



Rhythmik: handlungsorientiert, mehrdimensional, ästhetisch

Ein gestalterisches Verfahren
in der Pädagogik und der Heilpädagogik

Alice Thaler-Battistini



EDITION
SZH/CSPS

HfH REIHE 39

Alice Thaler-Battistini

Rhythmik: handlungsorientiert, mehrdimensional, ästhetisch

Ein gestalterisches Verfahren in der Pädagogik und der Heilpädagogik

Alice Thaler-Battistini

Rhythmik: handlungsorientiert, mehrdimensional, ästhetisch

Ein gestalterisches Verfahren in der Pädagogik
und der Heilpädagogik

© 2024
Edition SZH/CSPS

2. Auflage

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna

Coverbild und Kapitelbilder: Edith Stocker
Umschlag und Satz: Monika Feller
Lektorat: Daniel Stalder

ISBN Print: 978-3-905890-39-6
ISBN E-Book: 978-3-905890-41-9 (.pdf)

Die Verantwortung für den Inhalt der Texte liegt bei der jeweiligen Autorin/beim jeweiligen Autor.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz 4.0 International (BY-NC-ND).



Edubook stellt alle Produkte ausschliesslich in der Schweiz her;
dies vollumfänglich klimaneutral und auf FSC®-zertifizierten Papieren.



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1 Einleitung	11
2 Hintergründe und Ausgangspunkte	17
2.1 Rhythmus – eine ästhetische Kategorie	18
2.2 Rhythmische Gesetzmässigkeiten	18
2.2.1 Was aber ist Rhythmus?	19
2.3 Rhythmik und Rhythmus als Grundbegriffe der Ästhetik	21
2.3.1 Ursprung und Geschichte der Rhythmik als Profession	22
2.4 Zürcher Rhythmik – Scheiblauer-Rhythmik	29
3 Menschenbilder und Denkmodelle	35
3.1 Seinsweisen	38
3.2 Angeborene Anlagen: Fähigkeit zur Beziehung, zur Wahrnehmung und zur Bewegung	39
3.3 Fähigkeiten oder Kompetenzen	39
3.3.1 Soziale Kompetenz	40
3.3.2 Körperliche Kompetenz	41
3.3.3 Musikalische Kompetenz	41
3.3.4 Logisch-mathematische Kompetenz	42
3.3.5 Figural-räumliche Kompetenz	42
3.3.6 Sprachliche Kompetenz	43
3.4 Verschränkung von Innen- und Aussenwelt	44
3.5 Unwillkürliche Organisation der Wahrnehmung	47
3.5.1 Sinn und Bedeutung	47
3.5.2 Selektive und subjektive Wahrnehmung	49
3.5.3 Figur und Grund	50
3.5.4 Symbol, Symbolik, Symbolisierung	53

4	Rhythmik – ein gestalterisches Verfahren	61
4.1	Erlebnis- und Gestaltungskategorien	62
4.1.1	Erlebniskategorien: Erleben, Erkennen und Benennen	62
4.1.2	Gestaltungskategorien: Experimentieren, Erfinden, Improvisieren und Komponieren	65
4.1.3	Unterbrechen, Umschalten, Durchhalten	67
4.2	Relationen zwischen Musik und Bewegung	68
4.2.1	Musik	69
4.2.2	Bewegung	70
4.2.3	Analogie der Parameter von Bewegung und Musik	73
4.3	Medien	76
4.3.1	Personale Medien	76
4.3.2	Handlungsmedien	77
4.3.3	Technische Medien	77
4.3.4	Materialmedien	78
5	Unterrichtsgestaltung und fachdidaktische Prinzipien	87
5.1	Lernen	87
5.1.1	Positives Lernen	89
5.2	Fachdidaktische Prinzipien	90
5.2.1	Verbindungen von Musik und Bewegung	91
5.2.2	Prozess und Produkt	93
5.2.3	Das Gestalterische – das Gestalten – die Transformation	95
5.2.4	Mehrperspektivische Sichtweise	98
5.2.5	Beanspruchungswechsel	99
5.2.6	Aufgabenbereiche	100
5.2.7	Lernfelder	107
5.3	Aufgaben – Aufgabenstellung	110
5.3.1	Aufgaben: Spiele, Übungen, Aufforderungen, Anleitungen	110
5.3.2	Aufgabenstrukturen	112
5.3.3	Aufgabenfindung und -entwicklung mit Gegenständen	116
5.3.4	Graduelle Veränderung	119
6	Schluss	125
	Literaturverzeichnis	129
	Filmverzeichnis	137
	Information zur Autorin	139

Vorwort

Was ist Rhythmik? Diese Frage begleitet mich seit Beginn meiner Ausbildung zur Rhythmikpädagogin und lässt mich bis heute nicht los. Befeuert von den Aussagen von Mimi Scheiblauber, «Rhythmik ist gar vielerlei» und «die Rhythmik ist immer das oder so, wie der Einzelne es eben auffasst» (Scheiblauber, 1968), ging es mir in meiner Lizentiatsarbeit und in dem zusammen mit Alice Thaler verfassten Buch *Selber denken macht klug* (2001) um die Frage, inwiefern Scheiblaubers Einschätzungen zur Rhythmik ihre Richtigkeit haben.

Anknüpfend an Scheiblaubers Aussage «Sälber tänke macht gschiid!», stellte ich als erste Antwort die «Scheiblauber-Rhythmik» als ein (heil-)pädagogisches Verfahren dar, das ausgehend von Musik und Bewegung Kinder und Jugendliche dazu anregt und ermutigt, selbst zu handeln und zu denken (Bühler, 1996). Die zweite umfassendere und differenziertere Antwort auf die Frage findet sich im Buch *Selber denken macht klug*. Darin halten wir – Alice Thaler und ich – gemeinsam den Kern der Rhythmik in einer einzigen Aussage fest: «Ein Mensch bewegt einen Menschen.» Die Hintergründe und wie, in welchem Kontext, warum und womit dies in der Rhythmik geschieht, legten wir darin dar.

Die dritte Antwort wird nun bereits im Titel der hier vorliegenden gänzlich überarbeiteten und erweiterten Darstellung der Rhythmik von Alice Thaler-Battistini auf den Punkt gebracht: *Rhythmik: handlungsorientiert, mehrdimensional, ästhetisch*. Ihr gelingt die bisher überzeugendste und umfassendste Darstellung dessen, was Rhythmik im Kern ausmacht. Wesentliches, wie zum Beispiel die Bedeutung gestalterischer Prozesse, die Darstellung fachdidaktischer Prinzipien oder Rhythmus als Grundbegriff der Ästhetik zu verstehen, tritt in den Vordergrund und der Facettenreichtum der Rhythmik kommt zum Ausdruck. Bereits der Titel des vorliegenden Buches weist darauf hin, dass Scheiblaubers Aussage, «Rhythmik ist gar Vielerlei», ihre Richtigkeit hat.

Handlungsorientierung ist ein Bezugspunkt, der allen Menschen Zugang zur Rhythmik ermöglicht, auf *vielfältigste* Weise die eigenen Potenziale zu erkunden und Kompetenzen zu erwerben. Scheiblauber (1966) sagte dazu:

«Wir haben niemanden gefunden, mit dem nichts anzufangen war!» Rhythmik eignet sich also ideal dafür, unterschiedlichste Adressatengruppen, unter anderem Menschen mit schwersten Behinderungen, anzusprechen.

Durch einen mehrdimensionalen Zugang zum einzelnen Menschen kann sichergestellt werden, dass immer Bezugspunkte zu den Potenzialen und Ressourcen gefunden werden können, um diese zu fördern. *Vielseitig* gestaltet sich im Rhythmikunterricht die Begegnung mit der Welt, mit Dingen, mit sich selbst und anderen Menschen. «Wenn man ein Kind vor sich hat, das nicht versteht, muss man es in Bewegung setzen, damit es fähig wird, Zusammenhänge zu erkennen» (ebd.). Die Rhythmik bietet vielseitigste Möglichkeiten der Förderung und Unterstützung von Lernprozessen – immer ausgehend von den vorhandenen Kompetenzen der Lernenden.

Das Ästhetische ist bedeutsam, bei der Gestaltung der Lernumgebungen, der Auswahl der Materialien, der Musik oder dem Einsatz von Bewegung. Im Unterricht geht es auch um eine Sensibilisierung für die Ästhetik des sinnlichen Angebotes, deshalb bezieht dieser immer die Sinne, rhythmische Gegebenheiten sowie gestalterische Möglichkeiten mit ein. In diesem Sinne ist das Ästhetische ein wichtiger Bezugspunkt für gestalterische Prozesse und unterstützt dazugehörige Aktivitäten wie das Sich-Bereitmachen, Innehalten, Stillwerden, Wahrnehmen, Erkunden, Experimentieren, Spielen, Geschehenlassen, Sich-Festlegen, Verdichten, Verändern, Wiederholen oder Darstellen. Auch hier betont Scheiblaue: «[Die] Fähigkeit zum Gestalten ist immer vorhanden» (ebd.). Rhythmik ermöglicht die Begegnung mit Ästhetischem und befähigt dazu, sich *vielseitig* auszudrücken.

Bereits Professor Heinrich Hanselmann erkannte 1926 das Potenzial der Scheiblaue-Rhythmik und regte sie an, auch das heilpädagogische Feld zu erschliessen. Diese Tätigkeit, die Arbeit mit kleinen Kindern und die Auseinandersetzung mit psychologischen Fragen brachten Scheiblaue auf den Weg zur Einfachheit. Es gelang ihr, ein Verfahren auszugestalten, das «Vierlei» ermöglicht. Scheiblaues Weg zur Einfachheit und ihre Hinwendung zum Pädagogischen, hin zu «einfachen» fachdidaktischen Prinzipien wie dem Erleben, Erkennen und Benennen oder dem Unterbrechen, Umschalten und Durchhalten – und insbesondere der Hinwendung zur Heilpädagogik – haben sich bis heute bewährt und wurden auch weiterentwickelt. So stehen mit diesem neuen Buch das konzeptuelle Rüstzeug und fachdidaktische Hinweise zur Verfügung, das Rhythmikerinnen und Rhythmikern, Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Regellehrpersonen und weiteren Interessierten vielseitige Wege und Ansatzpunkte aufzeigt, wie Rhythmik im Unterricht eingesetzt werden kann.

Dass dieser Grundlagentext zur Rhythmik gemeinsam von der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) und dem Schweizer Zentrum für Heilpädagogik (SZH) publiziert wird, ist äusserst erfreulich. Umso mehr, als damit an die langjährige Tradition und Bedeutung, die Rhythmik und ästhetische Bildung in der Heilpädagogik haben, angeknüpft wird. Dieser Text ist insbesondere auch als Hinweis auf das Potenzial zu lesen und zu verstehen, das dieses handlungsbezogene, mehrdimensionale und ästhetische Verfahren für die Heilpädagogik hat.

Ariane Bühler, März 2019

Literatur

- Scheiblauber, M. (1968). Rhythmik ist gar vielerlei [aufgezeichnet von S. Muischneek]. *Lobpreisung der Musik: Blätter für Musikerziehung und für allgemeine Erziehung*, 27, 3–5.
- Bühler-Brandenberger, A. (1996). *Sälber tänke macht gschüid. Das pädagogische Verfahren «Scheiblauber-Rhythmik» als ein Teilbereich des sonderpädagogischen Angebotes*. [Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit] Sonderpädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Bühler, A. & Thaler, A. (2001). *Selber denken macht klug. Das gestalterische Verfahren Rhythmik in der Heilpädagogik*. Luzern: Edition SZH/SPC.

Filme

- Ursula oder das unwerte Leben* (1966). Mertens, R. & Marti, W. (Regie). Zürich: Teleproduction.

1 Einleitung

Freiheit von der Geschichte gibt es nur durch die Freiheit zur Geschichte, in der ich – im Blick auf den möglichen und notwendigen Trend zur Zukunft hin – das Vergangene reflektierend durchdringe.

W. Schulz (2001)

Vor etwa 20 Jahren entstand aus der Verbindung der beruflichen Interessen von Ariane Bühler und mir das Buch mit dem Titel *Selber Denken macht klug* (2001). Darin reflektierten wir unsere praktischen Erfahrungen und theoretischen Auseinandersetzungen mit einer Rhythmik, die wir am Zürcher Rhythmikseminar (Musikhochschule Zürich) studiert hatten. Ariane Bühler schrieb nach ihrer Diplomierung und einigen Jahren Praxiserfahrung in Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen an der Universität Zürich bei Prof. Dr. Heese ihre Lizentiatsarbeit unter dem Titel *Sälber tänke macht gschid! Das pädagogische Verfahren «Scheiblauser-Rhythmik» als ein Teilbereich des sonderpädagogischen Angebotes*. Basierend auf der Analyse der Arbeit von Scheiblauser arbeitete sie die konzeptionellen Hintergründe der Rhythmik zürcherischer Prägung heraus. Ich selbst habe bei Mimi Scheiblauser diplomiert, unterrichtete an verschiedenen Schulen und Ausbildungsstätten im In- und Ausland – so auch 20 Jahre lang am Heilpädagogischen Seminar Zürich (heute Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, HfH) – und engagierte mich in diversen Tanz- und Theaterprojekten. Als Co-Autorin von Ariane Bühler legte ich damals in unserem gemeinsamen Buch die methodischen und didaktischen Strukturen des Fachs frei. Das Buch traf auf positive Resonanz und ist seit einigen Jahren vergriffen. In letzter Zeit häuften sich die Fragen nach einer Neuauflage. Nach reiflicher Überlegung entschlossen sich der Verlag *Edition SZH/CSPS* des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik (SZH), Ariane Bühler und ich zu einer umfassenden Überarbeitung. Erfreulicherweise wurde das Projekt von der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik unterstützt, sodass der vorliegende Titel auch wieder in der gemeinsam von Verlag und Hochschule herausgegebenen HfH-Reihe erscheinen kann.

Die Überarbeitungen und Erweiterungen ergaben sich aus den vertieften Einsichten, die ich im Studium der Kunstwissenschaft und der Philosophie gewonnen habe, und deren grosse Relevanz für die pädagogische und heilpädagogische Praxis. Vor diesem Hintergrund, verbunden mit den

Kenntnissen spezieller praktischer Anwendungsbereiche der Rhythmik zürcherischer Provenienz, entstand das vorliegende, neue Buch mit dem Titel *Rhythmik: handlungsorientiert, mehrdimensional, ästhetisch*.

Der bisherige Titel war inspiriert von der zentralen Zielsetzung Mimi Scheiblausers, «die Kinder zum Denken zu bringen». Diese Aussage hat nach wie vor ihre Gültigkeit, denn noch immer gehört es zu den Zielen des Rhythmik-Unterrichts, zum Denken anzuregen. Einem Denken, das sich aus dem Mut zum Fragen stellen, zum Experiment, zur Selbständigkeit und dem Mut zu Fehlern speist und Neugierde ebenso umfasst wie Handlungsfähigkeit oder die Freude am Ungewohnten. Ein Denken auch, das auf einem sinnlichen, körperlichen, geistigen und sozialen Lernen basiert. Ebenfalls weiterhin unverändert bleibt, dass Rhythmik als gestalterisches Verfahren nach qualitativen und nicht quantitativen Kriterien zu beurteilen ist.

Während also der alte Titel – *Selberdenken macht klug* – ein Ziel formulierte, markiert der neue Titel – *Rhythmik: handlungsorientiert, mehrdimensional, ästhetisch* – die inneren Aktions- und äusseren Wirkungsweisen. Die Handlungsorientierung verweist auf ein ganzheitliches Lernen, das «Kopf, Herz und Hand» oder zeitgemässer formuliert: kognitive, affektive und motorische Ressourcen von Menschen jeder Altersstufe anspricht und fördert. Zudem unterstreicht die Handlungsorientierung die Eigenaktivität und eine individuelle Handlungsfähigkeit, die sich sowohl im Unterricht als auch im Alltag spiegeln kann.

Die Mehrdimensionalität wiederum verweist darauf, dass das Geschehen in der Rhythmik in einem Koordinatensystem zu verorten ist, das von einem humanistischen Menschenbild und von systemisch-konstruktivistischen Denkmodellen getragen wird. Sie weist auch darauf hin, dass das Spektrum der Ziele, die formuliert und verfolgt werden können, viele Nuancen zwischen basaler Förderung und künstlerischer Produktion umfassen.

Mit dem Attribut «ästhetisch» ist schliesslich nicht primär ein Geschmacksurteil im Sinne von «schön» gemeint, sondern ein Ästhetik-Verständnis, das von der Lehre sinnlicher Erkenntnis ausgeht. Rhythmik ist ästhetisch, da sie immer Schulung der Sinne und zugleich sinnliche Schulung und Förderung ist. Sie ist jedoch auch ästhetisch, wenn Ästhetik in der Bedeutung von *Theorie der Kunst* verstanden wird. Denn bevor *Rhythmik* als Verfahren zur Bildung und Schulung eingesetzt wurde, wurde *Rhythmus* als eine Kategorie der Ästhetik verstanden. Die Entdeckung des Rhythmus und seiner Gestaltungskräfte leistete damals einen wesentlichen Beitrag zu den Theorien über Gesetzmässigkeiten der Künste und ihrer Verbindungen sowie zu naturwissenschaftlichen und psychologischen Entwicklungen. (Sie

werden im Text erwähnt.) Es sind also zwei Ebenen, die das Ästhetische im Titel begründen: Ihre Herkunft und die Anwendung der Rhythmik als Sinnesschulung.

Die Kapitel orientieren sich an den Fragen, woher die Idee, die Rhythmik als Disziplin zu begreifen, stammt (Kap. 2: Hintergründe und Ausgangspunkte), was die theoretischen und pädagogischen Grundlagen dieser Disziplin sind (Kap. 3: Menschenbild und Denkmodelle), auf was ihre praktischen Grundlagen beruhen (Kap. 4: Rhythmik – ein gestalterisches Verfahren) und wie die Praxis gestaltet werden kann (Kap. 5: Unterrichtsgestaltung und fachdidaktische Prinzipien). Bemerkenswerterweise stösst die Vorzeit der Rhythmik respektive der Begriff des Rhythmus zumindest im deutschsprachigen universitären Umfeld in den letzten Jahren auf ein grosses Interesse, auf das im ersten Kapitel hingewiesen wird. Daraus ergeben sich interessante neue und unvorhergesehene Perspektiven für Rhythmikerinnen und Rhythmiker. Das zweite Kapitel schliesst mit einem Akzent auf der Zürcher Rhythmik, der von Scheiblauer entwickelten Rhythmik. Seit dem Jahr 2002 wird Scheiblauer zu den bedeutenden Heilpädagoginnen und Heilpädagogen des 20. Jahrhunderts gezählt (Klein, 2002). Dank ihres Pioniergeistes hat sich die Rhythmik als gestalterisches Verfahren in der Pädagogik und vor allem in der Heilpädagogik weit über die Schweiz hinaus verbreitet.

Die Denkfiguren, an denen sich das pädagogische Handeln orientiert, werden im dritten Kapitel beschrieben. Die Themen, die aus *Selber Denken macht klug* übernommen wurden, werden ausführlicher behandelt. Insbesondere wurden Überlegungen zu Symbol, Symbolik und Symbolisierungen aufgenommen, mit dem Ziel, darauf aufmerksam zu machen, dass die Mittel der Rhythmik – Musik, Bewegung/Tanz, Gestalten (Zeichnen und «Bauen») – wie die Kunst generell, selbst grosse Symbolsysteme sind, die primär etwas zeigen oder zu Gehör bringen und nicht etwas sagen oder sprechen. Ihre Bedeutungen und Wirkkräfte sind sprachlich kaum fassbar. Doch sie können im Tun erfahren werden und wirken sich in vielen Formen auf den Rhythmik-Unterricht aus.

Im vierten Kapitel wird die Rhythmik als gestalterisches Verfahren thematisiert. Es mag verwundern, dass darin die von Scheiblauer geprägten methodischen Schritte, die mit einprägsamen Stichworten wie «Erleben», «Erkennen», «Benennen» oder «Unterbrechen», «Umschalten», «Durchhalten» bezeichnet werden, wieder Gewicht erhalten. Sie haben allerdings nie an Aktualität verloren, doch während sie in rhythmikfremden Gebieten äusserst populär sind, trat ihre Bedeutung in der Praxis der Rhythmik etwas in den Hintergrund. Die Einfachheit der Stichworte jedoch sollte nicht darüber hin-

wegtäuschen, dass mit ihnen ganz grundsätzliche Fähigkeiten auf den Punkt gebracht werden, ohne die weder gestalterische Aktivitäten noch künstlerische Produktionen noch Lernen möglich sind.

Das fünfte Kapitel ist am umfangreichsten und enthält fachdidaktische Prinzipien, die auf dem Hintergrund der Bedingungen für positives Lernen in gebündelter Form dargestellt werden. Eine Veränderung gegenüber der Vorgänger-Publikation betrifft die Begrifflichkeit: Neu werden «Lernfelder» als fächerübergreifende und sich an Handlungskonzepten orientierende Konzepte (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2018) den Aufgabenbereichen übergeordnet. Sie umfassen diese und vereinfachen die methodisch-didaktische Gliederung, die nun durch Aufgaben, Aufgabenbereiche und Lernfelder gekennzeichnet wird.

In der Rhythmik bzw. der Beschreibung ihrer Vorgehensweisen und Wirkmechanismen ist die Suche nach einer einheitlichen Fachterminologie auch hundert Jahre nach ihrem Entstehen und 50 Jahre nach Mimi Scheiblausers Tod noch immer nicht abgeschlossen. Terminologien sind Teil einer Fachsprache und es braucht Zeit, bis sie selbstverständlich verwendet und geläufig werden. Das vorliegende Buch versteht sich auch in dieser Beziehung als Vorschlag.

Ein spezielles terminologisches Problem konnte auch diesmal nicht umgangen werden: Der Ausdruck «Gestalt» durchzieht in verschiedenen Zusammenhängen und Bedeutungsfärbungen alle Teile des Buches. Während der Begriff aus wahrnehmungspsychologischer Perspektive primär «die (gute) Gestalt» bezeichnet, wird er verstanden als «Gestaltung» oder attributiv als «gestalterisch» in einem ganz anderen Kontext verwendet. Gestaltung und gestalterisch beziehen sich da auf Modi des Ausdrucks, die zum Bedeutungsfeld von kreativ, schöpferisch, künstlerisch gehören. In diesem Sinne ist er auch im Untertitel des Buches zu verstehen.

Doch die Terminologie ist nur eines der Probleme, die mit dem Beschreiben der Prozesse, die die Rhythmik als gestalterisches Verfahren in der Pädagogik und der Heilpädagogik prägen, verbunden sind. Grundsätzlich problematisch ist der Umstand, dass etwas durch die Sprache vereinfacht und reduziert wird, das selbst vielschichtig ist und immer mehr enthält, als das, was durch die Sprache darüber vermittelt werden kann. Das führt zu unbeabsichtigten, aber unvermeidbaren Vergröberungen oder Verkürzungen des eigentlichen Geschehens. Das, was beschrieben wird, ist zwar *Rhythmik*, aber nie das *Ganze der Rhythmik*. Auch in dieser Beziehung ist es zutreffend, dass das Ganze mehr und etwas anderes ist, als die Summe aller Teile. Damit verglichen ist das Problem der Redundanzen geringer. Doch ohne die Wieder-

holung von gewissen Dingen kommt eine mehrperspektivische Darstellung eines mehrperspektivischen Sachverhalts nicht aus. Hier ist die Nachsicht der Leserinnen und Leser gefragt.

Natürlich gibt es Themen, deren Berücksichtigung lohnend gewesen wäre, die es aber nicht ins Buch geschafft haben. Dies betrifft insbesondere die gestalterischen Transformationen, die zwar erwähnt, aber nicht ausgearbeitet werden. Eine systematische Darstellung der Möglichkeiten des zeichnerischen Gestaltens und Visualisierens von musikalischen und bewegungsmässigen Abläufen, die in ihrem eigenen Wert und nicht nur als Übergangsprodukt zum Beispiel von der Bewegung zur Musik auftritt, hätte den Rahmen dieser Publikation gesprengt. Das Gleiche gilt für das in der *Rhythmik* fast selbstverständliche Vorkommen synästhetischer Prozesse. Auch sie wurden nicht thematisiert.

Auf eine letzte und einschneidende Veränderung gegenüber dem Vorgängerbuch *Selber denken macht klug* muss hier allerdings noch hingewiesen werden: Aus der Co- wurde eine einfache Autorschaft. Ariane Bühler war aus beruflichen Gründen gezwungen, auf das aktive Mitschreiben am Projekt zu verzichten. Sie hat jedoch jeden Schritt des neuen Textes begleitet. Ich danke ihr herzlich für die konstruktive Kritik, die sie geleistet hat, und für die Aufmunterungen. Ohne sie wäre das Buch nicht fertiggestellt worden. Der Text wird begleitet von Edith Stockers Fotografien, deren Ästhetik auf zeitlose Weise zwischen abstrakter und gegenständlicher Darstellung changiert und damit die Mehrdimensionalität der *Rhythmik* spiegelt. Ich bin ihr für die Überlassung der Bilder sehr dankbar.

Mein Dank gilt auch dem Verlag *Edition SZH/CSPS* des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik (SZH), insbesondere Herrn Daniel Stalder, der die Entstehung dieses Buches in die Wege geleitet und mit grosser Achtsamkeit und äusserst einfühldem Textverständnis betreut hat. Dem Verlag möchte ich ausserdem für die Gestaltung der Abbildungen danken. Und abschliessend danke ich Frau Barbara Fäh (Rektorin), Frau Chantal J. Deuss (Gleichstellung, Diversity & Publikationen), Herrn Carlo Wolfisberg (Leiter des Instituts für Behinderung und Partizipation) und allen von der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH), die das Projekt von Anfang an unterstützt haben.



2 Hintergründe und Ausgangspunkte

Was ist der Rhythmus?

Der Rhythmus ist die Architektur des Seins,
ist die innere Dynamik, die ihm Form gibt,
ist das Wellensystem, welches das ‹Sein›
dem ‹Anderen› entgegensendet,
ist der reine Ausdruck der Lebenskraft.

Der Rhythmus ist der Schock,
der die Vibration erzeugt,
er ist die Kraft, die durch die Sinne hindurch
uns an der Wurzel des Wesens packt!

L. S. Senghor (1957)

Zu sagen, dass Rhythmik als berufliche Fachdisziplin mit Musik und Bewegung zu tun hat, ist trivial. Weniger trivial ist es, zu präzisieren, inwiefern Musik – geordnete Schallereignisse aus Klängen, Tönen, Geräuschen – und Bewegung – verstanden als zur Natur des Menschen gehörend – interagieren. Doch um zu erklären, weshalb aus dieser Verbindung in der Rhythmik künstlerische, pädagogische und heilpädagogische Ziele und Zwecke anvisiert und wie sie erreicht werden können, muss weiter ausgeholt werden. Denn auch Rhythmik beruht, wie jede Handlung auf Denkfiguren, auf gewissen persönlich und fachlich geprägten Einstellungen dem Menschen und der Welt gegenüber sowie auf gesellschaftlichen und kulturellen Werten und Normen, die Teil unserer Einstellungen sind. Sie wirken sich auf jedes Tun aus und beeinflussen sowohl das Verständnis von Rhythmik als auch die Gestaltung des Unterrichts wesentlich.

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Denkfiguren vorgestellt, die die Praxis der Rhythmik zürcherischer Provenienz grundieren. Sie bestehen aus einem humanistischen Menschenbild und aus systemisch-konstruktivistischen Ansätzen, die im dritten Kapitel aus verschiedenen Richtungen konkretisiert werden. Doch der Einstieg ist dem Rhythmus als Namensgeber und zentralem Wirkungsgegenstand der *Rhythmik* gewidmet.

2.1 Rhythmus – eine ästhetische Kategorie

Wir werden in Rhythmen hineingeboren, wir leben inmitten von Rhythmen, Rhythmen begleiten und bestimmen unser ganzes Leben. Die Zeit wird rhythmisch gegliedert: in Jahreszeiten, Tag und Nacht, Lebensjahre, Feste, Stundenpläne, Schulstunden und so weiter. Räume sind rhythmisch gestaltet: die Natur, Bäume, Enge und Weite zwischen den Dingen, Ornamente, Bauwerke oder Städte. Der menschliche Körper baut sich rhythmisch auf und ist von Rhythmen bestimmt, wie das Ein- und Ausatmen, der Herzschlag, die Menstruationszyklen, der Alterungsprozess oder die Erneuerungsprozesse der Haut zeigen. Beziehungen unterliegen rhythmischen Abläufen: Nähe und Distanz, dialogischer Austausch, Gemeinsamkeit und Individualität, Halten und Loslassen. Bewegungsabläufe sind rhythmisch gestaltet, wie dies bei Tänzen und Fortbewegungsarten deutlich wird. Und schliesslich unterliegt auch die Sprache bestimmten Rhythmen: in Melodik, Metrik, Satzgliederung oder Schriftbild.

Nicht nur die hier aufgezählten, sondern grundsätzlich alle Abläufe, ob natürlicher oder technischer Art, können zeitlich und räumlich durch Rhythmen strukturiert werden. Diese Gliederungen sind entweder direkt sinnlich erfahrbar oder können durch technische Hilfsmittel wahrnehmbar gemacht werden. In diesem Sinne ist Rhythmus eine ästhetische Kategorie und bildet als solche ein Untersuchungs- und Beurteilungskriterium für zeitliche und räumliche Geschehnisse oder Ereignisse aller Art. Auch der Rhythmik-Unterricht stellt ein solches Geschehnis dar, denn er wird von äusserlich gegebenen, zeitlichen und räumlichen Bedingungen als auch in seinem inneren Verlauf zeitlich und räumlich gegliedert. Somit ist Rhythmus als ästhetische Kategorie auch ein massgebendes Beurteilungskriterium für die Rhythmik als Unterrichtsform.

Da Rhythmus ein multisensorisch erfahrbares Phänomen ist, wurde er zu einem Paradigma in Bereichen wie Tanz, Musik, Psychologie, Kunst, Soziologie und Philosophie; für Verläufe und Abläufe also, die sich ganz unterschiedlich manifestieren.

2.2 Rhythmische Gesetzmässigkeiten

Den rhythmischen Erscheinungen in allen Lebensbereichen ist der Mensch jedoch nicht einfach ausgeliefert, er gestaltet sie auch. Er wirkt auf das rhythmische Geschehen seiner Umwelt ein, verändert und strukturiert sie. Er be-

stimmt die Rhythmen von Tag und Nacht, stellt Agenden und Stundenpläne her und beeinflusst mit räumlichen Rhythmen durch Bauten und Raumplanung unsere Lebensweise. Wir alle setzen uns über natürliche Rhythmen hinweg – all dies hat Einfluss auf unser Sein. Rhythmen bestimmen heisst Einfluss nehmen und mitbestimmen. Und dort, wo oberflächlich keine festgelegten Ordnungen vorhanden sind, zum Beispiel im Lärm, in Wolkenzügen oder im Durcheinander von Objekten, stellen wir Strukturen her und bilden Muster und Rhythmen. Es ist kaum anders möglich, weil das Verlangen nach rhythmischen Abläufen in physiologischen und biologischen Bedingungen liegt. Es ist die innere menschliche Natur, die nach Strukturen und Rhythmen verlangt (Bartsch, 2005).

2.2.1 Was aber ist Rhythmus?

Es gibt unzählige Varianten von Rhythmusdefinitionen. «Einer vorsichtigen Schätzung zufolge gibt es mehr als 50 verschiedene Bedeutungen des Rhythmus-Begriffes. Der Begriff wird benutzt von Philosophie, Psychologie, Graphologie, Psychotherapie, Medizin, Biologie, Geschichtswissenschaft, Architektur, den Bildenden Künsten, Darstellender Kunst, Pädagogik, Sprachwissenschaft, Musikwissenschaft, Musiktherapie, Leibeserziehung, Gymnastik, u. v. a. m.» (Konrad, 1984, S. 17). Diese Vielfältigkeit der Begriffsverwendung spiegelt sich in der Unübersichtlichkeit der Definitionen oder Rhythmuskonzepte (Naumann, 2005, S. 11). Daran hat sich nichts geändert. Doch neue Darstellungsformen sind dazugekommen. Während beispielsweise im Videoclip zum Lied *Rhythm is a dancer* von Snap! (1992) technisch generierte, repetitive Rhythmen die menschlichen Bewegungen bestimmen,¹ zeigt der Clip zum gecoverten Stück von Breathe Carolina und Dropgun feat. Kaleena Zanders aus dem Jahr 2017 ausschliesslich menschliche Bewegungsrhythmen zeitgenössischen Tanzstils² und die Version von Alex Christensen und The Berlin Orchestra,³ ebenfalls von 2017, die Visualisierung polyrhythmischer Strukturen von Stadtlandschaften und Bewegungsabläufen. Was im eingangs aufgeführten Motto des senegalesischen Dichters Leopold S. Senghor (1957) mit

¹ Videoclip zum Originalsong von Snap!: *Rhythm is a dancer*, <https://www.youtube.com/watch?v=KkhGkRahU6g> [Zugriff am 26.3.2019].

² Videoclip zum Coversong von Breathe Carolina und Dropgun feat. Kaleena Zanders: *Rhythm is a dancer*, <https://www.youtube.com/watch?v=xxvN4b42RAQ> [Zugriff am 26.3.2019].

³ Videoclip zur Coverversion von Snap! *Rhythm is a Dancer* von Alex Christensen & The Berlin Orchestras <https://www.youtube.com/watch?v=jHdbmEGgyNg> [Zugriff am 5.4.2019].

dichterischer Emphase beschrieben wurde, klingt einige Jahrzehnte später im Refrain von *Rhythm is a dancer* sehr ähnlich:

Rhythm is a dancer
It's a soul companion
You can feel it everywhere
Lift your hands and voices
Free your mind and join us
You can feel it in the air

Beide Texte bieten keine Definitionen, sondern stellen poetische Beschreibungen des Phänomens Rhythmus dar: Er ist «Wellensystem», «Schock», «Kraft», «Tänzer», «Seelengefährte». Aus diesen Beschreibungen lässt sich eine extensive Bedeutung des Begriffs Rhythmus ableiten, die für die Rhythmik sinnvoll und praktikabel ist: Rhythmus ist physisch und psychisch erfahrbar. Er besteht in einem dynamischen Prozess, der sich weder auf «Dauerverhältnisse» noch auf «metrische Gewichte» im Sinne der Musiktheorie (Hinrichsen, 2005, S. 143–147) beschränken lässt, von dem aber gesagt werden kann, dass er in der *Bewegung zwischen zwei Polen* stattfindet.

Es ist nicht Lust oder Unlust, Sommer oder Winter, schwarz oder weiss allein, sondern das Kraftfeld zwischen den Polen, welches sich wie die Energie eines Blitzes zwischen zwei verschieden geladenen Spannungsträgern zeigt. Pole, Extreme, Ideen, Impulse werden durch die in ihnen stehenden Gegensätzlichkeiten zu einem lebendigen Wirkungsfeld. Wörter werden durch ihren Bezug zu anderen lebendig, eine Bewegung durch eine fixe Umgebung sichtbar und Töne oder Schläge durch ihre Pausen bedeutsam. (Hegi, 1986, S. 39)

Rhythmus ist also weder das Eine noch das Andere, sondern als ein dynamisches Dazwischen, als ein «Feld» und etwas Zyklisches zu verstehen. Wiederholung *und* Wechsel, Wiederholung *der* Wechsel – beides kennzeichnet Rhythmus. Erst wenn zwischen Gegensätzlichkeiten ein Austausch stattfindet, der sich wiederholt und auch bei grosser Variabilität erkennbar bleibt, manifestiert sich rhythmisches Geschehen. Dabei können die Zeitspannen eines Zyklus oder eines wie auch immer gearteten Hin und Hers von aller kürzester oder allerlängster und für Menschen nicht erlebbarer Dauer sein – sie sind eine notwendige Bedingung für jede Art von Rhythmus. Ohne Zeitlichkeit kann Rhythmus nicht entstehen. Genauso wenig ohne Räumlichkeit. Visualisierungen von Rhythmen als Kurven und Wellen machen deutlich, dass Rhythmus nicht nur eine *Zeit-Raum-Gestalt* hat, sondern eine solche ist. Ein räumliches Hervortreten und Sich-Zurückziehen, wie dies

zum Beispiel in architektonischen oder melodischen Linienführungen und Akzenten sichtbar oder hörbar werden kann, gehört ebenso untrennbar zu seinen Charakteristika wie die Zeitlichkeit. Zum Rhythmus gehören ein auch räumlich konkretisierbares Beginnen und Enden, ein Wiederbeginnen und Wiederenden. Oder anders ausgedrückt: Zu einem Rhythmus gehört ein Verlauf mit Vergangenheit und Zukunft, dessen Gegenwart in eben diesem Verlauf liegt. Damit soll unterstrichen werden, dass Rhythmus eben nicht dualistisch zu verstehen ist, auch wenn von «Polen» oder «Gegensätzlichkeiten» die Rede ist. Rhythmus ist auch nicht nur ein Element formaler Gestaltung, weder in der Musik noch in der bildenden Kunst, sondern das, «was den Dualismus von Form und Inhalt unterläuft, indem es ihn durchquert» (Viehöfer, 2015, S. 1).

Diese Gesetzmässigkeiten und Eigenschaften von Rhythmus sind die Grundlagen aller rhythmischen Erscheinungsformen und können (oder müssen) selbstverständlich auch auf allen Ebenen des Rhythmik-Unterrichts berücksichtigt werden, sowohl in der Planung eines Langzeitunterrichts als auch der Durchführung einzelner Lektionen, in thematischen Sequenzen ebenso wie in einer Folge von Aufgabenstellungen. Überall da gilt es, mit rhythmischen Wechseln zu arbeiten. Weil die Erscheinungsformen und Wirkungsweisen von Rhythmen so unterschiedlich sind, steht auch der Begriff *Rhythmik* in verschiedenen Bedeutungszusammenhängen.

2.3 Rhythmik und Rhythmus als Grundbegriffe der Ästhetik

Der Begriff *Rhythmik* ist einerseits eine Sammelbezeichnung für die Regulierung von Bewegungsabläufen, seien sie natürlicher oder künstlicher Art und als solcher in allen Lebens-, Wissenschafts- und Kunstbereichen zu finden. Es gibt eine Rhythmik des Vitalen ebenso wie eine des Maschinellen oder eine Rhythmik der Bildgestaltung – immer sind damit bestimmte Erscheinungsweisen von Rhythmen zusammengefasst. Andererseits steht der Begriff für eine eigenständige musisch-künstlerische Fachdisziplin, die generell als *künstlerisches Arbeitsprinzip* sowie als *gestalterisches Verfahren* in Pädagogik und Heilpädagogik eingesetzt wird.

Der Begriff *Ästhetik* hat im Laufe seiner langen Begriffsgeschichte viele Bedeutungsveränderungen durchlaufen (vgl. dazu Nida-Rümelin & Betzler, 1998). Im Zusammenhang mit Rhythmik wird Ästhetik primär in traditioneller Weise als Lehre von der sinnlichen Erkenntnis verstanden. Sensorische Erlebnisse, die die Grundlage des Lernens bilden, sind immer von äs-

thetischer Qualität. In diesem Sinne bezieht sich auch die Zuschreibung der Rhythmik als *ästhetisch* auf die sinnlichen Prozesse, die sich in ihr abspielen. Damit Rhythmik jedoch insgesamt als ästhetisches Angebot gelten kann, müssen sowohl das Angebot als auch das sinnliche Erleben selbst reflektiert werden, denn Reflexion ist fester Bestandteil einer so verstandenen Ästhetik (Reicher, 2005, S. 13–17). Ästhetik meint hier also nicht die Lehre vom Schönen, deren Bedeutungsgeschichte entlang philosophischer Traditionslinien verläuft. Ästhetisch ist hier auch keinesfalls mit «schön» oder «gefällig» zu verwechseln. Die traditionell dritte Bedeutung von Ästhetik als Theorie der Kunst, die als eigenständige philosophische Disziplin vor allem seit der Entgrenzung des Werk- und Kunstbegriffs und bis heute kontrovers diskutiert wird, kann dann für die Rhythmik relevant sein, wenn der Unterricht als künstlerisch und seine Produkte als Kunst verstanden werden wollen.

2.3.1 Ursprung und Geschichte der Rhythmik als Profession

Die Wurzeln der professionalisierten Rhythmik finden sich in den gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und künstlerischen Umbrüchen und den daraus entstehenden neuen Tendenzen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Sucht man heute nach einer Metapher für die historische Entwicklung der Rhythmik als Fachdisziplin, so drängt sich das Bild eines Baumes auf: Eine sehr ausgebildete Krone mit ausladenden Ästen und vielen Verzweigungen, die von einem Stamm getragen wird, der in eine Pfahlwurzel mündet, die kaum Seitenwurzeln aufweist. Dafür ist sie sehr kräftig und kann, so die botanische Beschreibung, in tiefen Schichten gründen.

Auf die Rhythmik übertragen ist klar, was für die Krone steht: Es sind all die vielen unterschiedlichen beruflichen Ausprägungen, die vielen verschiedenen Arbeitsbereiche und Schwerpunkte, die sich in den letzten hundert Jahren international entwickelten und schliesslich die Vielfalt des Berufsfeldes ausmachen. Und dass der Name des Musikpädagogen und Komponisten Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), des Initiators der Rhythmik im deutschsprachigen Raum, mit der Wurzel symbolisiert wird, scheint in Fachkreisen eine Selbstverständlichkeit zu sein. Die Breite seiner Wirkung ist denn auch beeindruckend. Wer nach Künstlern sucht, die sich früh für die rhythmische Gymnastik interessierten oder von Jaques-Dalcrozés Methode inspiriert wurden, findet eine Liste namhafter Bühnenkünstler von Rudolf von Laban bis Konstantin S. Stanislawski und vielen anderen (Hausam-

mann, 1994). Auch die pädagogischen und heilpädagogischen Anwendungsbereiche der Rhythmik zeugen bis heute von der Gültigkeit und Entwickelbarkeit der Idee. Dass sie bereits von Jaques-Dalcroze selbst angeregt wurden, lässt sich in seinem Bericht *Blind Children and Eurhythmics* von 1934 (Jaques-Dalcroze, 1934) oder auch in einem historischen Essay, in dem das Wirken von Jaques-Dalcroze in Frankreich nachgezeichnet wird, nachlesen (Sourisse, 2010). Allerdings wurde vom historischen und vor allem wissenschaftlich-künstlerischen Umfeld Jaques-Dalcrozes – in der Baum-Metapher bildet dieses Umfeld die tiefe Erde, aus der die Wurzeln die Nahrung ziehen – in den einschlägigen Fachbüchern zur Rhythmik als Musik- und Bewegungserziehung kaum etwas tradiert.

