Zeitschrift: Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic grischun

Herausgeber: Lehrpersonen Graubünden

Band: 40 (1980-1981)

Heft: 2

Artikel: Rhythmik - ein pädagogisches Arbeitsprinzip

Autor: Muischneek-Hoffmann, Sabine

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-356631

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 08.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

RHYTHMIK — ein pädagogisches Arbeitsprinzip

Sabine Muischneek-Hoffmann, Laufenburg AG

Rhythmik

Vor fünfundzwanzig Jahren machte ich an der Mehrklassenschule in einem aargauischen Juradorf mein Praktikum. Die Lehrerin hatte sich im Jahr zuvor beurlauben lassen zur Weiterbildung am Heilpädagogischen Seminar in Zürich. Gelegentlich erzählte sie mir von den gesammelten Erfahrungen und erwähnte dabei öfter ein Fachgebiet, das sie kennengelernt hatte und von dem sie beeindruckt schien: Rhythmik. Während meiner vierjährigen Seminarausbildung war ich diesem Namen nie begegnet. Etwas an ihren Berichten faszinierte mich, ich wusste nicht was, aber ich bat meine Lehrerin, mir mehr davon mitzuteilen oder mir eine Stunde mit den Kindern zu zeigen. Dazu war sie gern bereit:

Um mehr Platz zu gewinnen, schoben wir die alten schweren Bänke zur Wand, die Zweit- und Drittklässler setzten sich erwartungsvoll auf den (schwarz geölten!) Boden. Fünf oder sechs verschiedenfarbige Papierquadrate wurden in unregelmässigen Abständen auf dem Boden verteilt. Die Kinder wurden aufgefordert, sich einen Weg auszudenken, der alle Farbflecke miteinander verbindet. Ein Kind stand auf und ging «seinen» Weg. Auf die Frage: «Kann jemand von euch diesen Weg genau nachgehen?» stand ein anderes Kind auf und wiederholte den ersten Weg, bevor es eine eigene Möglichkeit zeigte. Die Schüler wechselten ab im Erfinden von Neuem und im Imitieren des Vorgegebenen. Mich erstaunte die Spontaneität, die Begeisterung und der Einfallsreichtum der Gruppe. Jedes fühlte sich offensichtlich angesprochen und kam irgendeinmal zum Zug. Mehr noch beeindruckte mich die Fortsetzung der Stunde: Die Kinder setzten sich mit dem Rücken zu den farbigen Blättern und schlossen die Augen. Eines bewegte sich sehr leise zu einem der Punkte und machte sich dort durch ein akustisches Zeichen (stampfen, klatschen, schnalzen ...) bemerkbar und ging dann zu seinem Platz zurück. Die wartenden Kinder sollten herausfinden, wo der Mitspieler gestanden hatte. Das schien den Schülern überhaupt keine Schwierigkeiten zu bereiten, wohl aber sehr viel Spass. Um die Aufmerksamkeit wach und das Spiel interessant zu halten, sollte das nächste Kind gleich *drei* Haltestellen miteinbeziehen. Jedes Mal musste ein neues Zeichen gefunden werden. Der Weg zwischen den Stationen wurde durch unterschiedliche Gangarten hörbar gemacht (trippeln, hopserhüpfen, stampfen ...). Durch die Variationen behielt das Spiel seine Spannung. Mir fiel auf, dass Kinder, die während der üblichen Unterrichtsstunden in den Bänken herumrutschten und Mühe hatten, durchzuhalten, in dieser Rhythmikstunde mit Ausdauer und Freude dabei gewesen waren.

Ich wusste damals noch nichts von visueller Konzentration, von akustischem Gedächtnis, von Sequenzen und Strukturierungsübungen. Ich hatte diese Stunde mit zunehmender Begeisterung miterlebt und wollte unbedingt mehr in Erfahrung bringen über diese «Rhythmik».

Rhythmik als Erziehungshilfe

Im ersten Jahr meiner praktischen Tätigkeit als Primarlehrerin übernahm ich ausschliesslich Stellvertretungen, um verschiedene Stufen kennenzulernen. Im Herbstquartal arbeitete ich mit Viert- und Fünftklässlern. Die Knaben waren in der Mehrzahl; sie waren ungehalten darüber, dass sie mit einem «Fräulein» vorlieb nehmen mussten, weil ihr Lehrer, den sie verehrten, im Militärdienst war. Die Klasse wirkte als Ganzes schwerfällig, sie war kaum zu begeistern, vieles blieb ein «Muss». Auffallend war, dass sich die Kinder schwer taten mit Konzentrieren. *Diktatverbesserungen* z. B. gelangen nie auf Anhieb; alles Vorbereiten, Durchbesprechen, gemeinsam Notieren verfehlte die Wirkung. Eines Morgens nahm ich die Gruppe (es waren nur die Fünftklässler) zum Klavier und gab jedem einen Tennisball; sie sollten ihn aus der einen in die andere Hand fallen lassen. Mit der Zeit ergab sich ein Durchschnittstempo, das ich am Klavier aufnahm. Unterstützt durch die Töne, fiel es auch den ungeschickteren Kindern leichter, mitzuhalten, sie konnten der Musik nicht ausweichen. Hörte ich auf zu spielen, unterbrachen auch die Kinder das Spiel so selbstverständlich, als ob wir uns abgesprochen hätten. Wir suchten andere Bewegungsabläufe, z. B. den Ball mit beiden Händen hochwerfen und fangen oder den Ball in der einen Hand leicht hochwerfen und beim dritten Mal durch einen etwas stärkeren Impuls in die andere Hand werfen oder ihn zwischen den Händen sehr schnell drehen. Als das Technische keine Schwierigkeiten mehr bereitete, begann ich, durch Musik zu führen, indem ich in verschiedenen Notenwerten spielte (Viertel, Achtel, Triolen und Sechzehntel). Mühelos ordneten die Kinder die Musik der Bewegung des Balls zu. Weder ein Hinweis noch lange Erläuterungen von meiner Seite waren notwendig, die Sprache der Musik war eindeutig, wirkte als Aufforderung, der man sich nicht entziehen kann, und nicht als Befehl, wie ich das oft bei verbalen Anweisungen beobachtet hatte. Nachdem wir eine Viertelstunde so gespielt hatten, gingen die Kinder, um ihre Diktatverbesserungen zu schreiben. Zum ersten Mal gelangen sie fehlerlos. Ich war überrascht und erfreut, wusste mir die Wirkung dieses Vorspiels nicht zu erklären. Aber ich fing an zu merken, dass diese Rhythmik für mich eine wesentliche Möglichkeit darstellte, um mit Kindern zu arbeiten, dass sie für mich eine Hilfe im Unterricht bedeutete.

