



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Relevanz der Tanzpädagogik als Basiskonzept der
Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern“

Verfasserin

Anita Gläserer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.^a phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt.

A 297

Studienblatt:

Studienrichtung lt.

Diplomstudium Pädagogik

Studienblatt:

Betreuerin:

Dr. Gisela Gerber

**Ich widme diese Arbeit in Dankbarkeit
meinen Eltern**

Vorwort

Mein Interesse für die Tanzpädagogik besteht schon seit mehreren Jahren. Es war mir daher ein großes Anliegen das Seminar „Integrative Tanz- und Theaterpädagogik“ von Frau Professor Mag.a Dr.in Katalin ZANIN und Renato ZANELLA zu absolvieren. Durch dieses Seminar wurde ich auf die Tanzpädagogik mit Menschen mit und ohne Behinderung aufmerksam. Es hat mich beeindruckt, mit welcher Freude, Motivation und Hingabe sich u.a. Menschen mit Down-Syndrom zur Musik bewegen und sich im Tanz ausdrücken.

Durch mein Praktikum beim Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ habe ich einen weiteren Zugang zum Thema „Integrative Tanzpädagogik“ gefunden. Hierbei wurde mir die Möglichkeit geboten, einen besseren Einblick in die Tanzpädagogik bei Kindern mit und ohne Down-Syndrom zu bekommen. Dabei wurde mir erneut klar, mit welchem Engagement die Kinder mit Down-Syndrom an den Kursstunden beim Tanzen im Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ teilnehmen und wie sie darin aufgehen.

Aufgrund dieses Praktikums habe ich mich damit befasst, Literatur zum Thema, ob die Tanzpädagogik als Basiskonzept für die Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern in Frage kommt, zu lesen. Das Ergebnis meiner Recherche fiel jedoch spärlich aus, da es nicht sehr viel Literatur zum Thema „Persönlichkeitsentwicklung“ in Zusammenhang mit „Tanzpädagogik“ gibt.

Ich möchte hiermit allen Personen danken, die mir beim Verfassen dieser Diplomarbeit durch die Betreuung, Ratschläge und Unterstützung zur Seite gestanden sind:

Für die Betreuung dieser Diplomarbeit bedanke ich mich bei Frau Dr. Gisela Gerber und Frau Prof. a.o. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Marschall. Frau Prof. Mag. Dr. Katalin Zanin danke ich für die Hilfe bei der Themenwahl und die wertvollen Anregungen.

Ein weiterer Dank gilt Frau Mag. Dr. Tamara Katschnig.

Bedanken möchte ich mich ferner bei meiner Schwester Nadia für die hilfreichen Hinweise und das Gegenlesen dieser Arbeit.

Ein Dankeschön auch meinen Freunden für deren Geduld, aufmunternde

Ratschläge, unermüdliche Ermutigungen und moralischen Beistand.

Ein großer Dank gilt auch meinen Eltern und Großeltern, die mich während des Studiums unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	13
I Tanzpädagogik als Stimulanz für eine biopsychosoziale Entwicklung.....	17
1 Metatheorie „Spüren – Fühlen – Denken – Von der Praxis zur Theorie und von der Theorie zur Praxis“ nach GERBER/REINELT als Basis für das Konzept der Persönlichkeitsentwicklung.....	18
2 Die Macht der inneren Bilder.....	21
2.1 Das Katathyme Bilderleben.....	21
2.2 Zusammenfassung.....	23
3 Tanzen.....	24
3.1 Tanzpädagogik.....	25
3.1.1 Die Bildungsinhalte der Tanzpädagogik.....	32
3.1.2 Wirkformen des Tanzes.....	36
3.2 Das ganzheitliche Menschenbild in der Tanzpädagogik.....	38
3.2.1 Der Begriff des ganzheitlichen Menschenbildes.....	38
3.2.2 Das ganzheitliche Menschenbild in der Tanzpädagogik.....	40
3.3 Integrative Tanzpädagogik.....	41
3.4 Tanztherapie.....	43
3.5 Tanz, Musik und Sprache.....	45
3.6 Zusammenfassung.....	45
II Neuropsychologische Entwicklung.....	47
1 Persönlichkeitsentwicklung nach PIAGET.....	48
1.1 Die Stufen der Psychogenese nach Jean PIAGET.....	48
2 Rhythmus, Musik und Tanz im Rahmen des Basiskonzeptes.....	54
2.1 Neuropsychologische Erkenntnisse im Zusammenhang mit Rhythmus, Musik und Tanz.....	54
2.1.1 Die Neuroplastizität des Gehirns.....	54
2.1.2 Innere Bilder und ihre Auswirkung.....	60
2.1.3 Rhythmus, Musik, Bewegung und Gedächtnis.....	62
2.1.3.1 Die verschiedenen Arten von Gedächtnis.....	63
2.1.4 Defizite im Gehirn.....	64
3 Rhythmus und neuropsychologische Entwicklung.....	65
3.1 Rhythmus - Etymologie, Definition, Merkmale.....	65

3.1.1 Rhythmus-Etymologie.....	65
3.1.2 Definition: Rhythmus.....	65
3.1.3 Merkmale des Rhythmus.....	66
3.2 Der Rhythmus und das menschliche Leben.....	68
3.2.1 Rhythmus als ganzheitlicher Begriff.....	70
3.2.2 Wahrnehmung und Rhythmus.....	73
3.2.3 Der Rhythmus in der Pädagogik und Heilpädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung.....	74
3.3 Rhythmik oder Rhythmisch-musikalische Erziehung.....	75
3.3.1 Zielsetzungen der Rhythmik.....	77
3.3.2 Die Wesensmerkmale der Rhythmik.....	78
3.3.3 Verschiedene Mittel der Rhythmik.....	78
3.3.3.1 Bewegung in der Rhythmik.....	79
3.3.3.2 Musik in der Rhythmik.....	80
3.3.3.3 Sprache und Stimme in der Rhythmik.....	82
3.3.3.4 Materialien.....	82
3.3.4 Rhythmik mit Menschen mit geistiger Behinderung.....	83
3.4 Zusammenfassung.....	84
4 Bewegung und Tanz und neuropsychologische Entwicklung.....	86
4.1 Bewegung - Definition.....	86
4.2 Bedeutungsebenen von Bewegung.....	86
4.3 Bewegung und Sinneserfahrung.....	89
4.4 Der Gestaltkreis: Das Bewegungserlebnis als Selbsterfahrung.....	92
4.5 Bewegungserfahrung zur Entfaltung des Ich-Gefühls.....	95
4.6 Bewegung und Rhythmus mit geistiger Behinderung.....	96
4.7 Kreativität und Tanz.....	97
4.7.1 Die Dimensionen des Tanzes.....	98
4.7.2 Der Körper als tänzerisches Bewegungsinstrument.....	100
4.7.3 Die Sprache des Tanzes.....	101
4.8 Zusammenfassung.....	101
5 Musik und neuropsychologische Erkenntnisse.....	103
5.1 Musik-Etymologie.....	103
5.2 Das Wesen der Musik.....	104
5.3 Musik, Geschichte und Kultur.....	104

5.4	Das Zustandekommen von Musik im Kopf.....	106
5.5	Wahrnehmung von Musik.....	106
5.5.1	Musik bei geistig behinderten Menschen.....	107
5.5.2	Wahrnehmung von Musik beim Fetus und im Säuglingsalter.....	108
5.5.3	Wahrnehmung und Auswirkung der Musik bei Kindern.....	109
5.6	Auswirkungen der Musik auf den Menschen.....	111
5.6.1	Innere Bilder und Musik.....	112
5.7	Musik und Emotionen.....	114
5.8	Musik als Heilung.....	115
5.8.1	Musiktherapie.....	116
5.9	Zusammenfassung.....	118
III	Der Tanz bzw. die Tanzpädagogik aus theaterwissenschaftlicher Sicht.....	120
1	Tanz und dessen Wirkung aus theaterwissenschaftlicher Sicht.....	122
1.1	Das Theater und der Tanz	122
1.2	Das Tanztheater.....	123
1.3	Theater und das Subjekt.....	123
1.4	Der Tänzer als Subjekt	125
1.4.1	Einflussfaktoren auf das Entstehen des modernen Tanzes und dessen Tanzpädagogik.....	127
2	Die Bedeutung von „Bewegung“ aus theaterwissenschaftlicher Sicht.....	129
3	Der Tanz als Bühnentanz.....	132
4	Der performative Aspekt des Tanzes bzw. der Tanzpädagogik.....	137
5	Community Dance.....	139
6	Zusammenfassung.....	141
IV	Das Down-Syndrom.....	142
1	Geschichtlicher Abriss.....	145
2	Das Down-Syndrom: Eine Begriffsbestimmung und das Zustandekommen....	147
2.1	„Down-Syndrom“ vs. „Trisomie 21“ vs. „der veraltete Begriff (Mongolismus)“	148
3	Die verschiedenen Formen von Down-Syndrom.....	149
3.1	Freie Trisomie.....	149
3.2	Translokations-Trisomie.....	149
3.3	Mosaik-Trisomie.....	150
3.4	Partielle Trisomie 21.....	151

4 Entwicklung und Merkmale bei Kindern mit Down-Syndrom.....	152
4.1 Physische Merkmale.....	152
4.2 Psychische Merkmale: Die am häufigsten vorkommenden Merkmale.....	154
4.3 Persönliche und soziale Entwicklung	154
4.4 Psychomotorik.....	155
5 Anzahl der lebend geborenen Kinder mit Down-Syndrom in den letzten zehn Jahren.....	156
6 Risikofaktor: Alter der Mutter?.....	157
V Praktischer Teil.....	159
1 Falldarstellung.....	160
2 Methode „Integratives Tanz- und Theatertraining“ nach ZANIN.....	161
3 Spontaneität und Kreativität.....	162
4 Stundenaufbau.....	165
4.1 Stundenaufbau im Überblick	165
4.2 Stundenaufbau im Detail.....	166
5 Beobachtung nach GLÄSERER.....	170
5.1 Die zu beobachtenden Kinder.....	172
5.1.1 Beobachtung: Amina.....	178
5.1.2 Beobachtung Lotta.....	183
5.1.3 Beobachtung Franziska.....	189
5.2 Auswertung.....	196
5.2.1 Auswertung der Daten von A.....	196
5.2.2 Auswertung der Daten von L.....	199
5.2.3 Auswertung der Daten von F.....	202
5.3 Fazit.....	205
6 Quelle: Der Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“.....	206
VI Resümee und Ausblick.....	209
Literatur.....	215
Internetquellen.....	226
Medien.....	228
Abbildungsverzeichnis.....	229
Anhang.....	231
Kurzzusammenfassung.....	233
Abstract.....	234

Einleitung

In dieser Diplomarbeit soll aus heil- und integrationspädagogischer, sowie aus theaterwissenschaftlicher Sicht die Frage geklärt werden, ob die Tanzpädagogik als Basiskonzept für die Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern relevant ist.

Es gilt deshalb mit dieser Diplomarbeit folgenden Fragen nachzugehen und den Versuch zu wagen, die Forschungslücke in Bezug auf folgendes Thema zu schließen:

Handelt es sich bei der Tanzpädagogik um ein Basiskonzept für die Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern? Ist die Tanzpädagogik somit relevant für die Sonder- und Heilpädagogik? Inwiefern ist dieses Thema relevant für die Theaterwissenschaft?

Um diese Fragen zu beantworten, wird auf die neuronalen und psychologischen Dimensionen eingegangen, die in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung eine Rolle spielen. Weiters wird dieser Aspekt auch aus theaterwissenschaftlicher Sicht beleuchtet.

Um dieser Forschungsfrage nachzugehen, wird die Hermeneutische Methode angewandt. Es soll damit eine umfassende Literaturrecherche betrieben werden. Dabei werden u.a. Beiträge von Oliver SACKS (2008), Gerald HÜTHER (2001, 2005), Ernst BERGER (2005), Gisela GERBER (1996), Toni REINELT (2005) und Katalin ZANIN (2006) herangezogen. Hierbei werden die Behauptungen der verschiedenen Autoren miteinander verglichen. Weiters soll eine beobachtende Darstellung, gegebenenfalls die in der Diplomarbeit angeführte Theorie, untermauern. Ein qualitatives Modell wird quantitativ ausgewertet und qualitativ analysiert.

Ziel dieser Diplomarbeit soll ein Versuch sein, die Forschungsfrage weitgehend zu beantworten.

In dieser Diplomarbeit sollen sowohl relevante Ergebnisse für die Heil- und Integrationspädagogik, als auch für die Theaterwissenschaft aufgezeigt werden.

Um sich dieser Fragestellung nähern zu können, wird im *ersten* Kapitel aufgezeigt, dass die Tanzpädagogik als Stimulanz für eine biopsychosoziale Entwicklung gilt.

Dabei wird die Metatheorie „Spüren – Fühlen – Denken – Von der Praxis zur Theorie und von der Theorie zur Praxis“ nach GERBER/REINELT vorgestellt. Es wird weiters kurz auf die Macht der inneren Bilder verwiesen, um dann auf das Katathyme Bilderleben einzugehen. Des Weiteren wird auf das Tanzen eingegangen, um dann auf die Tanzpädagogik hinzuleiten. Dabei werden die Bildungsinhalte der Tanzpädagogik, sowie die Wirkformen des Tanzes aufgezeigt. Ferner wird das ganzheitliche Menschenbild in der Tanzpädagogik betrachtet, um dann auf die integrative Tanzpädagogik hinzuleiten, bei der Menschen mit und ohne Behinderung in einer Gruppe tanzen.

In Kapitel zwei soll die neuropsychologische Entwicklung des Kindes dargelegt werden. Es wird dabei der Begriff „Persönlichkeitsentwicklung“ nach PIAGET beschrieben. Weiters sollen die neuropsychologischen Erkenntnisse in Zusammenhang mit Rhythmus, Musik und Tanz/Bewegung dargestellt werden. Hierbei wird zuerst auf die Neuroplastizität des Gehirns, die Inneren Bilder und deren Auswirkungen, sowie auf den Rhythmus, Musik und Bewegung in Zusammenhang mit dem Gedächtnis eingegangen. In Bezug auf das Thema „Rhythmus und neuropsychologische Entwicklung“ werden die Merkmale des Rhythmus, der Rhythmus und das menschliche Leben, sowie der ganzheitliche Begriff im Zusammenhang mit dem Rhythmus dargestellt. Weiters wird die Wahrnehmung des Rhythmus behandelt, um dann den Rhythmus in der Pädagogik und Heilpädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung näher zu beleuchten. Ferner wird auf die Rhythmik, deren Zielsetzungen, Wesensmerkmale und die verschiedenen Mittel der Rhythmik eingegangen. Später wird die Rhythmik mit Menschen mit geistiger Behinderung näher behandelt.

Als Nächstes werden Bewegung und Tanz in Zusammenhang mit der neuropsychologischen Entwicklung dargestellt, um dann auf die Bewegung und Sinneserfahrung, das Bewegungserlebnis als Selbsterfahrung und die Bewegungserfahrung zur Entfaltung des Ich-Gefühls einzugehen. Ferner wird auch der Tanz in Verbindung mit Kreativität besprochen.

Als weiterer Punkt wird in diesem Kapitel der Zusammenhang zwischen Musik und neuropsychologischen Erkenntnissen behandelt. Dabei wird u.a. das Zusammenkommen von Musik im Kopf und die Wahrnehmung von Musik aufgezeigt.

Unter diesem Aspekt werden dabei auch die Auswirkungen der Musik auf den Menschen dargestellt und der Zusammenhang von Musik und Emotionen erläutert. Weiters wird erklärt, warum Musik zur Heilung eingesetzt wird.

Im *dritten* Kapitel werden der Tanz und die Tanzpädagogik aus theaterwissenschaftlicher Sicht beleuchtet. Es wird der Tanz und dessen Wirkung aus theaterwissenschaftlicher Perspektive erörtert, wobei der Zusammenhang zwischen Tanz und Theater aufgezeigt und kurz auf das Tanztheater eingegangen wird. Ferner wird die Verbindung zwischen dem Tanz und dem Subjekt, sowie der Tänzer als Subjekt beschrieben.

In einem weiteren Schritt wird die Bedeutung von „Bewegung“ aus theaterwissenschaftlicher Sicht erörtert.

Ferner wird erläutert, was den Tanz als Bühnentanz ausmacht. Weiters wird der performative Aspekt des Tanzes bzw. der Tanzpädagogik aufgezeigt.

Daraufhin wird „Community Dance“ mit deren Motto „Everybody can dance“ vorgestellt.

In Kapitel *vier* wird das Down-Syndrom beschrieben, wobei auch auf die Entwicklung und auf die Merkmale bei Kindern mit Down-Syndrom eingegangen wird. Dabei werden deren psychischen und physischen Merkmale, sowie die persönliche und soziale Entwicklung, als auch die Psychomotorik aufgezeigt. Dies dient dazu, ein klareres Bild vom Down-Syndrom bzw. den Merkmalen und Eigenschaften, die Menschen mit Down-Syndrom aufweisen, zu vermitteln. Dabei wird dargestellt, wie sich im Laufe der Geschichte die Einstellung zu den Menschen mit Down-Syndrom, bzw. die Wahrnehmung ihnen gegenüber geändert hat. Weiters wird die Anzahl der lebend geborenen Kinder mit Down-Syndrom in den letzten zehn Jahren aufgezeigt. Ferner wird der Frage nachgegangen, ob das Alter der Mutter ein Risikofaktor für die Anzahl der Kinder mit Down-Syndrom eine Rolle spielt.

Das *fünfte* Kapitel, das den praktischen Teil dieser Diplomarbeit darstellt, beinhaltet eine Falldarstellung, in der drei Kinder mit Down-Syndrom vorgestellt werden, die beim Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ in der Kindergruppe tanzen. Weiters wird die Methode „Integratives Tanz- und Theatertraining“ nach ZANIN aufgezeigt

und dann auf das Thema „Spontaneität und Kreativität“ übergegangen. Ferner wird der Stundenaufbau einer Trainingsstunde im Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ beschrieben. Darauf folgt die Beobachtung über die drei Kinder mit Down-Syndrom. Es werden drei Mädchen mit Down-Syndrom in Bezug auf Genauigkeit, Konzentration und Ausdauer beobachtet und deren Leistungen diesbezüglich ausgewertet. An dieser Falldarstellung soll aufgezeigt werden, dass die Tanzpädagogik als Basiskonzept für die Persönlichkeitsentwicklung auch für Kinder mit Down-Syndrom gelten kann. Daraufhin wird der österreichische Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ kurz vorgestellt. Es werden dabei die Gründung, Ziele und Methoden des Vereins beschrieben.

In Kapitel *sechs* soll eine Diskussion über die Ergebnisse und die Zukunftsperspektive der Forschungsarbeit stattfinden. Weiters soll ein Resümee in Bezug auf die in der Diplomarbeit dargestellten Ergebnisse durchgeführt werden.

Anmerkung zur Schreibweise: Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Forschungsarbeit darauf verzichtet, die maskuline und feminine Form zu verwenden.

I Tanzpädagogik als Stimulanz für eine biopsychosoziale Entwicklung

In diesem Kapitel wird erklärt, warum die Tanzpädagogik als Stimulanz für die biopsychosoziale Entwicklung angewandt werden kann. Dabei wird zuerst die Metatheorie "Spüren – Fühlen – Denken - Von der Praxis zur Theorie und von der Theorie zur Praxis" nach GERBER/REINELT erklärt, die als Basis für das Konzept der Persönlichkeitsentwicklung gesehen werden kann. Dabei werden die Ebenen dieses Modells aufgezeigt und die Ziele dessen vorgestellt. Es wird auf die Macht der inneren Bilder eingegangen und dabei das Katathyme Bilderleben dargestellt.

Im Weiteren wird in diesem Kapitel die Bedeutung der Aktivität "tanzen" beschrieben und das Erziehungskonzept der Tanzpädagogik angeführt, wobei besonders auf die Methode LABANs und auf die Bildungsinhalte der Tanzpädagogik eingegangen wird. Weiters wird in diesem Kapitel das ganzheitliche Menschenbild vom Standpunkt der Pädagogik beschrieben. Weitere Themen, die hier behandelt werden, sind die Tanzpädagogik als Methode der Integration und die Tanztherapie.

1 Metatheorie „Spüren – Fühlen – Denken – Von der Praxis zur Theorie und von der Theorie zur Praxis“ nach GERBER/REINELT als Basis für das Konzept der Persönlichkeitsentwicklung

Im Folgenden wird das ontogenetische Entwicklungsmodell „Spüren – Fühlen – Denken – Von der Praxis zur Theorie und von der Theorie zur Praxis“ herangezogen, um anhand dieser Metatheorie die Entwicklung der Persönlichkeit zu erläutern. Vergleiche dazu GERBER (1996).

Das Modell „Spüren – Fühlen – Denken“ wurde von GERBER/REINELT in Wien im Jahr 1983 zum ersten Mal vorgestellt.

Bei diesem ontogenetischen Entwicklungsmodell liegt der Schwerpunkt auf den Ebenen des Spürens (Körper), des Fühlens (Seele), des Denkens (Geist) oder der sozialen Ebene. Diese drei Ebenen sind miteinander verknüpft und steigen stetig in ihrem Abstraktionsniveau an.

Auf allen drei Ebenen kann es zu Ausfällen und Störungen kommen. Diese können durch geeignete Maßnahmen rehabilitiert werden.

Im Folgenden wird kurz auf die drei verschiedenen Ebenen dieses Modells eingegangen:

Die **Ebene des Spürens** ist die Grundlage des Verstehens: Es wird davon ausgegangen, dass der Mensch zu Beginn seiner Entwicklung ein Leibwesen ist. Das spürende Erleben steht im Vordergrund, da der Säugling seine ersten Erfahrungen v.a. durch die Haut- und Bewegungssinne macht. Der Leib ist mit seinen Erfahrungsmöglichkeiten, die auf den Sinnen basieren, die Grundlage für Selbst-, Fremd- und Weltwahrnehmung. Für diese leibnahen Erfahrungen, bzw. diese auszudrücken, werden deshalb Wörter wie „spüren“ und „empfinden“ benutzt. Als „Spüren“ werden laut GERBER (1996, 12) alle bewusst werdenden Wahrnehmungsvorgänge bezeichnet, die über olfaktorische, gustatorische, motorische, kinästhetische, taktile und haptische Perzeptionen evoziert werden.

Nach GERBER (1996, 110) gibt es keine Vorstellung im Geist des Menschen, die nicht ganz am Anfang durch die Sinnesorgane erzeugt wurde. Sowohl einmalige, als auch wiederholte Wahrnehmungen können gespeichert werden. Sie werden bio-

psychisch repräsentiert. Die Objektrepräsentationen sind dabei notwendigerweise mit Selbstrepräsentationen, wie z.B. Druckveränderungen und Bewegungsabläufen, verbunden.

GERBER/REINELT arbeiten auf der Spür-Ebene mit wahrnehmungsgestörten, verhaltensauffälligen, lese-rechtschreibschwachen behinderten Kinder jeglicher Art, sowie jenen Kindern, die kein höheres Abstraktionsniveau erreichen können, aber auch mit intellektuell begabten Kindern, die Grundstörungen aufweisen.

Die **zweite Ebene** ist jene des **Fühlens**. „Fühlen“ ist ein psychophysischer Prozess, der dem Erleben eine besondere Bedeutung gibt und nicht gezwungenermaßen mit gustatorischen, kinästhetischen, haptischen, taktilen oder anderen Sinneswahrnehmungen verbunden ist. Hier treten im Laufe der Entwicklung, neben das unmittelbare Erleben des körperlichen Selbst, bildhafte Erinnerungen und Symbole, die häufig ähnlich wie der reale Sinneseindruck gefühlt werden. Hierbei können Bilder Gefühle hervorrufen und Gefühle eine Veranschaulichung im Bildhaften erfahren.

Auf der **dritten Ebene** wird das **Denken** möglich. Es enthält fast keine bildlich-anschaulichen Elemente. Durch das reine Denken wird des Weiteren der Zugang zu neuen Erkenntnissen und zu Ordnungsprinzipien für unsere Wahrnehmungen und Erfahrungen ermöglicht. *„Erst auf dieser Ebene kann auch die 'Selbstspürung' und 'Selbstföhlung' zur Selbsterkenntnis werden (eben dasselbe gilt für die Fremdwahrnehmung). Das Erspürte, Erföhlte, Erdachte läßt [!sic!] sich nun sprachlich formulieren, kann somit ganz bewußt [!sic!] wahrgenommen und ausgedrückt werden.“* (GERBER 1996, 39)

Auf der „Denk-Ebene“ bezieht sich GERBER auf jene Vorgänge, bei denen es um eine kognitive Auseinandersetzung mit Empfindungen geht, die wie oben beschrieben auf der Ebene des Spürens stattfinden, und um die emotional erlebbaren Vorstellungen und Bildern, die sich auf der „Föhl-Ebene“ abspielen (vgl. ebenda). *„Was mit körperlichen Ausdrucksformen, Worten und Bildern mitgeteilt wird, wird Gegenstand und Inhalt von Reflexionen, die permanenter und immanenter Teil der pädagogischen und rehabilitativ-therapeutischen Arbeit sind.“* (GERBER 1996, 39)

Auf der Denk-Ebene ist es dem Individuum möglich, über Gespürtes und Gefühltes nachzudenken, um es wiederum auf einem höheren Abstraktionsniveau eingliedern zu können.

2 Die Macht der inneren Bilder

Gerald HÜTHER hat in seinem Buch „Die Macht der inneren Bilder“ (2005) den Einfluss, den die inneren Bilder auf den Menschen haben, dargestellt. Es geht ihm dabei um die Selbstbilder, die Menschenbilder und um die Weltbilder, die der Mensch in seinem Kopf hat. Diese bestimmen dessen Denken, Fühlen und Handeln und sind ausschlaggebend dafür, welche Verschaltungen der Nervenzellen ausgebaut, verstärkt oder aufgelöst werden. Laut HÜTHER ist es deshalb von Bedeutung, wie die inneren Bilder aufgebaut sind, welches Selbstbild, Menschenbild und Weltbild dieser Mensch hat und wie er sich seinen Mitmenschen und seiner Umwelt gegenüber verhält. Es ist wichtig, sich über die Macht und die Herkunft der inneren Bilder bewusst zu werden, denn nur so kann darüber nachgedacht werden, durch welche Maßnahmen in Zukunft der Mensch seine Bilder bestimmen kann und dass nicht die Bilder den Menschen bestimmen. (Vgl. ebenda 9f) Darauf wird in Kapitel II.2.1.2 näher eingegangen.

Psychotherapeuten sind häufig darum bemüht, die bisherigen Überzeugungen, Anschauungen und Haltungen eines Menschen zu verändern. Sie arbeiten an den inneren Mustern und versuchen, diese zu verändern.

Eines vieler Konzepte, das angewandt werden kann, um diese inneren Muster umzuformen, ist das Katathyme Bilderleben, das im Folgenden kurz dargestellt wird.

2.1 Das Katathyme Bilderleben

Das Katathyme Bilderleben ist eine tiefenpsychologisch fundierte Methode, die tiefenpsychologische Kenntnisse und Erkenntnisse des Therapeuten voraussetzt. Sie wurde in den 50er und 60er Jahren von Hanscarl LEUNER entwickelt. Das Katathyme Bilderleben ist ein Therapieverfahren bei dem der Tagtraum, die Imagination von Bedeutung ist.

Nach GERBER (1994, 83) werden im „Spüren“ - im Austausch von Leib und Seele – Gefühle entwickelt, die sich langsam zu Erfahrungsbildern (bio-psycho-soziale Repräsentationen) und Symbolen verdichten („Fühlen“). Weiters werden die Bilder z.B. im Katathymen Bilderleben aktiviert, aktualisiert und lassen sich in weiterer Folge mit Worten artikulieren, worüber schließlich nachgedacht wird („Denken“) und

bedeutungsgebende Zusammenhänge – unter tiefenpsychologischen Aspekten – gefunden werden können. Das Katathyme Bilderleben mit seiner Bild-Symbolarbeit wird auf der Fühl-Ebene angesetzt, das mit adäquaten Interventionen die Qualitäten des Spürens aktiviert und erinnert werden können, wenn vorher sinnliche Erfahrungen mit dem Leib gespürt werden durften. Weiters wird über diese Erfahrungen nachgedacht, in der Gruppe besprochen und im Dialog nach neuen Möglichkeiten gesucht. (Vgl. ebenda 83f) Für das Katathyme Bilderleben ist die Basis laut GERBER (1996, 140) das „Genetisch-therapeutische Entwicklungsmodell: Spüren, Fühlen, Denken“ von GERBER/REINELT (1984 und 1985). Im therapeutischen Setting wird danach gestrebt, die einzelnen Erlebniswelten des Menschen, wie Konkretheit, Traum und Logik, zu entwickeln, zu differenzieren, zu verbinden und zu integrieren (vgl. ebenda).

„Gemäß der Phylogenese und Ontogenese des Menschen wird in der Therapie das spürende, konkrete Erleben, dann das bildhaft-symbolische und schließlich das denkende Selbst- und Ich-Bewußtsein [sic!], das Du-, Fremd- und Objekt-Bewußtsein [sic!] bis zur Gruppenfähigkeit intendiert und zu erweitern und entdecken versucht.“ (GERBER 1996,140)

Ziele des ontogenetischen Entwicklungsmodells „Spüren – Fühlen - Denken“
(GERBER/REINELT 1984, zit. n. GERBER 1996, 179) sind:

„1. Differenzierung von Selbst- und Fremdwahrnehmung im konkreten Spüren, im sinnlichen Wahrnehmen und im bildhaft-Anschaulichen, das formulierbar wird.

2. Erhöhung der Objekt Konstanz durch die Reduzierung von Außenreizen und der Beschäftigung mit e i n e m Objekt, das immer differenzierter wahr-genommen wird, wodurch ein 'Bezogensein' entsteht. Dieser Prozeß [sic!] ist dialektisch und spiralförmig.

3. Über die Entwicklung eines differenzierten und konstanten inneren Objektes hinaus, soll eine damit assoziierte und assoziierbare Erlebniswelt aufgebaut und angereichert werden.“
(GERBER, 1996, 179)

Die Rehabilitationspädagogik hat es sich zur Aufgabe gemacht, das Körperliche-Seelische-Geistige und Soziale (wieder-)einzugliedern und zu integrieren und bezieht sich laut GERBER auf den ganzen Menschen im sozialen Kontext (vgl. ebenda, 26). *„Das Modell Spüren – Fühlen – Denken stellt den Bezugsrahmen dar, wie dem jeweiligen Menschen in seiner Individualität am besten geholfen werden kann, gemäß seines derzeitigen Entwicklungsstandes.“* (GERBER 1996, 26)

GERBER/REINELT (1984, zit. n. GERBER 1996, 72) geht es in dem “genetisch-therapeutischen Modell „Spüren – Fühlen - Denken“ darum, die Erlebnis- und Wahrnehmungsmöglichkeiten zu korrigieren, zu differenzieren und zu neuen Dimensionen zu erweitern. Ein weiteres Ziel ist es, das rhythmische Erleben wieder in ein Fließgewicht zu bringen und dadurch intensivere Beziehungsmöglichkeiten zu erreichen (vgl. ebenda).

2.2 Zusammenfassung

Im ontogenetischen Entwicklungsmodell liegt der Fokus auf den Ebenen „Spüren“, „Fühlen“ und „Denken“.

Das ontogenetische Entwicklungsmodell umfasst in erster Linie den Leib mit all seinen Möglichkeiten Erfahrungen zu sammeln, als Basis für Selbst-, Fremd- und Weltwahrnehmung. Im Spüren werden im Wechselspiel von Leib und Seele Gefühle hervorgebracht, die sich zu Symbolen und Erfahrungsbildern verdichten. Es kommt hier zum Vorgang des Fühlens. Diese Bilder werden aktiviert, aktualisiert und in Worte gefasst und es kann schließlich darüber nachgedacht werden. Der Prozess des Denkens spielt sich dabei ab.

Die inneren Bilder bestimmen das Handeln, Fühlen und Denken des Menschen. Die Umformung der inneren Bilder kann z.B. im Katathymen Bilderleben geschehen.

3 Tanzen

„Du tanzt mit deinem ganzen Körper, deinen Emotionen und Gedanken. Dein Atem und Herzschlag geben dir den Rhythmus, dein Ausdruck entspringt deinem Alltag und deinem Lebensweg.“ (REICHEL 1999, 7) Beim Tanzen ist also der ganze Mensch in seinem Tun, in seinem Denken und Fühlen involviert.

Tanzen ist Bewegung. Tanzen ist Glück. Tanzen macht Mut. Tanzen steigert das Wohlbefinden des Menschen. Tanzen ist gesund. Tanzen macht Spaß. Tanzen stärkt das Selbstbewusstsein.

Als Tanzen wird die Bewegung des menschlichen Körpers zu Musik bezeichnet. Tanz kann als Kunstform gesehen werden, die in der Öffentlichkeit präsentiert werden kann und allein, zu zweit oder in der Gruppe stattfindet. Der Tanz kann improvisiert sein oder einer Choreographie folgen.