Dazu gehört, dass auch die politischen Wirren, die das Europa des ausgehenden 19. Jahrhunderts umwälzten, unerwähnt bleiben. Knappe Hinweise dazu finden sich nur in *Emile Jaques-Dalcroze et son temps* (Berchtold, 2005, S. 1). Im Artikel «Das musikbewegte Hellerau» von Elisabeth Danuser (2008) wird der gesellschaftliche Hintergrund erwähnt und darauf aufmerksam gemacht, dass die Ausgrabungen des Archäologen Heinrich Schliemann (1822–1890), der in den Jahren 1872 bis 1876 das sagenumwobene Troja entdeckte und einen Griechenboom auslöste, den Zeitgeist ästhetisch beeinflussten (Danuser 2008, S. 45–46), was sich in der Geschichte des Monte Verità nachlesen lässt, zu dessen Künstlerkolonie auch Schülerinnen und Schüler von Jaques-Dalcroze gehörten (Fondazione Monte Verità, o. J.). Differenziertere und umfangreichere Ausführungen zur geschichtlichen Aspekte vor der Entwicklung der eigentlichen Rhythmik finden sich auf *Rhuthmos*, einer international und transdisziplinär orientierten Onlineplattform (www.rhuthmos.eu), deren Fokus jedoch auf der Gegenwart liegt.

In der vor allem an der Praxis orientierten Fachliteratur wurde nicht tradiert, dass Rhythmus in der Zeit vor 1900 als paradigmatisches Strukturelement eine wichtige Rolle spielte. Doch bereits mit einem kurzen Blick in die Zeit vor der Entstehung der *Rhythmik* als Disziplin lässt sich vor dem Hintergrund des seit einiger Zeit bestehenden neuen europäischen Diskurses über Rhythmus, seiner Geschichte und seiner wiederentdeckten Relevanz ein Bogen in die Gegenwart schlagen.

Die Jahrzehnte vor der Entstehung der eigentlichen *Rhythmischen Gymnastik* oder *Eurhythmics*, wie die Methode von Jaques-Dalcroze 1912 in Deutschland und in den Vereinigten Staaten von Amerika genannt wurde (Jaques-Dalcroze, 1912, S. 5), sind geprägt von Neuerungen und Umbrüchen in allen Lebensbereichen: Die Elektrifizierung, Maschinisierung und Industrialisierung hatten alle einen äusserst grossen, wenn nicht gar übermächt-

tigen Einfluss auf die natürlichen Rhythmen, die bisher Lebens-, Tages- und Arbeitsabläufe bestimmten. Folgerichtig wurden die Auswirkungen der nun künstlich veränderbaren Einteilung von Tag und Nacht und der Anpassung menschlicher Handlungen und Bewegungen an maschinelle Rhythmen sowie die grundsätzliche Beschleunigung des Alltags untersucht. Diese Analysen fanden in verschiedenen wissenschaftlichen und künstlerischen, insgesamt ästhetisch und sensorisch orientierten Gebieten statt. Beispielsweise wurden Präzisionsinstrumente zur Untersuchung der Rhythmen von Atmung, Herzschlag und Puls entwickelt (1859 von Jules Marey), menschliche und tierische Bewegungsrhythmen mit der neu entwickelten Phasenfotografie (1890 von E. Muybridge) oder mit Filmstills (1890 von Marey) in kleinste Sequenzen zerlegt. 1894 erschienen eine Habilitationsschrift unter dem Titel *Psychologie und Ästhetik des Rhythmus* (Meumann, 1894) sowie die ersten in der experimentellen Psychologie gewonnenen Resultate gestalttheoretischer Erkenntnisse (Christian von Ehrenfels, 1890). Im Zusammenhang mit der letzteren Publikation diente die Transponierbarkeit von Melodien als Beleg dafür, dass so etwas wie ein aus Teilen zusammengesetztes Ganzes besteht, dass als solches (die Melodie) mehr oder jedenfalls etwas Anderes ist, als die Summe seiner Teile (die einzelnen Töne). Musikalisch-metrische Rhythmen waren also die tragende Basis einer psychologischen Theorie. Diese Einsichten spiegeln sich im Menschenbild, das eine pädagogisch und heilpädagogisch akzentuierte Rhythmik bestimmt.

Die Aufzählung ist nicht vollständig, doch sie zeigt, inwiefern Rhythmus und Bewegung den Zeitgeist die Jahrzehnte vor und nach 1900 beeinflussten. Das lässt sich auch in Kunstwerken nachweisen: Der berühmte, von Rhythmus bestimmte Pinselduktus eines Vincent van Gogh (1853–1890) ist dafür ebenso ein Beispiel wie die von sehr unterschiedlichen Mustern durchdrungenen Raumverunklärungen in den Gemälden von Eduard Vuillard (1868–1940). Bewegung und Rhythmus bildeten auch die paradigmatische Verbindung von Malerei und Musik, die Wassily Kandinsky (1866–1944) als einer der Begründer der abstrakten Malerei in seinen bis heute richtungsweisenden Schriften darstellte. Kandinsky (1926) ging es explizit darum, «Pulsierungen [im Lebenden] vernehmbar zu machen» (S. 167).

Polyrhythmik und Polytonalität sorgten für Skandale, ausgelöst durch Werke der Komponisten der Wiener Schule, so zum Beispiel die Uraufführung des *Le Sacre du Printemps* von Igor Strawinsky (1882–1971) im Jahr 1913, choreografiert von Vaslav Nijinski. Dass sich auch die Kunsttheorie mit dem Rhythmus befasste, belegt eine Dissertation mit dem Titel *Die Lehre*

vom Rhythmus in der Ästhetik der bildenden Künste (Drost, 1919). Diese Ästhetik veränderte sich gerade grundsätzlich, mimetische Konzepte wurden aufgegeben – zum Beispiel in Gemälden von Paul Cézanne (1839–1906) oder im Kubismus, der von Pablo Picasso (1881–1973) und Georges Braque (1882–1963) entwickelt wurde und nicht nur die Grenzen der einzelnen Kunstsparten sprengte, sondern die Grenzen zwischen den Sparten und Genres aufhob. Marcel Duchamps Bild *Akt eine Treppe herabsteigend Nr. 2* von 1912, ein an neuen fotografischen Techniken orientiertes, durchrhythmisierendes Gemälde, gilt als Schlüsselwerk der Moderne und führte ebenso zu Skandalen wie seine *Readymades* und seine Travestien, die die Kunstwelt vollends revolutionierten.

Malerei und Tanz verbanden sich nicht nur thematisch, sondern oft auch personell. Ein berühmtes Beispiel dafür ist Sophie Taeuber-Arp (1889–1943), eine von Laban ausgebildete Tänzerin, die zugleich Malerin und Kunsthandwerkerin war. *Bohème* war ein Lebenskonzept (Foitzik Kirchgraber, 2003, S. 66–68), Rhythmus, Bewegung und Kunst waren dessen Ingredienzen. Und natürlich spiegelten sich die durch die Industrialisierung verursachten Umwälzungen auch in der Literatur, wo neue Erzählstile und -rhythmen mit sogenannten assoziativen Bewusstseinsströmen und Montage-techniken polyperspektivisch neue Themen zum Ausdruck brachten. «Dass rhythmische Strukturen unverzichtbare Bestandteile jeder ästhetischen Form darstellen» (Naumann, 2005, S. 7), wird selbst in der hier erfolgten rudimentären Zusammenschau auf die Zeit vor den historischen Anfängen der rhythmischen Gymnastik deutlich.

Vor diesem Hintergrund und in dieser geistigen Atmosphäre eines überall stattfindenden Umbruchs und der Betonung von Bewegung und Rhythmus in all seinen Erscheinungsformen lebte und wirkte Jaques-Dalcroze. Es kann davon ausgegangen werden, dass er einige der damaligen wissenschaftlichen Forschungsergebnisse kannte. Dass er mit den zeitgenössischen Kunstströmungen und der spartenübergreifenden Suche nach neuen Ausdrucksmitteln vertraut war, ist gewiss. So schrieb er zum Rhythmus als Paradigma und Vergleichskategorie zwischen den Künsten in *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze* (1912, S. 60) Folgendes:

One of the most marked tendencies of modern aesthetic theory is to break down the barriers that convention has erected between the various arts. The truth is coming to be realized that the essential factor of poetry, painting, sculpture, architecture and music is really of the same quality, and that one art does not differ from another in anything but the method of its expression and the conditions connected with that method.

Er meinte also nicht nur, dass es die ästhetische Theorie sei, die die konventionellen Grenzen zwischen den Künsten auflöse, sondern dass man bald verstehen werde, dass der wesentliche Faktor von Poesie, Malerei, Skulptur, Architektur und Musik die je gleiche Qualität habe und nur die Methode des Ausdrucks sowie die methodischen Bedingungen die Künste unterscheide. Und er führte weiter aus: «This common basis of the arts is more easily admitted than defined, but one important element in it – perhaps the only element that can be given a name – is rhythm» (ebd.).

Jaques-Dalcroze postulierte hier sehr früh, dass der Rhythmus das benenn- und nachweisbare Element sei, mit dem die Künste miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Er beschränkte diese Wirkmächtigkeit des Rhythmus ausdrücklich nicht auf die Verbindung von Tanz und Musik – ganz im Gegenteil. Liest man nämlich das erste der obenstehenden Zitate genau, entdeckt man, dass weder Tanz noch Bewegung damals (1912) unter den von Jaques-Dalcroze erwähnten Künsten vorkommt.

Rhythmus fungierte als Grundbegriff der Ästhetik. Manifest wurde diese Auffassung 1911, im grossen Saal des Festspielhauses in Hellerau, das aus der engen Zusammenarbeit zwischen Jaques-Dalcroze, dem Bühnenbildner und Theatertheoretiker Adolphe Appia (1862–1928) und dem Architekten Heinrich Tessenow (1876–1950) entstand. Dieser Ort nahe bei Dresden war Teil der Utopien der Moderne wie das Bauhaus, das etwa zur gleichen Zeit in Weimar entstand und ebenfalls mit reformpädagogischen Absichten und der Vorstellung eines alle Künste verbindenden Gesamtkunstwerks ästhetische Erziehung leistete, diese allerdings nicht auf Bühnenkünste, sondern auf Handwerk und Kunstgewerbe stützte (Bauhaus Kooperation, o. J.). Zu den Hintergründen der Entwicklung der *Rhythmik* gehören diese kulturellen und gesellschaftlichen Suchbewegungen: Kunsterziehungs- und Jugendbewegung, Reformpädagogik, neue Tendenzen in Malerei, Theater und schliesslich doch auch im Tanz (Ausdruckstanz) sowie Konzeptionen zum Gesamtkunstwerk (Szeemann, 1983). Teil der Kunsterziehungsbewegung wiederum war die Rhythmusbewegung, die um 1890 in Deutschland und den USA entstand und – wie schon dem Namen zu entnehmen ist – für die *Rhythmik* von besonderer Bedeutung war. Allen diesen Bemühungen lag ein ungebrochener erzieherischer Optimismus zugrunde, der getragen wurde von einem Glauben an die Möglichkeit, durch die Erziehung menschlichen Fortschritt zu begünstigen. Damit war aber nicht nur der Fortschritt äusserer Lebensumstände, sondern zugleich eine Verinnerlichung gemeint, was die Bezogenheit auf die Transzendenz miteinschloss (Siegenthaler, 1992, S. 4). Leben wurde verstanden als schöpferische Kraft, die mehr umfasste als der Ver-

stand zu fassen vermag. François Delsarte (1811–1871), der «geistige Vater» der Rhythmusbewegung, der Jaques-Dalcroze um fast zwei Generationen vorausging, postulierte, dass zwischen seelischer und körperlicher Bewegung exakt feststellbare Beziehungen bestünden. Mit seinen Untersuchungen zur Verbindung von Sprache/Gesang, Bewegung und Musik revolutionierte er Schauspiel- und Bühnenkünste. Seine von ihm entwickelte neue Gymnastik, die mittels Tanz- und Körperkultur ebenfalls wieder zu einer «ideal humanity» hinführen wollte, beeinflusste die Vertreterinnen und Vertreter der amerikanischen Rhythmusbewegung (Günther, 1979, S. 35). Durch die Amerikanerinnen Isadora und Elizabeth Duncan, Genevieve Stebbins und Bess Mensendieck beeinflussten amerikanische Tendenzen in den Bühnenkünsten (vor allem im Ausdruckstanz) die europäische Rhythmusbewegung, von der sich in Deutschland im Wesentlichen zwei Hauptrichtungen entwickelten. Die eine ging von Jaques-Dalcroze aus, der an die Methoden Delsartes anknüpfte und zum eigentlichen Begründer der Rhythmik im deutschsprachigen Raum wurde. Seine Basis war die Musik, die er mit Körperbewegung erfahrbar machte: Die rhythmische Gymnastik, eine neue Art der Musikerziehung, entstand. Für Jaques-Dalcroze war Rhythmus primär ein geistiges und willensmässiges Phänomen, was ihm prompt Kritik vonseiten der «Münchener Rhythmusrebell» einbrachte. Sie gingen im Gegensatz zu ihm vom Rhythmus des Körpers aus, der sich auch ohne Musik darstellen lässt, und sahen im Rhythmus ein irrationales, körperhaftes Phänomen. Die wichtigsten Vertreter dieser Richtung waren der Philosoph Ludwig Klages (1872–1956), der Schriftsteller Hans Brandenburg (1885–1986), die Tänzerin Mary Wigman (1886–1973) und der Pädagoge Rudolf Bode (1881–1970). Letzterer war sozusagen der Hauptantagonist von Jaques-Dalcroze und stellte ab 1933 seine Auffassung von Rhythmik in den Dienst des Nationalsozialismus. Die deutsche Rhythmusbewegung zerfiel bald in zahlreiche Richtungen. Doch Jaques-Dalcrozés Entdeckungen wirkten sich über seine Zeit hinaus auf die Musikerziehung, den modernen Tanz, die moderne Choreografie und die Bühnengestaltung aus.

Die frühen Einsichten in die paradigmatische Funktion des Rhythmus scheinen in den letzten Jahren wiederentdeckt und für unsere Zeit, die ebenfalls von weitgehenden Erneuerungen und Umbrüchen geprägt ist, reaktiviert zu werden. Belege dafür sind Titel von Tagungen und Publikationen wie *Rhythmus. Spuren eines Wechselspiels in Künsten und Wissenschaften* (Naumann, 2005), *Rhythmus, Harmonie, Proportion: zum Verhältnis von Architektur und Musik* (Brandt & Gott dang, 2010), *Anschauung versus Erlebnis. Der Rhythmus in der deutschsprachigen Kunstforschung um 1900* (Vasold, 2012),

Rhythmus und Moderne (Tagung des Konstanzer Exzellenzclusters «Kulturelle Grundlagen von Integration 2011», Tagungsbeiträge in Konsersmann & Westerkamp, 2013), *Rhythmus-Balance-Metrum. Formen raumzeitlicher Organisation in den Künsten* (Grüny & Nanni, 2014) oder *Bild, Ton, Rhythmus* (Blümle, Bredekamp & Bruhn, 2014), *Rhythm in it: Vom Rhythmus in der Gegenwartskunst* (Schuppli, 2013), *Den Rhythmus neu denken* (Viehöver, 2015) sowie universitäre Projekte, die der Frage nachgehen, «weshalb sich der Rhythmus als Grundbegriff der Ästhetik nach 1900 nicht hat durchsetzen können» (Gibhardt, 2018). Die Übersicht ist nicht vollständig, doch die Titel belegen das neu erwachte Interesse am Phänomen Rhythmus in all seinen Erscheinungsformen. Die Chancen, die darin für die Erweiterung der Professionalisierung der *Rhythmik* enthalten sind, liegen auf der Hand: Die Vernetzung des praktischen Erfahrungsreichtums mit reflektierten wissenschaftlichen Theorien und mit Kunst.

Rhythmus ist, das ist ihm inhärent, eine ästhetische, das heisst, sinnlich erfahrbare Kategorie. So kann Rhythmus sowohl gehört, gesehen oder gefühlt als auch hör-, sicht- oder fühlbar gemacht werden. Die vor rund hundert Jahren disziplinenübergreifende, künstlerische und wissenschaftliche Beschäftigung mit Rhythmus hatte Teil an Entwicklungen, deren Niederschlag sich bis weit in das 20. Jahrhundert nachweisen lassen. Einige davon, wie zum Beispiel die Gestalttheorie, haben ihre eigenen Karrieren gemacht und sind inzwischen international anerkannt, ohne dass Rhythmus als Paradigma weiter thematisiert worden wäre. Gerade die Gestalttheorie, die von Wahrnehmungsphänomenen und rhythmischen Bildungen bestimmt wird, ist in der Rhythmik von zentraler Bedeutung (Kap. 3.5.3). Andere Bezüge zu Rhythmus finden sich an disparaten Orten, wie beispielsweise in *Masse und Macht* (Canetti, 1960), wo Rhythmus zu den soziologischen Kategorien zählt, mit denen Eigenschaften von Menschenmassen beschrieben werden können. Und als gestalterisches Verfahren mit (heil-)pädagogischen und künstlerischen Zielsetzungen hat Rhythmik bis heute ihren Platz in Bildungs- und Erziehungsangeboten für Kinder und Erwachsene. Die zahlreichen Internetbeiträge zu Stichworten wie «Rhythmik für» oder «Rhythmik in» sprechen für sich.

Jaques-Dalcrozes Methode wurde von seinen zahlreichen, international tätigen Schülerinnen und Schülern aufgenommen und weiterentwickelt. In der Folge lösten sich einzelne Richtungen immer mehr von einer nur auf das Fach Musik begrenzten Methode und wurden zu allgemeingültigen Arbeitsprinzipien, in welchen Musik und Körper als gleich starke Bereiche mit ihren Eigengesetzlichkeiten betrachtet wurden. Dies gilt auch für die Weiter-

entwicklung von Jaques-Dalcrozes Ideen durch seine Schülerinnen Elfriede Feudel (1881–1966) und Mimi Scheiblauber (1891–1968). Sie übertrugen seine Ideen auf pädagogische und – insbesondere Scheiblauber – auf heilpädagogische Arbeitsgebiete. Rhythmik wurde zu einem *gestalterischen Verfahren*, in dem die grundsätzlichen Gegebenheiten von Rhythmus als massgebend für jede Art von Anregung und Entwicklungsförderung betrachtet werden. Mit der Folge, dass in der Rhythmik versucht wird, die Einsichten in die Wirkungsweisen von Rhythmus für alle Phasen der Unterrichtsgestaltung fruchtbar zu machen. Das wirkt sich auf die Planung und Formulierung von Lernzielen ebenso aus wie auf die Durchführung von thematischen Sequenzen oder künstlerischen Projekten. Von alledem wird im Folgenden die Rede sein. Doch zuvor wird die Entwicklung der Rhythmik durch Scheiblauber in Zürich skizziert.

2.4 Zürcher Rhythmik – Scheiblauber-Rhythmik

Scheiblauber erwarb 1911 das Diplom als Rhythmiklehrerin bei Émile Jaques-Dalcroze und wurde 1912 als Lehrerin für Klavier, Solfège, Improvisation und Rhythmik ans Konservatorium Zürich berufen. Ab 1922 arbeitete sie mit Menschen mit einer Behinderung. Heinrich Hanselmann (1885–1960), Begründer der modernen Heilpädagogik, Gründer des Heilpädagogischen Seminars Zürich und erster Inhaber eines Lehrstuhls für Heilpädagogik in Europa, regte sie dazu an, Jaques-Dalcrozes Ideen auf alle heilpädagogischen Arbeitsbereiche zu übertragen. In seiner *Einführung in die Heilpädagogik* (1930) führt er die *rhythmische Gymnastik* von Scheiblauber in verschiedenen Zusammenhängen an, so in einem eigenen Abschnitt als eine der speziellen Methoden zur Behandlung «schwererziehbarer» Kinder (Hanselmann, 1930, S. 522–525). Und in einer Arbeitsbescheinigung vom 5. Januar 1937 schreibt er: «Die grosse Bedeutung der Rhythmik für die Heilpädagogik hat uns veranlasst, letztere als obligatorisches Fach am Heilpädagogischen Seminar Zürich von Anfang an (1924) einzuführen» (Scheiblauber, o. J.b). Auch Hanselmanns Nachfolger als Rektor des Heilpädagogischen Seminars, Paul Moor, gab Scheiblaubers Arbeit in «seiner» Heilpädagogik Raum. Unter der Kapitelüberschrift «Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende» werden die rhythmische Erziehung und die rhythmische Gymnastik ausführlich beschrieben (Moor, 1963, S. 365–375, 522–525). Unter den Rektoren Fritz Schneeberger und Hannes Dohrenbusch wurden die regelmässigen Veranstaltungen zu den Anwendungsmöglichkeiten und Wirkungsweisen der

Rhythmik stark erweitert und die massgeblichen Stimmen aus der *Rhythmik in der Heilpädagogik* in einer Publikation versammelt (Thaler, 1989). Die curricularen Kurse wurden bis zum Jahr 2000 beibehalten.

Die frühe Wertschätzung von Scheiblauers Arbeit zeigte sich unter anderem auch darin, dass sie zusätzlich zu ihrer Lehrtätigkeit am Rhythmikseminar und am Heilpädagogischen Seminar auch an verschiedenen Einrichtungen für Gehörlose, «Schwererziehbare» und «Geistigbehinderte» mit Kindern und Jugendlichen arbeitete und zudem zahlreiche Kurse und Tagungen im In- und Ausland durchführte (für eine differenzierte Darstellung ihrer Tätigkeiten vgl. Brunner, 1984).

Von 1924 bis zu ihrem Tod wirkte Scheiblaue als Dozentin für rhythmische Gymnastik und für «musikalisch-rhythmische Erziehung» am neugegründeten Heilpädagogischen Seminar Zürich und im 1926 als neue Abteilung der Musikhochschule zur Berufsausbildung für Rhythmiklehrerinnen eröffneten Seminar für musikalischrhythmische Erziehung (Rhythmikseminar), das sie bis zu ihrem Tod leitete. Parallel zum Aufbau des Rhythmikseminars entstanden Zusammenarbeiten mit dem Stadttheater Zürich, dem heutigen Opernhaus. Die umfangreichste war sicher «Annebäbeli lüpf dr Fuess», ein Tanzspiel, das anlässlich der Landesausstellung von 1939 uraufgeführt wurde, und an dem über 500 Kinder, Jugendliche und Erwachsene (Laien und ausgebildete Musikerinnen und Musiker) mitwirkten. Scheiblaue verfasste zusammen mit Hans Zimmermann, Opernregisseur und späterer Direktor des Stadttheaters, das Libretto und choreografierte das dreiteilige Tanzspiel zur Musik verschiedener Schweizer Komponisten. Es wurde als neu und wegweisend für entsprechende Grossereignisse bezeichnet (Vogler, 1939). Dieses kreative *Multitasking* – der Aufbau einer Ausbildungsstätte, das Unterrichten an der Musikhochschule, die Entwicklung des Unterrichts zur Förderung von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen, der Unterricht am Heilpädagogischen Seminar, die Weiterbildungsangebote für pädagogisch und heilpädagogisch Tätige im In- und Ausland, die Kreation von Choreografien, das Einstudieren von Singspielen, die Zusammenarbeit mit Musikerinnen und Musikern – spiegelt sich auf die eine oder andere Weise noch heute im Berufsleben der Rhythmikerinnen und Rhythmiker.

Und als ob das alles nicht genügt hätte, gründete Scheiblaue 1942 einen Verlag und gab, auch das unter grossem persönlichen Einsatz, die Zeitschrift Lobpreisung der Musik heraus, damit die Ideen, die der Rhythmik zugrunde liegen, gerade zu Zeiten, in denen Menschen mit Behinderungen aus politischen Motiven heraus keine Wertschätzung erfuhren und von «un-

wertem Leben» die Rede war, weitergetragen und verbreitet werden konnten. 1955 begründete sie die Vereinigung «Pro Rhythmik» und produzierte drei Filme: *Rhythmik* (1956), in dem sie die Arbeits- und Wirkungsweise der Rhythmik vorstellte, ein *Krippenspiel* (1962) mit Kindern und Jugendlichen der Gehörlosenschule (damals Taubstummenanstalt), das eindruckliche Bilder der Vibrationsschulung, die die Kinder in Scheiblauers Unterricht zeigte und schliesslich *Ursula oder das unwerte Leben* (1966), mit dem sie ihr pädagogisch und menschlich eindrucksvolles Credo hinterliess. Alle Filme dokumentieren ihre Pionierarbeit und machten im weitesten Sinn Schule.

1964 schuf sie den Berufsverband musikalisch-rhythmischer Erzieher (heute: Berufsverband Rhythmik Schweiz/Musik- & Bewegungspädagogik. 1966 wurde sie in Zürich mit der Nägeli-Medaille für besondere Verdienste um das musikalische Schaffen ausgezeichnet und die philosophische Fakultät I der Universität Zürich verlieh ihr, «der unermüdlichen Förderin geistig, seelisch und körperlich geschädigter Kinder und Jugendlicher und der hervorragenden Lehrerin auf musiktherapeutischem Gebiet» (Universität Zürich, 1967), im Jahr 1966 den Dokortitel *honoris causa*.

«Die eigentliche Bedeutung Scheiblauers liegt in den Impulsen, welche sie der praktischen Heilpädagogik zu geben vermochte» (Siegenthaler, 1992, S. 10). Diese Impulse wirkten sich auch auf die Pädagogik aus. Rhythmik wurde nicht nur zum Angebot in öffentlichen Schulen und Sondereinrichtungen, sondern auch Teil pädagogischer Ausbildungen. Scheiblaue hat mit ihrer gelebten Überzeugung, dass es kein bildungsunfähiges Leben gibt, ganze Generationen von Rhythmiklehrerinnen, Kindergärtnerinnen, Heilpädagoginnen und Pädagogen massgeblich geprägt.

Zu ihrer Grundhaltung gehörte die folgende Überzeugung: «Weil der Mensch sich entwickelt, kann man ihn erziehen. Weil die Entwicklung ein Veränderungsprozess ist, kann man sie beeinflussen. Da sich der Mensch ein Leben lang verändert, ist seine Veränderung immer beeinflussbar» (zit. n. Brunner, 1984, S. 189). In der Zwischenzeit wurde die Überzeugung von der lebenslangen Veränderbarkeit neurobiologisch bestätigt: «Bis vor wenigen Jahren galt unter Wissenschaftlern als ausgemacht: Das Gehirn eines Erwachsenen verändert sich nicht mehr. Heute weiß man jedoch, dass das Gehirn bis ins hohe Alter laufend umgebaut wird» (Bonhoeffer, 2017).

Das oberste Ziel der Erziehung und Bildung durch die Rhythmik sah Scheiblaue in einer breit abgestützten Persönlichkeitsbildung. Damit stimmten die Ziele der Rhythmik weitgehend mit damaligen und heutigen Zielen der Pädagogik und Heilpädagogik überein. «Selbstverwirklichung in sozialer Integration» gehörte sowohl zu den Leitideen heilpädagogischer Förde-

rung (Bachofen, 1987, S. 12) als auch zu den Zielen, die Scheiblauber mit der Rhythmik zu realisieren suchte.

Scheiblauber verstarb 1968. Ihr Nachlass befindet sich im Deutschen Tanzarchiv Köln. Direkte schriftliche Quellen von ihr sind nicht sehr zahlreich. Doch bei näherer Analyse ihres Unterrichts, der von ihr mündlich überlieferten Lehre und ihrer Schriften zeigte sich eine grosse Übereinstimmung ihres Denkens und Handelns. Das machte es möglich, auf ihr Menschenbild zu schliessen (Bühler, 1996) und die ihrer Arbeit innewohnende methodisch-systematische Vorgehensweise offenzulegen.

Mit der Art und Weise, wie Scheiblauber Lernprozesse anregte, zeigte sie auf, dass und wie sich Erfahrungen aus der künstlerischen Arbeit direkt für Pädagogik und Heilpädagogik fruchtbar machen lassen. Die spezifische Gestaltung der Lernprozesse (Kap. 5) ist es denn auch, die Rhythmik zu einem Arbeitsprinzip für alle diese Arbeitsgebiete macht. Die klare Formensprache der Gegenstände, deren Zusammenstellung Scheiblauber selbst entwickelte und herstellen liess (Kap. 4.3.4), knüpfte nicht nur ästhetisch an die unverschnörkelte Formensprache des Bauhauses an, sie ermöglichte, Erkenntnisse der Gestalttheorie in differenzierter Weise in die Praxis zu übertragen.

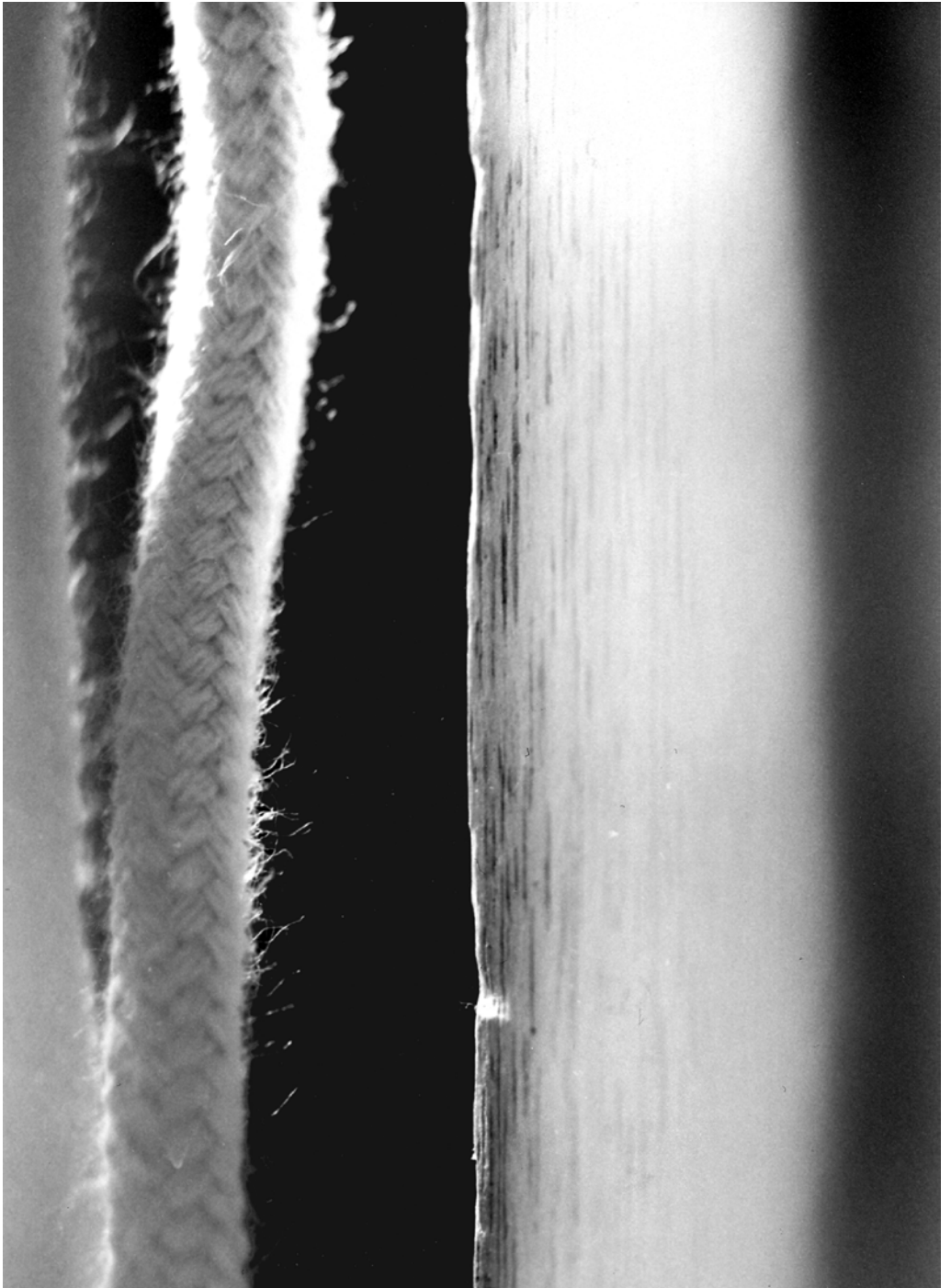
Mit der pädagogisch-heilpädagogisch orientierten Rhythmik wurde ein Verfahren entwickelt, das geeignete Mittel zur Verfügung stellt, um Menschen mit und ohne Behinderung ganzheitlich zu fördern. «Scheiblauber-Rhythmik» wurde zu einem Synonym für musikalisch-rhythmische Aktivitäten mit pädagogischem und heilpädagogischem Schwerpunkt. Hier war Scheiblauber ihrer Zeit weit voraus: Sie war eine Pionierin in Bezug auf den Umgang mit und die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen. Dies zeigte sich unter anderem in ihrer unerschütterlichen Anerkennung der Entwicklungsmöglichkeiten aller Menschen. Es gelang ihr auf sehr innovative und kreative Weise, eine neuartige, ungewohnte – und vorherrschende Denkfiguren ausser Acht lassende – Herangehensweise an pädagogische und heilpädagogische Fragestellungen zu entwickeln und insbesondere auch unter schwierigsten Bedingungen umzusetzen. Die Würdigung ihrer Initiativkraft hält unvermindert an: Sie wird heute zu den bedeutendsten Heilpädagoginnen und Heilpädagogen des 20. Jahrhunderts gezählt (Klein, 2002).

Im Laufe der Jahre hat sich der musisch-kreative Ansatz in der Heilpädagogik verbreitert und weitere künstlerische Bereiche wurden für die Entwicklung und Förderung von Menschen mit Behinderungen fruchtbar gemacht. Die Rhythmik ist von einer solitären Massnahme zu einer unter anderen geworden. Was sie allerdings immer noch einzigartig macht, ist ihr multidimensionaler Zugang zum Menschen. Damit und mit dem nötigen pä-

dagogischen Rüstzeug lassen sich immer wieder unerwartete Entwicklungsperspektiven finden. Noch heute hat die Rhythmik in der Pädagogik und der Heilpädagogik das Ziel, dem Menschen eine bessere Bewältigung der Lebensanforderungen zu ermöglichen und Eigenaktivität, Kreativität und gestalterisches Handeln zu fördern. Damit stimmt sie mit den Bildungszielen des Lehrplans 21 (D-EDK, 2014c) überein, geht es doch auch in der Rhythmik primär darum, dass der einzelne Mensch, unabhängig von seiner körperlichen oder geistigen Verfasstheit, seine Potenziale erkundet und entfaltet und in der Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität entwickelt (D-EDK, 2014a).

Scheiblaurers Überzeugung von der Plastizität allen menschlichen Lebens führte in selbst allerschwierigsten Praxisverhältnissen zu erstaunlichen Resultaten, was vor allem im Film *Ursula oder das unwerte Leben* dokumentiert werden konnte. Ihr gelang es als eine der Ersten auf überzeugende Weise, Menschen mit Behinderungen einen Zugang zu Lerngegenständen zu eröffnen. Sie orientierte sich an vorhandenen Fähigkeiten und passte ihre Angebote eben diesen gegebenen Möglichkeiten, die Welt zu erfahren und eigene Potenziale zu erkunden, erfolgreich an. Ausschlaggebend für diesen Erfolg war die lernfördernde Erfahrung der Anerkennung, individueller Wertschätzung, Kompetenz und Zugehörigkeit.

Mit der von Scheiblaurer beispielhaft gelebten Überzeugung, dass Veränderung, verstanden als Entwicklung, ein Leben lang stattfindet, geht die Bedeutung von Erziehung als Angebot zur Beeinflussung von Entwicklung einher. Dies gilt für alle Menschen, denn die Entwicklungsfähigkeit verschwindet weder mit dem Alter noch mit spezifischen Eigenheiten eines Menschen, sie zeigen sich nur in unterschiedlichen Ausprägungen und Formen. Dass es Scheiblaurer immer wieder gelang, auch unter erschwerten Bedingungen Entwicklungen in Gang zu setzen, ist auf die Mittel der Rhythmik und die unmittelbare und authentische Beziehung zwischen den Beteiligten zurückzuführen.



3 Menschenbilder und Denkmodelle

Denn das Bild des Menschen, das wir für wahr halten,
wird selbst ein Faktor unseres Lebens.

Es entscheidet über die Weisen unseres Umgangs mit uns selbst
und mit den Mitmenschen, über Lebensstimmung und Wahl der Aufgaben.

K. Jaspers (1948)

Der Versuch, das gestalterische Verfahren Rhythmik in seiner Prozesshaftigkeit mit einem Satz einzufangen, führt zu der sehr reduzierten Aussage: «Ein Mensch bewegt einen Menschen.» Diese Aussage beschreibt eine Begegnung als elementare zwischenmenschliche Handlung und verdeutlicht den Stellenwert der Beziehung, die am Beginn jeder Interaktion steht. Denn Bewegen und Bewegt-Werden sind keine einseitigen Handlungen, sondern ereignen sich immer zwischen mindestens zwei Personen. Die Handlungen stellen Beziehung her und sind gleichzeitig diese Beziehung. Das bedeutet, dass sie auch die Art der Beziehung – ob sie beispielsweise hierarchisch oder dialogisch ist – zum Ausdruck bringen.

Das wechselseitige Aufeinander-Einwirken findet in der Rhythmik auf dem Hintergrund individueller biografischer und kulturell geprägter Voraussetzungen aller Beteiligten und im Rahmen organisatorischer, oft institutioneller Gegebenheiten statt. Alle diese Faktoren wirken sich auf die Rhythmik als Ort und Anlass bewegter Begegnungen aus.

Die Metaphorik der Aussage «Ein Mensch bewegt einen Menschen» soll dabei von Anfang an nicht übersehen werden, denn Begegnungen können nicht nur körperlich, sondern ebenso seelisch bewegend sein und Spuren hinterlassen. Die Beschreibung der elementaren Handlung steht metaphorisch für ein umfassendes und komplexes Geschehen. Über die Komplexität der zugrundeliegenden Beziehungszusammenhänge kann die Einfachheit der Aussage nicht hinwegtäuschen, gerade weil sie Fragen wie beispielsweise nach dem Weshalb und dem Wozu des Bewegens und des Bewegt-Werdens – der Rhythmik – offenlässt. In der Offenheit solcher Fragen liegen Chancen, Entwicklungsperspektiven und Gestaltungsmöglichkeiten, denn die Antworten darauf sind in einem umfassenden Sinn kontextabhängig und lassen sich nur im Hinblick auf individuelle Ressourcen und Ziele beantworten.

Offenheit gegenüber individuellen Möglichkeiten sind ebenso wie die Verschränkung von Einfachheit und Komplexität wesentliche Merkmale des

gestalterischen Verfahrens Rhythmik. Sie finden ihren Ausdruck im Menschenbild, das die Rhythmik, wie sie in Zürich entwickelt wurde, grundiert. Es lässt sich knapp zusammengefasst so formulieren:

Jeder Mensch ist in seiner Ganzheit ein offenes, schöpferisches, gestaltendes Wesen, dessen angeborene Anlagen – die Fähigkeit zur Beziehung, zur Wahrnehmung und zur Bewegung (Kap. 3.2.) – ein Leben lang entwickelbar und entwicklungsfähig sind.

Dieses Menschenbild bildet die Basis der im Folgenden angestellten Überlegungen. Sie spiegeln eine Analyse von Scheiblauers Arbeit und sind die Reflexionen vieljähriger praktischer Erfahrungen. Ergänzt werden sie durch ein systemisch-konstruktivistisches Denkmodell. Dabei handelt es sich um Annahmen über das Wesen des Menschen und seine Beziehungen zur Welt, über die Art und Weise, wie er die Wirklichkeit wahrnimmt, wie er lernt, wie er sich zu sich, zu seiner personalen und dinglichen Umwelt in Beziehung setzt und wie er auf Lern- und Beziehungsangebote eingeht. Eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte der Menschenbilder und Denkmodelle verdeutlicht, dass die von Scheiblaue formulierten und in pädagogischer und heilpädagogischer Praxis realisierten Maximen mit den theoretischen Ansätzen in vielen Teilen übereinstimmen und sich in den übrigen ergänzen.

Ein *humanistisches Menschenbild* umfasst die Überzeugungen, dass alle Menschen gleichwertig und gleichberechtigt sind, ihre Würde unantastbar ist, dass zur menschlichen Ganzheit Körper, Seele und Geist gehören und der Mensch darnach strebt, seinem Leben einen Sinn und ein Ziel zu geben und es selbst zu bestimmen. Ein *systemisches Denkmodell* betrachtet die Ganzheit des Menschen als ein System, das als Summe mehr ist, als die Akkumulation der einzelnen Teile, die sich jedoch beeinflussen und voneinander abhängig sind. Der Mensch als Ganzheit wird jedoch nur als Teil innerhalb anderer Systeme – Umwelt oder Gesellschaft im weitesten Sinne –, mit denen er in Austausch steht, verstanden. Wirklichkeit wird selektiv und situationsabhängig wahrgenommen. Hier knüpft die konstruktivistische Theorie an (Reich, 2002; Danninger, 2016). Auch das *konstruktivistische Modell* geht davon aus, dass Wahrnehmung selektiv ist und die Wirklichkeit immer «neu in Form individueller innerer Bauwerke, als innere Konstruktionen aufgebaut» wird (Reich, 2010, S. 20). Das heisst, der Mensch entwickelt sich aus sich selbst heraus und bestimmt in seiner Ganzheit selbst, was er von seiner Umwelt aufnimmt. Zu diesem Denkmodell gehört auch die Überzeugung von der generellen Entwicklungsfähigkeit des Menschen sowie die Betrachtungsweise, dass der Mensch als aktives Wesen seine Existenz anhand sinn-

voller Handlungen erleben und mitbestimmen kann. Sowohl der humanistische als auch der systemisch-konstruktivistische Denkansatz spricht den Menschen in seiner Ganzheit an und schliesst für eine optimale Entwicklung und Entfaltung seine körperlich-sinnlichen Konstitution, seine Kreativität sowie die zwischenmenschlichen Beziehungen mit ein.

Diese theoretischen Ansätze haben Folgen für die Praxis. Das heisst, pädagogische Einflussnahme geschieht in der Synchronisierung respektive Gleichzeitigkeit und Verschränkung von biologischen, psychischen und sozialen Systemen (Büeler, 1994, S. 97).