Rhythmik – ein pädagogisches Arbeitsprinzip

Nach zehnjähriger Unterrichtstätigkeit an verschiedenen Schulstufen und Kantonen war ich noch immer nicht losgekommen von dieser Rhythmik, im Gegenteil, das bruchstückhafte Wissen wurde mir immer unbefriedigender, ich vermochte keine Zusammenhänge zu erkennen, setzte wahllos Übung an Übung, die ich im Laufe der Jahre beim Hospitieren am Rhythmikseminar in Zürich ergattert hatte und mit mehr oder weniger Geschick in meinen Unterrichtsalltag einzubauen suchte. Ich wusste längst, dass ich von diesem Gebiet nicht mehr loskommen würde, und deshalb entschloss ich mich, bei Mimi Scheiblauer in Zürich das Fach Rhythmik zu studieren.

Frau Professor Dr. h. c. Mimi Scheiblauer (1891—1968)

Mimi Scheiblauer hatte die von ihrem verehrten Lehrer Emile Jacques-Dalcroze entwickelten Ideen einer «éducation par et pour la musique» aufgenommen und in ihrer über fünfzigjährigen praktischen Auseinandersetzung damit wesentlich erweitert und verändert. Die Ende des letzten Jahrhunderts von Dalcroze wiederentdeckten Möglichkeiten einer Beeinflussung des Menschen durch Musik und Bewegung, wie sie dem griechischen Erziehungsideal entsprochen hatte, blieb vorerst auf Jugendliche und junge Erwachsene ausgerichtet und suchte diese in ihrer Musikerziehung zu unterstützen. Bald nachdem Frau Scheiblauer 1912 ihre Tätigkeit als Klavier- und Rhythmiklehrerin am Konservatorium in Zürich aufgenommen hatte, unterrichtete sie auch kleine Kinder (ab vier Jahren). Durch ihre Intuition einerseits und ihre zunehmend differenziertere Beobachtungsgabe, gepaart mit klarem Denken und dem Verlangen nach Analyse, lernte sie sehr schnell, die Bedürfnisse einzelner Altersstufen, die spezifischen Fähigkeiten und Ausfälle einzelner Behinderungen wahrzunehmen und darauf einzuwirken. Unterstützt wurde sie darin durch den Heilpädagogen Heinrich Hanselmann, der sie stets ermutigte, Wege zu suchen, die zu heilpädagogisch zu betreuenden Menschen führen, und den Pädagogen und Psychologen Gustav Kugler, der sie immer wieder ermahnte, einfacher, noch viel einfacher zu werden.

Im Laufe eines halben Jahrhunderts verlagerten sich die Gewichte in ihrer Arbeit: auf Kosten der rein musikalischen Ausbildung gewann das allgemein Erzieherische immer mehr an Bedeutung. Kurz vor ihrem Tod (1968) meinte sie einmal: «Eigentlich müsste ich heute meine Arbeit eine pädagogi-

sche Rhythmik, nein, eine rhythmische Pädagogik nennen; aber dafür sind die Menschen noch nicht reif.»

Meine Definition von Rhythmik lautet:
- Die Funktion ist eine allgemein pädagogische.
- Das Ziel ist eine ganzheitliche Erfassung und Bildung des Menschen.
- Die Mittel dazu sind Bewegung und Musik einerseits sowie ein vielfältiges Material anderseits.

René Armbruster, der Leiter des Rhythmikseminars Zürich, formuliert noch prägnanter:
«Die Rhythmik wertet die Beziehung zwischen Musik und Bewegung pädagogisch aus.»

Die Bedeutung des Materials im Rhythmikunterricht

Jacques-Dalcroze verwendete in seiner «rhythmischen Gymnastik» keine Geräte; er führte die Stunden vom Klavier aus. Die Teilnehmer versuchten, mit ihrem Körper unter Einbeziehung des Raumes, allein oder in der Gruppe, darzustellen, umzusetzen, was ihnen durch die Musik vorgegeben wurde. Mimi Scheiblauer beobachtete, dass Kinder, die sich weigerten, in einer Rhythmikstunde mitzumachen, unversehens mitten im Spielgeschehen waren, weil sie z. B. auch mit der Kugel rollen wollten. Ähnlich wie die Musik, die «in die Beine fährt», kann auch das Material einen stärkeren Aufforderungscharakter aufweisen als alle verbalen Anstösse. Durch das Material gerät das Kind in Bewegung, oft, ohne sich dessen bewusst zu sein. Der geschulte Erzieher weiss, welche Bewegungsabläufe und dadurch Verhaltensweisen durch ein bstimmtes Material ausgelöst werden. Der Umgang mit einem leichten, weichen, durchsichtigen, schwebenden Nylon-Georgettetuch bewirkt oft, dass Kinder, die auffallen durch ihre steifen Bewegungen, sich zu lösen beginnen; sie getrauen sich z. B. auf einem Stuhl stehend das herabgleitende Tuch so spät als möglich zu fassen und merken dabei nicht, dass sie in die Hocke gegangen sind und sich anschliessend wieder aufrichten.

