



## *RHYTHMIK IM KULTURELLEN KONTEXT: DER ZWEITE BLICK*

### *Einleitung*

Ein erster Blick gilt der Motivation, diesen Artikel auf diese Weise zu schreiben: der Spannung zwischen dem im Laufe meiner Berufspraxis gewachsenen Unbehagen, mit dem Fach Rhythmik aus der Defensive argumentieren und agieren zu müssen und der unveränderten Überzeugung, dass darin existentiell Bedeutsames passiert. Ausgehend von dem Bedürfnis, diesen Zustand differenzierter zu erfassen und beschreibbar zu machen und der Sache **Rhythmik** auf den Grund zu gehen, begegneten mir bei der Suche nach den Ursachen eine Reihe von Ungeklärtheiten. Es ergab sich ein erster Versuch, über das Benennen von argumentativen Hohlräumen das **Warum** besser zu verstehen und zu beantworten. Die sich dabei bei mir einstellenden und hier dargelegten Fragen sind als Anregung zu verstehen, eigene zu formulieren und weiterzudenken! Die Fragen aller und das kritische Überprüfen möglicher Antworten bilden meines Erachtens die Voraussetzung, in eine längst überfällige Fachdiskussion zu treten die über den Austausch von Meinungen und Überzeugungen hinausgeht, und sich einer gemeinsamen Betrachtungsbasis der Rhythmik zu nähern. Dafür bedarf es eines jeweils zweiten Blickes und anderer Formen des Sehens.

Rhythmik richtet sich mit seinen Inhalten an spezifische Prozesse, die Selbstgestaltungskräfte im Einzelnen freisetzen um so zu einer Ausweitung seiner Handlungsmöglichkeiten beizutragen und individuellen Fehlentwicklungen entgegenzuwirken. Dabei dicht am Menschen, an seinen Bedürfnissen und orientiert an den Anforderungen, die sich dadurch und durch den gesellschaftlichen Wandel in der pädagogischen, sozialen oder therapeutischen Arbeit zeigen, ist es den Fachvertretern immer wieder gelungen, entscheidende pädagogische Lücken zu füllen und sowohl sich selbst als auch das Fach lebendig zu halten und zu erneuern. Mit diesen Aufgaben hat das Fach sich selbst einen polymorphen Charakter zugeschrieben, den es auf unterschiedlichsten Feldern mit unterschiedlichster Intensität praktiziert.

Die erst kürzlich wieder in Bild und Ton dokumentierte<sup>1</sup> Vielgestaltigkeit der Rhythmik – es wäre inzwischen vermutlich sinnvoller, von einem Fachbereich zu sprechen – und die Ideen, die sie darin transportiert, sind wesentliche Elemente ihrer Stärke. Mit Respekt vor der Praxis und unter Würdigung bisheriger Entwicklungen wird an dieser Stelle nur in Augenschein genommen, was

---

<sup>1</sup> Vom Klang der Bewegung. Impressionen eines Berufsbildes. Hrsg. Bundesverband Rhythmische Erziehung, Remscheid 2002

fehlt, um zum Zweck der Polarität einen zweiten Blick zu werfen auf die beim genaueren Hinsehen deutlicher werdenden Schwachstellen und Unzulänglichkeiten.

Ich verzichte bewusst darauf, in den vorhandenen Konzepten (und darüber hinaus) nach Argumenten für mögliche kulturelle Bedeutungen einer wie auch immer sich präsentierenden Rhythmik zu suchen. Das soll nicht heißen, dass Rhythmik in diesem Kontext keine Relevanz hat. Im Gegenteil! Gerade weil das Fach mit seinen Inhalten Musik und Bewegung potentiell von hoher Bedeutsamkeit ist für das Selbsterleben, den ästhetisch-ästhetischen Selbstausdruck, das soziale Verhalten, das den verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst einschließt, und das künstlerische Handeln, sollten die Argumente nicht von den „Zwängen einer zu Markte kriechenden Öffentlichkeitswirksamkeit beherrscht werden“<sup>2</sup>, sondern sorgsam geprüft und auf der Basis von umfassenden Kenntnissen vorgebracht werden.

