

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Institut für Musik- und Bewegungserziehung sowie Musiktherapie

Magisterarbeit aus dem Fach Musik- und Bewegungspädagogik „Rhythmik/Rhythmisch-musikalische Erziehung“

Betreuer: o.Univ.Prof. Ralph Illini

Reinhold Brunner

Rhythmik mit Erwachsenen

**Qualitative Untersuchung von
Rhythmikunterricht an einer Bildungsanstalt
für Sozialpädagogik**

Wien, Oktober 2004

Inhalt

1	Vorwort	2
2	Einleitung: Rhythmik und Aktionsforschung	5
3	Forschungsfragen	11
4	Methodologie	15
4.1	Action Research/Aktionsforschung	17
4.2	Grounded Theory	19
4.3	Gütekriterien qualitativer Forschung	20
4.4	Forschungsdesign	22
5	Projektverlauf	27
5.1	Das institutionelle Umfeld	28
5.2	Der vorangegangene Rhythmikunterricht	30
5.3	Interventionen im Unterricht	31
5.3.1	<i>Unterrichtsthema „Luftballons“</i>	33
5.3.2	<i>„Erinnerung“ an den vorangegangenen Rhythmikunterricht</i> ..	38
5.3.3	<i>Unterrichtsthema „Schlagwerk-Oktett“</i>	40
5.3.4	<i>„Der Kern der Rhythmik“</i>	42
6	Ergebnisse	43
6.1	Zitierschlüssel	43
6.2	Darstellung	44
6.2.1	<i>Materialstunde</i>	44
6.2.2	<i>Rhythmusarbeit</i>	50
6.2.3	<i>Erinnerung</i>	52
6.2.4	<i>Rhythmik ist</i>	59
6.3	Systematisierung	65
6.3.1	<i>Raum</i>	65
6.3.2	<i>Rhythmik – Persönlichkeit – Sozialpädagogik</i>	68
7	Diskussion der Ergebnisse	70
8	Zusammenfassung	75
9	Literaturverzeichnis	78
10	Anhang	81

1 Vorwort

Zu Beginn des Magisterstudiums war noch nicht klar, ob meine wissenschaftliche Abschlussarbeit eine Literatarbeit werden sollte oder eine empirische Untersuchung. Da ich seit vielen Jahren praktisch unterrichte und seit 1998 die Rhythmik an die Studierenden einer Bildungsanstalt für Sozialpädagogik weitergebe, wollte ich die Gelegenheit wahrnehmen meine Nähe zum Arbeitsfeld und den direkten Kontakt zu den Studierenden für eine empirische Untersuchung zu nützen. Doch schon bei der Findung eines geeigneten Themas stieß ich auf die Schwierigkeit, dass ich für eine klassisch empirische Studie eine relativ geringe Anzahl an Probanden zur Verfügung hätte und dass ich die Vielzahl an Störvariablen nicht genügend hätte eingrenzen können; genügend eingrenzen für mein naturwissenschaftliches Verständnis von empirischer Forschung. In der Arbeit mit Menschen kann man meinem Erachten nach sehr schwer die Interaktionen zwischen dem Versuchsleiter/der Versuchsleiterin und den Probanden, die notwendig sind, nicht vermeiden. So stieß ich angeregt und ermutigt von Franz RADITS auf die Aktionsforschung, die den Einfluss der Forscher/innen auf das Forschungsgeschehen bewusst einbezieht. Daraufhin arbeitete ich mich in die Grundlagen der qualitativen Sozialforschung ein und bekam auch die Gelegenheit in einem Seminar bei Johannes TSCHAPKA einige Methoden kennen zu lernen.

Viele Anregungen, was die Praxis der Rhythmik betrifft, verdanke ich meiner Kollegin Irmgard BANKL. Dafür und auch für ihr immer offenes Ohr, wenn ich meine Gedankengänge in einem Gespräch ordnen wollte, möchte ich mich hier herzlich bedanken. Bedanken möchte ich mich auch bei all meinen Rhythmik-Kolleginnen und Kollegen. Die interessanten Fachgespräche mit ihnen waren und sind für mich immer anregend, wichtig und eine Inspirationsquelle. Der wärmste Dank gebührt meiner Familie. Meine Frau und meine Kinder gingen mit mir diesen Weg und mussten auf so manche äußere und innere Anwesenheit von mir verzichten.

Nicht zuletzt gilt der besondere Dank meinen Studierenden, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Forschungsprojekt, das erst durch ihre Bereit-

schaft und Mitarbeit durchgeführt werden konnte. Die gewonnenen Daten sind ihr Eigentum und wurden mir von ihnen für die vorliegende Arbeit zur Verfügung gestellt.

Die Studierenden werden in vorliegender Arbeit als Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezeichnet, um ihre Rolle als Teilnehmende am Unterricht und an der Aktionsforschung deutlich zu machen. Mehrere Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden in der Mehrzahl, wenn es sich nicht definitiv um weibliche oder männliche Personengruppe handelt als Teilnehmer/innen bezeichnet. Um einen gewissen Sprachfluss zu gewährleisten und mich dennoch um geschlechtergerechtes Formulieren zu bemühen, habe ich bei der Benennung einer/eines unbestimmten Teilnehmerin/Teilnehmers die weibliche Form *Teilnehmerin* gewählt und meine damit auch den männlichen *Teilnehmer*. Häufig findet sich in umgekehrter Weise in der Einleitung von Texten eine allgemeine Deklaration, dass mit der männlichen Form auch die weibliche mit gemeint sei. Dies ist nicht im Sinne des geschlechtergerechten Formulierens (vgl. WETSCHANOW 2002). Meines Erachtens handelt es sich in solchen Fällen um „tokenism“. Dieser Begriff ist nur in seiner englischen Form zu finden und könnte auf Deutsch „Tokenismus“ heißen. Er wird in der Sozialforschung verwendet, wenn es in einer ungerechten, gesellschaftlich etablierten Situation wie zum Beispiel Rassendiskriminierung zu Lösungsstrategien kommt, die die Ungerechtigkeit nur scheinbar mindern. „tokenism: actions which are the result of pretending to give advantage to those groups in society who are often treated unfairly, in order to give the appearance of fairness“ (The freesearch online British English dictionary, <http://www.freesearch.co.uk/dictionary/tokenism> [HTML-Dokument], 2004) Da sowohl in der Rhythmik wie in der Sozialpädagogik großteils Frauen beschäftigt sind, scheint es mir angebracht ein wenig ausführlicher auf den Sprachgebrauch einzugehen. Als männlicher Rhythmiklehrer bin ich meistens in einer Minderheit von unter zehn Prozent gegenüber der Mehrheit von Rhythmiklehrerinnen und –studentinnen. Nicht zuletzt aus diesem Grund bin ich, was das geschlechtergerechte Formulieren betrifft, sensibilisiert. In meinem Unterricht achte ich bei der Formulierung der Aufgaben sehr darauf, die spezifischen Regeln einzuhalten. Ich vermeide also Anweisungen

wie „Jeder sucht sich einen Partner!“ und suche nach Möglichkeiten die Teilnehmer/innen als *Personen* zu benennen oder, wenn es nicht anders geht, dezidiert von *jeder* und *jedem* zu sprechen. Allerdings mache ich laufend die Erfahrung, dass viele meiner Schülerinnen, Studierenden und Kolleginnen wenig sprachliche Sensibilität entwickelt haben. So bezeichnen sich viele Fachkolleginnen selbst in der männlichen Form als Rhythmiker. Es wird also noch eine Zeit dauern, bis es nicht mehr zu Situationen kommt, wie ich sie erlebt habe und hier eine paradigmatisch wiedergeben möchte: Als männlicher Rhythmiklehrer unter einer Überzahl von weiblichen Kolleginnen habe ich von uns allen als „wir Rhythmiklehrerinnen“ gesprochen und prompt ein allgemeines Lachen ob meines „Fehlers“ geerntet, wobei den meisten meiner Kolleginnen nichts daran auffällt, wenn sie in der männlichen Form als „Rhythmiker“ angesprochen werden.

In Ablaufprotokollen und Übungsbeschreibungen mache ich von der üblichen Praxis gebrauch „Teilnehmer/innen“ mit TN abzukürzen. Zitate von Texten der Teilnehmer/innen, die aus dem Forschungsprojekt stammen, sind mit *Name/Code* kodiert. Die Aufschlüsselung findet sich im Kapitel 6.1 Zitierschlüssel auf Seite 43. Alle Fotos sind während einer Unterrichtseinheit von mir selber aufgenommen worden.

In allgemeinen Übungsbeschreibungen, Unterrichtssituationen oder Forschungsaktionen bezeichne ich mich als Leiter/in, um meine Rolle im Rhythmikunterricht zu verdeutlichen und um von den üblichen Vorstellungen von Lehrer/in oder Forscher/in zu einem anderen Verständnis hinzuführen.

2 Einleitung: Rhythmik und Aktionsforschung

Wenn es um die Untersuchung von Unterrichtsprozessen oder um die berufspolitische Positionierungen der Rhythmik geht, halte ich qualitative Sozialforschung für ein angemessenes Instrument. In meiner Arbeit wählte ich den Forschungsansatz der Aktionsforschung. Gerade für Rhythmiker/innen ist es wichtig, dass sie den Wert ihrer Arbeit erkennen und in ihrem Berufsfeld vertreten können. Durch die große Bandbreite der Ausbildung besitzen sie eine Reihe von Qualifikationen, die sie mit großer Flexibilität und Improvisationsvermögen ausstatten. Nur sollte die Fähigkeit in verschiedensten Situationen auch unter ungünstigen Bedingungen arbeiten zu können nicht dazu führen, dass gesagt wird, der oder die habe keine Ansprüche und brauche also keine besseren Arbeitsbedingungen. Wenn es also Möglichkeiten gibt, den Wert der Rhythmisch-musikalischen Arbeit und den Selbstwert der Rhythmiker/innen entsprechend zu steigern, sollten sie genützt werden. Eine Möglichkeit dafür bietet die Aktionsforschung. Ihr Konzept „zielt darauf, das pädagogische Wissen einzelner LehrerInnen aus seiner privatistischen Isolation zu befreien. Aktionsforschung regt die PraktikerInnen an, die bei der Erforschung der eigenen schulischen Praxis gewonnen Erfahrungen [...] zu formulieren, zu veröffentlichen und einer kollegialen Diskussion auszusetzen.“ (ALTRICHTER/POSCH 1998, S. 19) Die abschließende Darstellung und Kommunikation der Erfahrungen und Ergebnisse eines Aktionsforschungsprozesses hat eine Reihe von sinnvollen Wirkungen:

- a) Sie schützt Lehrerwissen vor dem Vergessenwerden.
- b) Sie erhöht die Qualität der Reflexion über die Praxis.
- c) Sie macht die eigene Position klar und ermöglicht begründete bildungspolitische Einflussnahme.
- d) Sie ist ein notwendiges Merkmal professioneller beruflicher Tätigkeit.
- e) Sie ermöglicht eine aktivere Rolle der Berufsgruppe bei der Heranbildung beruflichen Nachwuchses.
- f) Sie stärkt das berufliche Selbstbewusstsein.
- g) Sie verbessert das gesellschaftliche Ansehen des Lehrberufs.
- h) Sie erweitert die berufliche Autonomie. (vgl. ebd., S. 246 - 250)

Ich gehe davon aus, dass die Rhythmik ein greifbares Modell für die Aktionsforschung liefern kann. Rhythmiker/innen könnten die Methoden der Aktionsforschung befruchten und umgekehrt mit Hilfe dieser Methoden die eigene Tätigkeit professionell weiterentwickeln. Der als Aktionsforscher im pädagogischen Bereich tätige Johannes TSCHAPKA (2002, S. 73) berichtet von dem Erstaunen, das die Einführung von unkonventionellen wissenschaftlichen Methoden bei Lehrer/innen hervorgerufen hatte. Ziel war es einen „Stadtplan der Emotionen“ der spanischen Stadt Segovia zu erstellen. Die Schüler/innen sollten sich mit Zeichnungen, Fotos und Haikus, der japanischen Gedichtform, ihrer Stadt bemächtigen. Die Lehrer/innen hatten jedoch einen wissenschaftlichen Vortrag über Stadtökologie erwartet. Diesen außergewöhnlichen Zugang ist man in der Wissenschaft nicht gewöhnt. In der Rhythmik gehört der Umgang mit ungewöhnlichen und kreativen Methoden zum Alltag. Das Ungewöhnliche in der Rhythmik wäre die wissenschaftliche Behandlung dieser kreativen Gestaltungsprozesse. Aktionsforschung ist ein gutes Arbeitsmittel, um im Arbeitsbereich Rhythmik, der durch praktisches Arbeiten geprägt ist, wissenschaftlich zu arbeiten.

Übereinstimmend mit Gudrun SCHAEFER sehe ich Rhythmikunterricht als Prozess, der von der Interaktion zwischen den Agierenden getragen wird. „Die Unterrichtsgruppe (Schüler und Lehrer bzw. Studenten und Dozent) ist Bedingung und Gegebenheit des unterrichtlichen Handelns. Ihre Mitglieder interagieren nicht lediglich notwendigerweise zur Aufrechterhaltung der im Unterricht üblichen Kommunikation, sondern sie treten durch Interaktionen miteinander in Beziehung zum Zweck der Ausgestaltung spezifischer Lehr-Lernprozesse.“ (SCHAEFER 1992, S. 123) Meine Aufmerksamkeit gilt den Regelprozessen, die den Ablauf des Unterrichts von der kleinsten Übung bis zum Jahresplan hin steuern:

(1) Einfluss auf das Geschehen während einer Aktion:

Ausgehend von einer Aufgabenstellung folgen Aktionen, die fallweise je nach Verlauf Steuerungen, Hilfen oder Hinweise verlangen.

(2) Einfluss auf das Geschehen während einer Unterrichtseinheit:

Der Verlauf der bisherigen Aufgaben beeinflusst die Art der neuen Aufgabenstellung oder ändert den Ablauf völlig.

(3) Einfluss auf das Geschehen während eines längeren Zeitraums über mehrere Unterrichtseinheiten:

Auch der Verlauf der großen Entwicklung wird reflektiert und lässt neue oder geänderte Planungen entstehen.

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. Diese Art des offenen Unterrichts wird von SCHAEFER als didaktisches Prinzip für die unterrichtliche Planung und Gestaltung dargelegt (vgl. ebd., S. 204f). Für den in Punkt (2) beschriebenen Fall schlägt SCHAEFER eine unterrichtliche Verlaufsstruktur vor, und stellt die Prozesse in einem Schema detailliert darstellt (ebd., S. 209 – 210). Auch die Aktionsforschung arbeitet mit Zyklen von Aktion und Reflexion. „Aktionsforschung bietet PraktikerInnen theoretische und methodische Hilfen, damit solche Reflexion-Aktions-Kreisläufe, die auch im Alltag 'natürlich' ablaufen [...], zu wichtigen Fragen des Berufes systematischer, reflexiver und auf einer besseren Informationsbasis erfolgen können.“ (ALTRICHTER/POSCH 1998, S. 16) Langfristigere Zyklen laufen nach oben in einer Spirale von Aktion – Beobachtung – praktische Theorie – Aktionsideen – Aktion – Beobachtung – und so weiter. Während eines Zyklus lassen sich Gestaltung und Ablauf des nachfolgenden gar nicht oder nur genau abschätzen. Das verlangt eine Offenheit in der Forschung. Es muss möglich sein auf geänderte Bedingungen oder unerwartete Entwicklungen angemessen zu reagieren und diese sogar kreativ zugunsten des Forschungsfortschritts zu nützen.

Wenn mich Schüler/innen oder Studierende fragen, ob man gewisse Übungen mit einer bestimmten Altersgruppe von Kindern machen könne, muss ich mit einer Reihe von Gegenfragen antworten. Wie groß ist die Gruppe? In welcher Institution wird unterrichtet? Wie homogen oder inhomogen ist die Gruppe? Findet der Unterricht vormittags oder nachmittags statt? und so

weiter. Das heißt, um eine brauchbare, gültige Aussage zu machen, wird die allgemeine Frage immer weiter spezifiziert. Ähnlich verhält es sich mit wissenschaftlichen Aussagen. Sucht man statistisch relevante Aussagen, braucht man dementsprechend große Quantitäten zur Untersuchung, was natürlich wieder auf Kosten der Tiefe geht. Qualitative Forschung wird dem Anspruch von Tiefe und Differenzierung gerecht. Alle Annahmen werden mit eingearbeitet. Es wird nicht versucht eine Situation herzustellen, die einem Labor möglichst nahe kommt, wo isolierte Phänomene beobachtet werden. Die Einflussfaktoren werden in der klassischen Empirie als Störvariablen bezeichnet und stören vor allem die Validität der Ergebnisse. Auch die Objektivität ist gefährdet. Michael TRIMMEL empfiehlt zur Maximierung der Durchführungsobjektivität eine schriftliche Festlegung der Instruktion und eine standardisierte Untersuchungssituation, und meint, eine „minimale Kommunikation“ zwischen Probanden und Untersucher könne „natürlich nur insofern dienlich sein, als damit nicht eine für den Pbn [Probanden] ‚übertrieben künstliche Situation‘ entsteht.“ (TRIMMEL 1997, S. 84) Es stellt sich die Frage, welche Aussagen über welche Wirklichkeiten hier zu erwarten sind.

In der Arbeit mit Menschen und der Untersuchung ihres Verhaltens oder Erlebens ist es meines Erachtens schwierig auf diese Weise Aussagen zu gewinnen, die einen sinnvollen Erkenntnisgewinn darstellen. Es ist vielmehr nahe liegend, dass man den Einfluss, den Beobachter/innen auf die untersuchten Situationen nehmen, mit einarbeitet, dokumentiert und Teil des Forschungsprozesses werden lässt, wie es bei der Aktionsforschung der Fall ist. Diese macht es sich darüber hinaus zum Ziel, mit ihren beeinflussenden Aktionen das Feld selber zu verändern und weiter zu entwickeln (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1998, S. 103). In der Aktionsforschung werden die Beforschten zu (von der Forschung) Betroffenen (vgl. ebd., S. 109). Die Forschenden versuchen nicht mehr von außen eine Ist-Situation möglichst ohne sie zu beeinflussen zu untersuchen, sondern begeben sich direkt in das Feld als aktiv Beteiligte, wohl wissend, dass die Untersuchung das Feld verändert. Diese Veränderung durch die Handlungen (Aktionen) ist beabsich-

tigt. Die Praxis soll weiterentwickelt werden, und die beteiligten Personen reflektieren den Prozess und gewinnen Erkenntnisse, lernen also.

Sich selbst zu exponieren braucht Mut. Es braucht Mut vom Forscher, so wie es auch Mut von den Teilnehmer/innen, den vom Forschungsprojekt Betroffenen, braucht (vgl. TSCHAPKA 2002, S. 56). Nachdem ich das Forschungsprojekt entworfen hatte, wurde mir klar, dass ich damit Teile meiner eigenen Unterrichtspraxis öffentlich machen und allgemeiner kritischer Betrachtung aussetzen würde. Nach gründlicher Überlegung wollte ich dennoch den Schritt wagen. Was wäre ein allen Beteiligten verpflichtetes Forschungsprojekt, wenn ich als Leiter/in kein Risiko zu tragen hätte und nur die „Beforschten“ etwas von sich hergeben sollten?

Die vorliegende Fallstudie wurde mit Methoden der qualitativen Sozialforschung durchgeführt. Die untersuchte Situation, der Fall, ist der von mir selbst geleitete Rhythmikunterricht an einer Bildungsanstalt für Sozialpädagogik.

Bemerkung zu Quellen aus dem Internet:

Um möglichst neue Beiträge zu einem Diskurs schnell sammeln zu können und auch möglichst breite und effektive Recherche durchführen zu können, erscheint es durchaus sinnvoll Textquellen aus dem Internet in eine wissenschaftliche Arbeit einzubeziehen. In Publikationen finden sich immer häufiger Quellenangaben, die auf das Internet verweisen. Das ist aus folgenden drei Gründen nicht unproblematisch:

1. Die Quellenangabe erfolgt mithilfe eines **URL** (=Uniform Resource Locator; zum Beispiel <http://www.rhythmik.at/profil.html>), der gemeinhin als „Internetadresse“ bezeichnet wird. Da Webseiten häufig in ihrer Struktur umgestellt werden, oder auch die Domain (Teil des URL) wechseln, sind solche URLs von kürzer oder länger dauernder Gültigkeit. Jedenfalls gibt es keine Möglichkeit anzugeben, wie lange Internetadressen gültig ein werden, also wie lange man die Quelle unter einer angegebenen Adresse auch abrufen kann. Serverrechner und auf ihnen gespeicherte Dateien haben eine weit- aus geringere Trägheit als Bibliotheken und in ihnen gelagerte Bücher. Es gibt allerdings Bestrebungen auch Online-Inhalte in großen Webarchiven zu

Archivieren. Zudem kommt noch, dass viele Webseiten spezielle Skripte oder andere Möglichkeiten zur Navigation verwenden, sodass man nicht direkt auf eine Seite zugreifen kann, sondern sich erst durch eine Reihe von Links klicken muss.

2. Nicht nur Ort und Struktur von Webseiten können sich ändern, sondern auch Texte und Inhalte können jederzeit, ohne dass Hinweise gegeben werden, geändert werden. Im Vergleich zu Druckwerken gilt wieder: Änderungen in einem Buch lassen sich nur sehr aufwendig, zum Beispiel in nachfolgenden Auflagen, verändern.

3. Man kann davon ausgehen, dass hinter Internetveröffentlichungen kein Verlag beziehungsweise Lektorat steht. Obwohl Autoren für die Darstellung rechtswidriger Inhalte im Internet juristisch belangt werden können, muss nicht notwendigerweise eine Institution hinter einer Internetpublikation stehen. Dadurch könnte die Einordnung eines Textes in einen Kontext schwer fallen.

Um diese Probleme etwas abzufangen, schlage ich eine Darstellungsweise vor, die ich auch in vorliegender Arbeit angewandt habe:

Jede Quellenangabe, die sich auf das Internet bezieht, sollte das Datum tragen, an dem die Seite zuletzt aufgerufen, beziehungsweise der Inhalt zuletzt überprüft wurde. Es soll auch eine übergeordnete Seite, wenn aus dem URL nicht ersichtlich, angegeben werden, von der aus man durch Verfolgen von Links wieder zur Seite gelangen kann. Das erleichtert das Auffinden, falls die Struktur geändert worden ist und hilft bei der Einordnung in einen Kontext. Webseiten, die unter einer Institution oder in direkten größeren Zusammenhängen stehen, sind solchen mit geringerer Einbindung vorzuziehen.

