

**Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz**

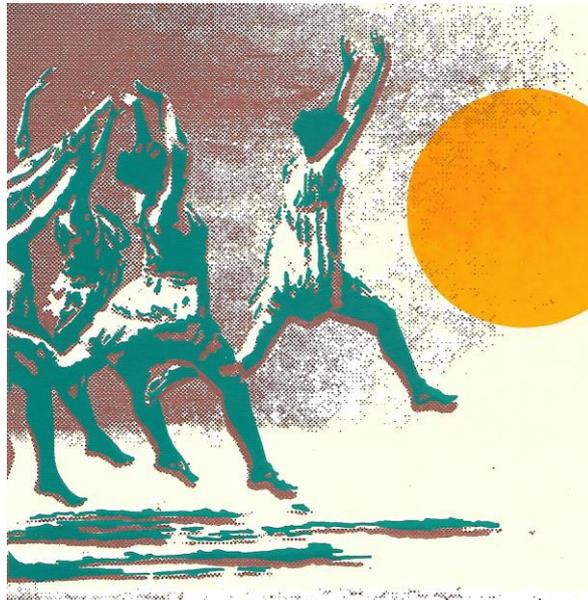
Institut für Kunst und Bildung

Studienrichtung Bildnerische Erziehung

## Rhythmik als Instrument

### für Teilbereiche der Bildnerischen Erziehung

Schwerpunkt auf Werkanalyse



*Abbildung 1*

Magdalena Katharina Pock

### **DIPLOMARBEIT**

Zur Erlangung des akademischen Grades Mag.aart. unter der Betreuung von Univ.-Prof.

Mag.art. Wolfgang Schreiblmayr

Datum der Approbation:

Unterschrift des Betreuers:

Linz, 2022



---

„Soll man nicht den Künstler, ehe man ihm die Mittel beibringt sich ästhetisch auszudrücken, vor die Natur und vor das Leben hinstellen und ihn lehren, ihre Rhythmen zu erforschen, sich von ihnen durchdringen zu lassen, mit ihnen eins zu werden, und erst hernach, sie zu gestalten?“  
(Emil Jaques-Dalcroze, 1921)

---

In dem Zitat steckt ein wichtiger Gedanke, der auch der vorliegenden Diplomarbeit zugrunde liegt. Das Begreifen von Kunst, als vielschichtiger Begriff steht im Zusammenhang mit persönlichen Erlebnissen, Erfahrungen und Erinnerungen, die im Erforschen der physischen Umwelt und des sozialen Umfelds bislang gesammelt wurden. Im schöpferischen Gestalten, im Betrachten, im Verstehen und Beschreiben von Kunst nimmt man unweigerlich auf sich selbst und sein inneres Erleben Bezug. Sinnliches Erfahren und, wie Jaques-Dalcroze es bezeichnet, *das Erforschen der Rhythmen des Lebens* sind das tragende Fundament für ästhetisches Verständnis.



Abbildung 2



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>11</b>
1.1	Auswahl des Themas	11
1.2	Aufbau der Arbeit	11
1.3	Relevanz der Arbeit	12
<b>2</b>	<b>Bildungsziele</b>	<b>14</b>
2.1	Lehrplan	15
2.2	BE-Leitfaden	17
2.3	Bildungsbereich Kreativität und Gestaltung	18
<b>3</b>	<b>Werkanalyse im Unterricht</b>	<b>20</b>
3.1	Wirkung des Originals	20
3.2	Vermittlung im Museum	22
3.3	Zeichendiktat	24
3.4	„Begehen Sie Analyse!“	24
<b>3.1</b>	<b>Dokumentation einer Werkanalyse</b>	<b>25</b>
3.1.1	Pragmatik – Warum entstand das Werk? Wer brachte es hervor?	26
3.1.2	Semantik - der Bildinhalt	27
3.1.3	Syntaktik – die Komposition	28
3.1.4	Sigmatik – das Verhältnis der Darstellung und der Realität	28
<b>3.2</b>	<b>Johannes Itten</b>	<b>29</b>
3.2.1	Strukturanalyse	31
3.2.2	Empfindungsanalyse	33
<b>4</b>	<b>Rhythmus in der bildenden Kunst</b>	<b>34</b>
4.1	Was ist Rhythmus?	34
4.2	Rhythmus als Gestaltungsgrundlage	35
4.3	Wassily Kandinsky	36
4.4	Jackson Pollock	37
4.5	Heather Hansen	38
4.6	Oswald Tschirtner	40
4.7	Anton Bruckner Privatuniversität Linz	41
<b>5</b>	<b>Musik- und Bewegungspädagogik Rhythmik</b>	<b>44</b>
5.1	Definition	44
5.2	Vom Menschenbild	45
5.3	Geschichte der Rhythmik	46
5.4	Entwicklung als Fachgebiet	49
<b>5.5</b>	<b>Zielsetzungen der Rhythmisch-musikalischen Erziehung</b>	<b>50</b>
5.5.1	Sensibilisierung der Sinne	50
5.5.2	Entwicklung kreativer Fähigkeiten	50
5.5.3	Soziales Lernen	51

<b>5.6</b>	<b>Mittel der Rhythmisch-musikalischen Erziehung .....</b>	<b>52</b>
5.6.1	Bewegung.....	52
5.6.2	Musik .....	53
5.6.3	Sprache und Stimme.....	54
<b>5.7</b>	<b>Elemente von Bewegung und Musik .....</b>	<b>55</b>
<b>6</b>	<b><i>Verbindende Aspekte von Rhythmik und Bildnerischer Erziehung .....</i></b>	<b>57</b>
<b>6.1</b>	<b>Erleben – Erkennen - Benennen .....</b>	<b>57</b>
<b>6.2</b>	<b>Inspiration im Gegenüber .....</b>	<b>58</b>
<b>6.3</b>	<b>transforming art.....</b>	<b>58</b>
<b>6.4</b>	<b>Lydia Goller im Interview.....</b>	<b>61</b>
<b>6.5</b>	<b>Das Gespräch als Rahmen.....</b>	<b>62</b>
6.5.1	Wahrnehmung.....	65
6.5.2	Kommunikation und Interaktion .....	70
6.5.3	Kreativität.....	74
<b>6.6</b>	<b>Verbindende Mittel.....</b>	<b>77</b>
<b>7</b>	<b><i>Praxisbezüge.....</i></b>	<b>80</b>
<b>7.1</b>	<b>Übung zur Werkanalyse.....</b>	<b>80</b>
<b>7.2</b>	<b>Struktur- und Empfindungsanalyse .....</b>	<b>81</b>
7.2.1	Möglichkeit 1.....	81
7.2.2	Möglichkeit 2.....	82
7.2.3	Möglichkeit 3.....	82
<b>7.3</b>	<b>Bewegung als Aspekt im Unterricht .....</b>	<b>83</b>
7.3.1	Gehen.....	84
7.3.2	Bewegungsdarstellung Handyfotografie .....	85
7.3.3	Tanz und Bildende Kunst.....	88
<b>7.4</b>	<b>Musik als Aspekt im Unterricht.....</b>	<b>90</b>
7.4.1	Unterrichtspraxis Farbklang-Klangfarbe .....	91
7.4.2	Bodypercussion .....	93
7.4.3	Die Blüte .....	93
<b>8</b>	<b><i>Nachwort.....</i></b>	<b>97</b>
<b>9</b>	<b><i>Quellenverzeichnis .....</i></b>	<b>99</b>
<b>9.1</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>99</b>
<b>9.2</b>	<b>Quellen aus dem Internet.....</b>	<b>100</b>
<b>9.3</b>	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>101</b>





## Vorwort

Ich trat das Studium für Bildnerische Erziehung verhältnismäßig spät an. In der Zeit vor dem Studium war ich über mehrere Jahre, unter anderem auch im Bereich Körpermalerei, berufstätig gewesen. Als schließlich das Bedürfnis nach einer Ausbildung wuchs, absolvierte ich zunächst einen zweijährigen berufsbegleitenden Lehrgang für Musik- und Bewegungspädagogik Rhythmik. In einem Montessori Kinderhaus erprobte ich meine Erfahrungen als freie Mitarbeiterin und bot den Kurs *kreatives Schaffen mit rhythmisch-musikalischen Elementen* an. In der Beobachtung der Kinder wurde mir bewusst, dass sich das Erleben der Übungen mit Musik und Bewegung gut eignet, um Inhalte zu vermitteln und auf schöpferisch-kreative Prozesse einzugehen.

Eine weitere Fortbildung im Bereich Psychomotorik ergänzte meine Erkenntnisse darüber, dass Bewegung im Kindesalter eine wichtige Rolle spielt, wenn es darum geht, die Welt für sich zu erschließen und zu verstehen. Lernen und Denken stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Körperlichkeit des Kindes und wiederum damit, das Innere zum Ausdruck zu bringen.

Die Erfahrungen während dieser Ausbildungen und auch die von mir besuchten Sommer-Rhythmik-Wochen an der *Universität für Musik und darstellenden Kunst* Wien haben mich als Person geprägt und sollten auch während des Studiums für Bildnerische Erziehung eine zentrale Rolle spielen. Die Inhalte des Studiums für Bildnerische Erziehung sowie Werkerziehung, Technik und Design an der *Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung* Linz, bereicherten mich enorm. Ich entwickelte eine neue Sicht auf Kunst im Allgemeinen, aber vor allem darauf, Werke zu betrachten und zu rezipieren.



# 1 Einleitung

## 1.1 Auswahl des Themas

---

*Kunst zu betrachten eröffnet Denkräume.*

---

Und mehr noch: Die Konfrontation mit Kunst ist Anlass, den eigenen, persönlichen Handlungsspielraum zu erweitern. Die Begegnung mit einem Kunstwerk kann eine bedeutende Lebenserfahrung sein, wenn die Begegnung entsprechend gestaltet wird. Die Idee, dass sich Rhythmik als eine Methode für Unterrichtsgestaltung im Bereich der Kunstvermittlung gut einsetzen lässt, soll anhand der vorliegenden Diplomarbeit thematisiert werden. Der Konfrontation mit dem Werk wird hierbei besondere Aufmerksamkeit geschenkt und soll zum Lernen über ein Kunstwerk, wie es in unterschiedlichen Methoden der Werkanalyse entwickelt wurde, hinführen.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Nach der Einleitung werden im 2. Kapitel *Bildungsziele* grundlegende Aufgaben, die an eine Lehrperson an österreichischen Schulen gestellt werden, beschrieben und es wird spezifisch auf den Lehrplan im Bildungsbereich Kreativität und Gestaltung sowie den kompetenzorientierten BE-Leitfaden Bezug genommen. Die ausformulierten Ziele, Leitvorstellungen und Aufgaben untermauern die Thematik der Auseinandersetzung, den pädagogischen Ansatz der Rhythmik im Unterricht einfließen zu lassen. Im Mittelpunkt steht das Kind in seiner Entwicklung.

Das 3. Kapitel *Kunstvermittlung und Werkanalyse im Unterricht* fasst Methoden zusammen, die die Lehrperson im Unterricht der Bildnerischen Erziehung einsetzen kann, um über ein Kunstwerk lernen zu können. Exemplarisch wird ein ausgewähltes Werk beschrieben, um ein Verständnis für die Methode der Werkanalyse zu vermitteln. In dem Zusammenhang wird der bedeutende Kunsterzieher Johannes Itten genannt und ein Teil seines Lebenswerks erläutert.

Der Rhythmus als Gestaltungselement in der bildenden Kunst soll im 4. Teil der Arbeit veranschaulicht werden. Einige Beispiele aus zeitgenössischer Kunst zeigen, was man sich darunter vorstellen kann.

Im 6. Kapitel *Musik- und Bewegungspädagogik, Rhythmik* wird das künstlerisch-pädagogische Fach beschrieben und auch auf die historische Entwicklung eingegangen. Der Inhalt des 7. Kapitels *Verbindende Aspekte von Rhythmik und Bildnerischer Erziehung* führt gemeinsame Bereiche der beiden Ebenen zusammen. Es wird ein praktischer Bezug zu einem Projekt hergestellt, indem die Methoden der Musik- und Bewegungspädagogik im Bereich der Kunstvermittlung im Museum eingesetzt wurden. Dafür wird ein Interview mit einer der Projektleiterinnen, der Rhythmikerin Lydia Goller zusammengefasst.

Der letzte Teil *Praxisbezug* ist zum einen eine Dokumentation von praktischen Beispielen und zum anderen Anregung über die Möglichkeit, Rhythmik im Unterricht mit Schwerpunkt Kunstvermittlung anzuwenden.

### 1.3 Relevanz der Arbeit

Relevante Fragen von Lehrpersonen sind: WIE unterrichte ich? Welche Unterrichtskonzepte stehen mir zur Verfügung? Welche Methode wähle ich, um Prozesse auszulösen und zu begleiten. Wie ist meine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern? Kann ich die Klasse als Gemeinschaft stärken? Kann sich die Fähigkeit, Bedeutungsvolles zu erkennen, entwickeln, um Erlebtes im späteren Leben produktiv anzuwenden? - Wie viel wird an Kinder und Jugendliche heute herangetragen, das sie später wieder verlieren? Und welche Auswirkung hat dies auf ihre Persönlichkeit?

Kunstpädagogik und Rhythmik zielen auf die Frage ab, auf welche Art und Weise sich der Mensch in der Welt selbstwirksam machen kann. So heißt es im Schüler\*innen Kompetenzen BE Leitfaden 10/2013 BILD: „Die Kompetenzen in Bildnerischer Erziehung beziehen sich sowohl auf kognitive Fähigkeiten als auch auf gestalterische Fertigkeiten. Sie schließen aber auch jene Teilbereiche des Gegenstandes ein, die sich einem operationalisierbaren Prüfungsverfahren weitgehend entziehen, etwa personale und soziale Kompetenzen, Werthaltungen und Einstellungen. Dies bedeutet, dass

künstlerisches, gestalterisches und soziales Handeln in einen diskursiven Zusammenhang gestellt werden.“ (BAG\_BILD unter der Leitung von Christoph Stauber, 2013)

Personale und soziale Kompetenz, Wertehaltung und Einstellung sind Bereiche, die die Persönlichkeitsentwicklung fördern. Dass sie sich einem operationalisierbaren Prüfungsverfahren entziehen, bedeutet, dass diese Parameter nicht maßgeblich beurteilt werden können. Während meiner Ausbildung für rhythmisch-musikalische Erziehung habe ich erfahren, dass die pädagogische Methode der Rhythmik zahlreiche Möglichkeiten für Entfaltung auf kognitiver, emotionaler und auch physischer Ebene bietet. Somit lag es für mich auf der Hand, meine Qualifikation in die zukünftige Tätigkeit als Lehrperson für Bildnerische Erziehung zu integrieren.

Ich halte es für wertvoll, den Schüler\*innen in dem Fach Raum zu geben, um ihre eigenen, ganz persönlichen Erfahrungen zu machen. Die Aneignung von fachlicher Kompetenz, wie oben beschrieben, kognitive Fähigkeiten sowie gestalterische Fertigkeiten sollen durch das sinnliche Erleben an Qualität gewinnen. Um das Thema Werkanalyse im Unterricht für Jugendliche zugänglicher zu machen, ist es bedeutend, dass sich die Schüler\*innen das Werk zu eigen machen. Musik- und Bewegungspädagogik ermöglicht genau dies.

„Das pädagogische Konzept der Rhythmik stützt sich auf das Recht auf Entfaltung der individuellen Persönlichkeit in sozialen Beziehungen und darauf, dass sinnliches Lernen Grundlage von Erkenntnis sein kann. (...) Erziehung wird grundsätzlich als Form der Beziehung betrachtet. Die pädagogische Beziehung wird getragen von einer Haltung, zu der die Achtung vor der Persönlichkeit der am Unterricht Teilnehmenden gehört. Kennzeichnend sind aktive Lehrformen, ein situationsorientierter Ansatz und die Orientierung an individuellen Ressourcen. Wir schaffen Lernräume, um den Menschen zu Entwicklungs- und Veränderungsprozessen anzuregen.“ (Bühler & Thaler, 2001, S. 40)

## 2 Bildungsziele

Im Hinblick auf die Relevanz der vorliegenden Arbeit sollen folgend Auszüge der Bildungs- und Lehraufgaben von dem Fach Bildnerischen Erziehung, aber auch Textpassagen der Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschule (RIS) hervorgehoben werden. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung steht das Kind in seiner Entwicklung und Entfaltung. Mit welcher Intention und Motivation will ich als Lehrperson den jungen Menschen gegenüberstehen?

Ziel der BE ist es, Zugänge zu den Bereichen Bildende Kunst, Visuelle Medien, Umweltgestaltung und Alltagsästhetik zu erschließen. Die Lernsituationen im Unterrichtsgegenstand der Bildnerischen Erziehung sollen Voraussetzungen für ein Lernen mit allen Sinnen und die Vernetzung sinnlicher und kognitiver Erkenntnisse schaffen. Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Gestaltungsvermögen sollen entwickelt werden. (vgl. Bundesministerium, 2022)

„Die Ergänzung und Relativierung der subjektiven Erfahrungen durch grundlegendes Sachwissen zielt auf Erweiterung der Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Handlungsqualitäten im visuellen Bereich. Neben der Entwicklung persönlicher Erlebnisfähigkeit und Freude an bildender Kunst sollen auch verstandesmäßige Zugänge eröffnet und das reflektorische und kritische Potenzial von Kunstwerken in altersgemäßer Form bewusst gemacht werden. In gleicher Weise soll eine sachliche Basis für die kreative und verantwortungsbewusste Nutzung der Neuen Medien und das persönliche Engagement in Fragen der Umweltgestaltung gelegt werden. Die Lernchancen des Faches reichen über fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten hinaus. Die mit der eigenständigen Gestaltungsarbeit verbundene Selbsterfahrung, die Förderung der Kreativität, der Handlungsbereitschaft und der Freude am eigenen Tun können ebenso wie die Wertschätzung ästhetischer Vielfalt und die Entwicklung kulturellen Bewusstseins und kultureller Toleranz wichtige Beiträge zur Persönlichkeitsbildung und zur Wahrnehmung sozialer Verantwortung leisten.“ (BAG\_BILD unter der Leitung von Christoph Stauber, 2013)

---

*„Bildung ist mehr als die Summe des Wissens ...“*

---

Als Lehrperson an einer öffentlichen Schule gibt es gesetzlich verankerte Aufträge und Leitvorstellungen im Bereich der allgemeinen Bildungsziele, die nicht außer Acht zu lassen sind. Diese werden in Hinblick auf die rasche gesellschaftliche Veränderung laufend angepasst und aktualisiert. Folgende Auszüge (2022) sind verbindend zu den Zielsetzungen der rhythmisch-musikalischen Erziehung (siehe Kapitel 5.4 Seite 46) aufzufassen und stellen Bezüge zu den fachspezifischen Bildungs- und Lehraufgaben her.

## 2.1 Lehrplan

Der Lehrplan beschreibt das allgemeine Bildungsziel nach der Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschule (Fassung vom 17.01.2022).

Als gesetzlicher **Auftrag** wird die Aufgabe gestellt, der Schülerin oder dem Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit eine grundlegende Allgemeinbildung und eine vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln. Der Lehrbeauftragte hat „an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei sind die Fähigkeit und Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen.“ (Bundesministerium, 2022, S. 3)

Als **Leitvorstellungen** werden als wichtige Erziehungsziele gegenseitige Achtung, Respekt und Anerkennung insbesondere im Kontext des gesellschaftlichen Umgangs mit Vielfalt, Differenz und Identität sowie Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter, genannt.

„Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen erfordert die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung. Zur Entwicklung dieser Fähigkeiten sind in hohem Maße Selbstwirksamkeit sowie selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen und eigenständiges Handeln zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind sowohl zum selbstständigen Handeln als auch zur Teilnahme am sozialen Geschehen anzuhalten. Im überschaubaren Rahmen der Schulgemeinschaft sollen Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die später in Ausbildung und Beruf dringend gebraucht werden, etwa für die Bewältigung

kommunikativer und kooperativer Aufgaben. Den Fragen und dem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft hat der Unterricht mit einer auf ausreichende Information und Wissen aufbauenden Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten und der religiösen Dimension des Lebens zu begegnen. Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten sowie in ihrer Sozialität zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen. Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit und Einzigartigkeit aller Menschen sowie die Solidarität insbesondere mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule.“ (Bundesministerium, 2022, S. 4)

Als **Aufgaben** der Schule stehen Wissensaneignung und Kompetenzerwerb im Vordergrund.

„Kompetenz besteht aus dem Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, welche in Handlungssituationen durch die Disposition der Einzelnen zur Geltung kommen. Zur fachbezogenen Kompetenzentwicklung gehört die Aneignung fundierten Wissens, eine zentrale Aufgabe der Schule. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zur selbstständigen, aktiven Aneignung, aber auch zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen befähigt und ermutigt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in altersadäquater Form mit Problemstellungen auseinandersetzen, Gegebenheiten kritisch hinterfragen, Probleme erkennen und definieren, Lösungswege eigenständig suchen und ihr eigenes Handeln kritisch betrachten. Eine so erworbene Sachkompetenz bedarf allerdings der Erweiterung und Ergänzung durch Selbst- und Sozialkompetenz. Die Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten, aber auch das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie die Bereitschaft, sich selbst in neuen Situationen immer wieder kennenzulernen und zu erproben, ist ebenso Ziel und Aufgabe des Lernens in der Schule wie die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken (‘dynamische Fähigkeiten’).

Die Förderung solcher, dynamischer Fähigkeiten soll die Schülerinnen und Schüler auf Situationen vorbereiten, zu deren Bewältigung abrufbares Wissen und erworbene Erfahrungen allein nicht ausreichen, sondern in denen Lösungswege aktuell entwickelt

werden müssen. Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit Sachthemen, mit sich selbst und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen. Sie sollen Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in einem ausgewogenen Verhältnis entwickeln, wobei zu beachten ist, dass für den Erwerb von Sachkompetenz Selbst- und Sozialkompetenz eine notwendige Voraussetzung darstellen.“ (Bundesministerium, 2022, S. 4-5)

## 2.2 BE-Leitfaden

Im BE-Leitfaden 10/2013 BILD lautet die zentrale Intention: „Einsicht in Strukturen der sinnlich erfahrbaren Welt als Voraussetzung für Bildverstehen, Bildgebrauch und Kommunikation gewinnen. Reflektiertes Bewusstsein für gesellschaftliche Funktionen bildlicher Darstellungen entwickeln. Das Repertoire eigener Bildvorstellungen vergrößern und unterschiedliche soziokulturelle Positionen respektieren. Verantwortung in Fragen der Umweltgestaltung übernehmen und mit Bildinformationen kritisch umgehen. Selbstbestimmte Handlungsräume eröffnen, erproben, gestalten und nutzen.“ (BAG\_BILD unter der Leitung von Christoph Stauber, 2013, S. 3)

Die Fachkompetenzen sind *Bild verstehen*, das heißt Bilder inhaltlich, emotional, formal erfassen, diskutieren und reflektieren, *Bild machen*, Gefühle, Gedanken, Vorstellungen, Inhalte entwickeln und bildhaft darstellen und *Bild verwenden*, also durch das Betrachten private, berufliche, öffentliche Situationen erfassen und situationsgemäß mit Bildern kommunizieren. Neben den Fachkompetenzen sind die überfachlichen Kompetenzen, die personalen, wie unter anderem:

- durch Bilder Emotionen erleben
- sinnliche Wahrnehmung erforschen und erweitern
- mit Hilfe von Reflexion und Wissen zu praktischen Lösungen finden
- eigene Defizite und Schwächen einschätzen

und die sozialen, wie unter anderem:

- Arbeitsprozesse in der Gruppe gemeinsam planen und durchführen
- mit Konflikten in der Gruppe konstruktiv umgehen und Lösungen vorschlagen
- andersdenkenden, -lebenden Menschen mit Neugier, Offenheit und Toleranz begegnen

(vgl. BAG\_BILD, 2013)

Es heißt dort: „Überfachliche Kompetenzen lassen sich nicht punktuell überprüfen, sondern sind als diskursiv zu betrachtende Praktiken zu verstehen, die permanent in das Unterrichtsgeschehen einfließen und von Lehrerinnen und Lehrern beobachtet, gefördert und transformiert werden.“

(Gerhard Habringer in BAG\_BILD, 2013, S. 21)

### 2.3 Bildungsbereich Kreativität und Gestaltung

„Neues zu schöpfen sowie Gedanken und Gefühle verbal und nonverbal zum Ausdruck zu bringen sind wesentliche Teile des menschlichen Lebens. Den Schülerinnen und Schülern ist Gelegenheit zu geben, selbst Gestaltungserfahrungen zu machen und über Sinne führende Zugänge mit kognitiven Erkenntnissen zu verbinden. Dabei eröffnet sich für sie die Chance, individuelle Fähigkeiten zu entdecken und zu nutzen und sich mit den Ausdrucksformen ihrer Mitmenschen auseinander zu setzen. Daraus sollen sich Impulse für das Denken in Alternativen, für die Relativierung eigener Standpunkte, für die Entwicklung eines kritischen Kunstverständnisses und für die Anerkennung von Vielfalt als kultureller Qualität ergeben. Die kreativ-gestaltende Arbeit soll im Spannungsfeld von Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortung als individuell bereichernd und gemeinschaftsstiftend erlebt werden.“ (Bundesministerium, 2022, S. 7)

Das sind insgesamt hohe, edle Ansprüche, die an die Schule als Institution, an Lehrpersonen und an das Fach gestellt werden und ich bin davon überzeugt, dass die Auseinandersetzung mit Kunst und gestalterischen Prozessen durchaus das Potenzial in sich trägt, diese Ziele zu erreichen oder zumindest teilweise abzudecken. Schüler\*innen sind während ihrer Schullaufbahn mit den unterschiedlichsten Herausforderungen konfrontiert, an denen sie lernen und wachsen. Vieles trägt dazu bei, dass sie zu verantwortungsvollen Menschen heranwachsen können.

Im Zuge dessen stellt sich nun die Frage: Wie lassen sich bestimmte Aspekte der Bildungsziele im Fach der Bildnerischer Erziehung erreichen? Wie kann die Lehrkraft die Kinder und Jugendlichen erreichen?

Verbindende Aspekte der Bildungsaufgaben von Bildnerischer Erziehung und Rhythmik liegen im Erwerb von sozialen und zwischenmenschlichen Kompetenzen basierend auf reflektierter und bewusster Kommunikation. Es geht um Vernetzung sinnlicher und kognitiver Erkenntnisse, die Differenzierung der Sinneswahrnehmung bzw. Erweiterung

der Wahrnehmungsqualitäten, die Förderung der Kreativität sowie Persönlichkeitsentwicklung in Bezug darauf, selbstbestimmte Handlungsräume zu eröffnen, zu erproben, zu gestalten und zu nutzen.

Im 6. Kapitel *Verbindende Aspekte von Rhythmik und Bildnerischer Erziehung* wird hier eine Verknüpfung hergestellt, wobei im Rahmen eines Interviews auf die Teilbereiche Wahrnehmung, Kreativität sowie Kommunikation und Interaktion eingegangen wird. Zunächst soll ein Einblick in den Unterricht der Bildnerischen Erziehung im Bereich der Werkanalyse ermöglicht werden.

### 3 Werkanalyse im Unterricht

---

*„Die Kunst ist eine Vermittlerin des Unaussprechlichen; darum scheint es eine Torheit, sie wieder durch Worte vermitteln zu wollen. Doch indem wir uns dahin bemühen, findet sich für den Verstand so mancher Gewinn, der dem ausübenden Vermögen auch wieder zugute kommt.“*  
(J. W. Goethe)

---

Eine berechtigte Überlegung. Warum sollte man Kunst, Goethe bezeichnet sie als eine Vermittlerin des Unaussprechlichen, verbal erklären? Ist Kunst nicht ein Ausdruck, ein Impuls? Eine Vorstellung, die nicht auf der Ebene des Denkens vermitteln will?

Das Erklären von Kunst sei ein Gewinn für den Verstand und komme dem ausübenden Vermögen zugute, so heißt es weiter. Welche Bedeutung hat nun die Werkanalyse für den Unterricht? Was kann daraus geschöpft werden? Zum einen hat sich der Kunstbegriff ausgedehnt und ist derart vielschichtig geworden, dass eine geistige Reflexion nicht wegzudenken ist. Kunst kann zu einem Diskurs anstoßen, sogar provozieren. Die Gedanken, die entstehen, auszusprechen - das führt zu Selbstverständnis. Die Wirkungsweise in der Konfrontation ist ein im Inneren stattfindender Prozess. In der Bewusstwerdung dieser Prozesse liegt die Bedeutung der Auseinandersetzung.