### **Die Vielfalt und die Fragen**

So selbstverständlich es auf den ersten Blick erscheinen mag, Rhythmik als kulturpolitisch und gesellschaftlich relevantes Fach einzustufen, so vieldeutig wird es bei genauerem Hinsehen und so vielfältig sind die möglichen Antworten, was da eigentlich vor sich geht, wenn wir das tun, was wir gewöhnlich als Rhythmik bezeichnen. Zu unterschiedlich sind auch die Standpunkte, welche die professionellen Vertreter einnehmen und zu verschiedenartig die Gegenstände, auf die sie ihr Augenmerk richten. Die historische und fachliche Entwicklung der Rhythmik kann denn auch als Prozess beschrieben werden, der weitgehend auf empirisch gefundenen und entwickelten didaktischen Modellen gründet. Die verschiedenen Segmente dieser Noch-Patchworkidentität sind im Nachgang der von Emile Jaques-Dalcroze entwickelten musikpädagogischen Unterrichtsmethode vor allem auf der Basis der Selbstthematisierung bzw. Ausgestaltung der persönlichen und fachlichen Schwerpunkte der Lehrenden praxisgeleitet entstanden. Gegenüber dem Phänomen Rhythmik nahm jeder Nachfolger einen anderen Blickwinkel ein, häufig ohne die Notwendigkeit zu sehen, die eigene Perspektive auch ausreichend theoretisch reflektiert zu haben, und betonte dabei einen Ausschnitt, dessen Aspekte auch nur für das jeweils herausgearbeitete Bild entschlüsselbar sind.

Heute werden also unter dem Begriffskomplex Rhythmik zum Teil divergierende Handlungskonzepte subsummiert, welche die ursprünglich musikpädagogisch-künstlerische Orientierung des Faches und seine Zielsetzungen in Teilbereichen und aus unterschiedlicher Perspektive ausdifferenziert haben. Beispielsweise haben sich unterschiedliche Lesarten rhythmischer Übungen entwickelt und gefestigt, die den Blick auf jeweils andere Aspekte des Unterrichtsgeschehens lenken.

Ein exemplarischer Übungsablauf dazu:

*Eine Teilnehmergruppe steht im Kreis aufgestellt, jeder hält einen Stab in den Händen. Auf ein Klangsignal hin soll einer der Teilnehmer in die Mitte des Kreises laufen und sich dort in einer von ihm gewählten Haltung mit seinem Stab positionieren. Dieser Ablauf*

---

<sup>2</sup> Ulrich Mahler: Zauberwort Projektarbeit, Üben und Musizieren 4/2002 S. 1

wird für alle anderen solange wiederholt, bis sie sich zu einer Skulptur zusammengefunden haben.<sup>3</sup>

### **Eine mögliche Auswertung dieses Ablaufs in der Rhythmik**

- aus musikpädagogischer Sicht beleuchtet vielleicht die Kongruenz oder Divergenz zwischen Klang und Bewegung, z.B. im Hinblick auf die Dauer, die Intensität, die Lautstärke, die Tonhöhe der Klänge und würde der didaktischen Leitidee < Zeige, was Du hörst > entsprechen;
- aus bewegungs- bzw. tanzorientiertem Blickwinkel reflektiert das Verhältnis zwischen Körperspannung und Körperhaltung, Bewegungsfluss oder Ausdruck, sowie z.B. die Stimmigkeit der Anordnung der Teilnehmer im Raum; Musik wird dabei lediglich als Stimulans benutzt;
- aus gruppendynamischer Sicht stellt z.B. die Reihenfolge, mit der die Teilnehmer die Aufgabe ausführen in den Mittelpunkt: Wer fängt an, wer stellt sich dazu und in welcher Haltung? Was spiegelt der Ablauf in bezug auf den Gruppenzustand?
- aus interaktionspädagogischem Blickwinkel fokussiert die Art und Weise, mit der die Teilnehmer über non- verbale Zeichen miteinander kommunizieren, z.B. wie sie zueinander finden und die Skulptur aufbauen, ob Körperhaltungen gespiegelt, variiert, kontrastiert oder erweitert werden;
- aus der Sicht derjenigen, die mit behinderten Menschen arbeiten, steht die Fähigkeit zur sensorischen Koordination überhaupt im Mittelpunkt. Wo liegen die Defizite der Teilnehmer, wo ihre Ressourcen, was können sie überhaupt aufnehmen und wiedergeben?
- aus therapeutischer Sicht kommen das im Vorgang in Erscheinung tretende leiblich-biographische Material und der psychische Zustand hervor. Was sagen die Bewegungsqualität und die Haltung der Teilnehmer über ihren momentanen Zustand?