3 Forschungsfragen

Die Rhythmik steht und stand immer schon unter mehr oder weniger großem Druck vor der Gesellschaft ihr Dasein zu rechtfertigen, beziehungsweise darzulegen weshalb ihre Arbeit gesellschaftlich sinnvoll und wertvoll ist. Öffentliche Institutionen wie Hochschulen und Universitäten für Musik bieten Ausbildungsplätze an und öffentliche oder private Schulen, Kindergärten, Musikschulen oder therapeutische Einrichtungen nützen die Arbeit von Rhythmiker/innen. Besonders für die pädagogischen und therapeutischen Bereiche ist die Frage nach empirisch nachweisbaren Wirkungen von Rhythmikunterricht auf die Teilnehmer/innen von Interesse. Das, was Rhythmiker/innen aus ihrer Praxis wissen, ist in empirischen Studien auch nachweisbar.

Die Sozialpädagogin Eva Roswitha STABE (STABE 1996) hat eine empirische Untersuchung über die Rhythmik im Elementar-, Primär- und Sonderschulbereich durchgeführt. Sie weist darin nach, dass durch Rhythmik geförderte geistigbehinderte Schüler signifikant höhere Lerngewinne als Schüler der Vergleichsgruppe aufweisen (vgl. STABE 1996, S. 208). STABE stellt ein von ihr entwickeltes Erklärungsmodell für diesen eindeutig nachweisbaren Effekt vor. Ich halte dieses Modell für durchaus nachvollziehbar und sehe keinen direkten Widerspruch zu meiner eigenen Unterrichtspraxis. Dem Modell könnte aber aus wissenschaftlicher Sicht an Fundierung nachgeholfen werden. Als Quelle für ihr Erklärungsmodell gibt sie persönliche Rhythmik-Erfahrungen und daraus gewonnene Erkenntnisse, die Rhythmiktheorie und langjährige Überlegungen an. (vgl. ebd., S. 212) Solche Voraussetzungen würden eine günstige Ausgangslage für eine qualitative Forschung bieten, um mit theoriegenerierenden Methoden wissenschaftlich begründet und nachvollziehbar ein solches Modell zu entwickeln. Dann müsste man sich nicht auf Aussagen wie die folgenden stützen: „Ein einzelner Einflußfaktor, wie zum Beispiel ‚Musik‘, kann eigentlich mit einer an Sicherheit grenzenden Wahrscheinlichkeit nicht als einziger Grund für derartige Auswirkungen gewertet werden. Denn nicht alle Schüler, die Rhythmikstunden erleben, werden von der Musik allein intensiv und nachhaltig angesprochen und

beeinflusst. Dagegen betonen die Lehrenden immer wieder, daß mehrere Gründe [...] den Ausschlag für die positiven Lernprozesse geben müssen.“ (ebd., S. 212) Hier fällt auch schon ein Stichwort für den Einsatz von Aktionsforschung: die Beteiligung aller, in diesem Falle der Lehrenden, am Forschungsprozess.

Erwachsene, die Rhythmik lernen, um sie in irgendeiner Form weiterzugeben, sind Studierende der Rhythmik, Kindergärtner/innen, Lehrer/innen, Sozialpädagoge/innen oder in anderen sozialen oder therapeutischen Berufen Tätige. Der deutsche Bundesverband Rhythmische Erziehung (BRE) hat in seinem groß angelegten Projekt "Rhythmik im sozialen Kontext" (Risk) in den Jahren 2001 und 2002 Bedeutung und Wirkung der Rhythmik in der Schule, in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit und in der Gerontagogik untersucht. (vgl. BRE <http://bkj10.bkj-remscheid.de/risk.shtml>). Ein Teil der Studie beschäftigt sich mit der Fortbildung für Lehrkräfte an Grund-, Haupt- und Sonderschulen in Rhythmisch-musikalischer Erziehung. Als Anforderung an Lehrerfortbildungen wird dort deutlich, „dass im Hinblick auf die anzustrebende Kompetenzerweiterung von pädagogischen Fachkräften eine Ausgewogenheit zwischen der Vermittlung methodisch-instrumenteller Fertigkeiten zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Stärkung sogenannter ‚softskills‘ - also der Förderung von Schlüsselkompetenzen - bei den Teilnehmenden selbst zur Stärkung ihrer Authentizität als wichtig erachtet wird.“ (KREUTZKAM/LIEBALD 2003, S. 93) In meinem Rhythmikunterricht, den ich in der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik gebe, und der den Rahmen zu vorliegender Studie bildet, stehen zuerst die Inhalte für die Studierenden selbst im Vordergrund und erst danach die Weitergabe an die Klientinnen und Klienten; aus eben den Gründen der Authentizität. In diesem Falle handelt es sich also primär um Rhythmik für Erwachsene und erst nach der Eigenerfahrung um Ausbildung zur Weitergabe. Rhythmikunterricht für Erwachsene, die nicht im weitesten Sinne als Multiplikatoren für Rhythmik wirken, ist kaum empirisch untersucht worden.

Um die Rhythmik nicht immer als Instrument für andere Bereiche einsetzen zu müssen und somit abhängig von fachfremden Feldern zu sein, ist es

notwendig, auch von innen heraus zu untersuchen, was sie kann, wie sie es kann und was sie bewirkt. Ein künstlerisch-pädagogischer Ansatz der Rhythmik, der spezielle Möglichkeiten für Musiker/innen oder Tänzer/innen bereitstellt, wäre durchaus auch untersuchenswert.

Während der Literatursuche begegnete mir in verschiedenen Verzeichnissen im Internet folgende Dissertation: „ALPERSON, Ruth: *A Qualitative Study of Dalcroze Eurhythmics Classes for Adults*, New York University 1994“. Meinen Nachforschungen zufolge existiert in Europa davon nur ein Exemplar, und zwar auf Mikrofilm im Westschweizer Bibliotheksverbund. Bedauerlicherweise wurde dieser von Genf nicht nach Wien ferngeliehen. So musste ich leider auf die Einarbeitung möglicherweise relevanter und interessanter Inhalte aus dieser Studie in vorliegender Arbeit verzichten.

Forschung heißt Fragen stellen. Ein wirklich kreativer Forscher *muss* fragen stellen; und zwar mehr Fragen als er je hoffen kann beantworten zu können. Dieses Fragen ist im Entwickeln von Kategorien, dem Finden von Zusammenhängen und den daraus möglicherweise entstehenden Theorien von entscheidender Bedeutung. „Kreativität manifestiert sich in der Fähigkeit des Forschers, Kategorien treffend zu bezeichnen, seine Gedanken schweifen zu lassen, freie Assoziationen zu bilden, die für das Stellen anregender Fragen notwendig sind, und Vergleiche anzustellen, die zu neuen Entdeckungen führen.“ (STRAUSS/CORBIN 1996, S. 12). Nach den grundlegenden Forschungsfragen, von denen die Methodenauswahl geleitet ist, folgen die Fragen an die Daten. „Diese grundlegenden Fragen lauten **Wer? Wann? Was? Wie? Wieviel?** und **Warum?**“ [Fettdruck original] (ebd., S. 58)

Als Rhythmiklehrer beobachte ich mit Interesse, Wachsamkeit und Präsenz ständig das Geschehen in meinen Stunden (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1998, S. 116). Die dynamische Qualität des Unterrichts lässt sich deutlich erspüren. Das bedeutet, dass ich ein Gefühl dafür entwickelt habe, ob eine Stunde gut läuft oder ob ein Thema greift. Wie aber wirken sich die Aufgabenstellungen konkret auf die Teilnehmer/innen aus? Welchen Reim machen sie sich auf das, was in den Rhythmikstunden geschieht? Welche Begriffe finden die Teilnehmer/innen für das Erfahrene, das Erlebte? Rhythmik findet im Tun

und Spüren statt und soll auch Bewusstsein darüber schaffen. „Erleben – Erkennen – Benennen“ ist ein von Mimi SCHEIBLAUER so bezeichneter Prozess der Bewusstwerdung (vgl. BÜHLER/THALER 2001, S. 43). Diese Fragen haben also durchaus innerfachliche Relevanz.

Welches „Bild von der Rhythmik“ (Gudrun/G)¹ machen sich die Teilnehmer/innen? Interessant ist auch ein differenzierteres Bild von dem zu bekommen, was sich in den Teilnehmer/innen tut und mit welchen Begriffen sie darüber kommunizieren. Das heißt, welche persönlichen Konzepte haben sie und wie verändern sie sich im Laufe des Ausbildungsprozesses? Auch aus berufspolitischer Sicht ist es von Interesse zu erfahren, mit welchem Bild, mit welchen Begriffen und mit welcher Bewertung die Teilnehmer/innen nach Beendigung der sozialpädagogischen Ausbildung von der Rhythmik sprechen werden. Als Lehrer/in kann ich während des Rhythmikunterrichts nicht alle Details erfassen; außerdem läuft dort die Wahrnehmung vorwiegend auf nonverbaler Ebene. Es bedarf also einer Reihe von Methoden, die über die im pädagogischen Alltag stattfindende Reflexion hinausgehen, um fundierte Aussagen treffen zu können. Begriffsbildungen werden natürlich von der im Unterricht verwendeten Sprache geprägt, also der Sprache, die ich als Leiter/in verwende, die wiederum je nach Unterrichtsstil mehr oder weniger vom fachlichen Umfeld geprägt ist.

Welche Möglichkeiten der Weiterentwicklung von Theorie und Unterrichtspraxis der Rhythmik bieten sich? Im Sinne einer professionellen Unterrichtsentwicklung sollen Wege gefunden werden, Praxis und Theorie zu verbinden und für eine Bereicherung des Fachbereichs der Rhythmik wie auch der Sozialpädagogik zu nutzen.

¹ Wie die Quellenangaben von Zitaten aus der Untersuchung zu verstehen sind, wird im Kapitel 6.1 Zitierschlüssel (S. 43) erklärt.

4 Methodologie

„*Methodologie* im wissenschaftlichen Sinn meint die Beschäftigung mit Problemen und Möglichkeiten von verschiedenen Zugangsweisen oder Wegen, um Wissen über den *Objektbereich* einer wissenschaftlichen Disziplin zu gewinnen.“ [Kursivdruck original] (STIGLER 2001, S. 1)

Wie kommt man zu einer Hypothese? Suchen Forscher/innen gezielt danach? Tauchen Hypothesen einfach auf? Der Weg zur Hypothese ist in den meisten Fällen ein unklarer, geleitet durch Erfahrungen in einem bestimmten Bereich und durch ein Gefühl für Zusammenhänge. Danach wird versucht eine aufgestellte Behauptung mit verschiedenen Methoden in ihrem Wahrheitsgehalt zu bestätigen oder zu widerlegen. Der Prozess der Hypothesenfindung als wissenschaftlicher Prozess wird dabei ausgespart. Die Methoden der qualitativen Forschung ermöglichen eine gezielte und in empirischen Daten begründete Generierung von Hypothesen oder in weiterer Folge von Theorien. Besonders für Praktiker, die einen tiefen Einblick in ihr Arbeitsfeld haben und auf große Erfahrung zurückgreifen können, bieten die Methoden der qualitativen Sozialforschung Möglichkeiten, ihre durch Intuition gewonnenen Erkenntnisse einer Überprüfung zu unterziehen. Damit gibt es auch die Möglichkeit, dass sich vermeintliche Wahrheiten als Irrtümer herausstellen und sich damit die Sichtweise ändert. Wenn die vorher vermuteten Wahrheiten aber begründet bestätigt werden, erhalten Praktiker/innen kommunizierbare Bestätigungen. In beiden Fällen erweitert sich das Wissen über den Arbeitsbereich. Für die Lehreraktionsforschung werden in diesem Zusammenhang vier Zielbereiche definiert:

- *die Weiterentwicklung der untersuchten Situation (Praxis)* im Sinne aller von ihr Betroffenen,
- *die Weiterentwicklung des Wissens der am Forschungsprozeß Beteiligten* über die untersuchte Situation,
- *die Weiterentwicklung des professionellen Wissens der Lehrerschaft* und
- *die Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschung*
[Kursivdruck original] (Altrichter/Posch 1998, S. 103)

Der wissenschaftstheoretische Diskurs über qualitative im Kontrast zur quantitativen Forschung wird seit längerer Zeit mehr oder weniger intensiv

geführt. Vor allem die Vertreter/innen der qualitativen Sozialforschung müssen ihre Arbeit gegenüber der viel besser etablierten quantitativen immer wieder verteidigen. Deshalb definiert sich qualitative Forschung oft über die Abgrenzung zur quantitativen. Dabei geht es meines Erachtens gar nicht um das Beharren auf dem einzig wahren Weg zur Wahrheit, sondern um den angemessenen Einsatz der Mittel, wie Erkenntnisse gewonnen werden und welche Wirklichkeiten diese Erkenntnisse dann repräsentieren. Es handelt sich also um erkenntnistheoretische Positionen. Heinz MOSER (2003, S. 29f) stellt zwei unterschiedliche Sichtweisen von *Realität* vor. Die *positivistische Auffassung* geht davon aus, dass die Welt eine einzige Realität besitzt, die durch Beobachtung von außen als solche objektiv beschrieben und erkannt werden kann. Oft steckt diese Sichtweise hinter einem quantitativen Forschungsansatz. Ein *systemischer Ansatz* geht von der Welt „als Konglomerat von Wahrnehmungskonstrukten“ aus, „welche zwischen der Realität «an sich» und unserer Wahrnehmung vermitteln.“ (ebd., S. 30) Die Sicht auf die Welt ist hier immer von der Position der Beobachterin also von der Perspektive abhängig, und Erklärungen haben nur innerhalb eines bestimmten Kontextes und einer bestimmten Zeit Gültigkeit. Für Forschung, die sich diesem systemischen Ansatz verpflichtet, ergeben sich bei MOSER die Prinzipien, dass die Position der Forschenden innerhalb des Forschungsprozesses immer mitzureflektieren ist, dass durch verschiedene Perspektiven Einblick in eine vernetzte Realität gewonnen werden kann und dass Verallgemeinerungen vorsichtig vorzunehmen sind, weil die Erkenntnisse immer auf zeitliche und räumliche Kontexte bezogen sind. (ebd., S. 33) Das heißt nicht, dass nur qualitative Forschung diesem Ansatz gerecht werden kann. Qualitative und quantitative Forschung können einander durchaus ergänzen. Marie JAHODA spricht in Zusammenhang mit ihrer legendären Studie über „Die Arbeitslosen von Marienthal“ von der wesentlichen Aufgabe der qualitativen Forschung, in der das *Wie* des Erlebens zählt, einen Einblick in die Komplexität des gesellschaftlichen Lebens zu geben. Dem kann ein quantitativer Ansatz, bei dem das *Wieviel* auf Kosten des *Wie* präzise Antworten gibt, nicht gerecht werden. „Solange beide Methoden einander ergänzen, d. h. verschiedene Fragen zum selben Thema beantworten, kann ihre gleichzeiti-

ge Anwendung die Studienergebnisse nur bereichern.“ (JAHODA 1995, S. 121)

4.1 Action Research/Aktionsforschung

Die Begriffe Aktionsforschung, Handlungsforschung oder Tatforschung werden von den verschiedenen Vertretern der qualitativen Sozialforschung verschieden definiert. Den meisten geht es um die Einführung eines neuen Forschungsparadigmas in die Sozialforschung; ohne fest umschriebenen Methodenkanon. Peter GSTETTNER (1995, S. 266) meint, dass die größte Gemeinsamkeit in der „kritischen Abgrenzung gegenüber der herkömmlichen Methodologie und Forschungspraxis“ liege. John ELLIOTT hat unter dem Begriff *action research* einen bestimmten Ansatz der Erforschung von Unterricht bezeichnet. Andere übersetzen *action research* mit Handlungsforschung oder Tatforschung. Heinz MOSER (vgl. MOSER 2003, S. 45) sieht sie als Teil der von ihm vertretenen Praxisforschung. Am Ende muss auf Kurt LEWIN zurückgegriffen werden, der den Begriff *action research* etwa 1945 eingeführt hat (vgl. STIGLER 2001, S. 16 und STANGL 2003). Ich stelle also aus historischen Gründen *action research* als erste Überschrift über dieses Kapitel.

In den von Werner STANGL im Internet publizierten Arbeitsblättern finden sich einige Aspekte der Handlungsforschung in Thesenform:

- Handlungsforschung ist dialogisch.
- Handlungsforschung ist emanzipatorisch.
- Handlungsforschung ist demokratisch.
- Handlungsforschung hilft bei der Lösung von Konflikten.
- Handlungsforschung wirkt verändernd.
- Handlungsforschung betont die Emotionalität des Menschen.
- Handlungsforschung setzt neue Impulse für wissenschaftliches Handeln.
- Handlungsforschung ist dynamisch.
- Handlungsforschung steht im gesamtgesellschaftlichen Kontext.
- Handlungsforschung berücksichtigt den Menschen.
- Handlungsforschung baut Macht ab.
- Handlungsforschung reduziert Ängste.
- Handlungsforschung ist idiographisch.
- Handlungsforschung verbindet Alltags- und wissenschaftliches Wissen.

(STANGL, 2003 <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/FORSCHUNGSMETHODEN/Handlungsforschung.shtml>)

Versucht man in dieser Thesensammlung „Handlungsforschung“ durch „Rhythmik“ zu ersetzen kommt man auf viele Aussagen, denen die meisten Rhythmiklehrer/innen wohl zustimmen würden.

Herbert ALTRICHTER und Peter POSCH definieren den Begriff *Aktionsforschung* für ihren Arbeitsbereich mit einer Übersetzung der Definition von John ELLIOTT: „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“. (ALTRICHTER/POSCH 1998, S. 13) „Aktionsforschung hat weiters den Anspruch, mit den bestehenden Bedingungen der Lehrerarbeit vereinbar zu sein sowie durch die Art und Weise ihrer Gestaltung die pädagogischen Ziele der Schule zu fördern.“ (ebd., S. 21). Dies ist sehr wichtig, wenn man den eigenen Unterricht beforschen möchte, wie es auch für mein Aktionsforschungsprojekt wichtig war. Um die Forschung nicht auf Kosten des Fortganges des Unterrichts durchzuführen oder einen außerhalb liegenden und auch aufwendigeren Forschungsprozess durchführen zu müssen.

Aktionsforschung verpflichtet sich einer **Ethik** der Forschung, der ich versucht habe streng zu folgen. „Bei der Aktionsforschung heiligt der Zweck nicht die Mittel.“ (ebd., S. 108) Forschung ist ein Eingriff in soziale Situationen. Der Prozess muss daher mit den pädagogischen Zielen vereinbar sein und den Grundsätzen humaner Interaktionen entsprechen. In der Aktionsforschung geht man davon aus, dass eine Veränderung der Praxis, die ja auch eines ihrer Ziele ist, nur mit Zustimmung der von ihr Betroffenen und nicht gegen deren Willen geschehen darf, sondern muss auf demokratischen und kooperativen Beziehungen aufbauen. Es ist dabei auf die ethischen Prinzipien von Aushandlung, Vertraulichkeit und Kontrolle der Forschung durch die Betroffenen zu achten. Die von der Forschung Betroffenen sind über das Forschungsdesign und die Methoden der Datensammlung zu informieren, und es muss Möglichkeiten geben durch Aushandeln Änderungen daran vorzunehmen. Wenn die Betroffenen mit einer vorgeschlagenen Datenerhebung nicht einverstanden sind, müssen Alternativen gefunden werden. In meinem Forschungsprojekt habe ich auf Videoaufnahmen verzichtet, weil Teilnehmer/innen selber bedenken hatten, da sie sich vielleicht unna-

türlich verhalten würden und für mich die Verwendung von Videoaufzeichnungen nicht unbedingt notwendig war. Die Daten, die die Betroffenen in einem Aktionsforschungsprozess erzeugen, sind deren Eigentum. Deshalb sind diese vertraulich zu behandeln und dürfen nicht ohne das Einverständnis an Dritte weitergegeben werden. Das gilt insbesondere für die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen. Die Betroffenen sind in der Regel im Umgang mit Forschungsprozessen weniger erfahren als die Forscher. Diese müssen daher darauf achten, dass sie die Betroffenen unterstützen und nicht dominieren. Es muss auch während des gesamten Forschungsprozesses gewährleistet sein, dass die Betroffenen Möglichkeiten zur Kontrolle ihrer Daten haben. Sie müssen also Aussagen zurückziehen können und dürfen in der Abnahme von Einverständnissen nicht überrumpelt werden. Sollten am Beginn Bedingungen schriftlich festgelegt worden sein und sollten sich im Laufe des Prozesses Konflikte darüber auftun, so ist einem nachträglichen Aushandeln der Vorrang einzuräumen. (vgl. ebd., S. 108f)

Aktionsforschung wird als empirische Forschung verstanden: „Erfahrungen sind *gedeutete Ereignisse aus unserer Handlungsumgebung*, die wir für die Planung, Durchführung und Bewertung von späteren Handlungen benutzen. Manche werden bald nach ihrem Auftreten als ‚Wissen‘ (als ‚praktische Theorie‘ über spezifische Situationen) gedächtnismäßig gespeichert und können für spätere Handlungen wieder abgerufen werden.“ [Kursivdruck original] (ebd., S. 96) Erfahrungen sollen aber nachprüfbar sein. Das kann der Fall sein, wenn das Ereignis, auf das sich die Erfahrung bezieht wiederholbar ist, oder wenn die Erfahrung Spuren hinterlässt. Eine genaue Wiederholung ist meist schwer zu bewerkstelligen, deshalb ist Forschung auf materielle Spuren, die *Daten*, angewiesen.

