

Klaus Giel

Rhythmik in der Grundschule.

Ein Versuch zur Elementarform ästhetischer Erziehung*

Inhalt

1	Rhythmik in der ästhetischen Erziehung	1
1.1	Einleitung	1
1.2	Rhythmik als Schulfach?	2
1.3	Grundfragen der ästhetischen Erziehung	3
2	Der Rhythmus in anthropologischer Sicht	4
2.1	Die anthropologische Betrachtungsweise	4
2.2	Hauptmerkmale des Rhythmus	4
2.3	Vom Sinn des Rhythmischen	5
3	Rhythmik in der Grundschule	8
3.1	Hörschule	8
3.2	Sprachrhythmus	9
3.3	Räumliche Figurationen	10
	Literatur	11

1. Rhythmik in der ästhetischen Erziehung

1.1 Einleitung

Die Rhythmik gehört zu der Gruppe der musisch-ästhetischen Fächer, die entweder ganz ausgelagert sind oder, an die Randzonen des Schulbetriebs gedrängt, das Dasein von belanglosen Nebenfächern führen. Die Auslagerung dieser Zweige der Erziehung in andere Institutionen (Jugendmusikschulen zum Beispiel) ist einerseits vernünftig. Den Künsten scheint die allzu heftige pädagogische Zuwendung nicht zu bekommen. Die Überführung der Künste in Schuldisziplinen scheint nur um den Preis des Verlustes all dessen möglich zu sein, was in Theatern und Konzertsälen fasziniert.

Nun gibt es allerdings auch gute Gründe für die Annahme, daß mit den künstlerisch-ästhetischen Elementen die Schule ihr humanes Gesicht verloren hat. So wird heute im Zeichen der Humanisierung der Schule allenthalben und auf vielfältige Weise die Rückgewinnung des Musisch-Ästhetischen gefordert. Die ästhetische Erziehung hat wieder Konjunktur. Daher ist Skepsis angebracht und die Forderung, die Frage nach dem genuin schulpädagogischen Ort der ästhetischen Erziehung allgemein und der schulpädagogischen Funktion der Rhythmik im besonderen auszuarbeiten.

* Erschienen in der Studieneinheit „Bewegungserziehung und ästhetische Erfahrung“ (verfaßt von Eva Bannmüller und Klaus Giel) des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen 1987, S. 69-79. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

1.2 Rhythmik als Schulfach?

Die Frage nach dem schulpädagogischen Ort der Rhythmik stellt sich ganz einfach als Forderung nach ihrer längst schon fälligen Einführung als reguläres Schulfach mit einer seiner Bedeutung angemessenen Stundenzahl und seiner Vertretung durch gut ausgebildete Fachkräfte. Es ist jedoch zu befürchten, daß ihr selber durch die Einführung als Schulfach am wenigsten gedient wäre. Zwar ist das Schulfach in der Tat eine hervorragende, verwaltungstechnisch gut handhabbare Form der Repräsentation von schulischen Inhalten. Andererseits hat die Inventarisierung der Unterrichtsinhalte in der Form von Schulfächern ihre Heterogenisierung verschuldet. Von diesem allgemeinen Gesichtspunkt einmal abgesehen, sprechen eine Reihe von strukturellen Gründen gegen die Einführung eines Schulfaches »Rhythmik«. Die Inhalts- und Realitätsbezüge der Schulfächer sind üblicherweise durch Objektivationsformen bestimmt, die in den Einrichtungen der Wissenschaften und Künste institutionell verankert sind. Die Fächer definieren sich heute mehr denn je durch ihren Bezug auf wissenschaftliche Disziplinen oder Künste, gelegentlich so stark, daß sie sich nur noch in propädeutischer Funktion begreifen. Demgegenüber zeigt sich die Rhythmik, dem außenstehenden Laien zumindest, in Gestalt eines breiten Spektrums von möglichen Referenzen. Von sich aus scheint sie keine klare inhaltliche Bestimmtheit zu haben. Daraus ergeben sich nicht nur Schwierigkeiten bei der Zuordnung der Rhythmik zu Institutionen. Von den Böswilligen unter ihren Verächtern wird sie daher immer noch als »Gehopse« diskriminiert. Inzwischen haben auch innerhalb der Rhythmik Bestrebungen eingesetzt, ihr durch ausweisbare inhaltliche Beziehungen mehr Profil zu verleihen: in bezug auf die Kulturform des Tanzes oder unter therapeutischen Gesichtspunkten. Demgegenüber ist hier zu fragen, ob ihre pädagogische Fruchtbarkeit nicht in der inhaltlichen Unbestimmtheit der Rhythmik liegt. Das Recht zu dieser Frage ergibt sich aus der immanenten Problematik der Schulfächer. So unentbehrlich sie auch immer sein mögen, sind die Schulfächer in eine Art pädagogischer Legitimationskrise geraten. So ist das Verhältnis des Faches zu der darin abgebildeten Forschung keineswegs klar. [69/70]

Die Fragen der Konstitution des Schulwissens (und entsprechend der Schulkünste) sind noch nicht einmal vernünftig ausgearbeitet worden. Die Problematik der Schulrhythmik ist von diesen didaktischen Fragen im engeren Sinn mitbetroffen.