Die Rhythmik stimmt mit diesen Denkmodellen, insbesondere den methodisch-pädagogischen Grundlage überein, da

- die Körperhaftigkeit des Menschen als der Ansatzpunkt aller pädagogischen Einflussnahmen zu verstehen ist. Das heisst, dass unter anderem körperliche Grundbedürfnisse sowie die Gesetzmässigkeiten der Entwicklung zu berücksichtigen sind.
- Bewegung als aktiver und reaktiver Prozess verstanden wird und die Interdependenz von Bewegung und Bewegtheit, von inneren und äusseren Vorgängen als unabdingbar verstanden wird.
- alle Einflussnahmen auf der Grundlage sozialer, zwischenmenschlicher Beziehungen zu verstehen sind.

«Der Mensch ist als Ganzes geschaffen» (Scheiblauber, 1965, S. 3). Er ist immer mehr oder etwas Anderes als die Summe der Teile, welche zur Beschreibung oder Strukturierung des Wesens des Menschen herangezogen wird. Er ist eine Ganzheit in Bezug auf sich selbst und zugleich ein Teil in Bezug auf die Umwelt.

Da er sich sein Leben lang verändert, kann davon ausgegangen werden, dass seine Verhaltensweisen immer von Innen oder Aussen beeinflussbar sind. Als Teil der Umwelt wird er von ihr angeregt und geprägt; gleichzeitig nimmt er in dieser Umwelt jedoch auch eine aktive Rolle als Gestalter ein. Diese wechselseitige Einflussnahme findet über das Wahrnehmen seiner selbst sowie der gegenständlichen und personalen Umwelt und der Fähigkeit, sich zu bewegen und sich bewegen zu lassen, statt. So führt der Eindruck des Menschen von der Welt zu seiner Vorstellung von ihr und zu seiner Reaktion auf sie.

Im Folgenden werden Menschenbild und Denkmodelle anhand verschiedener Aspekte näher beschrieben, die sich in methodisch und didaktischer Hinsicht auf die Durchführung des Rhythmik-Unterrichts auswirken. Es sind dies menschliche Seinsweisen, angeborene Anlagen zur Wahrneh-

mung, zur Bewegung und zu Beziehung sowie Fähigkeits- oder Kompetenzbereiche. Ihnen werden Überlegungen zur Denkmodell übergreifenden Verschränkung von Innen- und Aussenwelt sowie zur unwillkürlichen Wahrnehmungsorganisation angegliedert.

3.1 Seinsweisen

Zum Menschen gehören drei Wesensaspekte: Ein körperlicher, ein seelischer und ein geistiger. Mit dem sichtbaren Körper ist der Mensch sinnhaft in der Welt verankert. Er erlebt sie, agiert in ihr und reagiert auf sie. Die unsichtbare Psyche, seine Seele, wird als «Ort» seines Fühlens, Empfindens und Denkens und der Geist als Sitz von Kognition, Verstand und logischer Denkfähigkeit betrachtet. In der abendländischen Philosophie wird die Frage nach der Beziehung von Körper/Leib und Geist/Seele seit langem erörtert. Dabei wird nicht mehr bestritten, dass Körper und Geist (im Sinne von *mind*) aufeinander wirken, doch wie das geschieht, ist nach wie vor unklar (Taylor, 2010). Die *Emergenz* des Bewusstseins als artspezifische Fähigkeit des Menschen zur Empfindung und zur Reflexion wird denn auch als das Zusammenwirken verschiedener Seinsweisen beschrieben (Wandschneider, 2017). In der systemischen Theorie spricht man davon, dass der Mensch eine psycho-biologische Einheit sei. Er wird auch als «Leib-Subjekt in der Lebenswelt» und als «Körper-Seele-Geist-Wesen in einem sozialen und ökologischen Umfeld» verstanden (Petzold, 1988, S. 185). Das bedeutet, dass die dem Menschen zugeschrieben Wesensaspekte nicht als getrennt voneinander, sondern als in enger Wechselwirkung und Abhängigkeit voneinander zu verstehen sind. In unterschiedlichen Gewichtungen sind sie immer präsent und wirken aufeinander ein. Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Denkmodelle heisst das, dass davon ausgegangen wird, dass die Veränderung eines Wesensaspekts oder einer Seinsweise sich direkt auf das Ganze des Menschen auswirkt.

In dieser Verschränkung physischer, psychischer und geistiger Realität liegen pädagogische Chancen. Das bedeutet, dass versucht werden kann, Probleme innerhalb eines Wesensaspekts mittels der anderen Wesensaspekte zu erreichen. Die Hauptaufmerksamkeit muss also nicht zwingend auf den Bereich des Problems gerichtet, sondern kann auf die Ressourcen und Stärken der anderen Seinsweisen fokussiert werden – ganz im Sinne von Moors (1965) oft zitiertem Diktum: «Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende» (S. 20).

Damit ist die grundsätzliche methodisch-didaktische Konsequenz angesprochen, die sich aus der Akzeptanz verschiedener Seinsweisen und deren Zusammenwirken ergibt (Kap. 5.1.1).

3.2 Angeborene Anlagen: Fähigkeit zur Beziehung, zur Wahrnehmung und zur Bewegung

Gemäss dem systemisch-konstruktivistischen Menschenbild ist der Mensch weder Wachs, der beliebig geformt, noch ein leeres Gefäss, das mit beliebigem Inhalt gefüllt werden kann (Largo, 1999, S. 78–85). Es ist also nicht der Unterricht, der einen Menschen verändert, sondern nur der Mensch selbst, der sich verändern kann, indem er sich aktiv Erfahrungen sucht, die seinem Entwicklungsstand und seinen Interessen entsprechen. Und gerade deshalb können und sollen Situationen angeboten werden, die lern- und entwicklungsförderlich sind und sowohl die elementaren Anlagen ansprechen, als auch die verbale und non-verbale Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit aktivieren und herausfordern.

Die hier formulierten Überlegungen gehen davon aus, dass der Mensch mit den Anlagen zur *Beziehung*, zur *Wahrnehmung* und zur *Bewegung* geboren wird, und dass diese Triade die Grundlagen aller Entwicklung und allen Lernens bildet. Im Bewusstsein für das wechselseitige und stetige Zusammenspiel von Wahrnehmen, Bewegen und Bezogensein liegt der Schlüssel dazu, dass in der Rhythmik für Menschen aller Alters- und Entwicklungsstufen und unabhängig von Beeinträchtigungen oder Begabungen Situationen angeboten werden können, die Wachstum und Entwicklung von Fähigkeiten anregen.

3.3 Fähigkeiten oder Kompetenzen

Kompetenzen werden hier nicht als normative Bildungsstandards verstanden, sondern als Potenziale, die entwickelbar sind und in einem spezifischen situativen Zusammenhang stehen (Kanning, 2009, S. 16–18). Im Gegensatz zu einem eng auf kognitive Fähigkeiten fokussierten Kompetenzbegriff wird dieser im gestalterischen Verfahren *Rhythmik* breiter gefasst. In Übereinstimmung mit den drei Seinsweisen (Körper, Seele und Geist) und den erwähnten angeborenen Anlagen zur Wahrnehmung, zur Beziehung und zur Bewegung umfasst er nicht nur kognitive, sondern insbesondere auch motorische und affektive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die notwendig sind, um Probleme lösen zu können.

Jeder Mensch zeigt ein individuelles Kompetenz- oder Fähigkeitsprofil, das sein Verhältnis zu anderen Menschen und zur Umwelt bestimmt. Diese individuellen Ausprägungen befähigen ihn, sich auf differenzierte und in Abhängigkeit von seinen Dispositionen individuelle Weise kompetent zu verhalten. Dabei werden je nach kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Gegebenheiten einzelne Fähigkeiten unterschiedlich gewichtet. Die Kompetenzen entsprechen den angelegten Fähigkeiten, die entwickelbar und förderbar sind. In ihrer Gesamtheit umschreiben sie das Spektrum der geistigen Fähigkeiten. Über jeden der aufgeführten Kompetenzbereiche kann der Mensch auf die Umwelt einwirken und gleichzeitig von ihr beeinflusst werden.

Eine mögliche Differenzierung dieses Profils, das sich als Ausgangspunkt für eine differenzierte Auseinandersetzung mit für die Rhythmik bedeutsamen Kompetenzen eignet, besteht nach Largo (1999) und in Anlehnung an Gardner (1998) aus sechs Bereichen: einer sozialen, einer körperlichen, einer musikalischen, einer logisch-mathematischen, einer figural-räumlichen und einer sprachlichen Kompetenz. Sie werden im Folgenden erläutert.

3.3.1 Soziale Kompetenz

Die soziale Kompetenz bezeichnet als Oberbegriff eine Gruppe verschiedener Kompetenzbereiche, denen insgesamt eine wichtige Bedeutung bei der Lebensbewältigung beigemessen wird. Dazu gehören einerseits die Selbstwahrnehmung, die Selbstdarstellung und das Wahrnehmen der eigenen Befindlichkeit, und andererseits die Fremdwahrnehmung und die Fähigkeit, sich in andere Menschen einfühlen zu können, deren Stimmungen zu erfassen, empathisch Motivationen und Absichten zu erkennen, sie zu akzeptieren und Vertrauen zu entwickeln. Weitere Aspekte der sozialen Kompetenz sind die Fähigkeit zur Kommunikation, sei sie verbal oder nonverbal, sowie das Beherrschen verschiedenster Aspekte der Interaktion oder – ganz grundsätzlich – sich auf Interaktionen einlassen und sie mitgestalten zu können (Kanning, 2002). Damit dies gelingt, müssen verbale und nonverbale Interaktionen und Kommunikationen situationsgerecht gedeutet werden können.

Im gestalterischen Verfahren *Rhythmik* wird die soziale Kompetenz immer in dieser extensiven Bedeutung angesprochen. Da dieser Kompetenzbereich entscheidenden Einfluss auf die Lernatmosphäre hat, wird ihm in der gestalterischen und in der handelnden Auseinandersetzung mit den Mitteln der Rhythmik viel Gewicht beigemessen.

3.3.2 Körperliche Kompetenz

Die körperliche Kompetenz bedeutet hier die Einheit von Bewegen und Wahrnehmen, wodurch sich der Mensch die Welt erschliesst. Die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten gehören ebenfalls zu dieser Kompetenz. Die Fähigkeiten des Menschen, über seinen Körper und seine Sinnestätigkeiten – Hören, Sehen, Tasten, Bewegungsempfindung – zu verfügen, seine Grob- und Feinmotorik wahrzunehmen und zu steuern, bestimmt nicht nur ganz allgemein seine Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten, sondern stärkt auch das Selbstwertgefühl.

Wie alle Kompetenzen prägt sich auch die körperliche individuell aus und ist vor allem in ihrer künstlerischen oder trainierten Form – zum Beispiel in Tanz, Musik oder Sport – meistens mit weiteren spezialisierten Fertigkeiten verbunden. Die Körperlichkeit ist jedoch in der Rhythmik mehr als ein blosser Aspekt der Kompetenzen, sie ist das Mittel zum Kontakt zu anderen Menschen, zur zwischenmenschlichen Beziehung und Ausgangspunkt jeder pädagogischen Einflussnahme.

3.3.3 Musikalische Kompetenz

Auch dieser Begriff ist multidimensional zu verstehen. Er umfasst von den Fähigkeiten, sich durch Musik bewegen zu lassen oder absichtsvoll Töne und Geräusche produzieren zu können, bis zum anspruchsvollen Musizieren eine Summe von differenzierten Leistungen. Im Rhythmik-Unterricht wird diese Kompetenz traditionellerweise stark betont und gefördert. Sie basiert auf der Empfänglichkeit des Menschen für Rhythmus, Melodie, Klang und Klangfarbe und lässt unterschiedlichste Ausprägungen in Bezug auf die Differenzierung und Sensibilisierung zu.

Musikalische Kompetenz wird über sinnliche Wahrnehmungen – vom Spüren der Vibrationen akustischer Phänomene, Erzeugen von Tönen und Rhythmen, bis hin zum Anhören von Musikstücken und über vielfältige gestalterische Aufgaben – angebahnt, angeregt und gefördert. Insbesondere auch die körperliche, zeichnerische und stimmliche Gestaltung von Rhythmen, Melodien und Musikstücken können in diesem Zusammenhang als Aufgabe gestellt werden. Die der Musik und Bewegung gemeinsamen – das heisst: inhaltsäquivalenten – Parameter *Raum*, *Zeit*, *Kraft* und *Form* bilden die Grundlage dafür, dass Musik körperlich nachgestaltet oder Bewegung musikalisch begleitet werden kann respektive dass Musik und Bewegung überhaupt eng miteinander verschränkt werden können (4.2.3.).

3.3.4 Logisch-mathematische Kompetenz

Die logisch-mathematische Kompetenz «besteht im weitesten Sinn aus der Einsicht über das Wesen von Objekten und deren Zusammenwirken» (Largo, 1999, S. 191). Ihr liegt die Fähigkeit zugrunde, Kategorien bilden, Mengen erfassen und kausale Beziehungen sowie Zusammenhänge unterschiedlichster Art herstellen zu können.

Diese Kompetenz wird in der Rhythmik insbesondere auf handelnder Ebene mit Handlungs- und Materialmedien angesprochen (Kap. 4.3.2 und 4.3.4). «Wenn man ein Kind vor sich hat, das nicht versteht, muss man es in Bewegung setzen, damit es fähig wird, Zusammenhänge zu erkennen» (Scheiblauber, im Film *Ursula, oder das unwerte Leben*, 1966). Durch das Erkunden von Gegenständen und den Mechanismen von Ursache und Wirkung werden Zusammenhänge und Beziehungen hergestellt, die durch hörbare und sichtbare Verhältnisse von Dauer, Kraft und Form sinnlich erfassbar, darstellbar und verstehbar sind.

3.3.5 Figural-räumliche Kompetenz

Diese Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, «Gegenstände in ihrem Aussehen und ihrer räumlichen Ausdehnung sowie in ihren Bewegungen und räumlichen Beziehungen zueinander zu erfassen» (Largo, 1999, S. 192). Diese Kompetenz ist in ihrer höchsten Ausprägungsform sowohl in den Naturwissenschaften, bei der Entwicklung von räumlichen Modellen, wie auch in der Kunst, insbesondere der Malerei, Bildhauerei und Architektur, äusserst wichtig. Im Rahmen der Rhythmik wird die figural-räumliche Kompetenz über körperliche Bewegung und die betonte Beachtung taktil-kinästhetischer Wahrnehmung aufgebaut und mittels Materialmedien (Kap. 4.3.4) angeregt und gefördert. Viele Gestaltungsaufgaben sprechen diese Kompetenz an, zum Beispiel dann, wenn Bewegungsvorgänge in Zeichen und Formen übersetzt, wenn mit Gegenständen abstrakte und konkrete Bauwerke erstellt oder Musikstücke in Bewegungssprache und Raumzeichen übersetzt werden. Dieser Kompetenzbereich wird massgeblich durch künstlerische Projekte angesprochen, wenn er nicht sogar die Grundlage dazu bildet.

3.3.6 Sprachliche Kompetenz

Die sprachliche Kompetenz basiert auf der Fähigkeit, dank eines Sprechapparates – gegebenenfalls mittels Sprechhilfen – und des Denkvermögens sprechen zu können. Sprache ist immer von symbolischem oder repräsentierendem Charakter und setzt Reflexions- und Artikulationsvermögen in körperlichem und geistigem Sinne voraus (Cassirer, 2010, S. 76). Die hohe Komplexität der Sprache bzw. des Sprechens zeigt sich in der dazu notwendigen Feinmotorik ebenso wie in der Integration und Priorisierung von Wahrnehmungen, der engen Verschränkung von Wahrnehmung und Bedeutungszuordnung sowie ihrer beziehungsgestaltenden Komponenten. Sprache gehört als Vermittlerin von Information einer Sach- und als Mittel der Kommunikation einer Beziehungsebene an. Vor allem mittels Sprachmelodie und Rhythmus geht sie über die reine verbale Kommunikation hinaus.

Bei jedem Menschen stehen im Verlauf verschiedener Lebensphasen einzelne Kompetenzen, Fähigkeiten und Verhaltenseigenschaften im Vordergrund. Es können musikalische Begabungen, eine Vorliebe für logisches und abstraktes Denken, eine besondere Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen, oder eine Sammelleidenschaft sein – immer sind sie von Interessen und Neigungen geprägt, die vom jeweiligen Entwicklungsstand, Dispositionen und persönlichen Faktoren des einzelnen Menschen abhängig sind.

Unter den Stichworten Seinsweisen, angeborene Anlagen und Kompetenzbereiche sind Inhalte des humanistischen und systemisch-konstruktivistischen Menschenbildes skizziert, die mit den pädagogisch-philosophischen Grundlagen der Rhythmik übereinstimmen. Sie beleuchten aus verschiedenen Blickwinkeln das Verständnis von Inhalten und Voraussetzungen positiver Entwicklungs-, Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten. In ihrem Zusammenwirken wird manifest, dass sich Wahrnehmen, Sich-Beziehen und Bewegen gegenseitig bedingen und voneinander abhängig sind. Dies ist vergleichbar mit borromäischen Ringen (Abb. 2). Es sind zwar drei separate Einheiten, die sich überlagern jedoch zusammen ein Ganzes bilden. In der Didaktik der Rhythmik bilden sie als Aufgabenbereiche Wahrnehmung, Beziehung und Bewegung die zentralen Bezugsgrößen mit je eigenen Inhalten und Themen (Kap. 5.2.7).

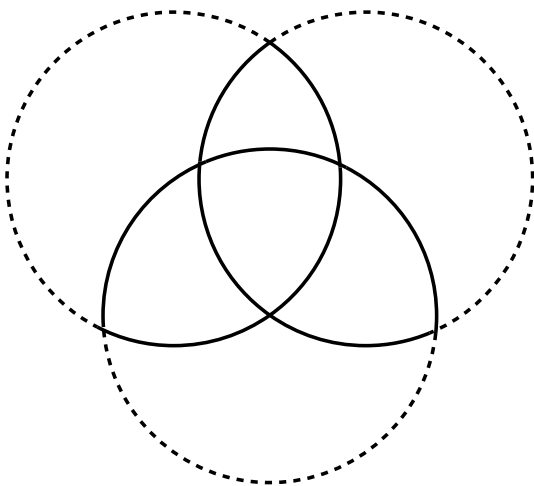


Abbildung 1: Interdependenz von Wahrnehmen, Sich-Beziehen und Bewegen

3.4 Verschränkung von Innen- und Aussenwelt

Die Darstellung der drei Ringe zeigt nicht nur, dass Wahrnehmung, Beziehung und Bewegung voneinander abhängen und ineinandergreifen, sondern veranschaulicht auch – wenn man die äusseren Umrisse (gepunktet) der drei Ringe als Ganzes betrachtet –, dass ein innerer von einem äusseren Raum abgegrenzt wird. Werden die drei Ringe als die drei Grundvoraussetzungen jeder Interaktion verstanden, so kann die Gesamtform als Beispiel für den mit Sinnen, Anlagen und Fähigkeiten ausgestatteten Mensch dienen. Der Körper ist dabei «Ort» der Verbindung zur äusseren Welt und gleichzeitig «Ort» der Innenwelt, er «enthält» sie.

Da Innen- und Aussenwelt des Menschen aufeinander einwirken und sich beeinflussen, kann von einer eigentlichen Aussen-Innen-Verschränkung gesprochen werden kann. Der Ausdruck «Verschränkung von Innen und Aussen» wurde in den 1970er Jahren von Bernhard Waldenfels (1976) in philosophischem Kontext geprägt. Sie zeigt sich im Zusammenhang mit den Kompetenzbereichen ebenso wie mit den Seinsbereichen.

In dieser Verschränkung liegt eine pädagogische Chance, die mit den Mitteln der Rhythmik, die auf dem Zusammenwirken von Beziehung, Wahrnehmung und Bewegung basieren, genutzt wird. Da das Sich-Beziehen, Wahrnehmen und Bewegen sowohl innere wie äussere Vorgänge umfassen, kann unterschieden werden zwischen

- einer Beziehung nach innen (zu sich selbst) und einer Beziehung nach aussen (zu Menschen und Dingen),
- dem Wahrnehmen innerer Vorgänge (Gedanken, Vorstellungen, Träumen, Ideen) und äusserer Ereignisse oder Angeboten und Reizen, die mit den fünf Sinnen (Hören, Sehen, Tasten, Riechen, Schmecken) aufgenommen werden, und
- einer Bewegung im Sinne motorisch-physischen Bewegtseins und innerer seelischer Bewegtheit.

Während sich also, so die Grundannahme, Vorgänge im Aussen über die Körperlichkeit auf Seele und Geist auswirken, können innere Vorgänge im Aussen (im Verhalten, im Gestalterischen) zum Ausdruck kommen. Veränderungen und Entwicklungen können deshalb einerseits durch Beziehungs- und Bewegungsangebote angeregt und unterstützt, andererseits mittels kreativ-ästhetischen Verhaltens manifest werden.

In einem Text aus dem 15. Jahrhundert heisst es über das menschliche Lernen, dass Auge und Ohr – also Bild und Sprache – die Türen zum Inneren, zum Wissen und zum Gedächtnis seien (Ulrich von Pottenstein, ca. 1360–1420). In Anlehnung an diese Aussage kann jeder einzelne Bereich der Triade Wahrnehmen, Bewegen und Sich-Beziehen als Türe zu den zwei anderen und damit zum Ganzen des Menschen betrachtet werden. Und ebenso kann durch diese «Türen» nach aussen gegangen und mit Bildern, Sprache, Bewegung oder Tanz etwas von den inneren Vorgängen im Aussen dargestellt werden. Dabei verändert sich durch jede der gestalterischen Aktionen (zum Beispiel Zeichnen, Sprechen, Singen oder Tanzen) sowohl das Innen als auch das Aussen – das Ganze also. Ähnlich wie bei einem hermeneutischen Zirkel werden immer wieder neue gestalterische Aktionen ermöglicht oder auslöst.

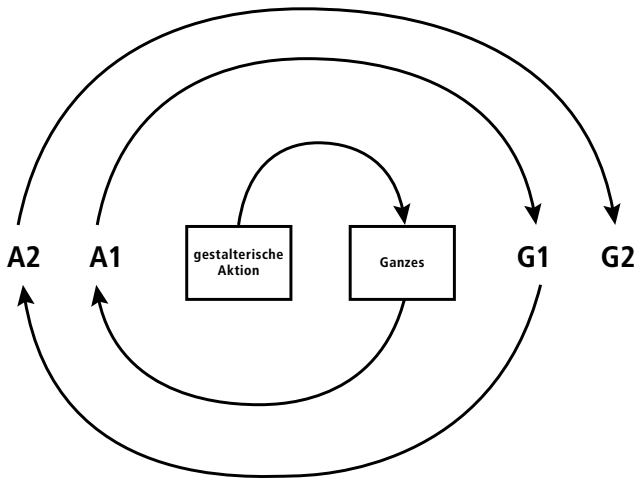


Abbildung 2: Hermeneutischer Zirkel. Eine gestalterische Aktion (A) verändert das Ganze (G). Das veränderte Ganze führt zu einer neuen gestalterischen Aktion usw.

Das Wissen um die Innen-Aussen-Verschränkungen, die im Zusammenhang mit allen Seinsweisen, Anlagen und Kompetenzen wirksam sind, gehört zur Grundhaltung der Rhythmik, die als gestalterisches Verfahren um eben dieser Grundhaltung wegen ein breites Anwendungsspektrum aufweist. Darauf bauen Aufgaben auf, die sowohl auf professionell künstlerischem Niveau zu bedeutsamen Ergebnissen führen als auch Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen ansprechen und innerlich berühren können.

3.5 Unwillkürliche Organisation der Wahrnehmung

Menschen sind in eine Verstehensbeziehung zur Welt hineingeboren, die nicht erlernt werden kann (Hogrebe, 2015, S. 92). Sie sind unablässig mit ihrer sozialen und der natürlichen Umwelt sowie mit ihrer Innenwelt verbunden und wollen verstehen, und dem, was ihnen begegnet, Sinn und Bedeutung geben. Dazu ordnen sie unwillkürlich die Eindrücke ein, die als Reize ununterbrochen auf sie einwirken. Dieses Verstehen-Wollen und die Art und Weise, wie es zur Organisation der Wahrnehmungen kommt, gehören zu einer alle oben erwähnten Denkmodelle übergreifenden Betrachtungsweise. Das Verstehen selbst schliesslich ist immer an Bedeutungs- und Sinngebung gebunden, auch wenn es sich auf verschiedene Weise manifestieren kann (Zenck, 2011).

3.5.1 Sinn und Bedeutung

Die Definition und die Unterscheidung dieser Begriffe werden je nach Fachgebiet sehr unterschiedlich gehandhabt. Hier wird mit *Sinn* das bezeichnet, was als Zweck, Funktion, Intension, «Inhalt» oder Ziel einer Handlung oder eines Gegenstandes bezeichnet werden kann. Sinn ist damit etwas, das durch Konvention zugesprochen und von einer Gruppe verstanden wird. Dagegen meint *Bedeutung* hier etwas Individuelleres, etwas, das mit der Interpretation eines Eindrucks, einer Begegnung oder einer Handlung zu tun hat. Zum Beispiel ist der Sinn eines Apfels, die Fortpflanzung eines Apfelbaums zu garantieren. Seine profane Bedeutung kann jedoch darin liegen, dass er dem Menschen Vitamine spendet, seine symbolische, dass er das Werkzeug zur Verführung der Schlange im Paradies war.

Ein anderes Beispiel: Der Sinn der Aufgabe, zu rennen und plötzlich anzuhalten, ist vonseiten der Lehrperson ein didaktischer, nämlich die Bewegungskontrolle einzuüben. Die Schülerin kann die Bedeutung darin sehen, dass sie ihre Mitspieler erschrecken kann, indem sie erst im letzten Moment einen Zusammenstoss vermeidet. In der Abbildung 4 wird veranschaulicht, dass ein Gegenstand – es könnte aber auch ein Wort oder ein Thema sein – für die Lehrperson einen Sinn hat, den der Schüler nicht kennt. Für ihn wiederum hat der Gegenstand eine Bedeutung oder steht in einem Kontext, von denen die Lehrerin nichts weiss. Das Ignorieren dieser Diskrepanz führt zu Missverständnissen, die zu einem Machtkampf führen können.

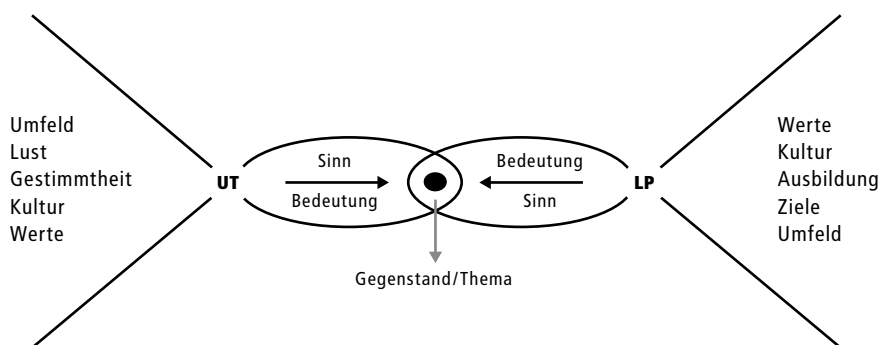


Abbildung 3: Sinn und Bedeutung: Unterrichtsteilnehmerinnen oder -teilnehmer (UT) und Lehrpersonen (LP) ordnen einen Gegenstand in je eigene Sinn- und Bedeutungs-zusammenhänge ein.

Werden die Angebote, die im Rhythmik-Unterricht gemacht werden, als Kommunikation verstanden, die, wie jede Kommunikation eine Inhalts- oder Sach- und eine Beziehungsebene enthält (Reich, 2010, S. 33–45), so kann der Inhaltsebene Sinn und der Beziehungsebene Bedeutung zugeordnet werden.

In analoger Weise beinhaltet die Beschäftigung mit einem konkreten Gegenstand ebenfalls eine Sach- und eine Beziehungsebene. So unterscheidet sich der Sinn eines Balls, ein Spielgegenstand zu sein, über den sachliche Informationen zusammengetragen werden können, von der Beziehungsebene. Diese ist zwar nur einseitig möglich (der Mensch hat eine Beziehung zum Gegenstand), aber dennoch kann der Mensch zu einem Ball – zum Beispiel aufgrund seiner sichtbaren Form, seiner vollkommenen Rundheit oder weil er ihm die Kontaktaufnahme zu anderen ermöglicht – eine gefühlsbetonte Beziehung herstellen. Den Gegenstand zu mögen oder ihn abzulehnen, hat mit der individuellen Bedeutung zu tun, die ihm zugesprochen wird, und entspricht einer Beziehungsebene. Diese Bedeutung, ob von der Lehrperson intendiert oder nicht, spiegelt sich in der Wirkung des Gegenstandes, das heisst in der Reaktion einer Schülerin oder eines Schülers auf den Gegenstand. Ob Reaktion äusserlich sichtbar ist oder nicht, hängt von zusätzlichen Faktoren ab, sie kann jedoch den Verlauf des Unterrichts positiv oder negativ beeinflussen. Einem Gegenstand kann auch eine individuell symbolische Bedeutung gegeben werden, die für andere nicht erkennbar ist. Die Unterscheidungen von Sinn und Bedeutung(en) sind deshalb auch im Rhythmik-Unterricht zu beachten.

Von symbolischen Bedeutungen im Allgemeinen wird unten im Zusammenhang mit den Materialmedien (Kap. 3.5.4 und 4.3.4) die Rede sein. Doch zuvor wird auf einige Aspekte der Wahrnehmungsorganisation hingewiesen, die für eine Rhythmik, zu deren «Kerngeschäft» die Sinnesschulung und die Sinnesdifferenzierung gehören, höchst relevant sind.

3.5.2 Selektive und subjektive Wahrnehmung

Von den zu jedem Zeitpunkt, ununterbrochen und gleichzeitig auf alle Sinne einwirkenden Reizen treten nicht alle ins Bewusstsein. Ob und welche davon einem Menschen bewusstwerden, wird kontextuell bestimmt, hängt von physiologischen Voraussetzungen, von individuellen Möglichkeiten und vom Grad der Aufmerksamkeit ab. Mit diesem Verständnis der Wahrnehmungsprozesse bewegen sich die Überlegungen auf der Linie systemisch-konstruktivistischen Denkens (Reich, 2010, S. 20–23). Da sich nun die Unterrichtsangebote der Rhythmik, wie auch immer sie akzentuiert sind, immer primär an die Sinne richten, muss diesen Wahrnehmungsprozessen besondere Beachtung geschenkt werden. Hier geschieht dies in zweierlei Richtungen: Einmal in Hinblick auf gestalttheoretische Momente und einmal in Bezug auf Symbolisierungsprozesse. Grundsätzlich jedoch gilt: Je defizienter oder problematischer das Aufmerksamkeitsvermögen eines Kindes ist, desto wichtiger wird das Bewusstsein der Lehrperson für die Wahrnehmungsprozesse des Kindes.

Im Wahrnehmungsprozess werden die eintreffenden Sinnesreize und die Einzelempfindungen zu einem Ganzen organisiert und strukturiert, denn unsere Wahrnehmungsinhalte erleben wir nicht als aus einzelnen Punkten aufgebaut, sondern als ganzheitlich (Soff, 2017, S. 31). Diese Selektion einzelner Wahrnehmungsinhalte und -ausschnitte wird von subjektiven Aspekten bestimmt, das heisst, jeder Mensch strukturiert und organisiert seine basalen und unteilbaren Empfindungseinheiten auf seine individuelle Weise. Die Auswahl wird somit durch persönliche, Sinn ergebende Bedeutungszusammenhänge bestimmt (Reich, 2010, S. 20–23).

Die Ordnungsprozesse der Wahrnehmung, die vor über hundert Jahren aufgedeckt wurden (Kap. 2.3.1), sind heute noch gültig und für das gestalterische Verfahren Rhythmik sowohl in methodischer als auch didaktischer Hinsicht von Bedeutung. Am Beispiel der Unterscheidung von Figur und Grund lässt sich das auf mehreren Ebenen darstellen.

3.5.3 Figur und Grund

Die Organisation der Wahrnehmung von Vordergrund (Figur) und Hintergrund (Grund) ist eine der wichtigsten Gestaltungsleistungen unseres Wahrnehmungssystems. Diese aktive Einteilung in Wichtiges und Unwichtiges oder eben in Figur und Grund beruht auf der Abgrenzung von Elementen, die sich in unserem Wahrnehmungsfeld befinden, gegenüber anderen Elementen, die ausserhalb unserer Aufmerksamkeit liegen. Dabei wird die Figur durch Grenzen definiert, durch die sie sich vom Hintergrund abhebt. Als Beispiel dient die Abbildung 4. Wie viele Tiere sind zu sehen?

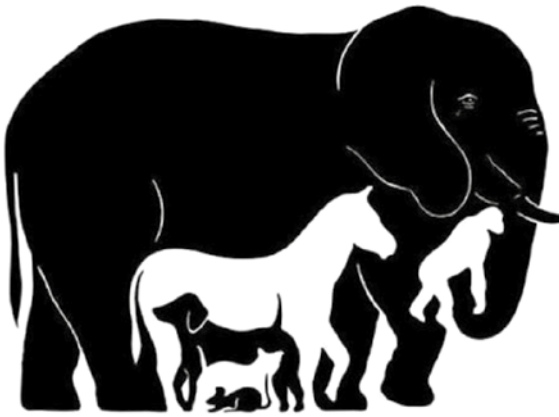


Abbildung 4: Figur oder Grund?

Damit alle sechs Tiere erkannt werden können, muss jedes einzelne in den Vordergrund und alle anderen in den Aufmerksamkeits hintergrund treten. Die Wahrnehmung bildet also eine sogenannte «Kippfigur»: Was zunächst als Figur wahrgenommen wird, kippt sodann in den Hintergrund, und was zuvor als Hintergrund galt, wird zur Figur im Vordergrund. In der Abbildung 4 können zum Beispiel Elefant und Maus nicht gleichzeitig wahrgenommen werden (womöglich weiss man, dass sie gleichzeitig vorhanden sind) – denn es gilt immer der Grundsatz: Entweder wird die Figur oder der Grund wahrgenommen respektive priorisiert, aber nie beides gleichzeitig.

Das Verständnis für dieses Zusammenspiel von Figur und Grund prägt die Gestaltung der Lernprozesse und muss daher bei der Gestaltung des Unterrichts auf verschiedenen Ebenen berücksichtigt werden. Alle Unterrichtssituationen setzen sich aus einem Bereich der Aufmerksamkeit, der Figur,

und einem viel grösseren Bereich, der der bewussten Aufmerksamkeit entgeht, dem Grund, zusammen. Und wie dies anhand der Abbildung 4 veranschaulicht wurde, stehen auch in Bezug auf ein Unterrichtsangebot beide in einem ständigen Wechselspiel. Ergänzend kommt hinzu, dass diese Organisation der Wahrnehmung nicht nur im Visuellen, sondern ebenso in allen anderen Wahrnehmungsbereichen auftritt: Entweder wird aktiv auf Musik oder das Gespräch gehört, entweder sehe ich ein freundliches Gesicht oder die Form der Nase, entweder liegt die Aufmerksamkeit auf der Verkrampfung des Nackens oder auf dem Bildschirm – jede und jeder weiss, dass es zu den entwickelten Leistungen gehört, schnell zwischen verschiedenen Wahrnehmungsebenen bzw. zwischen Figur und Grund wechseln zu können. Die Relevanz dieser Unterscheidung spielt deshalb in methodische Vorgehensweisen und didaktische Überlegungen hinein (Kap. 5.2) und manifestiert sich in der Gestaltung von Unterrichtsabläufen (5.3). Bei Kindern oder bei Unterrichtsteilnehmerinnen und -teilnehmern generell entspricht das Verhältnis von Figur und Grund nicht immer demjenigen, was die Lehrperson voraussetzt – das kommt weiter oben in der Gegenüberstellung von Sinn und Bedeutung ebenfalls zum Ausdruck.

Das Bewusstsein für die Umkehrbarkeit von Figur und Grund hilft, die Ganzheit eines Menschen nicht aus den Augen zu verlieren, ihn nicht nur über einen «Defekt» zu definieren. Denn eine Behinderung, eine auffallende Eigenart oder ein aus der Norm fallendes Verhalten, die häufig zu Beginn einer Begegnung die «Figur» darstellen, also im Vordergrund der Aufmerksamkeit stehen, können zum «Grund» werden, weil andere Eigenschaften dieses einen Menschen ins Blickfeld treten können.

Im Gegensatz zur selektiven und subjektiven Gewichtung von Figur und Grund bestehen jedoch noch andere «Ordnungsgesichtspunkte der selbstregulativen Organisationsprozesse im menschlichen Erleben und Verhalten» (Soff, 2017, S. 33). Gemeint ist die «Tendenz zur guten Gestalt». Dies ist eine Bezeichnung für Prozesse, die sich ebenfalls in allen Sinnesbereichen abspielen. Das bedeutet, dass Wahrnehmungen und Geschehnisse auf eine möglichst gute Ordnung hin organisiert werden. Eine gute Ordnung oder eben gute Gestalt ist dann erreicht, wenn zum Beispiel Lücken gefüllt, Handlungen abgeschlossen, Muster ergänzt, Aufgaben gelöst sind. Doch längst nicht immer kann alles ergänzt, abgeschlossen oder gelöst werden, auch wenn das um der guten Gestalt willen notwendig wäre. Als Beispiel denke man sich eine Situation, in der jemand seine Hand zur Begrüssung ausstreckt, die aber vom Gegenüber nicht angenommen wird. Wohin führt die nicht abgeschlossene Handlung? Welche Bewegungen werden zur Überbrückung der zweifellos un-

angenehmen Situation benötigt, damit der intendierte Bewegungsablauf zum Abschluss kommen und die gute Gestalt doch noch erreicht werden kann?

Eine überaus starke Wirkung der guten Gestalt wäre auch zu erleben, wenn eine Melodie auf einem Leitton enden würde. Sozusagen «automatisch» würde in unserem Kulturkreis mit unseren Hörgewohnheiten die Tonika angefügt. Denn jede Tonart kennt ihre guten Gestalten, die von den Kadenzten, den harmonischen Stufen und dem Musikstil beherrscht werden. Da Musikstile und Regeln der Harmoniebildung Änderungen ausgesetzt sind, zeigt gerade dieses Beispiel, dass auch gute Gestalten kontextabhängig und nicht unveränderbar sind.

Als visuelles Beispiel für die Tendenz zur guten Gestalt dient die Abbildung 5. Obwohl die Abbildung selbst Formen nur andeutet, wird bereits bei der Beschreibung die Tendenz zur guten Gestalt wirksam, ohne sie ist die Abbildung kaum sprachlich zu fassen. Am einfachsten wäre es, zu formulieren: Die Abbildung zeigt ein gleichschenkliges Dreieck, dessen Seitenlinien durch die Verbindung zwischen den Mittelpunkten konzentrischer Kreise gebildet werden, die sich um die Dreiecksspitzen gruppieren.

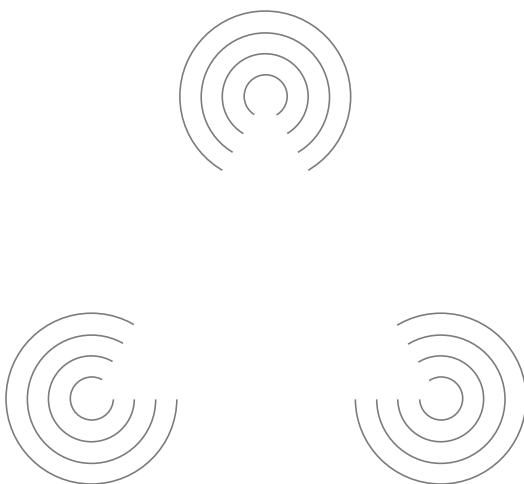


Abbildung 5: Tendenz zur guten Gestalt (Abbildung stammt aus Zoeller, 2015)

Doch das zeigt die Abbildung 5 eben nicht. Wir vervollständigen die Figuren vom Dreieck und den konzentrischen Kreisen in unserer Vorstellung, kraft der «Tendenz zur guten Gestalt» (und müssen sie so unpräzise beschreiben, weil unsere Sprache keine Begriffe für diese offenen Figuren kennt). Gleichzeitig spielt die Figur-Grund-Unterscheidung mit, denn entweder fo-

kussiert der Blick das imaginäre Dreieck oder eine der unvollständigen Liniengruppen.

Auf dieser «Tendenz zur guten Gestalt» basiert eine grosse Anzahl von ähnlichen Ordnungsgesichtspunkten, die als Gestaltungsgesetze bezeichnet werden (Soff, 2017, S. 33). Da findet sich beispielsweise das Gesetz der Ähnlichkeit oder der Nähe – unter den entsprechenden Stichworten finden sich in gedruckten oder virtuellen Nachschlagewerken grafische Beispiele, die sich leicht in musikalische oder bewegungsmässige Zusammenhänge übertragen lassen.

Nicht zuletzt können auch Rhythmen als Verlaufsgestalten bezeichnet werden. Als solche unterliegen sie den gleichen Gesetzmässigkeiten, die oben angesprochen wurden. Den Rhythmus  lesen wir entweder als 3/4-Takt oder wir ergänzen ihn zum Beispiel mit einer Pause  zu einem 4/4-Takt. In beiden Fällen ordnen wir ihn einer für uns guten Gestalt unter.

Die Organisation der Wahrnehmung zur guten Gestalt hat Auswirkungen auf Sinn und Bedeutung. Durch sie erhalten in Abbildung 5 die Kreislinien Sinn und werden sachlich beschreibbar, gleichzeitig werden sie interpretierbar. Die gute Gestalt, so könnte man sagen, bildet grundsätzlich ein Scharnier zwischen Sinn und Bedeutung – und zwar vor allem zur symbolischen Bedeutung.

3.5.4 Symbol, Symbolik, Symbolisierung

Etwas sei vorweggenommen: Es folgen hier keine Anleitungen dazu, wie Symbole zu deuten sind. Symbole sind Sinnbilder, Erscheinungen im wahren Sinne des Wortes, die mehr als eine Deutung zulassen, da sie sowohl individuell als auch kollektiv verankerte Inhalte aktivieren oder zum Ausdruck bringen. Die Mehrdeutigkeit, die dem Symbol eigen ist, wird durch normierte Deutungen gefährdet, wenn nicht sogar aufgehoben. Diese Interpretationsoffenheit gilt es auszuhalten. Wenn hier trotzdem dafür plädiert wird, den symbolhaften Aspekten des Rhythmik-Unterrichts Aufmerksamkeit zu schenken, dann aus den folgenden Gründen:

- Rhythmik als Unterricht richtet sich immer und primär an die Sinne und die jeweiligen gestalterischen Möglichkeiten eines Menschen und ist in mehrfacher Hinsicht ästhetisch. Ästhetische «Gestalten» zeichnen sich durch ihre Figur-Grund-Struktur und ihre Prägnanz aus, was auch für Symbole gilt.