Dieses Tuch lässt sich einerseits so zusammendrücken, dass es in beiden Händen Platz hat; öffnen sich die Hände langsam, ent-faltet sich das Tuch wie eine Blüte. Wird es hochgeworfen, öffnet es sich zur vollen Grösse und gleitet lautlos, ständig die Form ändernd, zu Boden. Das kann bei ängstlichen Kindern etwa dazu führen, dass sie beim Hochwerfen ihre Oberarme, die sie gewöhnlich an den Oberkörper pressen, vom Körper lösen. Nicht zuletzt spiegelt sich diese Entspannung im Gesichtsausdruck der Kinder.

«Alles, was sich bewegt, zieht die visuelle Aufmerksamkeit auf sich, am meisten ein rollender Gegenstand.»
(Scheiblauer)

Beispiel 1: Kinder stehen in einer Reihe, jedes hat eine Kugel, einen Gymnastik- oder Tennisball. Auf ein optisches Zeichen (z. B. den erhobenen Arm sinken lassen) rollen alle gleichzeitig den Gegenstand weg. Natürlicherweise laufen die Kinder den Kugeln nach, als ob sie von einem Magnet angezogen würden. Die Spielanweisung: «Jedes holt seinen Gegenstand erst, wenn er ruhig liegt», bedarf grosser Selbstbeherrschung.

Beispiel 2: Kinder verteilen sich um eine Plastikplane (ca. 4 × 4 m) und setzen sie gemeinsam in Bewegung. Diese wird zu Beginn schnell und heftig sein. Durch das Herumrollenlassen eines (möglichst roten, glänzenden) Gymnastikballs auf der Fläche werden die Bewegungen ruhiger und zielgerichteter. Gebannt ver-

folgen die Kinder den roten Fleck auf der bewegten Unterlage. Durch die Veränderung des Standpunkts — ein Kind legt sich unter die Plane auf den Boden und schaut dem Geschehen von unten zu — erhält das Spiel eine neue Perspektive.

Um die Aufmerksamkeit nicht erlahmen zu lassen, können wir einen Tennisball, den wir zuvor in Farbe getränkt haben, über ein Leintuch rollen lassen; er hinterlässt sichtbare Spuren. Ich kenne kein Kind, das bei diesem Spiel nicht intensiv, konzentriert und fasziniert mitgeholfen hat.

Ein letztes Beispiel mag zeigen, was Material, im richtigen Zeitpunkt eingesetzt, auszulösen vermag:

Ein zehnjähriger, mongoloider Junge sass am liebsten am Boden, ohne sich irgendwie oder mit irgendwas zu beschäftigen. Wegen seines niederen Muskeltonus war für ihn jede Bewegung ungleich anstrengender als für gesunde Kinder. Er war — scheinbar — durch nichts in Bewegung zu bringen, bis ich eines Tages — Seifenblasen mitbrachte und damit zu spielen anfing. Er starrte gebannt auf die durchsichtigen Gebilde, rollte sich aus dem Sitzen über ein Knie in den Vierfüsserstand, krabbelte zum nächsten Stuhl, zog sich daran hoch und stieg sogar auf den Stuhl, um eine der Kugeln erhaschen zu können. Er blieb solange in Bewegung, als er Seifenblasen sehen konnte, und

scheute keine Anstrengung, um möglichst nahe an sie heranzukommen. Als wir das Spiel abbrachen, zeigte er sich enttäuscht; er liess sich auf den Boden sinken und fiel in seine Bewegungslosigkeit zurück.

Material vermag — ähnlich wie die Musik — Bewegungen auszulösen
Bewegungen zu steuern
Bewegungen zu ordnen

Das setzt allerdings voraus, dass der Erzieher selbst durch vielfältigen Umgang mit Dingen ihre Wirkung erspürt hat. Die eigene Erfahrung befähigt ihn, im richtigen Augenblick das richtige Material zur Verfügung zu halten.
Aber das ist nicht der einzige Grund, der uns in Rhythmikstunden oft mit Material zusammenführt. Wir sind jederzeit und überall im täglichen Leben von Gegenständen umgeben; es ist nicht einsichtig, warum das in Rhythmikstunden anders sein sollte. Durch den tätigen *Umgang* mit Dingen finden wir einen *Zugang* zu ihnen. Je mehr Möglichkeiten einem Kind zur Verfügung stehen, auf spielerische Art Erfahrungen zu sammeln, um so leichter fällt es ihm, mit seiner Umwelt zu kommunizieren, in Berührung zu treten, Kontakte aufzubauen, nicht nur zu den Dingen, sondern auch zu Lebewesen.
In seinem Aufsatz «Die Zerstörung der kindlichen Phantasie» schreibt der Philosoph Hans Saner:
«Der Mensch weist praktisch allen Dingen, mit denen er sich umgibt, Funktionen zu. Seine Dingwelt hat die Struktur des um-zu. Sie ist, um mit Heidegger zu sprechen, primär nicht *vor*handen, sondern *zu*handen. Das gilt ebenso für die Dingwelt der Kinder wie für die der Erwachsenen. Der Unterschied liegt aber darin, dass Erwachsene den Din-

In einer Rhythmikstunde ergeben sich für die Gastarbeiterkinder keine Verständigungsschwierigkeiten.

gen meist eine bestimmte Funktion zuweisen, während Kinder die Funktionalität weit offenhalten. Ein Stuhl kann auch mal ein Haus oder ein Podest oder ein Hindernis oder ein Schlitten sein, kurz: eben das, was die Phantasie nun mit ihm 'anfängt'. Der Erwachsene sieht darin einen Missbrauch und einen Fall von Disfunktionalität. Er lehrt das Kind nun den 'richtigen' Gebrauch der Dinge. Erziehung wird so, schon beim ganz kleinen Kind, Unterricht von der eingeschränkten Funktionalität aller Dinge für *alle* Menschen. Die spielerisch-funktionale Phantasie wird aus dem Umgang mit den Dingen sukzessive eliminiert, bis schliesslich der ususgemässe Gebrauch allein bleibt, der keine Spielräume mehr zulässt und kein Spielfeld im Umgang mit ihnen ist.»
Rhythmik will gerade dieses Neugierdeverhalten, das Umfunktionieren, das Erproben von Möglichkeiten und dabei an Grenzen stossen, unterstützen und fördern.