Man kann mit G. Reichwein und M. Wagenschein die Ansicht vertreten, daß der pädagogische Sinn des Wissens in der Belehrung der Erfahrung liegt. Das schulische Interesse am Wissen kann sich allein an den Widersprüchlichkeiten und dem enigmatischen Charakter der Erfahrung entzünden. Sein Sinn liegt in der vernünftigen Aneignung unserer Erfahrung; in der Belehrung unserer Sinne und der darin begründeten Möglichkeit, uns mit unserer Sinneserfahrung vernünftig zu identifizieren. Durch die Belehrung unserer Sinne übernimmt das Wissen in der Schule organbildende Funktionen, so sehr die Forschung oder die Technik an seinem instrumentellen Charakter interessiert sein mögen. Die so verstandene Belehrung hat zur Voraussetzung eine gewisse Wachheit und Aufgeschlossenheit der Sinne. Die Sinne aus ihrer alltäglichen Beanspruchung unter externen Bedingungen zu lösen, um sie zu den ihnen eigentümlichen Formen der Wahrnehmung zu befreien, war schon das erklärte Ziel des Pestalozzischen Anschauungsunterrichts. Das Problem der Einführung der Rhythmik in die Grundschule stellt sich somit als das der Rezeption und Neuformulierung der Idee des Pestalozzischen Anschauungsunterrichtes. In diesem Sinne soll im folgenden die Behauptung begründet werden, daß die Schulrhythmik die Elementarform einer im strengen Sinn des Wortes ästhetischen Erziehung ist.

1.3 Grundfragen der ästhetischen Erziehung

Die »ästhetische Erziehung« hat gerade Konjunktur. Von dem modischen Glamour, der sie umgibt, sollte man sich indes nicht so weit blenden lassen, daß man die wirklichen Nöte nicht mehr wahrzunehmen vermöchte, die in der Forderung einer wie auch immer gearteten pädagogischen Kultur der Wahrnehmung zum Ausdruck kommen.

Die Kinder unserer Gesellschaft wachsen in einer widersprüchlichen Wirklichkeit auf. Einerseits werden die Dinge, von denen sie umgeben sind, immer unverständlicher, so daß das Verhalten in zunehmendem Maße über Gebrauchsanweisungen und Vorschriften gesteuert werden muß. Der Umgang mit den Dingen ist schon längst nicht mehr sachlich, sondern normativ, durch Gebote und Verbote vermittelt. Mit dem Unverständnis der Dinge wächst nun allerdings auch ihre Faszination. So löst sich die gegenständliche Welt in bedeutungs- und funktionslose Reize auf, die sich zu reinen Empfindungsgehalten verselbständigen, zu Sensationen, die – rein ästhetisch – um ihrer selbst willen gesucht und geschätzt werden. Was zählt, ist die Intensität und der Abwechslungsreichtum. Die ästhetisch aufgelöste Wirklichkeit ist nun allerdings in sich selber widersprüchlich. Der funktionslose, nicht mehr gegenständlich gedeutete und als Dingeigenschaft interpretierte Reiz liegt außerhalb der Zukunftsperspektiven und der darin beschlossenen Möglichkeiten. Das Ästhetische liegt im Moment des Ausbrechens aus dem Gewohnten und im Umkippen der Bedeutungen. Die Jugendkultur ist weiterhin durch Stilformen bestimmt, die dem Vertrauten andere Bedeutungen verleihen. Darin liegt ein gewisses subversives Moment. Reizvoll ist das, was funktionslos ist oder geworden ist: der Sperrmüll. In diesen Stilformen wird sehr viel Witz und Phantasie entwickelt; gleichwohl ist darin auch der innere Zerfall des Ästhetischen begründet. Der rein ästhetische Reiz kann nicht über die Zeit gerettet werden. Damit ist die Gefahr verbunden, daß die Empfindungsgehalte im Lauten und Grellen ersticken. Daraus ergibt sich als Grundfrage der gesamten ästhetischen Erziehung, wie das Bedürfnis nach voller Entfaltung der Sinnlichkeit und die Lust an ihrem Ausleben ohne Gefahr der Abstumpfung und des Abgleitens ins Rohe bewahrt werden kann. Die »ästheti- [70/71] sche Erziehung« darf nicht zum Alibi für Regressionen und den Rückfall ins Daumenlutschen verkommen. Worum es der Sache nach geht, ist die Entwicklung und Differenzierung der Empfindungsgehalte diesseits aller begrifflichen und dinghaften Interpretationen; die Aufgabe liegt in der Erkundung und im Ausloten des sinnlichen Affiziertseins. Dies kann in gar keinem Fall in der Form der Reduktion der ästhetischen Wirkung auf lokalisierbare Sinnesdaten (die ja immer schon bezeichnete und gedeutete Empfindungen sind) geleistet werden. Das Empfindungsorgan, das den vollen sinnlichen Gehalt von Empfindungen zu entfalten vermag, ist der Körper in seiner Ganzheit. Das Problem der ästhetischen Erziehung liegt somit in der Aneignung des eigenen Körpers als eines Organs zur Entfaltung des vollen Wirkungsgehaltes der Empfindungen. Die Aneignung unseres Körpers als eines Ausdrucksinstruments setzt die Unterbindung aller äußeren Verhältnisse voraus, unter deren Bedingungen der Körper »normalerweise« beansprucht wird. »Normalerweise« ist unser Körper gesellschaftlich definiert, durch die Formen der Arbeit, des Verkehrs, des Wohnens, des Konsums, aber auch der Kunst, der Religion und der Wissenschaft. Wo er zum Instrument ästhetischer Empfindungen werden soll, muß der Körper aus allen diesen Deutungshorizonten gelöst werden. Die Ästhetik beginnt daher mit der reinen Form der Askese; einer solchen allerdings, die nicht selber wieder weltanschaulich-religiös, moralisch oder durch spezielle Funktionsschulungen motiviert ist. Gefragt wird somit nach einer körpereigenen Askese, in der sich die Eigendynamik des Körpers zu entfalten vermöchte. Formen einer solchen Askese wurden in den Etüden der Rhythmik entwickelt. [71/72]

2. Der Rhythmus in anthropologischer Sicht

2.1 Die anthropologische Betrachtungsweise

Der Rhythmus ist ein schwer zugängliches Phänomen. Wer sich damit befaßt, setzt sich mancherlei Verdächtigungen aus. Zumal dann, wenn er sich nicht in der Lage sieht, auf eine wissenschaftlich brauchbare Definition aufbauen zu können. Die Gewinnung einer solchen Definition sollte allerdings denen überlassen werden, die damit arbeiten müssen: den Fachleuten. In welchem, wenn nicht fachwissenschaftlichen, Sinne kann dann aber sinnvoll und einigermaßen verbindlich vom Rhythmus die Rede sein?

