

„Und der rhythmische Unterricht muß je nach Temperament und Charakter der Kinder, an die er sich gerade wendet [...] jeweilen anders sein.“

Jaques-Dalcroze (1921, S. 210)

## RhythmikMB: Ein Basisverfahren für inklusiv gestaltete Pädagogik

Christoph Falschlunger

Inklusive Pädagogik ist zu einem wichtigen Begriff im bildungswissenschaftlichen Diskurs geworden. Während bei der Integration der Fokus auf der Eingliederung einer kleinen „besonderen“ Gruppe in eine größere liegt, werden in inklusiven Gruppen von Beginn an die Anforderungen an eine heterogene und diverse Gruppe mitbedacht. Die Umgebung wird entsprechend für eine gleichberechtigte Teilhabe aller gestaltet.

Speziell für gemeinsamen Unterricht in inklusiven Groß- oder auch Kleingruppen wird entsprechendes methodisch-didaktisches Handwerkszeug benötigt, wodurch besonders die *individuellen* und *sozialen* Kompetenzen aller Teilnehmenden gefördert werden. Individuell bezieht sich hier z. B. auf die Förderung der Persönlichkeit durch Selbsttätigkeit in entwicklungsanregender Umgebung. Sozial meint beispielsweise den Kontakt und den kommunikativen Austausch mit anderen Gruppenmitgliedern.

RhythmikMB bietet u. a. für die Arbeit mit inklusiven Gruppen kreative, entwicklungsbegleitende Wege, in der alle Teilnehmenden gemeinsam mit- und voneinander lernen können. In den Lehrveranstaltungen des Schwerpunktes *Rhythmik in der Inklusions- und Heilpädagogik* erhalten Rhythmikstudierende hierzu vertiefende theoretische und methodisch-didaktische Grundlagen zu diesem speziellen Fachgebiet. Zudem bekommen sie ausreichend Möglichkeiten, Praxiserfahrungen mit heterogenen, diversen und inklusiven Gruppen in pädagogischen und therapeutischen Einrichtungen zu sammeln. Dieser Artikel gibt einen Einblick in die inklusiv-pädagogischen Grundlagen der RhythmikMB-Pädagogik und fokussiert speziell auf die Arbeit mit Menschen mit und ohne Behinderungen in inklusiven Gruppen.

### **Vielfalt als Weg und Ziel**

Als Rhythmiker in der Sonderschule, in integrativen Klassen und in Mehrstufenklassen in der Volksschule, aber auch in der Betreuung Studierender bei ihren Rhythmikeinheiten mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen sowie mit Seniorinnen und Senioren mit Demenz erlebe ich immer wieder aufs Neue, dass

Heterogenität und Diversität jede Gruppe sehr unterschiedlich prägen. In der Arbeit mit inklusiven Gruppen, in denen u. a. Menschen mit und ohne Behinderungen gleichberechtigt teilhaben, bietet diese Vielfalt Chancen zur Begegnung und zum sozialen Lernen. Das ist dann möglich, wenn die Angebote so gewählt werden, dass alle Beteiligten aktiv teilnehmen können. Außerdem ist sie eine besondere Herausforderung für die Gruppenleiterin oder den Gruppenleiter. In pädagogischen Prozessen spielt speziell in Bezug auf Gemeinschaft, Akzeptanz und Toleranz die leitende Person eine wichtige Rolle. Ihre persönliche Einstellung zum Potential der Gruppe, aber auch zum Potential jeder einzelnen Person und zu den unterschiedlichen Kompetenzen ist dabei ausschlaggebend.

Besonders die Erweiterung der individuellen und sozialen Kompetenzen im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden ist ein großes Anliegen inklusiv gestalteter Pädagogik. Die Voraussetzung dafür ist, Raum zu schaffen für Individualität und Zeit für Entfaltung persönlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in entwicklungsanregender Umgebung und im sozialen Umfeld. RhythmikMB bietet hierzu durch den kreativen Einsatz von Musik, Bewegung, Stimme/Sprache und Materialien vielfältige methodische Ansätze. Diese helfen, Gruppenunterricht so zu gestalten, dass individuelles ebenso wie soziales Lernen in hohem Maße gefördert werden. Der inklusiv-pädagogische Aspekt besteht darin, eine Umgebung zu schaffen, welche die Bedingungen für die gleichberechtigte Teilhabe aller ermöglicht. Gleichzeitig soll der Vielfalt (Heterogenität, Diversität) im Prozess und Verlauf von Rhythmikeinheiten Raum gegeben und als Chance für diverse Angebote genützt werden.

Wie Angebote für inklusive Gruppen mittels des Basisverfahrens RhythmikMB so gestaltet werden können, dass ganzheitliche Entwicklung, handelndes Lernen und kreative Entfaltung in Gemeinschaft möglich werden, soll in den nachfolgenden Ausführungen erläutert werden.

Die Ansprüche an eine Inklusive Pädagogik kommen hier nicht ohne den Hintergrund und die Zugänge durch die Heilpädagogik aus. Deshalb werden im Folgenden inklusive Aspekte aus heilpädagogischer Sicht durchleuchtet mit dem Ziel, methodische Ansätze für inklusiv gestaltete Pädagogik zu erhalten.

## **Vom heilpädagogischen Handeln zu inklusiv-pädagogischen Ansätzen**

Seit den Anfängen des heilpädagogischen Handelns vor ca. 400 Jahren (Biewer, 2010, S. 13) prägen unterschiedliche Begriffe den Bereich der Bildungswissenschaft. Im deutschsprachigen Raum wurden und werden neben Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Rehabilitationspädagogik oder Behindertenpädagogik auch spezifische Bezeichnungen wie Pädagogik bei körperbehinderten Menschen, Pädagogik bei Lernbehinderten, Geistigbehindertenpädagogik, u. v. a. m. als Unterbegriffe in einzelnen Fachrichtungen verwendet. (Bleidick, 2006, S. 77) In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vollzogen sich begriffliche Veränderungen mit dem Ziel, einer Stigmatisierung von Menschen mit Behinderungen möglichst entgegenzuwirken.

So prägen seit Ende des letzten Jahrhunderts der Begriff Integrationspädagogik und in weiterer Folge Inklusionspädagogik den bildungswissenschaftlichen Diskurs – letzterer ausgehend von der Erklärung von Salamanca im Jahre 1994. (Biewer, 2010, S. 151)

Der gesamte Bereich der Heil- und Sonderpädagogik steht also nach wie vor im begrifflichen Wandel. Aktuelle Tendenzen zielen dahin, die Heilpädagogik als eine besondere Pädagogik aufzulösen und ihre Aufgaben in die reguläre Pädagogik zu integrieren. Biewer sieht hier jedoch die Gefahr, dass die besonderen Anliegen und Problemlagen in der Vielfalt der Aufgabenstellungen zu kurz kommen könnten. (Biewer, 2010, S. 195f.) Deshalb muss der inklusive Ansatz im Einklang mit der Forderung stehen, die Rechte von Menschen mit Behinderung zu stärken. Für eine Inklusive Pädagogik bedeutet dies, „*die Problemstellungen im Kontext von Kindern mit Behinderungen in der allgemeinen Pädagogik zu verankern*“ (Biewer, 2010, S. 152). Eine Sicherung der pädagogischen Qualität mittels Forschung aus heilpädagogischer, aber auch inklusiv-pädagogischer bzw. allgemeinpädagogischer Sicht ist hier jedenfalls unumgänglich.

Die Inklusionspädagogik betreffend sieht Biewer zusätzlich die Notwendigkeit, eine sich als inklusiv verstehende Pädagogik immer auch in historischem und gesellschaftspolitischem Kontext zu sehen. So müssen Themen, Inhalte, Fragen und Probleme der Heilpädagogik ebenso für die Inklusive Pädagogik fokussiert und diskutiert werden, um daraus resultierende Handlungsansätze aufzeigen zu können. (Biewer, 2010, S. 7f.) Hier gibt es sicherlich noch viel Handlungsbedarf, denn – wie Dederich schreibt – ist der Begriff Inklusion bis heute „*alles andere als eindeutig*“ (Dederich, 2013, S. 34).