„Jeder emotionale Ausdruck ist körperlich, sei es reden, denken oder fühlen. Nichts geht ohne Körper. Viele Menschen sind bis zu ihrem Tod im Kampf mit dem Körper und daher mit sich selbst. Bewusste Bewegung und Tanz führen zu sich selbst, zum Ich und zur Verbundenheit mit der leiblichen, materiellen Existenz und Begrenzung.“ (REICHEL 1999, 5)

Nach REICHEL lernt der Mensch im bewussten Tanzen den eigenen Körper kennen, nimmt ihn und seine Umwelt wahr, erkennt seine Grenzen und gelangt dadurch zum Ich.

Im Tanz können die Grenzen des Selbst zur Umwelt erfahren werden. Der Tanz ermöglicht es, sich selbst und die Umwelt wahrzunehmen, seine Fähigkeiten zu entdecken und weiter zu entwickeln. Weiters können Gefühle ausgedrückt, aber auch ausgelöst werden. Tanz bedeutet auch Ausdruck der eigenen Kreativität.

Beim Tanzen werden die Körperwahrnehmung und die Körperbeherrschung geschult. Tanzen in einer Gruppe bedeutet auf andere Menschen einzugehen, Kontakt mit ihnen aufzunehmen, ein Gefühl von Nähe und Distanz in Bezug auf sich selbst und die Mitmenschen zu bekommen, Tanz bedeutet also auch, eine Beziehung zu anderen Menschen herzustellen.

Es gibt verschiedene Arten von Tänzen, wie z.B. Standardtänze, klassisches Ballett,

Modern, Afro, Jazz, Hip-Hop und Gruppentänze.

Tanz war in der Antike noch Bestandteil der Erziehung. Es wurden dabei die Harmonie des Körpers und der ästhetische, kunstvolle Ausdruck geschult. Er wurde in der römischen Antike abgewertet. (Vgl. REICHEL 1999, 9)

3.1 Tanzpädagogik

„Das wichtigste Ziel des Kreativen Tanzes ist, dem Menschen zu helfen, seine körperliche Beziehung zum Dasein zu finden.“ (LABAN zit. n. REICHEL 1999, 14)

Die Tanzpädagogik ist Teil der ästhetischen Erziehung. In der ästhetischen Erziehung geht es um die Vermittlung von Kunst, sowohl in der Theorie, wie z.B. das Kennenlernen bestimmter Literatur, als auch in der Praxis, wie z. B. das Tanzen. Nach DINOLD/ZANIN (1996, 25) ist ästhetische Erziehung ein Beitrag zur Existenzerhellung, in der die Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund steht. *„Es geht um den Prozeß [sic!] der **Wahrnehmung** (als Quelle und Reservoir an Rohmaterial), der **Gestaltung** (Umformung des Eindrucks der Sinne zum individuellen Ausdruck) und den **Wirkungsprozeß** [sic!] (auf den einzelnen oder die Gesellschaft).“* (DINOLD/ZANIN 1996, 25)

Laut HASELBACH (1975, 9) schließt die Tanzerziehung Inhalte der Leibeserziehung, aber auch jene der ästhetischen Erziehung ein. Die Bewegung des menschlichen Körpers wird als ihr Ausdrucksmedium gesehen, die es gilt zu entwickeln und zu differenzieren. Weiters zeigt die Tanzerziehung auch die ästhetischen und kommunikativen Aspekte des Tanzes. Dazu zählen Reproduktion und Interpretation verschiedener Formen des Tanzes, Improvisation und Gestaltung, allgemeine Sensibilisierung und Entwicklung kreativen Verhaltens. (Vgl. ebenda)

Rudolf von LABAN kann als Begründer der Tanzpädagogik gesehen werden. Er wird als bedeutendster Bewegungsforscher, Tanztheoretiker, Tanzphilosoph und Tanzpädagoge des 19. Jahrhunderts bezeichnet. (Vgl. SORRELL 1969, 181; PERROTTET 1967 zit. n. PETER-BOLAENDER 1992, 148)

Um LABANs Zugang zum Tanz bzw. Tanzpädagogik besser verstehen zu können,

wird hier kurz auf seinen Werdegang eingegangen.

LABAN wurde 1879 in Pressburg geboren und wurde 1910 in München sesshaft. Er arbeitete dort als Maler, Illustrator, Choreograph und Tänzer. Er ließ sich von den Tanzaufführungen von Rudolf BODE und Ludwig KLAGES inspirieren und setzte sich eingehend mit den Methoden von Jaques DALCROZE, Rudolf BODE und Bess MESSENDIECK auseinander. Weiters eröffnete LABAN in München ein kleines Studio, in dem er mit seinen Schülern seine eigenen Ideen zur rhythmischen Gymnastik und zur Tanzimprovisation entwickelte. (Vgl. PETER-BOLAENDER 1992, 147f)

LABAN hat den Tanz sowohl in seinen pädagogisch-philosophischen, künstlerischen, als auch in gesellschaftlichen Ausmaßen beschrieben. In England entwickelte er Tanzprojekte und Tanz als Bewegungserziehung, die er „Modern educational dance“ und „Creative Dance“ nannte (vgl. REICHEL 1999, 11). *„Tänzerische Erziehung, Tanzkunstwerk und tanzkulturelles Leben sind die Wirkformen des Tanzes.“* (LABAN 1922, 37 zit. PETER-BOLAENDER 1992, 148).

LABANs Werk *„Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung“* hat den Untertitel *„Eine Einführung in die kreative Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit“*, der schon darauf hinweist, dass LABAN annimmt, dass Tanz zur Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt. In der Tanzpädagogik wird v.a. die Kreativität gefördert.

LABANs Ziel war es u.a., dem Tanzen in der Erziehung, Kunst und Gesellschaft einen Stellenwert einzuräumen.

LABAN geht in seiner Tanzphilosophie von folgenden Grundannahmen aus:

1. In jedem Menschen steckt ein Tänzer
2. Der Tanz dient zur Entfaltung der Persönlichkeit. (Vgl. PETER-BOLAENDER 1992, 149)

„Tänzer ist immer jener neue Mensch, der seine Bewußtheit [sic!] nicht einseitig aus den Brutalitäten des Denkens, des Gefühls oder des Wollens schöpft. Es ist jener Mensch, der klaren Verstand, tiefes Empfinden und starkes Wollen zu einem harmonisch ausgeglichenen und in den Wechselbeziehungen seiner

Teile dennoch beweglichen Ganzen bewußt [sic!] zu verweben trachtet.“

(LABAN 1922, 3 zit. n. PETER-BOLAENDER 1992, 149)

Im Tanzerleben kommt es zur eigenen Körperwahrnehmung. Nach PETER-BOLAENDER ermöglicht die Entwicklung tänzerischer Wahrnehmung es dem Menschen, den Tanz als körperlich-seelisch-geistige Bewegung und Bewegtheit zu erleben. Im Tanz ist es dem Menschen möglich, sich ganzheitlich zu erfahren und zu entfalten.

LABAN sieht eine Bedeutung der Fantasie und Intuition für die Persönlichkeitsbildung durch und im Tanz: *„Tanz muß [sic!] unserer bedeutendsten menschlichen Eigenschaft, der Phantasie, Nahrung und Ausdruck bleiben, und darf nicht den Verstand oder einem sonstigen Teilwirken des Ichs dienstbar werden.“*

(LABAN 1922, 98 zit. n. PETER-BOLAENDER 1992, 153)

LABAN entwickelt drei Theorieansätze in Bezug seiner Bewegungsanalysen, nämlich die Labanotation, die Raumharmonielehre und die Antriebslehre.

Labanotation

Labanotation oder „Kinetographie Laban“ wird jene Bewegungs- und Tanzschrift bezeichnet, die von LABAN im Jahre 1926 zum ersten Mal publiziert wurde. Sie kann mit der Musiknoten-Schrift verglichen werden. Anhand dieser Bewegungs- und Tanzschrift werden Bewegungen durch eine Serie von grafischen Symbolen veranschaulicht. Dieses Schrift- bzw. Zeichensystem dient zur Erhaltung und Überlieferung großer Tanzwerke, aber auch der Bewegungen des klassischen Tanzes und gewisser Sportarten, wie z.B. des Schwimmens. Es wird aber auch in der Bewegungsanalyse im Rahmen der Therapie, an Theatern, Schulen und in der Industrie angewandt. Diese unterschiedlichen Arten der Verwendung dieses Zeichensystems zeugt von dessen „universeller Grundkonzeption“. (Vgl. PETER-BOLAENDER 1992, 155)

Raumharmonielehre

LABANs Raumharmonielehre beschäftigt sich mit der Reflexion der Spannungsverhältnisse zwischen dem subjektiven und objektiven Raum, sowie den

Bewegungsgesetzen und gesetzmäßigen Rhythmen und Bewegungsmöglichkeiten des menschlichen Körpers. LABAN sieht den menschlichen Körper als ein sich im Spannungsfeld des Raumes bewegendes Ganzes, auch Raumgestalt genannt, die mit dem „allgemeinen“ Raum interagiert. Als „Kinesphäre“ wird jene Kugel bezeichnet, deren Umkreis der Mensch mit ausgestreckten Armen und Beinen ohne Veränderung des eigenen Standortes erreichen kann. Diese Bewegungskugel bildet eine Art Hülle, die den Menschen umgibt und die sich z.B. beim Springen vom Boden abhebt. (Vgl. LABAN 1981, 100, 107 zit. n. PETER-BOLAENDER 1992, 156)

LABAN hat eine Raumaufteilung entworfen, um die Körper-Raum-Spannungsverhältnisse besser darzustellen. Der Mittelpunkt des Würfels stellt das Zentrum des menschlichen Körpers dar. (Vgl. EDERER 2005, 143)

Mit jeder Bewegung entstehen neue räumliche Formen, deren Grundmuster gerade oder kurvig sind (vgl. PETER-BOLAENDER 1992, 160).

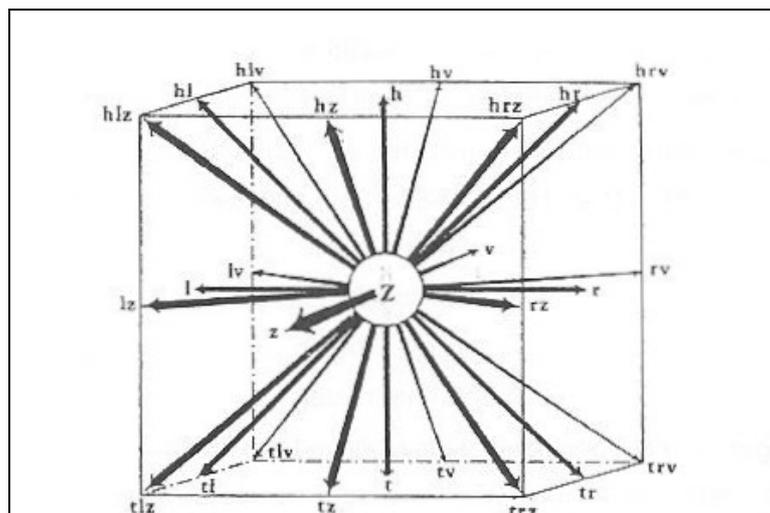


Abb. 1: Orientierung im Raum (LABAN 2001, 51)

PETER-BOLAENDER hat dazu folgende Zusammenhänge festgestellt:

- Die „Aktionsebene“ wird durch die vertikale Ebene dargestellt, deren Bewegungen auf Alltagshandlungen, wie z.B. Rad fahren, gehen, Hände reichen, beruhen.
- Die „Kommunikationsebene“ wird durch die horizontale Linie dargestellt, und beschreibt jene Bewegungen, mit denen sich der Mensch seiner Außenwelt mitteilt.
- Die „Frontalebene“ wird als Präsentationsebene bezeichnet, auf der sich der Körper seiner Umwelt öffnet oder verschließt.

Jede Bewegung ist nach LABAN durch zwei Faktoren geprägt: durch die Raumform, die im Raum geschaffen wird und durch die Zeitspanne, die für die Bewegung in Anspruch genommen wird (vgl. PETER-BOLAENDER 1992, 159).

Antriebslehre

LABANs Antriebslehre beruht auf der Erkenntnis, „*dass jede menschliche Tätigkeit, jede Bewegungshandlung Ausdruck einer bewussten oder unbewussten inneren Einstellung ist.*“ (PETER-BOLAENDER 1999, 160) In der Bewegung wird eine Emotion ausgedrückt, es wird Energie entladen, die durch einen inneren Impuls ausgelöst wird (vgl. PETER-BOLAENDER 1999, 160).

Nach LABAN (2001, 47) liegt die Bewegung des Menschen der Schwerkraft, Raum, Zeit und dem Fluss zu Grunde.

Es entstehen unterschiedliche Energiequellen einer Bewegung, die davon abhängen, ob der Mensch gegen diese Faktoren ankämpft oder sie erspürt (vgl. PETER-BOLAENDER 1999, 162):

Kraft: fest-zart

Zeit: plötzlich-allmählich

Raum: direkt-flexibel

Fluss: gebunden-frei. (Vgl. ebenda)

Die Art und Weise, wie die innere Einstellung des Menschen ist, ruft verschiedene Energiequalitäten hervor (vgl. EDERER 2005, 144). Es resultieren aus diesen Energiequellen acht grundlegende Antriebsaktionen: Drücken, Flattern, Stoßen, Schweben, Wringen, Tupfen, Peitschen und Gleiten (vgl. LABAN 2001, 72-89).

LABAN hat dazu folgende Grafik entworfen:

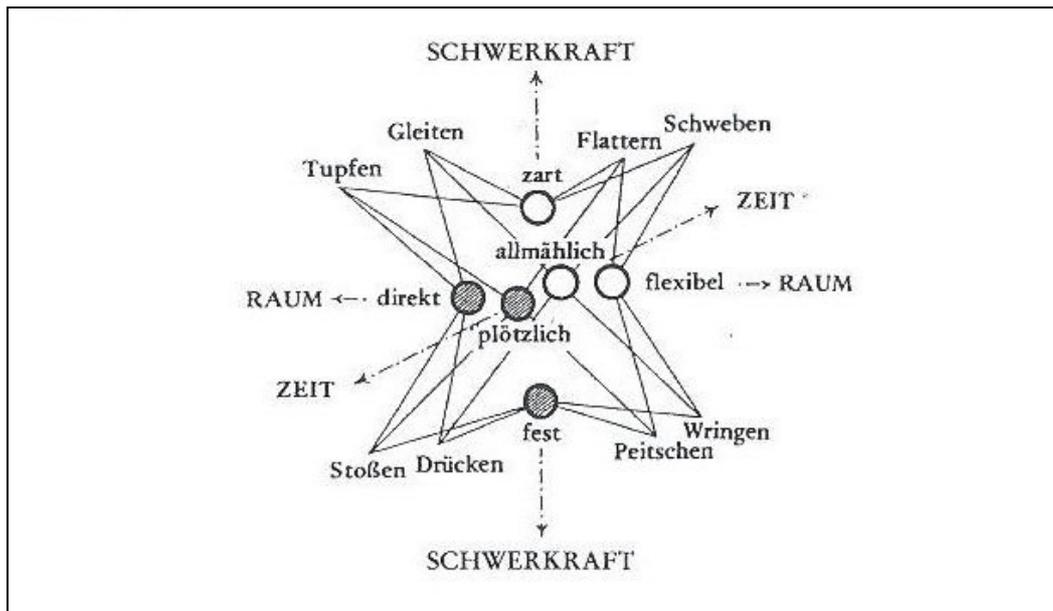


Abb. 2: Antriebslehre (LABAN 2001, 50)

LABANs Erziehungskonzept ist das des „Freien Tanzes“ und beinhaltet seine tanzphilosophischen Ansätze, die den Tanz als Mittel zur Entfaltung von Ganzheitlichkeit zum Thema haben. Es geht dabei um Förderung und Ausdifferenzierung individueller Ausdrucksmittel. Dieser Ansatz von Bewegungs- und Tanzpädagogik vereint Erleben und Erkennen und kreative Aktion und Reaktion und wird über die Tanzimprovisation sinnlich-erfahrbar vermittelt. (Vgl. PETER-BOLAENDER 1992, 153-167)

LABANs Methode

LABANs Methode ist durch das Experimentieren und Improvisieren als stärker prozessorientiertes, denn produktorientiertes Bewegen und Handeln bestimmt. Es bietet weiters jeweils altersabhängige und mit dem Erfahrungshintergrund abgestimmte Freiräume. LABAN hat als Wegweiser, bzw. zur Hilfestellung für die Tanzpädagogen, Grund-Bewegungsthemen mit Vorschlägen zu Kombinationen und Variationen entwickelt. Diese sollen die Tanzpädagogen nur unterstützen, können aber auch abgewandelt werden, um angemessen auf den Entwicklungs-, Leistungs- und Bedürfnisstand ihrer Zielgruppe einzugehen. Die ersten acht Themen sind für Kinder unter elf Jahren gedacht, die restlichen acht für Kinder ab elf Jahren. (Vgl. LABAN 2001, 43)

Diese Themen sind folgende:

1. Themen zum Körperbewusstsein
2. Themen zum Bewusstsein von Schwerkraft und Zeit
3. Themen zum Raumbewusstsein
4. Themen zum Bewusstsein des Flusses von Körpergewicht in Raum und Zeit
5. Themen zur Anpassung an einen oder mehrere Partner
6. Themen zum instrumentellen Gebrauch der Gliedmaßen
7. Themen zum Wahrnehmen einzelner Aktionen
8. Themen zu Arbeitsrhythmen
9. Themen zur räumlichen Gestaltung der Bewegung
10. Themen zu Kombinationen aus den acht Antriebsaktionen
11. Themen zur Orientierung im Raum
12. Themen zu Raumformen und Energiequalitäten mit Einsatz verschiedener Körperteile
13. Themen zur Elevation
14. Themen zum Wecken des Gruppengefühls
15. Themen zu Gruppeninformationen
16. Themen zum Ausdrucks- und Stimmungsgehalt einer Bewegung. (Vgl. LABAN 2001, 39-64)

In diesen Themen geht es v.a. um Bewegung, Raum, Zeit, Selbstwahrnehmung bzw. Körperbewusstsein und soziale Erfahrung.

LABANs Entwurf einer Tanzerziehung zur Menschenbildung und Persönlichkeitsentfaltung wurde in Deutschland der Nachkriegszeit fast vergessen, u.a. auch deshalb, weil LABAN nach England emigriert war. Dort gilt LABANs „Modern Educational Dance“ noch heute als Grundlage für den Tanzunterricht in Schulen und für die universitäre Ausbildung in Tanzpädagogik und Tanztherapie am „Laban Centre for Movement and Dance at University of London Goldsmiths' College“. (Vgl. PETER-BOLAENDER 1992, 168)

Laura SHELEEN fand bedeutende Grundlagen in LABANs Methode. Ihr pädagogisches und therapeutisches Anliegen im pädagogisch-therapeutischen

Arbeitsfeld sah sie darin „(...) ein *Erziehungsinstrument zu entwickeln – hauptsächlich für ‚normale‘ Erwachsene -, das die gesamte psychomotorische Entwicklung der Persönlichkeit fördert, um damit gehemmte oder schlummernde Potentiale zu erwecken und zu entfalten.*“ (SHELEEN 1983, 64 zit. n. PETER-BOLAENDER 1992, 170)

Zur Weiterentwicklung der Methoden LABANs haben u.a. Mary WIGMAN, Suzanne und Claude PERROTTET beigetragen.

3.1.1 Die Bildungsinhalte der Tanzpädagogik

Die Tanzpädagogik zählt zum Bereich der ästhetischen Erziehung. Die Aufgabe der Tanzpädagogik ist es, die kognitiven, physischen und affektiven Fähigkeiten des Kindes durch die Bewegung auszudrücken und zu entfalten.

Die Ziele der Tanzpädagogik lauten deshalb:

„a) die Erziehung durch Bewegung und Tanz

b) die Hinführung und Vorbereitung auf eine schöpferische und künstlerische Form des Tanzes, also die Erziehung zum Tanz.“ (HASELBACH 1975, 27)

Die beiden Aufgaben stehen in engem Zusammenhang, da a) die Basis für b) darstellt.

Die Erfahrungen, die durch die Bewegung gewonnen werden, haben primär eine Auswirkung auf die Persönlichkeit des Kindes.

Im Folgenden werden die Inhalte der Tanzpädagogik kurz aufgezeigt:

Unterschiedliche Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers erfahrbar machen

Nachdem dem Kind bewusst wird, dass es aus verschiedenen Körperteilen besteht, macht es die Erfahrung, dass es sich auf verschiedene Art und Weise bewegen kann. Es lernt sich selbst zu bewegen und es wird ihm bewusst, dass es seine Bewegungen selbst steuern kann.

Schritt für Schritt nimmt die körperliche Sensibilität und die Beherrschung in der Bewegungsausführung zu, sowie die Erkenntnis der unzähligen Variationsmöglichkeiten, die von den funktionellen Begebenheiten und von unterschiedlicher Ausführung im Räumlich-Zeitlich-Dynamischen entsprechend der

Bewegungsmotivation abhängig sind. (Vgl. HASELBACH 1975, 27)

Hier ist es notwendig, dem Kind Aufgaben zu stellen, bei dem es neue Erfahrungen in Bezug auf die Bewegungsmöglichkeiten erwerben kann, damit es sich Stufe für Stufe weiterentwickeln kann. Jedoch sollte auch darauf geachtet werden, dass bereits Gelerntes wiederholt wird.

Koordination

Das Üben der Koordination der einzelnen Teile des Körpers ist ebenfalls in der Tanzpädagogik von Notwendigkeit. Außerdem ist es notwendig, dass die Koordination von Musik und Bewegung allein und in der Gruppe trainiert wird.

Orientierung und Raumgefühl

Das Kind lernt im Laufe seiner Entwicklung sich in einem Raum zurecht zu finden. Es lernt bestimmte Entfernungen abzuschätzen.

Weiters erwirbt es die Fähigkeiten verschiedene Gruppierungen zu erkennen und macht die Erfahrung, dass sich der ganze Körper oder dessen Teile in verschiedene Richtungen und Ebenen des Raumes bewegen können. Es lernt weiters, einen leeren und mit Menschen gefüllten Raum zu unterscheiden und sich darin zu orientieren. (Vgl. HASELBACH 1999, 28)

Indem diese Fähigkeiten geübt werden, erwirbt das Kind mehr Sicherheit, um den Raum besser einschätzen zu können, was sich auch positiv auf sein Alltagsleben ausübt.

Hilfe für gehemmte und übermotorische Kinder

Übermotorische Kinder haben den Drang sich zu bewegen, diesem Drang sollte, laut HASELBACH, nachgegeben werden. Sie müssen lernen ihre Motorik zu zügeln und die Notwendigkeit dieser Beherrschung zu verstehen. Physisch und psychisch gehemmte Kinder können Hilfe durch Zuwendung des Pädagogen anhand von individuellen Aufgabenstellungen erfahren. Dabei ist es wichtig, darauf zu achten, dass sie nicht überfordert werden und dass sie kleine Erfolgserlebnisse erhalten, da diese zum Mittun motivieren. (Vgl. ebenda 29)

Sinnesschulung

Wie schon beschrieben, setzt die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen voraus, dass der Mensch seine Erfahrungen über seine Sinne macht, und dass die primären Erfahrungen eines Säuglings v.a. durch die Bewegungs- und Hautsinne gemacht werden. Weitere Sinne, die beim Tanzen geschult werden, sind neben dem taktilen und kinetischen Sinn, der Gleichgewichtssinn, sowie der akustische, als auch der visuelle Sinn.

Konzentration

Mangelnde Konzentration kann laut HASELBACH (1975, 30) durch intensive Beschäftigung über längere Zeit mit einem Thema geübt werden. Verschiedene Aufgabenstellungen, die in Zusammenhang mit Bewegungserziehung und Musik stehen, können immer wieder leicht abgewandelt werden, so dass die Kinder scheinbar vor neuen Problemen stehen, die sie bewältigen sollen, jedoch am gleichen Thema weitergearbeitet wird. Dabei sollen Höhepunkte der Konzentration kurz sein und von Entspannungspausen unterbrochen werden. Geschicklichkeit, Körperbeherrschung und die erwartete Reaktion eines Partners können dabei Zentrum der Aufmerksamkeit sein. (Vgl. ebenda)

Gedächtnis

Das menschliche Gedächtnis ist größtenteils von den verschiedenen Sinneserfahrungen abhängig. Die Tanzpädagogik bezieht sich weitgehend auf das akustische, visuelle und motorische Gedächtnis. *„Die Erinnerung an Bewegungsfolgen und damit ihre Wiederholbarkeit wird unterstützt: durch Verbindung mit Musik, durch ein jedem immanentes Zeitgefühl, durch bestimmte räumliche Anordnungen und durch das während der Bewegung entstandene Körpergefühl.“* (HASELBACH 1975, 31)

Reaktion

Die Bewegung, die auf einen inneren oder äußeren Reiz folgt, wird Reaktion genannt. Visuelle, akustische und taktile Reaktionen werden bei der Tanzpädagogik geschult. Es werden verschiedene dieser Zeichen richtig eingeordnet und daraufhin die richtige Reaktion gezeigt, bzw. die richtige Antwort durch die Bewegung dargebracht, die je nach Zeichen gefordert wird. Nach HASELBACH (1975, 31)

werden durch Übungen dieser Art die Konzentration und Aufmerksamkeit trainiert.

Soziales Verhalten

Das soziale Verhalten wird in der Tanzpädagogik geschult, in dem bei der Ausübung der verschiedenen Aufgaben jedes Kind darauf achten muss, dass es die anderen Kinder nicht behindert oder stört, jedoch trotzdem die Übungen durchführen kann. Bei Übungen in der Gruppe ist es notwendig, dass jedes Kind seinen Platz hat und ihn auch behalten kann. Dabei lernen die Kinder die Position des jeweiligen Kindes zu akzeptieren und zu respektieren. Weiters wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, ihre eigenen Ideen in die Stunde einzubringen. Dabei lernt es, dass auch seine Vorschläge ernst genommen werden. Sollten Vorschläge nicht umsetzbar sein, oder erst zu einem späteren Zeitpunkt, lernt das Kind sich einer anderen, in dem Moment besser ausführbaren, Idee unterzuordnen.

Kommunikation

Tanzen mit mehreren Menschen dient u.a. der Bildung einer Gemeinschaft. Nach HASELBACH (1975, 32) überwiegt bei der gemeinsamen Ausführung tradierter Tänze die Freude am gemeinsamen Tun. Es fördert somit das Gemeinschaftsgefühl. Weiters lernen die Gruppenmitglieder bei der Erarbeitung eines neuen Tanzes die Schwierigkeiten gemeinsamen Produzierens, sowie die Überwindung solcher Probleme kennen (vgl. ebenda).

Kreativität

Verschiedene Aufgaben regen Kinder dazu an, sie auf ihre eigene Art und Weise zu bewältigen. Durch Musik und Rhythmus, sowie durch Bewegungsimpulse werden sie dazu motiviert, sich selbst schöpferisch zu betätigen. Sie können z.B. durch das Improvisieren kreativ tätig sein und aus ihren bereits gemachten Erfahrungen schöpfen, aber auch durch das Ausprobieren verschiedener Bewegungen und Bewegungsmuster, neue Erfahrungen machen.

Differenzierung und Individualisierung

Jedes Kind soll seine ihm entsprechende Ausdrucksform in der Bewegung finden. Dabei helfen die verschiedenen Aufgaben, die individuell gelöst werden. Die

Aufgaben können sich auch die Kinder selbst oder anderen stellen. Das Kind erwirbt bei ihrer Lösung den Grad von Differenzierung, den es aufgrund seiner Entwicklung gerade erreicht hat. (Vgl. HASELBACH 1975, 33)

Begriffsbildung und sprachliche Förderung

In der Tanzpädagogik wird den Kindern ein bestimmtes Vokabular beigebracht, die sich auf das gegenständliche, körperhafte „Begreifen“ und Erfahren von Begriffen der allgemeinen Sprache und auf solche Ausdrücke, die sich auf Musik, Bewegung, Raum und Zeit beziehen. Weiters lernen Kinder differenzierende Bezeichnungen, die einzelne Bewegungen charakterisieren. Dabei steht vor der Begriffsklärung die Erfahrung der Wortbedeutung durch eigenes Tun. Hier einige Beispiele dazu:

- oben, unten, rückwärts, vorne, rechts, links, unter, auf, über, neben, hoch, tief, gegen;
- winkelig, eckig, kurvig, gerade, rund;
- schwer, laut, betont, unbetont, kräftig, leise. (Vgl. ebenda)

Kritikfähigkeit und Stilempfinden

Die Kinder lernen dabei, einen Tanz oder eine Bewegung objektiv zu beurteilen. Es soll dabei das Augenmerk auf bestimmte Faktoren liegen, wie z.B. auf den Einfallsreichtum, das Eingehen auf eine bestimmte Musik, räumliche und zeitliche Präzision, lebendige Dynamik. Verbesserungsvorschläge sollen von den Kindern selbst kommen. Es ist wichtig, dass hervorgehoben wird, welche Faktoren der Aufgabe entsprechen und welche weniger (vgl. ebenda 34).

Auch stilistische Merkmale bestimmter Zeitepochen, Tanzschritte und Musik können besprochen und diskutiert werden.

3.1.2 Wirkformen des Tanzes

Laut REICHEL fördert Tanzen das Wohlbefinden des Menschen im körperlichen, emotionalen und sozialen Leben. Tanz hat ihrer Meinung nach viele Funktionen, es aktiviert die Sinne, belebt den Organismus, fördert das Selbstbewusstsein, vermittelt Gemeinschaft und tröstet (vgl. REICHEL 1999, 12f). Tanz vermittelt aber auch Lebensfreude. Einige Wirkformen des Tanzes werden im Folgenden näher

beschrieben.

Aktivierung der Sinne

Die Sinneserfahrungen führen dazu, dass die Wahrnehmung und die Handlungsfähigkeit aktiviert werden. Laut REICHEL (1999, 12) vertieft Tanz den körperlich sinnlichen Eindruck und Ausdruck und damit die Erlebnissfähigkeit. Durch den Drang schöpferisch tätig zu sein, eröffnen sich dem Menschen die Welt der Fantasie, Träume und Ideen und spornt zu Handlungsspielräumen an. (vgl. ebenda). Tanzen ermöglicht dem Menschen, sein Inneres, seine Fantasien, Träume und Ideen auszudrücken.

Beleben des Organismus

Seit der Industrialisierung haben sich die Aktivitäten des Alltags des Menschen verändert. Bewegungsmangel ist die Folge. Bewegungsmangel beeinflusst die seelische Verfassung des Menschen negativ (vgl. ebenda). Bewegung - und somit auch der Tanz - trägt zum allgemeinen Wohlbefinden des Menschen bei. Tanz hat dabei gegenüber anderen Bewegungsarten den Vorteil, dass er nicht auf einseitigen Bewegungen beruht. Er soll ausgleichend zu den Alltagsaktivitäten wirken.

Nach REICHEL zeigt sich der innere Bewegungsantrieb dann, wenn eine einseitige Tätigkeit stattgefunden hat, da der Körper von sich aus zur veränderten Bewegung drängt, damit der Körper wieder in Fluss kommt. Sie meint auch, dass Strömen, Schwingen und Fließen die organischen Bewegungen im Körper selbst sind. Der Bewegungsdrang gibt weiters den Impuls sich zu bewegen. Ferner hat die bewusste Bewegung Einfluss auf die Körperfunktionen, wie z.B. die Muskelspannung und die Organfunktionen. Umgekehrt können Emotionen hemmend oder belebend auf Atmung, Muskeln, die Durchblutung u.a.m. wirken (vgl. REICHEL 1999, 12).

Förderung des Selbstbewusstseins

Laut REICHEL werden im Tanz Gefühle symbolisiert und werden somit sichtbar und begreifbar. Indem der Mensch mit seinen Körperbewegungen den Gefühlen eine Form gibt, kann er gleichzeitig Abstand davon bekommen. Dies ermöglicht ihm eine Veränderung seiner Gefühle (vgl. REICHEL 1999, 129).

„Kreativer Tanz verwendet vor allem die alltägliche Körpersprache und stellt so

die Beziehung zwischen Tanz und dem normalen Alltagsverhalten wieder her. Das Vertrauen zum eigenen Körper kann dadurch wiedergewonnen werden und so die wichtigste Basis für Selbstvertrauen bilden.“ (REICHEL 1999, 12)

Vermittlung von Gemeinschaft

Der Mensch ist ein Wesen, das sich in der Gemeinschaft wohl fühlt. Erst in der Gemeinschaft kann es zu seiner Identität finden. Bei der Improvisation in der Gruppe tanzen die Menschen zum gleichen Rhythmus. Dieser stellt somit eine Verbindung zwischen ihnen dar. Weiters kann in der Gruppenimprovisation im Tanz aufeinander eingegangen werden.

Ferner hat der gemeinsame Ausdruck von Gefühlen einen heilenden Charakter, da man sich von der Gemeinschaft mit Menschen, die in derselben oder ähnlichen Stimmung sind, verstanden und nicht allein fühlt.

Auch der Kreistanz drückt Gemeinschaft aus, bzw. fördert das Gemeinschaftsgefühl. Laut REICHEL (1999, 13) werden im Kreistanz Trennungsängste und Geborgenheitsdefizite gelindert.

3.2 Das ganzheitliche Menschenbild in der Tanzpädagogik

Um das ganzheitliche Menschenbild in der Tanzpädagogik zu erläutern, soll im Folgenden kurz auf die Ganzheitlichkeit im generellen Sinn eingegangen werden.