#### 3.1 Wirkung des Originals

Um ein Werk zu analysieren, ist die Konfrontation mit dem Original ein bedeutender und vor allem unerlässlicher Schritt. Ausschlaggebend hierfür sind differenzierte Wahrnehmung des Werks und die Aufmerksamkeit auf alle Sinne. An welchem Ort und in welchem Kontext nehme ich das Werk wahr, welche Ausrichtung habe ich darauf, wie sind die Lichtverhältnisse? Gibt es akustische Eindrücke oder Gerüche? Kann ich etwas ertasten? Je komplexer die Eindrücke und Verbindungen sich gestalten, umso detaillierter wird auch die Erinnerung sein.

Die Lehrveranstaltung *Kunstvermittlung an Originalen* absolvierte ich im Sommersemester 2021, sie stellt eine wichtige Quelle an Erfahrungen und Erkenntnissen dar. Die Ziele des Seminars sind folgendermaßen zusammengefasst:

„Dem Ort bzw. Kontext eine Bedeutung geben, indem das Kunstwerk für die ikonografische Analyse und ikonologische Interpretation wahrgenommen wird. Dafür werden verschiedene Wahrnehmungsstrategien angewendet, die die anschaulichen Erkenntnisse zu den Originalen verfeinern und präzisieren sollen. Zum Beispiel verschiedene Betrachtungsstandorte einnehmen (Nähe, Ferne, Beleuchtungssituation bei zweidimensionalen Werken, mehrperspektivisches Durchschreiten bei dreidimensionalen Werken), oder auch taktile und akustische Sinneseindrücke für die Wahrnehmung von Skulptur und Raum nutzen. Ästhetische Phänomene strukturiert beschreiben und den Erkenntniswert, aus der Anschaulichkeit der Werke der bildenden Kunst verstehen und diese auf deren damalige und heutige Funktion beziehen (z.B. nationale oder lokale Identifikation oder Repräsentation von Ideen oder Personen). Sowohl einzelne Werke in ihrem Kontext als auch Werkensembles und Ausstellungskonzeptionen insgesamt reflektieren und deren Qualitäten einschätzen. Wissen um die Bedeutung der vielsinnlichen Wahrnehmung von Originalen und berücksichtigen deren materiell und technologisch bedingte Qualitäten.“ (Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe, 2019, S. 75)

In der Lehrveranstaltung wurde deutlich, in welchem Zusammenhang die sinnliche Wahrnehmung auf Erinnerungen und somit auch auf Lern- und Erkenntnisprozesse steht. In einer Seminareinheit waren wir aufgefordert, uns eine für uns bedeutungsvolle Begegnung mit einem Original in Erinnerung zu rufen und hernach diese Begegnung zu beschreiben.

Begriffe, Gedanken, Vorstellungen aus den Erzählungen der Studierenden:

*Pulsierung - eindringliche Erfahrung - Gesamteindruck - ein Erlebnis, durch das Museum zu gehen - das Bild hat mich in seinen Bann gezogen - warum hat der Künstler das Bild genauso gemacht und nicht anders? - seine Augen nicht lösen können - aufgefüllt mit Motivation und Inspiration - durch Verhaltensregeln während der Betrachtung (nicht reden, nicht fotografieren) wurde die Wahrnehmung intensiver - tief im Kopf - Verortung des Kunstwerkes genau in Erinnerung - überwältigend lebendig - Kindheitserinnerung, salziger Geruch, Sonne auf der Haut - fühle mich als Augenzeuge der Szene - Faszination - Klangerlebnis als Assoziation - ...*

Oft wurden Werke beschrieben, die während eines Auslandsaufenthalts besucht wurden wie z.B. das Museum Dalis in seiner Geburtsstadt Figueres, die Sixtinische Kapelle in Rom, ein Werk aus dem Museum Kunst der Moderne in München, Museum der schönen

Künste in Antwerpen, Architektur in Lissabon. Auch Lehrgänge im Rahmen einer Lehrveranstaltung und der Besuch eines örtlichen Museums wurden genannt.

Über das konkrete Erlebnis mit einem Original sollte nun mittels einer kurzen Niederschrift reflektiert werden, indem man nochmals in den vergangenen Moment eintaucht und die Eindrücke beschreibt. In 10 min sollte ein kurzer Text entstehen. Erinnerung und Traum haben ähnliche Charakteristika, dies kam bei den kurzen Erzählungen zum Ausdruck. Es war eine Freude, auf das Erlebte eingehen zu können, ein wohltuendes Gefühl, etwas von sich preisgeben zu dürfen, und spannend, auch von den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern besondere Ausschnitte ihres Lebens zu erfahren.

Von den beiden Zielsetzungen der Rhythmik, *Sensibilisierung der Wahrnehmung* und *soziales Lernen* ausgehend, kann bei der Konfrontation mit einem Original angesetzt werden, um das Erlebte so intensiv wie möglich zu gestalten. Die Entscheidung, mit wem das Werk betrachtet wird, ist relevant. Gemeinsam in die Gedankenwelt über das Werk einzutauchen, kann soziale Interaktion initiieren und Erinnerungen schaffen, auf denen zukünftige Verbindungen aufgebaut werden. Bei dieser Herangehensweise geht es nicht nur um das Kunstwerk selbst, sondern primär darum, wie wir dem Kunstwerk begegnen. Der Zeit, die wir in der Auseinandersetzung verbringen, wird neue Qualität gegeben. Und genau dies ermöglicht intensive Erfahrungen und ein intensives Erleben von Kunst.

### 3.2 Vermittlung im Museum

Der direkte Weg, Kontakt mit originalen Kunstwerken zu ermöglichen, ist das Museum. Es ist sinnstiftend, sich gut über das Angebot der umliegenden Museen zu informieren, und Ausstellungsbesuche für die Schüler\*innen zu organisieren - dies liegt in der Verantwortung der Lehrperson für das Fach Bildnerische Erziehung. Die Kinder und Jugendlichen können originale Werke in ihrer tatsächlichen Größe und Farbqualität auf sich wirken lassen und in unterschiedlichen Kontexten erleben. Die Methoden, Kunst im Museum zu vermitteln, werden immer lebendiger. Museumspädagogik hat sich stark weiterentwickelt - ausgehend von der Schüler\*innenfrage „Warum sind wir hier hergekommen, was kann ich hier tun?“ Oft werden Workshops angeboten und die Vermittlung wird auf die jeweilige Schulstufe zugeschnitten.

Das Museum bzw. der Ausstellungsort gilt als Erfahrungsraum, in dem Lernen ebenso wie ästhetische und soziale Erfahrungen im größeren Zusammenhang stattfinden. Eigene Handlungen und Interaktionen stehen vermehrt im Vordergrund. Das Mumok, Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, und auch das Kindermuseum Zoom im Museumsquartier legen besonderen Wert darauf, dass Kinder und Jugendliche im Museum die Möglichkeit haben, selbst aktiv zu werden. „Kinder erkunden im ZOOM Kindermuseum die Welt mit allen Sinnen. Es darf nach Lust und Laune gefragt, berührt, geforscht, gefühlt und gespielt werden. Kinder können Objekte berühren und ausprobieren und gelangen über das Greifen zum Begreifen. Spielen wird im ZOOM Kindermuseum großgeschrieben und macht Lernen zu einem individuellen und kreativen Prozess. In den Ausstellungen und Workshops sammeln Kinder spielerisch sinnliche Eindrücke und emotionale Erfahrungen.“ (ZOOM Kindermuseum Wien, 2022)

Ein Workshop, der für Schulklassen von der 5. bis zur 9. Schulstufe im Mumok angeboten wird, soll an dieser Stelle exemplarische herausgehoben werden.

### Kunst und Körper

„Ausstellungsübergreifend – Bewegung – Körper als Ausdrucksmittel

In diesem Workshop steht das körperliche Tun im Mittelpunkt. Kunstwerke werden nachgestellt und nachempfunden. Wir verleihen ihnen Bewegung und Stimme, erstellen Wortcollagen, erfinden Geschichten und improvisieren kleine Theaterstücke oder Performances. Die gefundenen Gesten und Bewegungen stehen als unmittelbarer und gleichwertiger Kommentar zum gesprochenen Wort. So bieten sich Möglichkeiten eines direkten Zugangs zu den Kunstwerken auf einer neuen Kommunikationsebene, ganz nach dem Motto: *A little less conversation, a little more action!* Für Schulen mit mehrsprachigen Klassen besonders geeignet!“ (Mumok - Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, 2022)

Die Methoden der Rhythmik als gestalterisches Verfahren mit den Mitteln Musik und Bewegung in der Kunstvermittlung haben die Absicht, Handlungsspielraum zu schaffen und damit den Einzug ins Museum gefunden. Beispielhaft dafür steht das Projekt von Lydia Goller und dem KollektivZ - *transforming art* (siehe Seite 54).

### 3.3 Zeichendiktat

Eine besonders wertvolle Übung, die sich für den Unterricht in der Klasse anbietet, ist das Zeichendiktat. Die Schüler\*innen werden aufgefordert, ein Original, sei dies eine Malerei, eine Zeichnung, eine Grafik oder auch ein Objekt, mit in den Unterricht zu nehmen und zunächst vor der Klasse zu verbergen. Eine Person wird ausgewählt, um sein Werk für ihre Mitschüler\*innen so detailgetreu wie möglich zu beschreiben, sodass jede, jeder eine Skizze anfertigen kann. Situationsbedingt kann die Arbeit noch einer weiteren Person gereicht werden, die dann mit ihrer Wahrnehmung der Betrachtung das Werk ergänzend beschreibt. Hernach wird das Werk vorgestellt und die entstandenen Skizzen werden von allen betrachtet. Sehen und Beschreiben sowie das Vorstellungsvermögen und zeichnerische Fähigkeiten werden mit dieser Übung erprobt.

Außerdem soll dieses Übungsbeispiel aufzeigen, dass die Auswahl für Werkbetrachtung nicht unbedingt aus dem Lehrbuch stammen muss. Die mitgebrachten Werke, zu denen die Schüler\*innen einen persönlichen Bezug haben, können hinsichtlich der Gestaltung und Technik zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung führen. Auch kann Bezug zu Künstler\*innen genommen und deren Werke können unter- und miteinander verglichen werden.

### 3.4 „Begehen Sie Analyse!“

Worauf gilt es zu achten, wenn man ein Werk betrachtet und analysiert?

Für die Analyse einer künstlerischen Arbeit gibt es unterschiedliche Methoden. Allgemein stellen sich folgende Fragen: Was ist das Werk? Malerei, Text, Konzept, Grafik. Wer hat es erschaffen? Warum ist es (entstanden)? In welchem politischen oder persönlichen Kontext entstand das Bild? Welche Materialien und Techniken hat die Künstlerin, der Künstler verwendet und warum hat sich die Person für diese entschieden? Hat er oder sie gemalt, gezeichnet, konstruiert, angeordnet, geschüttet, gekratzt, abgezogen, gedruckt? Welche Absicht steht hinter dem Schaffungsprozess des Künstlers, der Künstlerin? Was vermittelt uns die Arbeit an Inhalt, an Stimmung und wie kann ich diese Botschaft in Resonanz mit mir selbst und meiner Realität bringen?

Der Schwerpunkt dieser geistigen Auseinandersetzung und Durchleuchtung kann unterschiedlich gesetzt sein. So ist es möglich, im Unterricht durch die Methode der Werkanalyse einen theoretischen Fachbereich der Kunstgeschichte zu behandeln. Wie

war die gesellschaftliche Situation und Veränderung in der Entstehungszeit des Werkes? Die Struktur und Komposition des Bildes durch formale Gliederung kann betrachtet, oder Fokus auf die Technik und Materialität der Arbeit gelegt werden. Ebenso kann man sich auf die Dynamik sowie Ausstrahlung eines Bildes konzentrieren. Welche bildnerischen Mittel wurden eingesetzt, um welche Wirkung zu erzielen? Weiterführend kann die Auseinandersetzung durch eine praktische Arbeit mit den Schüler\*innen vertieft werden. Die Werkbetrachtung geht also den Fragen der Pragmatik, Semantik, Syntaktik und Sigmantik nach. Das von Prof. W. Schreibelmayr entwickelte Spiel „Begehen Sie Analyse“ ist eine wunderbare Möglichkeit, ein Kunstwerk für den Unterricht aufzubereiten. Es beinhaltet die oben genannten Begriffe als Stationen. Das zu analysierende Werk wird in der Mitte eines Raumes aufgebaut und zwar in vierfacher Ausführung. Die „Analytiker\*innen“ sind dazu aufgefordert, aus vier geistig unterschiedlichen Perspektiven das Bild zu befragen. In Bewegung umkreisen sie das Werk von Station zu Station. Karten mit Fragen zu den Begriffen Pragmatik – Warum schuf der/die Künstler\*in dieses Werk? Semantik – Was ist der Bildinhalt? Syntaktik – Wie hat der/die Künstler\*in dieses Werk komponiert? und schließlich die Sigmantik – In welchem Verhältnis steht die Darstellung zur Realität? liegen auf. Man wird aufgefordert, Antworten, Gedanken, Assoziationen zu Inhalt sowie Fachwissen über Zugehörigkeit und Materialität zu sammeln und zu kommunizieren. Hier gilt das Prinzip – bewegter Körper – bewegter Geist. (vgl. Fliegendes Klassenzimmer, Schreibelmayr, Bammer, Time, Wiesinger, & Zeh, 2003, S. 8)

### 3.1 Dokumentation einer Werkanalyse

Im Zuge der Abschlussprüfung der Vorlesung *Philosophie der Kunst / Einführung Ästhetik* bei Dr. Martin Ross im 9. Semester, sollten wir uns intensiv mit einem Werk auseinandersetzen und in der Gruppe die Bildanalyse präsentieren. Wir waren vier Studierende und entschieden uns für das Werk *Die zwei Fridas* von Frida Kahlo (1939). Die Vorbereitung war intensiv und die Beschreibung des Werks ist uns gelungen. Das Gemälde sollte im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen gut überlegt ausgewählt werden, bzw. erst in der Oberstufe, wenn überhaupt. Im Rahmen der Diplomarbeit soll es als Beispiel dienen, wie eine Werkanalyse im Studium der Bildnerischen Erziehung im Detail aussehen kann.



Abbildung 3

### 3.1.1 Pragmatik – Warum entstand das Werk? Wer brachte es hervor?

Frida Kahlo, 06.07.1907 bis 13.07.1954 in Coyoacán, Mexiko-Stadt, war eine für ihre Portraits und Selbstbildnisse bekannte Künstlerin. Sie beschäftigte sich mit Themen der Identität, dem Nationalismus, mit Gender Fragen, der Gesellschaftsgeschichte und mit ethnischer Zugehörigkeit. Ihr Leben war seit ihrer Kindheit von Krankheit und Schmerz geprägt. Nach einem schweren Busunglück war sie mehrere Wochen ans Bett gefesselt, in dieser Zeit widmete sie sich intensiv der Malerei. Bemerkenswert ist, dass Frida Kahlo, die stets im Schatten ihres geliebten Mannes Diego Rivera stand, nicht des Ruhmes Willen, nicht der Resonanz wegen, sondern zunächst auf Grund der Hingabe zur Malerei malte. Dies wird deutlich, wenn man sich mit ihrer Biografie beschäftigt. Sie bringt ihre Erlebnisse und schmerzhaften Erfahrungen in ihren Bildern zum Ausdruck.

Das Werk *Die zwei Fridas* entstand eben auch aus dieser Intention der Künstlerin heraus. Sie reagierte mit der Arbeit auf ihr inneres Erleben der Trennung von Diego Rivera. Ihre Ehe wurde auch im Entstehungsjahr der Malerei geschieden. Sie litt seelisch und auch körperlich darunter. „Sie hatte Depressionen und trank große Mengen Alkohol (...) Außerdem zog Kahlo sich eine Pilzerkrankung an der rechten Hand zu und hatte starke Schmerzen an der Wirbelsäule.“ (Alcantara & Egnolff, 2001, S. 69)

### 3.1.2 Semantik - der Bildinhalt

Frida Kahlo malt sich selbst in zwei unterschiedlichen Darstellungen, sitzend auf einer grünen aus Stroh geflochtenen Bank vor einem bewölkten Himmel. Der Himmel nimmt drei Viertel des Hintergrunds ein, der Boden das untere Viertel des Werkes.

Beide Fridas schauen die Betrachterin, den Betrachter emotionslos und ausdruckslos, aber direkt an. Die linke Frida trägt ein weißes Spitzen besetztes Kleid, am unteren Rand des Rockes mit roten Blumen bestickt. Der Kragen bedeckt den Hals bis zum Kinnansatz. Die rechte Frida trägt ein blaues Oberteil mit goldgelben breiten Bordüren und einem olivgrünen bodenlangen Rock mit hellerem Saum. Bei beiden Darstellungen ragt der Rock bis zum Boden, sodass die Beine und Füße bedeckt sind.

Das weiße Spitzenkleid der linken Frida ist auf Höhe der Brust aufgerissen. An dieser Stelle ist das Herz im Querschnitt gemalt. Von diesem Herz aus fließen zwei Blutgefäße weg, eines über die rechte Schulter, an ihrem Arm vorbei und endet dort, wo die rechte Hand das Blutgefäß mit einer Arterienklemme zusammenhält. Aus dem Blutgefäß tropft Blut in den Schoß. Am weißen Rock hat sich ein roter Blutfleck gebildet, der der Blumenstickerei des Kleides ähnelt. Das zweite Blutgefäß führt über die linke Schulter zur auf der rechten Seite sitzenden Frida und ist mit dem Herz der rechts sitzenden Frida verbunden, das ebenfalls auf ihrer Brust offen liegt. Allerdings ist das Organ als Ganzes dargestellt, weder das Herz noch das Kleidungsstück sind beschädigt. Auch hier malte Frida Kahlo ein zweites Blutgefäß, das über die linke Schulter den gesamten Arm entlang gewickelt verläuft und mit einem Medaillon verbunden ist, das am Schoß in Fridas Hand liegt. Auf dem Medaillon ist eine Fotografie von Diego Rivera als Kind zu erkennen.

Die beiden Fridas halten sich die Hände, die Hand der Frida im weißen Kleid liegt in der Hand der anderen Frida. Die Haltung der linken Frida ist im Vergleich zur rechten Frida gerade und aufrecht. Ihre Beine machen den Anschein, unter dem Kleid parallel zueinander zu liegen, sie strahlt Anmut und Sittlichkeit aus. Die Haltung der rechten Frida Kahlo wirkt lockerer und etwas gebeugt, was man an den Falten der Kleidung erkennt. Unter dem langen Rock wird ersichtlich, dass sie breitbeinig dasitzt, beinahe männlich. Die Hautfarbe der rechten Frida ist etwas dunkler als die der linken.

### 3.1.3 Syntaktik – die Komposition

Die Darstellung weist formal eine Symmetrie auf, die beiden Frauendarstellungen sitzen nebeneinander sich zugewandt. Die einander haltenden Hände sind der Mittelpunkt und gleichzeitig einer der drei Verbindungspunkte der beiden Figuren. In Schulterhöhe sind die beiden durch das Blutgefäß in Verbindung und weiter unten berühren sich die Röcke und vermutlich auch die Füße. Zudem ist der gleiche Gesichtsausdruck, mit welchem die betrachtende Person konfrontiert wird, ein verbindendes Element. In der Farbgebung und Wirkung sind die beiden jedoch unterschiedlich. Links trägt das Selbstbildnis ein weißes Kleid, die Haut ist hell, rechts trägt die Figur farbige Kleidung. Insgesamt sind die Farben intensiv und es gibt zwei Komplementärkontraste: die Farbe der Herzen rot und das Grün der Bank und des Rockes der rechten Frida, die Farben Blau und Gelb im Oberteil.

Der Hintergrund ist ein mit dunklen Wolken durchzogener Himmel, der eine düstere, aufwühlende Stimmung erzeugt. Der Boden ist ebenmäßig erdig. Mit der Farbe Rot werden Akzente gesetzt: die beiden gemalten Herzen mit den fein verlaufenden Arterien und die Blumenstickerei am weißen Kleid der linken Frauendarstellung.

### 3.1.4 Sigmatik – das Verhältnis der Darstellung und der Realität

Die linke Frida wirkt durch das aufgeschnittene Herz und ihr aufgerissenes Kleid verletzlich, schwach, ihre Haltung ist steif und verkrampft. Die Gesichtszüge sind etwas feiner, femininer als die der neben ihr sitzenden Frida. Mit der Arterienklemme versucht sie das Auslaufen ihres Blutes zu unterbinden. Ihre andere zarte Hand legt sie in die Hand ihrer Sitznachbarin, die sie wie eine tröstende Freundin festhält. Die rechts dargestellte hält bedeutungsvoll das Medaillon mit der Fotografie des jungen Diego Rivera in der Hand und strahlt Vitalität und Kraft aus. Sie wirkt durch ihre Körperhaltung und die leichte Oberlippenbehaarung maskulin. Es macht den Anschein, das Medaillon sei eine Art Lebensquell für die beiden Frauen. Der Betrachter, die Betrachterin kann vermuten, das Selbstportrait in Tehuanatracht stellt jene von Rivera geliebte Frida, und die im weißen viktorianischen Gewand die verschmähte Frida dar.

### Persönlicher Bezug - subjektive Interpretation

Von Frida Kahlo und ihrer Kunst erfuhr ich das erste Mal, als ich 2001 für ein Orientierungsjahr an der Wiener Kunstschule studierte. Ich spürte unmittelbar ein tiefes Verlangen, die Künstlerin zu verstehen, wie einen geheimen Wunsch, sie als eine gute Freundin betrachten zu dürfen. Viele unterschiedliche Strömungen und Zugänge zur

Kunst beschäftigten mich zu dieser Zeit, sodass ich diesem Verlangen einige Jahre keinen Raum gab, bis ich die Ausstellung „Frida“ 2010 im Wiener Kunstforum besuchte. Die originalen Bilder berührten mich tief, es war wie ein Gespräch zwischen den lebendigen Farben, teilweise erdrückenden Inhalten der Gemälde Frida Kahlos und meiner Seele. Trotzdem konnte ich nicht beschreiben, was mich so berührte. Erst als ich im Rahmen einer Vorlesung gemeinsam mit drei Kolleginnen an der Bildanalyse des Werks „die zwei Fridas“ intensiv arbeitete, erkannte ich die Zusammenhänge für mich. Die pulsierende Kraft ihrer Bilder erzählt vom Frausein als Urwesen, zu dem Schmerz und Trennung auf natürliche Weise gehören. Der Prozess von der Geburt eines Kindes, der Abnabelung und dem lang andauernden Trennungsmoment, es in die Welt zu entlassen, ist Teil eines Frauenschicksals. Dieses Potential, diese Kraft trägt jede Frau in sich, egal, ob sie tatsächlich Mutter ist oder nicht.

Durch meine persönliche Empfindung und die Auseinandersetzung mit dem Werk hat sich mein Interesse für die Künstlerin entwickelt und intensiviert.

### 3.2 Johannes Itten

Wenn von Bildanalyse im schulischen Kontext die Rede ist, muss an dieser Stelle Johannes Itten genannt werden. Er selbst spricht von *Rhythmik der Bildgebung* und schon deshalb soll auf sein Schaffen eingegangen werden.

Geboren in der Schweiz 1888, ist er ein bedeutender Kunsterzieher und einer der Pioniere der modernen Kunst. Seine pädagogischen Qualitäten erlangte er in seiner Tätigkeit als Mathematik, Physik- und Chemielehrer aus. 1912 begann er an der Genfer Kunsthochschule zu studieren. Dort begegnet er Eugène Gilliard, der ihm Formenelemente und Kontraste näherbringt. Die zweite prägende Persönlichkeit in Ittens Leben ist Adolf Hölzer. Bei Hölzer studiert Johannes Itten 1913 - 1916 an der Kunstakademie in Stuttgart die Grundlagen der Farblehre und Bildkomposition und lernt andere künstlerische Darstellungsformen kennen. Mit den gewonnen didaktischen und künstlerischen Erfahrungen verlässt Itten die Schule, um 1916 eine eigene private Kunstschule in Wien zu gründen.

Als in Weimar 1919 das Staatliche Bauhaus öffnet, fängt Johannes Itten an, dort zu lehren. Er übernimmt die künstlerische Leitung verschiedener Werkstätten, darunter Bildhauerei, die Metallwerkstatt und Wandmalerei mit Oskar Schlemmer, sowie die Werkstätten für

Glasmalerei, Tischlerei und Weberei. Itten ist als Leiter in dem von ihm gegründeten Vorkurs eine zentrale Figur des frühen Bauhauses.

Seine Lehrzeit ist wichtig, da Itten mit anderen bedeutenden Künstlern die traditionelle Akademiepädagogik reformiert und eine praxisorientierte Ausbildung daraus macht. Er bleibt als Meister bei Bauhaus bis 1923.

Johannes Itten übernimmt Leitungen verschiedener Kunstinstitute und Museen und lehrt an weiteren Schulen. In Berlin gründet er 1926 eine Kunstschule für Architekten, Maler, Photographen und Graphiker. Ab 1929 wird seine eigene Schule als "Itten-Schule" bekannt und bleibt bis 1934 bestehen.

Als der Nationalsozialismus in Deutschland an die Macht kommt, emigriert Itten nach Holland. 1961 erfolgt die Publikation seines Buches "Kunst der Farbe". Darin beschreibt er seine Erkenntnisse über die Farbenlehre, die ihn berühmt machen wird. Zu seinen weiteren kunsttheoretischen Schriften zählen u. a. "Analysen alter Meister" (1921), und "Mein Vorkurs am Bauhaus" (1963). (vgl. Maier, 2006)

In seinem Buch "Mein Vorkurs am Bauhaus. Gestaltungs- und Formenlehre" (1963) schreibt er: "Durch die Vorträge Adolf Hölzels in Stuttgart war ich selbst eindringlich auf die Bedeutung des Studiums alter Meisterwerke hingewiesen worden. Das Wissen um die Arbeitsweise alter Meister ist nützlich. Es schärft das Bewusstsein für Ordnung und Gliederung der Bildflächen und das Gefühl für Rhythmik und Texturen." (Itten J. , 1963) Bei den Analysen, mit denen er sich fünf Jahrzehnte beschäftigte, handelt es sich allerdings keineswegs nur um Studien zu „alten Meistern“, sondern auch um Bildwerke der klassischen Moderne. Seine Arbeit lässt sich zunächst in zwei Hauptgruppen differenzieren: Die Bildanalysen der „alten Meister“ bedienen sich überwiegend bildnerischer, meist zeichnerischer Mittel, die Analysen der Moderne benutzen primär das Medium Sprache. Eine andere Einteilung von Bildmaterial, die sich nicht des Instruments Bild oder Sprache bedient, ist die Freilegung grundlegender Gestaltungsprinzipien, also etwa der kompositorische Aufbau, die proportionalen Verhältnisse, die Verteilung von Hell und Dunkel, anknüpfend an die Methode von Hölzel. Dabei handelt es sich um die Aufdeckung der zugrundeliegenden abstrakten linear-formalen Gesetzmäßigkeiten, also um ein Forschen nach den in gegenständlichen Bildern mehr oder minder verdeckt vorhandenen abstrakten Strukturen, von Rainer Wick auch als Strukturanalyse bezeichnet. Davon abgrenzbar ist ein zweiter Typus, den Wick als Empfindungsanalyse bezeichnet, die vor allem mit dem Namen Johannes Itten in Verbindung gebracht wird. Hierbei erfolgt der Zugriff auf das Kunstwerk über die

Einführung. Es kam darauf an, das Charakteristische eines Gemäldes, seinen Formausdruck, gefühlsmäßig zu erfassen. (vgl. Wick in Itten, 1988. S. 9 ff)

### 3.2.1 Strukturanalyse

Die Strukturanalyse zielt darauf ab, übergegenständliche, abstrakte Formgebilde und Kompositionsstrukturen traditioneller Bilder herauszukristallisieren, die hinter oder unter der gegenständlichen Oberfläche der Bilder liegen. Itten führte diese zunächst im Rahmen seines eigenen künstlerischen Schaffens, später im Rahmen der von ihm erteilten künstlerischen Lehre durch.