4.2 Grounded Theory

Anselm STRAUSS und Juliet CORBIN beginnen die Antwort auf die Frage „Was ist Grounded Theory für ein Ansatz?“ folgendermaßen:

„Die Grounded Theory ist eine qualitative **Forschungsmethode bzw. Methodologie**, die eine **systematische** Reihe von **Verfahren** benutzt, um

eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte **Theorie** über ein **Phänomen zu entwickeln.**“ [Fettdruck original] (STRAUSS/CORBIN 1996, S. 8) Grounded Theory ist also keine Theorie sondern ein Verfahren, mit dem man eine Theorie über ein Forschungsfeld entwickeln kann. Als Analyseverfahren der gewonnenen Daten erschien mir die *Grounded Theory* als geeignetes Verfahren. Sie bietet eine Methodologie, die mir auf dem unsicheren Weg, aus den Daten Sinn zu gewinnen, genügend Stabilität und Sicherheit zu geben schien. Ansätze und Verfahren daraus finden sich auch in anderen qualitativen Forschungsmethoden. In meinem Forschungsprojekt stellte sich jedoch während des Analyseprozesses, dem so genannten Kodieren, heraus, dass das Kodierparadigma von STRAUSS und CORBIN (1996, S. 78) für das axiale Kodieren zu speziell war, um es in voller Konsequenz in meiner Studie anzuwenden. So verfolgte ich zwar einige Ansätze der Grounded Theory und folgte danach weiter den Analysemethoden der Aktionsforschung. Grounded Theory und Aktionsforschung weisen einige Parallelen auf. Die auffälligste Übereinstimmung ist der zyklische Forschungsprozess, in dem laufend Analyseergebnisse den weiteren Forschungsverlauf beeinflussen.

4.3 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die klassischen Gütekriterien der traditionellen empirischen Forschung sind *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität*. Objektivität bedeutet, dass ein unabhängiger zweiter Beobachter unter den angegebenen Bedingungen zum gleichen Ergebnis gelangt wie der erste. Reliabilität verlangt, dass zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführte Beobachtungen zum gleichen Ergebnis führen. Und Validität ist gegeben, wenn durch die angewandten Methoden auch wirklich das erforscht wurde, was zu erforschen beabsichtigt war (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1998, S. 104). Das bringt natürlich Probleme für die qualitative Forschung mit sich. In der Aktionsforschung binden sich Forscher/innen bewusst in den Prozess ein. Die Objektivität ist also nicht mehr gegeben. Sie soll und kann nicht vermieden werden. Wie sollte eine zweite unabhängige Person zum gleichen Ergebnis kommen, wenn die Person selber Teil des Prozesses ist? Genauso verhält es sich mit der Reliabilität. In der Aktionsforschung wird bewusst so gearbeitet, dass der Forschungspro-

zess das beforschte Feld beeinflusst und ändert. Verschiedene Vertreter/innen der qualitativen Sozialforschung machen unterschiedliche Vorschläge, wissenschaftstheoretisch fundierte Qualitätskriterien für ihre Forschung festzulegen. Allgemein gültige Kriterien, das heißt von allen Vertreter/innen der verschiedenen Bereiche akzeptierte Kriterien, gibt es nicht. Der Diskurs darüber ist noch im Gange und wird es wahrscheinlich noch länger bleiben. Dem jeweiligen Arbeitsbereich angepasste und durch praktische Brauchbarkeit geleitete spezielle Definitionen werden das Ergebnis sein müssen. Das würde auch den Aussagen der Grounded Theory entsprechen, die sagt, dass eine komplexe Wirklichkeit auch eine komplexe Darstellung zu erwarten hat. Dieser Diskurs muss auf wissenschaftstheoretischer Ebene geführt werden.

ALTRICHTER und POSCH nennen vier großflächige Gütekriterien der Lehreraktionsforschung, die nicht nur Maßstäbe für die Datensammlungsmethoden darstellen, sondern den gesamten Forschungsprozess begleiten (vgl. 1998, S. 103f):

- (1) Hinzuziehung alternativer Perspektiven
- (2) Erprobung durch Praxis
- (3) Ethische Vertretbarkeit
- (4) Praktische Verträglichkeit

Unter Punkt (1) ist zu verstehen, dass jede Beschreibung nur perspektivisch sein kann, dass man aber Einseitigkeiten durch andere Perspektiven entdecken kann und die entwickelte praktische Theorie umfassender machen kann. Als alternative Perspektiven kommen Sichtweisen anderer Personen, andere Forschungsmethoden und Perspektiven aus anderen Untersuchungen in Frage. Punkt (2) heißt, dass für die Güte der theoretischen Einsichten spricht, wenn diese erlauben, das praktische Handeln zu verbessern. Die Ethik (3) wird oben (Seite 18) beschrieben. Praktische Verträglichkeit (4) meint, dass Forschungsprozess und Untersuchungsinstrumente so gestaltet sein sollen, dass sie von professionellen Praktikern ohne übermäßigen zusätzlichen Zeitaufwand für die Weiterentwicklung ihrer Praxis genutzt werden können.

MOSER stellt auch vier Gütekriterien für die Praxisforschung auf (vgl. 2003, S. 20f):

- (1) Transparenz
- (2) Stimmigkeit
- (3) Adäquatheit
- (4) Anschlussfähigkeit

Beide Modelle stehen nicht in direktem Widerspruch zueinander, lassen sich also vereinbaren. Grob gesagt ist die Aktionsforschung eher dem Praxisfeld und den Betroffenen verpflichtet, die Praxisforschung dagegen eher der wissenschaftlichen Rezeption von außen. Es sei hier nicht verschwiegen, dass MOSER durchaus kritisch der Lehreraktionsforschung gegenübersteht und die Gefahr sieht, dass sie den Anschluss an die Wissenschaft nicht erreicht. (vgl. MOSER 1999, *Eine Einführung in die Praxisforschung* – [HTML-Dokument]). Auch dieser Konflikt führt in die Wissenschaftstheorie und soll dort auch ausgetragen werden. Ich schließe mich den Kriterien der Lehreraktionsforschung an, weil sie den meisten Bezug zu meiner eigenen Berufspraxis herstellen und vor allem den Betroffenen selbst zu mehr Gewicht verhelfen.

STRAUSS und CORBIN nehmen die Wissenschaftskriterien Signifikanz, Kompatibilität von Theorie und Beobachtung, Generalisierbarkeit, Konsistenz, Reproduzierbarkeit, Präzision und Verifikation, schlagen aber eine Umdefinition vor, damit sie der Wirklichkeit der qualitativen Forschung gerecht werden (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996, S. 214f). Da ich die Datenanalyse nicht vollständig nach der Grounded Theory durchgeführt habe, verzichte ich auf eine Überprüfung der Übereinstimmung meiner Vorgehensweise mit diesen Kriterien und bleibe den Kriterien der Aktionsforschung verpflichtet.

4.4 Forschungsdesign

In der vorliegenden Untersuchung folge ich im Wesentlichen den Methoden der Aktionsforschung von ALTRICHTER und POSCH. Sie wird erweitert durch Analyseansätze der Grounded Theory von STRAUSS und CORBIN. Die von mir durchgeführte Untersuchung lässt sich als *pädagogische Fallstudie* bezeich-

nen. Der vorliegende Fall ist die *Interaktionssituation* Rhythmikunterricht. Diese wird *beobachtet*, *dargestellt* und *analysiert* (vgl. BAACKE 1995, S. 45). In qualitativer Forschung geht es nicht nur um die Analyse eines Spezialfalles, sondern auch darum, auf nachvollziehbare Weise allgemeine Schlüsse daraus zu ziehen. Die Vorgehensweise der Forschenden wird mit der detektivischen Arbeit von Sherlock Holmes oder Colombo verglichen. Der Inspektor aus der Krimiserie „Colombo“ lässt sich „in scheinbar unkontrollierter Weise mit gespitzten Ohren, offenen Augen und naiven Fragen auf Situationen und den betroffenen Personenkreis ein. Sein erstes Zusammentreffen mit dem System dient der Diagnose und der Intervention, da seine bloße Anwesenheit Reaktionen und Veränderung hervorrufen.“ (TSCHAPKA 2002, S. 56)

Früher oder später braucht die wissenschaftliche Darstellung von Phänomenen einen Text (vgl. BAAKE 1995, S. 46 und FLICK 1995, S. 162). Sind Daten gesammelt, werden daraus Texte erstellt, die das ursprüngliche Phänomen ersetzen. Ein Teil der untersuchten Realität wird also auf die Daten abgebildet, und diese wiederum werden auf die Texte abgebildet. Mit diesen wird dann im wissenschaftlichen Prozess durch Analyse und Interpretation wiederum ein Text erzeugt. Das hat mich dazu veranlasst zu versuchen, möglichst direkt Texte als Daten von den Teilnehmer/innen zu gewinnen. Das Erzeugen von Text in mündlicher Form zählt durchaus zu den Aufgaben der Rhythmik. BÜHLER und THALER erklären die von Mimi SCHEIBLAUER bezeichnete Folge *Erleben – Erkennen – Benennen*: „**Erleben** betont den gelebten Augenblick, den Kontakt, die vielfältigen Wege vom Ich zum Du und zum Wir. Es beinhaltet Selbsterfahrung in Bezug auf Wirkung und Ursache und auf die Manipulation von Objekten. **Erkennen** setzt noch keine sprachliche Zuordnung voraus. Es ist hier vorsprachlich zu verstehen, indem es den Übergang zwischen dem unreflektierten Handeln und der sprachlichen Reflexion bildet. [...] Das **Benennen**, die sprachliche Inbesitznahme eines Lerninhaltes, erfolgt zuletzt, nach vielfältigen sinnhaften Erfahrungen.“ [Fettdruck original] (BÜHLER/THALER 2001, S. 43f). Im Unterricht Erlebtes wird gestalterisch verarbeitet und, um den Bewusstwerdungsprozess zu vervollständigen, verbalisiert. Es liegt also nahe, sprachliche Äußerungen,

die Teil des Rhythmikunterrichts sind, zur Gewinnung von Daten im Aktionsforschungsprozess zu nutzen. Es ist sogar nur ein kleiner Schritt vom Unterrichtskonzept der Rhythmik zum Entwurf einer geeigneten Datenerhebung, was die Vereinbarkeit des Aktionsforschungsprojektes mit dem Unterricht unterstreicht.

Ich entschied mich für folgende Methoden der Datenerhebung:

Schriftliche Befragungen mit offenen Fragen bringen viele narrative Elemente und sind in der Auswertung natürlich aufwendiger als geschlossene. Die Formulierung der offenen Fragen ermöglicht eine breite Palette an Aussagen; vor allem von unerwarteten und neuen Aussagen. Diese Vorgehensweise ähnelt dem Stellen von Aufgaben im Rhythmikunterricht. Dabei wird genügend Freiraum gelassen, damit die Teilnehmer/innen in einem kreativen, schöpferischen Prozess Lösungen finden können. Ist eine freie Gestaltungsaufgabe wirklich frei? Erziehung zu Kreativität im Rhythmikunterricht bedeutet zu lernen, eine Gestaltungsaufgabe wirklich frei zu nützen. Genau darauf ist natürlich bei der Fragenformulierung und den zeitlichen, räumlichen und sozialen Rahmenbedingungen auch zu achten. Es sollen keine „erwünschten“ Antworten gegeben werden; also Antworten, von denen die Befragten glauben, sie würden erwartet. Die Antwortenden brauchen auch das Gefühl, dass sie, wie auch immer ihre Antwort ausfällt, keine Nachteile davon haben werden. Das steht natürlich auch in Zusammenhang mit der Ethik des Forschungsprozesses. Nur so sind auch Aussagen zu gewinnen, die zu einer gültigen und dichten Darstellung des Feldes führen können.

Im Anschluss an praktische Unterrichtseinheiten sollten direkte Reflexionen über das Erlebte gesammelt werden. Einerseits als Aufforderung zu **schriftlichen Reflexionen**, andererseits als **bildnerische Gestaltung** und eine mündliche Erläuterung des Bildes, die wiederum protokolliert wird, also wieder zu Text wird. Der Einsatz eines bildnerischen Mediums lässt andere Sichtweisen erwarten und fokussiert auf wenige wichtige Aspekte. Es ähnelt dem Einsatz von Fotografie in der Aktionsforschung.

Die Teilnehmer/innen sollten auch zum Teil selbst an der Entwicklung von Konzepten beteiligt werden, indem sie aus von ihnen gefundenen Begriffen durch Datenreduktion **Kernaussagen** entwickeln.

Weiters nutzte ich mein **Forschungstagebuch** und **Aufzeichnungen** über meinen Unterricht, die auch zur Triangulation eingesetzt wurden. Triangulation wird in der Forschung verwendet, um eine weitere Perspektive auf ein Phänomen zu ermöglichen und damit auch die Gültigkeit zu steigern. Der Name stammt aus der Vermessungstechnik und beruht auf der geometrischen Tatsache, dass ein Dreieck dann eindeutig in Größe und Form bestimmt ist, wenn drei Maße der sechs (drei Winkel und drei Seiten) bekannt sind.

Auf meiner Internet-Homepage richtete ich ein **Internetforum** für die Teilnehmer/innen ein, wo die aktuellen Materialien wie Fotos, Diagramme und Texte des Forschungsprozesses, wie zum Beispiel auch meine schriftliche Erklärung (Seite 32) abzurufen waren und zum Zeitpunkt der Abgabe vorliegender Arbeit noch sind. Der Bereich ist durch Benutzername und Passwort geschützt und nur den Teilnehmer/innen und mir zugänglich. In Form eines Gästebucheintrages konnte und kann jede Teilnehmerin Kommentare zum laufenden Geschehen abgeben. Auch ein Formular für Mitteilungen an mich stand zur Verfügung. Die Texte sollten auch als Daten genutzt werden. Obwohl alle Teilnehmer/innen die Möglichkeit hatten einen Internetzugang zu nutzen und die meisten die Seite besucht hatten, wurden kaum Eintragungen vorgenommen. Eine Nachfrage bei den Teilnehmer/innen ergab, dass Benutzername und Passwort durch unhandliche Länge und unklare Groß- und Kleinschreibung neben einer anderen technischen Hürde ein Hemmnis dafür waren das Forum unbeschwert zu nutzen. Das Forum wurde allerdings auch nach einer Vereinfachung des Zugangs kaum genutzt.

Um die Daten in ihrer Gültigkeit und Authentizität zu stärken wandte ich die *kommunikative Validierung* an (vgl. FLICK 1995, S. 168 und ALTRICHTER/ POSCH 1998, S. 188). Dabei werden die Daten eine gewisse Zeit nach der Erhebung denen, die sie erzeugt haben, vorgelegt. Ihre Aussagen und auch deren Interpretationen durch die Forscherin/den Forscher werden dann von

ihnen genehmigt oder korrigiert. Für mich ist diese Vorgangsweise unter dem Gesichtspunkt der Ethik des Aktionsforschungsprozesses und des Respekts den Betroffenen gegenüber unverzichtbar.

Für das Ende des Forschungsprozesses wird *Sättigung* angestrebt. Das ist eine Situation, in der die Erhebung neuer Daten keinen neuen Beitrag oder keine neuen Perspektiven mehr zu den bisher gefundenen Theorien liefern. Da die Prozesse sehr langwierig und aufwendig sein können, kann dieser Punkt oft aus pragmatischen Gründen nicht erreicht werden (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1998, S. 185). Auch in meinem Forschungsprojekt konnte ich das Erreichen dieses Punktes nicht in vollem Ausmaß feststellen, was für mich eine Anregung darstellt, den Prozess in einer geeigneten Form weiter zu verfolgen.

Ein wichtiges Ziel ist die *Dichte* der Darstellung, der ich versucht habe gerecht zu werden, indem ich möglichst viele Belege aus den Daten direkt zitiere (vgl. MOSER 2003, S. 70). „Arbeitet, wann auch immer es geht, mit O-Ton! [...] Das sind die validesten Daten, die man kriegen kann.“ (Johannes TSCHAPKA während eines Seminars über qualitative Forschungsmethoden im Jänner 2004)

5 Projektverlauf

Es gab mehrere Möglichkeiten Gruppen auszuwählen, mit denen ich mir eine Aktionsforschung vorstellen konnte. Die Entscheidung fiel durch zielgerichtetes Sampling (vgl. MOSER 2003, S. 52). Ich entschied mich für eine Gruppe aus dem berufsbegleitenden Kolleg für Sozialpädagogik im Bundesinstitut für Sozialpädagogik in Baden. Die Klasse des vierten Semesters erschien mir sehr geeignet. Die Gruppe war von ihrem beruflichen Interesse und ihrer Vorbildung recht homogen, was bei der gemeinsamen Wahl über ein Berufskolleg eine bestimmte Ausbildung zu machen, durchaus zu erwarten ist. Mit der Gruppe hatte ich bereits zwei Semester Rhythmisch-musikalisch gearbeitet, was wichtig für mein Forschungsvorhaben war, weil die Teilnehmer/innen dadurch zu Beginn des Projekts bereits Erfahrungen hatten und weil ich die Gruppe schon so weit kennen gelernt hatte, um sie aus meiner Sicht und Erfahrung als repräsentativ zu bezeichnen. Somit war auch eine gute Zusammenarbeit zu erwarten. Im Berufskolleg wird Rhythmik auch in Blöcken von zwei bis vier Einheiten unterrichtet, was für das Vorhaben von Vorteil war.

Der Hauptteil des Forschungsprojekts wurde im Sommersemester 2004 von 12. Februar bis 13. Mai in fünf Unterrichtsblöcken durchgeführt. Der erste Block diente der Einführung, Vorbereitung und Abklärung. Im zweiten, dritten und vierten Block wurden zwischen den praktischen Teilen des Rhythmikunterrichts von den Teilnehmer/innen die Texte geschrieben, die den Hauptteil der Daten für die Analyse bildeten. Ich wählte exemplarische Stunden das Thema *Material* in Form von Luftballonen und als musikalisches Thema *Rhythmus/Sprache*. Im fünften Block wurde das Projekt nachbesprochen. Es muss betont werden, dass die Teilnehmer/innen zu Beginn der Untersuchung erst die Hälfte ihres Rhythmikunterrichts, das heißt zwei Semester, erfahren hatten. In das dritte Semester war das Aktionsforschungsprojekt eingebettet, und ein viertes bleibt noch, um spezielle Themen zu behandeln. Aus der Sicht eines Rhythmiklehrers sei hier noch die Bemerkung erlaubt, dass vier Semesterwochenstunden nicht viel Zeit sind, um ein so großes und komplexes Gebiet wie die Rhythmik ange-

messen vermitteln zu können. Die vorliegende Fallstudie stellt also einen zeitlich fest umrissenen Ausschnitt dar.

5.1 Das institutionelle Umfeld

Das Bundesinstitut für Sozialpädagogik in Baden ist eine berufsbildende höhere Schule und bildet Sozialpädagoginnen und -pädagogen aus. Im berufsbegleitenden Kolleg kommen 20 bis 30 Studierende an 10 Wochen im Schuljahr von Montag bis Freitag von 7:30 Uhr bis 18:00 Uhr in die Schule, um nach drei Jahren beziehungsweise sechs Semestern mit einem Diplom für Sozialpädagogik abzuschließen.

Ein Auszug aus der Studentafel (Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Lehrpläne für die Bildungsanstalt für Sozialpädagogik; StF: BGBl. Nr. 355/1985. geltende Fassung 2003) zeigt die Pflichtgegenstände, die die Studierenden absolvieren:

- Religion
- Pädagogik (einschließlich Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie, Philosophie)
- Heil- und Sonderpädagogik
- Didaktik
- Hort- und Heimpraxis
- Deutsch (Lernhilfe, Sprecherziehung, Kinder- und Jugendliteratur)
- Lebende Fremdsprache (Lernhilfe)
- Rechtswissenschaft und Politische Bildung
- Mathematik (Lernhilfe)
- Gesundheitslehre
- Musikerziehung
- Instrumentalunterricht (Gitarre)
- Rhythmisch-musikalische Erziehung
- Bildnerische Erziehung
- Werkerziehung
- Leibeserziehung

Im Rahmen der Ausbildung sind neben anderen für den Beruf wichtigen Fächern auch vier Semester Rhythmisch-musikalische Erziehung zu besuchen. Das entspricht einem Ausmaß von einer Stunde pro Woche über zwei Schuljahre hinweg. Am Ende der Ausbildung können die Studierenden Rhythmik auch als mündliche Teilprüfung zur Diplomprüfung wählen.

Der Unterricht findet in einem großen Turnsaal statt, der im Winter für den Rhythmikunterricht zu kalt ist. Die Teilnehmer/innen selber haben das auch

zum Ausdruck gebracht, wie im Kapitel 6.2.3 Erinnerung dargestellt wird. Trotzdem ist er der einzige Raum in der Schule, der groß genug ist, um mit einer Gruppe von mehr als 20 Teilnehmer/innen Bewegungsarbeit zu machen, die ein wesentlicher Bestandteil der Rhythmisch-musikalischen Arbeitsweise ist. Außerdem ist der Turnsaal der Ort, der am besten vor Straßenschuhen geschützt ist.

Als Bildungs- und Lehraufgabe nennt der **Lehrplan** für Rhythmisch-musikalische Erziehung im Kolleg für Sozialpädagogik:

Der Unterricht in Rhythmisch-musikalische Erziehung hat das Erleben und Erkennen der Wechselbeziehung von Musik und Bewegung zum Ziel. Aufbauend auf Eigenerfahrung soll er das Verständnis für die erzieherische Bedeutung von Musik und Bewegung vermitteln. Dabei sind folgende Lernziele zu berücksichtigen:

- Primärerfahrungen mit Musik und Bewegung als Mittel der Persönlichkeitsentwicklung im kognitiven, affektiven, sozialen und motorischen Bereich;
- Sensibilisierung der Sinne und Körpererfahrung;
- Verfeinerung der Aufnahme-, Verarbeitungs- und Reaktionsfähigkeit;
- Entfaltung des schöpferischen Umgangs mit Musik und Bewegung im persönlichen und beruflichen Bereich;
- Verständnis für Einzelsituationen, Partnerbeziehung und Gruppe;
- Einsicht in psychosomatische Vorgänge und deren Beachtung im persönlichen und beruflichen Leben;
- Erwerb didaktischer Umsetzungsmöglichkeiten im Beruf;
- Erwerben der theoretischen und praktischen fachlichen Grundlagen sowie der Fähigkeit, die Rhythmisch-musikalische Erziehung in die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einzubeziehen.

(Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Lehrpläne für die Bildungsanstalt für Sozialpädagogik; StF: BGBl. Nr. 355/1985. geltende Fassung 2003)

Alle Teilnehmer/innen sind im Besitz des Buches „Erziehung durch Musik und Bewegung“ (WITOSZYNSKYJ/SCHNEIDER/SCHINDLER 1997).