Es werden vermutlich noch andere Auslegungen praktiziert oder lassen sich finden, z.B. im Hinblick auf theatrale Aspekte oder instrumentalpädagogische Anliegen. Allein dieses eine Beispiel zeigt, der Ansatz *Alles ist möglich* reicht nicht aus. Wissen wir, was wir da alles anbieten? Sind wir professionell genug, jede dieser Seiten zu gleichen Teilen zu sehen und zu tragen mit allen Konsequenzen? Welches Werkzeug steht uns für die daraus resultierende erforderliche Übersicht zur Verfügung, können wir das alles verantworten? Wer fühlt sich dafür zuständig, welcher Fokus gesetzt wird? In wieweit sind wir uns unserer eigenen Grenzen bewusst? Wer ist wann wodurch überfordert? Natürlich wird mit so vielfältigen Angeboten auch viel angeregt. In wieweit kommen wir aber auch der Verpflichtung nach, die Teilnehmer zu schützen? Sind wir uns aller Kausalitäten im Unterricht bewusst? Haben die Teilnehmer im Unterricht bei der Fülle dieser Auslegungen und bei dem jeweiligen Anspruch des Leiters eine Chance, differenziert und selbstverantwortlich für sich zu sorgen, d.h. Grenzen zu setzen? Dürfen sie das? Sind unsere Intentionen für sie erkennbar? Warum hat ein Teilnehmer auch das Recht, zu erfahren, was der Verantwortliche von ihm will, auf

---

<sup>3</sup> Nach einer Idee von Ida Küttner- Funke: mündlich überliefert. Rastede 25.11.00

welchem Feld er gerade ist? Welche Berücksichtigung finden das Verstehen, Planen, Sehen, was in einer Situation nicht ermöglicht werden darf? Kann der Einzelne in so einem Setting überhaupt entscheiden, wo *er* seinen Blick hinrichtet und welche Blickrichtung für ihn über sein Interesse hinaus von Bedeutung ist?

Und inwieweit sind die Unterschiede in den Auslegungen von Bedeutung? Wie kann ein so vielschichtiges, sich noch dazu im Nonverbalen ereignendes Geschehen beschrieben werden? Es ist absehbar, dass die jeweilig einseitig vertretene Sichtweise für das Selbstverständnis und die Rezeption des Faches weitreichende Folgen hat. Abgesehen davon, dass die unterschiedlichen Auffassungen, was nun als Inhalt, Ziel, Methode oder Mittel der Rhythmik anzusehen ist, die Verständigung untereinander erschwert und die vorhandenen Konzeptionen so auch nicht integrationsfähig sind, hat dieser polymorphe Charakter es bislang nicht erlaubt, eine präzise Definition der Rhythmik zu entwickeln. Warum ist es von Belang, ob ich mich beispielsweise als Künstler begreife und auch im Unterricht nach künstlerischen Handlungsstrukturen vorgehe, oder als „Fundamentalpädagogin“<sup>4</sup> Welche Unterschiede impliziert das bezogen auf die Beziehung zum Schüler oder Teilnehmer, die Ausrichtung der Ausbildung, das Handwerk usw.? Welches Vorverständnis bindet dann dieses multiple Geschehen zusammen?

### **Die Suche und die Grenzen**

Blickt man auf der Suche nach Antworten weiter in die Geschichte der Entwicklung der Rhythmik, auf ihre genuinen Bestandteile Musik und Bewegung, auf die Tätigkeiten und Funktionen der Rhythmiklehrer, auf die strukturellen Merkmale ihres Handelns, erscheinen auch bei Rückfragen an die wissenschaftstheoretischen Grundlagen meistens Leerstellen. Wenn dann von *der Rhythmik* gesprochen wird: welche ist gemeint und wie begründet sie sich? Im derzeitigen Stadium beschreibt man die eigene Methode, ohne sie „in den eigenen metatheoretischen Hintergrund einordnen zu können“<sup>5</sup>, ein verbindlicher theoretischer Begründungszusammenhang fehlt. Die existierenden Theorieansätze und Untersuchungen beleuchten entweder historisch-biographische Zusammenhänge<sup>6</sup>, interaktions- und gruppenspezifische Möglichkeiten<sup>7</sup> oder erziehungswissenschaftliche Perspektiven,<sup>8</sup> Forschung ist bisher punktuell geblieben.<sup>9</sup> Welche Standards kann man erwarten, an welche anknüpfen? Der fachspezifischen Forschung fehlt das Grundlagenmaterial.

