. Hiegl S. 6

<sup>6</sup> vgl. Wulf und Zirfas 2004, S. 8

Der Duden definiert Rituale zum einen als die „Gesamtheit der festgelegten Bräuche und Zeremonien eines religiösen Kultes“<sup>7</sup> und zum anderen als „wiederholtes, immer gleich bleibendes, regelmäßiges Vorgehen nach einer festen Ordnung [...]“<sup>8</sup>. Diese voneinander abweichenden Beschreibungen betonen die Schwierigkeit einer Definitionsfindung und heben die Zweideutigkeit des Terminus hervor. Während man Rituale in der Vergangenheit zumeist mit ersterer Definition, also zeremoniellen Kulthandlungen mit religiösem Hintergrund, in Verbindung brachte, zeigt die zweite einen Ritualbegriff frei von einem Zusammenhang mit Riten von verschiedenen Religionen oder dem Mystizismus. Diese, vor allem auf die Handlungsebene bezogene, Definition gewinnt vor allem seit Anfang des 20. Jahrhunderts immer mehr an Bedeutung.<sup>9</sup>

Im Folgenden wird der Schwerpunkt vor allem auf Definitionen gelegt, die sich von dem Kontext diverser Kulthandlungen abgrenzen und für Rituale in Relation mit Grundschule und Unterricht relevant sind.

So beschreibt etwa Meier Rituale als „wiederkehrende, gestaltete Handlungen, die in einer gewohnten Ausprägung und Reihenfolge der Bestandteile ablaufen“<sup>10</sup> und distanziert sich somit davon, den Begriff ausschließlich im Zusammenhang mit kulturellen Systemen zu verstehen. Er unterstreicht vor allem, dass jedes Ritual wiederholbar ist und im Laufe der Zeit zu einem Akt der Gewohnheit für alle beteiligten Personen wird.

Kaiser misst in ihren Definitionsversuchen den Auswirkungen von Ritualen auf eine Personengruppe große Bedeutung bei und bezieht sich dabei auf den Erklärungsansatz von Piper. So soll ein Ritual zu einem gemeinsamen „Bezugspunkt, der die Teilnehmenden als Einheit zusammenfasst“ werden.<sup>11</sup>

Nach Wermke sollen Rituale Lebenserfahrungen fördern und unterstützen, die Vertrauen zu anderen Menschen schaffen und helfen Strukturen in Gruppen zu bilden.<sup>12</sup>

---

<sup>7</sup> 2007, S. 913

<sup>8</sup> ebd.

<sup>9</sup> vgl. Krieger und Belliger 1998, S. 7

<sup>10</sup> 1993, S. 28

<sup>11</sup> Piper 1996, S. 48 zitiert in Kaiser 2001, S. 3

<sup>12</sup> vgl. 2000, S. 44

Kennzeichnend für ein Ritual ist zudem auch sein Symbolcharakter, der von allen beteiligten Personen auf gleiche Weise verstanden wird. Kaiser meint:

„Ein Ritual ist eine (aufmerksam vollzogene) Sequenz von verbalen und/oder nonverbalen Äußerungen und Handlungen symbolischen Gehalts, was heißt, dass die vielschichtige Bedeutung eines Rituals nicht einfach und erschöpfend auf andere Weise wiedergegeben werden kann. Es wird in Entwurf und Ausführung bestimmt durch eine Leitidee. Es umfasst sowohl festgelegte und unveränderliche als auch variable, jeweils konkret auszugestaltende Elemente.“<sup>13</sup>

Von großer Relevanz für den Ritualbegriff scheinen demnach vor allem die damit verbundene, gemeinsame Interaktion aller Teilnehmer und der von allen gleich gedeutete symbolische Charakter zu sein. Diese Faktoren sind auch jene, die für den schulischen Kontext von größter Bedeutung sind. In diesem Zusammenhang beschreibt Hinz:

„Das Ritual lebt von der Wirklichkeit, der Wiederholbarkeit und von Formen der Partizipation. Es muss sichtbar, hörbar, erfahrbar, also auch sinnlich sein. Es benötigt besondere Arrangements oder sogar eigene Räume.“<sup>14</sup>

Demnach zeichnet ein Ritual unter anderem aus, dass alle beteiligten Personen die Möglichkeit haben sich aktiv einzubringen und sich als Teil der rituellen Handlung zu fühlen und als solcher von den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wahrgenommen zu werden. Bedeutend ist, dass eine solche Handlung sinnlich erfassbar sein muss und sich durch seine Besonderheit signifikant von anderen alltäglichen Handlungen abhebt.

Anlass für ein Ritual kann jede Art von Problematik und jedes Thema den Mensch betreffend geben und ebenso dessen Inhalt bestimmen. Häufige Motive sind unter anderem Regeln innerhalb einer Gruppe, die Förderung des Gemeinschaftsgefühls und die Lösung von Konfliktsituationen.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> 2001, S. 4

<sup>14</sup> 1999, S. 22 zitiert in Kaiser 2001, S. 5

<sup>15</sup> vgl. Hiebl 2002, S. 10



Herriger betont die Bedeutung von Ritualen für die Menschen:

„Da Rituale binden und Bezug schaffen, braucht es gerade im Zusammenleben eine Vielzahl davon. Sie lassen Gemeinschaftsgefühle entstehen, sichern dadurch den Zusammenhalt und ermöglichen Identifikation und Zugehörigkeit in der Beziehung [...]. Rituale bilden ein sicheres Gerüst, durch ihre Botschaften werden eine Fülle von kreativen Energien und Impulsen freigelegt, die ihrerseits neue Bezugsmöglichkeiten schaffen - sowohl nach außen wie zu eigenen, aufbauenden Kräften.“<sup>16</sup>

Der Ritualbegriff ist deutlich von dem Terminus der Regel abzugrenzen. Im Kontext von Schule und Unterricht werden beide Begriffe häufig miteinander in Zusammenhang gebracht und bedeutungsgleich gesetzt. Eine Regel ist ähnlich wie ein Ritual Träger einer Leitidee einer Personengruppe, weicht in ihren anderen Merkmalen aber klar von den Kennzeichen eines Rituals ab, und soll daher nicht mit einem solchen verwechselt oder als gleichwertig gesehen werden.<sup>17</sup>

Für Grundschule und Unterricht ist diese Abgrenzung insofern von Relevanz, da zwar beide, sowohl eine Regel, als auch ein Ritual gewisse Handlungsweisen in bestimmten Rahmen anleiten, markieren und begrenzen, aber sich erstere vor allem durch die Vermittlung einer Gesetzmäßigkeit über ihren eigenen Inhalt definiert, während durch das Ritual eine Gesetzmäßigkeit durch die Handlung selbst definiert und von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erfasst wird.

Inhalte einer Regel werden in der Grundschule von der Lehrperson festgelegt und den Schulkindern als verbindlich präsentiert. Kritisch anzumerken ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich auf diese Weise der Autorität des Lehrers oder der Lehrerin bewusst werden und Regeln und deren Inhalte daher als negativ auffassen.

Wird der gleiche Inhalt einer Regel im Klassenverband durch ein gemeinsam durchgeführtes Ritual erarbeitet und im späteren Verlauf geübt und verinnerlicht, wirkt dieser auf die Schülerinnen und Schüler auf emotionaler Ebene möglicherweise positiver.

---

<sup>16</sup> 1993, S. 139

<sup>17</sup> vgl. Petersen 2001, S. 14

Obwohl sich nichts an Inhalt und Verbindlichkeit der Regel ändert, stehen Lehrperson und Kinder bei der rituellen Handlung auf einer gemeinsamen Ebene. Sie alle sind Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Rituals, dass der Lehrer oder die Lehrerin dessen Inhalt und Ziel bestimmt, ist in der Handlung selbst nicht von Relevanz.

Unter diesem Aspekt erscheint es zielführender Regeln durch Rituale einzuführen und zu behandeln und beide Begriffe voneinander getrennt zu betrachten, um sich dessen unterschiedliche Wirkung auf die betroffenen Schulkinder bewusst zu werden.

## 2.2 Charakteristische Merkmale

Rituelle Handlungen können in ihren Absichten, Ausführungen und Bezugsrahmen sehr große Unterschiede abhängig von ihren Initiator und Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie deren Umfeld aufweisen.<sup>18</sup>

Anhand der angeführten Definitionen, können folgende charakteristische Merkmale von Ritualen aufgezählt werden:

- die gemeinsame Interaktion mehrerer Personen, die in persönlichem Bezug zueinander stehen, liegt einer rituellen Handlung zugrunde<sup>19</sup>
- diese Handlung kann verbale Kommunikation beinhalten oder nonverbal erfolgen und ist von allen Beteiligten sinnlich erfahrbar<sup>20</sup>
- jedes Ritual ist wiederholbar<sup>21</sup>
- die durchgeführten Aktionen sind festgelegt und bei jeder Wiederholung gleich<sup>22</sup>
- ein Ritual ist zeitlich definiert, besitzt also einen Anfang und ein Ende<sup>23</sup>
- die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen sich während der Ausführung als Einheit fühlen und verstehen<sup>24</sup>
- das Ritual dient als gemeinsamer Bezugs- und Identifikationsakt<sup>25</sup>

---

<sup>18</sup> vgl. Wulf 2008, S. 333

<sup>19</sup> vgl. Kaiser 2001, S. 5

<sup>20</sup> vgl. Kaiser 2001, S. 4

<sup>21</sup> vgl. Duden 2007, S. 913 und Meier 1993, S. 28

<sup>22</sup> ebd.

<sup>23</sup> vgl. Wulf 2008, S. 333

<sup>24</sup> vgl. Herriger 1993, S. 139

- es soll eine gemeinsame Leitidee aller teilnehmenden Personen darstellen<sup>26</sup>
- ein Ritual sticht von Alltagshandlungen heraus und gilt als besondere Handlung<sup>27</sup>
- ein Ritual ist für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Emotionen verbunden<sup>28</sup>
- ein Ritual gewinnt mit der Anzahl der Wiederholungen und wachsender Gewohnheit an Bedeutung für die teilnehmenden Personen<sup>29</sup>

## 2.3 Funktionen von Ritualen

Auf Grund der zahlreichen unterschiedlichen Intentionen, Inhalte und Kontexte von Ritualen lassen sich ihre Aufgaben und Funktionen auch nicht eindeutig klären. Wulf und Zirfas unterscheiden zehn Funktionen, die allerdings keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit und Vollständigkeit haben.<sup>30</sup>

### 2.3.1 Das Soziale als Ritual

Eine Gemeinschaft kann nicht ohne Rituale existieren, da sie erst durch diese definiert wird und sich nur mit diesen entwickeln kann. Rituelle Handlungen sind im Kontext mit Gemeinschaften notwendig, um eine emotionale Verbindung zwischen den einzelnen Gliedern der Gruppe herzustellen und gemeinsame Bezugspunkte zu schaffen. Diese sollen Zusammenhalt und ein Gemeinschaftsgefühl schaffen.<sup>31</sup>

Wulf schreibt:

„Über den symbolischen Gehalt der Interaktions- und Kommunikationsformen und vor allem über die performativen Prozesse der Interaktion und Bedeutungsgenerierung gewährleisten und stabilisieren

---

<sup>25</sup> vgl. Piper 1996, S. 48 zitiert in Kaiser 2001, S. 3

<sup>26</sup> vgl. Kaiser 2001, S. 5 und Meier 1993, S. 28

<sup>27</sup> vgl. Hinz 1999, S. 22 zitiert in Kaiser 2001, S. 5

<sup>28</sup> vgl. Herriger 1993, S. 139

<sup>29</sup> vgl. Meier 1993, S. 28

<sup>30</sup> 2004, S. 17

<sup>31</sup> ebd.

Rituale die Gemeinschaft selbst. Die Gemeinschaft ist Ursache, Prozess und Wirkung rituellen Handelns.“<sup>32</sup>

Demzufolge resultieren Rituale erst durch die Bildung einer Gruppe. Ihre Entstehung, Durchführung und Weiterentwicklung erfolgt als eigendynamischer Vorgang im Rahmen einer Gemeinschaft und begründet die Interaktion innerhalb dieser. Sind Verhaltensmuster der einzelnen Mitglieder einer Gemeinschaft vorerst noch infinit und ohne für alle erkennbaren symbolischen Charakter oder gemeinschaftlichen Zweck, entwickeln sich diese bald zu angeglichenen, homogenen, gemeinsam durchgeführten und jederzeit wiederholbaren Handlungen mit sinnlich erfassbarer Symbolik. Um Missverständnisse betreffend der Absichten und Ziele eines Rituals zu vermeiden, muss die Wahrnehmung aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer einander angeglichen werden.<sup>33</sup>

Die soziale Funktion des Rituals soll also die „Selbstdarstellung und Reproduktion der sozialen Ordnung [zu] gewährleisten“<sup>34</sup> und durch gemeinsame Kommunikation, Interaktion und das angeglichene Verständnis für relevante Symbole die Integration aller Gruppenmitglieder sicherstellen.

Das gemeinsame Ritual und die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls bedeutet allerdings nicht, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer gleichberechtigt und hierarchisch gleichgestellt sind. Häufig unterstützen Rituale sogar eindeutige und klar von einander abgegrenzte Rollenzuweisungen und Rangordnungen, in dem die rituelle Handlung selbst nach Hierarchien und Stellungen verlangt und bestimmten Personen zuschreibt. Diese sollen von den anderen teilnehmenden Personen nicht in Frage gestellt werden.<sup>35</sup>

### **2.3.2 Das Ritual als Ordnungsmacht**

In einer Gruppe bestehende und internalisierte Rituale schaffen Strukturen und Stabilität.<sup>36</sup> Durch die häufige Wiederholung und somit zur Gewohnheit gewordenen, ritualisierten Verhaltensmuster entsteht eine Regelmäßigkeit und

---

<sup>32</sup> vgl. Wulf 2008, S. 343

<sup>33</sup> vgl. Wulf 2008, S. 343

<sup>34</sup> ebd.

<sup>35</sup> vgl. Fishedick 2004, S. 29

<sup>36</sup> vgl. Wulf und Zirfas 2004, S. 18

Verbindlichkeit für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer. So können gewisse für die Gemeinschaft gültige Gepflogenheiten und Richtlinien durch gemeinsames Handeln erlernt, geübt und verinnerlicht werden. Der Ablauf gewinnt an Vorhersehbarkeit.<sup>37</sup>

Die Richtigkeit der Handlungen wird dabei nicht durch Wahrheit oder allgemein gültige Konventionen bestimmt, sondern ausschließlich durch die Intention der Gruppe selbst. Um diese zu gewährleisten, ist es notwendig, dass die Symbolik des jeweiligen Rituals von allen Gruppenmitgliedern wahrgenommen und gleich verstanden wird.<sup>38</sup>

Weiters fordern Rituale auch die Ordnung und Kontrolle der eigenen Emotionen, da sie zwar die Äußerung derselben unterstützen, dies aber zugleich auch mit dem Fortlaufen einer rituellen Handlung eingrenzen. Weckt ein Ritual etwa vorerst Emotionen bei den beteiligten Personen, müssen diese aber im weiteren Verlauf wieder dem Ritual untergeordnet und kontrolliert werden, wenn dieses verlangt wird.<sup>39</sup>

### **2.3.3 Identifikationserzeugung durch Rituale**

Die „identifikatorisch-transformatische Funktion“<sup>40</sup> von Ritualen bezieht sich auf so genannte Übergangs- und Einsetzungsrituale, die Identifikationen bilden oder transformieren sollen.<sup>41</sup>

Ein Übergangsritual beschreibt ein, die räumliche, soziale oder zeitliche Entwicklung oder Transformation eines Menschen, betonendes oder zelebrierendes Ritual. Als Beispiel für ein Übergangsritual wird oft die Einschulung genannt. Ein charakteristisches Merkmal für diese Riten ist die Erhebung einer Person in einen neuen Entwicklungsabschnitt, ohne dass sie zu diesem Zeitpunkt über die dazu notwendigen Kompetenzen verfügt. Diese müssen erst nach der Erreichung der neu zugesprochenen Identität erworben werden.<sup>42</sup>

---

<sup>37</sup> vgl. Kaiser 2001, S. 12

<sup>38</sup> vgl. Wulf 2008, S. 343

<sup>39</sup> vgl. Fishedick 2004, S. 24

<sup>40</sup> Wulf und Zirfas 2004, S. 18

<sup>41</sup> vgl. Wulf 2008, S. 344

<sup>42</sup> van Gennep 2005, zitiert in Wulf 2008, S. 344

Fischedick schreibt über Übergangsrituale:

„Solche Übergänge waren [...] alles, was in einem äußeren oder inneren Sinn als Übergang, als Orts-, Zustands-, Seins- oder Identitätsveränderung bezeichnet werden kann und tief gehende Lern- und Entwicklungsvorgänge erfordert.“<sup>43</sup>

Bei der Bewältigung der neuen Identitätsfindung und damit verbundenen Entwicklung von Kompetenzen sollen Rituale helfen und unterstützen.<sup>44</sup>

### **2.3.4 Das Ritual als Erinnerung und Projektion**

Der gedächtnisstiftende Charakter von Ritualen wird von Wulf wie folgt beschrieben:

„Rituale dienen dazu, sich der Gegenwart einer Gemeinschaft immer wieder zu versichern, deren zeitlose und unveränderlich gültige Ordnung und deren Transformationspotentiale durch Wiederholung zu bestätigen und ihnen Dauer zu verleihen“<sup>45</sup>

Wird ein Ritual von einer Personengruppe immer wieder auf gleiche Weise wiederholt, entsteht ein Gefühl von Beständigkeit und Sicherheit, welches der Gemeinschaft Stabilität verleiht. Die Dauer des Rituals zeigt die Zeitspanne der gemeinsamen Aktivität der Gruppe an. Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer verspürt die Sicherheit, dasselbe Ritual auch bei der nächsten gemeinschaftlichen Zusammenkunft auf gleiche Weise durchzuführen. Zugleich greifen alle teilnehmenden Personen auf ihre Erinnerungen und Vorerfahrungen innerhalb der Gemeinschaft zurück, da sie bei jeder neuen Durchführung des Rituals gemeinsam an die vorhergehende Ausführung zurückdenken. Es ist möglich, das Ritual zu einer Tradition werden zu lassen. Die rituelle Handlung wird derartig verinnerlicht, dass sie vor dem Vergessen geschützt wird. Trotzdem

---

<sup>43</sup> 2004, S. 19

<sup>44</sup> vgl. Fischedick 2004, S. 19

<sup>45</sup> 2008, S. 344

bleibt Raum für kreative Prozesse, da ein Ritual bei jeder neuen Wiederholung nie exakt gleich durchgeführt werden kann und es in jedem Fall zu ingenüösen Abwandlungen oder Veränderungen kommen wird.<sup>46</sup>

### 2.3.5 Das Ritual als Bewältigung von Krisen

Rituale können „infolge schmerzhafter Erfahrungen Heilungsprozesse und Krisenbewältigungsmechanismen in Gang setzen [...]“<sup>47</sup>

Sie sichern durch Stärkung des Zusammenhalts und der Geschlossenheit die Existenz einer von einer Krisensituation betroffenen Gemeinschaft, in dem sie für die Gruppe wichtige Handlungen homogenisieren und zu stabilen Prozessen machen. Abläufe verschiedener Vorgänge werden geregelt und eine Handlungssicherheit geschaffen, was vor allem in emotional schwierigen Situationen von enormer Bedeutung ist.<sup>48</sup>

Ebenso können Rituale personelle Veränderungen innerhalb der Gruppe anzeigen, den Veränderungsprozess unterstützen und der Gemeinschaft helfen zu einer neuen Identität zu finden. Falls notwendig, kann ein Ritual auch bewusst zur Exklusion eines Mitgliedes, welches sich als Störfaktor der Solidarität erweist, eingesetzt werden.<sup>49</sup> So wird „aus dem Opfer einer Krise wieder ein Akteur“<sup>50</sup>, der den Handlungsverlauf fest im Griff hat.

Weiters versuchen Rituale auch Antworten auf elementare Fragen der Menschheit, etwa Leben, Sterben und Tod betreffend, zu geben oder die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Beantwortung ihrer Fragen durch Impulse näher zu bringen.<sup>51</sup>

Kaiser versteht Rituale im Zusammenhang mit Krisen auch als „Quelle der Geborgenheit“<sup>52</sup>, die man im Alltag oftmals nicht in konzentrierter Form vorfindet.

---

<sup>46</sup> vgl. Wulf 2008, S. 344

<sup>47</sup> Wulf und Zirfas 2004, S. 18

<sup>48</sup> vgl. Fishedick 2004, S. 23

<sup>49</sup> vgl. Wulf 2008, S. 344 f.

<sup>50</sup> Fishedick 2004, S. 24

<sup>51</sup> vgl. Wulf und Zirfas 2004, S. 18

<sup>52</sup> 2001, S. 12

### 2.3.6 Das Ritual als magische Handlung

Rituelle Handlungen grenzen sich von alltäglichem Verhalten deutlich ab. Die Identität einer Teilnehmerin oder eines Teilnehmers eines Rituals rückt für die Zeitdauer der Durchführung in den Hintergrund, alle sind gleichbedeutende Träger und Organisatoren des rituellen Prozesses. Daher ist es unwichtig, ob die von einem Ritual beinhalteten Aktionen, den Normen des Alltags entsprechen oder nicht. Vielmehr durchbrechen Rituale die Barriere zwischen Wirklichkeit und Unwirklichkeit und können die Interaktionsebene mit etwa einer religiösen Bedeutungsebene verschmelzen lassen.<sup>53</sup>

Die agierenden Personen glauben, dass „die im Ritual entfalteten mimetischen und performativen Kräfte nicht nur nach innen, sondern auch nach außen, auf die „Wirklichkeit“ einwirken.“<sup>54</sup>

Die gemeinsame Ausführung des Rituals kann für eine Gemeinschaft eine neue Realität erschaffen. Diese neue Wirklichkeit erzeugt und fördert das Soziale einer Gruppe, wird zum gemeinsamen Mittelpunkt und Initiator.<sup>55</sup>

Das Gemeinsame, etwa ein gemeinsames Glaubensbekenntnis, liegt derart im Fokus, dass es die Mitglieder während der rituellen Akte zu einer verschmolzenen Gemeinschaft werden lässt, die sich oftmals auch bewusst und mit aller Deutlichkeit von anderen abgrenzen wollen.<sup>56</sup>

### 2.3.7 Das Ritual als Medium der Differenzbearbeitung

Zwar ist es Anforderung und Zweck eines Rituals innerhalb einer Gruppe Solidarität und Zusammenhalt zu bilden und zu intensivieren, doch kann sie aus einer Gemeinschaft nie eine geschlossene, homogene Einheit mit zur Gänze gleichen Emotionen und Wertvorstellungen entstehen lassen. Die Gemeinschaft versteht sich während der gemeinsamen Interaktion und rituellen Handlung als Einheit und wird erst durch diese definiert.<sup>57</sup>

---

<sup>53</sup> vgl. Wulf 2008, S. 345

<sup>54</sup> Wulf 2008, S. 345

<sup>55</sup> vgl. Wulf 2008, S. 345

<sup>56</sup> vgl. Fishedick 2004, S. 27

<sup>57</sup> vgl. Wulf und Zirfas 2004, S. 23



Somit ist die Rituale ausführende Gruppe selbst das Medium und der Handlungsraum, der für die Inszenierung ritueller Prozesse benötigt wird und bestimmt und verändert den Ordnungsrahmen und die Verhaltensmuster des Rituals selbst.<sup>58</sup>

### **2.3.8 Das Ritual als Initiator mimetischer Prozesse**

Ein charakteristisches Merkmal von Ritualen, ist ihre Wiederholbarkeit.<sup>59</sup>

Allerdings verändert sich jedes Ritual bei seiner Wiederholung und bleibt in seiner Realisierung nie konstant deckungsgleich mit der zuletzt vorhergehenden Gestaltung. Ein frühes Ritual wird also von den teilnehmenden Personen übernommen, aber kann in seiner Durchführung nur eine Variation seiner Vorlage sein. Dieser Bezug auf eine vorhergehende Handlung wird als mimetischer Prozess bezeichnet.<sup>60</sup>

Die Divergenz zwischen ersterer und folgender rituellen Handlung wird keinesfalls negativ bewertet, sondern als ausdrucksvoller, kreativer Prozess, der die Gemeinschaft neuformiert und fördert, gesehen.<sup>61</sup>

### **2.3.9 Das Ritual als Generator praktischen Wissens**

„Um in sozialer Hinsicht kompetent handeln zu können, bedarf es“, Wulf zufolge

„weniger eines theoretischen als vielmehr eines praktischen Wissens. Dieses befähigt Menschen, in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern, Institutionen und Organisationen den Erfordernissen entsprechend zu handeln.“<sup>62</sup>

Dieses Wissen kann durch mimetische Prozesse erworben und durch wiederholte, rituelle Handlungen geübt und gefestigt werden. Ebenso kann

---

<sup>58</sup> vgl. Wulf 2008, S. 345

<sup>59</sup> vgl. Meier 1993, S. 28

<sup>60</sup> vgl. Wulf und Zirfas 2004a, S. 368 f.

<sup>61</sup> vgl. Wulf 2008, S. 346

<sup>62</sup> 2008, S. 346

praktisches Wissen im Rahmen von Ritualen an andere Menschen in gleicher oder ihren jeweiligen Bedürfnissen und Situationen angepasst weitergegeben werden.<sup>63</sup>

Durch das Beherrschen einer rituellen Handlung wird der Mensch entlastet, da er im Laufe der Zeit und durch oftmalige Wiederholung des Rituals Verhaltenssicherheit erlangt und den Handlungsablauf automatisiert.<sup>64</sup>

### **2.3.10 Das Ritual als Produzent von Subjektivität**

In einer gemeinschaftlichen, rituellen Inszenierung tritt das Individuum als solches vorerst in den Hintergrund. Parallel zu der Durchführung von Ritualen wird aber die Individualität des Einzelnen gestärkt und dient zudem dazu, Subjektivität zu erwerben und zu entwickeln. Durch die wiederholten rituellen Handlungen in der Gruppe, ist eine Einzelperson bald in der Lage durch eine neu erworbene subjektive Wahrnehmungsperspektive innerhalb der Gemeinschaft sozial kompetent zu agieren.<sup>65</sup>

## **2.4 Dimensionen von Ritualen**

Nach Kaiser sind Rituale nach drei unterschiedlichen Dimensionen zu klassifizieren. In diesem Zusammenhang nennt sie inhaltliche Rituale, die sich vor allem durch im Fokus der Handlung stehende Inhalte, etwa Melodien oder Texte, die wiederholt wiedergegeben werden, auszeichnen.<sup>66</sup>

Im Kontrast dazu stehen organisatorische Rituale, deren Inhalte variabel und in diesem Kontext von weniger großer Bedeutung sind. Der organisatorische Ablauf steht im Vordergrund und ist immer gleich, während sich die Inhalte beliebig austauschen und verändern lassen.<sup>67</sup>

---

<sup>63</sup> vgl. Wulf 2008, S. 346

<sup>64</sup> vgl. Fishedick 2004, S. 23

<sup>65</sup> vgl. Wulf 2008, S. 346 f.

<sup>66</sup> vgl. Kaiser 2001, S. 11

<sup>67</sup> vgl. ebd.

Als dritte Dimension werden räumliche Rituale beschrieben, welche „[...] mehr szenische oder örtliche Ritualisierungen[...]“<sup>68</sup> sind.