Die Gruppe bestand aus 21 Mitgliedern, davon 15 weiblich und 6 männlich. Je nach Unterrichtstag haben 13 bis 16 an den Rhythmikstunden und Erhebungen teilgenommen. Die Teilnehmer/innen sind durchweg im sozialpädagogischen Arbeitsfeld tätig. Das Alter beträgt durchschnittlich 31 Jahre in einer Spanne von 21 bis 46 Jahren. Bis auf eine Teilnehmerin hatte niemand vor der Ausbildung institutionelle Erfahrung mit Rhythmisch-musikalischer Erziehung. Auf meine Bitte am Anfang des ersten Rhythmik-Semesters hin,

sprechen die Teilnehmer/innen und ich einander mit „du“ an, was im Arbeitsfeld der Rhythmik durchaus üblich ist.

Jede Gruppe entwickelt Begriffe und Sprechweisen, die aus ihrer jeweiligen Zusammensetzung und ihrer gemeinsamen Geschichte resultieren. „Netter Tanz; ‚Palmenwedel‘ wurde in unseren ‚Klassenwortschatz‘ aufgenommen.“ (Tina/E2) Da ich in meinem Unterricht wenig Fachvokabular, was die Didaktik der Rhythmikstunden betrifft, verwende, sind die Begriffe, die die Teilnehmer/innen finden, eher durch ihre eigenen Vorerfahrungen und die Situation der sozialpädagogischen Ausbildung an der Institution geprägt, als durch rhythmikspezifisches Fachvokabular.

5.2 Der vorangegangene Rhythmikunterricht

Zu Beginn der Untersuchung im März 2004 hatten die Teilnehmer/innen zwei der vier Semester Rhythmikunterricht bei mir erfahren. Der Unterricht wird in monatlichen Blöcken im Umfang von jeweils zwei bis vier Unterrichtseinheiten abgehalten. Eine Einheit beträgt 45 Minuten. Die Themen, die bis zum Ende des zweiten Rhythmiksemesters angeboten waren seien hier laut meinen laufenden Aufzeichnungen über den Unterricht kurz dargestellt:

Block von 3 Unterrichtseinheiten:

- Polonaise
- Gehen im Raum
- Zadik Katamar – Palmentanz (Kreistanz)
- pantomimische Darstellung der Sinne
- Afro-Tanz im Kreis
- Entspannung am Boden

Block von 3 Unterrichtseinheiten:

- Afro-Tanz Aufwärmung
- Impulse in verschiedenen Körperteilen
- Bewegungsgestaltung zum Thema Wind
- Zemer Atik (Kreistanz)
- Rückenzeichnen („Urzeitfax“)

Block von 2 Unterrichtseinheiten:

- Zimmermusik

Block von 2 Unterrichtseinheiten:

- Tennessee Wig Walk (Kreistanz)
- Freeze Dance

Spiegel und Schatten
Bauernhof Spiel

Block von 4 Unterrichtseinheiten:
Freies Bewegen zur Musik
EIN-AUS-Bewegungsimprovisation
Übungen mit geschlossenen Augen
Balancieren – Gleichgewichtsübungen
Gemeinschaftsschaukel

Block von 3 Unterrichtseinheiten:
Olodum (brasilianischer Tanz)
Bälle (Exploration und Massage)
Sellengers Round (historischer Kreistanz)

Block von 3 Unterrichtseinheiten (auf zwei Tage aufgeteilt):
2 Einheiten: Entspannung zu Musik
1 Einheit: Überblick über die bisherigen Unterrichtsthemen

Block von 3 Unterrichtseinheiten:
Salty Dog Rag (Kreistanz)
Flaschenklänge

Block von 3 Unterrichtseinheiten:
Stäbe
Bälle

Block von 3 Unterrichtseinheiten:
Phrasenlängen in Bewegung erfahren
Einführung in kleines Schlagwerk und Percussion
Dirigierübungen

Block von 3 Unterrichtseinheiten:
Überblick über die Inhalte des letzten Semesters
Schlagwerk Fortsetzung

Die Bezeichnungen der Themen entsprechen meiner persönlichen Unterrichtsgestaltung und haben sich im Laufe der vergangenen sechs Jahre, in denen ich Rhythmik an dieser Institution unterrichtete, als „Überschriften“ herausgebildet. Die Inhalte nehmen unterschiedlich lange Zeiten innerhalb des Unterrichts in Anspruch. Manche Themen wie zum Beispiel „Zimmermusik“ beinhalten eine längere Vorbereitungsphase mit verschiedenen Übungen, die in der Auflistung nicht als eigene Themen benannt werden.

5.3 Interventionen im Unterricht

Im ersten Unterrichtsblock des dritten Rhythmiksemesters stellte ich der Gruppe mein Forschungsvorhaben vor. Ich erläuterte in groben Zügen, was

mit Aktionsforschung gemeint ist und gab den Teilnehmer/innen folgende von mir unterschriebene schriftliche Erklärung:

Im Sommersemester 2003/04 möchte ich meinen Unterricht in Rhythmisch-musikalische Erziehung zum Gegenstand einer von mir selbst durchgeführten Forschungsarbeit machen, die ich als wissenschaftliche Abschlussarbeit meines Magisterstudiums „Musik- und Bewegungspädagogik“ an der Wiener Universität für Musik und darstellende Kunst vorlegen werde.

Thema:

*„Rhythmik mit Erwachsenen –
Qualitative Untersuchung der Wirkungen von Rhythmikunterricht auf Teilnehmer/innen an einer Bildungsanstalt für Sozialpädagogik“*

Dabei werden die Inhalte meinem Rhythmikunterricht entsprechend unterrichtet. Dazu sollen auf verschiedene Arten in Zusammenarbeit mit den TeilnehmerInnen Daten in Form von Texten oder anderen Darstellungsformen erhoben werden. All dieses Datenmaterial bleibt Eigentum derer, die es erzeugt haben. Ich werde vor der Verwendung der Daten in der Forschungsarbeit das Einverständnis aller einholen. Jede Person kann als EigentümerIn selbstverständlich die Erlaubnis dazu jederzeit verwehren. Geeignete Formen der Anonymisierung, beziehungsweise Stufen der Verschlüsselung im Text der Arbeit werden durch Konsens noch vereinbart.

Die wissenschaftlichen Forschungsmethoden, denen ich folgen werde, sind „Action Research“ (Aktionsforschung) und „Grounded Theory“, die aus der qualitativen Sozialforschung stammen.

Zur Dokumentation für mich selbst werde ich die Unterrichtseinheiten nach vorherigem Einverständnis mit einer Videokamera aufzeichnen und fallweise Fotoaufnahmen machen.

Es war den Teilnehmer/innen wichtig, dass die Teilnahme an der Forschung nicht zu zeitlichem Mehraufwand führen sollte. Unter dieser Bedingung wollten alle Studierenden teilnehmen. Es war mir auch wichtig, die Studierenden nicht unter Druck zu setzen und ihnen zu erklären, dass auch eine Ablehnung ihrerseits kein Problem für mich darstellte. Auch, wenn einzelne Teilnehmer/innen ihre Daten zurückziehen würden, wäre das Projekt nicht gefährdet. Und dann wollte ich die Gruppe natürlich auch versichern, dass der Verlauf des Projekts, das innerhalb der Unterrichtszeiten stattfinden würde, keinerlei Einfluss auf die von mir als Lehrer eines Pflichtfaches geforderte Leistungsbeurteilung haben würde.

Die Teilnehmer/innen unterschrieben auch eine Einverständniserklärung für Videoaufnahmen und Fotos während des Unterrichts. Es wurden aber Be-

denken geäußert, dass sich die Beobachtung durch Video ungünstig auf das Verhalten auswirken würde. Nach eingehender Überlegung entschied ich, dass die Videoaufzeichnung hinter dem natürlichen Befinden der Teilnehmer/innen zurückstehen konnte, weil ich vorwiegend an der Sicht der Teilnehmer/innen interessiert war und ich selbst meine Sicht im Sinne einer Triangulation durch Gedächtnisprotokolle festhalten konnte.

Die Durchführung der praktischen Einheiten und der Erhebungen ist in den nachfolgenden Punkten beschrieben. Die Quelle dafür sind die jeweils im Anschluss von mir angefertigten Protokolle.

5.3.1 Unterrichtsthema „Luftballons“

Rhythmikunterricht mit Material und anschließender bildnerischer Gestaltung und Erläuterung. „Atmen Luftballon Schritte gehen Rhythmik – und aus“ (Gudrun/L)

Protokoll des Ablaufs:



Abb. 1: Materialien für das Unterrichtsthema "Luftballons"

Der Unterricht beginnt um 7:30 Uhr. Nach einer Zeit des Ankommens und einer neuerlichen Information über den Ablauf des Aktionsforschungsprojekts beginnt die Einheit zum Thema „Luftballons“ und dauert von 8:00 bis 8:45 Uhr. „Am Anfang war das Lachen. Nur das Sitzen und Zuhören ist nicht lustig.“ (Gudrun/L) Dreizehn Studierende nehmen daran teil. Wir beginnen mit freiem *Gehen im Raum*. Um *Turnsaalkreisgehen*, wie ich es nenne, zu vermeiden gebe ich die Anweisung: **„Dort, wo viel Raum ist, gehe ich hin. Während ich dorthin gehe, ändert sich der Raum, und ich gehe wieder in eine neue Richtung, wo viel Raum ist.“** Neben verschiedenen Anweisungen zur allgemeinen Sensibilisierung der Sinne lenke ich die Aufmerksamkeit der TN auf Stimme und Atmung. Im nachfolgenden Teil hole ich einen unaufgeblasenen Luftballon hervor und stelle die Aufgabe, alles, was der Luftballon macht simultan zu imitieren: **„Ihr seid dieser Luftballon.“** Ich blase den Luftballon mit mehreren Atemschüben auf und lasse danach die Luft wieder heraus. Der Luftballon wird wieder aufgeblasen, und die Luft wird mit einem quietschenden Geräusch ausgelassen. Danach lasse ich den wieder aufgeblasenen Ballon los, sodass er durch die Luft wirbelt. Da das simultan nicht genau ausführbar ist, sollen die TN nun das Fliegen und Wirbeln des Luftballons beobachten und danach den zeitlichen und räumlichen Ablauf mit der eigenen Bewegung nachvollziehen. „Wenn Nabelknoten aufgehen, strömt die Luft mit hoher Geschwindigkeit heraus, wodurch der Mensch durch die Luft gewirbelt wird.“ (Verena/L)

Im nächsten Teil steht die Gruppe enger zusammen und soll Luftballone ohne sie festzuhalten in der Luft zu halten: **„Die Luftballons dürfen nicht auf den Boden kommen!“** Zuerst ist es nur ein Ballon, und über eine Zeit verteilt werfe ich immer einen mehr in die Gruppe, bis die Anzahl der Luftballone die Hälfte der Anzahl der TN erreicht, beziehungsweise übersteigt (sieben), weil die Gruppe eine ungerade Zahl (dreizehn) bildet. Dazwischen finde ich Gelegenheit einige Fotos zu machen.



Abb. 2: Kein Luftballon soll auf den Boden fallen.

Nun sollen die TN paarweise einen Luftballon, beziehungsweise zu dritt zwei Luftballone nehmen. Die Aufgabe ist es, sich zur Musik zu bewegen, wobei immer mindestens ein Körperteil mit dem Luftballon in Berührung bleiben soll. Die verwendete Musik ist *Karl Ratzer* mit „Listen Folks“ (CD „Gumbo Dive“, RST Records 1996). Die Übung wird danach zur Musik von *Rondo Veneziano* mit „Scarramucce“ so verändert, dass die Hände nicht verwendet werden dürfen und die Paare beziehungsweise Dreiergruppen nicht fest in ihrer Konstellation bleiben müssen. Es darf also laufend gewechselt werden. Dabei platzen einige Luftballone.

Alle erhalten nun einen Ballon und ich ordne mich in die Gruppe, die einen Kreis bildet, ein. Wir halten unseren Ballon mit zwei Fingern vor unseren Körpern. Die Aufgabe lautet kurz:

„Wenn ein Luftballon fällt, fallen alle.“

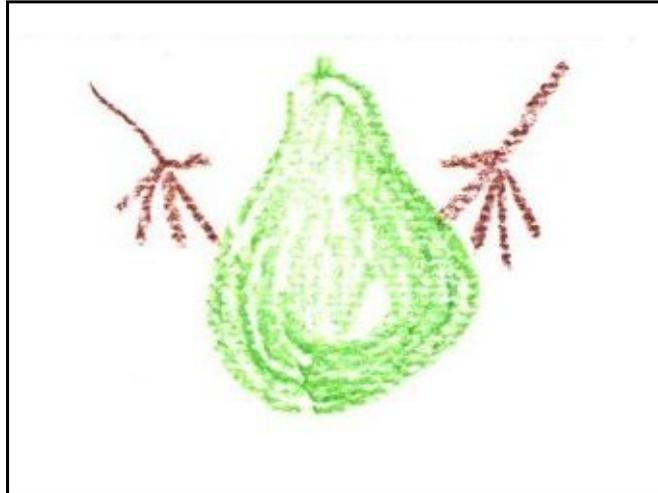


Abb. 3: Ausschnitt aus Verena/L "Die Zeigefinger, die den grünen Luftballon halten, werden ihn gleich loslassen." (Verena/L)

Danach werden sie wieder aufgehoben. Das wird sehr oft wiederholt. Ich nehme mir vor, die Übung dann zu unterbrechen, wenn einmal für die Dauer von fünf Sekunden kein Luftballon fällt. Nachdem das auch nach längerer Zeit nicht geschieht und aus meiner Sicht die Konzentration zu schwinden beginnt, unterbreche ich.



Abb. 4: Sobald ein Ballon den Boden berührt, fällt der nächste.

Jetzt lassen wir in geordneter Folge reihum die Luftballone fallen: **„Sobald ein Ballon den Boden berührt, fällt der nächste.“** Diese Übung wird mit Variationen wie Richtungsänderung, Wechsel der Person, die beginnt oder Ausführung mit geschlossenen Augen, wiederholt. Ich mache die Gruppe auch auf die sich am Boden leicht wiegenden Luftballone aufmerksam. „Bewusst Ballon zuschauen, was man sonst nie tut, ist toll.“ (Inge/L) Am Ende bringen wir sie noch durch starkes Blasen in weitere Bewegung.

Zum Abschluss packe ich die Luftballone in einen Bettbezug, und die TN legen sich einzeln oder paarweise zum Entspannen auf dieses Bett. „Am Ende legt man sich aufs Luftbett und schläft gut.“ (Verena/L); „Erstaunlich, dass die Luftballons der Gewichtsbelastung standhalten.“ (Ingrid/L).

Um 8:45 Uhr geht es an die erste Datenerhebung. Die TN erhalten Zeichenpapier im Format DIN-A4, Buntstifte, Fasermarker und Wachsmalkreiden und bekommen die Aufgabe: **„Zeichnet oder malt das, was sich in der vergangenen Stunde in diesem Raum ereignet hat!“**



Abb. 5: Bildnerische Gestaltung der Vorgänge der vergangenen Stunde

Wer fertig ist, macht Pause. Das Ergebnis sind 13 Zeichnungen. In Abbildungen werden diese mit folgendem Schlüssel kodiert: Name/L (L steht für Luftballon)

Um 9:15 Uhr steigen wir mit einer Lockerung und der von mir so genannten *EIN-AUS-Improvisation* wieder ein. Dieses hervorragende Tanzimprovisationsmodell habe ich von meiner Rhythmik-Kollegin Irmgard BANKL übernommen. Die TN bilden Paare, wobei eine Person sich immer zur Musik bewegt und die andere stillsteht. Bleibt die/der sich Bewegende stehen, muss die andere Person anfangen zu tanzen. Umgekehrt gilt auch, dass, wenn die/der Stillstehende anfängt sich zu bewegen, muss die andere tanzende Person stehen bleiben. Es funktioniert sehr gut, und es entsteht eine gute Dynamik. Den TN ist dieses Modell bereits bekannt. Nach diesem Einstieg erklären die TN ihre Zeichnung einer Partnerin oder einem Partner, die oder der das Gesagte mitschreibt. Nach dem Wechsel gibt es zu jeder der 13 Zeichnungen einen Text. In Zitaten werden diese Texte mit folgendem Schlüssel kodiert: Name/L

Am Anfang war das Lachen.
 Nur das Sitzen und Zuhören ist nicht lustig.
 Wir haben uns bewegt wie ein Luftballon.
 Wir haben uns bewegt, mit den Luftballons und miteinander.
 Wir haben einen leisen Rhythmus gemacht mit den Luftballons
 Atmen Luftballon Schritte gehen Rhythmik – und aus.
 (Gudrun/L)

Um 9:35 Uhr beginnt das Ausfüllen des *Fragebogens 1* zur *Erinnerung*. Inzwischen sind noch drei Personen verspätet zur Gruppe gestoßen.

5.3.2 „Erinnerung“ an den vorangegangenen Rhythmikunterricht

Fragebogen über den bisherigen Rhythmikunterricht

Im Anschluss an die Luftballoneinheit gebe ich einen *Fragebogen 1* an die 16 TN aus, der von diesen in den verbleibenden 20 Minuten ausgefüllt wird.

1. An welche Rhythmikstunden erinnerst du dich? (kurze Stichworte)
2. Welche sind dir besonders deutlich in Erinnerung und warum?

3. Gibt es Stunden, die dir als unangenehm in Erinnerung sind oder in denen dir etwas gefehlt hat?
4. Gibt es etwas in den Rhythmikstunden, das dir unverständlich bzw. rätselhaft war oder ist?
5. Hast du Aufzeichnungen über Rhythmikstunden gemacht, wie häufig und in welcher Form?
6. Hattest du vor deiner Ausbildung am BiSoP schon einmal mit Rhythmik Erfahrungen gemacht?

Die Form des Original-Fragebogens findet sich im Anhang.



Abb. 6: Fragebogen über den bisherigen Rhythmikunterricht

Das Ergebnis sind 16 Blätter mit von den TN formulierten Antworten auf die sechs Fragen. In Zitaten werden diese mit folgendem Schlüssel kodiert: Name/E1 bis E6 (E steht für Erinnerung)

5.3.3 Unterrichtsthema „Schlagwerk-Oktett“

Rhythmusarbeit mit Körper, Sprache/Stimme und Instrumenten mit dem Ziel ein achtstimmiges Schlagwerkstück gemeinsam zu musizieren. „Rhythmus kann auch ich lernen!“ (Tina/S)

Protokoll des Ablaufs:

Der Unterricht beginnt sehr früh um 7:30 Uhr. Deshalb ist der erste Teil dem Ankommen und langsamen Aufwärmen gewidmet. Nach einer Zeit des Eintreffens im individuellen Tempo beginne ich den Unterricht mit freier Bewegung zur Musik der Österreichischen Trommelgruppe *Kakilambe* (CD „Ancestral Callings“, Extraplatte 1992). Das sechsminütige Stück „Kpanlogo“ beginnt in mäßigem Tempo und steigert sich bis zum Ende zu einem schnellen Tempo. Ohne genauere Anleitung nur durch mein eigenes Tun angeregt, bewegen sich die TN ihrem eigenen Bewegungsbedürfnis entsprechend frei im Raum. „Ich experimentiere mit Schritten; bin ganz bei mir. Dann eine langsame Öffnung nach außen -> Kontaktaufnahme. Ich nehme den Raum mehr wahr -> meine anderen Gruppenmitglieder werden präsent.“ (Bernhard/S) Zum Stück „Makrou“ setzen wir in Kreisform mit folgender Übung fort: **„In der Mitte bewegt sich eine Person, und alle anderen machen diese Bewegung nach, so lange bis eine andere Person in die Mitte geht und die erste Person direkt mit einer neuen Bewegung ablöst.“** Es entsteht eine gute Dynamik und die verschiedenen Bewegungen sind sehr abwechslungsreich. Während der Aufwärmphase kommen laufend zu spät kommende TN dazu.

Danach beginnen wir in der Kreisform mit einem für die Arbeit mit einem Viervierteltakt gängigen Schrittmuster: rechts seitwärts, links anstellen, links seitwärts, rechts anstellen. Es folgen verschiedene Übungen wie das Weitergeben von Impulsen über die Hände, die zum Ziel haben, dass der Grundpuls in der Schrittfolge der Beine beibehalten wird. Die grundsätzliche Unabhängigkeit zwischen dem Spüren des Pulses und dem Darüberlegen von Rhythmen soll hier geübt und vorbereitet werden. Die Schritte werden während des gesamten restlichen Unterrichts beibehalten. Es passiert immer wieder, dass wir unabsichtlich das Tempo steigern und zu laufen begin-

nen. Manchmal muss ich unterbrechen, um wieder mit einem langsamen Tempo zu beginnen. Auch für mich ist es schwer neben allen Dingen, die ich zu steuern und zu beachten habe, auch das Tempo zu halten. Nun werden gemeinsam von allen die einzelnen Stimmen des Schlagzeug-Menüs („Schlagzeug-Menü“ von Werner STADLER) passend zum Grundpuls rhythmisch gesprochen und gelernt. Es sind dies: *Gulasch, Sauerkraut und Wurst, Reis, Suppengrün, Germknödel, Speiseeis mit Schlagobers drauf, Ach - mir ist schlecht, Magenbitter*. „Ich spürte die Macht der Worte und fühlte mich im Magen wirklich ein bisschen unwohl => sehr interessante Erfahrung!“ (Gudrun/S) Danach werden die Stimmen auf die TN verteilt und im Stil eines Samba-Grooves übereinander geschichtet. Dazu kommen eine von mir komponierte Einstiegs- und eine Ausstiegssequenz: *Was gibt's zum Essen heute?* und *Wo ist der Koch geblieben?* Nach einer kurzen Pause folgt die Übertragung der einzelnen Stimmen auf Schlaginstrumente: Surdo, Bongos, Tamburim, Cabasa, Claves, Agogo, Handtrommel, Shaker. In der Rolle des Leiters spiele ich ein Pandeiro. Ein durchaus sinnvoller Zwischenschritt wäre vor der Verwendung von Instrumenten die Übertragung der Stimmen auf Körperinstrumente. Diesen Schritt habe ich bewusst übersprungen, um die TN in ihrer Konzentrationsfähigkeit nicht zu überfordern und in dieser Einheit noch zum Einsatz der Instrumente zu kommen. „Am Ende der Stunde merke ich, dass ich doch recht müde bin.“ (Bernhard/S) Der Groove wird in verschiedenen Geschwindigkeiten und in wechselnder Zusammensetzung der Stimmen, die erklingen, musiziert. „Es war sehr angenehm, das anzuhören und es verleitete mich zum Tanzen.“ (Eva/S) Dazu kommt noch ein einfacher Samba-Break.

In der darauf folgenden Pause gebe ich die Zeichnungen und Erläuterungen der Luftballonstunde zur Überprüfung und Validierung aus.