---

<sup>4</sup> Jüngste Wortschöpfung im Zusammenhang mit dem Projekt „Rhythmik im sozialen Kontext“. Zitiert nach: Joachim Kreutzkam, *Üben und Musizieren* 5/2002 S. 83

<sup>5</sup> Isabelle Frohne-Hagemann: *Musik und Gestalt*. Paderborn 1990 S. 13

<sup>6</sup> Helga Tervooren: *Die rhythmisch-musikalische Erziehung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts*. Frankfurt 1987/ Songrid Hürtgen-Busch: *Die Wegbereiterinnen der rhythmisch-musikalischen Erziehung in Deutschland*. Frankfurt 1996/ Michael Kugler: *Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk*. Frankfurt 2000/ Joachim Gobbert: *Die Rhythmische Gymnastik von E. Jaques-Dalcroze*. Frankfurt a.M. 1998

<sup>7</sup> Gudrun Schäfer: *Rhythmik als interaktionspädagogisches Konzept*. Remscheid 1992

<sup>8</sup> Rudolf Konrad: *Erziehungsbereich Rhythmik. Entwurf einer Theorie*. Regensburg 1984

<sup>9</sup> „Rhythmik im sozialen Kontext“. Forschungsprojekt des Bundesverbands Rhythmische Erziehung e.V. in Verbindung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. Ergebnisse sind zur Zeit noch unveröffentlicht.

Heilke Bruns: „Am Anfang war Berührung“. Libri Books On Demand 2000

Wer bezieht sich wann warum worauf? Was ist in der Rhythmik unhintergebar, was zeichnet unsere Professionalität aus? Und an welcher Stelle befindet und findet sich überhaupt der musikdidaktische Ansatz von Dalcroze? Wo ist die Musik? *Alles ist möglich* ist keine Legitimation, ohne ausreichend theoretischen Hintergrund zu arbeiten. Wenn sich das Fach mit seinem selbstverordneten polymorphen Charakter den Anspruch stellt, Zwischenräume zwischen anderen Fachbereichen auszufüllen, dann ist es ihm selbstverständlich nicht gestattet, nach Versuch und Irrtum zu handeln. Pädagogik bedeutet Einwirkung, auch wenn wir „den einzelnen zum Herren seines Wahrnehmens, Erkennens und Denkens“<sup>10</sup> bestimmen, brauchen wir dafür eine tragfähige Basis, in der Vielgestaltigkeit liegt auch Verantwortung.

Die Uneinheitlichkeit in der Darstellung des Faches nach außen, vor allem jedoch die unzureichende theoretische Grundlegung und Spezifizierung der Ziele und Inhalte haben inzwischen nicht nur zu einem Rückgang der Teilnehmer im Ausbildungsbereich geführt, sondern auch dazu, dass die Themen und Inhalte, mit denen die internen Fachdiskussionen geführt werden, von anderen Fachgebieten wesentlich erfolgreicher besetzt werden.

Dass die Rhythmik daher Probleme hat, ihre Interessen und Inhalte, und auch ihre Qualitäten sichtbar und intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, hat ihre Gründe und eine lange Tradition. *„Die Rhythmik steht zwischen Innovation und Dilemma. Wahrhaftig innovativ ist die in 80 Jahren gesammelte Materialfülle. Das Dilemma hingegen ist die fehlende Struktur des Materials.“*<sup>11</sup>

Klärung ist bisher eher sparsam betrieben worden, auch eine eigenständige Position im wissenschaftlichen Diskurs steht noch aus. Die Fülle an Möglichkeiten hat verständlicher Weise die Reduktion der Komplexität erschwert, aber es darf darauf nicht verzichtet werden. *„Die Rhythmik wird solange in einem Sonderbereich gefangen bleiben, solange sie die Grenzen und Bedeutungen des eigenen Tuns für den Funktionszusammenhang des gesellschaftlichen Ganzen nicht hinreichen reflektiert.“*<sup>12</sup> Das formulierte Rudolf Konrad bereits 1984. Häufig genug wird das Fach als nicht ausreichend begründet eingestuft, obwohl viele Versuche unternommen wurden, es als unersetzlich vorzuführen.