Der Standpunkt, von dem die leitenden Perspektiven der folgenden Ausführungen ausgehen, ist der einer anthropologischen Betrachtungsweise im Sinne von O. F. Bollnow.¹ Mit der Nennung dieses Standpunktes werden, wie es scheint, unsere Ausführungen in die prekäre Nähe zu L. Klages und R. Bode gerückt, denen gerade von Fachrhythmikern vorgehalten wurde, »idealtypisch-anthropologische Vorstellungen ... zum Schaden begrifflicher Klarstellung in die Diskussion eingebracht« zu haben.² Nun ist es uns in der Tat um die Rezeption der Erkenntnisgehalte dieser Tradition in einer theoretischen Form zu tun, die sich an keine metaphysischen Voraussetzungen bindet. Anthropologisch wollen wir eine solche Interpretation des Verhaltens nennen, die von der Rekonstruktion des Sinneszusammenhanges ausgeht, aus dem das Verhalten verständlich wird. Ohne auf das Problem des »Sinnes« als eines wissenschaftlichen Grundbegriffes ausdrücklich eingehen zu können, seien zur Charakterisierung der hier zu verfolgenden Perspektive folgende Momente hervorgehoben. Als sinnvoll wird das Verhalten dann begriffen, wenn es als Ausdruck einer durchaus kontingenten Leistung verstanden werden kann, durch die Sinnesdaten zu bedeutungsvollen Einheiten der menschlichen Lebenswirklichkeit verarbeitet werden.

Kontingent sind Sinnbeziehungen insofern, als sie nicht, oder nicht ohne Künstlichkeit, auf biologische oder gesellschaftliche Funktionen zurückgeführt werden können. Gleichzeitig sind sinnstiftende Leistungen nun aber Formen, in denen die bloße Kontingenz überwunden ist. Sinnbezüge sind nicht-begründbare Formen, in denen die Grenzen und Möglichkeiten der menschlichen »Natur« ausgelotet werden. »Natur« steht dabei für das Nichtfestgestellt-sein menschlicher Möglichkeiten des Verhaltens. Sinnbezüge sind somit Formen, in denen Verhaltenspotentiale hervorgebracht werden, die einer nicht-festgestellten, als ungefügt und plump erscheinenden menschlichen Natur allererst abgerungen werden müssen. Sinnbezüge sind nicht im irgendwie zu definierenden Sein des Menschen begründet, sondern auf das unbegründete Können angewiesen, mit dem der Mensch sich seine Natur aneignet und seine Disponibilität erschließt.

In diesem Sinne fragen wir nach den Dispositionen, die in und durch Rhythmen aufgebaut werden.

2.2 Hauptmerkmale des Rhythmus

Rhythmen sind Formen, die auf eine innere Dynamik von Lebensäußerungen hinzuweisen scheinen. Rhythmische Formen treten als Verlaufsgliederungen in Erscheinung. Wo sie als rhythmisch wahrgenommen wird, tritt die Verlaufsgliederung als »selbständige«, von der Intention oder Funktion des Verhaltens unabhängige Dimension in Erscheinung: als [72/73] in-

¹ Bollnow, O. F.: Anthropologische Pädagogik. Bern/Stuttgart 1973, S. 25 ff.

² Konrad, R.: Rhythmus - Metrum - Form. Frankfurt/Berlin 1979, S. 10.

sofern rein ästhetisches Phänomen. Daher können heterogene Lebenserscheinungen rhythmisch gegliedert sein: der Tanz und die ernste Arbeit, das Spiel genauso wie das harte Training oder die sportliche Leistung. Der Rhythmus ist somit eine Ausprägung des Darstellungsaspektes des Handelns und Verhaltens (zur Unterscheidung des Herstellungs- und Darstellungsaspektes des Handelns.³ Die Kunstform des Rhythmischen wäre dementsprechend den »praktischen Künsten« im strengen Sinne zuzurechnen. Das sind diejenigen Künste, in denen es nicht so sehr auf das Werk als auf seine Aus- und Aufführung ankommt (die »artes in agendo positae«, im Unterschied zu den »artes in effectu positae«). Der Künstler dieser Kunstform ist nicht »artifex«, sondern »actor«. Rhythmisch kann nun allerdings auch die Art und Weise sein, in der wir unser Wahrnehmungsfeld ordnen. So ist das rhythmische Geräusch eines fahrenden Zuges eine Ordnung, nach der wir Geräusche gruppieren. Physikalisch identische Tonfolgen können von verschiedenen Personen als verschiedene Rhythmen wahrgenommen werden. Dabei werden Gruppen gebildet, die wiederkehren.

Röthig hat in diesem Sinne drei Grundmerkmale des Rhythmus herausgestellt: »Wiederholung, Gruppierung und Akzentuierung sind die drei wesentlichen von der allgemeinen Rhythmusforschung herausgearbeiteten phänomenologischen Tatbestände eines rhythmischen Vorganges«.⁴ So scheint die rhythmische Gliederung von Empfindungen die erste Form zu sein, mit der wir aus einem Chaos von Eindrücken Wahrnehmungseinheiten bilden.