## 2.5 Rituale im historischen Kontext

Rituale existieren, seitdem die menschliche Kultur existiert, da es sich bei ihrer Entwicklung, Inszenierung und Wiederholung um ein für den Menschen typisches Verhalten handelt.<sup>69</sup>

Charakteristische Merkmale sind ihre Wiederholbarkeit und die hohe Sinnhaftigkeit ihrer Wiederholung. Aus diesen Wiederholungen und Weitervererbungen an nachfolgende Generationen entwickelten Rituale im Laufe der Geschichte das Potential zu Traditionen zu werden.<sup>70</sup>

Nach Steinig entwickelten sich Rituale aus:

„Stammesgesellschaften ohne institutionalisiertes Lernen mit rigide festgelegten Ritualen [und] über industrielle Gesellschaften mit Schulpflicht und ritualisierter Kommunikation im Unterricht sowie Eintritts- und Abschlussritualen [...] zu Informationsgesellschaften, in denen ein nahezu lebenslanges Lernen in mehr oder weniger institutionalisierten Formen notwendig wird.“<sup>71</sup>

Demnach entstanden Rituale ursprünglich in Kulturen und Lebensgemeinschaften, die noch nicht über Lerninstitutionen verfügten und vor allem praktisches Wissen durch Handeln und Wiederholung lernten, übten und an andere Menschen weitergaben.<sup>72</sup>

Nachdem Rituale über eine große Vielfältigkeit in ihrer Inszenierung, Funktion und Dimension verfügen, lässt sich ihr konkreter Ursprung, ihre Entstehung und ihre Entwicklung nicht eindeutig definieren und zurückverfolgen. Alleine Wulf unterscheidet sechs unterschiedliche Ritualtypen, welche ihre Anfänge höchstwahrscheinlich in verschiedensten geografischen und zeitlichen

---

<sup>68</sup> Kaiser 2001, S. 11

<sup>69</sup> vgl. Kornet 2002, S. 32

<sup>70</sup> vgl. Kaiser 2001, S. 16

<sup>71</sup> Steinig 1995, zitiert in Kaiser 2001, S. 16

<sup>72</sup> vgl. Steinig 1995, zitiert in Kaiser 2001, S. 16

Kulturkreisen haben und sich womöglich auch parallel zueinander entwickelt und verändert haben. Jene Ritualtypen sind<sup>73</sup>:

- „Übergangsrituale (Geburt und Kindheit, Initiation und Adoleszenz, Ehe, Tod);
- Rituale der Institution bzw. Amtseinführung (Übernahme neuer Aufgaben und Positionen);
- Jahreszeitlich bedingte Rituale (Weihnachten, Geburtstage, Erinnerungstage, Nationalfeiertage);
- Rituale der Intensivierung (Feiern, Liebe, Sexualität);
- Rituale der Rebellion (Friedens- und Ökobewegung, Jugendrituale);
- Interaktionsrituale (Begrüßungen, Verabschiedungen, Konflikte).“<sup>74</sup>

## 2.6 Ritualtheorien im Vergleich

Grundsätzlich lassen sich vier Intentionen der Ritualforschung und somit auch mögliche Entstehungsursprünge für diverse Ritualtheorien voneinander unterscheiden. Während erstere Rituale im religiösen, mystischen und kulturellen Zusammenhang untersucht, versteht die zweite Absicht rituelle Handlungen als Strukturbildung innerhalb der Gesellschaft.<sup>75</sup>

Nach Wulf werden bei dritter Intension

„[...] Rituale als Text gelesen; Ziel ist die Entschlüsselung der kulturellen und sozialen Dynamik der Gesellschaft sowie die Untersuchung der Bedeutung ritueller Praxen für kulturelle Symbolisierungen und soziale Kommunikation.“<sup>76</sup>

Viertens liegt der Fokus auf der Durchführung und Inszenierung von Ritualen.<sup>77</sup>

---

<sup>73</sup> vgl. Wulf 2005, S. 118

<sup>74</sup> 2005, S. 118

<sup>75</sup> vgl. Wulf 2008, S. 333

<sup>76</sup> 2008, S. 333

<sup>77</sup> vgl. Wulf 2008, S. 333

Heute spielt der Zusammenhang von Ritualen mit Religion in der Ritualforschung eine untergeordnete Rolle und findet kaum mehr Beachtung. Rituale werden als allgemein kulturelle und menschliche Prozesse gesehen, doch bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts versuchte man vor allem, die durch Rituale dargestellten Texte zu entschlüsseln. Die rituelle Handlung selbst war sekundär und schien mehr ein Mittel zum Zweck der Inszenierung und Überlieferung von praktischen Wissen oder theoretischen Inhalten zu sein.<sup>78</sup>

„Dieser Vorstellung zufolge stand hinter dem Rituellen stets etwas Nicht-Rituelles [...] das Ritual hatte in den meisten Theorien eine Bedeutung und Funktion, die von außerhalb des Rituals selbst stammte und von einem außenstehenden Beobachter aus dem Ritual herausgelesen werden musste. Das Ritual selbst [...] blieb aber gewissermaßen ein „sekundäres“ Phänomen.“<sup>79</sup>,

so Krieger und Belliger. Der Symbolgehalt und die Intention eines Rituals sind unabhängig von diesem, ihm demnach immer übergeordnet und stammen von externer Quelle. Dieser Zugang wird heute allerdings in Frage gestellt und das Ritual selbst rückt immer mehr in den Fokus der Forschung und wird zum Gegenstand verschiedener Ritualtheorien. Trotzdem haben Ritualtheorien von früheren Forscherinnen und Forschern nach wie vor Relevanz für die Gegenwart und sollen im Folgenden mit der heutigen Sicht der Wissenschaft verglichen werden.<sup>80</sup>

### **2.6.1 Arnold van Gennep**

Der französische Ethnologe van Gennep veröffentlichte sein Werk zur Thematik der Rituale 1909. Für ihn bilden Übergangsrituale die essenzielle Basis für erfolgreiches menschliches Miteinander, da das Leben seiner Ansicht nach aus

---

<sup>78</sup> vgl. Krieger und Belliger 1998, S. 7

<sup>79</sup> 1998, S. 7

<sup>80</sup> Krieger und Belliger 1998, S. 7

einer Aneinanderreihung von Übergängen besteht und jeder Einzelne „durch die Dynamik des Lebens gezwungen [ist], sich permanent zu verändern“<sup>81</sup>.

Er nennt in diesem Zusammenhang „sowohl magisch-religiöse Handlungen als auch Übergänge in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht“<sup>82</sup>, legt seinen persönlichen Fokus aber vor allem auf erstere und beschreibt in diesem Kontext den Übergang zwischen profaner und sakraler Realität, wofür eine rituelle Inszenierung erforderlich ist.<sup>83</sup> Als räumlichen Übergang sieht van Gennep etwa das symbolische Überschreiten von Schwellen, als Ritual zur Veranschaulichung des Übertritts in eine andere Welt und neue Realität. Auf profaner Ebene versteht er ein räumliches Übergangsritual als eine bildliche Darstellung des Verlassens einer Gruppe und Eintritt in eine neue Gemeinschaft, zum Beispiel durch das Durchschreiten eines Tores oder Überqueren einer Straße. Zeitliche Übergänge sind der Wechsel der Jahreszeiten sowie die Monats- und Wochenzyklen. Mehr Beachtung schenkt er aber sozialen Übergängen, die im Leben jedes Menschen durch eine rituelle Inszenierung markiert werden. Als Beispiel führt er etwa den Eintritt in die Schule an.<sup>84</sup>

Übergangsrituale sind für die Menschen von so großer Bedeutung, weil sie Gemeinschaften, Räume, Zeitspannen und Situationen klar definieren. Sie markieren ihren Anfang und ihr Ende, grenzen unterschiedliche Gruppen und Räume deutlich voneinander ab, was ein menschliches Miteinander erleichtern und Konflikte sowie Krisen vermeiden soll. Außerdem sollen sie gesellschaftsstabilisierend wirken.<sup>85</sup>

Ogleich des Erscheinungsjahres der Theorie von van Genneps, hat sie dennoch ihre Gültigkeit. Seine Theorien wurden immer wieder aufgegriffen und weiterentwickelt. Der englische Sozialanthropologe Victor Turner bezog sich in der Entwicklung seiner Theorien auf Genneps klassische Ritualtheorien und unterscheidet ebenfalls drei Phasen die für die Interpretation und Kreation schulischer Rituale interessant sind. Susanne Peterson greift auf Turners „Drei-

---

<sup>81</sup> Köfl 2007, S. 10

<sup>82</sup> Köfl 2007, S. 8

<sup>83</sup> van Gennep 2005, S. 15 - 18

<sup>84</sup> vgl. Köfl 2007, S. 9

<sup>85</sup> vgl. Köfl 2007, S. 10

Phasen-Theorie“ zurück, bezieht sie auf die Grundschule und nennt deren Beitrag zur Verringerung des Erstarrungspotenzials.<sup>86</sup>

## 2.6.2 Sigmund Freud

Als Begründer der Psychoanalyse nennt Freud Rituale „magisch-animistische[n] Praktiken und Techniken“<sup>87</sup> und sieht sie als Zwangshandlung und neurotisches oder psychotisches Symptom mit religiösem Kontext. Er hinterfragt und bezweifelt in der Folge vor allem, die Sinnhaftigkeit von rituellen Handlungen für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen.<sup>88</sup>

Freud unterscheidet drei Denksysteme, die den Anspruch haben, die Welt zu erklären. Im Zusammenhang mit Ritualen ist vor allem das animistische System von Relevanz, denn es bezeichnet den menschlichen Glauben an höhere Mächte und Geister. Nach diesem System der Weltauffassung sprechen Menschen, welche niedrigen Stämmen angehören, allem, auch unmenschlichen Gegenständen oder zufälligen Begebenheiten eine Seele zu, die gutartig oder böseartig handelt.<sup>89</sup> Aus dem Gefühl der Machtlosigkeit gegenüber diesen allmächtigen Wesen, inszenieren Menschen Ritualpraktiken, um diese positiv beeinflussen und ihnen gegenüber milde stimmen zu können.<sup>90</sup>

Von Freud werden diese Rituale, deren Erfolg untrennbar mit dem Glauben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an die eigene Gedankenkraft verbunden ist, als „Zauberei und Magie“<sup>91</sup> bezeichnet. Er beschreibt sie wie folgt als

„Kunst, die Geister zu beeinflussen, indem [...] man sie beschwichtigt, versöhnt, sich geneigt macht, sie einschüchtert, ihrer Macht beraubt, sie seinem Willen unterwirft, durch dieselben Mittel, die man für lebende Menschen wirksam gefunden hat.“<sup>92</sup>

---

<sup>86</sup> vgl. Peterson, 2001, S. 18

<sup>87</sup> Köfl 2007, S. 11

<sup>88</sup> vgl. Freud 1940, S. 93 f.

<sup>89</sup> vgl. ebd., S. 94 ff.

<sup>90</sup> vgl. Freud, S. 96 f.

<sup>91</sup> 1940, S. 97

<sup>92</sup> ebd., S. 97

Das animistische Denksystem schreibt Freud Menschen, die an einer Zwangsneurose leiden, zu. Erkrankte fühlen sich oftmals zu Zwangshandlungen, in diesem Zusammenhang auch Zwangsritualen, verpflichtet, die sie immer wieder wiederholt ausführen, und legen sich selbst Zwangsverbote auf. Demnach kann auch bewusst vermeidendes Verhalten Ritualcharakter haben. Den Zwangshandlungen liegt ein krankheitsbedingter Perfektionismus zu Grunde. Jede rituelle Handlung, die von dem erkrankten Menschen nicht als solche wahrgenommen werden kann, wird bei ihrer Wiederholung in allen Details exakt und gleichmäßig durchgeführt. Die Inszenierung darf nicht verändert, unterbrochen oder zur Gänze unterlassen werden und hat das Ziel böser Mächte entgegenzuwirken sowie sich selbst oder andere vor ihnen zu schützen.<sup>93</sup>

Als Ursache für Zwangsneurosen und als Symptom derer durchgeführter Zwangsrituale nennt Freud die Unterdrückung sexueller Triebe, die damit verbundenen Schuldgefühle und die Angst vor dem Scheitern der Unterdrückungstaktiken. Die Zwangshandlungen sind also ein Verdrängungsmechanismus und haben in den Augen des betroffenen Menschen weiters eine Schutzfunktion vor dem Bösen, das bei einem Scheitern eintritt.<sup>94</sup>

Darüber hinaus sieht Freud einen Zusammenhang zwischen Zwangsritualen und religiös motivierten Ritualen. Auch hier ist die Angst vor Konsequenzen im Falle der Unterlassung der Auslöser für die ritualisierte Handlung, doch im Unterschied zu von Zwangsneurosen betroffenen, haben gläubige Menschen keine Angst vor unbekanntem Unheil, sondern vor der Allmacht und der Strafe Gottes. In dem Fall werden auch keine sexuellen Triebe unterdrückt, sondern egoistische Bedürfnisse, die der religiösen Gemeinschaft schaden könnten.<sup>95</sup>

### **2.6.3 Hans-Georg Soeffner**

Im Kontrast zu dem ethnologischen Zugang von van Gennep und dem psychoanalytischen von Freud, sieht Soeffner Rituale im Kontext mit Alltagshandlungen und als Gegenstand dieser. Seiner Ansicht nach liegen dem

---

<sup>93</sup> vgl. Freud 1940, S. 106 ff.

<sup>94</sup> vgl. ebd., S. 109 ff.

<sup>95</sup> vgl. Freud 2007, S. 132



Alltag keine zufälligen Handlungsverläufe und unwillkürliches, menschliches Verhalten zugrunde, sondern besteht er vielmehr aus geordneten Strukturen mit einem hohen Gehalt an interpretierbaren Symbolen und Zeichen.<sup>96</sup>

Allerdings sind die Verhaltensmuster der Menschen Soeffner zufolge immer mehrdeutig und auf unterschiedliche, von verschiedenen Faktoren wie etwa Kulturkreis und Regionalität, aber auch Alter und Vorerfahrungen der handelnden Personen abhängig, interpretierbar. Um Fehlinterpretationen und dadurch verursachten Konflikten vorzubeugen, ist es für Mitglieder einer Gemeinschaft oder, allgemein betrachtet, Menschen einer Gesellschaft notwendig Deutungsweisen zu erlernen und denen ihrer Mitmenschen anzugleichen. Dieses Deutungswissen wird von Geburt an durch soziale Integration in die Gesellschaft erworben und durch Erfahrung verinnerlicht, was laut Soeffner die Grundlage für eine gelungene Beteiligung an der alltäglichen menschlichen Interaktion und der positiven Eingliederung in das soziale Umfeld sind.<sup>97</sup>

Diesem Zugang nach dient das Ritual als Orientierungsmittel, aber auch als ordnender Faktor des Alltags, der für ein gelungenes menschliches Miteinander unabkömmlich ist. Da sich die Gesellschaft in ihrer Zusammensetzung, ihrem Verhalten und ihrer Interpretationsfähigkeit im Laufe der Zeit verändert, ist es nötig, gewisse Rituale nicht nur zu wiederholen, sondern auch ihren Ablauf zu variieren und zu verändern, um sie den aktuellen Deutungsansätzen der Menschen anzupassen.<sup>98</sup>

„In Ritualen werden soziale Wissens- und Erfahrungsbestände symbolisch repräsentiert und in formale Handlungsketten eingegliedert. Als formale Handlungsketten durchziehen, strukturieren und rahmen Rituale alle Bereiche menschlicher Interaktion.“<sup>99</sup>

Im Unterschied zu Freud sieht Soeffner rituelle Handlungen also nicht als krankhaftes Zwangsverhalten, sondern vielmehr als notwendiger Symbolträger menschlichen Handelns und verleiht ihnen somit keine negative Bedeutung, sondern misst ihnen einen wichtigen, unverzichtbaren Zweck bei.<sup>100</sup>

---

<sup>96</sup> vgl. Köfl, S. 23 und Soeffner, S. 202 - 2008

<sup>97</sup> vgl. Köfl 2007, S. 24

<sup>98</sup> vgl. Köfl 2007, S. 25 f.

<sup>99</sup> Köfl 2007, S. 26

<sup>100</sup> vgl. Soeffner 2004, S. 202 - 208

## 2.6.4 Gegenwärtig

Heute wird das Ritual isoliert von religionswissenschaftlichen, ethnologischen oder psychologischen Zugängen als Phänomen mit einzigartiger Charakteristik gesehen, welches sich keiner wissenschaftlichen Disziplin eindeutig zuordnen lässt. Vielmehr sind aktuell alle sozialwissenschaftlichen Fachbereiche bemüht auf ihrer Ebene einen wichtigen Teil zur Ritualforschung beizutragen und diese aus ihrer Perspektive und mit ihrem speziellen Schwerpunkt unter Berücksichtigung aller anderen Bereiche zu erforschen.<sup>101</sup>

## 2.7 Rituale in Grundschule und Unterricht

Früher riefen Rituale im Kontext mit Grundschule und Unterricht vor allem negative Assoziationen hervor, da sie zumeist keinem pädagogisch reflektiertem Konzept entstammten, sondern der zeitgemäßen Gesellschaft und Kultur entsprangen und viele Jahrhunderte lang häufig mit Strafmaßnahmen und heute veralteten, strengen Erziehungsmethoden verbunden waren. Demzufolge war ihre Intention vom Mittelalter bis hin ins 19. Jahrhundert auch nicht, die Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Entwicklung zu fördern, die Kindergruppe zu stabilisieren und die positive Verstärkung weiterer einzelner und gemeinschaftlicher Kompetenzen, sondern viel eher das oftmals unangenehme Aufzeigen von Grenzen und Markieren von scheinbarem Fehlverhalten.<sup>102</sup>

Ein weiteres Ziel von Ritualen lag vor allem in räumlicher und zeitlicher Struktur. So sollte der Schulalltag durch Ritualisierung einen geordneten Raum und Handlungsrahmen verliehen bekommen, wie etwa durch eine exakt vorgegebene Sitzordnung, einen strikten Zeitplan, Aufstellungsformationen im Sportunterricht und unbedingt einzuhaltende Anordnung der Unterrichtsutensilien. Kaiser führt folgende konkrete Beispiele an: „das Antreten in Reihen vor Schulbeginn, der Fahnenappell zur NS-Zeit, die Prüfungs- und Abfragerituale zu Beginn von Unterrichtsstunden etc.“<sup>103</sup>

---

<sup>101</sup> vgl. Krieger und Belliger 1998, S. 7

<sup>102</sup> vgl. Kaiser 2001, S. 23

<sup>103</sup> vgl. Kaiser 2001, S. 23

Erstmals deutlich von Ritualen abzugrenzen, versuchte sich die Pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Rituale wurden in vielerlei Hinsicht mit den Schultraditionen des NS-Regimes in Verbindung gebracht, ihnen wurde ein diskriminierender, leistungsselektierender und negativer Charakter zugesprochen.<sup>104</sup>

Vor allem durch die deutsche 68er Studentenbewegung drohten Rituale nicht nur gänzlich aus Schule und Unterricht, sondern auch aus Universitäten zu verschwinden. Die negative Einstellung zu rituellen Handlungen in der Schulpädagogik wurde erst in den späten 80er Jahren des 20. Jahrhunderts mit der Eröffnung der ersten reformpädagogischen Laborschule durch von Hentig verändert. In dieser Schule fehlten jegliche räumliche Strukturen, wie etwa durch definierte Klassenzimmer, zugeteilte Sitzplätze oder zweckgebundenen Fachräumen. Durch das Fehlen dieser und den Bau der Schule als Großraum mussten auf andere Art und Weise Struktur und Ordnung in den Unterrichtsalltag gebracht werden. Dieses geschah mit der Einführung ritueller Handlungen, die eine neue, bisher wenig beachtete kommunikative Dimension innehatte. Dies änderte den Blickwinkel vieler und sprach Ritualen eine neue, für Schule und Unterricht in den folgenden Jahren bis heute sehr bedeutsame und große Rolle zu.<sup>105</sup>

### **2.7.1 Der pädagogische Wert von Ritualen**

„Eine Schule, die nur kognitiv erfassbare Wissensbestände vermitteln will, benötigt anscheinend keine Rituale. Aber, wie wir [...] wissen, ist das Ziel einer solchen Schule realitätsfern. Vielmehr geht es bei einer Gemeinschaft, in der Menschen so viel Zeit gemeinsam verbringen, immer auch um andere als kognitive Lernprozesse.“<sup>106</sup>

Tatsächlich gehen Aufgabe und Ziel der Schule weit über die reine Vermittlung von theoretischem Wissen und das Lehren von Inhalten hinaus. Die Kinder sollen

---

<sup>104</sup> vgl. Kaiser 2001, S. 24 f.

<sup>105</sup> vgl. Kaiser 2001, S. 24

<sup>106</sup> Grethlein 2000, S. 53

Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln, die sie für die Integration in die Gesellschaft und einen erfolgreichen beruflichen Werdegang benötigen.<sup>107</sup>

So wird etwa im österreichischen Lehrplan der Grundschule die Funktion der Schule wie folgt beschrieben:

„Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. [...] Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein sind tragende und handlungsleitende Werte in unserer Gesellschaft. Auf ihre Grundlage soll jene Weltoffenheit entwickelt werden, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei hat der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu fördern.“<sup>108</sup>

Die Intention des schulischen Einsatzes von Ritualen ist es, den Erwerb dieser zu unterstützen.<sup>109</sup>

Nach Risse erfüllen Rituale heute im Schulalltag unterschiedliche Aufgaben.<sup>110</sup>

So sollen Schülerinnen und Schüler die Kompetenz erwerben, zu lernende Inhalte und Tätigkeiten so zu strukturieren, dass deren Aufnahme und Entwicklung möglich wird. Rituale können helfen, Methoden zu transportieren, die Kinder auch außerhalb des Unterrichts erfolgreich zum Wissenserwerb einsetzen können.<sup>111</sup>

Weiters soll mithilfe von Ritualisierung soziale Kompetenz im Umgang mit anderen Menschen erworben werden. Empathie, Rücksichtnahme und Höflichkeit soll durch rituelle Handlungen erlernt und geübt werden, da diese Fähigkeiten im Alltag gegenüber jedes Menschen nicht nur wünschenswert, sondern zumeist

---

<sup>107</sup> vgl. Lehrplan der Volksschule 2009, S. 15

<sup>108</sup> Lehrplan der Volksschule 2009, S. 15

<sup>109</sup> vgl. Grethlein 2000, S. 53 f.

<sup>110</sup> 1995, S. 11 f. zitiert in Kaiser 2001, S. 25 - 27

<sup>111</sup> vgl. Kaiser 2001, S. 25 f.

auch erforderlich und notwendig sind und daher nicht in Frage gestellt, sondern automatisiert werden sollen.<sup>112</sup>

Als dritte Aufgabe nennt Risse die Offenheit für flexible Lernformen. Sie schreibt:

„[...] hier scheint ein Widerspruch zu bestehen, denn offenere Lernformen können doch eigentlich nicht ritualisiert sein. Aber auch hier kommt es wieder auf den Impulscharakter von Ritualen an: Bevor ein Kind sich auf unterschiedliche Lernformen einlässt, muss der Zugang dazu ritualisiert sein.“<sup>113</sup>

Risse weist auf die Bildung von Entscheidungskompetenz hin, welche durch Rituale erworben werden kann.<sup>114</sup>

Zuletzt betont Wulf die Wichtigkeit von Bildung in Ritualen, wobei hier „weniger die Aneignung curriculärer Inhalte und formaler Fähigkeiten, sondern eher der Erwerb von sozialen Kompetenzen im Vordergrund steht. In Ritualen werden Kinder und Jugendliche dadurch gebildet, dass eine gemeinsame Aufführung entsteht, deren performativer Prozess Gemeinschaft erzeugt.“<sup>115</sup>

### **2.7.2 Vor- und Nachteile von Ritualen in der Grundschule**

Rituale sollen eine Strukturierungs- und Orientierungshilfe im Unterricht sein, das soziale Miteinander regeln, den Ablauf des Schulalltags für die Schülerinnen und Schüler transparent machen und erleichtern, Eigeninitiative und Selbstständigkeit der Kinder fördern und ihnen das Gefühl von Geborgenheit, Stabilität und Verlässlichkeit geben.<sup>116</sup>

Dennoch sind Rituale weder frei von Vorurteilen, noch von tatsächlichen Nachteilen und negativen Effekten. So ist etwa Maria Wigger der Meinung, dass

---

<sup>112</sup> vgl. ebd., S. 26

<sup>113</sup> Risse 1995, S. 11 f. zitiert in Kaiser 2001, S. 26

<sup>114</sup> vgl. Risse 1995, S. 11 f. zitiert in Kaiser 2001, S. 26 f.

<sup>115</sup> vgl. Wulf 2004, S. 9f.

<sup>116</sup> vgl. Kaiser 2001, S. 28 - 36

das Ritual „zur Disziplinierung [instrumentalisiert]“. <sup>117</sup> Sie gibt zu bedenken, dass Rituale zwar Ordnung und Struktur schaffen, sowie die Rollenverteilung einer Gemeinschaft klar definieren sollen, aber zugleich als Instrument der Machtdemonstration des Lehrenden, Unterwerfung und Überdisziplinierung der Schülerinnen und Schüler missbraucht werden können. <sup>118</sup>

Susek schreibt:

„Bei Ritualen ist zu hinterfragen, ob sie Unterwerfungs- und Demutsgebärden der ‚alten‘ Schule verkörpern oder prinzipielle menschliche Gleichwertigkeit von Schülern und Lehrern berücksichtigen. Nur wenn sie die letzte Bedingung erfüllen, verdienen sie, weiterhin praktiziert zu werden.“ <sup>119</sup>

Hier liegt es in der Verantwortung der Lehrperson, Rituale im Sinne der Schülerinnen und Schüler und zur Förderung der Gemeinschaft zu inszenieren. Petersen sieht in Ritualen das Potential „aus dem Nebeneinander der Schüler ein konstruktives Miteinander zu schaffen.“ <sup>120</sup>

Die erfolgreiche Inszenierung von Ritualen verlangt ein gleiches Verständnis für dessen Intention und Symbolik. Nur jene Kinder, die Teil der Gemeinschaft und somit über den Ablauf eingeweiht sind, können erfolgreich an der rituellen Handlung teilnehmen. Dadurch werden sie von allen anderen Mitgliedern als ebenbürtig identifiziert und anerkannt. Auf diese Weise können klasseninterne Traditionen entstehen, in welchen nicht das Individuum sondern das Kollektiv im Vordergrund steht. <sup>121</sup>

Allerdings besteht die Gefahr solcher gemeinschaftsfördernder Rituale, dass sich eine Gruppe somit absichtlich oder unbewusst von anderen Gruppen oder Einzelpersonen abgrenzt und es für Außenstehende oftmals schwierig ist, sich in die Gemeinschaft zu integrieren. <sup>122</sup>

---

<sup>117</sup> 1999, zitiert in Kaiser 2001, S. 30

<sup>118</sup> vgl. Kaiser 2001, S. 29 f.

<sup>119</sup> 1995, S. 5 zitiert in Kaiser 2001, S. 32

<sup>120</sup> 2004, zitiert in Feldmann 2010, S. 9

<sup>121</sup> vgl. Feldmann 2010, S. 9

<sup>122</sup> vgl. ebd., S. 9 f.

Ein weiteres Argument gegen Rituale in der Grundschule, ist der Vorwurf, sie würden Kinder nicht dazu verhelfen, Eigenständigkeit, die Fähigkeit zu Selbstreflexion und kritischem Denken zu erwerben, sondern sie von der Lehrperson und dem Schulraum abhängig machen. Kritikerinnen und Kritiker meinen, von vielen Ritualen strukturierter und beherrschter Unterricht, führt dazu, dass Kinder außerhalb der Schule und im späteren Verlauf ihrer Entwicklung nicht dazu in der Lage sind, selbstständig zu handeln und kreativ- und lösungsorientiert zu arbeiten, da sie nur stereotype, eingelernte, immer gleiche, nicht variable Verhaltensweisen gelernt haben.<sup>123</sup>

Feldmann sieht in der zeitlichen und organisatorischen Unterrichtsstrukturierung durch Rituale ausschließlich Vorteile. Er sieht

„[...] Rituale als eine Art Gegengewicht zur Zeithetze unserer modernen Gesellschaft [...]. Sie strukturieren den zeitlichen Ablauf des schulischen Geschehens, bilden Eckpunkte sowohl im Unterrichtsalltag als auch im Kalenderjahr. Diese wiederkehrenden Abläufe tragen maßgeblich dazu bei, dem Einzelnen wie der Gruppe mehr Handlungssicherheit zu geben. Weitergehend kann Ritualen eine entlastende Wirkung zugesprochen werden: Rituale bedienen sich einer Symbolik, die ohne große Erklärungen von allen Kindern verstanden wird.“<sup>124</sup>

Ritualisierte Handlungsabläufe können den Schulalltag daher nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die oder den Lehrenden erleichtern. Haben die Kinder Abläufe und Aufgabenzuteilungen in gewissen Unterrichtsphasen automatisiert, müssen diese nicht jedes Mal erneut erklärt, besprochen und diskutiert werden. Das spart nicht nur Zeit, sondern gibt der Lehrerin oder dem Lehrer auch die Möglichkeit, sich auf den Unterricht selbst sowie auch die Tätigkeiten der Kinder zu fokussieren und hier falls erforderlich helfend und unterstützend einzugreifen.<sup>125</sup>

Rituale können den Schulalltag und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen, bergen aber auch Nachteile und Risiken. Es ist

---

<sup>123</sup> vgl. Wermke 2000, S. 14

<sup>124</sup> 2010, S. 8

<sup>125</sup> vgl. Feldmann 2010, S. 8 f.