Die konzeptionelle Vielfalt findet sich auf der begrifflichen Ebene wieder, Uneindeutigkeiten in der Bestimmung, z.B. was jeweils unter 'Bewegung' verstanden wird, machen sich in der gesamten deutschsprachigen Rhythmikliteratur bemerkbar. Nur wenige Autoren haben ihre zugrundeliegende Terminologie überhaupt umfassend dargestellt.<sup>13</sup> Nach wie vor ziehen sich idealistische Konnotationen durch die Veröffentlichungen, unter Beteuerung der Schwierigkeit, Rhythmik überhaupt sprachlich darstellen zu können. Die Gefahr dabei liegt in oberflächlichen oder überhöhten Übernahmen und Halbwahrheiten, die nicht nur die berufliche Anerkennung, sondern auch die professionelle Identität gefährden. Die Versuche, über eine angemessene Beschreibung hinaus auch ein

---

<sup>10</sup> Hartmut von Hentig: Einführung. In: Martin Wagenschein: Verstehen Lehren. Weinheim 1997/11. Aufl. S. 22

<sup>11</sup> Rudolf Konrad: Rhythmik heute und morgen. In: Rhythmik in der Erziehung 1/1990 Wolfenbüttel 1990 S. 11

<sup>12</sup> Rudolf Konrad ( a.a.O.) S. 12

<sup>13</sup> Eine Ausnahme bildet neben den Untersuchungen von Gudrun Schäfer die Arbeit von Isabelle Frohne: Das Rhythmische Prinzip. Bremen 1981

Verständnis für die untersuchten und dokumentierten Phänomene zu gewinnen, werfen neben den Fragen der Selbstbeschreibung der Denkweise und des Vorgehens auch die nach den Voraussetzungen für ein Verstehen auf. So kann der schwankende Charakter der Deutungen als Metapher für die prinzipiellen Übertragungsschwierigkeiten angesehen werden, präsentative Prozesse im Medium der Sprache abzubilden. Aber Sprache ist, weil sie Bedeutung erschließt, Verständigungs- und Verstehensschlüssel nach innen und außen, und so ist der „*Auflösungsgrad der Betrachtung*“<sup>14</sup> von entscheidender Bedeutung, wenn es bei der gegenstandsbezogenen oder inhaltlichen Auseinandersetzung keine Verkürzung oder Verschiebung der Realität geben soll. Vorsprachliches wird durch Benennen erkennbar, phänomenologisch ist der mit schönster Regelmäßigkeit wieder hervorgebrachte Slogan *Vom Erleben zum Erkennen zum Benennen* nicht zu halten. Die Versprachlichung setzt vor allem da Kenntnis ein, wo die Bindung an subjektive Bedeutungszuschreibung aufgelöst wird. Begriffe sind die Gelenke des Denkens, der Kommunikation und auch von Theorien. Sie repräsentieren darin, was wir als verallgemeinerbare Wissensstrukturen gegenwärtig haben.

Wann spricht wer von welchem Körper? Unnötige Spitzfindigkeiten? Abstrakt und abgehoben? Kopfgeburten? Bewegung ist „*primäres Medium*“<sup>15</sup> der Rhythmik, soweit sind sich alle einig, ebenso darin, dass der primäre Zugang zum Lernen über leiblich-sinnliche Erfahrung zu erfolgen hat und dass die „*Vorgehensweise auf der Basis von Wahrnehmung und Bewegung ein Überschreiten musikpädagogischer Grenzen ermöglicht.*“<sup>16</sup> „*Bewegung als Ziel, Inhalt oder Methode weist grundsätzlich über die tonerzeugenden Aktivitäten hinaus auf eine grundlegende Körpererfahrung.*“<sup>17</sup> Gerade hier wirkt sich die unterschiedliche Einordnung von theoretischen Grundlagen anderer Disziplinen oder ihr prinzipielles Fehlen besonders aus. Einerseits, weil z.B. in neuro-physiologischen Aspekten, die in die Musikpädagogik Eingang gefunden haben, die Gefahr einer Instrumentalisierung übersehen wird und die Argumentation so „*zur subtilen Verlängerung fremdbestimmter, sozialer Normen und Verhaltensmuster*“<sup>18</sup> beitragen kann, vor allem, wenn diese nicht kritisch hinterfragt werden. Andererseits, weil das Einüben in die Wahrnehmungssensibilität des Leibes direkt in den Gestaltungsraum subjektiver Identität hineinreicht. Hier begibt sich die Rhythmik an eine wirklich empfindliche Nahtstelle zum Primärbereich, denn näher als über das Eindringen in den Leibbereich kann man sich selbst und anderen nicht kommen. Warum und ab wann ist es fahrlässig, über die möglichen Folgen dieses Eindringens nicht Bescheid zu wissen und auch, mit ihnen nicht umgehen zu können? An dieser Grenze zur Therapie haben wir dann nichts zu suchen, wenn wir dafür nicht ausgebildet sind. Gerade aber um dieser Erlebensqualitäten willen, die in ihren Gehalten und in ihrer subtilen Komplexität weit über die verbreiteten Stundenbilder hinausgehen, lohnt es sich, einen vertiefenden Blick auf die Zusammenhänge zu werfen.