3.2.1 Der Begriff des ganzheitlichen Menschenbildes

FRÖHLICH (2003, 63) ist der Meinung, dass Ganzheitlichkeit sich größtenteils wissenschaftlicher Beschreibung entzieht, da der Pool aller nur denkbaren Faktoren und Bestandteile, sowie deren wechselseitigen Beziehungen so umfangreich sind, dass sie nicht erfasst werden können. Er weist auch darauf hin, dass es bei der Ganzheitlichkeit kein hierarchisches System gibt. Es besteht jedoch eine Gleichzeitigkeit, Gleichgewichtigkeit und Gleichwirklichkeit der Entwicklungsbereiche (vgl. ebenda).

Im Konzept des Menschenbildes soll neben dem „Defekten“ (GERBER 1996, 205) auch das „Intakte“ (ebenda) in Betracht gezogen werden. Das Prinzip des ganzheitlichen Menschenbildes meint also auch im Menschen nicht nur die Defizite zu sehen. Der Fokus der Pathogenese wird nämlich nur auf das Kranke, „Nicht - Funktionierende“ gerichtet, wohingegen aus der Sicht der Salutogenese die gesunden Teile im Menschen gestärkt werden und die kranken, blockierenden Widerstände aufgelöst werden sollen (vgl. ebenda).

Weiters meint GERBER: *„Wir betrachten den Menschen als eine Einheit aus Körper, Seele, Geist, der in einer Sozietät verankert, und durch ein weiteres Umgebungsfeld in ökologische Systeme eingebettet ist.“* (GERBER 1996, 162) GERBER spricht dabei von einer „bio-psycho-geistig-soziale[n] Einheit Mensch“.

FRÖHLICH (2003, 64) ist wie GERBER der Auffassung, dass sich die Einzelbereiche untereinander wechselseitig beeinflussen. Er ist der Meinung, dass sich die jeweiligen Bereiche unmittelbar auf die anderen Bereiche auswirken. Sie stehen auch bezogen auf das Ganze miteinander in Beziehung (vgl. GERBER 1996, 205). Sie können als Systeme in Systemen angesehen werden und befinden sich ständig in einem fließenden-schwingenden Austausch, in einem Vorgang, der nie endet (vgl. ebenda). In ihrer Unterscheidbarkeit sind sie grundlegende Anteile des Menschen, bei dem jede Einzelheit im Sinne einer „durchgegliederten Ganzheit“ von Bedeutung ist (vgl. REINELT 1989 b, zit. n. GERBER 1996, 162). Laut GERBER zählen zu einem ganzheitlichen Menschenbild außerdem auch Zeit, Raum, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Nach JASPERS (1973, zit. n. GERBER 1996, 162) gehört das übersinnlich Transzendente, das über die Zukunft hinausgehende, das Unerklärbare und Unverständliche dazu. GERBER erachtet es hier als notwendig, das jeweilige Verständnis vom Menschen zu definieren, da es der Ausgang für weitere Inhalte ist.

3.2.2 Das ganzheitliche Menschenbild in der Tanzpädagogik

Zu den Entwicklungsbereichen des Menschen zählen nach FRÖHLICH/HAUPT (1993, zit. n. FRÖHLICH 2003, 64) Wahrnehmung, Sozialerfahrung, Kognition, Kommunikation, Gefühle, Körpererfahrung und Bewegung.

Diese Bereiche werden auch in der Tanzpädagogik geschult. Darauf wird näher in Kapitel I.2.1.1 eingegangen. In der Tanzpädagogik wird auf den ganzen Menschen und nicht nur auf Teilbereiche eingegangen. Der Mensch wird als ein Ganzes gesehen. Körper, Geist und Seele werden als eine Einheit betrachtet. Es wird nicht nur der Mensch mit seinen Defiziten gesehen, sondern auch das Intakte. Die Tanzpädagogik wirkt auf den Menschen ganzheitlich, da durch die ganzen Aspekte, die in der Tanzpädagogik vorkommen, die Entwicklung des ganzen Menschen beeinflusst wird. Durch das Tanzen kann der Mensch zu einer Einheit seines Selbst gelangen.

Auch KLEIN (1998) äußert sich zum ganzheitlichen Menschenbild. Ihrer Meinung nach lässt sich immer wieder erkennen, dass der Mensch erst dann zu einer sehr befriedigenden und beglückenden Erfahrung mit sich selbst gelangt, wenn er sich mit allen Aspekten seines Daseins erfasst und im Einklang mit diesem ist. Gelingt dies, kann der Mensch, laut KLEIN, zu einer Einheit in seinem Körper gelangen, die mit einem Empfinden der Harmonie verknüpft ist. Zu einer inneren Erfüllung und Harmonie kann es dadurch kommen, wenn der Mensch sich ganzheitlich im Sinne dieser Einheit erfährt. Für KLEIN gibt es drei zentrale Dimensionen dieser Einheit: Der Mensch als psychosomatische Einheit (das holistische Prinzip), der Mensch als gesellschaftliches Wesen und der Mensch als psychokosmische Einheit. (Vgl. ebenda 28-32)

Wird von der Körper-Geist-Seele-Einheit ausgegangen, kann ein Ungleichgewicht, bzw. eine Störung im physischen Körper ausgeglichen und somit auch gleichzeitig eine seelische Veränderung erwirkt werden (vgl. ebenda 48). Laut KLEIN (1998, 48) ist diese Wechselwirkung eine der zentralen Grundlagen psychosomatischen

Denkens. Die Erfahrungen, die der Mensch in der Bewegung und im Tanzen sammelt, wirken sich nicht nur auf den Körper, sondern auch auf dessen Geist und dessen emotionalen Erleben aus.

Laut KLEIN ist die Erfahrung in der Kindheit, sich ganzheitlich wahrzunehmen und sich selbst mit Selbstachtung und Selbstliebe zu begegnen, Basis für ein gesundes Selbstbewusstsein. Der Mensch bekommt gleichzeitig eine tief verankerte Wahrnehmung für seinen Wert und erhält dadurch einen inneren Bewertungsmaßstab in sich selbst und wird dadurch unabhängig von der Meinung anderer. Laut Klein ist für ein stabiles Selbst-Bewusstsein und Selbstwertgefühl eine genaue Vorstellung vom eigenen Körper-Ich notwendig. (Vgl. KLEIN 1998, 42f)

Nach Klein (1998, 43) ist eine ausreichende Fürsorge in der Kindheit von Nöten, damit der Mensch zu seiner körperlichen Identität gelangt und es nicht zu einer körperlichen Fragmentierung kommt.

Auch NEIRA-ZUGASTI (1987,17) ist der Ansicht, dass durch eine ganzheitliche Ausrichtung der rhythmisch-musikalischen Erziehung die Bereiche des Kognitiven, Motorischen und Affektiven immer zugleich im Tun aktiv und wirksam sind.

Da der Tanz und somit die Tanzpädagogik, wie erwähnt, ganzheitlich auf den Menschen wirkt, hat sie auch einen positiven Einfluss auf den Menschen mit Behinderung. Es wird dabei die Wahrnehmung durch die sinnlichen Erfahrungen geschult und trägt in der Folge zur positiven Persönlichkeitsentwicklung bei. Auf welche Bereiche des Menschen die Tanzpädagogik im Einzelnen abzielt, wird im Kapitel I.2.1.2 dargestellt.

3.3 Integrative Tanzpädagogik

Um zu Tanzen, muss man kein Profi sein, man muss es nicht gelernt haben. Tanzen können sowohl Menschen mit als auch Menschen ohne Behinderung. Um zu tanzen muss man nicht einer bestimmten sozialen Schicht angehören oder einen gewissen Musikstil hören. Weiters muss man, um zu tanzen, nicht auf einem bestimmten

Kontinent leben. Deshalb kann der Tanz zu Integration verwendet werden.

In der Integrativen Tanzpädagogik geht es darum, dass Menschen mit und ohne Behinderung miteinander tanzen.

Sie lernen dabei sich bei den verschiedenen Aufgaben gegenseitig zu helfen, aufeinander einzugehen und werden dadurch auf ihre gegenseitigen Bedürfnisse aufmerksam und lernen sie zu berücksichtigen.

Wie oben schon erwähnt, geht es bei der Tanzpädagogik, wie in allen Bereichen der ästhetischen Erziehung, um die Persönlichkeitsentwicklung, d.h. um Wahrnehmung, Gestaltung und den Wirkungsprozess.

Um die **Wahrnehmung** bei Menschen mit Down-Syndrom zu fördern, ist es notwendig, dass ihnen vermehrt Angebote zur Sinneserfahrungen mit dem eigenen Körper, aber auch mit der Umwelt gemacht werden. Laut DINOLD/ZANIN (1996, 28) sollen diese Erfahrungen und Erlebnisse durch Beobachtung und Vergleich Informationen für eigene kulturelle Aktivitäten liefern, aber auch übergreifend auf die Persönlichkeitsentwicklung wirken.

Als **Gestaltung** wird eine bewusste Produktion oder Reproduktion in Form einer künstlerischen Aktivität verstanden. *„Die persönliche Bedeutung der kreativen Gestaltung liegt, durch persönliche Formung des Erfahrenen, in einer Bestätigung des Wahrgenommenen und gleichzeitig in einer Anwendung des Erworbenen.“* (DINOLD/ZANIN 1996, 28) Laut DINOLD/ZANIN kann diese Fähigkeit, die Menschen mit Behinderung oft nicht spüren, durch die Hilfestellung eines Menschen ohne Behinderung in Form von Anleitung oder Mitarbeit leichter erworben werden. Durch diese unterschwellige Führung kann die innere Motivation des Menschen mit Behinderung angesprochen und seine ihm unbewussten Bedürfnisse geweckt werden. (Vgl. DINOLD/ZANIN 1996, 28)

Wenn es um die **Wirkung** geht, muss die Frage gestellt werden, wie was warum wann auf wen wirkt. Es soll das Kulturbedürfnis des Menschen mit Behinderung geweckt werden, d.h. die Gesamtheit des menschlichen Daseins, alle seine Formen, Farben, Intensitäten, guten und schlechten Seiten erfahrbar und erlebbar gemacht werden und eine bestimmte Wertzuteilung, um eine Einordnung in unser traditionelles Kulturbewusstsein möglich zu machen. Die Wirkung spricht sowohl

kognitive, als auch affektive Bereiche des Einzelnen oder der verschiedenen Gruppierungen an. (Vgl. DINOLD/ZANIN 1996, 28)

Bei Menschen mit Behinderung sollte so auch die Neugier auf Kultur, u.a. auf das Tanzen geweckt, werden. Es wird hier die Forderung laut, dass Kultur allen Menschen, also auch Menschen mit Behinderung, zuerkannt wird und dass ihrem Anspruch an Kultur nachgekommen wird.

Die integrative Tanzpädagogik bietet Menschen mit und ohne Behinderung die Möglichkeit in einer Gruppe zu tanzen und versucht somit u.a. den Menschen mit Behinderung in Bezug auf die ästhetische Erziehung und dem Anspruch auf Kultur und somit auf die Persönlichkeitsentwicklung gerecht zu werden.

3.4 Tanztherapie

„Dort wo Kunst ist, ist auch immer Therapie vorhanden. Wo Therapie ist, ist nicht immer Kunst vorhanden.“ (RADTKE, Peter)

Als Begründerinnen der Tanztherapie in Amerika gelten folgende fünf Personen: Franziska BOAS, Marian CHACE, Liljan ESPENAK, Mary WHITEHOUSE und Trudi SCHOOP (vgl. PETER-BOLAENDER 1992, 199).

Die stärksten Anregungen zur Tanztherapie kommen aus dem US-amerikanischen Modern Dance der vierziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Dieser Ausdruckstanz wird barfuß mit direktem Bodenkontakt ausgeführt. Die ursprüngliche Kraft dieses Tanzes ist die Ausschöpfung des inneren Ichs, die Veräußerlichung und Gestaltung des Gefühlserlebnisses oder Seelenzustandes, an dem es zur Selbstanalyse, zu einem Sich-fallen-lassen in seine eigenen Probleme kommt. (Vgl. SORELL 1983, 58)

Es gibt verschiedene Konzepte der Tanztherapie, da die Tanztherapeuten ihre Theorien individuell entwickelten (vgl. EDERER 2005, 145). Die American Dance Therapy Association (ADTA) definiert ihr Ziel wie folgt: *„Die Tanztherapie ist eine psychotherapeutische Verwendung von Bewegung als Prozeß [sic!], der die psychische und physische Integration des Individuums zum Ziel hat.“* (PETER-BOLAENDER 1992, 199)

„Schon seit jeher lag die heilende Kraft des Tanzens im ursprünglichen

Selbstaussdruck und der zwischenmenschlichen Begegnung in der Gemeinschaft.“ (KLEIN 1998, 25) KLEIN unterstreicht hier zwei heilende Bereiche, die sich im Tanz vereinen lassen: nämlich sich selbst ausdrücken zu können und sich in der Gemeinschaft zu begegnen.

In der Tanztherapie wird diese heilende Wirkung bewusst eingesetzt. Dabei ist nicht die Erlangung festgelegter tänzerischer Formen das Ziel, sondern die eigenschöpferische, authentische Bewegung (vgl. KLEIN 1998, 25). Laut KLEIN hat der Tanz in seiner Funktion als lebenssteigernd und ausdrucksfördernd einen wesentlichen Stellenwert auf dem pädagogisch-prophylaktischen Gebiet.

„Die Tanztherapie zeigt dem Menschen Wege zu einem befreienden Selbstaussdruck und einem tieferen Selbstverständnis auf, um ihn letztendlich in seiner speziellen Lebenssituation zu stärken bzw. handlungsfähig zu machen. Ziel ist die eigenverantwortliche und kreative Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt.“ (KLEIN 1998, 25)

Im Folgenden werden die grundlegenden Merkmale der Tanztherapie aufgezeigt:

Die Tanztherapie basiert auf einem ganzheitlichen Menschenbild. Nach KLEIN wird über die Tanztherapie der Mensch nicht nur in seinem körperlichen, sondern auch in seinem emotionalen und geistigen Erleben angesprochen. Die Annahme der Körper-Geist-Seele-Einheit gesteht auch der verstandesmäßigen, kognitiven Verarbeitung des Tänzerlebens im aufarbeitenden Gespräch ihre Bedeutung zu (vgl. ebenda).

Durch das neue Körperbewusstsein bekommt das Individuum größere Möglichkeiten seine Situation intellektuell zu erfassen, zu verarbeiten und verbal zu artikulieren (vgl. ebenda). Diese Annahme KLEIN's stimmt mit der von GERBER/REINELT überein (vgl. I.1). Denn auch sie sehen in ihrer Metatheorie "Spüren – Fühlen - Denken" den Zusammenhang zwischen der körperlichen Wahrnehmung, dem Fühlen und dem Denken.

Die Tanztherapie geht von den gesunden Anteilen des Menschen aus (vgl. KLEIN 1998, 25).

Laut KLEIN (1998, 26) kommt der Mensch durch den Tanz mit bewussten und unbewussten Anteilen seiner Persönlichkeit in Verbindung, lernt diese sowohl kennen, als auch akzeptieren. Weiters kann er seine Erlebnisse vor dem Hintergrund

seiner persönlichen Lebensgeschichte aufarbeiten (vgl. ebenda).

„Der Mensch fügt die verschiedenen 'Mosaiksteine' seines Erlebens zu darstellbaren Ganzen zusammen. Durch diese Ausgestaltung gewinnt er an Kontrolle über seine Gefühlswelt. Die inneren Gefühlsinhalte bekommen eine äußerlich sichtbare Form, wodurch der Mensch sich nicht mehr nur beobachtet, sondern seine Wahrnehmung in aktives Handeln umsetzt. Dadurch lernt er, sich selbst mit all seinen unterschiedlichen Anteilen als Einheit zu begreifen und gelangt zu einer Integration seiner Gesamtpersönlichkeit.“ (KLEIN 1998, 26)

Anwendungsgebiete der Tanztherapie

Die Tanztherapie wird in psychiatrisch-psychotherapeutischen und klinischen Einrichtungen, in psychologisch-medizinischen Praxen, in Sonderschulen, Kindergärten, Schulen, Rehabilitationszentren und Seniorenheime angewandt.

Die Tanztherapie kann als Einzeltherapie, aber auch als Gruppentherapie erfolgen.

3.5 Tanz, Musik und Sprache

Tanz, Musik und Sprache können in ausgewogener Form miteinander verbunden werden. Laut HASELBACH (1975, 19) erfährt die Sprache in ihrer Beziehung zum Tanz eine Veränderung. Die Worte werden zum Tanz und zu rhythmischen, akzentuierten Bewegung in ihrer Länge so gewählt, dass eine Übereinstimmung des Rhythmus in Sprache und Bewegung entsteht. Im Theater und in der Tanzmusik treffen sich Tanz, Musik und Sprache in der Gegenwart.

3.6 Zusammenfassung

Beim Tanzen lernt der Mensch sich selbst, seine eigenen Grenzen, aber auch die Umwelt kennen. Weiters kann er sich durch den Tanz ausdrücken. Die Tanzpädagogik wurde von LABAN begründet. Er entwickelte die drei Theorieansätze: Labanotation, Raumharmonielehre und Antriebslehre. LABAN hat für die Tanzpädagogen Grund-Bewegungsthemen vorgeschlagen, bei denen es v.a. um Bewegung, Raum, Zeit, Selbsterfahrung, Körpererfahrung und soziale Erfahrung geht. LABAN sieht in der Tanzpädagogik eine Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung. Die Tanzpädagogik dient dazu, unterschiedliche

Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers erfahrbar zu machen, zur Steigerung der Konzentration, zur Orientierung und Entwicklung eines Raumgefühls, zur Entwicklung der Koordination, zu Sinnesschulung, zum Training des Gedächtnisses und zur Steigerung des Reaktionsverhaltens. Weiters wird das soziale Verhalten geschult, sowie die Kommunikation und Kreativität angeregt. Sie trägt des Weiteren zur Differenzierung und Individualisierung bei. Ferner kann die Tanzpädagogik eine Hilfe für gehemmte und übermotorische Kinder darstellen. Begriffsbildung, sprachliche Förderung, Kritikfähigkeit und Stilempfinden sind weitere Bildungsinhalte der Tanzpädagogik.

Die Tanzpädagogik wirkt ganzheitlich auf den Menschen, da der Mensch als Ganzes betrachtet wird. Körper, Geist und Seele werden als eine Einheit betrachtet.

Bei der integrativen Tanzpädagogik geht es darum, dass Menschen mit und ohne Behinderung tanzen.

Die Tanztherapie ermöglicht es den Menschen sich durch den Tanz selbst auszudrücken. Über die Tanztherapie wird der Mensch nicht nur in seinem körperlichen, sondern auch in seinem emotionalen und geistigen Erleben angesprochen.

II Neuropsychologische Entwicklung

In diesem Kapitel wird der positive Einfluss der Tanzpädagogik auf die Persönlichkeitsentwicklung dargestellt. Dabei werden zuerst die Stufen der Psychogenese nach Jean PIAGET aufgezeigt. Daraufhin wird auf die neuropsychologischen Erkenntnisse im Zusammenhang mit Rhythmus, Musik und Tanz eingegangen, wobei die Neuroplastizität des Gehirns beschrieben, die Auswirkungen innerer Bilder im Bezug auf Musik erklärt und der Zusammenhang zwischen Rhythmus Bewegung und Gedächtnis aufgezeigt werden. Bei letzterem wird auf die verschiedenen Arten von Gedächtnis eingegangen und die Bedeutung mit dem Umgang von Defiziten im Gehirn aufgezeigt.

Es wird daraufhin der Einfluss von Rhythmus, Musik, Tanz und Bewegung auf die neuropsychologische Entwicklung genauer erläutert. Im Hinblick auf Rhythmus wird vor allem dessen Einfluss auf das menschliche Leben beschrieben, sowie dessen Wichtigkeit für die Sonder- und Heilpädagogik.

Im Zusammenhang mit Rhythmus wird auch auf die Rhythmik eingegangen. Hierbei werden deren Ganzheitlichkeit, Ziele, Wesensmerkmale, Mittel und deren Einfluss auf Menschen mit geistiger Behinderung beschrieben.

Weiters wird das Thema „Bewegung und Tanz und neuropsychologische Entwicklung“ erörtert. Hierbei werden die Bedeutungsebenen von Bewegung, der Zusammenhang von Bewegung und Sinneserfahrung und der Gestaltkreis erläutert. Weiters wird die Bewegungserfahrung zur Entfaltung des Ich-Gefühls behandelt, sowie Bewegung und Rhythmus in Zusammenhang mit geistiger Behinderung dargestellt. Ferner wird die Kreativität in Verbindung mit dem Tanz beleuchtet.

In Bezug auf die Musik wird zuerst auf den Begriff und auf das Wesen eingegangen. Weiters werden das Zustandekommen der Musik in den Gehörgängen und die Auswirkung der Musik auf Säuglinge, Kinder und Menschen mit und ohne Behinderungen beschrieben. Dabei wird auch der Zusammenhang zwischen Gehirnfunktionen und Musik erklärt. Ein weiteres Thema, das in Verbindung mit Musik diskutiert wird, ist Musik als Heilung.

1 Persönlichkeitsentwicklung nach PIAGET

Um zu zeigen, dass die Tanzpädagogik die Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst, wird im Folgenden kurz auf die Persönlichkeitsentwicklung nach PIAGET eingegangen.

Bei Menschen mit geistiger Behinderung, wie. z.B. bei Menschen mit Down-Syndrom kann nicht von einem Normbegriff in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung gesprochen werden, da deren Entwicklung von der „Norm“ abweicht.

1.1 Die Stufen der Psychogenese nach Jean PIAGET

Der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean PIAGET hat die Fähigkeiten des Kindes und die Strukturen seines Erkennens untersucht (vgl. SCHARLAU 1996, 31-61):

Piaget teilt die geistige Entwicklung des Kindes in folgende drei bzw. vier Entwicklungsstufen ein:

1. sensomotorische Entwicklungsstufe,
2. konkretoperationale Entwicklungsstufe (je nach Werk ist (Früh-oder Spätwerk PIAGETs) diese Phase in die präoperationale und im engeren Sinne konkretoperationale Stufe geteilt)
3. formaloperationalisierte Entwicklungsstufe.

Im Folgenden werden diese Entwicklungsstufen kurz erläutert:

Die sensomotorische Stufe

Die sensomotorische Phase beschreibt die Zeit von der Geburt des Säuglings bis zum Alter von 1 ½ oder zwei Jahren. Der Begriff „Sensomotorik“ wird deshalb für diese Entwicklungsphase benutzt, da für das Kind in diesem Alter Bewegungen und Wahrnehmungen basal sind. Denken und Sprache fehlen nahezu.

Das Kind ist am Anfang nicht in der Lage sich selbst von der Außenwelt zu differenzieren. Es hat kein Bewusstsein von sich selbst und ist nur auf seinen eigenen Körper fokussiert.

In der sensomotorischen Phase gelangt das Kind durch einen aktiven Aufbau zur Vorstellung davon, dass es Gegenstände gibt, die unabhängig von ihm existieren. Es fängt weiters an, zwischen sich und der Außenwelt zu unterscheiden und sich im äußeren Raum einzuordnen.

PIAGET teilt die sensomotorische Entwicklungsstufe in weitere sechs Stadien ein:

1. Stadium: Dieses Stadium ist von der **Übung angeborener Reflexe** bestimmt. Zur Beschreibung der angeborenen Reflexausstattung des Säuglings bedient er sich des Begriffs „Schema“, das eine allgemeine Struktur der Handlung ist, der auf unterschiedliche Begebenheiten angewandt werden kann. Die verschiedenen Schemata sind nicht nur struktureller Natur, sondern bestehen auch aus einer dynamischen Eigenschaft, denn sie treiben von sich aus an, angewandt zu werden. Dies wird bei PIAGET auch funktionale oder reproduktive Assimilation genannt. Am Beispiel des Saugschematas bedeutet dies, dass der Säugling seinen Saugreflex übt, wenn er z.B. ohne hungrig zu sein, an einem Kissen oder einem Finger saugt. Ist der Säugling hungrig, saugt er nur kurz an einem Finger, o.a. gleich und intensiv an der Brustwarze, da er diese wieder erkennt.

2. Stadium: Dieses Stadium tritt bei einem Säugling im Alter von ein bis vier Monaten auf und bringt **elementare Gewohnheiten** zum Ausdruck. PIAGET und BALDWIN bezeichnen diese Gewohnheiten auch als primäre Zirkulärreaktion. Das zuerst zufällige Nuckeln am Daumen wird als angenehm empfunden und aufgrund dessen immer wieder wiederholt und zur Gewohnheit. Die Reflexe werden durch Gewohnheiten aufgebaut und integriert.

3. Stadium: Es kennzeichnet die **Schwelle zur Intelligenz**. Das Kind wendet nun Mittel oder Methoden an, um Effekte, die aufgrund einer Tat, oder durch sonstiges Einsetzen eines Mittels oder einer Methode ausgelöst worden sind, und die es zufällig entdeckt hat, herbei zu führen. In dieser Phase sind die Koordinationsleistungen und die auftretenden gegenseitigen Assimilationen von Seh- und Greifschemata besonders wichtig. Der Säugling lernt in diesem Stadium der Hand mit dem Blick zu folgen und umgekehrt.

4. Stadium: Die Merkmale dieses im Alter von acht bis zwölf Monaten auftretenden Stadiums sind das Auftreten von Koordinationen sekundärer Verhaltensschemata in **Mittel-zum-Zweck-Beziehungen**. Das Kind wendet die bekannten Gewohnheiten

auf neue Begebenheiten an. Es fängt weiters an, Gegenstände zu erkunden. Das Kind ist in der Lage Dinge zu verschieben, wenn sie im Weg stehen. Es kann unterschiedliche sekundäre Zirkulärreaktionen auf neue Gegenstände einsetzen. PIAGET bezeichnet dies als praktische Intelligenz, da hier mit Absicht gewisse Mittel angewandt werden, um bestimmte Ziele zu erreichen.

5. Stadium: Diese vom ersten bis zum Alter von 18 Monaten stattfindende Phase wird von dem **Erwachenden Interesse für Neues** bestimmt. Das Kind erforscht Neues, wie z.B. die Klänge bestimmter Gegenstände, wenn auf unterschiedliche Weise gegen sie geschlagen wird. PIAGET bezeichnet diese als tertiäre Zirkulärreaktionen, die wiederum auf sekundäre Gewohnheiten beruhen. Diese werden integriert und aktiv variiert.

6. Stadium: Es findet zwischen dem Alter von 18 bis 24 Monaten statt und zeigt die **Vollendung der Sensomotorik** und den **beginnenden Übergang auf die folgende Stufe** auf. Es wird durch erstes einsichtiges Erfinden bestimmt. In dieser Phase wird ein Problem durch einfache geistige Kombination von Schemata gelöst. Dies ist der Anfang der Vorstellung, die das Merkmal für die präoperationale Stufe ist.

Ferner ist nach PIAGET in dieser Phase das permanente Objekt grundlegend, da weitere Entwicklungen darauf aufgebaut werden. Dadurch gelangt das Kind zu physikalischen und erkenntnistheoretischen Objektbegriffen, die eine Substruktur der folgenden geistigen Entwicklung darstellen.

In der sensomotorischen Phase kommt es zu einem Aufbau aller grundlegenden Strukturen des Erkennens im Ansatz: ein Verständnis von Ich und Außenwelt, von Objekten, Konzepten von Raum, Zeit und Kausalität, sowie Vorbegriffe von Klassen und Relation.

Die präoperationale Stufe

Sie findet im Alter von zwei bis sieben Jahren statt. Diese Phase wird besonders durch das Auftreten der semiotischen Funktion gekennzeichnet, also der Fähigkeit, etwas durch ein Symbol oder Zeichen darzustellen. In dieser Phase erkennen die Kinder leblosen Gegenständen Leben, Absichten und Bewusstsein zu. Weiters sind die Kinder nicht in der Lage sich in andere Menschen hineinzusetzen. In dieser

Stufe des Egozentrismus benutzen die Kinder oft Pronomen und Demonstrativpronomen, die sich auf ihre eigene Perspektive beziehen.

Die **semiotische Funktion** ist die Fertigkeit ein Ereignis, eine Situation und ein Ding durch etwas anderes abzubilden. Individuelle Symbole, die ähnlich mit dem Abgebildeten sind, und konventionelle kollektive Zeichen oder Zeichensysteme werden hierbei benutzt. In Zusammenhang mit dieser Verinnerlichung geht die Intelligenz des Kindes Schritt für Schritt von der Handlung zum Denken über.

Beim symbolischen Spiel tut das Kind „nur so als ob“. Das bedeutet, dass das Kind z.B. nur so tut, als ob es traurig sei, es in Wirklichkeit aber nicht ist. Dieses Verhalten bewirkt, dass Ereignisse durch spielerisches Wiederholen kennengelernt werden können. Weiters haben sie eine ausgleichende affektive Wirkung.

Das innere Bild bzw. die Vorstellung liegt der aktiven Leistung des Kindes zu Grunde. Die sprachlichen Fähigkeiten sind Ausdruck oder Ergebnis der geistigen Entwicklung des Kindes.

PIAGET unterscheidet in dieser präoperationalen Phase zwei weitere Stufen:

Die Phase des symbolischen Denkens: Sie findet im Alter von zwei bis vier Jahren statt. Das Kind erlangt die Fähigkeit, einzelne Schemata innerlich zu repräsentieren. Dabei benutzt es individuelle Symbole und seltener kollektive Zeichen. Es werden in diesem Stadium Bezeichnungen gebildet, die sich zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen befinden.

Die ersten Anzeichen logischer Fähigkeiten des Kindes lassen sich durch den Schluss vom Einzelfall auf den Einzelfall feststellen. Dies wird Transduktion genannt. Das zweite Stadium der präoperationalen Stufe wird als die des anschaulichen Denkens bezeichnet und kommt im Alter von vier bis sieben Jahren zum Tragen. Es findet eine Dezentrierungsbewegung statt. Trotz der logischen Möglichkeiten ist das Denken des Kindes mehr am Anschaulichen orientiert.

Das präoperationale Denken wird als eine Zwischenstufe auf der Ebene des Objektverständnisses gesehen.

Die präoperationale Phase ist ein konstruktiver, aktiver und integrierender Vorgang. Es werden neue verinnerlichte Handlungsschemata aufgebaut und ein neues, bzw. verändertes und erweitertes Weltbild erlangt.

Die konkretoperationale Stufe

Diese Phase reicht von acht bis zwölf Jahren und beschreibt eine weitere Etappe des Übergangs der Intelligenz von der Handlung zum Denken. Die Entwicklung zur Verinnerlichung, die mit dem zum Vorschein kommen der semiotischen Funktion angefangen hat, wird weitergeführt. Das Kind ist nun in der Lage, sich Aspekte der äußeren Realität und des eigenen Agierens denkend vorzustellen und sie zu verstehen. Ferner kommt es mehr und mehr zu einer Dezentrierung der teilweise sehr auf die eigene Perspektive bezogenen Vorstellung der präoperationalen Phase. Das Denken dieser Stufe ist von den konkreten Operationen gekennzeichnet. Dabei werden unter Operationen verinnerlichte Handlungen verstanden, die in der Wirklichkeit nicht ausgeführt werden müssen, sondern nur im Denken stattfinden und auf komplexe und dynamische Aspekte Bezug nehmen.

Es wird innerhalb der verinnerlichteten Handlungen zwischen **formalen** und **konkreten** Operationen unterschieden.

Ein Merkmal der konkreten Operationen ist die Reversibilität, d.h., die Möglichkeit der systematischen Umkehr von Handlungen und die Rückkehr zum Ausgangspunkt.

Die **Dezentrierung der Vorstellungen** ist eine weitere Funktion des konkretoperationalisierten Denkens.

Weiters verstehen Kinder ab einem Alter von sieben Jahren, dass das Haus, das sich auf dem Weg zur Schule auf der linken Seite befindet, auf dem Rückweg auf der rechten Seite stehen wird.

Das Kind baut die (proto-)physikalischen Begriffe von Massen-, Gewichts- und Volumenvarianz auf, sowie den Begriff der natürlichen Zahl, die mathematischen Begriffe der Klasse, der Ordnung u.ä.

Auch in dieser Phase ist es wichtig, dass die Prozesse nur durch Aktivität und Integration vonstatten gehen können.

Die formaloperationale Stufe

Diese Phase, in der der Übergang vom Handeln zum Denken abgeschlossen wird, dauert von zwölf bis vierzehn Jahren. Der Übergang von Handeln und Denken charakterisiert laut PIAGET die ganze Entwicklung des Kindes. Der Jugendliche hat nun die Fähigkeit abstrakt zu denken, bewusst zu einer Erkenntnis zu gelangen, Theorien über die Welt zu ersinnen, über ihre Möglichkeiten nachzudenken und

Phänomene auf wissenschaftliche Weise zu erläutern. Er ist in der Lage aus Ableitungen von Aussagen, andere Aussagen zu tätigen und gültige Schlüsse daraus zu ziehen. Weiters hat er die Fähigkeit zu experimentieren und seine theoretischen Annahmen über die Realität zu überprüfen. Das formaloperationalisierte Denken ist durch die Fähigkeit zur Wissenschaftlichkeit bestimmt.

Die formaloperationalisierte Intelligenz gebraucht die konkreten Operationen als Material und konstruiert Operationen zweiter Ordnung. Rechnen, Zählen und die Bildung von Klassen ist jetzt möglich. Das Denken ist nun frei von den Einschränkungen der anderen Stufen. Es kommt zur letzten basalen Dezentrierung in der kindlichen Entwicklung.