## **Zum Begriff Inklusive Pädagogik – Pädagogik der Vielfalt**

Feuser umschreibt den Begriff Integration (hier könnte auch schon Inklusion stehen, Anm.) als „*die Idee vom Erhalt bzw. der Wiederherstellung gemeinsamer Lebens- und Lernfelder für behinderte und nichtbehinderte Menschen*“ (Feuser, 2001) mit dem Ziel der Erweiterung von Entwicklungsmöglichkeiten aller. Pädagogisch gesehen bedeutet Integration (Inklusion, Anm.) somit, „*dass alle Kinder und Schüler [...], in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ [...] spielen, lernen und arbeiten*“ (Feuser, 2001). All diese Ausführungen treffen auch auf eine Inklusive Pädagogik zu, die in ihren Grundprinzipien die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie die Diversität und deren Potential verankert hat.

Diversität kann als Verschiedenheit oder Vielfalt bezeichnet werden. Sie bezieht sich mittlerweile jedoch nicht nur auf die Verschiedenheit auf Grund von Behinderungen, sondern auch auf den kulturellen, ethnischen und sozialen Hintergrund. Im Kontext der Inklusionspädagogik ist Diversität ein Zentralbegriff geworden und zeigt damit, wie breit gefächert mittlerweile die Diskussion in diesem

Bereich ist. (Biewer, 2010, S. 151f.) Dies zeigt sich auch in der nachfolgenden Definition von Biewer, denn er bezeichnet Inklusive Pädagogik als

*„Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler [‘verletzlicher’, Anm.] und marginalisierender [‘ins Abseits geschobener’, Anm.] Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“* (Biewer, 2010, S. 193)

Auch wenn die Theorien von Integration und Inklusion hier sehr ähnlich ausgeführt sind, gibt es aus Sicht der derzeitigen pädagogischen (Schul-)Praxis große Unterschiede. In der Inklusionspraxis ist der Ausgangspunkt jedenfalls der, dass alle Schülerinnen und Schüler an einer gemeinsamen Schule teilhaben und ebenso individuell wie gemeinsam lernen. (Hinz, 2002) *„Inklusion geht es darum, alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren“* (Boban, Hinz, 2003, S. 11) und von Beginn an die Bedingungen an die (Lern-)Umgebung – gegebenenfalls mit entsprechenden Unterstützungen – für eine gleichberechtigte Teilhabe aller zu schaffen.

Inklusionspädagogik kann demnach auch als Pädagogik der Vielfalt bezeichnet werden, wie fachliche Entwicklungstendenzen zeigen. Besonders unter dem Gesichtspunkt einer „Pädagogik für alle“ muss die Grundlage pädagogischen Handelns auf Beobachtung ausgerichtet und entwicklungs- und prozessorientiert gestaltet werden. (Neira Zugasti, 2006a, S. 129) Ebenso versteht Feuser seine Allgemeine (integrative) Pädagogik, denn sie baut auf einer entwicklungslogischen Didaktik auf. Für Feuser dient der Begriff integrativ

*„nur zur Verständigung; eine Allgemeine Pädagogik in dem von mir [Feuser, Anm.] entwickelten Sinne hebt Integration in sich auf, weil sie grundsätzlich weder pädagogisch bildungsreduktionistischer noch sozial selektierender und segregierender Art ist.“* (Feuser, 2006, S. 45)

Inklusion begründet also eine Allgemeine Pädagogik, die basal, kindzentriert und somit allgemein ist, weil sie alle Kinder und Jugendliche aller Entwicklungsniveaus mit ihren individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen ohne sozialen Ausschluss zu lehren vermag. (Feuser 2001, S. 2f.)

Für Neira Zugasti beinhaltet besonders das Basisverfahren RhythmikMB diesen ganzheitlichen pädagogischen Zugang, der *„die Entwicklung der Persönlichkeit zu ihrer höchsten Reife, zur Autonomie in der Gemeinschaft zum Ziel hat.“* Genau dies *„sollte eigentlich im gesamten pädagogischen Raum grundlegenden Stellenwert haben.“* (Neira Zugasti, 2006, S. 129)

## Rechte für Menschen mit Behinderungen als Grundlage

Hoffnungsträger und Grundlage für die breitere Umsetzung einer Inklusiven Pädagogik bzw. in weiterer Folge eine Gesellschaft, in der sich Menschen gegenseitig wertschätzend begegnen, bietet die UN-Menschenrechtskonvention zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Sie wurde 2008 in das Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich aufgenommen und soll bis 2020 mittels des Nationalen Aktionsplanes (NAP) umgesetzt werden.

In Bezug auf Bildung (Artikel 24) lassen sich unter den Aspekten Persönlichkeitsentfaltung sowie Stärkung sozialer Kompetenzen folgende Forderungen an eine Inklusiv Pädagogik herausstreichen, wie sie größtenteils auch in den Zielsetzungen heilpädagogischen Handelns zu finden sind:

„1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht **ohne Diskriminierung** und auf der **Grundlage der Chancengleichheit** zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und **lebenslanges Lernen** mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das **Bewusstsein der Würde** und das **Selbstwertgefühl** des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die **Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt** zu stärken;

b) Menschen mit Behinderungen ihre **Persönlichkeit, ihre Begabungen** und ihre **Kreativität** sowie ihre **geistigen und körperlichen Fähigkeiten** voll zur Entfaltung bringen zu lassen; [...]

2) [...]

3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, **lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen** zu erwerben, um ihre **volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung** und als **Mitglieder der Gemeinschaft** zu erleichtern. [...]"  
(Bundesgesetzblatt III, 2008, S. 23f.; Hervorhebungen durch den Autor)

Diese Forderungen implizieren, dass eine besondere Didaktik in Hinblick auf individualisierende Angebote in inklusivem Kontext wichtig und notwendig ist. Für die Umsetzung benötigt es eine inklusiv gestaltete Pädagogik, die alle Kinder und Jugendlichen mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten so inkludiert, dass individuelles und soziales Lernen im Kontext einer heterogenen Gruppe möglich werden.

## Ansätze der Heilpädagogik als Grundlage inklusiv gestalteter Pädagogik

Im Folgenden werden drei Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik aufgezeigt. Diese sind grundlegend für inklusiv gestaltete Pädagogik, denn sie entsprechen den Forderungen der UN-Menschenrechtskonvention zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Bezug auf Inklusiv Bildung. Gleich-

zeitig gelten sie auch für die RhythmikMB-Pädagogik mit ihren didaktischen und methodischen Ansätzen. Dazu gehören:

- Achtung und Wertschätzung des Menschen auf Basis einer dialogischen Haltung
- Persönlichkeitsentwicklung und das Erleben sozialer Beziehungen als pädagogische Ziele
- methodische Prinzipien für heterogene Gruppen auf Basis elementarer und basaler Grundlagen

### **Achtung und Wertschätzung des Menschen auf Basis einer dialogischen Haltung**

Viele Menschen beurteilen die Welt von Menschen mit Behinderung als eingeschränkter, eindimensionaler und enger – eben „be-hindert“. Jedoch kann diese Einschätzung und Vorstellung der Welt von Menschen mit Behinderung nur sehr vage bzw. auch ganz falsch sein, da wir immer nur von unserer eigenen Welt, unseren eigenen Erfahrungen und unseren eigenen Erlebnissen ausgehen können. Mit diesem Wissen um die Individualität eines jeden Menschen sollte es in jeglicher Hinsicht unser Bemühen sein, das Verhalten anderer Menschen zu „verstehen“ und, wo dies noch nicht möglich ist, zu akzeptieren. (Sautter, 2004, S. 65f.)

Auch Bundschuh sieht diesen anthropologischen Aspekt des Verstehens von Verhalten als wichtigen Grundsatz. Es geht ihm um

*„die Hinwendung zur Wahrnehmung von Möglichkeiten und Stärken auch in den Bereichen der intellektuellen Leistungsfähigkeit, der Berücksichtigung emotionaler und sozialer Kompetenzen sowie der Einbezug sozial-ökologischer, lebensweltlicher Bedingungen und Zusammenhänge.“* (Bundschuh, 2008, S. 185)

Dies wird vor allem in einer veränderten Sichtweise deutlich, welche einerseits Abstand von defizitorientierten Ansätzen als primäre Darstellung von Behinderung nimmt, und andererseits Bereiche wie Entwicklung, Lernen, Wahrnehmung, Kommunikation und Emotionalität ressourcen-, kompetenz- und handlungsorientiert in den Mittelpunkt stellt (Bundschuh, 2008, S. 184):

*„Eine Stärkenperspektive gründet sich auf Würdigung der positiven Attribute und menschlichen Fähigkeiten und Wege, wie sich individuelle und soziale Ressourcen entwickeln und unterstützen lassen... Alle Menschen haben eine Vielzahl von Talenten, Fähigkeiten, Kapazitäten, Fertigkeiten und auch Sehnsüchte. [...] Kontinuierliches Wachstum entsteht durch die (An-)Erkennung und Entwicklung von Stärken... Menschen wachsen nicht durch Konzentration auf ihre Probleme – im Gegenteil, dadurch wird das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, sich auf selbstreflektierende Weise zu entwickeln, geschwächt.“* (Weick, 1989, in Theunissen, Stichling, 2004, S. 149)

Die folgende Tabelle verdeutlicht durch Gegenüberstellungen die Sichtweise weg von einer defizitären Haltung hin zur dialogischen Orientierung, die eine Achtung und Wertschätzung des Menschen voraussetzt und fordert. Diese sollte grundlegend für Inklusive Pädagogik sein.