---

<sup>14</sup> Dietrich Dörner: Die Logik des Misslingens. Reinbek 1992 S. 115

<sup>15</sup> Michael Kugler: Musik und Bewegung. In: Musik und Unterricht 9/1991 S. 6

<sup>16</sup> Michael Kugler: Die Methode Jaques- Dalcroze und das Orff-Schulwerk *Elementare Musikübung*. Frankfurt a.M. 2002 S. 329

<sup>17</sup> ebd. S. 328

<sup>18</sup> Helmut Milz: Der wiederentdeckte Körper. München 1994 S. 151

## Die Praxis und die Theorie

Eine der Konstanten in der Entwicklung des Faches ist die Vorliebe seiner Vertreter, Schlussfolgerungen aus dem Tun zu ziehen, aber nicht zu reflektieren, aufgrund welcher Vorannahmen das geschieht. Es fehlt an analytischen Perspektiven, um theoretische Schlüsse ziehen zu können. So scheint die Rhythmik im Moment weder integrationsfähig noch diskursfähig und daher nicht zukunftsfähig, die subjektiven Aussagedimensionen sind zu begrenzt. Bemerkenswert dabei ist die häufig wiederkehrende Gereiztheit, die sich in die internen Auseinandersetzungen einschleicht, sobald es um die theoretische Lösung inhaltlicher Fragen geht. Die Argumentation scheint weniger nach gegenstandsbezogenen denn nach anwendungsbezogenen Gesichtspunkten je einseitig strukturiert. Wie werden Wissenschaft und Theorie eingeschätzt? Welche Bedeutung kommt dem Umstand zu, dass die entwickelten Erklärungsmuster der Praxis nachgeordnet sind? Es bleibt die Hoffnung, dass es sich dabei um einen im Entwicklungsprozess des Faches vorübergehenden Zustand handelt, denn es bedarf der Erschließung zusätzlicher Methoden, um auch im Vorfeld zu theoretisieren, was künftig entstehen soll.

Wissenschaft hat keinen guten Ruf in der Rhythmik. Hier scheint ein empfindlicher Nerv des Selbstverständnisses vor allem der erklärten Praktiker getroffen. Alte Sehgewohnheiten? Weggucken? Kurzsichtig? Der immer wieder erhobene und betonte Anspruch auf Kulturwirksamkeit muss aber ohne wissenschaftliche Verifizierung und umfassende theoretische und praktische Auseinandersetzung mit all den Erscheinungsformen defizitär bleiben. Die größte Herausforderung sehe ich im Moment im Bewirken einer Einstellungsänderung bei den Fachvertretern, um das Gefälle aufzuhalten, welches zwischen immer neuen Praxisansätzen und ihrer theoretisch-wissenschaftlichen Fundierung entstanden ist und eine diesbezügliche Reform der Ausbildung anzuregen. Die Hinführung zur Professionalität besteht nach Vogt nicht nur „in der Vermittlung situativ einzusetzender Fertigkeiten und Fähigkeiten“, im Hinblick auf die Rhythmik etwa im Erwerb musikalischen, körperlichen, künstlerischen und methodischen Könnens, sondern „professionell handeln auch Musiklehrer nur dann, wenn sie diese Fähigkeiten nicht nur einsetzen, sondern auch wissen warum sie welche Fähigkeiten in welcher Situation auf welche Weise einsetzen. Damit man dies aber weiß, braucht man Theorie“<sup>19</sup>. Auch aus Sicht der Erziehungswissenschaft braucht es Beides: „Die Selbstbeschreibung der jeweiligen Wirklichkeit kann ihre eigene Einheit thematisieren, aber weder die Einheit einer anderen Wirklichkeit verstehen, noch selbst ein Drittes, die Kommunikation über eine fremde Wirklichkeit, anders als im Modus des Zugangs zur Wirklichkeit behandeln.“<sup>20</sup> Was macht die Einheit der einen Wirklichkeit aus und wie kann sie sich ins Verhältnis setzen zur Einheit der anderen Wirklichkeit? Michel Foucault bezeichnet es als „Doppelseitigkeit des Blicks“<sup>21</sup>, dem Studierenden durch wissenschaftliches Wissen dafür zusätzliche Augen einzusetzen. Durch diese Doppelsicht auf ein Problem

