

Skriptum Rhythmik 2020

Dieses Skriptum ist eine theoretische Ergänzung zu den Inhalten der Rhythmisch-musikalischen Erziehung, wie ich sie am Bisop Baden unterrichte. Der vorliegende Text ist keine wissenschaftliche Arbeit, sondern dient als ergänzende Arbeitsunterlage für Studierende, Schülerinnen und Schüler.

Reinhold Brunner, BISOP Baden im Februar 2020

INHALT

1. Geschichte und Konzepte der Musik- und Bewegungserziehung.....	2
1.1. Rhythmik – Methode Jaques-Dalcroze.....	2
1.2. Musik und Bewegung – Orff-Schulwerk.....	4
1.3. Rhythmisch-musikalische Erziehung.....	6
1.4. Zeit, Kraft, Raum und Form.....	8
2. Didaktik der Rhythmisch-musikalischen Erziehung.....	10
2.1. Menschenbild und Ganzheit.....	10
2.2. Planung von Rhythmikeinheiten – Didaktik der Rhythmik.....	10
2.3. Der reflektierende Praktiker als didaktischer Ansatz.....	13
2.4. Gardners Intelligenzmodell.....	13
3. Sensibilisierung, Soziales Lernen, Kreativität.....	16
3.1. Wahrnehmungssensibilisierung und Sinne.....	16
3.2. Soziales Lernen.....	20
3.3. Kreativität.....	21
4. Bewegung und Tanz.....	23
4.1. Bewegungsimprovisation.....	23
4.2. Hinweise zur Einstudierung von Gruppentänzen.....	24
4.3. Grundelemente von Kreistänzen.....	24
4.4. Zeichen in der Tanznotation.....	25
5. Musik und Instrumente.....	27
5.1. Bodypercussion.....	27
5.2. Musikinstrumente.....	27
5.3. Boomwhackers.....	28
5.4. Allgemeine Hinweise zu Fellinstrumenten.....	28
5.5. Schlagwerkinstrumente im Einzelnen.....	29
5.6. Klanggeschichten.....	33
6. Material, Sprache & Stimme.....	34
6.1. Material in der Rhythmik.....	34
6.2. Sprache und Stimme.....	34
7. Literaturtipps – Werke in der Schulbibliothek.....	37

1. Geschichte und Konzepte der Musik- und Bewegungserziehung

Mit Beginn des 20. Jahrhunderts lassen sich zwei musikpädagogische Linien verfolgen, die die Körperbewegung einbinden. Es sind dies die Rhythmik von Émile Jaques-Dalcroze (MJD) und das Orff-Schulwerk (OSW). Die charakteristischen Gemeinsamkeiten von Dalcroze und Orff sind **Bewegung und Improvisation**. Trotz einiger historischer Berührungspunkte sind diese beiden Linien in den vergangenen hundert Jahren nicht verschmolzen.

1.1. Rhythmik – Methode Jaques-Dalcroze

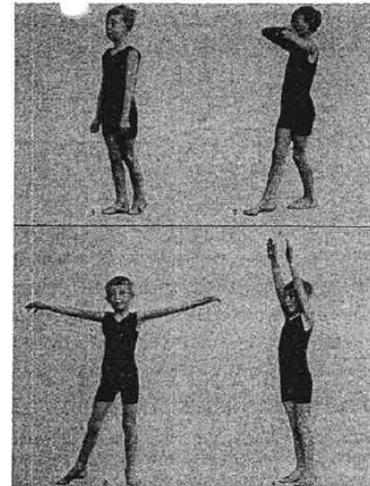
Bewegung in die Musik bringen



Den Grundstein für die Rhythmisch-musikalische Erziehung legte **Emile Jaques-Dalcroze** (*geb. 1865 in Wien – gest. 1950 in Genf*). Dalcroze war Komponist und Musikpädagoge. Ab 1892 unterrichtete er am Genfer Konservatorium Harmonielehre und Gehörbildung. 1906 Veröffentlichungen zum musikpädagogischen Konzept „Methode Jaques-Dalcroze. – La gymnastique rythmique“ und Sommerkurse. Ab 1907 arbeitete Jaques-Dalcroze mit **Suzanne Perottet**, **Nina Gorter** und anderen zusammen und sie entwickelten die Methode vor allem die Bewegung betreffend weiter.

Emile Jaques-Dalcroze
<http://1.bp.blogspot.com> (16.2.2014)

1911 wurde in der Gartenstadt **Hellerau** bei Dresden eine Bildungsanstalt gegründet, in der sich PädagogInnen, MusikerInnen, TänzerInnen, KünstlerInnen und Mediziner einfanden, um bei *Dalcroze* Anregungen für die Arbeit in ihren Bereichen gewinnen zu können. Gleichzeitig wurden Lehranstalten für diese neue musikpädagogische Methode in Berlin, Dresden, Petersburg, Moskau, Wien, Prag, Frankfurt am Main, Breslau, Nürnberg, London, Warschau und Kiew eröffnet. Der Unterricht umfasste rhythmisch-körperliche und rhythmisch-geistige Übungen nach dem Grundsatz: **mit Hilfe des musikalischen Rhythmus inneres Erleben erwecken und dieses Erleben in teils körperliche, teils geistige Tätigkeiten umzusetzen**. Die einfache Tatsache, dass die Übungen durch Rhythmus ausgelöst werden, gibt ihnen die Sonderstellung unter allen Systemen der Körperkultur dieser Zeit.



1911 „Ganze Note zu vier Vierteln“



Berühmte Dalcroze-Schülerinnen dieser Zeit: **Marie Rambert** wurde von Sergei Djagilew in der Rhythmikschule entdeckt und der verpflichtete sie für die Ballets Russes, wo sie 1913 zusammen mit Vaslav Nijinsky die Choreografie von Igor Strawinskis *Sacre du printemps* erarbeitete.

Mary Wigman war bis 1911 Dalcroze-Schülerin und wurde später durch ihre Choreographien und Performances zum Inbegriff des Ausdruckstanzes.

Festspielhaus Hellerau um 1913 http://en.wikipedia.org/wiki/File:Festspielhaus_Hellerau_1913.png (16.2.2014)

1914 kam es zu einem jähen Ende der Schule Hellerau. Bei Ausbruch des Ersten Weltkrieges durfte *Dalcroze* nicht mehr nach Deutschland zurück. Er hatte sich an einer Protestaktion deutscher Künstler gegen die Beschießung der Kathedrale von Reims beteiligt.

1915 eröffnete er in Genf das heute noch bestehende **Jaques-Dalcroze-Institut**. Dort wirkte bis zu seinem Lebensende 1950.

1919 wurde die Bildungsanstalt von Dalcroze-Schülern als "Neue Schule Hellerau" wiedereröffnet. Obwohl der Tanz zunächst eher eine Nebenrolle spielte, bildete sich allmählich eine Tanzgruppe heraus, die von **Valeria Kratina** geschaffene Choreographien einstudierte. So gastierte die Gruppe im Wiener Konzerthaus und bekamen das Angebot ihre Schule von Hellerau nach Laxenburg bei Wien zu verlegen.

1925 entstand die Schule **Hellerau-Laxenburg**. Nach Ausbruch des Zweiten Weltkrieges musste diese geschlossen werden.

(1925 kam es zeitgleich in München zur Gründung der Günther-Schule. Diese bildete eine wesentliche Basis zur Entwicklung der Musikpädagogik von **Carl Orff**.)

Zwei Schülerinnen der Schule Hellerau-Laxenburg führten aber die Arbeit im Sinne der Schule **ab 1959** weiter: **Brigitte Müller** und **Rosalia Chladek**.

Brigitte Müller wurde an die Akademie für Musik und darstellende Kunst in Wien berufen und unterrichtete Rhythmische Erziehung und Gehörbildung. Sie eröffnete die Ausbildung zur Rhythmiklehrerin.

Rosalia Chladek übernahm die Leitung der Tanzausbildung am Konservatorium der Stadt Wien.

Dr. Agnes Niegler (1913 – 2008) war leitende Wiener Beamtin im Kindergartenwesen und setzte einen neuen Impuls: Musikalisch-rhythmische Erziehung in der Fortbildung für Kindergärtnerinnen in Österreich. Dazu wurde die Schweizer Rhythmiklehrerin **Mimi Scheiblauber (Absolventin der Schule Hellerau 1911)** eingeladen, die den ersten Kurs für "Musikalisch-rhythmische Erziehung" und Bambusflötenbau in Wien leitete. Folge daraus waren jahrelange Fortbildungsveranstaltungen für Kindergärtnerinnen und Erzieher in Horten und Heimen in allen Bundesländern. In Anerkennung des erzieherischen Wertes der Rhythmik gingen die Bemühungen Nieglers dahin, die Rhythmisch-musikalische Erziehung in den Lehrplänen der Kindergärtnerinnen, Erzieher in Horten und Heimen zu verankern und dafür zu sorgen, dass die Rhythmisch-musikalische Erziehung speziell ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern übertragen wird. Auf *Agnes Niegler* geht auch die Gründung des Bundesinstituts für Heimerziehung (heute das Bisop) im Jahr 1960 zurück. Die Geschichte der Sozialpädagogik und die der Rhythmik sind in Österreich also eng verflochten.

1.2. Musik und Bewegung – Orff-Schulwerk

Die ursprüngliche Einheit von Musik und Bewegung wiederherstellen



Der Name kommt vom deutschen Komponisten und Musikpädagogen Carl Orff (1895 – 1982). Sein bekanntestes Werk ist das monumentale Chor- und Orchesterstück *Carmina Burana*, eine Vertonung mittelalterlicher Texte.

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8e/Carl_Orff_um_1970.jpg

- 1919 od. 23 Orff ist fasziniert vom Hexentanz Mary Wigmans. **Wigman** war Absolventin von Dalcroze. Als solche stellt sie also historisch die Verbindung von Orff und Dalcroze her.
- 1925** Gründung der **Güntherschule** in München durch **Dorothee Günther**
Ziel war es einen Weg zur Wiederherstellung der naturgegebenen Einheit zwischen Bewegung und Musik zu finden. Orff übernahm den musikalischen Bereich.
- 1926/27 Maendler-Xylophone werden gebaut; in D und A wegen der damaligen Stimmung der Blockflöten. (ab 1949 Weiterentwicklung durch Studio49; von da an in C-Stimmung)
- 1933 Orff gibt Schlagzeugkurs beim Sommerkurs in Hellerau-Laxenburg
- 1932 - 1935 „**Orff-Schulwerk Elementare Musikübung**“ an der Bewegung orientiert, mit **Gunild Keetman** und **Hans Bergese**.
- 1936 Mitarbeit von Orff und Wigman bei der Eröffnung der Olympischen Spiele in Berlin. Das Schulwerk war nicht verboten worden, wie Orff später selber behauptete, sondern das Interesse daran war erlahmt. Das Schulwerk scheiterte auch deshalb, weil es zu hohe Anforderungen an musikalische Phantasie und instrumentale Fertigkeiten stellte.
- 1950 - 1954 „Orff-Schulwerk. *Musik für Kinder*“ (5 Hauptbände) an der Sprache orientiert, gemeinsam mit **Gunild Keetman** verfasst. (Von Keetmann stammt der Großteil der Kompositionen!)
- 1961 Gründung des Carl-Orff-Instituts in Salzburg. Heute Teil der Universität Mozarteum. Möglichkeit des Studiums der „Musik- und Bewegungserziehung“

Problematik der **Notation** für das OSW

Orff: „Die Notation ist ein Ergebnis aber nicht die Voraussetzung für Musik.“

Trotzdem wurden wegen der Publizierbarkeit Stücke (=Kompositionen) als Gestaltungs-Modelle notiert. Die eigentlich dringend notwendige Erläuterung fiel aber spärlich aus.

Schlagwerk war in den 1930er Jahren musikkulturelles und erst recht musikpädagogisches Neuland. Damit Elementare Musik nicht im Ausprobieren steckenblieb, brauchte es eine fachliche Anleitung. Zentrum des Unterrichts bei Orff selbst war aber die **Klavierimprovisation**. In der Güntherschule standen Klavier und Percussion in regem Austausch.

Die tänzerisch orientierte Arbeitsweise war die Grundbedingung für das Entstehen des OSW *Elementare Musikübung*. Orff ging von der **Körperbewegung** aus, wie z. B. in der Dirigierübung und entdeckte für sich auch die Körperpercussion (Klanggesten).



Abb. 16: Dirigierübung an der Günther-Schule (OZM)

wichtige Personen für das Orff-Schulwerk:

Dorothee Günther (1896 – 1975)

vielseitig begabte Künstlerin, Schriftstellerin, Malerin, Gymnastin (nach Mensendieck)
Gründerin der Güntherschule in München und Berlin.
Theoretisches Hauptwerk: „Der Tanz als Bewegungsphänomen“ Hamburg 1962



Dorothee Günther, 1921

Gunild Keetman (1904 – 1990)

Absolventin der Güntherschule und später Lehrkraft.
Prägt den Stellenwert der Blockflöte und der Stabspiele;
Maßgebliche Mit-Autorin des Schulwerks. Steht sehr im Schatten Orffs. (Beispiel: „Orff-Weihnachtsgeschichte“
Musik: Keetman / Text: Orff)



Gunild Keetman, Mitautorin des Schulwerks: Musik für Kinder

Mary Wigman (1886 – 1973)

Dalcroze-Absolventin 1913

Generell wurde in dieser Zeit der Tanz als eigene musikunabhängige Kunst gestärkt.

Bewegung steht am Anfang - Musik ist eher Beiwerk (Beispiel: Hexentanz von Wigman, der ohne Musik auskommt)

Schlagwerk-Musik wird bewusst teilweise als Geräuschklang bezeichnet. Generelle Verlagerung von Klavierbegleitung zur Percussion.

„Der Tanz ist primär und soll sich von der Musik befreien“ (Wigman arbeitet mit Laban am Monte Verita).

Orff verwendet den Begriff des *Elementaren* in Zusammenhang mit seinem musikpädagogischen Ansatz und dem Ausdruckstanz Wigmans.



Hexentanz, Mary Wigman

Maja Lex (1906 – 1986)

Eintritt in die Güntherschule 1925;

Lehrbefähigungsprüfung 1926 (ein Teil des 2.

Ausbildungsjahres wurde ihr erlassen); 1927

Hauptlehrkraft für Tanz an der Güntherschule

Eine gewisse Parallelität des Werdegangs von Maja Lex und Rosalia Chladek fällt auf.

Interessant: „Tanz mit Stäben“ scheint ein Phänomen dieser Zeit zu sein. Mehrere Künstlerinnen und Künstler (R. Chladek, M. Lex, O. Schlemmer) bearbeiten das Thema.



Maja Lex beim Salzwanz nach der Musik von Gustaf Kjerfving

1.3. Rhythmisch-musikalische Erziehung

Das Wort „Rhythmik“ wird meistens im Sinne von „die zeitlichen Aspekte der Musik betreffend“ verwendet, bedeutet also einen musikalischen Parameter. Die musikalischen Parameter sind bekannt als: Dynamik, Tonart, Melodik, Harmonik, Tempo, Takt und eben auch Rhythmik.