2.3 Vom Sinn des Rhythmischen

Rhythmische Ordnungen scheinen Faßlichkeit ins Bedeutungslose und chaotisch Anstürmende zu bringen; sie bilden die Grundvoraussetzung jeder Deutung. Ob die Rhythmen in den »Sachen« selber liegen oder durch unsere Wahrnehmung in die Sachen hineingetragen werden, ist nach den vorangegangenen Überlegungen nicht auszumachen. Man kann Rhythmen offensichtlich nur wahrnehmen, indem man sie hervorbringt, allerdings in der Weise, daß man von ihrer Bewegtheit mitgerissen wird. Sie sind daher auch nicht in der Sinnesapparatur zu lokalisieren; sie realisieren sich vielmehr durch den menschlichen Körper hindurch, man vernimmt sich immer auch selbst in ihnen.⁵ Piaget hat den Rhythmus als eine eigenständige Form der Selbstregulierung von Strukturen begriffen.⁶

Selbstverständlich können Rhythmen immer auch an einzelnen Bewegungen in Erscheinung treten. Das Rhythmische daran ist aber auf nichts zurückzuführen, was an der Bewegung bedingt ist und infolgedessen gemessen werden könnte, sondern lediglich auf die »innere Form«, mit der diese Bewegung als gegliederte Gestalt hervorgebracht und ausgeführt wird. Es scheint so zu sein, daß die Form – als »innere Form« – die bewegende Kraft selber ist. In rhythmischen Bewegungen werden wir nicht so sehr durch unsere Muskelkraft als durch die Form bewegt.

Damit werden wir nun aber auf die Ausgangsfrage zurückgeführt: worin besteht die eigentümliche Leistung der rhythmischen Artikulation? Was wird in rhythmischen Ordnungen erschlossen?

Rhythmische Bewegungen vermitteln den Eindruck der Körpergemäßheit, einer natürlichen Selbstverständlichkeit, auch wenn mit ihnen ernste Arbeit verrichtet wird. Man könnte von

³ Rapp, U.: Handeln und Zuschauen. Untersuchungen über den theater-soziologischen Aspekt in der menschlichen Interaktion. Darmstadt/Neuwied 1973, S. 111 ff.

⁴ Röthig, P.: Gestaltungskräfte im rhythmischen Bewegungsverhalten des Menschen. In: Ausschuß deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): Die Gestaltung. (IV. Kongreß für Leibeserziehung). Schorndorf 1967, S. 147.

⁵ Levi-Strauss, C: Mythologica I. Das Rohe und das Gekochte. Frankfurt 1976, S. 33.

⁶ Piaget, J.: Der Strukturalismus. Olten/Freiburg 1973, S. 18.

hier aus sagen, daß es der menschliche Körper ist, der in Rhythmen auf eine eigene Art erschlossen und auf eine eigentümliche, nicht zu ersetzende Weise zu sich selber befreit wird

Normalerweise werden wir uns der Eigendynamik unseres Körpers nur bewußt, wenn er [73/74] sich versagt. In diesem Sinne hatte schon K. Bücher⁷ im Rhythmus so etwas wie die Ökonomie des Körpers gesehen. An den Beispielen des Schmiedehämmerns⁸ und des Ruderns verdeutlicht er, wie erst mit der rhythmischen Gestalt eine körporgemäße Form des Bewegungsablaufes gefunden wird. Gleichzeitig ermöglicht die rhythmische Gliederung die Teilnahme anderer an solchermaßen, in den Formen des Rhythmus, objektivierten Verrichtungen: Der Rhythmus ist daher immer auch eine Form der Vergemeinschaftung des menschlichen Körpers. (Damit ist freilich auch eine nicht ungefährliche Preisgabe des menschlichen Körpers verbunden.) Vor allem auch durch die Vergemeinschaftung von Bewegungsabläufen erhalten sie einen dramatischen Charakter und werden als Handlungen in Szene gesetzt. So wird gerade im Rhythmus etwas von der szenischen Gesetzmäßigkeit sichtbar, der die Vitalität im ganzen zu unterliegen scheint. »Jede biologische Verrichtung hat ihre eigene Dynamik. Sie folgt ... einem szenischen Gesetz. Eine Handlungsphase folgt der anderen, und erst wenn alle Phasen durchlaufen sind, ist dem Gesetz Genüge geschehen. Sie können keine Phase überspringen oder ausschalten, ohne die szenische Dynamik zu stören.«⁹ Die Beispiele Büchers scheinen darauf hinzuweisen, daß die Verfügbarkeit des Körpers, sein Krafthaushalt sozusagen, einer zeitlichen Regel unterliegt. Die Körpergemäßheit des Verhaltens scheint von der zeitlichen Verlaufsgliederung abzuhängen, die das Verhalten profiliert und in artikulierter Gestalt aus dem bloßen »Strom der Zeit« herausreißt, es nachvollziehbar und wiederholbar macht. Durch die gestalthafte Gliederung, die keine Fraktionierung ist, wird die Funktion und die Bedeutung der Glieder und Momente im ganzen durch die Zumessung von Zeitwerten bestimmt. Die Abfolge der Momente wird darin geregelt und die Zumessung von Dauer und Akzent (mit dem spezielle Momente hervorgehoben werden und das Akzentuierte die Bedeutung eines »kritischen« Momentes erhält). Die Zeitordnung der körporgerechten Gliederung ist indes nicht die der »leeren Uhrzeit«, d. h. einer willkürlich gesetzten Maßeinheit, die das bloße Nacheinander ohne Bezug auf eine Gestalt mißt. Die zeitliche Ordnung der Disponibilität kann nicht von den Körpervorgängen abgelöst werden. Die Zeit des Herzschlages ist eine immanente Bestimmtheit des Herzschlages (wobei der Genitiv zugleich als gen. subj. und obj. zu lesen ist). Die Zeitmaße des Herzschlages und des Atemzuges sind zeitliche Formen, in denen die Zeit gestaltet und als Ordnungsprinzip hervorgebracht wird; es sind Formen, in denen das Lebendige sinnhafte Präsenz erlangt. Georgiades hat diese nicht-formalisierte, körperhafte Zeit »erfüllte Zeit« genannt. »Das rhythmische Prinzip ... beruht nicht auf einer Trennung zwischen Zeitgliederung (Takt, Betonungssystem) und Ausfüllung (durch verschiedene Notenwerte), sondern auf der von Hause aus erfüllten Zeit.«¹⁰ Eine Grundform des körpereigenen Zeitmaßes ist das Pulsieren. Die Pulsation selber ist allerdings bereits eine elementare rhythmische Gestalt, in der alle charakteristischen Merkmale des Rhythmischen enthalten sind: Wiederholung, Gruppierung und Akzentuierung. In dieser elementaren rhythmischen Gestalt wird die Zeit des näheren als wellenförmiges, in Phasen gegliedertes Fließen zum Vorschein gebracht. Die rhythmischen Gestalten im engeren Sinn betonen nun einerseits den Fluß der Zeit durch Metren oder Taktschwünge und widerrufen dies doch gleichzeitig durch