<b>Defektologische Haltung</b>	<b>Dialogische Haltung</b>
Behinderung als Zustand, behindert sein (und bleiben)	Behinderung als Prozess, behindert werden (und sich entsprechend entwickeln)
organischer Defekt, Mangel, Defizite in der Entwicklung	wechselseitig beeinflussende innere und äußere Bedingungen, darauf basierende Entwicklung
Ticks, Stereotypien	sinnvolle, logische (Re-)Aktion
Defizitorientierung, Arbeit an Problemen	Kompetenzorientierung, Unterstützung von Entwicklung
Person als Objekt	Person als autonomes und abhängiges Objekt
Wissen, was das Beste für die Person ist	Beobachten, auf der Welle der Person mitgehen
pädagogische Aggressivität	pädagogische Begleitung
Lernen nur von Spezialisten, Prinzip der kleinen Schritte, Maßnahmen und Regelungen durch Professionelle gesetzt, Theorie der Andersartigkeit	Offenheit für gemeinsame Situationen und Erfahrungen, individuelle Maßstäbe, Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit

Abb. 17.1: Vom Defekt zum Dialog – Polaritätenmodell nach Boban/Hinz 1993 (Klampfl, 2008, S. 17; kleine begriffliche Veränderungen im Modell wurden vom Autor vorgenommen)

## Persönlichkeitsentwicklung und Erleben sozialer Beziehungen als pädagogische Ziele

Jedes pädagogische Handeln sollte am Menschen selbst mit seinen Besonderheiten ansetzen und ihn in seinen Fähigkeiten und Kompetenzen unterstützen. Speziell für die Begleitung von Menschen mit Kognitionsbehinderung sind laut Schuppener die *Persönlichkeitsentwicklung* und die *soziale Integration* die zwei wichtigsten, übergeordneten pädagogischen Zielsetzungen. (Schuppener, 2007, S. 122) Das Kennenlernen des *Ich* und das Auseinandersetzen mit der eigenen Person, sowie die Beziehung zum *Du* und folglich zum *Wir* sind also grundlegende Fähigkeiten, die es zu vertiefen und zu erweitern gilt. Diese Kompetenzen tragen zur Sicherung gesamtgesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit Behinderung bei und lassen sich in folgenden Teilbereichen darstellen:

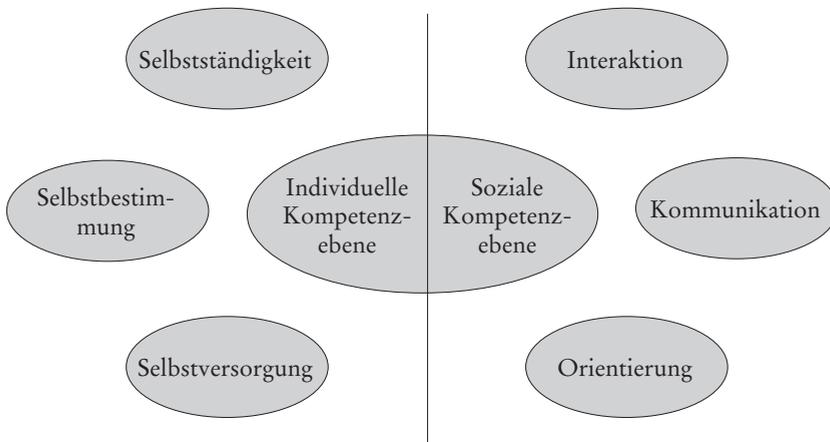


Abb. 17.2: Entwurf eines Zwei-Ebenen-Kompetenzmodells im Bereich von Menschen mit geistiger Behinderung nach Schuppener 2005c (nach Schuppener, 2007, S. 123)

*Selbstständigkeit* ist eine Kernkompetenz und zeigt sich im selbstbestimmten Agieren. Sie führt zu einem hohen Maß an Selbstverantwortung. Unter *Selbstbestimmung* ist die Kompetenz der Entscheidungsfähigkeit gemeint und findet in fast allen Bereichen des Lebens statt. *Selbstversorgung* umschließt den Bereich der lebenspraktischen Kompetenzen wie Essen, Anziehen, Körperpflege.

Die *Interaktion* ist jene Kompetenz, welche nahezu alle Formen sozialen und emotionalen Verhaltens einbezieht. Dazu zählen beispielsweise: Beziehungen und Freundschaften knüpfen und gestalten, gemeinsames Spielen, Empathie, Emotionen wahrnehmen und äußern, sowie das Zeigen von Interesse. Der Kompetenzbereich der *Kommunikation* fasst alle verbalen aber auch nonverbalen Ausdrucksformen zusammen. Sowohl durch symbolische (Worte, Schrift, ...) aber

auch durch nicht-symbolische (Mimik, Gestik, Berührung, ...) Kommunikation kann es zu Mitteilungen kommen. *Orientierung* ist zur Bewältigung des Alltags notwendig. Sie ist in den verschiedensten Lebensbereichen und Situationen wichtig, um bekannte, aber auch neue Schwierigkeiten in Familie, Schule, Arbeit, Freizeit oder Straßenverkehr meistern zu können. (Schuppener, 2007, S. 123f.)

## Methodische Prinzipien für heterogene Gruppen auf Basis elementarer und basaler Grundlagen

Aus dem musikpädagogischen Bereich finden sich für die Arbeit mit Menschen mit eingeschränkten Handlungskompetenzen unter anderem bei Probst/Schuchhardt/Steinmann (2006) und in ähnlicher Form auch bei Wagner (2002) spezielle methodische Prinzipien, die nicht nur „behindertengerecht“ oder „sonderpädagogisch“, sondern allgemeinpädagogisch sind und sein sollten. Dazu gehören

- Einbeziehung möglichst vieler Sinne
- Praktisches Tun, Probieren und Mitmachen (Selbsttätigkeit)
- Vom Konkreten zum Abstrakten (Aufbau funktioneller Systeme)
- Vom Bekannten zum Unbekannten
- Vom Einfachen zum Komplexen bzw. vom Leichten zum Schweren
- Vereinfachen auf wesentliche Merkmale
- Abstimmung auf die individuellen Möglichkeiten (Differenzierung)
- Arbeiten in kleinen Schritten
- Isolierung von Schwierigkeiten
- Wechsel von Tätigkeiten und Organisationsformen bzw. Wechsel von Spannungs- und Entspannungsphasen
- Wiederholung und Übung (Festigung) (Probst, Schuchhardt, Steinmann, 2006, S. 16)
- Wählen einer geeigneten Sozialform
- Handeln verbalisieren, wo es möglich ist
- Nicht zu viele Inhalte in einer (Arbeits-)Anweisung (Wagner, 2002, S. 39f.)

Das Besondere dieser Zugänge ist, dass basale und elementar-grundlegende Handlungen und (Lern-)Erfahrungen die Basis bilden, wie: Sinneserfahrungen machen, selbsttätiges Handeln/Experimentieren, an Bekanntes anknüpfen können, in kleinen Schritten arbeiten, Spannungsausgleich herstellen und erleben, von konkreten Erfahrungen ausgehen, usw.

Die Heil- und Sonderpädagogik zeigt hier also wesentliche Aspekte auf, wie sie auch für inklusiv gestaltete Pädagogik grundlegend sind. Sie dürfen daher nicht in der gegenwärtigen Diskussion vernachlässigt werden. In weiterer Folge könnten Einflüsse in der Inklusionspädagogik auch die Allgemeine Pädagogik durchdringen und somit zu einer „Pädagogik für alle“ werden, wie sie beispielsweise Feuser beschreibt (siehe oben).