Der Begriff im künstlerisch-pädagogischen Fach nach Dalcroze geht aber darüber hinaus und umschreibt heute einen ganzen **Komplex von Zielen, Mitteln und Arbeitsweisen**. Während der Gehörbildungsstunden, die Emile Jaques-Dalcroze am Konservatorium in Genf gab, machte er die Entdeckung, wie wertvoll es für die Schülerinnen und Schüler ist, wenn sie durch Bewegung direkt in ein körperliches Verhältnis zur Musik kommen. Daraus entwickelte er das Unterrichtsfach „**gymnastique rythmique**“. Daher kommt der Name „Rhythmik“.

Das Phänomen Rhythmus ist also das namengebende Element der Rhythmisch-musikalischen Erziehung (siehe auch das Kapitel über Musik und Instrumente). Rhythmus wird eingesetzt, um die pädagogischen Prozesse zu gestalten. Als pädagogisches Prinzip versucht die Rhythmik dem menschlichen Bedürfnis nach Wechsel zwischen **Spannung und Entspannung** gerecht zu werden.

Rhythmik im Sinne von Rhythmisch-musikalischer Erziehung ist ein **Komplex von Mitteln, Zielen und Arbeitsweisen**:

Rhythmik findet statt, wenn innerhalb einer Unterrichtseinheit die Ziele verfolgt und mehrere der Mittel und Arbeitsweisen eingesetzt werden.		
Wozu?	Womit?	Wie?
<p>persönlichkeitsbildende Ziele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmungssensibilisierung • Soziales Lernen • Entwickeln kreativer, künstlerischer Fähigkeiten 	<p>Mittel</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Musik</u> • <u>Bewegung</u> • Sprache und Stimme • Material 	<p>Arbeitsweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> • körperliches Handeln • kooperative Interaktion • Gestalten durch Improvisation • Prozess vor Produkt

KOMMENTAR

Ziele:

Diese Ziele sind als Richtziele zu verstehen.

- Wahrnehmungssensibilisierung (siehe im Speziellen das Kapitel „Die Sinne“)
- Soziales Lernen
Dieser Begriff meint meistens „soziales Verhalten lernen“, bedeutet aber auch „Lernen am Modell“, also durch persönliche Interaktion. Beides trifft auf die Rhythmik zu.
- Entwickeln kreativer Fähigkeiten
Da man aus fast jeder menschlichen Tätigkeit heraus Kreativität entwickeln kann, möchte ich hier speziell die Entwicklung des **künstlerischen** Potenzials hervorheben.

Mittel: Die zentralen Mittel sind Musik und Bewegung, und zwar sind sie sowohl Mittel als auch Inhalte:

- Musik und Bewegung als **Mittel** (*Erziehung **durch** Musik und Tanz*) um andere Kompetenzbereiche zu fördern. „Rhythmisch-musikalische Erziehung“ versteht sich als eine künstlerisch-pädagogische Arbeit, die auf eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit ausgerichtet ist. Die Rhythmik geht von einem ganzheitlichen Menschenbild aus. Sie sieht den Menschen als in einer Einheit fühlendes, denkendes und handelndes Wesen.
- Musik und Bewegung als **Inhalte** (*Erziehung **zu** Musik und Tanz **hin***) um musikalische und bewegungsmäßige/tänzerische Fertigkeiten zu erlangen. Musik und Tanz sind kulturelle Errungenschaften, die es wert sind, weitergegeben zu werden, auch wenn sie nicht einem anderen Zweck dienen. Kunst gehört zum Wesen des Menschen. „Kultur ist kein Sahnehäubchen, sondern so etwas wie die Hefe im Teig der Gesellschaft.“ (Eckart Köhne – Präsident des Deutschen Museumsbundes, *Die Zeit* 23/2016)

Arbeitsweisen:

- Rhythmik ist ein **handlungsorientiertes** pädagogisches Angebot. Diese Tatsache scheint selbstverständlich zu sein, betont aber das körperlich Aktive. Die Teilnehmenden bewegen

sich im wörtlichen Sinn im Spielraum zwischen Chaos und Ordnung, Führen und Folgen, Eindruck und Ausdruck, Stille und Bewegung, Kraft und Sanftheit, usw.

- Die Energie und Dynamik in der Rhythmik erwachsen aus der **Kooperation** und nicht aus der Konkurrenz. Es werden keine Ausscheidungsspielformen angeboten. Am deutlichsten wird das durch die einfach zu verstehende Tatsache, dass ein Musikstück nur gemeinsam zu einer guten Gestaltung gelangt und nicht dadurch, dass jemand lauter oder schneller spielt als andere. Das lässt sich auf praktisch alle Inhalte der rhythmisch-musikalischen Erziehung übertragen.
- Rhythmisch-musikalische Erziehung ist immer **prozessorientiert**. Es kann durchaus auf ein vorführbares Ergebnis hingearbeitet werden und ein Tanz oder ein Musikstück können als Produkte hergezeigt werden. Die aktiven Personen sind stets auch gegenseitig ihr eigenes Publikum. Die Fertigstellung eines solchen Produkts ist aber nicht wesentlich. Dadurch kommt es im Prozess selber schon zu einer intensiven Kommunikation.
- Die **Improvisation** ist eine sehr wichtige, weil effektive und spannende Arbeitsform. Man gestaltet spontan mit den vorhandenen Mitteln und den eigenen Fähigkeiten. Durch Situationen, in denen man Unvorhergesehenes geschehen lassen kann, werden Räume für Kreativität geschaffen.

1.4. Zeit, Kraft, Raum und Form

Mit Zeit, Kraft, Raum und Form werden in der Rhythmisch-musikalischen Erziehung **die verbindenden Elemente von Musik und Bewegung** kategorisiert. Mit verschiedenen Übungen zur Bewegungsbegleitung kann man diese Verbindung deutlich erfahren. Die Rhythmik nennt als grundlegende Fortbewegungsarten: Gehen, Laufen, Hüpfen und Schleichen. Eine Person spielt zum Beispiel auf der Rahmentrommel und die Gruppe setzt das Gehörte in Fortbewegung um. Viertelnoten geschlagen rufen meist Gehen hervor, Achtelnoten regen Laufen an, Punktierte Viertel das Hüpfen und Hand-über-Fell-Streichen das Schleichen. Die Verbindung wird hier speziell durch die Elemente Zeit und Kraft erreicht. Es können auch andere Rhythmen vorgespielt werden, wichtig ist die Regelmäßigkeit. Einzelaktionen wie ein plötzlicher Schlag können nur zeitverzögert umgesetzt werden. Umgekehrt kann eine Person Bewegungen (auch diese regelmäßig) vormachen und die Gruppe setzt das Gesehene mit Schlagwerkinstrumenten in Musik um.

Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über die möglichen Entsprechungen.

Musik		Bewegung
ZEIT		
Rhythmus		Rhythmus
Tondauer		Bewegungsdauer
lento		langsam
accelerando		beschleunigen
allegro		schnell
ritardando		langsamer werden
andante		gehend
presto		rennen
punktierte Noten		hüpfen
Pause		Stillstehen
KRAFT		
Akzentuierung		Spannung
Dissonanzauflösung		Entspannung
piano		leicht
crescendo		kräftiger
forte		kräftig
decrescendo/diminuendo		leichter werdend
RAUM		
Tonhöhen, Melodielinien		vertikale Raumrichtungen, aufwärts - abwärts
Diskant - Bass		oben - unten
Tonraum (harmonischer Charakter)		Charakter der Bewegungsmotive
Intervalle		eng - weit
FORM		
musikalisches Motiv		Bewegungsmotiv
Phrasen		Abfolge von Motiven
Liedform		Tanzform

2. Didaktik der Rhythmisch-musikalischen Erziehung

Didaktik bedeutet nicht nur Bereitstellung von Methoden für die Gestaltung von pädagogischen Prozessen, sondern auch theoretischen Background dafür zu liefern. Damit sollen die leitende Pädagogin und der leitende Pädagoge eine Landkarte aus geistigen und wissenschaftlichen Haltungen zur Orientierung bekommen, nach der sie ihr pädagogisches Handeln ausrichten können. Deshalb sollen in den folgenden Kapiteln Menschenbild, Planungskonzepte, der reflektierende Praktiker und ein für die Rhythmik interessantes Intelligenzmodell behandelt werden.

2.1. Menschenbild und Ganzheit

Rhythmisch-musikalische Erziehung baut auf einem ganzheitlichen Menschenbild auf. Das Menschenbild bestimmt in der Tiefe der didaktischen Planung und Reflexion, woran ich als Pädagogin oder Pädagoge mein Handeln ausrichte. Mein Menschenbild bildet den substanziellen Hintergrund, die Landkarte meines pädagogischen Handelns. Die Rhythmik geht von einem ganzheitlichen Menschenbild aus, wie es auch von der humanistischen Psychologie vertreten wird:

Menschenbild

„Vorstellungen über das Menschsein bzw. über das, was das Menschsein ausmacht. Es handelt sich hierbei nicht um absolute oder allgemein gültige, sondern um geschichtlich, gesellschaftlich, politisch, kulturell etc. bedingte Auffassungen.“

(http://socioweb.leuphana.de/lexikon/lex_geb/begriffe/mensche1.htm ; 16.1.2020)

Menschenbild in der Humanistischen Psychologie

„Menschenbilder sind allgemeine Vorstellungen vom Sinn des menschlichen Daseins, seinem Wert und von bestimmten Eigenschaften des Menschen. Sie bilden so die Grundlage jedes pädagogischen Handelns. In der Geschichte der Praxis und Theorie der Pädagogik gibt es eine Vielzahl von unterschiedlichen Ansätzen über das, was der Mensch sei, z.B. das bürgerliche Menschenbild des 18. Jahrhunderts, das marxistische, gegenwärtig das postmoderne usw. [...]

Das humanistische Menschenbild umfasst folgende Annahmen:

Der Mensch ist im Grunde gut.

Er ist fähig und bestrebt, sein Leben selbst zu bestimmen, ihm Sinn und Ziel zu geben.

Der Mensch ist eine ganzheitliche Einheit (Körper-Seele-Geist).

In neueren Ansätzen wird die stark individuelle Sichtweise ergänzt durch die Betonung der sozialen und gesellschaftlichen Bezogenheit des Menschen.“

(http://socioweb.leuphana.de/lexikon/lex_geb/begriffe/mensche2.htm ; 16.1.2020)

„**Ganzheit** bedeutet im Gegensatz zum zufälligen Nebeneinander oder zur additiven Häufung eine urtümliche Geschlossenheit, aus der sich die Bedeutung der integrierten Bereiche ableitet und die sich durch einen unauflöselichen Wirkzusammenhang auszeichnet. [...]

In der Pädagogik zeigt sich die ganzheitliche Sichtweise in der Setzung des Menschen als personale Einheit, verbunden mit der Forderung nach einer harmonischen Ausbildung aller Kräfte. [...]

Neuere Richtungen in der Pädagogik stellen ein ganzheitliches Menschenbild in den Mittelpunkt.“

(Schröder, Hartwig: Didaktisches Wörterbuch. München – Wien: Oldenburg, 2007³; S. 120)

2.2. Planung von Rhythmikeinheiten – Didaktik der Rhythmik

Ein **Konzept** zu haben ist gut. **Ändern** kann man es immer – auch spontan.

Ich sehe Rhythmikunterricht als Prozess, der von der Interaktion zwischen den Agierenden getragen wird (vgl. Brunner 2004).

Die Unterrichtssituation ist bestimmt durch ein dynamisches Dreieck bestehend aus den drei Parametern: **Thema**, **Leiter/Leiterin** und **Teilnehmende**.

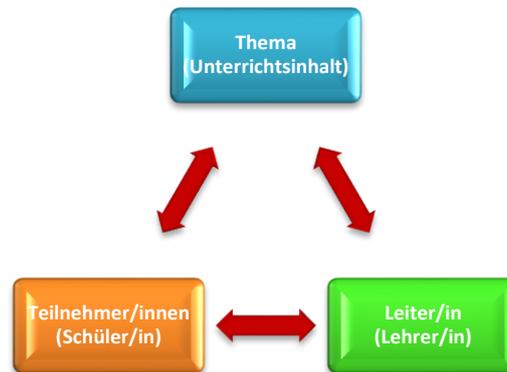


Abbildung: Parameter der dynamischen Unterrichtsplanung

Es ist nützlich für mich als LeiterIn, mir diese Grundsituation zu vergegenwärtigen. Bei den Entscheidungen in der Vorbereitung und während der Unterrichtssituation kann der Fokus auf einer der Ecken dieses Dreiecks liegen oder auch verschoben werden.

- Habe ich als LeiterIn einen besonderen Bezug zu einem Inhalt? (z. B. wenn ich gerne Tänze mache)
- Oder schreibt die Institution oder der Lehrplan ein bestimmtes Thema vor? (z. B. soll Xylophon gespielt werden)
- Oder brauchen die TeilnehmerInnen spezielle Rücksichten? (z. B. kommen sie gerade vom Fußballspielen oder vom Hausübung Machen)

Ein guter und legitimer Weg zu einer Unterrichtsplanung ist es, wenn ich als LeiterIn einen ersten **spontanen Wunsch** spüre. Beispiele: „Ich möchte einen Tanz machen.“, „Ich möchte Bodypercussion machen“, „... Sinne sensibilisieren“, usw.

Hilfreich ist auch ein Blick auf externe Vorgaben wie Lehrplan, Leitbild oder Tagesablauf in der Institution. Beispiele: Gemeinschaftsförderung, musikalische Förderung, bewegungsmäßiger Ausgleich zum sitzenden Lernen, usw.

Nicht zuletzt sollte man auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen eingehen. So könnten sie etwa gerade vom Sport kommen oder auch von einer langen Phase des Sitzens, oder sie befinden sich gerade in einer angespannten gruppendynamischen Situation. Dieser Ansatz verlangt oft viel Improvisation und Spontaneität der Leiterin/des Leiters.

Habe ich mich für ein Thema entschieden, entwickle ich daraus mit **vorbereitenden Übungen und verwandten Themen** einen Stundenablauf.

Ich biete im Ablauf auch Kontrastpaare an:

- ruhig-lebhaft
- entspannend-energiegeladen
- feste Formen-freie Formen
- kraftvoll-leicht
- usw ...

Das muss nicht zwingend so sein, aber wenn es sinnvoll erscheint, ist es hilfreich.

Will man genauer und intensiver die Stunde reflektieren, betrachtet man die Vorbereitung unter den Aspekten der persönlichkeitsbildenden Ziele, der Mittel und der Arbeitsformen der Rhythmik.

Vorüberlegungen

Für das Gelingen eines pädagogischen Prozesses gibt es keine Garantie, denn Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten als Menschen mit Menschen. Deshalb sind die Vorgänge immer ein wenig unberechenbar, und das macht die pädagogische Arbeit herausfordernd und erfüllend.

Raum: Größe, Ausstattung, Bodenbeschaffenheit, Ruhe (ungestört?), Raumtemperatur, ...

Zeit: Dauer der Einheit, Tageszeit

Gruppe: Alter, Gruppengröße, und andere Voraussetzungen (Anwendbar wären hier das Berliner Modell oder ein anderes – vielleicht auch ein eigenes).