⁷ Bücher, K.: Arbeit und Rhythmus. Leipzig 1924.

⁸ A. a. O., S. 25 f.

⁹ Uexküll, Th. v.: Die Seele des Bauches. Ein biologisches Gespräch. In: Merkur 3 (1949). Vgl. dazu Bannmüller, E.: Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule. Stuttgart 1979.

¹⁰ Georgiades, Th.: Musik und Sprache. Das Werden der abendländischen Musik, dargestellt an der Vertonung der Messe. Berlin/Heidelberg/New York 1974, S. 5. Zur inneren Nähe von Gestalt und Leben vgl. G. Bateson ²1983, S. 16 ff..

Beschleunigungen, Verzögerungen und Verschleppungen. K. Lorenz¹¹ hat darauf aufmerksam gemacht, daß das Wort »Rhythmus« sich aus zwei Wortstämmen ableiten läßt: aus »rheo« = fließen, fluten; und aus »rhyomai« = wehren, schützen, begrenzen. In der rhythmischen Gestalt, die immer auch das Ergebnis einer Gestaltung ist, wird die Pulsation als eine Art natürlichen Rasters benutzt, aus dem durch Erfüllung und Überspringen Gestalten herausgerissen werden. Im Aufbau solcher Formen, die sozusagen das Durchlaufen des zeitlichen Rasters regeln, in rhythmischen Gestalten, bildet sich unsere Zeiterfahrung aus. [74/75]

Die Zeiterfahrung konstituiert sich durch Antizipationen/Erwartungen, die sich aus aktualisierten Erinnerungen ergeben. In ihrer rhythmischen Gestaltung wird die Zeit jedoch gleichzeitig als »reiner« innerer Sinn hervorgebracht, insofern nämlich, als in Rhythmen ja nichts konkret Inhaltliches erwartet und keine wirkliche Lebensgeschichte aktualisiert wird. Die rhythmischen Zeitgestalten sind somit Gestalten in dem spezifischen Sinn von Formen, die an kein materielles Substrat gebunden sind. In diesem Sinne haben sowohl die Deutsche Klassik als auch die Gestaltpsychologie in der »Transposition«¹² und in der Zeitlichkeit die Grundmerkmale der Gestalt gesehen. Im Unterschied zu den »statischen Formen« sind die Gestalten dynamisch bewegte, durch den Schwung ihrer Bewegtheit bestimmte Formen. In der zeitlichen Verfaßtheit des Gestalteten, in der sich die Spannung von Erwartung und Erfüllung oder Enttäuschung entfaltet, liegt das ästhetische Vergnügen begründet.¹³ Es liegt an der Gestalthaftigkeit des Rhythmischen, daß sich die Sinnlichkeit in seinem Medium aus den Beanspruchungen der Lebensbedingungen zu lösen vermag. Der Rhythmus wird so zum Medium, in dem sich so etwas wie eine reine Selbstaffektion realisiert. Damit wird hier nur von einer anderen Seite daran erinnert, daß im Rhythmischen die Möglichkeit zur Überwindung der natürlichen Erdschwere gegeben ist. Rhythmen machen uns »antigrav« und vermitteln etwas von der Freiheit der Marionette.¹⁴ Rhythmen reißen einen mit, indem sie sich durch einen hindurch gestalten, so daß man sich in ihnen – trotz des Außer-sich-Seins – selber und nur sich selber erfährt. In diesem ekstatischen Charakter wird nicht nur die eigene Plumpheit und Erdschwere überwunden; man wird darin auch aus der Welt der Bedeutungen hinausgetragen, in die andere der sich selber genügenden, zu sich selber befreiten Sinnlichkeit. Darin liegt nun freilich auch eine unaufhebbare Einschränkung der pädagogischen Bedeutung des Rhythmus begründet. So wichtig, ja unentbehrlich er zur Öffnung der Sinne ist, bleiben seine Gestaltungen jedoch, da sie nur ästhetische (sinnliche), aber keine – im weitesten Sinne – begrifflich (deutenden) Beziehungen stiften, unverbindlich. Aufgrund ihres ekstatischen Charakters können Rhythmen keine Realitätserfahrungen vermitteln, ohne deshalb pädagogisch wertlos zu sein. Auch in diesem Punkte ist die Rhythmik die legitime Erbin des Anschauungsunterrichtes Pestalozzis. So hat die Rhythmik im ganzen eine provisorische Bedeutung; ihre »Errungenschaften« müssen in anderweitig zu gewinnenden Realerfahrungen sichergestellt werden. [75/76]

¹¹ Vgl. Lorenz, K.: Der Rhythmus als Zeitgestalt. In: Stiftung Pro Creatione (Hrsg.): Rhythmik, Bildung, Gestalten. München 1983 (Werkheft 6).