- Gestalterische Aktivitäten sind bildhaft und damit reich an Symbolen.
- Die im Zusammenhang mit gestalterischen Aktivitäten auftretenden Symbole verweisen auf etwas, das sich sprachlich-eindeutiger Formulierung entzieht.
- Symbole aktivieren die Imagination, innere Bilder, die als sinnvoll (voll von Sinn) erfahren werden und beleben.
- Symbole bilden somit eine ästhetische Verbindung zwischen Aussen- und Innenwelt.
- Symbole berühren Affekte und bilden ein Gleichgewicht zu einem kognitionsbetonten und auf Lernziele ausgerichteten Unterricht.
- Symbole spielen eine wichtige Rolle bei der Identitätsbildung, sei sie individueller oder kollektiver Art (Michel, 2000). Eine an den weiter oben (Kap. 3) skizzierten Menschenbildern und Denkmodellen orientierte Rhythmik kommt nicht darum herum, diese spezifische Wirkung ihrer eigenen Unterrichtsangebote zu beachten, auch wenn sich diese Wirkung nicht pädagogisch operationalisieren lässt.

In diesem Zusammenhang muss hier ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die sogenannte «eingekleidete Rhythmik» keine genuinen inneren Bilder entstehen lässt und nicht mit Symbolen oder Symbolisierungen in Verbindung gebracht werden kann. «Eingekleidete» Aufgaben wie «bewegt euch als Baum im Wind» oder «als eine wachsende Tulpe», wie sie oft nicht nur Kleinkindern angeboten werden, verhindern die Entstehung von persönlichen und symbolträchtigen Bildern. Eigene Bilder können nur evoziert werden, wenn die Aufgaben direkt gestellt werden: «Wie kann man schwancken?» oder «Wie kann man ganz langsam aus der Hocke aufstehen und sich möglichst weit ausdehnen?» sind alternative Aufgabenstellungen, die zu individuellen Bewegungserfahrungen führen, die sich mit persönlichen situativen Erlebnissen verbinden und in der Folge – vielleicht – von den Schülerinnen und Schülern mit eigenen Worten und vor allem eigenen Bildern beschrieben werden können. Diese gilt es dann natürlich zu akzeptieren, aufzugreifen und zu stützen. «Eingekleidete Rhythmik» hingegen verlangt ein Ausführen fremder Bilder, ein So-tun-als-ob und verdeckt damit einen wichtigen Aspekt zur Entwicklung innerer Bilder.

Ausdrücke, die «Symbol» oder «symbolisch» enthalten, wirken oft sehr beliebig und ungenau. Diese Tatsache geht nicht einfach zu Lasten der jeweiligen Autorinnen oder Autoren, sondern hat viel mit der Sache, die bezeichnet werden soll, zu tun. Um die Ungenauigkeit etwas einzudämmen und um zu klären, wie die Begriffe *Symbol*, *Symbolik* und *Symbolisierung*

im Rahmen dieses Textes verwendet werden, folgen hier Begriffsbestimmungen:

Ein *Symbol* verweist auf etwas, das es selbst nicht ist. Das heisst, ein Symbol ist ein wahrnehmbarer Gegenstand, ein Wort, ein sinnhaftes Zeichen, das etwas Abwesendes vertritt, das gegenständlich oder ungegenständlich sein kann. Der Begriff bezeichnet also eine einzelne sinnlich wahrnehmbare Manifestation und kann in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet werden, so zum Beispiel

- um von konventionellen Zeichen zu sprechen,
- im Sinne der Vertretungs- bzw. Repräsentationsfunktion,
- um über Bezugnahmen auf Transzendentes zu sprechen oder
- im Sinne der Abkürzung eines Ganzen.

(Eckard, 2006, S. 5)

Diese disparate Verwendung bildet sich denn auch in ganz unterschiedlichen Theorien ab. Der empfehlenswerte Wikipedia-Eintrag zum Lemma *Symbol* vermittelt einen Eindruck über die extensive und äusserst divergierende Begriffsverwendung.

Eine für die Rhythmik sinnvolle Umschreibung von Symbol findet sich bei Ernst Cassirer (1874–1945), dessen Hauptwerk *Philosophie der symbolischen Formen* bis heute zu den wirkungsmächtigsten Publikationen zu dieser Thematik gehört. Er formuliert, dass das Symbol der symbolische Ausdruck eines «Geistigen» sei (Cassirer, 1959, S. 145). Unter diesem Gesichtspunkt lässt es sich klar von einem Zeichen oder Signal unterscheiden. Da es somit nicht zwingend konkret oder materiell greifbar sein muss, eignet sich Cassirers Zuordnung für Kunst, Tanz und Musik. Die ästhetische Dimension des Symbols wird damit unterstrichen. Sie ist wirkmächtig und kann wahrgenommen werden, auch wenn sie sprachlich nicht oder nur unzulänglich fassbar ist.

Die *Symbolik* wiederum bezeichnet eine Gesamtheit. Einerseits von eigentlichen Symbolsystemen wie zum Beispiel der Mathematik, der Religion, einer Kultur, der Kunst, einer Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppen. Sie haben ihre je eigenen Regelwerke und Bedingungen und sind deshalb primär nur denjenigen verständlich, die sich mit der entsprechenden Thematik vertraut gemacht und sie gelernt haben. Sprache, die ebenfalls ein Symbolsystem darstellt, bildet das am Deutlichsten ab: Sie wird entlang mehr oder weniger willkürlich getroffener Entscheidungen entwickelt und von einer Gruppe übernommen, die damit relativ unmissverständlich kommunizieren kann. Symbolik fungiert als ein Mittel der Kommunikation, al-

lerdings mittels abstrakter Dinge, da ein Symbol auf etwas Nicht-Gegenständliches verweist.

«Symbolik» wird jedoch auch die Gesamtheit möglicher symbolischer Wirkungen eines einzelnen Gegenstandes respektive Themas genannt; dann ist von der Symbolik des Kreises, der Farbsymbolik, der Symbolik der Blumen und dergleichen die Rede. Dabei wird die Erscheinung einer Form, einer Farbe oder einer Blume als Symbol gedeutet und in ein System eingeordnet.

Dass sich eben darin unterschiedliche Lesarten finden – ist die Rose nun Symbol für die Liebe oder für den Tod und die Auferstehung? –, zeigt, dass die Deutungen eines Symbols von Konventionen abhängen und Übereinkünften entsprechen, die entweder ausgehandelt wurden oder sich im Verlauf einer Praxis entwickelt haben und in der jeweiligen Gruppe weitergegeben werden. Das schliesst nicht aus, dass unterschiedliche Interpretationen eines Symbols nebeneinander bestehen können, was darauf verweist, dass die Deutungen unterschiedlichen Kontexten entstammen. Die Rose als Symbol der Liebe ist eher einem nichtchristlichen, als Symbol für Tod und Auferstehung (Christrose) einem christlichen Deutungskontext zuzuordnen.

Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes Symbol (*symbolon*) geht darauf zurück, dass ein Tonstück in zwei Teile zerbrochen wurde, ein Teil wurde zum Beispiel bei einem Gastgeber hinterlegt, der andere Teil einem Gast als Einladung zugestellt. Die beiden Teile stellten Erkennungszeichen dar. Nur derjenige wurde als Gast zugelassen, dessen Teil nahtlos an ein hinterlegtes Stück passte. Bei der Übertragung in unseren Sprachgebrauch erhielt sich die Bedeutung, dass es sich bei einem Symbol um zwei Dinge, zwei Aspekte, zwei Erscheinungsweisen handelt, die erst zusammen das Ganze ausmachen. Ausdrücke wie Symbol, Symbolik und symbolisch verweisen also immer auf eine Beziehung, auf eine spezielle, über das Offensichtliche hinausgehende Bedeutung von etwas, die nicht auf der Hand liegt, sondern gelernt oder entdeckt werden muss.

Das, was wir Symbol nennen, ist ein Ausdruck, ein Name oder auch ein Bild, das uns im täglichen Leben vertraut sein kann, das aber zusätzlich zu seinem konventionellen Sinn noch besondere Nebenbedeutungen hat. Es steht für etwas Unbekanntes oder für uns Unbestimmtes. (Jung, 2003, S. 20)

Dieses «Unbekannte oder für uns Unbestimmte» ist das, was über die Bedeutung eines Zeichens oder Signals hinausgeht. Es ist zugleich auch etwas, das sich einer verallgemeinernden Kategorisierung entzieht. Das heisst, Blumen

können als Symbole eingesetzt werden, aber welches die jeweils zutreffende symbolische Bedeutung ist, hängt von vielen Faktoren ab. Zu diesen Faktoren gehören kulturelle, religiöse und geschlechtsspezifische Zusammenhänge.

Da Rhythmik ein multimedialer Fachbereich ist, in dem jedes der zur Anwendung kommenden primären Medien (Bewegung/Tanz, Musik) in sich selbst ein Symbolsystem darstellt, kann nicht von Symbolik der *Rhythmik*, sondern von der Symbolik *in der Rhythmik* die Rede sein. Denn die Wirksamkeit von Symbolen können sehr wohl, wenn nicht immer sichtbar, dann doch spürbar das Unterrichtsgeschehen beeinflussen.

Wobei jedoch, das sei hier unterstrichen, nicht alles, was überhaupt in Erscheinung tritt, als Symbol bezeichnet werden soll, auch wenn es einzelne Autoren gibt, die das vorschlagen (Schwemmer, 2006). So kann zwar eine Geste, ein mimischer Ausdruck sehr wohl auf etwas verweisen, das sie selbst nicht sind, zum Beispiel auf ein Gefühl, eine Befindlichkeit oder eine Meinung, doch es sind Zeichen und keine Symbole. Natürlich gibt es symbolische Gesten – man denke an die gefalteten Hände beim christlichen oder die Niederwerfung im islamischen Gebet –, doch nicht jede Geste ist symbolisch. Wenn jemand sich Haare aus dem Gesicht streicht, bedeutet die Geste zwar etwas, beispielsweise, dass die Haare stören oder man Zeit braucht, um auf eine Frage zu antworten – doch symbolisch ist sie nicht, weil ihr Kontext weder rituell noch geistig bestimmt wird und zu keinem Symbolsystem gehört. Solche Gesten sind Zeichen für etwas, aber es sind eben keine Symbole. Das Gleiche gilt auch für Bewegungen. Es gibt symbolische Bewegungen (Lapierre & Aucouturier, 2002), doch nicht jede Bewegung ist symbolisch.

In Bezug auf Musik ist die Situation vergleichbar, obwohl Musik als ungegenständliche Kunst in jedem Fall auf Interpretation angewiesen ist und die Unterscheidung zwischen Sinn und Alltagsbedeutung einerseits und Symbolik andererseits schwieriger zu vollziehen ist. (Wobei hier nicht die visuellen Zeichen wie Notenschlüssel, Notationsschrift und dergleichen gemeint sind.) Jedes Element der Musik, «ob Rhythmus, Zeitmass, Dynamik, Klangfarbe, Tonart, Melodie, Harmonie», kann als Träger von etwas Symbolischem verstanden werden, «denn jedes reicht als ein Sinnliches hinab in die Tiefen unseres physischen und seelischen Lebens und ist infolgedessen einer höheren Deutung zugänglich» (Scheering, 1990, S. 39). Wichtig ist dabei das Wort «kann», damit lässt sich auch über Musik sagen, dass es in der Musik symbolische Äusserungen gibt, aber nicht alle musikalischen Äusserungen symbolisch sind.

Während sich die Begriffe *Symbol* und *Symbolik* auf die spezielle Bedeutungsschicht einer Sache beziehen (sei sie gegenständlich oder ungegenständ-

lich) – das Was –, so stehen bei *Symbolisierung*, *Symbolbildung* und *Symbolerkennung* die Prozesshaftigkeit und deren Resultate – das Wie des Zustandekommens und Wirkens symbolischer Entitäten – im Vordergrund. So verstanden sind es die eigentlichen Momente der *Symbolisierung*, die für das gestalterische Verfahren Rhythmik relevant sind. Bewegen, Hören, Sehen und Gestalten können innerliches Bewegtwerden oder innere Bilder auslösen. Die Grundlage dafür findet sich in der Annahme, dass der Mensch in einem «symbolischen Universum» lebe und ein *animal symbolicum* sei (Cassirer, 1996, S. 50), insofern, als dass «all unser Selbst- und Weltverständnis auf symbolischen Prozessen» beruhten (Meuter, 2012, S. 222).

Diskursive und präsentative Symbolisierungen

Auch Symbolisierungen werden kategorisiert. In der Regel wird zwischen diskursiven und präsentativen Symbolisierungen unterschieden. Zu den diskursiven gehören beispielsweise Wissenschaftssprachen oder die Mathematik. Ihre Bedeutungen sind durch Konventionen festgelegt. In der Rhythmik treten sie kaum in Erscheinung. Im Gegensatz zu den präsentativen, zu denen Musikstücke, Tanz, Bilder, Rituale und Sprachkunstwerke gehören. Ihre Bedeutungen sind individuell und mit Emotionen verbunden. Sie alle sind potenzielle Träger von Symbolen und selbst auch Symbole, die zu einer «Verzögerung und Verlangsamung, einer Entschleunigung der Wahrnehmung führen» (Meuter, 2012, S. 225). Die präsentativen Symbole «entstammen einer Symbolbildung, die sich unter und neben dem verbalen Begreifen» artikulieren (Langer, 1965, S. 223). Als Ganzheiten wirken sie auf alle Sinne, aber das, was durch sie erfahren wird, kann nicht «auf der Wäscheleine sprachlicher Diskursivität» aufgehängt werden (ebd., S. 88). Das heisst, das, worauf die präsentativen Symbolisierungen für ein Individuum verweisen, besteht aus einer Gesamtheit von Gefühlen, Erinnerungen, Ängsten oder Freuden – einer Gesamtheit, die, wenn man sie in Sprache übersetzen wollte, zu umfangreichen Erläuterungen führen würde, die trotz allem Sprechen die Sache selbst, so wie sie empfunden wird, nicht wiedergeben könnten.

Ob Musik, Bewegung, Tanz und szenisches, zeichnerisches oder objektgebundenes künstlerisches Gestalten – alle diese Ausdruckformen des künstlerischen Spektrums der Rhythmik manifestieren sich als Modi präsentativer Symbolisierungen. Sie sind die eigentlichen Aktionsformen des Symbolischen und machen unerkennbare Ordnungen verstehbar (Eckhard, 2011, S. 253). Sie verbinden eine äussere mit einer inneren Realitätsebene und stehen am Beginn und am Ende jeder gestalterischen oder künstlerischen Produktion.

Die Fähigkeit, äusseren Erscheinungen aller Art innerliche Bedeutung geben zu können und innerliche Vorstellungen im Äusserlichen zu gestalten ist eine Eigenschaft des Menschen und des Menschlichen – Tiere malen keine Bilder, schreiben keine Gedichte, komponieren keine Musik (Krüger, 2017, S. 118). In der Rhythmik können diese fundamentalen menschlichen Fähigkeiten gestärkt werden, wenn dem Gestalterischen der gleiche Stellenwert beigemessen wird wie anderen Fähigkeits- oder Kompetenzbereichen. Das bedeutet, dass dem nicht instrumentalisierten Gestalten genügend Zeit eingeräumt und Eigenwert zugesprochen werden sollte. Es bedeutet ebenso, dass das Wahrnehmen Zeit braucht. Der Weg vom Aussen, vom Hören, Sehen und Fühlen, zum Inneren und zu einer persönlichen symbolischen Bedeutung ist länger als der, der ein blosses Erkennen verlangt. Es ist eine Sache, zu erkennen, dass eine Melodie sich hebt und senkt und eine andere, die symbolische Bedeutung, die diese Melodielinie haben kann, zu realisieren. Es ist eine Sache, zu erkennen, dass verschiedene Gegenstände, die man spielerisch zusammenbaut, sich zu einer Brücke zusammenfügen, und eine andere, die symbolische Bedeutung dieser Brücke zu empfinden.

Das Mehr an Zeit, das dafür gebraucht wird, aus dem Hören ein Lauschen, dem Sehen ein Schauen und dem Fühlen ein Empfinden wird, ist kaum messbar. Es sind verhältnismässig kurze Zeitspannen des Innehaltens und in der Regel der Stille, die es braucht, dass rational deutbaren, äusserlichen Erscheinungen ein symbolischer Gehalt zuwachsen kann.



4 Rhythmik – ein gestalterisches Verfahren

Das Wesen der ästhetischen Betrachtung und Darstellung liegt für uns darin, daß in dem Einzelnen der Typus, in dem Zufälligen das Gesetz, in dem Äußerlichen und Flüchtigen das Wesen und die Bedeutung der Dinge hervortreten.
Dieser Reduktion auf Das, was an ihr bedeutsam und ewig ist, scheint keine Erscheinung sich entziehen zu können.
G. Simmel (2009)

Bereits in der Einleitung wurde auf die Problematik von *Gestalt*, *Gestaltung* und *gestalterisch* hingewiesen und bemerkt, dass *gestalterisch* im Sinne von kreativ und schöpferisch tätig zu verstehen ist. Das Wort *Verfahren* wird hier stellvertretend für Vorgehensweise und Methode oder für Art und Weise, wie Prozesse in Gang gesetzt werden, eingesetzt. Die «Übersetzung» der Überschrift «Rhythmik – ein gestalterisches Verfahren» lautet also:

Rhythmik ist eine kreative Art, Prozesse anzuregen.

Durch die Verschiebung des Attributs ergibt sich eine ebenso zutreffende Aussage:

Rhythmik ist ein Verfahren, kreative Prozesse anzuregen.

Beides trifft zu: Für die Lehrkräfte zeichnet sich das Verfahren durch einen sinnlichen Zugang zu Themen- und Lernbereichen aus, der sich auf vielfältige Art individualisieren lässt (Kap. 5 und 5.3). Bei denen, die am Rhythmik-Unterricht teilnehmen, spricht es – unabhängig von deren Lebensalter oder Entwicklungsstand – Kreativität und Gestaltungsvermögen an. Wobei die kreativen Prozesse verschieden akzentuiert oder auf unterschiedliche Ziele gerichtet sein können, doch das grundsätzliche Verfahren bleibt. Von ihm und den es konstituierenden Elementen handelt das vorliegende Kapitel.

Zuerst werden die einzelnen Phasen eines Bewusstwerdungsprozesses erläutert, der vom Erlebnis zur reflektierten Erfahrung führt. Sie bilden die (methodische) Grundlage allen Gestaltens. Anschliessend kommen Techniken zur Sprache, die jeder ausgebildeten Rhythmik-Fachkraft aus eigener vielfältiger musikalischer und tänzerischer Erfahrung geläufig sind. Vielleicht oft so geläufig, dass sie ihr gar nicht mehr als geplant oder planbar bewusst sind. Etwas Ähnliches kann auch von den Relationen zwischen Musik und Bewegung gesagt werden. Obwohl oder eben vermutlich weil sie die ei-

gentlichen Dreh- und Angelpunkte des Fachs sind, sind sie oft so verinnerlicht, dass sie nicht mehr als wichtigste Momente des gestalterischen Interwenierens in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Vordergrund treten. Schliesslich werden die Medien – Handlungsmedien, aber auch technische, personale und materielle – vorgestellt. Wobei der Stellenwert der materiellen Medien, dem Rhythmikmaterial, ihren vielseitigen Verwendungsmöglichkeiten entsprechend, besonders betont wird.

4.1 Erlebnis- und Gestaltungskategorien

Ohne Sinnlichkeit würde uns kein Gegenstand gegeben, und ohne Verstand keiner gedacht werden. Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind. Daher ist es ebenso notwendig, seine Begriffe sinnlich zu machen (d. i. ihnen den Gegenstand in der Anschauung beizufügen), als seine Anschauungen sich verständlich zu machen (d. i. sie unter Begriffe zu bringen). (Kant, 1998)

Was Immanuel Kant (1724–1804) in seinem Hauptwerk formulierte, gilt noch heute. Die Einsichten in die Interdependenz von Sinnen und Verstand bildet sich auch in den Erlebniskategorien der Rhythmik ab. Hier werden die Prozesse, die den Empirismus, dem Rhythmik verpflichtet ist, als *Erlebniskategorien* bezeichnet. Das heisst, die Überzeugung, dass Wissen (im Sinne von Lernen) von Erfahrungen abhängig ist, bildet die Grundlage für den Rhythmik-Unterricht.

4.1.1 Erlebniskategorien: Erleben, Erkennen und Benennen

Alle wie auch immer akzentuierten Ziele werden in der Rhythmik als sinnlich erfahrbare Lerninhalte angeboten und folgen einem Aufbau, der verkürzt mit den Stichworten *Erleben*, *Erkennen* und *Benennen* umrissen wird (Scheiblaue, 1956, S. 5). Damit wird ein Aufbau von Lerninhalten und Entwicklungsanregungen skizziert sowie ein Bewusstwerdungsprozess abgebildet, dessen Beginn im Erleben liegt, das zur Erfahrung wird. Das eine Ende dieses Prozesses liegt im Sprechen und Im-zur-Sprache-bringen-können, das andere im gestalterischen, nicht-sprachlichen Ausdruck der erlebten Lerninhalte und Erfahrungen. Dabei werden bildliches Denken und Körpersprache als ernstzunehmender Ausdruck von emotionalen und kreativen Aspekten der Persönlichkeit nicht nur akzeptiert und gefördert, sondern gegenüber

der verbalen Sprache als gleichwertig betrachtet. Im Einzelnen lassen sich die drei Kategorien wie folgt umschreiben:

Das *Erleben* betont den gelebten Augenblick, den Kontakt und die vielfältigen Wege vom Ich zum Du und zum Wir. Es ist subjektiv, da das, was sich in der Psyche beim Erleben ereignet, nicht direkt beobachtet werden kann. Es sind nur die Reaktionen auf das Erleben, die sich beobachten lassen. Wir können die Freude selbst, die jemand erlebt, nicht sehen, nur das freudige Gesicht als Reaktion auf das Erleben der Freude. Erleben basiert auf sinnlichen Aktivitäten, auf der Körperlichkeit und ist von Emotionen begleitet. Als Resultat einer Interaktion beinhaltet es immer auch Selbsterfahrung in Bezug auf Wirkung und Ursache und die Manipulation von Objekten.

Das *Erkennen* setzt noch keine Verbalisierung des Erlebten voraus. Es ist hier vorsprachlich zu verstehen, indem es den Übergang zwischen dem unreflektierten Handeln und der sprachlichen Reflexion bildet. Erkennen heisst auch: handelnd zuordnen können; es bedeutet Reflexion, die sich in Handlung manifestiert.

Das *Benennen*, die Übersetzung einer Erfahrung und die Transformation des Erkennens in Sprache, entspricht der (sprachlichen) Reflexion einer Emotion oder die Inbesitznahme eines Lerninhalts. Es erfolgt zuletzt, erst nach vielfältigen sinnhaften Erfahrungen. Es wird zur bewussten Reflexion der aufgrund des Erlebens gemachten Erfahrung und führt sowohl zum sprachlichen Ausdruck als auch zum konkreten oder abstrakten Begriff.

Die Tiefe des dreigliedrigen Prozesses spiegelt sich in der verkürzten mechanistischen Umschreibung *Eindruck – Verarbeitung – Ausdruck* nicht nur nicht, sondern macht alle Beteiligten zu eindimensionalen Wesen und zu Objekten. Deshalb wird diese Terminologie hier nicht verwendet.

Der dreiphasige Bewusstwerdungsprozess hat beispielsweise im Zusammenhang mit einer künstlerischen Produktion in der improvisatorischen Entdeckung und Erarbeitung von Themen seinen zentralen Stellenwert. Aus dem vielfältigen Angebot, das beim Ausprobieren von Ausdrucksmöglichkeiten zu Tage tritt (*Erleben*), wird Etwas, das sich stimmig, anfühlt annäherungsweise wiederholt (*Erkennen*) und anschliessend analysiert (*Benennen*), sodass es bewusst und damit abrufbar und wiederholbar wird. Auf diesem Weg wird sowohl musikalisches und tänzerisches als auch theatrales Material gesammelt, das sich zu Kompositionen zusammenstellen oder in bestehende Texte einfügen lässt.

Ebenso ist dieser Prozess im wahrsten Sinne des Wortes *grundlegend*, wenn es darum geht, ein Wort- und Begriffsverständnis aufzubauen. Zum Beispiel müssen Fortbewegungsarten oft wiederholt (*erlebt*) werden, bevor

ihre unterschiedlichen Bewegungsqualitäten als «Gehen», «Rennen», «Schlendern», «Schleichen» usw. sowohl beim Zuschauen als auch beim Hören der Bewegungsgeräusche voneinander unterschieden (*erkannt*) und selbständig als konkrete Begriffe *benannt* werden können. Dasselbe gilt für zeitliche (jetzt, später), räumliche (oben, unten, hinten vorn), qualitative (laut, leise, stark, schwach) oder sich auf Relationen beziehende (allein, miteinander, nacheinander) Grundbegriffe. Je stärker sie im Erleben verankert werden, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie verstanden und im sprachlichen Kontext, also auf einer abstrakteren Ebene, verstanden und angemessen eingesetzt werden können.

Nun gibt es aber Menschen, deren Sprechmöglichkeiten beschränkt oder stark beeinträchtigt sind. Trotzdem werden in der Rhythmik die Bewusstwerdungsschritte vom Erleben über das Erkennen zum Benennen nicht aufgegeben. Die Handlungsbasis bleibt bestehen: Es sind «die offen gebliebenen Möglichkeiten» (Siegenthaler, 1989, S. 32), die es zu fördern gilt. Und gerade diese Förderaufgabe verpflichtet die Unterrichtenden, den Schritt vom Erleben zum Erkennen als Strukturierungshilfe einzusetzen und das Benennen zuweilen anstelle des Kindes zu übernehmen, um ihm ein Begriffs- und Sprachverständnis situationsbezogen zu ermöglichen. Für das Verstehen grundlegender Begriffe aus allen Bereichen des Alltags und der Schule ist das sinnliche Erleben ihrer Inhalte von grösster Bedeutung.

Unabhängig von der Entwicklungs- oder Altersstufe der Teilnehmenden, unabhängig auch von den Zielen des Unterrichtes, soll das Erleben die Grundlage der Reflexion sein. Erst dann wird das Zuordnen und das (Wieder-)Erkennen von Situationen und Sachverhalten zur Basis für das sprachliche Lernen und das Sprachlernen. Schliesslich sind es immer individuelle Erfahrungen, die in Worte gefasst oder gestalterisch verarbeitet ausgedrückt werden. So kann auf dem Weg von Primärerfahrungen zu deren verbalem und nonverbalem Ausdruck eine Begriffskompetenz aufgebaut werden.

Mit der praktischen Berücksichtigung der fundamentalen Empirie (Erleben, Erkennen, Benennen – vom Greifen zum Begreifen) erweist sich Rhythmik immer als buchstäblich *sinnvoll*. Sie bietet unzählige Möglichkeiten für künstlerische Projekte, Entwicklungsimpulse und Förderplanungen, die sich an den Teilnehmenden und ihren Potenzialen orientieren. Auf dieser Grundlage werden Strukturen aufgebaut, die den Erwerb eines Ich-Bewusstseins stützen, Interaktionen mitgestalten, ein Begriffs- und Sprachverständnis aufbauen helfen, Kulturtechniken anbahnen und damit schliesslich ein ganzheitliches Lernen ermöglichen.

Die Kategorien *Erleben*, *Erkennen* und *Benennen* können überall, wo Förderung und Entwicklung des Individuums und seiner gestalterischen Potenzen im Vordergrund stehen, genutzt werden. Denn «nur daraus, dass sie [Sinn und Verstand, Anm. d. Autorin] sich vereinigen, kann Erkenntnis entspringen» (Kant, 1998, S. 130). Während sich die Erlebniskategorie als methodisch aufeinander aufbauende Schritte an den individuellen Ressourcen der am Unterricht Teilnehmenden orientieren, werden die Gestaltungskategorien situationsangemessen und aufgabenbezogen eingesetzt.

4.1.2 Gestaltungskategorien: Experimentieren, Erfinden, Improvisieren und Komponieren

Die Gestaltungskategorien umfassen kreative Techniken wie *Experimentieren*, *Erfinden*, *Improvisieren* und *Komponieren*. Im Rahmen der Rhythmik verstehen sich dazu zwei Dinge fast von selbst: Sie gelten nicht nur in Bezug auf Musik, obwohl die Ausdrücke aus musikalischen Zusammenhängen vertraut sind, und sie können nicht nur einzeln, sondern auch in Gruppen ausgeführt werden.

Das *Experimentieren* ist mit dem Forschen verwandt. Es kann zwar scheitern, doch die Beurteilung von Handlungen, die ausprobiert werden, verläuft nicht entlang den Kriterien richtig und falsch. Phänomene wie Klänge oder Gegenstände und ihre Wirkungsweisen werden experimentierend untersucht. Auch das eigene Verhalten kann experimentierend ausprobiert werden, um sich ein Repertoire an möglichen Verhaltensweisen zu schaffen, die situationsgerecht eingesetzt werden können.

Das *Erfinden* kann als Variante des Experimentierens betrachtet werden. In der Rhythmik kann es sich auf sprachliche oder musikalische Geschichten, auf die Handhabung eines Gegenstandes oder auf Bewegungsmuster beziehen, wie das beispielsweise Monty Python mit *The Ministry of Silly Walks* (1970) beispielhaft bewiesen.

Das *Improvisieren* hat seinen festen Platz in der Musik, im Theater und im Tanz. Beim Improvisieren wird im Augenblick auf Unvorhergesehenes reagiert und dabei spontan und unerwartet agiert. Das Improvisieren kann zwar individuell ausgeführt werden, geschieht in der Regel jedoch in Gruppen. In der Rhythmik hat die Improvisation einen hohen Stellenwert: Einerseits trägt sie das pädagogische Handeln mit, andererseits ist sie Teil gestalterischer Aufgaben.

Komponieren bedeutet, Einzelnes nach bestimmten Regeln oder Gesichtspunkten zusammenzustellen. Aus Teilen ein Ganzes zu machen – bei-

spielsweise aus musikalischen oder tänzerischen Motiven ein Stück zusammenzustellen oder aus zeichnerischen Motiven ein Bild zu schaffen –, beinhaltet immer auch, Vorgänge wiederholbar zu machen.

Diese Techniken, die da, wo es nötig ist, durch Üben ergänzt werden, werden für Bewegungen, für die Entwicklung eines erweiterten oder tänzerischen Bewegungsrepertoires und im Hinblick auf Choreografien ebenso eingesetzt wie in Bezug auf den Umgang mit zeichnerischen Materialien oder mit Gegenständen, die zu dreidimensionalen Gebilden zusammengebaut werden. Wichtig ist zu wissen, dass das *Experimentieren*, *Erfinden*, *Improvisieren* und *Komponieren*, wie es oben schon angesprochen wurde, nicht nur einzeln, sondern auch in Gruppen ausgeführt werden können. Das heisst, es ist nicht nur möglich, sondern manchmal sinnvoll oder gar nötig, dass beispielsweise zu zweit oder in kleinen Gruppen mit einem Gegenstand experimentiert oder beim Lösen einer Aufgabe improvisiert wird. Es sind die Ziele, die diese Wege bestimmen. Ebenso können musikalische oder tänzerische Kompositionen das Resultat einzelner Personen oder einer Gruppe sein. Und was für diese Bereiche gilt, gilt selbstverständlich auch für zeichnerische oder dreidimensionale Gestaltungen.

Die Gestaltungskategorien sprechen grundsätzliche Verhaltensqualitäten an. Sie verlangen Präsenz und Aufmerksamkeit sowohl für das eigene Tun als auch für die Aktivitäten der anderen Personen. Eng damit verbunden ist eine gewisse Persistenz gepaart mit Flexibilität. Die Fähigkeiten, sich zum Beispiel für die eigene Idee einzusetzen oder diese sogar gegen andere durchzusetzen oder im Gegenteil, eine eigene Idee aufzugeben, um sich einer fremden anzuschliessen, werden durch die Gestaltungskategorien gefördert und unterstützt.

Diese anspruchsvollen geistigen Verhaltensaspekte können über den Körper eingeübt werden, entsprechend der Annahme, dass sie sich aufgrund der Durchlässigkeit von Körper und Geist auf das Gesamtverhalten auswirken. Wenn zum Beispiel auf improvisatorischem Weg individuell Motive oder Sequenzen für musikalische, bewegungsmässige oder theatrale Szenen gefunden und diese solistisch der Gruppe vorgestellt werden, dieses Präsentieren jedoch von allen Seiten Interventionen musikalischer oder anderer Art ausgesetzt wird: Wie schnell, wodurch und in welchen Momenten wird das eigene Vorstellungen aufgegeben? Oder wenn zwei Personen zusammen mit ihren jeweiligen Sequenzen eine einzige zusammenstellen sollen, die aber nicht länger dauern darf, als ihre Einzelsequenzen: Wer gibt dann welche Teile des eigenen Materials auf, um fremdes zu übernehmen? Wer gleicht sich wie stark an? Kommt es zu einer Verbindung, deren Bestandteile er-

kennbar den Ausgangssequenzen zugeordnet werden können? Und wie werden die Sequenzen miteinander verflochten?

Auch für solche Modi der Selbstorganisation prägte Mimi Scheiblauber bereits in den frühen 1960er Jahren eingängige Schlagworte: *Unterbrechen*, *Umschalten*, *Durchhalten* (schriftlich sind sie ab 1966 nachweisbar).

4.1.3 Unterbrechen, Umschalten, Durchhalten

Obwohl *Unterbrechen*, *Umschalten* und *Durchhalten* auch als funktionale Bewegungsaufgaben bezeichnet werden könnten, so gehören sie doch insofern zur Kategorie der Gestaltung, als sie die Voraussetzungen zu den kreativen Techniken überhaupt erst bilden. Sind die Fähigkeiten des Unterbrechens, Umschaltens und Durchhaltens nicht verinnerlicht, ist kein Improvisieren in der Gruppe möglich, denn das verlangt, dass jeweils situationsgerecht eigene Impulse aufgegeben und andere übernommen werden können. Die drei Modi der Bewegungssteuerung sollen aber noch etwas eingehender umrissen werden:

Unterbrechen können bedeutet, einen Handlungsablauf anhalten zu können, um die gleiche «Sache» zu einem späteren Zeitpunkt weiterzuführen. Die Fähigkeit, eine Tätigkeit (oder einen Gedanken) anhalten zu können, ist Voraussetzung für die Bereitschaft, Neues aufzunehmen, für Flexibilität und differenziertes Reaktionsvermögen.

Umschalten können bedeutet, über die Fähigkeit zu verfügen, einen Handlungsablauf anzuhalten, um eine andere, zweite «Sache» aufzunehmen. Das Umschalten kann sich zwischen ganz unterschiedlichen Komponenten abspielen. So zum Beispiel innerhalb der Bewegungsparameter oder im Wechsel zwischen ihnen, das heisst zwischen räumlichen, zeitlichen, dynamischen oder formalen Aspekten eines Bewegungsablaufs, als Koordinationsaufgabe zwischen Händen und Füßen – immer ist es eine Aufgabe zur Bewegungssteuerung.

Und *Durchhalten können* bedeutet schliesslich, fähig zu sein, die Aufmerksamkeit auf eine sinnvolle Aufgabe zu richten und aufrechtzuerhalten (bei der Sache bleiben). Durch gezielte Aufgaben soll gelernt werden, die Spanne der Konzentrationsfähigkeit zu verlängern oder nach einfachen auch komplexe Handlungsabläufe und Rhythmen erkennen, aufnehmen, wiedergeben und reproduzieren zu können.

Die drei Modi der Bewegungssteuerung – *Unterbrechen*, *Umschalten* und *Durchhalten* – sind eines der vielen Beispiele für die zweifachen Sinnebenen,

auf die die Rhythmik vertraut, nämlich: dass sich körperlich eingeübtes Verhalten auf geistig-gedankliche Fähigkeiten auswirken.

Während also die Erlebniskategorien (Erleben, Erkennen, Benennen) das Lernen akzentuieren, betonen die Gestaltungskategorien (Experimentieren, Erfinden, Improvisieren und Komponieren) das Musisch-Musikalische und Unterbrechen, Umschalten, Durchhalten die dazu nötigen körperlich-geistigen Grundfähigkeiten. Es ist diese Verbindung von Erlebnis- und Gestaltungskategorien, die die Rhythmik zürcherischer respektive pädagogisch-heilpädagogischer Prägung auszeichnet.

Rhythmik macht auf dieser Grundlage die Potenziale von Musik und Körperbewegung und ihrer vielfältigen Beziehungen und Verschränkungen für (heil-)pädagogische Interventionen oder künstlerische Projekte nutzbar. Ein Blick auf diese Potenziale legt den Kern der Rhythmik frei.

4.2 Relationen zwischen Musik und Bewegung

Musik und Bewegung stellen je eine eigenständige Fachdisziplin dar, in denen unabhängig voneinander Fertigkeiten oder Kompetenzen auf verschiedenen Fertigungsstufen, von ersten Schritten bis hin zu individueller Meisterschaft, erworben werden können. Ihr Potenzial wird in der Rhythmik als gestalterischem Verfahren für Fördermassnahmen, (heil-)pädagogische Interventionen oder künstlerische Projekte nutzbar gemacht. Doch worin besteht dieses je spezifische Potenzial? Die aktive Zuwendung des Menschen zur Musik, das Musikspielen sowie seine Empfänglichkeit für Musikalisches könnte man ähnlich wie seinen Drang zum Spiel als anthropologische Konstante, das heisst als ein Bestimmungsmerkmal des Menschen, bezeichnen. Musik, physikalisch als «die beabsichtigte Organisation von Schallereignissen» verstanden (Eggebrecht, 1987), gehört zu den kulturellen Errungenschaften, die massgeblich zur Kommunikation und Identität von Gruppen beitragen. Bewegung ist jedoch noch basaler angesiedelt, sie gehört zur Natur alles Lebendigen, als dessen grundsätzliches Merkmal sie für jede Entwicklung unabdingbar ist. Aus dem Zusammenwirken solcher kultureller und naturgegebener Faktoren ergibt sich eine Vielfalt an Möglichkeiten, mit denen in der Rhythmik gespielt wird.

Im Folgenden werden zuerst einzelne Aspekte zu Musik und Bewegung getrennt betrachtet. Anschliessend werden ihre Gemeinsamkeiten beschrieben.

4.2.1 Musik

«Wenn wir untersuchen wollen, was die Musik ist, so müssen wir uns unter ihr ein Erlebnis vorstellen, das der Mensch hat, ohne es zu reflektieren» – dieser Satz steht ganz zu Beginn von Ernest Ansermets *Grundlagen der Musik im menschlichen Bewusstsein* (1985, S. 11). Er bezieht sich auf die Musik als eine Kunstgattung, deren Elemente, «sei es, welches es wolle, ob Rhythmus, Zeitmaß, Dynamik, Klangfarbe, Tonart, Melodie, Harmonie zum Träger eines Symbolischen erhoben werden kann» (Scheering, 1990, S. 39). Damit ist formuliert, dass Musik in ihren Grundelementen für den Menschen von – im wahrsten Sinne des Wortes – *wesentlicher* Bedeutung ist. Sie gehört zum Wesen des Menschen, ist ihm wesentlich, sowohl als Schall- oder Klangereignis, das ihn trifft, als auch als sein Ausdrucksmittel. Die prägenden Wirkungen von akustisch-vibratorischen Phänomenen können bis ins intrauterine Leben zurückverfolgt werden und sind Träger der lebensgeschichtlich frühesten und bedeutsamsten Interaktionsprozesse. Zudem werden Töne, Klänge und Geräusch als akustische Phänomene nicht nur mit dem Ohr gehört, sondern auch vibratorisch wahrgenommen (siehe dazu auch den erwähnten «Krippenspielfilm» von Scheiblauber). Mit Tönen, Geräuschen, Klängen und mit der Stimme können das Innerste eines Menschen berührt sowie Stimmungen und Erinnerungen wachgerufen werden. Durch musikalische Phänomene werden Stimmungen und Emotionen ausgedrückt oder Geschichten erzählt. Musik, in diesem weiten Sinne verstanden, gehört als Ausdrucksmittel zu den *Elementaria* des Menschen. Auch in engerem Sinn, als «organisierte akustische Ereignisse», das heisst als Komposition, ist sie Teil des menschlichen Ausdrucksbedürfnisses und -repertoires. Ihre Wirkung auf den Menschen und ihre Bedeutung wurde vielfach nachgewiesen; jedes Konzert, jede Oper, jedes Musizieren und jedes gemeinsame Singen zeugen täglich davon. «Bevor wir die Musik machen, macht die Musik uns», lautet die Überschrift eines Kapitels in Joachim Ernst Berendts Buch *Nada Brahma. Die Welt ist Klang* (1983). In verschiedenen akzentuierten Musiktherapien wurde (und wird) diese formende und bildende Kraft nutzbar gemacht (Hegi, 1986; Flatischler, 1984). Doch worin liegt sie?

Gemäss der Gestaltbildung (Kap. 3.5.3) kann auch Musik Figur oder Grund sein. Allzu oft wird sie im Hintergrund beispielsweise atmosphärisch zur Stimmungsaufhellung oder als das Kaufverhalten fördernd eingesetzt. Diese Hintergrundfunktion von Musik wird hier nicht thematisiert, sie ist Objekt der Musikpsychologie. Ist Musik jedoch Figur, also im Vordergrund der Aufmerksamkeit, dann wirken die zwei Prinzipien, die sie konstituieren:

Rationalität und Emotionalität. In der abendländisch-europäischen Musik (und nur von dieser ist hier die Rede) treffen diese Prinzipien aufeinander. Der Klang, der auf das Gemüt wirkt, ist als Schall eine Schwingung, die physikalisch bestimmbar ist. In dieser physikalischen und arithmetischen Bestimmbarkeit der Schwingungsverhältnisse und der streng arithmetisch geregelten Ordnung der Intervalle liegt der Grund dafür, dass Musik in der Antike und bis ins Mittelalter zum *Quadrivium*, den vier an Zahlen orientierten Fächern, gehörte. (Die andern drei waren Geometrie, Arithmetik und Astronomie.) Rationale Musiktheorie ist darauf gerichtet, «daß das Klingende und dessen Formung und Wirkung ‹zur Sprache› gelangen, die es begrifflich erfaßt als das, was es ist» (Eggebrecht, 1991, S. 38). Musik wird also nicht nur in ihrer Klanglichkeit als Sprache betrachtet, sondern auch in den sie ordnenden Gesetzmässigkeiten. Und diese aller Musik inhärenten Ordnungen wirken sich ebenso auf das Gemüt aus wie die Töne selbst. Die Gesetze musikalischer Kompositionsstrukturen bestimmen, wie Töne, Motive, Rhythmen, dynamische und formale Strukturen zueinander in Beziehung zu setzen sind. Damit bestimmt die Rationalität der Musik die emotionale Wirkung.