Es ist wichtig mit den Stärken der Teilnehmenden zu arbeiten! Es sei hier an die Arbeitsformen der Rhythmik erinnert: Handeln, Kooperation, Improvisation und Prozess.

Die folgende Liste dient der Orientierung und Anregung. Sie ist eine Zusammenstellung von Hinweisen, die mir beachtenswert erscheinen.

- **Probiere** alle neuen Übungen und Handhabungen von Material, soweit es möglich ist, vorher **selbst aus!** Damit kannst du selbst neue Ideen finden und du findest mögliche Antworten auf diese Frage: Was könnten **unerwartete Reaktionen** sein? Was würdest du akzeptieren? Wo ziehst du die Grenze?
- Überlege **Übergänge** zwischen den Teilen und **vorbereitende Übungen**.
- Überlege, wie du **Paare oder Gruppen sich finden** lässt. Sollen gewohnte Konstellationen (die immer gleichen Cliquen) durchbrochen werden, kann ein Konzept des Zufalls entscheiden.
- Entscheide: **Wo machst du selbst mit, wo nicht?**
Wenn du der eigenen Kreativität der SchülerInnen in einer Improvisation zum Durchbruch verhelfen willst, nimmst du dich zurück, sonst machen sie dich nach. Wenn die Teilnehmer/innen Hemmungen überwinden oder bewegungsmäßig in Gang kommen sollen, sollst du aber aktiv mitmachen.
- Welche **Sprache** und **sprachlichen Bilder** verwendest du? Verpackst du das Geschehen in eine Geschichte, oder gehst du es direkt an?
- Wenn während der Einheit interessante, **unvorhergesehene Dinge** passieren, greife sie auf und stelle das vorbereitete Konzept hintan. Rhythmik arbeitet mit Improvisation. Arbeite nach dem Prinzip des „Reflective Practitioner“.
- Was du zu Beginn machen sollst: Etabliere eine **Raumform/Sozialform** wie etwa einen Kreis und zwar bevor du der Gruppe Aufgaben stellst. Das bringt die Menschen von den Tätigkeiten und Gesprächen weg zu größerer Aufmerksamkeit, ohne dass du eigens darum bitten musst.
- Was du zu Beginn *nicht* machen sollst: Halte keinen Vortrag über das gesamte Planungskonzept. Kurze einführende Worte reichen. Die Gruppe hat das Vertrauen in dich, dass du weißt, was du tust. Hat sie es nicht, nützt auch kein vorerzähltes didaktisches Konzept. Rhythmik ist handlungsorientiert.

Kompetenzen, die durch Rhythmik gefördert werden können

Soziale Kompetenz

- Soziale Interaktionen wahrnehmen und gestalten
- differenziert die eigene Haltung, die körperlichen Spannungszustände und das eigene Verhältnis zum Raum und zu anderen Personen wahrnehmen können

Selbstkompetenz

- Emotionen durch künstlerische Mittel reflektieren

- Die eigene Wahrnehmung sensibilisieren und reflektieren; im Besonderen die Eigenwahrnehmung (Propriozeption)

künstlerische Kompetenz

- Körperlich auf musikalische Phänomene reagieren und somit Musik ganzheitlich erfassen
- improvisierend gestaltend mit Bewegung, Stimme und unterschiedlichen Instrumenten umgehen können
- Tanz, Musik, Bild, Material und Text künstlerisch verbinden, reflektieren und gestalten
- Mit den verbindenden Elementen von Musik und Bewegung – Raum, Zeit, Kraft und Form – umgehen können und mit Hilfe dieses Modells Musik und Bewegung analysieren und die Elemente gestaltend einsetzen können

2.3. Der reflektierende Praktiker als didaktischer Ansatz

Fortdauerndes Beobachten und Reagieren auf neue Konstellationen und Stimmungen in der Unterrichtssituation und gegebenenfalls Aushandeln halten den Verlauf des pädagogischen Prozesses offen, effektiv und lustvoll.

Donald A. Schön (1930–1997) prägte den Begriff *Reflexion* im heute gebräuchlichen Sinn. Schön war US-amerikanischer Wissenschaftler, Denker und Theoretiker des Modells des reflektierenden Praktikers (**reflective practitioner**). Er hat herausgefunden, dass sich das praktische Wissen (z.B. das einer Lehrerin oder eines Architekten) durch einen zyklischen Prozess weiterentwickelt. Es bildet sich eine Spirale aus:

Handeln – Reflexion über das eigene Handeln – daraus resultierende Änderung der neuen Handlungsweise – weitere Handlung – neuerliche Reflexion – usw.

Besonders durch unerwartete Situationen in routinierten Abläufen wird der Reflexionsprozess angeregt.

Übertragen auf die Rhythmik bedeutet das, die Aufmerksamkeit auf die Prozesse zu lenken, die den Ablauf des Unterrichts von der kleinsten Übung bis hin zum Jahresplan steuern:

- 1) Einfluss auf das Geschehen während einer Aktion bzw. Übung:
Ausgehend von einer Aufgabenstellung folgen Aktionen, die fallweise je nach Verlauf Steuerungen, Hilfen oder Hinweise verlangen.
- 2) Einfluss auf das Geschehen während einer ganzen Unterrichtseinheit:
Der Verlauf der bisherigen Aufgaben beeinflusst die Art der neuen Aufgabenstellung oder lässt den Ablauf in eine ganz andere Richtung gehen.
- 3) Einfluss auf das Geschehen während eines längeren Zeitraums über mehrere Unterrichtseinheiten:
Der Verlauf der großen Entwicklung wird reflektiert und lässt neue oder geänderte Planungen entstehen.

2.4. Gardners Intelligenzmodell

Die multiplen Intelligenzen geben uns eine Möglichkeit ganzheitliche Erziehung zu gestalten.

Im Folgenden stelle ich Gardners Modell der multiplen Intelligenzen vor. Howard Gardner ist ein amerikanischer Psychologe, der mit den üblichen Methoden zur Messung der Intelligenz, also den IQ-Tests nicht zufrieden war. Auf Basis von verschiedensten wissenschaftlichen Ergebnissen, die er zusammengetragen und verglichen hatte, entwickelte er im Laufe der 1980er Jahre seine eigene, neue Intelligenztheorie durch eine Erweiterung des Intelligenzbegriffes auf andere Bereiche des Menschlichen Geistes, die traditionellerweise nicht zur Intelligenz gezählt worden sind. Intelligenz als

solche ist eine zu ungenaue Beschreibung des menschlichen Geistes. Diese **unterschiedlichen geistigen Fähigkeiten** werden differenziert. Sehr interessant ist das für alle, die von ihrem bisherigen Schul- und Erziehungssystem enttäuscht worden sind. Gardner gibt eine Definition: Intelligenz ist „Die Fähigkeit, Probleme zu lösen oder Produkte zu schaffen, die im Rahmen einer oder mehrerer Kulturen gefragt sind.“

Gardner stellt acht Kriterien auf, die eine Intelligenz erfüllen muss, um als eine solche zu gelten:

- Die Möglichkeit der Isolierung (feststellbar durch klinische Erfahrungen wie etwa Hirnschäden)
- Eine erkennbare Grundfunktion oder Funktionengruppe
- Die Eignung, sich symbolisch codieren zu lassen
- Verankerung in der Stammesgeschichte und entwicklungsgeschichtliche Plausibilität
- Eine klar erkennbare Verankerung in der Entwicklung des Individuums (Ontogenese) zusammen mit einem abgrenzbaren Komplex von „Endzuständen“ oder Expertenleistungen
- Die Existenz von sogenannten *idiots savants*, von Wunderkindern und anderen Ausnahmeerscheinungen
- Bestätigung im psychologischen Experiment
- Bestätigung durch psychometrische Ergebnisse

Gardner betont, dass eine Intelligenz nicht mit einem Funktionsbereich gleichzusetzen ist. *Musizieren* als Funktionsbereich gesehen, beinhaltet zum Beispiel körperlich-kinästhetische, personale und musikalische Intelligenz. Berufe brauchen immer mehrere Intelligenzbereiche.

Genauer ist in Gardner 2002¹ und 2002² (beide in der Bibliothek des Bisop) nachzulesen.

Gardner identifiziert **acht** Intelligenzen.

1. Sprachlich-linguistische Intelligenz

Zur sprachlichen Intelligenz gehören die Sensibilität für die gesprochene und die geschriebene Sprache, die Fähigkeit, Sprachen zu lernen, und die Fähigkeit, Sprache zu bestimmten Zwecken zu gebrauchen. Rechtsanwältinnen, Rednerinnen, Schriftstellerinnen und Dichterinnen zählen zum Kreis der Personen mit hoher sprachlicher Intelligenz.

2. Logisch-mathematische Intelligenz

Zur logisch-mathematischen Intelligenz gehört die Fähigkeit, Probleme logisch zu analysieren, mathematische Operationen durchzuführen und wissenschaftliche Fragen zu untersuchen. Von der logisch-mathematischen Intelligenz machen Mathematikerinnen, Logikerinnen und Naturwissenschaftlerinnen Gebrauch.

3. Bildlich-räumliche Intelligenz

Zur räumlichen Intelligenz gehört der theoretische und praktische Sinn einerseits für die Strukturen großer Räume, die zum Beispiel von Seeleuten und Piloten zu erfassen sind, andererseits aber auch für das Erfassen der enger begrenzten Raumbilder, die für Bildhauerinnen, Chirurgen, Schachspielerinnen, Ingenieureinnen, Graphikerinnen oder Architektinnen wichtig sind.

4. Musikalisch-rhythmische Intelligenz

Musikalische Intelligenz bedeutet die Begabung zum Musizieren, zum Komponieren und Sinn für die musikalischen Prinzipien. Komponistinnen, Musikerinnen sind selbstverständlich Beispiele für Personen, die diese Intelligenz besonders stark nutzen.

5. Körperlich-kinästhetische Intelligenz

Die körperlich-kinästhetische Intelligenz enthält das Potenzial, den Körper zur Problemlösung oder zur Gestaltung von Produkten einzusetzen. Die offensichtlichen Vertreter dieser Intelligenz sind natürlich die Tänzerinnen, Schauspielerinnen und Sportlerinnen; wichtig aber auch für Handwerkerinnen, Chirurgen, Technikerinnen.

6. Naturalistische Intelligenz

bezeichnet die Fähigkeit, zu beobachten, zu unterscheiden, zu erkennen, sowie eine Sensibilität für Naturphänomene zu entwickeln, Gegenstände in der natürlichen Umgebung zu

erkennen und zu kategorisieren und Zusammenhänge zu erkennen. Diese Fähigkeit ist für Naturforscherinnen, Umweltspezialisten, Tierärztinnen und Köchinnen wichtig.

7. Interpersonale Intelligenz (auch Soziale Intelligenz)

bezeichnet die Fähigkeit, auch unausgesprochene Motive, Gefühle und Absichten anderer Menschen nachempfindend zu verstehen (vergleichbar mit Empathie) und deren Stimmungen und Emotionen zu beeinflussen. Diese Fähigkeit ist eine wesentliche Voraussetzung für den erfolgreichen Umgang mit anderen Menschen. Bei politischen oder religiösen Führern, bei geschickten Eltern, Lehrerinnen sowie bei anderen beratenden oder heilenden Berufen besonders stark ausgeprägt.

8. Intrapersonelle Intelligenz

Die intrapersonelle Intelligenz ist die Fähigkeit, die eigenen Gefühle, Stimmungen, Schwächen, Antriebe und Motive zu verstehen und zu beeinflussen. Sie verhilft Menschen zu richtigen Entscheidungen. Die intrapersonelle Intelligenz ist bei Schriftstellerinnen, Schauspielerinnen und Künstlerinnen besonders ausgeprägt.

(Die Interpersonale und die Intrapersonelle Intelligenz wären die Grundbausteine eines anderen Modells, nämlich der „Emotionalen Intelligenz“.)

Da Modell der multiplen Intelligenzen ist wissenschaftlich umstritten, hat aber für Pädagoginnen und Pädagogen einen großen Wert. Es bietet einen anderen Blick auf Begabungen und vor allem eine alternative Bewertung der doch so verschiedenen menschlichen Fähigkeiten. Der klassische IQ bezieht sich lediglich auf die ersten drei der Intelligenzen, wie sie Gardner vorstellt, testet also allein logisch-mathematische, sprachliche und räumliche Leistungen. Diese werden in der Schullaufbahn dann oft zu Stolpersteinen, die von den Schülerinnen und Schülern durch andere Stärken nicht ausgeglichen werden können und oft auch nicht ausgeglichen werden dürfen.

3. Sensibilisierung, Soziales Lernen, Kreativität

Wie bereits formuliert, bilden Wahrnehmungssensibilisierung, Soziales Lernen und Entwickeln kreativer, künstlerischer Fähigkeiten die persönlichkeitsbildenden Ziele der Rhythmik. Diese werden nun ausführlicher beschrieben.

3.1. Wahrnehmungssensibilisierung und Sinne

Wir nehmen durch die Sinne die Welt in uns auf und verarbeiten sie mit Intellekt und emotionaler Resonanz. Um diesen Prozess der Wahrnehmung zu schulen und ihn für unser Leben nutzbar zu machen, setzt die Rhythmisch-musikalische Erziehung die künstlerischen Mittel Tanz, Musik und Sprache ein. Wahrnehmungssensibilisierung ist eines der persönlichkeitsbildenden Ziele der Rhythmisch-musikalischen Erziehung.

Wahrnehmung

Für uns scheint es selbstverständlich, dass es eine „wirkliche“ Welt gibt. Wir nehmen aber nur einzelne Ausschnitte davon wahr. Ultraviolette Licht und Lichtpolarisation zum Beispiel können wir nicht sehen, wie es die Bienen können. Ultraschallsignale, wie sie Fledermäuse zur Navigation verwenden, sind unseren Ohren verborgen. Neben den vielen physikalischen Realitäten, deren unser Körper nicht habhaft wird, filtern verschiedene Menschen die auf sie einströmenden Reize, die wir grundsätzlich wahrnehmen könnten, in unterschiedlicher Weise. Aber dass es so etwas wie eine „Welt an sich“ geben muss, scheint uns unbezweifelbar. In der Philosophie und dort in der erkenntnistheoretischen Position des Konstruktivismus ist das nicht so selbstverständlich. Im Konstruktivismus ist die Welt und wie sie uns erscheint, ausschließlich durch den Menschen konstruiert.

Dagegen haben Neurologen als Naturwissenschaftler einen interessanten physiologischen Zugang. Im Buch „Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte“ gewährt uns der Neurologe Oliver Sacks (Es gibt auch einen Film über ihn mit Robin Williams und Robert DeNiro: „Zeit des Erwachens“) mit faszinierenden und oft verstörenden Fallgeschichten Einblicke in unsere Wahrnehmung. Für die Rhythmik besonders interessante Kapitel sind: die Titelgeschichte und „Die körperlose Frau“. Man bekommt die beunruhigende Gelegenheit festzustellen, dass aus neurologischer Sicht diese scheinbar so felsenfeste Wirklichkeit, also unser Bewusstsein, nur eine dünne, zitterige Hülle ist. Bei gesunden Menschen ist sie zwar recht stabil, aber keinesfalls eine Selbstverständlichkeit. Das, was uns über die Sinne von unserer Umwelt vermittelt wird und von unserem Bewusstsein verarbeitet wird, ist unsere Wirklichkeit. Auf ihrer Basis richten wir unser Fühlen, Denken und Handeln ein.