Durch den Abstraktionsprozess werden die Bilder auf ihr mageres, geometrisches Gerüst hin zurückgeführt. Dabei bleiben Farbqualität, Texturwirkung, Besonderheiten des Pinselduktus usw. in der Regel unberücksichtigt. Der Wirklichkeitsbezug durch dargestellte Motive wird ebenfalls in den Hintergrund gestellt.

Im Zuge seiner Auseinandersetzung mit der Bildanalyse hatte Cézanne eine tragende Rolle. Aus dem Buch von dem Kunsthistoriker Julius Meier-Graefe über Paul Cézanne entnahm Itten Vorlagen für seine architektonischen Analyseschemata, wie Doppelung der Umrisslinien der Figur, Zerlegung der Gesamtform in geometrische Teilformen oder dem Hervorheben der bildbestimmenden, monumentalen Dreiecksform.

Ittens Erkenntnisinteresse richtet sich nicht auf die kunsthistorische oder auch religionsgeschichtliche Ausdeutung der Kunst, sondern darauf, aus der Analyse einzelner Bildwerke Gewinn für die eigene ästhetische Praxis zu ziehen bzw. in der Kunstgeschichte Bestätigung für eigene künstlerische Überzeugungen zu finden. (vgl. Itten 1988, S. 22)

Ittens Interesse an ägyptischer Kunst steht im Kontext einer neuen Sicht auf die frühen Hochkulturen, die sich zu Beginn des 20. Jhdt. in Bezug auf die Moderne entwickelte. Er nahm Bezug auf das 1914 erschienene Buch von Hedwig Fehheimer „Die Plastik der Ägypter“ aus der Reihe „Die Kunst des Ostens“, herausgegeben von William Cohn. Fehheimer betont ebenso, dass die Analyse nicht auf die historische oder philologische Bedeutung der ägyptischen Werke abzielt, sondern auf ihren Kunstwert. Sie deutet dabei bewusst das moderne Kunstempfinden, das mit dem der Ägypter verwandt zu sein scheint: „Künstler suchen das lang vergessene Elementare der Erscheinung und des Sehens auf. Die Maler ... verwenden reine Farben ... oder sie beschränken sich auf einfache konstruktive Kompositionen.“ (Itten J. , 1988, S. 23)



### 3.2.2 Empfindungsanalyse

Itten beschreibt Empfindung nicht als „individuelles“ Gefühl“ oder „subjektive Expression“, sondern als die psycho-physische Reaktion auf einen Sinnesreiz, Empfindungsschulung oder Empfindungssteigerung im Sinne von Trainieren und Differenzieren der Sinneswahrnehmung.

Empfindung bezieht sich bei Itten auf Zustände und Vorgänge wie „Gefühl“, „Erlebnis“, „Einfühlung“, „Intuition“, die trotz ihrer Bedeutungsunterschiede auf einen Nenner gebracht werden können, da sie nicht mit rationalen Sachverhalten zu belegen sind. Er betont allerdings, dass seine rational durchgeführte Strukturanalyse und die Empfindungsanalyse keine sich ausschließenden Methoden seien. Vgl. (Itten, 1988)

Er schreibt: *„Damit eine echte Empfindung in einer Linie oder Fläche zum Ausdruck kommen kann, muss diese zunächst im Schaffenden selbst erklingen. Arm, Hand, Finger, nicht zuletzt der ganze Körper solle durchströmt sein von dieser Empfindung. (...) Der Malende muss warten, bis die Empfindung aus ihm heraus zur Gestaltung drängt.“* (Itten J. , 1988, S. 31)

Formulierungen in unserem Sprachgebrauch wie Farbklang, Klangfarbe, laute Farben, sanfte Formen oder *erklingende Empfindung* verweisen auf den Begriff der Synästhesie. „Darunter verstehen wir die Verknüpfung verschiedener sensorischer Bereiche. Die Suche nach synästhetischen Zusammenhängen gehört zum gestalterischen Handwerkszeug in der Rhythmik. Sie erweitern die differenzierte Beschäftigung mit Sinneseindrücken. Indem wir neue Verbindungen herstellen, eröffnen wir uns Möglichkeiten, kreatives Potential pädagogisch und gestalterisch auszuschöpfen.“ (Bühler & Thaler, 2001, S. 46)

Bevor nun Musik- und Bewegungspädagogik Rhythmik als Fach erklärt wird, wird der Begriff Rhythmus im Kontext der bildenden Kunst anschaulich dargestellt.

## 4 Rhythmus in der bildenden Kunst

---

*„Rhythmus ist die Architektur des Seins, ist die innere Dynamik, die ihm Form gibt, ist das Wellensystem, welches das Sein dem 'Anderen' entgegensendet, ist der reine Ausdruck der Lebenskraft. Der Rhythmus ist der Schock, der die Vibration erzeugt, er ist die Kraft, die durch die Sinne hindurch uns an der Wurzel des Wesens packt!“*  
*L.S. Senghor*

---

### 4.1 Was ist Rhythmus?

Rhythmen sind allgegenwärtig, sie begleiten und bestimmen unser ganzes Leben. Zeit wird rhythmisch gegliedert, Raum rhythmisch gestaltet, der menschliche Körper baut sich rhythmisch auf und ist zudem von Rhythmen bestimmt: Ein- und Ausatmen, Menstruationszyklen, der Herzschlag. Bewegungsabläufe wie Gehen, Laufen, Tanzen ... all diese Rhythmen nehmen wir mit unseren Sinnen wahr. Auch unser Ausdruck in gesprochener und geschriebener Sprache, in der Bewegung, im Tanz, in der Musik und in Bildern wird von rhythmischen Strukturen getragen. Kunst, Kultur und Gesellschaft unterliegen rhythmischen Gesetzmäßigkeiten.

Den rhythmischen Erscheinungen in allen Lebensbereichen sind wir aber nicht einfach ausgeliefert, wir gestalten, verändern und strukturieren sie auch. Wir bestimmen die Rhythmen von Tag und Nacht, stellen Agenden und Stundenpläne zusammen. Architekten beeinflussen mit räumlichen Rhythmen unsere Lebensweise. Wir setzen uns über natürliche Rhythmen hinweg – all dies hat Einfluss auf unser Sein. Überall dort, wo keine festgelegte Ordnung vorhanden ist, strukturieren wir, ordnen wir, bringen Rhythmen hinein. Es ist unsere innere Natur, die nach Rhythmen verlangt. Wenn wir Rhythmen gestalten, so bringen wir Gegensätzliches zu einem Ausgleich, schaffen neue Verhältnisse zwischen Ruhe und Lärm, Ordnung und Chaos, Spannung und Entspannung, Eindruck und Ausdruck, Innen und Außen. (vgl. Bühler & Thaler, 2001, S. 31)

„Der Begriff Rhythmus wird benutzt von Philosophie, Psychologie, Graphologie, Psychotherapie, Medizin, Biologie, Geschichtswissenschaft, Architektur, Bildenden Künsten, Darstellender Kunst, Pädagogik, Sprachwissenschaft, Musikwissenschaft, Leibeserziehung u.v.a.m.“ (Konrad 1984, S. 17)

Gemeinsame Gesetzmäßigkeiten, die der Definition Rhythmus egal in welchem

Fachbereich zu Grunde liegen:

„**Bewegung zwischen zwei Polen** ist der dynamische Ausdruck des Rhythmus. „Es ist nicht Lust oder Unlust, Sommer oder Winter, schwarz oder weiß allein, sondern das Kraftfeld zwischen den Polen, welches sich wie die Energie eines Blitzes zwischen zwei verschiedenen geladenen Spannungsträgern zeigt. Pole, Extreme, Ideen, Impulse werden durch die in ihnen stehenden Gegensätzlichkeiten zu einem lebendigen Wirkungsfeld. Wörter werden durch ihren Bezug zu anderen lebendig, eine Bewegung durch eine fixe Umgebung sichtbar und Töne oder Schläge durch ihre Pause bedeutsam.“ (Hegi 1986, S. 39)

**Wiederholung und Wechsel**, beides kennzeichnet Rhythmus. Beispiele dafür sind Herzschlag, Metrik in der Sprache, Agogik in der Musik, jede körperliche Bewegung, die Jahreszeiten.

Rhythmus ist eine **Zeit-Raum-Gestalt**. Zum Rhythmus gehören ein Beginnen und ein Enden, ein Wiederbeginnen und Wiederenden. Oder anders ausgedrückt: Zu einem Rhythmus gehört ein zeitlicher Verlauf mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Ebenso charakteristisch ist auch ein räumliches Hervortreten und Sich-zurückziehen. (vgl. Röthig 1979)

„Diese Gesetzmäßigkeiten und Eigenschaften von Rhythmus sind die Grundlagen aller rhythmischen Erscheinungsformen. Und weil diese so unterschiedlich sind, steht auch der Begriff Rhythmik in verschiedenen Bedeutungszusammenhängen.“ (Bühler & Thaler, 2001, S. 35)

## 4.2 Rhythmus als Gestaltungsgrundlage

Rhythmus wird in der Malerei als Gestaltungsgrundlage gesehen und gehört neben Symmetrie, Asymmetrie, Reihung, Kontrast oder Dynamik zu den Ordnungsprinzipien. „Rhythmus: sich ähnelnde oder verschiedene Bildelemente wiederholen sich als Sequenz mindestens einmal oder sind in rhythmisch unterschiedlicher Weise angeordnet.“ (Borkmann, et al., 2016, S. 219)

Auch im Umgang mit zeichnerischen Elementen wie Linien, Strichen, Strichbündeln, Schraffuren, Punkten und Flecken kommt Rhythmisierung in der Bildgebung als Formensprache zur Anwendung. Beim Zeichnen nach der Natur wird angestrebt, die Proportionen, Maße und formale Rhythmen der sichtbaren Welt zu erkennen und zu

verstehen. In der Natur finden wir zahlreiche Beispiele für Rhythmus in der Gestalt. Dazu zählen das Gehäuse einer Schnecke, der Aufbau eines Blattes, die Wellen an der Wasseroberfläche oder das Fell eines Tigers. Die Natur ist durchzogen von Ordnungsfaktoren, die in der Kunst als Mittel der Gestaltung wieder zum Einsatz kommen. (vgl. Borkmann, et al., 2016, S. 267, 272)

Im Studium sind die Ordnungsfaktoren im zweiten Semester als Lehrveranstaltung im Fach Gestaltungslehre als GU (Gestaltungsunterricht) angesiedelt. Die Beschreibung laut Prof. Gerhard Hickisch: „Rhythmus als Ordnungsfaktor bei der Gestaltung von Unbewegt Bildern auf planen Zeichenträgersystemen / Rhythmus als Ordnungsfaktor für die Erstellung einer inhaltlich logischen Beziehung zwischen Bildelementen / Rhythmus als Ordnungsfaktor für die gestalterische Zusammenfassung ausgewählter Bildelemente / Rhythmus als Gestaltungsfaktor, der die Proportion, die Form, die Hell-Dunkel-Werte und die Farbwerte von Bildelementen und ihre Anordnung auf einem Zeichenträger definiert / Rhythmus als Ordnungsfaktor, der bei Unbewegt Bildern die Illusion von Bewegung vermitteln hilft / Rhythmus als Ordnungsfaktor bei der charakteristischen Ausprägung von Zeichen, die das Wesen, das "Wesentliche" von gegenständlichen Formationen auf der Bildfläche vermitteln / Rhythmus als Ausdrucksmittel der Form und der Farbe.“ (Hickisch, 2014)

Von der expressionistischen Kunst der Moderne, dem Kubismus, über die Fassadengestaltung und Rhythmen der räumlichen Anordnungen in der Architektur, bis zu den Ornamenten als Gestaltungselement in der Antike gibt es zahlreiche Beispiele, bei denen der Rhythmus zur Geltung kommt. Um einen Eindruck zu gewinnen, sollen ausgewählte Beispiele der Gegenwartskunst dienen, die sich auch für eine Auseinandersetzung im Unterricht anbieten.

### 4.3 Wassily Kandinsky

Wassily Kandinsky war ein russischer Maler, Grafiker und Kunsttheoretiker (1866-1944) und gilt als einer der bedeutendsten Begründer der ungegenständlichen Malerei. Durch die Künstlervereinigung *Der Blaue Reiter* leistet er einen großen Beitrag, der eine übergeordnete Verbindung der Künste ermöglicht. Er soll hier gleich zu Beginn genannt werden. „Der in der Malerei nach Rhythmus, nach mathematischer und abstrakter

Konstruktion Suchende, beschreibt die Musik als Lehrmeisterin der Künste.“ (Hutter, 2006, S. 23)

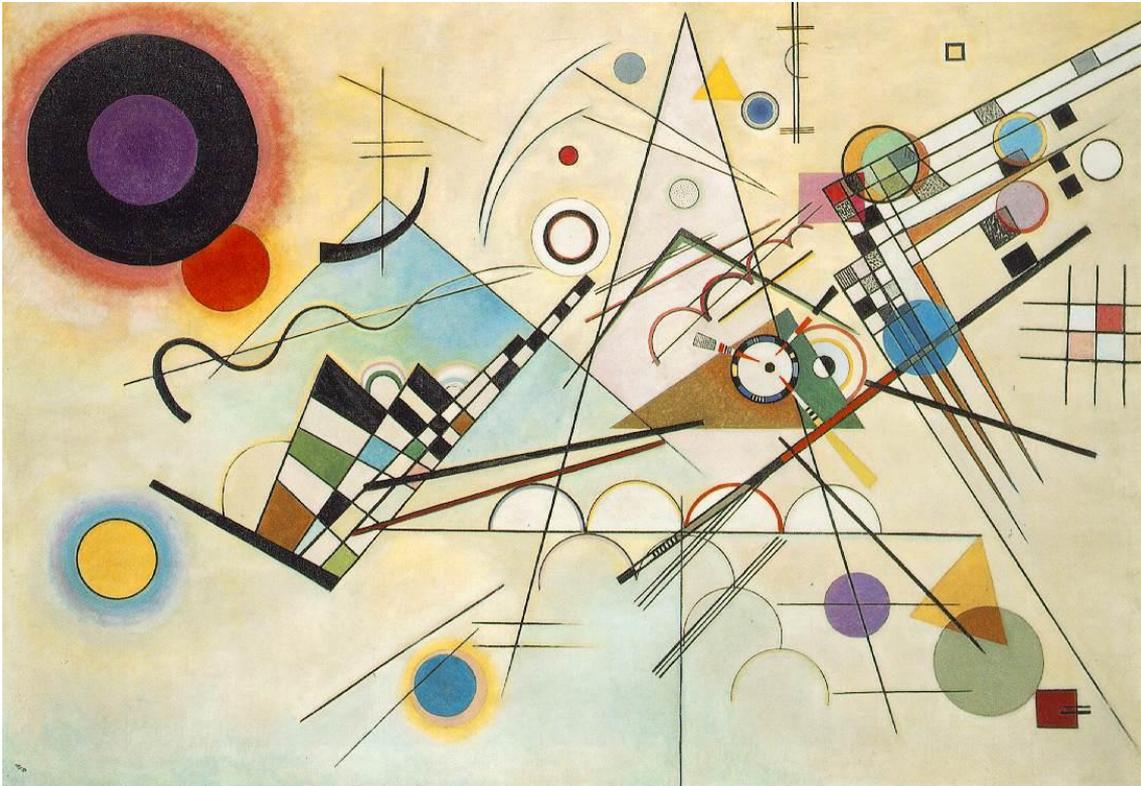


Abbildung 6

#### 4.4 Jackson Pollock

Jackson Pollock (1912-1956) ist ein amerikanischer Künstler, der als der berühmteste Vertreter der sogenannten New Yorker Schule bezeichnet wird. Seine Drip Paintings zählen zu den wichtigsten und berühmtesten Schöpfungen der 1940er Jahre. (ARTinWORDS GmbH, 2003)

„1945 zogen Pollock und seine Frau, die Malerin Lee Krasner, in ein kleines Haus in Springs, East Hampton, New York. Im Laufe der nächsten paar Jahre begann Pollock, einsam in der Scheune auf dem Grundstück arbeitend, seine kennzeichnende Tropftechnik zu entwickeln. Mit einfachen Stöcken oder Rührstäben und Emaillehausfarbe – die er manchmal direkt aus der Dose goss – warf Pollock kalligraphische Farblinien direkt auf die rohe Leinwand, die auf dem Boden ausgebreitet vor ihm lag. Dort entstand eines seiner größten dieser klassischen Tropfgemälde, *Herbststrhythmus* (1950).“ (The Met Museum, 2022)

Peggy Guggenheimer war die bedeutendste Förderin des Künstlers. Die berühmte Sammlerin erinnert sich, dass der noch unbekannte Pollock tagelang völlig uninspiriert, und in tiefe Depressionen versunken, vor einer Leinwand saß.

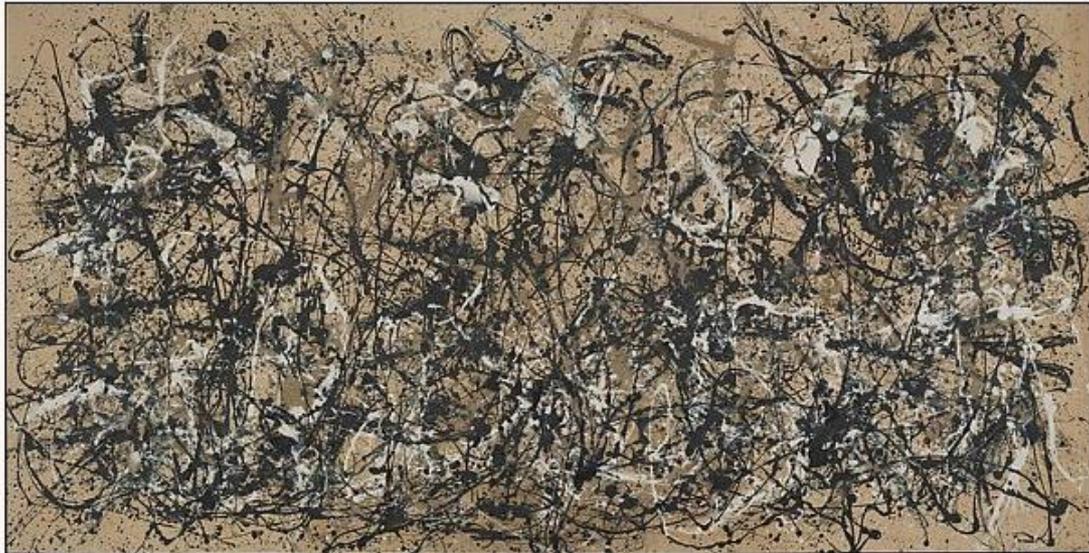


Abbildung 7

„Eines Tages, nach wochenlangem Zögern, begann er plötzlich, Farbe auf die Leinwand zu spritzen. Drei Stunden später war das Bild fertig [...] In einem rhythmischen Tanz reihten sich blaue, gelbe und weiße abstrakte Figuren aneinander.“ (ARTinWORDS GmbH, 2003)

#### 4.5 Heather Hansen

Zu den Werken von Heather Hansen entwickelte ich während meines Studiums einen persönlichen Bezug, da ich ihre Technik selbst mit einer Kleingruppe Studierender erprobt habe. „Tanz füllt den Raum mit Bewegungen, mit unsichtbaren Formen. Eine Abfolge von Kreisen, die ineinander übergehen, sich wiederholenden Schleifen. Heather Hansen ist Tänzerin und Künstlerin zugleich und macht diese Formen sichtbar. Was man in der Fotografie schon oft per Langzeitbelichtung visualisiert hat, bringt Heather direkt mit Kohle auf Papier. Es ist schön zu sehen, welche harmonischen Formen dabei entstehen. Sie selbst nennt sie Emptied Gestures – sie leert ihre Bewegung auf das Blatt aus. Angefangen hat sie mit dieser Idee im Sand, als sie dort ihre ersten Tanzspuren, Formen und Kreise hinterlassen hatte.“ (Starkloff, kein Datum)



*Abbildung 8*



Abbildung 9

#### 4.6 Oswald Tschirtner

Ein bekannter österreichischer Künstler ist Oswald Tschirtner (1920-2007). Er wurde in Wien in eine katholische Familie geboren. Er liebte biblische Themen und wäre gerne Priester geworden.

„Das war ihm nicht möglich, da er nach seiner Matura zum Militär eingezogen wurde. Als er 1946 aus der französischen Kriegsgefangenschaft freigelassen wurde, begannen seine psychischen Probleme. Ab 1954 war er in Gugging hospitalisiert. Zu zeichnen begann er auf Initiative seines Psychiaters Leo Navratil. Er zählt zu den ersten Entdeckungen Leo Navratils. In einer Korrespondenz mit Jean Dubuffet wurden Leo Navratil die künstlerischen Fähigkeiten Oswald Tschirtners im Sinne der Art Brut bestätigt.

Ab 1981 lebte und arbeitete er im Haus der Künstler. Weltbekannt wurde er für seine Kopffüßler, die nur angedeutete Details aufweisen. Er gilt als Meister der minimalistischen Bildsprache. Art Brut als Dachmarke hat Oswald Tschirtner weltweiten Ruhm eingebracht. Er hat mit dem Erlös seiner Kunst so viel Geld verdient, dass er sich in hohem Alter eine individuelle Pflege leisten konnte. Dadurch war es ihm möglich, bis zu seinem Tod an seinem langjährigen Wohn- und Schaffensort in Gugging zu bleiben.

Viele seiner Zeichnungen geben durch die Wiederholungen der dargestellten Figuren stark rhythmische Impulse wider.“

(Rieger, kein Datum)

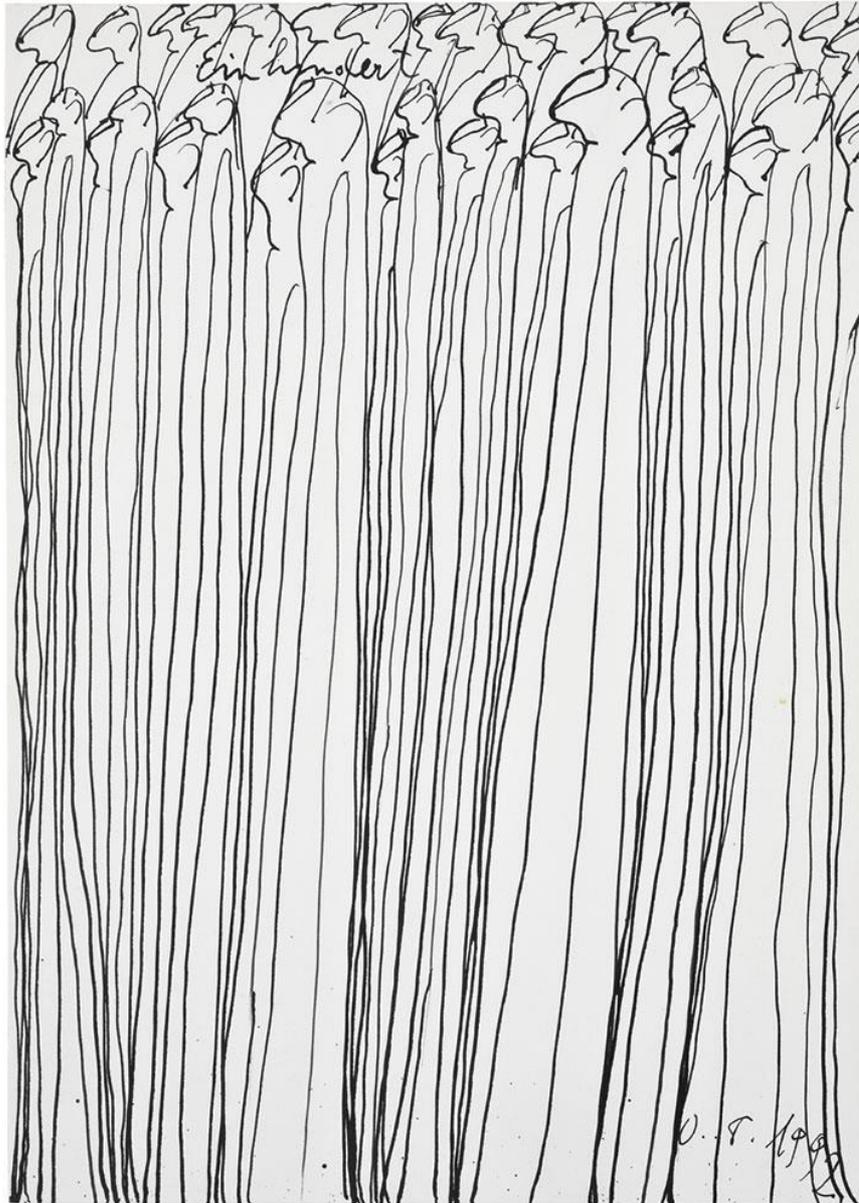


Abbildung 10

#### 4.7 Anton Bruckner Privatuniversität Linz

Welche Bedeutung Rhythmus in der Architektur hat, beschreibt Debbie Ruiz in einem Artikel für die Seite Wohnsauber.com besonders anschaulich: „Der Rhythmus ist ein regelmäßiges und wiederholtes Muster. Wenn du den Rhythmus denkst, ist die Musik wohl das erste, was in den Sinn kommt. Aber wie können wir den Rhythmus visuell im Design definieren? Als Design Prinzip, wir können den Rhythmus in der Architektur als

eine gemusterte Wiederholung von Elementen im Raum definieren. Wir platzieren Elemente und erleben die Intervalle zwischen ihnen. Wenn unsere Augen von einem Element zum nächsten wechseln und durch diesen Rhythmus im Raum können wir ein Gefühl der organisierten Bewegung als musikalischer Beat genießen.

Der Rhythmus in der Architektur zeichnet sich durch die Muster, Elemente oder Motive in unregelmäßigen oder regelmäßigen Abständen aus. Die Bewegung kann von unseren Augen sein, wenn wir den Elementen in einer Komposition oder unserem Körper folgen, während wir durch eine Folge von Räumen weitergehen. Der Rhythmus ist die Organisation der sich wiederholenden Formen, Elemente und Raum in der Architektur. Mit anderen Worten, Rhythmus wird durch wiederholte Formen hergestellt. In der Architektur bezieht sich die Wiederholung auf ein Muster, bei dem die gleiche Größe, Form oder Farbe während des gesamten Entwurfs wiederverwendet wird. (...) Rhythmus in der Architektur kann auch auf Fassaden eines Gebäudes verfolgt werden, das regelmäßig, fließend oder progressiv sein kann.“ (Ruiz, 2017)

Beispielhaft hierfür ist die Anton Bruckner Privatuniversität Linz zu nennen. Der Neubau der Bruckneruni Linz wurde vom *Architekturbüro 1* umgesetzt. Dietmar Moser, Matthias Seyfert und Susanne Seyfert erhielten dafür im Rahmen des EU-weit offenen Realisierungswettbewerbs den ersten Preis, sowie den Bauherrenpreis 2016.

Um ein Gebäude zu verstehen und beurteilen zu können, sehe ich es als Notwendigkeit es vor Ort zu besichtigen, zu durchschreiten und wahrzunehmen. Der Bericht des Preisgerichts über das Bauwerk beschreibt es in seiner Erscheinungsform als abstrakte Skulptur in der Parklandschaft. „ (Moser, 2015) Durch diesen Ansatz hebt es sich als besonderer Ort ab und verschmilzt gleichsam mit der Landschaft. Unterstrichen wird dies durch Innen- und Außenbereiche, die sich zum bestehenden Wald orientieren, eine hohen Aufenthaltsqualität bieten und Außenkonzerte ermöglichen. Der innere Aufbau ist geprägt durch einen Erschließungs- und Luftraum, der das Gebäude durchzieht. (...) Assoziationen zur Musik und zu Instrumenten werden durch die scheinbare Bewegung der Struktur und die Wahl von vertikalen Lamellen hervorgerufen. Das Projekt wird somit den sich scheinbar widersprechenden Punkten der Adressbildung bei gleichzeitiger städtebaulich- landschaftlicher Integration auf besondere Weise mit hoher subtiler Erscheinungskraft gerecht.“ (Moser, 2015)



*Abbildung 11*



*Abbildung 12*

## 5 Musik- und Bewegungspädagogik Rhythmik

Rhythmik ist die Lehre konkreter Methoden, um einer Gruppe mit den Mitteln der Musik, Bewegung und Sprache unterschiedliche Inhalte heranzutragen, indem möglichst viele Sinne angesprochen werden. Durch die Wahrnehmungsschulung und die Auseinandersetzung im sozialen Kontext entwickelt sich die Persönlichkeit. (Bankl, Mayr, & Witoszynski, Lebendiges Lernen, 2009)

---

*„Rhythmus ist ein irrationales Prinzip, das seine Quelle im elementarsten Lebensgefühl hat.“  
Emil Jaques-Dalcroze (1921)*

---

### 5.1 Definition

Die Frage nach einer eindeutigen Definition von Rhythmik lässt sich aufgrund vieler verschiedener Rhythmik-Theorien nicht eindeutig beantworten. Beim Vergleich verschiedener Definitionen wird deutlich, dass allen die Wechselwirkung von Rhythmus und Körperbewegung gemein ist. So findet man schon im Jahre 1926 bei Elfriede Feudel die „Einheit geistigen und körperlichen Tuns durch das Mittel der Musik“. Diese Einheit von Körper und Geist wird beispielsweise von Amélie Hoellering durch den Einbezug der Seele komplettiert, sodass die Rhythmik als „gesunde Ausbildung der jedem Menschen innewohnenden schöpferischen Kräfte“ verstanden wird. In den folgenden Jahren kommen noch die Aspekte der ganzheitlichen Erziehung, der rhythmischen Erziehung als ordnendes, strukturgebendes Element (nach Zuckriegel, 1972), der Körpererfahrung, des Körperbewusstseins, die sensible Bewegung (Sensomotorik) und der Förderung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit (nach Sommer, 1992) hinzu.