Danach verteile ich leere Blätter mit der bewusst offen formulierten Bitte: **„Schreibt auf, was in der vergangenen Stunde passiert ist!“** Nachdem viele verwirrt sind, was jetzt gefragt wäre, präzisiere ich die Frage folgendermaßen: **„Schreibt auf, was passiert ist; beschreibend, interpretierend, emotional!“** Das Ergebnis sind 13 Blätter mit Aussagen über den

gerade erlebten Unterricht. In Zitaten werden diese mit folgendem Schlüssel kodiert: Name/S (S steht für Schlagwerk)

Am Ende gebe ich die einzelnen, individuellen Ergebnisse der personenbezogenen quantitativen Auswertung der ersten Frage des Fragebogens über die Erinnerungen (E1) an die einzelnen TN aus.

5.3.4 „Der Kern der Rhythmik“

Von den Teilnehmer/innen gefundene Begriffe über Rhythmik und die Einordnung von Rhythmik in das eigene sozialpädagogische Arbeitsfeld und die persönliche Umgebung

In den zwei Einheiten dieses Blocks befinden wir uns im EDV-Raum der Schule. Im ersten Teil referiere ich über erste Analyseergebnisse der Erinnerungsfragebögen und der Texte der TN über ihre eigenen Zeichnungen (Unterrichtsthema „Luftballons“) und stelle auch das Internetforum online vor. Die Blätter der bisherigen Erhebungen, von denen ich Kopien behalte, werden an die TN zurückgegeben. Das sind die Zeichnungen und Erläuterungen von der Luftballoneinheit, die Fragebögen über die Erinnerungen und die Reflexionen über die Schlagwerkstunde. Ich folge hier der Ethik der Aktionsforschung, die davon ausgeht, dass alle Daten denen gehören, die sie erzeugt haben. Dadurch haben sie immer die Kontrolle darüber, was sie von sich gegeben haben; das heißt auch wörtlich, was sie von sich *selbst* gegeben haben. So können sie laufend entscheiden, ob sie das mir als Forscher auch zur Verfügung stellen wollen. Auch diskutieren wir über den bisherigen Verlauf der Forschung und über die Spezifika der Aktionsforschung. Im zweiten Teil füllen die 15 anwesenden TN den *Fragebogen 2* aus, der auch eine Anweisung zur eigenständigen Datenverdichtung beinhaltet.

1. Das ist Rhythmik: Begriffe / Gedanken / Metaphern / Stichworte.
(Später in den leeren Kasten: Wähle aus den gefundenen Sätzen / Worten / Begriffen die für dich zentralen aus und formuliere daraus einen Satz der kurz und prägnant erklärt: Das ist der Kern der Rhythmik.)
2. Was von der Rhythmik ist wichtig für:
 - a) deinen Beruf
 - b) dich persönlich

Die Form des Original-Fragebogens findet sich im Anhang.

6 Ergebnisse

Die Zitate aus den Texten der Teilnehmer/innen wurden zur besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit von mir behutsam orthografisch korrigiert, und Abkürzungen wurden ausgeschrieben. Die Texte waren handschriftlich verfasst worden, und das schnelle Festhalten der eigenen Gedanken und Formulierungen war natürlich der orthographisch und grammatikalisch korrekten Schreibung vorgezogen worden.

6.1 Zitierschlüssel

Nach persönlicher Rücksprache mit den Teilnehmer/innen sind wir übereingekommen, dass die bei der Bezeichnung der Quellen von Texten, grafischen Arbeiten oder anderen Äußerungen in der vorliegenden Arbeit geänderte Vornamen verwendet werden.

Zitate von Texten aus den Erhebungsblättern oder Gesprächen in Protokollen werden durch *Name/Quelle* kodiert. Die Quellen sind:

L für **Luftballons** – Zeichnung und Erklärung zum Unterrichtsthema „Luftballons“;

E1 bis **E6** für **Erinnerung** – Fragebogen 1 zur Erinnerung der Unterrichtsthemen mit den Fragen eins bis sechs;

S für **Schlagwerk** – Reflexion zum Unterrichtsthema „Schlagwerk-Oktett“;

K für **Kern** – Fragebogen 2 zum Thema „Kern der Rhythmik“ mit

K1 für die Frage eins,

K1K für die selbst gefundenen „Kernsätze“ im Kasten und

K2a und **K2b** für die Fragen zu Beruf und Persönlichem.

Dazu kommen noch Zitate aus Gesprächen und dem Internetforum:

G für **Gespräch** – Gespräche im Laufe der Forschung laut Forschungstagebuch;

F für **Forum** – Zitate aus Eintragungen ins Internetforum.

6.2 Darstellung

Alle Daten, die es zu analysieren galt, waren größtenteils die von den Teilnehmer/innen schriftlich geäußerten Texte. Der Prozess der Analyse, der Kodieren genannt wird, beginnt mit dem offenen Kodieren. In der Grounded Theory kommt davor noch die Konzeptualisierung, wenn die Phänomene noch nicht in Textform vorliegen. Da mir die Daten aber bereits in dieser Form vorlagen, konnte ich gleich durch zeilenweises Kodieren die Kategorien gewinnen und entwickeln, die in den folgenden Unterkapiteln dargestellt sind. Mit Hilfe des axialen Kodierens wurden danach die Kategorien nach ihren Zusammenhängen durchsucht. Das Bilden von Kategorien gehört zum Kern jedes Erkenntnisprozesses. Was ist eine Kategorie? ALTRICHTER und POSCH (1998, S. 92) geben eine Beschreibung, die das Wesentliche ausdrückt: Eine Kategorie ist ein durch ein Hauptwort (mit eventuellen Zusätzen) umschriebener Begriff, der für einen Text aufschlüsselnde, ordnende Kraft besitzt. Mehrere sprachlich unterschiedlich formulierte Phänomene werden unter diesem einen Begriff zusammengefasst. Zusätzlich scheiden Kategorien wichtige von im Sinne der Fragestellung unwichtigen Phänomenen.

Die wörtlichen Zitate aus den Texten verdeutlichen paradigmatisch die Inhalte der Kategorien.

6.2.1 Materialstunde

Nach der Einheit zum Thema „Luftballons“ wie im Kapitel [5.3.1](#) beschrieben stellten die Teilnehmer/innen ihre Eindrücke von der Stunde bildnerisch dar. Danach wurde diese Gestaltung einer Partnerin erklärt, die auf einem Blatt alles mitprotokollierte. Die Texte, die dabei entstanden, bilden die Grundlagen für die Kodierung in der Analyse. Die Texte waren allen Teilnehmer/innen zur Validierung zurückgegeben worden. Auch die Zeichnungen sind an die Gestalter/innen zurückgegeben worden. Ich selbst arbeitete mit Kopien weiter.

Beim ersten Kodieren der 13 Texte ergab sich eine Fülle von Kategorien: *Beobachter, Raumtemperatur, Stimmung, Materialbewegung, Körperbewegung, Gefühl, Erinnerung, Raumform, Bewegung, persönlicher Gewinn, indi-*

vidueller Freiraum, Hörwahrnehmung, Ablaufkontrast, Materialeigenschaften, Materialkontakt, Raumbewegung, Betrachtung. Das entspricht auch der großen Vielfalt der Abläufe in einer Rhythmikstunde. Und die Schwierigkeit, diese Kategorien zu ordnen und nach erkennbaren Verbindungen und Zusammenhängen zu suchen, entspricht der Komplexität der Rhythmisch-musikalischen Arbeitsweise. In einem weiteren Schritt konzentrierte ich die Phänomene auf fünf Kategorien. Deren Benennung ist Teil des kreativen Prozesses der Kodierung. Sie wurden durch Daten begründet von mir so bezeichnet:

Material

(Materialbewegung, Materialeigenschaften, Materialkontakt)

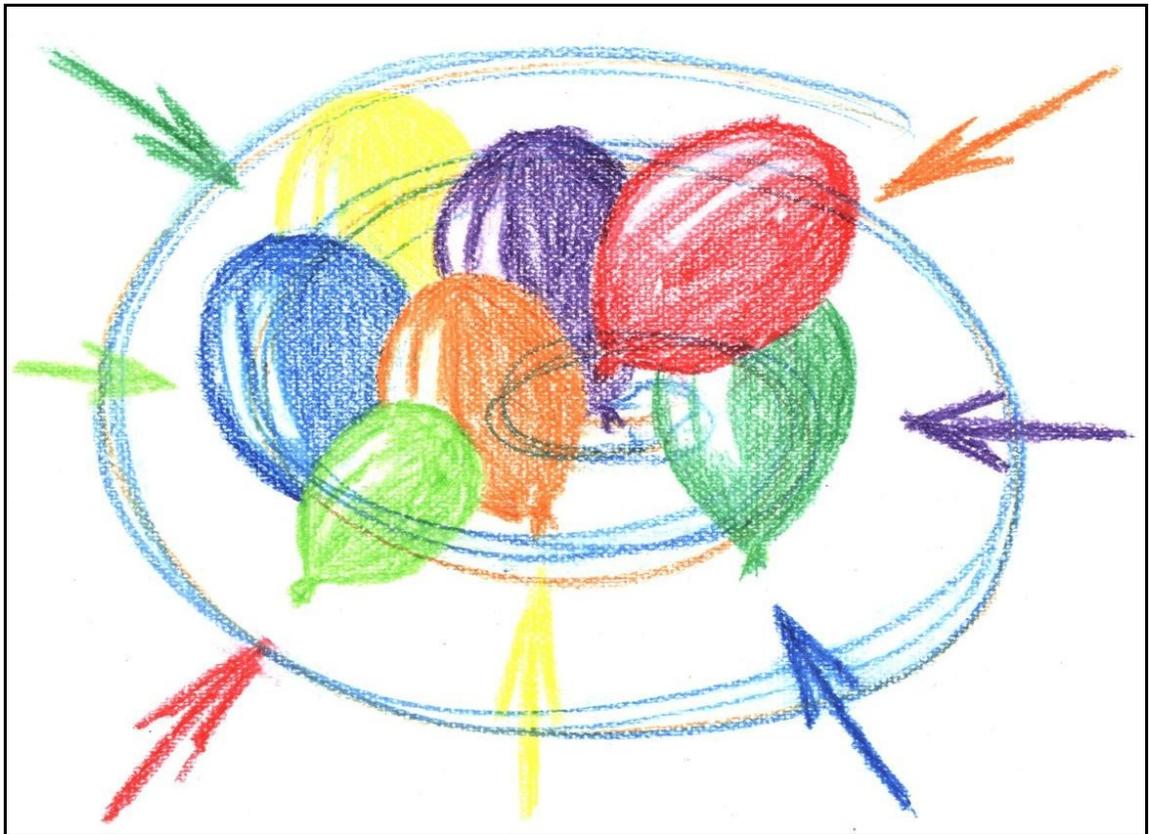


Abb. 7: Tina/L

Das Material, wie es in der Rhythmik bezeichnet wird, sind hier die Luftballone. Sie besitzen verschiedene Eigenschaften, die Auswirkungen auf das Geschehen im Rhythmikunterricht haben; das heißt, das Material wirkt auf die anderen Kategorien. Da das Unterrichtsthema das Material ist, wird es

hier auch als Hauptkategorie ausgewählt. „Die Aufmerksamkeit liegt auf den Luftballons, weil sie groß und bunt sind. Die Luftballons vermitteln eine Leichtigkeit, ein Schweben.“ (Tina/L)

Umgebungsraum

(Beobachter, Raumtemperatur, Ablaufkontrast)



Abb. 8: Stefan/L

Unter diesem Raum ist der Ort, der physikalische Raum, in dem der Rhythmikunterricht stattfindet, zu verstehen. Das ist hier der Turnsaal mit all seinen Eigenschaften wie Größe, Form, Oberflächen, Akustik, Temperatur, und so weiter. „Luftballon in kalter Halle schwirrt zur Sonne via Boden. Schmunzelnder Beobachter.“ (Stefan/L) Im Zitat wird auch deutlich, dass der Turnsaal von außen einsichtig ist, wenn man auf das volle Tageslicht nicht verzichten will. Ohne eine eigene Kategorie dafür zu bilden, zähle ich vorläufig auch die weiteren Rahmenbedingungen für den Unterricht wie den Zeitrahmen und das institutionelle Umfeld zum Umgebungsraum dazu. Die Daten waren diesbezüglich nicht klar genug. „Das wirklich Interessante waren die

spontanen Interaktionen zwischen den Teilnehmern – dafür haben wir auch Raum bekommen.“ (Bernhart/L) Der hier angesprochene Raum entspricht einem Zeitraum. Mit dem Adjektiv „abwechslungsreich“ (Bernhard/L) wird auch Zeitliches ausgedrückt. Die Zeit findet sich auch in der Kategorie Bewegung als wesentliches Phänomen.

Personenraum

(Körperbewegung, Raumform, Raumbewegung)



Abb. 9: Susanne/L

Wenn Menschen sich in einem Raum befinden, formen sie diesen durch ihre Anwesenheit. Das kann eine vorgegebene Form sein, wie zum Beispiel ein Kreis. Diese Konstellationen werden oft als „Sozialform“ bezeichnet, was aber für die Beschreibung aller möglichen Formungen des Raumes durch die Personen zu kurz greift. So können sich durch Anweisungen verschiedene, sich auch dynamisch verändernde Raumzustände ergeben oder auch *zufällig* entstehen, was hier *unbeabsichtigt* bedeuten soll. Selbst ein einzelner Mensch in einem Raum formt diesen. „Der Mensch verändert diesen Raum

durch seine bloße Anwesenheit.“ (KONRAD 1983, S. 136) Der Personenraum existiert im Umgebungsraum, ist dessen Gestaltung. Mit Personenraum sind auch durch Partnerarbeit und Gruppenimprovisationen entstehende Formen gemeint. Es geht hier um das Verhältnis der einzelnen Personen zueinander, um das Verhältnis einzelner Personen zum Raum und um das Verhältnis aller Personen gemeinsam zum physikalischen Umgebungsraum. „Große Schritte durch den Raum. [...] paarweise den Luftballon mit den Händen durch die Gegend bewegt.“ (Ingrid/L); „Kreisform [...] offener Kreis“ (Susanne/L)

Empfindungsraum

(Stimmung, persönlicher Gewinn, individueller Freiraum, Hörwahrnehmung, Betrachtung, Gefühl, Erinnerung)

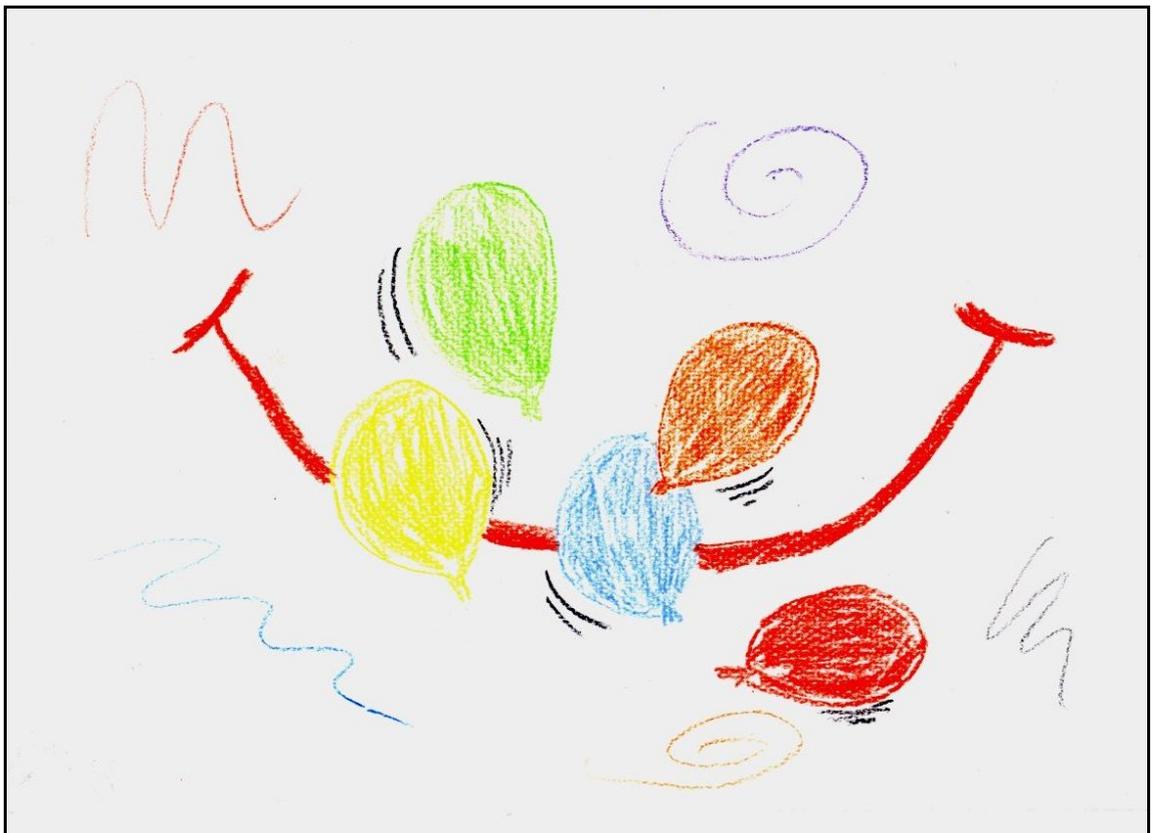


Abb. 10: Katharina/L

Unter diesem Begriff sind die Wahrnehmung, die durch sie ausgelöst Empfindungen und darauf folgende Reflexionen zusammengefasst. Es geht hier um Sinneswahrnehmungen und deren bewusste Verarbeitung oder

auch deren direkte Wirkung auf das Empfinden. Diese Kategorie fasst viele komplexe Phänomene zusammen. Diese sind Gefühle, Sinneswahrnehmungen, Bewertungen, Haltungen und Stimmungen. Es geht dabei nicht nur um individuelle Gefühle und Befindlichkeiten, sondern auch um Stimmungen im Raum. Menschen spüren die „dicke Luft“ oder die emotionale Kälte oder Wärme oder andere, die ganze Umgebung betreffende Befindlichkeiten. Man kann sie auch *Atmosphäre* nennen. Diese mögen vielleicht von verschiedenen Menschen verschieden empfunden werden, ihre Eigenschaften werden aber dem ganzen Raum zugeschrieben. Aus diesem Grund drängte sich mir der Empfindungsraum als der geeignete Begriff für diese Kategorie auf. „Bunt und lustvoll“ (Ingrid/L); „Breites Lachen [gezeichnet] drückt Wohlbefinden aus, Harmonie, Spaß/lustig.“ (Katharina/L); „Ballons fallen lassen; Bild am Boden, bis sie sich nicht mehr bewegt haben – sehr schönes Bild“ (Inge/L); „Das sind die Wasserpflanzen, die sich in der Strömung hin und her wiegen.“ (Verena/L); „Positive Erinnerung an Kinderspielplatz in Bezug auf: Freude ohne gesellschaftliche Zwänge.“ (Nicole/L); „Geräusche sind viele entstanden, die man aber nicht wirklich gehört hat.“ (Bernhart/L); „Schwung für den Tag nehmen, hören, lauschen, Stille im Zentrum.“ (Bernhard/L)

Bewegung

(Materialbewegung, Körperbewegung, Bewegung)

Es kann sich nur **etwas** bewegen. Bewegung für sich gibt es nicht. Physikalisch gesprochen ist Bewegung die Veränderung einer Größe mit der Zeit. Wenn diese Größe etwa der Weg ist, so ist damit die Geschwindigkeit gemeint. Bewegung in der Rhythmik meint meist die Körperbewegung. Es könnten damit auch Bewegungen in musikalischen Parametern wie Lautstärke, Tempo oder Tonhöhe gemeint sein. Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema „Material“ gehört auch die Bewegung der Luftballone dazu. „Durch Bewegung schweben Luftballons in alle Richtungen – nicht steuerbar. Kein Stillstand.“ (Katharina/L);



Abb. 11: Nicole/L

„Bewegungsimitation zum Luftballon Aufblasen und Auslassen.“ (Nicole/L);
 „Menschen, die Luftballons mit dem Körper gemeinsam halten. Pfeile bedeu-
 ten ständige Bewegung.“ (Anna/L)

6.2.2 Rhythmusarbeit

Im Anschluss an den Unterricht mit dem Thema „Schlagwerk-Oktett“ (siehe Kapitel [5.3.3](#)) wurden die Teilnehmer/innen aufgefordert, die vergangene Stunde zu beschreiben: **„Schreibt auf, was in der vergangenen Stunde passiert ist; beschreibend, interpretierend, emotional!“** Die dabei entstandenen 13 Texte wurden kodiert und nach Kategorien und Zusammenhängen untersucht. Es ergaben sich dabei die Hauptkategorien: *Rhythmus/Sprache, Praxisbezug, Empfindungsraum, Gruppe*

Rhythmus/Sprache

Methodische Überschriften und Details, wie und mit welchen Übungen der Unterricht abgelaufen ist, nahmen den Großteil der Texte in Anspruch. Die

Beschreibungen hatten in etwa die Form von Protokollen. Da sie in kurzer Zeit verfasst worden waren, drückten sie das für die Teilnehmer/innen Wesentliche, oder zumindest das Offenbare aus. Interessant dabei ist die Auswahl, die aus der Fülle von Abläufen getroffen worden war, die Formulierungen dafür und die Kommentare dazu. „Langsames und zielführendes Hinführen zum Rhythmus. Rhythmus vorgeben, verankern und ausführen.“ (Tina/S); „Ja, Sprache hat natürlich einen Rhythmus“ (Wilhem/S); „Sprechrhythmus den Schritten angepasst“ (Ingrid/S); „Rhythmus lernen durch gesprochene Worte“ (Elisabeth/S).