Reizüberflutung

Besonders in einer Zeit der ständigen sinnlichen *Reizüberflutung* müssen wir uns permanent schützen. Meist geschieht das durch Hinaufsetzen der Reizschwellen; anders ausgedrückt: durch *Abstumpfung*. Darunter leidet aber unsere Erlebnisfähigkeit. In Folge benötigen wir immer stärkere Reize. Eine Sensibilisierung würde uns weiter dem schlagenden Hammer der Kurznachrichten, Displaybilder und Geräuschpegel ausliefern. Wie könnte man sich wieder sensibilisieren und für Leises und Dezentem empfänglich machen? Für den pädagogischen Bereich schlägt Arno Gruen vor, Grenzen zu setzen, aber anders als man es oft hört. „Grenzen setzen bedeutet hier, das Kind in seinem Wunsch, Neues innerhalb und außerhalb seiner selbst zu entdecken, zu unterstützen, indem man es davor schützt, von einer Reizflut überwältigt zu werden.“ (Arno Gruen in „Der Verlust des Mitgefühls“, dtv 2002) Grenzen setzen heißt hier also nicht dem Kind eine Grenze zu setzen, sondern **der Umwelt Grenzen zu setzen und sie so zu gestalten, dass das Kind wie ein Entdecker darin leben kann**. Wir müssen lernen, wann und wo wir unsere Sinne öffnen und in welchen Situationen die Schotten dicht zu machen sind. Wir müssen gestaltend in unser Leben eingreifen und Räume und Zeiträume finden, in denen wir *das Wenige* und *die Stille* wahrnehmen können. Wenn das gelingt, können wir uns an der Ästhetik sonst unscheinbarer Dinge wieder erfreuen und Lebensenergie

gewinnen. Stille in der Bewegung kann man erfahren durch Meditationsübungen, bei denen man in Bewegungslosigkeit verharrt, den Körper zwingt, ruhig zu werden und in Folge auch die Gedanken in ihrem andauernden Fluss zur Ruhe zu bringen. Im Tanz geschieht das durch Innehalten, in einem Musikstück durch Pausen und im Arbeitsleben durch Pausen, in denen nichts getan wird.

Viele Musiker haben sich mit der Stille beschäftigt, zum Beispiel Anton Webern, John Cage und Arvo Pärt.

Klangleben versus Schalltod

Es ist möglich, einen Raum technisch so zu gestalten, dass jegliches Geräusch, jedes akustische Signal und jede hörbare Luftschwingung verschluckt werden, sodass ein schalltoter Raum entsteht. Viele Institute, die an akustischen Phänomenen forschen, haben einen solchen eingerichtet, den sie dann allerdings als reflexionsarmen, schallarmen oder echofreien Raum bezeichnen. Menschen ertragen den Aufenthalt darin nicht länger als fünfundvierzig Minuten. Der berühmte amerikanische Komponist John Cage (1912 – 1992), der sich intensiv mit dem Phänomen der Stille auseinandersetzte, erzählte gerne die Geschichte, wie es ihm in einem Selbstexperiment ergangen war. Neugierig, wie sich absolute Stille anhören würde, verbrachte er einige Zeit im schalltoten Raum der Harvard Universität und horchte auf die Stille, aber er hörte nicht nichts, wie zu erwarten gewesen wäre, sondern zwei Töne, einen tiefen Ton und einen hohen. Der tiefe kam von seinem eigenen Blutkreislauf und der hohe vom eigenen Nervensystem. Dieses war für Cage ein Schlüsselerlebnis und er bezog sich oft darauf, wenn er über seine künstlerische Arbeit sprach. Das Tote kann man nicht hören. Solange Leben da ist, gibt es Wärme, gibt es Vibration, gibt es Klang und wir sind darin eingebettet, gemeinsam mit den Menschen um uns. Wir sind Klangmenschen.

Wie viele Sinne gibt es?

Sehen, hören, riechen, schmecken, tasten. Fünf sagt man allgemein. Aber hier fehlt der Gleichgewichtssinn und vielleicht fallen einem noch weitere ein. Zählen bringt uns wohl nicht weiter. (Für Einteilungsmöglichkeiten der Sinne siehe weiter unten unter „Physiologie“.) Versuchen wir eine andere Annäherung: Verteilt an und in unserem Körper befinden sich Rezeptoren, was wörtlich „Aufnehmer“ bedeutet. Diese vielen kleinen Rezeptoren nehmen physikalische Reize wie Temperatur, Licht, Schwingungen der Luft oder Druck auf, oder chemische Reize durch Geschmack und Geruch und geben dann Nervenimpulse an unser Gehirn weiter, das diese verarbeitet. Auf der Netzhaut sitzen Zapfen und Stäbchen, im Schnecken gang drückt von Schall gewellt eine Membran auf Härchen und in den Bogengängen lagern winzige Kristalle, die je nach Bewegungsart und -richtung, geradlinig oder drehend, Nervenimpulse verursachen. Dicht unter der Oberfläche der Haut sitzen Rezeptoren empfindlich für Berührung, Kälte, Hitze und Verletzung, in den Muskeln, Sehnen und Gelenken sitzen kleine Melder über Spannungs- und Beugezustand. Unser Körper ist förmlich durchsetzt von kleinen Fühlern, die elektrische Impulse an das Hirn senden. Betrachtet man die Vorgänge bei einer Balancierübung, wird eines schon deutlich: Wir verwenden für die Bewältigung unserer Aufgaben alles, was uns zur Wahrnehmung zur Verfügung steht. Der Vestibularapparat, wie das Gleichgewichtsorgan im Innenohr genannt wird, stabilisiert laufend über direkte Meldungen an die Muskeln unsere Position, das Auge meldet minimale Veränderungen der visuellen Situation und der Druck auf Fußsohle und Zehen ergänzt den Balanceakt. Um das Gleichgewicht zu halten, verwenden wir nicht allein den „Gleichgewichtssinn“. Unser ganzer Körper ist daran beteiligt. Unser Bewusstsein baut sich aus allen Reizen, die über die Rezeptoren Informationen liefern, ein In-der-Welt-sein, ein Bewusstsein auf. Unsere Sinne im Ganzen sind die Grundlage für uns, damit wir erkennen, wie wir in der Welt sind und wie die Welt im Verhältnis zu uns ist.



Habe ich einen Körper oder bin ich ein Körper?

Descartes sagt: „Ich denke, also bin ich.“ Am Ende seines radikalen Zweifels blieb ihm allein das Denken als Gewissheit. Von der Musik- und Bewegungspädagogik aus betrachtet, würde ich es vorziehen zu sagen: „Ich bin da, weil ich in meinem Körper bin.“ Es stellt sich die Frage, ob man sagt: „Ich **habe** einen Körper“, oder „Ich **bin** mein Körper.“ Mit dieser Frage hat sich die philosophische Strömung der Phänomenologie beschäftigt. Insbesondere waren das Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty. Und man kam auf die Unterscheidung der Begriffe **Körper** und **Leib**. Der Körper kann gemessen und objektiv erfasst werden und der Leib wird ausschließlich subjektiv gespürt und dadurch erfasst. Auf alle Fälle weiß ich, dass ich ich selbst bin, weil ich meinen Körper spüre. Womit man wieder bei den Sinnen angelangt ist. Die Rezeptoren in Haut, Muskeln, Gelenken und im Gleichgewichtsorgan ermöglichen uns die Eigenwahrnehmung (**Propriozeption**), die man auch als **Körpersinn** bezeichnen kann. Dieser Körpersinn bildet einen zentralen Ansatzpunkt in der rhythmisch-musikalischen Erziehung. In unserer Sprache gibt es viele Begriffe und Metaphern, die die Körperlichkeit verdeutlichen:

- Gedankensprung
- Das Gesicht verlieren.
- Nach jemandes Pfeife tanzen.
- Einen Knoten im Gehirn haben.
- Mit etwas einen Bauchfleck landen.
- Von der Hand in den Mund leben.
- Die Beine in die Hände nehmen.
- Jemanden auf den Arm nehmen.
- Die Hand für jemanden ins Feuer legen.
- Sich auf die Zunge beißen.
- Das Herz auf der Zunge tragen.
- Etwas wie meinen Augapfel hüten.
- Ein Auge riskieren.
- Es geht um Kopf und Kragen.
- Sich um Kopf und Kragen reden.
- Sich die Finger verbrennen.
- Jemanden auf Schultern tragen.
- Etwas auf die leichte Schulter nehmen.
- Jemandem die kalte Schulter zeigen.
- Sich die Beine in den Bauch stehen.
- Der Schalk sitzt ihm im Nacken.
- Jemandem die Daumen halten.
- Lange Finger machen.
- Auf großem Fuß leben.
- Die Haare stehen einem zu berge.
- Das geht mir an die Nieren.
- Seine Haut zu Markte tragen.
- Jemanden übers Ohr hauen.

Berührung – der Hautsinn

Das Wort „Begrreifen“ in seiner geistigen Bedeutung kommt nicht von ungefähr aus dem Körperlichen. Ohne Kontakt zu den Dingen, kann man nichts verstehen, im wahrsten Sinne des Wortes eben nichts begreifen. Trifft das auch auf menschliche Interaktionen und soziale Situationen zu? Rhythmik findet im sozialen Miteinander körperlich statt. Körperliche Berührung ist also dem Geschehen immanent. Beim Tanzen von Kreis- und Paartänzen nimmt man einander an den Händen. Es gibt Spürübungen, bei denen man die Arme und andere Körperteile eines passiven Partners bewegt. In Spielformen wie dem „Blinden Bildhauer“ werden über die Hände die Körperformen des Partners ertastet. Es gibt Massageübungen mit Berührung durch die Hände oder durch Übertragung der Kräfte über Material wie etwa Bälle. Dass Körperhygiene groß geschrieben wird, ist allgemein zu begrüßen, doch kann das auch für den Umgang miteinander problematisch werden. Man wünscht sich einen makellosen Körper, einen Körper, der keine Flüssigkeiten absondert, insbesondere keinen Schweiß. Man will sich anderen nicht zumuten und man will auch andere nicht berühren. Im Kontext der Rhythmik sind die Vorgänge des Berührens ganz selbstverständlich und natürlich. In unserer Gesellschaft allerdings findet körperliche Berührung und Nähe außerhalb des Privaten kaum statt. Abgesehen von formalen Grußritualen wie dem grüßenden Händeschütteln oder angedeutete Wangenküsschen, bleibt wirkliche Berührung meist auf im weitesten Sinne medizinische Handlungen beschränkt; Behandlungen oder Untersuchungen durch Ärztinnen, Ärzte und professionelles Personal. Darüber hinaus gerät man bald in eine Zone der sexuellen Konnotation. Von positiv bis negativ, von erotischem Kontakt bis zu sexuellem Übergriff und sexueller Gewalt. Die Themen

Privatheit und körperlichen Unversehrtheit spielen hier hinein. Diesen gesellschaftlichen Kontext analysiert die Journalistin Elisabeth von Thadden (2018) in ihrem Buch „Die berührungslose Gesellschaft“. Der Tastsinnexperte und -forscher Martin Grunwald sagt: „Eine Gesellschaft aus Menschen, die vergessen haben, dass sie Säugetiere sind, gerät in Schwierigkeiten.“ In der Entwicklung des Embryos ist der Hautsinn der erste und wichtigste Sinn, um die Umgebung wahrzunehmen: Wärme und Berührung. Bekannt sind die Fälle von Kindern in rumänischen Waisenhäusern, die starben, obwohl sie zu Essen und zu Trinken hatten. Sie erfuhren neben einem grausamen bis gleichgültigen psychischen Umgang vor allem keine körperliche Berührung. Je jünger die Kinder, umso schwerwiegender die Folgen, bis zum Tod. Umgekehrt geht es Neugeborenen umso besser, je mehr sie berührt werden, besonders gilt das für Frühgeborene.

Unsere Sprache verrät in Redewendungen viel über die Bedeutung des Hautsinns und der Hände:

- das geht unter die Haut
- Auf der faulen Haut liegen
- jemanden mit Glacéhandschuhen/Samthandschuhen anfassen
- Rück mir von der Pelle!
- seine Haut zu Markte tragen
- eine ehrliche Haut sein
- nicht aus seiner Haut können
- seine eigene Haut retten
- bis in die Fingerspitzen
- Fingerspitzengefühl
- Finger/Hände weg!
- sich die Finger an etwas verbrennen

Physiologie

Nah- und Fernsinne

Die Sinneskanäle des Menschen können in Fernsinne (Hörsinn und Sehsinn) und Nahsinne (Geruchsinne, Geschmacksinne, Hautsinne) unterschieden werden.

Kategorien nach Wahrnehmungsorganen wären im allgemeinen Sprachgebrauch

Die klassischen fünf Sinne

1. SEHEN, die visuelle Wahrnehmung mit den Augen –
2. HÖREN, die auditive Wahrnehmung mit den Ohren –
3. RIECHEN, die olfaktorische Wahrnehmung mit der Nase –
4. SCHMECKEN, die gustatorische Wahrnehmung mit der Zunge –
5. TASTEN, die taktile Wahrnehmung mit der Haut.

Die moderne Physiologie kennt für den Menschen noch

Vier weitere Sinne:

1. Temperatursinn – Thermorezeption
2. Schmerzempfindung – Nozizeption
3. Gleichgewichtssinn – Vestibulärer Sinn
4. Körperempfindung (oder Tiefensensibilität) – Propriozeption.

Darüber hinaus gibt es weitere sensorische Fähigkeiten, die aber nicht bewusst oder direkt wahrnehmbar sind. Beim Menschen etwa die Blutdruck-Rezeptoren im Bereich der Kehle, mit denen innere Regelkreise für eine hochwertige und gleichmäßige Blutversorgung des Körpers insbesondere des Gehirns sorgen.

Faszien

Für unsere Wahrnehmung spielen die **Faszien** eine wichtige Rolle. Tiefe Faszien sind die dichten faserreichen Bindegewebsschichten und -stränge, welche die Muskeln, Knochen, Nervenbahnen und Blutgefäße des Körpers durchdringen und umschließen. Tiefe Faszien sind weniger dehnbar und weniger durchblutet im Vergleich zu oberflächlichen Faszien, jedoch hoch innerviert mit sensorischen Rezeptoren, die Schmerz signalisieren (Nozizeptoren), Bewegungsänderungen (Propriozeptoren),

Änderungen von Druck und Schwingungen (Mechanorezeptoren), Änderungen des chemischen Milieus (Chemorezeptoren) sowie Temperaturschwankungen (Thermorezeptoren)

3.2. Soziales Lernen

Rhythmik ermöglicht eine Projektion von realen Lebens- und Erlebenssituationen in geschützte konkret körperliche und soziale Räume.