Aus den eben beschriebenen drei Aspekten heilpädagogischen Handelns als Grundlage inklusiv gestalteter Pädagogik lassen sich einige Parallelen zur RhythmikMB-Pädagogik herstellen:

- RhythmikMB schafft mittels des künstlerisch-pädagogischen Zugangs viele differenzierende Angebote, die individuelles Lernen in und durch gemeinschaftliches Handeln ermöglichen – ausgehend von elementaren Erfahrungen. Dieses Potential von RhythmikMB beschreiben auch Danuser-Zogg in ihrem Buch *Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung* (Danuser-Zogg, 2002) und Neira Zugasti/Garnitschnig mit ihrer *Tabelle der psychischen Funktionen* (Garnitschnig, Neira Zugasti, 2008). Die Autorinnen und der Autor bieten jeweils Know-how zur Planung und Analyse von Rhythmikeinheiten mit differenzierenden Angeboten und zur gezielten Beobachtung.
- RhythmikMB bietet mittels Musik, Bewegung, Stimme/Sprache und Materialien viele Möglichkeiten, Stärken und individuelle Ausdrucksmöglichkeiten der teilnehmenden Menschen aufzugreifen und im Prozess weiterzuführen. In der dialogischen Haltung (siehe Abb. 17.1) spiegelt sich auch ein Ansatz der RhythmikMB-Pädagogik wider. Denn RhythmikMB vertritt seit jeher – um die Worte Bundschuhs zu verwenden – einen ressourcen-, kompetenz- und handlungsorientierten Ansatz. Scheiblauer zeigte dies beispielsweise in bemerkenswerter Weise schon 1966 in ihrer Arbeit mit Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen und in ihren sensiblen verbalen Ausführungen im Film *Ursula oder das unwerte Leben*. (Mertens, Marti, 1966)
- In Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung durch Angebote zur Stärkung der individuellen sowie der sozialen Kompetenzen bietet RhythmikMB durch aktives Handeln viele Möglichkeiten. Dabei werden Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Interaktion und Kommunikation sowie Orientierung gefordert und gefördert.

Wie differenzierte Angebote für individuelles und soziales Lernen (Kompetenzerweiterung) in inklusiven Gruppen auf Grundlage elementarer und basaler Erfahrungen angeboten werden können, soll exemplarisch in der nachfolgenden Rhythmikeinheit aufgezeigt werden. Dabei bleiben die heilpädagogischen Ansätze ebenso präsent wie die Anforderungen an eine inklusive gestaltete Pädagogik auf Grundlage der UN-Menschenrechtskonvention.

Neben dem inhaltlichen Ablauf sind methodische Anmerkungen sowie Differenzierungsmöglichkeiten angeführt. Den Abschluss (in Verbindung zur Rhythmikeinheit) bildet die Beschreibung wichtiger Ansätze der RhythmikMB-Pädagogik u. a. für die Arbeit mit inklusiven Gruppen.

## Rhythmikeinheit mit Handtrommeln (für Kinder ab 6 Jahren)

Die Kinder sitzen im Kreis auf Stühlen oder am Boden. Dies ist abhängig von der jeweiligen Gruppe und den Kindern. Die Einheit ist so konzipiert, dass sie mit unterschiedlichen inklusiven Gruppen gestaltet werden kann. Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen (auch im Rollstuhl sitzend) sind ebenso inkludiert wie Kinder mit Kognitionsbehinderung u. a.

Die Beobachtung von Aktivitäten und Reaktionen der Kinder im Verlauf der Einheit ist wichtig und besonders hilfreich für die Gestaltung der Stunde. Mittels RhythmikMB lassen sich jedenfalls gezielte Impulse für die individuelle Entwicklung der Teilnehmenden in einem sozialen Umfeld ermöglichen.

### 1. Ankommen/Einstimmung



a) Das Begrüßungslied „Hallo Kinder aufgepasst“ wird gemeinsam gesungen. Gesten unterstützen das Lied:

„*Hallo Kinder aufgepasst, hier wird Rhythmik heut' gemacht*“ => winken

„*Unser Körper macht Musik*“ => den Körper vom Kopf bis zu den Füßen abstreichen

„*Ja da machen alle mit*“ => mit dem Zeigefinger auf alle Kinder zeigend einen Kreis „zeichnen“

b) Die Kinder werden nach möglichen Körperklängen – vorzugsweise mit den Händen – gefragt (klatschen, patschen, auf den Kopf tippen, Hände reiben/wischen, usw.), die aufgegriffen werden und in einem zweiten Teil des Liedes eingebaut werden: „*Mit den Händen klatschen wir, klatsch, klatsch, klatsch, ...*“

c) Die ersten 4 (oder auch mehr) Körperklänge werden wiederholt und zu folgendem Spruch gespielt: „*Klatschen, klatschen, klatschen, stopp. Patschen, patschen, patschen, stopp. usw.*“ Die Reihenfolge wird öfters wiederholt, ggf. auch ohne Sprache oder zum Zählen von 1–8 ausgeführt, und ggf. halbiert: „*Klatschen, klatschen; patschen, patschen; usw.*“ Der Ablauf kann zu improvisierter Musik (Klavier, Gitarre) sowie zu CD gespielt werden.

### Methodische Anmerkungen/Differenzierungsmöglichkeiten:

- Dieses Lied ist ein Begrüßungslied, welches z. B. für hörbeeinträchtigte Kinder gebärdet werden kann.
- Die drei Teile des Liedes (siehe a) können z. B. auf der Gitarre mittels drei verschiedener Begleitmuster gespielt werden (Bass-Akkord-Zerlegung; über Saiten streichen; auf den Corpus klopfen), um die Form des Liedes über Musik klar zu strukturieren. Während des Gitarrenspiels kann ggf. ein Kind auch auf dem Corpus mitspüren.

- Das Lied bietet die Möglichkeit, Ideen der Kinder aufzugreifen und im Lied weiterzuführen. Der Körper als Klanginstrument wird erlebt und aktiviert.
- Die Klangideen sollen so gewählt werden, dass alle Kinder der Gruppe mitmachen können. Sollen z. B. nur die Hände verwendet werden, bietet das Lied eine motivierende Gelegenheit, die Handmotorik zu differenzieren und neue Bewegungen auszuprobieren bzw. zu festigen.
- Ausgehend vom Lied werden vorerst Bewegungsmöglichkeiten der Gruppe aufgegriffen, im Lied wiederholt und im rhythmischen Ablauf zur Musik vertieft. Seriales Denken (Reihenfolgen) wird dabei handelnd gefordert und gefördert.

## „Hallo Kinder, aufgepasst!“

D D G D Em D A D



Hal - lo Kin - der, auf - ge - passt Hier wird Rhyt - mik heut' ge - macht

D D G D Em D A D



Un - ser Kör - per, macht Mu - sik, ja da mach - en al - le mit:

A D A D



Mit den Hän - den klat - schen wir: klatsch, klatsch, klatsch!  
 Mit den Fü - ßen stam - pfen wir: stampf, stampf, stampf!  
 Mit den Fin - gern tup - fen wir: tupf, tupf, tupf!  
 Auf den Bauch da klop - fen wir: klopf, klopf, klopf!

A D A A



Mit den Hän - den klat - schen wir: klatsch, klatsch, klatsch!  
 Mit den Fü - ßen stam - pfen wir: stampf, stampf, stampf!  
 Mit den Fin - gern tup - fen wir: tupf, tupf, tupf!  
 Auf den Bauch da klop - fen wir: klopf, klopf, klopf!

Abb. 17.3 Begrüßungslied: Christoph Falschlunger (2013)

## 2. Bewegungsphase/Reaktion



a) Ein Teil der Gruppe läuft um den Kreis sitzender Kinder und wird von der leitenden Person auf einem Instrument begleitet. Verschiedene musikalische Angebote über das Instrument werden von den Kindern in Bewegung übernommen (laufen, gehen, schleichen, kriechen, auf Zehenspitzen trippeln) bzw. finden die Kinder eine eigene Idee, wie sich die Gruppe bewegen kann.

Bei „*Stopp!*“ bleiben alle stehen und heben z. B. die Arme, stehen auf einem Bein, usw. Die Kinder im Kreis begleiten klanglich ggf. die sich bewegende Gruppe mit Klatschen (= laufen), Wischen (= schleichen, rückwärts gehen), usw.

b) Aus der ersten Kleingruppe (Frage an die Kinder: Wer kann sich noch erinnern, wer dabei war?) bekommen die Kinder paarweise eine Handtrommel, die als Verbindung zwischen den Kindern mit beiden Händen gehalten werden soll.