---

<sup>19</sup> Jürgen Vogt: Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Elektronischer Artikel August 2002 S. 5. <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt>

<sup>20</sup> Heinz-Elmar Tenorth: Vergewissenschaftlichung pädagogischer Rationalität. In: Aisch/Baumert/Beck (Hrsg.) Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990 S.281

<sup>21</sup> Michel Foucault: Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. München 1973 S. 97

oder eine Situation bildet sich Professionalität auch durch eine andere Situationswahrnehmung heraus und gründet auf „*Erfahrung in einem Blick, der gleichzeitig Wissen ist.*“<sup>22</sup> Die professionelle Kompetenz könnte dann als Summe des beweglichen Zusammenwirkens wissenschaftlicher Wissensbasis, fachlichem Können und persönlicher Authentizität verstanden werden. Es wäre dem Innovationspotential der Rhythmiker angemessen, wenn dabei das Verhältnis zwischen Praxis und Wissenschaft nicht als hierarchisch in die eine oder andere Richtung ausgelegt wird, sondern eigene Modelle wechselseitiger „*Systemreferenzen*“<sup>23</sup> entwickelt werden.

### **Erste Perspektiven und Ausblick**

Identitätsbildung, um den von Mahler<sup>24</sup> in die Fachdiskussion eingebrachten Begriff aufzugreifen, drückt nach Erikson „*insofern eine wechselseitige Beziehung aus, als er sowohl ein dauerndes Sich-Selbst-Gleichsein wie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen umfasst.*“<sup>25</sup> Um die einzelnen Konzepte der Rhythmik nicht gegeneinander ausspielen, sondern in ein Sich-Selbst-Gleichsein zu überführen, kann als erster Schritt eine vielstimmige fachspezifische Suchbewegung einsetzen, die auf theoretischer Ebene nacharbeitet, was in der Praxis bestehende Realität ist, auch damit das implizit auf hohem Niveau vorhandene Handlungswissen explizit wird. Mit dieser Art Identitätsgestaltung ließe sich meines Erachtens auch eine funktionierende Lobby bilden, die mit der derzeit vorherrschenden subjektivistischen Haltung eher nicht zustande kommen kann, und es könnte gelingen, im Kanon anderer pädagogisch-künstlerischer Fächer als eigenständig erkennbar zu werden und sich dort dauerhaft zu platzieren. Gerade weil wir behaupten, dass der Beruf des Rhythmikers sich in dem Punkt der Verbindung künstlerischer, pädagogischer und therapeutischer Aspekte und Wissensformen von anderen Professionen unterscheidet, *muß* die Zusammenhang stiftende Funktion einer diverse Perspektiven bündelnden Fundierung erarbeitet werden.