Die Rhythmik ist demnach eine besondere Art der Bewegungserziehung, in der innere Empfindungen, Gefühle und auch unbewusste Sinneswahrnehmungen rhythmisch-motorisch geäußert werden sollen. Sie soll so angelegt sein, dass es jedem Menschen, unabhängig von seinen Vorerfahrungen, Möglichkeiten, Anlagen und Schwächen, möglich ist, sich mithilfe der Rhythmik in Einklang mit seiner Umwelt zu bringen. Dabei spielt der Rhythmus eine zentrale Rolle. (vgl. Groenke, 2000)

Knapp formuliert: Rhythmik ist eine pädagogische Methode, die Verbindung von Musik, Bewegung und Sprache nutzt, um die Entwicklung der Persönlichkeit zu fördern. Im Zentrum dieser Arbeitsweise steht bewegtes Lernen durch sinnliche Erfahrung. Dies vertieft die individuelle Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit.

## 5.2 Vom Menschenbild

Der Holismus und die Positionierung des Menschen in der Welt, von dem das Konzept der Rhythmik ausgeht, sollen hier erläutert werden. Das holistische Weltbild ist eine Theorie, die sich mit den Phänomenen beschäftigt, wieso das „Ganze“ mehr ist als die Summe der einzelnen Bestandteile. Sie steht im Gegensatz zum „Atomismus“, der das schulmedizinische und naturwissenschaftliche Denken prägt. So wird darauf geachtet, den Menschen in seiner Gesamtheit (Seele, Körper, Gefühlswelt, Geist, Spiritualität und Sozialität) zu erfassen. (Schwager, 2022)

„Das im Rhythmik Unterricht zum Ausdruck kommende Menschenbild lässt sich wie folgt beschreiben: Jeder Mensch ist in seiner Ganzheit ein offenes, schöpferisches, gestaltendes Wesen, das auf Beziehung angewiesen ist. Er ist ein gestaltendes Ganzes. Ein gestaltendes Ganzes, dessen „Außen“ und „Innen“ sich wechselseitig beeinflussen und bedingen und dessen Anlagen ein Leben lang entwickelbar und entwicklungsfähig sind.“ (Bühler & Thaler, 2001, S. 20) Bühler und Thaler orientieren sich u.a. am humanistischen sowie am systemisch-konstruktivistischen Denkmodell (vgl. Bühler 1994). Beim humanistischen Denkmodell sind der Glaube an die generelle Entwicklungsfähigkeit des Menschen und die Betrachtungsweise des Menschen als aktives Wesen, das seine Existenz anhand sinnvoller Handlungen erleben und mitbestimmen kann, wesentlich. Der Mensch entwickelt sich aus sich selbst heraus und lernt selektiv, d.h. jeder Mensch bestimmt selber, was er von seiner Umwelt aufnimmt. Bei der Entwicklung und Entfaltung des Menschen soll die Person als Ganzheit angesprochen werden. Die Kreativität des Menschen, die Betonung des Hier und Jetzt sowie die Betonung zwischenmenschlicher Beziehung, die von der Gleichwertigkeit der Menschen untereinander ausgehen, sind weitere wichtige Aspekte.

Beim systemisch-konstruktivistischen Denkmodell werden der Körper, die Psyche und die Umwelt als System verstanden und explizit miteinbezogen. Pädagogische

Einflussnahme geschieht in der Synchronisierung (Gleichzeitigkeit und Verschränkung) von biologischen, psychischen und sozialen Systemen. (vgl. Büeler 1994, S. 23)

### 5.3 Geschichte der Rhythmik

---

*„Wenn geschichtliche Vorgänge uns heute nicht mehr bewegen und nicht erkennen lassen, dass sie in die Zukunft weisen, so ist Vieles was wir tun vertane Zeit.“*  
*Karl Lorenz*

---

Den Grundstein für rhythmisch-musikalische Erziehung legte Emile Jaques-Dalcroze um die Jahrhundertwende. Jaques-Dalcroze, 1865 in Wien geboren, 1950 in Genf gestorben, studierte in Genf, Paris und Wien Musik und war schon als Komponist anerkannt, als er ans Genfer Konservatorium berufen wurde, um dort als Professor für Harmonielehre und Theorie zu wirken. Während der Gehörbildung, die Jaques-Dalcroze gab, machte er die Entdeckung, wie wertvoll es für seine Schüler\*innen ist, wenn sie durch Bewegung direkt in ein körperliches Verhältnis zur Musik kommen.

Er entwickelte seine Methode systematisch weiter und gründete 1905 das Institut Jaques-Dalcroze in Genf. Es wurden in Folge Aufführungen seiner Arbeit aus dem Unterricht gezeigt, die in Deutschland auf besonderes Interesse stießen.

1911 gründeten die Brüder Dohrn in der Gartenstadt Hellerau bei Dresden eine Bildungsanstalt, in der sich Pädagogen, Musiker, Tänzer, Künstler und Mediziner einfanden, um bei E. Jaques-Dalcroze Anregungen für die Arbeit in ihren Bereichen gewinnen zu können. Gleichzeitig wurden „Lehranstalten“ in Berlin und Dresden eröffnet. Im Herbst 1912 erfolgte die Gründung weiterer Lehranstalten in Petersburg, Moskau, Wien, Prag, Frankfurt am Main, im Herbst 1913 in Breslau, Nürnberg, London, Warschau und Kiew. In dieser Zeit wurden Schüler\*innen in verschiedenen Lehranstalten unterrichtet, an Konservatorien, Musik- und Theaterschulen sowie an Gymnasien und anderen Schulen, in Pensionaten und Kindergärten. (vgl. Witoszynskyj, Schneider & Schindler, 2006. S 7 ff)

Lehrmethode und –ziel wurden folgendermaßen beschrieben: „Der Unterricht umfasst rhythmisch-körperliche und rhythmisch-geistige Übungen. (...) Der allgemeine Grundsatz der Übungen ist: mit Hilfe des musikalischen Rhythmus inneres Erleben

wecken und dieses Erleben in teils körperliche, teils geistige Tätigkeiten umzusetzen.“  
(Hellerau, 1916)



*Abbildung 13*



*Abbildung 14*

Zwei für unsere Zeit bedeutende Rhythmiker-Persönlichkeiten haben die Jaques-Dalcroze-Methode für die pädagogischen und sonderpädagogischen Bereiche

weiterentwickelt. Dazu zählen im Kreis seiner Schüler und Schülerinnen: Mimi Scheiblauer (1881-1966) und Elfriede Feudel (1891-1968).

Bei Ausbruch des Ersten Weltkrieges 1914 durfte Jaques-Dalcroze, der sich vorübergehend in Genf aufhielt, nicht mehr nach Deutschland zurück. Er hatte sich an einer Protestaktion deutscher Künstler gegen die Beschießung der Kathedrale von Reims beteiligt. So kam es zu einem jähen Ende der Schule Hellerau. Jaques-Dalcroze wirkte sodann bis zu seinem Lebensende in Genf.

Im Herbst 1919 wurde die Bildungsanstalt in Hellerau von ehemaligen Jaques-Dalcroze-Schülern als „Neue Schule Hellerau“ wiedereröffnet. An dieser Schule wirkten als Lehrer\*innen: Ernst Ferand-Freud für Rhythmische Gymnastik, Gehörbildung, Harmonielehre und Chorgesang, Chirstine Baer-Frissell für rhythmische Gymnastik, Valeria Kratina für Körpertechnik und Tanz.

Obwohl der Tanz zunächst eher eine Nebenrolle spielte, bildete sich allmählich eine Tanzgruppe heraus, die von Valeria Kratina geschaffene Choreografien einstudierte. So kam es 1923 zur deutschen Erstaufführung von Bela Bartóks „Holzgeschnitztem Prinzen“ und Milhauds „Der Mensch und sein Begehrt“. Beide Stücke hatten großen Erfolg und brachten der Gruppe auch Einladungen ins Ausland.

1924 gastierte sie auch im Wiener Konzerthaus und bekam in der Folge das Angebot, die Schule von Hellerau nach Laxenburg bei Wien zu verlegen. Da es in Hellerau große wirtschaftliche Schwierigkeiten gab, nahm man das Angebot dankbar an.

1925 übersiedelte die „Neue Schule Hellerau“ ins Schloss Laxenburg in Niederösterreich und wurde ab nun als „Schule Hellerau-Laxenburg“ geführt.

Die Schule Hellerau-Laxenburg bot eine Berufsausbildung für: Gymnastik als Lehrberuf, Rhythmische Erziehung als Lehrberuf und Tanz als künstlerische Ausbildung oder Lehrberuf mit Abschlussdiplom. Weiter gab es Ergänzungsausbildungen für soziale und pädagogische Berufe, sowie Sommerkurse ohne Lehrberechtigung zur Einführung und Fortbildung für Laien, Künstler\*innen, Erzieher\*innen usw. und für Kinder.

(vgl. Witoszynskyj, Schneider & Schindler, 2006. S 7 ff)

## 5.4 Entwicklung als Fachgebiet

Rhythmik existiert seit 1909 unter der Bezeichnung „Rhythmisch musikalische Erziehung“ als Unterrichtsfach; es gab damals schon Überlegungen und konkrete Schritte an der damaligen Akademie „Körper-Rhythmik“ einzuführen.

Rhythmik findet sich in verschiedenen Studienrichtungen als Vorbereitungskurse und Nebenfach in der Opern- und Schauspielausbildung. Ab Studienjahr 1914/15 scheint sie als Nebenfach an der Akademie in der „Rhythmischen Gymnastik“ von Gertrude Wiesenthal auf.

Von 1942 bis 1945 erscheint ein Rhythmik-Ausbildungsseminar in einer 3-jährigen Form, an der Akademie für Musik- und darstellende Kunst Wien.

Im Studienjahr 1959/60 wird das Rhythmikstudium ein Hauptfachstudium mit der Bezeichnung *Rhythmisch-musikalische Erziehung*, dem sogenannten „Lehrgang D“ an der Akademie und schließt mit einer Staatsprüfung, der Lehrbefähigungsprüfung für Rhythmik ab. 1970/71 wird die Akademie nach dem Kunsthochschulgesetz in eine Hochschule umgewandelt.

1972/72 wird das Studium auf 4 Jahre erweitert, die Studienrichtung erhält den Namen *Rhythmisch-musikalische Elementarerziehung*.

1989/90 schließlich wird es zum 4-jährigen Diplomstudium *Musik- und Bewegungserziehung* an der damaligen Hochschule in Wien und stellte eine vollgültige Berufsqualifikation mit der 1. Diplomprüfung („Lehrbefähigungsprüfung“) dar.

1998 schließlich erfährt die Hochschule eine Umwandlung in *Universität für Musik- und darstellende Kunst Wien* (mdw).

Mit der Studienplanreform von 2003/04 wurde „Musik- und Bewegungspädagogik – Rhythmik/Rhythmisch-musikalische Erziehung“ als vierjähriges Bakkalaureats- und einjähriges Magisterstudium eingerichtet. (Festschrift, 2009)

Durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses für den Europäischen Hochschulraum wurde das Magisterstudium im Zuge einer Studienplanreform 2009 dem international geltenden Standard angepasst und dauert ab nun 2 Jahre. Seit damals existiert das Bachelor- Masterstudium in der bis heute geltenden Form.

Das Studium heißt fortan *Musik- und Bewegungspädagogik/Rhythmik* und schließt mit dem akademischen Grad Bachelor of Arts (BA) sowie Master of Arts (MA) ab und kommt damit der Forderung der Hochschulmobilität- und Internationalisierung von Studium und Lehre auf allen Ebenen nach.

## 5.5 Zielsetzungen der Rhythmisch-musikalischen Erziehung

### 5.5.1 Sensibilisierung der Sinne

Bewegung ist für die Entwicklung des Menschen von zentraler Bedeutung, denn sie bildet die Grundlage für die Ausbildung der Motorik und sämtlicher Sinnesfunktionen. Das Wahrnehmen und Verarbeiten von Sinneseindrücken ist somit ein komplexer Vorgang, der in enger Beziehung zur körperlichen Erfahrung steht und bei welchem gleichzeitig auch unmittelbar die Affekte beteiligt sind.

Die Sinneswahrnehmung übernimmt eine Vermittlerrolle im Kontakt zu den Dingen und Menschen und ist demnach grundlegend für die Orientierung in der Welt. Bei der vorwiegend handelnden Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt und den damit verbundenen Lernprozessen spielt jedoch die Qualität der Sinneswahrnehmung eine entscheidende Rolle. Da die Fülle an Umweltreizen in unserer Industrie- und Konsumgesellschaft die Aufnahme- und Konzentrationsfähigkeit zunehmend erschwert, haben die Sensibilisierung der Sinne sowie die Differenzierung der Wahrnehmung einen besonderen Stellenwert. Vgl. dazu den Anthropologen A. Portmann, der Pädagog\*innen zu bewussten Gegenmaßnahmen auffordert und die Bedeutung und Förderung der „Sinnes- und Fantasiekräfte“ betont, um den Kindern „die spontane Wahrnehmung, Anschauungs- und Reaktionsfähigkeit zu erhalten.“ (Hoellinger, 1968) In der Rhythmik erfolgt die Erziehung zur differenzierten Wahrnehmung über das Hören, Sehen, Tasten und die Körpererfahrung. In der Verbindung von Wahrnehmen und Bewegen entwickeln sich Körpergefühl und Körperbewusstsein, Reaktions-, Konzentrations- und Merkfähigkeit sowie das Vorstellungsvermögen. (vgl. Witoszynskyj, Schneider & Schindler, 2006, S. 11, 12)

### 5.5.2 Entwicklung kreativer Fähigkeiten

Kreativität wird allgemein als eine schöpferische Fähigkeit verstanden, als Fähigkeit, produktiv zu denken und zu handeln. Kreativ zu sein bedeutet demnach, schöpferisch zu sein im Sinne des Hervorbringens und Gestaltens von etwas Neuem. Als Grundlage für

die Entfaltung kreativer Fähigkeiten ist besonders die Entwicklung der Erlebnisfähigkeit und der Vorstellungskraft (Fantasie) anzusehen.

In der rhythmisch-musikalischen Erziehung werden durch den Einsatz der Mittel Bewegung, Musik, Stimme, Sprache, Bild und Materialien Situationen geschaffen, die zum spontanen Agieren und Reagieren auffordern. Dabei können Fantasie und Spielfreude geweckt und gleichzeitig die körperliche und geistige Flexibilität entwickelt werden.

Beim jüngeren Kind ist der Umgang mit Bewegung, Musik und Materialien zunächst noch ein neugieriges Erkunden und spielerisches Experimentieren. Seine Bewegung ist auch noch weniger mit einer gestaltenden Absicht im Sinne von persönlichem Ausdruck verbunden. Im Laufe der Entwicklung nehmen jedoch die Bewegungsfantasie und das Ausdrucksbedürfnis zu. Das Kind gewinnt nach und nach mehr Sicherheit und Selbstvertrauen beim Improvisieren, kann seine Erlebnisfähigkeit, sein Vorstellungsvermögen und schließlich auch seine Gestaltungsfähigkeit steigern:

- in der körperlichen Bewegung,
- im Einsatz der Stimme,
- im Spiel auf Instrumenten,
- im Umgang mit Materialien,
- in der bildnerischen Darstellung.

Das schöpferische Hervorbringen wird dabei als eine eigenständige Leistung erlebt, welche Selbstbestätigung gibt und das emotionale Gleichgewicht einzustellen vermag. In der rhythmisch-musikalischen Erziehung entwickelt das Kind jedoch nicht nur seine eigenen kreativen Fähigkeiten, sondern wird darüber hinaus gegenüber allen anderen kreativen Ausdrucksformen empfänglich. Auf diese Weise können dem Kind in der Folge Zugänge zu den verschiedenen Kunstrichtungen wie Musik, Tanz, bildende und darstellende Kunst, eröffnet werden. (vgl. Witoszynskyj, Schneider & Schindler, 2006, S. 12, 13)

### 5.5.3 Soziales Lernen

Soziales Lernen erfasst alle Lernvorgänge, bei welchen zwischenmenschliche Beziehungen eine Bedeutung haben. Rhythmisch-musikalische Erziehung hat im sozialen Bereich das Ziel, den Menschen in seiner Kommunikation mit der Umwelt zu sensibilisieren und ihn somit in seiner Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Partner\*innen und der Gruppe zu fördern.

Zum Beispiel sollen Situationen, die Selbstständigkeit verlangen, ebenso bewältigt werden können wie Situationen der Anpassung. Besondere Aufgaben und Spiele können dazu beitragen, Schwierigkeiten im Sozialverhalten wie Unselbstständigkeit, Schüchternheit, Ungeduld oder ständiges im Mittelpunkt-Stehen-Wollen u. a., zu überwinden.

Rhythmisch-musikalische Erziehung findet in Gruppen statt. Damit besteht die Chance zum Lernen bzw. Einüben von Verhaltensweisen, welche im Zusammenleben mit anderen erforderlich sind: Kontaktfähigkeit, Einfühlungs- und Durchsetzungsvermögen, Geduld, Vertrauen, Hilfsbereitschaft, Fairness, Entscheidungsfähigkeit, Konflikte austragen können, Fähigkeit zur Kooperation u. a.. (vgl. Witoszynskyj, Schneider & Schindler, 2006, S. 14)

## 5.6 Mittel der Rhythmisch-musikalischen Erziehung

### 5.6.1 Bewegung

Erziehung, die körperliche Bewegung als Mittel einsetzt, um motorische, affektive und kognitive Lernprozesse auszulösen, geht davon aus, dass der Mensch ein ganzheitliches Wesen ist. Das heißt, dass die körperliche Verfassung mit der psychischen in enger Wechselbeziehung steht und darüber hinaus auch die geistige Leistungsfähigkeit beeinflusst. Die enge Verbindung der Affekte mit dem motorischen Bereich zeigt sich z.B. in der Beobachtung, dass Erwartung und Aggression Muskelspannung erzeugen, während Zufriedenheit zu Entspannung führt.

Wenn ein Kind seinem elementaren Bedürfnis nach Bewegung nicht ausreichend nachgehen kann, führt dies zu emotionalen Spannungen und es beeinträchtigt seine geistige Entwicklung. In einer Rhythmik-Einheit wird Raum geschaffen, sich spontan und frei zu bewegen, mit Gegenständen, Partnern, in der Gruppe. In der Bewegung werden mehrere Sinneskanäle gleichzeitig beansprucht: der Hör-, der Seh-, der Tast- und der Bewegungssinn (Raumlage, Richtung, Orientierung). Die Verarbeitung der Reize erfolgt somit intensiver und nachhaltiger.

Bewegung als Unterrichtsmittel kann somit

- Körpergefühl und Körperbewusstsein entwickeln
- Muskuläre und in der Folge auch psychische Spannungen lockern und lösen
- Die Reaktions- und Koordinationsfähigkeit entwickeln

- Den Gleichgewichtssinn schulen
- Den Körper als Instrument für individuellen Ausdruck wahrnehmen.

(vgl. Witoszynskyj, Schneider & Schindler, 2006, S. 17)

### 5.6.2 Musik

„Allein schon durch das Anhören von Musik werden in der Zuhölerin, im Zuhörer Bewegungsvorstellungen ausgelöst ... Kann sich der Mensch gleichzeitig bewegen, so bilden sich dadurch seine motorischen und sensorischen Fähigkeiten aus.“ (Scheiblaue, M.: *Lobpreisung der Musik*, Nr. 145, Zürich)

Musik und Bewegung stehen in unmittelbarer Beziehung zueinander. Werden Schülerinnen und Schüler in ihrer Bewegung durch Musik begleitet, fühlen sie sich unterstützt und in ihrem Bewegungsbedürfnis bestätigt. Musik wird als etwas Lustvolles erlebt. Es setzen auch kognitive Lernprozesse ein, verschiedene Tempi, Lautstärken und Klangqualitäten werden differenziert wahrgenommen, Wiederholungen und Veränderungen in der Musik erkannt.

Mit der zunehmenden Fähigkeit, das Wahrgenommene zu unterscheiden, steigert sich das Bedürfnis nach einem differenzierten Ausdruck der Bewegung. Diese Differenzierung macht sich auch in der künstlerischen Gestaltung bemerkbar.

Die spontane Bewegung zur Musik ruft eine besondere emotionale Beteiligung hervor, die sich in der Qualität und Intensität des Bewegungsausdrucks zeigt. In der Unmittelbarkeit und der inneren Bewegtheit entdeckt und entwickelt der Mensch seine kreativen Fähigkeiten.

Die Musik als Unterrichtsmittel kann somit

- Entspannen oder aktivieren
- Die Erlebnisfähigkeit vertiefen
- Vorstellungsinhalte und Assoziationen auslösen
- Bewegungsfantasie wecken
- Körperliche Bewegung auslösen
- Bewegung in Tempo und rhythmischer Gliederung beeinflussen
- Bewegungsverläufe formal gliedern und abschließen
- Die Bereitschaft zum Kontakt mit der Umwelt wecken
- Psychische Spannungen motorisch ableiten.

(vgl. Witoszynskyj, Schneider & Schindler, 2006, S. 17 ff)

### 5.6.3 Sprache und Stimme

Über die Funktion als Mittel der Verständigung und Kommunikation hinaus findet Sprache in der Rhythmisch-musikalischen Erziehung einen erweiterten und differenzierten Einsatz:

- Im darstellenden Spiel, in dem die Kinder möglichst selbstständig Situationen aus dem Alltag, Inhalte aus Märchen, Erzählungen und Fabeln oder frei erfundene Fantasiegeschichten szenisch verarbeiten. Die Lehrperson hält sich während des Entstehungsprozesses bewusst zurück, um den Schüler\*innen im Zusammenspiel mit anderen Grunderfahrungen in der Gruppenarbeit zu ermöglichen. Im freien Sprechen und im Rollenspiel werden Sicherheit, Selbstvertrauen und ein natürlicher Umgang mit mimischen, gestischen und sprachlichen Ausdrucksmitteln erworben.
- Bei Gedichten und Texten, auch Liedertexten, können einzelne Elemente in Bewegung dargestellt werden. Der Einsatz von Instrumenten kann Fantasie und Vorstellung stimulieren.
- Reime und Nonsensverse mit starker Betonung des Sprachrhythmus sind nicht nur als Übung für Atmung und Artikulation geeignet, sondern wecken auch das Empfinden für musikalischen Rhythmus und schulen die Merkfähigkeit. Von rhythmisch gesprochenen Versen geht ein starker Bewegungsreiz aus, welchem durch das Einsetzen von Gesten und Körperinstrumenten entsprochen werden kann.
- Das Spielen und Experimentieren mit Sprache und Stimme ist besonders bei jüngeren Kindern beliebt. Für derartige dynamische und klangliche Varianten eignen sich am besten Sprachelemente wie Wortsilben oder Vokale und Konsonanten. Wegen der starken emotionalen Beteiligung in Verbindung mit dem stimmlichen Ausdruck (z.B. Erstaunen, Ärger, Bewunderung) ist es für die Kinder sehr reizvoll, einen entsprechenden Bewegungsausdruck zu finden.
- Stimme und Sprache können auch improvisierend zur Bewegungsbegleitung eingesetzt werden, wodurch die Bewegung in Tempo, Rhythmus, Dynamik und Dauer unterstützt wird. Das noch weniger erfahrene Kind erlebt die musikalische Begleitung als Ermutigung. Mit Hilfe der stimmlichen und sprachlichen Improvisation kommt es in Bewegungsfluss und -kontinuität.
- Die Lehrperson setzt Singstimme auch improvisierend ein, um in bestimmten Situationen eine entsprechende Atmosphäre zu schaffen. Sie begleitet z.B. eine Aufgabe, die mit geschlossenen Augen ausgeführt werden soll, mit leisem Summen, was meist eine beruhigende Wirkung hat und die Konzentrationsfähigkeit steigert.

- Um spontane Bewegungsreaktionen und -vorstellungen auszulösen, wird die bildhafte Sprache bevorzugt, z.B. beim Darstellen von einzelnen Wörtern wie Baum, Stein, Wind, Wasser, Blitz. Ebenso können gegensätzliche Begriffe in spontane Bewegung umgesetzt werden z.B. weit – eng, rund – eckig.

Weitere Ziele im Einsatz mit der Sprache sind:

- Wortschatz erweitern,
- den sprachlichen Ausdruck und Sprachrhythmus zu sensibilisieren,
- die Koordination von Sprache und Bewegung zu bewirken,
- die sprachlichen und körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu differenzieren und
- Freude am Spielen und Experimentieren mit Sprache und Stimme zu entwickeln.

(vgl. Witoszynskij, Schneider & Schindler, 2006, S. 19, 20)

## 5.7 Elemente von Bewegung und Musik

Sind Kinder in Bewegung, machen sie bestimmte Erfahrungen. Sie erleben die Verschiedenheit von Tempo und Dauer, sie spüren Unterschiede im Krafteinsatz und erfassen den Raum in seiner Ausdehnung. Wird die Bewegung von Musik begleitet, werden diese Erfahrungen intensiviert und vertieft. Vergleichen wir die Bewegung mit der Musik, so lassen sich bestimmte Beziehungen entdecken: Die Bewegung wie auch die Musik vollziehen sich in unterschiedlichem Tempo und Rhythmus, ihre Dauer kann verschieden sein, beide enthalten dynamische und räumliche Elemente (Bewegungsraum bzw. Klang- und Tonraum), und beide können schließlich auch eine formale Gliederung haben.

Somit erweisen sich Zeit, Kraft, Raum und Form als strukturierende Elemente oder Begriffe sowohl in der Bewegung als auch in der Musik, die in Verbindung zueinander gesetzt werden können. „Das Wissen um die enge Beziehung zwischen Musik und Bewegung und ihrer Wirkung auf den Menschen in therapeutischer und erzieherischer Hinsicht ist leider nach und nach verloren gegangen“, obwohl es beispielsweise in der griechischen Antike großen Einfluss auf Erziehung und Bildung hatte. (Steinmann, 2009)

<b>Bewegung</b>		<b>Musik</b>
	Z E I T	
Bewegungsdauer		Dauer der Musik
beschleunigen – langsamer werden		accelerando – ritardando
schnell		allegro
langsam		lento
hüpfen/springen		punktierte Rhythmen
	K R A F T	
Spannung / Lösung		akzentuiert / unbetont
lauter – leiser		crescendo – decrescendo
laut		forte
leise		piano
schwer – leicht		Taktarten
	R A U M	
Bewegungsraum		Tonraum
oben – unten – Mitte		hoch – tief – Mittellage
aufwärts – abwärts		ansteigend – abfallend
vorwärts – rückwärts		Melodielinie
weit – eng		Intervalle / Klänge
	F O R M	
Bewegungsmotiv		musikalisches Motiv
Bewegungsabschnitt		Phrasierung
Bewegungsform / Tanzform		musikalische Formen: Lied, AB-ABA- ABC-Form, Rondo, u.a.
		lento

(vgl. Witoszynskij, Schneider & Schindler, 2006, S. 22)

Für die Werkbetrachtung lassen sich die oben genannten Elemente ebenso einsetzen. Auf Seite 75-76 im Kapitel 6.6 *verbindende Mittel* werden die Elemente Zeit, Kraft, Raum und Form mit dem Begriff *Bild* erweitert und Begrifflichkeiten zusammengetragen, die in der Beschreibung von Bildern verwendet werden können. *Bild* wird in diesem Kontext als Mittel des Unterrichtsfachs *Bildnerischer Erziehung* betrachtet.