Ein Kind bewegt sich vor- und eines rückwärts. Ruhige Musik der leitenden Person begleitet die Bewegung. Bei „*Stopp!*“ wird die Richtung gewechselt. Es kann auch eine Bewegungsbegleitung für beispielsweise „tanzen/sich drehen“ eingebaut werden.

Wechsel der Kleingruppen. Die Trommeln werden an die nächste Gruppe/an Paare weitergeben. (Frage an die Kinder: Welche Kinder waren in der zweiten Gruppe?)

### *Methodische Anmerkungen/Differenzierungsmöglichkeiten:*

- Die Bewegungsphase setzt am Grundbedürfnis der Kinder nach Bewegung an. Kinder mit motorischen Beeinträchtigungen können z. B. langsam laufen oder gehen (die musikalische Begleitung passt sich der Bewegung an) bzw. können Kinder auch zu zweit mit Handhaltung laufen. Kinder im Rollstuhl fahren selbst bzw. werden geschoben.
- Bei „*Stopp!*“ bleiben alle stehen. Kinder im Rollstuhl überlegen sich ein Zeichen für „*Stopp!*“ (z. B. Arme hochhalten, Hände aneinander legen, ...).
- Bei der Aufgabe mit den Handtrommeln finden die Kinder selbstständig Lösungen, wie die Trommel als Verbindung gehalten werden kann. Dafür gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, auch entsprechend den individuellen Fertigkeiten bzw. der handmotorischen Entwicklung.
- Die Musik hat hier Signalcharakter und ist eine motivierende „Begleiterin“ innerhalb von Bewegungsphasen. Die leitende Person kann über live gespielte Musik Bewegungen in besonderem Maße unterstützen, anregen und begleiten, sodass ein gemeinsames Agieren und Reagieren möglich wird.
- Gezielte Fragen bzgl. Gruppen-/Paarbildungen regen die Kinder zum Nachdenken und Erinnern an.

### 3. Hinführung/Spiel mit der Trommel



a) Die Lehrperson geht mit einer Trommel in der Hand im Kreis von einem Kind zum nächsten, sodass jedes Kind einmal auf die Trommel schlagen kann. Dabei wird das Tempo variiert (langsam gehen, schneller gehen, hoch halten, tief halten, Richtung wechseln, usw.).

b) Die Trommel wird im Kreis von einem Kind zum nächsten weitergereicht. Hier kann sprachliche Unterstützung wichtig sein, z. B. „*bei mir – zu dir*“, oder „*halten – geben*“, usw.

c) Die Trommel wird im Kreis weitergereicht und jedes Kind schlägt einmal auf die Trommel.

d) Die Trommel wird im Kreis weitergereicht und jedes Kind darf kurz auf der Trommel spielen bevor die Trommel weitergereicht wird.

#### *Methodische Anmerkungen/Differenzierungsmöglichkeiten:*

- Nach der Bewegungsphase wird nun eine konzentrierte Phase im Kreis eingeleitet. Der ganzen Phase liegen die räumliche Orientierung im Kreis sowie das Bewusstsein für ein Nebeneinander zugrunde.
- Dem Klopfen/Patschen als ein grundlegender Bewegungsausdruck wird Raum gegeben. Die Aufgabe wird in unterschiedlichen Variationen wiederholt, erweitert und differenziert.
- Zeit für individuelles Agieren ist hier wichtig. Unterstützend zu Aufgabe d) kann die leitende Person die Trommel halten, mit dem Kind durch Spiel auf der Trommel oder auf der Flöte in kurze Interaktion treten, gemeinsam mit dem Kind trommeln, usw.
- Mit den Kindern kann schon an dieser Stelle besprochen werden, wie unterschiedlich auf der Trommel gespielt werden kann und welche Möglichkeiten es für die Klangproduktion gibt.

### 4. Dialog mit der Trommel



Zwei Kinder halten eine Trommel und stehen/sitzen einander gegenüber. Ein Kind beginnt mit der Trommel zu „sprechen“. Wenn dieses Kind fertig ist, „spricht“ das andere Kind. Immer nur ein Kind spielt!

Die Trommeln werden an zwei andere Kinder weitergegeben. Zum Schluss werden die Trommeln auf den Boden gelegt. (Fragen an die Kinder: Welche Beobachtungen konnten gemacht werden? Wie wurde die Trommel gespielt?)

*Methodische Anmerkungen/Differenzierungsmöglichkeiten:*

- Unterstützend kann die leitende Person oder andere Teilnehmende aus der Gruppe die Trommel(n) halten bzw. sogar nur eine Trommel anbieten. Das Kind mit der Trommel „spricht“. Erst danach wird die Trommel dem Kind gegenüber gegeben, bis das „Trommelgespräch“ zu Ende ist.
- Die Kinder können sich im aktiven Tun gegenseitig beobachten. Im Anschluss kann besprochen werden, wie der Dialog war, was „gesprochen“ wurde, wie die Kinder auf der Trommel „gesprochen“ haben, usw. Beobachtung und Reflexion mit den Kindern können u. a. unterstützend und förderlich für den weiteren Verlauf der Stunde sein, wenn Kindern die Möglichkeit geboten wird, kritisch sein zu dürfen.

*5. Rhythmisches Trommeln/Trommelspruch*

a) Die Lehrperson gibt verschiedene Bewegungen mit den Händen/Armen vor (z. B. Arme nach oben strecken, mit den Fingern auf den Kopf tippen, auf den Oberschenkeln wischen, usw.). Die Gruppe imitiert die Bewegungen. Auch Kinder aus der Gruppe können Bewegungen vormachen.

b) Die Lehrperson stellt folgenden Ablauf (p<ff) vorerst nur mit den Fingern/Händen klanglich vor: „*Leise, leise; immer lauter, immer lauter; stopp!*“ Der Ablauf wird sprachlich begleitet. Gemeinsam wird besprochen, wie „*leise*“ und „*immer lauter*“ mit den Händen gespielt werden können.

c) Mehrere Trommeln werden so ausgeteilt, dass jedes zweite/dritte Kind eine Trommel hat. Die Kinder mit Trommeln spielen nun gemeinsam zur improvisierten Musik der Gitarre/des Klaviers. Die Lehrperson spielt so auf dem Instrument, dass die Gruppe die Möglichkeit hat, mitzuspielen. Das Tempo, die Lautstärke und der Einsatz von Stopps sollen dabei immer wieder variiert werden. Den Abschluss bildet ein gemeinsamer Trommelwirbel (p<ff) ggf. mit sprachlicher Begleitung: „*Leise, leise; immer lauter, immer lauter; stopp! Die Trommel ist bei mir, doch jetzt geb ich sie zu dir.*“ Es werden einige Wiederholungen gemacht, wobei mit Sprache und Musik differenziert und variiert umgegangen wird. Nach einigen Wiederholungen soll/kann auch die Sprache weggelassen werden: Nur mehr die Musik „spricht“!

*Methodische Anmerkungen/Differenzierungsmöglichkeiten:*

- Ausgehend von Angeboten zur Bewegungsdifferenzierung mit den Händen und Fingern werden Klangerfahrungen gemacht und durch einen Spruch benannt.
- Dynamik (hier: lauter werden) übt immer eine starke Faszination auf Kinder aus und regt zum Mitmachen an. Kinder machen je nach Entwicklung und motorischen Möglichkeiten entweder nur die Gegenpole (hier: leise-laut; Bewegung-Stopp) mit, oder es gelingt ihnen schon die Ausführung der differenzierteren motorischen Dynamik (hier: lauter werden).
- Durch sprachliche und musikalische Angebote werden differenzierte Erfahrungen im motorischen Bereich ermöglicht. Rhythmisches Sprechen und Spielen als Mittel fordern und fördern Reaktionen in der Bewegung. Dabei sind Variationen und Differenzierungen wichtig, da diese motivierend sind und für die leitende Person eine Anpassung an das Gruppentempo ermöglichen.
- Die formale Gliederung durch Sprache und Musik hat eine wichtige Funktion, da sie Zeit gestaltet und in (wieder)erkennbare Teile gliedert. Besonders für Menschen mit Behinderungen sind formale Gestaltungen äußerst wichtig, um Strukturen zu erhalten. Wiederholungen in variiert Form sind dabei sinnvoll.