Praxisbezug

Viele Aussagen bezogen sich auf eine mögliche Umsetzung in der Praxis in verschiedenen sozialpädagogischen Berufsfeldern, wo die Teilnehmer/innen tätig waren. In diesem Zusammenhang gab es auch Änderungsvorschläge. „Ich denke dabei auch an die Praxis. Ich kann mir nicht vorstellen, dass Kinder oder Jugendliche über so einen Bogen Zeit hinweg motivierbar sind.“ (Eva/S); „Ich finde es toll, einen Rhythmus einmal anders zu erarbeiten. Immer dieses Zählen ist meist für Kinder sehr schwer und sehr monoton.“ (Katharina/S)

Empfindungsraum

Diese Kategorie ist wie schon im Kapitel [6.2.1](#) dargelegt eine Zusammenfassung von Phänomenen wie Gefühlen, Sinneswahrnehmungen, Bewertungen, Haltungen und Stimmungen. Darin enthalten sind Herausforderungen, Erkenntnisse und Erfolgserlebnisse. „Rhythmus kann auch ich lernen!“ (Tina/S); „Ja, Sprache hat natürlich einen Rhythmus – diesen im Körper durch den Körper erfahrbar zu machen macht Spaß, weckt das innere Kind im Erwachsenen.“ (Wilhem/S)

Gruppe

Die Gruppe und der Bezug zu ihr waren vor allem durch das gemeinsame Musizieren ein Thema. „Dies hat die Gruppe zu einem intensiven Miteinander-Erleben, Miteinander-Spüren geführt – ‚zusammengeschweißt‘.“ (Wilhem/S) „Meine Konzentration geht von mir weg – ich kann die anderen der Gruppe beobachten.“ (Bernhard/S)

6.2.3 Erinnerung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse des *Fragebogen 1*, dessen Text im Anhang zu finden ist, dargestellt.

Es folgt eine kurze quantitative Analyse der Antworten auf die erste Frage des Fragebogens zur „Erinnerung“:

E1: An welche Rhythmikstunden erinnerst du dich?

(kurze Stichworte)

Obwohl eine quantitative Darstellung im Sinne einer statistischen Auswertung nicht mein vorrangiges Ziel ist und aufgrund der geringen Quantitäten auch nicht sein kann, ist es doch interessant eine zahlenmäßige Aufstellung anzusehen. Nach meinen Aufzeichnungen über den Unterricht in den vorangegangenen zwei Semestern gab es 35 Themen, die als ganze inhaltliche Einheiten von mir behandelt worden waren, wie im Kapitel 5.2 Der vorangegangene Rhythmikunterricht dargestellt.

Es ergab sich größtenteils eine Übereinstimmung zwischen meiner eigenen Benennung der Themen und der der Teilnehmer/innen, vor allem erwartungsgemäß bei den Inhalten, die gemeinsam im Laufe der ersten zwei Semester erinnert worden waren. Fast alle durch die Teilnehmer/innen kurz bezeichneten Inhalte konnten von mir ohne Rückfrage identifiziert werden. Umgekehrt kam es auch zu einigen wenigen Unklarheiten. Während ich die Zwischenergebnisse der Analyse über die Erinnerung vorstellte, verglich eine Teilnehmerin die von ihr gegebenen Antworten im Fragebogen – alle Teilnehmer/innen hatten ihre Fragebögen zurückbekommen – und fand das von ihr bezeichnete Unterrichtsthema „Statuen einen Takt lang und dann wieder Bewegung“ (Gudrun/E1) in meinem Diagramm nicht. Es konnte aber als „Phrasenlängen in Bewegung erfahren“ identifiziert werden. Unterrichtsinhalte, die in ähnlicher Form wiedergekehrt waren, wurden von den Teilnehmer/innen zusammenfassend überschrieben; zum Beispiel „freie Bewegung/Tanz“ (Susanne/E1). Diese Angaben wurden von mir einem einzelnen, inhaltlich entsprechenden Thema zugeordnet.

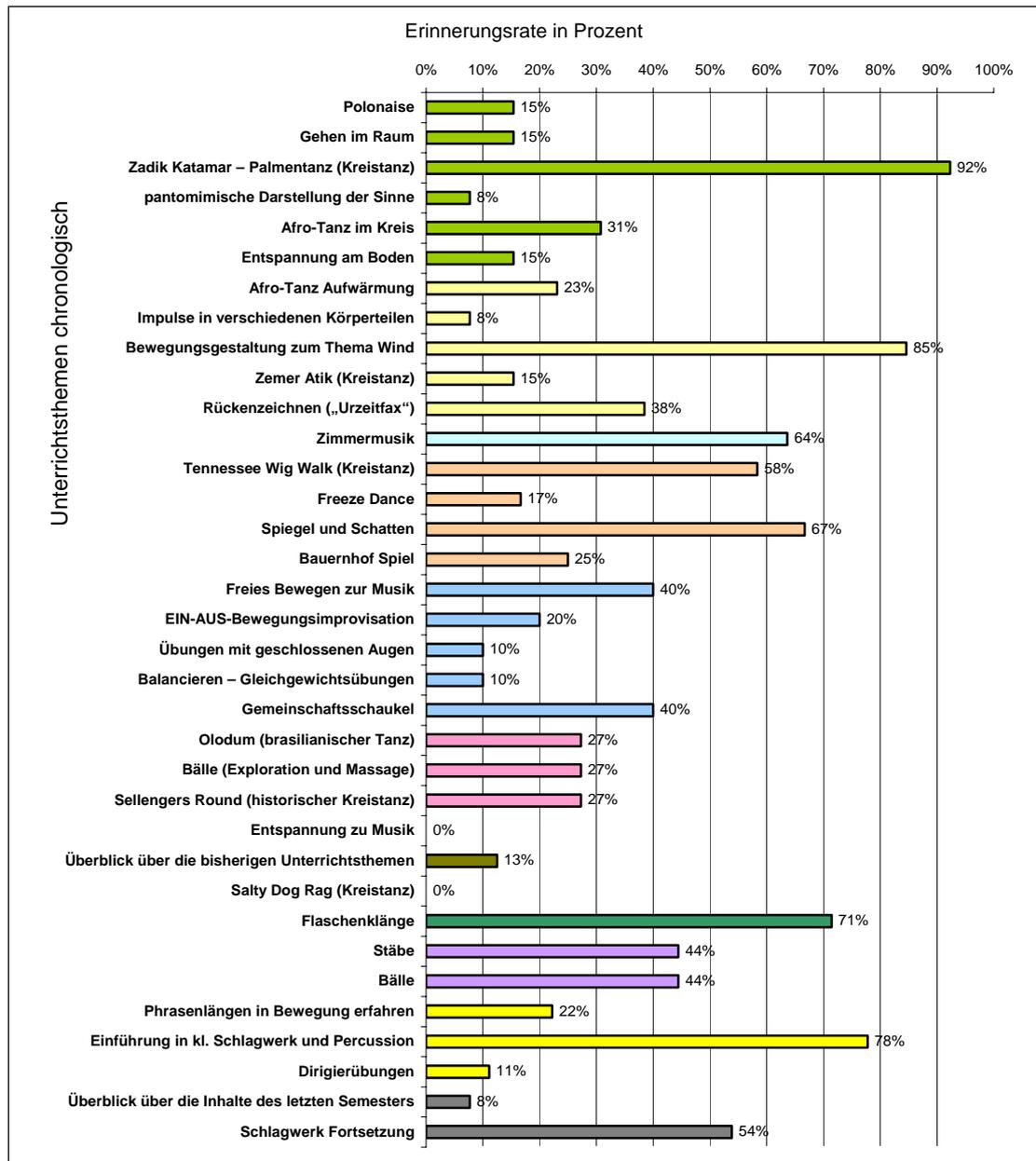


Diagramm 1: Erinnerungsraten der Unterrichtsthemen

Von den 16 ausgefüllten Fragebögen konnten 14 für diese Auswertung herangezogen werden, weil zwei Studierende in den ersten beiden Rhythmiksemestern nicht in dieser Gruppe waren. Jedes der 35 Themen wurde nach der Anzahl der Erwähnungen gezählt und dann zu den maximal möglichen Erwähnungen ins Verhältnis gesetzt. Die maximal möglichen Erwähnungen für ein Thema sind nicht gleich 14, denn wenn eine Teilnehmerin an einem Tag gefehlt hatte, konnte natürlich keine direkte Erinnerung danach erfragt werden. Durch die von mir geführten Anwesenheitslisten war es möglich

diese Zahl, die der Anzahl der jeweils anwesenden Teilnehmer/innen entspricht, zu ermitteln. Die Verhältniszahl von Erwähnungen zu den jeweils maximal möglichen Erwähnungen kann als **Erinnerungsrate** bezeichnet werden. Somit erhält im Diagramm 1 jedes Thema eine in Prozent ausgedrückte Erinnerungsrate. Die Themen sind chronologisch von der ersten Stunde oben bis zur jüngsten unten geordnet. Inhalte gleicher Farbe fanden am selben Tag statt.

Auffällig ist, dass die Erinnerungsrate über den ganzen Zeitraum zwischen der ersten Einheit im Februar 2003 und der letzten Einheit im Februar 2004 in etwa gleich geblieben ist. Weiter zurück liegende Stunden wurden also nicht weniger stark erinnert als jüngere, wie zu vermuten gewesen wäre. Es sei hier betont, dass die Teilnehmer/innen auf die Fragen nicht vorbereitet waren. Und es braucht wohl nicht erwähnt zu werden, dass die Beantwortung auch keinerlei Einfluss auf die Leistungsbeurteilung hatte. Vielmehr war es für die Teilnehmer/innen selbst interessant, die individuellen Ergebnisse der Auswertung zu erfahren. Sie wurden jeder Teilnehmerin einzeln als Tabellenblatt von mir ausgehändigt. Aus der Sicht des Lehrers bin vom Ausmaß der Dinge, die erinnert wurden, sehr zufrieden. So möchte ich noch die Themen, deren über Erinnerungsrate mehr als 50% erreichte, in einer „Bestenliste“ darstellen:

Zadik Katamar – Palmentanz (Kreistanz)	92%
Bewegungsgestaltung zum Thema Wind	85%
Einführung in kl. Schlagwerk und Percussion	78%
Flaschenklänge	71%
Spiegel und Schatten	67%
Zimmermusik	64%
Tennessee Wig Walk (Kreistanz)	58%
Schlagwerk Fortsetzung	54%

An dieser Stelle könnte der Aktionsforschungsprozess in Richtung einer intensiveren Unterrichtsanalyse und –weiterentwicklung fortgesetzt werden. Auf eine genauere Aufschlüsselung der Daten in Mittelwerte oder Abweichungen wird verzichtet, da die durch inhaltliche Qualitäten angeregte Aufteilung der Themen in quantitativ gleichwertige Einheiten von vornherein eine geringe Aussagekraft solcher Quantifizierungen zur Folge haben würde. Viel interessanter war es für mich, zu fragen, welche der Themen stark in

persönlicher Erinnerung geblieben waren und warum. Das führt zur Auswertung der Frage 2 des Fragebogens zur „Erinnerung“:

E2: Welche sind dir besonders deutlich in Erinnerung und warum?

Was wurde besonders erinnert? Hier seien gleich vorweg die Themen nach der Anzahl der Erwähnungen geordnet aufgelistet:

Zimmermusik	5
Tennessee Wig Walk (Kreistanz)	4
Zadik Katamar – Palmentanz (Kreistanz)	4
Flaschenklänge	3
Freies Bewegen zur Musik	3
Gemeinschaftsschaukel	3
Spiegel und Schatten	3
Olodum (brasilianischer Tanz)	2
Afro-Tanz Aufwärmung	2
Bewegungsgestaltung zum Thema Wind	2
Einführung in kl. Schlagwerk und Percussion	2
Entspannung am Boden	2
Schlagwerk Fortsetzung	2
Bälle (Exploration und Massage)	1
Phrasenlängen in Bewegung erfahren	1
Polonaise	1
Rückenzeichnen („Urzeitfax“)	1
Überblick über d. Inhalte d. letzten Semesters	1

Anders muss die Beantwortung des **Warum** behandelt werden. Ein eindeutiger Grund für die deutlichere Erinnerung ließ sich erwartungsgemäß nicht immer klar angeben. Meist wurden die Übungen mit einer Einbettung in einen Kontext von Bewertung, Erläuterung des Ablaufs und emotionaler Haltung beschrieben. Nach der Kodierung der Antworten ergaben sich folgende Kategorien:

Gefühle

In den meisten Antworten war eine positive emotionale Erfahrung zu lesen. Die Ausdrücke dafür waren unter anderem diese: „gute Musik; gute Dynamik; netter Tanz; ein irres Gefühl; super zum Spannung abbauen; hat Spaß gemacht; sehr interessant und wirkungsvoll; hebt die Stimmung; war befreiend“ Vor allem das Wort „Spaß“ wurde oft verwendet. Negative Gefühle wurden explizit nicht genannt. Ein Teilnehmer erinnerte sich an eine Stunde folgendermaßen: „Körper steuert Lautstärke der Instrumente – wollte auf die Instrumente hören, versank aber in meiner Bewegung – hörte nichts

mehr und spürte nur noch meinen Körper – war hinterher sehr aufgedreht ...“ (Bernhart/E2)

Gruppe/Partner

Der soziale Bezug zur Gruppe oder zu einem Partner wurde in Übungen von Führen/Folgen „Spiegelbild – sehr viel Konzentration erforderlich; man muss auf den Partner eingehen“ (Andrea/E2) und beim gemeinsamen Musizieren gesehen. Sehr treffend ist der Begriff „Gruppenmusizieren“ (Anna/E2)

Musik

Angaben dieser Kategorie bezogen sich auf die im Unterricht eingesetzte Musik vom Tonträger und auf das Musizieren mit kleinem Schlagwerk. „Gruppe komponierte einen Klang“ (Robert/E2)

Tanz/Bewegung

Sowohl festgelegte Gruppentänze wie auch angeleitete Bewegungsimprovisationen blieben als positive Erlebnisse in Erinnerung. „Der Palmentanz, weil er zu meinem Lieblingstanz geworden ist.“ (Verena/E2); „Alles Tänzerische – weil ich gerne tanze.“ (Alex/E2) Sellengers Round, der historische Tanz, wurde wegen seiner Qualitäten geschätzt: „Angenehme, langsame Bewegungsformen; rund; alles in einem ruhigen, strukturierten Ablauf.“ (Bernhart/E2)

Neues/Besonderes

Dass eine Übung etwas Überraschendes barg oder Neues und Besonderes erleben ließ, war auch ein Grund sie im Gedächtnis zu behalten. „Nur was sich mein Körper merkt, war halt wichtig.“ (Gudrun/E5) Entspannungsreisen, Bewegungs- und Partnerübungen, das Musizieren mit Alltagsgegenständen (Zimmermusik) und die Gemeinschaftsschaukel wurden genannt. Das Bauen der Gemeinschaftsschaukel wurden von einem Teilnehmer initiiert, als wir mit Balanceübungen beschäftigt waren und war, wie auch aus den Äußerungen ersichtlich ist, eine große Bereicherung für den Unterricht.

Herausforderung

Einige Übungen bargen Herausforderungen, wie das Herausfinden der Ton-

höhe beim Anblasen von verschiedenen voll gefüllten Flaschen, Spiegelübungen, Phrasenlängen und „sich zeigen lassen können“ (Anna/E2) beim musikalischen Improvisieren.

Berufspraxisbezug

Schließlich zeigte sich, dass die Möglichkeit die Inhalte des Rhythmikunterrichts in der eigenen sozialpädagogischen Arbeit einsetzen zu können von Bedeutung ist. Als gut einsetzbar wurden Tänze und Bewegung zu Musik, Improvisation mit Schlagwerk und Zimmermusik genannt.

Das Auftauchen der Kategorie der Berufspraxis und die Äußerungen über das eigene Erleben im Rhythmikunterricht hatten mich veranlasst, mit der zweiten Frage im *Fragebogen 2* die Aspekte der Rhythmik für den beruflichen und den persönlichen Bereich zu erforschen. Der zyklische Charakter eines Aktionsforschungsprozesses wird hier deutlich.

Da bei der Beantwortung der Frage nach den besonders deutlichen Erinnerungen hauptsächlich positive Erfahrungen, obwohl das nicht explizit gefragt war, zu erwarten waren, wollte ich der Formulierung von Unangenehmem einen zusätzlichen Raum bieten:

E3: Gibt es Stunden, die dir als unangenehm in Erinnerung sind oder in denen dir etwas gefehlt hat?

Auf diese Frage gab es hauptsächlich Antworten in Bezug auf die Raumtemperatur des Turnsaales. „Der Turnsaal ist teilweise zu weitläufig und zu wenig beheizt.“ (Inge/E3). Wie schon im Kapitel 5.1 Das institutionelle Umfeld erklärt, ist ein großer Turnsaal nicht der ideale Raum für Rhythmikunterricht. Trotz verschiedener Versuche geänderte Heiztemperaturen für die Zeiten des Rhythmikunterrichts zu erreichen, blieb das Problem in den kalten Monaten des Jahres bestehen.

Es gab Äußerungen, die das persönliche Unwohlsein bei bestimmten Übungen betraf. „Instrumentieren zu einer Person, die sich bewegt; von einer Ecke des Turnsaales, quer durch den Raum bis zur Gruppe. Desto näher bei der Gruppe, desto unwohler, beobachteter, unfrei fühlte ich mich.“ (Nico-

le/E3) Diese Übung war Teil des Unterrichtsthemas Dirigierübung. Andere Inhalte wurden auch genannt.

Eine bestimmte Situation im Unterricht, bei der von mir eine freie Schlagwerkimprovisation initiiert worden war, wurde von zwei Teilnehmer/innen als unangenehmer Punkt angeführt. Sie kritisieren dabei meine Leitung beziehungsweise meinen Umgang mit der Situation. Der Konflikt konnte am Ende des Forschungssemesters in einem persönlichen Gespräch mit allen Beteiligten geklärt werden, nachdem ich sie auf die Äußerungen im Fragebogen angesprochen hatte. In der Aktionsforschung kann das - vielleicht auch oftmalige - Auftreten einer bestimmten Konfliktsituation als Ausgangspunkt für eine Forschungsfrage genommen werden. Es wäre also möglich gewesen, den Konflikt in weiterer Folge für das handelnde Forschen zu nutzen. Mein Forschungsinteresse galt aber vorerst der Begriffsfindung. Hätte dieser von den Teilnehmer/innen angesprochene Konflikt allerdings weiterhin eine Rolle gespielt, wäre das an anderer Stelle im gemeinsamen Forschungsprozess zutage treten und wäre somit auch entsprechend in die Arbeit eingeflossen. Dafür sorgen die Methoden der Handlungsforschung.

Gefehlt hat den Teilnehmer/innen in den meisten Fällen nichts Bestimmtes. Gewünscht wurde allerdings mehr Reflexionen am Ende der Stunden, was in Zusammenhang mit der Beantwortung der nächsten Frage steht.

E4: Gibt es etwas in den Rhythmikstunden, das dir unverständlich bzw. rätselhaft war oder ist?

„Manchmal die Hintergründe von Übungen, was damit gefördert werden kann.“ (Inge/E4) Bis auf diesen Wunsch nach didaktischer Erläuterung wurde diese Frage verneint. Das hat mich überrascht. Die Inhalte der Rhythmikstunden sind für Laien oft sehr ungewöhnlich und in ihrem weiteren Zusammenhang nicht leicht verständlich. Dass das für die Teilnehmer/innen am Beginn des dritten Rhythmiksemesters kaum als Problem geäußert wurde, deute ich dahingehend, dass die beiden Semester bereits genügend Erfahrung und Überblick gebracht haben. Interessant war es auch für mich zu erfahren, welche direkte Auswirkung das Forschungsprojekt auf den Unterricht hatte. Am Ende des Semesters teilte mir ein Teilnehmer mit: „Seit dem

Projekt war der Unterricht straighter und klarer; zielführender. Früher hatte ich den Eindruck, es zerfleddert sich ein wenig.“ (Bernhard/G) Genau das entspricht den Zielen der Aktionsforschung. Sie dient der Situation direkt und verbessert sie.

E5: Hast du Aufzeichnungen über Rhythmikstunden gemacht, wie häufig und in welcher Form?

Die Antworten ließen erkennen, dass wenige schriftliche Aufzeichnungen gemacht worden waren; meistens stichwortartig und selektiv. „Für mich wichtige Sequenzen, keine durchgängigen Aufzeichnungen“ (Bernhard/E5). In folgender Aussage ist auch die Kategorie des Praxisbezuges ersichtlich: „Besonders, wenn ich etwas in der Arbeit mit Kindern umsetzen kann.“ (Susanne/E5) Andere Teilnehmer/innen, die die persönliche Erfahrung im Vordergrund sehen, halten sich an das Erinnerungsvermögen des Körpers, dessen Förderung auch als eines der Ziele der Rhythmik gesehen werden kann: „Ja - Körpergefühle habe ich gespeichert“ (Tina/E5)

E6: Hattest du vor deiner Ausbildung am BiSoP schon einmal mit Rhythmik Erfahrungen gemacht?

Mit Rhythmisch-musikalischer Erziehung hatte nur eine Teilnehmerin Erfahrung. Nicole hatte die Ausbildung zur Kindergärtnerin an einer Bildungsanstalt, wo Rhythmik Pflichtfach ist, abgeschlossen und auch eine spezifische Abschlussarbeit in Musik und Rhythmik geschrieben. Diese Vorbildung wird an den entsprechenden Stellen in vorliegender Arbeit berücksichtigt. Die meisten Teilnehmer/innen bezogen die Frage auch auf Vorerfahrungen mit verwandten Inhalten der Rhythmik wie Tanz oder Musik in anderen Zusammenhängen. Bemerkenswert finde ich die Benennung dieser Vorerfahrung, die nicht von der Hand zu weisen ist: „Ich atme und mein Herz schlägt.“ (Verena/E6)

6.2.4 Rhythmik ist ...

Im *Fragebogen 2* richtete ich sozusagen die „Gretchenfrage“ der Rhythmik an die Teilnehmer/innen: *Was ist Rhythmik?* Damit ist die an die Rhythmik und in der Rhythmik selber oft gestellte Frage nach ihrer Identität gemeint,

nicht etwa die Frage nach einem eventuellen religiösen Hintergrund, wie sie Faust beantworten sollte. So direkt die Frage zu stellen macht nur bei Fachleuten Sinn. Gudrun SCHAEFER bringt eine interessante Zusammenstellung konzentrierter Antworten von 24 Fachvertreter/innen (SCHAEFER 1992, S. 275 – 281) Was ich für mich selbst als den Kern meiner Arbeit als Rhythmiklehrer sehe, ist der Satz: „Rhythmisch-musikalische Erziehung oder Rhythmik versteht sich als eine pädagogische Arbeit, die auf die Entwicklung der Persönlichkeit in ihren motorischen, affektiv-sozialen und kognitiven Fähigkeiten ausgerichtet ist.“ (WITOSZYNSKYJ/SCHNEIDER/SCHINDLER 1997, S. 11) *Pädagogische Arbeit* würde ich durch *künstlerisch-pädagogische Arbeit* ergänzen. Für meine Forschungsfragen war es interessant der Sichtweise der Teilnehmer/innen unter den speziellen Bedingungen, wie sie in vorliegender Arbeit beschrieben werden, zur Formulierung zu verhelfen. In Kapitel 5.3.4 wurde der *Fragebogen 2* vorgestellt. Die erste Frage lautete:

1. Das ist Rhythmik: Begriffe / Gedanken / Metaphern / Stichworte.

Wähle aus den gefundenen Sätzen / Worten / Begriffen die für dich zentralen aus und formuliere daraus einen Satz der kurz und prägnant erklärt: Das ist der Kern der Rhythmik.