Aufgabe der Lehrperson und der Schule, sich kritisch und selbstreflexiv mit ihrem Einsatz von rituellen Handlungen im Unterricht auseinanderzusetzen und für die Klassengemeinschaft, deren Sozialität, Potential, Stärken und Schwächen angemessene Dimensionen und Formen zu finden, welche „das Erreichen pädagogischer Ziele am besten fördern und unterstützen.“<sup>126</sup>

In Bezug auf die Sozialkompetenz fördernde Rituale in der Grundschule, erscheinen für diese Arbeit vor allem Definitionen, welche die Gruppe der aktiven Teilnehmerinnen und Teilnehmer, deren Interaktion und das Ziel der Gemeinschaftsförderung als zentrales Merkmal behandeln, als opportun.

Wesentlich ist weiters auch das Kennzeichen der immer gleich bleibenden, rituellen Handlung, welche von den teilnehmenden Personen verinnerlicht wird, sowie ihr jederzeit wiederholbarer Charakter. Keine Relevanz für den Grundschulunterricht hat hingegen die Verbindung zu religiösen Inhalten oder Motiven.

Wesentlich für diese Arbeit ist das von Wulf angeführte Ziel der Rituale, nämlich „ein Gefühl von Gemeinschaft und Zusammengehörigkeit in einer Gruppe einzelner Personen entstehen zu lassen und zugleich die Einzelperson in ihrem Wesen zu bestärken. Die aus Ritualen gewonnenen Anregungen können unter anderem der Konflikt- und Problemlösung dienen und die Sozialkompetenz fördern.“<sup>127</sup>

### **2.7.3 Relevanz für die Forschungsfrage**

Rituale werden von Grundschullehrerinnen und -lehrern bewusst und zum Teil unbewusst für unterschiedliche Zwecke, etwa zur Vermittlung verschiedener Inhalte und zur Förderung diverser Kompetenzen, wie etwa der Sozialkompetenz, im Unterricht eingesetzt. Ob der gezielte und regelmäßige Einsatz pädagogisch aufbereiteter Ritualhandlungen diese Ziele erfüllt, ist unter anderem von dem Zugang zu Definitionsversuchen abhängig.

---

<sup>126</sup> Grethlein 2000, S. 53

<sup>127</sup> vgl. Wulf 2001, S. 7



So trifft etwa die Definition des Dudens, Rituale seien ein „wiederholtes, immer gleich bleibendes, regelmäßiges Vorgehen nach einer festen Ordnung [...]“<sup>128</sup> auf den Kontext der Grundschule und dieser Arbeit zu.

Die feste Ordnung eines Rituals ist insofern von Bedeutung, da sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer darauf verlassen müssen, dass der Ablauf der rituellen Handlung gleich bleibt und eine wiederholte Partizipation daher nach einmaligem Erlernen der Handlungen immer wieder problemlos möglich ist.

Fester Bestandteil der Ritualdefinition in Verbindung mit Unterricht muss neben der festen Ordnung demnach auch die regelmäßige Wiederholung sein, denn nur so lernen und verinnerlichen Kinder jungen Alters nicht nur den Handlungsablauf selbst, sondern auch die dadurch vermittelte Symbolik und im weiteren Verlauf auch deren Inhalt.

In Widerspruch zu Hinz <sup>129</sup> verlangen Rituale in der Grundschule keine festgelegten Räumlichkeiten. Diese sind zwar von Vorteil, aber für die Gemeinschaft des Klassenverbandes selbst, ist die Handlung selbst von größerer Bedeutung als der Ort, an dem sie ausgeführt wird.

Ebenso muss sich das Ritual nicht unbedingt vom Alltag abheben und als besonderer Akt als magische Handlung hervorgehoben werden. Es kann durchaus als solche zelebriert werden, ebenso ist es aber auch möglich, rituelle Handlungen als festen Bestandteil eines Unterrichtstages in den Alltag einzubauen.

Möglicherweise könnte es aber im Schulkontext von Vorteil sein, der rituellen Handlung eine magische Gefühlskomponente zu verleihen, um eine emotionale Verbindung der Kinder zu dem Ritual zu schaffen. Erfahren die Kinder einen positiven Zugang zu einer rituellen Handlung, die ihrer Lern- und Erfahrungswelt entspricht, verknüpfen sie bei deren Wiederholung positive Erinnerungen, Empfindungen und Gefühle daran und führen es gerne aus. Auch die vermittelte Symbolik wird so gerne angenommen und als positiv empfunden. Von daher ist es zwar nicht notwendig, ein Ritual explizit zu zelebrieren, aber in Bezugnahme

---

<sup>128</sup> 2007, S. 913

<sup>129</sup> 1999, zitiert in Kaiser 2001, S. 5

auf dessen Wirkung auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestimmt von Vorteil.

## **3 Entwicklungspsychologische Aspekte sozialer Kompetenz**

In diesem Kapitel soll zunächst die Entwicklung sozialer Verhaltensweisen bei Kindern vor allem in Bezug auf das für diese Arbeit zentrale Volksschulalter dargestellt werden. Es soll gezeigt werden, welche Fähigkeiten bzw. Verhaltensschemata bei den Kindern erwartet werden können, um daran anschließend auf die diesen zuzuordnenden sozialen Kompetenzen einzugehen.

### **3.1 Entwicklungspsychologische Aspekte kindlichen Sozialverhaltens**

Zu den hier folgenden Theorien soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass hier die Begriffe „moralisch“ und „sozial“ von den vorgestellten Autoren häufig synonym verwendet werden. Grund dafür ist die ausschlaggebende Annahme, dass soziales Verhalten an ein Einhalten gesellschaftlich akzeptierter Regeln gebunden ist und somit durchaus als moralisch bezeichnet werden kann.

#### **3.1.1 Jean Piaget: Stadien kindlicher (Moral)Entwicklung**

Jean Piaget hat sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eingehend mit der Entwicklung menschlicher Intelligenz und Moralvorstellungen gewidmet, und sich hierbei spezifisch auf das frühe Kindesalter bezogen. Seine Erkenntnisse stützen sich dabei auf die von ihm selbst entwickelte, sprachbasierte „klinische Methode“, welche auf einer intensiven und direkten Auseinandersetzung mit dem Kind basierte.<sup>130</sup>

Nach Jean Piagets Entwicklungstheorie befinden sich Kinder der vierten Volksschulstufe im fünften von insgesamt sechs Entwicklungsstadien<sup>131</sup>, welches

---

<sup>130</sup> vgl. Garz 2008, 51ff

<sup>131</sup> In anderen Werken spricht Piaget auch von nur vier Entwicklungsstadien. In diesem Fall setzt das dritte etwa im 7. Lebensjahr ein. (vgl. Garz 2008)

gekennzeichnet ist durch die Entwicklung normativer Gefühle sowie des eigenen Willens und autonomer moralischer Gefühle.<sup>132</sup>

Im vierten Stadium, welches bis circa zum siebten Lebensjahr andauert, haben die Kinder bereits erste moralische Gefühle in Form von Gehorsam und Achtung entwickelt. Dies geschieht – hier verweist Piaget auf die Arbeiten von Pierre Bovet (1910, 1912) – „innerhalb einer interpersonalen Beziehung. [...] Diese Beziehung muss nach Bovet notwendigerweise zwei Bedingungen hinreichend erfüllen.“<sup>133</sup> Erstens muss eine Person der anderen Anweisungen erteilen, beispielsweise ein Gebot festlegen, gleichzeitig muss aber diese Verhaltensregel anerkannt werden. Zentral ist in diesem Zusammenhang die Autorität innerhalb der Beziehung, welche hier jedoch lediglich eine „einseitig bezeugte Achtung“<sup>134</sup> voraussetzt. Aus diesem Grund spricht er hier auch von semi-normativen Gefühlen, die „normativen Gefühle im eigentlichen Sinne treten jedoch erst im folgenden Stadium zusammen mit der autonomen Moral und der gegenseitigen Achtung auf.“<sup>135</sup>

Das bedeutet also, dass hier die zentralen Einflussfaktoren auf das Verhalten von Kindern laut Piaget in der sozialen Umwelt, konkreter bei Eltern, eventuell Kindergartenpädagoginnen oder Kindergartenpädagogen und Lehrerinnen oder Lehrern gesucht werden müssen. Denn diese verfügen den Kindern gegenüber über die notwendige Autorität, Verhaltensregeln aufstellen zu können, welche von den Kindern anerkannt werden.

Das fünfte Stadium – welches hier zentral ist – „ist das der Operationen im eigentlichen Sinne.“<sup>136</sup> Eine Operation wird definiert als eine „verinnerlichte Handlung [...], die sich durch Reversibilität auszeichnet. Das heißt, jeder Handlung A kann eine gegenläufige –A folgen, die zum Ausgangspunkt zurückführt. Während dieses Stadiums koordinieren sich die Operationen zu geschlossenen Systemen oder Strukturen.“<sup>137</sup>

---

<sup>132</sup> vgl. Piaget 1995, S. 107

<sup>133</sup> Piaget 1995, S. 97

<sup>134</sup> ebd. S. 100

<sup>135</sup> ebd.

<sup>136</sup> ebd. S. 107

<sup>137</sup> ebd.

Neben dieser kognitiven Entwicklung entstehen parallel auch auf emotionaler Ebene koordinierte und reversible Systeme. Als Äquivalent zu den Operationen der Intelligenz beschreibt Piaget im Bereich der Gefühle den Willen. Dieser „dient nämlich der Erhaltung der Werte. Er ist eines der Merkmale der Gefühlsentwicklung im fünften Stadium.“<sup>138</sup>

Eben diese Stabilität der kognitiven und emotionalen Systeme ermöglicht nach Piaget in weiterer Folge die Ausbildung moralischer und normativer Gefühle mit einer eigenen inneren Logik.<sup>139</sup> Denn sobald das Kind mit einem Problem konfrontiert wird – sei es nun kognitiv oder emotional – so kann es sich mit dem Rückhalt eben jener stabilen Strukturen über das Problem erheben und es aus einer anderen Perspektive betrachten, ohne dabei die bestehenden Strukturen aufzulösen.<sup>140</sup>

In weiterer Folge ermöglicht dies dem Kind, sich von der „heteronormen Gehorsamsmoral und der einseitigen Achtung“<sup>141</sup> zu lösen und nun auch Regeln und Normen zu respektieren, die nicht von einer höheren Autorität vorgegeben, sondern im Dialog mit Gleichgestellten als „Produkt gemeinsamen Willens“<sup>142</sup> geschaffen wurden. Das Kind gewinnt hier also Autonomie, so dass es „wenigstens teilweise seine eigenen Normen erarbeiten kann. Selbstverständlich wendet es in seinem Verhalten weiterhin Regeln an, die es nicht selbst gefunden hat, sondern die ihm zunächst von anderen Personen auferlegt wurden. Aber allein die Art und Weise, wie es mit Regeln umgeht, verweist auf seine moralische Autonomie.“<sup>143</sup>

Diese Darstellung zeigt, dass gerade im Volksschulalter der Umgang mit Gleichaltrigen im Wandel ist. Die Kinder sind nun in der Lage, gemeinsam und ohne den Einfluss einer Autoritätsperson eigene Verhaltensregeln und –normen zu entwickeln und diese auch als gerechtfertigt und gültig wahrzunehmen. Es entsteht eine eigene Gruppendynamik, welche zumindest zum Teil unabhängig von der Lehrerin oder dem Lehrer ist. Auch die Empathiefähigkeit der Kinder kann einen großen Einfluss auf ihr Sozialverhalten haben.

---

<sup>138</sup> ebd. S. 109

<sup>139</sup> vgl. ebd.

<sup>140</sup> vgl. ebd. S. 114f

<sup>141</sup> ebd. S. 118

<sup>142</sup> ebd.

<sup>143</sup> ebd. S. 119

### 3.1.2 Lawrence Kohlberg – eine Fortführung des Piaget'schen Konzepts

„Wir denken, dass Piagets zentraler Beitrag zur menschlichen Entwicklung auf seiner Einsicht beruht, dass das Kind ein Philosoph ist, seine eigene Welt der Bedeutung konstruiert, die fundamentale Frage »Weshalb?« stellt und sich selbst Antworten auf diese Frage gibt. [...] Piagets zweite zentrale Einsicht bestand darin, dass sich die Philosophie des Kindes über Stufen hinweg entwickelt, die die Weltsicht des Kindes transformieren.“<sup>144</sup>

„Viele mit der Erziehung von Kindern befasste Pädagogen lehnen Piagets kognitive Stufen nicht ab, aber sie finden diese begrenzt.“<sup>145</sup> In Anlehnung an Piagets Arbeiten versucht Kohlberg selbst, die moralische Entwicklung des Kindes in ein vierstufiges System zu gliedern. Die für diese Arbeit relevante Stufe ist die dritte, welche im Alter von circa neun Jahren entwickelt wird.<sup>146</sup> „Der Kern von Stufe 3 liegt in der Fähigkeit, sich in die anderen hineinzusetzen und die Dinge aus deren Perspektive zu sehen. [...] Hier generalisiert er die instrumentelle Reziprozität der Stufe 2 zu einer Art Sozialvertrag, der nach Altruismus verlangt [...]“<sup>147</sup> Diese Überlegungen gehen konform mit Piagets Ausführungen über das moralische Lernen.

Eine gewisse Weiterentwicklung des Piaget'schen Ansatzes lässt sich in Folgendem erkennen: „Obwohl die moralischen Stufen parallel zu den kognitiven verlaufen, geht ein bestimmter kognitiver Schritt dem parallelen moralischen Schritt immer voraus. Moralisches Denken verlangt mehr als die Logik der Objekte [die ja bei Piaget zentral ist – Anm.]; es schließt die subtilere und komplexere Logik der Subjekte oder die Perspektiven und Ansprüche anderer Menschen ein. Aus diesem Grund hängen die moralische und soziale Entwicklung von der kognitiven Entwicklung und Erziehung ab.“<sup>148</sup>

---

<sup>144</sup> Kohlberg 2007, S. 27

<sup>145</sup> ebd. S. 78

<sup>146</sup> vgl. ebd.

<sup>147</sup> ebd. S. 81

<sup>148</sup> ebd. S. 82f.

## 3.2 Soziale Kompetenz

Für diese Arbeit von besonderer Relevanz ist das Konzept sozialer Kompetenz, dessen Facetten und Voraussetzungen, sowie der konkreten Umsetzung im Bereich der Schule. Zunächst soll hier als theoretische Basis ein Definitionsversuch von sozialer Kompetenz dargestellt werden.

### 3.2.1 Definitionsansätze

Die in der aktuellen Diskussion um den Kompetenzbegriff am weitesten verbreitete und anerkannte Definition von Kompetenz stammt von Franz Weinert (2002): „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>149</sup>

Ergänzend dazu schreiben Eckhard Klieme et al. (2002) in spezifischem Bezug auf soziale Kompetenzen: „Soziale Kompetenz lässt sich [...] nicht als einheitliches Persönlichkeitsmerkmal fassen. Soziale Kompetenz ist vielmehr eine facettenreiche und vielschichtige Handlungskompetenz, die durch verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensstrukturen, motivationale Tendenzen, Einstellungen, Präferenzen usw. bestimmt wird. Sie resultiert aus dem erfolgreichen Zusammenspiel dieser Faktoren in sozialen Situationen, wobei als »erfolgreich« solche Konstellationen bezeichnet werden, die es einer Person erlauben, ihre persönlichen Ziele zu erreichen und dabei gleichzeitig positive soziale Beziehungen zu erhalten.“<sup>150</sup>

Als wichtige Komponenten erfolgreichen sozialen Verhaltens nennen Klieme et al. verschiedene Aspekte. Auf kognitiver Ebene sei es vor allem wichtig, die Perspektive anderer Personen einnehmen zu können. Im emotionalen Bereich wird die Fähigkeit zu Empathie genannt, „also das Mitempfinden affektiver

---

<sup>149</sup> Weinert 2002, S. 27f.

<sup>150</sup> Klieme et al. 2002, S. 215

Reaktionen anderer Personen.“<sup>151</sup> Einen großen motivationalen Einfluss auf das Sozialverhalten bilden schließlich bestimmte „Tendenzen, in sozialen Situationen bestimmte Ziele zu verfolgen, wobei häufig zwischen altruistischen, kooperativen, individualistischen, konkurrenzorientierten und aggressiven Tendenzen unterschieden wird.“<sup>152</sup>

„Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen werden in diesem Sinne zu individuellen Fähigkeiten, die einzelnen Individuen zugeschrieben werden; Aspekte interaktiver und kollektiver Lernprozesse finden nur wenig Beachtung“<sup>153</sup>, obwohl die Definition von sozialer Kompetenz ja zentral von einer Interaktion zweier oder mehrerer Personen ausgeht. „Gerade der durch die Kindheitsforschung etablierte Blick, Kinder als eigenständige Subjekte wahrzunehmen, führt zum Begreifen sozialer Prozesse nicht in erster Linie als individuelle Konstruktion kognitiver Konzepte, sondern als soziale Aufgabe, die in der Interaktion zwischen Schülern und Schülerinnen stattfindet und zur interaktiven Aushandlung von Bedeutungen führt.“<sup>154</sup>

Eine zentrale Interaktionsplattform in der Kindheit stellt – neben dem familiären Rahmen – die Schule dar, welche mit ihren Möglichkeiten und auch Grenzen im Folgenden dargestellt werden soll.

### **3.2.2 Schule als Möglichkeitsrahmen für Entwicklung sozialer Kompetenzen**

„Unbestritten ist, dass die Schule für die Entwicklung sozialer Kompetenz eine wichtige Rolle spielt. Zunächst einmal stellt sie einen Lebensraum, der Gelegenheiten für vielfältige soziale Erfahrungen bietet. Interaktionen von Schülern untereinander sowie zwischen Schülern und Lehrkräften finden sowohl im formalisierten Kontext des Unterrichts als auch in informellen Zusammenhängen [...] statt.“<sup>155</sup>

---

<sup>151</sup> ebd.

<sup>152</sup> ebd.

<sup>153</sup> de Boer 2008, S. 19

<sup>154</sup> ebd. S. 22

<sup>155</sup> Klieme et al. 2002, S. 216



Diese Funktion von Schule wird nicht nur als Potenzial bzw. erfreulicher Nebeneffekt angesehen, sondern ist gesetzlich im österreichischen Lehrplan als (Teil)Aufgabe der schulischen Erziehung festgelegt. Als allgemeines Bildungsziel für die Grundschule – also für jene Altersstufe, welche in dieser Arbeit behandelt wird – ist in diesem Zusammenhang folgendes formuliert:

„Ausgehend von den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, hat die Grundschule daher folgende Aufgabe zu erfüllen:

[...]

- Erweiterung bzw. Aufbau einer sozialen Handlungsfähigkeit (mündiges Verhalten, Zusammenarbeit, Einordnung, Entwicklung und Anerkennung von Regeln und Normen; Kritikfähigkeit)<sup>156</sup>

Dass soziale Kompetenz in der Schule gezielt trainiert und gefördert werden kann, schreiben auch Klieme et al. (2002). Beispielsweise haben verschiedene Studien gezeigt, „dass kooperatives Lernen die sozialen Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern fördern kann.“<sup>157</sup> Auch sind schon verschiedene Programme entwickelt worden,<sup>158</sup> welche zur Gewaltprävention bzw. -reduktion beitragen können. Sie umfassen „eine Reihe von Komponenten (z.B. Rollenspiele, Entspannungsübungen, Vereinbarung und gemeinsame Überwachung von Verhaltensregeln), die [...] Sozialverhalten fördern sollen.“<sup>159</sup>

Dieser Hinweis auf den positiven Einfluss einer kooperativen Erarbeitung von Verhaltensregeln auf das Sozialverhalten entspricht Piagets Annahme, dass Kinder in diesem Alter in der Lage sind, auch Normen als gültig anzuerkennen, die im Dialog mit Gleichaltrigen entwickelt und festgelegt wurden.

---

<sup>156</sup> Lehrplan der Volksschule, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, Stand: BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005

<sup>157</sup> Klieme et al. 2002, S. 217

<sup>158</sup> z.B. Olweus 1995, Petermann et al. 1999

<sup>159</sup> Klieme et al. 2002, S. 217

### **3.2.3 Zur inhaltlichen Eingrenzung „sozialer Kompetenz“**

Soziale Kompetenz ist ein Konzept, welches viele Komponenten aufweist und nur schwer einzugrenzen ist. Weinert spricht bei seiner Kompetenzdefinition nicht von sozialen Kompetenzen per se, sondern sieht die soziale Komponente lediglich als einen Teilaspekt komplexer Handlungen.<sup>160</sup>

Auch Klieme et al. verweisen darauf, „dass keine der genannten Kompetenzen [Problemlösekompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz – Anm.] durch einen einzigen, universellen Indikator erfasst werden kann. Die Qualität des Problemlösens, der Selbstregulation und des sozialen Verhaltens ist jeweils nur durch ein Profil darstellbar. Immerhin lässt sich jedoch recht gut beschreiben, welche Komponenten zu diesen Profilen gehören.“<sup>161</sup>

Auf diese Problematik der Offenheit sozialer Kompetenzen muss dementsprechend bei der empirischen Erhebung derselben besonders Rücksicht genommen werden.

### **3.2.4 Möglichkeiten der Förderung unterschiedlicher Dimensionen sozialer Kompetenz im Zusammenhang mit den verwendeten Ritualen**

Im Folgenden sollen die in der Versuchsgruppe eingeführten Rituale kurz vorgestellt und auf deren impliziten Möglichkeiten zur Förderung differenter Aspekte sozialer Kompetenz Bezug genommen werden.

#### Die „warme Dusche“ zur „Förderung von Kompetenzen des Moralischen Dialogs“

„Für die Ausbildung von Fähigkeiten zum moralischen Dialog ist die Teilnahme an symmetrischen, auf gegenseitige Achtung basierenden Kommunikationsprozessen bzw. die Bewältigung von Problemen der moralischen Kommunikation relevant. Insbesondere kommunikationsorientierte Strategien, bei der Schülerinnen und Schüler nicht nur ihre eigenen Interessen artikulieren, sondern diese auch unter moralischen, d.h. verallgemeinerungsfähigen

---

<sup>160</sup> vgl. Weinert 2002, S. 27f.

<sup>161</sup> Klieme et al. 2002, S. 218

Gesichtspunkten rechtfertigen müssen, dürfen moralische Dialogsfähigkeit fördern – als interessensgeleitete und handlungsleitende Formen moralischer Diskussion setzen sie die Einhaltung der Regel eines moralischen Dialogs voraus und erfordern eine Orientierung an allgemeinen Interessen.“<sup>162</sup>

Dieser „moralische Dialog“ der somit einen bedeutsamen Aspekt der „sozialen Kompetenz“ einnimmt, soll mit dem Ritual der „warmen Dusche“ in einem geschützten Rahmen geübt und gefestigt werden.

Unter „warmer Dusche“ wird nach Lickona 1991 eine Art „Würdigungs-Zeit“ verstanden. Hierfür lädt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler dazu ein, über eine Handlung bzw. eine Eigenschaft eines Mitschülers zu berichten, die sie gut finden.<sup>163</sup> Bedeutsam dabei ist die gleichmäßige Achtung aller Schülerinnen und Schüler als ebenbürtige Personen mit gleichen Rechten.<sup>164</sup> Hierzu nennt Lickona noch die gegenseitige Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler als wichtigen Faktor, wobei dafür vorausgesetzt werden muss, dass sich die beteiligten Kinder untereinander gut kennen.<sup>165</sup>

Das beschriebene Ritual, welches versuchsweise über den Zeitraum von drei Monaten eingeführt wurde, ist jedoch hinsichtlich der möglichen Förderung von sozialer Kompetenz differenzierter zu betrachten.

Zu Beginn jedes Schultages wurde ein Morgenkreis abgehalten, dies „ist eine regelmäßige Zusammenkunft aller Schülerinnen und Schüler zur Verständigung über klassenrelevante Themen.“<sup>166</sup> Laut Kiper wird durch Klassenversammlungen ein Forum geschaffen, in dem verschiedene Themen der Klasse reflektiert und diskutiert werden können.<sup>167</sup>

Im Morgenkreis fand die „warme Dusche“ statt, eine „Würdigungs-Zeit“, die für jedes Kind individuell gestaltet wurde. Die Mitschülerinnen und Mitschüler hatten die Möglichkeit dem Kind in der Mitte etwas Nettes zu sagen bzw. ein Kompliment auszusprechen.

---

<sup>162</sup> ebd. S. 195

<sup>163</sup> vgl. ebd. S. 199

<sup>164</sup> vgl. ebd. S. 200

<sup>165</sup> Lickona 1991, S. 91f ebd. S. 199

<sup>166</sup> vgl. ebd. S. 196

<sup>167</sup> vgl. Kiper 1997 ebd.

Am Ende jedes Schultages wurde eine weitere Klassenversammlung in Form einer Feedbackrunde abgehalten. In der folgende Fragen zur Diskussion standen: „Was war heute gut/ nicht so gut?“ „Was kann morgen besser/anders gemacht werden?“ „Gab es Streitereien?“ „Was hat mich gekränkt?“ etc.

Das Ergebnis der Feedbackrunde war ein guter Vorsatz für den nächsten Schultag, der plakativ in der Klasse sichtbar festgehalten wurde.

„Durch Klassenversammlungen verbessert sich die Fähigkeit und die Bereitschaft der Schüler, einander zuzuhören, ihre Mitschüler ausreden und deren Meinung gelten zu lassen.“<sup>168</sup>

Becker schildert u.a. folgende Effekte einer Klassenversammlung bzw. Klassenrats:

- Der Klassenrat bietet ein Forum, in dem die eigenen Gedanken und Gefühle der Schüler wertgeschätzt werden, wodurch ihre Selbstachtung gestärkt wird. Durch die Rückmeldungen von anderen erfahren sie mehr über sich.
- Die Diskussion über Klassenregeln hilft den Schülern, die Bedeutung der den Regeln zugrunde liegenden moralischen Werte (z.B. Respekt gegenüber anderen) zu verstehen.
- Durch die gemeinsame Formulierung von Klassenregeln entsteht bei den Schülern ein stärkeres Gefühl der Verpflichtung, sich an diese Regeln zu halten als bei von Autoritäten auferlegten Regeln.
- Die Einbeziehung der Schüler in die das Leben im Klassenzimmer betreffenden Entscheidungen trägt dazu bei, eine moralische Atmosphäre in der Klasse zu schaffen und ein Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln. Die Schüler lernen die Folgen von Entscheidungen für andere zu berücksichtigen, ihre Mitschüler zu ermutigen und ihnen zu helfen.<sup>169</sup>

---

<sup>168</sup> ebd. S. 198

<sup>169</sup> ebd.

### 3.3 Die aktuelle Diskussion um soziale Kompetenzen

Folgend soll hier eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept der sozialen Kompetenzen anschließen.

Das Konzept der Kompetenzen ist heutzutage weithin akzeptiert. „Die schulische Förderung bestimmen viele Autoren mittlerweile als Kompetenzförderung. [...] Ansätze zur Kompetenzförderung und Präventionsansätze werden zunehmend verzahnt.“<sup>170</sup> Die Frage nach der Möglichkeit schulischer Kompetenzförderung wurde bereits in Kapitel 3.2.2 diskutiert. Dennoch, so Becker, konzentrieren sich schulische Fördermaßnahmen primär „ auf die mathematischen, naturwissenschaftlichen und sprachlichen Fähigkeiten.“<sup>171</sup>

Obwohl vielerorts von sozialen bzw. moralischen Kompetenzen gesprochen und deren Entwicklung gefordert wird, „fehlt aber eine differenziert angelegte und zugleich überschaubare Systematisierung von Kompetenzen des sozialen, moralischen und demokratischen Bereichs. Auch kommen bei den vorliegenden Systematisierungen für einen Bereich wichtige Kompetenzen nicht in den Blick. Eine alles erfassende Bestimmung von Kompetenzen ist natürlich nicht möglich.“<sup>172</sup>

---

<sup>170</sup> Becker 2008, S. 70

<sup>171</sup> ebd. S. 81

<sup>172</sup> ebd. S. 82

## 4 Empirischer Teil

Klieme et al. (2002) verweisen auf verschiedene Möglichkeiten, die sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Dies kann beispielsweise durch die Einbeziehung eben dieser bei der Festlegung bestimmter, grundlegender Verhaltensregeln, durch die Idee der „Schülermitverwaltung“ oder „das Bereitstellen von Situationen und Freiräumen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, soziale Fertigkeiten zu entwickeln und einzuüben.“<sup>173</sup>

Allerdings schreiben sie weiter: „So überzeugend viele Reformprojekte sind, so ungenügend ist jedoch die systematische empirische Prüfung der Wirkungen auf soziale und andere Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern.“<sup>174</sup>

Das Anliegen dieser Arbeit ist es daher, empirisch nachzuprüfen, ob es einen direkten Zusammenhang zwischen bestimmten Fördermaßnahmen – in diesem Fall die Einführung von Ritualen – und der positiven Entwicklung des Klassenklimas gibt. Da soziale Kompetenz nach Klieme et al. 2002 nur sehr schwer einzugrenzen und empirisch zu erheben ist, soll hier das Klassenklima als Indikator dienen.