Das von mir eingesetzte Material liesse sich unter folgenden Gesichtspunkten gruppieren:

1. Traditionelles Rhythmikmaterial: Reifen, Tücher, Seile, Bälle, Kugeln, Schlaghölzchen, Blöcke ...
2. Alltagsmaterial: Stühle, Küchengeräte ...
3. Wegwerfmaterial: Papier, Papprohren, Büchsen, Flaschen ...
4. Klangmaterial: Traditionelle Instrumente, Instrumente aus anderen Kulturkreisen, selbsterdachte und -gebaute Instrumente ... (wobei die unter 1 bis 3 aufgeführten Materialien auch zum Klingen gebracht werden können!)

Im folgenden will ich versuchen, zu beschreiben, was wir unter einer «ganzheitlichen Erfassung und Bildung», wie sie sehr nachdrücklich schon von Comenius und Pestalozzi gefordert worden sind, verstehen:

1. «Die Sinne sind das Tor zur Welt»

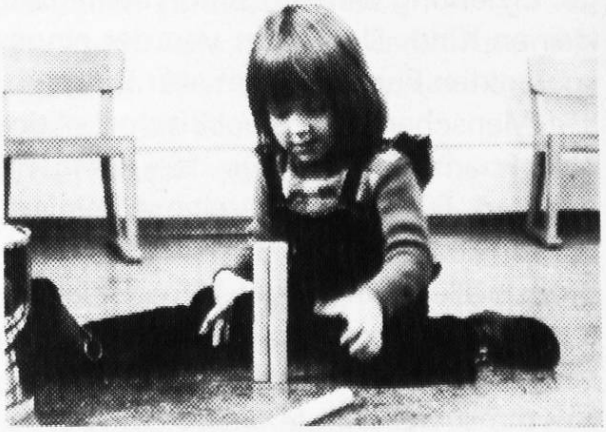
Mittels unserer Sinne nehmen wir die Umwelt wahr. Je differenzierter die Übermittlung der Eindrücke ist, desto vielfältiger und reicher werden die Bilder, die wir uns von Dingen, Lebewesen und Menschen machen. Sind die Sinne in ihrer Tätigkeit als Informationsträger beeinträchtigt, erhält das betroffene Kind ein verändertes, entstelltes oder unvollständiges Bild der Wirklichkeit. Die Re-aktion auf diese «anderen» Bilder sind Verhaltensweisen, die ihrerseits ausserhalb des Allgemeingültigen, des Normalen, liegen. Die Sensibilisierung und die Differenzierung der sinnlichen Wahrnehmung nehmen daher einen wichtigen Platz ein in der rhythmischen Erziehung.
Eine Übungseinheit bilden die *sinnesspezifischen* Übungen; sie beschränken sich auf *einen* Sinnesbereich und sollen das Kind befähigen, immer feinere Unterschiede wahrzunehmen, d.h. sie führen vom Spüren zum Greifen - Ergreifen (oder Ergriffen sein), zum Begreifen, vom Sehen zum Schauen, vom Hören zum Horchen.

Durch den *Tastsinn* lassen sich Unterschiede in bezug auf Form, Länge, Weite, Oberflächenbeschaffenheit, Grösse, Temperatur, Gewicht, Konsistenz feststellen. Das Tast*organ* ist die Haut, d.h. die ganze Körperoberfläche kann diese Unterschiede spüren. Wenn ich mich über einen Bretterboden rolle, löst das eine ganz andere Empfindung aus, als wenn ich über einen Rasen rolle. Lasse ich mich in einem Styroporkugelnhaufen versinken, entsteht ein anderes Gefühl, als wenn ich in der Badewanne oder im Schwimmbecken untertauche. Die Bezeichnung «Fingerspitzengefühl»

weist darauf hin, dass die einzelnen Körperregionen unterschiedlich fein registrieren. Eine Mutter prüft die Badewassertemperatur für ihren Säugling mit dem Ellenbogen, die Wärme des Schoppens auf dem Handrücken oder auf der Handwurzel. Formen und Strukturen erfassen wir am besten mit der ganzen Hand, den Fingern oder den Fingerkuppen. Die Füsse haben, mangels Übungsgelegenheit, viel von ihrem Tastvermögen eingebüsst. Ich versuche daher immer wieder, Kinder zum Tasten mit den Füssen anzuregen: Beispiel: «Erfindet einen Tastweg, der für die Füsse *interessant* ist.» Dieser Weg kann im Freien gesucht werden, z. B. im Wald oder ums Haus, oder ich kann ihn im Rhythmikraum (künstlich) zusammenstellen. (Die natürliche Umgebung des Kindes miteinzubeziehen ist sehr viel sinnvoller, da das Kind unter Umständen auf Gegebenheiten aufmerksam wird, die ihm bislang entgangen sind. Anderseits kann ein Kind, angeregt durch den Tastweg in der Rhythmikstunde, das Spiel «mitnehmen» und zu Hause mit Geschwistern oder Kameraden umsetzen.) Über den Tastweg bewegen sich die Kinder mit geschlossenen Augen, um sich ganz auf den Tasteindruck zu verlassen. Als «interessant für die Füsse» haben sich Niveauunterschiede (steigen auf einen Stuhl, über eine schiefe Ebene gehen ...) erwiesen; Weiches, Grossflächiges, Warmes wird angenehmer empfunden (z. B. eine Bananenschachtel voller Chiffontücher) als Hartes, Kühles, Kleinteiliges (Kieselsteine).