Der Musik gegenüber gibt es zwei grundsätzliche Verhalten: ein rezeptives und ein produktives, die allerdings beim aktiven Musizieren nahtlos ineinander übergehen: *Hören, Zuhören, Reagieren* und *Agieren* beziehen sich immer aufeinander, selbst beim Solospiel. In gesteigertem Mass liegt dieser Aufmerksamkeitszyklus dem Zusammenspiel mit anderen zugrunde und ist in der Gruppenimprovisation völlig unabdingbar. In der Rhythmik wird er eingeübt, eingespielt und nicht nur auf das Sehen übertragen: Der Zyklus *Sehen, Zusehen, Reagieren* und *Agieren* gilt ebenso in Bezug auf die Bewegung wie auf das gestaltende Zeichnen oder Bauen mit Materialien.

4.2.2 Bewegung

In der Umschreibung von Rhythmik als «Musik und Bewegung» ist mit Bewegung in der Regel ganz unausgesprochen die körperliche Bewegung des Menschen gemeint. Löst man sich für einen Moment von dieser formelhafte Zuschreibung, wird deutlich, dass «Bewegung» ein sehr breites Bedeutungsspektrum hat. Bleibt der Begriff auf den menschlichen Körper, den Leib, bezogen, so bezeichnet er zweierlei: Einerseits gibt es die physiologischen, innerkörperlichen Bewegungsabläufe, andererseits die muskuläre, äusserlich als Aktivität oder Handlung sichtbare Bewegung. Bereits in der Antike wurden «innere» und «äussere» Bewegungsabläufe miteinander in

Verbindung gebracht: Platon (ca. 428–348 v. Chr.) hat das Lernen und den Fleiss als Bewegungen bezeichnet, die es brauche, um sich «Kenntnisse zu erwerben und festzuhalten» (Platon, 2004). Die Verbindung von physiologisch(-zerebralen) Bewegungen und Denken bzw. das Verständnis von Lernen als Bewegung und Bewegung als positives lernförderndes Moment steht also in einer sehr langen (abendländischen) Tradition, in die die Rhythmik eingeordnet werden kann.

Alle physiologischen Prozesse sind an geordnete Bewegungsabläufe gebunden respektive von ihnen abhängig. Sie sind in der Regel nicht direkt von aussen sichtbar, können sich jedoch in der Gestimmtheit bemerkbar machen: Hunger und Durst sind von physiologischen Bewegungsvorgängen gesteuerte Gefühle, sie beeinflussen die Stimmung, das Gestaltungs- und Lernvermögen sowie die seelische Befindlichkeit. Willentliche körperliche Bewegungen sind den physiologischen nachgeordnet. In der Verbindung dieser beiden Bedeutungsfelder geht der Bewegungsbegriff auf, der in der Umschreibung der Musik vom Standpunkt der Rhythmik aus gegenübersteht. Weshalb das von Bedeutung ist? Das Stichwort zur Antwort lautet: «geordnete Bewegungsabläufe». Ohne geordnete körperinnere Bewegungsvorgänge sind keine geordneten, willentlich ausgeführten Bewegungen möglich. Das Wissen um diese Zusammenhänge schlägt sich beispielsweise darin nieder, dass gerade bei Menschen mit schwersten Behinderungen, die sich uns nicht direkt mitteilen können, körperliche Bedürfnisse nicht ausser Acht gelassen werden dürfen. Hunger oder Durst verändern das gesamte Körpergefühl und können zu Unwohlsein und Unwillen führen. Denn das Lernen ist auf eine Atmosphäre der Vertrautheit, der Entspannung und des Wohlfühlens angewiesen (Behr, 2010, S. 109–118).

Zu natürlich geordneten Bewegungen zu gelangen, war auch das Ziel der Rhythmusbewegungen, die sich im Rahmen der reformerischen Lebensentwürfe entwickelten (Kap. 2.3.1), was auf dem Hintergrund einer von Konventionen sehr eingegengten Körperkultur zu verstehen ist. Wobei «natürliche Bewegung» meint, eine Bewegung in Übereinstimmung mit den körperlichen Gegebenheiten so auszuführen, dass kein unnötiger Energieaufwand entsteht und optimale Spannungs- und Entspannungszustände sich ergänzen. Das sind denn auch die (einzig) dafür gültigen ästhetischen Massstäbe (nicht Leistungsansprüche), die in der Rhythmik gültig sind. Der Begriff der *Orthagogik*, den J. L. Neikes 1969 als kennzeichnend für die Scheiblauer Rhythmik einführte, zielte auf eben diese ordnenden Momente der Bewegung. Sie sind es, die die Entwicklungen auch bei Menschen mit schweren motorischen oder sensorischen Beeinträchtigungen anregen.

Auf natürlich geordneter Bewegung baut die Rhythmik heute noch auf: Springen, Laufen, Hüpfen, Rennen, Kriechen – alle diese elementaren Fortbewegungsarten sind bei Kindern nicht nur wesentlich in Bezug auf die Bewegungsentwicklung oder die Beweglichkeit, ihre positive Wirkung liegt auch in der Ordnung der Abläufe und dem Erleben der Bewegungsrhythmen. Dass sich das Erleben geordneter Bewegung positiv auswirken kann, wissen alle, die schon einmal unwillig in eine Bewegungsstunde gegangen sind und den Unterricht «aufgeräumt» verlassen haben. Denn Bewegungserfahrungen sind vielschichtig und tiefgreifend:

Alle wesentlichen Belehrungen entstehen durch Bewegungserfahrungen und werden durch das deutende Wort nur unterstützt, nicht aber vermittelt. Bewegungserfahrungen sind an elementare Voraussetzungen gebunden, daher auf jeder Stufe der körperlichen und geistigen Entwicklung möglich. Sie sind tiefgreifend, oft unauslöschliche Spuren hinterlassend, nicht übertragbar. Das heisst man kann nicht an Bewegungserfahrungen anderer lernen, sondern muss sie selbst machen. (Feudel, 1956, S. 34)

Der Mensch *ist* der Körper und mittels seiner Bewegungserfahrungen erschliesst er sich in der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen die Welt. So übt die Körperbewegung einen Einfluss auf die Gestimmtheit und das Bewusstsein der eigenen Identität aus. Sie ist eine Voraussetzung für die Aufnahme von Beziehungen. Ohne Bewegung ist keine Entwicklung möglich, Bewegung *ist* Entwicklung – und umgekehrt: Entwicklung ist und bedeutet Bewegung. Der lebenswichtige Bewegungstrieb ist damit Grundlage eines angeborenen Bewegungsbedürfnisses.

Eine dritte Interpretation von Bewegung blieb bisher unerwähnt: der Tanz. Das Spektrum seiner Erscheinungsformen zwischen Bühnentanz und Folklore ist gross und selbst von allen seinen Facetten gibt es jeweils unterschiedliche stilistische oder technische Ausprägungen. In welcher Form er im Rhythmik-Unterricht Platz findet, hängt deshalb von den Kenntnissen und Fähigkeiten der Lehrperson sowie den Interessen der Teilnehmenden oder den Zielsetzungen des Unterrichts ab. Aber wie und was auch immer in der *Rhythmik* getanzt wird – und es wird getanzt! –, die Verbindung von Musik, Bewegungsfreude und Gemeinschaft steht dabei im Vordergrund (im Sinne von «Figur», vgl. Kap. 3.5.3) und «gute Gestalten» wie die Ordnungen in Raum und Zeit werden auf lustvolle Weise erlebt. Choreografien gehören zu den wirksamsten Anlässen, in denen kinästhetische Erfahrungen mit allen übrigen Sinnen, mit Orientierungsvermögen, mit sozialer Bezogenheit und mit dem Bewegungsbedürfnis oder der Bewegungslust verbunden, in Übereinstimmung gebracht werden können, und dies unabhängig vom

Schwierigkeitsgrad der Tanzform. Das gilt selbstredend für das Tanzen mit Menschen mit und ohne Behinderung.

Auf Tanzanlässe ausserhalb des Rhythmik-Unterrichts können Menschen mit einer Behinderung in der Rhythmik vorbereitet werden (siehe dazu die Webseite der Tanzvereinigung Schweiz, www.tanzvereinigung-schweiz.ch).

4.2.3 Analogie der Parameter von Bewegung und Musik

Parameter sind Analysekatoren. Der Ausdruck selbst kommt aus der Mathematik, erfuhr aber «wie mancher naturwissenschaftliche Terminus, den die neuere Musiktheorie adaptierte, einen Bedeutungswandel» (Dibelius, 1966). In der Musik werden alle Verlaufsdimensionen als Parameter bezeichnet, die Form allerdings bleibt davon ausgeschlossen (ebd.). In der Bewegung jedoch gehört die Form auch dazu, da sie sowohl als Aspekt eines einzelnen Bewegungsablaufs als auch als choreografisches Element auftritt und eine Verlaufsdimension darstellt, deshalb tritt sie in der Rhythmik auch als Parameter auf.

Die gemeinsame Basis der Künste seien leichter zu akzeptieren als zu definieren, aber ein wichtiges Element davon – vielleicht das einzige, das benannt werden könne – sei Rhythmus, sagte Jaques-Dalcroze (1912, S. 7). Folgt man dieser Aussage, so ergibt sich, dass Rhythmus die gemeinsame Basis der Künste Tanz und Musik darstellt. Rhythmik entstand aus der Verbindung dieser Künste, deshalb basiert sie ebenfalls auf den verschiedenen Erscheinungsformen von Rhythmus. Was aber sind diese Erscheinungsformen? Der kurze Blick auf die Gesetzmässigkeiten des Rhythmus (Kap. 2.2) verdeutlicht, dass Rhythmus sich räumlich und zeitlich manifestiert und dass sein Kennzeichen – der Wechsel bzw. die Verbindung zwischen zwei unterschiedlichen «Polen» und die Wiederholung dieser Wechsel (Kap. 2.2.1) – formbildend ist.

Sprachrhythmen wurden bisher nicht erwähnt. Doch gerade sie eignen sich, um auf das Moment der Kraft hinzuweisen, das ebenfalls Träger von Rhythmus ist. Das wird vor allem in der gebundenen Sprache, in Versen und Strophen, deutlich, denn bei der Formgebung eines Verses spielen nicht nur Dauer (Zeit) und Tonhöhe (Raum) eine wichtige Rolle, sondern ebenso die Akzentuierungen, also Hebungen (betont) und Senkungen (unbetont). Die Verteilung der Gewichte und damit der Kraft führt zum Versmass (Form). Und was den Rhythmus in der Sprache charakterisiert, charakterisiert ihn auch in der Musik und der Bewegung. Es sind also vier Elemente, in denen

Rhythmus zum Ausdruck kommt: Raum, Zeit, Kraft und Form. Über diese Parameter verschränken sich Musik und Bewegung.

Raum wird verstanden als das Volumen, das einen Menschen in einem Zimmer umgibt. Er wird durch ein Set auf den Raum bezogener Begriffe bestimmt und geordnet: oben, unten, in der Diagonalen, hinten, vorne, rechts, links usw. Musikalisch manifestiert sich Raum in Klang- und Tonvolumen und -höhen, motorisch in der Gerichtetheit und dem Umfang der Bewegungen.

Die *Zeit* ist als Veränderung und Veränderbarkeit von Prozessen zu erleben. Ihr Verlauf kann anhand von Ereignisabfolgen empfunden oder als Geschwindigkeiten (Tempi) erfahren werden. In der Musik sowie in der Bewegung ist sie in Verhältnissen von Dauern, in Rhythmik und Metrik, am Deutlichsten erkennbar.

Die *Kraft* drückt sich sowohl im Körperlichen als im Musikalischen in Akzenten und dynamischen Wechselverhältnissen aus.

Physisch hat die *Form* ihre primäre Ausprägung im Objekthaft-Räumlichen und kann da ertastet oder gesehen werden. Bewegungsmässig ist sie zeitlich-räumlich zu erleben oder zu gestalten (Kreise können mit den Armen beschrieben oder im Raum gegangen werden). Sie kann sowohl in feinsten oder ungelenten Bewegungsabläufen als auch in raumgreifenden Choreografien erkennbar sein. Die Lehre musikalischer Formen ist Teil der Musiktheorie und entweder an Kompositionslehren oder an Musikanalysen geknüpft. Auch Improvisationen können entlang formaler Aspekte gestaltet werden.

Raum, Zeit, Kraft und Form sind Parameter von Verhältnisbestimmungen. Sie gelten nicht nur in Bezug auf die Musik und auf die Bewegung, sondern sind als sinnvolle Analyse Kriterien auch in anderen Künsten anwendbar. Denn wenn eine von ihnen zur «Figur» wird und dadurch die anderen in den Hintergrund treten lässt, werden sie zu einem Schlüssel in der Bauweise oder der Kompositionsstruktur eines Werks. In der Praxis der Rhythmik sind sie ein Instrument, das in jeder Situation einen Zugang zu Veränderungsmöglichkeiten eröffnet.

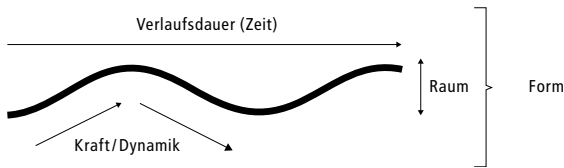


Abbildung 6: Das Motiv und die Bestimmung der Parameter



Abbildung 7: Räumliche Variation



Abbildung 8: Variation der Verlaufsdauer



Abbildung 9: Variation der Kraft/Dynamik



Abbildung 10: Variation der Form

Eine Melodie, eine Bewegung, eine Geste oder ganz grundsätzlich eine Aufgabe oder ein Ganzes stellen eine Komplexität dar, entsprechend dem Motiv in Abbildung 6, in dem auch die Parameter eingeschrieben sind. Die Abbildungen 7 bis 10 visualisieren nun die Veränderung jeweils eines der Elemente und veranschaulichen das Potenzial, das in der praktischen Anwendung dieser analytischen Betrachtungsweise liegt. Sie bieten die Möglichkeit, den Schwierigkeitsgrad jeder Aufgabe zu individualisieren und den Erfordernissen der Situation und der Fähigkeiten anzupassen. Die Komplexität einer

Aufgabe kann über die Veränderung eines Parameters kontinuierlich erhöht oder vermindert werden, ganz entsprechend den Erfordernissen der Situation (Kap. 5.3). Deshalb ist die Bedeutung dieser Parameter für die Rhythmik kaum genügend hoch einzuschätzen. Sie überführen die Bewegung in Musik und die Musik in Bewegung. Gleichzeitig sind sie das wichtigste methodische Werkzeug (Kap. 5.3.4). Das bedeutet jedoch nicht, dass Musik ausschliesslich analog in Bewegung ausgedrückt werden soll, also ein lauter Ton nur mit einer heftigen Bewegung wiedergegeben oder eine sanfte Geste lediglich mit einem leisen Klang begleitet werden soll. Die gestalterischen Möglichkeiten zwischen Kontrapunktischem, das immer noch aufeinander bezogen ist, und völlig Gegensätzlichem sind selbstverständlich reichhaltiger. Doch auch sie können aufgrund einer Analyse zeitlicher, räumlicher, dynamischer und formaler Aspekte gezielter und kreativ eingesetzt werden.

4.3 Medien

4.3.1 Personale Medien

Im gestalterischem Verfahren Rhythmik steht am Anfang von pädagogischen Einflussnahmen die Beziehung. Eine Beziehung, die von den Unterrichtenden angeboten und von allen Beteiligten mitgestaltet wird. Das gilt für jeden Unterricht, sei er mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen. Da die Qualität der Beziehung das Unterrichts- und Lernklima beeinflusst, ist es unumgänglich, auch die Person, die den Unterricht, seine Ziele, Dauer und Inhalte primär bestimmt, zu betrachten.

Wenn individuelle Förderung und Entwicklung Ziele der Rhythmik darstellen, dann stellen sich an die Persönlichkeit einer Rhythmikerin oder eines Rhythmikers auch besondere Anforderungen. Dazu gehören, das versteht sich von selbst, differenzierte Fachkenntnisse, die analytische Kompetenzen und Reflexionsvermögen miteinschliessen. Zudem eine pädagogische Begabung, die Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit, auf andere zuzugehen, um sie «dort abzuholen, wo sie sind», umfasst. Dieses Anforderungsprofil weist darauf hin, dass eine «Erziehung der Erzieher» (Moor, 1999) respektive eine Erziehung der Erzieherinnen vor allem da, wo es um die Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderung geht, weiterhin nötig ist. In pädagogisch-heilpädagogischen Arbeitsfeldern ergänzen die Fähigkeit zum dialogisch situativen Handeln, das selbst schwache Anzeichen der Selbsttätigkeit eines Menschen achtet und unterstützt, die künstlerische Begabung.

4.3.2 Handlungsmedien

Gestalterisches Tätigsein beschreibt einen Prozess, der auf ein Resultat zielt. Dieses Resultat muss sich nicht zwangsläufig als etwas Vorzeigbares oder Greifbares präsentieren, es kann auch in der Prozessbeschreibung oder -reflexion liegen. Doch der gestalterische Prozess selbst braucht Objekte, mit denen etwas gestaltet werden kann. Im Fall der Musik sind sie nicht gegenständlich: Töne, Klänge, Geräusche und alles, was sich akustisch organisieren lässt, eignet sich zum musikalischen Gestalten. Im Falle der Bewegung oder des Tanzes ist das Material auf spezielle Art gegenständlich, da es der Körper der gestaltenden Person ist, der als «Material» dient. In diesen beiden Fällen nennen wir Bewegung und Musik etwas unpräzise «Handlungsmedien», da sie unvermittelt Handlungen in Gang setzen und um sie von anderen Medien, die in der Rhythmik eingesetzt werden, zu unterscheiden. Diese anderen Medien sind die sogenannten «Materialmedien», die im Rhythmik-Unterricht didaktische und gestalterische Funktionen erfüllen.

4.3.3 Technische Medien

Technischen Medien (audiovisuelle Aufnahme- und Wiedergabegeräte) sind didaktische Hilfs- und Gestaltungsmittel. Als Hilfsmittel verwendet, unterstützen sie pädagogische Prozesse und bieten die Möglichkeit zur Selbstwahrnehmung. Als Gestaltungsmittel werden sie eingesetzt, wenn Prozesse zu Produkten führen. Ausserdem lässt die Reproduzierbarkeit eine kontinuierliche Weiterentwicklung einer gestalterischen Lösung zu, da Entwicklungsphasen dokumentiert und zu eigenständigen Produkten werden können. Sie ermöglicht das Betrachten oder das Anhören einer kreativen Arbeit und lässt auch Dritte daran teilnehmen.

Können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jeden Alters selbst auch über die technischen Mittel bestimmen und über sie verfügen, potenziert das die gestalterischen Möglichkeiten und erweitert den Unterricht in Richtung Workshop oder Projektarbeit.

4.3.4 Materialmedien

Als Materialmedien wird ein Sortiment von speziell ausgesuchten, in ihren Eigenschaften und ästhetischen Erscheinung aufeinander abgestimmten Gegenständen bezeichnet. Sie sind zum einen wichtig als Hilfsmittel für didaktische Zwecke zur Wahrnehmungsförderung, Gedächtnisschulung und Formerfassung. Zum andern sind sie eigenständige Objekte mit jeweils eigenen Gesetzmässigkeiten und Verwendungsmöglichkeiten. Es wird zwischen sogenanntem «klassischem» und «erweitertem» oder zusätzlichem Rhythmikmaterial unterschieden. Die Anzahl der einzelnen Gegenstände richtet sich nach der Gruppengrösse. Jedem Gruppenmitglied soll eine angemessene Anzahl jedes einzelnen Gegenstandes zur Verfügung stehen. Das klassische Sortiment umfasst die in Tabelle 1 aufgelisteten Materialien. (Die Tabellen 1–3 stammen aus Bühler & Thaler, 2001).

Tabelle 1: Übersicht über das klassische Sortiment der Materialmedien

Stühle	aus Holz
Kugeln	aus Holz, farbig und holzfarben, ca. 9 cm Durchmesser
Tücher	aus Baumwolle, farbig, ca. 80 × 80 cm
Reifen	aus Holz, natur, ca. 90 cm Durchmesser, und ca. 2 × 1,8 cm stark
Rasselbüchsen	aus Blech, gefüllt mit unterschiedlichen Mengen von Schrotkalibern farbig, ca. 7,5 cm hoch und 7,5 cm Durchmesser
Schlaghölzer	aus Holz, Enden konkav gedrechselt, natur und farbig, ca. 2 cm Durchmesser, ca. 21 cm lang
Stäbchen	aus Holzspan, farbig und natur, ca. 24,5 cm lang, 1 cm breit
Seile	aus Baumwoll-Litzen, gewirkt, ca. 0,5 cm Durchmesser, ca. 2 m lang
Klötze	aus Holz, natur, 24 × 12 × 3,5 cm
Bälle	Tennisbälle, ca. 6,5 cm Durchmesser Gymnastikbälle, griffige Oberfläche, ca. 20 cm Durchmesser
Trommeln	Tamburin mit Holzrahmen, Naturfell, ca. 22 cm Durchmesser
Tafeln	aus Spanplatten, mit Wandtafellack bemalt, ca. 40 × 50 cm dazu bunte und weisse Kreiden

Die Gegenstände, die sich in Farben, Formen, Oberflächenbeschaffenheiten und Grössen unterscheiden und doch eine grosse Verwandtschaft aufweisen, erfüllen im Einzelnen und in ihren Kombinationsmöglichkeiten die Anforderungen an «gute Gestalten» im Sinne gestalttheoretischer Konzepte (Kap. 3.5.3). So sind die Farben der Gegenstände auf Rot, Blau, Gelb und Grün, beschränkt, die Formen entweder rund oder viereckig, klein oder gross. Ebenso stehen sich verformbare und starre Gegenstände gegenüber. Die Texturen sind entweder Holzoberflächen oder Baumwolle (Tücher oder gewirkte Seile). Ausnahmen bilden die Bälle, die Rahmentrommeln und die Tafeln. Mit diesen zum klassischen Repertoire gehörenden Gegenständen lässt sich ein vielfältiges Formenrepertoire aufbauen, das gestalttheoretische Kriterien der Prägnanz erfüllt (Kap. 3.5.3). So gibt es grosse farbige Quadrate (ausgelegte Tücher), die man durch mehrmaliges Falten in kleine farbige Quadrate verwandeln kann, es gibt grosse naturfarbige Kreise (Reifen) und kleine farbige Kreise (Kugeln), oder es gibt lange schmale farbige Vierecke (Stäbchen) und grosse, naturfarbige Vierecke (Klötze). Gewundene Linien und Formen, die den starren Umrissen der Klötze und Reifen gegenüberstehen, werden mit Seilen oder Tüchern hergestellt, und beim Bauen und Legen der Gegenstände können alle entweder als Einzelstücke oder in vielen unterschiedlichen Verbindungen verwendet werden.

Die Formensprache der Materialmedien trägt zur Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit und zur ästhetischen Bildung bei, einem Lernen zwischen Bild, Objekt und Sprache. «Die Formwahrnehmung enthält die Anfänge der Begriffsbildung» (Arnheim, 1972, S. 37) – diesem Postulat kann durch klare Formen und Farben nachgekommen werden. Und je grösser die Beeinträchtigung der Wahrnehmung oder der kognitiven Fähigkeiten sind, desto wichtiger sind die Klarheit und Eindeutigkeit sinnlicher Angebote. Mit dem Sortiment des klassischen Rhythmikmaterials lassen sich solche Anforderungen erfüllen.

Die Tafeln fallen bei dieser formal-ästhetischen Zusammenstellung aus dem Rahmen. Sie sind als letzter Gegenstand von Scheiblauber dem Sortiment beigelegt worden. Ihr Verwendungszweck lag (oder liegt) nicht primär auf dem Schreiben an sich, sondern auf den motorisch-kinästhetischen Vorbereitungen dazu. Wichtiger sind die gestalterisch-zeichnerischen Ausdrucksmöglichkeiten, die sich aus musikalischen und bewegungsmässigen oder tänzerischen Abläufen ergeben.

In der Tabelle 2 werden die Eigenschaften des klassischen Materials aufgelistet, das weder in der Verwendung und wenn immer möglich auch nicht in der Präsentation mit Turngeräten verwechselt werden sollte. Die Nähe zu

Gegenständen, die aus dem Turn- oder Gymnastikunterricht vertraut sind, birgt Chancen und Gefahren. Beide betreffen die Motivation, die von positiven oder negativen Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf den Rhythmik-Unterricht übertragen werden können. Was aber ein viel grösseres Moment der Irritation darstellen kann, ist die Art der Behandlung von Turngeräten, die in der Regel für grob- und gesamtmotorische Ziele und nicht für die stillere Sinnesschulung und gestalterische Arbeit verwendet werden.

Durch die Klarheit der Formen und Materialien erfüllen die Materialmedien ästhetische Kriterien, die noch immer Spuren der Herkunft aus dem Umkreis des Bauhauses aufweisen. Es sind diese formal-ästhetischen Eigenschaften, mit denen die klassischen Rhythmikmaterialien innere Bilder aktivieren und gestalterisches Potenzial freilegen können (Kap. 3.5.3).

Tabelle 2: Zusammenstellung der Materialien nach qualitativen Kriterien

Gegenstand	Material	Farbe	Form	Eigenschaft des Materials
Stuhl	Holz	natur	eckig	starr
Kugel	Holz	natur und in 4 Farben	rund	starr
Tuch	Baumwolle	4 Farben	4-eckig	beweglich
Reifen	Holz	natur und in 4 Farben	rund, kantig	starr und beweglich
Rasselbüchse	Blech	4 Farben	rund	starr und beweglich
Schlagholz	Holz	natur und in 4 Farben	rund, lang	starr und beweglich
Stäbchen	Holz	natur und bunt	viereckig, lang,	starr
Seil	Baumwolle	natur	«rund», lang	beweglich
Klotz	Holz	natur	viereckig	starr
Ball	Gummi	rot und blau	rund	starr und beweglich
Trommel	Holz, Fell	natur	rund, niedrig	starr und beweglich
Tafel	Holz	dunkelgrau bemalt	viereckig	starr

Jeder dieser Gegenstände erfüllt, wie bereits erwähnt, mit seiner klaren und einfachen Grundform Kriterien einer «guten Gestalt» im Sinne der Gestalttheorie (Kap. 3.5.3). Die Gebilde, die durch das Zusammenbauen oder -legen entstehen, heben sich durch klar erkennbare Formen als Figur vor einem Hintergrund ab. Das erleichtert und strukturiert die Wahrnehmung und das Erinnerungs- und Wiedererkennungsvermögen und lässt Raum offen für Projektionen. Die einzelnen Gegenstände und die daraus entstehenden Gestaltungen werden deshalb sehr leicht als bedeutungsvoll und sinnträchtig erlebt. So werden gekreuzte Stäbchen fast zwangsläufig zu Sternen, genauso wie ein grünes ausgelegtes Tuch zu einer Wiese und ein blaues Tuch zu einem See werden können. Ein Gegenstand kann immer symbolisch aufgeladen und zu einem Bedeutungsträger werden und die Anregung zu Alltagshandlungen durch eine zweite, symbolische Wirkungsebene ergänzen.

Ausserdem motivieren die Gegenstände in ihrer klaren Formsprache zu Symbolspielen, Spielhandlungen mit nicht real vorhandenen Objekten. Dabei kann eine Trommel in der Bedeutung eines Servierbrettes herumge- reicht, eine gelbe Kugel als Goldschatz herumgetragen oder als Hündchen spazieren geführt werden. Solche Spielformen sind nicht nur Teil der frühkindlichen Entwicklung, sie sind theatrale Improvisationsformen, die im Rahmen theaterpädagogischer Arbeit auf allen Altersstufen durchgeführt werden können.

Funktionen der Gegenstände und didaktischer Zweck

Im Vordergrund stehen die Grundfunktionen. Das sind jene Funktionen, für die der Gegenstand hergestellt wurde. Da dient eine Kugel als Kugel: Man kann sie rollen, wobei je nach Bodenbelag ein ganz spezifisches Geräusch verursacht wird, man kann ihr nachschauen usw. Oder ein Klotz fungiert als Klotz: Man kann ihn beispielweise stellen, legen oder kippen.

Die Übersicht über die Grund- und die weiteren Funktionen, wie sie in der Tabelle 3 dargestellt wird, ist möglicherweise nicht vollständig. Doch sie ist die Grundlage dafür, dass die Gegenstände gezielt didaktisch eingesetzt und Aufgaben systematisch entwickelt werden können. Da die Tafeln nicht mehr gekauft werden können und kaum noch welche in der Praxis vorhanden sind, werden sie hier auch nicht mehr aufgelistet.

Tabelle 3: Überblick über Funktionen der Gegenstände

Gegenstand	Grundfunktion	Weitere Funktionen Der Gegenstand kann ausserdem
Stuhl	stehen	gelegt, geschoben, gekippt werden
Kugel	rollen, liegen, drehen	auf etwas/jemanden gezielt, in bestimmten Bahnen gerollt, getragen, balanciert werden
Tuch	liegen	gefaltet, geschwungen, getragen, geworfen werden, gespannt oder durchhängend sein
Reifen	liegen, rollen, drehen	getragen, geschoben, gezogen werden
Rasselbüchse	geschüttelt werden	stehen, liegen, rollen und getragen werden
Schlagholz	zwei davon werden aufeinander geschlagen	gestellt, gelegt, gerollt werden
Stäbchen	liegen	getragen, balanciert werden
Seil	liegen, hängen	getragen, geschwungen werden
Klotz	liegen, stehen	getragen, balanciert, geschichtet werden
Trommel	geschlagen werden	gestellt, gerollt, gedreht werden

In Verbindung mit einem formulierten Ziel lassen sich mit jedem Gegenstand viele Möglichkeiten zur individualisierten Förderung entwickeln. Wobei damit sowohl die basale Förderung von Menschen mit Behinderung als auch die Förderung gestalterischer Kompetenzen gemeint sind.

Eine Systematisierung der Gegenstände und deren Handhabung erleichtert die Entwicklung konkreter Aufgabenstellungen und eröffnet den Zugang zu einer Fülle weiterer Fördermöglichkeiten. In dieser Verbindung von Gegenstand und Zielorientierung liegt der Schlüssel zum Reichtum eines Unterrichtsangebotes, das Förderung *und* Gestaltung zum Inhalt hat.

Zusätzliche Materialmedien

Auf die gleiche systematische Art und Weise lassen sich auch mit zusätzlichen Materialien Aufgaben entwickeln. Dazu gehören u. a. Krepp-Papier-Bänder, Tücher aus verschiedenen Stoffen und in unterschiedlichen Formen, Kartonschachteln – Alltags- oder Wegwerfmaterialien aller Art. Grundsätzlich gilt, dass die Verwendung von zusätzlichen Gegenständen sich ebenso systematisch untersuchen und einsetzen liesse, wie das klassische Rhythmikmaterial. Von der Kugel bis zum kleinen Hartgummiball, vom Tuch bis

zum Papier und Karton, vom Klotz bis zur Schachtel und selbst für ganz ausgefallene Gegenstände lassen sich eigenständige Anwendungsmöglichkeiten entwickeln und diese ebenfalls im Hinblick auf didaktische und gestalterische Ziele einsetzen. Es ist also sehr wohl möglich, auch mit Wegwerfartikeln wie Eierschachteln, Fotospulen und dergleichen sinnvolle Aufgaben zu entwickeln.

Es bestehen allerdings zwei nicht zu übersehende Einschränkungen in Bezug auf diese Art von Unterrichtsmaterialien. Die erste bezieht sich darauf, dass umfunktionierte Alltags- oder Wegwerfartikel – im Unterschied zu den klassischen Gegenständen – in der Regel nur schwer symbolische Bedeutungen evozieren, da sich ihr kommerzieller, eindeutiger oder nützlicher Zweck weniger leicht von ihrer Erscheinung abstrahieren lässt. Eine Eierschachtel ist und bleibt eine Eierschachtel, auch wenn man mit ihr bauen, sie bemalen oder aus ihr ein Instrument basteln kann. Ihre Erscheinung bleibt unverkennbar, solange nicht durch spezielle Eingriffe und Anwendungen eine ästhetische Verwandlung vollzogen wird. Dass dies jedoch sehr erfolgreich der Fall sein kann, zeigt sich beispielsweise im Klang-, Rhythmus- und Geräuschinstrumentarium, das aus Wegwerfmaterialien kreiert wurde (Thaler, 1998). Der zweite Einwand gilt der ästhetischen Erscheinung. Zur Sinnesschulung oder Wahrnehmungsdifferenzierung gehört auch eine Sensibilisierung für die Ästhetik des visuellen Angebots. Figur-Grund-Konstellationen sind eindeutiger und damit besser erkennbar, wenn sich Formen, Farben und ästhetische Erscheinung von Gegenständen klar von ihrer Umgebung abheben.

In den letzten Jahren wurden neue didaktische Materialien für den Einsatz in pädagogischen und heilpädagogischen Arbeitsfeldern entwickelt. Sie sind aufs Beste geeignet, die Rolle des ursprünglichen Materials zu übernehmen, das es nicht mehr überall problemlos zu kaufen gibt, vor allem, wenn es in die gleichen ästhetischen und funktionalen Zusammenhänge gestellt und exploriert wird.

Symbolische Deutung bestimmt die Bedeutung

Es gibt nichts ohne Bedeutung, wobei jede Handlung, jedes Wort, jeder Ausdruck, jede Geste und jeder Gegenstand nicht nur in einem, sondern in mehreren Bedeutungszusammenhängen steht. Allem, was wahrgenommen wird, wird auf selektive und subjektive Weise Bedeutung zugeschrieben, die über eine bloße begriffliche Präzisierung hinausgehen kann. So können auch Details unserer alltäglichen Wahrnehmungen oder unseres alltäglichen Verhaltens als Resultate einer Symbolisierung oder als Ausdruck auf einer symbolischen Ebene verstanden werden.

Eine symbolische Deutung eines Gegenstandes oder einer Handlung fügt ihnen einen neuen Wert hinzu, ohne deshalb die ihnen eigentümlichen und unmittelbar gegebenen Bedeutungen oder Werte zu schmälern. Sie «öffnet gleichsam den Gegenstand oder die Handlung, auf die sie sich bezieht» (Eliade, 1988, S. 195, vgl. dazu auch Kap. 3.5.4).

Die klaren und eindeutigen Grundfarben und Grundformen des Rhythmikmaterials erleichtern solche Prozesse, denn sie lassen in ihrer Einfachheit vielfältige Deutungen zu. Das heisst, jeder Gegenstand bietet der Wahrnehmung eine eindeutig erkennbare Form, einen Umriss, eine Figur vor einem Hintergrund an. Die Fantasie kann sich an diesen Eindeutigkeiten festmachen und anknüpfen und individuelle Deutungen auslösen. Aus diesem Grund werden den Gegenständen schnell einmal symbolische Bedeutungen zugewiesen. Das geschieht altersunabhängig und auf allen Altersstufen, auch bei Erwachsenen, und kann gegebenenfalls pädagogisch ausgewertet werden. Die Symbolisierung speist sich dabei aus der vorgegebenen Figur – zum Beispiel einem Kreis oder einem Stab – und einem privaten, lebensbiografischen Kontext. Es kann geschehen, dass der symbolische Gehalt eines Gegenstandes stärker ist als sein Spielzweck. Als Beispiel stelle man sich Reifen vor, die am Boden liegen. Dem Spielzweck zuliebe können sie als Inseln gedeutet werden, die man besuchen und wieder verlassen kann oder vielleicht gar nicht erst betreten soll. Die Symbolik des geschlossenen ruhenden Kreises kann jedoch ein Gefühl der Geborgenheit auslösen, deshalb geschieht es immer wieder, dass gerade kleine Kinder sich in Embryo-Stellung in diesen Reifen hineinlegen und nur ungern daraus wieder aufstehen und heraustreten wollen. «Es sei so schön dort drinnen», heisst es als Begründung. Die Symbolik kann jedoch auch dem Spielzweck oder der Aufgabenstellung entgegenstehen. Ein Kind kann sich dann zum Beispiel strikt weigern, in einen ruhenden Reifen hineinzutreten. In solchen Fällen ist es nicht hilfreich, sich mit einer noch so rational erklärten Aufgabe gegen die Wirksamkeit der Symbolik zu stellen.

Ein anderes Beispiel sind die Schlaghölzer. Sie bewirken durch ihre Form, dass sie als phallische Symbole eingesetzt werden, ob das den Unterrichtenden lieb ist oder nicht. Die individuelle Deutung eines Gegenstandes bestimmt die Bedeutung einer Aufgabe, dadurch werden je eigene Sinnzusammenhänge hergestellt. Die individuelle und die symbolische Bedeutung werden dann zur Figur (Vordergrund) und die im Unterricht gestellte Aufgabe gerät in den Hintergrund (Grund). Das wirkt sich selbstverständlich auf die Art und Weise des Unterrichtsverlaufs aus und es kann sein, dass er sich dadurch nicht so durchführen lässt, wie das die Lehrperson geplant hat. Im

positiven Sinne kommt es durch das Aktualisieren symbolischer Bedeutungen zu einem Qualitätszuwachs.

Gegenstände und Formen können bei allen Menschen symbolische Wirkungen entfalten. Auch Erwachsene projizieren und verbinden ein Objekt ihrer Wahrnehmung mit Schichten ihres Innern. Deshalb ist es auch im Erwachsenenunterricht angebracht und sinnvoll, Unterrichtsteilnehmerinnen und -teilnehmern Zeit zu geben für solche Erlebnisse, die manchmal zu unerwarteten Gefühlen oder Einsichten führen können.



5 Unterrichtsgestaltung und fachdidaktische Prinzipien

Eine Methode, etwas zu begreifen, ist, sich ein Bild davon zu machen.
Um sich ein Bild zu machen, muss man vom Abzubildenden zurücktreten können
und es von aussen anschauen.

V. Flusser (1997)

Alle bisher gemachten Aussagen enthalten direkt und indirekt Aufforderungen und Anforderungen an die Fachdidaktik und die Unterrichtsgestaltung – an das konkrete Handeln, oder, mit anderen Worten: an das Was und das Wie des Unterrichts. Diese Bereiche sind nicht immer scharf voneinander zu trennen, denn sie bedingen einander. Im Rahmen der Rhythmik orientiert sich die Unterrichtsgestaltung an den Ressourcen der Unterrichtsteilnehmerinnen und -teilnehmer, seien es Menschen mit schweren Beeinträchtigungen, Kinder im Rahmen von basaler Frühförderung oder musikalischer Früherziehung, Jugendliche oder Erwachsene aller Altersklassen. Obwohl die Adressatengruppe der Rhythmik sehr heterogen ist, gibt es Vorgehensweisen und fachdidaktische Prinzipien, die grundsätzlich gültig und typisch für die Rhythmik sind. Diese didaktischen Prinzipien, die im dritten Kapitel erwähnten Denkmodelle ergänzen, werden hier anschliessend an generelle Überlegungen zum Lernen beschrieben.

5.1 Lernen

«Ich denke, also bin ich.» So lautet die berühmte, formelhaft gewordene Antwort des Philosophen René Descartes (1596–1650) auf die seit der Antike in der Philosophie diskutierte Frage zum Verhältnis von Körper und Geist beziehungsweise von Leib und Seele. Dass Descartes' Grundsatz nicht die ganze Wahrheit über die menschliche Existenz abbildet, wurde von philosophischer Seite schon früh postuliert. Im Laufe der letzten Jahrzehnte wurde die Berechtigung der Kritik auch wissenschaftlich bewiesen. Vor allem zeigen neurobiologische Forschungen, dass Denken – die «innerliche Beschäftigung mit Begriffen, Erinnerungen und Vorstellungen» (Bonhoeffer, 2018) – ein Lernprozess ist, der von Bewegungen und Rhythmen im Gehirn abhängig und auf von

aussen eintreffende Sinnesreize angewiesen ist. Die Verbindung zwischen Körper und Geist ist also eine vielfältige und unaufhebbare.

Es gibt zwar verschiedene Vorstellungen darüber, was Lernen wirklich sei, darauf verweisen die zahlreichen Lernpsychologien, denen unterschiedliche Definitionen von Lernen zugrunde liegen, doch ihnen allen ist gemeinsam, dass es ein Inneres (nämlich die Person oder ein Organismus) und ein Äusseres (die Umwelt) gibt, die für das Lernen relevant sind. Lernen ist vor diesem Hintergrund die Bezeichnung für Prozesse zwischen diesen beiden Grössen, zwischen der Person und der Umwelt, und für die Veränderungen, die damit verbunden sind.

Dem hier vorgestellten Verständnis von Lernen liegen Erkenntnisse des humanistischen Menschenbildes und der systemisch-konstruktivistischen Denkmodelle zugrunde (Kap. 3). Dabei steht der Mensch, der über Erfahrung lernt, als körperlich-seelische-geistige Ganzheit im Mittelpunkt des Lernens. Seine Erfahrungen sind es, über die er sich neues Wissen erschliesst, denen er Ausdruck verleihen und über die er neue Fähigkeiten erlangt, die er anwenden kann. Lernen wird also als ein Prozess verstanden, durch den das Verhalten aufgrund von Erfahrungen geändert wird (Gage & Berliner, 1984, S. 260) und ein Leben lang stattfindet: «Leben heisst Lernen – Lernen heisst Leben» (Krapf, 1993, S. 260).

Der Mensch wirkt auf die Umwelt und durch diese wiederum direkt auf sich selbst zurück. Aus dieser gegenseitigen Beeinflussung und Wechselwirkung zwischen ihm und seiner Umwelt entsteht seine Wirklichkeit. Er nimmt die Umwelt, oder Teile davon, in sich auf und nimmt die Welt wahr, erfährt sie auf seine von seinem Lebenskontext abhängige Weise. Aufgrund seiner individuellen Erfahrungen macht er sich ein subjektives Bild seiner Umwelt. So bedeutet Lernen die Erschliessung dieser Welt und es ist von vielen Faktoren, zu denen Rationalität und Emotionalität gleichermaßen gehören, abhängig. Das bedeutet, dass die kognitive Entwicklung als Grundlage für den Wissenserwerb eng mit der emotionalen Entwicklung verknüpft ist. Diese neueren neurowissenschaftlichen Erkenntnisse führen dazu, dass von neurobiologisch-psychischen Grundsystemen gesprochen werden kann, die Lernen grundsätzlich modellieren (Roth, 2015). Diese gesamte Lernentwicklung wiederum wird vom Bewegungssystem in Verbindung mit anderen Sinnessystemen im Gehirn angeregt und unterstützt. Wir lernen mit allen Sinnen und verknüpfen dabei verschiedene Eindrücke; das Lernen ist das Resultat solcher Verbindungen (Kriegstein, 2015)

Der Körper hilft beim Lernen und Denken. Das zeigt sich auch in der Sprache, und zwar nicht nur, wenn «vom Greifen zum Begreifen» oder von einer Idee, «die Hand und Fuss hat», die Rede ist. Auch Ausdrücken wie Fortschritt,

Standpunkt, Blickwinkel und vielen anderen mehr liegen körperliche Erfahrungen zugrunde, die sich als Metaphern verfestigt haben.