## 6 Verbindende Aspekte von Rhythmik und Bildnerischer Erziehung

### 6.1 Erleben – Erkennen - Benennen

Die Mittel der Bewegung, Musik und Sprache sollen die im Studium erlernten Handlungsanleitungen und bereits kennengelernten Unterrichtsmethoden ergänzen. Der Grundgedanke liegt nun darin, Übungen und Elemente der Rhythmik oder auch eine vorrausschauend geplante Rhythmik-Einheit als Einstieg oder Vorbereitung in ein Thema, in neue Lerninhalte oder in die praktisch-künstlerische Arbeit mit den Schülerinnen und Schüler abzuhalten. Der Fokus wird hierbei auf die Rezeption von Kunst gelegt, auf das Erleben und Lernen über Kunstwerke.

Dadurch wird den teilnehmenden Personen eine Begegnung ermöglicht, von der die darauffolgende Auseinandersetzung in der Unterrichtsphase ausgeht. Erleben – Erkennen – Benennen lautet das Prinzip, wobei das Benennen als Bildungsziel steht. Das eigene Erleben soll Schüler\*innen für Lehrinhalte öffnen, sodass diese zu ihrer eigenen, persönlichen *Sache* gemacht werden, Interesse und intrinsische Motivation geweckt wird, um das erlangte Wissen nachhaltig produktiv zu machen.

„Erleben – Erkennen – Benennen“ wird im gestalterischen Verfahren Rhythmik als Bewusstwerdungsprozess beschrieben. Das Ende des Prozesses liegt im Aussprechen, Erklären bzw. darin, etwas zum Ausdruck bringen zu können. Dabei werden bildliches Denken und Körpersprache als ernstzunehmender Ausdruck von emotionalen und kreativen Aspekten der Persönlichkeit akzeptiert und gefördert. (Bühler & Thaler, 2001, S. 43)

Auf die Werkbetrachtung bezogen ist das Erleben die Konfrontation mit dem Original, das Beobachten „Was wird ausgelöst in mir? Welche Gedanken und Gefühle entstehen?“ das Erkennen: „Warum hat das Werk diese Wirkung? Ist es der Inhalt, die Farbgebung, der Kontrast, die Details oder der Gesamtausdruck?“ und schließlich das Benennen, das heißt, die Kompetenz zu erlangen, ein Bild zu erklären.

Diesen Ansatz verfolgte Lydia Goller, Absolventin des Magisterstudiums Rhythmik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien ebenfalls. Im Gespräch mit ihr wurden die relevanten Aspekte von Gestaltungsprozessen im Unterricht definiert. Wie kam es zu dem Gespräch?

## 6.2 Inspiration im Gegenüber

Mit Mag<sup>a</sup> Irmgard Bankl, sie ist Rhythmikerin sowie Bewegungs- und Tanzpädagogin, unterhielt ich mich über das Thema der vorliegenden Diplomarbeit. Ihre Meinung war mir wichtig, da sie an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien als Lehrbeauftragte beschäftigt ist und außerdem den Lehrgang, den ich selbst 2009 absolvierte, unterrichtet. Sie war also meine Mentorin. Zurzeit ist sie Senior Lecturer an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und an der Kunstuniversität Graz. Sie unterrichtet in Projekten wie „Bewegte Klasse“, „Rhythmusklassik“ und „Musik zum Anfassen“, sowie Lehrer\*innenfortbildungen an Pädagogischen Hochschulen. Außerdem leitet sie die Internationale RhythmikWocheWien, veranstaltet Seminare, Lehrgänge und Tanzworkshops, und ist im Vorsitz des österreichischen Berufsverbands für Rhythmik (ÖBR). (Bankl, mdw.ac.at, 2022)

Irmgard Bankl verfügt über enorm viel Unterrichtserfahrung in dem Fach Rhythmik. In ihrem Unterricht setzt sie die Ausdrucksformen des Malens und Zeichnens gerne ein und vertritt den Standpunkt, dass Gestaltung im Allgemeinen, egal ob diese in Bewegung, Tanz, Musik, Sprache oder Malerei ihren Ausdruck findet, eine gemeinsame innere Kraft zugrunde liegt. Während unserer Unterhaltung entstand die Idee, das Gespräch festzuhalten.

Ein Interview zu führen, erschien mir deshalb als sinnvoll, da eine Vielschichtigkeit an Gedanken und Inhalten entsteht, die sich in der Form des (herkömmlichen) Schreibens so nicht zeigt. Auf die Anfrage, mit ihr ein Interview zu führen, verwies sie mich allerdings auf Lydia Goller, die ihr als besonders engagierte Studentin in Erinnerung geblieben war. Ich erfuhr von einem Workshop im Bereich Kunstvermittlung, den Lydia Goller im Dommuseum Wien anbot und der den Kern der vorliegenden Arbeit, nämlich Elemente der Rhythmik für Werkbetrachtung einzusetzen, ziemlich genau trifft. Lydia Goller stellte mir die folgende Projektbeschreibung zur Verfügung:

## 6.3 transforming art

**Augen zu, Ohren auf, Sinne an! – in dem (inter)aktiven Workshopformat geht es darum, Museum einmal anders zu erleben. Wie sieht ein Bild mit geschlossenen Augen aus, welche Klänge stecken in ihm, was erzählen wir uns darüber?**

*transforming art* ist ein interaktives Vermittlungskonzept für Erwachsene, das einen multisensorischen Zugang zu den ausgestellten Werken in Kunstmuseen ermöglichen möchte. Bei einem regulären Museumsbesuch findet die Auseinandersetzung hauptsächlich über den Sehsinn statt. Das Anliegen des *kollektivZ* ist es, weitere Sinneskanäle und Ausdrucksformen in die Beschäftigung mit Kunst einzubeziehen und die Teilnehmenden dabei als (mit)gestaltende Akteur\*innen anzusprechen. In der aktiven Betrachtung soll sowohl die eigene Wahrnehmung sensibilisiert als auch kreative Ausdrucksmöglichkeiten entdeckt und freigesetzt werden. Dabei wird ein erweiterter und vertiefter Zugang zu den Kunstwerken grundgelegt und gefördert.

Über die Mittel Musik, Bewegung und Sprache eröffnen sich neue Erfahrungsräume. Impulse, die aus einem Kunstwerk hervorgehen, werden auf vielfältigste Weise zu kreativen Prozessen weitergesponnen. Das Auge sieht etwas in einem Bild – eine Form, eine Spannung erzeugender Kontrast, räumliche Zusammenhänge, zeitliche Verläufe. Diese optischen Eindrücke können zum Beispiel mit der Stimme und Sprache, mit Instrumenten oder anderen Möglichkeiten der Klangerzeugung in akustische Ereignisse verwandelt werden. Plötzlich wird ein Bild im wahrsten Sinne hörbar, es erklingt.

Was wir hören, sehen oder spüren kann wiederum Inspiration sein für eine kreative Darstellung in Bewegung, wodurch Eindrücke eines Kunstwerks plastisch im Raum wahrnehmbar werden. Es entstehen Transformationen zwischen bildender Kunst und Musik, zwischen Musik und Bewegung, zwischen Bewegung und bildender Kunst. In diesem Wechselspiel werden neue Facetten von Kommunikation und Interaktion innerhalb der Gruppe auch abseits des gewöhnlichen Sprachgebrauchs erforscht.

Kunst wird erlebt, Museum wird zum Erlebnis!

Es braucht weder musikalische noch bewegungstechnische Vorkenntnisse! Das Bewegungsrepertoire ergibt sich aus Alltagsbewegungen oder Gesten, und auch klanglich wird nicht an Kenntnisse, sondern an Kreativität angeknüpft. Das Vermittlungskonzept richtet sich an Erwachsene jeder Altersklasse.

Der Workshop wurde 2021 mehrmals im *Dom Museum Wien* zur *Sammlung Otto Mauer* durchgeführt. Ausgangspunkt waren Grafiken und Zeichnungen der Sammlung, die in dem Ausstellungsbereich als Brücke zwischen historischen sakralen Werken und Kunst der Gegenwart fungieren. Otto Mauer, Domprediger und legendärer Förderer ganz junger Kunst im Wien der Nachkriegszeit, verfolgte einen interdisziplinären Ansatz in seiner

Galerie nächst St. Stephan, wo Bildende Kunst, Architektur und experimentelle Tendenzen der Musik ineinandergriffen. Dieser Ansatz spiegelt sich auch in der Ausstellung wider.

Nach Möglichkeit kann der Workshop auch an anderen Kunstinstitutionen angeboten werden.

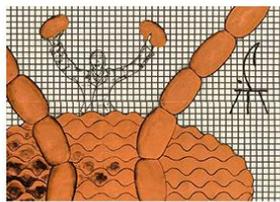
Das *kollektivZ* ist eine Gruppe von Rhythmiker\*innen, die seit Herbst 2019 gemeinsam künstlerische und pädagogische Projekte entwickeln. Den Grundstein für ihr gemeinsames Arbeiten legten sie während ihres Studiums Rhythmik/ Musik- und Bewegungspädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Ihre Arbeitsweise basiert auf Improvisation, Interaktion und Wahrnehmungssensibilisierung. An der Konzeption und Durchführung von *transforming art* sind Anita Obwegs, Bettina Theil, Lydia Goller und Theresa Seits beteiligt.

**Anita Obwegs** veröffentlichte kürzlich ihr erstes Soloalbum „Forza“ mit Stimme und Akkordeon. Im Studium vertiefte sie sich in den Schwerpunkt Gehörbildung und Musikkunde.

**Theresa Seits** wählte im Studium vertiefend die Schwerpunkte musikalische Improvisation und Ensembleleitung. Aktuell leitet sie einen Chor, unterrichtet an einer Schule und gibt Klavierunterricht. Als Musikerin war sie mehrere Jahre in der Band Café Olga Sánchez aktiv und startete im Frühjahr 2021 ihr Soloprojekt unter dem Namen TARA LUÍ.

**Bettina Theil** studiert aktuell Rhythmik im Master und bietet ergänzend dazu Einzelstunden im Kontext der Heil- und Inklusionspädagogik an. Im Bachelor spezialisierte sie sich auf ebendiesen Bereich und die musikalische Improvisation.

## Ein Auszug der Bildwerke Im Dommuseum, Sammlung Otto Mauer:

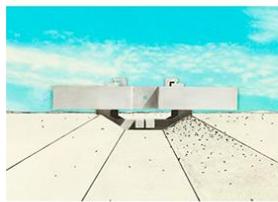


**Vereinsobjekt**

Bruno Gironcoli (\* 1936 Villach, + 2010 Wien)

Bleistift, Tusche, Kupferbronze auf kariertem Papier

1967



**Architektur**

Hans Hollein (\*1934 Wien, + 2014 Wien)

Collage mit Bleistift und Filzstift überzeichnet

1963



**Alter Mann**

Gustav Klimt (\*1862 Baumgarten bei Wien, + 1918 in Wien)

Schwarze Kreide auf Zeichenkarton

Undatiert



**Sphinx**

Alfred Kubin (1877 Leitmeritz [Litomerice], Böhmen; + 1959 Zwickledt, Oberösterreich)

Tuschfeder auf Papier

1902/03



**Christmas angel**

Maria Lassnig (\* 1919 Kappel am Krappfeld, Kärnten; + 2014 Wien)

Tuschpinsel auf ?

1970



**Büste**

Josef Mikl (\*1929 Wien, + 2008 Wien)

Öl auf Karton

1958



**Gesicht**

Oswald Oberhuber (\* 1931 Meran, Südtirol, + 2020 Wien)

Mixed media

1966



**Tuben**

Oswald Oberhuber (\* 1931 Meran, Südtirol, + 2020 Wien)

Gouache, Hemdstoff auf Karton

1972

Abbildung 15

### 6.4 Lydia Goller im Interview

**Lydia Goller** absolvierte das Studium Rhythmik, Musik- und Bewegungspädagogik an der Universität für darstellende Kunst Wien mit dem individuellen Schwerpunkt Kunst- und Kulturvermittlung. Berufserfahrung sammelte sie im Haus der Völker Schwaz und im Weltmuseum Wien, wo sie unter anderem einen multisensorischen Workshop für Kinder zu ethnologischen Musikinstrumenten entwickelte. Seit 2019 ist sie am Technischen Museum Wien als Kulturvermittlerin und zeitweilig als Assistentin im Forschungsprojekt nextgen\*LAB tätig. Neben der Durchführung von Workshops und Führungen für verschiedene Zielgruppen, ist sie auch an der Organisation von begleitendem Infomaterial und Veranstaltungen beteiligt. Eigene künstlerisch-pädagogische Projekte wie transforming art entwickelt sie gemeinsam mit dem kollektivZ.

## 6.5 Das Gespräch als Rahmen

In dem persönlichen Gespräch mit Lydia Goller (Transkription siehe Anhang) kristallisieren sich die verbindenden Aspekte von Bildnerischen Erziehung und Rhythmik klar heraus. Getragen wird diese Verbindung vom tiefen Interesse an künstlerischen Prozessen und vom intensiven Nachdenken darüber, was während dieser Prozesse geschieht.

Das Gespräch soll nun als Rahmen für die Teilbereiche, die als verbindende Aspekte der Rhythmik und Bildnerischen Erziehung definiert wurden, fungieren. Auch in Hinsicht auf den Bildungsauftrag laut Lehrplan kam es zu der unten genannten Auswahl. Sobald ein relevantes Thema angesprochen wird, wird sozusagen das Gespräch unterbrochen. Es folgt der Bezug zum Studium der Bildnerischen Erziehung und ein inhaltlicher Teil zum Thema.

Die verbindenden Aspekte sind

- *Wahrnehmung – das sinnliche Erfahren,*
- *Soziale Interaktion und Kommunikation*
- *Kreativität – Exploration*

In dem Interview tauchen wir in einen Handlungsablauf ein, wodurch dann die theoretischen Aspekte besser verstanden werden sollen. Vorangestellt wird immer die Frage aus dem erstellten Fragenkatalog des Interviews, dann folgt die Zusammenfassung des Dialogs.

*Frage: Was hat Sie dazu bewegt, an der Universität für Darstellenden Kunst Wien Rhythmik zu studieren?*

Das Interview fand am 15.02.2022 vormittags statt und dauerte 48 Minuten. Gleich zu Beginn kam das didaktische Prinzip der Rhythmik zur Sprache, als Beweggrund für Lydia Goller, das Studium Rhythmik anzutreten. Sie nahm an Erwachsenenlehrproben von Studierenden teil, die zu Übungszwecken an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien abgehalten werden. Sie erzählt, es habe sie beeindruckt, eine Gruppe auf eine Art und Weise anzuleiten, in der die teilnehmenden Personen den Ablauf durch ihr

Handeln und ihre Beiträge mitgestalten. Der Reiz, selbst eine Gruppe auf diese Art zu leiten, entstand in ihr. Auch die Einfachheit der Mittel, der sich die Rhythmik bedient, gefiel ihr bei den ersten Erfahrungen als Teilnehmerin.

Lydia Goller: „(...) mit dem was gerade verfügbar ist, schon etwas gestalten“.

Eines der didaktischen Prinzipien ist also, die Gruppendynamik als tragendes Element im Verlauf der Unterrichtseinheit einzusetzen.

*Frage: Wie kam es dazu, dass Sie Ihren individuellen Schwerpunkt Kunst- und Kulturvermittlung gesetzt haben?*

Lydia Goller stellte im zweiten Studienjahr Überlegungen zu den möglichen Berufsfeldern als Rhythmikerin an. Das konkrete Berufsbild ist unter anderem der Lehrberuf an den Schulen für Elementarpädagogik und Sozialpädagogik, in denen Rhythmik als Fach unterrichtet wird - ein Bereich, in dem sich Lydia Goller nicht unbedingt gesehen hat. Sie stellte sich die Frage, in welchem Bereich sie die Methode der Rhythmik verwenden könne, um einen Inhalt zu vermitteln und mit Menschen zu arbeiten. Dazu kam, dass sie zu dieser Zeit als Zweitstudium Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien studierte. Durch den anthropologischen Kontext und den Blickwinkel auf das Museum als Bildungsort ist die Idee entstanden, die Methoden der Rhythmik in der Kunst- und Kulturvermittlung einzusetzen, also Museumsinhalte interaktiv und kreativ zu vermitteln.

Durch die Schwerpunktsetzung auf Kunst- und Kulturvermittlung kam Lydia Goller dann über eine Lehrveranstaltung zu dem Praktikum am Weltmuseum Wien. Sie entwickelte ein Konzept für Kinder zwischen vier und sechs Jahren. Vermittelt wurde eine Sammlung von ethnologischen und ethnografischen Musikinstrumenten. „ (...) und manchmal waren auch unbekannte Instrumente dabei, die wir dann gemeinsam erforscht haben.“

*Frage: In erster Linie möchte ich mit Ihnen gerne über die Erfahrungen, die Sie während der Tätigkeit als Kunstvermittlerin im Dommuseum gesammelt haben, sprechen. Vorab interessiert mich allerdings Ihr persönlicher Zugang zur Bildenden Kunst. Also zeichnen oder malen Sie selbst gerne?*

Nun haben Musikinstrumente einen direkten Bezug zur Rhythmik, da sie auch Einsatz im Unterricht der rhythmisch-musikalischen Erziehung finden. Wie wurde nun aber die

Brücke zur Bildende Kunst geschlagen? Der Frage, ob Lydia Goller selbst in dem Bereich tätig ist, bzw. ob sie selbst gern malt, zeichnet oder anders bildhaft gestaltet, folgten einige interessante Überlegungen. Ihre Kindheit wurde stark von Musik und Tanz geprägt, tatsächlich hatte sie wenig Berührungspunkte zum Zeichnen oder Malen, außer in der Schule. Erst im Studium habe sie bemerkt, dass durch das grundsätzliche Interesse am Künstlerischen, was durch das aktive Musizieren und Tanzen da war, auch das Interesse für bildende Kunst entstanden war. Ihren aktuellen Bezug zur Kunst erklärt sie so, dass sie unterschiedliche Kunstsparten als Inspirationsquelle sehe; dass ein künstlerischer Inhalt als Denkmateriale diene und in dem ihr vertrauten Bereich, eben der Musik und Bewegung, etwas anstoßen könne. Wie hat eine andere Person einen künstlerischen Prozess durchlaufen? Wie werden in einer anderen Kunstsparte gesellschaftliche Themen verhandelt?

„Also es ist so, wie Kollegen, Kolleginnen, wo es interessant ist, hinzuschauen und sich etwas mitzunehmen.“

In Bezug zu der Aussage sehe ich die verbindenden Elemente Zeit, Kraft, Form und Raum, die in der Untersuchung der Beziehung von Musik und Bewegung beschrieben sind (siehe S. 52). Spielen nicht die Spannungsfelder zwischen diesen Elementen in jeglicher Kunstform die tragende Rolle? Ein literarischer Text, eine Skulptur, eine Fotografie, eine Malerei, ein Klavierstück, ein zeitgenössischer Tanz – all dies findet in ihrer oder seiner Wirkung und Beschreibung Spannung, Dynamik, Kurz- oder Langatmigkeit, Größe, Rundung oder Kanten, in unterschiedlicher Gestalt.

*Frage: Die vorangesetzte Projektbeschreibung erläutert das Konzept, das Sie und Ihre Kolleginnen für Museen entwickelt haben, sehr gut. Es geht um, ich zitiere, „einen multisensorischen Zugang zu ausgewählten Werken in Kunstmuseen“ aber auch darum, „Ausdrucksformen in die Beschäftigung mit Kunst einzubeziehen“, ein Wechselspiel zwischen Ein- und Ausdruck mit allen Sinnen. Wie schaut die Umsetzung vor Ort aus? Können Sie den Ablauf beschreiben?*

Zu Beginn nimmt Lydia Goller das Team mit hinein. Gemeinsam mit den in der Projektbeschreibung genannten Personen forscht sie, welche Möglichkeiten es gibt, in einem Kunstmuseum Rhythmik mit einzubeziehen. Mit dem Team gemeinsam wird ein Konzept konkretisiert und dann auch im Museum umgesetzt.

Für Lydia Goller hat sich der Begriff *multisensorisch* im Verlauf der Umsetzung des Workshops und auch rückblickend erweitert. Einen multimedialen Zugang sieht sie als Zentrum der Auseinandersetzung. Multisensorisch im Sinne von, es werden unterschiedliche Sinneskanäle angesprochen, die Teilnehmenden schauen ein Bild an, hören Instrumente, erfahren den Raum durch ihre Bewegung. Im Fokus dabei stehe in weiterer Folge, den erlebten Sinneseindruck in unterschiedliche Medien zu transformieren und auch selbst von einem Medium ins andere zu wandeln.

Ihre Intention ist, der Gruppe Kunst auf diese Art und Weise erlebbar zu machen und Teilnehmende zu einem anderen Kontakt mit Werken einzuladen. Weg von dem Staunen und Bewundern eines Meisterwerks, der Technik und dem Können, hin zu – was macht es denn mit mir? Was möchte ich mit dem Eindruck machen?

#### 6.5.1 Wahrnehmung

Wahrnehmung ist die Grundlage für jede Reizverarbeitung und beeinflusst folglich unser Denken, Fühlen und Handeln. Reize können über die Wahrnehmungsbereiche Hören, Sehen, Tasten, Spüren und den Bewegungssinn (kinästhetische Wahrnehmung) auf uns einwirken, bewusst und unbewusst. Wahrnehmungsförderung, sprich die Differenzierung und Sensibilisierung der Wahrnehmung, soll Bewusstsein für unser sinnliches Erleben schaffen. (vgl. Bankl, Mayr & Witoszynski, Lebendiges Lernen, 2009)

Bühler & Thaler gehen davon aus, dass Wahrnehmung ein ganzheitlicher und subjektiver Prozess und ein aktives Geschehen ist. Ein sensorischer Reiz, der aufgenommen und verarbeitet wird, löse Bewegung aus. „Dabei kann ich die Wahrnehmung auf den eigenen Körper, das eigenen Innere oder auf die Umwelt richten. (...) Die verschiedenen Wahrnehmungsmodalitäten können auf vielfältige Weise untereinander verkettet und verbunden werden. Ebenso können wir einzelne Sinneswahrnehmungen hervorheben oder in den Hintergrund treten lassen.“ (Bühler & Thaler, 2001, S. 63)

Unmittelbar wird von uns ein wahrgenommener Reiz mit unserem Wissen und unserer Wahrheit verknüpft und setzt somit einen kognitiven Prozess in Gang. Der Denkprozess setzt wiederum den Drang zum Ausdruck in Gang. Der gestalterische Prozess lebt von der Wechselwirkung von Ein- und Ausdruck.

Im Curriculum des Diplomstudiums ist im ersten Semester im Fach Gestaltungslehre als GU (Gestaltungsunterricht) *Wahrnehmung* verankert. Im aktuellen Bachelor Curriculum im Modul BE B 2: Orientierung im Berufsfeld, als KE (Künstlerischer Einzelunterricht) *Wahrnehmung und Zeichnen*. Inhalt sind die Grundlagen der Wahrnehmungspsychologie.

Anhand von Beispielbildern aber auch praktischen Übungen werden die Gestaltungsgesetze, die von Prof. Dr. Wolfgang Metzger phänomenologisch aufbereitet wurden (Metzger, 1987), vermittelt.

„Die Steuerungspotentiale der menschlichen Wahrnehmung, die sich durch die Regelung formaler und inhaltlicher Kontextdimensionen bei der und durch die Gestaltung von visuellen Informationen ergeben, werden theoretisch und praktisch bearbeitet. Die Begriffe inhaltlicher und formaler Kontext werden zum Thema einer theoriebezogenen und praktischen studentischen Auseinandersetzung. Der Begriff der "Wahrnehmungsführung" wird vorgestellt und eigenpraktisch bearbeitet. Das Ziel der Auseinandersetzung ist, die Grundzüge des Wirkens der gestaltbildenden Organisationstendenzen der visuellen Wahrnehmung des Menschen intellektuell zu erfassen und praktisch in der Formorganisation zur Anwendung zu bringen.“ (Hickisch, 2014)

Physiologisch gesehen erschließen wir unsere Welt zum Großteil über die visuelle Wahrnehmung, dabei nimmt der Mensch im Schnitt 78% an Informationen über das Auge, 13% mittels Ohr und 3% durch seinen Tastsinn, Geruchssinn und den Geschmackssinn auf. Auch für die Körper- und Raumwahrnehmung ist das Auge das wichtigste Sinnesorgan. Die psychologischen Wahrnehmungsprinzipien besagen, dass die menschliche Wahrnehmung nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten organisiert ist. Der Mensch richtet seine Aufmerksamkeit auf die für ihn interessanten Informationen.

Die Prinzipien der visuellen Wahrnehmung sind 1. die Figur-Grund-Beziehung, bei der das Gehirn versucht, Formen aus seinem flächigen und räumlichen Umfeld herauszulösen und zu verstehen 2. das Gesetz der guten Gestalt (Prägnanzgesetz), welches besagt, dass der Betrachter Gesehenes zu komplexen, bedeutungsvollen Formen zusammenfasst und 3. Das Gesetz der Gleichheit, wobei gleiche oder ähnliche Formen gedanklich einander zugeordnet werden. (Borkmann, et al., 2016, S. 204)

Die Kenntnisse über die visuellen Wahrnehmungsprinzipien spielen auch bei der Werkbetrachtung und Analyse eine erhebliche Rolle.

Im Bachelor Modul wird Zeichnen nicht nur als Grundlage des visuellen künstlerischen Ausdrucks, sondern ebenso als Grundlage des Sehens und Verstehens einer Umgebung und der eigenen selbstständigen Handlungsfähigkeit innerhalb dieser benannt. Mittels der Methode des Zeichnens soll der Wahrnehmungskanal des Sehens bewusst gemacht und bewusst eingesetzt werden. Das Ziel ist folgend formuliert: „Erlernen und Verwenden der

Zeichnung als Teil eines komplexen und vielfältigen künstlerischen Arbeitens. Sensibilisierung für Fragestellungen zur Wahrnehmung und Umsetzung in das Medium Zeichnung; Kennenlernen und Praktizieren verschiedener Methoden der Zeichnung.“ (Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe, 2019)

Im zweiten Studienabschnitt des Diplomstudiums im Fach *Kunst und Kulturwissenschaften* kam es erneut zur Auseinandersetzung mit dem Begriff der Wahrnehmung während der Vorlesung *Philosophie der Kunst / Einführung Ästhetik*, schon bei der Bedeutungsfrage, was ist Ästhetik? Griech. *aisthetiké* = *Wahrnehmung überhaupt, Wissenschaft vom sinnlich wahrnehmbaren*. „Ästhetik im engeren Sinne ist der Kunsttheorie verwandt und untersucht diverse Aspekte, u. a. Fragen nach der Schönheit der Kunst, dem Kunstverständnis, den Aufgaben von Kunst sowie den Möglichkeiten des künstlerischen Schöpfungsprozesses. Im weiteren Sinne untersucht Ästhetik die Wahrnehmung als einen subjektiven Erkenntnisprozess über die menschlichen Sinnesorgane.“ (Borkmann, et al., 2016, S. 199)

Dr. Martin Ross, Vortragender der VO, erweitert den Diskurs mit dem Begriff Urteil, im Sinne von über ein Werk bzw. die Kunst etwas zu sagen. Er stellte uns den Film „Bilder einer Ausstellung“ (1996) von Ulrich Seidl vor. Der Film wurde 2017 am österreichischen Filmfestival *Diagonale* gezeigt.

„Ulrich Seidl lässt Besucher/innen und Expert/innen über moderne Kunst sprechen, diskutieren und denken, bis sie bei ihren eigenen Träumen, Visionen, Ängsten, bei Sexualität und Tod ankommen.“ (Diagonale Forum österreichischer Film, 2017)

„Mit *Bilder einer Ausstellung* wollte ich den Stellenwert der Kunst im alltäglichen Leben untersuchen. Mich hat interessiert, was ein Kunstwerk, ein Bild in verschiedenen Menschen auslöst und wie es sie dazu bringen kann, über sich selbst zu reflektieren und über ihre Lebensumstände, ihre eigenen Gefühle und ihre Obsessionen zu sprechen.“ (Ulrich Seidl, 2017)

Es wird auf humorvolle Weise veranschaulicht, dass subjektive Rezeption, also die persönliche Meinung, die über Kunst entsteht, im Grunde keine kunstrelevante Bedeutung hat. „Objektive Rezeption orientiert sich am Werk und ist daher notwendiger Weise argumentierend. Argumentieren eröffnet das Gespräch über ästhetische Gegenstände.“ (Folie VO Philosophie der Kunst / Einführung Ästhetik, Dr. Martin Ross, Wintersemester 2020)

Somit ist Differenzierung der Wahrnehmung ein wichtiger Faktor, um einen sachbezogenen Diskurs über Werke in der Schule zu ermöglichen.