*6. Massage mit Trommeln*

Die Kinder mit Trommel stellen sich jeweils hinter ein sitzendes Kind und streichen mit dem Trommelfell den Rücken ab. Ruhige Musik kann diese Phase unterstützen. Nachdem die Musik zu Ende ist, steht das sitzende Kind auf, nimmt die Trommel und massiert das andere Kind.

*Methodische Anmerkungen/Differenzierungsmöglichkeiten:*

- Nach aktiven und bewegten Phasen in der Großgruppe soll hier Ausgleich im Stundenverlauf geschaffen werden. Aktives Entspannen mit und über Material im ruhigen Raum bietet einen klaren Gegenpol und schafft Bewusstsein für Ruhe.
- Die Kinder bekommen hier die Möglichkeit zur indirekten Kontaktaufnahme mittels Material. Das Berühren und Berührt-Werden gelingt über Material oft einfacher und wird besser akzeptiert als direkte körperliche Kontakte.
- Die Trommel bietet unterschiedliche Möglichkeiten, sie allein, mit einer oder beiden Händen, oder ggf. zu zweit (zur Unterstützung) festzuhalten. Somit können alle teilnehmenden Kinder selbst aktiv mitmachen.

## 7. Spiellied mit Trommeln



a) im Kreis: Die Lehrperson nimmt zwei Trommeln in die Hand und geht das Trommellied singend innerhalb des Sitzkreises spazieren. Bei „... *drum spiel'n uns jetzt zwei Kinder, bitte sehr!*“ werden die beiden Trommeln zu zwei Kindern hingehalten, diese spielen frei auf den Trommeln. Nach kurzer Zeit spricht die Lehrperson den Spruch: „*Leise, leise; immer lauter, immer lauter; stopp! Die Trommel ist bei mir, doch jetzt geb ich sie zu dir.*“

Nun wird die Trommel an die spielenden Kinder weitergegeben, die nun zum Lied spazieren gehen dürfen. Nach jeder Geh- und Trommelphase wird die Trommel an die nächsten Kinder weitergegeben und das Lied beginnt von vorne.

b) im Raum: Die Hälfte der Gruppe (wenn möglich, sonst auch weniger) bekommt eine Trommel. Diese bewegen sich zum Lied und spielen ggf. auch auf der Trommel dazu. Die Kinder ohne Trommel stehen im Raum verteilt (ggf. stehen sie in einem Reifen oder sitzen auf einem Stuhl). Der Ablauf des Spielliedes wird nun wie oben, jedoch im erweiterten Raum ausgeführt.

### *Methodische Anmerkungen/Differenzierungsmöglichkeiten:*

- In diesem Spiellied werden durch Wiederholung, Vertiefung und Variation Teile aus der Rhythmikeinheit in einem Lied angeboten. Das Lied gibt eine formale Gestaltung vor, die sich wiederholt.
- Alle Kinder können sich mit ihren ganz persönlichen Handlungskompetenzen einbringen, da neben bestimmten gezielten Aufgaben auch viele frei und individuell zu gestaltenden Teile enthalten sind (z. B. Gehen im Kreis, Halten der Trommel).
- Teile des Spielliedes und grundlegende Abläufe für das Spiellied wurden im Verlauf der Einheit isoliert und mit kurzen freien Phasen bereits angeboten. Da in inklusiven Gruppen Teilnehmende mit ganz unterschiedlichen Handlungskompetenzen zusammenarbeiten, sind Angebote für das gegenseitige Kennenlernen in Aktivität besonders wichtig, damit gemeinsames Agieren und Reagieren z. B. in einem Spiellied für alle zufriedenstellend möglich werden kann.
- Das Spiellied kann am Ende der Einheit, ebenso aber auch erst in einer späteren Einheit angeboten werden. Es kann im Kreis oder im freien Raum aktiv ausgeführt werden, dies hängt von der Gruppe und ihren Teilnehmenden ab.

## „Die Trommel ist ein Instrument“

D                    D                    A                    D

Die Trom-mel ist ein Ins-tru-ment, das, je - der ger - ne spie - len könnt! Das

5                    D                    D                    A

ist nicht schwer das ist nicht schwer, d'rum, spiel'n uns jetzt zwei  
spielt uns jetzt (die

8                    D                    A                    D

ritartando

Kin - der, bit - te - sehr! Improvisation  
Li - sa

Abb. 17.4 Trommellied: Christoph Falschlunger (2012)

## 8. Abschluss/Reflexion



- a) Die Trommeln werden in die Mitte gelegt. Alle Kinder machen einen Kreis um die Trommeln (im Stehen oder Sitzen). Die Kinder können die Augen schließen und die Lehrperson streicht mit einer Trommel der Reihe nach über die Rücken.
- b) Entweder reflektiert das berührte Kind einen Aspekt der Stunde (verbal, gestisch, über Kommunikations-Board, ...), oder die Trommel wird als „Sprechtrommel“ reihum weitergereicht. Wer die Trommel hat, „spricht“ auf seine Weise.
- c) Gemeinsam wird ein Abschlusspruch – ggf. mit Handhaltung – gesprochen.

*Methodische Anmerkungen/Differenzierungsmöglichkeiten:*

- Der Abschluss einer Einheit ist ein wesentlicher Teil von Rhythmikeinheiten. Dabei ist es sinnvoll, bekannte Abläufe beizubehalten: Hier sind es der Kreis mit persönlicher Berührung, die Möglichkeit zur (kurzen) Reflexion und der Abschlusspruch.

## Inklusiv-pädagogische Aspekte von RhythmikMB

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass RhythmikMB als ganzheitliches, entwicklungsorientiertes und allgemeines Basisverfahren nicht nur bezogen auf Menschen mit unterschiedlichen Handlungskompetenzen, möglichen Beeinträchtigungen und Behinderungen, sondern allgemein- und inklusiv-pädagogisch seine Anwendung findet und seine Wirkung zeigen kann.

Speziell in einer inklusiv gestalteten Pädagogik ist RhythmikMB deshalb wertvoll, da grundlegende Aspekte des Lernens in Gemeinschaft im handelnden Umfeld erlebbar werden. In Rhythmikeinheiten werden auf kreative Weise Themen und Inhalte differenziert angeboten und erarbeitet und mittels Musik, Bewegung, Stimme/Sprache und unterschiedlicher Materialien motivierende Zugänge für aktive Beteiligung geschaffen.

RhythmikMB setzt dabei an basalen, elementaren Kompetenzen der Teilnehmenden an, differenziert, erweitert und inkludiert diese und führt prozess- und zielgeleitet weiter. Daher kann von einem Basisverfahren gesprochen werden.

In Verbindung zur obigen praktischen Einheit werden im Folgenden sechs Aspekte fokussiert, die das Potential von RhythmikMB als Basisverfahren für inklusiv gestaltete Pädagogik unterstreichen.

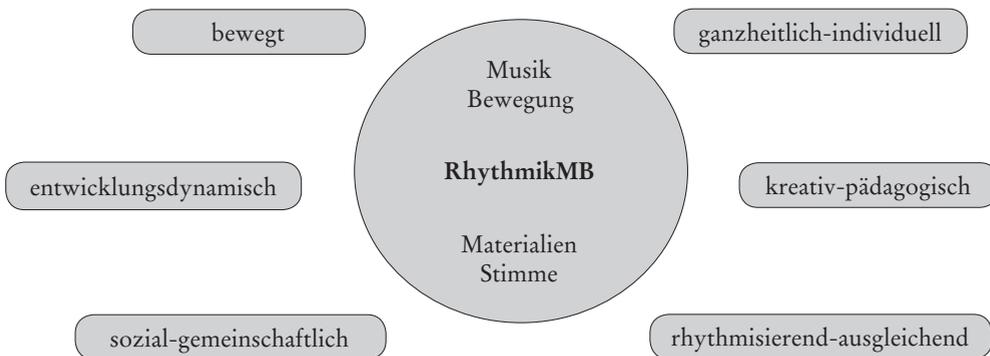


Abb. 17.5: Christoph Falschlunger: Inklusiv-pädagogische Aspekte von RhythmikMB

*RhythmikMB ist ...**... ganzheitlich-individuell*

RhythmikMB schafft durch den wechselseitigen Einsatz der Mittel und durch den methodischen differenzierten Aufbau der Einheit eine ganzheitliche Lernumgebung, denn in jeder selbsttätigen Handlung werden *Bewegung, Wahrnehmung, Sprache/Sprechen, sozial-emotionales Handeln, Intuieren/Kreativ-Sein, Denken, Erinnern/Gedächtnis* und *Wollen* (Garnitschnig, Neira Zugasti, 2008) angeregt. Dabei werden die Teilnehmenden im Ausdruck ihrer individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten vielfältig unterstützt.