Der Begriff „Soziales Lernen“ lässt die meisten Menschen zuerst vermuten, dass es sich dabei um „soziales Verhalten Lernen“ handelt. Das ist richtig, doch sollte man wissen, dass „Soziales Lernen“ auch ein anderer Begriff für „Modelllernen“ ist. Dahinter steht die *Sozialkognitive Lerntheorie* von Albert Bandura. Danach lernen Menschen durch das Vorbild anderer Menschen, die eben als Modell ihr Verhalten vorleben, vorzeigen oder vormachen. Da in der rhythmisch-musikalischen Erziehung immer in Gruppen, also in sozialen Verbänden gehandelt wird, kann diese Form des Lernens hier als gegeben vorausgesetzt werden. Somit kann man das Ziel der Rhythmik „Soziales Lernen“ mit „Soziales Verhalten Lernen“ gleichsetzen.

Das menschliche Zusammenleben ist ein Improvisationsprozess. Es gelten Regeln, offene und versteckte Codizes, geschriebene und ungeschriebene Gesetze und Verhaltensnormen, die das lebendige Chaos bändigen und lenken sollen. Diese Regeln werden von den Akteuren eingehalten, gebrochen oder modifiziert.

In der Rhythmik ist es möglich, die große Komplexität menschlicher Interaktionen in musikalischen und bewegungsmäßigen Gestaltungen zu verdichten und aus der Interaktion neue, unerwartete Lösungen entstehen zu lassen. Es geht um Macht, Einfühlung und die Balance zwischen Impulsgebung und Impulsaufnahme. Anleiten, Führen, Folgen, Autorität, Verantwortung und Vertrauen bestimmen das Handeln in pädagogischen Situationen. In Rhythmikeinheiten ist es möglich, soziale Lebenssituationen nonverbal und abseits psychologischer Analysen zu erfahren. Die Teilnehmenden können dadurch auch ihre Empathiefähigkeit entfalten. Kooperations- und Hilfsbereitschaft sind dem Menschen angeboren, jedoch muss diese Fähigkeit durch Vorbild (Lernen am Modell) und Erziehung kultiviert werden. Dazu bietet die Rhythmik viele Möglichkeiten.

Sich als Individuum (ich) zu erleben, im Austausch mit einem Gegenüber (du) oder einer Gruppe (ihr) führt zu einem Gemeinsamen (wir). Dynamische soziale Resonanzen finden statt in Konstellationen wie *ich-du*, *ich-ihr* oder *wir-ihr*. Dieses Spektrum der sozialen Interaktionen wird erfahrbar durch Handlungen, die bestimmt sind von Spannungsfeldern wie:

Kooperation – Selbstbehauptung

Dominanz – Unterordnung

Sich selbst zurücknehmen – der Gruppe Energie/Ideen geben

Führen – Folgen

Führen – sich Führen lassen

Macht – Ohnmacht

Um die letzteren Spannungsfelder konkret erfahrbar zu machen kann man Übungen wie *Schlangen bilden*, *Spiegel* oder *Chef in der Mitte* („*Der Bauer und seine Tiere*“) der Gruppe anbieten. Eine sehr interessante Übung ist „*Meister und Sklave*“. Diese konzentriert das Thema Führen und Folgen in ganz klarer Form auf das Wesentliche:

Der „Meister“ hält seine Handfläche in einem Abstand von ca. 30 cm vor das Gesicht des „Sklaven“. Das Gesicht muss nun unbedingt und sklavisch diesen Abstand und auch die Neigung beibehalten und allen Bewegungen der Hand des „Meisters“ folgen. Diese Übung kann sehr intensiv wirken. Empfehlenswert ist, nach einer Dauer von etwa drei Minuten zu wechseln. Eine hervorragende Übung für den „Meister“ (Wie weit kann ich gehen, dass der Hand noch gefolgt werden kann und

will?) und den „Sklaven“ (Wie löse ich das Problem einer unmöglichen Bewegung? Was lasse ich mir alles gefallen?)

Mit einem Raster können Gefühle, die während der Übung aufgetreten sind, reflektiert werden. Es gibt vier Bereiche:

Positives in der Rolle der Hand	Positives in der Rolle des Gesichts
Negatives in der Rolle der Hand	Negatives in der Rolle des Gesichts

In jedem Feld steht ein Satz, der ein Gefühl ausdrückt. Es stellt sich heraus, dass eine Aussage als Hand, wie etwa „Ich habe viel Verantwortung“, sowohl als positives Gefühl (Man erlebt sich als wirksam und stark) wie auch als negatives Gefühl (Verantwortung kann belasten) stehen kann. Nicht immer sind Situationen so eindeutig, wie man es vielleicht erwarten würde. Verantwortung, Kooperation und Macht sind nur Aspekte in einer kommunikativen Situation, welche diese Übung auf den Punkt bringt. Darüber hinaus bietet die inszenierte Autoritätssituation Möglichkeiten für die Teilnehmenden, sich auf körperlicher, psychischer und pädagogischer Ebene mit sich selbst auseinanderzusetzen.

3.3. Kreativität

Kreativität als allgemeingültiger, eindeutiger Begriff ist schwer festzumachen. Erklängen die Wörter „Kreativität“ oder „kreativ“, haben alle von uns eine ungefähre Vorstellung, eine Vermutung über die Bedeutung. Dabei schwingen Assoziationen mit wie: Neues schaffen, neue Sichtweisen finden, neue Zusammenhänge entdecken, originell, schöpferisch oder auch künstlerisch. Manche Definitionen ergänzen zum „neu geschaffenen“ als Bedingung zusätzlich „nützlich“ oder „brauchbar“.

Etymologisch bezieht man sich auf lateinisch *creare* für ‚erzeugen‘ oder ‚erschaffen‘. Kreativität wird auch psychologisch erforscht. Man beschreibt die Prozesse und Bedingungen für Kreativität und versucht sie mit Tests zu messen und auch die Hirnforschung, wie kann es anders sein, ist mit dabei. Man kultiviert Kreativitätstechniken wie Mindmapping und Brainstorming. Fälschlicherweise wird „kreativ“ oft mit bildender Kunst gleichgesetzt. So werden etwa im Lehrplan der BASOP als die künstlerisch-kreativen ausschließlich die bildnerischen Fächer genannt.

Eine sehr nützliche Betrachtung der Grundelemente von Kreativität stammt von Mel Rhodes einem amerikanischen Erziehungswissenschaftler. Er entdeckte in der Fülle von Definitionen vier Stränge, die zusammengenommen Kreativität sinnvoll beschreiben. Sie werden die ‚vier Ps‘ genannt: (1) person, (2) process, (3) press, (4) products. Gemeint ist dabei: Kreativität wird bestimmt durch die **Person** mit ihren Eigenschaften und Fähigkeiten, durch den eigentlichen **Vorgang** des kreativen Denkens, die Interaktion der Person mit **Umwelt und Situation** und die Bewertung des **Produkts**. Es muss dazugesagt werden, dass Kreativität oft mit kreativem Denken gleichgesetzt wird. Zieht man die multiplen Intelligenzen von Gardner heran, lässt sich die Idee aber leicht auf viele Aspekte der menschlichen Fähigkeiten anwenden.

Die rhythmisch-musikalische Erziehung setzt sich als ein persönlichkeitsbildendes Ziel die Entwicklung kreativer Fähigkeiten und wir gehen davon aus, dass grundsätzlich jeder Mensch diese potenziell mitbringt und sie auch gefördert und entwickelt werden können. Faktoren, die Kreativität günstig beeinflussen, sind Problemsensibilität, Frustrationstoleranz, Flüssigkeit und Originalität, Flexibilität, Urteilskraft, Durchhaltevermögen und die Fähigkeit Spannungen und gegensätzliche Eigenschaften verbinden zu können. Die Frage ist, ob diese Faktoren die Voraussetzung für Kreativität sind, oder ob sie sich durch angeleitete Prozesse entwickeln können. Das letztere wäre mein pädagogischer Ansatz. Ich versuche also im Unterricht beziehungsweise in der rhythmisch-musikalischen Aktion eine Umgebung, ein Setting, zu schaffen, das den kreativen Prozess möglich macht. Das beinhaltet neben den spezifischen Anleitungen und Aufgabenstellungen genügend Zeit, geeignete Räumlichkeiten und eine Atmosphäre des Vertrauens und der Ermunterung.

Einen Anstoß für kreative Arbeit bietet das **Experimentieren**. Die einfachste Form ist die **Exploration**. Wenn wir ausschließlich sehen möchten, was einer Handlung folgt, ohne dass wir spezielle Erwartungen oder Vermutungen haben, nennen wir das Explorieren. Kinder gehen auf diese Weise vor, wenn sie aus Neugierde heraus die Welt erkunden. Ein Kind etwa bemerkt, wenn es mit einem Stock wo draufschlägt, dass ein Geräusch erklingt – und zwar abhängig von der geschlagenen Stelle jeweils ein anderes. Frisch fröhlich werden auch andere Stellen ausprobiert wie Möbel, Heizkörper, Boden und vielleicht auch der Kopf eines anderen Kindes. Eine absichtsvollere Art zu experimentieren ist es, wenn jemand gezielt ein bestimmtes Ergebnis hervorbringen möchte und mit verschiedenen Handlungen versucht, dorthin zu gelangen. Diese Art des Experimentierens nennt man **move-testing** oder Handlungsfolgenüberprüfung. Beispielsweise könnten Kinder im Wald beschließen, aus dem herumliegenden Holz einen Unterschlupf, eine Hütte zu bauen. Sie wollen also einen Raum schaffen, der überdacht ist und groß genug, um sich hineinzusetzen. Sie werden dann experimentieren, indem sie verschiedene Längen und Dicken von Hölzern nehmen, sie werden versuchen, sie zu verkeilen, einzustecken oder zu verflechten. Sie machen also „Spielzüge“, erkennen sofort die Wirksamkeit und tasten sich durch Handlungsfolgenüberprüfung in Richtung der Hütte weiter vor. Material eignet sich immer gut zum Experimentieren, deshalb wird Material auch als eines der Mittel der Rhythmik hervorgehoben.

Eine wesentliche Arbeitsweise, in der Kreativität zur Entfaltung kommt, ist die **Improvisation**. Improvisieren bedeutet übersetzt, „etwas nicht Vorhergesehenes tun“. Im künstlerischen Sinn ist das spontanes Gestalten. Es geht über das Explorieren hinaus und ist bereits auf eine künstlerische Aktion ausgerichtet, die von außen betrachtet oder gehört werden kann – also ein Produkt. Das kann eine Tanzsequenz sein oder eine gesungene Melodie oder ein gespieltes Instrument, oder eine Spontandichtung als Rap, oder ein Trommelsolo. Wobei das Publikum (die Rezipienten dieses künstlerischen Produkts) während einer Rhythmikeinheit die Gruppe selber ist. Und das Produkt muss auch nicht wiederholbar sein.

4. Bewegung und Tanz

Was Tanz und was Bewegung ist, oder als solches bezeichnet wird, ist immer schon intensiv und kontrovers diskutiert worden. Bewegung ist der allgemeinere Begriff. Tanz ist immer Bewegung. Doch ab wann wird Bewegung zu Tanz? Ohne zu versuchen, diese Grenze festzulegen, möchte ich im Rahmen des künstlerisch-pädagogischen Kontextes hier die menschliche Körperbewegung verstehen als: **Bewegung im künstlerisch-ästhetischen Sinne**. Ob diese nun „Tanz“ oder anders genannt wird, ist sekundär.

Diese Tanzbewegungen können aus Formen von festgelegten Abläufen wie etwa Kreistänzen oder in anderen Raumformen ausgeführten Choreografien bestehen. Oder sie können aus improvisierten Bewegungen bestehen.

4.1. Bewegungsimprovisation

Alle Menschen haben ihr eigenes Bewegungsrepertoire. Es reift und verändert sich im Laufe der Entwicklung vom Embryo zum Neugeborenen, zum Kleinkind, zum jungen Menschen und immer weiter bis zum Erwachsenen und später zum alten Menschen. Durch Bewegung verhalten wir uns zur Welt, treten in Kontakt mit ihr und beeinflussen sie. Das Instrument ist der Körper. Der Übergang von den unwillkürlichen frühkindlichen Bewegungsreflexen zur willkürlichen Motorik ist eine sehr bedeutende Entwicklungsphase. Die einzelnen Phasen, wie zum Beispiel das Krabbeln, dürfen nicht übersprungen werden, weil dadurch Reflexe nicht in die Erwachsenenmotorik integriert werden und oft wieder unbewusst aber störend hervortreten können. Das Kind lernt dann Laufen und die immer komplexeren Bewegungsabläufe, sowohl in Fein- wie auch in Grobmotorik. Zeichnen, Malen, Schreiben, Springen, Balancieren, Werkzeughandhabung, Sportbewegungen, Musikinstrumente bedienen und nicht zuletzt Tanz. Tanz kann Abbild und Formalisierung sozialer Interaktionen sein, wie zum Beispiel die unzähligen Kreis- und Paartänze, wozu alle möglichen Formen des Gesellschaftstanzes gehören. Bestimmte Tanzstile sind die Verkörperung bestimmter Weltansichten und der daraus resultierenden Ästhetik, wie zum Beispiel das klassische Ballett. Einzelne Strömungen im professionellen Bühnentanz haben ihre eigenen Tanztechniken hervorgebracht und formalisiert. Beispiele dafür sind eben das klassische Ballett mit seinen diversen Schulen, Modern Dance mit seinen einzelnen Stilausprägungen, Contemporary Dance oder der japanische Buto. Tanz kann genauso Ausdruck von Gefühlen sein, wie es der Begriff „Ausdruckstanz“ nahelegt. Ausdruckstanz, der im Englischen auch „New German Dance“ oder unübersetzt „Ausdruckstanz“ heißt, ist ein historisches Phänomen des beginnenden 20. Jahrhunderts. Auf seiner Basis können wir heute individuell nach eigener Ästhetik und legitim die eigenen Emotionen in tänzerischer Form ausleben. Das Wort Emotion bedeutet übrigens, dass sich etwas herausbewegt (lat. *emovere*; von *ex* für „heraus“ und *movere* für „bewegen“). Die Ausführung kann von expressionistischen Ideen ausgehend, choreographiert sein, oder eben auch improvisiert.

In der Musik- und Bewegungserziehung arbeite ich als Lehrer oft mit improvisierten Bewegungen. Ich etabliere Räume, die das vorhandene Repertoire zum Leben, zum Blühen bringen sollen, ohne vorher eine bestimmte Tanztechnik geübt zu haben. Mit den verschiedenen Aufgabenstellungen versuchte ich, das bereits vorhandene unglaublich reiche Bewegungsrepertoire, das jede/jeder einzelne Teilnehmende mitbringt, von den eingeübten gesellschaftlichen Hemmungen ein Stück weit zu befreien und in einen ästhetischen Fluss zu bringen. Es geht dabei um individuelle oder auch gemeinsame Körperbewegungen am Ort und um Bewegung in den Raum hinein, die sogenannte „Lokomotion“. Und gemeinsam wird damit der Raum in seinen Dimensionen geformt. Dadurch kann es zu erstaunlichen und hochqualitativen künstlerischen Spontangestaltungen kommen. Diese können dann in ihrer Einmaligkeit von allen genossen werden, oder als Ausgangspunkt für ganze Choreographien und Performances dienen.