Vom Sehen zum Schauen

Für die Mehrzahl der Menschen ist der Gesichtssinn der wichtigste, eine Tatsache, die sich die Werbung zunutze macht. Fähigkeiten, die wir zu entwickeln suchen, sind das *Reagieren* auf



ein optisches Signal, wie es heute unentbehrlich ist im Strassenverkehr. Sich *konzentrieren,* bei einer Sache bleiben, sich nicht ablenken lassen, das fällt heute den meisten Kindern schwerer als früher. Kinder werden heute in eine sehr viel komplexere Umwelt geboren und sind deshalb mehr denn je auf Orientierungshilfen von uns angewiesen.
Beispiele: Jedes Kind hat einen Taschenspiegel. Die Gruppe verteilt sich im Raum. Jedes Kind wählt in seinem Spiegel einen Kameraden aus und versucht, ihn «nicht aus den Augen zu verlieren», während sich alle im Raum be-

wegen. Variante: Nur ein Kind bewegt sich zwischen den Stehenden durch, die andern verfolgen es in ihrem Spiegel.
Solche Spiele finden Schüler meist spannend (sie können beliebig erweitert werden), sie sollen jedoch nicht zu lange ausgedehnt werden, da die Augen durch das eingeengte Blickfeld rasch ermüden.
Vergrössern - verkleinern und *das Umsetzen vom Zwei- ins Dreidimensionale* und umgekehrt sind weitere Fähigkeiten, die es zu unterstützen gilt.
Beispiel: Kinder legen mit Baumwollseilen (ca. 2 m lang) Formen auf den Boden. Eine Form, die ihnen besonders gut gefällt, versuchen sie mit einem Wollfaden auf ein Blatt Papier nachzulegen. (Damit das Bild «hält», ist es günstig, entweder den Wollfaden durch Leim zu ziehen oder das ganze Blatt mit Leim einzustreichen.)
Oder: eine Form, von der sie sich angesprochen fühlen, probieren sie «auswendig» zu lernen und anschliessend im Raum zu gehen. Ein zweites Kind kann sich spiegelbildlich dazu bewegen, so dass ein symmetrischer Ablauf entsteht. (Damit wäre gleichzeitig ein Anfang für eine Choreographie gesetzt!)

Hören - Horchen

Beispiel: In je zwei Zündholzschachteln wird dasselbe Material gefüllt, z. B. ein Metallring, ein Gummibändeli, zwei Ringschrauben, Sand, zerschnittenes Silberpapier, einige Stecknadeln ... Die Schachteln sind mit demselben Papier überzogen, damit sich das Kind nicht zusätzlich über die Augen informieren kann. (Die Fähigkeit zur Kompensation ist uns angeboren, sie ist für die Sinnesgeschädigten eine unschätzbare Hilfe; bei vollsinnigen Kindern suchen wir in diesem speziellen Übungsbereich die übrigen Sinne weitmöglichst auszuschliessen.) Es geht nun darum, aus den vielen Möglichkeiten immer die zwei Schächtelchen zu finden, die gleich tönen. Durch Öffnen der Schächtelchen kann jedes seine Lösung selber überprüfen. Das Spiel kann von mehreren Kindern oder von einem allein gespielt werden. Da die Klangmöglichkeiten innerhalb einer Zündholzschachtel begrenzt sind, entsteht eine «musique intime». Ich kann mir daher vorstellen, dass ein Kind, das eine Arbeit beendet hat, sich im Schulzimmer in eine Ecke setzt und für sich allein dieses Klangmemory spielt.
Beim folgenden Spiel erleben die Kinder, dass jeder Klang durch Bewegung entsteht: in Blechbüchsen mit gut schliessendem Deckel (Rasselbüchsen, Farbbüchsen) finden sich verschiedene Gegenstände: ein Pingpongball, Sägemehl, Wasser, einige Schrotkügelchen, Tannzapfenschuppen ... Die Aufgabe besteht darin, den Inhalt möglichst genau zu beschreiben. Anhaltspunkte geben: der Klang (hell, dumpf, schrill, angenehm ...), das Gewicht, die Anzahl, die Grösse, die Form (nach der Art, wie sich die Dinge bewegen: rollen - gleiten - rutschen ...), die Konsistenz (flüssig, weich - hart). Einige Dinge kann ich durch die Art, wie sie sich bewegen und ihren Klang eindeutig festlegen, zum Beispiel Flüssigkeit oder ein Geldstück, das ich an der austanzenden Bewegung (trrrrrr r r) erkennen kann. Bei anderen täusche ich mich, bin überrascht, wie sehr das Blech als Klangkörper die Klänge vergröbert und verfremdet, z. B. Pingpongball oder zerschnittene Zündhölzchen.
Bei der Schulung des Gehörs geht es nicht nur um das *«Was* hörst du?», sondern auch um *«Wo* hörst du etwas?». Wir sollen die Klangquelle orten lernen; dieses Hören wird als *«Richtungshören»* bezeichnet.

Beispiel: Die Kinder stehen in einem Innenfrontkreis, jedes hat einen Tennisball; ein Kind stellt sich in die Mitte und schliesst die Augen. Der Spielleiter zeigt, welches Kind auf der Kreislinie seinen Ball fallen lässt. Das Hörende zeigt sofort in die Richtung, wo es den Ball hat fallen hören.
Oder: Die Kinder sitzen auf Stühlen, die im Raum verteilt sind. Jedes hat ein Stück Seidenpapier. Ein Kind steht auf, schliesst die Augen und bewegt sich in die Richtung, aus der es Papierrascheln hört. Wenn das Geräusch verstummt, ist es angekommen. (Die Geräusche können auch mit körpereigenen Instrumenten [schnalzen, summen, Hände reiben, klatschen ...] erfunden oder durch Instrumente erzeugt werden [Triangel, Schlaghölzchen, Röhrenschlitztrommel ...]).
Neben den sinnesspezifischen Übungen gilt es auch, *intermodale und integrale Leistungen* zu fördern. Intermodal bedeutet, eine Beziehung zwischen den einzelnen Sinnesbereichen herstellen. Das ist die Erfahrung, die ein Kleinkind normalerweise ab sechs Monaten macht, wenn es den Kopf einer Schallquelle zuwendet, wenn es zu merken beginnt, dass etwas Gehörtes auch mit den Augen wahrgenommen werden kann. Die Rhythmik nimmt dieses Umsetzen auf und sucht es mit der Zeit bewusst zu machen.
Beispiel: Der Spielleiter gibt akustisch vor, wie sich die Gruppe bewegen soll (rennen, stampfen, auf einem Bein hüpfen ...). Die Kinder hören, wie sie sich bewegen sollen. Nun werden sie aufgefordert zu zeichnen, wie sie sich bewegt haben, d.h. die Spuren sollen sichtbar werden. Dazu wird eine Rolle Packpapier auf dem Boden ausgebreitet, und jedes sucht nun für sich Zeichen zu setzen (mit Neocolor), die «rennen» oder «stampfen» bedeuten. Anschliessend vergleichen sie die Zeichen, äussern sich über Vor- und Nachteile und einigen sich (vielleicht) auf ein allgemeinverständliches.
Dann setzen sich die Kinder paarweise zusammen, und das eine zeichnet dem andern eine der aufgeführten oder eine eben erdachte Spur mit dem Zeigefinger auf den Rücken. Das fühlende Kind kann sich entweder auf diese Weise im Raum bewegen, oder es kann auf die gezeichnete Spur weisen. Es könnte aber auch durch Töne, z.B. mit seiner Stimme, dem Partner mitteilen, was es gespürt hat.
Das letzte Beispiel lässt deutlich werden, dass eine Wechselwirkung besteht zwischen wahrnehmen und bewegen.