¹² Witte, W.: Transposition als Schlüsselprinzip. In: Weinhandl, F. (Hrsg.): Gestalthaftes Sehen. Erlebnisse und Aufgaben der Morphologie. Darmstadt 1960, S. 406 ff.

¹³ Levi-Strauss, C: Mythologica I. Das Rohe und das Gekochte. Frankfurt 1976, S. 33.

¹⁴ Vgl. H. v. Kleist: Über das Marionettentheater.

3. Rhythmik in der Grundschule

3.1 Hörschule

Unbeschadet dessen, daß in der elementaren rhythmischen Gestaltung Musik und Bewegung (Tanz-, Raumgestaltung) und Text noch nicht voneinander geschieden sind, lassen sich doch – im wesentlichen – drei Dimensionen ausmachen, in denen Rhythmen ausformuliert werden. Diese Dimensionen sind das Gehör, die Sprache und die Figuration (die räumliche Bestimmtheit der Bewegung).

Das Hören wurde in der ästhetisch-anthropologischen Literatur immer wieder mit der Ekstase der Leiblichkeit in Verbindung gebracht. H. Plessner spricht geradezu vom »Ausgegossensein des Leibes in den Schallstrom«.¹⁵ Die Ekstase-des-Hörens hängt wohl auch damit zusammen, daß die primäre Ordnungsform, in der Geräusche, Töne und Klänge erscheinen, die Zeit ist. Die Rede vom ekstatischen Ausgegossensein behält ihre Berechtigung, obwohl wir »normalerweise« Dinge mit dem Gehör identifizieren. Mit ihren Geräuschen werden Objekte nicht nur identifiziert, sondern – daraufhin sind Geräusche ausnehmend besondere Merkmale – sie sind darin als unmittelbar präsent gegeben. Vornehmlich ist es das Funktionieren der Objekte, was sich in Geräuschen, zuweilen in lästiger Aufdringlichkeit, präsentiert. Wo nun aber Geräusche rhythmisiert erscheinen, wie etwa die Fahrgeräusche des Zuges, werden sie von ihrer Quelle abgelöst: sie verselbständigen sich in gewissem Sinne. Was man dann hört, ist zwar auch noch der Zug; aber die Geräusche erscheinen nicht mehr als Anzeichen der Aktualität des Fahrens, sondern als Erfüllungen des Metrums, das sie gliedert und in gestalthafter Form reproduzierbar macht. Durch rhythmische Ordnungen vermittelt, wird nicht so sehr das Fahren des Zuges wahrgenommen, als vielmehr das eigene Affiziertsein und Mitschwingen im Rhythmus des Fahrgeräusches. In ihrer rhythmischen Form konstituieren sich Geräusche somit als rein ästhetische Eindrücke, deren sinnliche Wirkung sich durch den ganzen Körper hindurch entfaltet. Auf diese Weise können Klänge in Bewegungen erfaßt werden: Felltöne anders als schwingendes Metall.¹⁶ (Über den Zusammenhang von verselbständigten Geräuschen und Bewegung vgl. Bollnow¹⁷ und E. Straus¹⁸).

In den rhythmischen Ausmessungen gewinnen die Geräusche die neue Bestimmtheit von, wie man sagen könnte, Variablen metrischer Werte. Auf diese Weise werden sie reproduzierbar, durch die menschliche Stimme zum Beispiel oder mit Instrumenten. Dabei wird immer auch durch die Art der Reproduktion über die Art des Hörens entschieden und die Disponibilität des Gehörs erschlossen.

Die Fachrhythmik hat eine Fülle von Etüden des Hörens entwickelt, die direkt in den Grundschulunterricht übernommen werden könnten. Hierbei gehören nicht nur die Formen, in denen Klänge und Geräusche »bewegt« und dadurch in ihrer Faßlichkeit entfaltet und ausdifferenziert werden. Übungen, in denen Tönen und Geräuschen »Sprache« verliehen wird (was die Kohlmeise in ihrem Gesang »sagt«), gehören ebenso hierbei wie die Ausführung und Weiterführung von in Geräuschen angetönten Rhythmen.

¹⁵ Plessner, H.: Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Aesthesiologie des Geistes. Bonn 1923, S. 218. Vgl. dazu Bräuer, G.: Hören - Vernehmen - Vernunft. In: Ehrenforth, K. H. (Hrsg.): Humanität. Musik. Erziehung. Mainz/London/New York/Tokyo 1981, S. 22 ff.

¹⁶ Vgl. dazu Bannmüller, E.: Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule. Stuttgart 1979, S. 93 f.

¹⁷ Bollnow, O. F.: Mensch und Raum. Stuttgart 1963, S. 243 ff

¹⁸ Straus, E.: Psychologie der menschlichen Welt. Gesammelte Schriften. Berlin/ Göttingen/ Heidelberg 1960, S. 141 ff.