4.2. Hinweise zur Einstudierung von Gruppentänzen

Vorzeigen ist wichtiger als Vorsagen.

Gruppentänze können Jahrhunderte alte Formen haben, wie die historischen Tänze von Playford aus dem 17. Jahrhundert, oder sie haben sich aus langen ethnischen Traditionen wie die vielen Volkstänze aus den verschiedensten Ländern entwickelt, oder sie sind in jüngerer Zeit choreographiert worden. Die genauen Ausführungen in Bewegung und zeitlicher Phrasierung sind oft sehr speziell und nicht so leicht nachzumachen, aber ein gewisses Grundrepertoire an Schritten, Haltungen und Raumformen lässt sich zur Freude und Unterhaltung gut auf fast alle diese Tänze anwenden. Damit das Einstudieren für alle möglichst leicht und mit Genuss ablaufen kann, habe ich hier einige Hinweise zusammengestellt:

- Wenn möglich sollte man nicht zu viel zählen; nur wo es wirklich nötig ist. Man kann auch versuchen ganz auf das Zählen zu verzichten.
- Angaben von Rechts/Links sind nicht immer nötig. Auch hier kann man versuchen so weit wie möglich ohne rechts-links-Anweisungen auszukommen. Ein kleiner Trick: statt RECHTS kann man auch „die Grüß-Gott-Hand“ oder „die Guten-Tag-Hand“ sagen.

Zu viel Vorzählen und Bestehen auf bestimmten Füßen hindert die Leute am lustvollen Tanzen, denn sie kommen dadurch in das in der langen Schulzeit eintrainierte Schema der Fehlervermeidung. Es ist leichter und schöner, sich auf einen Prozess einzulassen, wenn man keine Angst vor Fehlern haben muss.

- Phrasen immer im **echten Rhythmus** und auch in voller Länge vorzeigen. Langsamer ist nicht immer leichter. Besonders Kinder sind in ihrer Motorik schneller, als man denkt.
- Den **Rhythmus hörbar und sichtbar** zu machen ist dem Zählen vorzuziehen.
- Richtungen möglichst auf die **Raumrichtung** beziehen, nicht immer nur rechts/links. Beim Kreis: auf der Kreisbahn, nach außen, zur Mitte, ...
- **Einzelne Teile** immer mit den vorangegangenen zusammen wiederholen, bis der Tanz im Gesamten gelernt ist. Obwohl die Abschnitte vielleicht nicht schwierig zu merken sind, ist es oft eine Herausforderung, die Bewegungen in der Gesamtheit ins Gedächtnis zu bekommen.

Ein didaktisch hilfreicher Gedanke:

Der Rhythmus und die Tanzrichtungen ergeben die Schritte.
Die richtigen Schritte sind das Endprodukt, nicht der Ausgangspunkt!

4.3. Grundelemente von Kreistänzen

Kreistänze können als Kreis von einzelnen Personen getanzt werden, diese sind meist einfacher, oder als Kreis von Paaren, welche dann oft auch komplizierter werden können; besonders wenn es zu Partnerwechseln kommt.

Kreistänze bestehen aus folgenden **drei Grundelementen**:

- Bewegung auf der Kreisbahn (und in Gegenrichtung)
- Bewegung zur Kreismitte (und wieder hinaus)
- Bewegungen am Ort

Hier ein Beispiel, das man zu einer 12-taktigen Bluesform tanzen kann:

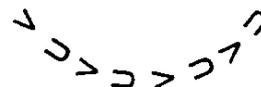
1. Kreismitte (4 Schritte vor – 4 Schritte zurück; Wiederholung)
2. Kreisbahn (8 Schritte gegen Uhrzeigersinn, 8 Schritte im UZ)
3. Am Ort (8 Klatscher, dann mit Händen flattern und eine Drehung um eigene Achse) Dieser Teil kann auch als Improvisationsteil dienen.

Beispiele von traditionellen Tänzen, die diese Elemente enthalten, wären „Specknerin“, „Siebensprung“ oder „Mayim“.

Diese Elemente zu kennen, erlaubt ohne großen Aufwand, jederzeit einen einfachen Tanz selbst choreographieren zu können.

4.4. Zeichen in der Tanznotation

Symbole: \cap = Tänzerin (auch allg. für die Tanzenden)
 \wedge = Tänzer

Aufstellung im Kreis: Flankenkreis, Blick in TR 

Frontkreis, Blick zur Mitte 

Abkürzungen:

R	rechter Fuss/Bein
L	linker Fuss/Bein
sw	seitwärts
vw	vorwärts
rw	rückwärts
diag	diagonal
TR	Tanzrichtung
GTR	Gegentanzrichtung
UZ	Uhrzeigersinn
GUZ	Gegenuhrzeigersinn
r	rechts
l	links
Tzn	Tänzerin
Tz	Tänzer
Drehg	Drehung
ran	daneben abstellen

Richtungspfeil: \rightarrow = nach rechts, in Tanzrichtung (TR)
 \leftarrow = nach links, in Gegentanzrichtung (GTR)
 \uparrow = zur Mitte des Kreises, des Raumes
 \downarrow = nach aussen
 \circlearrowleft = Linksdrehung im Gegenuhrzeigersinn (GUZ)
 \circlearrowright = Rechtsdrehung im Uhrzeigersinn (UZ)
 $\updownarrow \leftrightarrow$ = hin und her wiegen (Balance)

Handfassungen:

Im Kreis:  V-Fassung: Hände gefasst,
Arme hängen gerade herunter

 W-Fassung: Hände gefasst
in Schulterhöhe

 T-Fassung: Hände auf den Schultern

Für Paare: gewöhnliche Paartanzfassung (wie für Standardtänze)

Butterflyfassung: die Tanzenden stehen sich gegenüber, halten sich an beiden Händen, die wie Flügel seitlich ausgebreitet sind

Schritte:

tip mit Fußspitze oder Ferse Boden antippen

stampf

brush mit Fuß über Boden wischen

kick «tschutten»

Balance hin und her wiegen

Wechselschritt eine Kombination von 3 Schritten RLR oder LRL.

Rhythmus: entweder kurz–kurz–lang oder lang–kurz–lang

Kreuzschritt ein Fuß kreuzt vor oder hinter dem andern

(z.B. L vor R oder R hinter L)

Mayimschritt Kombination von Kreuzschritt vorne und hinten

Nachstellschritt Schritt mit R oder L, anderer Fuß ran

5. Musik und Instrumente

Etwas wird zu Kunst, wenn wir es zu Kunst machen.

Es gibt sehr viele Versuche „Rhythmus“ zu definieren, die immer aus dem Kontext des Definierenden schlüssig erscheinen. Was viele der Definitionen, die im Zusammenhang mit dem menschlichen Erfahrungsbereich stehen – abseits von rein technisch-physikalischen Ansätzen – gemeinsam haben, sind die Begriffe: Gruppierung, Akzentuierung, Periodizität und Bewegung. Man könnte also der Vielzahl an Definitionen eine affirmative hinzufügen, nämlich:

„Die Erfahrung von Rhythmus umschließt die Wahrnehmung von Regelmäßigkeit, Betonung, Gruppierung und Bewegung.“

5.1. Bodypercussion

Bodypercussion ist ein Begriff, der sich aus „body“ (=Körper) und „percussion“ (=Schlaginstrument) zusammensetzt; man könnte ihn auch mit „Körperschlagspiel“ übersetzen. Mit dem eigenen Körper Klänge und Geräusche zu erzeugen, gibt und gab es in allen Kulturen. Die einfachste und verbreitetste Form ist das **Klatschen** mit den Händen. Man verwendet auch noch das **Schnipsen** mit den Fingern, das **Patschen** mit den Händen auf andere Körperteile (wie zum Beispiel auf die Oberschenkel oder die Brust) und das **Stampfen** mit den Füßen. Diese vier wurden nach Carl Orff als die **elementaren Klanggesten** bezeichnet. Daraus lassen sich in den vielen Kombinationen alle nur denkbaren Rhythmen spielen.

Sehr körperintensive Formen sind das „Schuhplätteln“ und „Poschn“.

In Kombination mit Mundgeräuschen und Stimme kommt man zum **Beat-Boxing**.

(Zur Vertiefung siehe Zimmermann 2000)

5.2. Musikinstrumente

Gleich vorweg soll hier klargestellt werden, dass Musikinstrumente zwar Mittel zum Musizieren sind, aber kein Material im Sinne der Rhythmik (siehe Kapitel Material). Einen Graubereich zwischen Instrument und Rhythmikmaterial stellen Alltagsgegenstände dar, die als Musikinstrumente eingesetzt werden.

Um der unüberschaubaren Menge an verschiedenen Instrumenten ein wenig Ordnung zu verleihen, gibt es viele verschiedene Möglichkeiten, sie einzuteilen. Die Kriterien könnten sein: Material (Holz, Metall, ...), Tonhöhe (bestimmte/unbestimmte), der Schwierigkeitsgrad der Handhabung, Spieltechnik, Klang oder die Physik der Klangerzeugung. An letzterer orientiert sich die **Hornbostel-Sachs-Systematik**, welche die Gesamtheit der Musikinstrumente in vier Kategorien einteilt:

1. **Idiophone** (Selbstklinger),
2. **Membranophone** (Fellklinger),
3. **Chordophone** (Saitenklinger) und
4. **Aerophone** (Luftklinger).

Die im Kapitel unten vorgestellten Schlagwerkinstrumente gehören allesamt zu den **Idiophonen** oder den **Membranophonen**. Eine Einteilung, die für den pädagogischen Einsatz sinnvoll wäre, ist das Kriterium des Klanges, wie es für „Klanggeschichten“ naheliegend ist. Allgemein lässt sich sagen, dass jedes Instrument seine eigenen speziellen Herausforderungen hat. Grundsätzlich sind die Schlaginstrumente einfach zu bedienen, aber selbst Klanghölzer, Rasseln oder Triangeln sind, wenn ernsthaft gespielt, sehr fordernd. Genauso wie man Kochtöpfe und Alltagsgegenstände zu gutem Klang bringen kann, muss man Musikinstrumente, auch wenn sie noch so simpel in Aufbau und Technik sind, mit Konzentration und Gestaltungswillen zum Klingeln bringen. Machen wir uns ein paar Gedanken zum Namen. Heißt das Instrumentarium jetzt eigentlich Schlagzeug, Schlagwerk oder

Percussion? Der Komponist Georg Friedrich Haas möchte am liebsten „**Klangwerk**“ dazu sagen: „Das Wort Schlagzeug ist doppelt falsch. Die Instrumente werden nicht geschlagen, sondern sie werden zum Klingen gebracht. Und es ist kein Zeug, das ertönt, sondern es sind kostbare Artefakte. In manchen Traditionen gelten diese Instrumente sogar als Wohnsitz der Götter. Es ist schwierig in der deutschen Sprache eine Formulierung zu finden, die die eurozentrisch bedingte Geringschätzung der Perkussionsinstrumente zumindest verbal aufhebt. Idiophone wäre schön – Selbstklinger. Objekte, die ohne irgendein mechanisches Dazutun, wie zum Beispiel das Spannen einer Saite oder das Anblasen einer Röhre, von sich aus klingen. Aber leider sind die gespannten Felle der Trommeln und Pauken aus dieser Definition ausgeschlossen. Der veraltete Begriff Schlagwerk vermeidet wenigstens das Wort ‚Zeug‘. In einem zweiten Schritt habe ich den Schwerpunkt weg vom aggressiven Akt des Schlagens und hin zum liebevoll konnotierten Klingen gelegt.“ (Radiosendung Ö1 Konzert 31.1.2020)

Das zeigt auch die Aufführung von Georg Friedrich Haas' „Konzert für Klangwerk und Orchester“. Dabei wurde Metallschrott durch den Perkussionisten Christoph Sietzen in einem kreativen Prozess zu einem Musikinstrument, einer Klangwand, zusammengestellt. Das bringt den Umgang mit klingenden Gegenständen deutlich auf den Punkt. Man kann Gegenstände mit Intensität, Konzentration und Ernsthaftigkeit nach ihren Klangeigenschaften erforschen. Dabei kann nicht nur „geschlagen“ werden, sondern auch getupft, gestrichen, getippt, geschwenkt, geschüttelt und so fort. Man verwendet Hände, Handflächen, Fingernägel, Handballen, Daumen, Fingerspitzen, Fingerknöchel und was man noch alles an Körper zur Verfügung hat. Und man sucht auch nach Gegenständen, die als Schlägel oder eben Klangerzeuger dienen können. Auch die Percussion-Performance-Gruppe „Stomp“ demonstriert das eindrucksvoll und im Buch „Charivari“ (Zimmermann 2005) sind viele praktische Ideen zu finden.

5.3. Boomwhackers

Boomwhackers sind Kunststoffklangröhren, die bestimmte Tonhöhen ähnlich einem Xylophon erzeugen. Sie eignen sich sehr gut zum Einsatz mit Bewegung. Sie können Melodien erzeugen oder Akkorde, was allerdings gezielte Arrangements benötigt. Für die SpielerInnen ist Melodiespiel eine große Herausforderung. Boomwhackers sind unempfindlich und robust in der Handhabung, sind bunt und bieten viele Möglichkeiten zum Experimentieren. Achtung: Wenn die Röhren zu weit am Rand gehalten werden, wird der Ton tiefer!

Die Basis bildet ein diatonischer Satz von acht Röhren (c, d, e, f, g, a, b, c). Einen Erweiterungssatz mit den Tönen c#, d#, f#, g#, a# und einen Satz mit Bassröhren (eine Oktave unter dem Standardsatz) gibt es auch. Es besteht auch noch die Möglichkeit mit speziellen Verschlusskappen die Standardröhren um eine Oktave nach unten zu transponieren.

5.4. Allgemeine Hinweise zu Fellinstrumenten

Falls die Trommel Schrauben zum Stimmen hat: Nütze sie! Ein Trommelfell schwingt und erzeugt einen Klang, nicht nur ein Geräusch. Die Tonhöhe kann nach Geschmack gestimmt werden. Das Fell muss gleichmäßig über den Rahmen gespannt sein, sonst klingt der Ton nicht gut.

Wenn die Trommel ein Naturfell hat: Achtung! Das Fell reagiert auf Luftfeuchtigkeitsschwankungen. Ist eine trockene Luft während der Lagerung zu erwarten, sind die Felle vorher zu entspannen.

Ob nun die Trommel mit der Hand, einem Finger, einem Trommelstock oder sonst einem Schlägel geschlagen wird, es gilt immer: Das Fell muss nach dem Schlag klingen können. Deshalb müssen die Hand oder der Stock nach dem Schlag wieder leicht zurückfedern. Eine Vorstellungshilfe ist es, den Ton wie Honig aus der Trommel zu ziehen.