Im folgenden Kapitel werden vorerst die eingeführten Rituale der Versuchsklasse erläutert, um eine weiterführende Argumentation für die Leserin / den Leser nachvollziehbar zu machen. Im Anschluss erfolgt eine Beschreibung des Forschungsdesigns der verwendeten Methoden Soziogramm und Fragebogen. Weiters soll die Vorgehensweise der durchgeführten Befragung in der Versuchs- und Kontrollklasse aufgezeigt werden.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse dieser Befragung dargestellt und Veränderungen im Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler transparent gemacht.

---

<sup>173</sup> Klieme et al. 2002, S. 216

<sup>174</sup> ebd. S. 217

## 4.1 Vorstellung der eingeführten Rituale

Im Folgenden werden die drei ritualisierten und in den Klassenverband eingeführten Methoden näher erläutert.

### 4.1.1 Morgenkreis - Warme Dusche

Ute Andresen erklärt, dass es zu den instinktiven und natürlichen Verhaltensweisen der Menschen gehört, miteinander im Kreis zusammensitzen und zu reden. Schon die Tipis, die Zelte der Indianer, waren rund. Der Stammesrat versammelte sich im Kreis, und auch die Indianer saßen in einer Kreisform um das Feuer.<sup>175</sup>

Der Kreis gehört damit zu den ältesten Symbolen der Menschheit und lässt sich von den Felsenbildern der Steinzeit bis hin zu den Werken der modernen Kunst in allen Epochen als bedeutungsträchtiges Bild nachweisen.<sup>176</sup>

In der Psychologie C.G. Jungs ist der Kreis Symbol für das Ganze des Menschen, für sein Selbst.<sup>177</sup> Seiner Ansicht nach werden Menschen durch dieses Symbol miteinander verbunden, ein Gefühl von Gemeinschaft und gemeinsamer Stärke kann somit entstehen. Der Wunsch, alle einzuschließen ist im Kreis deswegen so deutlich, weil jeder dem anderen nahe ist und weil jeder Teil eines geschlossenen Ganzen sein möchte. Partizipation am Geschehen im Kreis bedeutet, etwas mit allen anderen zu teilen.<sup>178</sup>

Im Kontext der Grundschule stellt der Morgenkreis ein sich immer wiederholendes Ritual dar, welches zu Beginn eines Unterrichtstages eingesetzt wird. Signifikant am Morgenkreis ist nicht nur die tägliche Wiederholung, dessen feste Ordnung und gleich bleibende Tätigkeit, sondern, dass nicht die Handlungsebene, sondern die Inhaltsebene im Zentrum steht. Damit verweist der Morgenkreis nicht nur auf die Tätigkeit des täglichen Zusammenkommens selbst, sondern erfüllt einen tiefer liegenden Zweck. Dieser liegt neben der inhaltlichen

---

<sup>175</sup> vgl. Andresen, 2000, S. 73 f.

<sup>176</sup> vgl. Lurken, 1981, S. 5

<sup>177</sup> vgl. Brunner, 1991, S. 30

<sup>178</sup> vgl. Andresen, 2000, S. 80

Funktion vor allem im Symbolgehalt des Rituals, der zwar dem gemeinsamen Handeln, also dem täglichen Zusammenkommen in den Morgenkreis sowie das Hervorheben der unterschiedlichen Stärken des jeweiligen Kindes bzw. das Aussprechen von Komplimenten, aber dennoch den Morgenkreis erst als Ritual kennzeichnet. Der Morgenkreis ist demnach Träger einer für die Klassengemeinschaft relevanten Idee, in diesem Fall der Förderung der Sozialkompetenz.

Die Varianten von didaktisch-methodischen Wegen im Morgenkreis sind fast unerschöpflich. Die Kinder versammeln sich hierbei in einem Kreis, besprochen werden unterschiedliche Themen. Dies können Wochenenderlebnisse, Ereignisse vom Vortag, besondere aktuelle Themen, Planungen eines schulischen Vorhabens oder Gespräche zur Konfliktbewältigung sein.<sup>179</sup>

Voraussetzung für die Durchführung des Morgenkreises ist ein geschützter Rahmen in dem sich sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrperson geborgen und angenommen fühlen.

Wie in Kapitel 3.2.4 beschrieben, erfordert das Ritual der warmen Dusche, welches zur Förderung der Kompetenz des moralischen Dialogs dient und somit ein wichtiger Aspekt der Sozialkompetenz darstellt, einen geschützten Rahmen. Dafür bietet sich die Klassensituation während der Grundschulzeit besonders an, da sich die Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus einer konstanten Kinderzahl zusammensetzt und Veränderungen dieser etwa durch einen Wohnortwechsel einzelner Kinder nur selten vorkommen. Somit ist gewährleistet, dass eine gleich bleibende Gruppe über einen bestimmten Zeitraum besteht. Neben der gleich bleibenden Gruppenzusammensetzung werden die Kinder der Klasse den Schultag über größtenteils von der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer unterrichtet. Sie oder er stellt somit die Hauptbezugsperson der Schülerinnen und Schüler dar. Dadurch sind wichtige Voraussetzungen zur Schaffung eines geschützten Bereichs und einer Atmosphäre, die Vertrauen und gegenseitige Wertschätzung ermöglicht, gewährleistet.

Im Folgenden wird nun die ritualisierte Methode der „warmen Dusche“ erläutert.

---

<sup>179</sup> vgl. Hieronymus, 1996, S. 8



Ein Kind, welches von der Lehrperson ausgewählt wird, setzt sich in die Mitte des Kreises, dieses Kind erhält nun die so genannte „warme Dusche“. Der Reihe nach darf nun eine Mitschülerin oder ein Mitschüler aufstehen, das Kind in der Mitte mit der Hand an der Schulter berühren und ihm etwas Nettes oder Positives sagen, ein Kompliment aussprechen und verbalisieren, was es an dem Kind in der Mitte mag.<sup>180</sup> Abwechselnd kommt nun jeden Tag ein anderes Kind in den Genuss der warmen Dusche. Dieser Vorgang gleicht oft einer wirklich schönen warmen Dusche, die dem Empfänger das Gefühl von Wärme gibt. Die Teilnahme daran ist freiwillig, die Kinder haben die Möglichkeit auch nur passiv am Geschehen teilzunehmen.

Die Auswahl des Rituals der „warmen Dusche“ liegt darin begründet, dass damit das Selbstbild des Kindes gestärkt werden kann. Schülerinnen und Schüler lernen dabei, sich gegenseitig wahrzunehmen und einander ihre Wertschätzung auszusprechen. Diese positive Wirkung von wechselseitiger Anerkennung stärkt die Persönlichkeit des Kindes und ist somit ein wichtiger Baustein für eine positive Weiterentwicklung.<sup>181</sup>

Meine persönlichen Beobachtungen und Erfahrungen als Lehrerin haben gezeigt, dass die Tendenz besteht, oftmals nur Schwächen oder Fehler eines Individuums aufzuzeigen. Daher ist es aus meiner Sicht besonders wichtig, dieser Entwicklung entgegenzuwirken. Weiters entsteht durch den positiven Zuspruch eine harmonische, entspannte Grundstimmung, in der es möglich ist, Kommunikationskontakte zu knüpfen und in weiterer Folge Freundschaften aufzubauen und zu schließen. Ebenso bildet sich ein Zusammengehörigkeitsgefühl und den positiven Persönlichkeitsmerkmalen wird mehr Raum gegeben. Durch diesen Vorgang rücken automatisch negative Verhaltensmuster oder Sichtweisen in den Hintergrund, Konfliktpunkte können dadurch verringert werden. Außerdem bekommen Schülerinnen und Schüler, die im Klassenverband oft nur wenig positive Rückmeldung erfahren, hier die Möglichkeit, Lob und Anerkennung zu erhalten.

---

<sup>180</sup> vgl. Klieme et al. 2002, S. 22

<sup>181</sup> vgl. Schwander, Andersen 2005, S. 50

#### 4.1.2 Feedbackrunde jedes Schultages

Der Begriff „Feedback“ stammt aus dem Englischen und lässt sich als Rückkopplung oder Rückfütterung übersetzen.<sup>182</sup>

Sein Ursprung kommt aus der Kybernetik, der Lehre von Regelungsprozessen, und meint die zielgerichtete Steuerung eines technischen, biologischen oder sozialen Systems durch Rückmelden der Ergebnisse.<sup>183</sup>

Fengler bringt das Vorhandensein von Regelkreisen im menschlichen Organismus, wie zum Beispiel Schlafen und Wachen, Nahrungsaufnahme und Ausscheidung in Kontext mit Feedback. All diese Kreisläufe im menschlichen Organismus sind biologische Systeme, welche durch Rückmeldung und Abstimmung mit der Umgebung reguliert werden.<sup>184</sup>

Zu beachten ist jedoch die begrenzte Übertragbarkeit des Begriffes auf zwischenmenschliche Verhältnisse. In der sozialen Interaktion erfolgen Rückkoppelungen demzufolge nicht linear, sondern simultan auf mehreren Ebenen. Die Gemeinsamkeit liegt jedoch in der Kreisförmigkeit des Verlaufes. Hellmut Geißner weist auf die Problematik der Übertragbarkeit des Begriffes Feedback aus dem technischen Bereich auf die Vorstellung von menschlichen Interaktionsprozessen hin. Er schlägt daher vor, den Begriff Feedback als Metapher bzw. als Lehnwort aus der Kybernetik zu sehen, welches Sozialwissenschaftler zwar übernommen haben, aber auf ihre Weise deuten. In Hinblick auf soziale Interaktion definiert Geißner Feedback daher als eine Möglichkeit des sozialen Lernens und der Gelegenheit sich mit den Augen anderer sehen zu lernen.<sup>185</sup>

Der Begriff Feedback wurde durch das Persönlichkeitsmodell von Joseph Luft und Harry Ingham, das Johari Fenster, zu einer Zentralkategorie innerhalb der Gruppendynamik. Die beiden Autoren beschreiben, dass Feedback auf alles

---

<sup>182</sup> vgl. Schneider, Rechten 1991, S. 156 zitiert nach Slembek, Geißner 1998

<sup>183</sup> vgl. Duden 2005, S. 317

<sup>184</sup> vgl. Fengler 2002, S. 12

<sup>185</sup> vgl. Geißner 1996, S. 291 ff zitiert nach Slembek, Geißner 1998, S. 43 ff.

gegeben werden kann, was andere an einem Menschen wahrnehmen, der Mensch selbst allerdings nicht. Dieses Phänomen nennt sich „blinder Fleck“. <sup>186</sup>

	Dem Selbst bekannt	Dem Selbst nicht bekannt
Anderen bekannt	I Bereich der freien Aktivität	II Bereich des blinden Flecks
Anderen nicht bekannt	III Bereich des Vermeidens oder Verbergens	IV Bereich der unbekanntes Aktivität

Das Johari-Fenster nach Luft und Ingham

**Abbildung 1: Johari Fenster nach Luft und Ingham (Nagl 1974 in Slembek, Geißner 1998, S. 32)**

Das Modell zeigt 4 Dimensionen der Beziehung zwischen dem Selbst und den anderen auf. Es unterscheidet zwischen Seiten am Selbst, die dem Selbst bekannt sind, und solchen, die ihm nicht bekannt sind. <sup>187</sup>

**Quadrant I:** Im Modell als Bereich der freien Aktivität bezeichnet, zeigt es Persönlichkeitsmerkmale eines Individuums, die problemlos transparent sind. Hier gibt es interpersonell keine ernstzunehmenden Wahrnehmungs- und Interpretationsdifferenzen. Problemlose Öffentlichkeit haben auch alle Höflichkeitsformen und Umgangsrituale innerhalb einer einheitlichen Kultur.

**Quadrant II:** Hier wird der Bereich des blinden Flecks dargestellt. Er steht für den Verhaltensteil einer Person, der ihr selbst nicht bekannt ist, anderen jedoch schon. Hier wird der Unterschied zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung deutlich. Da es in diesem Bereich an Selbsteinsicht fehlt, geht es in der Gruppendynamik infolgedessen darum, an diesem Quadranten zu lernen.

**Quadrant III:** Dargestellt werden der Persönlichkeitsbereich, Gefühle und Gedanken eines Individuums der Verborgenen bzw. deren Zugänglichkeit vermieden werden soll. Persönlichkeitsmerkmale sind einem selbst bekannt und bewusst, sollen jedoch vor den Anderen verborgen werden. Je rigider ein

<sup>186</sup> vgl. Nagl 1977, S. 49 in Slembek, Geißner 1998 S. 57

<sup>187</sup> vgl. Nagl 1974, S. 38 ff in Slembek, Geißner 1998, S. 31

Lebensraum ist, desto mehr von der Individualität einer Person wird in diesem Quadranten angesiedelt sein.

**Quadrant IV:** Im Bereich der unbekanntes Aktivität sind Merkmale weder dem Selbst noch den Anderen bekannt, es fehlt somit der direkte Zugang. Im Gegenstandsbereich der Tiefenpsychologie wird dieser Bereich als unbewusst bezeichnet.<sup>188</sup>

Ziel ist es, die Bereiche II und III zu verringern, um somit den Bereich I zu vergrößern, dadurch wird die freie Aktivität des Individuums erweitert und der blinde Fleck aufgehellt.

In Hinblick auf den schulischen Kontext, in welchem Gruppendynamik eine große Rolle spielt, definiert Wolfgang Schulz (1980) Feedback als zentralen Begriff für Partizipation, Wolfgang Klafki (1985) verbindet damit Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität als Kern allgemeiner Bildung und Lothar Klingberg (1990) sieht, mit seinem Verständnis einer Dialektischen Didaktik, die Schülerinnen und Schüler nicht nur als Teilnehmende, sondern als Mitgestaltende.<sup>189</sup>

Wichtige Momente des Feedbacks in der Schule sind die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums und die Förderung der Entwicklung des Klassengefüges. Durch das Feedback - Geben wird die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler geschult und es wird ihnen die Möglichkeit geboten, das eigene Verhalten besser zu steuern. Das offene, ehrliche Gespräch macht zwischenmenschliche Beziehungen transparenter und bildet die Basis für einen vertrauensvollen, wertschätzenden Klassenzusammenhalt. Konflikte können relativ rasch identifiziert und aufgeklärt werden, in weiterer Folge werden Lösungsstrategien angeboten und besprochen, bevor es zu aggressivem Verhalten oder Ablehnungsmechanismen kommt. Durch das direkte Ansprechen von Problemsituationen kann eine falsche Interpretation von subjektiven Wahrnehmungen und deren Verfestigung bzw. das Entstehen von Misstrauen vermieden werden. Feedback im Klassenverband ist ein Mittel zur

---

<sup>188</sup> vgl. Nagl 1977, S. 49 in Slembek, Geißner 1998 S. 32 ff.

<sup>189</sup> vgl. Meyer, Schmidt 2000, S. 11 zitiert nach Bastian, Combe, Langer 2003

Weiterentwicklung von sozialen Prozessen und Gefügen des weiteren ermöglicht es die Klärung von zwischenmenschlichen Beziehungen.<sup>190</sup>

Im folgenden Absatz wird die praktische Umsetzung der Feedbackrunde in der Versuchsklasse aufgezeigt.

Am Ende eines jeden Schultages setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Lehrerin oder dem Lehrer in Form eines Sitzkreises zusammen. Bei diesem Ritual lassen die Kinder den Schultag „Revue passieren“<sup>191</sup> und versuchen, ihre emotionalen Erlebnisse und Konflikte des Schultages zu verbalisieren. Hierbei sollen die Kinder ihre subjektive Wahrnehmung den Mitschülerinnen und Mitschülern mitteilen.

Voraussetzung für die Durchführung der Feedbackrunde sind Gesprächsregeln und deren Einhaltung. Diese sollen gemeinsam mit den Kindern erarbeitet und beschlossen werden. Für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Feedbackrunde sind diese Regeln verbindlich.

Folgende von Hierdeis und Greßierer angeführten Gesprächsregeln hatten in der Versuchsklasse Gültigkeit.

Jedes Kind hat das Recht seine Meinung zu äußern, wobei alle Gesprächsteilnehmer gleichwertig sind. Die Aussagen dürfen nicht beleidigend sein und die eigene Meinung soll begründet werden. Weitere wichtige Elemente sind das Zuhören und Ausredenlassen des Sprechers.<sup>192</sup>

Da das Mitteilungsbedürfnis bei jüngeren Kindern sehr groß ist, zeigte meine Erfahrung als Grundschullehrerin, dass es sich als sinnvoll erweist, ein System einzuführen, das den aktuellen Sprecher anzeigt. In der Versuchsklasse wurde hierfür ein „Gesprächsstein“ eingeführt. Jenes Kind das im Besitz des „Gesprächssteines“ ist, darf seine Meinung bzw. sein Anliegen äußern. Wenn die Ausführungen beendet sind, wird der Stein an ein beliebiges Kind weitergegeben.

---

<sup>190</sup> vgl. Kirsten, Müller-Schwarz 1973, S. 77

<sup>191</sup> vgl. Feldmann 2000, S. 211

<sup>192</sup> vgl. Greßierer, Hierdeis 2005, S. 19

In der Versuchsklasse wurde den Kindern bei der Feedbackrunde die Möglichkeit geboten, über Konfliktsituationen des Vormittags zu sprechen, besonders wichtig war jedoch auch die Hervorhebung von positiven Eindrücken und Entwicklungen.

Durch das Würdigen der positiven Erlebnisse konnte der Tag in einer harmonischen Stimmung ausklingen und schlussendlich wurde gemeinsam ein „guter Vorsatz“ für den nächsten Schultag formuliert und schriftlich festgehalten.

#### **4.1.3 Vorsatznehmen für den nächsten Schultag**

Anknüpfend an die Feedbackrunde wird am Ende eines jeden Schultages das Formulieren eines Vorsatzes für den nächsten Schultag eingeführt. Hierfür können die Kinder Vorschläge unterbreiten.

Hauptsächlich werden dabei die folgenden Bereiche thematisiert.

**Der Umgang der Schülerinnen und Schüler miteinander:** Dies betrifft vor allem das wertschätzende und höfliche Miteinander, das ausgedrückt wird durch Grußformen, Hilfsbereitschaft und die Fähigkeit um etwas zu bitten und sich zu bedanken. Weiters wird die Integration aller Kinder in den Klassenverband thematisiert.

**Pausengestaltung bzw. Verhalten in der Pause:** Die Pause bietet den Schülerinnen und Schülern gewisse Freiräume und auch hier entstehen Konfliktsituationen, die im Nachhinein oft Klärung erfordern. Dafür ist es nötig, gemeinsame Lösungsstrategien zu finden. Einige Kinder können mit dem gegebenen Freiraum nicht umgehen und reagieren mit ungezügelter, planlosem Verhalten. Um dem entgegenzusteuern ist es ratsam, über eine sinnvolle Pausengestaltung zu sprechen.

**Problemlösungsstrategien bei Konfliktsituationen:** Hier steht im Vordergrund gewohnte jedoch unerwünschte Verhaltensmuster in Streitsituationen aufzuzeigen. Um eine Änderung im Verhalten zu bewirken, werden verschiedene Lösungsstrategien angeboten, mit der Freiheit sich für eine Möglichkeit zu entscheiden.

Nachdem die Kinder ihre Vorschläge nennen, erfolgt eine demokratische Abstimmung im Klassenverband, dadurch wird mündiges Verhalten trainiert. Um die Erreichbarkeit des Vorsatzes zu ermöglichen, wird nur ein gemeinsames Ziel für den nächsten Tag an der Tafel schriftlich festgehalten. So sind die Kinder motiviert das Ziel zu erreichen.

Am nächsten Tag wird in der Feedbackrunde besprochen, ob der Vorsatz eingehalten wurde. Ist dies der Fall, wird symbolisch ein lachendes Gesicht an die Tafel gemalt. Bei Zielerreichung ist es ein Erfolg für die gesamte Klasse, führt zur positiven Verstärkung und fördert den Gemeinschaftssinn.

Bei Nichterreichung werden die Gründe dafür besprochen, es werden erneut Lösungsstrategien erarbeitet und für den nächsten Tag ein neuerlicher Versuch für die Umsetzung des Vorsatzes gestartet.

Zur besseren Demonstration der oben genannten theoretischen Ausführungen wird nun ein Fallbeispiel beschrieben:

Die Kinder der Versuchsklasse spielten in der Pause gerne das Spiel „Twister“. Dabei handelt es sich um einen Spielteppich mit farbigen Feldern, die in vier Reihen mit jeweils sechs einfärbigen Punkten angeordnet sind. Die erforderliche Spieleranzahl beträgt max. fünf Kinder, wovon ein Kind der Spielleiter ist. Der Spielleiter dreht auf einer Drehscheibe, die anzeigt, welcher Körperteil der Mitspieler auf welchen Farbkreis positioniert werden muss. Ziel des Spieles ist es, trotz schwieriger Körperstellungen das Gleichgewicht so lange wie möglich zu halten.

Die Probleme ergaben sich durch die beschränkte Spieleranzahl, es gab immer wieder Streitigkeiten wer mitspielen darf bzw. wie viele Minuten die Spieldauer beträgt. In der Feedbackrunde wurde die Konfliktsituation genau besprochen und ein Lösungsansatz gefunden. Jede Spielgruppe durfte fünf Minuten spielen, wenn der Kurzzeitwecker läutete, wurde automatisch gewechselt.

Als Vorsatz für den nächsten Tag lautete daher: „Wir wollen beim Twister Spielen nicht streiten. Das Spielen wird friedlich ablaufen“.

Am nächsten Tag hielten sich alle Kinder an die vereinbarten Spielregeln, das Tagesziel wurde somit erreicht.

## 4.2 Vorstellung des Forschungsdesigns

Ziel dieser Arbeit ist es, empirische Daten zu erheben, woraus sich Rückschlüsse ziehen lassen, die eine Verbesserung des sozialen Miteinanders durch die eingeführten Rituale belegen könnten.

Dafür wird eine quantitative Bestandsanalyse vor und nach der dreimonatigen Durchführungsdauer der eingeführten Rituale vorgenommen. Um die Ausgangs- und Endsituation in der Schulklasse in Bezug auf das Klima zu erheben, wird eine quantitative Bestandsanalyse vor und nach der dreimonatigen Praktikierungsdauer der eingeführten Rituale vorgenommen. Die zeitliche Erhebungsspanne von drei Monaten, wird zur Gewährleistung der qualitativ hochwertigen und konsequenten Durchführung der Rituale, festgelegt. Ein längerer Erhebungszeitraum wird nicht in Betracht gezogen, weil sowohl die Konsequenz der täglichen Durchführung, als auch deren Qualität möglicherweise nicht gewährleistet werden kann.

Vergleichend wird diese Bestandsanalyse in einer Parallelklasse erhoben, welche diese Rituale nicht nutzt und somit als Kontrollgruppe dienen kann.

Der Einsatz einer Kontrollgruppe ist vor allem deshalb wichtig, da sich die Kinder in diesem Alter „oft in kurzen Zeitabschnitten [verändern] und diese schnelle Veränderung erschwert ebenso wie die große Heterogenität in der Entwicklung gleichaltriger Kinder die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten.“<sup>193</sup>

Die Wahl der Kontrollklasse liegt darin begründet, dass sie ähnliche soziale Strukturen aufweist. Am Schulstandort gibt es zum Zeitpunkt der Untersuchung noch zwei weitere Parallelklassen. Da eine der beiden Klassen jedoch als Integrationsklasse geführt wird und Kinder mit besonderen Bedürfnissen betreut werden, kann diese auf Grund der zu unterschiedlichen Ausgangssituation und Zusammensetzung nicht als Kontrollklasse herangezogen werden.

Um Vergleichswerte oder Hinweise bezüglich Veränderungen des Sozialverhaltens der Probanden vor und nach Einsatz und Durchführung der Rituale zu erhalten, werden zwei Erhebungszeitpunkte festgelegt. Es wird der Ist-

---

<sup>193</sup> Heinzl 2000, S. 28



Zustand der sozialen Rangordnungen und der sozialen Einflussfaktoren beider Klassen vor Untersuchungsbeginn und nach der Erhebungszeitspanne ermittelt. Dadurch wird eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der ersten und zweiten Erhebung in den einzelnen Klassen möglich, weiters können die Ergebnisse der beiden Schulklassen verglichen und interpretiert werden. Somit wird eine Entwicklung bzw. Veränderung innerhalb einer Klasse über einen definierten Zeitraum möglich. Weiters soll durch die Erhebung in einer Kontrollklasse möglich sein, Unterschiede, die soziale Kompetenz der Kinder betreffend, einer Klasse mit und ohne Einsatz der Rituale aufzuzeigen.

Mithilfe der durchgeführten Erhebung kann man möglicherweise – ausgehend von einer relativ homogenen Ausgangslage – bei Unterschieden der beiden Gruppen nach der Ritualeinführung diese auf die Wirkung der Rituale zurückführen.

Da die Sozialkompetenz ein komplexes, mehrdimensionales Konstrukt darstellt, werden zur Erhöhung der Objektivität zwei Messinstrumente, wozu ein standardisierter Fragebogen und ein Soziogramm zählen, eingesetzt.

#### **4.2.1 Forschungsfrage**

In dieser Arbeit soll mittels zweier quantitativer Forschungsinstrumente versucht werden, folgende Frage zu beantworten:

Kann durch den gezielten, regelmäßig angewandten, pädagogisch aufbereiteten Einsatz bestimmter Rituale die soziale Kompetenz und somit das soziale Miteinander innerhalb einer Grundschulklasse verbessert werden?

### **4.2.2 Stichprobe**

Die Stichprobe setzte sich zusammen aus zwei Klassen, der vierten Schulstufe, derselben Grundschule. Die Klassengröße der Kontrollgruppe (4A) beträgt 15 Kinder, davon 6 Mädchen und 9 Buben. In der Versuchsgruppe (4C) besteht eine Gesamtschüleranzahl von 20 Kindern, davon zwölf Mädchen und acht Buben. Die Kinder haben ein Durchschnittsalter von 9,5 Jahren. Nach Auswahl der Kontroll- bzw. Versuchsgruppe wurden die Eltern der Schülerinnen und Schüler in einem Elternbrief <sup>194</sup> über den Forschungsvorgang informiert und um eine Einverständniserklärung bezüglich der Teilnahme ihrer Kinder gebeten. Dieser Anfrage kamen alle Eltern nach.

### **4.2.3 Zugang zum Feld**

Der Zugang zum Feld war über meine Rolle als Klassenlehrerin der Versuchsgruppe von Beginn an gegeben. Vorab klärte ich in einem Erstgespräch mein Vorhaben mit der Schulleiterin ab und holte ihre Zustimmung ein. Auch bei der Auswahl der Kontrollgruppe konnte ich auf uneingeschränkte Unterstützung durch das Kollegium zählen. Die Klassenlehrerin der Parallelklasse erklärte sich sofort bereit, die Kinder ihrer Klasse als Kontrollklasse zur Verfügung zu stellen. Anschließend wurden die Eltern der Kinder beider Klassen über einen Elternbrief informiert und das Einverständnis der Erziehungsberechtigten eingeholt. Alle Eltern stimmten mit ihrer Unterschrift einer Teilnahmeberechtigung ihrer Kinder zu. Weiters informierte ich die Kinder der Versuchs- und Kontrollklasse über mein Vorhaben, versicherte die Freiwilligkeit und Vertraulichkeit der Befragung und holte ebenfalls deren mündliches Einverständnis ein. Die Schülerinnen und Schüler beider Klassen waren ebenfalls sofort bereit, an der Versuchsreihe teilzunehmen.