3.2 Sprachrhythmus

Im Medium der Sprache eröffnet sich als ein weiteres Aufgabenfeld, in dem die Schulpädagogik auf die Hilfe der Rhythmik angewiesen ist, das der Herauslösung der Sprache aus [76/77] den Sprachspielen des Alltags und der Entwicklung von elementaren Formen der Sprachgestaltung. Nur die in Texten (in der Rede) gestaltete Sprache wird zum Organ der denkenden Erschließung der Wirklichkeit. Texte fangen die Wirklichkeit in einem Netz von Verweisungen ein, die sich in einem komplizierten Spiel von Antizipationen, Enttäuschungen, Rückerinnerungen entfalten. Texte konstituieren sich in dieser zeitlichen Ordnung, durch die sie erst im strengen Sinne lesbar werden.¹⁹

Humboldt hat diese Zeitgestalt der Rede unübertrefflich genau beschrieben. »Die Rede läuft zwar in ungetrennter Stetigkeit fort, und der Sprechende, ehe auf die Sprache gerichtete Reflexion hinzutritt, hat darin nur das Ganze des zu bezeichnenden Gedanken im Auge ... In der Wirklichkeit wird die Rede nicht aus ihr vorangegangenen Wörtern zusammengesetzt, sondern die Wörter gehen umgekehrt aus dem Ganzen der Rede hervor.«²⁰ Dies, daß der Text immer mehr enthält als das darin Ausgesagte, gilt nicht nur für die im weitesten Sinn erzählenden Texte, in denen Spuren in Geschichten gedeutet werden, sondern auch und gerade für solche, die »Gedanken« ausführen. Die Ausführung von Gedanken in Texten hat keineswegs den Charakter der Darstellung von Perfektem, abgeschlossen Vorliegendem. Ihre Möglichkeit, Erfahrung zu durchdringen und Wirklichkeit zu erhellen, kann sich nur in Zeitgestalten entwickeln, in denen der Gedanke sich permanent in der Weise voraus ist, daß er sich nachhinkt. Das Problem der Textkonstitution liegt von hier aus gesehen in der »allmählichen Verfertigung der Gedanken in der Rede«²¹, d.h. in der Artikulation, die den Fluß des Gedankens freisetzt, mit dem er sich dann im Hörer/Leser hervorbringen kann. Darin liegt die eigentliche Schwierigkeit des »Sätzebildens«. Sätze sind, wie Humboldt sagt, »Zeitportionen«, in denen sich die Artikulation des ganzen Gedankens realisiert. Sätze sind keineswegs durch die logisch-empirisch rekonstruierbare Aussage motiviert, sondern durch die sich durch die Sätze hindurch gestaltende Ganzheit der Rede.

Wie man Kindern helfen kann, sich in den Rhythmus von Sprachgestalten einzuschwingen, ist ein Problem des Sprachunterrichtes, das man nur ansatzweise formulieren kann. Es könnte durch die Mitwirkung von Rhythmikern, die bereit wären, sich mit dem Lehrgehalt der Rhetorik auseinanderzusetzen, weiter ausgearbeitet werden. In aller Vorläufigkeit und ohne jeden Anspruch erlaube ich mir lediglich die folgenden Andeutungen (wohl wissend, daß die Praxis über reichhaltigeres Material verfügt. Die Sprachlehre der Grundschule, wo sie nicht gänzlich auf die Rechtschreibung reduziert wurde, hat die Sprache vornehmlich unter dem Gesichtspunkt der grammatikalischen Richtigkeit und der Genauigkeit der Darstellung behandelt. Dagegen ist nichts einzuwenden. Die Sprache sollte nur in größerem Umfang als es bis jetzt schon geschieht, den Kindern zum freien, sinnlos erscheinenden Spiel überlassen werden. Die Einsicht, daß Sinn sich gerade auch im absichtslos-unverkrampten Spiel mit der Sprache einstellen kann, ist in der Schule freilich schwer zu vermitteln, nicht zuletzt deshalb, weil es noch zu wenig Formen gibt, in denen solche Sprachspiele realisiert werden können. Nur, um mit bekannten Beispielen anzudeuten, worum es geht: So wichtig es ist, Geschichten nacherzäh-

¹⁹ Vgl. dazu Iser, W.: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München 1976.

²⁰ Humboldt, W. v.: Schriften zur Sprachphilosophie. Werke in fünf Bänden III. hg. v. A. Flitner und K. Giel. Stuttgart 1963. S. 448 f., vgl. dazu Stenzel, J.: Sinn, Bedeutung, Begriff, Definition. Ein Beitrag zur Frage der Sprachmelodie. Darmstadt 1958 und Ammann, H.: Die menschliche Rede. Sprachphilosophische Untersuchungen. Darmstadt 1962.

²¹ Vgl. H. v. Kleist: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden.

len zu lassen, sollten doch auch Gelegenheiten geschaffen werden zur Erfindung solcher Geschichten, in denen abgeschlossene Ereignisse im Sinne von Detektivgeschichten rekonstruiert werden. Es sollte die Einsicht vermittelt werden, daß die Erzählung einen erklärenden und rekonstruierenden Charakter hat. Hierher würde es auch gehören, »laufende« Geschichten zu Ende erzählen, den Ausgang aufgrund des Abgelaufenen erfinden zu lassen. In das Gebiet der Sprachgestaltung gehörten weiter Spiele, in denen man sich durch bloße Sprachmelodien (-rhythmen), deren Sinn zu erraten ist, verständigt. Schließlich wäre hier noch das freie Assoziieren von Wortbedeutungen zu nennen, die in einem zweiten Durchgang nach rhythmischen Gesichtspunkten zu »Gedichten« geordnet werden. Weil die Gestaltung der Sprache deren [77/78] Herauslösung aus den Kontexten des Alltags voraussetzt, wären Artikulationsübungen als Bestandteile von Sprachspielen zu erfinden. Es wäre eine reizvolle Aufgabe, »Maulwerke« für die Schule zu schreiben. Darüber hinaus sollte auch einmal über die Möglichkeit eines Schulwerkes, eines Organons, nachgedacht werden, das die Dimensionen der elementaren rhythmischen Gestaltung repräsentiert und durch die Reichhaltigkeit seines Angebotes zugleich die Voraussetzungen für einen didaktisch differenzierten Anfangsunterricht schafft. Das so zu schaffende Schulwerk wäre als Organ einer umfassenden »Leibeserziehung« zu konzipieren, aus der heraus die Schulkünste des Lesens, Schreibens, des Formens und Rechnens, des Musizierens und Hörens zu entwickeln wären.