Das Verständnis komplexer physikalischer Begriffe, wie etwa die Dichte, die Geschwindigkeit, oder die Kraft. Die Jugendlichen konstruieren hier auf den bereits entwickelten Konzepten neue Begriffe, die aber in größerem Maße wissenschaftlicher sind.

PIAGET weist darauf hin, dass die Entwicklung nur durch aktives Handeln, durch aktive Beschäftigung mit der Umwelt, vonstatten gehen kann. Der Jugendliche entwickelt in aktiven Vorgängen neue Begriffe, Fähigkeiten u.ä., welche auf den Elementen der vorangegangenen Phasen aufbauen und diese integrieren.

Nach PIAGET sind die sozialen, affektiven und kognitiven Prozesse nicht voneinander trennbare Aspekte des Verhaltens. Sie sind im Ganzen gesehen denselben Mechanismen und Strukturen der Entwicklung unterworfen.

2 Rhythmus, Musik und Tanz im Rahmen des Basiskonzeptes

Was dafür verantwortlich ist, dass Menschen in verschiedenen Situationen anders reagieren als andere, oder dass sie ihr Leben in unterschiedlichen Arten und Weisen führen, wird versucht im Folgenden zu erklären. In diesem Kapitel wird darauf übergegangen die Bedeutung, die dem Rhythmus, der Musik und dem Tanz zukommt, zu erläutern.

2.1 Neuropsychologische Erkenntnisse im Zusammenhang mit Rhythmus, Musik und Tanz

Häufig sind einige Kinder talentierter im Ausüben irgendeiner Sportart, im Spielen eines Musikinstrumentes, in einem bestimmten Schulfach usw., als deren gleichaltrige Kollegen. Ist ein Elternteil zufällig in diesem Bereich, in dem das Kind großes Talent zeigt, tätig oder begabt, so wird dem Kind oft nachgesagt, dass es die Gene des jeweiligen Elternteils geerbt hat. Daraus lässt sich schließen, dass das Talent für ein gewisses Können vererbbar ist. Menschen können verschiedene Anlagen für bestimmte Fähigkeiten haben. Was sich aus diesen entwickelt, hängt jedoch von den entsprechenden Entwicklungsbedingungen ab.

2.1.1 Die Neuroplastizität des Gehirns

Das Gehirn ist sehr komplex. Es ist nach der Geburt nicht fertig ausgebildet. Es hat ein großes Potenzial, das durch dessen Nutzung sichtbar wird.

HÜTHER meint in seiner DVD mit dem Titel „Brainwash – Eine Einführung in die Neurobiologie für Pädagogen, Therapeuten und Lehrer“ (2006), dass das Gehirn ein lebendiges Organ ist, das sich an die Nutzungsbedingungen anpasst.

In seinen Erläuterungen verweist er auf eine Falschannahme eines über 100 Jahre lang gültig gewesenen Modells der Hirnentwicklung, das er als „lineares Modell“ bezeichnet. Dieses Modell, das seiner Meinung nach auch als Modell des Maschinenzeitalters betitelt werden kann, besteht aus unreifen Verschaltungen, die einen irreversiblen Reifungsprozess durchlaufen, der durch genetische Programme gelenkt wird. So entsteht ein fertiges Hirn mit vernetzten Verschaltungen. Laut

diesem Modell wird das nun fertige Gehirn benutzt und funktioniert nach und nach immer weniger. (Vgl. HÜTHER 2006)

Vor etwa 14 Jahren wurde ein neues Modell entwickelt, welches als „dynamisches Modell“ bezeichnet wird. Laut diesem Modell gibt es im Gehirn einfache Verschaltungen, aus denen hochkomplexere entstehen können, falls stabilisierende Einflüsse vorhanden sind. Weiters können diese hochkomplexen Verschaltungen durch Destabilisatoren wieder vereinfacht werden. (Vgl. ebenda)

Zu diesen Einflüssen gehören verschiedene Wahrnehmungen und Sinneseindrücke, durch die die Struktur des Gehirns ständig verändert wird.

Laut HÜTHER (2005, 73f) gehört die Fähigkeit zur Wahrnehmung zu den Grundeigenschaften aller Lebewesen. Das Gehirn bzw. dessen Struktur wird aufgrund der verschiedenen Wahrnehmungen und Sinneseindrücke ständig verändert. Dadurch, dass jeder Mensch andere Erfahrungen macht, sieht jedes Gehirn anders aus. Aufgrund seiner Plastizität passt es sich an Bedingungen und Gegebenheiten der Umgebung das ganze Leben lang an (vgl. SPITZER 2003, 174). Durch die verschiedenartige Nutzung des Gehirns können die jeweiligen neuronalen Netzwerke verändert werden. Dies geschieht indem ein Impuls zu einer Synapse - das ist die Verbindung zwischen den Nervenzellen - gelangt. Dabei werden die Informationen, die von außen kommen, als Impulse auf die Synapsen übertragen. Jene Verschaltungen, die besonders häufig beansprucht werden, werden immer mehr erweitert und verstärkt, jene die sehr wenig oder gar nicht benutzt werden, bleiben entweder gleich oder verkümmern. Werden bestimmte Aufgaben besonders häufig bewältigt, oder ähnliche Erfahrungen immer wieder gemacht, verstärken sich die jeweiligen Synapsen. Die Erfahrungen, die der Mensch macht, manifestieren sich in den Synapsen. Die beanspruchten neuronalen Netzwerke können dadurch größer und komplexer werden. Aufgrund dessen wird seine innere Organisation immer mehr an die von ihm geforderten Leistungen angepasst (vgl. HÜTHER 2001, 98). Die Feinstruktur des Gehirns ändert sich somit in Abhängigkeit davon, was mit ihm gemacht wird. Laut SPITZER nennt man die Anpassungsvorgänge im Zentralnervensystem an die Lebenserfahrung eines Lebewesens „Neuroplastizität“. (Siehe dazu auch SPITZER 2003, 174)

Deshalb sind die Größen der verschiedenen Synapsen auch unterschiedlich. Das

Kind muss in verschiedenen Bereichen gefördert werden, um sich entfalten zu können. Je älter der Mensch wird, umso mehr nimmt die Lerngeschwindigkeit ab. Weiters ist frühes Lernen wichtig, da dadurch festgelegt wird, wie viel Verarbeitungskapazität wofür angelegt wird.

Die gemachten Erfahrungen eines Menschen sind somit in seinem Gehirn verwurzelt. Durch sie werden die jeweiligen Erwartungen konstruiert. Ferner haben diese Erfahrungen auch damit zu tun, wie auf Ereignisse oder Menschen reagiert wird, bzw. wie das Erlebte aufgenommen und beurteilt wird. Der Mensch benötigt Entwicklungsbedingungen, die es ihm ermöglichen, seine genetischen Veranlagungen auszuschöpfen und die damit verbundenen Synapsen zu verstärken.

„Was aus einem solch plastischen lernfähigen Gehirn wird, ob die ihm innewohnenden Möglichkeiten zur Ausbildung komplexer Verschaltungsmuster genutzt werden können, hängt eben ganz entscheidend von den Bedingungen ab, in die ein Mensch hineingeboren wird und unter denen er sein Leben zu gestalten hat.“ (HÜTHER 2001, 63)

Daraus kann geschlossen werden, dass die Entwicklung des Gehirns und somit die Entwicklung des Menschen davon abhängt, in welchen Bereichen es mehr oder weniger aktiviert wird, d.h. inwiefern es in den jeweiligen Bereichen stimuliert oder eben nicht stimuliert wird. Dabei spielen die Kultur und das Milieu, in die der Mensch hineinwächst, eine wesentliche Rolle.

Laut HÜTHER (2006) soll das Gehirn nicht einseitig, sondern auf möglichst komplexe Weise genutzt werden. Um kreativ zu sein, müssen verschiedene Bereiche des Gehirns aktiviert werden. Durch die Inanspruchnahme verschiedener Bereiche des Gehirns können sich daraus kreative Ideen entwickeln. Werden nicht verbundene Erregungsmuster miteinander verbunden, entsteht Kreativität. (Vgl. HÜTHER 2006)

SPITZER (2006, 66) weist darauf hin, dass, wenn ein Kind mit dem Gitarren- oder Geigenspiel beginnt (wobei es mit den Fingern der linken Hand regelmäßig übt, genau zu tasten), es als Erwachsener einige Zentimeter mehr Platz im Gehirn für die Finger der linken Hand hat. SPITZER macht in seinem Hörspiel „Mozarts Geistesblitze“ (2006) deutlich, dass auch Mozart, dem ein Genie nachgesagt wird,

seine Genialität nicht zum Vorschein hätte bringen können, wenn ihm sein Vater nicht die Möglichkeit gegeben hätte, sich musikalisch zu betätigen. Dieses Beispiel untermauert, dass kontinuierliche Förderung des Kindes einen großen Stellenwert in der Entwicklung einnimmt. Dabei ist es wichtig, die verschiedenen Übungen immer wieder zu wiederholen, denn so können sich die Synapsen ändern. Dies bedeutet, wenn ein Kind die Veranlagung eines Elternteils in Bezug auf irgendeinen Bereich geerbt hat, diese Veranlagung jedoch nicht genutzt wird, sich diese nicht entfalten kann und verkümmert. Denn nur durch stetige Wiederholung bleiben bestimmte Vorgänge im Gehirn verankert. Eine ständige Wiederholung findet sich z.B. beim Rhythmus oder beim Tanzen lernen wieder.

SPITZER (2006, 66) betont, dass nur die aufmerksame und zugewandte Verarbeitung von Erfahrungen Spuren im Gehirn hinterlässt. Daraus kann geschlossen werden, dass z.B. Musik, die beiläufig abgespielt wird, zu der nicht angeregt wird, zu ihr zu tanzen, sich zu bewegen, oder sich auf sie einzulassen, nicht wirklich zur Veränderung im Gehirn beiträgt. Dies bestätigt auch NEIRA-ZUGASTI (1987, 15), denn ihrer Meinung nach werden basale Lernprozesse, die den kognitiven gemeinsam mit dem gemüthlichen Bereich vergrößern, durch das Erleben der Umwelt durch die unmittelbare Sinneserfahrung, durch eigenes Tun hervorgerufen. Erst wenn die Umwelt selbst erfahren wird, der Mensch selbst aktiv in der Umwelt involviert ist, kann Lernen wirklich stattfinden. Erst wenn der Mensch angeregt wird, selbst etwas zu erleben, selbst Musik zu machen, zu tanzen o.ä., können diese basalen Lernprozesse zu Stande kommen. GERBER (1991, 38) meint dazu, dass die Erfahrungen des Menschen primär sinnlicher Natur sind und dass sich der Mensch und sein Umfeld vorwiegend durch den Leib erfährt. Das Spüren und Empfinden werden als leibnaheste Erlebnisqualitäten bezeichnet (vgl. ebenda).

„Hat der Säugling genügend Gelegenheit, im spürenden Tun sich selbst zu begreifen, und erfährt er sich auch ausreichend durch liebevolles, mitmenschliches Behandeln, erfolgt eine Beseelung seines Körpers, jener ganz konkret-fleischlichen, fühlbaren Dimension menschlicher Existenz.“ (GERBER 1991, 38)

Jedoch hat Mozart nicht nur durch das bloße Üben seine Fähigkeiten verbessern können, sondern die Tatsache, dass sein Vater, also eine Bezugsperson, mit ihm musiziert hat und ihn immer wieder angeregt hat zu üben, einen enormen Einfluss

auf ihn gehabt hat. Die Unterstützung einer Bezugsperson ist für die Entwicklung der Fähigkeiten besonders wichtig. Durch die Anerkennung der Eltern oder der Bezugsperson wird das Kind motiviert. Die Freude der Eltern oder Bezugsperson über die erlernte Fähigkeit wird auf das Kind übertragen, das dadurch gerne weiter übt.

Nach HÜTHER (2006) sind folgende Faktoren wichtig, um erfolgreich lernen zu können: Lust, Neugier, Herausforderung, positive Erwartung, Selbstvertrauen, und erfolgreiche Bewältigung. Die Urform des Lernens ist Folgende: Es kommt beim Menschen zu einer Herausforderung, die erfolgreich bewältigt wird. Durch die positive Bewältigung wird das Selbstvertrauen gesteigert. Daraufhin hat er eine positive Erwartung und wird neugierig und bekommt Lust sich der neuen Herausforderung zu stellen. Der Mensch traut sich somit immer mehr und mehr zu und stellt sich mit positiver Erwartung und Neugier der folgenden Herausforderung. Die Lust zum Lernen und das Selbstvertrauen wachsen, solange sich der Mensch in diesem „Flow“, in diesem Kreislauf befindet. Laut HÜTHER entsteht im Menschen immer eine gewisse Unruhe, wenn er vor einer neuen Herausforderung steht. Gelingt es dem Menschen an eine alte Erfahrung anzuhängen, kommt es bei ihm zu einem Aha-Erlebnis. Auf diese Weise bekommt er wieder Lust, sich der nächsten Aufgabe zu nähern. Hat der Mensch einmal erfahren, dass es Spaß macht, an das alte Wissen anzuhängen, dass Zusammenhänge hergestellt werden können, die bisher nicht erkannt wurden, wird der Mensch emotional berührt. Es entsteht eine andere Einstellung gegenüber sich selbst und gegenüber diesem Wissen. Der Mensch lernt immer aus eigenen Erfahrungen, die emotionaler Natur sind. (Vgl. HÜTHER 2006)

Ein weiterer Faktor, der für das Erlernen verschiedener Fertigkeiten von Bedeutung ist, ist der Spaß daran und auch der Spaß am und beim Üben. Wird ein Kind gezwungen etwas zu lernen, wird es ihm keine Freude bereiten. Dadurch wird der Lernerfolg gering bis gar nicht vorhanden sein.

Ein weiterer Grund, warum eine Förderung im Kindesalter wichtig ist, sind die stillen Verbindungen im Gehirn. Stille Verbindungen sind jene Verbindungen, die z.B. in der Kindheit geknüpft worden sind und dann im weiteren Leben nicht mehr gebraucht

wurden, jedoch noch verfügbar sind. Wer als Kind z.B. in einem bestimmten Sprachraum aufgewachsen ist, dann aber weggezogen ist und jene Sprache vergessen hat, wird diese Sprache rasch wieder erlernen können. Dasselbe gilt auch für sportliche Tätigkeiten. (Vgl. SPITZER 2003, 178f) Hat jemand als Kind z.B. Eislaufen gelernt, und ist dann bis zum Erwachsenenalter nicht mehr mit den Schlittschuhen auf dem Eis gestanden, wird es ihm nach einigen anfänglichen Schwierigkeiten wieder leicht fallen, Eis zu laufen. Werden folglich als Kind verschiedene Fähigkeiten erlernt, diese aber später nicht mehr ausgeübt, heißt das nicht, dass die Synapsen dafür nicht mehr existieren. Sie können wieder aktiviert werden.

GERBER geht davon aus, dass der Mensch anfänglich keine Vorstellungen im Geist hat, die nicht durch die Sinneserfahrung erzeugt wurden. Körper und Leib sind ihrer Meinung nach basal für das menschliche Denken. Deshalb ist es für die Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung, dass der Mensch Sinneserfahrungen macht. GERBER/REINELT gehen wie schon in Kapitel I.1 bei ihrer Metatheorie „Spüren – Fühlen - Denken“ davon aus, dass der Mensch seine Selbst- und Welterfahrung zuerst vorwiegend über die Bewegungs- und Hautsinne macht. Durch diese und andere Sinneserfahrungen, wie die aus den olfaktorischen, gustatorischen, akustischen, visuellen Bereichen, kommt es dazu, dass innere Präsenzen entstehen. Diese Wahrnehmungen können, einmal oder wiederholt erlebt, gespeichert werden. Das bedeutet, dass sie biopsychisch repräsentiert werden. GERBER/REINELT nennen diese gespeicherten Wahrnehmungen „biopsychische Repräsentationen“ (GERBER 1996, 62).

Im Bereich des Fühlens kommt es zu den von HÜTHER (2005) genannten inneren Bildern, denn im Verlauf des unmittelbaren Erlebens des körperlichen Selbst können dazu bildhafte Erinnerungen und Symbole entwickelt werden. Diese Bilder können, ebenso wie reale Erfahrungen, Gefühle hervorrufen. Umgekehrt können Gefühle innere Bilder erzeugen. In einem weiteren Schritt wird es dem Menschen möglich zu denken. Es geht hierbei um eine kognitive Auseinandersetzung mit dem, was gespürt und gefühlt wurde, um zu einem höheren Abstraktionsniveau zu gelangen. Das Gespürte, Gefühlte und Gedachte kann nun in Worte gefasst und somit in Form von Sprache ausgedrückt werden. (Vgl. GERBER 1996, 205)

An einem Beispiel erklärt, bedeutet das: Findet ein Kind einen Stein und nimmt ihn in die Hand, nimmt es seine Oberfläche wahr und spürt die Leichtigkeit oder Schwere. Es spürt die harte, glatte oder raue Oberfläche. Es betrachtet die Form und Farbe des Steines. Es spürt weiters, ob der Stein leicht zerbröseln, feinkörnig oder grobkörnig ist, ob der Stein warm oder kalt ist, ob er rund oder kantig ist, usw. Durch die Wahrnehmungen dieses Steines erhält das Kind eine innere Vorstellung davon. Zuerst bekommt das Kind die Vorstellungen einzelner Steine, dann jedoch bekommt es aufgrund seiner Erfahrung, die Vorstellung *des* Steines im generellen Sinn. Dies hängt auch mit den Synapsen zusammen. Wird immer wieder ein ähnliches Objekt, in diesem Fall ein Stein, betrachtet und erspürt, kommt es zu einer Verstärkung der Synapsen und zu einer Veränderung der neuronalen Netzwerke.

Dasselbe geschieht nicht nur mit anderen Objekten, sondern auch mit Erfahrungen, die der Mensch im Laufe seines Lebens macht. Indem er sich bewusst mit seinem Körper beschäftigt, bekommt er mehr Körper- und Selbsterfahrung. Diese kann er auch durch das Tanzen und durch das Musik hören oder durch das zur Musik tanzen erlangen.

2.1.2 Innere Bilder und ihre Auswirkung

Wie in Kapitel II.2.1 später genauer erklärt wird, kann geschlossen werden, dass auch das bewusste Hören von Musik und Bewegung im Gehirn Spuren hinterlässt. SPITZER (2003, 189) meint, dass sich umgekehrt der Aufbau des Gehirns in der Art auswirken könnte, wie die Musik verarbeitet wird.

Im Folgenden wird gezeigt, was es mit den allgemeinen Gehirnfunktionen auf sich hat, und welche Folgen diese für die Musik hat.

Das Gehirn hat die Aufgabe die innere Ordnung des Körpers aufrecht zu erhalten und falls nötig, wiederherzustellen. Es hat somit die Funktion die innere Organisation des Organismus gegenüber sich im Inneren entstehenden und von außen kommenden Störungen der bisherigen Ordnung zu schützen. HÜTHER bezeichnet Bilder über den Zustand des Körpers als „Körperbilder“ (HÜTHER 2005, 63) und ist der Meinung, dass sie die Bilder sind, die das Gehirn als innere Repräsentanzen erzeugt (vgl. HÜTHER 2005, 62).

Das Denken, Fühlen und Handeln eines Menschen wird von Bildern, die dieser von

sich selbst und von der Umwelt von den Mitmenschen hat, bestimmt. Deshalb ist es wichtig zu verstehen, wie die inneren Bilder zu Stande kommen und welche Funktion sie haben. Von den inneren Bildern hängt es ab, wie ein Mensch sein Gehirn gebraucht und welche Verschaltungen der Synapsen und der Neuronen im Gehirn verstärkt werden. (Vgl. ebenda 9f) Laut HÜHTER (ebenda 16) wird das, was die Menschen dazu bringt, immer wieder auf die selbe Art und Weise zu handeln, zu denken oder zu empfinden, der „Rückgriff auf handlungsleitende, Orientierung bietende innere Muster“ genannt. HÜHTER verwendet deshalb die Bezeichnung *inneres Bild* dafür, da es ein lebendiger Begriff ist, der von den meisten Menschen mit den eigenen Erfahrungen verbunden ist und somit leicht verständlich wird.

Für einen Menschen, der in einer Umwelt lebt, in der eine Regelmäßigkeit besteht, ist es von Nutzen, wenn er ein inneres Bild von dieser Umwelt hat. Dadurch wird es ihm ermöglicht, besser bzw. in angemessener Weise auf seine Umwelt zu reagieren. *„Ein solches Abbild bestimmter äußerer, durch Reize vermittelter Charakteristika und Strukturen nennt man ganz allgemein eine Repräsentation.“* (SPITZER 2003, 170) Das Wort Repräsentation kommt aus dem Lateinischen *re* = „wieder“ und *presentare* = „vergegenwärtigen“, und bedeutet, sich etwas vorzustellen, also eine innere Repräsentation von etwas Äußerem (vgl. SPITZER 2003, 170). Wenn man gerade nicht zu Hause ist, kann man sich dennoch die Küche bei sich zu Hause vorstellen. Man weiß, wo sich der Kühlschrank befindet, wo der Herd steht und die Fenster eingebaut sind, ohne dort in dem Moment präsent zu sein.

Die inneren Bilder sind dafür verantwortlich, wie die Welt und deren Veränderungen vom Individuum wahrgenommen werden und wie darauf reagiert wird. Die Wahrnehmungsfähigkeit hängt nicht von spezifischen Sinnesorganen oder vom bewussten Prozess der Wahrnehmung ab. Das menschliche Gehirn ist in der Lage neue Wahrnehmungen zu machen und diese für die Gestaltung neuer innerer Bilder, in Form gewisser Verschaltungsmuster der Synapsen, zu benutzen. Nach HÜHTER mutmaßen Hirnforscher, dass die ankommenden Sinnesdaten im menschlichen Gehirn erstmal ein inneres „Wahrnehmungsbild“ erschaffen. Dazu werden schon erzeugte innere Bilder, die sich in einer höheren Ebene der Hirnrinde befinden, hinzugezogen, damit ein bestimmtes „Erwartungsbild“ als eine Art Aktivierungsmuster erzeugt werden kann. Stimmen beide Bilder überein, so muss das Erwartungsbild nicht modifiziert werden. Stimmt das alte, bereits vorhandene Muster, mit dem

Aktivierungsmuster nur teilweise überein, so muss das entsprechende Erwartungsbild in der Gehirnrinde entsprechend geändert werden. Es wird dann wiederum mit den ankommenden Aktivierungsmustern der Sinnesinformationen verglichen. Dieser Vorgang wird so lange durchgeführt, bis das innere erneuerte und erweiterte Erwartungsbild mit dem Wahrnehmungsbild übereinstimmt. Bei diesem Vorgang findet Lernen statt. Im Zeitraum der Reifung des menschlichen Gehirns ist laut HÜTHER die Bereitschaft und die damit einhergehende Offenheit zur Umformung und zur Ausdehnung schon vorhandener innerer Erwartungsbilder besonders groß. Das Individuum erzeugt die inneren Bilder nicht nur anhand visueller Wahrnehmung, sondern auch durch das Tasten, Hören, Riechen und Schmecken werden die jeweiligen inneren Bilder hervorgebracht. Damit wird auch das Verstehen und Verankern von Sprache, das Interesse am Zuhören, am Schmecken und am Riechen in Verbindung gebracht. (Vgl. HÜTHER 2005, 76-81)

Das Fühlen, Denken und Handeln des Menschen hat eine neurobiologische Grundlage, jedoch kommt der psychischen Verarbeitung sozialer Erfahrungen beim Menschen ein besonderer Stellenwert zu, sowohl für das Festigen bestimmter genetischer Anlagen innerhalb einer Population, als auch für die Entstehung bestimmter neuronaler und synaptischer Verschaltungsmuster im Gehirn (vgl. HÜTHER 2001, 19). Die Erfahrungen, die während der frühen Kindheit und im Jugendalter gemacht worden sind, sind verantwortlich für die Struktur der neuronalen Verschaltungen. Sind diese Verschaltungsmuster einmal stabilisiert, können sie aufgrund bestimmter Wahrnehmungen in der Zukunft immer wieder leicht aktiviert werden. Diese sind dafür bestimmend, wie wir auf bestimmte Ereignisse reagieren bzw. wie wir fühlen, denken, und handeln. Diese Vorgänge gehen meist unbewusst vonstatten. (Vgl. HÜTHER 2001, 23f)

2.1.3 Rhythmus, Musik, Bewegung und Gedächtnis

Ohne das Gedächtnis kann kein Rhythmus entstehen. Es würde nur das wahrgenommen werden, was sich im Hier und Jetzt abspielt und dann wieder vergessen. Das bedeutet, wenn es kein Gedächtnis gäbe, könnte kein Rhythmus wahrgenommen werden. Am Beispiel eines musikalischen Rhythmus bedeutet das, dass, sobald ein Ton entsteht, er wahrgenommen wird, er aber sogleich wieder

vergessen wird und somit der darauf folgende Ton nicht als zum ersten Ton dazugehöriger Ton empfunden wird, sondern als einzelner unabhängig vom vorhergegangenen. Ohne Gedächtnis würden also nicht fünf aufeinander folgende Töne wahrgenommen werden, sondern jeder einzelne für sich.

Auch Musik ist ohne Gedächtnis nicht vorstellbar. Es ist unbedingt notwendig, um Musik zu hören. Denn ohne Gedächtnis kann keine Melodie entstehen. Eine Musik kann nur dann entstehen, wenn vergangene Töne mit denen der Gegenwart verbunden werden. Dies kann nur mit Hilfe des Gedächtnisses geschehen. *„Eine Melodie gibt es nur, wenn mehrere Töne zusammen über die Zeit betrachtet werden, und das Erleben von Musik setzt zudem das Wiedererinnern bereits gehörter Strukturen voraus.“* (SPITZER 2003, 115)

Ohne das Gedächtnis wäre es nicht möglich eine größere Bewegung auszuführen. Der Mensch wäre zwar in der Lage z.B. die Hand zu heben, würde sich aber dann nicht erinnern können, wie er die Bewegung fortsetzen wollte.

2.1.3.1 Die verschiedenen Arten von Gedächtnis

Beim Gedächtnis werden Ultrakurzzeitgedächtnis, Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis unterschieden. Im Ultrakurzzeitgedächtnis bleiben Informationen nur für zwei Sekunden gespeichert. Ohne Ultrakurzzeitgedächtnis wäre es nicht möglich eine Bewegung zu Ende zu führen, bzw. auszuführen. Dies kann am Beispiel „Gehen“ veranschaulicht werden: Es dient dazu, dass dem Menschen bewusst ist, welchen Fuß er beim Gehen gerade nach vorne gesetzt hat.

Das Kurzzeitgedächtnis wird auch Arbeitsgedächtnis genannt. Es finden dort jene Gedächtnisprozesse statt, die es dem Menschen ermöglichen, einige Informationen für den sofortigen Gebrauch direkt im Gedächtnis zu bewahren.

Im Langzeitgedächtnis befinden sich Informationen, auf die immer wieder zurückgriffen werden kann, wie z.B. Ereignisse, gelernte Fertigkeiten, die eigene oder später gelernten Sprachen und das individuelle Allgemeinwissen.

Überall dort, wo es im Gehirn informationsverarbeitende Nervenzellen gibt, befindet sich das Langzeitgedächtnis. Erlernte Fähigkeiten und wiederholte Erfahrungen und Wahrnehmungen schlagen sich im Langzeitgedächtnis nieder.

Musik, Rhythmus und Bewegung werden schon sehr früh wahrgenommen. Es müssen daher die Gedächtnisleistungen auf den unterschiedlichen Ebenen vorhanden sein.

2.1.4 Defizite im Gehirn

Das menschliche Gehirn besitzt die Fähigkeit selbst ein Installationsdefizit, das genetisch bedingt ist, auszugleichen (vgl. HÜTHER 2001, 83). Laut HÜTHER (vgl. ebenda) hat eine solche Korrektur einen größeren Erfolg, je früher der Anfang damit gemacht wird. Da, wie schon erwähnt, das Down-Syndrom auf einen genetischen Defekt zurückzuführen ist, kann auch hier ein Ausgleich beim Installationsdefizit geschaffen werden. Es ist deshalb von Nöten, dass Menschen mit Down-Syndrom schon sehr früh die Möglichkeit geboten wird, die in ihnen innewohnenden Möglichkeiten zur Ausbildung komplexer Verschaltungsmuster bestmöglich nutzen zu können. Durch die Tanzpädagogik können jene neuronalen Netzwerke erweitert werden, die für motorische und sensorische Koordination verantwortlich sind.

Um dies gewährleisten zu können, ist es besonders wichtig, dass für Menschen mit Down-Syndrom diese Bedingungen geschaffen werden.

3 Rhythmus und neuropsychologische Entwicklung

„Der Rhythmus ist im Körper, solange das Herz schlägt.“ (REICHEL 1999, 15)

3.1 Rhythmus - Etymologie, Definition, Merkmale

Es soll hier kurz veranschaulicht werden, was unter „Rhythmus“ verstanden wird, um später auf das Thema „Rhythmus und neuropsychologische Entwicklung“ einzugehen.

3.1.1 Rhythmus-Etymologie

Das Wort „Rhythmus“ wird im Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache als Fremdwort bezeichnet, das im 18. Jahrhundert aus dem gleichbedeutenden lateinischen Wort „rhythmus“ entlehnt wurde, das seinerseits aus dem Griechischen „rhythμός“ das soviel heißt wie „geregelt Bewegung, Zeitmaß, Gleichmaß“ [Hervorhebung im Original] übernommen wurde (vgl. DUDEN 1997, 593f).

*„Das **griech.** Substantiv, das eigentlich 'das Fließen' bedeutet und dessen übertragene Bedeutungen sich wohl aus dem Bild von dem stetigen gleichförmigen Auf und Ab der Meereswellen entwickelt haben, ist eine Nominalbildung zum Stamm von **griech.** Rhein (....) '**fließen, strömen**'.“*
(DUDEN 1997, 594)

3.1.2 Definition: Rhythmus

Das Wort „Rhythmus“ ist ein weit verbreiteter Begriff, der in unterschiedlicher Art und Weise verwendet wird. Es gibt in der Literatur unterschiedliche Definitionen von Rhythmus. Diese Definitionen weisen untereinander sowohl Gemeinsamkeiten, als auch Unterschiede auf.

Folgendes Zitat erscheint der Autorin als am besten zutreffend:

„Rhythmus ist die Ordnung im Verlauf gegliederter Gestalten, die darauf angelegt sind, durch regelmäßige Wiederkehr wesentliche Züge ein

Einschwingungsbestreben zu erwecken und zu befriedigen.“ (TRIER, zit. n. NEIRA-ZUGASTI 1987, 15)

Der Begriff „Rhythmus“ wird in sehr unterschiedlichem Sinn gebraucht.

Rhythmus wird oft in Verbindung mit Musik gebracht, z.B. wenn vom Rhythmus einer Melodie oder eines Musikstückes gesprochen wird. Ferner hat der Rhythmus auch in der Sprache eine bestimmte Bedeutung, z.B. in Bezug auf die verschiedenen Sprachrhythmen. Weitere Bedeutungen des Rhythmus lassen sich in der Natur wieder finden, wie z.B. den Tag- und Nachtrhythmus, den Sprachrhythmus, den Herzrhythmus, den Rhythmus von Ebbe und Flut, Rhythmus des Lebens, Rhythmus der Jahreszeiten. (Vgl. NEIRA-ZUGASTI 1987 15; HARTMANN 1979, 5 zit. n. HEIMANN 1989, 14; BRUHN 2000, 41)

Bei „Rhythmus“ handelt es sich also um einen interdisziplinären Begriff, der sowohl in den Naturwissenschaften als auch in den geisteswissenschaftlichen Bereichen von Bedeutung ist. Laut HEIMANN (1989, 15) ergänzen und bereichern sich die Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften. Ihrer Ansicht nach bildet der Rhythmus im Gegensatz zur herkömmlichen Wissenschaft in den einzelnen Bereichen wie Medizin, Biologie, Pädagogik, Kunst usw. die Basis zur praxisbezogenen Arbeit.

KLAGES sieht den Rhythmus als Urphänomen des Lebens (vgl. KLAGES 1974, 510-538, zit. n. HEIMANN, 53f) ebenso auch NEIRA-ZUGASTI (1987, 15). Dem stimmt auch die Autorin zu, denn wie oben erwähnt, ist der Rhythmus für das ganze menschliche Leben bestimmend. (Siehe auch BRUHN 2000)

3.1.3 Merkmale des Rhythmus

Laut HEIMANN sind folgende Punkte in Bezug auf den Begriff Rhythmus wichtig:

- a) *„Eine Definition im Sinne einer starren Festlegung ist nicht anstrebenswert*
- b) *Rhythmus ist ein Prinzip, das den Menschen mit seiner Umwelt verbindet*
- c) *Der Rhythmus gehört nicht der materiellen Welt an, wird aber in ihr erfahrbar durch Zeit und Raum*
- d) *Der Rhythmus ist beschreibbar durch die Merkmale: Polarität und Ausgleich, Erneuerung und Elastizität.*“ (HEIMANN 1989, 77)

In Bezug auf die Merkmale Zeit und Polarität stimmt HOFKOFLEER mit HEIMANN überein.