---

<sup>194</sup> siehe Anhang A

#### 4.2.4 Begriffsbestimmungen

Zunächst werden die für die Studie relevanten Begriffe näher definiert und die Argumentationslinie, welche die empirische Studie verfolgt, verdeutlicht.

Nach Klieme wird soziale Kompetenz folgendermaßen definiert:

„Soziale Kompetenz lässt sich [...] nicht als einheitliches Persönlichkeitsmerkmal fassen. Soziale Kompetenz ist vielmehr eine facettenreiche und vielschichtige Handlungskompetenz, die durch verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensstrukturen, motivationale Tendenzen, Einstellungen, Präferenzen usw. bestimmt wird. Sie resultiert aus dem erfolgreichen Zusammenspiel dieser Faktoren in sozialen Situationen, wobei als »erfolgreich« solche Konstellationen bezeichnet werden, die es einer Person erlauben, ihre persönlichen Ziele zu erreichen und dabei gleichzeitig positive soziale Beziehungen zu erhalten.“<sup>195</sup>

In der Studie werden die dargestellten Kategorien (Außenseiterrolle, Freundschaft, Streit, Ritual, Lästern/Schimpfen) als Indikatoren für das soziale Miteinander gewertet. Da im Folgenden davon ausgegangen wird, dass je höher die soziale Kompetenz der Kinder ist, desto harmonischer das soziale Miteinander im Klassenverband zu erwarten ist, ergibt sich auch eine weitere Hypothese: Je positiver die jeweiligen Kategorien bewertet werden, desto höher wird die soziale Kompetenz der Kinder vermutet.

Demnach wird von folgender Argumentationslinie ausgegangen: Rituale im Klassenverband wirken sich positiv auf die soziale Kompetenz der Kinder aus. Durch die erhöhte Sozialkompetenz wird das soziale Miteinander im Klassenverband harmonischer. Dieses verbesserte soziale Miteinander zeigt sich messbar in den definierten Kategorien des Fragebogens und der Auswertung des Soziogramms.

In Kapitel 4.3 und 4.4 werden theoretische Grundlagen der verwendeten Forschungsinstrumente Fragebogen und Soziogramm erläutert.

---

<sup>195</sup> Klieme et al. 2002, S. 215

### 4.3 Fragebogen

„Der Fragebogen zählt zur schriftlichen Befragung. Davon kann gesprochen werden, wenn Untersuchungsteilnehmer schriftlich vorgelegte Fragebögen selbstständig schriftlich beantworten.“<sup>196</sup>

Nach Mummendey stellt der Fragebogen „in der empirischen Sozialforschung eine wichtige Methode quantitativer Forschung dar. Er ist vermutlich, die am Häufigsten genutzte Form, um Informationen zu erhalten.“<sup>197</sup>

Bortz und Döring schreiben dem Fragebogen eine „Beschäftigung mit so gut wie allen vorstellbaren Themen zu. Neben latenten Merkmalen wie Eigenschaften oder Fähigkeiten thematisieren sie oftmals auch Lebensereignisse, Verhaltensweisen oder andere Sachverhalte. Fragebögen arbeiten mit mehr oder weniger „selbstbezogenen“ Auskünften des Probanden und sind somit besonders stark von deren Erinnerungsvermögen, Aufmerksamkeit und Selbsterkenntnis abhängig. Infolgedessen ist ihre Anfälligkeit für unwillkürliche Fehler und Verzerrungen als auch für absichtliche Verfälschungen viel höher als dies bei „objektiven“ Testverfahren der Fall ist.“<sup>198</sup>

Kromrey nennt den Fragebogen „ein formalisiertes Instrument, mit welchem sozialwissenschaftliche Sachverhalte gemessen werden sollen.“<sup>199</sup>

„Durch die breit gefächerte und ökonomische Einsetzbarkeit können sehr viele verschiedene Inhalte erfasst und in vergleichsweise kurzer Zeit viele Personen befragt werden. Die Fragebogen-Methode ist so bekannt, dass deren Grundidee über die Sozialwissenschaften hinaus Anwendung findet. Der Schriftsteller Max Frisch hat dies beispielsweise in seinen Tagebüchern getan, indem er stellenweise „Fragebögen“ einstreut.“<sup>200</sup>

---

<sup>196</sup> Bortz, Döring 2009, S. 252

<sup>197</sup> Mummendey 1999 in Reinders, Ditton, Gräsel, Gniewosz 2011, S. 23

<sup>198</sup> Bortz, Döring 2009, S. 190

<sup>199</sup> Kromrey 1990, S. 198

<sup>200</sup> Reinders, Ditton, Gräsel, Gniewosz 2011, S. 23

### 4.3.1 Anwendungsbereiche

In der empirischen Sozialforschung gilt die Methode der Befragung als Standardinstrument zur Datenerhebung. Dadurch wird die Ermittlung von Fakten, Wissen, Meinungen, Einstellungen oder Bewertungen im sozialwissenschaftlichen Anwendungsbereich möglich.<sup>201</sup>

Nach Bortz und Döring stellt „die Befragung mittels Fragebogens eine relativ kostengünstige Untersuchungsvariante dar, erfordert jedoch eine hohe Strukturierbarkeit der Befragungsinhalte und verzichtet auf steuernde Eingriffe des Interviewers. Der Nachteil der unkontrollierten Erhebungssituation lässt sich vermeiden, wenn es möglich ist, mehrere Untersuchungsteilnehmer in Gruppen (Schulklassen, Werksangehörige etc.) unter standardisierten Bedingungen bei Anwesenheit eines Untersuchungsleiters gleichzeitig schriftlich zu befragen.“<sup>202</sup>

### 4.3.2 Methode

Die Autoren Schnell, Hill und Esser weisen darauf hin, dass „bei der Konstruktion des Fragebogens zwei Aspekte bedacht werden müssen, einerseits die inhaltliche Gestaltung des Gesamtfragebogens, andererseits seine optische Aufbereitung.“<sup>203</sup>

Um den Fragebogen für die Versuchsteilnehmer dieser Studie optisch ansprechend und verständlich zu gestalten, wurden unterstützend Piktogramme bei den Antwortmöglichkeiten verwendet.

Für Bortz unverzichtbar bei schriftlichen Befragungen ist weiters „eine verständliche, die Handhabung des Fragebogens eindeutig anleitende Instruktion.“<sup>204</sup>

Diese Einleitung soll für den Probanden eventuell auftretende Fragen schon im Vorhinein beantworten.

---

<sup>201</sup> vgl. Phillips 1971, S.3; Kaase, Ott, Scheuch 1983, S.17 in Schnell, Hill, Esser 2011, S. 315

<sup>202</sup> Bortz, Döring 2009, S. 252

<sup>203</sup> Schnell, Hill, Esser 2011, S. 336

<sup>204</sup> Bortz, 1984, S. 182

Auch die Entscheidung nach der Form der Fragestellung ist eine wesentliche. Hierbei lassen sich die Fragen in die Kategorien offen, halboffen und geschlossen einteilen.<sup>205</sup>

Bortz führt den Vorteil von geschlossenen Fragen an und schlägt vor, „Fragen mit Antwortvorgaben bei schriftlichen Befragungen der offenen Frageform“

vorzuziehen. Die Verwendung geschlossener Fragen erleichtert zudem die Auswertung und bietet höhere Objektivität.“<sup>206</sup>

Als Nachteil von geschlossenen Fragen erläutert Porst, „dass die vorgegebenen Antwortkategorien oft nicht die Meinung oder Einstellung der befragten Person widerspiegelt. Die Konsequenz daraus ist oftmals eine Nicht-Beantwortung der Frage oder eine bewusste Falschangabe.“<sup>207</sup>

„Als letzter Schritt der Fragebogenkonstruktion sollte noch einmal überprüft werden, in welchem Verhältnis die in den Fragebogen aufgenommenen Fragen zum Thema der Befragung stehen. Für jede Frage muss letztlich geklärt werden, welche Variable mit dieser Frage gemessen werden soll und ob diese bedeutsam für den theoretischen Zusammenhang der Untersuchung ist.“<sup>208</sup>

Bevor der Fragebogen tatsächlich zum Einsatz kommt, empfiehlt es sich, diesen in Form eines Pretests auf seine „Tauglichkeit und Praktikabilität“<sup>209</sup> zu prüfen.

„Die Daten dieser Probanden werden jedoch nicht in den endgültigen Datensatz aufgenommen.“<sup>210</sup>

---

<sup>205</sup> vgl. Porst 2011, S. 51

<sup>206</sup> Bortz 1984, S. 182

<sup>207</sup> Porst 2011, S. 52

<sup>208</sup> Schnell, Hill, Esser 2011, S. 339

<sup>209</sup> Atteslander 2010, S. 295f.

<sup>210</sup> Bortz, Döring 2009, S. 356

## Nach Schnell, Hill und Esser „dienen Pretests vor allem der Überprüfung

- der ausreichenden Variation von Antworten,
- des Verständnisses der Fragen durch den Befragten,
- der Schwierigkeit der Fragen für den Befragten,
- des Interesses und der Aufmerksamkeit des Befragten gegenüber den Fragen,
- der Kontinuität des Interviewablaufs,
- der Effekte der Frageanordnung,
- der Güte der Filterführung,
- von Kontexteffekten,
- der Dauer der Befragung,
- des Interesses der Befragten gegenüber der gesamten Befragung,
- der Belastung des Befragten durch die Befragung.“<sup>211</sup>

### 4.4 Soziogramm

Das Soziogramm bzw. Soziometrie ist eine von Moreno entwickelte Untersuchungsmethode, welche dazu dient „die Organisation sozialer Gruppen zu messen, [indem] die Individuen einer Gruppe aufgefordert [werden], andere Individuen einer eigenen oder anderen Gruppe zu wählen.“<sup>212</sup>

Es lässt sich nicht eindeutig definieren, da die Methode Unterschiede in der Ausgangssituation der zu untersuchenden Gruppe, der Durchführung und Zielsetzung aufweisen kann.<sup>213</sup> Moreno selbst bezeichnet Soziometrie als „mathematische Darstellung der psychischen und sozialen Strömungen innerhalb

---

<sup>211</sup> Schell, Hill, Esser 2011, S. 340

<sup>212</sup> Steinmetz 1974, S. 7

<sup>213</sup> vgl. Elbin 1963, S. 17

einer Bevölkerung, ermittelt durch experimentelle Verfahren und die Anwendung quantitativer Methoden.“<sup>214</sup>. während Engelmayer hingegen schreibt:

„Das Soziogramm ist das Instrument der soziographischen und soziometrischen Erhebung und zugleich ein Verfahren der graphischen Darstellung deskriptiver Befunde.“<sup>215</sup>

In Morenos Definition des Soziogramms liegt der Fokus auf der graphischen Veranschaulichung der Beziehungen, während er die Datenerhebung und Untersuchung selbst als soziometrischen Test bezeichnet. Engelmayer hingegen fasst sowohl die Auswertung und Veranschaulichung, als auch die Erhebungstechnik selbst unter dem Begriff Soziogramm zusammen.

Soziogramme sollen demnach Aufschluss über soziale Kontakte, Strukturen und Verbindungen der Mitglieder einer Gruppe geben, in dem man deren Antipathie oder Sympathie zueinander misst und diese im weiteren Verlauf der Auswertung grafisch abbildet, um so die Beziehungsstrukturen zu veranschaulichen.<sup>216</sup>

Nach Elbin ist es Aufgabe und Ziel des Soziogramms:

„genau und objektiv die zwischenmenschlichen Beziehungen, die soziale Distanz, kurz die Struktur der Gruppe zu erfassen und sie zahlenmäßig oder graphisch festzuhalten. Dadurch ist es möglich, die informelle Ordnung, die Position und Rolle des einzelnen und die Dynamik der Gruppe kennen zu lernen.“<sup>217</sup>

Zu beachten ist allerdings, dass es sich bei den untersuchten Konnexen um eine Momentaufnahme der Gruppendynamik handelt und die Ergebnisse nicht als invariabel behandelt werden sollen.<sup>218</sup>

Trotzdem sollen die Ergebnisse gegebenenfalls nicht nur dazu dienen, Aufschluss über die Beziehungsstruktur innerhalb einer Gruppe zu geben,

---

<sup>214</sup> 1967, S. 22

<sup>215</sup> 1964, S. 11 f.

<sup>216</sup> Steinmetz 1974, S. 7

<sup>217</sup> 1963, S. 18

<sup>218</sup> vgl. Engelmayer 1964, S. 11



sondern diese auf gemeinschaftlicher und psychologischer Ebene durch verschiedene, eventuell pädagogische Maßnahmen zu verbessern.<sup>219</sup>

#### **4.4.1 Anwendungsbereiche**

Grundsätzlich können Soziogramme in allen Gruppen jeder beliebigen Größe und Zusammensetzung durchgeführt werden. Bedeutend ist, dass deren Mitglieder einander bereits über einen längeren Zeitraum kennen und eine Beziehung zueinander besteht. Ein häufiger Anwendungsbereich sind Schulklassen und Arbeitsgruppen.

Vor allem in der Schule können Soziogramme Lehrpersonen wichtige Anhaltspunkte und Impulse über die Gruppenzusammensetzung und so Anlass für gemeinschaftsfördernde Maßnahmen geben.<sup>220</sup>

#### **4.4.2 Methode**

Die Datenerhebung erfolgt meistens schriftlich. Jedes Mitglied erhält den Auftrag, die Namen jener anderen Mitglieder aufzuschreiben bzw. anzukreuzen, welche es mag und mit welchen es gerne Zeit verbringt und welche es nicht mag und mit welchen es keine Zeit verbringen möchte. Diese Aufgabe soll der Realität aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer entsprechen und an eine reelle Fragestellung sowie ein vorgegebenes Kriterium anknüpfen, da es auch nur unter Bezugnahme auf dieses analysiert und interpretiert werden darf. Die Beziehungen der Gruppenmitglieder werden in Form eines Netzwerkes und mit Verwendung verschiedener Symbole dargestellt.<sup>221</sup>

---

<sup>219</sup> vgl. Elbin 1963, S. 19

<sup>220</sup> vgl. ebd., S. 8 ff.

<sup>221</sup> vgl. ebd. 1963, S. 18 f.

Moreno gliedert die Durchführung eines Soziogramms in folgende fünf Arbeitsschritte:

- (1) Vorüberlegung
- (2) Testdurchführung
- (3) Testauswertung
- (4) Auswertung des Soziogramms
- (5) Pädagogische und psychologische Maßnahmen<sup>222</sup>

#### **4.3.2.3 Vorüberlegungen**

Jedem Soziogramm soll ein Motiv für dessen Durchführung zu Grunde liegen, da davon das Vorgehen und die Wahl des den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mitgeteilten Kriteriums abhängt. Bei der Auswahl des Kriteriums soll vor allem dessen Relevanz für die Gruppenmitglieder berücksichtigt werden, da diese den Ernstgehalt der Untersuchung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern steigert. Bedeutsam ist daher die Überlegung, was mit dem Soziogramm erreicht werden soll und welches Kriterium dafür und im Hinblick auf die Mitglieder der Gruppe für geeignet erachtet wird.<sup>223</sup>

#### **4.3.2.4 Testdurchführung**

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekommen ein Blatt Papier und sollen dieses mit ihrem Namen versehen. Die Untersuchungsleiterin oder der Untersuchungsleiter erklärt den Ablauf der Methode und nennt das Kriterium bzw. die Fragestellung, nach welcher die Gruppenmitglieder bewertet werden sollen. Daraufhin wird das Blatt vertikal in der Hälfte gefaltet. Die linke Seite dient nun dazu die Namen jener Gruppenmitglieder aufzuschreiben, zu welchen eine Sympathie besteht, während auf der rechten Hälfte die Namen jener Personen geschrieben werden, zu welchen die Schreiberin oder der Schreiber eine Antipathie verspürt. Weiters, so schlägt Moreno vor, soll jede Teilnehmerin und

---

<sup>222</sup> vgl. ebd.

<sup>223</sup> vgl. Elbin 1963, S. 19

jeder Teilnehmer zu jeder genannten Person das Motiv für dessen Auswahl aufschreiben. So bekommt die Untersuchungsleiterin oder der Untersuchungsleiter Aufschluss über mögliche und subjektive Gründe für positive und negative Beziehungen zwischen verschiedenen Individuen einer Gruppe. Für das Ergebnis bedeutend ist, dass die beteiligten Personen ihre Daten spontan niederschreiben. Weiters darf eine Teilnahme an der Befragung keinesfalls erzwungen werden.<sup>224</sup>

#### 4.3.2.5 Testauswertung

Die Auswertung der Datenerhebung gliedert sich in drei Teilschritte. Zuerst soll für jede Teilnehmerin und jeden Teilnehmer eine Karteikarte angelegt werden, welche sowohl die Wahl der Person beinhaltet, als auch die Wählerinnen und Wähler derselben.<sup>225</sup>

Diese Karteien dienen als Grundlage für das Erstellen einer soziometrischen Tabelle. Elbin beschreibt das Verfahren folgendermaßen:

„Aus der Tabelle erhält man ein Totalbild aller Wahlen und Ablehnungen. Zunächst werden die Schüler anhand der Schülerliste durchnummeriert. Dann werden in der so genannten Urliste die positiven Wahlen mit „+“, die negativen Wahlen mit „-“ in den betreffenden Spalten vermerkt. Will man die Reihenfolge der Wahl zum Ausdruck bringen, so kann man die Zeichen + und - mit einer entsprechenden Zahl versehen. Beispiel +<sup>3</sup> bedeutet: gewählt an dritter Stelle“<sup>226</sup>

Erst im dritten Schritt der Auswertung werden die Ergebnisse der Untersuchung grafisch dargestellt. Jeder teilnehmenden Person wird ein geschlechtsspezifisches Symbol zugeordnet, welche mit der namengebenden Nummer gekennzeichnet und mit der Anzahl der positiven und negativen Wahlen beschriftet wird. Die positiven Beziehungen bzw. Verbindungen zu anderen

---

<sup>224</sup> vgl. Elbin 1963, S. 19 ff.

<sup>225</sup> vgl. ebd., S. 21 f.

<sup>226</sup> 1963, S. 22

Personen werden mit Verbindungslinien zueinander dargestellt, die negativen Beziehungen mit farblich differierenden Linien.<sup>227</sup>

#### **4.3.2.6 Auswertung des Soziogramms**

Es ist möglich ein Soziogramm aus zwei unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und aus diesen Ausgangspunkten zu analysieren und zu interpretieren. Unter der Strukturanalyse versteht man die Interpretation der Beziehungsdynamik und -struktur der gesamten Gruppe, während der Schwerpunkt der Positionsanalyse auf der Stellung eines einzelnen, bestimmten Gruppenmitgliedes innerhalb der Gruppe liegt und sich auf die Motive für dessen Position konzentriert.<sup>228</sup>

#### **4.3.2.7 Pädagogische und psychologische Maßnahmen**

Anhand des Soziogramms erhält man einen Einblick in die Dynamik und Struktur einer Gruppe. Es gibt Aufschluss über die Stärke der Gemeinschaft und den Grad der Integration und zeigt gegebenenfalls Außenseiterpositionen und Konfliktpotential zwischen teilnehmenden Personen an. Diese Veranschaulichung bietet die Chance und Möglichkeit pädagogische und psychologische Maßnahmen zu setzen, um die sozialen Beziehungen innerhalb der Gruppe zu verbessern. Der Effekt dieser Maßnahmen kann durch ein zweites Soziogramm, welches frühestens drei Monate nach Erstellung des ersten durchgeführt werden soll, überprüft werden.<sup>229</sup>

### **4.5 Darstellung der Erhebungsmethode**

In den nächsten Kapiteln folgt eine Beschreibung der Befragungsdurchführung in der Versuchs- und Kontrollklasse. Es soll sowohl die Vorgehensweise der

---

<sup>227</sup> vgl. Elbin 1963, S. 23 ff.

<sup>228</sup> vgl. ebd., S. 25

<sup>229</sup> vgl. Elbin 1963, S 26 f.

Forscherin als auch die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler dokumentiert werden. Weiters wird die Durchführung der Befragung und die Auswertungsmethode erläutert.

#### **4.5.1 Fragebogen**

Sowohl in der Versuchs- als auch in der Kontrollklasse kam in beiden Erhebungsphasen ein standardisierter Fragebogen <sup>230</sup> zum Einsatz. Die theoretischen Grundlagen wurden bereits in Kapitel 4.2.2 erläutert, der praktische Einsatz wird in den folgenden Kapiteln beschrieben.

##### **4.5.1.1 Vorbereitung**

Vor der Durchführung der Befragung mittels Fragebogens und Soziogramms wurden die Eltern der obsorgepflichtigen Schülerinnen und Schüler durch einen Elternbrief <sup>231</sup> über die Untersuchung informiert. Weiters mussten sie ihr Einverständnis für die Teilnahme ihres Kindes schriftlich erklären.

Da die Studie in zwei Phasen erhoben wurde, erschien der quantitative Fragebogen als geeignete Methode um einen Datenvergleich vorzunehmen.

Fragebogen-Fragen werden zum einen nach ihrem Inhalt, Fragen nach Einstellungen und Meinungen, Fragen nach Überzeugungen und Wertorientierungen und zum anderen nach ihrer Form, in geschlossene, halboffene und offene Fragen, unterschieden. <sup>232</sup>

Der in dieser Studie verwendete Fragebogen wies geschlossene Fragen auf, bei der den Probanden eine begrenzte und definierte Anzahl möglicher Antwortkategorien vorgegeben wurde, mit der Anweisung sich für eine zulässige Antwort zu entscheiden.

---

<sup>230</sup> siehe Anhang B

<sup>231</sup> siehe Anhang A

<sup>232</sup> vgl. Porst, 2011, S. 51

Auf der ersten Seite des Fragebogens folgte eine Vorinformation für den Probanden in der allgemeine Hinweise gemacht wurden, um eventuelle Fragen vorab zu beantworten.

Da es keine Theorie der Befragung gibt aus der alle Details der Konstruktion eines Fragebogens ableitbar sind, sollte jeder Fragebogen vor dem Beginn der eigentlichen Datenerhebung in einem Pretest empirisch getestet werden.<sup>233</sup> Vor Einsatz des Fragebogens in der Versuchs- und Kontrollklasse wurde daher ein Pretest in einer anderen Schulklasse derselben Schulstufe durchgeführt. Dadurch wurde es möglich, die Fragestellungen zu überprüfen und gegebenenfalls Änderungen vorzunehmen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Formulierung der einzelnen Fragen war, auf den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder Rücksicht zu nehmen und die Fragen dementsprechend so zu stellen, dass sie für die Schülerinnen und Schüler verständlich und nachvollziehbar waren. Außerdem wurden im Rahmen der möglichen Antworten Piktogramme verwendet, die das Verständnis erleichtern sollten.

Die emotionale Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Klassenverband der Versuchs- und Kontrollklasse wurde bezüglich folgender inhaltlicher Gesichtspunkte mittels eines standardisierten Fragebogens erhoben:

- Streit
- Außenseiterrollen
- Lästern/Schimpfen
- Freundschaft
- Klassenklima

Der Hauptteil des Fragebogens gliederte sich in insgesamt 20 Fragen, die jeweils durch Ankreuzen der vorgegeben Kästchen mit „Stimmt ganz genau“, „Stimmt ein bisschen“, „Stimmt eher nicht“, „Stimmt gar nicht“, beantwortet werden konnten.

---

<sup>233</sup> Schnell, Hill, Esser 2011, S. 340

Anschließend wurden die Kinder dazu angehalten, das aktuelle Klassenklima in Schulnoten zu bewerten.

Um eine eventuelle Veränderung in den oben genannten Bereichen (Streit, Außenseiterrollen, Lästern/Schimpfen, Freundschaft, Klassenklima) sichtbar zu machen, wurden die Fragen in fünf Kategorien eingeteilt.

### **Kategorie 1: Streit**

In dieser Kategorie wurden jene Fragen zugeordnet, die unter dem Begriff „Streit“ zusammengefasst werden konnten. Die einzelnen Fragen waren so konzipiert, dass die Kinder nicht nur allgemeine Situationen in der Klasse, sondern auch das persönliche Streitverhalten bewerten sollten. Es wurde auch nach der Einschätzung der Konfliktlösung (gewaltfrei oder nicht) und dem emotionalen Befinden der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Streitsituationen in der Klasse gefragt.

#### **Zugeteilte Fragen:**

Frage 1: In meiner Klasse werden Streitereien ohne Gewalt gelöst.

Frage 2: Einige in meiner Klasse suchen ständig Streit.

Frage 3: Wenn ich ehrlich bin, beginne auch ich manchmal zu streiten.

Frage 16: Während der Pause gibt es oft Streitereien zwischen den Kindern.

Frage 17: Auch ich streite oft mit anderen Schülern in der Pause.

Frage 18: Streitereien in meiner Klasse belasten mich.

Frage 19: Es gibt in meiner Klasse häufig Streitereien zwischen den Kindern.

### **Kategorie 2: Außenseiterrolle**

Bei den Fragen zur Kategorie Außenseiterrolle, sollte zum einen die Ansicht der Schülerinnen und Schüler zu möglichen Außenseitern erfasst werden. Zum anderen sollte ermittelt werden, ob und wie viele Kinder sich tatsächlich persönlich als ausgeschlossen empfanden.

### **Zugeteilte Fragen:**

Frage 4: In meiner Klasse werden einzelne Schüler ausgeschlossen.

Frage 5: Auch ich habe manchmal das Gefühl, dass ich von meiner Klasse ausgeschlossen werde.

Frage 9: In meiner Klasse gibt es Kinder, die keiner mag.

Frage 10: Manchmal habe ich das Gefühl, dass mich in meiner Klasse niemand leiden kann.

Frage 13: Einzelne Schüler in meiner Klasse sieht man in der Pause oft alleine.

### **Kategorie 3: Lästern / Schimpfen**

Auch den der Kategorie 3 zugeordneten Fragen sollte von den Kindern zuerst der allgemeine Zustand in der Klasse bewertet und anschließend Angaben zum eigenen „Läster- und Schimpfverhalten“ gemacht werden.

### **Zugeteilte Fragen:**

Frage 6: In meiner Klasse wird viel über andere gelästert und geschimpft.

Frage 7: Wenn ich ehrlich bin, lästere oder schimpfe ich auch ziemlich häufig über andere in meiner Klasse.

### **Kategorie 4: Freundschaft**

Da der Aspekt der Freundschaft und des sozialen Zusammenhalts eine nicht zu unterschätzende Rolle für das soziale Miteinander im Klassenverband darstellt, wurden zu dieser Kategorie folgende Fragen gestellt. Wobei Frage 15 als Kontrollfrage zu Frage 14 gesehen werden kann.

### **Zugeteilte Fragen:**

Frage 11: Die Kinder in meiner Klasse halten gut zusammen.

Frage 14: Ich habe kaum Freunde in meiner Klasse.

Frage 15: Ich habe viele gute Freunde in meiner Klasse.



## **Kategorie 5: Klassenklima**

Es wurde mit drei Fragen explizit das Klassenklima und das individuelle Befinden der Kinder in der Klasse erhoben. Hierzu kam noch die Frage nach den Wünschen der Probanden für eine zukünftige Entwicklung des Klassenklimas.

### **Zugeteilte Fragen:**

Frage 8: Ich fühle mich in meiner Klassengemeinschaft wohl.

Frage 12: Das Klassenklima in meiner Klasse ist gut.

Frage 20: Ich würde mir wünschen, dass in meiner Klasse das Klassenklima besser wird.

### **4.5.1.2 Durchführung der Befragung**

Die Befragung der Versuchs- und Kontrollklasse fand in der jeweils für die Schülerinnen und Schüler gewohnten Klasse statt. Sie wurde in der ersten Unterrichtsstunde durchgeführt. Vor dem Austeilen der Fragebögen wurde, um Anonymität zu gewährleisten, ein Sichtschutz zwischen den Kindern aufgestellt. Anschließend wurden die Fragebögen ausgeteilt und verdeckt auf den Tisch gelegt, mit dem Hinweis, den Fragebogen erst dann umzudrehen, wenn alle Kinder einen bekommen hatten. Als erster Punkt am Fragebogen wurden Geschlecht und Alter erhoben, um etwaige geschlechterspezifische Differenzierungen im Antwortverhalten sichtbar zu machen. Anschließend wurde mit den Kindern gemeinsam die einleitende Vorinformation gelesen und eventuell auftretende Fragen geklärt. Im Fragebogen wurde nochmals schriftlich betont, dass die Antworten anonym sind. Die Kinder wurden aufgefordert, die Aufgaben genau zu lesen und überlegt zu antworten. Die bearbeiteten Fragebögen wurden von der Versuchsleiterin eingesammelt und wie im nächsten Kapitel beschrieben ausgewertet.