Dr. Martin Ross erläutert die Strukturmomente von Erfahrung in seiner Vorlesung, indem er die Frage in den Raum stellt, was eigentlich passiert, wenn wir eine Erfahrung machen. „Ich weiß das aus eigener Erfahrung,“ oder „Die Person wird schon noch ihre Erfahrungen machen,“ sind bekannte und gängige Redewendungen. Wir wissen sofort was damit gemeint ist. Die Erläuterung, was vor sich geht, während wir eine Erfahrung machen ist allerdings komplex. Ich fand die Überlegungen bedeutend und auch für den Inhalt der Diplomarbeit relevant, da als Lehrperson durch bewusst gesetzte Impulse im Unterricht Einfluss auf die Erlebnis- und Erfahrungswelt der Schüler\*innen genommen werden kann.

Zurück zum Interview:

*Was passiert vor Ort?*

Grundlegend ginge es darum, die Leute mit den Werken vertraut zu machen, indem dazu eingeladen wird, herumzugehen, den Raum wahrzunehmen, zu beobachten, was es alles zu betrachten gibt, was an den Wänden hängt - und schließlich einen Fokus zu setzen. Lydia Goller beschreibt den Raum. Es gebe gut Platz für 10 Personen, sodass sich alle frei und uneingeschränkt bewegen können. Obwohl der Raum nicht besonders groß sei, sei die Auswahl der ausgestellten Bilder umfangreich. Die Bilder seien alle an den Wänden gehängt gewesen, der Raum an sich war sonst leer. Die Teilnehmenden seien dann ziemlich schnell in eine Auswahl gekommen und hätten sich ein Bild ihrer Wahl genauer angesehen, was auch so geplant war, um in eine Auseinandersetzung zu kommen. Dem Prozess des Workshops liegt also eine Einzelwerkanalyse zu Grunde. Das Thema Werkbetrachtung, so wie es im Studium der Bildnerischen Erziehung verhandelt wird, wurde bereits im 3. Teil beschrieben. Will man ein Werk analysieren, ist es wichtig, zuerst damit in Resonanz zugehen. Je komplexer sich die sinnliche Wahrnehmung gestaltet, umso tiefer prägt sich das Erlebnis ein.

Lydia Goller und Team forderten die Teilnehmenden auf, zu zweit zusammenzugehen und ein ausgewähltes Bild mindestens 5 min lang zu betrachten, und zwar mit folgenden Impulsen: Welche Farben nimmst du wahr? Nimmst du Kontraste wahr? Wie sieht das Bild aus einem anderen Blickwinkel aus, Distanz oder Nähe? Was zieht dich besonders an, was zieht immer wieder deine Aufmerksamkeit auf sich?

Die beiden teilnehmenden Personen tauschten sich im Anschluss aus und folgten der Aufgabenstellung, zwei Verben zu finden, die zu dem Bild passen. Die Idee war, zu benennen, welche Aktivität für die/den Betrachter\*in in dem Werk liegt. Lydia Goller beschreibt hier schon die erste Transformation vom visuellen Sinneseindruck in das Medium Sprache. Weitergeführt wurde der Dialog in der Großgruppe, die Verben wurden genannt und in Bezug zu den Bildern diskutiert.

Die Verben wurden dann aufgeschrieben und auf dem Boden verteilt, die Teilnehmer\*innen bewegten sich durch den Raum und der Fokus verlagerte sich von den Bildern an der Wand auf die Wörter am Boden. Es wurden Wörter laut vorgelesen und willkürlich mit einer einfachen Bewegung reagiert. Lydia Goller erinnert sich, dass manchmal auch ein Wort öfters vorgelesen wurde und gerade da war interessant, mit welchen Variationen die Leute reagierten. Es war nun Bewegung im Raum mit der Aufforderung, sich auch umzusehen, was die anderen Personen machen, sich Ideen zu holen oder etwas zu entdecken, das man selbst auch gerne ausprobieren möchte.

Diese Sammlung an einfachen Bewegungsmustern war die Grundlage für eine Bewegungsgestaltung. Es haben sich Kleingruppen bei verschiedenen Verben gefunden. Ich frage nach, ob man nun diesen Prozess als die zweite Transformation ansehen kann, also von dem Wort in die Bewegung. Allerdings, wenn man es genau nimmt, hat schon davor eine weitere stattgefunden, nämlich von der Sprache in die Schrift – also vom Betrachten des Werks in den verbalen Austausch, dann Sprache in Zeichen auf Papier, die Schrift, und dann die Verwandlung von der Bedeutung des Wortes in eine Bewegung. Die Gruppen hatten eine gewisse Zeit, um einen Bewegungsablauf gemeinsam zu erarbeiten. Es gab eine Probe und dann wurden alle „Minichoreografien“ hintereinander gezeigt. Die anleitende Person hat teilweise die Bewegungen mit einfachen Musikinstrumenten, wie Trommel, Schellenband, Flöte und auch der Stimme vertont. Die Bewegung wird dadurch intensiver. Hiermit fand eine weitere Transformation statt, die Bewegung in einen Ton oder ein Geräusch.

Lydia Goller fällt an dieser Stelle auf, dass in der Nacherzählung des Ablaufs die Arbeitsweise der Rhythmik deutlich wird. Es ginge nicht nur darum, mit Musik und Bewegung zu arbeiten, sondern Ziel war, dass die soziale Interaktion eben auch eine tragende Rolle spielt. Man bekommt etwas von der Gruppe und gibt gleichzeitig etwas ab. Die Leute bewegen sich durch den Raum, lesen Begriffe vor, die sie sich ausgedacht haben, und entscheiden somit den weiteren Verlauf. „Also sozusagen die Dynamik, oder auch der Ablauf des Workshops, der kommt in diesem Moment von der Gruppe.“

An dieser Stelle des Gesprächs muss ich die Zwischenfrage stellen, ob es denn bald wieder einen Workshop dieser Art gibt, da mir die Erzählung richtig Lust macht, daran teilzunehmen.

### 6.5.2 Kommunikation und Interaktion

In der Institution Schule findet Kommunikation und Interaktion ständig statt. Die Kinder sind die meiste Zeit über in ihrer Klassengemeinschaft oder in Kleingruppen untereinander. „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ ist ein bekannter Satz von Paul Watzlawick. Auch ohne miteinander zu sprechen, stehen wir im ständigen Austausch. Umso wichtiger ist es, Fähigkeiten zu entwickeln, die im Umgang mit Menschen förderlich sind. Dazu zählen Kontaktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Anpassung oder auch Initiative, Kooperations- und Teamfähigkeit, Lösen von Konflikten, Toleranz, Fairness und Zusammenhalt. In der Klasse soll ein Handlungs- und Erfahrungsraum für Kommunikation, Interaktion und sozial-emotionales Lernen geboten werden. Gruppenarbeit, gemeinsames Erarbeiten von Präsentationen und auch die Methode der Rhythmik sind hierfür geeignet. Doch worauf kommt es an, wenn man von gelungener Kommunikation spricht?

Einen Bezug zum Studium gibt es im Teil der allgemeinen Pädagogik und zwar in *Kommunikation und Interaktion* I und II. Das erste Modul ist eine Vorlesung mit integrierten Übungen. Die Studierenden bekamen in Kleingruppen ein Thema, über das sie referierten. Es wurde inhaltlich auf konkrete Unterrichtssituationen eingegangen, Bezüge zur Praxis hergestellt und Probleme, die in der Lehrer-Schülerbeziehung auftreten können, wurden besprochen. Das zweite Modul wurde an der JKU Linz angeboten und fand in Distanzlehre via Zoom statt. Praktische Übungen, die für das Thema des Seminars meines Erachtens besonders wichtig gewesen wären, konnten nicht stattfinden. Die Lehrinhalte des Seminars waren psychologische Grundlagen der Kommunikation, persönliche und psychologische Hintergründe von Kommunikationsstörungen und Missverständnissen, Selbst- und Fremdwahrnehmung (Johari-Fenster), verschiedene Kommunikations- und Interaktionsmuster, Zusammenhang von Selbstwert und Kommunikation.

Der folgende Teilbereich wird hier inhaltlich zusammengefasst, da er mir für Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung wichtig erscheint.

### Selbst- und Fremdwahrnehmung - das Johari-Fenster und Feedback

Das Johari-Fenster ist ein Modell zum Abgleich der Eigen- und Fremdwahrnehmung. Es veranschaulicht bewusste und unbewusste Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale zwischen einem selbst und anderen oder einer Gruppe. Der Begriff setzt sich zusammen aus den Namen seiner „Erfinder“ JOseph Luft und HARRY Ingham. Die beiden Sozialpsychologen haben in den 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts das Johari Fenster entwickelt, um gruppensdynamische Prozesse sichtbar zu machen.

„Für ein stimmiges Selbstbild zählen zwei Perspektiven, die Innen- und die Außenperspektive. Die Innenperspektive beinhaltet alles, was der Mensch potenziell über sich selbst wissen kann. Die Außenperspektive meint alles, was die Mitmenschen über diese Person wissen können. Jeder Mensch hat Eigenschaften, die er kennt und Eigenschaften, die ihm selbst verborgen sind. Ebenso nehmen Außenstehende viele Eigenschaften an der Person wahr, andere hingegen bleiben ihnen unbekannt. Wo Selbstbild und Fremdbild sich decken, geht es um die öffentliche Person. Was ein Mensch über sich selbst weiß, was aber anderen unbekannt ist, wird mit Geheimnis bezeichnet. Die Eigenschaften, die weder der Person selbst, noch dem Umfeld bewusst sind, bilden den Bereich des Unbekannten. Und dann gibt es noch den blinden Fleck. Also alles, was andere Menschen wahrnehmen, man selbst aber nicht. Je mehr ein Mensch bereit ist, von sich selbst mitzuteilen, umso größer wird die öffentliche Person, umso effektiver ist auch die Kommunikation. Doch auch das Umfeld kann einen Beitrag leisten. Eine ehrliche Beschreibung des Fremdbildes durch einen Außenstehenden verkleinert den blinden Fleck des Betroffenen – vorausgesetzt, es geschieht konstruktiv. Die Technik dafür lautet 'Feedback'.“ (Pinktum - the Home of E-Learning, 2018)

Um in einer Unterrichtssituation einer anderen Person Feedback zu geben bzw. und Eigenschaften zu beschreiben, die ihr nicht bewusst sind, ist eine gewisse Vertrauensbasis Voraussetzung. Es kommt stark auf den gebotenen Rahmen an, in welcher Art und Weise man sich begegnet. Die Schüler\*innen-Schüler\*innen- bzw. Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung spielt hierbei eine wichtige Rolle.

In dem Buch „Selber denken macht klug“ wird Beziehung als eine Dimension von Lernprozessen beschrieben. Bei der Gestaltung dieser Lernprozesse sei das „Sich-Beziehen“ und „Beziehungen herstellen“ zentral. Die Begegnungen im Unterricht lassen sich bewusst gestalten und hängen stark mit der Atmosphäre und dem Wohlbefinden der am Lernprozess beteiligten Menschen zusammen. „Die interaktiven Komponenten dieser Begegnungen zwischen Menschen im Rhythmikunterricht sind für das Lernen in

doppelter Hinsicht wichtig. Die Art und Weise der Begegnungen und Beziehungen sind einerseits Mittel für die Gestaltung der Lernprozesse und andererseits können sie auch das Ziel von pädagogischen Interventionen sein.“ (Bühler & Thaler, 2001, S. 62) Weiters wird im Text beschrieben, dass widersprüchliche Kommunikationssignale zwischen den bewussten sprachlichen und den weniger bewussten nonverbalen Aussagen wie Körpersprache und Sprachmelodie Lernprozesse blockieren können. Die Qualität der Kommunikation sei entscheidend. „Von ihr hängt ab, ob und wie wir unsere Wahrnehmungen über die Vorgänge im Unterricht austauschen können, ob Lernprozesse in Gang kommen oder nicht, ob sie unterstützt oder behindert werden.“ (Bühler & Thaler, 2001, S. 62)

Zurück zum Interview:

*Frage: Waren die Teilnehmer\*innen dem Prozess und den Aufforderungen gegenüber aufgeschlossen? Wie war die Gruppe zusammengestellt?*

An dem Workshop im Dommuseum nahmen unterschiedliche Personen teil, es waren Leute dabei, die keinen Rhythmikbezug hatten und teilweise auch Rhythmiker\*innen, was Einfluss auf den Workshop nahm. Lydia Goller erklärt, dass diese Faktoren bewirken, wie die Gruppe das Angebot wahrnimmt und wer teilnimmt. Eine Gruppe, die sie als Person und die Rhythmik nicht kennt, gehe natürlich neutraler an die Sache heran. Mit dem Wissen, dass sozusagen Profis mit dabei sind, sei eine gewisse Vorsicht ausgelöst worden. Gedanken, wie: „Kann ich da jetzt mithalten? Mache ich das richtig?“ wurden ausgelöst. Lydia meint, es sei eine Ausnahmesituation gewesen, weil nicht grundsätzlich bei jedem Workshop eine Rhythmikerin, ein Rhythmiker dabei seien. Der Workshop sei auch so ausgelegt, dass keine Vorkenntnisse erforderlich sind, im Sinne von aus dem Stegreif eine Choreographie entwickeln.

Im Prozess waren die Aufgaben einfach und sollten Gedanken auslösen wie: „Welche Bewegung fällt mir zu dem Wort ein?“ ohne schon daran zu denken, was man damit macht, wie man die Bewegungen weiterentwickelt. Es geht um das Ausprobieren.

Lydia Goller bringt den Begriff der Exploration ein, in Kontakt kommen mit etwas, ohne einer Zielsetzung. Synonyme für Exploration sind Entdeckung, Erforschung oder Untersuchung. Dadurch war es auch für die Teilnehmer\*innen, die wenig Bezug zum Tanz oder zur Bewegung haben, möglich, sich auf die Aufgabe einzulassen.

Ich bringe in unserem Gespräch an dieser Stelle meinen Gedanken ein, dass es in der Schule im Unterricht der BE auch kein gewohnter Zugang sei, sich über die Bewegung etwas zu erarbeiten. Wie werden Schüler\*innen auf die Aufforderung, aufzustehen, um tänzerische Bewegungen auszuprobieren, reagieren? Ich kann mir vorstellen, dass ich auch auf Ablehnung stoßen könnte. Lydia Goller meint darauf, es sei wichtig die Gruppe dort abzuholen, wo sie steht. In der Schule habe man den Vorteil, seine Klasse zu kennen, dementsprechend kann man das Angebot entwickeln. Und in ihrem Konzept verfolge sie den Ansatz, zu Beginn Alltagsbewegungen einzubauen, Bewegungen, die wir alle kennen und machen. Es sei wichtig, bei den Übungen einen Spielraum zu lassen, sodass Personen, die vielleicht mehr Erfahrung haben, auch komplexere Bewegungen einbauen können, um etwas Spannendes für sich zu finden, das ihren Vorkenntnissen entspricht.

Die Reaktionen der Gruppe beschreibt Lydia Goller als ein Staunen, ein Überrascht-sein, darüber was passiert. „ (...) weil ja was entsteht während dem Workshop, und es ist dann so `Wow, das war ja vorher noch nicht da! Das war jetzt ganz einfach.` Und auch der Aspekt, selbst aktiv zu sein, also `ich hab jetzt gerade was gemacht, da ist was passiert und ich hab des erlebt!“ Lydia hatte nach dem Workshop den Eindruck, dass die Teilnehmer\*innen wach waren, präsent und im Moment.

Ich berichte an dieser Stelle über meine Erfahrungen während meiner Rhythmik-Ausbildung, dass ich mich genau an dieses Staunen auch noch sehr gut erinnern kann. Nämlich darüber, in welcher Qualität manche Gestaltungen in der Gruppe entstanden waren, ohne Konzeptentwicklung, Planung und Probe. Es waren genau solche Erlebnisse, aus denen heraus die Motivation entstand, Rhythmik in den Unterricht der Bildnerischen Erziehung miteinzubeziehen.

*Können Sie ein Erlebnis mit uns teilen, das Ihnen besonders gut in Erinnerung geblieben ist?*

Ein bestimmter Moment am Ende eines Workshops, wo die Choreografien präsentiert worden sind, blieb Lydia Goller besonders lebendig in Erinnerung. Eine Teilnehmerin hatte die Idee, die Bewegungsabläufe von zwei Kleingruppen zu kombinieren. Sie meinte: „He, warum kombinieren wir das nicht? Warum fangen wir nicht gemeinsam an, warum beginnen wir nicht beide Choreografien gleichzeitig und wir schauen, was passiert.“ Es sei total spannend gewesen, die Personen haben sich im Raum so aufgestellt,

dass die Choreografien sich räumlich überlappten. Sie haben eine Wiederholung eingebaut und es habe sich improvisiert eine ganz interessante Situation ergeben. Lydia hat die Bewegungen musikalisch begleitet, in der Beobachtung der Bewegungen und der räumlichen Bilder, die entstanden, entschied sie, welchen Klang sei dazu stellen konnte. Sie beschreibt den Moment auch deshalb als besonders, weil von einer teilnehmenden Person etwas eingebracht wurde, das eine Ergänzung zu dem von ihr und dem Team ausgedachten Konzept war. Ein Weiterarbeiten mit dem Material, das da ist.

*Frage: Wie würden Sie den Begriff Kreativität beschreiben?*

Erneut bringt Lydia Goller den Begriff der Exploration ein. Exploration sei die Phase in einem kreativen Prozess, in der frei von Vorgaben, ohne Einschränkung Material gesammelt wird, auf das man später zurückgreifen oder auf das aufgebaut werden kann. Das geht stark damit einher, eine Sache auf möglichst viele unterschiedliche Arten zu machen, möglichst viel mit hinein zu nehmen, um ein großes, differenziertes, abwechslungsreiches Bild zu bekommen. Lydia weist darauf hin, dass Kreativität als eigener Wissenschaftsbereich zu sehen sei. Was sie aus ihrem Studium und der eigenen Praxis mitbekommen habe ist, dass Menschen über die Exploration in einen aktiv forschenden Zustand kommen, unabhängig von ihren Fähigkeiten. Von Bedeutung sei hier auch das Lernen im sozialen Kontext, im Sinne von, das, was ich bei jemand anderem sehe, kann ich mir auch einfach mal anschauen und es weiterführen. Welche Idee stößt es in mir an? Diese Prozesse, über die sinnliche Wahrnehmung Erfahrungen zu sammeln, sich mit dem Material, das entsteht, etwas zu erarbeiten, bezeichnet Lydia als Kreativität.

### 6.5.3 Kreativität

In dem Buch *Lebendiges Lernen durch Musik, Bewegung und Sprache* (2009) wird Kreativität ganz allgemein als eine schöpferische Fähigkeit verstanden, als Fähigkeit, produktiv zu denken und zu handeln. „Kreativ sein bedeutet schöpferisch sein im Sinn des Hervorbringens und Gestalt-Annehmens von etwas Neuem, wofür die Phantasie Bedingung ist. Im schöpferischen Handeln produzieren wir neuartige Einfälle und originelle Lösungen und erleben uns dabei als eigenständige, unverwechselbare Person.“ (Bankl, Mayr, & Witoszynski, *Lebendiges Lernen*, 2009, S. 12)

Nennenswert erscheint der Persönlichkeits- und Intelligenzforscher J. P. Guilford, (1897-1987), ihm nach hängt Kreativität stark mit divergentem Denken zusammen. Dieses

äußert sich in einer Gedankenflüssigkeit, in einem Assoziationsreichtum, in Flexibilität und der Fähigkeit zur Umstellung und Umgestaltung, das heißt, bekannte Inhalte in neue Zusammenhänge zu bringen. Die Fähigkeit für ein Problem zahlreiche und originelle Lösungsansätze hervorzubringen, wird demnach als Kreativität bezeichnet.

In *Begabungen entwickeln und Kreativität fördern* schreibt Aljoscha C. Neubauer, im Kapitel *Begabungsentwicklung und Kreativität aus Sicht der Neurowissenschaft*, dass Kreativitätsforschung vielseitig sei. Bemerkenswert ist am neurowissenschaftlichen Zugang, dass genetische Einflüsse für das Merkmal Kreativität gering seien. Die Forschung habe sich daher auf Aspekte der Gehirnaktivierung konzentriert und versucht, „kreative Gehirnzustände“ zu identifizieren. „Dabei wird angenommen, dass Kreativität weniger ein stabiles Personenmerkmal ist, sondern vor allem mit bestimmten Gehirnzuständen einhergeht, in denen es Menschen mehr oder weniger unabhängig von ihrer grundlegenden Fähigkeit leichter bzw. schwerer fällt, kreative Ideen zu generieren.“ (Aljoscha C. Neubauer in Mehlhorn, Schöppe & Schulz, 2015. S 44)

In weiteren Absätzen belegt er wissenschaftlich, dass Kreativität als Förderbereich zu sehen sei. (Mehlhorn, Schöppe, & Schulz, 2015)

Im Studium der Bildnerischen Erziehung wird Kreativität neben der Gestaltungspraxis vor allem in den Projekten gefördert. Projektstudien werden im Curriculum als problemorientiert bezeichnet. Selbstständige gestalterisch-künstlerische Arbeiten und Projekte sollen einzeln oder im Team geplant, umgesetzt und präsentiert werden. Je freier die Aufgaben gestellt werden, desto mehr wird der eigenen Vorstellungskraft und Fantasie abverlangt und desto komplexer gestaltet sich der innere Prozess. Ein Repertoire an Gestaltungs- und technischen Verarbeitungsmöglichkeiten wird ebenfalls vorausgesetzt, um ein qualitatives Ergebnis zu erwarten. Die freien künstlerischen Projekte sind daher erst im zweiten Studienabschnitt vorgesehen.

Im schulischen Kontext sind Übungen und Methoden zur Förderung der Kreativität stets in Hinblick auf das Kind anzubieten und die Aufgabenstellungen konkret und zielführend zu wählen. Also die Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie stehen. Es ist im Auge zu behalten, auf welches „Repertoire“ die jeweilige Zielgruppe zurückzugreifen im Stande ist, um Überforderungen und darauf folgenden Frusterlebnissen entgegenzuwirken. Hindernisse und Schwierigkeiten sowie ein bestimmtes Maß an Enttäuschung, die es zu überwinden gilt, treten in der Konfrontation mit der Aufgabe sowieso auf und sind für die Entwicklung wertvoll. Ich halte es für wichtig, dass

Fördermethoden von Kreativität und freiem Denken im Schaffungsprozess eine konkrete Vorbereitung zugrunde gelegt werden.

Weiteres stelle ich hier die Vermutung an, dass in der Anwendung von Rhythmik die oben genannten „Gehirnzustände“ entsprechend provoziert werden können, um in flexible, bewegte Gedankenflüsse und somit in kreatives Schaffen zu kommen.

*In der Entwicklungspsychologie wird das Explorationsverhalten folgend beschrieben:*  
„Explorationsverhalten meint das Verhalten des Kindes, wenn es sich in der Lage fühlt, seine Umgebung selbstständig zu entdecken. Grundlage ist dabei für das Kind die sichere Bindung zu einer Bezugsperson.“ (Vollmer, 2017, S. 63)

Genauso spielt die vertrauensvolle Beziehung im Unterricht eine erhebliche Rolle.

Zurück zum Interview:

In dem Kontext bringe ich in unser Gespräch meine persönliche Ansicht mit ein, dass es im Unterricht an der Schule genauso wie in einem Workshopformat ein wichtiger Aspekt ist, einen vertrauten Rahmen zu schaffen, indem sich die Gruppe sicher fühlt. Kreativität bedeutet für mich auch freies Denken, die Freiheit zu haben aus unterschiedlichen Zugängen zu einer Problemlösung zu kommen. Egal, ob eine Idee vielleicht absurd klingt und vielleicht auch wieder verworfen wird, hat sie trotzdem ihre Berechtigung – unter dem Motto: „Alles ist erlaubt!“ Ein vertrautes Umfeld ist in der Hinsicht wichtig, um die Möglichkeit zu schaffen, seine Gedanken preiszugeben und sich der Gruppe zu öffnen.

*Gab es am Ende der Vermittlungsarbeit noch einen Austausch in der Gruppe? Wie war das Feedback der teilnehmenden Personen?*

Am Ende des Workshops wurde ein Abschlussgespräch gesetzt, eine Reflexionsrunde, in der konkret der Inhalt besprochen wurde: Wie war es, ein Kunstwerk in Bewegung umzusetzen? Es wurde besprochen, welche Bezüge zwischen den unterschiedlichen Medien, Bild, Bewegung, Sprache, Musik wahrgenommen wurden. Wie hat es gefallen oder nicht gefallen, ein Kunstwerk in Bewegung und Musik transformiert, gesehen zu haben. Im Dialog wurde reflektiert, was die Gruppe in der Zeit des Workshops gemeinsam erlebt hatte. Und die Rückmeldung war: „Das war jetzt wirklich anders!“ Die Teilnehmer\*innen meinten, so etwas haben sie in einem Museum noch nie gemacht, es

sei nicht das gewohnte Verhalten während eines Museumbesuchs, in dem man normalerweise vorsichtig und leise sein müsse.

Sie seien von dem Prozess, an dem sie aktiv beteiligt waren, aufgeweckt und wach. Auch die intellektuelle Forderung sei gegeben, da man die Zusammenhänge zwischen der Bewegungsabfolge und dem Bild zu beschreiben versuche. Die Betrachtung des Bildes bekäme eine andere Qualität. Es war dann auch der Anlass und auch das Interesse der teilnehmenden Personen sich nochmals vor das jeweilige Bild hin zu stellen und zu beobachten: „Wie ist jetzt mein Bezug zu dem Kunstwerk? Wie gut kenne ich das jetzt eigentlich?“ Es kam die Rückmeldung, dass ein tiefes Kennenlernen ermöglicht wurde und auch, dass sie sich unter anderem auch mit Werken auseinandergesetzt haben, die sie vielleicht selbst nicht ausgesucht hätten.

*Können Sie sich vorstellen, ein Museumsprojekt für eine Schulklasse zu organisieren, bzw. kann man diesbezüglich auf Sie zukommen?*

Lydia Goller ist aufgeschlossen, ihr Projekt auch mit Schulklassen durchzuführen. Sie und ihr Team bieten den Workshop gerne an, wenn es einen Auftrag gibt. Man müsse sich dann die Rahmenbedingungen und die Räumlichkeiten gut anschauen und gegebenenfalls die Gruppe teilen.

Das Gespräch fand einen schönen Ausklang und ich kann mir gut vorstellen im Rahmen einer Exkursion auf den Workshop des *KollektivZ* zurückzukommen.

In einem nächsten Unterkapitel sollen die verbindenden Elemente von Bewegung, Musik und dem Bild aufgezeigt werden. Dafür werden die bildnerischen Mittel, die auch Gegenstand des Kunstunterrichts sind, erklärt und es wird auf den erweiterten Bildbegriff eingegangen.

## 6.6 Verbindende Mittel

Die ideellen, bildnerischen Mittel sind Punkt, Linie, Fläche (gegliedert und ungegliedert), Hell-Dunkel, Farbe und plastischer sowie architektonischer Raum. Im Einsatz dieser

Mittel sollen die Schüler\*innen belegen, dass sie die Mittel empfindsam und logisch einsetzen können. (vgl. LV Beschreibung *Gestaltungslehre Bildnerische Mittel*)

Zur Auseinandersetzung mit gestalterischen Mitteln im Unterricht gehören auch Materialien und Techniken, genauso wie in der Musik Instrumente und das Spielen dieser.