Im Folgenden wird auf die wichtigsten Eigenschaften des Rhythmus kurz eingegangen:

Nach HOFKOFLEER (2004, 10) sind die wichtigsten Merkmale des Rhythmus die Bewegung zwischen zwei Polen, die Wiederholung und die Zeit. KLAGES (1944, 52) bezeichnet die Wiederkehr des Ähnlichen und Erneuerung als Wesensmerkmale des Rhythmus.

Polarität als Bewegung zwischen zwei Polen: Bewegung liegt dem Prinzip der Spannung und Lösung der Spannung bzw. Entspannung zu Grunde. Der Rhythmus stellt dabei das verbindende Element durch einen fließenden Ablauf und durch Ähnlichkeit der periodisch wiederkehrenden Phasen der Bewegung dar. Bei jeder Bewegung werden verschiedene Teile der Muskulatur beansprucht. Der Rhythmus der Bewegung ist ein räumlich-zeitlicher Prozess und befindet sich im engen Kontakt mit der Muskeltätigkeit (vgl. ebenda).

Rhythmus entsteht im Spannungsfeld von Polarität (vgl. KLAGES 1944, 71). Auch NEIRA-ZUGASTI spricht in Bezug auf Rhythmus von diesem besagten Spannungsfeld.

ERDMANN (1992, 24 zit. n. HOFKOFLEER 2004, 24) beschreibt das Zusammenspiel von Bewegung und Rhythmus wie folgt:

„Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung unseres naturgeschenkten Lebens verdanken wir also dem Bewegungssinn (Bewegungsspürsinn). Zugleich ermöglicht er uns, über die anderen fünf Sinne die rhythmischen Bewegungsphänomene auch in außerleiblichen Gestaltungen wahrzunehmen, sie als wahr anzunehmen, ihrem Wirken nachzuspüren im Lebenszusammenspiel, in das wir selbst unausweichlich eingebunden, um nicht zu sagen, verstrickt sind. Und so kann gerade der rhythmische Bewegungs- und Spürsinn uns hinführen zum tieferen Verständnis für das Systemdenken in unserem eigenen Organismus und hier aus der Einfühlung in die System- bzw. Ökosymbiose.“ (ERDMANN 1992, 24 zit. n. HOFKOFLEER 2004, 24)

Ein weiteres Merkmal des Rhythmus ist die **Wiederholung**. Es lassen sich in einer

Melodie gleichmäßig wiederkehrende betonte und unbetonte Elemente wieder erkennen.

Auch BENESCH schrieb – wie oben schon erwähnt – dem Rhythmus aus naturwissenschaftlicher Sicht ein Prinzip der Wiederholung zu (vgl. BENESCH 1954/55, 20 zit. n. SPITZNAGEL 2000, 9).

RÖTHIG meint zum Thema Wiederholung in Zusammenhang mit Rhythmus: *„Für das Rhythmische muß [sic!] daher zur Bedingung gemacht werden, daß [sic!] sich Gleiches, Ähnliches oder Affines wiederholt und gleichzeitig auch individuell erfahrbar und wahrnehmbar werden kann.“* (RÖHTIG 1970, 31) HEGI äußert sich in Bezug auf die Wiederholung wie folgt: *„Wiederholung führt in die Vertiefung und in ihrer Polarität zum Wechsel in die Erneuerung. Kreisläufe von Vertiefung und Erneuerung finden wir beispielsweise in der Atmung, der Meditation, im Ritual, in der Trance – oder als großphasige Wiederholung im Jahres- und Lebenslauf.“* (HEGI 1998, 126) Durch diese Vertiefung und Erneuerung kommt es – wie bereits erwähnt - im Gehirn zu einer Veränderung der Synapsen.

Ein weiteres Merkmal des Rhythmus ist die **Zeit**. Nach HOFKOLFLER (2004, 11) bedeutet Rhythmus u.a. auch Gliederung und Ordnung der Zeit in sinnlich fassbare Teile. Der Rhythmus ist zeitlich strukturiert, d.h. in der Musik, dass die einzelnen Schläge in gewissen Zeitabständen aufeinander folgen. Auch das Herzklopfen, so wie die Abfolge von Tag und Nacht und die anderen oben angeführten Phänomene, die einem Rhythmus unterliegen, folgen in der Regel einer zeitlichen Struktur.

3.2 Der Rhythmus und das menschliche Leben

Der Mensch, bzw. das menschliche Leben, unterliegt u.a. verschiedenen Arten des Rhythmus: Tag-Nacht, Einatmen-Ausatmen, Spannung-Entspannung, Schlafzustand-Wachzustand, Herzklopfen, Muskelspannung-Muskelentspannung sowie Polaritäten wie sympathisches und parasympathisches Nervensystem, Bewusst-Unbewusst, Körper-Geist u.a.m. (Siehe auch HARTMANN 1979, 5 zit. n. HEIMANN 1989, 14; NEIRA-ZUGASTI 1987, 15)

Nach NEIRA-ZUGASTI (1987, 15) ist das Erleben des Rhythmus - wie oben erwähnt - ein Urphänomen. Ihrer Meinung nach ist die Bewegung - sowohl der kleinsten Zelle

als auch des ganzen Körpers - dem kosmischen Gesetz des Urrhythmus ausgesetzt. Mit dem kosmischen Gesetz des Urrhythmus meint NEIRA-ZUGASTI die Polarität von Spannung und Lösung, die nicht nur auf physischer, sondern auch auf psychischer Ebene stattfinden kann. Das psychische Gleichgewicht des Individuums wird unmittelbar von der Polarität von Spannung und Lösung beeinflusst (vgl. ebenda).

Auch bei FRÖHLICH (2003, 194) ist Rhythmus eine wichtige Komponente in der Entwicklung eines Menschen. Er stellt seiner Meinung nach eines der Grundprinzipien der somatischen Anregung dar. Er bezeichnet diesen Vorgang als Rhythmisierung und meint damit den biologischen Rhythmus, der durch die Ausatmung festgelegt wird (vgl. ebenda).

Laut NEIRA-ZUGASTI befindet sich der Ursprung des Rhythmus in der Bewegung, der Veränderung einer Gegebenheit.

Der Rhythmus wird laut NEIRA-ZUGASTI beim Menschen zuerst durch die Funktionen des Nervensystems gesteuert und wirkt als ein Kriterium der Entwicklung des Menschen zu Beginn vegetativ-reflektorisch (wie z.B. der Saugreflex), dann subkortikal (das Leben nach dem Lustprinzip) und kortikal (bewusstes Handeln). Durch das Gliedern und Wiederholen der Entwicklungsprozesse von Spannung und Lösung prägen sie den individuellen und ureigenen Lebensrhythmus des Menschen. (Vgl. NEIRA-ZUGASTI)

Rhythmus muss nicht immer dazu dienen, dass sich der Mensch aktiv bewegt. Dies zeigen Schlaflieder, die durch ihre beruhigende Wirkung und ihren beruhigenden, langsamen Rhythmus einschläfernd wirken. Durch das regelmäßige Geräusch eines Kinderwagens, der beim Spazieren gefahren wird, wird dem Kind das Einschlafen erleichtert. Hier dient Rhythmus also auch als Ruhepol.

Rhythmus wird in verschiedenen Kulturen angewandt, um Erregungszustände unter Kontrolle zu halten. Durch rhythmische Aktivierungsmuster entsteht eine sich ausbreitende Welle von Rhythmik im Gehirn. Die verschiedenen Bereiche des Gehirns werden in den gleichen Rhythmus versetzt. Das ganze Gehirn schwingt im gleichen Rhythmus. Somit wird ein Zustand hoher Harmonie hergestellt. (Vgl. HÜTHER 2006)

*„Der wichtigste Körper, der hier unser rhythmisches Erleben wesentlich beeinflusst, ist unser eigener Körper, dessen Bewegung (engl. **motion**) wiederum mit unserem Gefühlsleben (**Emotion**) eng verbunden ist.“ (SPITZER 2003, 215)*

Nach SACKS (2008) kann Rhythmus auch als Integration von Klang und Bewegung verstanden werden. Seiner Meinung nach kann er von großer Bedeutung bei der Koordination und Kräftigung der grundlegenden lokomotorischen Bewegungen sein. SACKS stellt fest, dass Rhythmus – als Bedeutung von Kombination von Bewegung und Klang – bei menschlichen Kindern spontan auftritt, jedoch nicht bei anderen Primaten.

3.2.1 Rhythmus als ganzheitlicher Begriff

„Im Rhythmus leben bedeutet für alle Geschöpfe Hochform des Daseins, jede Rhythmusstörung ist Krankheit, Minderung der Leistungsfähigkeit. Der Mensch erreicht diese seine Höchstform nur, wenn seine drei Wesensanteile: Körper, Seele und Geist miteinander in fördernder Wechselwirkung stehen. „Rhythmisch“ leben bedeutet für ihn nicht, ein Teilgebiet verbessern oder gesunde Lebensgewohnheiten annehmen, es heißt vielmehr, in jedem Augenblick des Daseins, das fortwährend neue Polaritäten und neue Spannungen schafft, den rhythmischen Ausgleich finden. Darunter verstehen wir ein Handeln im Spannungsfeld polarer Kräfte, ohne Zögern, Ratsuchen bei anderen oder Routine.“ (FEUDEL 1965, 26)

In diesem Zitat bringt FEUDEL zum Ausdruck, dass Rhythmus die drei Wesensmerkmale des Menschen, Körper-Seele-Geist vereint, bzw. dass diese sich im Rhythmus beeinflussen.

Auch HEIMANN (1989, 267f) spricht dem Rhythmus beim Menschen sowohl im physischen, als auch im psychischen und kognitiven Bereich eine Rolle zu. Sie weist darauf hin, dass der Rhythmus als „ganzheitliches Prinzip“ gesehen werden kann, d.h. den ganzen Menschen involviert und es dadurch zu einer ganzheitlichen Bildung kommt. Unter ganzheitlicher Bildung wird jene „allseitige Bildung“ des ganzheitlichen

Menschen verstanden, in Bezug auf seine körperlich-emotional-geistigen Anlagen im Bereich der ethisch-religiösen, naturhaften, technisch-beruflichen und ästhetischen Welt (Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete 1969, 1027 zit. n. HEIMANN 1989, 268). Auch NEIRA-ZUGASTI sieht einen Zusammenhang zwischen Rhythmus und Körper, Seele und Geist.

Inwiefern der Rhythmus auf den motorischen, emotionalen, kognitiven und sozialen Bereich Einfluss nimmt, wird im Folgenden dargestellt.

Die motorische Ebene

NIETZSCHE war der Meinung, dass der Rhythmus den Bewegungsfluss anregen und stimulieren kann, ebenso wie den Fluss des Fühlens und Denkens, dem er genauso Dynamik und Motorik zuspricht, wie bloße muskuläre Aktivitäten. Laut NIETZSCHE kommt die rhythmische Vitalität und Ausgelassenheit auf natürliche Weise in der Form des Tanzes zum Ausdruck. (Vgl. SACKS 2008, 284)

HEIMANN (1989, 269) erwähnt zwar in ihrem Buch „Der Rhythmus und seine Bedeutung für die Heilpädagogik“ im Zusammenhang mit Rhythmus und Ganzheit den motorischen Bereich und zeigt dabei auf die Rhythmik, die Rhythmische Gymnastik, die rhythmisch-musikalische Erziehung, die Eurythmie. Sie geht jedoch darauf nicht näher ein und verweist auf weiterführende Literatur. In dieser Diplomarbeit wird nur die Rhythmik aufgezeigt, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Die emotionale Ebene

HEIMANN verweist auf Platon und Aristoteles, die schon dem Rhythmus in Bezug auf den emotionalen Bereich eine besondere Bedeutung zugeschrieben haben.

Laut HEIMANN wird in der rhythmisch-musikalischen Erziehung davon ausgegangen, dass der Rhythmus der Körperbewegungen indirekt auf die Seele wirkt. Rhythmus, der besonderen Einfluss auf den emotionalen Bereich hat, ist der Rhythmus als Prinzip des Unterrichts und der Lebensgestaltung (wie z.B. der Stimmungswechsel im Unterricht, die emotional bildende Kraft sich wiederholender Ereignisse in Tages-, Wochen und Jahresverlauf, der, das Gemüt ergreifende Festrhythmus). (Vgl. HEIMANN 1989, 269f)

Die kognitive Ebene

HEIMANN (1989, 279) versteht unter kognitiven Fähigkeiten nicht nur das logische Denken, sondern auch Wahrnehmung und Gedächtnis. MÜLLER bezeichnet dies als „Rhythmisierung beim Auswendiglernen“ und eine „Rhythmisierung als Übungsregel“ (MÜLLER 1965, 116f zit. n. HEIMANN 1989, 279). Beim Erlernen von sprachlichen Ausdrücken, Regeln u.a. wirken rhythmisches Stampfen, Klatschen, Gehen, Ballschlagen oder -werfen unterstützend (vgl. MÜLLER, 1965, 117f zit. n. HEIMANN 1989, 279). Auch SACKS bemerkt diese unterstützende Wirkung des Rhythmus, z.B. beim Erlernen des Alphabets, mathematischer Reihen usw. Andere Autoren weisen darauf hin, dass die Rhythmisierung des zu Erlernenden den Lernerfolg erhöht. Laut HEIMANN ist diese Methode des Zuhilfenehmens des Rhythmus auf besagte Weise ursprünglich aus der Heilpädagogik und kam dann erst in der Pädagogik zum Einsatz.

Die soziale Ebene

Schon bei Kinderliedern oder -reimen bietet sich die Möglichkeit, sich in der Gemeinschaft im Rhythmus zu bewegen. Kinder lernen dabei, indem sie z.B. die verschiedenen Liedtexte aufsagen oder einfach die vom Text oft geforderten Bewegungen in der Gruppe vollführen, sich dem Rhythmus entsprechend zu bewegen. DE HAES hat für diese Formen des Singspiels den Ausdruck „Gegenüberspiele“ verwendet (vgl. DE HAES 1983, 39 zit. n. HEIMANN 1989, 281). Weiters kann Rhythmus auch in anderen Bereichen zu einer Gemeinschaft führen, z.B. wenn der Wochenrhythmus einiger Menschen vorsieht, dass sonntags die Heilige Messe besucht wird. Auch das Bewegen mehrerer Leute zu einem Rhythmus in einer Gruppe, wie z.B. bei Gruppentänzen, fördert die Gemeinschaft, bzw. kann ein Gemeinschaftserlebnis darstellen.

Der Rhythmus ist für den kognitiven, psychischen und physischen Bereich des Menschen wichtig. Daraus lässt sich schließen, dass Rhythmus als ein ganzheitlicher Aspekt gesehen werden kann. HEIMANN bestätigt diese Ansicht: *„Der Rhythmus als ein sowohl Körper, Seele als auch Geist beeinflussendes Element erhält dadurch in der ganzheitlichen Förderung eine wichtige Funktion (...)“*

(HEIMANN 1989, 268) Die Bedeutung des Rhythmischen wird auf die soziale Erziehung ausgedehnt (vgl. ebenda).

3.2.2 Wahrnehmung und Rhythmus

Um Rhythmus oder Musik hören zu können, werden die akustischen Signale anhand der über den Hörnerv eingehenden Impulse mit den vorangegangenen gespeicherten Information in Verbindung gebracht. (Siehe dazu auch SPITZER 2003)

Laut SPITZER (2003, 216) kommt der Mensch, wenn er mit ganz einfachen wiederholten identischen akustischen Reizen konfrontiert wird, nicht umhin, sie rhythmisiert wahrzunehmen. Nach SPITZER wird der Rhythmus den wahrgenommenen Ereignissen übergestülpt. Ein physikalisches Ereignis, das aus Reizen besteht, die in gleichmäßiger Weise aufeinander folgen, wird vom Menschen als starker oder weniger starker Vorgang identifiziert. Um einen Rhythmus zu erkennen, muss zuerst herausgefunden werden, um welches Metrum (Zeitmaß) es sich handelt. Bei gleichmäßigen Ereignissen ist dies einfacher als bei klassischer Musik, die ausdrucksstark gespielt wird. (Vgl. auch SPITZER 2003, 216)

Nach SPITZER zeigen Untersuchungen zur Entwicklung rhythmischen Erlebens insgesamt ein differenziertes Bild. Zwei Monate alte Säuglinge sind bereits in der Lage einfache Rhythmen zu unterscheiden (vgl. DEMANY et al. 1977 zit. n. SPITZER 2003, 217). Im Alter von sechs Monaten sind Kinder fähig ein wenig komplexere rhythmische Muster zu unterscheiden. Weiters können sie bereits mit einem Jahr zur Musik springen und tanzen. (Vgl. SPITZER 2003, 217)

Verschiedene Versuche, den Zeitsinn bzw. das Erleben und Produzieren von Rhythmus auf eine Hirnregion bzw. auf ein Phänomen zu reduzieren, scheiterte bereits auf dem Bereich des Phänomens (vgl. SPITZER 2003, 219). Auch SPITZER (2003, 219) ist wie MÜLLER der Meinung, dass es ebenso, wie es kein Musikzentrum gibt, auch kein Rhythmuszentrum gibt. Das bedeutet, dass auch Rhythmus im ganzen Gehirn stattfindet. Fällt also ein Teil des Gehirns aus, kann trotzdem Rhythmus wahrgenommen werden.

SPITZER weist auf das Modell der Wahrnehmung von Rhythmus von TODD (1995) hin, das auf zwei Komponenten mit unterschiedlicher Zeitkonstante beruht:

„1. Musik bewirkt eine Art Resonanz in einem Generator für rhythmische Bewegungen der Gliedmaßen. Ist der Rhythmus einer bestimmten Musik immer gleich (wie beim Jazz oder Pop) und liegt die Frequenz im Bereich der Schwingungsfrequenz von Fuß, Arm oder Hand, so regt diese Musik zum Mitschwingen an. Man kann gar nicht anders, als den Rhythmus mit dem Fuß mitklopfen. 2. Im Falle rhythmischer Ausdrucksbewegung von klassischer Musik, die durch variables Tempo gekennzeichnet ist, liegen die Verhältnisse anders: Hier werden eher Bewegungen des ganzen Körpers nachgeahmt, der sich langsam in Bewegung setzt, ein Bewegungsmaximum erreicht und dann wieder langsam zur Ruhe kommt. (...) Die Zeitkonstante dieser Bewegungskomponente in dieser Musik ist deutlich länger und beträgt eine bis mehrere Sekunden (...), wohingegen die Zeitkonstante für die Bewegung von Gliedmaßen unter einer Sekunde liegt.“ (SPITZER 2003, 218)

3.2.3 Der Rhythmus in der Pädagogik und Heilpädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung

Laut HEIMANN (1989, 15) ist der Rhythmus in der Pädagogik und Heilpädagogik schon lange bekannt, wie z.B. bei Platon, der den Rhythmus als einen „das Ethos bestimmenden Faktor“ bezeichnet (KÜGLER, 1954, 4 zit. n. HEIMANN 1989, 15), in der Reformpädagogik und auch in der rhythmischen Erziehung.

NEIRA-ZUGASTI hält es gerade bei Menschen mit Behinderung für besonders wesentlich, dass ihnen der natürliche Rhythmus, das Abbauen der Spannungen in der Erziehung ermöglicht.

„Die fördernde Wechselwirkung aller Polaritäten kann nur wirksam werden in einem länger oder kürzer dauernden Wechselspiel, in der Wiederholung.“ (NEIRA-ZUGASTI 1987, 16) NEIRA-ZUGASTI bemerkt weiters, dass der Wert dieser den musisch zuzuordnenden Aktivitäten immer mehr gefordert wird.

Nach HEIMANN ist bei geistig behinderten Menschen der seelische Rhythmus nicht

gleichmäßig. Der geistig behinderte Mensch handelt oft aus eigenen temporären Bedürfnissen, Trieben und Wünschen heraus, die durch äußere Reize beeinflusst werden. Er ist diesen Bedürfnissen, Trieben und Wünschen meist ausgeliefert.

Um diesen seelischen Rhythmus herzustellen, bedarf es häufiger Wiederholungen verschiedener Vorgänge. *„Für den geistigbehinderten [sic!] spielt die rhythmische Wiederholung eine entscheidende Rolle.“* (HEIMANN 1989, 276) MÜLLER (1965, 264 zit. n. HEIMANN 1989, 276) meint dazu, dass Menschen mit geistiger Behinderung sich nur dann wohl fühlen, wenn eine Einheit und Gleichmäßigkeit in Bezug auf die Geschehnisse erfolgt. Auch sie ist der Ansicht, dass jene Menschen nur dann etwas lernen, wenn sie es ständig wiederholen. Nach HEIMANN benötigt der Mensch mit einer geistigen Beeinträchtigung einen äußeren Rhythmus. Dieser hilft ihm sein Verhalten zu ordnen und zu gestalten. (Vgl. HEIMANN 1989, 275)

3.3 Rhythmik oder Rhythmisch-musikalische Erziehung

Emile JAQUES-DALCROZE (1865-1950), ein Musiker und Musikpädagoge aus Genf, hat als erster mit der Rhythmik gearbeitet. Er fand durch Beobachtungen an seinen Schülern heraus, dass es einen Zusammenhang zwischen Musikalität und Harmonielehre gibt. JAQUES-DALCROZE entdeckte außerdem, dass es eine Wechselwirkung zwischen Musik und Bewegung gibt, und dass diese den Menschen ganzheitlich beeinflussen. Die Bewegung der Musik diente bei ihm der Musikerziehung und der Musik. Bei der rhythmischen Erziehung, kurz Rhythmik genannt, spielen Musik, Bewegung, Rhythmus und Erziehung eine Rolle. (Vgl. BÜNNER 1975, 72; GÜNTHER 1975, 33-72)

„Die Rhythmik ist zunächst ein zutiefst biologisches und damit menschliches Phänomen, das wohl am besten mit der Reaktion des Menschen auf einen vorgegebenen Rhythmus definiert werden kann. Es steht außer Frage, daß [sic!] es hierfür wahrscheinlich ein oder mehrere zusammenwirkende Zentren gibt. Von diesen aus werden motorische, vegetative, seelische Reaktionen ausgelöst und gesteuert, die das Verhalten des Menschen beeinflussen und verändern.“ (RETT 1987, 9)

Wie das oben angeführte Zitat schon darlegt, fördert Rhythmik durch die Bewegung und die Musik sowohl den Leib, die Seele, als auch den Geist und wirkt somit

ganzheitlich auf den Menschen. Auch WITOSZYNOSKYJ/SCHNEIDER/SCHINDLER (1995, 11) sehen in der Rhythmik ein ganzheitliches Wirken.

JAQUES-DALCROZE entwickelte eine eigene Methode, durch körperliche Übungen die innere Aktivität zu steigern, das Gehör zu schulen, den Sinn für Rhythmus zu entwickeln, und den Körper so zu bilden, dass er in der Lage ist, wie ein Musikinstrument Musik wiederzugeben (vgl. BÜNNER 1975, 73). Im Jahre 1905 machte JAQUES-DALCROZE seine „Rhythmische Gymnastik“ publik und entwickelte mit Experten aus den Bereichen der Wissenschaft, Musik, Tanz und Kunst aus verschiedenen Sparten seine neuen pädagogischen Ideen von 1911-1914 in Hellerau (Deutschland) weiter.

Unter rhythmischer Gymnastik versteht JAQUES-DALCROZE Folgendes:

„Die rhythmische Gymnastik ist und muß [sic!] sein: eine allgemeine Erziehungsmethode. Gut angewandt kann sie Anfangspunkt werden für jeglichen Unterricht, sowie für jegliche selbständige Tätigkeit. Sie richtet sich an das Auge und an das Ohr und entwickelt Muskelsinn. Das Kind ergreift Besitz seiner Bewegungen, indem es deren Kraft, Dauer und Umfang regelt. Seine Intelligenz, sein Wille, seine Vorstellungskraft und sein Urteil nehmen hierdurch Form an.“ (JAQUES-DALCROZE, zit. n. TERVOOREN 1987, 221)

JAQUES-DALCROZE spricht der Musik und Bewegung in der Erziehung und somit der Rhythmik eine große Bedeutung zu, da sie, wie oben schon erwähnt, den Menschen in seiner Ganzheit berühren.

JAQUES-DALCROZE war der Meinung, „(...) daß [sic!], wenn auch die Musik eine wichtige Rolle in der Erziehung für und durch den Rhythmus spielt, doch der Nutzen dieser Erziehung hauptsächlich in zwei Dingen besteht. Nämlich: erstens in der Ausbildung der allgemeinen menschlichen Eindrucks- und Ausdrucksfähigkeiten und zweitens darin, dass dem Menschen die Rückkehr zu seinen natürlichen Regungen erleichtert wird. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß [sic!] der Mensch erst dann reif zu einem speziellen Kunststudium wird, wenn der Charakter gebildet, die Ausdrucksfähigkeit entwickelt ist.“ (DALCROZE zit. n. TERVOOREN 1987, 214)

In diesem Zitat kommt zum Ausdruck, dass JAQUES-DALCROZE in der Rhythmik in erster Linie nicht nur eine Erziehung für und durch den Rhythmus in Bezug auf die Musikalität sieht, sondern eine Erziehung im allgemeinen Sinn.

Die Rhythmiklehrer versuchten im Laufe der Zeit durch wiederholte Änderung in der Fachbezeichnung eine Verwechslung mit anderen Bewegungssystemen zu vermeiden. Aus „Rhythmischer Gymnastik“ wurde „Rhythmische Erziehung“, was dann später in „Rhythmisch-musikalische Erziehung“ umbenannt wurde. (Vgl. BÜNNER 1975, 75)

Bedeutende Nachfolgerinnen von JAQUES-DALCROZE sind Elfriede FEUDEL und Marie-Elisabeth SCHEIBLAUER.

3.3.1 Zielsetzungen der Rhythmik

Nach WITOSZYNOSKYJ/SCHNEIDER/SCHINDLER (1995, 11-16) sind die Ziele der Rhythmisch-musikalischen Erziehung folgende:

Sensibilisierung der Sinne: Laut WITOSZYNOSKYJ/SCHNEIDER/SCHINDLER gehören zur „Sensibilisierung der Sinne“ folgende Aufgaben:

- Wahrnehmung der Sinneseindrücke und Lernen der geeigneten Reaktion darauf
- Bewusstes Erleben der Sinneseindrücke
- Schulung der Zahlen-, Farb-, und Mengenbegriffe
- Einprägen von Sinneseindrücken
- Sammlung der Erfahrungen am eigenen Körper und mit dem eigenen Körper (vgl. ebenda 15f).

Entwickeln kreativer Fähigkeiten: Anhand der Bewegung, Musik, Sprache, Bild, Stimme und anderen Materialien werden in der Rhythmisch-musikalischen Erziehung Situationen hergestellt, die den Anspruch haben, dass spontan agiert und reagiert wird (vgl. ebenda 12). Dabei wird es den Kindern ermöglicht, ihre Kreativität auszuleben und ihre Ideen im Schöpferischen auszudrücken. Das Kind wird zum selbsttätigen Tun animiert. Weiters erfährt das Kind durch schöpferisches Schaffen eine Steigerung des Eigenwertes.

Eine weitere Aufgabe der Rhythmisch-musikalischen Erziehung ist das **soziale**

Lernen: Rhythmik erfolgt in Gruppen mit mehreren Personen und ermöglicht es deshalb durch den Kontakt mit den anderen Gruppenmitgliedern zwischenmenschliche Erfahrungen zu machen und daraus zu lernen.

3.3.2 Die Wesensmerkmale der Rhythmik

Nach FEUDEL (1965, 69) gibt es folgende vier Grundelemente auf denen die Rhythmik basiert: Zeit, Kraft, Form und Raum. *„(...) in der Körperbewegung gewinnen Zeit, Raum, Kraft und Form sichtbares Leben, so daß [sic!] wir sie deutlich wahrnehmen, in ihrer gegenseitigen Durchdringung beobachten und miteinander in fördernde Wechselwirkung versetzen können. Obgleich alle vier Gegebenheiten unauflöslich zusammenhängen und keine sich von der andern gänzlich trennen läßt [sic!], so kann doch jederzeit jede einzelne von ihnen durch die Aufgabenstellung in den Vordergrund des Bewußtseins [sic!] gerückt werden; und ebenso ist die Rolle, die eine jede für die Beschaffenheit der Körperbewegung spielt, ganz verschieden abgrenzbar.“* (FEUDEL 1965, 69)

Das bewegungsmäßige Erleben der vom Raum hergeleiteten Grundbegriffe sind: hoch-tief, eng–weit, rund–eckig. Diejenigen der Kraft sind schwach-stark, schwer-leicht und laut–leise. Diejenigen der Zeit können schnell-langsam und jene der Form eckig–rund sein. (Siehe auch FEUDEL 1965)

Nach BÜNNER (1975, 97) ist die Aufgabe der Rhythmik die Wechselbeziehungen zwischen Bewegung – Musik – Sprache durch den Rhythmus als verbindendes Grundphänomen erfahrbar, bewusst und für kommunikative Prozesse verfügbar zu machen.

3.3.3 Verschiedene Mittel der Rhythmik

Zu den verschiedenen Mitteln der Rhythmik gehören die Bewegung, Musik, Sprache und Stimme und verschiedene Materialien.

3.3.3.1 Bewegung in der Rhythmik

In der Bewegung sind sowohl **Raum, Zeit, Kraft** als auch **Form** von großer Bedeutung.

Bewegung und Raum: Ohne Raum kann keine Bewegung stattfinden. STABE zeigt dies am Beispiel eines Schrittes: durch eine Verlagerung des Gewichtes kann der Raum mit dem Bein nach vorne, auf die Seite, schräg oder hinter dem Körper erforscht werden. Im Raum kann also durch die Rhythmik anhand der Bewegung mehr an Körpererfahrung und Bewusstsein in Bezug auf den eigenen Körper gewonnen werden.

Bewegung und Zeit: Eine Bewegung kann langsam oder schnell ausgeführt werden, sie kann viel oder wenig, aber auch keine Zeit beanspruchen. EDERER (2005, 82) stimmt dem zu. Musik kann die Geschwindigkeit der Bewegung beeinflussen. Nach EDERER hat die Musik Auswirkungen auf das Bewegungstempo. Sie regelt und ordnet die Bewegung.

Bewegung und Kraft: Bewegung kann nicht ohne Kraft, auch Dynamik genannt, ausgeführt werden. Die Kraft, die für die Ausführung einer Bewegung benutzt wird, ist von der Person abhängig, die die Bewegung ausführt. Die Dynamik, die von der Person dargebracht wird, hängt auch von der Musik ab. Nach EDERER verleiht die Kraft der Bewegung Lebendigkeit und Ausdruckskraft.

Bewegung und Form: Die Form der Bewegung wird, wie die Musik, durch den Zusammenhang zwischen Raum, Dynamik und Zeit bestimmt (vgl. STABE 1996, 36). „Die Gestaltung einer Form soll durch die körperliche Erfahrung kognitiv bewußt [sic!] gemacht werden (i.S. von erleben → erkennen → benennen → verfügen können).“ (STABE 1996, 38)

Bewegung kann auch als ästhetisches Mittel eingesetzt werden. Der sich in Zeit und Raum rhythmisch bewegend Mensch bedeutet für Menschen mit ausgebildetem Bewegungssinn die vollkommene Schönheit (vgl. FEUDEL 1965, 30). FEUDEL spricht von einer Persönlichkeit in der Bewegung. Sie meint mit „Persönlichkeit“ nicht

die Abkapselung von der Umwelt und ihren Gesetzen, sondern ganz und bewusst mit ihr in Kontakt zu stehen. Von diesem Zeitpunkt an kann von Schönheit in der Bewegung gesprochen werden, die auf der Ausgewogenheit von Körper, Seele und Geist beruht (vgl. ebenda).

Nach FEUDEL geht die rhythmische Erziehung von den vorhandenen natürlichen Anlagen des Menschen aus, um diese dann miteinander und aneinander zu steigern und ins Gleichgewicht zu bringen.

Bei der Bewegung in der rhythmisch-musikalischen Erziehung des Kindes werden, indem es sich spontan, mit Gegenständen, mit der Gruppe oder mit Partnern im Raum bewegt, mehrere Sinneskanäle gleichzeitig beansprucht, wie etwa der Hör-, der Seh-, der Tast- und der Bewegungssinn (vgl. WITOSZYNOSKYJ/ SCHNEIDER/ SCHINDLER 1995, 17). Nach WITOSZYNOSKYJ/SCHNEIDER/SCHINDLER kann Bewegung als Erziehungsmittel

- *„Körpergefühl und Körperbewusstsein entwickeln*
- *muskuläre und in der Folge auch psychische Spannungen lockern und lösen*
- *die Reaktions- und Koordinationsfähigkeit entwickeln*
- *die Feinmotorik und den Umgang mit dem Gleichgewicht üben*
- *die Muskulatur kräftigen und Haltungfehler vermeiden*
- *den Körper als Instrument für individuellen Ausdruck aufbereiten.“* (ebenda)

FEUDEL schließt bei der rhythmischen Erziehung alle Bewegungsformen aus, die ausschließlich auf Verbesserung des Muskelapparates zielen, sowie alle, die nicht spontan und ohne freien Willen ausgeführt werden. *„Als Prinzip für eine rhythmisch gerichtete Erziehung bleibt nur die einfachste und zugleich höchste Form der menschlichen Bewegungsäußerung übrig, das, was unsere Sprache mit dem Wort ‚handeln‘ bezeichnet: ein selbständiges, situationsgerechtes Tun ohne Schema und Vorbild.“* (FEUDEL 1965, 29)

3.3.3.2 Musik in der Rhythmik

Form, Kraft, Zeit und **Raum** sind auch in der Musik von großer Bedeutung. Ohne sie könnte Musik nicht stattfinden.