#### 4.5.1.3 Auswertungsmethode

Insgesamt wurden 69 Fragebögen ausgefüllt. Zweimal von der Versuchsklasse, mit jeweils 19 und 20 Kindern und zweimal von der Kontrollklasse mit jeweils 15 Kindern. In der Versuchsklasse waren zum Zeitpunkt der ersten Erhebung 11 Mädchen und 8 Burschen anwesend, ein Mädchen fehlte am Tag der Befragung. Bei der zweiten Erhebungsphase waren 12 Mädchen und 8 Burschen anwesend, die Klasse war an diesem Tag somit vollzählig. In der Kontrollklasse waren sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Befragung alle Kinder also, 6 Mädchen und 9 Burschen, anwesend.

Der Fragebogen wies vier Antwortoptionen auf, deren Verständlichkeit durch ein Piktogramm verstärkt wurde. Den einzelnen Fragen wurden Punktwerte zugewiesen. Dadurch wurde eine vergleichende statistische Auswertung der Daten, sowohl in Bezug auf die einzelnen Fragen als auch auf die definierten Kategorien möglich. Der Auswahloption „Stimmt genau“ wurde der Punktwert 3 zugeordnet, „Stimmt ein bisschen“ der Punktwert 2, „Stimmt eher nicht“ der Punktwert 1, und „Stimmt gar nicht“ der Punktwert 0. Einige Fragen (Frage 1, 8, 11, 12 und 15) wurden mit gestürzter Punkteanzahl berechnet, da jene inhaltlich gegenläufig formuliert sind.

Anschließend wurde der Gesamtpunktwert der jeweiligen Frage ermittelt.

##### **Bsp.: Frage 1: In meiner Klasse werden Streitereien ohne Gewalt gelöst.**

9 Kinder machten ihr Kreuz bei „Stimmt ein bisschen“. Ergibt:  $9 \times 2 = 18$  Punkte

5 Kinder bei „Stimmt eher nicht“. Ergibt  $5 \times 1 = 5$  Punkte

1 Kind bei „Stimmt gar nicht“. Ergibt  $1 \times 0 = 0$  Punkte

Somit ergibt sich bei Frage eins eine gewichtete Punkteanzahl von 23 Punkten.

Die Entscheidung für eine Auswertungsmethode nach gewichteten Punkten und Kategorien liegt darin begründet, dass von Folgendem ausgegangen wird:

Je höher die Punkteanzahl (bzw. der Prozentwert) zu den jeweiligen Kategorien, desto problematischer sind die jeweiligen Einflussfaktoren für das Klassenklima aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zu sehen. Als Einflussfaktoren werden

die Kategorien Streit, Außenseiterrolle, Lästern/Schimpfen und Klassenklima gesehen. Dadurch wird es möglich spezifische Problemlagen aufzudecken und mögliche Veränderungen in den jeweiligen Bereichen zu erkennen.

Aus den absoluten Nennungen und den daraus abgeleiteten gewichteten Punktwerten wird außerdem ein prozentualer Anteilswert errechnet, um einen Vergleich der ungleich großen Gruppen sowie den beiden Erhebungsphasen zu ermöglichen.

Dieses Verfahren wurde auch bei der geschlechterspezifischen Auswertung angewandt. Anschließend wurden die ausgewerteten Fragen den jeweiligen Kategorien zugeordnet.

Als weiteres Erhebungsinstrument diente das Soziogramm welches ebenfalls vor und nach der dreimonatigen Einführung der Rituale durchgeführt wurde.

#### **4.5.2 Soziogramm**

Neben dem Fragebogen wurde je ein Soziogramm der Versuchsklasse so wie auch von der Kontrollklasse in Teil eins und Teil zwei der Untersuchungsphase erstellt, um die sozialen Strukturen beider Gruppen vor und nach der drei Monate langen Praktizierungsphase der ausgewählten Rituale darzustellen, zu vergleichen und eventuelle Veränderungen erkennen zu können.

##### **4.5.2.1 Vorbereitung**

Hermeneutische Studien dienen dazu, wertvolle Erkenntnisse bezüglich der Durchführung und Analyse eines Soziogramms nach anerkannten, wissenschaftlichen Kriterien zu gewinnen.

Ebenso musste das Kriterium des Soziogramms, also der Fragestellung an die Schülerinnen und Schüler, entsprechend der Erfahrungs- und Erlebniswelt der Kinder sowie der Klassensituation gemäß, ausgewählt werden. Dabei erschien sinnvoll, neben einem positiven auch ein negatives Kriterium zu formulieren, um

in der Folge sowohl positive Beziehungen und Sympathie, als auch negative Verbindungen und Antipathie der Kinder zueinander erkennen zu können. Die Entscheidung fiel schlussendlich auf folgende Fragestellungen:

Frage 1: „Welche Kinder aus deiner Klasse möchtest Du zu Deiner Geburtstagsfeier einladen?“

Frage 2: „Welche Kinder aus deiner Klasse möchtest Du nicht zu Deiner Geburtstagsfeier einladen?“

Die Versuchspersonen sollten jede der beiden Fragen mit jeweils drei Nennungen von Kindern aus ihrer Klasse beantworten. Mehr als drei Nennungen kann zum einen dazu führen, dass das in der Folge erstellte Soziogramm unübersichtlich ist und zum anderen von den Versuchspersonen Gruppenmitglieder nur zum Zwecke der Erreichung der höchstmöglichen Anzahl an Nennungen und nicht aus Sympathie oder Antipathie gewählt werden. Dies kann zu einer Verfälschung der Auswertungsergebnisse führen.

Die Fragen wurden sowohl in Teil eins, als auch in Teil zwei der Studie gestellt. Eine Veränderung der Frage, würde Ergebnisse falsifizieren und kein vergleichbares Auswertungsmaterial bieten.

#### **4.5.2.2 Durchführung der Befragung**

Die Durchführung der Befragung in Teil eins der Untersuchung fand sowohl in der Versuchsklasse, als auch in der Kontrollklasse am 4. April 2011 statt. In Teil 2 der Untersuchung wurde die Befragung am 30. Juni 2011 durchgeführt.

Die Lehrperson und Versuchsleiterin erklärte den Schülerinnen und Schülern den Hintergrund und den Ablauf der Teilnahme an der schriftlichen Befragung. Weiters wurde betont, dass die Teilnahme auf Freiwilligkeit beruht und kein Kind, wenn es nicht möchte, an der Befragung partizipieren muss.

Jedes Kind bekam einen vorbereiteten Befragungsbogen, der Frage 1 und Frage 2 enthielt und den sie mit ihren Vor- und Nachnamen beschrifteten. Die Versuchsleiterin las nun die Fragen vor, beantwortete auftretende Fragen der

Schülerinnen und Schüler und klärte anfallende Verständnisschwierigkeiten. Weiters wies sie die Kinder darauf hin, dass jede der beiden Fragen mit drei Namensnennungen zu beantworten ist. Ebenso wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern versichert, dass ihre Antworten vertraulich behandelt würden. Um einen entsprechenden Datenschutz zu gewährleisten, erhielt jede teilnehmende Schülerin und jeder teilnehmende Schüler ein Kuvert, um den Befragungsbogen am Ende der Teilnahme hineinzugeben. Zusätzlich wurde ein Sichtschutz zwischen den Kindern aufgestellt.

Um zu gewährleisten, dass die Kinder die Fragen intuitiv und spontan beantworten, setzte die Versuchsleiterin den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Zeitlimit von zwei Minuten, an welches sie während der Befragungszeit mehrmals erinnerte. Dies sollte verhindern, dass Versuchspersonen die Zeit aus den Augen verlieren und den Befragungsbogen unvollständig abgeben.

#### **4.5.2.3 Auswertungsmethode**

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte durch Unterstützung der Software [Soziogramm V 2.01.005].

Zuerst mussten die Namen aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer von der Software erfasst und zu diesem Zwecke manuell in das System eingegeben werden. Dabei muss die Versuchsklasse unbedingt von der Kontrollklasse unterschieden und daher zwei Listen aller teilnehmenden Personen erstellt werden. Wichtig ist hierbei, dass auch jene Schülerinnen und Schüler in das System eingetragen werden, welche am Tag der Befragung nicht in der Schule anwesend waren und somit nicht teilnehmen konnten. Sie sind für die Auswertung dennoch dahingehend von Bedeutung, da sie eventuell von den anwesenden Versuchspersonen genannt worden sind.<sup>234</sup>

Im Anschluss daran wurden alle, durch die Befragung erfassten Daten, also Nennungen, der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von der Versuchsleiterin durch

---

<sup>234</sup> vgl. Handbuch der Software Soziogramm V 2.01.005, S. 3 f.

die Erstellung von Einzelkarteien für jedes Kind registriert. Dabei wurden positive und negative Nennungen zugleich und nicht separat eingegeben.<sup>235</sup>

Die Software wertet die Daten aus, in dem sie eine Matrix der Versuchsgruppe erstellt. Die Matrix stellt alle teilnehmenden Personen, ihre Wahl und den, durch die eventuellen positiven oder negativen Wahlen der Mitschülerinnen und Mitschüler, ermittelten Rang innerhalb der Gruppe anhand einer Tabelle dar.<sup>236</sup>

Positive Wahlen werden durch ein „+“ markiert, „-“ zeigt eine negative Nennung an. Ebenso werden die Anzahl der Nennungen und die Anzahl der gegebenen positiven und negativen Wahlen für jede Teilnehmerin und jeden Teilnehmer in der Matrix angegeben. Der Rang jeder Versuchsperson wird durch die Anzahl an positiven und negativ gegebenen und erhaltenen Nennungen ermittelt.<sup>237</sup>

Durch die Rangordnung innerhalb der befragten Gruppe, werden drei durch ihre gegebenen und erhaltenen Nennungen auffallende Ränge besonders fokussiert. Es handelt sich dabei um den so genannten Star, den Außenseiter bzw. die Außenseiterin und das schwarze Schaf.<sup>238</sup>

Der Star einer Gruppe ist durch eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an erhaltenen positiven Nennungen und überdurchschnittlich wenige negative Wahlen gekennzeichnet. Er stellt den sozialen Mittelpunkt einer Gemeinschaft dar, ist in der Regel bei den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden beliebt und bei wenigen oder niemanden unbeliebt.<sup>239</sup>

Der Außenseiter bzw. die Außenseiterin einer Gruppe sticht im Vergleich zu den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern hervor, da er überdurchschnittlich wenige oder keine Wahlen erhält. Dabei ist nicht von Bedeutung, ob die erhaltenen Nennungen positiv oder negativ sind. Auffällig ist, dass er am Rande der Gemeinschaft steht und von den anderen Mitgliedern nicht beachtet oder übersehen wird.<sup>240</sup>

Im Kontrast dazu erhält das schwarze Schaf sehr viele Wahlen, wovon der Großteil oder alle negativ sind. Es bekommt wenige oder keine positiven

---

<sup>235</sup> vgl. ebd.

<sup>236</sup> vgl. ebd.

<sup>237</sup> vgl. Handbuch der Software Soziogramm V 2.01.005, S. 3 f.

<sup>238</sup> vgl. ebd., S. 4

<sup>239</sup> vgl. ebd.

<sup>240</sup> vgl. ebd.

Stimmen und hebt sich von der Masse als unbeliebteste Person der Gruppe hervor. Die Anzahl seiner positiven und negativen Nennungen hat keine Relevanz.<sup>241</sup>

---

<sup>241</sup> vgl. ebd.

## **5 Darstellung der Ergebnisse**

Im folgenden Kapitel wird zuerst die Auswertungsmethode des Fragebogens und des Soziogramms dargestellt und anschließend werden die Ergebnisse präsentiert. Die Auswertung ist gegliedert in Teil eins und Teil zwei, wobei Teil eins den „Ist - Zustand“ der Klassen, also vor der Einführung der ausgewählten Rituale beschreibt und Teil zwei die Situation in der Klasse nach dreimonatiger Praktizierung der Rituale. Anschließend werden die Forschungsfragen beantwortet und der Forschungsprozess beschrieben.



## 5.1 Fragebogen

### 5.1.1 Auswertung des Fragebogens – Erste Erhebungsphase

Der „Ist-Zustand“ wird zuerst gesamt für beide Klassen beschrieben. Danach werden die Kategorien pro Klasse analysiert und verglichen. Zunächst folgt hier eine Übersicht über die Antworten der jeweiligen Klassen zu den einzelnen Fragen.

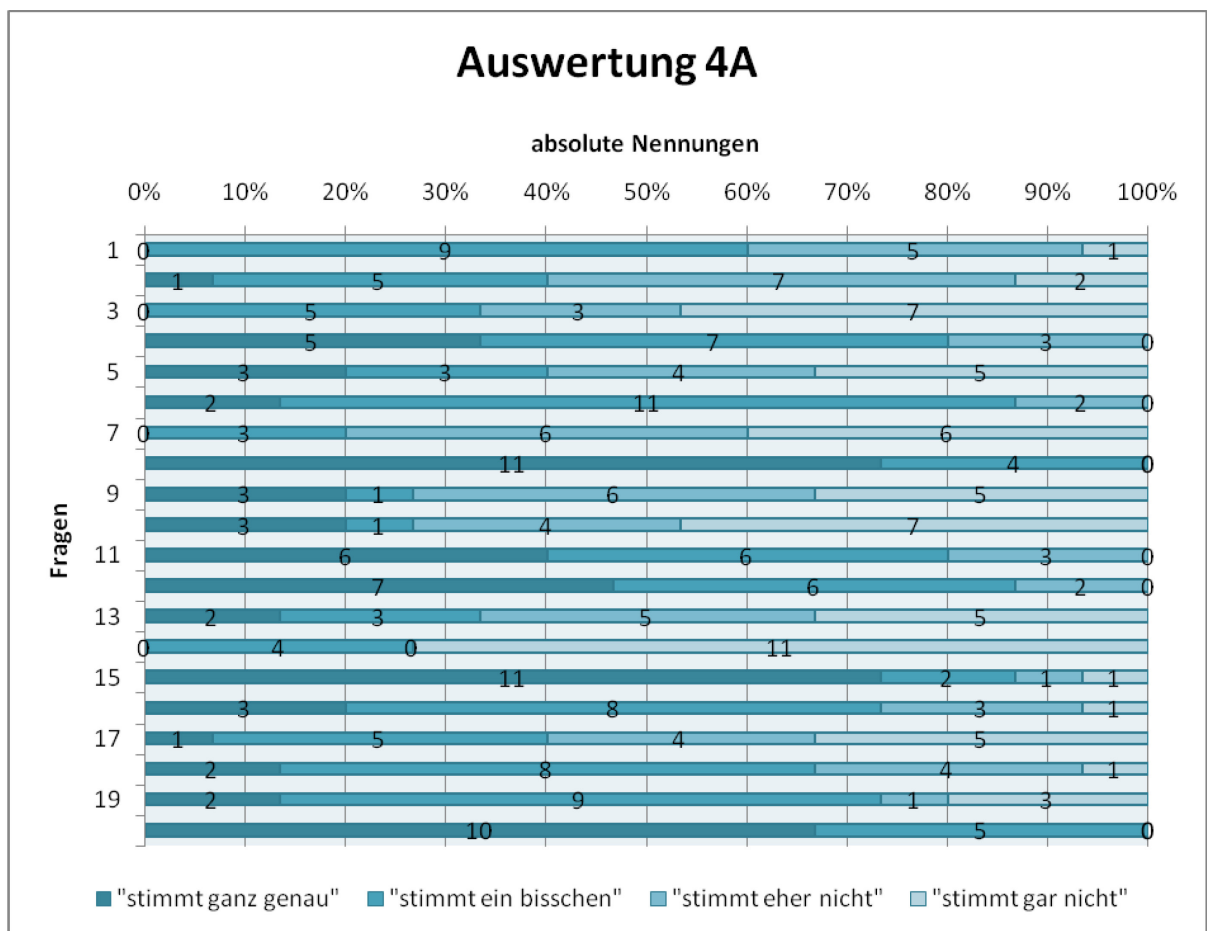
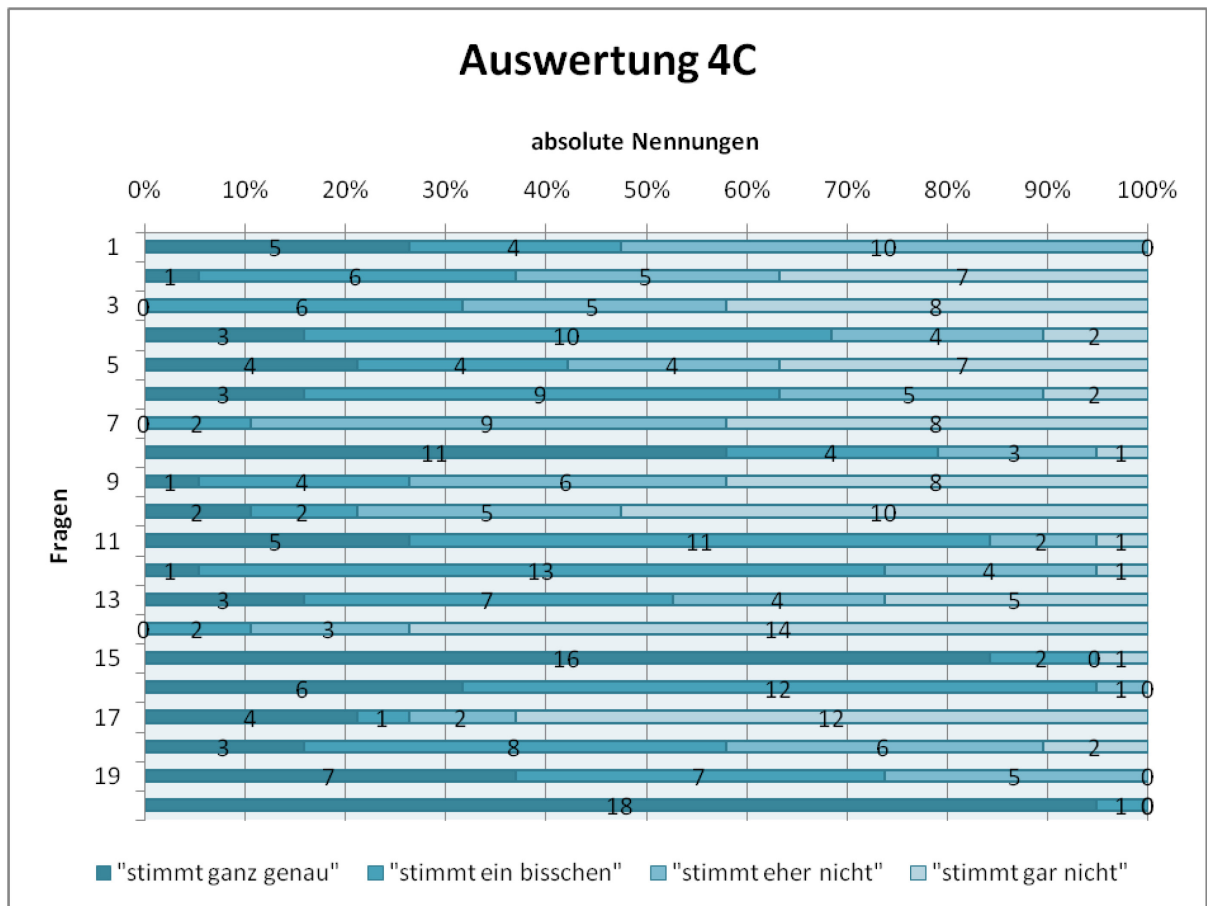


Abbildung 2: Fragebogenauswertung Klasse 4A – Phase 1



**Abbildung 3: Fragebogenauswertung Klasse 4C – Phase 1**

Hier ist zu erkennen, dass es innerhalb der Klassen in Bezug auf manche Fragen große Übereinstimmung gibt, hinsichtlich anderer die Antworten eher inkonklusiv ausfallen.

Besonders hervorzuheben ist die vorherrschende Diskrepanz bezüglich Selbst- und Fremdwahrnehmung. Auf Frage 6 („In meiner Klasse wird viel über andere gelästert und geschimpft.“) antworteten in Klasse 4A 12 von 15 SchülerInnen mit „stimmt ein bisschen“ oder „stimmt ganz genau“, auf Frage 7 („Wenn ich ehrlich bin, lästere oder schimpfe ich auch ziemlich häufig über andere in meiner Klasse.“) antworteten alle 15 mit „stimmt eher nicht“ bzw. „stimmt gar nicht“. Ein ähnliches Antwortverhalten lässt sich auch bei Klasse 4C feststellen, sowie bei jenen Fragen, die nach Selbst- und Fremdeinschätzung in Bezug auf die anderen

Kategorien.<sup>242</sup> Diese Art von Antwortverhalten ist allerdings in Anbetracht des Alters der befragten Schülerinnen und Schüler durchaus zu erwarten.<sup>243</sup>

Die gewichtet-prozentuale Auswertung der Fragebögen der ersten Erhebungsphase ergab folgende Werte:

Kategorien	4A	4C
1) Streit	48,3%	47,9%
2) Außenseiterrolle	44,4%	40,7%
3) Lästern/ Schimpfen	46,7%	39,5%
4) Freundschaft	20,0%	17,6%
5) Klassenklima	40,0%	54,4%
Gesamt	39,9%	40,0%

**Tabelle 1: Erhebungsphase 1**

Aus der Gesamtprozentzahl wird deutlich, dass die Kinder das jeweilige Klassenklima als sehr äquivalent einschätzen. Wobei bei den Kategorien 3 (Lästern/Schimpfen) und 5 (Klassenklima) ein Unterschied von mehr als 5 Prozentpunkten zu bemerken ist. Gerade die Einschätzung des Klassenklimas ist mit einem Unterschied von 14,4 Prozentpunkten besonders auffällig. Dies könnte darin begründet liegen, dass in Klasse 4C, also der Versuchsgruppe, das Klassenklima zuvor bereits thematisiert wurde, und das ausgedrückte Bedürfnis nach einer Verbesserung desselben ein sozial erwünschtes Antwortverhalten seitens der Schüler und Schülerinnen ist, zumal die Forscherin zugleich die Klassenlehrerin der Kinder ist.

Trotz der durch die Analyse des Fragebogens deutlich gewordenen Äquivalenz in der Einschätzung des jeweiligen Klassenklimas, gibt es jedoch einen Unterschied in der von den Schülern und Schülerinnen vorgenommene Notenvergabe (nach Schulnotensystem): Ø 4a 2,0; Ø 4C 2,6.

Eine Auswertung der Kategorien hinsichtlich möglicher Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigt, dass es in der Versuchsgruppe besonders in den

<sup>242</sup> siehe Abbildung 2 und 3

<sup>243</sup> vgl. Heinzl 2000, S. 56

Kategorien 1 (Streit) und 5 (Klassenklima) starke Uneinigkeit <sup>244</sup> zwischen Mädchen und Buben gibt, während bei den Kategorien 2 bis 4 eher Übereinstimmung herrscht. Ähnlich starke Schwankungen finden sich in der Kontrollgruppe zum Zeitpunkt der ersten Erhebung lediglich bei Kategorie 3 (Lästern / Schimpfen) und deutlich schwächer ebenfalls bei der ersten Kategorie.<sup>245</sup>

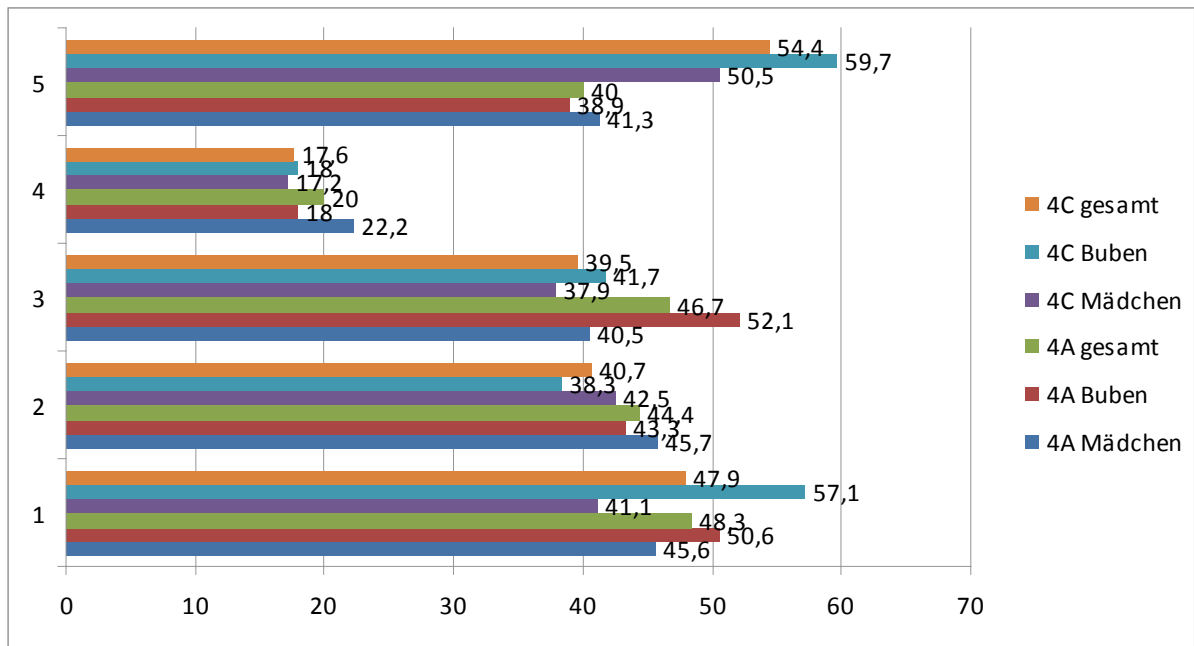


Abbildung 4: Auswertungsphase 1 nach Geschlecht und Kategorien

<sup>244</sup> D.h. mehr als 5 Prozentpunkte Differenz

<sup>245</sup> siehe Abbildung 4

### 5.1.2 Auswertung des Fragebogens – Zweite Erhebungsphase

Zunächst sollen hier die absoluten Nennungshäufigkeiten der Schüler und Schülerinnen beider Klassen zum Zeitpunkt der zweiten Datenerhebung dargestellt und sowohl miteinander als auch mit den Daten der ersten Erhebungsphase verglichen werden.