Der Körper hilft aber nicht nur beim Lernen und Denken, er regt beides an und setzt es in Gang. Und weil sich Rhythmik mit ihrem vielfältigen Angebot immer an den Körper – die Sinne, die Bewegung, die Ausdrucksfähigkeit und das Gestalten – richtet, bietet sie ein geeignetes Lernfeld für alle Menschen, unabhängig von Alter, Intelligenz oder Entwicklungsphase.

Lernen kann jedoch nicht nur unter förderlichen, sondern auch unter hinderlichen, lernfeindlichen Bedingungen stattfinden. Leistungszwang oder Angst sind nur zwei der Faktoren, die positive Entwicklungen verhindern können. Damit die Anregungen und Aufgabenstellungen, die in der Rhythmik angeboten werden, zu positiven Erfahrungen führen, werden nachfolgend einige lernförderliche Aspekte aufgelistet, die grundsätzlich in jedem Unterricht (und nicht nur in der Rhythmik) zu beachten sind.

5.1.1 Positives Lernen

Eine notwendige Voraussetzung, um offen sein zu können für Neues, liegt im körperlichen und *psychischen Wohlbefinden*. Nur auf dieser Grundlage kann ein Mensch neugierig und aktiv sein. Das gilt für alle, darf jedoch insbesondere bei Menschen mit schweren Behinderungen, die sich uns nicht direkt mitteilen können, nicht ausser Acht gelassen werden. Hunger oder Durst verändern das gesamte Körpergefühl und können zu Unwohlsein und Unwillen führen, denn Lernen ist rein biologisch auf eine Atmosphäre der Vertrautheit, der Entspannung und des Sichwohlfühlers angewiesen (Behr, 2010).

Stress bringt den Körper auf Höchstleistung für Angriff oder Flucht und gleichzeitig verhindert er – im Grunde genommen als lebensrettende Reaktion – das Nachdenken. In einem positiven, emotional anregenden Lernklima kann sich eine Lernbereitschaft entwickeln, die von Interesse und Neugier getragen ist und befähigt, Unbekanntes zu wagen und sich auf Neues einzulassen. Weitere Momente, die positives Lernen unterstützen, sind

- wenn *Neues auf Bekanntes* trifft. Das heisst, dass das Neue nicht vollumfänglich neu ist, sondern auf bereits Bekanntem aufbaut. Dadurch wird das Verknüpfen und Verankern von Inhalten erleichtert (Kap. 5.3.4).
- wenn Sinn und Bedeutung des Lerngegenstandes für den Lernenden zu jedem Zeitpunkt einsichtig und persönlich bedeutsam sind und von positiven Emotionen begleitet werden. Die Einsicht in grössere und persönlich gefärbte Zusammenhänge kann für den Lernerfolg entscheidend sein.

- wenn Lerninhalte als *interessant*, *lustvoll* und *angenehm* empfunden und mit positiven Emotionen verknüpft werden können. Dazu eignen sich lebendig gestaltete Lernprozesse, die Entscheidungsmöglichkeiten, beispielsweise in Bezug auf Lernwege oder Lerninhalte, offenlassen.
- wenn Leistungsängste durch situationsgerechte und ressourcenorientierte Aufgaben abgebaut werden.
- wenn mit Fehlern konstruktiv umgegangen wird. (Auch Rhythmikaufgaben können falsch ausgeführt werden.)
- wenn Regeln eingehalten werden.

Des Weiteren wirkt es sich unterstützend aus, wenn von vorhandenen Fähigkeiten, den *Ressourcen* der Teilnehmenden, ausgegangen wird. Solche Ressourcen gibt es immer, auch bei Menschen mit schweren Behinderungen. Zuweilen liegen sie nicht offen zu Tage, aber mit Sorgfalt und Achtsamkeit können sie aufgespürt und genutzt werden. Diese Haltung unterstützt die Lernenden und bietet ihnen Gelegenheiten für Erfolgserlebnisse. Dass persönliche Erfolge beflügeln und Kräfte freisetzen, ist uns allen vertraut. Erfolgserlebnisse stützen das Selbstvertrauen und, wie Krapf in *Aufbruch zu neuen Lernkulturen* betont (1993, S. 121), lernen wir vor allem aus unseren Erfolgen.

Ein weiterer Aspekt, der massgeblich zu positiven Lernerfolgen beiträgt, ist der Faktor Zeit. Wahrgenommenem Bedeutung zu geben, braucht Zeit. Erlebnisse wahrzunehmen und zu reflektieren, sodass sie als Erfahrungen integriert werden können, braucht Zeit. Gestalterisches Tun, sich einzulassen auf Aufgaben und den Mut zu Fehlern entwickeln, braucht Zeit. Lernen braucht Zeit. Dies alles muss auch in der Rhythmik bedacht werden. Es ist deshalb wichtig, dass die Lehrpersonen den Rhythmus der Aufgabensequenzen den Lernfähigkeiten und dem Lerntempo der Teilnehmenden anpassen.

5.2 Fachdidaktische Prinzipien

Nach generellen Ausführungen folgen nun die wichtigsten fachdidaktischen Prinzipien der Rhythmik als gestalterisches Verfahren in der Pädagogik und der Heilpädagogik. Die verwendete Terminologie folgt traditionellen Deutungen: Fachdidaktik bezieht sich auf die Planung, Durchführung, und Wirkung und Analyse des Unterrichts.

Deshalb folgen hier in einem ersten Teil sieben Unterkapitel, in denen das Unterrichtsgeschehen aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet wird, nämlich vonseiten der Medialität (Kap. 5.2.1–5.2.3), der Wirkung (Kap. 5.2.4–5.2.5)

und des Verlaufs (Kap. 5.2.6–5.2.7). Im zweiten Teil gilt der Fokus den praktischen Aufgabenstellungen, der Aufgabenfindung und -entwicklung und den Aufgabensequenzen (Kap. 5.3.1–5.3.4). Er enthält thematisch bedingt die meisten methodischen Aspekte, aber auch konkrete Beispiele. Dass sich dabei thematisch-inhaltliche Wiederholungen oder Überschneidungen nicht ganz vermeiden lassen, liegt an diesem Vorgehen selbst. Doch da die fachdidaktischen Prinzipien zum Kern der Unterrichtsplanung und -gestaltung der Rhythmik gehören, kann nicht darauf verzichtet werden, sie zu skizzieren. In ihrer Gesamtheit entsprechen sie dem eigentlichen «Handwerkzeug», das einen situationsabhängigen, individualisierten Unterricht und eine angemessene Förderung möglich macht.

5.2.1 Verbindungen von Musik und Bewegung

Bis jetzt wurde hier nur generell von Musik gesprochen. In einer Zeit, in der unzählige Musikgenres und -stile jederzeit zugänglich sind, ist es angebracht, endlich die Frage nach der *Art der Musik* zu stellen, die im Zusammenhang mit Rhythmik als gestalterischem Verfahren verwendet wird. Die Antwort ist einfach: improvisierte Musik. Nur im Augenblick entstehende Töne, Klänge und Motive können die Funktion erfüllen, um die es im Rahmen pädagogischer oder heilpädagogischer Zielsetzungen primär geht: Bewegungen auszulösen – und sei es eine Augenbewegung, weil das Flötenspiel von einer Seite zur anderen wandert – oder sie zu motivieren und zu unterstützen. Nur improvisierte Musik kann sich Bewegungsrhythmen anpassen, sie aufnehmen und mittels rhythmischer, melodischer oder harmonischer Änderungen beeinflussen und wenn nötig zu neuen Bewegungsordnungen führen. Komponierte und von Tonträgern gespielte Musik kann das nicht leisten. Natürlich kann auch sie lustvolle Bewegungen auslösen, doch diese haben sich der Musik anzupassen, was in der Regel über das rein metrische Moment beinahe intuitiv funktioniert, zum Beispiel das spontane Wippen mit dem Fuss, das Mitmarschieren oder das Mittanzen. Dies sind in erster Linie Reaktionen auf die metrisch gleichbleibende zeitliche Einteilung der Musik. Das ist zweifellos mit Bewegungsfreude und Bewegungsvielfalt verbunden. Doch um die Bewegungen für individuelle Entwicklungen fruchtbar zu machen, muss auf improvisierte Musik zurückgegriffen werden.

1969 hat Neikes, der als erster die Rhythmik von Scheiblauer schriftlich dokumentierte, festgestellt, dass der wesentliche Unterschied zwischen Scheiblauers Arbeit und derjenigen ihres Lehrers Jaques-Dalcroze darin lie-

ge, dass bei Scheiblauber die Bewegung im Vordergrund stehe und Musik – ob instrumental oder stimmlich – sehr sparsam und gezielt eingesetzt werde (Neikes, 1969, S. 28–29). Diese unterschiedliche Gewichtung der Musik ist die Folge der divergierenden Zielsetzungen, die sich einfach schematisieren lassen, wenn zwischen der Verwendung von Musik als Mittel oder als Zielbereich unterschieden wird:

- Musik ist das Mittel und Bewegung ist das Ziel des Rhythmik-Unterrichts oder
- Bewegung ist das Mittel und Musik ist das Ziel des Rhythmik-Unterrichts oder
- Musik *und* Bewegung sind Mittel und eine ganzheitliche Entwicklungsförderung ist das Ziel des Unterrichts.

Im ersten Fall dient (improvisierte) Musik zuerst dazu, eine Bewegung auszulösen. Diese kann sich deutlich manifestieren und sichtbar sein, vielleicht entspricht sie aber mehr einer inneren Bewegtheit – auf jeden Fall hat Musik die Aufgabe und die Funktion, eine Beziehung zwischen der Schülerin respektive dem Schüler und der Lehrperson herzustellen und zu unterstützen. Im Film *Ursula oder das unwerte Leben* finden sich eindrückliche Beispiele dafür, wie mithilfe von Tönen oder Klängen eine Beziehung angebahnt werden kann. Vor allem im heilpädagogischen Kontext ist diese subtile Verwendung musikalischer Mittel essenziell. So kann sich zwischen der Lehrperson und dem Kind zum Beispiel durch das musikalische Muster von Frage und Antwort eine Beziehung anbahnen, die aus bewegungsauslösender Musik und Bewegungsreaktion besteht. Das heisst, wenn sich ein Mensch mit einer schweren Behinderung mit einer noch so kleinen Bewegung der Klangquelle zuwendet, so besteht immer die Möglichkeit, auf diese Bewegung in unterstützendem Sinne einzuwirken, sie wiederholbar zu machen und sie in ihrem Beziehungs- und Ausdruckscharakter zu stärken. Damit geht eine elementare Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit (hören, hören, greifen, halten) und der Beziehungsgestaltung einher («Jetzt bewege ich deine Hand, bewegst du nun meine?»). Die Aufmerksamkeit wird damit auf die mit ihr verbundenen Sinneseindrücke und Sinnesleistungen gerichtet. Diese Interaktionsmöglichkeiten, die von improvisatorischen Fähigkeiten der Rhythmik-Pädagogin oder des Rhythmik-Pädagogen getragen werden, sind es, die in der Begegnung mit Menschen mit schwersten Behinderungen von fundamentaler Bedeutung sind.

Selbstverständlich können auch technisch hochkomplexe Bewegungsabläufe von Musik unterstützt werden. Eine weiterführende Förderung der

Bewegung liegt in diesem Fall darin, durch verschiedene musikalische Ausdrucksqualitäten und Formstrukturen Bewegungsabläufe zu beeinflussen und mitzugestalten. Die Funktion der Musik ist in diesem Fall immer die gleiche: Sie ist das Mittel, um bestimmte Ziele im Bereich der Bewegung oder der Beziehung zu erreichen und sie dient der Bewegungsauslösung, der Bewegungsförderung und der Differenzierung von Bewegungsqualitäten.

Doch dieser Prozess kann auch umgekehrt stattfinden. Dann sind die Bewegungsaufgaben der Weg respektive die Mittel und die Musik ist das Ziel. Auf diesem Weg dienen die körperliche Bewegung und der körperliche Ausdruck der Musikerziehung. Bewegung und Bewegtheit werden eingesetzt, um musikalische Strukturen, Motive und thematische Inhalte erlebbar und darstellbar zu machen. Das Sich-Bewegen, Tanzen und Zeichnen zu Klängen, Rhythmen oder Motiven dient in diesem Fall dazu, musikalische Parameter und Stimmungen wahrzunehmen, sie analog oder kontrapunktisch wiederzugeben.

In der Praxis der Rhythmik verschränken sich die Zielbereiche der Musik- und der Bewegungserziehung immer wieder. Das macht klare Zuordnungen für Aussenstehende zuweilen schwierig. Zudem gibt es einen weiteren Zielbereich, auf den beide, Musik und Bewegung, ausgerichtet sein können. Er findet sich im Rahmen pädagogisch oder heilpädagogisch orientierter Arbeit: Musik- und Bewegungserziehung sind hier Mittel und Teile eines auf ganzheitliche und individuelle Entwicklungsförderung ausgerichteten Angebots.

Je nach Akzentuierung der Verbindung von Musik und Bewegung sind die Anforderungen an Unterrichtsteilnehmende und Lehrpersonen sehr unterschiedlich und verlangen nach je eigenen methodischen Vorgehensweisen. Wie erwähnt, werden sowohl die Musik als auch die Bewegung multifunktional eingesetzt. Dadurch bieten sich viele Möglichkeiten für pädagogische und heilpädagogische Interventionen. Auf diese Weise sind Körperbewegung und die Musik (akustische Phänomene, improvisierte Musik) als Handlungsmedien zu begreifen (Kap. 4.3.2).

5.2.2 Prozess und Produkt

Unterricht kann metaphorisch als Weg betrachtet werden. Inhalte oder Themen entsprechen dann Stationen, an denen auf dem Weg vorbeigegangen werden muss, um am formulierten Ziel anzukommen. Als Prozess gedacht sind Inhalte dynamisch, ausbaubar und wandelbar. Die Ziele sind eher als

Produkte zu verstehen; sind sie einmal erreicht, bleiben sie zumindest für den Moment statisch. Doch zuweilen ist, getreu der Redensart «der Weg ist das Ziel», eine Verschränkung möglich. Das ist immer dann der Fall, wenn die Erfahrung eines bestimmten Prozesses das Ziel des Unterrichts ist. So kann es pädagogisch wichtiger sein, dass eine kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern gemeinsam improvisiert, als dass sie zu einem fertigen Stück gelangt. Doch so wie man nicht ununterbrochen gehen kann, kann man auch nicht ununterbrochen prozessorientierten Unterricht aushalten. Prozesse verlangen nach Produkten; es ist von grosser Bedeutung, dass auch Phasen durchlaufen werden, in denen auf Erreichtes zurückgeschaut und Erlerntes angewendet werden kann.

Produkte haben in der Rhythmik vielfältige Erscheinungsformen: Synkopisierte Rhythmen, die während des Gehens geklatscht werden, auf Ton- und Bildträger aufgenommene Musik- oder Bewegungsstücke, das unterbrochene einbeinige Hüpfen einer hindernisreichen Strecke, szenische Aufführungen vor Publikum – grundsätzlich kann alles Wiederholen können von Gelerntem als Produkt betrachtet werden. Ist der Unterricht jedoch einseitig auf Produkte ausgerichtet, dann besteht die Gefahr, dass die jeweils anvisierten Produkte die Ziele des Unterrichts zu stark bestimmen und ihnen legitime andere Bedürfnisse und pädagogische Zielsetzungen, die nicht gezeigt respektive vorgeführt werden können, untergeordnet werden.

Das Erfahren von Prozessen und das Erarbeiten von Produkten bieten je eigene Lernsituationen. Steht die Prozessorientierung im Vordergrund, so überwiegt das Erleben der eigenen Fähigkeiten und der Wechselbeziehungen zwischen der eigenen Person und der Gruppe. In Ergänzung dazu stärkt die Erarbeitung eines wie auch immer gearteten Produktes das Durchhaltevermögen, das durch Tätigkeiten wie Üben, Wiederholen, Nichtaufgeben, Erarbeiten von Fertigkeiten, Lösen von gestalterischen Aufgaben und das Sich-Identifizieren mit dem Resultat angesprochen wird.

Die beiden Unterrichtsmodi der Orientierung an Prozessen respektive an Produkten stehen einander ergänzend gegenüber. Sie können als Pole eines Kontinuums aufgefasst werden. Die einseitige Ausrichtung auf einen dieser beiden Modi würde die Erfahrungen, die in der Rhythmik gemacht werden können, zu sehr einschränken, weshalb es vorzuziehen ist, wenn sie in angemessenen Intervallen abwechseln, sodass sie beide den Rhythmik-Unterricht prägen.

5.2.3 Das Gestalterische – das Gestalten – die Transformation

Mit dem «Gestalterischen» werden in der Rhythmik die Elemente der Künste bezeichnet, deren Fusion Adolphe Appia in seinem *oeuvre d'art vivant*, das er 1921 dem Musiker Jaques-Dalcroze und dem Dichter Walt Whitman widmete, beschreibt. Appia, der von Wagners Opern- respektive Gesamtkunstwerk ausging, setzt die Musik, den Text, die körperliche Präsenz der Darstellerinnen und Darsteller, die Schauspielkunst, den Bühnenraum, die Bühnenarchitektur und -malerei sowie die Beleuchtung zueinander in eine hierarchische Beziehung. Sie alle können durch hörbare zeitliche und sichtbare räumliche Rhythmen strukturiert und aufeinander abgestimmt werden und dadurch die Aussage eines Werks unterstützen. Mit diesem Konzept wurde eine Reform der Bühnenkünste auf den Weg gebracht, deren Wirkung bis heute spürbar ist. Die Rhythmik, so könnte verkürzend gesagt werden, hatte in den ersten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts Teil an dieser Reform (Kap. 2.3.1). In der Rhythmik entwickelte sich eine Mehrdimensionalität des Gestalterischen, die sich als Interdependenz, als wechselseitiges Aufeinanderbeziehen von Sichtbarem, Hörbarem und Spürbarem, ausdrückt. Dieses gestalterische Konzept trägt die Rhythmik in allen ihren Erscheinungsformen oder Anwendungsgebieten.

Das aktive Formen und Gestaltgeben – das «Gestalten» – kann im Rahmen jeder der einzelnen Kunstformen auf mehrfache Art vollzogen werden: Einerseits in Bezug auf formale Aspekte – dann werden sichtbare, hörbare oder in der Bewegung spürbare Elemente als Motive zu grösseren Einheiten und Kompositionen zusammengestellt – oder andererseits in Bezug auf den emotionalen Ausdruck, mit dem etwas dargestellt wird. Diese beiden Gestaltungsmöglichkeiten werden, obwohl sie in der Regel eng miteinander verbunden sind, einzeln realisiert, indem zuerst das motivische Material inhaltlich-technisch erarbeitet und anschliessend das Ausdruckspotenzial erkundet und ausgeschöpft wird.

Eine dritte Art des Gestaltens vollzieht sich in der Rhythmik dadurch, dass die einzelnen künstlerischen Bereiche nicht nur miteinander in Beziehung gesetzt, sondern direkt ineinander überführt werden, sodass durch fortlaufende Transformationen eine Art Verwandlungskette entsteht, zum Beispiel:

Der Raum, in dem ich mich bewege, wird zum Raum auf der Tafel oder auf einem Blatt Papier verkleinert und die Bewegung, die ich im Raum ausgeführt habe, wird zur Spur einer Bewegung auf der Tafel oder auf dem Blatt Papier.

Die mit Kreide aufgezeichnete, sichtbar gewordene Spur wird als grafische Partitur betrachtet und in Klänge und Geräusche übersetzt, sie wird zum Musikstück. Das akustische Material des Musikstücks und sein Gesamteindruck werden mit Gegenständen als plastisches Gebilde (als ein sogenanntes «Bauwerk») dargestellt. Dieses Bauwerk wird zur Vorlage eines Lautgedichts. Das Lautgedicht wird zum Auslöser von Bewegungsabläufen. Usw.

Die Grundlage zu diesen Transformationen liegt in den rhythmischen Strukturen, die allen Erscheinungen eigen sind. Die hier beschriebene, deren Glieder in anderer Reihenfolge auftreten könnten und die als Ganzes beliebig lang weitergeführt werden könnte, vermittelt den grundsätzlichen Gedanken hinter dem, was als das *Gestalterische* die Rhythmik und ihren pädagogischen Ansatz prägt: Nichts ist nur und ausschliesslich das, was es im Augenblick ist, alles kann als etwas anderes gedeutet, umgedeutet oder weiterentwickelt werden.

Ein analytischer Blick auf diese transformativen Vorgänge legt ihre Verbindungen offen. Sie bestehen aus wenigen grundsätzlichen Vorgehensweisen, die ineinandergreifen:

- Was dynamisch-bewegt ist, wird statisch-fixiert bzw. was statisch-fixiert ist, wird dynamisch-bewegt.
- Was in gestalttheoretischem Sinne Grund ist, wird zur Figur und umgekehrt kann das, was Figur ist, zum Grund werden.
- Was Produkt ist, wird Anlass zu einem Prozess, der wiederum zum Produkt wird.
- Hören, Sehen und Bewegen werden wechselseitig aufeinander bezogen und gegenseitig interpretiert: Was in einem Wahrnehmungsbereich auftritt, wird in einem anderen Wahrnehmungsbereich realisiert.

Das «Umdeuten» oder «Übersetzen», wie diese Vorgänge in der Regel genannt werden, sind seit ihren Anfängen fester Bestandteil der Rhythmik. Es liesse sich sogar zu Recht sagen, dass sie ihr Ursprung sind; das, was ihr zugrunde liegt. Bereits seit ihren Anfängen verbindet die Rhythmik verschiedene gestalterische Disziplinen, die im Unterricht unterschiedlich betont werden können. Auch die Rhythmik, die Scheiblauer entwickelte, trägt den Ursprung noch in sich. Handfester Beweis dafür sind die Tafeln, die Scheiblauer in den letzten Jahren ihres Lebens als Spezialanfertigungen ins Repertoire der Unterrichtsmaterialien aufnahm. Sie dienten dem «Malen», insbesondere dem «freien Malen», das von Scheiblauer als eine der wichtigsten Betätigungen für Kinder jeglichen Alters und speziell für Kinder mit einer

geistigen Behinderung bezeichnet wurde (Neikes, 1969, S. 81). Dieser «freie» Aspekt wurde in der Aufgabenstellung zwar strukturiert, im Ergebnis jedoch manifestierte er sich individuell und unbeschränkt.

Ein weiteres Indiz für die Bedeutung, die dem Gestalterischen und dem Gestalten in der Zürcher-Rhythmik immer gegeben wurde, ist die Bezeichnung einer Kategorie von Aufgabenschwerpunkten, die von Scheiblauber als «Phantasieübungen» bezeichnet wurden (Klein. o. J., S. 41). Ihr Zweck lag in der Anregung der Fantasie, der Flexibilität des Geistes und der Fähigkeit, Verbindungen (auch ungewohnter Art) herzustellen. An diesem Zweck hat sich seither nichts geändert, auch wenn die Terminologie angepasst wurde. Das Gestalterische enthält ein Potenzial, das entsprechend der Ausrichtung des Rhythmik-Unterrichts zwischen basaler Förderung und Kunst angesiedelt werden kann. Als zentrales Moment der Rhythmik ist es um seiner Wirkung Willen, unabhängig von allen pädagogischen oder heilpädagogischen Zielsetzungen, keinesfalls aus dem Aufgabenrepertoire der Rhythmik wegzudenken. Denn in ihm verbinden sich die Prozess- und Produktorientierung mit individuellen Vorlieben und individuellen Symbolisierungen. Während des Gestaltens können Symbole und innere Bilder aktiviert und zum Ausdruck gebracht werden, denen man buchstäblich gegenüberstehen und begegnen kann, ohne dass die Inhalte verbalisiert oder auch nur annähernd in Begriffe gefasst werden müssten. Es führt zu ganzheitlichen Erlebnissen, die auf alle Sinne wirken, «aber das, was durch sie erfahren wird, kann nicht auf der Wäscheleine» der Sprache in eine Reihe gebracht werden (Langer, 1965, S. 88). Weshalb die Wirkung des Gestaltens und des Gestalterischen so gross ist, dass sie alle Menschen erreicht, kann hier nicht analysiert werden. In der Rhythmik wird sie aber spürbar, gerade auch, wenn das Gestalterische durch den Unterrichtsauftrag nicht zu stark strukturiert oder instrumentalisiert wird.

Die Methode des Umdeutens wird seit den 1970er Jahren unter der Bezeichnung *reframing* in systempsychologischen Therapien eingesetzt (Watzlawick, 2009). Dabei werden Situationen in einen anderen Kontext gestellt, wobei es darum geht, Festlegungen nicht als unveränderlich zu betrachten. Eben diese Einstellung ist es, die das gestalterische Umdeuten oder Übersetzen mit der psychologischen Methode gemeinsam hat: Veränderbarkeit lässt sich nie ausschliessen.

Das kann auch in Bezug auf die Praxis in der Pädagogik und der Heilpädagogik gelten. Denn schwierige Situationen bieten oft Entwicklungsmöglichkeiten, die erst durch das Umdeuten eines Aspekts oder das Verändern des Blickwinkels entdeckt werden können. So betrachtet, ist das Gestalteri-

sche, das die Fähigkeit zum Umdeuten anspricht, auch ein Anlass, um Umdenken und im weiteren Sinne Flexibilität zu üben.

5.2.4 Mehrperspektivische Sichtweise

«Mehrperspektivische Sichtweise» bedeutet, eine Sache oder ein Handeln unter verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten. Dies gilt ganz grundsätzlich für die Rhythmik, denn es kennzeichnet dieses gestalterische Verfahren, in dem, entsprechend dem Menschenbild (Kap. 3), die Bereiche Beziehung, Wahrnehmung, Bewegung, verbaler und nonverbaler Ausdruck und Gestaltung nicht als je voneinander getrennt betrachtet, sondern miteinander in Beziehung gesetzt respektive aufeinander bezogen werden. Das bedeutet, dass jeder Aufgabe in einem ersten Schritt eine Zielsetzung zugeordnet ist. Das Verfolgen des Ziels steht dann im Vordergrund, ist «Figur» und doch nur ein Aspekt einer Aufgabe, die auch im Hinblick auf andere Ziele betrachtet werden kann.

Gehen kann beispielsweise als etwas primär Motorisches der Bewegung zugeordnet werden. Wird Gehen aber als Bewegung von etwas oder jemandem weg und auf etwas oder jemanden zu definiert, dann tritt der Beziehungsaspekt und die räumliche Gerichtetheit in den Vordergrund und werden zur «Figur», das Gehen und die Bewegung an sich treten in den (Hinter-) Grund. Durch die Betonung des Beziehungsaspekts verändert sich die Bewegungsqualität. Wird nun darauf geachtet, welche Geräusche das Gehen verursacht, verlagert sich der Fokus auf die Wahrnehmung, die nun ihrerseits zur «Figur» wird, was wiederum Rhythmus- oder Akzentveränderungen im Gehen anregen kann oder (bei geschlossenen Augen) die Aufmerksamkeit auf die Ortsveränderung richten lässt.

Sucht man nach anderen Wörtern für «Gehen», bleibt die Bewegung als solche im Hintergrund, die Kognition und die Fantasie (es können ja auch Wörter erfunden werden) treten an ihrer Stelle in den Vordergrund. Zudem liessen sich die Schritte des Gehens auch auf das Zeichnen oder das Musizieren mit Instrumenten übertragen; dann verlagerte sich das Verhältnis zwischen Vorder- und Hintergrund ein weiteres Mal und doch drehte sich alles immer ums Gehen.

Auf diese Weise kann eine Handlung, ein Thema, selbst ein Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven untersucht werden. Die Verlagerung von Vorder- und Hintergrund muss damit einhergehen, sie ist entweder Auslöser oder Resultat einer mehrperspektivischen Sichtweise.

5.2.5 Beanspruchungswechsel

Mehrperspektivität und Beanspruchungswechsel bedingen und verursachen einander. Was vonseiten der Lehrperson ein Perspektivenwechsel ist, bewirkt bei den Teilnehmenden einen Wechsel in der Art und Weise der sinnlichen Beanspruchung. Zusammengefasst können sie auf einen einfachen Nenner gebracht werden: Ein Thema wird im Hinblick auf seine Potenziale zur Wahrnehmungs-, Bewegungs-, Beziehungs-, Ausdrucks- und Gestaltungsanregung analysiert und mit wechselnden Grund-Figur-Konstellationen behandelt. Dieser ganze Prozess der methodisch-didaktischen Planung ist dadurch gekennzeichnet, dass immer wieder eine neue Facette eines Themas in den Vordergrund tritt und zur «Figur» wird. Indem die verschiedenen Aspekte einer Aufgabe betont werden, finden in einer multiperspektivischen Bearbeitung eines Themas Beanspruchungswechsel statt zwischen

- Sinnesmodalitäten: akustisch, visuell, taktil, kinästhetisch
- Sozialen Beziehungen: alleine, zu zweit, in Kleingruppen, in der ganzen Gruppe, gegen die Gruppe
- Raumbedürfnissen: auf kleinstem oder grösstem Raum
- Zeitdimensionen: verlangsamt wie in Zeitlupe, sehr schnell wie im Zeitraffer
- Kraftaspekten: mit viel oder wenig Kraft, laut oder leise
- Ausdrucksmodi: Zeichnen, Musik, Sprache
- Bewegungsvokabularien: Hände, Arme, Füsse, Mimik
- Formalen Aspekten: Inhalt, Darstellung, Gestaltungskategorien

Rhythmik spielt sich immer im Koordinatensystem der Aufgabenbereiche Bewegung, Beziehung, Wahrnehmung, Gestaltung und Ausdruck (Kap. 5.2.6) ab. Der Wechsel der Beanspruchung, der durch die Akzentverlagerung zwischen diesen Feldern und Bereichen bewirkt wird, stellt *das* Kriterium dar, um zu bestimmen, ob ein Unterrichtsangebot überhaupt zur Rhythmik zu zählen ist. Dieser Beanspruchungswechsel garantiert in Übereinstimmung mit seinem multiperspektivischen Zugang zu *einem* Lerninhalt oder einem Thema eine breite Basis von sinnlichen Erlebnissen. Er beruht auf dem Erfahrungswissen, dass Motivation, Interesse und Aufmerksamkeit nachlassen, wenn über längere Zeit der gleiche Sinnesbereich angesprochen wird. Ein Wechsel der Sinnesbeanspruchung kann Kindern helfen, ihre Konzentrationsfähigkeit zu verbessern, ohne dass sie ihre Bewegungsbedürfnisse über Gebühr unterdrücken müssen. Darin liegt kein Widerspruch, denn der Beanspruchungswechsel wird nicht als Wechsel des Themas, sondern als Verän-

derung des Blickwinkels, unter dem es betrachtet werden kann, verstanden. Denn in einer Rhythmik-Stunde können sich Phasen wilder Bewegtheit und stiller Konzentriertheit abwechseln, individuelle Aufgaben von Gruppenaufgaben abgelöst und Aufgaben akustischer Art von solchen visueller oder taktiler Art gefolgt werden. Und schliesslich wechseln sich auch rezeptive und gestalterisch-produktive Phasen ab.

Sowohl die didaktische Planung als auch der Gedanke an die Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler können also zur Methodik des Beanspruchungswechsels führen. Werden dabei rhythmische Gesetzmässigkeiten berücksichtigt, die sich Verlauf einer Rhythmik-Stunde ebenso wie in Langzeitprojekten manifestieren, so erweitern sie die Möglichkeiten, (Lern-) Inhalte auf individuelle Bedürfnisse abzustimmen und die Lernförderlichkeit des Unterrichts zu erhöhen (Kap. 5.1.1).

5.2.6 Aufgabenbereiche

Aufgabenbereiche kategorisieren die Aufgaben der Rhythmik, insofern sie funktionalisiert werden können, im Hinblick auf Zielsetzungen respektive Ziel-Bereiche. Ob dieser Einteilung sollte jedoch nicht vergessen werden, dass auch für die Rhythmik gilt, dass das Ganze mehr oder etwas anderes ist, als die Summe seiner Teile.

Diese Aufgabenbereiche sind:

- Beziehung: Zu sich selbst, zum Du, zum Wir, zur gegenständlichen Umwelt
- Wahrnehmung: Taktil, kinästhetisch, visuell und akustisch
- Bewegung: Gesamtmotorisch, grobmotorisch, feinmotorisch oder koordinativ
- Gestaltung: Mit oder ohne thematische inhaltliche oder formale Vorgaben; mit oder ohne Farben, Formen und Gegenstände; mit oder ohne Musik
- Verbaler und nonverbaler Ausdruck: Der Stimme, der Sprache, der Musik, der Körperhaltung, der Mimik und der Gestik

Beziehung

Im Aufgabenbereich *Beziehung* gilt es, zu unterscheiden zwischen der Beziehung zu sich selbst, zum Du, zum Wir oder zur gegenständlichen Umwelt. Das Erfahren verschiedener Ausprägungen von Beziehungen fördert soziale Kompetenzen und ein situativ angemessenes soziales Verhalten. Dazu gehört, sich in eine Gruppe sowohl einordnen als sie auch anführen zu können sowie eigene Schwächen und Stärken zu erkennen.

Lernen findet immer in einem sozialen Kontext statt. Über Beziehung wird der Mensch in seinem eigentlichen Wesen angesprochen und innerlich aktiviert (Pickenhain, 1998, 29). Sie kann individuelle Entwicklung fördern oder hemmen. Bei der Gestaltung der Lernprozesse ist deshalb das «Beziehungen herstellen» nicht nur zentral, sondern deren eigentliche Grundlage, denn die Menschen, die an diesen Prozessen beteiligt sind, haben Einfluss auf das Lernvermögen und das Lernen selbst. Deshalb spielt die Persönlichkeit der Unterrichtenden eine entscheidende Rolle. Von ihr hängt es nämlich ab, ob und wie sich die Beziehung zu den Lernenden und zwischen ihnen sowie die Gestaltung des Unterrichts entwickeln und wie sie die Reaktionen auf ihre Unterrichtsangebote interpretiert und aufnimmt. Daraus ergibt sich, dass der Gestaltung von Begegnungen viel Gewicht beigemessen werden muss, da davon die Atmosphäre und das Wohlbefinden aller Beteiligten abhängig sind und deren Denken, Gefühle und Handeln beeinflussen. Die interaktiven Komponenten dieser Begegnungen sind die Grundlage und die Mittel für die Konkretisierung der Lernprozesse. Erst durch sie wird das gegenseitige Bewegtwerden in physischer und metaphorischer Weise evident.

Unser Verhalten ist bestimmt durch die je individuelle Wirklichkeit, die wiederum davon abhängig ist, wie wir uns in unserer Umwelt wahrnehmen, und durch die Rückmeldungen bestimmt ist, die wir von den Menschen aus unserer Umwelt bekommen. Das Besondere an den Beziehungen zu Menschen ist der Spielraum, der bei der Interpretation des wahrnehmbaren Verhaltens, des verbalen und nonverbalen Ausdrucks, offenbleibt. Widersprüchliche Kommunikationssignale, vor allem zwischen den eher bewussten sprachlichen und den weniger bewussten nonverbalen Aussagen, wie Körpersprache oder Sprachmelodie, verwirren, verunsichern und blockieren Beziehungsentwicklungen.

Jede Veränderung in uns wirkt sich auch auf unser Umfeld aus und umgekehrt. Auch hier wirken das eigene Innere und die Umwelt gegenseitig aufeinander ein. Dabei ist die Qualität der Kommunikation entscheidend. Von ihr hängt ab, ob und wie wir unsere Wahrnehmungen über die Vorgänge im Unterricht austauschen können, ob Lernprozesse in Gang kommen oder nicht, ob sie unterstützt oder behindert werden. Die Gruppe von Menschen, die am Unterricht teilnimmt, entspricht einer unfreiwilligen Gemeinschaft, sie haben einander in der Regel nicht ausgesucht. Die Teilnehmenden dieser Gruppe müssen sich zuerst begegnen, sich kennenlernen und miteinander einen Weg finden, um gemeinsam den Unterricht – Beziehungs-, Gestaltungs- und Lernprozesse – so zu modifizieren, dass für alle Beteiligten optimale Entwicklungsbedingungen entstehen. Deshalb werden alle Aufga-

ben zuerst als Beziehungsangebote verstanden, wobei sich das SichBeziehen auch auf Objekte richten kann oder die ästhetische oder funktionale Beziehung von Objekten untereinander zum Thema wird. Der Beziehungsaspekt wird damit zu einem gestalterisch-ästhetischen Aspekt, der ganz ähnlichen Regeln von Annäherung und Distanzierung und der Wirkung von Antagonismen in Raum, Zeit, Kraft und Form unterliegt. Beziehungen, sowohl zu Personen wie auch zu Dingen, werden nur aufgrund von Wahrnehmungen aufgenommen und nur über Bewegungen – und seien sie kaum sichtbar! – entwickelt und geformt.

Wahrnehmung

In der Rhythmik wird unterschieden zwischen taktiler, kinästhetischer, visueller und akustischer Wahrnehmung. Jeder dieser damit angesprochenen Sinne kann entlang eigener Gesetzmässigkeiten angeregt und entwickelt werden.

Menschliches Wahrnehmen ist ein ganzheitlicher, subjektiver Prozess, ein aktives Geschehen. Jeder sensorische Reiz, der aufgenommen und verarbeitet wird, löst innerliche, kaum lokalisierbare oder äusserliche sichtbare Bewegungen aus. Der Bewegung kommen beim gegenseitigen Wahrnehmen Schlüsselfunktionen zu. Wahrnehmung ist immer intentional, an Objekte geknüpft und auf Reize bezogen. Sie kann sich auf den eigenen Körper, das eigene Innere oder auf die Umwelt richten.

Alle Sinne, sowohl die äusseren wie auch die inneren, werden dabei beansprucht: Hören, Spüren, Sehen, Ertasten, Fühlen, Fantasieren, Vorstellen und Denken sind an Wahrnehmungen und deren Verarbeitung beteiligt. Die verschiedenen Wahrnehmungsmodalitäten können auf vielfältige Weise untereinander verkettet und verbunden werden. Ebenso können einzelne Sinneswahrnehmungen privilegiert, in den Vordergrund der Aufmerksamkeit gehoben oder im Hintergrund belassen werden: Wird zum Beispiel konzentriert etwas ertasten, kann es geschehen, dass das Sehen «vergessen» wird, oder wenn etwas intensiv betrachtet wird, kann es sein, dass darüber das Hören «vernachlässigt» wird. Doch erst «in der Einheit von Wahrnehmung und Bewegung erschliesst die Bewegung dem Menschen die Wirklichkeit, die Umwelt» (Pickenhain, 1998, S. 29). Wenn etwas gehört wird, verbinden sich, neurologisch betrachtet, die Nervenbahnen im Zentralnervensystem, die für den Empfang von akustischen Reizen zuständig sind, mit den Nervenbahnen aller anderen Sinnesmodalitäten. Dies bewirkt, dass der oder die Hörende sich der Person oder dem Ding zuwendet, die oder das dieses Geräusch verursacht. Hören und Sehen verknüpfen sich zur auditiv-visuellen

Wahrnehmung. Und die taktil-kinästhetische Übertragungsleistung äussert sich als Bewegung und zeigt, dass etwas wahrgenommen wurde. Bei Menschen mit schweren Behinderungen – doch nicht nur bei diesen – kann die Sensibilisierung der Sinne Wachheit, Aufmerksamkeit und Konzentration bewirken. Generell erschliessen sich über eine differenzierte Sinnesschulung neue Qualitäten der Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Bewegung

Die Ziele im Bereich der *Bewegung* werden der Gesamtmotorik, Grobmotorik, Feinmotorik oder der Koordination von diesen motorischen Modi zugeordnet. Die Entwicklung des Bewusstseins für den Körper und die Differenzierung der Bewegungsmöglichkeiten erweitern die körperlichen Kompetenzen und wirken sich auf die psychische und geistige Seinsweise des Menschen aus. Zudem sind die motorischen Aspekte nicht nur Ziel, sondern auch Mittel zum Erreichen von Zielen in anderen Bereichen.

Bewegung ist Ausgangspunkt jeglicher Entwicklung, jeder Handlung. Sie ist gleichzeitig Ausdruck und Mittel der Kommunikation. Und da sie das immer ist, ist sie immer bedeutungsvoll, immer sinnvoll. *Es gibt keine sinnlosen Bewegungen*, denn es gibt keine Bewegungen ohne Bedeutung, da sie immer in Bedeutungszusammenhängen stehen. Dies gilt auch für Menschen mit einer schweren Behinderung. Das bedeutet, dass im Zentrum des gestalterischen Verfahrens immer das Beobachten von Bewegungsreaktionen auf Beziehungsangebote oder Aufgaben steht. Alle Reaktionen oder Antworten auf diese Angebote zeigen sich wiederum in Bewegungen, sei das nun ein minimales Flackern der Augen, ein Hinschauen, eine Armbewegung oder eine grossräumige Fortbewegung. Die Art der Reaktion gibt Aufschluss über die nächsten Schritte und Ziele. Jede auch ganz einfache Bewegung ist komplex, denn sie beinhaltet alle Seinsweisen des Menschen und immer auch funktionale, prozessorientierte und gestalterische Aspekte.