Musik und Raum: WITOSZYNOSKYJ/SCHNEIDER/SCHINDLER (1995, 23) weisen auf den Tonraum, sowie auf die Intervalle und die Melodielinie hin, die in der Musik zum Tragen kommen.

Musik und Kraft: Die Kraft oder Dynamik kommt in jeder Bewegung, u.a. durch forte und piano und betont und unbetont, zum Vorschein.

Musik und Zeit: Die Zeit wird auch oft gleichgesetzt mit der Dauer der Musik. Weiters gibt die Musik ein Tempo vor, das langsam (lento) oder schnell (allegro) ist. Die Befehle accelerando und ritardando weisen auf eine Beschleunigung oder Verlangsamung der Musik hin. (Vgl. ebenda)

Musik und Form: WITOSZYNOSKYJ/SCHNEIDER/SCHINDLER verstehen unter der Form, die Musik haben kann, eine musikalische Phrasierung oder ein musikalisches Motiv.

„Allein schon durch das Anhören von Musik werden im Zuhörer Bewegungsvorstellungen ausgelöst (...) Kann sich der Mensch gleichzeitig bewegen, so bilden sich dadurch seine motorischen Fähigkeiten aus.“ (SCHEIBLAUER, zit. n. WITOSZYNOSKYJ/SCHNEIDER/ SCHINDLER 1995, 17)

Musik und Bewegung sind im Erleben des Kindes miteinander verbunden. Laut WITOSZYNOSKYJ/SCHNEIDER/SCHINDLER (ebenda 18) fühlt sich das Kind unterstützt und in seinem Bewegungsbedürfnis bestärkt und bestätigt, wenn es eine eigene Bewegung findet und es dazu mit Musik begleitet wird.

Nach WITOSZYNOSKYJ/SCHNEIDER/SCHINDLER steigert sich mit der zunehmenden Fähigkeit, das Wahrgenommene zu unterscheiden, gleichzeitig das Bedürfnis nach einem differenzierten Ausdruck in der Bewegung.

Musik als Erziehungsmittel kann

- *„entspannen oder aktivieren,*
- *die Erlebnisfähigkeit vertiefen,*
- *Vorstellungsinhalte und Assoziationen auslösen*
- *Bewegungsfantasien 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.“*

(WITOSZYNOSKYJ/SCHNEIDER/SCHINDLER 1995, 19)

3.3.3.3 Sprache und Stimme in der Rhythmik

Sprache und Stimme werden als Kommunikationsmittel gebraucht. Sie können im darstellenden Spiel eingesetzt werden, um anhand von Märchen, Erzählungen, Fabeln, Situationen aus dem Alltag oder Fantasiegeschichten in Form von szenischer Darstellung aufarbeiten zu können. Weiters werden Sprache und Stimme bei Reimen, Gedichten und Texten eingesetzt. Zudem kann mit Sprache und Stimme experimentiert werden. Sprache und Stimme können weiters zur Begleitung von Bewegungen eingesetzt werden. Dabei kann auch improvisiert werden. Tempo, Rhythmus, Dynamik und Dauer können dabei unterstützt werden. Auch NEIRA-ZUGASTI (1987, 20) erwähnt u.a. das Experimentieren mit der Stimme und Sprache. Des Weiteren werden Stimme und Sprache eingesetzt, um

- *„den Wortschatz zu erweitern*
- *die Begriffsbildung zu fördern*
- *um sprachlichen Ausdruck und Sprachrhythmus zu sensibilisieren*
- *die Koordination von Sprache und Bewegung zu bewirken (spontane Reaktionsfähigkeit, Phantasie und Vorstellungsvermögen zu entwickeln)*
- *die sprachlichen und körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu differenzieren*
- *Freude am Spielen und Experimentieren mit Sprache und Stimme zu gewinnen*
- *den Zugang zu zeitgenössischer Sprachgestaltung und Musik der Avantgarde zu öffnen.“* (WITOSZYNOSKYJ/SCHNEIDER/SCHINDLER, 1995, 20)

3.3.3.4 Materialien

Die verschiedenen Materialien, die in der Rhythmik eingesetzt werden, sind neben

Bewegung, Sprache und Stimme und Musik sehr wichtig.

Die in der Rhythmik verwendeten Materialien geben den Kindern durch ihre äußerliche Beschaffenheit in Form, Farbe und Material den Anreiz, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, indem sie diese berühren, sie irgendwohin legen, mit ihnen etwas bauen und Geräusche machen. Diese Materialien geben den Kindern die Möglichkeit sensomotorische Grunderfahrungen zu machen. Diese sind für ein differenziertes Wahrnehmen von Unterschieden und Merkmalen, wie z.B. weich, hart, laut, leise, hell, dunkel und rund, wichtig. Die Materialien geben weiters den Impuls sich selbst zu bewegen und Fantasie und Vorstellungsvermögen zu vermitteln.

Diese Materialien haben die Funktion bei den Kindern Aufmerksamkeit zu erwecken, sie neugierig zu machen, sie anzuregen, sie näher zu erforschen und zu betasten. Sie wirken kommunikativ, was sich auf die Gruppe, bzw. die Gruppenmitglieder positiv auswirken kann.

Aufgrund dessen, dass die Materialien, die in der Rhythmik eingesetzt werden, verschiedene Bewegungen, bzw. Handlungen auslösen, werden auch die motorischen Fähigkeiten der Teilnehmer geschult. Es werden dabei sowohl die Feinmotorik, als auch die Grobmotorik angesprochen und verbessert. Des Weiteren können die Materialien durch deren Anfassen, Betasten und Sehen be-griffen und in Worte gefasst werden. Der Wortschatz kann dadurch erweitert werden. Die Rhythmik hat auch einen Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten des Menschen. Durch das Benutzen der verschiedenen Materialien in der Rhythmik wird den Teilnehmern die Beschaffenheit und Funktion vermittelt. Indem die Gruppenmitglieder die Aufmerksamkeit auf die Materialien lenken, kann die Konzentrationsfähigkeit verbessert werden. Dem stimmt auch STABE (1996, 45) zu. Sie fügt dem aber noch die Verbesserung der Reaktionsfähigkeit hinzu.

3.3.4 Rhythmik mit Menschen mit geistiger Behinderung

Nach STABE (1996, 120f) ist das Ziel der Rhythmik sich selbst und seine Umwelt mit Hilfe von Musik und Bewegung intensiver wahrzunehmen. Sie ist der Meinung, dass Rhythmik einerseits helfen soll das Ich zu verwirklichen und zu stabilisieren, andererseits Interaktion und Gruppenverhalten zu fördern.

Die Rhythmik eignet sich deshalb besonders gut für Menschen mit geistiger

Behinderung und somit auch für Menschen mit Down-Syndrom, da sie auf den Menschen ganzheitlich wirkt. Es wird daher nicht nur jeweils entweder Körper, Geist oder Seele angesprochen, sondern alle drei kombiniert.

STABE meint, dass die psychische Entwicklung eines Menschen mit geistiger Behinderung von der Möglichkeit abhängig ist, den Erfahrungsraum zu vergrößern und das Fehlen an Sinneswahrnehmung, an Beweglichkeit und an sprachlicher Kommunikation auszugleichen, aber auch eine selbständige und soziale Entwicklung einzuleiten. Anhand der oben aufgezeigten Mittel bietet die Rhythmik die Möglichkeit, dass die Sinneswahrnehmung, die Beweglichkeit, aber auch die sprachliche Verständigung sowie die Entwicklung verbessert werden.

Des Weiteren sind die Komponenten der Rhythmik, wie oben schon aufgezeigt, neben Bewegung, Sprache, Stimme, Materialien, auch die Musik. Da es, wie schon erwähnt, im Gehirn kein Musikzentrum und auch kein Rhythmuszentrum gibt, ist es nicht von Bedeutung, welche Teile im Gehirn beeinträchtigt sind, da Musik überall stattfinden kann.

3.4 Zusammenfassung

Für den Begriff „Rhythmus“ gibt es keine einheitliche Definition. Es handelt sich dabei um einen interdisziplinären Begriff, der sowohl in der Geisteswissenschaft, als auch in der Naturwissenschaft von Bedeutung ist.

Die Merkmale des Rhythmus sind Polarität als Bewegung zwischen zwei Polen, Wiederholung und Zeit.

Der Mensch liegt dem Rhythmus als eine Ganzheit zu Grunde, d.h. sowohl auf der kognitiven, motorischen, emotionalen, als auch auf der sozialen Ebene. Ferner ist er auch mit der Natur verbunden, z.B. in Bezug auf den Tag-Nachtrhythmus.

Im Gehirn gibt es kein Rhythmuszentrum, d.h. Rhythmus kann auch dann erfahren werden, wenn eine oder mehrere Gehirnregionen beeinträchtigt sind.

Rhythmus kann aus psychologischer Sicht als die Wahrnehmung einer Abfolge von Einzelreizen erlebt werden, die ein ähnliches Muster aufweisen und sich wiederholen.

In der Heilpädagogik hat der Rhythmus für Menschen mit geistiger Behinderung eine besondere Bedeutung, da der natürliche Rhythmus ihnen das Abbauen von

Spannung in der Erziehung ermöglicht. Weiters kommt dem Aspekt „Wiederholung“ im Zusammenhang mit Rhythmus eine Bedeutung zu, da jene Menschen v.a. dann etwas lernen, wenn sie es wiederholen.

Die von JAQUES-DALCROZE entwickelte Methode der Rhythmik oder Rhythmisch-musikalischen Erziehung wirkt auf den Menschen ganzheitlich, denn es werden dabei Körper, Seele und Geist angesprochen. Es werden durch die Rhythmik die kognitiven, psychosozialen, kreativen, motorischen und sprachlichen Funktionen verbessert.

Die Zielsetzungen der Rhythmik sind die Sensibilisierung der Sinne, Entwicklung kreativer Fähigkeiten und soziales Lernen. Die Rhythmik setzt sich aus Bewegung, Musik, Sprache und Stimme und den Materialien zusammen und stehen miteinander in einer Wechselbeziehung. Die vier Grundelemente der Rhythmik sind Zeit, Raum, Kraft und Form. Diese sind essentiell für Bewegung und Musik.

Für die Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung ist die Rhythmik von großer Bedeutung, da sie ganzheitlich stimulierend wirkt.

4 Bewegung und Tanz und neuropsychologische Entwicklung

„Bewegung ist die fundamentalste Lebensäußerung des Menschen.“ (PETER-BOLAENDER 1992, 221)

Allein schon das Ein- und Ausatmen, das grundlegend für das Überleben des Menschen ist, besteht aus Bewegung.

Bewegung hat viele Formen. Sie kann künstlerischer Natur und Ausdruck eines Gefühls sein. Ferner kann sie zweckbedingt sein, d.h., durch sie kann man z.B. von einem Punkt zum anderen gelangen, um dort etwas zu verrichten. Weiters gibt es die Bewegung des Blutkreislaufes, die der Nervenzellen, Muskeln und Zellen. Ferner sind sowohl Embryo, Säugling, Kind, Jugendlicher und Erwachsener zur Bewegung irgendeiner Art fähig. Jeder Mensch ist in der Lage seine Bewegungen auf individuelle Art auszuführen. Jeder Mensch verfügt weiters über individuelle Bewegungsgewohnheiten, die ihn u.a. charakterisieren können.

Bewegungen können spontan, aber auch kontrolliert und durchdacht sein. Sie können gewissen Mustern folgen, oder immer wieder aufs Neue in unterschiedlicher Art und Weise vollführt werden.

4.1 Bewegung - Definition

Laut dem DUDEN – Herkunftswörterbuch (1997, 79) bedeutet „bewegen“ u.a. die Lage von etwas oder jemandem zu ändern. Im übertragenen Sinn kann „bewegen“ auch geistig oder seelisch erregen bedeuten (vgl. ebenda).

„Zur 'Bewegung' gehören sämtliche Veränderungen des Körpers als eines Ganzen oder in seinen Teilen in Raum und Zeit, in seinem Zustand wie auch in der Konfiguration seiner Teile sowie die Atmung, Essen und Trinken, Sprechen, Herzschlag, Blutkreislauf usw.“ (FELDENKRAIS 1982, 56, zit. n. PETER-BOLAENDER 1992, 221)

4.2 Bedeutungsebenen von Bewegung

GRUPE (1976, 7-16) unterteilt die Bewegung in 4 Bedeutungsebenen: instrumentelle, explorierend-erkundende, soziale und personale Bedeutung. Diese vier Bedeutungen lassen sich nicht voneinander abgrenzen. Je nach Lebensalter

kann eine Bedeutungsebene dominanter auftreten als andere.

1. Die instrumentelle Bedeutung: Unter dieser Bedeutung von Bewegung wird jene bezeichnet, anhand der der Mensch etwas erreicht, herstellt, ausdrückt, darstellt oder durchsetzt. Diese Art der Bewegung ist die unauffälligste und grundlegendste. Zur instrumentellen Bedeutung der Bewegung gehört z.B. das Essen mit Messer und Gabel, zu stehen und nicht umzufallen.

2. Die explorierende-erkundende Bedeutung: Die Erkundung und Erschließung der Welt steht hier im Fokus. Können und Nicht-Können, Anstrengung und Ermüdung werden durch oder in der Bewegung erfahrbar, wie z.B. das Erfahrbar machen der Reaktionen, Belastbarkeiten und Gesetzmäßigkeiten unseres Körpers. Die Erfahrung der Bewegung ist eine Erfahrung des Körperlichen im Zusammenhang der Dinge, zwischen denen der Mensch sich bewegt, und den Dingen, die der Mensch bewegt. Weiters sammelt der Mensch soziale Erfahrungen, in dem er sich in seinem sozialen Umfeld bewegt. Er macht dabei z.B. Erfahrungen in Bezug auf Nähe und Distanz.

3. Die soziale Bedeutung: Bewegung ist das Medium sozialer Beziehungen. Sie ermöglicht es dem Menschen, in sozialen Situationen zu handeln, soziale Verbindungen einzugehen, aufzunehmen, aufrecht zu erhalten und abzubrechen. Die Bewegungen sozialer Natur können instrumentell eingesetzt werden, um einen Zweck zu erfüllen, wie z.B. etwas Bestimmtes bei anderen zu bewirken.

„Soziale Bedeutungen von Bewegungen sind wandelbar, immer nur bis zu einem gewissen Grad verlässlich [sic!], wie sehr immer soziale Normen Bewegungshandlungen Stabilität verleihen mögen; aber die Grade der Verlässlichkeit [sic!] sind verschieden. Ein Spiel z.B. ist auf ein höheres Maß von festen sozialen Bedeutungen im Sinne von Regelungen angewiesen als die Gymnastik es ist, wenngleich in dieser wiederum die expressiv-ästhetische Bedeutung gegenüber ihrer interaktionalen in den Vordergrund tritt.“ (GRUPE 1976, 11)

„Unsere Bewegungshandlungen sind deshalb auch auf schon feststehende soziale Bedeutungen angewiesen, damit sie überhaupt in sozialen Situationen einsetzbar sind; nicht alles wird in der Situation entschieden. Weil dies nie

vollständig fixiert, wie ein instinktiver Ablauf geregelt sein kann, sind die sozialen Bedeutungen in der Bewegung in vielen Fällen ambivalent, mehrdeutig.“ (GRUPE 1976, 11)

In Sportzonen, Hallen, Bahnen, Plätzen und wo immer sonst Sport betrieben werden kann, gelten gemeinsame soziale Regeln für das Verhalten und nicht nur bezüglich ihrer Verwendung in sozialen Situationen.

4. Die personale Bedeutung: *„Sie liegt darin, daß [sic!] Situationen, biologische Begrenzungen, individuelle Erfahrungen und Gewohnheiten, soziale und kulturelle Regeln unserer Bewegung nicht vollständig festlegen, sondern nur soweit, daß [sic!] innerhalb vorgegebener Begrenzungen und Bedingungen Wahl und Entscheidung erforderlich werden.“ (GRUPE 1976, 15)*

Jede Entscheidung für eine Bewegung, auch für eine alltägliche Bewegung, ist immer auch eine Entscheidung gegen eine andere Bewegung. Es steckt hinter der Bewegung der eigene Wille. Die Erfahrung mit der eigenen leiblichen Wirklichkeit ist immer eng verbunden mit der Erfahrung seines Selbst, seinen Mängeln, Grenzen, Souveränität und Autonomie. In Zusammenhang mit dem Gewährwerden der eigenen Mängel und Grenzen lernt sich der Mensch selbst kennen. Er erfährt mehr über sein eigenes Können. Je mehr er über sein eigenes Können Bescheid weiß und je mehr er an Erfahrung an Bewegungskönnen hat, desto mehr gewinnt er an Sicherheit, an Zutrauen zu sich, an Selbsteinschätzung, an Selbstbewusstsein, an Kompetenz, an Möglichkeiten und an individueller Freiheit. Jedoch gehören auch jene Bewegungserfahrungen zum Selbst, die mit dem Verlust an Leistungsfähigkeit, mit hoher Belastung und mit Abhängigkeit zu tun haben.

EDERER (2005, 48) fügt diesen vier Ebenen noch eine fünfte dazu, nämlich die der Kommunikation:

Die Bedeutung der Kommunikation: Die Bewegungshandlungen machen es möglich, dass der Mensch mit sich und der Umwelt kommuniziert. Mimik, Gestik und Körperhaltung, die auch unbewusst von einem Menschen ausgehen können, sind als Kommunikationsmittel zu verstehen. Die Körpersprache dient als Kommunikationsmittel. Der Ausdruckstanz weist in der Bewegung einen kommunikativen Charakter auf.

4.3 Bewegung und Sinneserfahrung

Da der Mensch durch die Bewegung sich selbst und auch die Umwelt erfahren kann, ist der Bewegungssinn von großer Bedeutung für die Spür-Ebene. Wie in Kapitel I.1 erklärt wird, kann sich dadurch der Mensch selbst erfahren, seine Grenzen kennenlernen und sich von seiner Umwelt differenzieren. Da, wie schon erwähnt, der Mensch seine Erfahrungen primär durch seine Sinne, und v.a. durch seine Bewegungssinne macht, gestaltet sich u.a. durch die verschiedenen Arten der Bewegung und somit durch die Beanspruchung der Bewegungssinne, die Persönlichkeit des Menschen.

Laut WEISSMANN (1998, 60) können die Bewegungen im Mutterleib als die ersten Sinneserfahrungen und Erlebnisse des menschlichen Körpers angesehen werden. Weiters lässt sie die Vermutung zu, dass die Vereinigung des Eies und des Samens in einer Spiralbewegung der erste Tanz des menschlichen Lebens ist. Der erste ausgebildete Sinn ist ihrer Meinung nach der kinesthetische Sinn. (Vgl. ebenda)

Bewegung steht in enger Verbindung mit der Wahrnehmung. Um eine Bewegungshandlung ausführen zu können, ist ein funktionierendes Sinnessystem notwendig. Über die Sinnesorgane nimmt der Mensch die Reize der Außenwelt auf, die dann über die aufsteigenden Nervenbahnen ins Zentralnervensystem geleitet werden, wo sie verarbeitet und gespeichert werden. Die Reizantwort wird dann über die absteigenden Nervenbahnen vom Gehirn zu den ausführenden Organen geleitet. Diese Organe setzen dann den Reiz in die jeweilige motorische Handlung um. Diese Organe nehmen wiederum neue Reize wahr und leiten sie wieder ins zentrale Nervensystem weiter. Dieser Kreislauf zwischen Wahrnehmung und Bewegung wird das ganze Leben hindurch fortgeführt. Die Bewegung bewirkt u.a., dass die Sinne sensibilisiert werden und die Sinneswahrnehmung gefördert wird. Wie in Kapitel II.2 erwähnt, schlägt sich im Gehirn v.a. die Bewegung, die wiederholt ausgeführt wird, in den Synapsen nieder, d.h. die Synapsen werden dadurch verstärkt. Weiters können durch die wiederholte Sinneswahrnehmung die Sinne besser verarbeitet werden. *„Je vielfältiger sensorische Funktionen geübt werden, um so sicherer wird das Kind in seinen Bewegungen und um so besser gelingt ihm die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt.“* (ZIMMER 1992, 127)

Eine Veränderung kann nur durch Bewegung vonstatten gehen. Dabei kann die Bewegung sowohl physischer als auch psychischer Natur sein.

„Eine solche Erfahrung, die 'Einverleibung' und umwandelnde Verarbeitung von eigenschöpferischer Bewegung, lassen Veränderungen entstehen, die als Entwicklungsgeschehen die Person selbst und ihre sozialen (im besten Sinne auch die zwischenmenschlichen) Bezüge identifizieren.“ (DINOLD 2005, 78)

Die Bewegung bewirkt also nicht nur eine Veränderung in Bezug auf die Beziehung eines Menschen zu sich selbst, sondern trägt auch zu zwischenmenschlichen Veränderungen bei. Diese zwischenmenschlichen Veränderungen beeinflussen wiederum die Einstellung eines Menschen zu sich selbst. Alle Wahrnehmungen sind mit der Bewegung verbunden, wie z.B. die Raumwahrnehmung, wobei der Mensch einen Raum durchquert. Auch WEISSMANN (1998, 61) sieht in der Bewegung immer eine Veränderung:

*„Ich bin nicht nur hinterher verändert, glücklicher, trauriger, empfindsamer, mehr ganz ..., ich gelange nicht nur zu neuen Bewegungsmustern und Einsichten und zu Muskelspannungsentladungen; die **Bewegung** selbst ist als **Veränderung** spürbar im Moment des Tuns.“ (WEISSMANN 1998, 61)*

„Das Grundverständnis für den Stellenwert von Bewegung in der menschlichen Entwicklung muss Bestandteil des pädagogischen Basiswissens und Grundlage einer allgemeinen Pädagogik sein.“ (BERGER 2005, 54)

Bewegung steht im Zusammenhang mit Denken, Sinneswahrnehmung und Fühlen. Dem stimmt auch FELDENKRAIS zu. PETER-BOLAENDER meint dazu, dass keines dieser vier Bestandteile einer Handlung losgelöst von den anderen bestehen kann. Über die Beeinflussung eines Bereichs, wie hier der Bewegung, kann das „Ich-Bild“ (FELDENKRAIS 1981, 57 zit. n. PETER-BOLAENDER 1992, 221) differenziert und erweitert werden. Somit kann auch der Freiraum für kreative Handlungsmöglichkeiten vergrößert werden. PETER-BOLAENDER meint, dass durch die Betonung der Improvisation im Rahmen der Bewegungserziehung dem mechanischen Tun und Bewegen entgegengewirkt werden und das Lernen von innen heraus gefördert werden kann. (Vgl. PETER-BOLAENDER 1992, 221)

BERGER sieht folgendes Merkmal in der menschlichen Bewegung:

„Ihre biologische Basis liegt – sehen wir vom aktiven (Muskel) und passiven (Knochen, Sehnen, Gelenke) Bewegungsapparat ab – im Nervensystem: Der motorische Analysator mit seinen vielschichtigen Anteilen (Hirnrinde, Bahnsysteme, Rückenmark etc.) wirkt mit verschiedenen Sinnessystemen (optische, vestibuläre, kinästhetische Kontrolle) in der Realisierung der Bewegung zusammen (der Begriff 'Sensomotorik' betont den Anteil der Wahrnehmung).

Sie ist geplante Willkürbewegung, die durch Motive und Emotionen gesteuert wird und auf die Umwelt orientiert ist. (Der Begriff 'Psychomotorik' betont den psychischen Anteil.)

Sie entwickelt sich im sozialen Kontakt des Kindes mit seiner Umwelt unter intensiver Beteiligung von Sprachen.“ (BERGER 2003 zit. n. BERGER 2005, 50)

Laut BERGER (2005, 5) kann Bewegung nur dann verstanden werden, wenn deren biologische, psychische und soziale Anteile berücksichtigt werden.

Auch BERGER sieht die Bewegung als Element für die Entwicklung der Persönlichkeit. Der Mensch erfährt sich selbst durch das eigene Handeln und erkennt, dass sein Handeln seine Umwelt verändern kann. Weiters wird das in Kontakt treten mit der Umwelt, die Beziehung zu den Mitmenschen, realisiert, wobei dessen Kernelement die Bewegung ist. (Vgl. BERGER 2005, 52)

Durch die Bewegung wird unser Innenleben spontan ausgedrückt. Um eine Bewegung auszuführen, wird Kraft, Kraftansatz und Durchhaltekraft benötigt. Vom Verhältnis dieser drei Komponenten hängt die Bewegungsform ab. NEIRA-ZUGASTI ist der Ansicht, dass der Grad der Ausgewogenheit sich in der Folge auf die körperliche, geistige und seelische Verfassung auswirkt. (Vgl. NEIRA-ZUGASTI 1987, 13)

Laut NEIRA-ZUGASTI (1987, 18) ist Bewegung ontogenetisch, die erste sich entwickelnde Funktion des Menschen. Der Mensch ist von der kleinsten Zellbewegung bis zu den kosmischen Bewegungen mit dem Phänomen Bewegung verknüpft. NEIRA-ZUGASTI sieht in der Bewegung eine von Spannung und Lösung

bedingte Veränderung des menschlichen Zustandes. Ihrer Meinung nach beruht die rhythmisch-musikalische Erziehung v.a. auf Bewegung. (Vgl. ebenda)

Das menschliche Leben wird von vielen Bewegungsarten begleitet. Schon allein das Ein- und Ausatmen ist eine Art der Bewegung. FEUDEL (1974, 28 zit. n. NEIRA-ZUGASTI 1987, 18) nennt weitere Bewegungsformen, die das Leben begleiten, wie z.B. automatisierte Bewegungen, Reflexbewegungen, Zweckbewegungen des alltäglichen Lebens.

Die Erfahrung, die durch Bewegung vermittelt wird, hat eine große Bedeutung (FRÖHLICH 2003, 217). Durch das andauernde Verändern der Lage, der Haltung und der Bewegung, schafft es der Körper eines nicht behinderten Menschen, dass er sich immer wieder neu wahrnimmt und seine Raumlage, seine Position und seine Spannung spürt. Der Mensch verliert die Kontrolle seiner Wahrnehmung über seinen eigenen Körper, sollte die Bewegungsfähigkeit aus verschiedenen Gründen drastisch vermindert werden. Seiner Meinung nach schrumpft das Körper-Ich auf kleine Bereiche, die noch Zugänglichkeit für Bewegung und Kontrolle aufweisen.

4.4 Der Gestaltkreis: Das Bewegungserlebnis als Selbsterfahrung

„Der Mensch *hat* nicht nur einen Leib, er *ist* auch sein Leib.“ (STOLZE 1976, 105)

Diese Aussage ist sehr wichtig, wenn man den Menschen und dessen Bewegung betrachtet.

Der Mensch führt nicht nur die Bewegung seines Körpers aus, er ist auch seine Bewegungen, in dem er sich bewegt. Im Zusammenhang mit Bewegung und „bewegt-werden“ wird nicht nur auf das Ergebnis des Funktionierens des Muskelapparates, einer Gelenk-, Muskel- und Nerventätigkeiten hingewiesen, sondern auch auf Bewegung als Erlebnis, als Teil des seelischen Geschehens. (Vgl. STOLZE 1978, 105)

STOLZE verweist auf die Lehre vom Gestaltkreis von V. v. WEIZSÄCKER, der das Bewegen und Wahrnehmen nie als gesonderte Vorgänge, sondern stets aufeinander bezogen als ganzheitliche Gestalt, als somatopsychische Verschränkung gesehen hat.

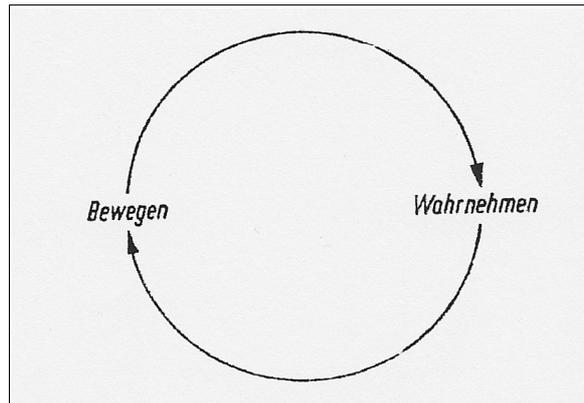


Abb. 3: Wahrnehmen und Bewegen (STOLZE 1976, 105)

Das Wahrnehmen, v.a. das Fühlen beeinflusst das Bewegen und das Bewegen das Fühlen. Das Bewegen kann daher als Bewegungserlebnis verstanden werden. Durch die Bewegungen des Menschen werden seinem Gefühlsleben ständig Eindrücke vermittelt und eingepägt. Sie machen einen Großteil des menschlichen Lebens aus und werden dort angereichert. Der Mensch ist in der Lage dieser Eindrücke inne zu werden und sich ihrer zu erinnern. Weiters vermag er mit Hilfe von Bewegungen etwas davon auszudrücken, was er in dem Moment fühlt und wie die Gefühlswelt geprägt ist. Diese Vorgänge erfolgen bewusst, unbewusst und vorbewusst. (Vgl. STOLZE 1976, 105f) *„Bewegungen haben daher einen großen Anteil an Erlebnissen, an den und durch die sich menschliches Selbst entwickelt und entfaltet.“* (STOLZE 1976, 106)

Nur durch Bewegung ist es dem Menschen möglich zu leben. Ohne die Atembewegung kann der Mensch nicht überleben. Laut STOLZE (1976, 106) sind weiters die Fähigkeiten zu saugen, zu schlucken und zu greifen ebenso für das Überleben des Menschen notwendig. Beim Begriff „greifen“ weist er darauf hin, dass damit nicht nur „zupacken“, „zufassen“ und „ergreifen“ gemeint ist, sondern auch das „Begreifen“, „Wahrnehmen“, „Aufnehmen“ und „Erfassen“. Dies kann mit PIAGETs sensorisch-motorischer Phase verglichen werden. Nach STOLZE stehen die sensorisch-motorischen Leistungen am Ursprung des Denkens und sind seine Voraussetzungen. Seiner Meinung nach ist das Sprechen mit dem Denken in einem Gestalt- und Regelkreis verbunden.

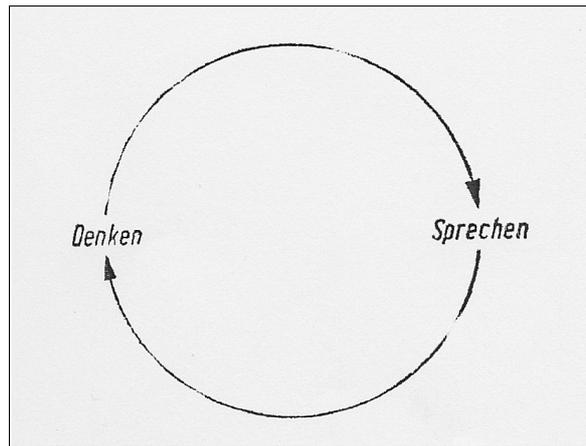


Abb. 4: Denken und Sprechen (STOLZE 1976, 106)

Laut STOLZE sind beide Kreise, der averbale des Wahrnehmens und des Bewehens und der verbale des Denkens und Sprechens, wiederum Teile eines größeren Kreises, dem des Begreifens. Mit „Begreifen“ bezeichnet STOLZE die Ich-Sphäre, und versteht darunter folgende von BOWLBY bezeichneten sensomotorischen Verhaltensweisen: Schreien, Lutschen, Lächeln, Anklammern, Folgen. Diese Verhaltensweisen machen es dem Kleinkind möglich, die Welt und die Wirklichkeit zu begreifen.

„Übergeordnete Bezeichnung für die Funktionen dieser sensu-motorischen Ausstattung ist das 'Begreifen', womit gleichzeitig zum Ausdruck gebracht wird, wie die Gestalt 'Bewegen und Wahrnehmen' mit der Gestalt 'Sprechen und Denken' im Dienst der Ich-Entwicklung in einer umfassenden Weise zusammengeschlossen sind.“ (STOLZE 1976, 107)

Kommt es zu Unzulänglichkeiten in der sensomotorischen Ausstattung, ist eine gestörte Ich-Entwicklung die Folge.