Zuletzt kann das Bild selbst als relevantes Mittel des Unterrichts betrachtet werden. Im BE-Leitfaden 10/2013 BILD wird der erweiterte Bildbegriff in seiner umfassenden Bedeutung wie folgt beschrieben:

„Bildbegriff: „Bild“ wird als umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung gesehen. „Bild“ ist also nicht nur das flache, statische Objekt, sondern auch eine visuelle Gestaltung in Raum und Zeit – von der Architektur bis zum Film. Bildkompetenz bezieht sich immer auf diese Gesamtheit der inhaltlich und formal sehr unterschiedlichen visuellen Phänomene, also analog zu Tendenzen in zeitgenössischer Kunst wie in Kunst- und Kulturwissenschaft als Wechselfeld von Bild, Medium und Körper. (vgl. Kunst + Unterricht: Bildkompetenz – Aufgabe stellen. Heft 341/2010)

In der Tabellenansicht werden die verbindenden Elemente von Bewegung und Musik, nämlich Zeit, Kraft, Raum und Form aufgelistet, wie auch auf Seite 14, und untenstehend mit dem Begriff Bild erweitert:

<u>Bewegung</u>	<u>Musik</u>	<u>Bild</u>
	Z E I T	
Bewegungsdauer	Dauer der Musik	Dauer des Erschaffens
beschleunigen – langsamer werden	accelerando – ritardando	Dynamik in der Gestaltung
schnell	allegro	schwungvoll
langsam	lento	Ruhig
hüpfen/springen	punktierte Rhythmen	Punkte, Spritzer
	K R A F T	

Spannung / Lösung  
lauter – leiser

laut  
leise  
schwer – leicht

akzentuiert / unbetont  
crescendo – decrescendo

forte  
piano  
Taktarten

Kontrastreich / weich  
bunt-pastell-  
schwarz/weiß  
kräftig  
zart  
dunkel-hell

## R A U M

Bewegungsraum  
oben – unten – Mitte  
aufwärts – abwärts  
vorwärts – rückwärts  
weit – eng

Tonraum  
hoch – tief – Mittellage  
ansteigend – abfallend  
Melodielinie  
Intervalle / Klänge

Bildraum  
oben – unten – mittig  
groß – klein  
zwei- dreidimensional  
wenig - viel

## F O R M

Bewegungsmotiv

Bewegungsabschnitt  
Bewegungsform /  
Tanzform

musikalisches Motiv

Phrasierung  
musikalische Formen: Lied,  
AB-ABA-ABC-Form,  
Rondo, u.a.

visuelles Motiv –  
gegenständlich/abstrakt  
Bildkomposition  
Technik/Medium:  
Malerei, Grafik, Film,  
Plastik u.a.

## 7 Praxisbezüge

Im letzten Teil der vorliegenden Diplomarbeit sollen Ideen für den Unterricht gesammelt und konkrete Situationen beleuchtet werden. Teilweise schöpfe ich aus dem eigenen Erfahrungsschatz, dann wiederum werden fiktive Ideen und Möglichkeiten erläutert, die im Unterricht zum Einsatz kommen könnten und ebenso werden konkrete Beispiele dokumentiert.

Schüler\*innen sollen ganzheitlich in Lernprozesse eintauchen. Setzt man Unterrichtsmethoden gezielt ein, kann man unterschiedliche Wirkungen, wie eine geistig wache Haltung, eine emotionale Bewegtheit, Entspannung, Klarheit oder ein verstärktes Ich-Bewusstsein in den teilnehmenden Personen erzeugen. In Hinblick darauf werden Einsatzmöglichkeiten der rhythmisch-musikalischen Erziehung ausgewählt.

### 7.1 Übung zur Werkanalyse

Es ist wichtig, zwischen Beurteilen, Bewerten und Beschreiben zu unterscheiden. Kinder und Jugendliche tendieren impulsiv dazu, das Bild in einem ersten Schritt direkt zu beurteilen. „Das gefällt mir nicht.“ - „Wow, das Bild ist aber schön!“ oder „Was soll das denn sein?“ Diese Impulse sind völlig in Ordnung. Zu wissen, dass derartige Aussagen subjektiv sind und jede, jeder anders über das Werk urteilt, denkt und empfindet, gilt als Kompetenz, die im Rahmen des Unterrichts der bildnerischen Erziehung erworben werden soll.

Um wieder auf die differenzierte Wahrnehmung einzugehen: Die Wirkung von Kunst auf unser Selbst, auf unsere Visionen, Träume und Gefühle ist durchaus erwünscht und der Raum für Darstellungsmöglichkeiten selbiger, sollte im Unterricht ermöglicht werden. Allerdings sind Gefühle als subjektive Rezeption zu betrachten. Empfindungen, die entstehen, gilt es, richtig einzuordnen. Welche Empfindung geht von dem Werk aus und welche ist der eigenen Stimmung oder vielleicht Tagesverfassung zuzuordnen?

Ein Übungsbeispiel aus der Rhythmik, an dem ich selbst während meiner Ausbildungszeit teilgenommen habe, stammt aus der Kategorie Wahrnehmungskanal Tasten. Die Übung dient dazu, nicht vorurteilige Schlüsse zu ziehen und selbstkritisch zu hinterfragen, ob die eigene Aussage Spekulation, subjektive Wertung oder eine Beschreibung des Wahrgenommenen ist.

Übung: Im Schulungsraum bzw. in der Klasse wird noch bevor die Schülerinnen und Schüler anwesend sind, ein Objekt unter einem Leintuch versteckt.

Im Sitzkreis wird überlegt, was sich unter dem Tuch befinden könnte. Jede\*r kann unter das Tuch greifen (hintereinander, oder max. zwei Personen gleichzeitig) und das Objekt ertasten. Der Prozess geschieht in Stille, es wird beobachtet, welches innere Bild von dem Gegenstand entsteht. Was kann ertastet werden, ohne den Gegenstand gesehen zu haben? Im Anschluss kommt jede\*r zu Wort und berichtet. Bis auf den Tastsinn sind die Wahrnehmungskanäle weggeschaltet, der Fokus wird auf den taktilen Sinn gerichtet. Es gilt, ein Rätsel zu lösen, dabei wird auf Erinnerungen zurückgegriffen. Gerade weil in der bildnerischen Erziehung die visuelle Wahrnehmung im Vordergrund steht und auch physiologisch gesehen das Auge das am stärksten ausgeprägte Sinnesorgan ist, wird bei dieser Übung bewusst über einen anderen Wahrnehmungskanal gearbeitet.

In dem Fach Bildnerische Erziehung ist Kreativität gefragt, fantasiereiche Ideen sind erwünscht und lobenswert. Bei dieser Übung gilt es allerdings, in seiner Wahrnehmung zu differenzieren. Was entspricht der Realität, was habe ich tatsächlich gespürt? Was denke, erfinde ich dazu, um zu einem für mich vollständigen Bild zu kommen? Wie wird der eigene Erfahrungsschatz in die Beschreibung miteinbezogen?

Als vorbereitende Übung der Werkbetrachtung soll dies für die Beurteilung und Betrachtung des Werks geltend gemacht werden, um das Urteilungsvermögen zu sensibilisieren.

## 7.2 Struktur- und Empfindungsanalyse

Wie kann bei einer Strukturanalyse eines Werks körperliche Bewegung als Mittel verwendet werden? Wie in Ittens Ausführung zu Strukturanalyse beschrieben, geht es darum, geometrische Formgebilde und Kompositionsstrukturen in den traditionellen Bildern herauszukristallisieren. Die folgenden Möglichkeiten sind Ideen für den Unterricht:

### 7.2.1 Möglichkeit 1

Gruppenarbeit, drei oder vier Teilnehmer\*innen sind für ein Bildelement zuständig und versuchen, dieses Element in Bewegung oder durch eine Körperhaltung darzustellen. Jede

Gruppe hat fünf Minuten Zeit sich etwas zu überlegen. Danach werden die einstudierte Form oder der Bewegungsablauf gezeigt. Die Zuschauer\*innen skizzieren die erkennbaren Formen und Linien. Nun können die Schüler\*innen gemeinsam ihre Haltungen einnehmen und die Bewegungsabläufe durchführen. Somit entsteht eine bewegte, körperhafte Darstellung des Werks. Es kann im stetigen Austausch mit dem Bild ausprobiert werden, vertauscht werden, schneller, langsamer in der Durchführung, bis eine passende Gestaltung gefunden wird. Durch die Verkörperung der Bildelemente wird der Aufbau des Werks sichtbar, zugänglich und verständlich gemacht.

#### 7.2.2 Möglichkeit 2

Ein Bewegungsraum wäre hierfür sinnvoll, oder die Schultische werden an den Rand des Raumes geschoben. Als Material stehen Bänder, Schnüre oder Seile zur Verfügung. Begonnen wird in einem Sitzkreis, sodass im Inneren des Sitzkreises eine Fläche definiert wird, die es zu bespielen gilt. Die Übung findet im Stillen statt, Kommunikation (auch durch Blickkontakt) wird vermieden. Jede/r für sich betrachtet das Werk und sucht nach Formgebilden und bedeutsamen Linien. Die Teilnehmer\*innen versuchen, das Bild im Raum auf den Boden zu „projizieren“ und verinnerlichen dies (oben und unten wird vorab definiert), indem sie die visuellen Eindrücke langsam im Raum nachgehen. Es kristallisieren sich Wege heraus, diese können dann mit Schnüren gelegt werden. Ist die Gruppe zufrieden und kommt schließlich zu einem Ende, wird über das Fadenkonstrukt reflektiert und der Bezug zu der Malerei hergestellt. Die körperliche Auseinandersetzung nimmt hier stark Einfluss auf die Gedanken während des Prozesses.

#### 7.2.3 Möglichkeit 3

Auch für die Empfindungsanalyse, bzw. um ein Kunstwerk tiefer zu verstehen, eignet es sich, dieses zu verkörpern: „Tableaux vivants“, also lebende Gemälde, ist hierfür der Fachbegriff. Der Trend, berühmte Gemälde nachzustellen, erfuhr gerade in den Zeiten der Pandemie weltweite Beliebtheit. Die Darstellung, also den Eindruck, körperlich zum Ausdruck zu bringen, und auch der kreative Prozess der in Gang gesetzt wird, sind Aspekte der Rhythmik, die hierbei zum Einsatz kommen. Wenn beispielsweise Requisiten oder Bekleidung nicht wie in der Abbildung dargestellt zur Verfügung stehen, muss improvisiert und abstrahiert werden.

Die Schülerinnen und Schüler können die Positionen dargestellter Personen in einem Gemälde einnehmen. Werke aus der Kunstgeschichte stehen zur Auswahl, verschiedene Materialien, Gegenstände und auch Lichtquellen kommen zum Einsatz. Schon während der Auswahl des Bildes wird ein Prozess in Gang gesetzt. Welcher Eindruck wird mir vermittelt, und wie kann ich diesen ausdrücken? Um die Körperhaltung, die Mimik und Gestik einer Figur nachzustellen, muss diese genau studiert und betrachtet werden. Sobald die Positionen des Bildes von den Schülerinnen und Schülern eingenommen wurden, kann nun jede/r in die Selbstwahrnehmung kommen: Welche Gedanken entstehen in der Situation, in der ich mich befinde? Was macht sich bemerkbar? In welchem Verhältnis stehen die anderen Personen (wenn vorhanden) zu mir? Welche Rolle spiele ich dabei? Das Sich-Hineinversetzen in eine Rolle bewirkt einen Impuls, das Bild besser kennenlernen zu wollen. Interesse für den Kontext, den Künstler, die kulturellen Hintergründe werden geweckt. Die Übung soll eine theoretische Analyse des Kunstwerks einleiten.

### 7.3 Bewegung als Aspekt im Unterricht

---

*BEWEGUNG ist elementar und flüchtig zugleich, sie ist grundlegende Voraussetzung für das Überleben und für unsere Kultur. Bewegung ist die funktionale Basis der Entdeckung, Vermessung und Erschließung unserer gesamten Lebenswelt. [...] Unsere Kultur basiert aber nicht nur auf Bewegung, sondern sie gestaltet sie auch. Die Mobilität prägt unsere Umgebung und manifestiert ihre Gestalt. Wie lässt sich die Flüchtigkeit von Bewegung, die fortwährende Veränderung im Bild, im Objekt, im Raum darstellen und verstetigen? Wie beeinflusst Bewegung die Gestalt und die Gestaltung unserer Lebenswelt - in der bildnerischen und darstellenden Kunst, in der Architektur, im Design?*  
(Zinsmeister, 2002, S. 9)

---

Gehen wir also davon aus, an Schüler\*innen ein Werk und die dazu bedeutsamen Inhalte heranzutragen, so ist es nicht unbedingt der gewohnte Zugang, Bewegung im Unterricht mit einzubeziehen. Gerade aber für Kinder und Jugendlichen ist es durchaus sinnvoll, dies zu tun. So heißt es in dem Buch *Einführung in die Psychomotorik*: „Die Körperlichkeit des Kindes ist das Zentrum seiner Persönlichkeit, der Dreh- und Angelpunkt seiner Existenz. Handeln schließt immer die körperliche Bewegung mit ein. Im Bewegungshandeln lernt das Kind seinen Körper kennen, damit umzugehen, ihn

einzusetzen und auf die Umwelt einzuwirken. Die Orientierung am eigenen Körper ist die Basis jeder Orientierung im Raum. Zugleich ist der Körper Spiegel psychischen Erlebens; über seinen Körper erlebt das Kind seine Befindlichkeit und bringt seine Gefühle und Bedürfnisse zum Ausdruck.“ (Fischer, 2009, S. 25)

### 7.3.1 Gehen

In dem genannten Spiel „Begehen sie Analyse“ (siehe Seite 17) ist Gehen die prozessintegrierte Bewegung. Das Werk wird umkreist, die Schülerinnen und Schüler kommen in Gang und begeben sich dadurch in unterschiedliche Raumsituationen. Welche Bedeutung hat Gehen in der Rhythmik?

Der Begründer der Rhythmik Emil Jaques-Dalcroze leitete seine grundlegenden Bewegungsvorstellungen aus dem Gehen ab. Er bemerkte, dass seine Schülerinnen und Schüler Rhythmen klatschenderweise besser erfassen konnten, wenn sie sich im dazu passenden Metrum fortbewegen, sie fühlen sie sicherer. (vgl. Stummer, 2006) Gehen ist für uns Menschen eine alltägliche, eine gebräuchliche, *gängige* Bewegung. Um in der Unterrichtssituation gut anzukommen, eignet sich das Gehen, weil die Schülerinnen und Schüler gerade aus einer völlig anderen Situation in den Raum und vor die neuen Aufgabenstellungen treten. Bevor mit der Werkanalyse begonnen wird, kann das Gehen an sich bewusst wahrgenommen werden. Die Aufforderung, die Aufmerksamkeit auf die eigenen Schritte, die Haltung und den Atem zu lenken, wird ausgesprochen, oder man nimmt während des Gehens mit jemanden Blickkontakt auf, hält kurz inne und geht dann weiter.

Während des Gehens die Raumsituation wahrnehmen: Welche Gegenstände im Raum fallen mir auf, wie empfinde ich die Gruppe in der bewegten Situation, wo sind Fenster, wo die Türe? Welche Temperatur hat es, welche Geräusche nehme ich wahr? Dadurch werden die Schülerinnen und Schüler dort abgeholt, wo sie sich gerade befinden. Das Gehen beginnt wie eine Alltagsbewegung und wird durch die verschiedenen Angebote verändert. Die Teilnehmenden lenken ihre Aufmerksamkeit bewusst auf sich bzw. andere. So wird aus der Alltagsbewegung eine Sensibilisierungsübung. Die sensible, wache Haltung wird in dem Spiel der Werkanalyse beibehalten, die Wahrnehmungskanäle sind geöffnet. Verstärkung der Bewegung durch Musik, die bewusst so ausgewählt wird, dass sie den Prozess unterstützt, kann eingesetzt werden.

### 7.3.2 Bewegungsdarstellung Handyfotografie

Thema: Handyfotografie - Bewegter Körper im Bild

#### **Aufgabenstellung:**

Teamarbeit zu zweit. Suche bei deiner Handykamera die Einstellung *lange Belichtungszeit* oder eine App, die den Effekt einer langen Belichtungszeit erzeugen kann. Wer ein Android-Smartphone verwendet, kann beispielsweise die App ProCam X-Lite verwenden. Auf einem Apple iPhone kann man mit der App ProCam die Belichtungszeit manuell einstellen.

Information: Die Verschlusszeit bei analogen oder digitalen Spiegelreflexkameras (auch Belichtungszeit) ist neben Blende und ISO-Zahl ein wesentlicher Parameter bei der Steuerung der Bildhelligkeit. Die Länge der Belichtungszeit ist oft für die Unschärfe beim Fotografieren ohne Stativ verantwortlich. Bei bewegten Motiven ist die Verschlusszeit ein Mittel in der Bildgestaltung.

#### **Fotografiert euch mit dieser Einstellung gegenseitig.**

##### Explorationsphase:

Variiert das Motiv (Portrait, nah, halbnah, ganz oder Körperteile), den Ort, die Einstellungen. Wenn es passt, bezieht Gegenstände oder Textilien mit ein, die Person soll als Motiv allerdings im Fokus bleiben. Probiert Verschiedenes aus, was passiert, wenn du dich langsam bewegst oder schnell, den Körper in einer statischen Pose hältst und nur den Kopf drehst, oder nur das Handy bewegt, während das Foto aufgenommen wird usw. Ziel ist es, ein dynamisch spannungsvolles Bild zu produzieren, also körperliche Bewegung in dem Foto einzufangen.

##### Umsetzung:

Achtet auf den Hintergrund und definiert die Einstellung oder das Motiv, (z.b. nur die Hände). Sortiert die entstandenen Bilder und trifft eine Auswahl von zwei Bildern. Jede Person soll einmal abgebildet sein.

Findet ein passendes Verb zu jedem Bild und schreibt es auf einen Zettel, danach finden wir uns wieder im Sitzkreis zusammen. Jede Gruppe präsentiert das Ergebnis und begründet die Auswahl des Verbs. Diskussion erwünscht.

Bezüge zu Künstler\*innen:

Künstlerpaar **Anna und Bernhard Blume**

„Mit ihren Fotografien, meistens großformatigen Serien in Schwarz-Weiß, bildet das Ehepaar Blume nicht die Wirklichkeit ab, sondern versucht mit inszenierter Fotografie, tägliche Erfahrungen aus dem kleinbürgerlichen Milieu bildhaft zu verdichten, oft auch in ironischer Weise.“ (wikipedia, 2022)

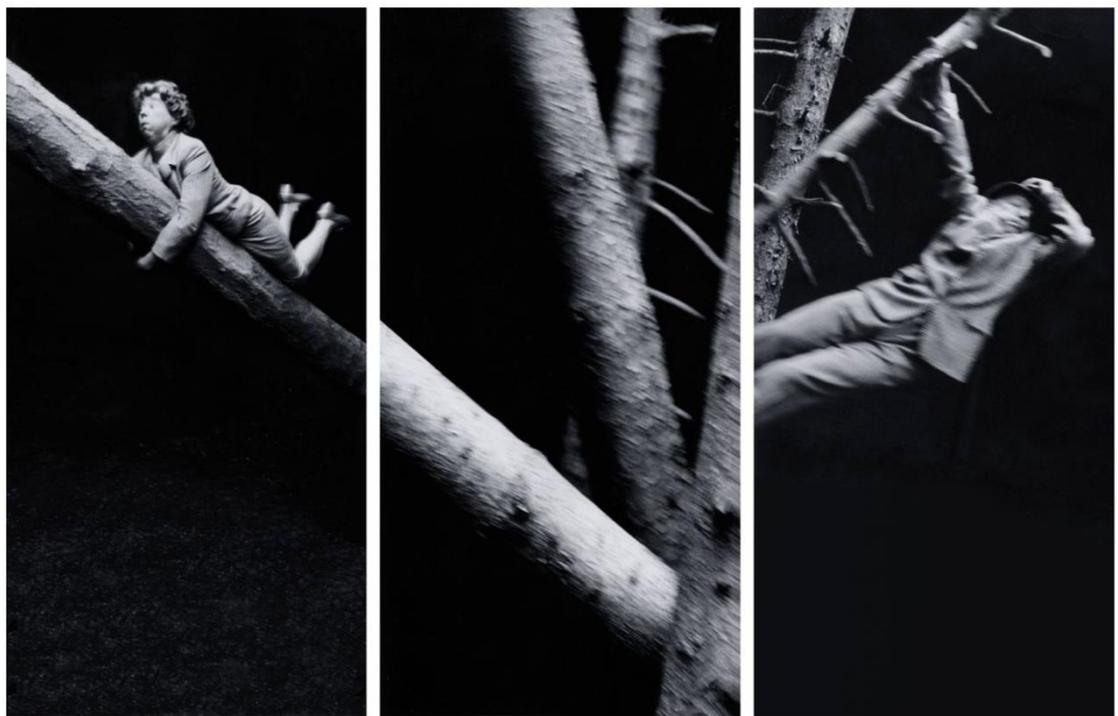


Abbildung 16

**Anton Giulio Bragaglia** (1890-1960) war ein italienischer Künstler des Futurismus, der sich vor allem den Bereichen Fotografie, Film und Bühnenbild widmete.



*Abbildung 17*



*Abbildung 18*

### 7.3.3 Tanz und Bildende Kunst

*Tanz und bildende Kunst – Modelle zur Ästhetischen Erziehung* von Barbara Haselbach bietet eine umfangreiche Auswahl an Ideen für Unterrichtsmodelle, wie Kunst über Tanz rezipiert werden kann, wobei auch das Gestalten von eigenen Werken miteinbezogen wird. Haselbach setzt Tanz und Bildende Kunst in Beziehung. Sie geht davon aus, dass leibliche Erfahrung als Basis allen sinnlichen Wahrnehmens und Verstehens zu erkennen sei. Dadurch werden Zusammenhänge verschiedener menschlicher Ausdrucksformen besser verstanden.

Die Beschreibung eines umgesetzten Modells soll Einblick in ihr Schaffen ermöglichen:

#### Modell 1: *Balance oder „center und off-center“*

Haselbach beschreibt Balance und Gleichgewicht als grundsätzliches Phänomen und unumgängliches Gestaltungsmoment für Architektur, Plastik und Tanz. Ergänzend dazu sei hier auch der Bildraum genannt. Bewegung und Tanz leben aus dem Wechsel von Gleichgewicht und dem Verlust des Gleichgewichts. „Dynamisches und statisches Gleichgewicht stehen sich gegenüber – wie kann der Weg von der eigenen leiblichen Erfahrung zur Gestaltung und auch zur Kunstbetrachtung führen?“

Hierfür sind Anregungen für den Unterricht beschrieben. Wie zum Beispiel vorbereitende Entspannungsübungen, geführte Körperwahrnehmung oder Spiel mit dem Gleichgewicht in der Tanzimprovisation. Die Aufgabenstellung lautet zum Beispiel: „Versuche dir vorzustellen, aus deinem Körper würden Wurzeln in den Boden wachsen; je tiefer sie wachsen, um so leichter kannst Du Dein Gleichgewicht in der Aufrichtung halten. Je deutlicher Du Dein Gewicht spürst und je besser Du es an den Boden „abgeben“ kannst, um so ausgeglichener wird Dein Gleichgewicht sein.“ Anweisungen für eine Tanzimprovisation zu sorgfältig ausgewählter Musik: „So langsam wie möglich heben sich die Arme, eine Fortbewegung aus dem Gleichgewicht entsteht, Drehungen, Arm- und Beingesten kommen hinzu. Das ruhige Tempo erlaubt es, die Bewegungen genau zu spüren. Nach einiger Zeit, wenn jeder Teilnehmer, jede Teilnehmerin sich in der Improvisation sicher fühlt, kann die Stabilität durch Verlagerung des Gewichts nach vorne oder zur Seite riskiert werden.“



Abbildung 19



Abbildung 20

Für die Übertragung der erlangten Körpererfahrungen auf die Arbeit mit Materialien werden Tonskulpturen gestaltet. „Sie (gemeint ist die Plastik) braucht keineswegs eine bestimmte Körperposition realistisch wiederzugeben, sondern sollte, auch in abstrakter Form, die individuellen körperlich-räumlich-dynamischen Erfahrungen plastisch zum Ausdruck bringen.

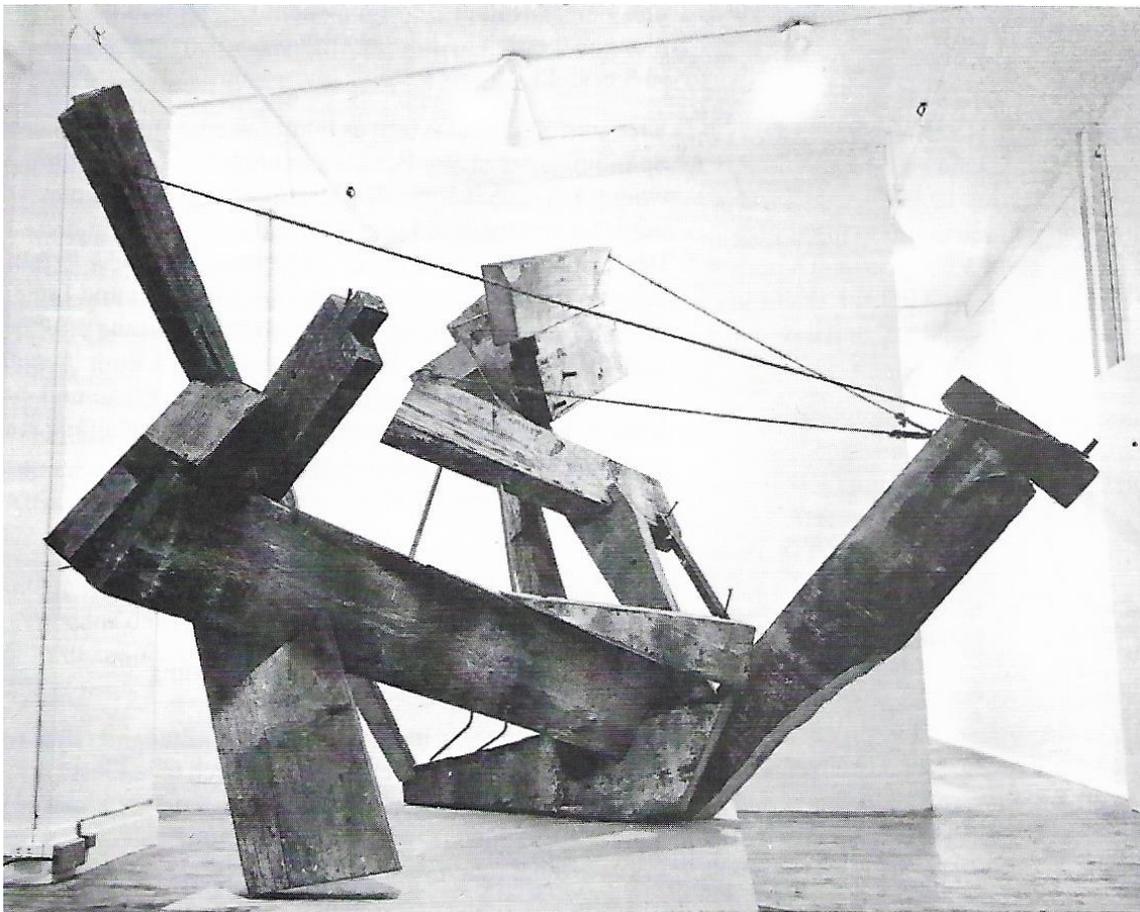


Abbildung 21

Für die Werkbetrachtung wird Mark di Suvero „Che faro senza Eurydice“ (1959) ausgewählt. „Die Plastik des 1933 in Shanghai geborenen amerikanischen Bildhauers besteht aus Balken, Seilen und Nägeln und hat die Maße 213cm – 264cm – 213 cm. Aus der vorhergegangenen, eigenen physischen Erfahrung wird das Werk, das den Teilnehmer zunächst ohne Nennung des Titels vorgestellt wird, vertraut und verständlich. Der Titel eröffnet dann eine bisher kaum bewusstmachte Dimension, nämlich die emotionale Basis von Balance und deren Verlust. Welche Kräfte drängen die Teile auseinander, wodurch finden oder verlieren sie das Gleichgewicht?“ (Haselbach, 1991, S. 33)

#### 7.4 Musik als Aspekt im Unterricht

Mich spricht an, wie Birgitta Stummer in ihrem Buch „Rhythmisch-musikalische Erziehung“ das Kapitel die „Macht der Musik bewegt uns“ einleitet. Sie schreibt:

---

*„Die Musen waren mächtig, sie hauchten den Schwachen Leben ein, erfüllten die Fantasielosen mit Träumen und machten den Ängstlichen Mut. Ebenso fesselten sie aber auch die Freiheitsliebenden, belogen die Wahrheitsliebenden und blendeten die Klugen. Die Macht der Musen war grenzenlos ...“*

---

Musik ist ein wirkungsvolles Instrument, um die Sinne anzusprechen. Musik löst durch die innerliche Bewegtheit Emotionen aus und den Drang, sich zu bewegen. Umgekehrt kann man mit Musik sein inneres Erleben zum Ausdruck bringen. Wir können durch das Hören von Musik also gezielt unterschiedliche Stimmungen erzeugen, je nach Wahl der Musik. Hier kommen die Elemente Zeit, Kraft, Raum und Form zum Tragen, sprich durch Geschwindigkeit, Taktart, Lautstärke, Tonart (Dur oder Moll), Motiv, Phrasierung und Form, sowie das Genre – Klassik, Jazz, Pop, Metal, Rock, Hip Hop - kann die Wirkungsweise differenziert werden. Als Instrument für die Werkanalyse soll Musik somit unterstützend wirken, z.B. indem man mit einer ausgewählten Musik das Werk unterstreicht. In der Verbindung von Klang und Bild liegt Potential, um das Verständnis für den künstlerischen Ausdruck zu vertiefen. Eine Melodie wird genauso wie ein Bild komponiert, das Musikstück sowie der Bildraum werden konstruiert. Gliederung und Form lassen sich ebenso auf beides übertragen und sowohl mit der Musik als auch mit

einem Kunstwerk, kann ich in Resonanz gehen und dadurch der eigenen Identität näherkommen.