Gestaltung

Der Bereich des *Gestaltens* wird unterteilt in Aufgaben mit oder ohne thematische Vorgaben (inhaltlicher oder formaler Art), mit oder ohne Farben, Formen und Gegenstände, mit oder ohne Musik. Die Fähigkeit des Gestaltens lässt sich differenzieren in bildhaftes Denken sowie das Verständnis für räumliche und zeitliche Strukturen. Die Art und Weise der gestalterischen Aufgabenstellungen verlangt eine besondere Sorgfalt, denn sie beeinflusst die Resultate. (So macht es zum Beispiel einen fundamentalen Unterschied, ob sich jemand *als* etwas oder *wie* etwas bewegen soll.) Wenn die Wirkung

präsentativer Symbolisierungen (Kap. 3.5.4) gestärkt werden soll, dann müssen gestalterische Aufgabenstellungen in den Vordergrund des Unterrichts gestellt werden und nicht nur als Beiwerk und letzte Station einer lernzielorientierten Aufgabenfolge fungieren und sozusagen einen angenehmen Abschluss des Unterrichts bilden und als eine Belohnung fürs Lernen angeboten werden. Die Gestaltung selbst muss das Ziel sein. Das hat eine weniger voraussagbare zeitliche Strukturierung des Unterrichtsverlaufs zur Folge und es verlangt Präsenz *vor* Planung, denn Symbole manifestieren sich immer nur im Jetzt statt und ihr Erscheinen ist auch im Rahmen der Rhythmik nicht planbar. Doch die Voraussetzungen im Unterricht können so sein, dass sie sich eher einstellen können. Der Aufgabenbereich der Gestaltung ist prädestiniert dafür, Symbolisierungen den Stellenwert zu geben, der ihnen aufgrund ihrer Bedeutung für die Entwicklung zukommt.

Verbaler und nonverbaler Ausdruck

Im Bereich des *verbalen und nonverbalen Ausdrucks* gehört das Spielen mit der Stimme, dem Sprechen und der Sprache, der Musik, der Körperhaltung, der Mimik und der Gestik zu den Inhalten und den Zielen der Aufgaben, die der Förderung der Ausdrucksmöglichkeiten und -qualitäten dienen.

Der Mensch nimmt immer wahr und drückt sich immer aus. Nonverbal geschieht dies durch Bewegung, Haltung, Mimik, Gestik, durch Blicke, Laute und die Sprachmelodie, und verbal durch gesprochene und geschriebene Sprache. Die Ausdrucksfähigkeit auf nonverbaler und verbaler Ebene hat Einfluss auf Beziehungen und gestaltet sie mit. Die Erweiterung dieses Ausdrucksspektrums kommt deshalb einer Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit gleich. Die Ausdrucksmöglichkeiten werden durch eine differenzierte Auseinandersetzung mit Eindrücken und ihrer emotionalen Wirkung und Verarbeitung gefördert. Das kann dazu beitragen, den Ausdruck anderer besser lesen und sich in der Welt besser zurechtzufinden zu können.

Bewegungen, Klänge, Worte und Formen – alle «Materialien» des Gestaltens haben Ausdruckscharakter. Auf ihn kann man eingehen, ihn verdeutlichen, entwickeln, mit ihm kann man spielen. Gestaltungen sind Anlass für Begegnungen mit Gegenständen und Menschen. Diese Begegnungen sind gleichzeitig Begegnungen mit sich selbst, mit der eigenen Art und Weise, Dinge und Themen zu behandeln oder auf andere Menschen einzugehen. Es gibt deshalb kaum etwas, was nicht als Ausgangspunkt für Gestaltungen betrachtet werden könnte.

Wird die Musik zum hauptsächlichen Ziel des Gestaltens, so können die für Musikerziehung formulierten Zielsetzungen beigezogen werden

(D-EDK, 2014b). Da im Rhythmik-Unterricht in der Regel verschiedene Klang- und Schlaginstrumente zur Verfügung stehen, sind polyrhythmische Strukturen ebenso wie Klang- und Geräuschexperimente Teil musikalischer Gestaltungsmöglichkeiten – die Möglichkeiten orientieren sich ebenso an zeitgenössischen Kunsttendenzen wie an traditionellen Ausdrucksformen.

Das Gestaltete – eine Bewegung, Bilder, Skulpturen, Musikstücke, Tänze u. a. m. – sagt immer zweierlei aus: etwas über das Thema und etwas über die gestaltende Person. Gestaltetes ist so auch zu verstehen als Spiegel und Abbild unserer Befindlichkeit und unserer Sicht auf die Welt. Selten ist die Relativität von Urteilen so deutlich wie in Bezug auf Gestaltungen. Sowohl das gestalterische Tun als Prozess als auch Gestaltungen als Produkte verlangen ein ausgeprägtes Bewusstsein für kleinste Veränderungen und die Vorläufigkeit von Beurteilungen.

Anmerkungen zur Bezeichnung «Aufgabenbereiche»

Der Begriff *Aufgabenbereiche* löste bereits in *Selber Denken macht klug* (Bühler & Thaler, 2001) die bis dahin «Übungsgruppen» genannte Einteilung ab, die Scheiblauer einführte (Scheiblauer, o. J.a, S. 26–29), im Laufe der Jahre zwar umstellte und leicht veränderte, die aber doch Bestandteil ihrer Lehre blieben. Die Übungsgruppen umfassten soziale Übungen, Konzentrationsübungen, Begriffsbildungsübungen, Fantasieübungen und Ordnungsübungen. Sie fanden über den Weg von Publikationen von Scheiblauer-Schülerinnen oder anderen Personen sogar Eingang in aktuelle österreichische Lehrpläne (Harter-Reiter, 2018, S. 211).

Zu beachten ist, dass bei Scheiblauer die Bereiche Musik und Bewegung nicht als eigenständige Gruppen erschienen. Der Grund liegt wohl darin, dass Musik und Bewegung im (heil-)pädagogischen Kontext Mittel des Unterrichts waren und es nicht darum ging, in diesen Bereichen bestimmte Ziele zu erreichen. Der Grund lag wohl darin, dass Musik und Bewegung im Kontext von Pädagogik und Heilpädagogik nicht Ziel, sondern Mittel des Unterrichts waren (Kap. 5.2.1). Aus den gleichen Gründen tritt Musik auch hier nicht als eigenständiger Aufgabenbereich auf. Im Rahmen der musikalischen Früherziehung und der Grundschule oder der allgemeinen Musikerziehung müssten deshalb die Bereiche um denjenigen der Musik erweitert werden, dessen Inhalte sich nach den Lernzielen der jeweiligen Institution richten. Hingegen wurde Bewegung als eigenständiger Bereich aufgenommen, da die Bewegung – im Zusammenhang mit pädagogischen und heilpädagogischen Interventionen – sowohl Mittel als auch Ziel sein kann.

Der Vergleich von Aufgabenbereichen mit den früheren Übungsgruppen zeigt einerseits eine Verlagerung der Kategorisierung: Inhalte wurden zu Zielen, und andererseits wird dem Gestalterischen und dem Ausdruck insgesamt mehr Gewicht gegeben. Für diese beiden Schwerpunkte besteht in der Praxis oft die Gefahr, buchstäblich an den Rand (beispielsweise den Schluss einer Stunde) gedrängt oder für schulische Zwecke instrumentalisiert zu werden. Als eigenständige Bereiche kategorisiert, wird ihr Stellenwert deutlicher hervorgehoben, als wenn man nur von «Fantasieübungen» spricht – auch wenn die Betonung der Fantasie als Teil des Unterrichts zu den Pionierleistungen Scheiblauers gehört. Unter anderem in diesem Vertrauen auf die Kraft der Fantasie jedes Menschen manifestierte sich das humanistische Menschenbild Scheiblauers.

Während *soziale Übungen* durch den Aufgabenbereich *Beziehung* und *Konzentrationsübungen* durch *Wahrnehmung* ersetzt wurden, werden die Begriffsbildungsübungen keineswegs ausser Acht gelassen, jedoch in allen Aufgabenbereichen angesiedelt. Dasselbe betrifft die *Ordnungsübungen*. Ordnung, wie sie Scheiblauer mit «Ordnung im Raum, in der Bewegung, in Beziehungen, in den Dingen, in sich selbst» spezifizierte (Scheiblauer, o. J.a, S. 28), enthält ein fernes Echo auf die lebensreformerischen Anfänge der Rhythmik (Kap. 2.3.1). Ordnung als Kategorie hat ihre Aktualität insofern nicht eingebüsst, als die «Ordnung in sich selbst» auch heute als Ziel der Rhythmik betrachtet werden kann, wenn damit eine optimale Entwicklung und Entfaltung des eigenen Potenzials verstanden wird.

Die Umbenennung von «Übungsgruppen» zu «Aufgabenbereichen» geschah vor dem Hintergrund einer erfolgreichen Implementierung der Rhythmik in verschiedenen Schultypen und Ausbildungsinstitutionen. Daraufhin wuchs das Bedürfnis nach einer differenzierteren Beschreibung des Verfahrens, die den tatsächlichen Abläufen in der Praxis gerecht werden konnte. Dabei führte die Beobachtung, dass der Begriff «Übung» und seine eher unbeliebten Konnotationen den jeweiligen Stimmungen in den Unterrichtsstunden nicht nur nicht gerecht wurde, sondern der pädagogisch-dialogischen Ausgangslage nicht entsprach, zur neutraleren Bezeichnung «Aufgabe». «Übung» setzt per se voraus, dass es etwas zu üben gibt. Jemand legt also fest, dass bestimmte Kompetenzen noch nicht genügend ausgebildet sind und deshalb geübt werden müssten, was fast zwangsläufig mit vielen Repetitionen in Verbindung gebracht wird. Dagegen wird eine «Aufgabe» zwar unter Umständen aufgrund eines ähnlichen Befundes gestellt, sie lässt allerdings in der Regel nicht nur einen Lösungsweg oder nur eine Lösung zu, sie schliesst Repetitionen nicht aus, aber sie suggeriert sie nicht.

5.2.7 Lernfelder

Lernfelder sind thematische Einheiten, die Fachgrenzen aufheben. Sie enthalten Lernsituationen, die vonseiten der Unterrichtenden in ihrer Gesamtheit mehrperspektivische Sichtweisen und vernetztes Denken möglich machen bzw. fördern und sich curricular strukturieren lassen (nach KMK, 2007, S. 17). Ihre Inhalte orientieren sich am Alltag, an Fähigkeiten und notwendig zu erwerbenden Kompetenzen und den Ressourcen der am Unterricht Teilnehmenden (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2018). Lernfelder sind handlungsorientiert.

Im Rahmen der Rhythmik können Lernfelder aus zwei Richtungen festgelegt werden: Vom Umfeld, in dem Rhythmik stattfindet, oder von den Aufgabenbereichen her.

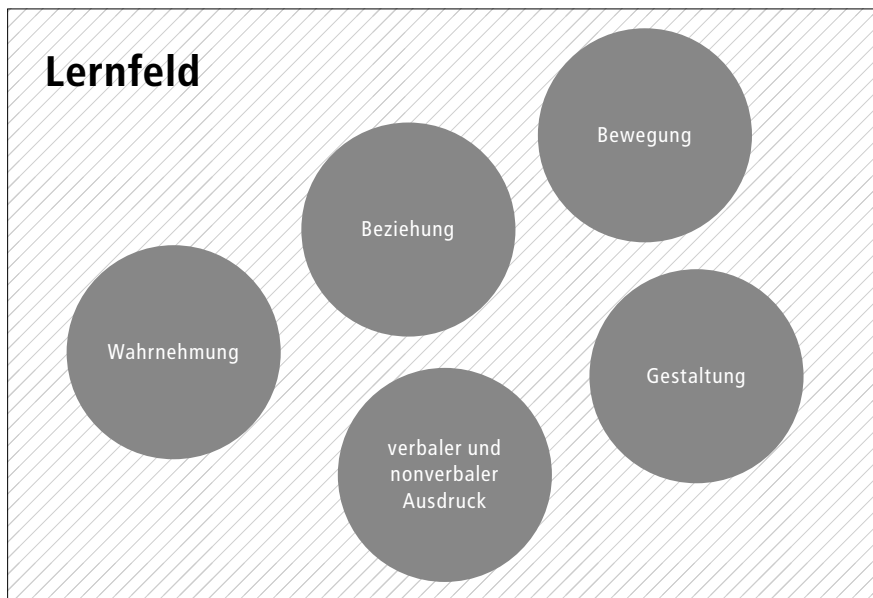


Abbildung 11: Ein Lernfeld enthält alle Aufgabenbereiche

Ein Lernfeld aus dem heilpädagogischen Umfeld des Rhythmikunterrichts kann beispielsweise «Einkaufen» heissen. Je nach individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gehören dazu die Fähigkeiten, Gegenstände und Geld zu erkennen, Listen zu erstellen oder zu verstehen (schreiben oder lesen) und kommunizieren zu können. In der Rhythmik können im Rahmen aller Aufgabenbereiche und ihrer Differenzierungen sowohl die

Voraussetzungen zu diesen Fähigkeiten als auch sie selbst angebahnt und deren Aufbau unterstützt werden.

Ein anderes Lernfeld aus dem Umfeld, in dem Rhythmik angeboten wird, kann Musik sein. Wie bereits erwähnt tritt sie hier nicht als eigenständiger Aufgabenbereich in Erscheinung, da Musik primär als Mittel und nicht als Ziel des gestalterischen Verfahrens, wie es hier vorgestellt wird, fungiert. Als Lernfeld tritt sie jedoch zum Beispiel im Rahmen der musikalischen Früherziehung und Grundschule in Erscheinung.

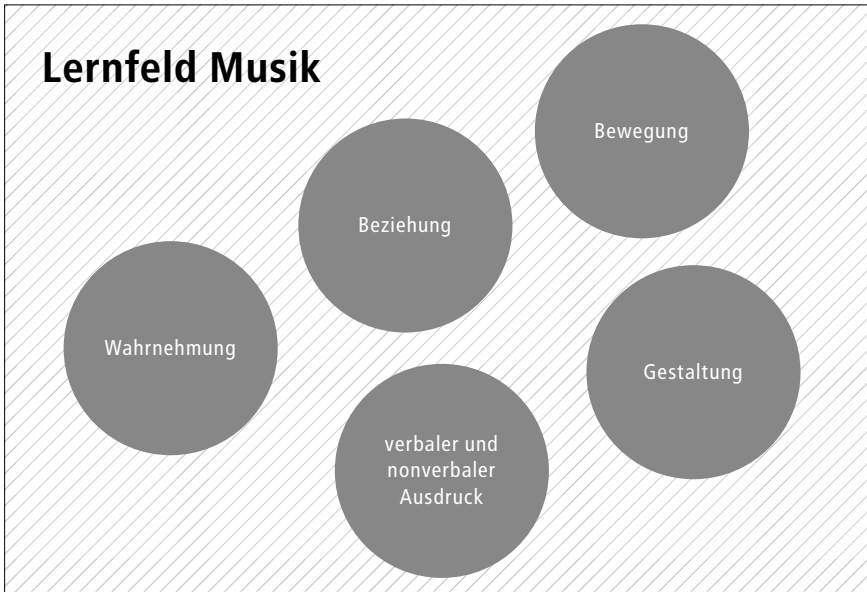


Abbildung 12: Lernfeld Musik

Das bedeutet, dass in allen Aufgabenbereichen der Rhythmik die von den Musikschulen vorgegebenen Schwerpunkte (Melodie, Rhythmus, Klangfarbe, Ausdruck und Form) und Tätigkeiten (Hören, Singen/Sprechen, Bewegen/Tanzen, Musizieren auf elementaren Instrumenten, Zeichnen/Lesen) im Vordergrund stehen (Berger et al., 2002). Alle Modalitäten des Wahrnehmens, alle Beziehungsformen und Bewegungsmöglichkeiten sowie die verschiedenen Modi des Gestaltens und des Ausdrucks werden im Hinblick auf die vorgegebenen musikalischen Ziele eingesetzt.

Wie bereits erwähnt, kann jedoch ein Aufgabenbereich selbst zu einem Lernfeld werden. Das kommt vor allem im Zusammenhang mit spezifischen Förderprogrammen oder im Hinblick auf Ziele, die innerhalb eines Aufga-

benbereichs liegen, vor. So kann beispielsweise Wahrnehmung nicht nur ein Aufgabenbereich, sondern auch ein Lernfeld sein.

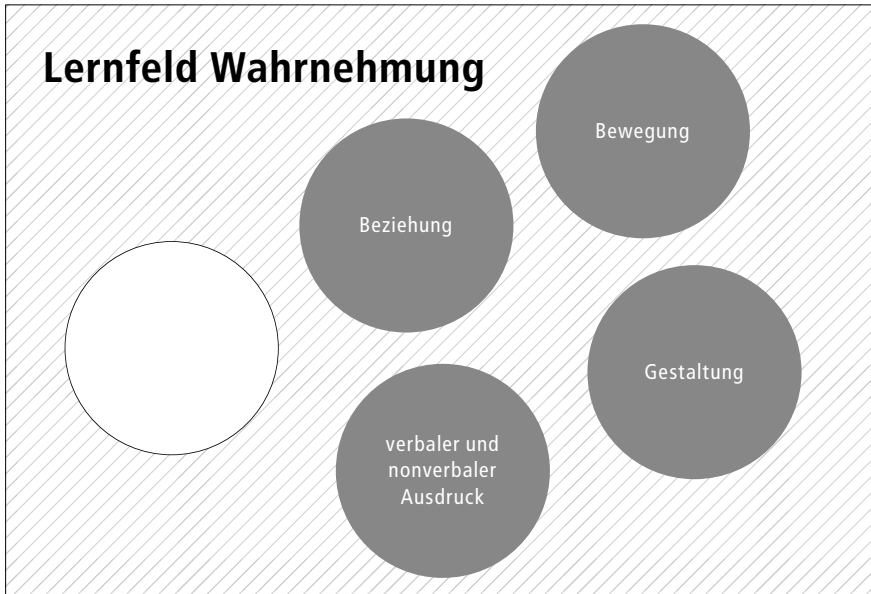


Abbildung 13: Lernfeld Wahrnehmung

Wenn *Wahrnehmung* zum Lernfeld wird, bedeutet das, dass bei den übrigen Aufgabenbereichen die Wahrnehmungsanteile in den Vordergrund treten müssen, sodass sich folgende Fragen stellen lassen:

- Welche Wahrnehmungsleistungen stehen in der Beziehungsgestaltung im Vordergrund?
- Welche Wahrnehmungsleistungen lassen sich mit Bewegung verbinden?
- Wie können die verschiedenen Wahrnehmungen zur Sprache gebracht werden? Genügt der alltägliche Wortschatz, um sie zu beschreiben?
- Ist es möglich, die verschiedenen Wahrnehmungen mit Farben und Formen zum Ausdruck zu bringen: Welche Farben oder Formen haben Gehörtes oder Gesehenes? Können Hören, Horchen, Lauschen oder Sehen, Schauen, Betrachten, Starren, «Spienzle» mit Farben oder Formen dargestellt werden?

Das Beispiel zeigt, wie fruchtbar dieses einerseits analytische und andererseits synthetische Denken ist. Es ist anzunehmen, dass sich bereits während des Lesens der obigen Fragen Antworten einstellen, aus denen sich konkrete Aufgaben planen oder *ad hoc* entwickeln lassen.

Ein entsprechendes Vorgehen gilt, wenn einer der anderen Aufgabenbereiche zum Lernfeld wird. Wenn zum Beispiel eine Bühnenproduktion erarbeitet werden soll, dann kann der Aufgabenbereich Gestaltung zum Lernfeld werden. Die anderen Bereiche bieten dann mit zahlreichen Aufgaben, die improvisatorisch oder thematisch fixiert zu lösen sind, Erfahrungsmöglichkeiten, die von der Erarbeitung eines Themas bis zur Differenzierung der Bühnenpräsenz oder dem Zusammenwirken aller Mitspielerinnen und Mitspieler eingesetzt werden können.

5.3 Aufgaben – Aufgabenstellung

Nach den fachdidaktischen Prinzipien sowie den Aufgabenbereichen und Lernfeldern steht nun das konkrete Handeln in der Unterrichtssituation im Mittelpunkt. Die Frage, was den Unterricht in der Rhythmik in Gang setzt und in Bewegung hält, führt im Folgenden über Hinweise zu Aufgabenstellungen und Aufgabenentwicklungen mit Gegenständen bis zur graduellen Veränderbarkeit von Situationen und Unterrichtssequenzen.

5.3.1 Aufgaben: Spiele, Übungen, Aufforderungen, Anleitungen

Stellen Sie sich folgendes Szenario vor:

Zwei Personen, P1 und P2, stehen einander wortlos gegenüber.

P1 gibt P2 ein rotes Tuch. P2 nimmt das Tuch nicht an, gibt es sofort zurück, als ob es heiss wäre.

P1 insistiert wortlos, wirft das Tuch der P2 mehr zu als dass sie es gibt.

P2 hält es nun fest, betrachtet es, entschliesst sich aber, es doch nicht zu wollen und, da P1 sich inzwischen einige Schritte entfernt hat, muss P2 ihr schnell nachgehen, um ihr das Tuch mit energischer Geste in die Hand zu drücken.

Doch P1 gibt wortlos, aber unmissverständlich zum Ausdruck, dass sie ihrerseits das Tuch nun nicht mehr haben will. Sie nimmt es, um es P2 an den Kopf zu werfen.

P2 kann sich davor schützen, wirft nun ihrerseits das Tuch heftig der P1 zurück.

Bis dahin dauerte die Episode keine halbe Minute. Was machen die zwei Personen da genau? Beschreibt die Szene einen Augenblick einer Rhythmik-Stunde? Sind sich die beiden Personen uneinig darüber, wer das Tuch falten und versorgen muss? Oder handelt es sich um den Beginn einer theatralischen Improvisation? Wieso sprechen sie nicht miteinander? Weshalb legt

keine der beiden das Tuch einfach weg? Und weshalb verlässt keine der beiden Personen die Szene?

So viel ist klar: Die Beschreibung schildert keine Begebenheit aus dem Alltag, denn dazu treten zu viele Eigenartigkeiten auf: der Gegenstand (Tuch), die Wortlosigkeit und der in der Beschreibung nicht definierte Ort, an dem sich die Szene ereignet.

Spielen P1 und P2 also das Spiel «keiner will, beide müssen»? (Keiner will das Tuch halten oder berühren, aber beide müssen dafür sorgen, dass es nicht zu Boden fällt). Üben sie «Aktion und Reaktion» im Hinblick auf eine Theaterszene? (Jede Person gibt dem Tuch unausgesprochen und im Bruchteil einer Sekunde eine wechselnde Bedeutung, die die Reaktion auf das Tuch bestimmt und zur Aktion wird, die wiederum beim Gegenüber eine Reaktion hervorruft, die zur Aktion wird – und so fort).

Ob in der Szene gespielt oder geübt wird, ob es sich um eine Phase aus der Rhythmik oder der Theaterpädagogik handelt, in beiden Fällen lösen P1 und P2 eine Aufgabe.

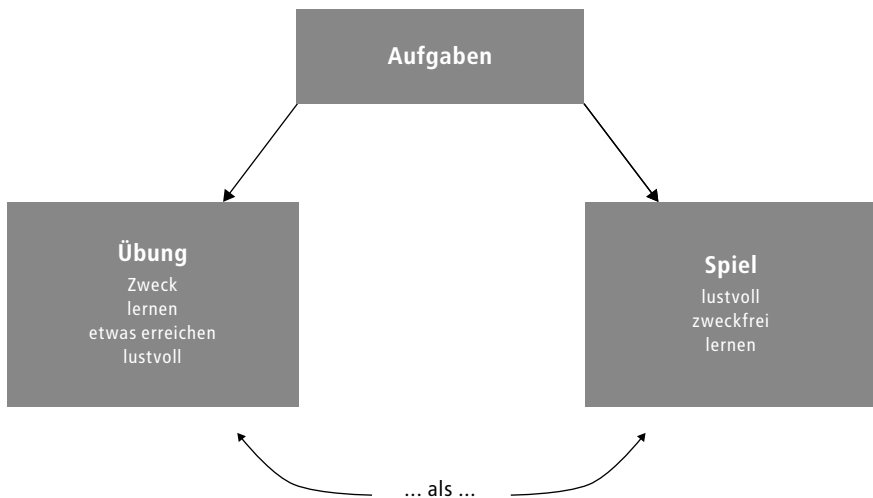


Abbildung 14: Aufgabe: Übung oder Spiel?

Übungen können als Spiele instrumentalisiert werden und Spiele als Übungen dienen. Eine Aufgabe wird gestellt. Sie ist eine Anleitung zu einer Aktivität. Ob diese zu einer Übung oder einem Spiel wird, liegt nicht mehr allein im Ermessen derjenigen, die sie veranlassen. Dieser Qualitätswechsel hängt vom Erleben der Ausführenden ab. Denn selbst strenges Üben kann lustvoll und als ein Spiel empfunden werden, während eine als Spiel deklarierte Auf-

gabe nicht zwingend Spass machen muss. (Der Spielbegriff kann hier nicht problematisiert werden.) Spass ist kein Kriterium der Unterscheidung von Übung und Spiel, sondern nur ein subjektives Empfinden, das von vielen Faktoren abhängig ist.

5.3.2 Aufgabenstrukturen

Ob nun im Rhythmik-Unterricht gespielt oder geübt wird – oder wie auch immer die Aktivität benannt wird – sie ist eine Reaktion auf eine Aufgabe, die von der Lehrperson gestellt wurde. Diese Aufgabe steht in einem komplexen Kontext, der die Ausführung in vielerlei Hinsicht bestimmt, denn Rhythmik-Unterricht findet in der Regel in Gruppen und in einem Bewegungsraum (oder einem Raum mit Bewegungsmöglichkeiten) statt. Im Unterricht werden verschiedene Sinnestätigkeiten angesprochen und diverse Gegenstände verwendet. Die Dauer des Unterrichts ist begrenzt. Das heisst, die Aufgabenformulierung muss angeben, wer mit wem, wo, was, wann, womit, wie, wie lange und je nach dem auch wozu etwas machen soll. Dadurch setzt die Lehrperson Aktivitäten in Gang und reguliert diese gleichzeitig.

Nun ist es weder möglich noch nötig, in jeder Anleitung zu einer Aktivität alle diese Fragen zu beantworten. Doch das Wissen um die Komplexität einer jeden Aufgabenstellung und ihrer Bestandteile erleichtert ein spontanes Reagieren auf Unvorhergesehenes und ein individuelles Anpassen des Schwierigkeitsgrades, sei es in erschwerender oder erleichternder Weise.

Die Anzahl der in einer Aufgabenformulierung beantworteten Fragen bestimmt ihre Struktur. Grundsätzlich gibt es zwei Typen davon: In der geschlossenen Aufgabenstruktur werden alle Fragen rund um die Organisation der Ausführung beantwortet, in der offenen Aufgabenstruktur keine oder höchstens eine. Die Anforderungen, die durch die beiden Aufgabenstrukturen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gestellt werden, sind höchst unterschiedlich. Mit je einem Beispiel sollen diese Unterschiede veranschaulicht werden.

Offene Aufgabenstellung

Jede Person legt sich einen grossen Bogen Papier und bunte Kreide zurecht.

Während die Lehrperson Klavier spielt, bewegen sich alle gleichzeitig, jedoch unabhängig voneinander zur Musik. Endet die Musik gehen alle zu ihren Papieren und zeichnen, was sie eben gehört, gefühlt oder getan haben.

In dieser Aufgabe ist nur bestimmt, wer (alle) etwas macht, wann (gleichzeitig, bzw. abhängig von der Musik) und womit (mit Bewegung sowie mit Kreide auf Papier) es gemacht werden soll. Das Was und das Wie der Bewegung sowie das Was oder das Wie des Zeichnens bleiben unbestimmt. Diese Aufgabenstruktur setzt bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern viel Eigeninitiative voraus. Je weniger Vorgaben durch die Aufgabenstellung gemacht werden, desto mehr spricht sie die Selbständigkeit und die Entscheidungsfähigkeit der Teilnehmenden an, denn die offengelassenen Fragen müssen dann eigenverantwortlich beantwortet werden.

Das bedeutet, dass *ad hoc* und ohne Orientierung an anderen Personen im Unterricht entschieden werden muss, wie, um im obigen Beispiel zubleiben, die Musik in Bewegung übersetzt werden soll. Damit sind oft nicht nur Kinder überfordert, denn Selbständigkeit beinhaltet Mut zum Risiko und Mut zu eigenständigen Lösungen. Diesem hohen Anspruch wird oft dadurch begegnet, dass sich einzelne der Gruppe am einflussreichsten Mitglied (dem «Alphatier») orientieren und dessen Lösungen imitieren, was einem der Ziele der Aufgabe diametral entgegensteht. Werden solche Reaktionen beobachtet, besteht jederzeit die Möglichkeit, eines oder mehrere Strukturelemente der Aufgabe genauer zu bestimmen. Im gegebenen Beispiel wäre folgende Variante möglich:

Bewegungsart und Bewegungsqualität werden vorgegeben (mit langen Schritten gehen). Diese Schritte sollen auf das Papier übertragen und als Linien gezeichnet werden.

Offene Aufgabenstrukturen setzen ein Lernklima voraus, das den Mut zum Risiko unterstützt. Sie setzen auch die Teilnahme von Personen voraus, die diesen offenen Strukturen gewachsen sind. Überforderungen, die aus der zu grossen Offenheit der Aufgabenstellung resultieren, zeigen sich (nicht nur bei Kindern) oft in unangemessenem oder auffallendem Verhalten.

Die offene Aufgabenstruktur verlangt von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein gewisses Vorstellungs- und Interpretationsvermögen, denn alle Elemente, die nicht definiert sind bzw. zu allen Fragen, die nicht beantwortet sind, müssen mögliche Antworten ge- oder erfunden werden. Auf der Basis dieser Antworten kann dann agiert werden. Dass dieses interpretative Moment

oft zu Missverständnissen führen kann, liegt auf der Hand. Wenn die Lehrperson in ihrer Aufgabenformulierung zum Beispiel nichts zur Art des Bewegens und der Bewegungsqualität sagt, wird ein Kind nicht verstehen, weshalb es gemassregelt wird, wenn es lautstark, schnell und heftig mit den Armen ruderdnd um alle anderen herumkurvt. Aufgaben können und sollten nur im Rahmen ihrer Aufgabenstruktur beurteilt werden. Die hohen Anforderungen offener Strukturen werden in geschlossenen Aufgabenstellungen reduziert.

Geschlossene Aufgabenstellung

Dieser Aufgabentypus bedeutet, dass alle Elemente der Aufgabe definiert sind und keine Fragen offen bleiben. Er tritt in der Praxis nicht nur aber immer dann auf, wenn eine Aufgabe nicht ausschliesslich verbal gestellt wird, wenn die Lehrperson sich an einer Ausführung beteiligt. Dann geschieht die Anleitung zu grossen Teilen nonverbal (sie macht vor und wird imitiert), was die Geschlossenheit der Aufgabenstruktur verstärkt.

Der Beginn einer geschlossenen Aufgabensequenz lautet:

Alle teilnehmenden Personen und die Lehrperson stehen im Kreis. Sie gehen, mit dem rechten Fuss beginnend, in Beistellschritten seitwärts nach rechts und suchen nach einem gemeinsamen Puls (Grundschlag), entsprechend diesem Muster: OoOoOoOoOoOo

Damit ist bestimmt, wer was, wo, wie, und wann etwas macht. Ist der gemeinsame Puls etabliert wird

jeder zweite Schritt nach rechts wird durch ein Klatschen betont: OoÓoOoÓoOoÓo
der Beistellschritt mit dem linken Fuss bleibt unbetont
jeder unbetonte Schritt nach rechts wird mit einem Ausruf
begleitet (Hey, Go, etc.): ÖoÓoÖoÓoÖoÓo

Damit werden immer mehr Einheiten der Abfolge determiniert. Im weiteren Verlauf setzt die Lehrperson durch Klatschen, mit der Stimme oder durch zusätzliche Armbewegen immer mehr Akzente oder unterteilt damit die Pulsschläge, bis die Schwierigkeitsgrenze der Gruppe, die den Vorgaben der Lehrperson möglichst lange folgt, erreicht ist.

Ist die Aufgabenstruktur gänzlich geschlossen, dann ist alles bis in die Bewegungsqualität hinein fixiert, die Lehrperson gibt und zeigt alles vor. Nur die Frage nach dem Wozu kann mehrere Antworten erhalten: Zum einen schwingt sich die Gruppe auf dem regelmässigen Puls ein, den die Lehrperson vorgibt, und es entsteht eine Art von Kreistanz. Es kann das Ziel sein, die Kraft des Rhythmus auf diese Weise erfahrbar zu machen. Dann sollten allerdings die Akzente und Unterteilungen nicht zu schwierig sein, damit

der Versuch der präzisen Ausführung nicht von diesem Ziel ablenkt. Die Sequenz kann jedoch auch als Koordinationsübung verstanden werden. In diesem Fall wird jede Phase der Koordination zwischen Fuss-, Hand- oder Arm- bewegung und Stimme eingeübt und automatisiert und kann damit zur Ausgangslage für weitere, gesteigerte Schwierigkeitsgrade werden. Solche geschlossenen Strukturen sind Kennzeichen von Imitationsaufgaben, zu denen die Lehrperson alles vor- und (wie im obigen Beispiel) gleichzeitig mitmacht. Diese Aufgaben bleiben jedoch nicht auf Lösungen durch Imitation beschränkt. Auch verbale Formulierungen können eine geschlossene Aufgabenstruktur haben. Dazu ein Beispiel:

Jede und jeder von euch nimmt acht verschiedenfarbige Spanstäbchen, setzt sich vor den eigenen Stuhl und legt die fünf Stäbchen gekreuzt, in der Form eines Sterns, auf die Sitzfläche des Stuhls.

Bis dahin enthält die Anweisung klare Vorgaben zu den Fragen nach dem Wer, dem Was, dem Womit, nach der Reihenfolge und dem Wo. Während die Imitation grosse visuelle Merkfähigkeit und kinästhetische Erfahrungen verlangt, sprechen verbal formulierte geschlossene Aufgabenstellungen Bewegungsvorstellung und akustische Merkfähigkeit an.

Geschlossene Aufgabenstellungen wirken häufig entlastend, da keine eigenen Entscheidungen getroffen werden müssen. Das Imitative lässt andere Qualitäten der Ausführung oder einer Sache in den Vordergrund treten. Besonders dann, wenn das, was imitiert werden soll, in Teilen bekannt ist oder schrittweise entwickelt wird, wie das beim obigen Beispiel vom «Kreistanz» der Fall ist.

Das Denken in Aufgabenstrukturen mag anfänglich gewöhnungsbedürftig sein; es muss geübt werden. Dazu ist es hilfreich, sich über die Aufgabenbereiche und Ziele einzelner Aufgaben Rechenschaft abzulegen und Bewusstheit für die Bedeutung der Anweisungen zu entwickeln und zu wissen, welche Fragen durch die Aufgabenstellung beantwortet werden und welche offen bleiben. Denn in der Praxis treten sie in zahlreichen Übergangs- und Mischformen auf.

Das Wissen um die Aufgabenstrukturen und um ihre Elemente ist immer dann hilfreich, wenn Aufgaben nicht so gelöst werden oder gelöst werden können, wie die Lehrperson sich das bei der Planung vorgestellt hat oder wenn der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe individuell angepasst werden muss. In der heilpädagogischen Praxis ist es von besonderer Wichtigkeit, mit nuancenreichen Veränderungen auf den Augenblick, die Ressourcen der Personen sowie die vorhandenen Möglichkeiten in der gegebenen Situation re-

agieren zu können. Das Vermögen mit den Aufgabenstrukturen wie auf einem Instrument spielen zu können, ist einer der massgeblichen Schlüssel dazu.

Von der Situation, den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und dem pädagogischen Ziel hängt es ab, welche Art von Aufgabenstruktur angewendet werden kann oder angewendet werden muss. Beide Strukturtypen können schrittweise ineinander überführt werden, sodass Kinder und Erwachsene weder zu sehr eingeengt noch zu sehr sich selbst überlassen werden.

5.3.3 Aufgabenfindung und -entwicklung mit Gegenständen

Die Komponenten, die eine Aufgabe strukturieren können, multiplizieren sich, wenn Gegenstände mit ins Spiel kommen. In diesem Zusammenhang ist es besonders wichtig, die Möglichkeiten eines Gegenstandes zu kennen und sich über die pädagogischen oder heilpädagogischen Ziele klar zu sein. Hilfreich für das Finden und Entwickeln von Aufgaben mit Gegenständen ist das Vorgehen, das unter dem Titel *Gestalterische Aufgaben entwickeln* (Bühler, 2010) auf der Grundlage von *Selber Denken macht klug* (Bühler & Thaler, 2001) dargestellt wird.

Das Aufbauen eines Repertoires von Aufgaben mit Gegenständen beginnt mit der Grundfunktion eines Gegenstandes (siehe dazu «Funktionen der Gegenstände und didaktischer Zweck» in Kap. 4.3.4). Dazu ein Beispiel:

Die Grundfunktion eines Reifens ist, dass er rollt. Er kann also weg-, hin- oder zurollen. Diese Aufgaben verlange feinmotorische Fertigkeiten. Ein rollender Reifen zieht den Blick auf sich und je nach Bodenbeschaffenheit verursacht er ein Geräusch, das in ein schneller und lauter werdendes Crescendo übergeht, wenn er auf die Seite kippt und schwingt und schaukelt und «tanzt», bis er stillliegt.

Wird ein Reifen gerollt, sind die Feinmotorik (Halten, Loslassen) sowie das Schauen und das Hören beteiligt. Eine Aufgabe mit dem rollenden Reifen kann deshalb sowohl im Kontext des Lernfelds *Beziehung* als auch in den Lernfeldern *Wahrnehmung* oder *Bewegung* eingesetzt werden. Ausschlaggebend ist – und hier kommt wieder einmal die Unterscheidung zwischen Figur und Grund ins Spiel –, wo die pädagogische Zielsetzung liegt. Gehört sie zum Lernfeld *Beziehung*, dann ist das «von mir weg und zu jemandem hin» von primärer Bedeutung. In diesem Fall kann der nächste Schritt sein,

dass der Reifen zwischen zwei Personen hin und her gerollt wird. Bei gleichbleibender Distanz entsteht ein regelmässiges Hin und Her, das stimmlich oder instrumental begleitet werden kann.

Die räumliche Position kann aber auch jedes Mal, nachdem der Reifen weggerollt wurde, gewechselt werden. Dadurch verändern sich die Distanzen zwischen den zwei Personen ständig, und anstelle der Regelmässigkeit tritt eine Unregelmässigkeit ein, die durch das Anhalten- und Umschalten-Können (Kap. 4.1.3) gekennzeichnet ist: Für die Positionsveränderung bleibt nur die Zeit bis der Reifen beim Gegenüber angekommen ist, dann muss angehalten werden, damit der Reifen wieder in Empfang genommen werden kann. Die Wechsel von der schnellen Bewegung des Ortswechsels zur feinmotorischen Bewegung des Reifenrollens und anschliessend gleich wieder zum neuen Platzwechsel verlangt ein sofortiges Anhalten-Können der schnellen gesamtmotorischen Vorwärtsbewegung und ein sofortiges und präzises Umschalten auf eine Augen-Hand-Koordination beanspruchende feinmotorische Bewegung.

Eine ganz andere Aufgabe entsteht, wenn die Augen geschlossen sind, während ein Reifen wegrollt, kippt und «tanzend» zur Ruhe komm. Das dynamische Geräusch, das beim Tanzen des Reifens jedes Mal anders tönt, kann selbst wiederum zum Anlass für weiterführende Aufgaben werden.

So können aus der Verbindung einer Handhabung eines Gegenstandes mit einer pädagogischen Zielsetzung variantenreiche Aufgabensequenzen entstehen.

Eine andere Handhabung des Reifens ist das Schieben. Man kann, ihn wie eine Schubkarre herumschieben. Daran beteiligt sind Feinmotorik (Halten) und Gesamtmotorik (Gehen und Schieben) sowie auch wieder das Schauen, das diesmal ein Sehen, Übersehen und Voraussehen ist, denn der Weg mit dem Reifen muss möglichst ohne Zusammenstösse gegangen werden können. Und in vermindertem Masse ist auch das Gehör beteiligt, denn das Schieben geht nicht geräuschlos vor sich, doch es ist nicht so prominent wie beim rollenden Reifen.

Bei den obigen Beispielen wurde von einem Gegenstand ausgehend eine konkrete Aufgabe entwickelt. Oft ist aber die Zielsetzung primär und die Verwendung oder Handhabung des Gegenstandes wird sekundär. Zum Beispiel,

wenn ein Kind lernen oder üben soll, mit dem Blick etwas Bewegtem zu folgen, dann kann sich der rollende Reifen kraft seiner faszinierenden Bewegung, an die ein ungewohntes Geräusch gebunden ist, als Mittel anbieten. Die Chance, dass das Kind den Reifen mit den Augen sucht und ihm zu folgen versucht, ist realistisch. Bei dieser Zielsetzung könnte es angebracht sein, dass die Lehrperson den Reifen immer wieder zum Kind zurückbringt und nicht zurückrollt, damit das Nachschauen immer vom gleichen Ort aus beginnen kann. Gelingt es, dann können aus dieser Situation weitere Aufgaben entwickelt werden.

Steht das Ziel im Vordergrund, dann ist es der Lehrperson überlassen, den dafür geeigneten Gegenstand auszuwählen und in einer dem Ziel dienenden Handhabung einzusetzen. Im obigen Beispiel könnte es auch ein Ball sein oder eine Rassel, die vor dem Kind geschwenkt wird – auf jeden Fall etwas, das durch die Art der Bewegung den Blick auf sich zieht und durch das Geräusch die räumliche Orientierung unterstützt.

Hier zeigt sich die Produktivität der Verschränkung von Material, Aufgabenbereich und Aufgabenstruktur. Sie wirkt nicht nur beim Erfinden und Entwickeln von Aufgaben im Hinblick auf elementare Fähigkeiten oder eine basale Förderung. Sie kann selbst eine Aufgabe sein, die sich überall da stellen lässt, wo das Aufgabenverständnis gegeben ist, sich die Teilnehmenden schon kennen und eine Zusammenarbeit in Kleingruppen möglich ist. Das folgende Beispiel mit einer Gruppe von 11 Erwachsenen soll das illustrieren:

Organisationsform: Drei Kleingruppen zu drei oder vier Personen.

Das Material ist gegeben: 10 Holzklötzen pro Kleingruppe.

Der Aufgabenbereich: Gestaltung. Für jede Kleingruppe in der Verbindung mit einem anderen Bereich: a) Bewegung, b) Beziehung und c) Wahrnehmung

Die Aufgabenstruktur in Bezug auf das Vorgehen: offen. In Bezug auf das Ziel: geschlossen, mit zeitlicher Begrenzung.

Jede Kleingruppe soll eine Aufgabe oder ein Spiel für die anderen erfinden. Die je unterschiedlichen Zielvorgaben für die Kleingruppen sind: a) das Bewegungsgedächtnis soll geschult oder b) die Verantwortlichkeit füreinander angesprochen oder c) das Hören in den Mittelpunkt gestellt werden.