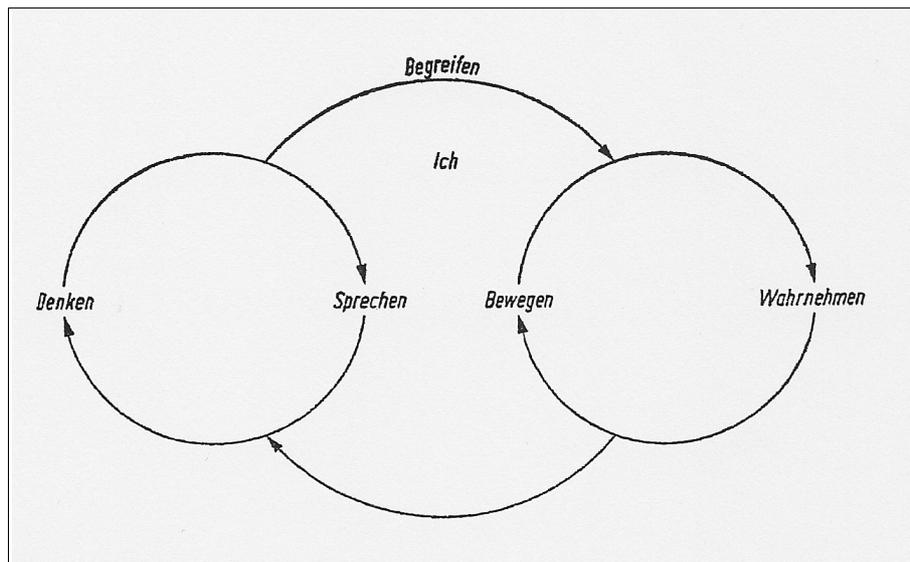


Abb. 5: Begreifen (STOLZE 1976, 106)

4.5 Bewegungserfahrung zur Entfaltung des Ich-Gefühls

DATLER/STUDENER-KURAS (2005, 60-61) fassen vier Grundgedanken für die Entfaltung des Ich-Gefühls in Zusammenhang mit der Bewegung des Kindes und den Eltern zusammen:

1. Die Erfahrungen, die ein kleines Kind im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern macht, haben Einfluss auf die Ausbildung basaler Grundstimmungen und Grundhaltungen.
2. Die Erfahrungen, die ein kleines Kind im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern macht, haben Einfluss auf das Vertraut werden des Kindes mit unterschiedlichen Affekten, Affektveränderungen und Formen der Affektregulation.
3. Die Erfahrungen, die ein kleines Kind im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern macht, haben Einfluss auf den Aufbau der inneren Repräsentanzenwelt eines Kindes.
4. Die Erfahrungen, die ein kleines Kind im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern macht, haben Einfluss auf den Aufbau der mentalen Fähigkeiten eines Kindes. (Vgl. DATLER 2005, 59-61)

WEISSMANN hat die Allgegenwart der Bewegung in folgender Grafik anschaulich dargestellt.

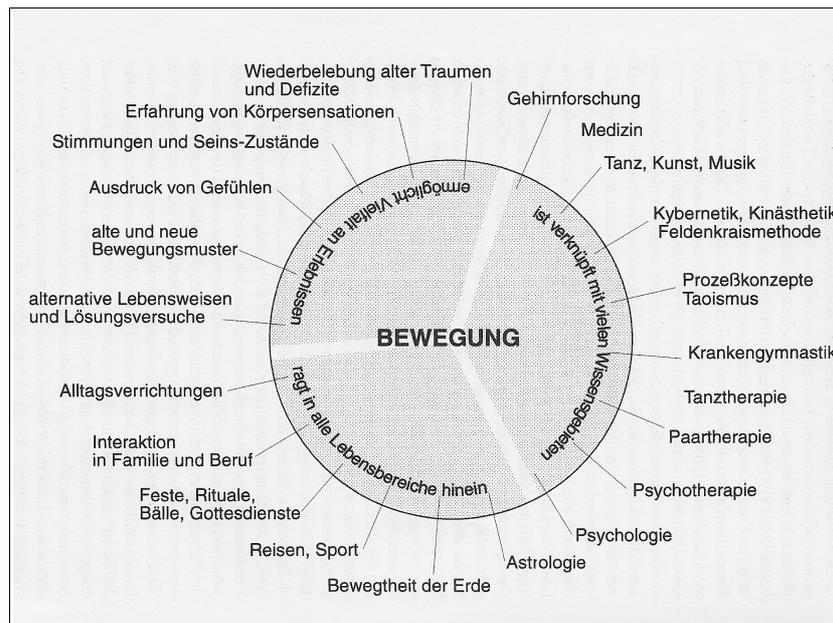


Abb. 6: Die Allgegenwart der Bewegung (WEISSMANN 1998, 18)

4.6 Bewegung und Rhythmus mit geistiger Behinderung

Nach AISSSEN-CREWETT (1987, 120) sind Bewegung und Rhythmus für Menschen mit geistiger Behinderung deshalb so wichtig, da sie das Eigenbewusstsein steigern. Weiters fördern sie eine Lockerung und Entlastung, was sich auf positive Weise in der Fähigkeit zu ästhetischen Lernprozessen auswirkt. (Vgl. ebenda)

„Tanzen als rhythmische Bewegung ist für viele Behinderte lebensbedeutsam, denn das Bedürfnis nach individuellem Bewegungsausdruck kann hierbei befriedigt werden.“ (STABE 1996, 39)

Laut ZAUSMER (1995, 95) ist es wichtig, bei Kindern mit Down-Syndrom möglichst früh das Interesse an Bewegung zu wecken und die Fähigkeiten für die körperlichen Fähigkeiten entwickeln zu helfen. Dies ist deshalb notwendig, da Freude und Befriedigung, die bei einer guten Beherrschung des Körpers empfunden werden, helfen, nachfolgende Erfahrungen, die im Leben gemacht werden, als lohnend zu erfahren (vgl. ebenda).

FRÖHLICH ist der Ansicht, dass es in die Aufgabenfelder der Pädagogen und Therapeuten fällt, den Menschen mit schwerster Behinderung die Möglichkeit zu geben, den eigenen Körper erstmals oder wieder zu beherrschen, sich in ihm auszudehnen und somit das Körper-Ich zur Vervollkommnung zu bringen. (Vgl. FRÖHLICH 2003, 217)

4.7 Kreativität und Tanz

„Bei der tänzerischen Improvisation gelangen aber die Erfahrungen des Geistes aus der äußeren Welt und die der Seele aus der inneren Welt ebenso zum körperlichen Ausdruck. Die dadurch gefundene tänzerische Gestaltung wirkt wieder zurück auf Seele und Geist.“ (MAHLER 1980, 9 zit. n. DINOLD 2005, 78)

Die tänzerische Improvisation impliziert die Ganzheitlichkeit von Körper, Geist und Seele. Ferner beeinflussen sich diese drei Ebenen gegenseitig und wirken aufeinander.

Bewegung ist im Tanzen impliziert. In der Bewegung und im Tanzen kann der Mensch, wie schon erwähnt, seine Gefühle, sein Inneres ausdrücken. Des Weiteren kann der Mensch in der Bewegung und im Tanzen kreativ tätig sein.

„Besonders der Tanz – betrachtet auf den verschiedenen Ebenen Kunst, Kultur, Pädagogik oder Therapie – nutzt dieses Potenzial [sich verbal und non-verbal auszudrücken, Anm. der Autorin] im Rahmen des gestalterisch-ästhetischen Ausdrucks (Tanzkunst) oder in Form der Problemlösekompetenz (Tanztherapie).“ (DINOLD 2005, 78)

„Kreativität ist der Prozess, innerhalb dessen ein Individuum durch seinen Körper oder ein Medium sein ureigenstes Wesen ausdrückt, was ihm ein Gefühl der Befriedigung schafft.“ (BEAN 1994, 14; zit. n. DINOLD 2005, 78)

Im Tanz selbst findet sich das Expressive wieder, die Ausdruckskraft, in der anhand der Körpersprache das eigene Befinden hervorgebracht werden kann. Das Schöpferische steht im Zentrum des Geschehens. Nicht mit Worten Artikulierbares wird im Tanz durch die Bewegung artikulierbar und kann somit auch verarbeitet werden.

„Tanz: Das betont die Seite des Schöpferischen, den rhythmischen Aspekt, die Form oder 'Gestalt', die 'Melodie' und 'Musik'. Es ist der Begriff, der sich auf die Kreativität bezieht, die Dynamik und die Kunst, auch auf Folklore-, Reigen- und Kindertänze. Es ist die Benennung für eher komponierte, ausgeformte Bewegungen etwa Bewegungssequenzen, Ganzheiten, während 'Bewegung'

die kleinste Bewegung sein kann. Bewegung kann eine Geste sein. Der Tanz ist der Fluß [sic!].“ (WEISSMANN 1998, 59)

Diese Aussage beschreibt die Unterschiede zwischen Tanz und Bewegung, wie ihn auch die Autorin bestimmt. Bewegung impliziert nicht unbedingt Kreativität und auch nicht, dass weitere Bewegungen aufeinander folgen, wie dies im Tanz geschieht.

4.7.1 Die Dimensionen des Tanzes

Tanz besteht, wie die Bewegung, aus mehreren Dimensionen, wie Raum, Zeit, Sprache, tänzerisches Bewegungselement, Energie.

Raum

Beim Tanzen kann sich der Mensch, der dreidimensional ist, entfalten. Laut AISSENCREWETT (2000, 13) gewinnt der Raum erst im Tanz seine Wandelbarkeit, seine Unerschöpflichkeit und Flexibilität und wird so erst richtig erfahrbar. Ihrer Meinung nach macht der Tanz den Raum erst sichtbar.

„Im Tanz kann das Formen des Raumes mittels des Körpers erlebt werden. Raum kann als Masse, als Projektion, als Spannung erfahren werden.“ (AISSENCREWETT 2000, 13)

Durch den Raum kann aber auch der Körper erfahrbar gemacht werden. Er lernt durch ihn seine körperlichen Grenzen kennen, spürt wo der eigene Körper aufhört und der Raum, die Umgebung anfängt.

Weiters kann der Raum mit der Körperenergie erfüllt werden und somit den Raum zum Leben erwecken. Der Raum besteht nun nicht mehr nur aus einer Dreidimensionalität, sondern erlangt durch die tänzerische Bewegung auch Leben und Spannung. Der Raum gibt dem Tänzer die Möglichkeit sich entweder im Zentrum zu bewegen und damit im Mittelpunkt des Raumes zu stehen, oder sich an den Seiten des Raumes aufzuhalten. Der Raum kann weiters in seiner Größe voll ausgenutzt werden, jedoch kann auch nur ein Teil des Raumes „betanzt“ werden. Somit erhält der Raum eine unterschiedliche Größe und Wirkung.

Tanzen mehrere Tänzer im selben Raum, teilen sie ihn sich. Sie müssen darauf achten, dass sie sich dabei nicht gegenseitig behindern. Des Weiteren kann der

Raum hierbei dazu dienen, einen Tänzer für einen Moment oder auch für länger, je nach Standort, bzw. Aufenthaltsort im Mittelpunkt stehen zu lassen, sodass er für den Zuschauer im Zentrum des Geschehens steht.

Zeit

*„Die tänzerische Bewegung ordnet Zeit und macht Eigenschaften von Zeit wie Dauer, Geschwindigkeit und Sequenz sichtbar. Das Wesen des Tanzes besteht nicht darin, dass er Zeit benötigt, sondern Zeit **formt**. Die Zeitdauer erhält Bedeutung durch die Art und Weise, wie sich der Körper bewegt, sowie durch die zeitliche Komplexität des Rhythmus.“* (AISSEN-CREWETT 2000, 18)

Tanzsequenzen können in kurzen Zeitabschnitten aufeinander folgen. Sie können aber auch gleichzeitig erfolgen, z.B. wenn ein oder mehrere Tänzer unterschiedliche Bewegungssequenzen darbieten. Des Weiteren muss in einem Tanz nicht immer Bewegung stattfinden. Auch Pausen gehören zum Tanz, ebenso wie Bewegungssequenzen. Nach AISSEN-CREWETT tragen Pausen von einer bedachten Länge im Kontext der tänzerischen Arbeit zur Spannung bei (vgl. ebenda). Musikalische Stille, sowie tänzerische Unbewegtheit führen dazu, dass die Aufmerksamkeit des Zuhörers, bzw. des Zuschauers wieder auf den Tänzer oder auf die Musik gelenkt wird, falls diese auf andere Objekte, wie z.B. auf das Bühnenbild o.ä., abgeschweift ist. Nach dem Innehalten der Bewegung ist die Aufmerksamkeit in Bezug auf den Tanz aus der Sicht des Zuschauers höher.

„Zeit bedeutet beim Tanz Zeitablauf, bedeutet die Sequenz von Körperbewegungen. Der Tänzer stellt den Zeitablauf dadurch dar, dass er ihn mit einer Sequenz von Bewegungen erfüllt.“ (AISSEN-CREWETT 2000, 18) Der Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kann in einer Bewegungsphrase ausgedrückt werden.

Energie

Energie/Dynamik/Kraft sind ausschlaggebend für die Bewegung des Körpers. Wenn von Energie gesprochen wird, wird damit oft die Ausstrahlung des Tänzers gemeint. Weiters steht Energie auch für die Ausstrahlung der Kraft und Macht des Körpers und des Ichs. Der Körper wird als tänzerisches Element gesehen. Die Bewegung dieses Instruments machen Struktur und Form für die Sinne verfügbar. (Vgl. AISSEN-

CREWETT 2000, 19)

Die Kraft aus der der Körper die Bewegung schöpft, ist die Energie des Körpers. Die Energie muss in dem Maße eingesetzt werden, sodass sie mit den verschiedenen Fertigkeiten, Fähigkeiten, Willen, Einstellung und Emotionen des Tänzers kombiniert werden kann. *„Im Tanz dient eine solche Beherrschung dazu, die Energie frei zu setzen, um hierdurch bedeutungsvolle Bilder zu schaffen.“* (AISSEN-CREWETT 2000, 19)

Energie kann auch als Vitalität gesehen werden.

4.7.2 Der Körper als tänzerisches Bewegungsinstrument

Der menschliche Körper stellt das Bewegungsinstrument im Tanz dar. In Zusammenhang mit Raum und Zeit weist der Körper eine weitere notwendige Komponente für das Tanzen auf, denn ohne ihn und ohne die Bewegungsenergie des Körpers würde Tanz unmöglich sein. Durch die Körperbewegung erhalten Raum und Zeit des Tanzes Form und Bedeutung (vgl. AISSEN-CREWETT 2000, 20). Ein Tanz kann auf einem Papier aufgezeichnet sein, jedoch erhalten die einzelnen Bewegungssequenzen erst dann ihre Ausdruckskraft, wenn die Bewegungen vom Menschen ausgeführt werden. Auf einem Blatt Papier kann auch Zeit und Raum im Tanz nicht derart dargestellt werden, wie es bei der tänzerischen Bewegung des menschlichen Körpers der Fall ist. Ein tänzerischer Körper erweckt den Raum zum Leben. Er belebt durch die Bewegungssequenzen den Raum. Weiters ist der Körper als Bewegungsinstrument im Stande den Zuschauer „mit zureißen“, ihn durch seine tänzerischen Bewegungen zu fesseln, in Atem zu halten oder eine schwebende Leichtigkeit zu vermitteln. Verschiedene Gesten und Bewegungen können unterschiedliche Bedeutungen haben. Durch die differenzierten Ausdrucksmöglichkeiten des menschlichen Körpers kann die adäquate Form dem Zuschauer vermittelt werden. Dies wäre durch eine bloße Aufzeichnung auf einem Blatt Papier nicht möglich.

„Tänzerische Bewegung kann ebenso Ausdruck von Denken sein, wie es Denken auslösen kann. Die Akzeptanz der tänzerischen Bewegung als Denkprozess bedeutet, dass das Lehren des Tanzes zugleich auch eine Förderung des Denkens impliziert.“ (AISSEN-CREWETT 2000, 20)

Laut AISSEN-CREWETT ist das Denken, bezogen auf das Tanzen, die Fähigkeit, ein Problem zu beurteilen, Ausdrucksmittel zu bestimmen und zu gestalten, Verbindungen zu erkennen und herzustellen, Entscheidungen zu treffen, Urteile abzugeben und Lösungen zu finden (vgl. ebenda).

4.7.3 Die Sprache des Tanzes

Tanz äußert sich anhand von Symbolen. Die Sprache des Tanzes ist die Symbolsprache, die durch unterschiedliche Gesten und Bewegungsabläufe gekennzeichnet ist. Die Bedeutung der Symbole kann sich dabei aufgrund der unterschiedlichen Kulturen unterscheiden. Laut AISSEN-CREWETT gibt es in rituellen Tänzen des fernen Ostens eine festgelegte Formensprache, in der schon die kleinste Biegung der Hand oder die Stellung der Finger eine klare festgelegte Bedeutung hat (vgl. AISSEN-CREWETT 2000, 21).

Durch Körperhaltungen und Bewegungen können Gefühle, Gefühlszustände, Anschauungen, und Äußerungen des Denkens zum Ausdruck gebracht werden. Dies muss nicht immer bewusst geschehen. Die Körpersprache verrät häufig etwas, was der Tänzer oder der Betroffene nicht mit Worten ausdrücken kann, bzw. will. Hat jemand in der westlichen Welt z.B. die Hände hinter dem Rücken verschränkt, so signalisiert dies, dass dieser sich am liebsten verstecken, bzw. nicht anwesend sein will. Sind die Hände eines Menschen vor der Brust verschränkt, nimmt jener eine Abwehrhaltung zum Schutz des Selbst ein. Eine Körperhaltung, die durch ausgebreitete Arme begleitet wird, vermittelt häufig Offenheit.

Tanz stellt immer einen Ausdruck des Subjekts mit dessen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gefühlen, Erfahrungen, Imagination und Kreativität dar.

4.8 Zusammenfassung

Der Bewegung liegen verschiedene Bedeutungsebenen zu Grunde. Durch die Bewegung erfährt der Mensch sich selbst und seine Umwelt. Bewegung steht in engem Zusammenhang mit der Wahrnehmung. Der Kreislauf zwischen Bewegung und Wahrnehmung zieht sich durch das ganze Leben. Durch die Bewegung werden die Sinne sensibilisiert und die Sinneswahrnehmung gefördert. Durch das

Bewegungserlebnis kommt es zur Selbsterfahrung. Bewegung kann als eines der Grundelemente für die Persönlichkeitsentwicklung gesehen werden. Weiters trägt die Bewegungserfahrung zur Entwicklung des Ich-Gefühls bei. Für Menschen mit geistiger Behinderung ist die Bewegung deshalb wichtig, da sie zur Steigerung des Eigenbewusstseins beiträgt. Die tänzerische Improvisation beinhaltet drei Ebenen: Körper, Geist und Seele. Sie beeinflussen sich gegenseitig. Der Tanz besteht aus den Dimensionen Raum, Zeit, Sprache, tänzerisches Bewegungselement und Energie.

5 Musik und neuropsychologische Erkenntnisse

„Deshalb haben wir denn unter allem Denkbaren die Musik zum Element unserer Erziehung gewählt, denn von ihr laufen gleichgebahnte Wege nach allen Seiten.“

(GOETHE 1984, 684) Schon GOETHE hat in seinem Werk „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ die Bedeutung der Musik in der Erziehung erkannt.

Auch Nietzsche hat Aussagen in Bezug zur Musik gemacht. Er war sehr an der Verbindung zwischen Musik und Physiologie interessiert. Er beschreibt ihren „tonischen“ Effekt, ihre Fähigkeit, das Nervensystem allgemein zu erregen (vgl. SACKS 2008, 284). Er sprach der Musik eine „dynamische“ oder „vorwärtsdrängende“ Kraft zu, die das Vermögen hat, Bewegung hervorzurufen, anzutreiben und zu regulieren (vgl. SACKS 2008, 284).

SACKS (2008, 330) spricht der Musik eine besondere Stellung unter den Künsten zu, da sie aus einer vollkommenen Abstraktheit besteht und gleichzeitig überaus emotional ist.

„Sie besitzt nicht die Fähigkeit etwas Besonderes oder Äußeres darzustellen, aber sie vermag auf einzigartige Weise innere Zustände oder Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Musik kann direkt zum Herzen sprechen; sie bedarf keiner Vermittlung. Wir brauchen nichts über Dido und Aneas zu wissen, um von ihrem Klagelied für ihn ergriffen zu sein. Und schließlich gibt es da noch ein tiefes und rätselhaftes Paradoxon, denn während solche Musik einerseits den Schmerz und Kummer vertieft, bringt sie andererseits Trost und Erbauung.“
(SACKS 2008, 330)

Musik gibt den Menschen die Möglichkeit sich in sie hinein zu fühlen, sich fallen zu lassen, die Gefühle auszudrücken und sich in ihr auszuleben.

5.1 Musik-Etymologie

Laut dem Duden - Herkunftswörterbuch ist Musik, das Wort für „Tonkunst“ und gleichbedeutend aus dem Lateinischen musica entlehnt, das seinerseits aus dem Griechischen mousiké (tèchnē) übernommen ist und bedeutet eigentlich „Musenkunst“ (vgl. DUDEN 1997, 476). Dies gehört zum griechischen Wort moūsa und heißt soviel wie Muse, Kunst, Wissenschaft, feine Bildung (vgl. ebenda).

5.2 Das Wesen der Musik

Musik begleitet unser ganzes Leben. Musik kann in der Öffentlichkeit gehört werden, wie z.B. in der Kirche, beim Einkaufen in den Geschäftslokalen, in den Diskotheken, mit vielen Menschen, aber auch allein, zu Hause. Sie wird bei freudigen Ereignissen eingesetzt, wie etwa bei einer Hochzeit oder einem Fest, aber auch zu traurigen Anlässen, wie z.B. bei Beerdigungen. Musik kann den Menschen tief berühren. Sie kann ihn mit Freude erfüllen, nachdenklich stimmen oder zum Weinen bringen. Weiters kann sie dazu führen, dass die Menschen beim Hören eines bestimmten Liedes, einer Melodie oder Musik Gänsehaut bekommen oder ihnen ein kalter Schauer über den Rücken läuft. Musik kann zum Tanzen, Springen und Bewegen anregen, aber auch als Wiegenlieder zum Einschlafen verwendet werden. Musik kann verschiedene Erinnerungen hervorrufen. Menschen assoziieren oft bestimmte Ereignisse mit bestimmten Musikstücken, oder widmen Musikstücke bestimmten Personen.

Um Musik zu hören, muss sie nicht live gespielt werden, sondern kann auch über andere technische Hilfsmittel zu jeder Tages- und Nachtzeit gehört werden.

Es gibt weiters eine große Vielfalt an Musikrichtungen und -stilen, sowie an Musikgenres, wie z.B. Liebeslieder, Wiegenlieder, Protestsongs. Nicht jede Art von Musik wird von jedem Menschen als „schön“ empfunden.

Auch in der Sprache hat sich „Musik“ niedergeschlagen, z.B. bei den Redewendungen wie „Da spielt die Musik“, um darauf aufmerksam zu machen, wo etwas stattfindet, oder die Aussage „Das ist Musik in meinen Ohren“, um darauf hinzuweisen, dass das, was gehört bzw. erfahren wird, gefällt.

Mit Musik und ihrer Wirkung beschäftigen sich sowohl Musiker, Instrumentenbauer oder Plattenproduzenten, als auch Psychologen, Physiologen, Physiker, Ärzte, Musiktherapeuten, Musiklehrer, Regisseure, Werbefachleute, Sound-Designer und Musikpädagogen.

5.3 Musik, Geschichte und Kultur

Nach SPITZER (2003, 1) beginnt die Geschichte der Musik im Sinne der Historie eines bedeutenden Bestandteiles unserer Kultur zwischen China und Babylon vor

mehr als 5000 Jahren. Funde von Abbildungen einiger Musikinstrumente auf Vasenfragmente lassen darauf schließen (vgl. ebenda).

Musik gibt es in jeder Kultur und hat dort spezifische Aufgaben. SPITZER (2003, 361) bestätigt diese Aussage und fügt hinzu, dass sie keine zufällige Nebensache ist. Er ist weiters der Ansicht, dass die Entwicklung der Musik eine wesentliche Rolle beim Verständnis der Entwicklung der Sprache spielt. Ferner meint SPITZER, dass das Studium der Evolution der Musik dabei helfen kann, frühe Migrationsbewegungen von Völkern aufzuklären. Er ist der Meinung, dass es viel mehr als bei der Sprache zu Vermischungen kommt. Deshalb lassen sich Spuren unterschiedlicher Musikarten im kulturellen Nachlass einer Gemeinschaft besser erkennen, als die Spuren einer Sprache (vgl. ebenda 362).

„Wir wissen nicht, wann die alte Kunst des Musizierens begann. Wenn sie aber so alt ist wie manche glauben, könnte dies erklären, warum wir in Musik so viel Bedeutung und Gefühl finden, obwohl wir nicht erklären können, warum Musik uns in der Art und Weise anspricht, wie sie dies eben nun einmal tut. Diese undurchdringliche Unbestimmtheit bezüglich einer der einfachsten und grundlegendsten menschlichen Fähigkeiten könnte anzeigen, dass die Wurzeln der Musik eher im alten Reptilgehirn zu suchen sind, als in der vergleichsweise jüngeren vernunftbegabten Gehirnrinde, und dass Musik vielleicht älter ist als die menschliche Sprache.“ (GRAY et al. 2001, 54 zit. n. SPITZER 2003, 362)

Es wurden in den präliterarischen Kulturen der musikalischen Untermalung von Wörtern im Rahmen der oralen Traditionen von Poesie, Geschichten erzählen, Liturgie und Gebet eine große Bedeutung zugesprochen. Laut SACKS wurden deshalb ganze Bücher, wie z.B. Ilias, im Gedächtnis bewahrt, weil sie Rhythmus und Versmaß besitzen (vgl. SACKS 2008, 263-264). Rhythmus stellt also eine Gedächtnisstütze dar.

Nach SACKS lässt sich schwer entscheiden, inwiefern die Rezitation von Balladen und Büchern auf dem musikalischen Rhythmus und inwiefern nur auf dem sprachlichen Reim beruhen. Seiner Meinung nach sind Reim und Rhythmus miteinander verwandt, da beide aus dem Griechischen kommen und auch Reim wie

Rhythmus die Bedeutung von Fließen, Bewegung und Maß hat. (Vgl. SACKS 2008, 263-264)

5.4 Das Zustandekommen von Musik im Kopf

„Musik ist Gestalt in der Zeit, und unser Hörsinn ist unser zeitlich genauester Sinn.“
(SPITZER 2003, 18)

Bei Musik handelt es sich um Schwingungen in der Luft. Diese Schwingungen gelangen über die Luft vom Außenohr übers Trommelfell ins Innenohr. Im Innenohr werden die Schwingungen in Impulse umgewandelt und dann zur Großhirnrinde weitergeleitet. Sobald der mechanische Schall in elektrische Impulse umgewandelt wird, können diese Impulse auf unterschiedlichste Weise verarbeitet werden. In der Hörbahn findet dann die komplette Informationsverarbeitung statt. Im Kortex kommt somit vorverarbeitete akustische Information an.

Warum Musik verschiedene Emotionen auslösen kann und wie der Mensch Musik wahrnimmt, wird im Folgenden erläutert.

5.5 Wahrnehmung von Musik

Laut SPITZER (2003, 212) gibt es im Gehirn kein Musikzentrum. Fast jeder kann beim Musikhören, die räumlich-zeitlichen Muster von der an das Ohr kommenden mechanischen Energie in Harmonien, Melodien und Rhythmen übersetzen, ohne sich bewusst anstrengen zu müssen. Dafür benutzt der Mensch Körper, Tonalität, Tonverhältnisse und wird außerdem an Geschehnisse erinnert, die er früher erlebt und ihn in eine bestimmte Stimmung gebracht haben (vgl. ebenda).

Laut SACKS (2008, 136) gibt es viele Ebenen im Gehirn, auf denen die Wahrnehmungen der Musik integriert werden, und somit auch viele Bereiche, in denen die Integration scheitern oder unzulänglich sein kann.

5.5.1 Musik bei geistig behinderten Menschen

Geistig behinderte Kinder haben nach SPITZER (2003, 167) die gleiche Musikalität wie nicht behinderte Kinder.

Nach SACKS (2008, 262) stellt die Musik u.a. auch bei Menschen mit Lernbehinderungen, die nicht in der Lage sind, relativ einfache Handlungssequenzen, wie z.B. vier oder fünf Bewegungen, auszuführen, eine Hilfe dar. Sie kann dazu dienen, diese Tätigkeiten ohne Mühe zu bewältigen, wenn sie sich mit Musik beschäftigen. *„Musik ist in der Lage, Handlungssequenzen einzubetten – und das auch dann noch, wenn andere Formen der Organisation (einschließlich sprachlicher Arten) versagen.“* (SACKS 2008, 262) Bei musikalischen Menschen kann bewusst oder unbewusst eine enorme Menge an Informationen in Liedform verpackt sein. Die Liedform dient dabei als Gedächtnisstütze. SACKS verweist dabei auf das ABC-Lied und andere Lieder und Reime, die in der jeweiligen Kultur, z.B. das Erlernen der Zahlen, verschiedener Reihen und das Alphabet erleichtern sollen (vgl. SACKS 2008, 262-263).

Nach SPITZER (2003, 113) hängt es von den Vorerfahrungen eines Menschen im Bereich der Musik einer bestimmten Kultur ab, wie dieser den Zusammenklang bestimmter Töne erlebt. Er ist der Meinung, dass die Wurzeln von Melodie und Harmonie in der Neurobiologie des Gehörs des Menschen liegen, die sich wiederum in Anpassung an physikalische Gesetzmäßigkeiten der Schallausbreitung entwickelt (vgl. ebenda).

Der Zusammenhang zwischen motorischen und auditiven Systemen wurde untersucht, indem man die Menschen ersuchte, den Takt zu schlagen (vgl. SACKS 2008, 264). Bei Menschen (z.B. bei Kleinkindern) und Tieren, bei denen Befehle nicht sprachlich gegeben werden konnten, wurde beobachtet, ob es irgendeine spontane Synchronisierung der Bewegung mit einem musikalischen Rhythmus gab, der von außen vorgegeben wurde (vgl. ebenda). Aniruddh PATEL vom Neuroscience Institute ist der Ansicht, dass *„es in jeder Kultur eine Form der Musik mit regelmäßigem Rhythmus gibt, einen periodischen Schlag, der eine zeitliche Abstimmung zwischen den Musikern verlangt, und bei den Zuhörern synchrone motorische Reaktionen hervorruft.“* (PATEL zit. n. SACKS 2008, 264)

Scheinbar ist diese Verbindung von auditiven und motorischen Systemen beim Menschen universell und kommt in seinem Leben schon früh spontan vor (vgl.

SACKS 2008, 264f). Laut PATEL (2006 zit. n. SACKS 2008, 265) wurde nie ein Tier beobachtet, dass sich im Einklang mit einem auditiven Rhythmus bewegt.

Der Mensch erfasst die rhythmischen Muster, sobald er sie hört, und fertigt innere Modelle von ihnen an (vgl. SACKS 2008, 265). Diese inneren Modelle sind exakt und stabil (vgl. ebenda). Daniel LEVITIN und Perry COOK (zit. n. SACKS 2008, 265) berichten, dass Menschen ein sehr genaues Gedächtnis für Tempo und Rhythmus haben.

CHEN, ZATORRE und PENHUNE haben erforscht, wie gut Menschen in der Lage sind, dem Rhythmus zu folgen. Sie haben anhand neurofunktioneller Bildgebung dargestellt, wie dieser Prozess im Gehirn abläuft. Dabei haben sie herausgefunden, dass auch bei Menschen, die nur Musik hören oder sich vorstellen und dabei dem Rhythmus oder Takt nicht mit erkennbarer Bewegung folgen, der motorische Kortex und die subkortikalen motorischen Systeme aktiviert werden. Das bedeutet, dass die bloße Vorstellung von Musik oder Rhythmus neuronal genau so wirken kann, wie das tatsächliche Musikhören. (Vgl. SACKS 2008, 265)

5.5.2 Wahrnehmung von Musik beim Fetus und im Säuglingsalter

Im Folgenden soll kurz darauf eingegangen werden, wie Musik vom ungeborenen Kind, sowie beim Säugling wahrgenommen wird, bzw. wie Musik auf sie wirkt.

Wie oben schon beschrieben, ist Gehör das Sinnesorgan, mit dem Musik wahrgenommen wird. Nach DECKER-VOIGT (2008) stellt die Hörwelt, und dabei besonders die Musik, zweifellos eine der grundlegenden und entwicklungs- wie lebensnotwendigen Nahrungen schon für den Säugling dar.

Forschungen haben ergeben, dass der Fetus im Mutterleib bereits Geräusche wahrnehmen kann. Laut SPITZER ist die Stimme der Mutter eine wichtige intrauterine Schallquelle. Sie gelangt von außen über die Luft und Bauchdecke und von innen über die Knochen zur Gebärmutter (vgl. SPITZER 2003, 145, 155).

„Stimulation hat positive Effekte auf die Entwicklung sensorischer Verarbeitungssysteme; sie bewirkt, dass die richtigen neuronalen Verbindungen in ausreichendem Maße geknüpft werden.“ (SPITZER 2003, 155)

Nach SPITZER (ebenda 148) ist das Gehör im Mutterleib noch nicht vollkommen ausgeprägt, liefert jedoch schon akustische Reize zur Weiterverarbeitung an das Gehirn. Säuglinge sind in der Lage, die Stimme der Mutter von denen anderer Menschen zu unterscheiden (vgl. HEPPER et al. 1993, MEHLER et al. 1978 zit. n. SPITZER (2003, 155). Der Klang der Mutter wird wieder erkannt, jedoch wird davon ausgegangen, dass der Klang erst zu einem späteren Zeitpunkt mit dem der Mutter in Verbindung gebracht wird (vgl. HEPPER zit. n. SPITZER 2003, 155). Laut SPITZER sind Menschen ab der 28. Schwangerschaftswoche in der Lage zu hören, riechen, tasten und schmecken. Sie können diese Sinneseindrücke in einem bestimmten Maß auch bewahren (vgl. SPITZER 2003, 167).