3.3 Räumliche Figurationen

Mit dem Ausdruck Figuration soll die rhythmische Gestaltung der Motorik aufgegriffen werden: das Problem der Eigendynamik der Bewegung. Die aus allen Zweckdienlichkeiten befreite, sich dem Tanz annähernde Bewegung entfaltet sich räumlich; sie bewegt sich dabei nicht in einem definierten Raum, sondern bringt sich in räumlichen Formen, Figuren hervor, in denen sich ihre innere Gespanntheit ausdrückt.²² Die Räumlichkeit, das ist hier das ungehinderte Ausgreifen der Bewegung, das körperliche Sich-voraus-Sein im Sprung, der Schwung der Kreisbewegung u.a.m. Die Figuren, in denen sich die Bewegung entfaltet, erscheinen nicht als Grenzen, mit denen Formen eingeschlossen werden, sondern als innere Form der Bewegung selber. Die figurative Bewegung verwirklicht sich nicht nur im Tänzerischen, sondern vornehmlich auch in der graphischen Gestaltung. Die innere Verwandtschaft von Tanz und Graphik hat niemand so deutlich gesehen wie Matisse.²³ Es wäre zu überlegen, ob vom Gedanken der rhythmischen Figuration aus nicht auch ein neuer Zugang zu der »ganzheitlichen Mathematik« (im Sinne J. Wittmanns) zu gewinnen ist. Es ist anzunehmen, daß die figurative Bewegung das Sensorium für die Räumlichkeit in einer anderen Weise erschließt als der übliche Geometrie- und Zeichenunterricht.

Mit den letzten Anregungen betreten wir jedoch ein weites Feld, das, wie ich zuversichtlich hoffe, noch nicht in die leise Resignation Fontanes eingetaucht ist. [78/79]

²² Vgl. dazu *Bollnow*, O. F.: *Mensch und Raum*. Stuttgart 1963. *Straus*, E.: *Psychologie der menschlichen Welt*. Gesammelte Schriften. Berlin/Göttingen/Heidelberg 1960.

²³ *Matisse*, H.: *Farbe und Gleichnis*. Gesammelte Schriften. Frankfurt 1960 (Fischer Bücherei 324).

Literatur

- Ammann, H.*: Die menschliche Rede. Sprachphilosophische Untersuchungen. Darmstadt 1962.
- Bannmüller, E.*: Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule. Stuttgart 1979.
- Bollnow, O. F.*: Mensch und Raum. Stuttgart 1963.
- Bollnow, O. F.*: Anthropologische Pädagogik. Bern/Stuttgart 1973.
- Bräuer, G.*: Hören – Vernehmen – Vernunft. In: Ehrenforth, K. H. (Hrsg.): Humanität. Musik. Erziehung. Mainz/London/New York/Tokyo 1981.
- Bücher, K.*: Arbeit und Rhythmus. Leipzig 1924.
- Humboldt, W. v.*: Schriften zur Sprachphilosophie. Werke in fünf Bänden III. hg. v. A. Flitner und K. Giel. Stuttgart 1963.
- Iser, W.*: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München 1976.
- Konrad, R.*: Rhythmus – Metrum – Form. Frankfurt/Berlin 1979.
- Levi-Strauss, C.*: Mythologica I. Das Rohe und das Gekochte. Frankfurt 1976.
- Lorenz, K.*: Der Rhythmus als Zeitgestalt. In: Stiftung Pro Creatione (Hrsg.): Rhythmik, Bildung, Gestalten. München 1983 (Werkheft 6).
- Matisse, H.*: Farbe und Gleichnis. Gesammelte Schriften. Frankfurt 1960 (Fischer Bücherei 324).
- Piaget, J.*: Der Strukturalismus. Olten/Freiburg 1973.
- Plessner, H.*: Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Aesthesiologie des Geistes. Bonn 1923.
- Rapp, U.*: Handeln und Zuschauen. Untersuchungen über den theater-soziologischen Aspekt in der menschlichen Interaktion. Darmstadt/Neuwied 1973.
- Röthig, P.*: Gestaltungskräfte im rhythmischen Bewegungsverhalten des Menschen. In: Ausschluß deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): Die Gestaltung. (IV. Kongreß für Leibeserziehung). Schorndorf 1967.
- Stenzel, J.*: Sinn, Bedeutung, Begriff, Definition. Ein Beitrag zur Frage der Sprachmelodie. Darmstadt 1958.
- Straus, E.*: Psychologie der menschlichen Welt. Gesammelte Schriften. Berlin/Göttingen/Heidelberg 1960.
- Uexküll, Th. v.*: Die Seele des Bauches. Ein biologisches Gespräch. In: Merkur 3 (1949).
- Witte, W.*: Transposition als Schlüsselprinzip. In: Weinhandl, F. (Hrsg.): Gestalthaftes Sehen. Erlebnisse und Aufgaben der Morphologie. Darmstadt 1960.