«Alle Wahrnehmungen sind mit Bewegung, alle Bewegungen mit Wahrnehmung verbunden. Wahrnehmen und Bewegen bilden ein Ganzes, das wir als Verhalten beobachten können.»

(Heinz Stefan Herzka)

Die Antwort auf einen Sinnesreiz ist beim kleinen Kind immer eine Bewegung, sie ist die dem Kind angemessene Möglichkeit, sich auszudrücken, sich mitzuteilen. Alle Ausdrucksformen (gestalten mit Farben und Formen, mit Klängen und Sprache) haben ihren Ursprung in der Bewegung. Gertrud Bünner spricht von der Schlüsselfunktion, die der Sensumotorik, der Kreisrelation von Wahrnehmung und Bewegung zukommt.
Bei einer *serialen* Leistung geht es darum, eine Sequenz, eine Reihenfolge aufzunehmen und wiederzugeben (diese Fähigkeit ist u.a. eine Voraussetzung für die Reproduktion von Sprache, wie sie [nach F. Affolter] mit ungefähr achtzehn Monaten einsetzt).

Beispiele
Optische Folge: Im Raum verteilt stehen Stühle. Ein Kind geht zu drei (vier, fünf)

Stühlen und gibt sie als Haltestellen zu erkennen (z. B. beim ersten auf den Sitz patschen, beim zweiten untendurchkriechen, um den dritten hüpfen). Ein anderes versucht, den Weg zu wiederholen.

Akustische Folge: Immer zwei Kinder haben einige Instrumente wie Rasselbüchse, ein Paar Schlaghölzer, einen Triangel, ein Tamburin. Das eine schliesst die Augen, während das andere eine kurze Folge spielt: rasseln, ein Triangelschlag, über das Tamburinfell streichen, sehr schnell auf den Holzrahmen des Tamburins «pöpperle». Das zuhörende Kind spielt die Folge nach. Als «neutraler Schiedsrichter» bewährt sich das Tonband! Anstelle verschiedener Instrumente können Geräuschfolgen gesucht werden an einem Stuhl oder mit den Händen oder ...

Taktile Folge: Rhythmiktücher (aus Fahnentuch, 60 × 60 oder 80 × 80 cm) werden unterschiedlich geformt: über die Diagonale gerollt, ganz ausgebreitet, zu einem kleinen Dreieck, zu einem grösseren Dreieck, zur Hälfte über die Seite eingerollt ... Die Tücher liegen an verschiedenen Stellen im Raum, auf dem Boden oder auf Tischen. Die Kinder werden, mit geschlossenen Augen, von einem zum anderen geführt, tasten die Form ab und lassen sich weiter führen. Nach drei (vier, fünf) Stationen setzen sie sich auf den Boden und erhalten so viele Tücher als sie abgetastet haben mit der Aufforderung, sie ebenso zu falten und in die richtige Reihenfolge zu bringen.

Aus verschiedenen Papierteilen (mindestens A4-Format) wird eine Strasse gelegt: Wellkarton (Rillen quer), Packpapier, Schleifpapier, Karton, Wellkarton (Rillen längs). Ein Kind geht mit geschlossenen Augen über diese Strasse, am Ende kniet es sich hin, öffnet die Augen und legt mit verkleinerten Teilen, die hier bereit liegen, die Strasse als Ministrasse nach, so wie es sie gespürt hat. Dreht es sich um, kann es seine Strasse mit der ursprünglichen vergleichen. Dasselbe könnte mit Teppichresten gespielt werden.

2. Begriffsbildende Übungen

«Bewegungen sind Urformen des Denkens», sagt Prof. Dr. Heinz Bach. Das vorschulpflichtige Kind erlebt und erfährt Begriffe wie schnell - langsam, leicht - schwer, laut - leise, hart - weich ... durch seine Bewegung, d. h. es denkt mit seinem ganzen Körper, bevor es durch die Sprache fähig wird zur Abstraktion. (Das geistig behinderte Kind, das nur bedingt in die abstrakte Welt hineinwächst, denkt zeit seines Lebens mit seinem Körper.) Jeder Begriff klärt sich durch seinen Gegenbegriff: Ich kann nur etwas als leicht bezeichnen, wenn ich ein anderes als schwer empfunden habe. Unsere Aufgabe ist es, den Kindern Erfahrungsmöglichkeiten bereit zu halten. Ein Begriffspaar nun wird immer über einen Sinn charakteristisch erfahren, leicht - schwer über den Tastsinn, laut - leise über das Gehör, hell - dunkel über den Gesichtsinn, süss - sauer über den Geschmacksinn usw. Auf diesem Weg sollen die Einstiegserfahrungen gesammelt werden.