Die Beantwortung beinhaltete eine von den 15 Teilnehmer/innen selbst durchzuführende Datenreduktion. Da sie von ihnen bewusst ausgeführt worden war, sind die Ergebnisse authentisch. Sie sind Teil der Analyse und seien hiermit im Original wiedergegeben:

Das ist der Kern der Rhythmik.

Durch Bewegung und Musik die Balance zwischen Entspannung und Antrieb finden, die Sinne spüren und sich seines Körpers bewusst werden. (Alex/K1K)

Durch Bewegung und Entspannung mit Freude sich selbst ein Stückchen näher kommen. (Andrea/K1K)

Mit allen Sinnen Körper und Geist erleben. (Andreas/K1K)

Freude an Bewegung und Experimentieren in musikalischer Begleitung [gezeichnete Sonne mit Gesicht] (Anna/K1K)

Lustvolle Begleitung von Menschen zur Förderung psychomotorischer Fähigkeiten durch freie ungezwungene Improvisation in einem „angeleiteten“ Rahmen. (Bernhard/K1K)

Durch „zwanglose“ Anleitung bekommt man die Möglichkeit mit dem Hilfsmittel von verschiedenen Materialien und Musik seinen Körper und/oder Raum neu bzw. anders zu spüren. Kontrolle und Verantwortung, die dabei abgegeben wird, setzt großes Selbstbewusstsein, oder eine gute Gruppe, oder einen Leiter voraus, der gut auf die Gruppe und den Einzelnen eingehen kann. (Bernhart/K1K)

Eine Methode, um über möglichst viele Sinne den Körper anzuregen, um Körperbewusstsein, Gleichgewichtssinn, motorische Fähigkeiten usw. zu schulen. (David/K1K)

Rhythmik ist im Jetzt sein! (Gudrun/K1K)

Angeleitete, lustvolle Förderung der Sinne durch Musik, Materialien in angenehmer Atmosphäre. (Inge/K1K)

Bewegung und Spaß in einem. (Marion/K1K)

Rhythmik arbeitet mit dem gesamten Menschen (geistige, seelische, physische, psychische Ebene)! (Nicole/K1K)²

Rhythmik ist sowohl individuelle Ausdrucksmöglichkeit als auch Gefühl für Bewegung, die in vielerlei Bereichen unseres Lebens eine Möglichkeit bieten kann. (Susanne/K1K)

Spielerische Koordinationsförderung durch die aktive Verbindung von drei Wahrnehmungskanälen. [gezeichnet: Ohr/Auge/Hand] (Tina/K1K)

Der Kern der Rhythmik: Rhythmik im Atomkern - [auf dem Rücken einer gezeichneten Schlange:] Durch die Rhythmik trete ich in Verbindung mit dem Universum, mit meinen Mitmenschen. (Verena/K1K)

Erweiterung von persönlichem Ausdruck, sowie Förderung von persönlicher Kompetenz. (Wilhelm/K1K)

Es ist natürlich nicht leicht etwas, das in seiner Komplexität schwer darstellbar ist, in einen Satz zu zwängen. Es kommt dadurch zwangsläufig zu Reduktionen oder zu Verallgemeinerungen, die die ursprüngliche Darstellung – hier die Beantwortung der Frage 1 in Form einer Begriffssammlung – verkürzt. Der Versuch zeigt aber eine auf persönlicher Entscheidung basierende Konzentration, die als solche interessant ist und wert betrachtet zu werden. Bei der Kodierung fand ich folgende Kategorien: ***Bewegung, Körperbewusstsein/Koordination, Sinne/Wahrnehmung, Entspannung, Experiment/Improvisation, Gefühle/Wohlbefinden, Persönlicher Aus-***

² Diese Teilnehmerin brachte eine rhythmikspezifische fachliche Vorbildung mit.

druck, Sozialkontakt, Musik. Die als philosophisch zu bezeichnenden Sätze von Gudrun und Verena könnten in der Kategorie Sinne/Wahrnehmung ihren Platz finden.

Bei Hinzuziehung der Begriffe, Gedanken, Metaphern und Stichworte (Beantwortung der ersten Frage) kommen folgende Begriffe noch dazu, die in der Datenreduktion zugunsten bevorzugter Aussagen zurückgetreten waren: **Tanz, Material, Kreativität.**

Es zeigte sich auch, dass der Begriff *Rhythmik* in verschiedener Weise verstanden worden war; einerseits als *Rhythmisch-musikalische Erziehung*, wie es meine Intention gewesen war und andererseits als Terminus der Musiktheorie wie Melodik, Dynamik, Harmonik, usw. oder auch schlicht als *Rhythmus*. Die Begriffe wurden in ihren verschiedenen Bedeutungen innerhalb einer Beantwortung nicht differenziert behandelt. Außer dem Kernsatz „Der Kern der Rhythmik: Rhythmik im Atomkern.“ (Verena/K1K), der aus Assoziationen zu *Rhythmus* entstanden war, bezogen sich aber alle Kernsätze auf die *Rhythmisch-musikalische Erziehung*.

Das Auftauchen der Kategorie *Berufspraxisbezug* in der Analyse der Gründe dafür, warum sich Teilnehmer/innen an bestimmte Unterrichtsthemen erinnerten (Kapitel 6.2.3), hatte mich dazu veranlasst, die zweite Frage zu stellen:

2. Was von der Rhythmik ist wichtig für:
 - a) deinen Beruf
 - b) dich persönlich

Viele verschiedene und variantenreiche Antworten wurden gegeben. Rhythmik wurde hier durchwegs als Rhythmisch-musikalische Erziehung verstanden. Beginnen wir mit den wichtigen Aspekten der Rhythmik für das **sozialpädagogische Berufsfeld.**

Zwei unterscheidbare Bereiche konnten festgestellt werden. Der eine ist die **persönliche Stärkung der Sozialpädagogin** für ihre Arbeit. Wer Rhythmik aktiv betreibt oder die Inhalte für sich selber nützen kann, wird darin unterstützt den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. „Rhythmik ist wichtig für mich, ist Ausgleich und Spaß. Tut mir gut und gibt mir Ener-

gie, die ich auch in meinem Beruf wieder einsetzen kann.“ (Gudrun/K2a) Der andere, weitläufigere Bereich bezieht sich auf die ***direkte Arbeit mit Klientinnen und Klienten***. Die Antworten gingen über die Aufzählung von Inhalten hinaus und zeigten auch Begründungen und Konsequenzen auf. Die Möglichkeit mit den Klientinnen und Klienten *nonverbal* zu interagieren wurde angesprochen: „Aufbau von Einheiten/Aktion (Spiele, Tänze, ...) mit wenig sprachlichen Anweisungen“ (Bernhard/K2a). Die *Weitergabe von konkreten Unterrichtsinhalten*, vor allem von Tänzen, Übungen und Spielen und die *Anregung zur Entwicklung eigener Übungen* wurden angegeben. Von den Teilnehmer/innen wurde auch die Notwendigkeit erkannt, dass die Eigenerfahrung eine Vermittlung an andere ermöglicht und diese auch anregt. „Selbst Freude an der Bewegung haben, heißt Freude an Bewegung weitergeben können.“ (Tina/K1a) Den größten Teil widmeten die Teilnehmer/innen den Möglichkeiten der Rhythmik zur Vermittlung und Förderung folgender Bereiche: *Bewegung/Tanz, Musik, Wahrnehmung, Selbstwertsteigerung, Soziale Kompetenz/Gruppe, Kreativität, Entspannung/Aggressionsabbau, Abwechslung im Alltag*.

Der zweite Teil der Frage bezog sich auf die **persönliche Lebenswelt** der Teilnehmer/innen. Im Lauf des ersten Rhythmiksemesters erkläre ich den Studierenden, dass mein Unterricht primär auf sie als Personen ausgerichtet sei. Sie sollen die Rhythmik zuerst selbst erleben und später erst den Transfer in ihren Arbeitsbereich leisten. Meinem Erachten nach ist es nur dann möglich die pädagogische Arbeitsweise Rhythmik zur Weitergabe zu nützen, wenn man selbst ausreichend Eigenerfahrung gemacht hat. Aus diesem Grund ist mein Unterricht für die Studierenden „Rhythmik mit Erwachsenen“, wie der Titel vorliegender Arbeit andeutet. In der gemeinsamen Nachbesprechung am Ende des Forschungssemesters sagte eine Teilnehmerin: „Am Anfang war es sehr wichtig und befreiend für mich, dass du gesagt hast, dass der Unterricht für uns ist und ich nicht ständig nachdenken musste, wie ich das umsetzen soll.“ (Gudrun/G) Was am Ende des dritten Rhythmiksemesters nun an persönlichen Erfahrungen von Teilnehmer/innen für wichtig befunden wurde, konnte ich nun in den Texten lesen und in folgenden Kategorien darstellen:

Befindlichkeit

„Spiel, Spaß, Freude.“ (Verena/K2b); „Es macht unheimlichen Spaß.“ (Andreas/K2b); „Frust los werden – zu sich selbst finden.“ (Marion/K2b)

persönliche Entwicklungsmöglichkeit

„Arbeiten mit und an der eigenen Person.“ (Inge/K2b); „Erweiterung des persönlichen Horizontes“ (Bernhard/K2b)

Spannung/Entspannung

„Entspannung – nach Hause kommen und mich entspannen können/abschalten können“ (Andrea/K2b); „Anspannung und auch Entspannung. [...] Alternative zum Ausgleich des Tages (nicht zu vergleichen mit Sport).“ (Susanne/K2b)

Körpererfahrung

„Schulung des Körperbewusstseins und der Koordination.“ (David/K2b); „In den Körper kommen.“ (Wilhelm/K2b)

Sinneswahrnehmung

„Andere Sinne ansprechen als das Visuelle.“ (Wilhelm/K2b)

Kreativität

„Kreativer Selbsta Ausdruck“ (Verena/K2b)

Soziale Erfahrungen

„Gemeinsames Tun und einen ‚Gruppengeist‘ spüren.“ (Anna/K2b)

Musik

„Rhythmen aufbauen.“ (David/K2b); „Zur Ruhe kommen durch Musik.“ (Marion/K2b); „Einsatz von meinem Körper zur Musik.“ (Anna/K2b)

Bewegung/Tanz

„Frust loswerden z. B. durch Bewegung.“ (Marion/K2b); „Neue ‚Tänze‘ kennen lernen“ (Anna/K2b)

Material

„Ich habe verschiedene Zugänge zu Materialien erfahren.“ (Andreas/K2b)

Das, was für sie selbst wichtig war, war für einige Teilnehmer/innen auch das, was sie in ihrem Arbeitsbereich weitergeben wollten.

6.3 Systematisierung

Durch axiales Kodieren, also durch sorgfältiges, immer wieder anhand der Daten überprüftes, In-Beziehung-Setzen und Ordnen der im Kapitel [6.2](#) dargestellten Kategorien erscheint eine vorläufige Theorie.

Durch die Analyse entstehen ein **Begriffssystem** und eine **Wertzuordnung** in Beziehung zur persönlichen und beruflichen Situation der Teilnehmer/innen.

6.3.1 Raum

Eine Rhythmikstunde, die Material als Hauptthema anbietet, kann aufgrund der Analyse der Beziehungen der Kategorien der Materialstunde (Kapitel [6.2.1](#)) zueinander grafisch dargestellt werden. Abb. 12 zeigt eine Veranschaulichung von Rhythmik als Zusammenspiel von *Umgebungsraum*, *Personenraum*, *Empfindungsraum*, *Material* und *Bewegung*. Der Raum, in dem Rhythmik stattfindet, ist hier als dynamisches Zusammenwirken von mehreren Räumen dargestellt.

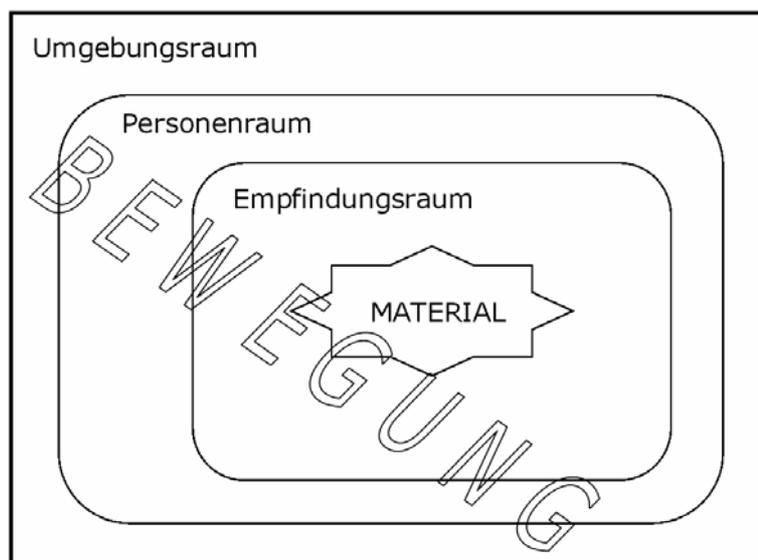


Abb. 12: Der Raum, in dem Rhythmik stattfindet. (Thema: Material)

„Raum im Allgemeinen ist eine Ordnungsform, in welcher die Dinge (Objekte) untereinander und zum erkennenden Bewußtsein (Subjekt) ihre Ordnung signalisieren.“ (KONRAD 1984, S. 129)

Rhythmikunterricht findet in einem physikalischen Raum statt. Dieser *Umgebungsraum* besitzt verschiedene Eigenschaften wie Größe, Form, Oberflächen, Akustik, Temperatur, Geruch, und so weiter. Innerhalb dieses Raumes sind Menschen. Sie formen den *Personenraum*. Der kann aus allen möglichen Konstellationen der Personen zueinander und zum Umgebungsraum bestehen. Die Menschen nehmen die Situation wahr, verarbeiten diese, sind sich über ihre Emotionen bewusst und treffen Entscheidungen. Sie formen den *Empfindungsraum* und befinden sich in ihm. Im Zentrum der Situation steht das *Material*. Es löst Bewegung im Empfindungsraum aus. Die Menschen reagieren darauf. Der Personenraum ändert sich, bewegt sich. Das Material wird wiederum durch die Menschen bewegt. Die *Bewegung* ist also Aktion und Reaktion im dynamischen Wechselspiel zwischen Personenraum, Empfindungsraum, Material und dem Umgebungsraum. Das ungewöhnliche an dieser Darstellung von Rhythmikunterricht ist, dass die Menschen nicht direkt in Erscheinung treten, sondern dass sie den Personenraum und den Empfindungsraum formen und dadurch in der Darstellung anwesend sind. Die Bereiche Umgebungsraum, Personenraum, Empfindungsraum und Material existieren nicht nebeneinander, sondern sind voneinander durchwirkt. Diese Betrachtungsweise des Raumes bestätigt auch Rudolf KONRADS Aussagen über den subjektiven Raum: „[...] beginnt man, sich dem Raum über die Sinne zu nähern, ist die Erfahrung eine subjektive. Subjektivität ist immer an psychische Daten, an Gefühl, Sinneswahrnehmung, Denken, Vorstellen und Empfinden gebunden.“ (ebd., S. 130 – 131) Eben diese psychischen Daten sind Teil der Kategorie Empfindungsraum. Das Ungewöhnliche daran ist die Bezeichnung der Gesamtheit der psychischen Vorgänge als eigener Raum, beziehungsweise als Qualität eines gesamten Raumes.

Der Personenraum ist Bedingung des subjektiven Raumes. „Der subjektive Raum ist [...] auch Handlungsraum, Aktionsraum, d. h. eine konkret, wenn auch subjektiv erfahrbare Realität. Der subjektive Raum ist kein Ding an sich, eine Art Gefäß, in welchem Dinge stecken und Körper sich bewegen,

sondern eine durch unsere Sinne erfahrbare Wirklichkeit. [...] Ohne die Anwesenheit des Menschen im Raum, ist der euklidische Raum zwar beschreibbar aber nicht erfahrbar.“ (ebd., S. 131) Ein im beleuchteten Turnsaal schwebender farbiger Luftballon etwa löst Empfindungen aus und diese veranlassen die Menschen den Personenraum zu verändern und vielleicht auch den Luftballon wieder in Bewegung zu versetzen. Die Darstellung der *Bewegung* als das verbindende und vermittelnde Element zwischen Räumen weist auf die große Komplexität der Vorgänge hin, die in einer dynamischen Unterrichtssituation ablaufen.

Eine Rhythmikstunde, in der das zentrale Unterrichtsthema Rhythmusarbeit mit Sprache ist, lässt sich analog zur Materialstunde darstellen. In Abb. 13 wurden als Themen Rhythmus und Sprache an die Stelle des Materials gesetzt. Die grundsätzlichen Überlegungen bleiben die gleichen. Das Modell wird durch die Daten über die Rhythmusarbeit (Kapitel [6.2.2](#)) bestätigt.

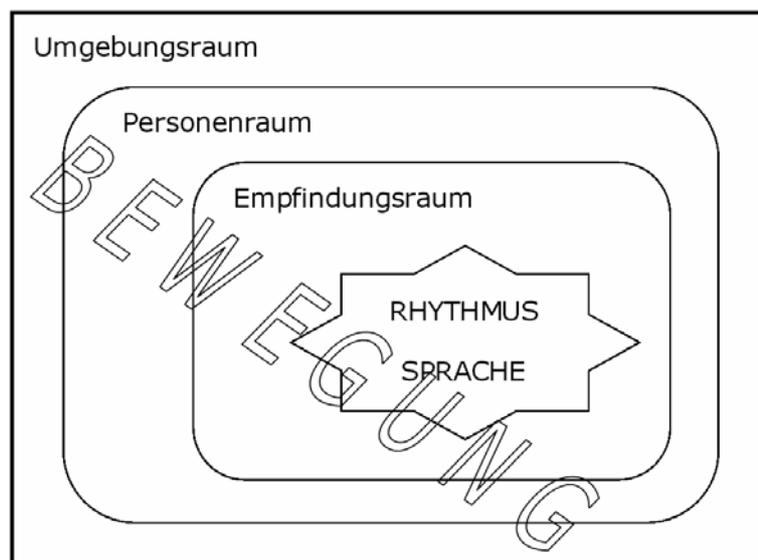


Abb. 13: Der Raum, in dem Rhythmik stattfindet. (Thema: Rhythmus/Sprache)

In diesem Modell für den Unterricht mag auffallen, dass die klassische Lehrer/in-Schüler/in-Konstellation nicht aufscheint. Diese wurde in den Daten auch kaum thematisiert. Ausnahmen bildeten eine Konfliktsituation (beschrieben auf Seite 58) und die in einem „Kernsatz“ (Seite 61) direkt erwähnte Leiterfunktion.

6.3.2 Rhythmik – Persönlichkeit – Sozialpädagogik

Bei einem Vergleich der Kategorien aus der Auswertung der Fragebögen 1 und 2 (Kapitel [6.2.3](#) und [6.2.4](#)) lassen sie sich in Gruppen ordnen. Tabelle 1 zeigt in der zweiten Spalte die Kategorien, die aus der Kodierung der „Kernsätze“ und der Ergänzung aus den Daten vor der Reduktion, hier kursiv dargestellt, stammen. Sie bilden die Vergleichsbasis zu den anderen Spalten. „Der Kern der Rhythmik“ ist die Darstellung von Rhythmik aus der Sicht der Teilnehmer/innen. In der ersten Spalte finden sich die Kategorien der Gründe für eine Erinnerung. Diese wurden den Zeilen entsprechend zugeordnet. Genauso wurde mit den Kategorien der Spalten für „Rhythmik ist wichtig für...“ verfahren. Die Spalten enthalten alle entwickelten Kategorien; es wurden keine hinzugefügt und keine weggelassen.

Gründe für eine Erinnerung	Kern der Rhythmik	Persönliche Lebenswelt	Sozialpädagogische Arbeit mit Klienten/Klientinnen
Tanz / Bewegung	Bewegung <i>Tanz</i>	Bewegung / Tanz	Bewegung / Tanz
Musik	Musik	Musik	Musik
Neues / Besonderes	<i>Material</i>	Material	Abwechslung im Alltag
	Sinne / Wahrnehmung Körperbewusstsein / Koordination	Sinneswahrnehmung Körpererfahrung	Wahrnehmung
Gruppe / Partner	Sozialkontakt	Soziale Erfahrungen	Soziale Kompetenz / Gruppe
	<i>Kreativität</i> Persönlicher Ausdruck Experiment / Improvisation	Kreativität	Kreativität
	Entspannung	Spannung / Entspannung	Entspannung / Aggressionsabbau
Gefühle Herausforderung	Gefühle / Wohlbefinden	Befindlichkeit persönliche Entwicklungsmöglichkeit	Selbstwertsteigerung
Berufspraxisbezug			▶

Tabelle 1: Entsprechung der Kategorien

Bis auf die Kategorie *Berufspraxisbezug* in der Spalte zur „Erinnerung“, die auf die gesamte Spalte zur sozialpädagogischen Arbeit verweist, lassen sich

alle Sichtweisen einer entsprechenden Gruppe zuordnen. Diese Gruppen sind *Bewegung, Musik, Material, Sinneswahrnehmung, Sozialkontakt, Kreativität, Entspannung* und *Gefühl*. Es fällt auf, dass die ersten drei den Mitteln der Rhythmisch-musikalischen Erziehung entsprechen. Die Sprache als viertes Mittel ist im Unterricht noch wenig thematisiert worden und ist deshalb in den Daten nicht so deutlich vertreten. Die darauf folgenden Gruppen Sinneswahrnehmung, Sozialkontakt und Kreativität entsprechen den Zielen der Rhythmisch-musikalischen Erziehung: Sensibilisierung der Sinne, Soziales Lernen und Entwickeln kreativer Fähigkeiten (vgl. WITOSZYNSKYJ/SCHNEIDER/SCHINDLER 1997). Die beiden Kategorien *Entspannung* und *Gefühl* betonen die Wichtigkeit des affektiv-sozialen Bereichs für die Rhythmik. Aus Sicht der Teilnehmer/innen hat das persönliche Erleben und die Auswirkungen auf das Befinden ein sehr großes Gewicht. Dieser Faktor ist auch bestimmend für den Transfer der Inhalte der Rhythmik in die sozialpädagogische Arbeit. Dieser affektiv-soziale Bereich der Persönlichkeit, lässt sich auch als Zusammenwirken von Personenraum und Empfindungsraum beschreiben.