5.5. Schlagwerkinstrumente im Einzelnen

Folgende Zusammenstellung bietet eine Orientierung und zeigt ein Instrumentarium, das in Schulen und pädagogischen Einrichtungen gut eingesetzt werden kann. Dies hier ist nur ein winziger Ausschnitt der unüberschaubaren Menge an Percussion-Instrumenten. Nicht vertreten sind hier Instrumente mit bestimmten Tonhöhen wie Xylophone.

CLAVES (ODER KLANGHÖLZER)



zwei dicke runde Holzstäbchen aus möglichst schwerem Holz

Spieltechnik: ein Stab in einer Hand locker gehalten mit dem anderen darauf geschlagen; traditionelle rhythmische Figur: Clave

RÖHRENTROMMEL



Holzröhre, in der Mitte verjüngt, wo sie gehalten wird; die zwei Röhren sind verschieden lang und geschlitzt; zwei verschiedene Töne können gespielt werden. Wenn die Röhren nebeneinander montiert sind, wird das Instrument auch „Wooden Agogo“ genannt

Spieltechnik: mit einem Holzschlägel wird auf die, durch die Schlitze entstandenen Halbschalen geschlagen

RAHMENTROMMEL, HANDTROMMEL



mit Plastik- oder Naturfell bespannter Holzrahmen; sollte Schrauben zum Spannen haben

Spieltechnik: in einer Hand gehalten, mit der anderen Hand geschlagen (nicht mit dem Schlägel; Und wenn es sein muss, dann mit einem Filzkopfschlägel); oder vor sich liegend mit beiden Händen gespielt; verschiedenste Klänge möglich (Fingerspitzen, Handfläche, Faust; Schnipsen, Reiben, ...)



Variante **Oceandrum**: Die Trommel wird umgedreht und das Fell mit trockenen Bohnen, Erbsen oder Linsen bedeckt; durch Kippen und Schwenken wird ein Klang von Wellenbrandung erzeugt.

SCELLENRAHMENTROMMEL (BRASIL. PANDEIRO)



wie Handtrommel nur mit Schellen im Rahmen. Oft auch Tamborin, Pandeiro, oder griechisch Defi genannt.

Als brasilianisches Pandeiro mit einer virtuosen Spieltechnik gespielt.

SCHELLENRING, TAMBORIN

(auch Tamburin genannt) Rahmen aus Holz, Leder oder Kunststoff mit befestigten Schellen

Spieltechnik: senkrecht gehalten hin und her geschüttelt, wobei zur Betonung bestimmter Schläge der Ring an die andere Hand oder den Oberschenkel geschlagen wird; oder waagrecht gehalten mit der anderen Hand wie auf eine Trommel schlagend

GUIRO, FISCH, GURKE

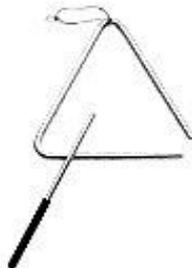
Hohlkörper aus Holz oder Metall in der Form etwa eines Fisches mit Rillen (als Schrapprohr aus Bambus zum Selber basteln)

Spieltechnik: Ein Stäbchen wird fest über die Rillen bewegt, um ein schnarrendes Geräusch zu erzeugen.

BECKEN

aus Metall in verschiedenen Größen und Klängen

Spieltechnik: paarweise aneinanderschlagen; oder einzeln hängend mit einem Filzkopfschlägel als "Gong" benutzen

TRIANGEL

zum offenen Dreieck gebogener Metallstab mit Metallschlägel

Seltsam, aber wahr: Laut Wörterbuch (Wahrig) heißt es eigentlich **der** Triangel und nicht die Triangel. Aber selbst Profis verwenden oft die weibliche Form.

Technik in der Percussion: der Triangel hängt ohne Band frei über die flache Handfläche, die andere schlägt gleichmäßig mit dem Schlägel auf und ab und die haltende Hand öffnet (freier Klang) und schließt (gedämpfter Klang) sich nach dem gespielten rhythmischen Muster

AGOGO-GLOCKE

Afro-brasilianisches Instrument; zwei durch einen Metallbogen verbundene Metalltrichter (Glocken), groß und klein

COWBELL UND AFRIKANISCHE GLOCKE

Metallkegel in verschiedenen Größen und Formen mit Haltegriff oder Befestigung

Glocken in einer Hand gehalten mit einem Stöckchen geschlagen

MARACAS

Rasseln; meist bunt bemalt; aus Holz

Spieltechnik: M. werden paarweise gespielt, in jeder Hand eine Rassel; Nicht aneinander schlagen!

CAXIXI-RASSELN

(sprich: kaschjtschi)
Afro-brasilianisches Instrument; als Korb geflochtene Behälter mit Samenkörnern gefüllt und einer harten Platte als Boden

Spieltechnik: wie Maracas oder nur nach unten geschüttelt, so dass die Körner auf die Bodenplatte prallen und einen hellen und lautereren Klang ergeben; können auch wie ein Shaker gespielt werden und zusätzlich zur Hervorhebung rhythmischer Akzente während des Spielens können die Caxixis nach vorne oder hinten gedreht werden

RAINMAKER

langes Holz- oder Papprohr mit nach innen geschlagenen Nägeln und mit Reis oder ähnlichem gefüllt; zum Selber basteln geeignet. Original werden verholzte abgestorbene Copado-Kakteen verwendet und die Kaktusstacheln in das Rohr getrieben.

Spieltechnik: durch Schwenken rinnt das Füllmaterial von einem Ende zum anderen; erzeugt einen regenschauerartigen Effekt

SHAKER

mit (Metall-)Körnern gefülltes Metallrohr

Spieltechnik: mit einer oder mit beiden Händen waagrecht vor dem Gesicht in horizontalen Bewegungen vor und zurück geschüttelt

VIBRATONE

geschlitzter Zylinder aus dickem schwerem Metall

Spieltechnik: in einer Hand gehalten und mit einem Kunststoffschlägel angeschlagen; erzeugt einen lange klingenden, stabilen Ton; der Daumen der haltenden Hand kann ein Loch im Zylinder schließen und freigeben, wodurch ein Wah-wah-Effekt entsteht.

VIBRASLAP

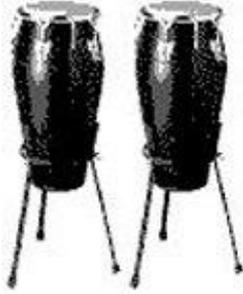
gebogener Metallstab; am einen Ende eine Holzkugel am anderen ein Holzkästchen mit Metallstäbchen in einer Halterung; erzeugt einen schnarrenden, witzigen Klangeffekt

Spieltechnik: wie in der Abbildung das ganze Instrument schlagend, oder umgekehrt mit der Kugel nach oben und mit der Hand auf die Kugel schlagend

BONGOS

zwei aneinandergeschraubte Trommeln mit Natur- oder Kunststofffell; sehr hoch zu stimmen für einen durchdringend hohen Klang

Spieltechnik: Haltung im sitzen zwischen die Knie geklemmt (wie ein Cello), auf den Boden gestellt (wenn Füßchen die Öffnung unten freihalten) oder auf einem Ständer;

CONGA

große Trommeln mit Holzkörper und Naturfellbespannung in verschiedenen Größen und Tonhöhen

Spieltechnik: ausgefeilte professionelle Schlagtechniken; auf Ständern oder als einzelnes Instrument sitzend zwischen den Knien, sodass die Conga für den Klang unten offen ist; die Spieltechniken werden auch an der afrikanischen **Djembe** angewandt

SURDO

brasilianische große Basstrommel mit einem Metallzylinder als Körper, der mit Kunststoff- oder Naturfell beidseitig bespannt ist

Spieltechnik: die Trommel wird umgehängt und mit einem oder zwei Schlägeln klingend oder gedämpft geschlagen

5.6. Klanggeschichten

Kinder mögen Geschichten und erzeugen gerne selber Klänge. Geschichten lassen uns den Freiraum uns mit unterschiedlichen Charakteren identifizieren zu können und tragen zur Empathie bei, weil sie unsere persönliche Vorstellungskraft erweitern. Das besondere und schöne an Klanggeschichten ist, dass es kaum einer Vorbereitung bedürfen. Sie können in einem Bewegungsraum umgesetzt werden, genauso wie in einem Sesselkreis. Es ist wichtig, dass jedes Kind ein Instrument hat, um mitzumachen. In Einzelfällen können Geräusche jedoch auch mit körpereigenen Klanggesten ersetzt werden. Weiters sollten die Kinder die Instrumente gut kennen lernen, um richtig mit ihnen umgehen zu können. Den Kindern sollte Zeit gegeben werden, sich mit den Instrumenten vertraut zu machen und sie zu erforschen. Das Überschreiten und Unterschreiten der Grenzen ist bei Kindern ein Lernprozess, der auch beinhaltet, dass mit den Instrumenten eventuell Dinge ausprobiert werden, die nicht passend sind.

- **Klanggeschichten fördern Konzentration und den auditiven Sinn**

Kinder lernen Instrumente erklingen zu lassen, wenn es erforderlich ist und sie wieder verstummen lassen, wenn es der Verlauf der Geschichte verlangt. Dadurch werden die Konzentration und der auditive Sinn gefördert.

- **Klanggeschichten fördern die Feinmotorik und den kinästhetischen Sinn**

Die Feinmotorik wird durch das Spielen der Instrumente geschult. Kinder lernen wie Instrumente am besten klingen können. Der kinästhetische Sinn ist gefragt, da auch das schönste Glockenspiel nicht erklingt, wenn Schlägel zu fest gehalten werden.

- **Klanggeschichten fördern die emotionale Intelligenz**

Die emotionale Ausdrucksweise kommt in Klanggeschichten gut zur Geltung. Jedes Instrument kann durch seine besondere Klangfarbe mit bestimmten Eigenschaften verbunden werden und es ist eine weitere Differenzierung der emotionalen Stimmung der Figuren sind in Klanggeschichten möglich.

- **Klanggeschichten stärken das Selbstbewusstsein und fördern die soziale Kompetenz**

Durch das klangliche Umsetzen von einzelnen Figuren in der Klanggeschichte, erlangen auch schüchterne Kinder mehr Selbstbewusstsein. Soziale Kompetenz wird schon beim Austeilen und Tauschen der Instrumente gefördert, da nicht jeder sein Lieblingsinstrument spielen kann. Aber auch während des Spielens müssen die Kinder aufeinander achten und sollten nur dann spielen, wenn sie an der Reihe sind.

- **Klanggeschichten vermitteln erste musikalische Grundkenntnisse**

Musikalische Grundkenntnisse werden auf spielerische Weise vermittelt. Erste musikalische Parameter werden vermittelt: laut und leise, schnell und langsam, hoch und tief.

Klanggeschichten, begleitet von Bewegungen

Musik oder Klänge können durch Bewegungen ausgedrückt werden und auch umgekehrt (siehe Kapitel „Zeit, Kraft, Raum und Form“). Kommunikation und Ausdrucksfähigkeit werden durch Bewegungen nonverbal geübt und verstärkt dargestellt. Wichtig bei der Bewegungsbegleitung ist es, dass Tempo, Dynamik und Raumdimension adäquat begleitet wird. Die Kinder können das Spielen der Instrumente mit passenden Bewegungen kombinieren. Die Bewegungen können variieren und sich immer wieder neu an die Klänge und den Inhalt der Geschichte anpassen.

6. Material, Sprache & Stimme

Die Mittel der rhythmisch-musikalischen Erziehung sind vor allem Musik und Bewegung. Material und Sprache & Stimme gehören aber wesentlich zum Repertoire der Mittel dazu. Musikinstrumente als solche zählen übrigens nicht zum Material, sondern sind Mittel zum Musizieren. Sie können allerdings abseits der Klangerzeugung als Rhythmikmaterial eingesetzt werden. Zum Beispiel könnten Klanghölzer zu allen möglichen anderen Aktionen eingesetzt werden, wie zum Beispiel Balancieren, Rollen oder Massieren. Umgekehrt ist es möglich, **Alltagsgegenstände** (klassisch wären Kochtöpfe und Kochlöffel) als Musikinstrumente einzusetzen, wie es die Gruppe „**Stomp**“ vormacht. (Zur Vertiefung siehe: Zimmermann 2005)

6.1. Material in der Rhythmik

Material im Sinne der Rhythmik ist alles, womit man künstlerisch gestaltend arbeiten kann. Dazu gehören Stäbe, Reifen, Bälle, Tücher, Zeitungspapier, Kastanien, Luftballons und so weiter. „Material“ ist hier wörtlich zu nehmen.

Klassische Rhythmikmaterialien sind: Rasselbüchsen, Schlaghölzer, Legestäbchen, Reifen, Bälle, Holzkugeln, Seile, Tücher, Schellenbänder, Kordeln, Bänder und Luftballons.

Zum Einsatz kommen auch

Naturmaterialien: Blätter, Kastanien, Nüsse, Muscheln, Steine, Federn usw.

Alltagsgegenstände als Rhythmikmaterial können sein: Zeitungspapier, Plastikbecher, Keksdosen, Flaschen, Kartonrollen, Besteck, Stühle, Tische, usw.

Material fordert die Sinne heraus. Die **Oberflächen** können gefühlt werden. Man sieht **Farben**. Die **Form** kann gesehen und ertastet werden. Festigkeit, Elastizität und Formbarkeit werden durch das Begreifen begreifbar. Das **Gewicht** wird durch den Muskeleinsatz erfahren (Eigenwahrnehmung). Nicht zuletzt kann man mit Material **Klänge** oder Geräusche erzeugen und somit den Hörsinn sensibilisieren.

Material bündelt die Aufmerksamkeit und fördert die **Konzentration**. Man achte darauf, nicht zu viele Materialien gleichzeitig anzubieten. Meist reicht es, ein einziges anzubieten.

Material lädt zum Experimentieren ein und fördert die **Kreativität**.

Besonders für Menschen, die sich im Umgang mit der eigenen Körperlichkeit schwertun, bietet der Bezug zu einem äußeren Gegenstand einen leichteren Zugang zu kreativem **körperlichem Ausdruck**. Über Material fällt es auch leichter mit den anderen Gruppenmitgliedern in **sozialem Kontakt** zu treten.

Beispiele für den Einsatz von Material:

Zeitungspapier: mit dem Blatt tanzen, es werfen und nachahmen, sich damit verkleiden, Geräusche damit erzeugen, ...

Becher: mit percussiven Klängen Rhythmen spielen, Becher weiterreichen, ...

Luftballons: den Flug von Ballons nachahmen, Ballons als Gruppe in der Luft halten, Ballons fallen lassen und den Vorgang bewundern, ...

6.2. Sprache und Stimme

Sprache und Stimme sind Mittel der Rhythmik, mit denen Kreativität, Wahrnehmung und Sozialverhalten gefördert werden können. Abseits dieser persönlichkeitsbildenden Ziele sind Sprache und Stimme als künstlerische und gestalterische Ausdrucksmittel hervorzuheben. Dazu gehören:

- Sprechstücke und Sprechkanons
- rhythmisches Sprechen, Sprechgesang, Rap
- Nonsensverse und Lautmalerei

Sprache und Rhythmus

Beispiele:

„HU-GA“ unterstützt die Erarbeitung von Beat-Backbeat, bzw. Beat-Offbeat

„Gän-se-blüm-chen“ strukturiert einen Vierertakt

„To-ma-ten-sa-lat“ lässt in einem 6/8 Takt die Betonung immer verschieben.