*... bewegt*

Innerhalb von RhythmikMB ist Bewegung einerseits *Mittel*, welches über Materialien und in Wechselbeziehung zu Musik und Stimme/Sprache vielfach förderlich sein kann. Über Bewegung lassen sich beispielsweise Beziehungen erleben, kann Lernen stattfinden, kann Entwicklung angeregt werden, usw.

Bewegung ist andererseits aber auch *Ziel*, wenn z. B. motorische Geschicklichkeit zum Lösen von Aufgaben notwendig ist oder neues Bewegungsrepertoire mit Materialien entdeckt und vertieft wird.

In der obigen Rhythmikeinheit regen Musik, Sprache und Material (Handtrommel) zum differenzierten und gezielten Bewegen an, in Bewegung werden Beziehungen erlebt. Gegebenenfalls werden auch neue motorische Muster angelegt, geübt und vertieft.

Bewegung als ein wichtiger Baustein von Selbstaktivität und Selbstständigkeit ist nicht nur Ausgangspunkt für Beobachtung, sondern auch für Reaktionen der leitenden Person im Verlauf von Rhythmikeinheiten.

*... entwicklungsdynamisch*

Im Verlauf der Einheit werden mehrmals entwicklungsfördernde Angebote gemacht und damit Entwicklung in verschiedenen Bereichen angeregt. Die Aufgaben sind so konzipiert, dass komplexere Schritte den einfacheren folgen. Die einfachen haben dabei ihren Ausgangspunkt in basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie beispielsweise Halten der Trommel, Erzeugen von Geräuschen, Experimentieren mit Klängen, Klopfen, Klatschen, Wahrnehmen der anderen, usw.

Dynamisch bedeutet, dass die Teilnehmenden in ihren individuell möglichen Aktivitäten bestärkt werden, indem Bekanntes angeboten, wiederholt und variiert wird. Darauf aufbauend wird Neues und Weiterführendes angeboten, um entwicklungsanregend zu wirken. Dabei entsteht eine dynamische Wechselwirkung, da die Teilnehmenden im Stundenverlauf immer wieder an Bekanntes anknüpfen, gleichzeitig aber auch Neues erproben können, entsprechend ihrer ganz individuellen und aktuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

*... sozial-gemeinschaftlich*

Ein Ziel von Rhythmikeinheiten ist die Gestaltung einer gemeinschaftlichen Basis, in der alle Teilnehmenden mit ihren persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten aktiv teilnehmen können. Dabei ist es wichtig, Aufgaben so auszuwählen, zusammenzustellen und anzubieten, dass keine und keiner der Teilnehmenden ausgeschlossen wird. Die Beobachtung im Vorfeld und das Reagieren im Moment sind dabei wichtige pädagogische Aspekte für leitende Personen. RhythmikMB ermöglicht es im Besonderen, Gemeinschaft zu erleben, da Inhalte trotz differenzierter Angebote gemeinschaftlich gestaltet werden können.

*... kreativ-pädagogisch*

Die Gestaltung einer Rhythmikeinheit verlangt pädagogisches Wissen und Können im Sinne eines kreativen Agierens und Reagierens über und durch das Wechselspiel von Musik, Bewegung, Stimme/Sprache und Materialien. In RhythmikMB wird über und durch diese Mittel kreatives Potential freigesetzt. In selbsttätigen Handlungen mit Materialien, in Musik und/oder in Bewegung stehen den Teilnehmenden vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung, die neben verbalen auch viele non-verbale Aspekte beinhalten. Diese Vielfalt ist besonders für inklusive Gruppen wertvoll, wenn in einer heterogenen Gruppe alle Teilnehmenden mit ihren ganz persönlichen Handlungsmöglichkeiten agieren und gleichzeitig ihre Kompetenzen festigen und erweitern können.

Die methodischen Anmerkungen sowie möglichen Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb des Stundenbildes geben hierzu einen Einblick.

*... rhythmisierend-ausgleichend*

Dem Stundenverlauf liegen Elemente des Phänomens Rhythmus zugrunde, die sich als methodische Zugänge zur Planung und Durchführung von Rhythmikeinheiten aufzeigen lassen. Rhythmus als Basis elementarer Zugänge beschreibt 1919 schon Jaques-Dalcroze, Begründer der RhythmikMB, wie folgt:

*„Rhythmus ist ein irrationales Prinzip, das seine Quelle im elementarsten Lebensgefühl hat.“ (Jaques-Dalcroze, 1921, S. 202) „Was den Rhythmus kennzeichnet, ist: Fortdauer und Wiederholung. Jeder zeitlich isolierten Bewegung haftet etwas Pathetisches, Außerordentliches, Augenblickliches an. Diesen Charakter verliert sie aber, sobald sie sich wiederholt und dadurch Teil eines fortlaufenden Ganzen wird, das sich in Raum und Zeit zugleich entwickelt.“ (Jaques-Dalcroze, 1921, S. 199)*

Rhythmus ist elementar, jedem Menschen innewohnend und wird durch aktives Handeln sichtbar. Bekommen diese Eigenaktivitäten im Stundenverlauf Raum und werden sie im Gesamtgefüge beispielsweise einer Gruppe aufgegriffen, wiederholt, weitergeführt, variiert und entwickelt, so entstehen Situationen, die für alle Teilnehmenden förderlich sein können.

Ausgehend vom Phänomen Rhythmus lassen sich wichtige methodische Schritte aufzeigen, denn Rhythmus weist neben der oben beschriebenen *Wiederholung, Fortdauer/Kontinuität* und *Tätigkeitsorientiertheit* folgende weitere Eigenschaften auf: *Synchronisation, Ganzheitlichkeit, Polarität, Ordnung, Interdependenz, Variation, Subjektgebundenheit, Zielorientiertheit, Unumkehrbarkeit* und *Periodizität*. (Garnitschnig, Neira Zugasti, 2008) Die Rhythmikerin Neira Zugasti setzt die Eigenschaften des Phänomens Rhythmus in Bezug zu einer entwicklungsgerechten Pädagogik und stellt damit fest, dass die Gestaltung des künstlerisch-pädagogischen Verfahrens RhythmikMB auf Basis von Rhythmus vielfach wertvoll ist. (Neira Zugasti, 2006b, S. 86f.) Diese Bedingungen und Eigenschaften sind handlungsleitend für eine kindgemäße, entwicklungsgerechte pädagogische Arbeit.

Im Verlauf der Rhythmikeinheit mit Handtrommeln ist Rhythmus präsent, wenn beispielsweise wiederholt und variiert wird, Aktivität gefordert ist, der Verlauf aufbauend, zielorientiert und ordnend gestaltet wird, Raum für Synchronisation in der Großgruppe bzw. in Aufgaben zu zweit gegeben ist, Spannungsausgleich geschaffen wird. Diese Aspekte werden noch wichtiger, wenn mit Menschen mit (Kognitions-)Behinderung gearbeitet wird, da Strukturen Halt geben und ein gemeinsames Miteinander fördern können.

Abschließend lässt sich feststellen, dass RhythmikMB innerhalb der Inklusiven Pädagogik speziell als Basisverfahren für die Gestaltung von Gruppenunterricht wichtige methodische Ansätze bietet, die speziell für die Entwicklung der Persönlichkeit aller Teilnehmenden in ihrer *Individualität*, wie in ihrer *Soziabilität* vielfach förderlich sind. Dieses Potential zeigt sich immer wieder in der praktischen Arbeit mit unterschiedlichsten Gruppen.

### Quellen

- Biewer, G. (2010). Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik (2.Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Boban, I./Hinz, A. (2003). Index für Inklusion (Übersetzung). Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (08.04.2014).
- Bundesgesetzblatt (2008). BGBl. III vom 23.10.2008 (Nr. 155). In <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-oebgl.pdf> (14.01.2014).
- Bundschuh, K. (2008). Psychologische Grundlagen und Herausforderungen. In Fischer, E. (Hrsg.). (2008). Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung (2. Auflage). Oberhausen: Athena Verlag, S. 184–207.
- Danuser-Zogg, E. (2002). Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung. Ein Forschungsprojekt der Hochschule Musik und Theater Zürich. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Dederich, M. (2013). Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen und Gerechtigkeit. In Behinderte Menschen (2013). Thema: Verschwinden behinderte Menschen? (Bd. 1/2013). Graz: Reha Druck. S. 32–42.