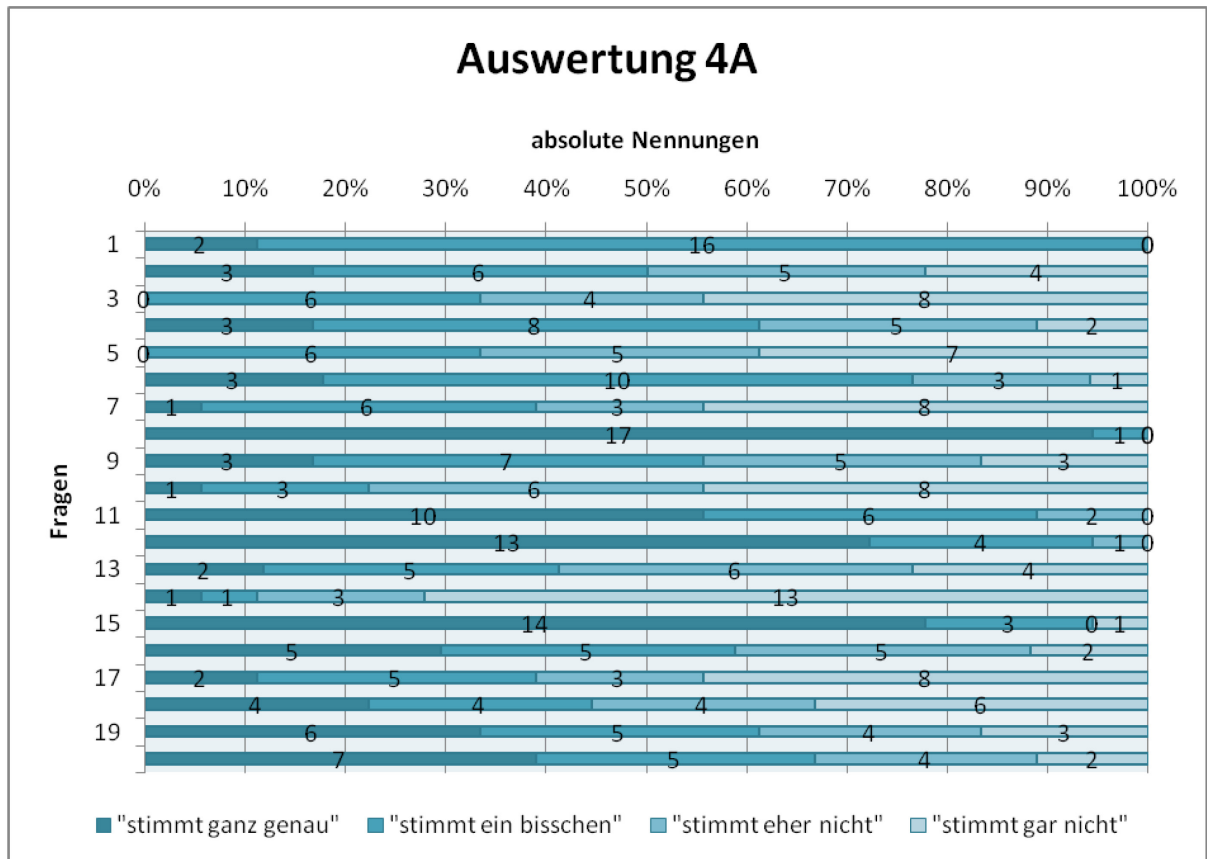
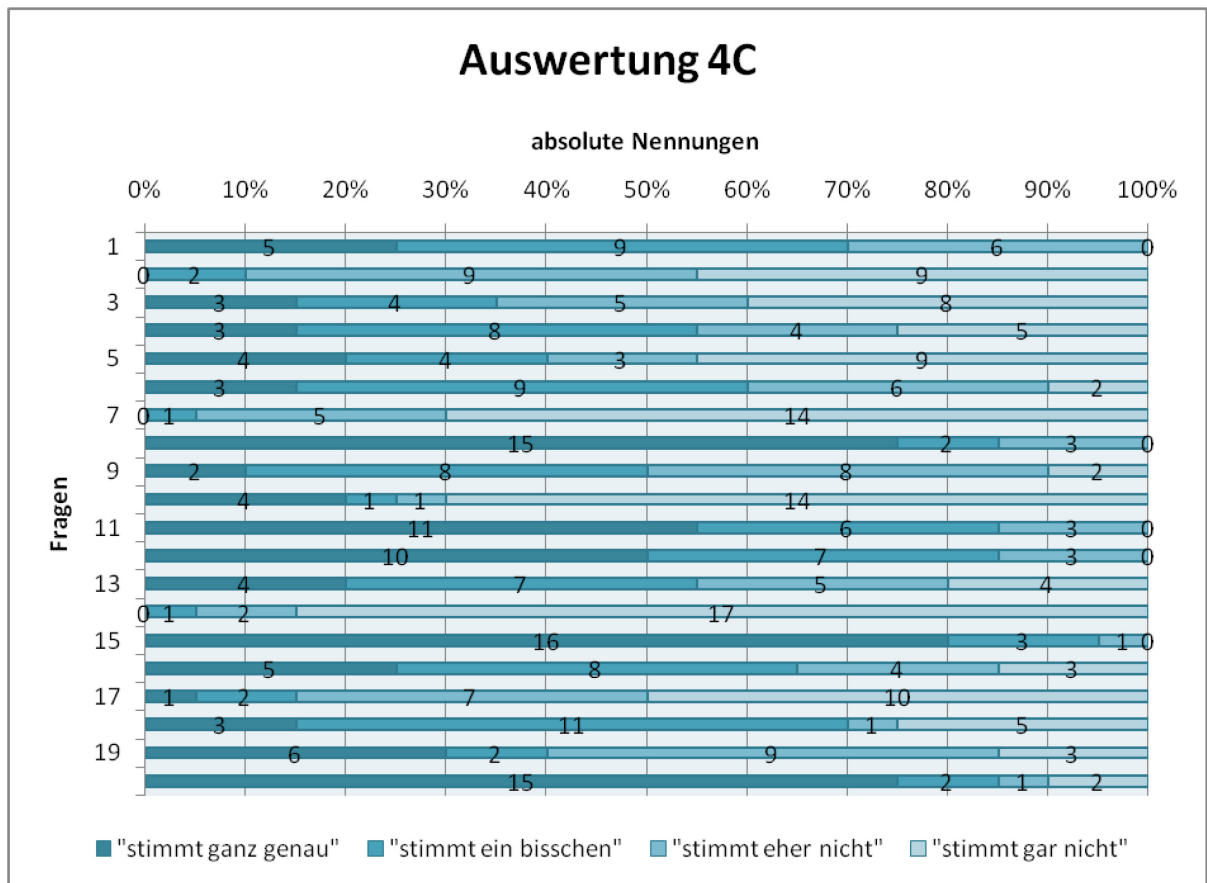


Abbildung 5: Fragebogenauswertung Klasse 4A – Phase 2



**Abbildung 6: Fragebogenauswertung Klasse 4C – Phase 2**

Bereits in der ersten Erhebungsphase herrschte eine auffällige Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung, dies ist auch in der zweiten Phase bei beiden Gruppen deutlich erkennbar.

Eine signifikante Veränderung hat es in den Antworten der Kontrollgruppe zu Frage 20 („Ich würde mir wünschen, dass in meiner Klasse das Klassenklima besser wird.“) insofern gegeben, als dass bei der ersten Erhebung alle Schüler und Schülerinnen mit „stimmt völlig“ oder „stimmt ein bisschen“ antworteten, in Phase 2 aber das gesamte Spektrum der möglichen Antworten vorkam. Die Tendenz geht zwar noch immer zur Zustimmung, es gibt aber auch Schülerinnen und Schüler, die dies nun nicht mehr so zu empfinden scheinen. In der Versuchsgruppe ist eine solche Verschiebung nicht zu erkennen.

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der zweiten Erhebungsphase, welche zum Schuljahresabschluss vorgenommen wurde, nachdem in der Versuchsklasse (4C) über einen Zeitraum von drei Monaten die in Kapitel 4 beschriebenen

Rituale regelmäßig durchgeführt wurden, sowie die Veränderung der Werte gegenüber der ersten Phase in Prozentpunkten.

Kategorien	4A	Veränderung	4C	Veränderung
1) Streit	45,0%	- 3,3	40,0%	- 7,9
2) Außenseiterrolle	41,5%	- 2,9	42,3%	+ 1,6
3) Lästern/ Schimpfen	49,1%	+ 2,4	33,4%	- 6,1
4) Freundschaft	14,2%	- 5,8	12,8%	- 4,8
5) Klassenklima	25,9%	- 14,1	40,0%	- 14,4
Gesamt	35,1%	- 4,8	33,7%	- 6,3

**Tabelle 2: Erhebungsphase 2 & Veränderung**

Im Folgenden werden die Ergebnisse von Phase eins mit jenen von Phase zwei verglichen und Veränderungen aufgezeigt. Anschließend werden weitere mögliche Einflussfaktoren aufgezeigt.

Obwohl sowohl bei der Versuchs- als auch bei der Kontrollgruppe eine klare Veränderung sichtbar wird. Zeigt sich bei der Versuchsgruppe ein deutlicher Wandel in den Antworten der Kinder von 40,0 auf 33,7 Prozent. Bei der Kontrollgruppe jedoch nur von 39,9 auf 37,7 Prozent.

Bei der Kategorie 1, welche die Fragen zum Thema Streit umfasst ergab sich bei der Versuchsgruppe eine Änderung von 47,9 auf 40,0 Prozent und bei der Kontrollgruppe von 48,3 auf 45,0 Prozent.

Bei der Kategorie 2, zum Thema der Außenseiterrolle innerhalb des Klassenverbandes, stieg der Wert von 40,7 auf 42,3 Prozent innerhalb der Versuchsgruppe. Bei der Kontrollgruppe fiel er von 44,4 auf 41,5.

Die Auswertung zu Kategorie 3, Lästern/Schimpfen zeigte bei der Versuchsgruppe einen Rückgang von 39,5 auf 33,4 Prozent. Während bei der Kontrollgruppe ein Anstieg zu verzeichnen ist von 46,7 auf 49,1 Prozent.

Die Daten zur vierten Kategorie Freundschaft zeigten bei der Versuchsgruppe einen veränderten Wert von 17,6 auf 12,8 Prozent. Bei der Kontrollgruppe änderten sich die Werte von 20,0 auf 14,2 Prozent.

Bei der fünften Kategorie zum Thema Klassenklima fiel der Wert von 54,4 auf 40,0 bei der Versuchsgruppe. Jedoch bei der Kontrollgruppe von 40,0 auf 25,9 Prozent.

Die größten Veränderungen der Prozentwerte innerhalb der Kategorien zeigen sich vor allem bei jenen Kategorien, die durch die Rituale explizit beeinflusst werden. Darunter fallen Kategorie 1 (Streit), 3 (Lästern/Schimpfen) und 5 (Klassenklima). Jedoch zeigen die Kategorien 2 (Außenseiterrolle) und 4 (Freundschaft) bei der Kontrollgruppe einen größeren Rückgang als in der Versuchsgruppe.

Auch die von den Schülern und Schülerinnen vergebenen Schulnoten für das jeweilige Klassenklima haben sich bei beiden Klassen zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung in ähnlicher Weise verändert: Ø 4a 1,6 (Phase 1: 2,0); Ø 4C 2,3 (Phase 1: 2, 6).

Wertet man diese Veränderungen innerhalb der Kategorien aus, so lässt sich erkennen, dass es zum Teil erhebliche Schwankungen zwischen Mädchen und Buben in derselben Klasse und auch allgemein gibt.

Beispielsweise hat sich das Empfinden der Buben in Bezug auf die erste Kategorie (Streit) in beiden Gruppen im Vergleich zu den Mädchen deutlich stärker verändert (siehe Abbildung 7).

Besonders auffällig sind die zweite und die dritte Kategorie (Außenseiterrolle bzw. Lästern / Schimpfen), bei der sich das soziale Miteinander aus Sicht der Buben in Klasse 4C respektive der Mädchen in Klasse 4A sogar entgegen dem allgemeinen Trend eher verschlechtert hat.



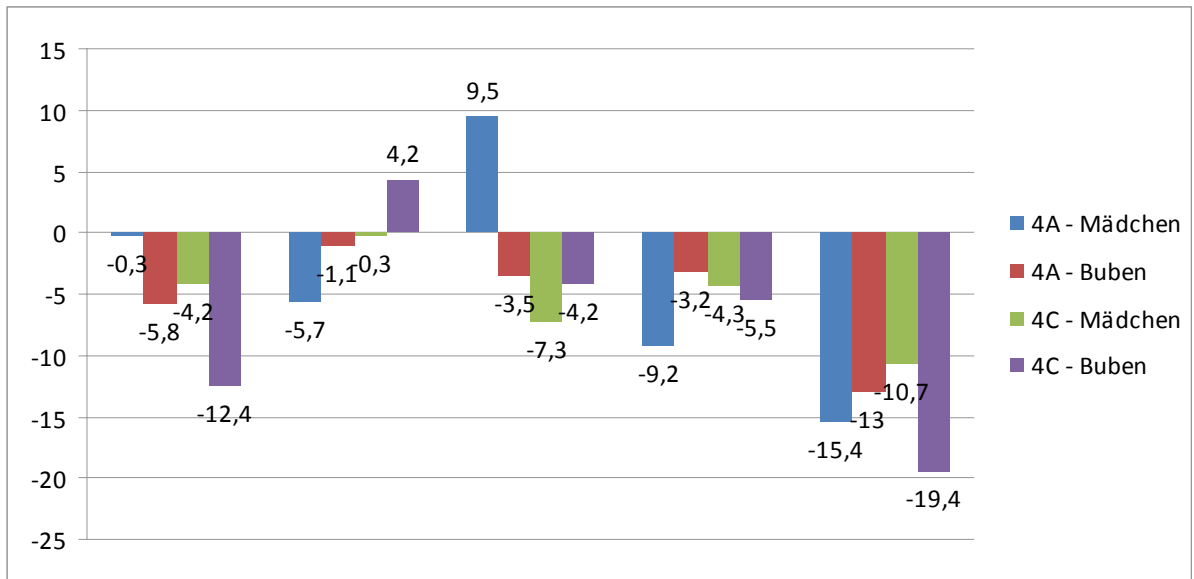


Abbildung 7: Veränderungen nach Geschlecht und Kategorien

Die geschlechterspezifische Analyse der Ergebnisse der zweiten Erhebungsphase ergibt folgendes Bild:

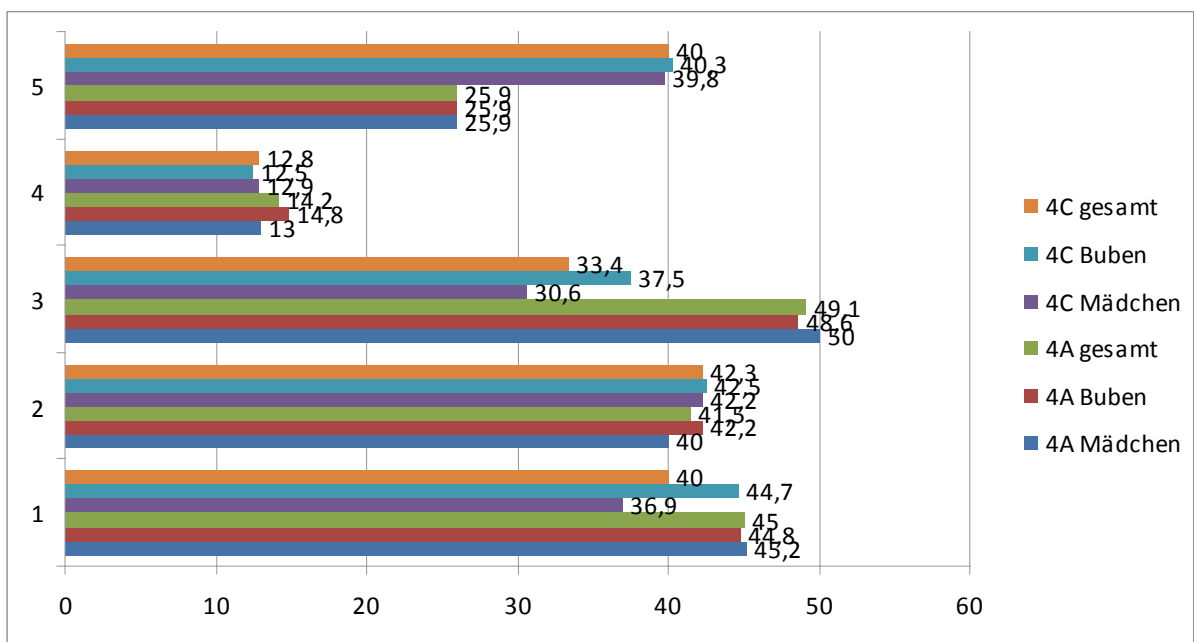


Abbildung 8: Auswertungsphase 2 nach Geschlecht und Kategorien

Die zuvor festgestellten Unterschiede im Antwortverhalten zwischen Mädchen und Buben lässt sich in der Kontrollgruppe (4A) kaum mehr feststellen. Die Differenzen, die in der Versuchsgruppe evident waren, haben sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt teilweise verschoben. In Bezug auf Kategorie 1 (Streit) gibt

es nach wie vor eine auffällige Diskrepanz zwischen den Geschlechtern. In Kategorie 5 (Klassenklima) ist diese jedoch nicht mehr erkennbar. Stattdessen hat sich der zuvor recht geringe Unterschied in Kategorie 3 (Lästern / Schimpfen) vertieft, was kongruent zur in Abbildung 7 dargestellten Veränderung zwischen den Phasen ist.

### **5.1.3 Mögliche Ursachen für die Ergebnisse**

Es lässt sich aufgrund der Daten zwar vermuten, dass die Rituale einen erkennbaren Einfluss auf die Ergebnisse der entsprechenden Kategorien haben, da jedoch auch in der Kontrollgruppe sichtbare Veränderungen festzustellen sind, können als Einflussfaktoren auch allgemeines Lehrerverhalten und die Tatsache, dass in den Zeitraum des Versuches auch das Datum des Notenschlusses vor den Sommerferien fällt, gesehen werden.

Der Aspekt, dass die befragten Kinder bei der zweiten Phase der Erhebung nur noch eine Schulwoche vor den Sommerferien zu absolvieren haben, kann einen positiven Einfluss auf ihre Grundstimmung und ihr Antwortverhalten haben. Auch die Tatsache, dass der Noten- und Leistungsdruck zum zweiten Erhebungsdatum entfällt, könnte auch das soziale Miteinander im Klassenverband positiv beeinflussen.

Jedoch wurden die formulierten Einflussfaktoren im Rahmen dieser Arbeit nicht erhoben und können somit nur vermutet werden.

### **5.1.4 Mögliche Einflussfaktoren**

Bei empirischen Forschungen mit Kindern sind die rasanten Veränderungen nach entwicklungspsychologischen Aspekten nicht außer Acht zu lassen.<sup>246</sup> Deswegen werden folgend einige Störvariablen genannt, um das Problembewusstsein dafür darzulegen, jedoch ohne den Versuch diese miteinzubeziehen, da dies den Rahmen der Studie übersteigen würde. Abgesehen von der individuellen

---

<sup>246</sup> vgl. Heinzl 2000

Ausgangslage der befragten Kinder kann auch die persönliche Entwicklung im Rahmen des Versuchszeitraumes nicht erhoben werden. Dazu zählen auch das Schulleben, das Elternhaus und die individuellen, heterogenen Voraussetzungen, die schulische Organisationsstruktur, die Vorbildwirkung und der Einfluss des Lehrpersonals. Aber auch die Tatsache, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Thematik des bevorstehenden Schulwechsels und die damit verbundene Auflösung des Klassenverbandes fokussiert werden, kann einen nicht zu erhebenden Einfluss darstellen.

## 5.2 Soziogramm

### 5.2.1 Die Versuchsklasse - Teil eins

Die Versuchsklasse besteht aus 20 Kindern im Alter von 9 bis 10 Jahren, wovon 12 Mädchen und 8 Buben sind. In Teil eins der Versuchsreihe sieht die Matrix, welche anhand der Datenerhebung vom 4. April 2011 vor der Einführung der Rituale, erstellt wurde, wie folgt aus:

Matrix																					Erhaltene Wahlen			Rang		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	+	-		S	
1	F Daniel				+	-	+		+				-									4	2	6		
2	G Sarah				+	+	+		+	+			+	+				+	+	+	+	11	0	11	Star	
3	H Andi		+	-			-		+	-			+				+				-	4	4	8		
4	H Melanie			-	-			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	12	12	Schwarzes Schaf		
5	K Katharina								+	+											2	0	2			
6	M Gabriel		+				-		-	+			-			-	-				2	5	7			
7	M Kati				-		-				-	-	+		-		+				2	5	7			
8	M Laura		+	+							-				+						3	1	4			
9	M Tess			+							-		+			-				-	2	3	5			
10	N Julian		-		-	-		+	-		-	-		+	-	-	-	-	-		2	11	13			
11	O Anabel		-				+								+	+			-		3	2	5			
12	P Nina						+		+										-	-	2	2	4			
13	P Selina		-					+	+						+	+					4	1	5			
14	S Andreas																				0	0	0			
15	S Emilia				-							+	+		-					-	2	3	5			
16	S Gerta			+	+	-						+			-					-	3	3	6			
17	T Dorina					+		-			+										2	1	3			
18	U Niklas				+				-					+						+	+	4	1	5		
19	V Etienne							-	-				+						+	+	+	4	2	6		
20	W Elias			-	+						-			+						+	+	4	2	6		
	Gegebene Wahlen	+	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	
		-	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	
		S	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	120	

Abbildung 9: Versuchsreihe 1 – Versuchsklasse

In der Matrix ist ersichtlich, dass Sarah von 11 der 19 Mitschülerinnen bzw. Mitschüler eine positive Stimme erhielt. Sie wurde kein einziges Mal negativ genannt. Im Kontrast und Vergleich dazu erhielten die anderen Kinder dieser Klasse im Durchschnitt 3,8 positive Nennungen. Die am nächsten an Sarahs 11 positive Stimmen herankommende Anzahl an Wahlen, beträgt 4, wodurch sich eine Differenz von 7 positiven Stimmen zwischen Sarah und Kindern mit der zweithöchsten Anzahl positiver Nennungen berechnen lässt. Diese haben allerdings im Unterschied zu Sarah auch mindestens eine und höchstens 4

negative Wahlen erhalten. Dies veranschaulicht, dass Sarah von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ausnahmslos positiv bewertet wird und somit auf sozialer Ebene den höchsten Rang als beliebtestes Klassenmitglied einnimmt.

Im Gegensatz dazu wurde Andreas von keiner einzigen Versuchsperson genannt. Er erhielt zwar keine negative Stimme, aber auch keine positive und ihm ist somit eine Außenseiterposition in dieser Gruppe zuzuordnen. Im Vergleich zu Andreas erhielten alle anderen Kinder mindestens 2 positive und abgesehen von zwei Mitgliedern mindestens eine negative Stimme. Das macht deutlich, dass er von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern nicht wahrgenommen wird, was unterschiedlichen Ursachen zu Grunde liegen kann.

Melanies Position in der Matrix sticht durch die überdurchschnittlich hohe Anzahl an negativen Wahlen hervor. Sie wurde von 12 Versuchspersonen negativ genannt und erhielt keine einzige positive Stimme. Ihr Mitschüler Julian erhielt zwar mit 11 negativen Nennungen ähnlich viele, wurde aber auch zweimal positiv genannt. Damit wird Julian zumindest von zwei anderen Personen positiv bewertet und nicht ausschließlich negativ. Melanie hingegen erhält von 63% ihrer Mitschülerinnen und Mitschülern eine negative Stimme, was beinahe zwei Drittel der Stimmen entspricht. Somit ist sie das schwarze Schaf der Klasse.

## 5.2.2 Die Versuchsklasse - Teil zwei

In Teil zwei der Untersuchung wurde nach dreimonatiger Praktizierung der ausgewählten Rituale erneut ein Soziogramm mit gleichem Kriterium erstellt. In Teil eins der Untersuchung stachen die Kinder Sarah, Andreas und Melanie durch ihre erhaltenen Stimmen hervor. Während Sarah durch die überdurchschnittlich hohe Anzahl an positiver Wahlen und Melanie auf Grund einer überdurchschnittlich hohen Anzahl an negativer Wahlen als Star bzw. schwarzes Schaf identifiziert wurden, erhielt Andreas weder eine positive noch negative Stimme und schien zu diesem Zeitpunkt innerhalb der Klasse die Rolle des Außenseiters innezuhaben.

Die Matrix in Teil zwei der Untersuchung sieht folgendermaßen aus:

Matrix																						Erhaltene Wahlen			Rang
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	+	-	S	
1	F Daniel		-	+	-	+	-	+	+				-					-				4	5	9	
2	G Sarah			+				+	+				+					+				5	0	5	Star
3	H Andi		+		-			-		+	-						+		-			3	4	7	
4	H Melanie		+	-			+			+	-	-					+	-				4	4	8	
5	K Katharina							+		-	+			+						-		3	2	5	
6	M Gabriel		+	-	+		-			-			-			-	-	-				2	7	9	
7	M Kati		-			+				-	-	+	-									2	4	6	
8	M Laura				-	+			+	-			+							-		3	3	6	
9	M Tess		+													-			+			2	1	3	
10	N Julian			-							-	+	+	+		-	-	+				4	4	8	
11	O Anabel		-				-							-	+	+	+	-				3	4	7	
12	P Nina					+	+		-							-	-	-				2	4	6	
13	P Selina		-				+	-							-	+			+			3	3	6	
14	S Andreas		+	-	-					+												2	2	4	
15	S Emilia					+						+										2	0	2	
16	S Gerta		+	+					+	+			-									4	1	5	
17	T Dorina				+	-			+						+							-	3	2	5
18	U Niklas			+	-	+	-												+	+		4	2	6	
19	V Etienne					-	-	-					+				+		+			3	3	6	
20	W Elias		-						-	-	-	-						+	+			2	5	7	
	Gegebene Wahlen	+	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60			
		-	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		60		
	S	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6			120	

Abbildung 10: Versuchsreihe 2 – Versuchsklasse

Es ist ersichtlich, dass es nach der Einführung der Rituale zur Verbesserung des sozialen Klimas und der sozialen Beziehungen über einen Zeitraum von drei Monaten zu signifikanten Veränderungen in der sozialen Struktur der Klasse gab. Sarah, vormals mit 12 positiven Nennungen und keiner negativen Wahl der Star der Klasse, erhielt in Teil zwei der Befragung 5 positive Stimmen. Damit behielt

sie die höchste Anzahl an positiven Wahlen und blieb der Star der Klasse, obwohl sie 7 positive Stimmen weniger als in Teil eins der Untersuchung erhielt. Diese teilten sich allerdings auf die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler auf. Es zeigt, dass die positiven Beziehungen in der Gruppe nun ausgewogener sind und sich nicht auf einzelne Kinder konzentrieren.

Das bestätigt auch der veränderte Rang von Andreas. Als Außenseiter hatte er in Teil eins der Studie keine einzige Stimme, weder positiv noch negativ, erhalten und befand sich am Rand oder viel eher außerhalb der Klassengemeinschaft. In der zweiten Befragung wurde Andreas zweimal positiv und zweimal negativ genannt, was einer durchschnittlichen Bewertung entspricht und zeigt, dass er von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern als Teil der Gemeinschaft wahrgenommen und empfunden wird.

Auch Melanies Position des schwarzen Schafes veränderte sich im direkten Vergleich zu der ersten Datenerhebung. Sie bekam 4 positive und gleich viele negative Bewertungen, womit sie ebenfalls einen durchschnittlichen Rang im Feld ihrer Klassenkameradinnen und Klassenkameraden einnimmt. In Teil eins der Untersuchung hatte sie keine positive und 12 negative Stimmen erhalten, was die große Antipathie der anderen Kinder ihr gegenüber veranschaulichte und zeigte, dass niemand Sympathie ihr gegenüber empfand. Dies hat sich drei Monate später zum positiven verändert.

### 5.2.3 Die Kontrollklasse - Teil eins

Die Kontrollklasse besteht aus 15 Kindern im Alter von 9 bis 10 Jahren, wovon 7 Mädchen und 8 Buben sind. Anders als in der Versuchsklasse wurden in der Kontrollklasse nach der ersten Befragung keine Rituale zur Verbesserung der sozialen Strukturen eingeführt. In Teil eins der Durchführung sieht die Matrix, welche anhand der Datenerhebung vom 4. April 2011 vor der Einführung der Rituale, erstellt wurde, wie folgt aus:

Matrix																	Erhaltene Wahlen			Rang
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	+	-	S	
1	F Christian		+					-								+	2	1	3	
2	H Alexander	+			-			-	-	-						+	2	4	6	
3	H Christina								+	-	-						1	2	3	
4	L Bettina					+	-							+			2	1	3	
5	L Konrad	+					+					-			-		2	2	4	
6	M Gottfried									+		+	+		-		3	1	4	
7	M Ines	+	-	+		-	+				+	-		-	+		5	4	9	
8	M Lisa		+	+	+			+		+	+			+	+		8	0	8	
9	N Jens					-	-	+				+	-	-	+		3	4	7	
10	O Anna			+			-		+	-			+	+			4	2	6	
11	P Oliver		-	-				-	-	-		-	-	-	-		0	8	8	
12	S Florian		-	-	+									-	-		1	4	5	
13	S Sabine		-	-	+					-	+						2	3	5	
14	T Luise		-	-	-	-		+	-		-				-		1	9	10	
15	W Simon		+		+	+	+		+	+		+	+		+		9	0	9	
Gegebene Wahlen		+	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	45			
		-	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		45		
		S	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6			90	

Abbildung 11: Versuchsreihe 1 – Kontrollklasse

In dieser Klasse fand man in Simon und Lisa zwei Stars, welchen keine negative und 9 bzw. 8 positive Nennungen zuteil wurden. Die anderen Kinder ihrer Klasse erhielten im Durchschnitt 1,5 positive Stimmen. Damit galten Simon und Lisa als signifikanter Mittelpunkt ihrer Klassengemeinschaft.