Beispiel: Leicht - schwer kann ich spüren beim Tragen, Stossen - Ziehen, Heben. Immer zwei identisch aussehende Dinge werden zum Ausprobieren zur Verfügung gestellt: Zwei Schuhschachteln, die eine mit Backsteinen, die andere mit Acrylwatte gefüllt, sollen gleichzeitig gezogen oder weggestossen werden. Zwei Eimer, der eine mit Asche, der andere mit Sand oder Zement gefüllt, beide zugedeckt, sollen weggetragen werden. Einem Kind, das im Vierfüssergang geht, werden ab-

wechselnd ein Sack mit Sand und ein Sack mit Hobelspänen auf den Rücken gelegt. Die Unterschiede sind so offensichtlich, dass jedes Kind sie bemerkt und sich dazu äussert. Wir können aber nicht nur spüren, ob Dinge leicht oder schwer sind, wir können es auch sehen, wenn wir sie in Bewegung beobachten, z.B. beim Rollen über eine schiefe Ebene oder im freien Fall: Eine Holzkugel und ein Schaumgummiball werden gleichzeitig über eine schiefe Ebene gerollt. Um dem Vorurteil: schwer = gross, leicht = klein entgegenzusteuern, ist es günstig, wenn der Schaumgummiball grösser als die Kugel ist.
Nachdem wir anfangs mit extremen Unterschieden gearbeitet hatten, lassen wir sie immer geringer werden: Ein Kind stellt sich auf einen Stuhl und lässt gleichzeitig ein Rhythmiktuch und ein Chiffontuch fallen (oder eine Flaumfeder und eine Schwanzfeder oder ein Blatt Air-mail Papier und ein Blatt Schreibpapier). Dabei nimmt auch das Gehör Unterschiede wahr: schwer ist laut, leicht ist leise.
Haben die Kinder vielfältige Erfahrungen mittels Gegenständen sammeln können, versuchen sie, das Erlebte auf den eigenen Körper zu übertragen: sich vom Stuhl gleiten / fallen lassen wie das Chiffon-/Rhythmiktuch. Oder: «Herbstblätter liegen am Boden, der Wind fährt hindurch und wirbelt sie auf. Dazwischen liegen Felsstücke, denen der Wind nichts anhaben kann. Denk dir aus, ob du ein Blatt oder ein Stück Fels sein möchtest.» Während die eine Hälfte spielt, sucht die andere die Rollen zu erraten. Wenn ich dann versuche, das Kind als Blatt (oder Feder) oder Felsstück hochzuheben, ist ein deutlicher Unterschied im Bewegungsverhalten, der zu einem spürbaren Gewichtsunterschied führt, festzustellen. Schon fünf- bis sechsjährige Kinder sind in der Lage, solche Unterschiede mit ihrem Körper auszudrücken.
Der Weg in der Begriffsbildung — die eigentlich eine Fortsetzung der Sinneswahrnehmung auf einer anderen Ebene ist — führt vom *Erleben* übers *Erkennen* (Transfer) zum *Benennen* einerseits, und von aussen, von den Dingen, nach innen, zu sich selbst. Die Erkenntnis müsste sich im Laufe der Zeit durchsetzen, dass Dinge sind, wie sie sind, rund oder eckig, hart oder weich, und dass im Gegensatz dazu wir Menschen die Möglichkeit haben, uns zu verändern, zu wählen zwischen laut oder leise sein, hart oder weich sein, offen oder verschlossen sein ...

3. «Die Erziehung zur Beziehung»

Mit der Sinnesschulung und den Begriffsbildungsübungen wird versucht, die Anlagen und Fähigkeiten des Einzelnen optimal zu fördern. Erziehung ist aber ein Prozess, der auf einer Wechselwirkung beruht, der eines Gegenüber bedarf, niemand vermag sich kraft seiner selbst zu entfalten. In einer ganzheitlichen Erziehung nimmt die «Erziehung zur Beziehung», wie Pfarrer Sieber aus Zürich es einmal genannt hat, einen zentralen Platz ein. Aus der Beschreibung der vorangegangenen Übungen geht hervor, dass diese sich in immer anderen sozialen Gefügen abspielen: einmal sind es Partnerübungen, bei denen der eine führt, d.h. auch: die Verantwortung übernimmt, der andere sich führen lässt, sich dem anderen anvertraut. Ein andermal ist jedes Kind auf sich gestellt, handelt, bewegt sich für sich allein, nutzt seinen Freiraum. Maria Montessori sagte einmal, es gehe in der Erziehung darum, dem Menschen die grösstmögliche Freiheit zu geben, die ihre Grenzen in der Gemeinschaft habe. Über die Freiheit in der Erziehung äus-

sert sich der Philosoph Martin Buber folgendermassen:
«... Sie ist sinnvoll, als die Tatsache, von der das Erziehungswerk auszugehen hat, sie wird absurd als seine grundsätzliche Aufgabe. Man ist geneigt, diese Freiheit, die man die evolutive nennen mag, als den Gegenpol von Zwang, von Unter-dem-Zwang-sein zu verstehen. Aber der Gegenpol von Zwang ist nicht Freiheit, sondern Verbundenheit. Zwang ist eine negative Wirklichkeit und Verbundenheit ist die positive; Freiheit ist eine Möglichkeit, die wiedergewonnene Möglichkeit. Vom Schicksal, von der Natur, von den Menschen gezwungen werden: der Gegenpol ist nicht, vom Schicksal, von der Natur, von den Menschen frei, sondern mit ihm, mit ihr, mit ihnen verbunden und verbündet sein; um diese zu werden, muss man freiheitlich erst unabhängig geworden sein, aber die Unabhängigkeit ist ein Steg und kein Wohnraum, Freiheit ist das vibrierende Zünglein, der fruchtbare Nullpunkt. Zwang in der Erziehung, das ist das Nichtverbundensein, das ist Geducktheit und Aufgelehntheit; Verbundenheit in der Erziehung, nun, das ist eben die Verbundenheit, das ist Aufgeschlossen-und Einbezogensein; Freiheit in der Erziehung, das ist Verbundenwerdenkönnen.»
Das Mass zu finden zwischen Spielformen, in denen das Kind auf sich selbst gestellt bleibt, und Partner- oder Gruppenspielen, in denen es sich selbst einordnet oder die Gruppe führt, das ist unsere Aufgabe als Erzieher. Der Rhythmiker nutzt auch in diesen Übungen, in denen es um die Differenzierung sozialen Verhaltens geht, die Möglichkeiten, die in der Bewegung und der Musik liegen. Die Musik dringt in Sphären vor, erreicht den Menschen in einer Tiefe, wo Worte noch nichts oder nichts mehr auszurichten vermögen. Kinder, die durch entsprechende Erlebnisse sich verbalen Anweisungen gegenüber taub stellen, reagieren ungewollt auf Musik; sie vermag oft eine Brücke von Mensch zu Mensch zu schlagen.