„Ku-ba/Ba-ku“ lässt die Betonung offen und Hörerin und Hörer legen sie durch ihre eigene Wahrnehmung fest.

Beatboxing

Percussionsprache (zum Beispiel Ta-ke-ti-na)

Sprachgestaltung

Sprechkanons sind eine interessante Form rhythmisierte Sprache zu performen.

„The Mysterious Ticking Noise“ ist ein Groove, der sich aus Namen von Figuren aus „Harry Potter“ zusammensetzt.

Rap ist die derzeit bekannteste Form des Sprechgesanges.

Singen

Lieder mit Gesten: „Stop the Train“, „Tschey tschey kule“

Kanons mit Bewegungen: „Ja-ja-ja“ (Bruder Jakob in Moll), „Was ist das Schönste hier“

Es ist sinnvoll, den eigenen persönlichen Tonumfang zu kennen. Mindestens eine Oktave hat jeder Mensch zur Verfügung.

Atmung und Sprechtechnik

Praktische Übungen:

„A-ha“ mit Armkreisen,

„Motorradfahren“ (Glissando mit Lippenflattern),

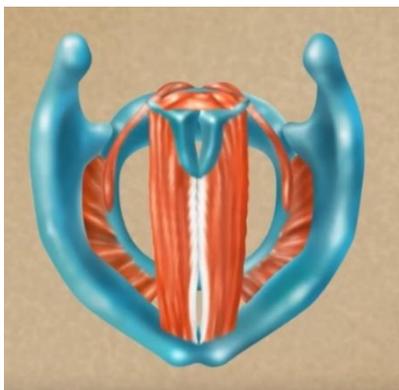
„p-t-k“ reflektorische Atmung (Zwerchfell),

Grimassenschneiden zur Artikulation,

Unterschied zwischen Zwerchfellatmung und Brustatmung beachten

Man kann die gestalterischen und technischen Übungen auch einsetzen, um verschiedene Wörter, die Kinder in der Schule lernen und zum schulischen Lehrstoff gehören, spielerisch zu üben und auch von möglichst vielen Aspekten her kennenlernen und sich damit auseinandersetzen. Beispiele: *endoplasmatisches Retikulum*, *Desoxyribonukleinsäure*, *Schisma*, *Distributivgesetz* oder *Menschenrechtskonvention*.

Anatomie: Stimmlippen

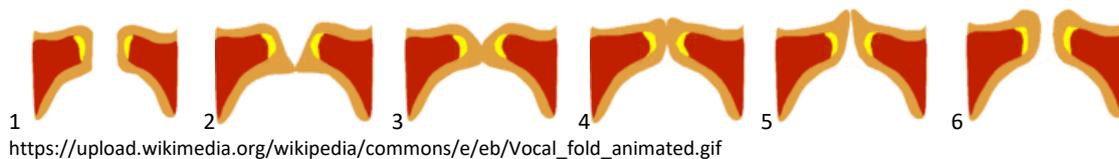


Hier in der Abbildung sind Schildknorpel Ringknorpel und die wichtigsten Muskeln des Kehlkopfes dargestellt. Ansicht von oben. Die Spitze des Schildknorpels, der bei Männern sichtbar ist (Adamsapfel), ist in der Darstellung unten. Die primäre Tonerzeugung erfolgt im Kehlkopf an den Stimmlippen (weiß dargestellt). Die Stimmbänder sind nur deren äußerer Teil.

Bathe Medical Media <https://youtu.be/b89RSYCaUBo>

Luft strömt durch den Kehlkopf. Wenn die Stimmlippen durch die Vokalmuskeln nahe genug zusammengebracht werden, beginnen

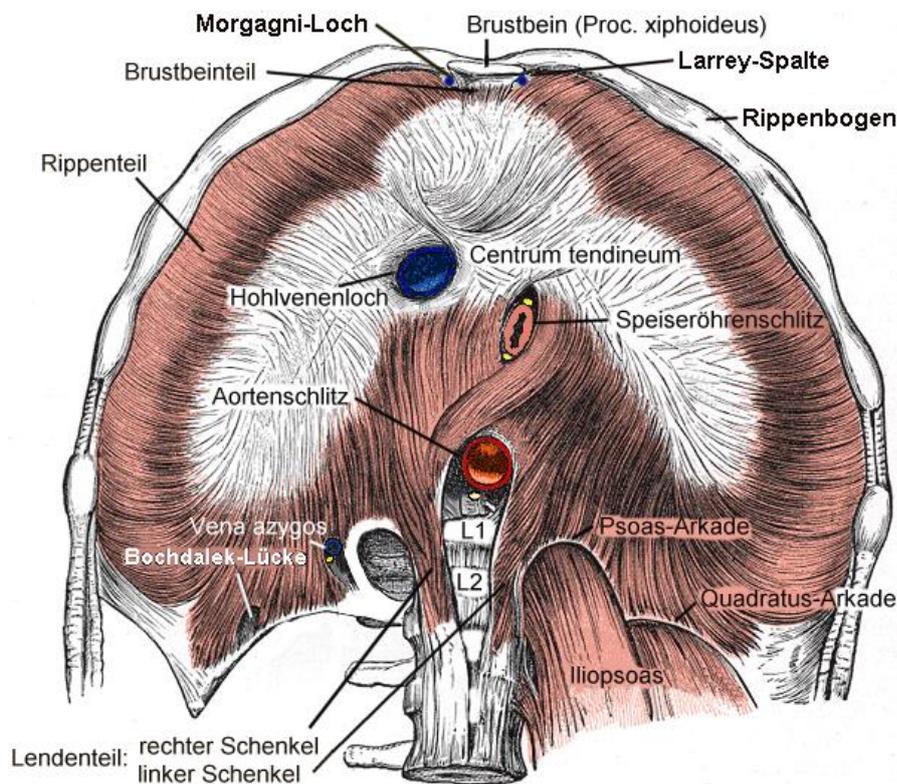
sie in Wellenbewegungen (siehe nachfolgende Abbildung) zu schwingen.



Von dieser Funktion her unterscheidet man Vollstimme und Randstimme. Wenn die Vollstimme eingesetzt wird, schließen die Stimmlippen auf ganzer Länge. Bei der Randstimme nur ein Teil am Rand. Diese Technik kommt beim Falsett, der sehr hohen Stimme zum Einsatz. Die Vollstimme bei kann in allen Lagen eingesetzt werden.

Ohne Resonanzraum könnte die Stimme nicht klingen, vergleichbar einer Gitarrensaite ohne Korpus. Deshalb unterscheidet man auch Kopf- und Bruststimme, je nach eingesetztem Resonanzbereich. Die Begriffe Kopf- und Bruststimme werden oft als Synonym für Voll- und Randstimme verwendet, obwohl es sich um verschiedene Kategorien handelt.

Anatomie: Zwerchfell



(<https://de.wikipedia.org/wiki/Zwerchfell#/media/Datei:Diaphragma.png>)

Das Zwerchfell oder Diaphragma (von griechisch „Trennwand“) ist eine Muskel-Sehnenplatte, die Den Brustraum vom Bauchraum trennt. Es spannt sich vom Brustbein über die Rippenbögen bis zu den Lendenwirbeln. Bei der Atmung spannt sich das Zwerchfell und zieht die Lungen nach unten, wodurch Luft eingesaugt wird. Durch dieses Anspannen wird auch der Bauchraum verkleinert, der aber nach vorne ausweicht und man von außen die Bewegung sehen kann. Deshalb wird die Zwerchfellatmung auch Bauchatmung genannt, obwohl Bauchmuskeln aktiv nicht beteiligt sind. Durch das Entspannen der Zwerchfellmuskulatur kann die Lunge, die sich elastisch von selber zusammenzieht, die Luft wieder abgeben – Es wird also ausgeatmet. Bei der Brustatmung übernimmt das Auseinanderziehen der Lungen der Brustkorb mit der Zwischenrippenmuskulatur. Bei aktiver, dynamischer Atmung, etwa bei sportlicher Betätigung, verwendet man eine Kombination von Brust- und Zwerchfellatmung.

7. Literaturtipps – Werke in der Schulbibliothek

Folgende Literatur empfehle ich bei der Suche nach praktischen Ideen und zur theoretischen Vertiefung. **Alle Werke stehen in der Bibliothek des Bisop** zur Verfügung. Die Signaturen beginnen meistens mit **MR** „Musik und Rhythmik“ und sind dort im Regal nach Autorennamen gereiht. Empfehlenswert ist es auch, im Regal „Theater und Dramapädagogik“ **THDP** oder „Spiele/Feste/Feiern“ **SFF** nach praktischen Übungen zu suchen. Alte Signaturen sind vollständig angegeben.

Praktisches

Boal, Augusto:

Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler.
Suhrkamp 2016 (1998)
THDP

Coblenzer, Horst / Muhar, Franz:

Atem und Stimme. Anleitung zum guten Sprechen.
ÖBV 1976
THDP

Danuser-Zogg, Elisabeth:

Die Welt be-greifen. Bewegungsarbeit und Rhythmik mit geistig behinderten Kindern.
St. Augustin: academia Richarz 2002
MR

Fluegelmann, A. / Tembeck, S.:

New Games – die Neuen Spiele
1979
SFF
Ein Klassiker für nicht-Wettkampf-orientierte, sogenannte kooperative Spiele.

Hirler, Sabine:

Mit Rhythmik durch die Jahreszeiten
Freiburg: Herder 2004
MR
Für Kindergartenkinder; kann aber auch für ältere Kinder Anregungen geben.

Sprachförderung durch Rhythmik und Musik
Freiburg: Herder 2009
MR

Hofer, Anton:

Volksmusik in Niederösterreich. Sprüche, Spiele und Lieder der Kinder.
Wien: Böhlau 2004
LEX/MR
riesige, wissenschaftlich fundierte Sammlung

Kreusch-Jacob, Dorothée:

Zauberwelt der Klänge. Klangmeditationen mit Naturton-Instrumenten.
Kösel 2002
MR

Kronfli, Josephine / Budde, Pit:

Karneval der Kulturen. Lateinamerika in Spielen, Liedern, Tänzen und Festen für Kinder.
Ökotoxia 2001

MR

Müller, Elmar:

Das TrommelErlebnisBuch für Kinder. Klanggeschichten und Rhythmusexperimente.
Don Bosco Medien 2003

MR

Theilen, Ulrike:

Mach Musik! Rhythmische und musikalische Angebote für Menschen mit schweren Behinderungen.
Reinhardt: München 2004

MR

Salmon, Shirley:

Hören, Spüren, Spielen. Musik und Bewegung mit Gehörlosen und schwerhörigen Kindern.
zeitpunkt musik 2006

MR

Widmer, Manuela:

Spring ins Spiel

Elementares Musiktheater mit schulischen und ausserschulischen Gruppen.
Ein Handbuch. (mit CD)
Boppard/Rhein: Fidula 2004

MR

Märchen als Theatergeschichten mit Noten und Arrangements.

Zimmermann, Jürgen:

Juba. Die Welt der Körperperkussion
Boppard/Rhein: Fidula 2000

MR

Sehr gutes Buch. Schon ein Klassiker mit einer breiten Übersicht über die verschiedensten Bodypercussion-Techniken mit ausführlichen Anleitungen.

Charivari. Trommeln aus der Provinz.
Boppard/Rhein: Fidula 2005

MR

Alles über das, was als STOMP bekannt ist und noch viel mehr. Ein sehr gutes Buch.

Praktisches und Theoretisches

Brunner, Reinhold:

Rhythmik mit Erwachsenen. Qualitative Untersuchung von Rhythmikunterricht an einer Bildungsanstalt für Sozialpädagogik.
Magisterarbeit. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien 2004

In der Bibliothek bei den Diplomarbeiten

Aktionsforschungsprojekt im BISOP als Magisterarbeit.

Flatischler, Reinhard:

Rhythmus als Weg
Synthesis 2009
MR

Haselbach, Barbara:

Improvisation, Tanz, Bewegung.
1976
MR
Ein Klassiker zum Thema Tanzimprovisation.

Haselbach, Barbara et al.:

Im Dialog. Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext. Orff Schulwerk Symposium 2006
Schott
MR

Niermann, Franz (Hg.):

Elementare musikalische Bildung. Grundfragen, Praxisreflexionen, Unterrichtsbeispiele.
Wien: Universal Edition 1997
MR

Stummer, Birgitta:

Rhythmisch-musikalische Erziehung. Bewegung erklingt – Musik bewegt.
Wien: Manz 2006
MR und Bücherlade
Das Schulbuch. Es existiert ein ganzer Satz von Exemplaren für eine Klasse.

Witoszynskij, Eleonore / Bankl, Irmgard / Mayr, Monika: Lebendiges Lernen durch Musik, Bewegung, Sprache

Wien: G & G Kinder- u. Jugendbuch 2009
MR
praktische Rhythmikthemen; hauptsächlich für Kinder.

Theoretisches und Weiterführendes

Altrichter, Herbert / Posch, Peter:

Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007
Signatur IV/3877
Methoden zur Unterrichtsevaluation und- forschung. Kein direkter Rhythmikbezug.

Bühler, Ariane / Thaler, Alice:

Selber denken macht klug. Rhythmik, ein gestalterisches Verfahren in der Heilpädagogik.
Edition SZH/SPC 2006
MR

Bünner, Gertraud:

Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung.
1979

MR

Historisches und Theoretisches.

Csikszentmihalyi, Mihaly:

Flow. Das Geheimnis des Glücks.
Klett-Cotta 2008¹⁴ (1990)

Signatur IV/3881

Der Erfinder des Begriffes „Flow“.

Gardner, Howard:

Abschied vom I.Q. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen.
Klett-Cotta 2002 (1999)

Signatur IV/3382

Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes.
Klett-Cotta 2002 (1999)

Signatur IV/3456

Krepcik, Barbara:

Rhythmus und Körper
Re Di Roma 2012

MR

Lobel, Thalma:

Du denkst nicht mit dem Kopf allein
C.H.Beck 2015

MR

Minimayr, Nina:

Wie Gehirn und Körper lernen
Re Di Roma 2012

MR

Ring, Reinhard/Steinmann, Brigitte:

Lexikon der Rhythmik.
Kassel: Bosse 1997

LEX/MR

Sacks, Oliver:

Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte.
rororo 1987

MR

Der Neurologe Oliver Sacks mit seinen faszinierenden und oft verstörenden Fallgeschichten, die tiefe Einsichten in unsere Wahrnehmung gewähren.

Der einarmige Pianist. Über Musik und das Gehirn.
Rowohlt 2008

MR

Kapitel, die besonders interessant für die Rhythmik sind: Kapitel 15 – 23 (Gedächtnis, Bewegung und Musik)

Spitzer, Manfred:

Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk.

Stuttgart: Schattauer 2014 (2002)

MR

Alles, was man aus neurologischer und physiologischer Sicht über die Musik und das Hören wissen kann.

Thadden, Elisabeth von:

Die berührungslose Gesellschaft

Campus 2018

MR