Obwohl es in der Kontrollklasse keinen Außenseiter gab, erhielt Oliver mit 8 negativen Wahlen und keiner positiven Nennung die Position des schwarzen Schafes.



## 5.2.4 Die Kontrollklasse - Teil zwei

Drei Monate später wurden die Schülerinnen und Schüler der Kontrollklasse erneut befragt. Im Gegensatz zu der Versuchsklasse wurden hier keine Maßnahmen zur Verbesserung des Klassenklimas durchgeführt. Die Matrix der zweiten Befragung stellt die sozialen Strukturen der Klasse nun so dar:

Matrix																					
															Erhaltene Wahlen			Rang			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15			+	-	S
1	F Christian		+										+					2	0	2	
2	H Alexander	+						-		-						+		2	2	4	
3	H Christina					-			+	-				+	-			2	3	5	
4	L Bettina		-				-			-	+			+	+			3	3	6	
5	L Konrad	+	-					+				-						2	2	4	
6	M Gottfried				-					+	+	+		-				3	2	5	
7	M Ines	+	-			-					+		-	+				3	3	6	
8	M Lisa			+	+	+	+	+			+	-		+	+			8	1	9	
9	N Jens	-	+	-			+	-	-			+						3	4	7	
10	O Anna				+				+	-				-	+			3	2	5	
11	P Oliver	-		-	-	-	-	-	-	+	-			-	-	-		1	10	11	
12	S Florian			+	-	+									-	+		3	2	5	
13	S Sabine	-		+	+													2	2	4	
14	T Luise		-	-			-	+	-		-	-	-	-	-			1	9	10	
15	W Simon		+			+	+		+	+		+	+					7	0	7	Star
	Gegebene Wahlen	+	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		45			
		-	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			45		
		S	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6				90	

Abbildung 12: Versuchsreihe 2 – Kontrollklasse

Nach wie vor ist Simon mit 7 positiven Nennungen und keiner negativen Stimme der Star der Klasse. Lisa erhielt zwar sogar 8 positive, dafür aber auch eine negative Stimme. Dennoch kann auch ihre Position innerhalb der Gruppe als die des Stars gedeutet werden.

Oliver erhielt im Vergleich zu der Befragung drei Monate zuvor, zwar 1 positive Wahl, allerdings auch 10 negative. Somit hat sich sein Status mit 2 negativen Stimmen mehr in der Zwischenzeit sogar verschlechtert.

### 5.2.5 Erkenntnisse

Nach der ersten Befragung der Versuchsklasse kristallisierten sich drei spezielle Positionen innerhalb der Gemeinschaft heraus. Es gab einen Star, einen Außenseiter und ein schwarzes Schaf.

In der Folge wurden von der Lehrperson die Rituale des Morgenkreis mit warmer Dusche, der Feedback-Runde und des Vorsatznehmens für den nächsten Schultag eingeführt und in den folgenden drei Monaten täglich praktiziert. Ziel dieser Maßnahme war es die sozialen Strukturen der Klasse in ein Gleichgewicht zu bringen, die herausragenden Positionen des Stars und des schwarzen Schafes auszugleichen, den Außenseiter zu integrieren und das Klassenklima im Gesamten zu verbessern. Nach der Praktizierungsphase wurde eine erneute Befragung der Kinder durchgeführt, wodurch folgende Veränderungen in der sozialen Struktur erkannt wurden. Der Star ist nach wie vor beliebt, doch steht nicht mehr mit so großem Abstand zu den Mitschülerinnen und Mitschülern im Mittelpunkt. Der Außenseiter hat eine integrierte Position in der Klassengemeinschaft, welche sich nicht von anderen durchschnittlichen Positionen anderer Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterscheidet. Auch der Rang des schwarzen Schafes veränderte sich signifikant zu einer durchschnittlichen Position mit gleich vielen positiven wie auch negativen Stimmen.

In der Kontrollklasse, in welcher keine vergleichbaren Maßnahmen durchgeführt wurden, sind keine solchen Veränderungen erkennbar. Die Position der Stars und des schwarzen Schafes bleiben unverändert.

Die Auswertung der beiden Befragungen in Teil eins und Teil zwei der Untersuchung in der Versuchs- und der Kontrollklasse zeigt also, dass durch Einführung und Praktizierung von Maßnahmen zur Förderung der Sozialkompetenz eine Verbesserung des Klassenklimas und der sozialen Beziehungen innerhalb eines Zeitraums von drei Monaten möglich ist.

Dennoch ist die Darstellung dieser Veränderung anhand eines Soziogramms nicht kritiklos zu sehen, da die Befragung der Kinder eine Momentaufnahme ist

und daher die Tagesstimmung jeder Versuchsperson einfängt. Daher sind Verfälschungen der Ergebnisse nicht auszuschließen. Möglicherweise hatten Kinder, die normalerweise gut miteinander auskommen, an einem Tag der Befragungen Streit miteinander und dadurch beeinflusste Stimmen abgegeben. Ebenso ist der umgekehrte Fall möglich.

Die Soziogramme geben also keinen eindeutigen und präzisen Querschnitt über die Beziehungen der beiden untersuchten Klassen, aber einen schemenhaften Überblick. Von Bedeutung können daher auch die subjektiven Beobachtungen der Lehrperson während der Untersuchungsperiode sein.

### **5.3 Beantwortung der Forschungsfrage**

**Kann durch den gezielten, regelmäßig angewandten, pädagogisch aufbereiteten Einsatz bestimmter Rituale die soziale Kompetenz und somit das soziale Miteinander innerhalb einer Grundschulklasse verbessert werden?**

Die Studie weist Forschungsergebnisse der Fragebogenerhebung und des Soziogramms auf. Diese Ergebnisse weisen Unterschiede auf und müssen getrennt voneinander interpretiert werden.

Die Forschungsfrage kann nur bedingt beantwortet werden, da die angewandten Methoden unterschiedliche Ergebnisse aufweisen. Die Daten des Fragebogens lassen nur geringe Rückschlüsse in Bezug auf eine Verbesserung der sozialen Kompetenz aufgrund der eingesetzten Rituale zu. Die größten Veränderungen zeigten sich in den Kategorien Streit, Lästern/Schimpfen und Klassenklima, diese wurden durch die Rituale beeinflusst. Allerdings muss angemerkt werden, dass der Unterschied in den Prozentzahlen zur Kontrollgruppe nicht signifikant war.

Im Unterschied dazu sind bei der Auswertung des Soziogramms Verbesserungen im Vergleich zur Kontrollklasse sichtbar. Aufgrund der Ergebnisse des Soziogramms wurde erkennbar, dass nach dreimonatiger Durchführung der Rituale in der Versuchsklasse eine Verschiebung der sozialen Rollen im

Klassengefüge stattgefunden hatte. Vor allem bei den negativ besetzten Rangordnungen, schwarzes Schaf und Außenseiter, gab es positive Veränderungen in der Versuchsklasse.

Kritisch anzumerken ist, dass diese positiven Veränderungen nicht zwangsläufig auf den Einsatz der Rituale zurückzuführen sind. Möglicherweise gibt es viele Faktoren, die eine Veränderung im Sozialverhalten der Kinder beeinflussen. Während des Versuchszeitraumes gab es im Klassengefüge keine Änderungen in Bezug auf die Klassenzusammensetzung, die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer und die methodisch – didaktische Unterrichtsdurchführung. Somit kann davon ausgegangen werden, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Einsatz und der Durchführung der Rituale in der Versuchsklasse und den Verbesserungen des Klassenklimas gibt.

## **5.4 Resumée**

### **5.4.1 Kritik**

Den Methoden könnte kritisch angemerkt werden, dass die Stichprobe aufgrund ihrer Größe nicht als repräsentativ gewertet werden kann. Weiters muss erwähnt werden, dass aufgrund der Forschung mit Kindern auf die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität verzichtet werden muss.<sup>247</sup>

Auch die Tatsache, dass die Testleiterin auch die Klassenlehrerin der Versuchsklasse war, könnte vor allem bei der Befragung mittels Fragebogen dazu geführt haben, dass tendenziell sozial erwünschte Antworten gegeben wurden.

Obwohl die Ergebnisse der ersten Erhebungsphase sowohl bei der Versuchs- als auch bei der Kontrollgruppe eine ähnliche Ausgangslage vermuten lassen, können die Veränderungen in der Versuchsgruppe nicht alleine auf die Rituale zurückgeführt werden, da in beiden Gruppen eine Besserung des sozialen Miteinanders aufgezeigt worden ist.

---

<sup>247</sup> vgl. Heinzl 2000, S. 28

Dabei könnte vermutet werden, dass möglicherweise andere Ergebnisse erzielt würden, wenn der Versuchszeitraum so gewählt würde, dass sowohl der Noten als auch der Leistungsdruck ähnlich konstant gehalten würden. Jedoch konnten diese weiteren, durchaus interessanten Einflussfaktoren nicht erhoben und somit auch in der Auswertung nicht berücksichtigt werden.

Da von den Kindern oftmals reziproke Fragen nicht kohärent beantwortet worden sind, lässt auf eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung schließen, welche in Kapitel 3.1 nach Piaget erläutert wurde.

Allgemein müssen bei der gewählten Forschungsmethode eine Vielzahl von nicht kontrollierten, beziehungsweise nicht kontrollierbaren Störvariablen vermutet werden, die jedoch bei der subjektiven Einschätzung der Wirkungsweise der Rituale auf das soziale Miteinander in der Klasse miteinbezogen werden können. Es konnte auch nicht exakt dieselbe Stichprobe zu beiden Erhebungszeitpunkten befragt werden, da einzelne Schüler bzw. Schülerinnen an den Tagen in der Schule fehlten.

#### **5.4.2 Fazit**

Schule hat nicht nur den Auftrag der Vermittlung von Lerninhalten, sondern soll den Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit bieten, während der Unterrichtszeit soziale Kompetenzen zu erwerben. Ziel dieser Diplomarbeit war es, zu versuchen, den Zusammenhang des Einsatzes von bestimmten Ritualen in einer Grundschulklasse und die Auswirkung derer auf die Sozialkompetenz bzw. auf das Klassenklima zu untersuchen. Aus diesem Grund wurden Erhebungen mittels Fragebogens und Soziogramms durchgeführt.

Aus der wissenschaftlichen Erhebung mittels Fragebogens kann kein direkter Zusammenhang zwischen dem Einsatz der Rituale und der sozialen Kompetenz bzw. des Klassenklimas festgestellt werden. Es gibt zwar Veränderungen in einigen Kategorien, die allerdings nicht ausreichend sind, um gültige Aussagen zu treffen. Auffällig war weiters, dass die Selbst- und Fremdeinschätzung der Schülerinnen und Schüler nicht übereinstimmte.

Sinnvoll wäre möglicherweise, die Studiendauer zu erhöhen und mehrmalige Befragungen sowohl in der Versuchs- als auch in der Kontrollklasse durchzuführen.

Die Auswertung der Daten des Soziogramms lieferte genauere Ergebnisse. Hier konnten in der Versuchsklasse Verschiebungen der sozialen Rollen erkannt werden. Positiv zu erwähnen ist die Tatsache, dass sich nach der dreimonatigen Praktizierung der Rituale die Rollen des „schwarzen Schafes“ und des „Außenseiters“ verändert haben. Kindern, denen bei der ersten Versuchsreihe diese Rollen zuzuschreiben waren, erhielten bei der zweiten Befragung erstmals positive Wahlen wodurch sich ein Wegfall der negativ besetzten Rollen ergab. Im Gegensatz dazu gab es in der Kontrollklasse keine Veränderung der negativ besetzten Rollen.

Rückblickend muss festgestellt werden, dass soziale Kompetenz ein sehr komplexes System darstellt und es dadurch schwierig wird, die einzelnen Faktoren getrennt voneinander zu erheben.

Neben den empirischen Ergebnissen sind daher auch die subjektiven Beobachtungen der Versuchsleiterin von Relevanz.

Die Einführung der Rituale wurde von den Kindern mit Freude, Neugierde und großem Interesse aufgenommen. Die Kinder waren motiviert die Einsetzung der Rituale in das Unterrichtsgeschehen zu unterstützen und wollten ihre Verantwortung wahrnehmen. Alleine durch die Thematisierung der einzelnen Problematiken innerhalb des Klassenverbandes kam es zu einer Veränderung des Problembewusstseins der Schülerinnen und Schüler. Die Kinder waren sichtlich bemühter im höflichen Umgang miteinander, sie wirkten sensibilisierter und reagierten in Konfliktsituationen feinfühlicher. Dennoch muss erwähnt werden, dass es nach wie vor Streitsituationen im Klassengefüge gab, die dann in den Feedbackrunden thematisiert und diskutiert wurden.

Die Durchführung der Rituale forderte seitens der Lehrperson viel Konsequenz, es war notwendig, ihnen im Unterrichtsgeschehen entsprechend Raum und Zeit zu geben, sie somit zu einem fixen Bestandteil des Unterrichts werden zu lassen. Die konsequente Einhaltung der Durchführung der Rituale wurde im weiteren Verlauf von den Kindern teilweise schon eingefordert. Besonders dem Ritual der

„warmen Dusche“ fieberten die Schülerinnen und Schüler mit freudiger Erwartung entgegen.

Nicht nur aufgrund dieser subjektiven Erfahrungen und der Ergebnisse der Studie, zeigt sich, dass der Einsatz von Ritualen im Unterricht wichtig ist. Rituale geben Handlungssicherheit, Strukturieren den Schulalltag, vermitteln ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und fördern die Entwicklung der Individualität.

# Literaturverzeichnis

**Andresen, U.** (2000): So dumm sind sie nicht. Von der Würde der Kinder in der Schule. 9. Aufl. Weinheim/Berlin: Beltz Verlag.

**Atteslander, P.** (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag & GmbH & Co. KG.

**Bastian, J., Combe, A., Langer, R.** (2003): Feedback – Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

**Becker, G.** (2008): Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

**Brüggen, G.** (1974): Möglichkeiten und Grenzen der Soziometrie. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.

**Brunner, R.** (1991): Hörst du die Stille? Meditative Übungen mit Kindern. 8. Auflage. München: Kösel-Verlag GmbH & Co.

**de Boer, H.** (2008): Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess. In: Rohlf, C. et al. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Bortz, J.** (1984): Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Unter Mitarbeit von D. Bongers. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer Verlag.

**Bortz, J., Döring, N.** (2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

**Dudenredaktion** (2005): Duden. Das Fremdwörterbuch. 8., aktualisierte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

**Dudenredaktion** (2007): Duden. Das Fremdwörterbuch. 9., aktualisierte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

**Elbin, E.** (1963): Das Soziogramm der Schulklasse. München: Ernst Reinhardt Verlag.

**Engelmayer, O.** (1964): Das Soziogramm in der modernen Schule. 3. Auflage. München: Chr. Kaiser Verlag.



- Feldmann, D.** (2010): Rituale und Rhythmisierung im Grundschulalltag. Essay. München: GRIN Verlag.
- Feldmann, J.** (2002): 155 Rituale und Phasenübergänge. Verlag an der Ruhr.
- Fengler, J.** (2002): Feedback geben. Strategien und Übungen. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Fischedick, H.** (2004): Die Kraft der Rituale. Lebensübergänge bewusst erleben und gestalten. Stuttgart: Kreuzverlag.
- Franz, C.** (2009): Mediation als Konfliktlösungsmodell in der Grundschule: Chancen und Grenzen. München: GRIN Verlag.
- Freud, S.** (1940): Gesammelte Werke: Totem und Tabu. London: Imago Publishing Co., LTD.
- Garz, D.** (2008): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißner, H., Slembek, E.** (1998): Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Greßierer, H., Hierdeis B.** (2005): Die Klasse. Basis erzieherischer Arbeit. Donauwörth: Auer.
- Grethlein, C.** (2000): Rituale im Schulleben - religionspädagogische Überlegungen zu Chancen und Grenzen. In: Wermke, Michael (Hrsg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht. Münster: LIT Verlag.
- Heinzel, F.** (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München: Juventa.
- Herriger, C.** (1993): Die Kraft der Rituale. Macht und Magie unbewusster Botschaften im Alltag. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Hiebl, H.** (2002): Ritual und Konflikt. Eine Untersuchung des Stellenwerts von Ritualen in Konfliktbewältigungsprozessen anhand ausgewählter Beispiele unter besonderer Berücksichtigung der Yanomamö und Guarani. Wien.
- Hieronimus, U.** (1996): Der Morgenkreis als Unterrichtsbeginn. Praxisbeispiele zur ganzheitlichen Gestaltung des Schulalltags. München: Oldenbourg Verlag GmbH.
- Kaiser, A.** (2001): 1000 Rituale in der Grundschule. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kirsten, R., Müller-Schwarz, J.** (1973): Gruppen-Training. Ein gruppendynamisches Übungsbuch mit 59 Psycho-Spielen, Trainingsaufgaben und Tests. Stuttgart: Deutsche Verlags – Anstalt.

**Klieme, E. et al. (2002):** Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

**Köfl, I. (2007):** Zur Bedeutung von Ritualen in der Pädagogik. Mit einer kritischen Analyse von Ritualen in reformpädagogischen Bewegungen. Universität Wien.

**Kohlberg, L. (2007):** Die Psychologie der Lebensspanne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Kornet, M. (2002):** Sinn und Funktion von Ritualen im gesellschaftlichen Kontext und der Schulpädagogik. München: GRIN Verlag.

**Krieger, D. J., Belliger, A. (1998):** Einführung. In: Belliger, Andréa, Krieger, David J. (Hrsg): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

**Kromrey, H. (1990):** Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 4. Auflage. Opladen: Leske Verlag + Budrich GmbH.

**Moreno, J. L. (1967):** Die Grundlagen der Soziometrie. 2. erweiterte Auflage. Köln: Westdeutscher Verlag.

**Petersen, S. (2001):** Rituale für kooperatives Lernen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Verlag.

**Piaget, J. (1954/1995):** Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Porst, R. (2011):** Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

**Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (2011):** Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Schnell, R., Hill, P. B., Esser, E. (2011):** Methoden der empirischen Sozialforschung. 9., aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.

**Schwander, M. W, Andersen, K. N. (2005):** Spiel in der Grundschule. Multiple Funktionen – maßgebliche Aufgaben. 1. Auflage. Klinkhardt Verlag.

**Soeffner, H.-G. (2004):** Der Alltag der Auslegung: Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Stuttgart: UTB.

**van Gennep, A. (2005):** Übergangsriten. Frankfurt: Campusbibliothek.

**Weinert, F. E. (2002):** Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.

**Wermke, M.** (2000): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht. Münster: LIT Verlag.

**Wolf, W.** (2009): Lehrplan der Volksschule. Wien: Leykam.

**Wulf, C.** (2001): Einleitung. In: Wulf, Christoph, Althans, Birgit et. al.: Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich.

**Wulf, C.** (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript Verlag.

**Wulf, C.** (2008): Rituale. In: Willems, H. (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. (333 - 349). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

**Wulf, C., Zirfas, J.** (2004): Bildung im Ritual: Perspektiven performativer Transritualität. 2.Aufl. In: Wulf, Christoph, Althans Birgit et. al.: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

**Wulf, C., Zirfas, J.** (2004): Performative Welten. Einführung in die historischen, systematischen und methodischen Dimensionen des Rituals. In: Wulf, Christoph, Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Kultur des Rituals. Inszenierung. Praktiken. Symbole. (7 - 48). München: Wilhelm Fink Verlag.

## **Zeitschriften**

**Lurken, M.** (1981): Im Kreis sein. In: Religionspädagogische Praxis, 6.Jg., Heft 2.

**Meier, R.** (1993): Rituale rund um den Körper. In: Grundschule 25/1993, S. 28 - 30.

## Anhang A – Elterninformation



### Liebe Eltern!

Wie einigen von Ihnen sicher bekannt sein wird, studiere ich, Andrea Spendlhofer an der Universität Wien Pädagogik. Im Rahmen meiner Diplomarbeit möchte ich den Einfluss von Ritualen auf das soziale Miteinander in der Klasse untersuchen. Dafür werde ich die Kinder vor und nach dreimonatiger Praktizierung der Rituale mittels eines Fragebogens und eines Soziogramms über ihr soziales Befinden in der Klasse befragen. Beides wird von mir vertrauensvoll behandelt und unterliegt strikter Anonymität. Die Teilnahme an den Befragungen beruht auf Freiwilligkeit und wird nur mit Ihrem Einverständnis durchgeführt.

Ich bitte Sie, die Einverständniserklärung zu unterschreiben und innerhalb einer Woche zu retournieren.

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung! Mit freundlichen Grüßen,**

Andrea Spendlhofer

Hiermit bestätige ich, dass mein  
Kind.....an der Forschung über die  
Förderung von sozialer Kompetenz im Volksschulbereich, im Rahmen einer  
Diplomarbeit an der Universität Wien, teilnehmen darf.

-----

Datum

-----

Unterschrift

## Anhang B – Fragebogen

- Ich bin ein Mädchen.
- Ich bin ein Bub.
  
- Ich bin 9 Jahre alt.
- Ich bin 10 Jahre alt.





**Liebe Schülerin, lieber Schüler,**





in diesem Fragebogen geht es um deine Meinung über die Stimmung in deiner Klasse.

Du kannst offen und ehrlich antworten, denn niemand weiß nachher, wer den Fragebogen ausgefüllt hat.

Bitte lies dir die Aussagen genau durch. Überlege bei jeder Aussage in Ruhe. Du hast genug Zeit, den Fragebogen zu beantworten.

**Kreuze bitte an, was deiner Meinung nach zutrifft.**

				
	Stimmt ganz genau	Stimmt ein bisschen	Stimmt eher nicht	Stimmt gar nicht
In meiner Klasse werden Streitereien ohne Gewalt gelöst.				
Einige in meiner Klasse suchen ständig Streit.				
Wenn ich ehrlich bin, beginne auch ich manchmal zu streiten.				
In meiner Klasse werden einzelne Schüler ausgeschlossen.				
Auch ich habe manchmal das Gefühl, dass ich von meiner Klasse ausgeschlossen werde.				
In meiner Klasse wird viel über andere gelästert oder geschimpft.				

				
	Stimmt ganz genau	Stimmt ein bisschen	Stimmt eher nicht	Stimmt gar nicht
Ich fühle mich in der Klassengemeinschaft wohl.				
In meiner Klasse gibt es keine Kinder die niemand mag.				
Manchmal habe ich das Gefühl, dass mich in meiner Klasse niemand leiden kann.				
Die Kinder in meiner Klasse halten gut zusammen.				
Die Stimmung in meiner Klasse ist gut.				
Einzelne Schüler in meiner Klasse sieht man in der Pause oft alleine.				
Ich habe kaum Freunde in meiner Klasse.				
Ich habe viele gute Freunde in meiner Klasse.				
Während der Pause gibt es oft Streitereien zwischen den Kindern.				
Auch ich streite oft mit anderen Schülern in der Pause.				
Streitereien in meiner Klasse belasten mich.				
Es gibt in meiner Klasse häufig Streitereien zwischen den Kindern.				
Ich würde mir wünschen, dass in meiner Klasse das Klassenklima besser wird.				

	1	2	3	4	5
Ich würde unserem Klassenklima folgende Note geben.					

**Vielen Dank, dass du mitgemacht hast!**

## Anhang C – Soziogramm Befragung

**Simon**

„Welche Kinder aus deiner Klasse möchtest Du zu Deiner Geburtstagsfeier einladen?“ Bitte kreuze nur **3 Kinder** an!

- |                                 |                                 |
|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="radio"/> Christian | <input type="radio"/> Christina |
| <input type="radio"/> Alexander | <input type="radio"/> Bettina   |
| <input type="radio"/> Konrad    | <input type="radio"/> Ines      |
| <input type="radio"/> Gottfried | <input type="radio"/> Luise     |
| <input type="radio"/> Jens      | <input type="radio"/> Lisa      |
| <input type="radio"/> Oliver    | <input type="radio"/> Anna      |
| <input type="radio"/> Florian   | <input type="radio"/> Sabine    |

„Welche Kinder aus deiner Klasse möchtest Du **nicht** zu Deiner Geburtstagsfeier einladen?“ Bitte kreuze nur **3 Kinder** an!

- |                                 |                                 |
|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="radio"/> Christian | <input type="radio"/> Christina |
| <input type="radio"/> Alexander | <input type="radio"/> Bettina   |
| <input type="radio"/> Konrad    | <input type="radio"/> Ines      |
| <input type="radio"/> Gottfried | <input type="radio"/> Luise     |
| <input type="radio"/> Jens      | <input type="radio"/> Lisa      |
| <input type="radio"/> Oliver    | <input type="radio"/> Anna      |
| <input type="radio"/> Florian   | <input type="radio"/> Sabine    |

**Vielen Dank, dass du mitgemacht hast!**

# Anhang D – Lebenslauf

## PERSÖNLICHE DATEN

**Name:** Andrea Spendlhofer  
**Geburtsdatum:** 25. Juni 1982 in Wien

## AUSBILDUNG

1988-1992	Volksschule Weikendorf
1992-1996	Hauptschule Gänserndorf
1996-1999	Handelsschule Gänserndorf
1999-2002	International Business College, Handelakademie, Wien 12
2002-2005	Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien 21, Ausbildung zur Volksschullehrerin
2005-2007	Akademielehrgang zur diplomierten Betreuerin für lese- und rechtschreibschwache Kinder, Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien 21
Seit 2005	Diplomstudium der Pädagogik, Hauptuniversität Wien

## WISSENSCHAFTLICHE TÄTIGKEIT

Wissenschaftliches Praktikum bei respect - Institut  
für Integrativen Tourismus und Entwicklung

## BERUFLICHE TÄTIGKEIT



März 2003 - März 2009

Austro Control Wien

Seit April 2009

Volksschullehrerin in der VS Strasshof

Oktober 2010 – Februar 2012

Vortragende an der VHS Strasshof für  
Deutsch Integrationskurse

### **SPRACHKENNTNISSE**

Englisch in Wort und Schrift

Spanisch in Wort und Schrift

## **Anhang E – Kurzfassung**

Diese Arbeit setzt sich mit der Ritualthematik und der Sozialkompetenz von Kindern auseinander, sowie der Erhebung des Zusammenhangs zwischen Einsatz von Ritualen und Verbesserung der sozialen Kompetenz innerhalb eines Klassenverbandes. Zunächst wird die Ritualthematik dargestellt, es werden Definitionsansätze und Begriffsabgrenzungen vorgenommen, Merkmale und Funktionen von Ritualen thematisiert und Rituale bzw. Ritualtheorien im historischen und im schulischen Kontext beleuchtet. Anschließend wird auf den Themenbereich der sozialen Kompetenz eingegangen, auf dessen Möglichkeiten der Förderung im schulischen Bereich sowie auf entwicklungspsychologische Aspekte des kindlichen Sozialverhaltens. Mittels quantitativer Forschungsmethoden (Fragebogen, Soziogramm) soll dann versucht werden, einen Zusammenhang zwischen der Verwendung von Ritualen in einer Grundschulklasse und der Steigerung der sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in dieser Schulklasse herzustellen. Als Stichprobe dient eine 4. Klasse einer Grundschule. Um Vergleichswerte zu erhalten, werden die Befragungen mittels Fragebogens und Soziogramms ebenfalls in einer Kontrollklasse derselben Grundschule durchgeführt.

Die Ergebnisse der Befragung werden anschließend dargestellt und interpretiert.

## **Abstract**

This thesis concerns itself with rituals and the social competence of children, empirically analysing the correlation between the use of rituals and the improvement of children's social competence within a school class. First, the subject matter of rituals is presented. Different definitions of the concept are distinguished, and aspects and functions of rituals are analysed both in historic and educational regard. Afterwards the topic of social competence is presented. It is shown how such competence can be fostered in school education and how a child's social behaviour is influenced by developmental-psychological phenomena. Utilising qualitative research methods (questionnaires, sociogram) the correlation between employing rituals in a primary school 4<sup>th</sup> grade and the development of the children's social competences is investigated. In comparison, the development of the social competence of a control group of children in a class where no rituals are utilised is analysed as well. The results of the survey are then described and interpreted.

## **Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit eigenständig verfasst habe. Die für die Entstehung der Diplomarbeit verwendete Literatur wurde ausnahmslos im Literaturverzeichnis angegeben.

Wien, 2012

Unterschrift: \_\_\_\_\_