- Feuser, G. (2001). Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html> (07.04.2014) (erstmalig erschienen in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft (2001). Thema: Integration ist unteilbar (Bd. 2/2001). Graz: Reha Druck. S. 25–29).
- Feuser, G. (2006). „Alle Menschen werden Brüder ...“ – Zeit und Rhythmizität als Grundprozess des Lebens und der Verständigung. In: Salmon, S. (Hrsg.). (2006). Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag. S. 45–60.
- Garnitschnig, K./Neira Zugasti, H. (2008). Entwicklung beobachten, erkennen und unterstützen am Beispiel der rhythmisch-musikalischen Erziehung. Wien: BM:UKK (Medienservice, Reg. Nr. 12348). DVD/CD-Rom.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html> (09.04.2014) (erstmalig erschienen in Verband Sonderpädagogik e. V. (Hrsg.). (2002). Zeitschrift für Heilpädagogik (Bd. 53). Würzburg: Verband Sonderpädagogik e. V. S. 354–361).
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). Rhythmus, Musik und Erziehung. Basel: Verlag Benno Schwabe & Co.
- Klampf, W. (2008). Die Frage nach dem Sinn – Geisteswissenschaftlich-sinnorientierte Pädagogik. Sinnloses Handeln – Sinnvolles Tun – Bildung in der Schwerstbehindertenpädagogik. In Unser Weg. (2008). (Bd. 1/2008, 63. Jahrgang). Graz: Leykam Buchverlag. S. 14–20.
- Mertens, R./Marti, W. (1966). Ursula oder das unwerte Leben. Root: Langjahr Film GmbH. DVD.
- Neira Zugasti, H. (2006a). Praxisteil. In Garnitschnig, K./Neira Zugasti, H. (2008). Entwicklung beobachten, erkennen und unterstützen am Beispiel der rhythmisch-musikalischen Erziehung. Wien: BM:UKK (Medienservice, Reg. Nr. 12348). DVD/CD-Rom.
- Neira Zugasti, H. (2006b). Entwicklungsdynamische Aspekte der Rhythmik. Die Botschaften in kindlichen Aktivitäten – auch mit Bezug auf Kinder mit eingeschränkten Handlungskompetenzen. In Salmon, S. (Hrsg.). (2006). Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag. S. 77–90.
- Probst, W./Schuchhardt, A./Steinmann, B. (2006). Musik überall. Ein Wegweiser für Förder- und Grundschule. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Sautter, H. (2004). Achtung vor der Andersheit. Über die Schwierigkeit, den Menschen hinter seinem Verhalten zu sehen und zu achten. In Sautter, H., Stinkes, U./Trost, R. (Hrsg.). (2004). Beiträge zu einer Pädagogik der Achtung. Memmingen: Universitätsverlag Winter Heidelberg GmbH. S. 65–76.
- Schuppener, S. (2007). Geistig- und Schwerstmehrfachbehinderungen. In Borchert, J. (Hrsg.). (2007). Einführung in die Sonderpädagogik. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH. S. 111–147.
- Theunissen, G./Stichling, M. (2004). Basale Kommunikation und Aktivierung durch ästhetische Erziehung. In Sautter, H./Stinkes, U./Trost, R. (Hrsg.). (2004). Beiträge zu einer Pädagogik der Achtung. Memmingen: Universitätsverlag Winter Heidelberg GmbH. S. 143–164.
- Wagner, R. (2002). „Selbst-verständlich“ musizieren heißt selbstbestimmt Musik erleben. In: Verband Bayrischer Sing- und Musikschulen e. V. (Hrsg.). (2002). Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen. Berichte aus der Praxis. Informationen und Adressen (2. Auflage). Nürnberg: Verlag Peter Athmann. S. 32–44.

# Leben ist Bewegung ist Musik

Entwicklungen und Konzepte der Wiener Rhythmik  
an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

Angelika Hauser-Dellefant/Eleonore Witoszynskij (Hg.)



Leben ist Bewegung ist Musik  
Angelika Hauser-Dellefant/Eleonore Witoszynskyj (Hg.)



Angelika Hauser-Dellefant/Eleonore Witoszynskyj (Hg.)

# Leben ist Bewegung ist Musik

Entwicklungen und Konzepte der Wiener Rhythmik  
an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

zeitpunkt musik  
Reichert Verlag 2016

Titelfoto: Irmgard Bankl

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem Papier  
(alterungsbeständig – pH 7, neutral)

© zeitpunkt musik 2016  
Dr. Ludwig Reichert Verlag Wiesbaden  
[www.reichert-verlag.de](http://www.reichert-verlag.de)  
ISBN: 978-3-95490-106-7  
eISBN: 978-3-95490-985-8  
DOI: 10.29091/9783954909858

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

# Inhalt

Geleitwort .....	5
Vorwort .....	8
Auf dem Weg zum Studium der Musik- und Bewegungspädagogik/Rhythmik an der Akademie, späteren Hochschule und gegenwärtigen Universität für Musik und darstellende Kunst Wien .....	10
<i>Eleonore Witoszynskyj</i>	
Vom Ursprung der Musikalität und ihrer Bedeutung für die Pädagogik .....	20
<i>Angelika Hauser-Dellefant</i>	
Kreativität in der Rhythmik. Der Versuch einer Analyse .....	46
<i>Herta Hirmke-Toth</i>	
„Wenn du nicht auf deinen Körper Acht gibst, wo willst du dann wohnen?“. Warum Wahrnehmungserfahrungen und Entspannungsübungen gut tun und jedem Menschen Gewinn bringen. ....	53
<i>Ralph Illini</i>	
Leben ist Bewegung. ....	66
<i>Angelika Hauser-Dellefant</i>	
Die soziale Komponente im schöpferischen Prozess. Dargestellt anhand von Unterrichtssituationen aus dem Fachbereich RhythmikMB .....	76
<i>Jutta Goldgruber-Galler</i>	
Émile Jaques-Dalcroze und die Erziehung durch Musik zur Musik. Oder: Das TEÉ-Konzept. Temps–Espace–Énergie (Zeit–Raum–Energie) .....	90
<i>Paul Hille</i>	
Musik und Bewegung im Dialog. Über die Faszination, Bewegungsbegleitung zu unterrichten .....	112
<i>Veronika Kinsky</i>	
Improvisation in Musik und Bewegung. Kreative Formen von „In Kontakt treten“ und „Dialog führen“ .....	123
<i>Nora Schnabl</i>	
Hospitieren – Reflektieren – Praktizieren in der RhythmikMB .....	129
<i>Monika Mayr</i>	
Die Komplexität einer Rhythmikstunde mit Kindern. ....	138
<i>Veronika Kinsky</i>	

Leiten Lernen im Fach Angewandte Rhythmik und ihre Didaktik in der Erwachsenenbildung .....	153
<i>Sibylle Wirth</i>	
Das Phänomen „RhythmikMB“ in der Erwachsenenbildung. Selbstlernkompetenz durch RhythmikMB .....	160
<i>Irmgard Bankl</i>	
RhythmikMB in der Geragogik – ein Berufsfeld der Zukunft. Notwendigkeit der Thematik – Demographischer Wandel .....	172
<i>Monika Mayr</i>	
Von der Separation zur Inklusion. Ein kurzer Abriss aus persönlicher Erfahrung als Rhythmikerin .....	178
<i>Helga Neira Zugasti</i>	
Entwicklung – RhythmikMB – Entwicklung – RhythmikMB – Entwicklung ...	187
<i>Helga Neira Zugasti</i>	
RhythmikMB: Ein Basisverfahren für inklusiv gestaltete Pädagogik. ....	199
<i>Christoph Falschlunger</i>	
Studierende der Musik- und Bewegungspädagogik/Rhythmik begegnen der Wissenschaft. Schritte zur Theoriebildung in den Masterarbeiten an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien .....	222
<i>Ralph Illini/Eleonore Witoszynskyj</i>	
Die Autorinnen und Autoren. ....	232
Sach- und Personenregister .....	239
Nützliche Adressen .....	243