Was Rudolf Konrad für die Wiedergewinnung des Leibes anmerkt<sup>26</sup>, läßt sich auf die dabei zu erwartende Arbeit übertragen: *Die Gewinnung einer Identität ist ein langwieriger Prozess. Zum Scheitern verurteilt sind daher sämtliche Versuche, diesen zeitraubenden und von Rückschlägen bedrohten Prozess im Schnellverfahren durchlaufen zu wollen. Tricks zu sammeln, Rezepte zu horten und Selbstreflexion auszuschließen.*

Die Fragen nach dem möglichen gesellschaftlichen Einfluss der Rhythmik und ihren Chancen sehe ich also eng mit dieser wissenschaftstheoretischen Aufarbeitung verknüpft. Es scheint

---

<sup>22</sup> ebd. S. 97

<sup>23</sup> L. Reiter: Das Konzept der klinischen Nützlichkeit. Z.f.syst.Therapie 13/1995 S. 196

<sup>24</sup> Ulrich Mahler: Identität und Offenheit. In: Üben und Musizieren 1/2000 S. 8-17

<sup>25</sup> Erik Homburger Erikson: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a.M. 1993 S. 124

<sup>26</sup> Originalzitat: „Die Wiedergewinnung des Leibes ist ein langwieriger Prozeß. Zum Scheitern verurteilt sind daher sämtliche Versuche, diesen zeitraubenden und von Rückschlägen bedrohten Prozeß im Schnellverfahren durchlaufen zu wollen. Tricks zu sammeln, Rezepte zu horten und Selbsterfahrung auszuschließen“. Rudolf Konrad: Erziehungsbereich Rhythmik, Regensburg 1984 S. 70

dabei zunächst sinnvoller, auf zusammenfassende Wertungen zu verzichten und stattdessen die einzelnen Forschungsbeiträge auf ihre möglichen Folgerungen abzutasten, die sich aus ihnen für das Verständnis des Ganzen ableiten lassen und Forschungsbeiträge genau darauf auszurichten.

Zielhorizont der vor allem interdisziplinär anzulegenden Forschungen wäre dann eine durch theoretische Reflektion geförderte Konsolidierung professioneller Handlungspraxis, die sich nicht nur darin erschöpft, bestehende Bildungsarbeit zu sammeln oder zu kritisieren, sondern ihren eigenen genuinen Beitrag dazu freizulegen, das So-Geworden-Sein zu analysieren und sich mit diesen Ergebnissen in ein Verhältnis zu anderen Professionen zu setzen.

Die in den Kernsätzen des Rhythmikverbandes<sup>27</sup> verwendeten Vokabeln *ästhetische Bildung* zeigen Richtungen auf, aus denen eine äußere theoretische Klammer dafür gewonnen werden kann. In den bisherigen Veröffentlichungen sind künstlerisch-ästhetische Aspekte des Faches, die wesentliche Aufschlüsse sowohl über die Identität als auch seine gesellschaftliche Relevanz geben können, weitgehend vernachlässigt worden. Die Auffassung des Ästhetischen hat in der Geschichte der Philosophie verschiedene Umbrüche erfahren, die sie aus der Metaphysik des Schönen in der Ordnung der Dinge in die wahrnehmende Reflexivität des Einzelnen verlegt. Es erweist sich der Mensch, als Erzeuger seiner Weltauffassung auch als der eigentliche Ort des Ästhetischen. Auch der Bildungsbegriff, der nach Mollenhauer die „*Auseinandersetzung der Person mit der kulturellen Überlieferung*“<sup>28</sup> zum Gegenstand hat und das, „*was in dieser Auseinandersetzung mit der Person geschieht*“<sup>29</sup> weist auf Dimensionen hin, die in ihren intentionalen Gehalten geeignet scheinen, mit der Eigenstruktur der Rhythmik zu korrespondieren.

Das selbstreflexive Überprüfen blinder Flecken in der eigenen Argumentation bringt einen mehrdimensionalen Denkstil hervor, in und mit dem nicht nur irgendein Inhalt zum Bewusstsein und zur Erfahrung gebracht wird, sondern auch die Weise, wie er sich erschließt. Die Doppelperspektive, auch im Sinne Foucaults, hat Kontrollfunktion. Wenn das Eine da ist, die Praxis, braucht es auch das Andere, die Theorie. Und das Andere braucht das Eine um sich zu nähren: den zweiten Blick.

### ***Rhythmik im kulturellen Kontext – der zweite Blick.***

In: Bundesverband Rhythmische Erziehung e.V. (Hrsg.): Rhythmik und Gesellschaft.

Jahrbuch der Rhythmik 2003, S. 49-59

---

<sup>27</sup> Vgl. vordere Umschlagseite

<sup>27</sup> Klaus Mollenhauer: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim 1986 S. 39

<sup>28</sup> ebd. S. 39