Wie im Kapitel 5.5 *Mittel der Rhythmik* beschrieben, steht das Hören von Musik in engem Zusammenhang mit der körperlichen Bewegung, daher wird diese auch oft in Verbindung angewendet.

#### 7.4.1 Unterrichtspraxis Farbklang-Klangfarbe

Während meiner Unterrichtspraxis im 4. Semester 2018 habe ich ein Stundenbild erarbeitet und in einer 3. Klasse Gymnasium (7. Schulstufe) erprobt. Das Thema war *Farbe in Beziehung, Farbklang – Klangfarbe*.

Grobziel: Farbe und das Verhältnis zueinander bewusst einsetzen, um Stimmung zu erzeugen, Verständnis von Wahrnehmung und Wirkung der Farbe in gegenstandsloser Malerei.

Feinziel: Die Schüler\*innen reagieren auf ausgewählte Musik, indem sie Farbe in der entsprechenden Stimmung zu einem Bild komponieren.

Unterschiedliche Techniken stehen zur freien Auswahl.

Zu Beginn des Unterrichts werden Schüler\*innen mit zwei Werken aus dem Bereich der gegenstandslosen Malerei konfrontiert. Zum einen *Shade and Darkness*, William Turner zum anderen *Komposition 7.*, Kandinsky. Es werden bewusst Gemälde gewählt, die sich in ihrer Farbgebung und Darstellung stark unterscheiden, also im Kontrast zueinander stehen. In Kleingruppen erhalten sie einen Druck des einen oder anderen Gemäldes und haben dann 10 min Zeit, um auf Youtube oder Spotify ein für sie dazu passendes Musikstück auszuwählen. Die Musik soll die Stimmung des Bildes unterstreichen. Im Anschluss werden die Bilder projiziert und betrachtet, während die ausgewählten Lieder oder Musikstücke abgespielt werden. Ziel hierbei ist, Farbkompositionen als Stimmungsträger zu erkennen. Welche Stimmung entsteht? Welche Rolle spielt die Farbe dabei?

Im weiteren Unterrichtsverlauf wird gegenstandslose Malerei und im speziellen die beiden Bilder zeitlich zugeordnet und die beiden Maler, der Stil sowie die Epoche besprochen. Wann könnten diese Bilder entstanden sein? Welche Intention könnten die Maler gehabt haben? Worauf wird im Expressionismus Wert gelegt? Es folgt eine praktische Arbeit zum Thema.



*Abbildung 22*



*Abbildung 23*

#### 7.4.2 Bodypercussion

In einer weiteren Unterrichtspraxis in einer 4. Klasse Gymnasium zum Thema Perspektive und räumliche Darstellungsmethoden brachte ich zu Beginn eine rhythmische Übung ein, um die Konzentration und Aufmerksamkeit der Schüler\*innen zu verbessern. Die künstlerisch- praktische Aufgabenstellung war Zeichnen mit Fluchtpunkten aus dem Fachgebiet Perspektive (siehe Abbildung). Es galt, auf dem Blatt Papier etwas zu konstruieren und dadurch die Illusion von Raum zu erzeugen. Ein wacher Geist ist hierfür hilfreich.

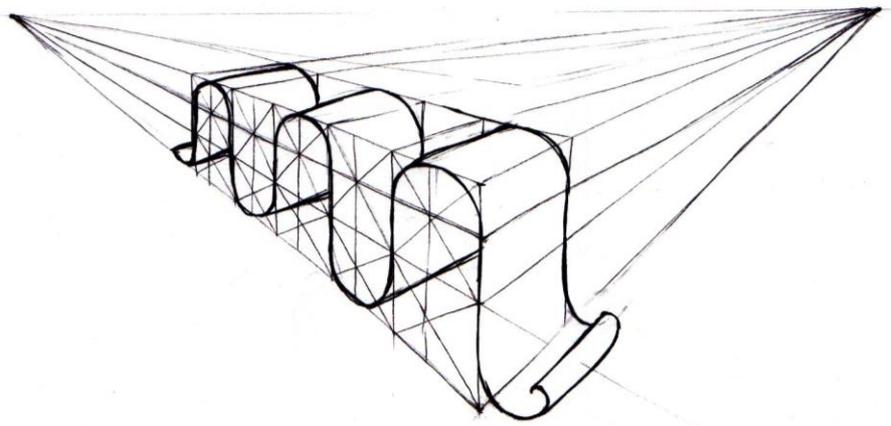


Abbildung 24

Übung zur Verbesserung der Körperwahrnehmung und Konzentration:

Zu Beginn setzte ich mich auf den Tisch vor die Klasse und zeigte mittels Bodypercussion einen Rhythmus vor. Die Jugendlichen wirkten überrascht, klatschten jedoch nach Aufforderung den Rhythmus nach. Der Rhythmus gestaltete sich nach und nach komplexer, sodass es immer schwieriger wurde zu folgen. Wir wiederholten so lange, bis alle im gleichen Rhythmus klatschten. Ich forderte die Klasse auf diesen zu halten und klatschte eine rhythmische Variation dazu.

Es hat die Unterrichtssituation zum einen aufgelockert, zum anderen wurde der Verstand geschärft. Dabei spielte das Rhythmusgefühl, also das *im Takt bleiben* genauso eine Rolle wie die Koordination der Hände und des Körpers.

#### 7.4.3 Die Blüte

Als letztes Beispiel wird ein Workshop aus der Grundschule, Primarstufe, beschrieben. Die Einheit fand im Rahmen des Sommerkurses im Montessori Kinderhaus Baden bei Wien mit einer Gruppe von 11 Kindern statt. Zeitlicher Rahmen war vormittags, 9.00 Uhr

bis 12.00 Uhr, Ausgangspunkt ein Lied, das mit den Kindern gelernt und gemeinsam gesungen wurde. Dabei sitzt die Gruppe gemeinsam im Kreis, einfache Schlag- und Klanginstrumente werden verteilt und begleitend dazu gespielt.

Die Blume

Aus der Erde sprießt hervor,  
eine Blume wächst empor,  
breitet ihre Blätter aus,  
eine Blüte bricht heraus.

(Autor unbekannt)

Danach fordere ich die Kinder auf, sich im Raum einen Platz zu suchen, dass sie sich ganz klein machen und sich vorstellen ein Keim in der Erde zu sein, der wachsen will und langsam durch die Erde bricht. Sie sind nun eine zarte Pflanze. Sie wächst langsam nach oben, wird größer und beginnt sich zu strecken. Zuletzt breitet sie sich aus und nimmt sich ganz viel Raum.

Die Melodie des Liedes wird auf der Flöte gespielt und die Kinder wiederholen den Bewegungsablauf, langsam. Die ausgewachsenen Blumen tanzen durch den Raum.

Die Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Liedes wird über die Körperwahrnehmung und die Positionierung im Raum erfahren. Die Kinder versetzen sich in die Lage einer Blume. Sie erleben sich selbst als wachsendes, sich entwickelndes Individuum. Die Musik verstärkt die Bewegungen und inneren Prozesse. Diese sind ausbrechen, sich öffnen, wachsen, strecken, sich Raum nehmen.

Nach einer Pause, in der die Kinder trinken, essen und frei spielen können, werden auf den Arbeitstischen Buntstifte und A3 Zeichenpapier vorbereitet. Die Kinder sind nun aufgefordert, sich die Blume vorzustellen, wie diese in ihrer vollen Pracht leuchtet. Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt, jede Idee, wie die Blume aussieht, was die Blume alles sein kann, ist willkommen.

Die Ergebnisse der Kinder sind besonders gut gelungen:

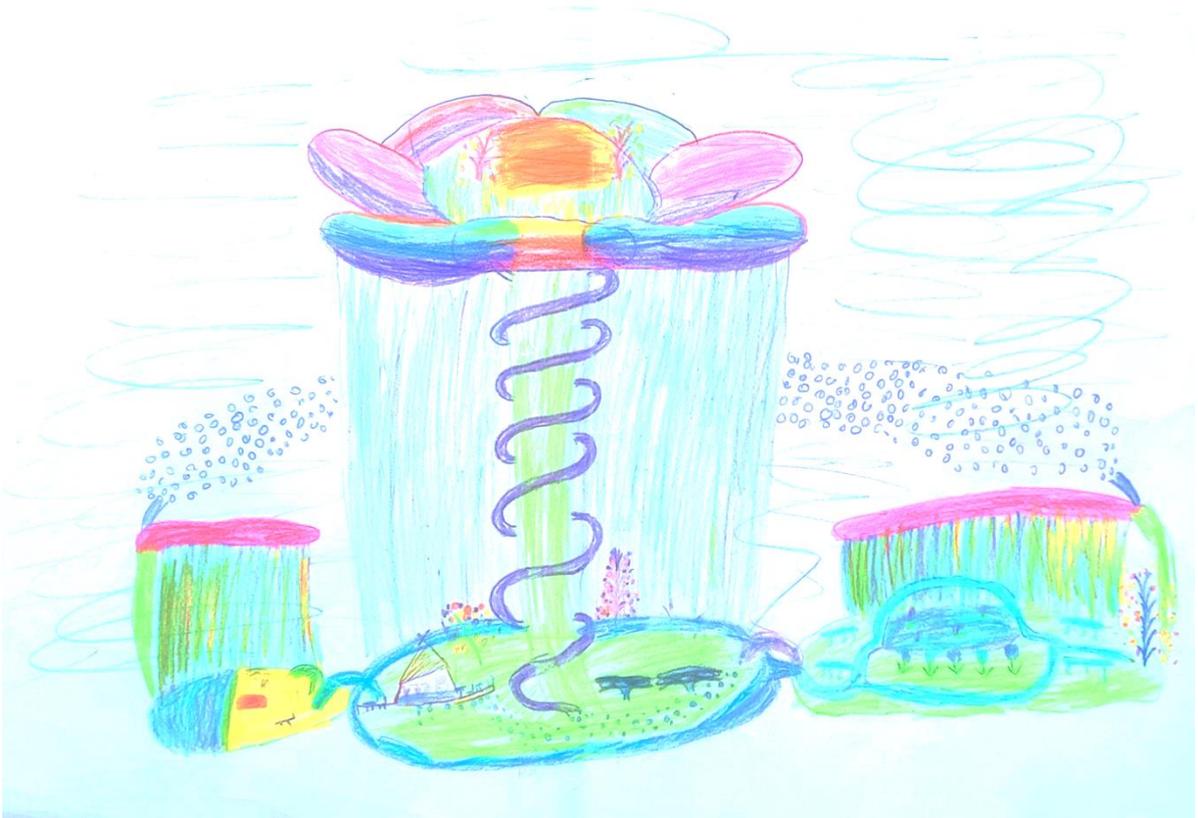


Abbildung 25



Abbildung 26



Abbildung 27



Abbildung 28



Abbildung 29

## 8 Nachwort

Die Zielsetzung der Diplomarbeit war zum einen das Hervorheben der für mich relevanten Bereiche für gelungenen Unterricht und zum anderen die Auseinandersetzung mit der Thematik, Rhythmik im Unterricht der Bildnerischen Erziehung als didaktisches Instrument einzubeziehen. Musik und Bewegung können Impuls oder Zündung für einen Prozess sein und sind Mittel, derer man sich einfach bedienen kann.

Insbesondere gefällt mir an der Methode der Rhythmik, dass die Rolle der Lehrperson nicht primär hervorgehoben wird. Die Übungen für den Unterricht müssen wie herkömmlich gewissenhaft vorbereitet, und der Ablauf entsprechend begleitet werden. Die Präsenz der anleitenden Person ist durchgehend gefordert. Trotzdem stehen die Handlungen, Entscheidungen und Erfahrungen der Schüler\*innen im Mittelpunkt und sind bedeutungsvoll für den Verlauf des Geschehens.

Kunst zu betrachten ist ein Prozess, der im Inneren der Schüler\*innen stattfindet, der Gedanken und Gefühle auslöst und Fragen aufwirft. Genau dorthin möchte ich aufmerksam hinsehen. Denn das, was in den Kindern vorgeht, sehe ich als Quelle, aus der man endlos schöpfen kann. Kinder wollen sich ausdrücken, sie wollen selbst denken, sich aktiv beschäftigen und etwas bewirken. Dem Ausdruck der Schüler\*innen, sei es durch Bewegung und Musik, oder durch eigene künstlerische Praxis, will ich Raum geben. Dazu gehört auch der ständige Austausch untereinander.

Wenn die Kinder auf ihre eigenen Erkenntnisse Bezug nehmen können, ist das Interesse und die Lernbereitschaft für theoretisches Wissen leicht zu wecken. Aneignung von Wissen ergibt sich somit durch die aktiven Prozesse.

Mit dem Zitat, welches das vorliegende Schriftstück auch einleitet, möchte ich abschließen:

---

*„Soll man nicht den Künstler, ehe man ihm die Mittel beibringt sich  
ästhetisch auszudrücken, vor die Natur und vor das Leben hinstellen und  
ihn lehren, ihre Rhythmen zu erforschen, sich von ihnen durchdringen zu  
lassen, mit ihnen eins zu werden, und erst hernach, sie zu gestalten?“  
(Emil Jaques-Dalcroze, 1921)*

---



## 9 Quellenverzeichnis

### 9.1 Literaturverzeichnis

- A. Hauser-Dellefant. (2016). *Leben ist Bewegung ist Musik: Entwicklung und Konzepte der Wiener Rhythmik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*. (A. Hauser-Dellefant, Hrsg.) Wien: Reichert Verlag.
- Alcantara, I., & Egnolff, S. (2001). *Frida Kahlo und Diego Rievera*. München: Prestel Verlag.
- Arbeitskreis Rhythmik-musikalische Erziehung. (1989). *Rhythmik. Entwicklung. Standort. Chancen*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Büeler, X. (1994). *System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell*. Bern: Haupt.
- Bühler, A., & Thaler, A. (2001). *Selber Denken macht klug. Rhythmik, ein gestalterisches Verfahren in der Heilpädagogik*. Luzern, Schweiz: Druckerei Schüler AG.
- Bankl, I., Mayr, M., & Witoszynskyi, E. (2009). *Lebendiges Lernen*. Wien: G&G Verlagsgesellschaft mbH.
- Borkmann, K., Ehringhaus, S., Felgentreu, S., Langermann, D., Lau-Franke, U., Kruse, J., Schulz-Leonhard, P. (2016). *Basiswissen Schule - Abitur, Kunst*. (S. Felgentreu, & K. Nowald, Hrsg.) Berlin: Duden.
- Groenke, C. (2000). *Ziele und Wirkungsbereiche der Rhythmik*. München, Deutschlang: GRIN.
- Haselbach, B. (1991). *Tanz und bildende Kunst - Modelle zur ästhetischen Erziehung*. Stuttgart: Klett.
- Hellerau, v. i. (1916). *Die neue Schule für angewandten Rhythmus in Hellerau*. Hellerau.
- Hoellinger, A. (1968). *Zur Theorie und Praxis der rhythmischen Erziehung: ein Grundlehrgang für Heilpädagogen und Erzieher*. Berlin: Marhold.
- Hutter, U. (2006). *Klangfarben - Farbklänge*. Wien.
- Itten, J. (1988). *Bildanalysen*. (R. Wick, Hrsg.) Freiburg, Deutschland: Ravensburger Buchverlag Otto Maier.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythmus, Musik und Erziehung*. Genf: Benno Schwabe & Co.
- Mehlhorn, G., Schöppe, K., & Schulz, F. (2015). *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern*. München: kopaed Verlag.
- Metzger, W. (1987). *Gestalt-Psychologie*. (M. Stadler, & H. Crabus, Hrsg.) Frankfurt an der Main: Waldemar Kramer.
- Spitzer, M. (2011). *Lernen*. Heidelberg: Akademischer Verlag Heidelberg.
- Steinmann, B. (2009). *Lobpreisung an die Musik*. Hannover.
- Vollmer, K. (2017). *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. Freiburg: Herder.
- Witoszynskyj, E., Schneider, M., & Schindler, G. (2006). *Erziehung durch Musik und Bewegung*. Wien, Österreich: öbvhpt VerlagsgmbH & Co. KG.

## 9.2 Quellen aus dem Internet

- ARTinWORDS GmbH. (2003). Abgerufen am 2. Mai 2022 von artinwords:  
<https://artinwords.de/jackson-pollock/>
- BAG\_BILD unter der Leitung von Christoph Stauber. (2013). *moz.ac.at*. Abgerufen am 6. Mai 2022 von [http://moz.ac.at/user/billm/seminare/2013-14/LEITFADEN\\_SCH%C3%9CLER&INNEN\\_KOMPETENZEN\\_BE\\_DRUCK.pdf](http://moz.ac.at/user/billm/seminare/2013-14/LEITFADEN_SCH%C3%9CLER&INNEN_KOMPETENZEN_BE_DRUCK.pdf)
- Bankl, I. (2022). *mdw.ac.at*. Abgerufen am 27. Juni 2022 von <https://www.mdw.ac.at/mth/lehrende/bankl/>
- Bundesministerium. (15. Januar 2022). *www.ris.bka.gv.at*. (R. d. Bundes, Produzent) Abgerufen am 5. Januar 2022 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%c3%a4ne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2015.01.2022.pdf>
- Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe. (2019). *kunstuni-linz.at*. Abgerufen am 7. Juni 2022 von [https://kunstuni-linz.at/fileadmin/media/institute/kunst\\_und\\_bildung/bildnerische\\_erziehung/Curriculum\\_BE\\_BA.pdf](https://kunstuni-linz.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_bildung/bildnerische_erziehung/Curriculum_BE_BA.pdf)
- Diagonale Forum österreichischer Film. (2017). *diagonale.at*. Abgerufen am 7. Januar 2022 von <https://www.diagonale.at/filmarchiv/?fid=8284>
- Hickisch, G. (2014). *www.ufgonline.ufg.ac.at*. Abgerufen am 7. Januar 2022 von [https://ufgonline.ufg.ac.at/ufg\\_online/ee/ui/ca2/app/desktop/#/slc.tm.cp/student/courses/1162610?\\$ctx=design=ca;lang=de](https://ufgonline.ufg.ac.at/ufg_online/ee/ui/ca2/app/desktop/#/slc.tm.cp/student/courses/1162610?$ctx=design=ca;lang=de)
- Hutter, U. (2006). *fhstp.at*. Abgerufen am 10. Juni 2022 von <https://phaidra.fhstp.ac.at/open/o:1728>
- Maier, S. (6. Oktober 2006). *kunst-zeiten*. Abgerufen am 8. Mai 2022 von [https://www.kunst-zeiten.de/Johannes\\_Itten-Leben](https://www.kunst-zeiten.de/Johannes_Itten-Leben)
- Moser, A. D. (2015). *mod-architektur*. Abgerufen am 3. Mai 2022 von <https://www.mod-architektur.at/project/anton-bruckner-universitaet>
- Mumok - Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien. (2022). *mumok*. Abgerufen am 8. Mai von <https://www.mumok.at/de/kunstvermittlung-fuer-schulen>
- Pinktum - the Home of E-Learning. (2018). *pinktum*. Abgerufen am 30. April 2022 von <https://www.pinktum.com>
- Rieger, H. (kein Datum). *livinginartbrut*. Abgerufen am 3. Mai 2022 von <https://livinginartbrut.com/index.php/de/kuenstler/kuenstler-r-z/oswald-tschirtner>
- Ruiz, D. (24. Juni 2017). *wohnsauber*. Abgerufen am 2. Mai 2022 von <https://www.wohnsauber.com/bedeutung-des-rhythmus-in-der-architektur>
- Schwager, T. (2022). *hbdm*. Abgerufen am 13. Juni 2022 von <https://hbdm.ch/index.php/philosophie.html>
- Starkloff, P. (kein Datum). *schoenhaesslich*. Abgerufen am 19. Juni 2022 von <https://schoenhaesslich.de/designart/heather-hansen/>
- The Met Museum. (2022). *metmuseum*. Abgerufen am 2. Mai 2022 von <https://www.metmuseum.org/de/art/collection/search/488978>
- wikipedia. (2022). *wikipedia*. Abgerufen am 16. Juli 2022 von [https://de.wikipedia.org/wiki/Anna\\_und\\_Bernhard\\_Blume](https://de.wikipedia.org/wiki/Anna_und_Bernhard_Blume)
- ZOOM Kindermuseum Wien. (2022). *mqw*. Abgerufen am 8. Mai 2022 von <https://www.mqw.at/institutionen/zoom-kindermuseum>

### 9.3 Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Magdalena Pock, *Sprung* (2020). Siebdruck 21 x 21 cm
- Abb. 2: Portrait von Emil Jaques-Dalcroze (1921). Aus dem Buch von Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythmus Musik und Erziehung*. Genf: Benno Schwabe & Co.
- Abb. 3: Frida Kahlo *Die zwei Fridas* (1939). Öl auf Leinwand, 173,5 x 173 cm komplexes Selbstbildnis, aus dem Buch von Alcantara, I., & Egnolff, S. (2001). *Frida Kahlo und Diego Rievera*. München: Prestel Verlag.
- Abb. 4: Schreiberfigur, Stuttgart (1915/16), aus Itten, J. (1988). *Bildanalysen*. (R. Wick, Hrsg.) Freiburg, Deutschland: Ravensburger Buchverlag Otto Maier.
- Abb. 5: Geometrische Proportionsanalyse der oben abgebildeten Schreiberfigur Stuttgart (1915/16), aus Itten, J. (1988). *Bildanalysen*. (R. Wick, Hrsg.) Freiburg, Deutschland: Ravensburger Buchverlag Otto Maier.
- Abb. 6: Wassily Kandinsky, *Herbstrhythmus* (1950). Abgerufen am 21. Mai 2022, von <https://www.metmuseum.org/de/art/collection/search/488978>
- Abb. 7: Jackson Pollock, *Herbstrhythmus* Nr. 30, (1959). Emaille auf Leinwand, 267 x 526 cm. Abgerufen am 21. Mai 2022 von <https://www.metmuseum.org/de/art/collection/search/488978>
- Abb 8: Fotografie von Justin Sullivan: Heather Hansen während einer Performance (2019). Abgerufen am 24. Mai 2022 von <http://www.heatherhansen.net/current-exhibition-1>
- Abb 9: Fotografie von Justin Sullivan: Werke von Heather Hansen im Ausstellungsbereich Science Museum (2014). Abgerufen am 24. Mai 2022 von <http://www.heatherhansen.net/currentexhibition/2014/12/10/074ggcgmqx7nm4aa1bheipwtlxbq>
- Abb. 10: Oswald Tschirtner, *Ein hundert* (1992), Tusche 21 x 14,9 cm. Abgerufen am 02. Mai 2022 von <https://livinginartbrut.com/index.php/de/kuenstler/kuenstler-r-z/oswald-tschirtner>
- Abb. 11 und 12: Fotografien der Bruckner Privatuniversität Linz von Roland Halbe (2015). Abgerufen am 02. Juni 2022 von <https://www.mod-architektur.at/project/anton-bruckner-universitaet>
- Abb. 13 und 14: Fotografien von Schülerinnen Hellerau, (1921). Aus dem Buch von Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythmus Musik und Erziehung*. Genf: Benno Schwabe & Co.
- Abb. 15: Ein Auszug der Bildwerke Im Dommuseum, Sammlung Otto Mauer (2021). Abgerufen am 17. Januar 2022 von [https://dommuseum.at/category/sammlungen/Sammlung\\_Otto\\_Mauer](https://dommuseum.at/category/sammlungen/Sammlung_Otto_Mauer)
- Abb. 16: Anna und Bernhard Blume, *Hänsel und Gretel* (1990-91). Abgerufen am 16. Juli 2022 von <https://www.deutscheboersephotographyfoundation.org/de/sammeln/kuenstler/anna-und-bernhard-blume.php>
- Abb. 17: Anton Giulio Bragaglia, *Salutando* (1911). Abgerufen am 16. Juli 2022 von <http://www.artnet.de/k%C3%BCnstler/anton-giulio-bragaglia/salutando-1aK7R3cKyS66IPWBwB8VXA2>
- Abb. 18: Anton Giulio Bragaglia, *Polyphysiognomical Portrait of Umberto Boccioni* (1913). Abgerufen am 16. Juli 2022 von <https://m.facebook.com/59753972962/photos/polyphysiognomical-portrait-of-umberto-boccioni-anton-and-arturo-bragaglia-1913/59757437962/>
- Abb. 19: Fotografie einer Bewegungsstudie (1991). Aus dem Buch Haselbach, B. (1991). *Tanz und bildende Kunst - Modelle zur ästhetischen Erziehung*. Stuttgart: Klett.

- Abb. 20: Tonskulptur zu der abgebildeten Bewegungsstudie (1991). Aus dem Buch Haselbach, B. (1991). *Tanz und bildende Kunst - Modelle zur ästhetischen Erziehung*. Stuttgart: Klett.
- Abb. 21: Mark di Suvero, *Che faro senza Eurydice* (1959). Aus dem Buch Haselbach, B. (1991). *Tanz und bildende Kunst - Modelle zur ästhetischen Erziehung*. Stuttgart: Klett.
- Abb. 22: William Turner, *Schatten und Dunkelheit* (1843). Abgerufen am 8. Juli von [https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:William\\_Turner\\_-\\_Shade\\_and\\_Darkness\\_-\\_the\\_Evening\\_of\\_the\\_Deluge.JPG](https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:William_Turner_-_Shade_and_Darkness_-_the_Evening_of_the_Deluge.JPG)
- Abb. 23: Wassily Kandinsky, *Composition VII* (1913) Abgerufen am 8. Juli 2022 von [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b4/Vassily\\_Kandinsky%2C\\_1913\\_-\\_Composition\\_7.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b4/Vassily_Kandinsky%2C_1913_-_Composition_7.jpg)
- Abb. 24: Magdalena Pock, Übung zur Fluchtpunktperspektive (2017). Bleistift auf A4 Zeichenpapier
- Abb. 27 - 29: Schüler\*innen Arbeiten, *Blumen* (2010). Buntstift auf A3 Zeichenpapier

### Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit soll aufzeigen, dass sich gestalterische Verfahren im Bereich Musik, darstellender und visueller Kunst verbinden lassen. Dazu werden Methoden der Rhythmik, Musik- und Bewegungspädagogik, als Einsatzmöglichkeit im Unterricht der Bildnerischen Erziehung mit dem Schwerpunkt auf Werkanalyse, beschrieben.

Das Interesse dieser Auseinandersetzung liegt in der ganzheitlichen Förderung der Schüler\*innen und der Wechselwirkung von körperlicher Bewegungsfreiheit, geistiger Klarheit und seelischer Empfindsamkeit. Die verbindenden Aspekte, Wahrnehmung, Kreativität und soziales Lernen, werden hervorgehoben.

### Abstract

This diploma thesis is intended to show that creative processes in the field of music, performing and visual arts can be combined. In addition, methods of rhythmic, music and movement pedagogy are described as possible applications in the lessons of visual arts education with a focus on work analysis.

The interest of this discussion lies in the holistic support of the students and the interaction of physical freedom of movement, mental clarity and emotional sensitivity. The connecting aspects, perception, creativity and social learning are emphasized.



Dieses Werk bzw. dieser Inhalt steht unter einer  
Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.