Der Schritt von den Erinnerungen zu den Konzepten am Ende des Aktionsforschungsprozesses lässt eine deutliche Differenzierung erkennen. Wesentliche Züge waren angelegt und sind durch die Auseinandersetzung mit den Themen erweitert worden.

7 Diskussion der Ergebnisse

Die Kategorien, die sich aus den Texten der Teilnehmer/innen ergeben haben, lassen sich alle mit Begriffen aus der Rhythmikliteratur verbinden. Die Daten liefern somit auch eine empirische Bestätigung für bisherige Begriffssysteme. Als wesentliche Kategorien, deren Häufigkeit sich auch in den Daten zeigt, sind die, welche die Gefühle betreffen. Gefühle sind ein wichtiger Faktor, damit Unterrichtsinhalte erinnert werden, und positive Gefühle sind die hauptsächlichen Gründe, warum Übungen positiv bewertet werden. Die Erlebensqualität ist also ein nicht zu unterschätzender Faktor in den pädagogischen Prozessen. Da die Rhythmik ein besonders breites Spektrum an Erlebnismöglichkeiten bietet, ist sie mit ihren Arbeitsmethoden ein besonders brauchbares Instrument, um in der Pädagogik allgemein und in der Sozialpädagogik speziell eingesetzt zu werden. Die Rhythmisch-musikalische Arbeitsweise wirkt sich sowohl bei den Teilnehmer/innen persönlich aus, wie auch als Vermittlung zu den Klienten im sozialpädagogischen Arbeitsfeld.

Als große Bereicherung für die Betrachtung von Rhythmikunterricht sehe ich das Modell des Raumes, in dem Rhythmik stattfindet, an. Dazu schlage ich eine Erweiterung des Raummodells von Abb. 12 und Abb. 13 vor. Es ist möglich, die Unterrichtsthemen hypothetisch auf Musik, Sprache, Material und Tanz auszuweiten, um das Modell in eine allgemeinere Form zu bringen, wie es in Abb. 14 geschehen ist. Das Modell kann als Ausgangspunkt für weitere praktische Untersuchungen, die über die zwei speziellen Unterrichtsstunden hinausgehen, um auf seine Gültigkeit hin überprüft zu werden. Es fällt auf, dass darin Tanz und Bewegung durchaus unterschiedlich verwendete Begriffe sind. *Tanz* bezeichnet hier jegliche Form von festen und freien Tanzformen, sowie Tanzimprovisationen. Weiter gefasst ist die *Bewegung*. Sie ist die Körperbewegung, die Bewegung der Musik, der Sprache und des Materials und vor allem auch die Bewegung im Empfindungsraum. Die wörtliche Bedeutung des Begriffes *Emotion* kommt hier zum Tragen.

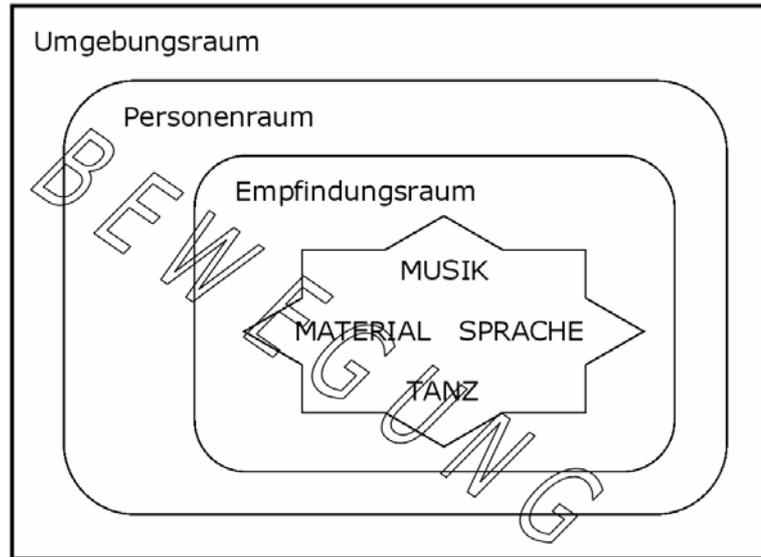


Abb. 14: Allgemeines Modell für den Raum, in dem Rhythmikunterricht stattfindet.

Wo sind in dieser Darstellung die Menschen zu finden? Leiter/in und Teilnehmer/innen erscheinen nicht explizit. Es soll hier kurz darauf eingegangen werden. Gudrun SCHAEFER analysiert sehr treffend die verschiedenen Funktionsebenen der Rollen. Die „Lehrerrolle“ beinhaltet Funktionen wie Ausbilder/in, Fachlehrer/in, Gruppenleiter/in und Kommunikations- und Handlungspartner/in. Die „Schülerrolle“ kann sich je nach subjektiver Betroffenheit als Fachstudierende/r, Gruppenmitglied oder Kommunikations- und Handlungspartner/in äußern (vgl. SCHAEFER 1992, S. 211 – 216). Da das von mir vorgeschlagene Modell auf den Raum und die Gesamtsituation fokussiert ist, sind die verschiedenen Rollen darin explizit nicht dargestellt. Implizit sind aber alle Möglichkeiten der Interaktionen vorhanden. Der Leiter/die Leiterin bringt das Thema, das Material, die Aufgabenstellungen in den Raum. Er/sie ist Teil des Personenraumes und wirkt dadurch auch auf die Teilnehmer/innen, zum Beispiel beim Vorzeigen von Bewegungen oder der Handhabung von Instrumenten. Der Empfindungsraum beeinflusst als Atmosphäre das Leiterverhalten und den weiteren Unterrichtsverlauf. Umgekehrt wirken alle Faktoren auch auf die Teilnehmer/innen. Der wesentliche Raum dabei ist der Empfindungsraum. Die wesentliche Wirkung ist die Bewegung.

Der Empfindungsraum als Zusammenfassung von Sinneswahrnehmungen, Stimmungen, Gefühlen, kognitiven Verarbeitungen, Haltungen und Bewer-

tungen ist eine in ihrer Gesamtheit wahrnehmbare Synthese. So notwendig es ist, die Phänomene und psychischen Prozesse zu analysieren und getrennt zu betrachten, bietet der Begriff des Empfindungsraumes eine Zusammenführung von dem, was vor der analytischen Betrachtung auch als Gesamtprozess vorhanden war.

Das Modell regt dazu an, den stattfindenden Rhythmikunterricht als Gesamt ereignis zu sehen. Er ist nicht nur eine Aneinanderreihung von Übungen und Aufgaben. Rhythmikunterricht ist im Idealfall ein energiegeladener Raum, in dem Menschen in einem dynamischen Prozess miteinander und mit Material, Musik, Tanz und Stimme in Interaktion treten. Die Ergebnisse betonen den für die Rhythmik fundamentalen Ansatz der Bewegung.

Obwohl Evaluation nicht das Ziel dieser Studie ist, lohnt doch ein Blick auf die Bildungs- und Lehraufgabe des Lehrplans. Die Bestätigung dafür, dass die Ziele, die im Lehrplan formuliert sind, mit Rhythmikunterricht erreicht werden können, kann hier auch als Übereinstimmung von Praxis und theoretischer Vorgabe gesehen werden. Betrachtet man die Lernziele, lassen sich für jedes entsprechende Konzepte in den Daten finden.

Primärerfahrungen mit Musik und Bewegung als Mittel der Persönlichkeitsentwicklung im kognitiven, affektiven, sozialen und motorischen Bereich;
 Sensibilisierung der Sinne und Körpererfahrung;
 Verfeinerung der Aufnahme-, Verarbeitungs- und Reaktionsfähigkeit;
 Entfaltung des schöpferischen Umgangs mit Musik und Bewegung im persönlichen und beruflichen Bereich;
 Verständnis für Einzelsituationen, Partnerbeziehung und Gruppe;
 Einsicht in psychosomatische Vorgänge und deren Beachtung im persönlichen und beruflichen Leben;
 Erwerb didaktischer Umsetzungsmöglichkeiten im Beruf;
 Erwerben der theoretischen und praktischen fachlichen Grundlagen sowie der Fähigkeit, die Rhythmisch-musikalische Erziehung in die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einzubeziehen.
 (Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Lehrpläne für die Bildungsanstalt für Sozialpädagogik; StF: BGBl. Nr. 355/1985. geltende Fassung 2003)

Ob diese Ziele im Sinne einer Evaluation erreicht wurden, lässt sich aus den Daten nur bedingt herauslesen. Es geht in vorliegender Studie nicht um die Überprüfung von Soll und Haben, sondern um die persönlichen Konzepte der Teilnehmer/innen und die Möglichkeiten der Weiterentwicklung von Theorie und Unterrichtspraxis der Rhythmik. Dass aber bereits am Ende von

drei Vierteln der Ausbildungszeit alle Lernziele in den Konzepten erkennbar sind, lässt sich als Erfolg für das Konzept des Lehrplans werten. Die Vorgaben darin haben nun eine nachweisbar realistische Potenz erfüllt zu werden.

Die ursprüngliche Entscheidung der Gestalterinnen und Gestalter der sozialpädagogischen Ausbildung die Rhythmik als Pflichtfach aufzunehmen, lässt sich durch vorliegende Studie als sinnvoll und notwendig bestätigen und bekräftigen. Vor allem die intensive Berücksichtigung des emotionalen Bereiches der Persönlichkeit steht in der Rhythmik an fundamentaler Stelle. Das ist sowohl für die in Ausbildung Stehenden selber, wie für die späteren Klientinnen und Klienten wichtig. Dass der Umgang mit Emotionen durch künstlerische Mittel besonders bereichernd und tragfähig ist, ist durch die Rhythmisch-musikalische Arbeitsweise klar demonstriert. Besonders in der Pädagogik, wo es um die persönliche Entwicklung von Menschen geht, gilt der Satz, dass Kunst kein Luxus sondern elementarer Bestandteil der menschlichen Existenz ist. Aus diesem Grund ist es notwendig künstlerische Arbeitsweisen fest in der Pädagogik zu verankern und zwar in der Pädagogik allgemein. Es geht nicht um das Herausfiltern großer Talente und anschließende Ausbildung künstlerischer Eliten. Lehrer/innen und Erzieher/innen brauchen einen Bezug zu vitalen Schöpfungsprozessen und müssen diese auch selber erlebt haben. Die Rhythmik bietet das, und zwar nicht im leeren Raum, sondern auf der Basis einer hundertjährigen Geschichte der praktischen Erfahrung und den daraus entwickelten Konzepten. Sowohl die Ausbildung der Lehrkräfte wie auch die Lehrpläne für alle Schulformen sollten dieses Potential nützen und die Rhythmik in ihre Konzepte einbinden. Dazu zählt auch die Aufnahme von ausgebildeten Rhythmikerinnen und Rhythmikern als Fachleute in die Ausbildungsstätten für pädagogische Berufe, wie auch in die Schulen selber als Lehrkräfte.

Zur zeitgemäßen, professionellen Weiterentwicklung der Konzepte der Rhythmik sind qualitative Forschungsmethoden und speziell die Aktionsforschung ein wertvolles Werkzeug. Es könnten verschiedene Forschungsprojekte in den Institutionen, in denen die Rhythmik vertreten ist, initiiert werden. Aktionsforschung bietet durch ihren zyklischen Charakter eine über lange Zeiträume gehende Begleitung der praktischen Arbeit. Dabei würde

das Praxisfeld auf wissenschaftliche und professionelle Weise weiterentwickelt. Durch die Dokumentationen und die Veröffentlichungen von (Zwischen-) Ergebnissen könnte auch eine breitere öffentliche Positionierung der Rhythmik vorangetrieben werden.

8 Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung arbeitet mit einer im Bereich der Rhythmik erstmalig angewandten wissenschaftlichen Forschungsmethode, der Aktionsforschung. Verwandte Bezeichnungen und Forschungskonzepte sind Action Research, Handlungsforschung oder Praxisforschung, die im Bereich der qualitativen Sozialforschung beheimatet sind. Eine bestimmte Form der Aktionsforschung ist die Lehreraktionsforschung, wie sie von Herbert ALTRICHTER und Peter POSCH vertreten wird. In wesentlichen Zügen bin ich in meiner Studie diesem Konzept gefolgt, weil die spezielle Ausrichtung auf die Pädagogik zusätzlich zu den Besonderheiten der Aktionsforschung eine starke Verbindung zur Rhythmisch-musikalischen Erziehung herstellt.

Die großen Gemeinsamkeiten von Rhythmik und Aktionsforschung sind die Offenheit des Arbeitsprozesses für Veränderung, Aktions-Reflexions-Zyklen und der respektvolle Umgang mit Menschen.

Durch Aktionsforschung besteht auch die Möglichkeit, den Wert der Rhythmisch-musikalischen Arbeitsweise zu steigern und den Rhythmiker/innen ein höheres berufliches Selbstwertgefühl zu geben. Durch die wissenschaftlichen Methoden ist gewährleistet, dass das Arbeitsfeld professionell und seinem Wert entsprechend weiterentwickelt werden kann.

Mein Forschungsinteresse galt den persönlichen Konzepten der Studierenden. Auf dieser Basis sollten auch Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung von Theorie und Unterrichtspraxis der Rhythmik gefunden werden, vor allem in Bezug auf die Einsatzmöglichkeiten in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern.

In meinem Forschungsprojekt, das sich über ein Semester erstreckte, konnte ich in mehreren Erhebungen, die zum einen Teil direkte Reflexionen über erlebte Unterrichtseinheiten betrafen und zum anderen Teil Begriffe über den Rhythmikunterricht allgemein hervorbrachten, Texte von den Teilnehmer/innen sammeln und daraus Kategorien entwickeln.

Aus den Begriffen, die sich aus den Reflexionen über die praktischen Rhythmikeinheiten ergaben, konnte ich ein Modell für den Raum, in dem

Rhythmik stattfindet, gewinnen. Es geht darin um die Zusammenhänge zwischen *Umgebungsraum*, *Personenraum*, *Empfindungsraum*, *Unterrichtsthema* und *Bewegung*. Das Unterrichtsthema kann den Bereichen Musik, Tanz, Sprache, Material oder Kombinationen daraus entstammen. Durch intensive Auseinandersetzung im Prozess des axialen Kodierens konnte das Modell aufgestellt und danach erweitert werden. Eine daraus abgeleitete Betrachtung des Unterrichts ist:

Rhythmikunterricht ist nicht nur eine Aneinanderreihung von Übungen und Aufgaben sondern ein Gesamt ereignis. Er ist im Idealfall ein energiegeladener Raum, in dem Menschen in einem dynamischen Prozess miteinander und mit dem Unterrichtsthema in Interaktion treten. Die Bewegung ist darin Aktion und Reaktion im dynamischen Wechselspiel zwischen den Räumen und Material, Musik, Tanz und Stimme.

Die allgemeinen Kategorien, die für die Teilnehmer/innen die Rhythmik charakterisieren sind:

Bewegung, Musik, Material, Sinneswahrnehmung, Sozialkontakt, Kreativität, Entspannung und Gefühl.

Es muss betont werden, dass diese Kategorien in den Daten begründet sind und induktiv entwickelt wurden. Ich habe also begonnen, in einem offenen Kodierungsprozess die ursprünglichen Texte der Teilnehmer/innen zu ordnen. Die Kategorien sind das Endprodukt und nicht der Ausgangspunkt. Das ist ein wichtiges Indiz dafür, dass bisherige theoretische Konzepte der Rhythmik durchaus durch Teilnehmer/innen in der Praxis als solche erfahrbar und von innen her, also durch praktisches Tun, erkennbar sein können. Denn in der Rhythmikliteratur lassen sich viele Konzepte finden, in die die oben genannten Kategorien eingebunden werden können.

Was aus den Daten mit besonderer Deutlichkeit und auch Häufigkeit zum Ausdruck kam, ist die Betonung von Gefühlen und Befindlichkeiten. Sowohl in den Gründen dafür, warum sich die Teilnehmer/innen an bestimmte Unterrichtsthemen erinnerten, wie auch den Rhythmikunterricht allgemein betreffend, waren Emotionen ein wesentlicher Faktor. Die Rhythmik bietet

durch ihre vielfältigen Möglichkeiten mit nonverbalen Mitteln zu arbeiten eine breite Palette an Zugängen zu Emotionen.

Die Rhythmisch-musikalische Arbeitsweise stellt auf einer breiten pädagogischen Basis künstlerische Mittel im Umgang mit Emotionen bereit. Emotionen werden ernst genommen und in genauso vielfältiger Weise ausgedrückt und bewusst gemacht, was eine Basis für eine tragfähige Persönlichkeitsentwicklung darstellt.

In der sozialpädagogischen Ausbildung ist die Rhythmik bereits verankert, und die Daten vorliegender Studie bestätigen auch die Praxisrelevanz. Auch andere Felder der Pädagogik sollten dieses Potential nutzen und die Rhythmik in ihre Konzepte einbinden.

9 Literaturverzeichnis

- ALTRICHTER, Herbert / POSCH, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998³
- BAACKE, Dieter: *Disziplinäre Perspektiven - Pädagogik*.
In: Uwe FLICK et al. 1995, S. 44-46
- BRE Bundesverband Rhythmische Erziehung e.V., Remscheid: *Rhythmik im sozialen Kontext (Risk)* [HTML-Dokument]
<http://bkj10.bkj-remscheid.de/risk.shtml> (letzter Abruf 26.9.2004 zu erreichen über <http://www.rhythmik-bre.de>)
- BÜHLER, Ariane / THALER, Alice: *„Selber denken macht klug“*. *Rhythmik, ein gestalterisches Verfahren in der Heilpädagogik*. Luzern: 2001
- FLICK, Uwe et al. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*.
Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union 1995² (1991)
- GSTETTNER, Peter: *Handlungsforschung*.
In: Uwe FLICK et al. 1995, S. 266-268
- JAHODA, Marie: *Klassische Studien – Marie Jahoda, Paul F. Lazarsfeld & Hans Zeisel: „Die Arbeitslosen von Marienthal“*
In: Uwe FLICK et al. 1995, S. 119-122
- KONRAD, Rudolf: *Erziehungsbereich Rhythmik. Entwurf einer Theorie*.
Regensburg: Gustav Bosse Verlag 1984
- KREUTZKAM, Joachim / LIEBALD, Christiane: *Rhythmik im sozialen Kontext. Band I: Praxisprojekte und Weiterbildungskonzepte*. Herausgeber: Bundesverband Rhythmische Erziehung e.V., Remscheid 2003; Im Internet: <http://bkj10.bkj-remscheid.de/downloads/RisKBd1.pdf> (letzter Abruf 26.9.2004; zu erreichen über <http://www.rhythmik-bre.de>)
- MOSER, Heinz: *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. (o. O.) Verlag Petalozzianum Lambertus-Verlag 2003

- MOSER, Heinz: *Eine Einführung in die Praxisforschung (Stand 1999)*
 [HTML-Dokument]
<http://www.schulnetz.ch/unterrichten/fachbereiche/medienseminar/einfgger.htm> (letzter Abruf 6. 6. 2004)
- SCHAEFER, Gudrun: *Rhythmik als interaktionspädagogisches Konzept. Ansätze zur fachlichen Standortbestimmung und didaktischen Grundlegung.*
 (Solingen) Waldkauz Verlag Wolf - Dietrich Hörle, 1992
- STABE, Eva Roswitha: *Rhythmik im Elementar-, Primär- und Sonderschulbereich. Ganzheitliche Entwicklungsförderung am Beispiel retardierter und (behinderter) Kinder und Jugendlicher in Theorie - Didaktik - Praxis.* Bern Stuttgart Wien: Verlag Paul Haupt 1996
- STANGL, Werner: *[werner.stangl]s arbeitsblätter. Handlungsforschung.* 2003
 [HTML-Dokument] <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/FORSCHUNGSMETHODEN/Handlungsforschung.shtml> (letzter Abruf 16. 5. 2004)
- STIGLER, Hubert: *Skriptum Methodologie (Stand 14. Jänner 2001)*
 [word-Dokument]
<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/edu/studium/materialien/meth.doc>
 (letzter Abruf 9. 3. 2004)
- STRAUSS, Anselm / Corbin, Juliet: *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.*
 Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union 1996 (1990)
- The freesearch online British English dictionary,
<http://www.freesearch.co.uk/dictionary/tokenism> [HTML-Dokument],
 (letzter Abruf am 28. 8. 2004)
- TRIMMEL, Michael: *Wissenschaftliches Arbeiten. Ein Leitfaden für Diplomarbeiten und Dissertationen in den Sozial- und Humanwissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der Psychologie.*
 Wien: WUV-Universitätsverlag 1997² (1994)

TSCHAPKA, Johannes: *Kid's view on Learnsapes. Schulgelände als Lernorte und Lebensräume in der Wahrnehmung von Schüler/innen*. Dissertation Universität Wien. Veröffentlicht von ENSI (Environment and School Initiatives) Decentralised Network of the Centre for Educational Research and Innovation (CERI) of the OECD, 2002

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Lehrpläne für die Bildungsanstalt für Sozialpädagogik; StF: BGBl. Nr. 355/1985. In der geltenden Fassung 2003 (Abruf im Internet am 9. 5. 2004 vom Rechtsinformationssystem des Bundeskanzleramtes <http://www.ris.bka.gv.at/>)

WITOSZYNSKYJ, Eleonore / SCHNEIDER, Margit / SCHINDLER, Gertrude: *Erziehung durch Musik und Bewegung. Grundlagen und Modelle der Rhythmik für Kindergarten, Vorschule und Grundschule*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag, 1997² (1989)

WETSCHANOW, Karin: *Geschlechtergerechtes Formulieren*. Broschüre herausgegeben vom Österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2002

Fragebogen 2 (Originalformat: DIN-A4)

Fragebogen 2 / Forschungsprojekt „Rhythmik mit Erwachsenen“ 2004 Name: _____

1. Das ist Rhythmik: Begriffe / Gedanken / Metaphern / Stichworte.

2. Was von der Rhythmik ist wichtig für:

a) deinen Beruf

b) dich persönlich