Zusätzliche Gegenstände sind nicht erlaubt. Die Gruppen haben 15 Minuten Zeit, die Aufgabe oder das Spiel zu erfinden respektive zu entwickeln.

Anschliessend übernehmen die Kleingruppen die Anleitung zur Durchführung ihrer Vorschläge. Die Resultate, die aus zeitlichen Gründen nicht ausprobiert werden können, werden «in die Tasche der Lehrperson» gesteckt (siehe unten).

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Lösung einer Kleingruppe von den andern diskutiert und weiterentwickelt wird und es in der Regel nur eine Frage der Einhaltung der Gesamtunterrichtsdauer (45–60 Minuten) ist, ob alle Resultate und vielleicht auch noch ihre anschliessend *ad hoc* entstehenden Weiterentwicklungen ausprobiert werden können. Denn damit sich eine Kleingruppe selbst organisieren kann, braucht sie Zeit: Fantasie braucht Zeit und die von Kleingruppen angeleiteten Ausführungen mit der ganzen Gruppe brauchen Zeit. Um jedoch nicht auf diese Art von Aufgabenstellungen zu verzichten, kann es nötig sein, die Präsentationen der Lösungen oder Anleitungen auf weitere Unterrichtseinheiten zu verlegen. Dabei muss ver-

sucht werden, die kreative Spannung, die sich während des Erfindens und Entwickelns ergab, über einen zeitlichen Abstand zu retten. Dazu könnten die Vorschläge der Kleingruppen entweder von ihnen selbst oder von der Lehrperson notiert und bei ihr hinterlegt werden, damit sie in der nächsten Stunde zur Ausführung kommen können. Sie werden also «für die Tasche der Lehrerin» entwickelt, was bereits bei der Vorstellung der Aufgabe kommuniziert werden kann und oft bewirkt, dass die «Geschichte» bis zur nächsten Stunde noch ausgebaut wird.

Wie sich zeigt, kann die Systematisierung der Aufgabenentwicklung selbst zu einer Aufgabe werden, die im Unterricht mit Fortgeschrittenen oder in der Ausbildung zur Einübung des Vorgehens angeboten werden kann.

Aufgaben und Aufgabensequenzen enthalten jedoch zuweilen Schwierigkeiten, die nicht immer auf Anheben der Ressourcen der Unterrichtsteilnehmerinnen und -teilnehmern angemessen sind. Der Weg der *graduellen Veränderung* hilft, den Schwierigkeitsgrad sukzessive zu erschweren oder zu vereinfachen, aber auch, eine Aufgabe kontinuierlich weiterzuentwickeln.

5.3.4 Graduelle Veränderung

Wie lässt sich eine Blume in einen Kleiderbügel und der Kleiderbügel in ein Haus verwandeln?

Was nach Zauberei tönt, ist die Umschreibung eines Verfahrens, dass den Kern einer kontinuierlichen Aufgabenentwicklung darstellt.

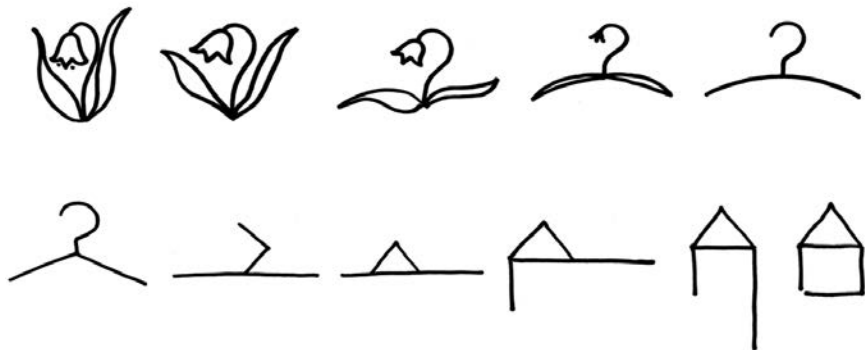


Abbildung 15: Eine Blume wird ein Kleiderbügel wird ein Haus

Die Zeichnung illustriert die schrittweise Verwandlung von einem Ausgangspunkt (Blume) zu einem Zwischenziel (Kleiderbügel), das – transitiv – zu einem neuen Ausgangspunkt für ein weiteres Ziel wird. Die in der Abbildung willkürlich gegebenen Anfänge und Ziele stehen stellvertretend für einen Zustand, der (aus was für Gründen auch immer) durch einen anderen ersetzt oder in einen anderen überführt werden soll. Sie stehen auch stellvertretend für Situationen, die zugunsten von neuen verändert und eventuell aufgegeben werden sollen, was Entwicklungen und generell Lernsituationen gleichgesetzt werden kann. Die Veränderungsschritte können deshalb als Lernschritte verstanden werden. Vor diesem Hintergrund illustriert die Abbildung 15 ein Lernen, das auf der Integration von angemessenen und verarbeitbaren Informationen beruht. Das heisst, jeder Schritt baut auf Vertrautem und Bekanntem auf und das jeweils Neue kann in vorhandenes Wissen integriert werden oder schrittweise bestehende Gewohnheiten ersetzen, da die Veränderungen immer nur graduell sind. Wenn aber neue Wahrnehmungen an bereits vorhandene Erfahrungen und innere Bilder anknüpfen können, spielen sich sogenannte Erfolgserlebnisse ab. Denn wenn Menschen «häufig die Erfahrung machen, dass es ihnen gelingt, neue Erfahrung an alte und bereits vorhandene Muster anzuknüpfen und auf diese Weise die inneren Bilder immer stärken zu erweitern und brauchbarer zu machen», dann gewinnen sie Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit und das eigene Können (Hüther, 2004). Diese neurologisch nachgewiesenen Prozesse werden durch graduelle Veränderungen in Gang gesetzt und unterstützt. Sie sind deshalb ein unverzichtbares methodisches Instrument.

Dass Anfang und Ziel gegeben sind, ist nur eine der Verlaufsmöglichkeiten gradueller Veränderungen. Eine andere besteht darin, dass zwar der Anfang gegeben, doch das Ziel offen ist. Ausserdem lassen sie sich nicht nur schrittweise planen, sondern auch *ad hoc* entwickeln.

Hier folgt gleich anschliessend ein Beispiel, das auf ein Ziel gerichtet ist. Weiter unten wird eine Folge gradueller Veränderungen wiedergegeben, deren Resultat für alle Beteiligten unvorhersehbar war.

In einer Gruppe von 8- bis 10-jährigen Kindern lautet das Ziel: Ein rhythmisches Motiv soll als kleinstes Element einer Ordnungsstruktur visuell und akustisch erkannt und körperlich zum Ausdruck gebracht werden können. Organisationsform: Individuelle Ausführung, nacheinander oder gleichzeitig. Als Anfang wird aus acht Reifen ein «Reifenweg» gebildet, das heisst, acht Reifen sind in einer Geraden aneinandergelegt, sodass sie sich berühren.

Tabelle 4: Aufgabensequenz zielgerichteter gradueller Veränderungen

	Aufgabensequenz	Die graduellen Veränderungen der Sequenz erfolgten ...
1	In jeden Reifen soll ein Schritt,	... in der Bewegungssteuerung: der Anpassung der Kraft an den Raum.
2	als nächstes sollen zwei Schritte pro Reifen,	... zwischen zeitlicher, räumlicher und kräftemässiger Einteilung der Bewegung.
3	dann in jeden Reifen abwechselnd ein oder zwei Schritte gesetzt werden	... wie zu 2
4	Einer der Schritte soll akzentuiert werden; Rhythmen entstehen	... von vorgegebener Aufgabe zur Eigenaktivität: Bewegungssteuerung und Entscheidungsfähigkeit sind gefragt
5	Der Schrittfolge, die jemand geht, wird mit geschlossenen Augen zugehört.	... im Wechsel der Sinnesbeanspruchung: vom Bewegen zum Zuhören.
6	Diese Rhythmen werden nachgeklatscht.	... vom Hören der unterschiedlich akzentuierten Rhythmen zum Klatschen (Bewegen der Hände).
7	Jedes Kind führt seinen Rhythmus noch einmal am Reifenweg aus und visualisiert ihn dann mit Gegenständen entlang des Reifenweges.	... im Beanspruchungswechsel vom Hören und Bewegen zum Darstellen und Sichtbarmachen.
8	Der Reifenweg wird abgebaut, die Muster bleiben stehen. Entsprechen sie vielleicht Sätzen? Ein –X –X wäre vielleicht: Jetzt red ich, nöd du (Jetzt rede ich, nicht du) oder –X – –X könnte heissen: Es schneit, ich ha chalt (es schneit, mir ist kalt).	... im Wechsel vom sichtbaren zum gesprochenen Rhythmus.
9	Nun soll einer der Rhythmen, der von der Lehrperson getrommelt wird, akustisch erkannt und seiner visualisierten Darstellung zugeordnet werden.	... im Wechsel vom Hören zum wiedererkennenden Sehen.
10	Die Muster werden in Linien übereinandergelegt, dass sich eine mehrstimmige, dass eine mehrstimmige Rhythmuspartitur, die von allen gleichzeitig gesprochen oder geklatscht wird.	... im Wechsel von Einzelaufgaben zu einer gemeinsamen Aufgabe, in der jede Stimme ihre Bedeutung hat.

Das Vorgehen der graduellen Veränderung ist den transformativen Prozessen der gestalterischen Aufgaben sehr verwandt (Kap. 5.2.3). Auch sie wird getragen von der subtilen Verschiebung der Figur-Grund-Konstellation.

Doch zudem werden die Parameter (Kap. 4.2.3) ebenfalls als Scharniere betrachtet, über die eine Aufgabe verändert werden kann.

Das graduelle Verändern ist ein methodisches Instrument, das sich eignet, um von vorhandenem Wissen oder Können auszugehen. Die Ressourcen und Fähigkeiten eines Einzelnen oder einer Gruppe werden zum Ausgangspunkt, die in viele verschiedene Richtungen entwickelt werden können. Ein alles andere als beiläufiger Vorteil dieses Vorgehens liegt darin, dass jede Aufgabe aus der vorhergehenden abgeleitet wird, sodass Sequenzen entstehen, deren einzelne Schritte immer nur gemässigt neu sind (Kap. 5.1.1). Misserfolgserlebnisse können minimiert werden, da jederzeit die Möglichkeit besteht, auf eine frühere Aufgabe zurückzukommen oder die graduelle Veränderung zur Verminderung des Schwierigkeitsgrades einzusetzen.

Zum Abschluss folgt ein Beispiel einer Aufgabensequenz, die sich durch graduelle Veränderung entwickelte, deren Ziel nicht festgelegt war. Die Unterrichtsteilnehmer waren Lehrerinnen und Lehrer, die sich schon lange kannten. Dazu ist ausserdem anzumerken, dass der Unterricht in Einheiten von 90 Minuten (zwei Lektionen) stattfand, was allen gestalterischen Übungen entgegenkommt, vieles überhaupt erst möglich macht.

In der retrospektiven Beschreibung lässt sich nicht vermeiden, dass der Schluss der Sequenz wie ein vorgängig gesetztes Ziel aussehen mag, doch wer sich auf graduelle Veränderungen einlässt, wird erfahren, dass sie zu unvorhergesehenen und für alle überraschenden Resultaten führen können.

Tabelle 5: Aufgabensequenz ad hoc entwickelter gradueller Veränderungen

	Aufgabensequenz	Die graduellen Veränderungen der Sequenz erfolgten ...
1	14 erwachsene Personen stehen in einem Kreis.	
2	Eine Person durchquert den Kreis, stellt sich auf einen anderen Platz. Immer nur eine Person soll in Bewegung sein.	... in formaler Hinsicht als Platzwechsel und in sozialer Hinsicht als Eigeninitiative, dem Wechsel von Impuls und Impulshemmung.
3	In dem Augenblick, in dem sie stehen bleibt, muss sich sofort – nicht abgesprochen und ohne bestimmte Reihenfolge – eine zweite Person auf den Weg machen und den Kreis durchqueren.	... wie zu 2 (Die Fähigkeit zum Unterbrechen, Umschalten, Durchhalten sind unmittelbar angesprochen.

4	Die Anzahl der Personen, die den Kreis durchqueren, wird gesteigert: immer zwei, aber nur zwei, später mehrere Personen, sollen unterwegs sein. Das Kreisinnere soll nie leer sein.	... im gesteigerten Anspruch an die Wechsel zwischen Bewegungsausführung und Bewegungshemmung und die Eigeninitiative.
5	Die Bewegungsarten der Kreisdurchquerung und dadurch die Dauer können bzw. sollen variiert werden.	... in Bezug auf die Bewegungsfantasie und das Durchhaltevermögen.
6	Die Kreisform wird geöffnet. Der Bewegungsraum wird erweitert und muss immer noch so überschaubar werden, dass nur die vorgegebene Anzahl Personen in Bewegung sind. Diese sollte jedoch immer eingehalten werden.	... im Hinblick auf die gesteigerte Aufmerksamkeit für die ganze Gruppe und für die eigenen Impulse (wie zu 2), da jede von den Bewegenden unabhängig von den anderen anhalten kann.
7	Die sich Bewegenden interagieren, wenn sie sich begegnen, irgendwie.	... in der Gewichtung der Kontakte, die spontan aufgenommen und gestaltet werden sollen.
8	Die Begegnungen werden wichtig: Ihnen kann Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt werden. (Anmerkung: dazu kann die Anzahl der Bewegenden gesteigert oder vermindert werden).	... in der Verlagerung von der Bedeutung der Bewegungen im Raum zur Bedeutung der gemeinsamen, spontan sich entwickelnde Bewegungsabläufe, damit auch zu Bewegungsfantasie und Einfühlungsvermögen.
9	Nun bewegen sich (gehen) alle gleichzeitig. Die zufälligen Begegnungen werden gestaltet, von der Verbeugung bis zu surrealen Grussritualen ist alles möglich.	... wie zu 8, dazu rückt die Ausdrucks- und Beziehungsgestaltung in den Vordergrund.
10	Paarweise werden verschiedene Arten der Begegnung und von Grussritualen durchgespielt, einige davon ausgesucht und wiederholbar gemacht.	... in der Organisationsform und der Beziehung.
11	Paartänze mit surrealen Elementen werden choreografiert und mit <i>ad hoc</i> erfundenen Zeichen festgehalten, sodass sie zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen und vertont werden können.	... wie in 10 und im Wechsel der Darstellung bzw. sinnlichen Beanspruchung und des Ausdrucks. ... in der Transformation von Bewegung zu Bild, vom Bild zu Musik.

Auch im Rahmen der Aufgabenfindung und -entwicklung steht der Mensch, der über Erfahrung lernt, als körperlich-seelisch-geistige Ganzheit im Mittelpunkt. Im Verfahren der graduellen Veränderung manifestiert sich diese

Einstellung, die sich in jedem ihrer Schritte ausschliesslich auf die Menschen bezieht, die die Aufgabe ausführen. Das Verfahren als Kern der Methodik der Rhythmik garantiert, dass gestalterisches Lernen und lernendes Gestalten mit allen Sinnen stattfinden kann, denn Rhythmik ist unabhängig von allen Zielsetzungen immer ästhetische Erziehung.

6 Schluss

... dass Sprache, wo und wie immer sie sich auch äussert, grundsätzlich vermittelt, bildbezogen und gefüllt mit Erinnerungen ist und dies immer (...) bleibt.

A. M. Haas (2014)

Im Verlauf der nun über hundert Jahre, in denen sich die Rhythmik entwickelt hat, wurden die Grenzen des Kunstbegriffs nicht nur erweitert, sondern gesprengt. Am deutlichsten wird das in der bildenden Kunst, die von der Malerei bis zur Performance verschiedene Gattungen und sowohl mimetische als auch radikal abstrakte Darstellungen umfasst. Etwas Ähnliches lässt sich über das Theater sagen, das die Grenzen des Sprechtheaters hinter sich gelassen hat und seine Möglichkeiten längst mit tänzerischen, musikalischen und nicht zuletzt auch technischen Mitteln erweitert. Auch in musikalischen Genres verschoben sich die Darstellungsweisen und in der musikalischen Ästhetik entwickelten sich durch die Inkludierung elektronischer Klangerzeugung neue Kategorien. Unter dem Stichwort «zeitgenössischer Tanz» findet sich ebenfalls eine Verschmelzung von Stilen und Ausdrucksformen, in die gesprochene und gesungene Sprache ebenso wie bildhafte Elemente ganz selbstverständlich integriert werden. Und selbstverständlich waren auch das kulturelle Zusammenleben und gesellschaftliche Organisationsformen Veränderungen unterworfen. Dass sich vor diesen Hintergründen auch die Vorstellungen über das Lernen und die Erziehung sowie ihre Ziele ebenfalls stark wandelten, versteht sich fast von selbst. Was all diesen Veränderungen gemeinsam ist, kann mit dem Stichwort Fusion zusammengefasst werden. Grenzverschiebungen hatten überall Verschmelzungen und Überlagerungen und damit eine (ausserhalb der Universitäten) selbstverständliche Interdisziplinarität zur Folge.

Und die Rhythmik? Auch ihre Erscheinungsweise hat sich gewandelt und diversifiziert. Die Ideen der Rhythmik verbreiteten sich auf allen Kontinenten und ihr Potenzial wurde in verschiedenen Fachgebieten freigesetzt und in ganz unterschiedlicher Hinsicht weiterentwickelt (Kap. 2.3.1).

Nicht nur das Spektrum der Rhythmik, sondern auch diejenigen von rhythmikverwandten Tätigkeiten und Bereichen sind grösser geworden. Das zeigt sich auch in (heil-)pädagogischen Kontexten. Die Auffassung, dass Lernen und Entwicklung auf Beziehungen beruhen, die direkt erfahrbar sind, und das Wissen darum, dass die verschiedensten Lerninhalte auf sinnliche

Weise erfahrbar und damit individuell zugänglich und verstehbar gemacht werden können, ist ein selbstverständlicher Teil der (heil-)pädagogischen Ausbildungen geworden und hat ihrerseits verschiedene Spezialisierungen erfahren.

Die Rhythmik zürcherischer Prägung war ihrer Zeit weit voraus, da sie die kreativen Prozesse aus der Kunst in die Pädagogik und Heilpädagogik übertragen hatte. Inzwischen haben die Anstrengungen zur Verbreitung dieses Prinzips, das sich durch die Fusion verschiedener künstlerischer Bereiche auszeichnet und sinnliche Erlebnishaftigkeit und Erfahrbarkeit von beziehungsmässigen und intellektuellen Inhalten zur Grundlage hat, Früchte getragen. Allerdings hatte dies eine konstante Verlagerung der beruflichen Perspektiven zur Folge. Es gibt die Rhythmikerin oder den Rhythmiker zwar immer noch als externe Fachperson, die für eine beschränkte Zeit (in der Regel 45 bis 60 Minuten pro Woche) mit einer ausgesuchten Gruppe von Teilnehmerinnen und Teilnehmern bestimmte, durch die Rahmeninstitution vorgegebene Ziele verfolgt. Immer häufiger aber lassen die in Rhythmik auf Bachelor- oder Masterstufen ausgebildeten Fachpersonen ihre kreativen Kompetenzen in unterschiedlichster Weise in einen (heil-)pädagogischen oder gestalterisch-kreativen Arbeitsalltag einfließen. Das heisst, das in der Rhythmik entwickelte Vorgehen manifestiert sich längst in unterschiedlicher Weise im (heil-)pädagogischen oder gestalterisch-kreativen Arbeitsalltag. Oder die Fachkräfte der Rhythmik sind ihrerseits Multiplikatoren in Fachhochschulen oder universitären Ausbildungsgängen und leiten Studentinnen und Studenten an, die Erkenntnisse aus der Rhythmik auf die jeweiligen Arbeitsbereiche zu übertragen. Mit Blick auf diese Kolleginnen und Kollegen wurde das vorliegende Buch geschrieben. Es versteht sich in einer Tradition des Weitergebens, des *Sharing*.

In Kapitel 2.3.1 wurde als Metapher für die Rhythmik und ihre Entwicklungen das Bild des Baumes eingeführt und die professionellen Diversifizierungen auf die Verästelungen der Krone bezogen. Dieses Bild muss zum Schluss korrigiert werden, da es meines Erachtens eine treffendere Metapher für die zeitgenössischen Erscheinungen, Anwendungs- und Wirkungsweisen der Rhythmik gibt: Rhythmik entspricht einem *Rhizom*. Der Begriff bezeichnet in botanischem Sinn ein wurzelähnliches, horizontal wachsendes Geflecht, das die Wurzel und das Blatt einer Pflanze in beiden Richtungen miteinander verbindet und damit die hierarchische Beziehung zwischen den Teilen aufhebt. Aus diesem Grund wird das *Rhizom* als philosophische Metapher für nicht-hierarchisch organisiertes Wissen verwendet (Deleuze & Guattari, 1977) und der Baum-Metapher mit ihrer hierarchischen Struktur

gegenübergestellt. Das spricht dafür, den Begriff auch für die Rhythmik zu übernehmen. Denn die heutige, international in Erscheinung tretende und auf viele unterschiedliche Ziele ausgerichtete Rhythmik entspricht eher einem Rhizom als einem Baum. Nimmt man die Metapher ernst, so lassen sich damit auch die hin und wieder auftretenden Anpassungsschwierigkeiten, die mit institutionellen und schwerpunktmässigen Veränderungen verbunden sind, erklären, denn inmitten konkurrenzgeleiteter Organisationsformen ist nicht-hierarchisches Denken nicht immer leicht zu vertreten.

Die Nähe der Rhythmik zu den Künsten und zur Philosophie weist – genauso wie die Tatsache, dass die Tätigkeiten innerhalb der Rhythmik Flexibilität, Kreativität und Mut zur Eigen- und Selbstständigkeit fördern – auf das weitere Entwicklungspotenzial der Profession und der Disziplin hin.

Literaturverzeichnis

- Ansermet, E. (1985). *Grundlagen der Musik im menschlichen Bewusstsein* (3. Aufl.), München: Piper.
- Arnheim, R. (1972). *Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff*. Köln: DuMont.
- Bachofen, A. (et al.) (1987). *Eine Schule für Kinder mit geistiger Behinderung. Handbuch für Heilpädagogen, Erzieher und Therapeuten*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Bartsch, Ch. & Bartsch, H. (2005). Chronobiologie: Rhythmen des Lebens. In B. Naumann (Hrsg.), *Rhythmus. Spuren eines Wechselspiels in Künsten und Wissenschaften* (S. 15–48). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Bauhaus Kooperation (o. J.). *Vorgeschichte bis 1919*. <https://www.bauhaus100.de/das-bauhaus/phasen/vorgeschichte/> [Zugriff am 8.5.2019].
- Berger, Ch., Danuser, E., Stocker, E. & Stein, I. (Hrsg.) (2002). *Musikalische Früherziehung/Grundschule und Rhythmik/Musik und Bewegung. Zwei sich ergänzende musikpädagogische Angebote im Kanton Zürich*, Zürich, http://www.rhythmik.ch/download/eine_Gegenueberstellung.pdf [Zugriff am 13.05.2019].
- Berchtold, A. (2000). *Emile Jaques-Dalcroze et son temps*, Lausanne: Éditions L'Âge d'Homme.
- Berendt, J. E. (1983). *Nada Brahma. Die Welt ist Klang*. Frankfurt a. M.: Insel.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2018). *Lernfeld-Konzept*. <https://wiki.edu-ict.zh.ch/sosek/lernfeldkonzept> [Zugriff am 13.05.2019].
- Bonhoeffer, T. (2017). *Das Gehirn*. <https://www.mpg.de/11975125/gehirn> [Zugriff am 8.5.2019].
- Bonhoeffer, T. (2009). *Dem Lernen auf der Spur. Forschungsbericht*. Martinsried: Max Planck Institut für Neurobiologie, https://www.neuro.mpg.de/373867/research_report_386950?c=373596 [Zugriff am 14.05.2019].
- Brandt, S. & Gottdang, A. (Hrsg.) (2012). *Rhythmus. Harmonie. Proportion. Zum Verhältnis von Architektur und Musik*. Worms: Wernersche Verlagsgesellschaft.
- Büeler, X. (1994). *System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell*. Bern: Haupt.

- Bühler-Brandenberger, A. (2010). *Entwickeln von gestalterischen Aufgabenstellungen*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Bühler, A. & Thaler, A. (2001). *Selber Denken macht klug. Rhythmik, ein gestalterisches Verfahren in der Heilpädagogik*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Cassirer, E. (2010). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache*. Hamburg: Meiner.
- Cassirer, E. (1959). Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. *Zeitschrift für Philosophische Forschung*, 13 (1), 144–147.
- Danninger, G. (2016). *Wie LehrerInnen sprechen und wirken – Systemische Rhetorik als Inszenierung von Unterricht*. Rethon, <http://www.rheton.sbg.ac.at/rheton/2017/01/lehrerinnen-sprechen-und-wirken/#vnu11> [Zugriff am 14.5.2019].
- Danuser, E. (2009). Das musikbewegte Hellerau. In U. Zimmermann (Hrsg.), *Jahrbuch der Sächsischen Akademie der Künste 2007/2008* (S. 45–51), Dresden.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977). *Rhizom*. Berlin: Merve.
- Dibelius, U. (1966). *Moderne Musik I. 1945–1965. Voraussetzungen, Verlauf, Material*. München: Piper.
- Drost, W. (1919). *Die Lehre vom Rhythmus in der Ästhetik der bildenden Künste*. Leipzig: Merkur.
- Muybridge, E. (1907). *The Human Figure in Motion. An Electro-Photographic Investigation of Consecutive Phases of Muscular Action*. London: Chapman & Hall.
- Eckard, R. (2006). *Symboltheorien*, Berlin.
- Engbrecht, H. H. (1991). *Musik im Abendland: Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. München: Piper.
- Engbrecht, H. H. (Hrsg.) (1987). *Meyers Taschenlexikon Musik in drei Bänden*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Eliade, M. (1988). *Ewige Bilder und Sinnbilder. Über die magisch-religiöse Symbolik*. Frankfurt a. M.: Insel.
- Feudel, E. (1956). *Rhythmisch-musikalische Erziehung*. Wolfenbüttel: Möser.
- Flatischler, R. (1984). *Die vergessene Macht des Rhythmus. TA KE TI NA – Der Rhythmische Weg zur Bewusstheit*. Essen: Synthesis.
- Flusser, V. (1997). *Nachgeschichte. Eine korrigierte Geschichtsschreibung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Foitzik Kirchgraber, R. (2003). *Lebensreform und Künstlergruppierungen um 1900*. Basel: Universität Basel, <https://edoc.unibas.ch/671/> [Zugriff am 14.5.2019].
- Fondazione Monte Verità (o. J.). *Monte Verità. «Der Ort an dem unsere Stirn den Himmel berührt...»*. <https://www.monteverta.org/de/monte-verita/geschichte> [Zugriff am 26.3.2019].

- Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1986). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Gardner, H. (1998). *Abschied von IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gibhardt, B. R. (2018). *Einführung*. Referat an der Tagung «Rhythmus, Zeit, Form – Ein Konzept der Künste und ihrer Wissenschaften um 1900 und seine temporalen und kulturellen Implikationen». Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Universität Bielefeld.
- Grüny, Ch. & Nanni, M. (Hrsg.) (2014). *Rhythmus – Balance – Metrum: Formen raumzeitlicher Organisation in den Künsten*. Bielefeld: transcript.
- Günther, H. (2005). Geschichtlicher Abriß der deutschen Rhythmusbewegung. In Bannmüller, E. & Röthig, P. (Hrsg.), *Handbuch Bewegungserziehung: ästhetische und rhythmische Perspektiven* (S. 13–49). Butzbach-Griedel: Afra.
- Haas, Alois Maria (2014). *Mystische Denkbilder*. Freiburg i. Br: Johannes.
- Hanselmann, H. (1930). *Einführung in die Heilpädagogik. Praktischer Teil: Für Eltern, Lehrer, Anstaltserzieher, Jugendfürsorger, Richter und Ärzte*. Zürich: Rotapfel-Verlag.
- Harter-Reiter, S., Plaute, W. & Schneider-Reisinger, R. (Hrsg.) (2018). *Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Hausammann, I. (1994). *Rythmique et arts de la scène. Le rythmicien est-il une espèce en voie de disparition?* [Mémoire de diplôme] Genève: Institut Jaques-Dalcroze.
- Hegi, F. (1986). *Improvisationen und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik*. Paderborn: Zeitpunkt Musik.
- Hogrebe, W. (2015). Kontrollierte Entkörperung. In H. Bredekamp, M. Lausche & A. Arteaga (Hrsg.), *Bodies in Action an Symbolic Forms. Zwei Seiten der Verkörperungstheorie* (S. 76–96). Berlin: Akademie-Verlag.
- Hüther, G. (2004). *Die Macht der inneren Bilder*. Interview im Deutschlandfunk mit J. Liminski, 9.8.2004. https://www.deutschlandfunk.de/gerald-huether-die-macht-der-inneren-bilder.730.de.html?dram:article_id=102299 [Zugriff am 21.05.2019].
- Jaques-Dalcroze, E. (1934). Blind Children and Eurhythmics [übersetzt von R. Rothwell] *The Catholic World*, 139 (829), 47–54.
- Jaques-Dalcroze, E. (1907). *Der Rhythmus als Erziehungsmittel für das Leben und die Kunst. Sechs Vorträge von E. Jaques-Dalcroze zur Begründung seiner Methode der rhythmischen Gymnastik*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.

- Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, Music and Education*. New York/London: Putnam/The Knickerbocker Press, <https://archive.org/details/rhythmmusicandoorubigooog/page/n10> [Zugriff am 14.05.2019].
- Jaques-Dalcroze, E. (1912). *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. London: Constable, <https://archive.org/details/eurhythmicsofjaqoojaqu/page/n10> [Zugriff am 15.05.2019].
- Jung, C. G. (2003). *Der Mensch und seine Symbole* (16. Aufl.). Olten: Walter-Verlag.
- Jaspers, K. (1948). *Der philosophische Glaube*. München: Piper.
- Kandinsky, W. (1973). *Punkt und Linie zu Fläche. Beiträge zur Analyse der malerischen Elemente* (7. Aufl.). Bern: Benteli.
- Kandinsky, W. (1912). *Über das Geistige in der Kunst, insbesondere in der Malerei*. München: Piper.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154–163.
- Kant, I. (1998). *Kritik der reinen Vernunft* (Nach der 1. und 2. Original-Ausgabe, hrsg. von Jens Zimmermann). Hamburg: Meiner.
- Klein, F. (2002). Mimi Scheiblauber (1891–1968). In M. Buchka, R. Grimm & F. Klein (Hrsg.), *Lebensbilder bedeutender Heilpädagoginnen und Heilpädagogen des 20. Jahrhunderts* (S. 291–304). München: Reinhardt.
- KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf [Zugriff am 15.05.2019].
- Konersmann, R. & Westerkamp, D. (Hrsg.) (2013). *Zeitschrift für Kulturphilosophie. Schwerpunkt: Rhythmus und Moderne*, 7 (1).
- Krapf, B. (1993). *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren*. Bern: Haupt.
- Krüger, M. D. (2017). *Das andere Bild Christi. Spätmoderner Protestantismus als kritische Bildreligion*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Langer, S. K. (1965). *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Lapierre, A. & Aucouturier, B. (2002). *Die Symbolik der Bewegung. Psychomotorik und kindliche Entwicklung*. München: Reinhardt.
- Largo, R. H. (1999). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (4. Aufl.). München: Piper.

- D-EDK (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014a). *Lehrplan 21. Bildungsziele*, <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|1> [Zugriff am 15.05.2019].
- D-EDK (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014b). *Lehrplan 21. Fachbereich Musik*, <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=b|8|o&la=yes> [Zugriff am 15.05.2019].
- D-EDK (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014c). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*, <https://v-ef.lehrplan.ch> [Zugriff am 15.05.2019].
- Meumann, E. (1894). *Untersuchungen zur Psychologie und Ästhetik des Rhythmus*. Leipzig: Engelmann.
- Meuter, Norbert: Ästhetische Autonomie. Einige Gedanken über Kunst und Moral. In H. Bredekamp, M. Lauschke & A. Arteaga (Hrsg.), *Bodies in Action an Symbolic Forms. Zwei Seiten der Verkörperungstheorie* (S. 219–238). Berlin: Akademie-Verlag.
- Michel, P. (Hrsg.) (2000). *Symbole im Dienste der Darstellung von Identität*. Bern: Lang.
- Moor, P. (1963). *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch*. Darmstadt.
- Naumann, B. (Hrsg.) (2005). *Rhythmus. Spuren eines Wechselspiels in Künsten und Wissenschaften*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Neikes, J. L. (1969). *Scheiblaue Rhythmik – Orthagogische Rhythmik*. Wuppertal: Henn.
- Nida-Rümelin, J. & Betzler, M. (Hrsg.). *Ästhetik und Philosophie. Von der Antike bis zur Gegenwart in Einzeldarstellungen*. Stuttgart: Kröner.
- Petzold, H. G. (1988). *Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ein ganzheitlicher Weg liebbezogener Psychotherapie* (2 Bde.). Paderborn: Junfermann.
- Platon (2004). *Theaitetos*. In Platon, *Sämtliche Werke*, Bd. 3, neu hrsg. von Ursula Wolf, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ringli, G. (1966). Mimi Scheiblaue zum 75. Geburtstag. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 70 (4), 91, <http://doi.org/10.5169/seals-320012> [Zugriff am 15.05.2019].
- Roehl, K. F. (2010). Die Macht der Symbole. In M. Cottier, J. Estermann & M. Wrase (Hrsg.), *Wie wirkt Recht? Ausgewählte Beiträge zum ersten gemeinsamen Kongress der deutschsprachigen Rechtssoziologie-Vereinigungen, Luzern 4.–6. September 2008* (S. 267–299). Baden-Baden: Nomos.
- Roth, G. (2015). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Sakamoto, Y. & Meyer-Kalkus, R. (Hrsg.) (2014). *Bild – Ton – Rhythmus*. Berlin: De Gruyter.
- Schering, A. (1990). Symbol in der Musik. In V. Karbusicky (Hrsg.), *Sinn und Bedeutung in der Musik. Texte zur Entwicklung des musiksemiotischen Denkens* (S. 37–46). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scheiblaue, M. (1965). Bewegung und Musik als Erziehungs- und Bildungshilfe in der Heilpädagogik. *Lobpreisung der Musik*, 24 (2), 1–6.
- Scheiblaue, M. (1966). Bewegung und Musik als Erziehungs- und Bildungshilfe in der Heilpädagogik. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 70 (4), 92–96, <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=sle-001:1966:70::322#322> [Zugriff am 16.05.2019].
- Scheiblaue, M. (o. J.a). *Musikalisch-rhythmische Erziehung. Ihr Zweck und ihr Ziel* [unveröffentlichtes und unvollständiges Manuskript]. Nachlass DTK-TIS-86, Deutsches Tanzarchiv Köln, Schubert 1.
- Scheiblaue, M. (o. J.b). *[ohne Titel]*. Berichte aus Fachkreisen über die Arbeit von Mimi Scheiblaue, Nachlass DTK-TIS-86, 2.14. II Beruf und Werk, Deutsches Tanzarchiv Köln.
- Schulz, W. (2001). *Philosophie in der veränderten Welt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schuppli, M. (Hrsg.) (2013). *Rhythm in it. Vom Rhythmus in der Gegenwartskunst. Ausstellungskatalog*. Luzern: Aargauer Kunsthaus.
- Schwemmer, O. (2006). Die Macht der Symbole. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Symbole, <http://www.bpb.de/apuz/29747/die-macht-der-symbole?p=7#bioo> [Zugriff am 16.05.2019].
- Senghor, L. S. (1957). *Schwarze Ballade. Moderne afrikanische Erzähler beider Hemisphären*. Düsseldorf: Eugen Diederichs.
- Siegenthaler, H. (1992). *Mimi Scheiblaue – Ihre Stellung innerhalb der Pädagogik des 20. Jahrhunderts und ihre Bedeutung für die Heilpädagogik*. Zürich: Berufsverbände staatlich diplomierter Rhythmiklehrerinnen und Rhythmiklehrer (BsdR).
- Simmel, G. (2009). Soziologische Ästhetik. In B. Frauke & H. J. Drügh (Hrsg.), *Symbol. Grundlagentexte aus Ästhetik, Poetik und Kulturwissenschaft* (S. 436–451). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Soff, M. (2017). *Gestalttheorie für die Schule. Unterricht, Erziehung und Lehrergesundheits aus einer klassischen psychologischen Perspektive*. Wien: Krammer.
- Sourisse, B. (2010). *La Rythmique Jaques-Dalcroze en France*, http://www.dalcroze.fr/cariboost_files/Dalcroze_20en_20France.pdf [Zugriff am 16.05.2019].
- Szeemann, H. (1983). *Der Hang zum Gesamtkunstwerk. Ausstellungskatalog 1983*. Zürich: Kunsthaus Zürich.

- Taylor, J. G. (2010). Mind-body problem. New approaches. *Scholarpedia*, 5 (10), 1580, http://scholarpedia.org/article/Mind-body_problem [Zugriff am 16.05.2019].
- Thaler, A. (1998). *Wenn das Auge hört. Klangobjekte von Margrit Furrer*. Zürich: Musikverlag Pan.
- Thaler-Battistini, A. (Hrsg.) (1989). *Rhythmik in der Heilpädagogik. Positionen und Perspektiven*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Universität Zürich (1967). *Jahresbericht 1966/67*. Zürich: UZH, https://www.archiv.uzh.ch/dam/jcr:ffffffffff-92dc-1ae4-ffff-ffffa63a37af/Jahresbericht_UZH_1966_1967.pdf [Zugriff am 27.3.2019].
- Vasold, G. (2012). Anschauung versus Erlebnis. Der Rhythmus in der deutschsprachigen Kunstforschung um 1900. In S. Brandt & A. Gott dang (Hrsg.), *Rhythmus. Harmonie. Proportion. Zum Verhältnis von Architektur und Musik* (S. 36–41). Worms: Wernersche.
- Viehöver, V. (2015). *Den Rhythmus neu denken*. Rhuthmos. Plateforme internationale et transdisciplinaire de recherche sur les rythmes dans les sciences, les philosophies et les arts, <http://www.rhuthmos.eu/spip.php?article1689> [Zugriff am 16.05.2019].
- Vogler, C. (1939). Das Konservatorium Zürich an der Schweizerischen Landesausstellung. *Bindebogen. Nachrichtenblatt und Schülerzeitung des Konservatoriums Zürich*, 9 (1), 3–4.
- Von Behr, A. & Leu, H. R. (Hrsg.) (2010). *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren*. München: Reinhardt.
- Von Ehrenfels, Ch. (1890). Über Gestaltqualitäten. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie*, 14, 249–292, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k94141n/f254.image> [Zugriff am 17.05.2019].
- Von Kriegstein, K. (2015). *Lernen mit allen Sinnen. Bewegungen und Bilder erleichtern das Pauken von Vokabeln*. Leipzig: Max-Planck-Institut, <https://www.mpg.de/8930937/> [Zugriff am 17.05.2019].
- Von Pottenstein, U. (1430). *Cyrillusbabeln*. Bayrische Staatsbibliothek, BSB Cgm 254, [S.l.] Bayern.
- Wagner, J. (2013). Summe der Schnappschüsse. *Zeitschrift für Kulturphilosophie*, 1, 77–86.
- Waldenfels, B. (1976). Die Verschränkung von Innen und Aussen im Verhalten. Phänomenologische Ansatzpunkte zu einer nicht-behavioristischen Verhaltenstheorie. *Phänomenologische Forschungen*, 2, 102–129, <http://www.jstor.org/stable/24360070> [Zugriff am 17.05.2019].

- Wandschneider, D. (2016). Zur Seinsweise des Psychischen. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 70 (1), 28–46.
- Watzlawick, P., Weakland J. H. & Fisch, R. (2009). *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. Bern: Huber.
- Zenck, M. & Jünglich M. (Hrsg.) (2011). *Erzeugen und Nachvollziehen von Sinn. Rationale, performative und mimetische Verstehensbegriffe in den Kulturwissenschaften*. Paderborn: Fink.
- Zöllner, N. (2015). *Die Welt ist mein Hervorbringen*, <https://artsciencespirit.wordpress.com/author/norbertzoellner/page/2> [Zugriff am 22.05.2019].

Filmverzeichnis

Rhythmik (1956). Mertens, R. & Marti, W. (Regie). Zürich: Teleproduction.

Krippenspiel II (1962). Mertens, R. & Marti, W. (Regie). Zürich: Root-Langjahr.

Ursula oder das unwerte Leben (1966). Mertens, R. & Marti, W. (Regie). Zürich: Teleproduction.

Information zur Autorin

Nach dem Erwerb des Rhythmikdiploms bei Prof. Mimi Scheiblauber an der Musikhochschule Zürich unterrichtete Alice Thaler-Battistini an (heil-)pädagogischen Institutionen in der Schweiz und in Deutschland. Im Rahmen ihrer mehrjährigen Unterrichtstätigkeit am Rhythmikseminar und am Heilpädagogischen Seminar Zürich initiierte und leitete sie Weiter- und Fortbildungskurse für Fachkräfte aus pädagogischen und heilpädagogischen Berufen. Als Präsidentin des Berufsverbandes Rhythmik Schweiz setzte sie sich für die Professionalisierung der Rhythmik in der Pädagogik und der Heilpädagogik ein. Ihrem eigenen künstlerischen Potenzial ging sie mit Regiearbeiten für Tanz- und Theaterproduktionen nach. Thaler-Battistini studierte an der Universität Zürich Islamwissenschaften, Kunstgeschichte und Philosophie. Im Jahr 2012 promovierte sie im Fach Philosophie.

20 Jahre nach *Selber denken macht klug* erscheint eine gänzlich überarbeitete und erweiterte Darstellung der Zürcher Rhythmik als ein gestalterisches Verfahren in der Heilpädagogik. Die Erfahrungen zeigen, wie erfolgreich die Rhythmik bei der Gestaltung der Lernprozesse und des Unterrichts im künstlerischen, pädagogischen und insbesondere auch im heilpädagogischen Bereich eingesetzt werden kann. Die Autorin legt dar, wie Handlungskompetenzen und Lernfelder der Schülerinnen und Schüler mit der rhythmischen Fachdidaktik zusammenhängen. Sie plädiert für eine ganzheitliche Sinnesschulung, von der basalen Förderung bis zur künstlerischen Praxis.



EDITION
SZH/CSPS

Haus der Kantone
Speichergasse 6
CH-3011 Bern
www.szh.ch



Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
www.hfh.ch

ISBN E-Book: 978-3-905890-41-9 (.pdf)
ISBN Print: 978-3-905890-39-6