4. Erfinden und Gestalten

Damit eine Gruppe als echte Gruppe handelt, darf sie nicht aus einem Anführer und Mitläufern bestehen, sondern aus Individuen, die sich ihrer Eigenart bewusst und bereit sind, Aufgaben und damit Verantwortung zu übernehmen, aber auch sich führen zu lassen und auf Vorschläge anderer einzugehen. Das bedeutet, dass Sozialisieren und Individualisieren Hand in Hand gehen, dass das eine das andere bedingt. Indem wir die Fähigkeit fördern, Erlebtes (oder Gedachtes) auf eigene Weise darzustellen, Eindrücke auszudrücken, indem wir m.a.W. die schöpferischen Kräfte zu entwickeln suchen, führen wir das Kind dazu, sich selbst als das Eigenartige, Einzigartige wahrzunehmen. Dadurch wird sein Selbstwertgefühl gestärkt, das es unabhängig werden lässt von der Meinung anderer. Je gefestigter das Selbstwertgefühl wird, um so mehr vertraut der Mensch auf sich selbst und wird dadurch frei.
Aus einer ganzheitlichen Erziehung, wie es die Rhythmik für sich in Anspruch nimmt, ist daher das Erfinden und Gestalten nicht wegzudenken. (Mimi Scheiblauer nannte diese Gruppe «Phantasieübungen».) Mit Erfinden meine ich experimentieren, improvisieren, Elemente sammeln, Motive suchen; im Gestalten sollen die einzelnen Teile in Beziehung zueinander gesetzt werden, Einzelnes zu einem Ganzen geformt werden, in eine Form gegossen, eben form-uliert werden. Auch hier wiederum bedingt das eine das andere: gebe ich immer (tradierte) Formen vor

(Tänze, Lieder), traut sich das Kind gar nicht zu, eigene Formen zu finden; es ist auch in der Wahl beeinträchtigt, weil sich die Vorbilder natürlich einprägen. Erschöpft sich das Kreative (um einnmal dieses Modewort zu gebrauchen) im Suchen nach Möglichkeiten, verliert sich der Mensch im unverbindlichen Ausprobieren. Auch hier spielt das «Verbundenwerdenkönnen» von Buber wieder eine Rolle.
Je vielfältiger das Angebot im gestalterischen Bereich ist, um so eher findet der einzelne seine ihm angemessene, ihm entsprechende Form der Mitteilung. Ist diese beim Kind oft Ausdruck spontaner Lebensfreude, kann sie dem Erwachsenen eine Hilfeleistung bieten, um Probleme aus sich herauszustellen, eben auszudrücken, sie durch den Umgang damit zu objektivieren und von daher einen Ansatzpunkt zur Verarbeitung zu bieten.

5. In sich geordnet sein

Plato definiert Rhythmus als «die Ordnung der Bewegung». Alles Lebendige ist rhythmischen Gesetzmässigkeiten unterstellt. Wir erleben Rhythmen im Mikrokosmos (Herzschlag, Atem) wie im Makrokosmos (Jahreszeiten, Lauf der Gestirne). Der Erzieher, der bewusst mit Rhythmen umgeht, sie einbezieht in seine Unterrichtsweise, wird erleben, welch ordnende Kraft von ihnen ausgeht. Das bedeutet eine Hilfestellung für diejenigen Kinder, die in sich ungeordnet sind. Dieses Ungeordnetsein zeigt sich (bei Kindern) sehr deutlich in ihrer Bewegung, in der Unfähigkeit, z. B. ein Tempo zu halten, ein anderes Tempo abzunehmen, eine Bewegung zu unterbrechen. Mit *Durchhalten - umschalten - unterbrechen* bezeichnet der Rhythmiker diese Voraussetzungen zur inneren Ordnung.

Beispiele:

Unterbrechen

- Jedes Kind geht in seinem eigenen Tempo. Es bleibt stehen, wann es will und solange es will, im ersten Tempo geht es weiter.
- Die Gruppe steht, ein Kind geht; bleibt das Kind stehen, geht die Gruppe.
- Jedes Kind geht für sich, bleibt es stehen, übernehmen seine Hände das Metrum der Füsse und klatschen weiter. (Was für die Füsse respektive die Hände ein Unterbrechen bedeutet, ist gleichzeitig ein Umschalten in sich selbst.)

Umschalten

- Jedes bewegt sich auf seine Weise. Auf «hopp» ändert es die Fortbewegung.

Durchhalten

- Aus acht Stühlen wird eine Reihe gebildet. Jeder Spieler bewegt sich vom Anfang zum Ende dieser Reihe (übersteigen der Lehnen, untendurchkriechen, sich untendurchschlängeln ...). Mit der Zeit finden die Kinder Motive: abwechselnd auf den Sitz patschen, an die Lehne klopfen; steigen - springen - untendurchkriechen ... Die Länge der Reihe ermöglicht (oder provoziert) die Wiederholung des Motivs, so dass ein rhythmischer Ablauf entsteht. Dieser wird nicht von aussen diktiert, sondern von jedem Kind gemäss seinen Möglichkeiten gefunden und gestaltet.

Kein Erzieher kann sich den rhythmischen Gesetzmässigkeiten entziehen. Rhythmik ist demnach integrativ und nicht additiv zu verstehen als ein Arbeitsprinzip, dem Sie, verehrte Kolleginnen und Kollegen, vielleicht längst nachkommen.