Frühe akustische Erfahrungen, einschließlich Musik, sind für die Entwicklung des Gehörs des Kindes von Vorteil (vgl. ebenda, 156). Der Klang der Stimme der Mutter kann dem Neugeborenen helfen, über das Trauma, das er bei der Geburt erlitten hat, hinwegzukommen.

Nach SPITZER ist der Säugling schon nach einigen Monaten sehr musikalisch. Im Alter von zwei Monaten ist es Säuglingen möglich, einfache Melodien und Rhythmen zu unterscheiden. Es ist nachgewiesen, dass sich Kinder bereits vor der Geburt Dinge zwar nicht explizit merken können, aber doch in Form einer Änderung implizierter Reaktionsweisen feststellbar sind, die nach der Geburt nachgewiesen werden können. (Vgl. ebenda 163-167)

VAN DEEST (1994, 18) bezeichnet Musik als eine Zufluchtsstätte für individuelles Erleben, die zugleich eine Form der Kommunikation ist.

5.5.3 Wahrnehmung und Auswirkung der Musik bei Kindern

Laut STADELMANN (2005, 6) ist bei Kindern der erste Zugang zu Musik das Singen. Zuerst, indem sie zuhören und später selbst aktiv singend. Es ist deshalb überaus wichtig, dass mit Kindern sehr früh gesungen wird, da dies sowohl für die musikalische, als auch für die sprachliche Entwicklung des Kindes bedeutend ist. Sprechen, Hören und Singen fördern gemeinsame Hirnentwicklung für Musik und Sprache. Er ist weiters der Meinung, dass musikalische Förderung auch sprachliche Förderung ist und umgekehrt (vgl. ebenda).

STADELMANN ist ferner der Ansicht, dass frühe und intensive Musikstimulation

(musikalische Aktivität und nicht passive Berieselung) das Gehirn nachhaltig formt.

Laut ihm hat der Musikunterricht folgende Auswirkungen auf das Kind:

- *„eine signifikante Verbesserung der sozialen Kompetenz*
- *eine Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation*
- *einen Intelligenz-Zugewinn*
- *eine Kompensation von Konzentrationsschwächen*
- *eine Förderung musikalischer Leistung und Kreativität*
- *eine Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit*
- *eine Reduzierung von Angsterleben*
- *überdurchschnittlich gute schulische Leistungen trotz zeitlicher Mehrbelastung durch Musikunterricht.“ (STADELMANN 2005, 7)*

Die Musik für Erwachsene hat einen Beat von ca. 120 Schlägen. Laut SPITZER ist die Tanzmusik der Erwachsenen für Kinder ungeeignet, da Erwachsene 110 bis 135 Sprünge pro Minute ausführen können, jedoch Kinder es zu zwischen 160 und 180 Sprünge bringen können. Sie haben daher Mühe sich im Rhythmus dieser Musik zu bewegen. Die Musik mit ca. 120 Schlägen ist in physikalischer Hinsicht zu langsam für Kinder. Wird das Tempo dieser Musik beschleunigt oder werden ganz besonders schnelle Lieder gespielt, ist es den Kindern möglich die Körperbewegung mit der Musik zu synchronisieren. (Vgl. SPITZER 2003 214-215)

Kinder im Alter von drei bis vier Jahren, mit denen viel gesungen wird, kennen bereits eine große Anzahl an verschiedenen Liedern und lernen auch schnell wieder neue. Dem stimmt auch SPITZER zu. Seiner Meinung nach macht es den Kindern ebenso Spaß neue Lieder zu lernen, wie neue Wörter. Kinder bekommen aber erst mit fünf bis sechs Jahren ein Gefühl für ein tonales Zentrum (vgl. SPITZER 2006, 166).

SPITZER (2003, 106) hält es für sinnvoll mit Kindern zu singen und sie dabei musikalisch zu begleiten, weil es u.a. auch Spaß macht.

Laut SPITZER (2003, 167) gibt es bestimmte musikalische Formen, die für Kinder leichter erlernbar sind, als andere. Lieder mit absteigenden Melodieformen, wie z.B. Wiegenlieder, gehören laut ihm dazu, da sie gut zum abnehmenden Druck der Atemluft aus der Lunge passen und daher eine natürliche Abfolge der Frequenzen

beim Ausatmen sind.

5.6 Auswirkungen der Musik auf den Menschen

Nach SPITZER (2003, 21) entsteht das aktive Erleben von Musik erst durch Melodie, Harmonie, Rhythmus, Form, Klang und Zeitstruktur. Auch WITOSZYNOSKYJ/SCHINDLER/SCHNEIDER (1995, 23) weisen darauf hin, dass Form, Zeit, Raum und Kraft Musik ausmachen. DECKER-VOIGT (2008, 18) hält folgende Elemente als grundlegend für die Musik in jeder Kultur und zu jeder Zeit: **Rhythmus, Dynamik, Klang, Melodie und Form.**

Im Rhythmus sieht DECKER-VOIGT die Gliederung der Zeit, in der Dynamik bzw. Kraft findet er eine unmittelbare Verbindung mit dem Rhythmus. Laut ihm trainiert der Mensch, wenn er als Jugendlicher eine bestimmte Dynamik in der Musik hört, oder spielen will, gleichzeitig die eigene Kraft zur Durchsetzungsfähigkeit auf dessen Persönlichkeitsebene. Seiner Meinung nach, hat die Dynamik einer Musik, die gewünscht oder abgelehnt wird, immer auch mit der eigenen Lebenskraft zu tun. Melodie bedeutet laut DECKER-VOIGT auf der Persönlichkeitsebene Identität und Identifizierung. Musikalischer Klang, als das Zusammenklingen von mehr als einem Ton, kann einen Menschen ein Leben lang an Nähe, Intimität, Hingabe und Verschmelzung erinnern oder auch nicht. Die musikalische Form wird als Gefäß gesehen, in das die Elemente Rhythmus, Dynamik, Klang und Melodie eingebunden sind. Es hängt mit der Persönlichkeitsstruktur des Menschen zusammen, welche musikalische Form gefällt oder abgelehnt wird. (Vgl. ebenda 21-23)

Untersuchungen zeigten, dass Säuglinge sich länger der Musik zuwenden, wenn sie konsonant war (vgl. SPITZER 2003, 163). Weiters zeigte es sich, dass Säuglinge bei konsonanter¹ Musik weniger motorische Aktivität zeigten, d.h. ruhiger waren, als bei dissonanter² Musik. SPITZER geht davon aus, dass die Länge der Hinwendung des

¹ Das Wort Konsonanz kommt aus dem Lateinischen *con*= „zusammen“ und *sonare*= „klingen“ und ist in der Musik die Bezeichnung für einen Wohl- oder Zusammenklang, das bedeutet, dass die Intervalle und Akkorde werden als in sich ruhend empfunden (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Konsonanz>).

² Das Wort Dissonanz hat seinen Ursprung im Lateinischen *dis*= „unterschiedlich“, „auseinander“ und *sonare*= „klingen“ und meint in der Musik jene, die in der traditionellen Musik als

Blicks zur Musik durch einen Säugling im Grunde von den zwei Komponenten Zuwendung und Abweichung bestimmt wird. Laut ihm schaut der Mensch länger zu etwas hin, wenn es ihm gefällt oder es ihm angenehm ist oder wenn es neu ist. Er ist weiters der Ansicht, dass die Musikstücke, in denen dissonante Intervalle vorkommen, eher nicht zu den Vorerfahrungen des Säuglings gehören, und dass deshalb der Blick des Säuglings in diesem Experiment v.a. durch die Bevorzugung der konsonanten Musik geleitet wurde, da sonst eine Hinwendung zur dissonanten Musik erwartet worden wäre. SPITZER meint weiters, dass kindliche Bewegungen Wachheit signalisieren kann und dass diese wiederum angenehm oder ängstlich-unangenehm sein kann. Die dissonante Musik löste mehr Wachheit bei den Säuglingen aus, woraus geschlossen wurde, dass es sich bei dieser Äußerung nicht um Freude und angenehme Aufregung gehandelt hatte, sondern um unangenehme Wachheit (SPITZER 2003, 163f).

Aus den oben genannten Erklärungen kann geschlossen werden, dass auch das Hören von Musik im Gehirn Spuren hinterlässt. SPITZER (2003, 189) bestätigt diese Aussage. Er meint, weiters, dass umgekehrt sich der Aufbau des Gehirns in der Art auswirken könnte, wie die Musik verarbeitet wird.

5.6.1 Innere Bilder und Musik

Im Folgenden wird gezeigt, was es mit den allgemeinen Gehirnfunktionen auf sich hat, und welche Folgen diese für die Musik hat.

Laut SPITZER (2003, 170) kann sich der Mensch, ebenso wie er sich Bilder vorstellen kann, auch Melodien, Schall, Töne und Musikstücke vorstellen. Das Gehirn bedient sich dabei den selben Mechanismen, wie bei der visuellen Vorstellung und den auf den Vorstellungen basierenden internen Repräsentationen, die teilweise die Eigenschaften tatsächlicher innerer Bilder haben. Forschungen haben gezeigt, dass innere, geistige Bilder teilweise ähnliche Merkmale wie wahrgenommene Bilder haben. (Vgl. ebenda)

FARAH und SMITH führten Studien durch, die eine analoge interne Repräsentation von Musik und Schall bestätigen (vgl. SPITZER 2003, 170). In dieser Untersuchung

„auflösungsbedürftig“ empfunden wird (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Dissonanz>).

ließen sie ihre Versuchspersonen sich hohe und tiefe Töne vorstellen, während diese auf akustische Signale reagieren mussten. Es wurde herausgefunden, dass ein Ton besser wahrgenommen werden kann, also das Tonsignal schneller entdeckt wird, wenn derselbe Ton vorher bereits vorgestellt wird. Daraus wurde geschlossen, dass die Frequenz des vorgestellten Tons schon voraktiviert ist und ein Signal mit derselben Frequenz, das empfangen wird, schneller erkannt wird. (Vgl. ebenda)

Es wurden noch weitere Experimente zur Repräsentation der Musik durchgeführt, deren Ergebnisse u.a. zeigten, dass ein gehörtes Lied, das vorgestellt wird, innerlich wie ein Tonband wiedergegeben werden kann, und dass die internen Repräsentanzen, die für die musikalische Vorstellung verwendet werden, teilweise analoge, zeitliche Merkmale haben (vgl. ebenda 171).

Bei der experimentellen Untersuchung von Vorstellungen, Bildern und Melodien zeigt sich, dass Vorstellungen mit Wahrnehmungen viel gemeinsam haben (vgl. SPITZER 2003 171).

Daniel LEVITIN (SACKS 2008, 167) war der Meinung, dass *„wenn wir Musik hören, hören wir in Wirklichkeit vielfältige Eigenschaften oder 'Dimensionen'“* (ebenda). Nach SACKS (ebenda) gehören dazu Ton, Tonhöhe, Klangfarbe, Lautstärke, Tempo, Rhythmus und Kontur. Als Amusie wird bezeichnet, wenn die Wahrnehmung von einigen oder von allen diesen Eigenschaften beeinträchtigt ist (vgl. ebenda).

Laut Isabelle PERETZ et al. gibt es zwei grundlegende Kategorien der musikalischen Wahrnehmung, eine mit der der Mensch Musik erkennt, und eine andere, die für Rhythmus oder Zeitintervalle zuständig ist. Ist die Melodienwahrnehmung beeinträchtigt, so ist dies meist mit rechtshemisphärischen Schädigungen verknüpft. Die Repräsentation des Rhythmus ist viel weiter verteilt und robuster und nicht nur auf die linke Hemisphäre beschränkt. Sie involviert viel subkortikale Systeme in den Basalganglien, dem Kleinhirn und anderen Regionen. SACKS gibt noch weitere Unterscheidungen an, z.B. wissen das Tempo zu schätzen, nicht aber den Rhythmus und umgekehrt. (Vgl. SACKS 2008, 130)

5.7 Musik und Emotionen

Wie schon erwähnt, löst Musik bei den Menschen unterschiedliche Emotionen aus. Laut SPITZER zeigen wissenschaftliche Untersuchungen, dass Musik mit Emotionen auf unterschiedliche Weise verknüpft sein kann (vgl. SPITZER 2003, 398).

„Zum einen im episodischen Gedächtnis als ganz bestimmte assoziative Verknüpfung eines Erlebnisses mit der parallel gehörten Musik. Zum anderen aber auch als kulturell allgemein recht verbindliche Weise des Hörens bestimmter musikalischer Phänomene (Dur fröhlich, Moll traurig etc.) und zum Dritten vielleicht noch darüber hinausgehend als sogar interkulturell relativ stabile Reaktionsweise auf bestimmte akustische Sachverhalten.“ (SPITZER 2003, 398f)

Nach SPITZER haben Untersuchungen ergeben, dass es gewisse Eigenschaften der Musik selbst sind, die Emotionen hervorrufen können. Musik kann Emotionen auslösen, ohne dass der Mensch an etwas Bestimmtes erinnert wird. Laut SPITZER ist es dieses Merkmal von Musik, das den Menschen fasziniert und besonders interessiert. (Vgl. SPITZER 2003, 387)

Nach VAN DEEST (1994, 20) ist aus psychoanalytischer Sicht eine grundlegende Antriebskraft für musikalische Aktivitäten jeder Art der Wunsch, bzw. der Trieb, die eigenen Emotionen mitzuteilen.

Laut SACKS (2008, 271) hat Musik die primäre Aufgabe Menschen zusammen zu bringen. Seiner Meinung nach singen und tanzen die Menschen in jeder Kultur zusammen (vgl. ebenda). Musik ist in einer solchen Situation ein Gemeinschaftserlebnis, denn sie hat eine kollektive Wirkung und Bindungskraft. Dies kann z.B. in der Kirche und bei Festivals nachempfunden werden (vgl. ebenda).

Durch den Rhythmus wird die Bindung hergestellt (vgl. SACKS 2008, 270). Der Rhythmus wird nämlich nicht nur gehört, sondern auch auf die gleiche Weise von allen Anwesenden verinnerlicht (vgl. ebenda).

„Er verwandelt Zuhörer in Teilnehmer, macht das Zuhören aktiv und motorisch und synchronisiert Gehirn und Geist (und da das Gehirn auch immer mit der Musik verflochten ist, auch die 'Herzen') aller Teilnehmer. Es ist sehr schwierig außen vor zu bleiben, sich der Sogwirkung des Rhythmus von Singen oder

Tanzen zu widersetzen.“ (SACKS 2008, 270)

Auch Platon, Montessori, Pestalozzi und SPITZER – um nur einige zu nennen – sind der Ansicht, dass eine bewusste und aktive Beschäftigung mit Musik zur Gesundheit des Menschen beiträgt. Darauf wird nun im Folgenden eingegangen.

5.8 Musik als Heilung

Schon in den Papyri aus dem alten Ägypten, in der Bibel, in der griechischen Tradition oder in den verschiedenen Kulturen gibt es Anzeichen, dass Musik und Heilkunst verbindend eingesetzt wurden (vgl. SPITZER 2003, 425).

Musik kann eine heilende Wirkung haben. Ist ein Mensch z.B. traurig, kann es ihm helfen, wenn er seine Lieblingsmusik oder eine andere beruhigende Musik hört, dass es ihm dann wieder besser geht. Da Musik glücklich machen kann – das hängt natürlich von der Art der Musik, bzw. von den Vorlieben des einzelnen Menschen ab – ist es von großem Vorteil, wenn auch bei Krankheit diese Musik gehört wird, denn sie kann aufgrund der Wechselwirkung zwischen Musik, bzw. Wahrnehmung der Musik und dem Körper zu einer schnelleren Genesung verhelfen. Auch Kant hat diese Wechselwirkung zwischen Musik und Körper erkannt.

„Nicht die Beurteilung der Harmonie in Tönen (...), sondern das beförderte Lebensgeschäft im Körper, der Affekt, der die Eingeweide und das Zwerchfell bewegt, mit einem Worte das Gefühl der Gesundheit (welche sich ohne solche Veranlassung sonst nicht fühlen lässt) macht das Vergnügen aus, welches man daran findet, dass man dem Körper auch durch die Seele beikommen und diese zum Arzt von jenem brauchen kann.“ (KANT 1790/1924, 189f, zit. n. SPITZER 2003, 426)

SPITZER (2003, 426) fügt dem hinzu, dass eine Untersuchung von GOEL/DOLAN (2001) zur Gehirnaktivierung durch Humor ähnliche Muster aufweist, wie beim Hören guter Musik.

5.8.1 Musiktherapie

„Musiktherapie ist die gezielte Verwendung des Mediums Musik oder seiner Elemente zu therapeutischen Zwecken. Sie ist immer in eine bewusst gestaltete Beziehung eingebunden und verwendet nicht sprachliche und sprachliche Kommunikation sowie psychologische Mittel und Techniken.“ (OBeregelsbacher 2008, 19)

„Musiktherapie ist ein systematischer Prozess der Intervention, in dessen Rahmen der Therapeut dem Klienten hilft, seine Gesundheit durch den Einsatz musikbezogener Erfahrungen und der sich daraus entwickelnden Beziehungen zu fördern.“ (BRUSCIA 1998, 20 zit. n. HANSER, zit. n. SPITZER 2003, 427)

„Musiktherapie besteht im Gebrauch von Klängen und Musik innerhalb einer sich entwickelnden Beziehung zwischen einem Kind oder Erwachsenen und einem Therapeuten, um das körperliche, geistige, soziale und emotionale Wohlbefinden zu unterstützen und anzuregen.“ (BUND 1997, 251 zit. n. SPITZER 2003, 427)

Eine Form, in der die Musik zur Heilung eingesetzt wird, ist die Musiktherapie. VAN DEEST definiert Musiktherapie wie folgt:

„Musiktherapie ist in der aktuellen Praxis in erster Linie eine Form der psychotherapeutischen und auch der heil- bzw. sozialpädagogischen Behandlung. Sie hat also – je nach Praxisfeld – ihre psychotherapeutische bzw. heil- oder sozialpädagogische Wirksamkeit nachzuweisen. (...) Das Gemeinsame aller musiktherapeutischen Handlungen (...) ist die Nutzung von musikalischem Material wie Melodie, Harmonie und Rhythmus. Und damit verbunden sind immer diverse musikalische Tätigkeiten wie Musikhören, Spielen, Singen.“ (VAN DEEST 1994, 15)

Nach VAN DEEST (1994, 15) besitzt Musik bio-physische und psychische, soziale, kulturelle und andere Wirkungen, jedoch keine musiktherapeutischen, denn bei der Musiktherapie ist auch das Zusammenspiel von Musiktherapeut und Klient wichtig. Auch BUND, OBeregelsbacher und BRUSCIA halten die Beziehung zwischen Therapeuten und Klienten als besonders wichtig im Rahmen der Musiktherapie.

Laut VAN DEEST (1994, 165) gibt es neun Punkte, die die Musiktherapie gegenüber allen anderen Therapieverfahren auszeichnen:

1. Musiktherapie ermöglicht nonverbale Kommunikation: Hier wird anhand der Musik, der Mimik und der Gestik das zum Ausdruck gebracht, was dem Klienten nicht oder noch nicht möglich ist, auszusprechen. Musik wird hier als Sprache der Gefühle schlechthin und als Mittel gegen einen reduktionistischen Umgang mit Gefühlen eingesetzt.
2. Musiktherapie transformiert „böse“ in „gute“ Erfahrungen: Der Musiktherapeut ist in der Lage durch Musik, Klänge, Melodien negative traumatische Erlebnisse wieder zu beleben und diese auf musikalischer- symbolischer Ebene zu korrigieren oder neu erfahrbar zu machen.
3. Musiktherapie ermöglicht spontane Handlungen in der Improvisation: Durch spontanes Verhalten und Erleben können alte Erfahrungen wieder erfahren werden, aber auch neue Verhaltensweisen ausprobiert werden.
4. Musiktherapie ermöglicht ein Durcharbeiten ganz ohne Worte: Hier wird Musik als eine eigene Äußerung betrachtet, die nicht verbal interpretiert oder ausgewertet wird. Die Reflexion in Worten wird durch eine tiefere symbolische Auseinandersetzung ersetzt, aber das „Sprechen“ über die Musik wird weiterhin angestrebt.
5. Musiktherapie ermöglicht Symbolbildung: Mit Hilfe musikalischer Symbole können Gefühle, Geschichten, Erfahrungen, Personen, usw. dargestellt werden. Es geschieht auf der einen Seite direkt und eindringlich, auf der anderen Seite aber auch in flüchtiger, vergänglicher Form. Bei Themen, die angstbesetzt sind, kann musikalische Symbolbildung positive Erfahrungen hervorrufen.
6. Musiktherapie ermöglicht Erfahrungen von Trennung und Verschmelzung: Rhythmus und Klang bieten sehr gute Möglichkeiten, Symbioseerfahrungen zu machen, die die Pole der Trennung und der Verschmelzung ausreichend berücksichtigen, da Töne und Klänge usw. miteinander verschmelzen. Diese Symbioseerfahrung ist für eine gesunde Autonomieentwicklung notwendig.
7. Musiktherapie ermöglicht ganzheitliche Erfahrungen: Bei einer musikalischen Improvisation einer Gruppe wird die Gruppe als Ganzes hörbar. Auch bei einem musikalischen Dialog zwischen Therapeut und Klient ist dies möglich. Dies ermöglicht es, unbewusste Beziehungsprobleme, Fantasien usw. zu verdeutlichen.
8. Musiktherapie ermöglicht Abreaktion von Gefühlen: In der Improvisation spielt die

Katharsis als Abreaktion von Gefühlen eine große Rolle. Der Klient hat so die Möglichkeit, sich musikalisch auszudrücken ohne dabei Worte benutzen zu müssen.

9. Musiktherapie ist eine reale Begegnung von Personen: Der Musiktherapeut muss in der Therapie unmittelbar und spontan mitagieren. Erst im Nachhinein kann dies dann, z.B. durch Tonbandaufnahmen, analysiert werden.

Nach SPITZER (2003, 429) wirkt die Musiktherapie bei Frauen, Jugendlichen und Kindern besser als bei Männern und Säuglingen.

Musiktherapie wird gegen Angst, Stress und Schmerzen eingesetzt, ebenso bei Problemen im Bereich des Bewegungsapparates, in Beratung und Betreuung von Menschen in Extremsituationen, im Rahmen der Erziehung und Erziehungsberatung, als Stimulation bei Menschen mit Demenz, Schlaganfällen und komatösen Zuständen, als Mittel des Biofeedbacks und in der Psychiatrie. Weiters wird Musiktherapie in der Rehabilitation eingesetzt, da sie für diese eine der wenigen Möglichkeiten des Ausdrucks darstellt (vgl. SPITZER 2003, 439).

„Die gestaltete Musik mit ihren Tönen, Klängen und Geräuschen, mit Rhythmus, Melodie und Harmonie ist zeitstrukturierend. Sie artikuliert menschliches Erleben, hat die Funktion von Ausdruck, von Kommunikation und ist ein subjektiver Bedeutungsträger für verinnerlichte Erfahrungen. Musik wird als präsentatives Symbolsystem verstanden, aber auch unter semiotischen und ästhetischen Aspekten betrachtet.“ (OBEREGLSBACHER, Dorothea 2008, 20)

5.9 Zusammenfassung

Wenn man sich mit Musik beschäftigt, hat dies eine Bedeutung für die Entwicklung des Menschen. Schon vor der Geburt kann der Fetus akustische Reize wahrnehmen. Die frühe Stimulation des Menschen durch Musik, damit ist die frühe aktive Beschäftigung mit Musik gemeint, ist u.a. deshalb für den Menschen besonders für die Entwicklung wichtig, da sie nachhaltig zur Formung des Gehirns beiträgt.

Weiters gibt es kein Musikzentrum im Gehirn. Somit sind Menschen mit einer geistigen Behinderung, wie z.B. Menschen mit Down-Syndrom, in der Lage, Musik wahrzunehmen und auch die heilende und persönlichkeitsentwickelnde Wirkung von Musik zu erfahren. Ferner ermöglicht es die Musik, dass jene Menschen sich ausdrücken können, denen dies mit Worten nicht möglich ist.

III Der Tanz bzw. die Tanzpädagogik aus theaterwissenschaftlicher Sicht



Abb. 7: Ohne Titel (KULTURSTIFTUNG DES BUNDES 2009, 2)

„Tanz ist ein Telegramm an die Erde mit der Bitte um Aufhebung der Schwerkraft.“
(FRED ASTAIR zit. n. SCHULZE-REUBER 2008, 16)

Tanz begleitet das Leben des Menschen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene tanzen. Sie tanzen auf den Straßen, in Proberäumen, in Ballsälen, in der Diskothek, auf der Bühne, im Regen oder bei Sonnenschein usw.. Sie tanzen allein, zu zweit, oder als Gruppe. Sie tanzen häufig, um ihre Gefühle, wie Freude, Glück, Traurigkeit, Sehnsucht usw. zum Ausdruck zu bringen.

Der Bühnentanz unterscheidet sich vom Tanz auf der Straße, am Strand, im Wald und in den Ballsälen, da der Tänzer bei letzteren meist nur für sich selbst tanzt. Dies soll nicht bedeuten, dass Tänzer, die z.B. auf der Straße ihr Können zeigen, aufgrund der Ortswahl keine Tanzaufführung absolvieren. Es soll damit nur aufgezeigt werden, dass Menschen, die auf der Bühne oder auf einem einer Bühne ähnlichen Ort tanzen, damit rechnen, dass ihre Darbietung vom Publikum verfolgt wird und dass sie nicht nur für sich selbst, sondern auch für das Publikum tanzen.

1 Tanz und dessen Wirkung aus theaterwissenschaftlicher Sicht

Im Tanz geht es um die Definition von Körper, Raum und Zeit. Diese wird im Kapitel I.2.1 vorgenommen.

Beim Tanz geht es um die Inszenierung des Körpers in der Zeit und im Raum. Durch eine Choreographie werden die Positionen des Körpers, bzw. der Körperteile im Raum und in der Zeit bestimmt. Auch dies wird in Kapitel I.2.1 näher erklärt.

Bereits ARISTOTELES bezeichnet den Tanz als Nachahmung von Charakteren, Handlungen und Emotionen mit Hilfe von Rhythmen. (Vgl. ARISTOTELES, zit. n. THURNER 2009, 17)

1.1 Das Theater und der Tanz

Der Bereich der Theaterwissenschaft verfügt, wie auch andere Wissenschaften, über ein interdisziplinäres Forschungsinteresse. FINTER begründet dies wie folgt: *„Das Theater (...) war von Künstlern gemacht, die oft aus anderen Künsten her kommend zum Theater gefunden hatten, so aus der Bildenden Kunst, Installation, Performance Architektur, aus dem Tanz und der Musik (...).“* (FINTER 1998, 5)

Die verschiedenen Künste wurden im Laufe der Zeit überschritten und teilweise mit anderen verbunden. Der künstlerische Prozess stand nun auch im Fokus der Aufmerksamkeit und nicht mehr nur das Endkunstwerk.

*„Erst die Sinne, die uns als Subjekte in unseren ersten Identitäten konstituieren – nämlich Hören und Sehen – schaffen dank der Öffnung der Bühne auf die **Materialität** der an der Inszenierung beteiligten Künste den Raum des Theaters: ein Raum, der sich mental **Dazwischen** von Hören und Sehen entfaltet und der durch die Entgrenzung des Theaters auf die anderen Künste, erst bewußt [sic!] werden konnte.“* (FINTER 1998, 6)

In den 70er Jahren wurde hauptsächlich in Nordamerika und in einzelnen Theatern Europas der Anfang damit gemacht, das Theater mit anderen Künsten zu verbinden. In den 80er Jahren gesellten sich zu den traditionellen Künsten des Theaters noch verstärkt Film, Video und neue Medien, aber auch die neue Oper und der Tanz dazu. (Vgl. FINTER 1998, 6)

Das Theater wurde so zum intermediären Raum. Antonin ARTROUD konfrontierte das Theater mit der Kultur und der Krankheit, mit Malerei, mit Metaphysik, mit Alchemie, mit dem Film und der Athletik. (Vgl. ebenda) Theater und Tanz liegen eng beieinander.

1.2 Das Tanztheater

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden einige Neuerungen im Bühnentanz eingeführt. Es kam zu einer Entwicklung einer völlig anders gearteten Tanzform, das „Tanztheater“. Eine der bedeutendsten Vertreterinnen dieses Genres ist Pina Bausch. Sie hat den Tanz neu interpretiert und einen Perspektivenwechsel in Bezug auf die ästhetischen, künstlerischen und kulturellen Aspekte des Tanzes eingeführt. Der Fokus des Tanztheaters liegt bei ihr auf dem Menschen und dessen Stellung in der Gesellschaft und nicht auf den den Tanz charakterisierenden Bewegungen. (Vgl. SCHULZE-REUBER 2008, 9)

BAUSCH wendet sich bewusst der Wirklichkeit in all ihren Facetten zu. Sie hat die Wirklichkeit auf die Bühne geholt. Ihre Intention war nicht primär die Unterhaltung des Publikums, sondern das Widerspiegeln des aktuellen Zustandes der Gesellschaft. Laut SCHULZE-REUBER zeigt sich am Beispiel von Pina BAUSCH und ihrer Leistung für Kultur und Gesellschaft, dass (Tanz-)Theater ein Ort der Freiheit und Offenheit ist. Es ist auch ein Ort, an dem jedermann sich wiederfinden und sich gleichzeitig neu entdecken kann. (Vgl. SCHULZE-REUBER 2008, 197-199)

Da es den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde, wird hier nicht näher auf das Tanztheater eingegangen. Es wird deshalb auf weitere Lektüre verwiesen, wie z.B. auf die Veröffentlichung von „Das Tanztheater Pina Bausch: Spiegel der Gesellschaft mit Fotografien von Jochen Viehoff“ von Rika SCHULZE-REUBER.

1.3 Theater und das Subjekt

Sowohl das Theater, als auch die anderen Künste konfrontieren den Menschen mit anderen lebenden, pulsierenden Körpern. Weiters ist der Mensch fähig, deren vitale Manifestationen über den eigenen Körper, über Augen und Ohren aufzunehmen, um sie als Sinneseindrücke und im kulturellen Gedächtnis zu verarbeiten. (Vgl. FINTER

1998, 7)

„Das Theater und vor allem das Performancetheater schlagen uns Räume von und für Subjekte vor, in denen potentielle Identitäten durch neue auditive und visuelle Körperbilder in Polyphonien, Polylogen und Choreographien erprobt werden, in denen Bedingungen und Grenzen des Lebens und Möglichkeiten von Identitäten zur Debatte stehen.“ (FINTER 1998, 7)

Im Theater ist die Theorie eines sich dort befindenden Subjekts nicht wegzudenken:

„Denn wenn Theater, das seine Funktion in einer Gesellschaft des Spektakels ernst nimmt und sie hinterfragt, sich heute ausdrücklich als Erforschung eines subjektiven Raumes oder des Raumes der Psyche versteht, in dem die Konstituenten der Subjektivität verhandelt werden, wenn Theater fragt und zeigt, was Gegenwart und Zukunft des Menschen und seiner Wahrnehmung in der Mediengesellschaft sind oder sein werden, was für Erfahrungsmöglichkeiten und -modalitäten sie für ihn bereithalten, dann kann auch eine Theorie des Theaters und der Theatralität wohl kaum einer Theorie des Subjekts entbehren.“ (FINTER 1998, 10)

Das Theater und die anderen Künste haben sich in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts verstärkt mit der psychischen Realität auseinandergesetzt. Das Theater ist in der Lage, die Psyche des Subjekts darzustellen.

*„Unter allen menschlichen Praktiken ist das Theater wahrscheinlich diejenige, die am treuesten den Raum der Psyche wiedergibt. Das Theater **stellt dar** und **handelt** (oder **spielt**), doch ist es selber weder Darstellung noch Handlung (oder Spiel). Das Theater spricht, gestikuliert, koloriert, singt, tanzt, orchestriert, doch ist es nicht ein Synkretismus aller Ausdrucks- oder Kunstformen. Dadurch daß [sic!] es verschiedene Signifikantenpraktiken des sprechenden Subjekts (Wort, Bild, Klang, Geste) sich begegnen und aneinander reiben läßt [sic!], formt das Theater eine Art Diagonale, durch die die Psyche lebt, ja es formt den Ort selbst durch den und in dem die Psyche erst zu einer solchen wird, Fragen stellt, Lust gewinnt und, lediglich in der Zeit begrenzt, stirbt (am Ende der Vorstellung, die später von neuem und woanders wieder beginnt). Da es mehrdimensional, dialogisch, unbeständig und universal ist, reproduziert das Theater nicht, sondern produziert die Psyche des Lebens.“* (KRISTEVA 1998,

23)

Die Psyche findet also Raum im Theater. Sie kann sich dort entfalten und frei in all ihren Facetten ausleben.

1.4 Der Tänzer als Subjekt

Martin BUBER schreibt Folgendes in Bezug von Raum und dem inneren Erlebnis des Tänzers:

„Der Tänzer verfolgt nicht die Umrisse seines Bildes im Raum, sondern in der Zeit. Der Tanz setzt sich nicht aus Bildern zusammen, er ist ein einziges Bild in der Zeit, ein Ganzes, unerklärlich, unübersetzbar, einzigartig und ohne Beziehung, und trotzdem ausdrucksvoll. Aber die Wahrheit, die er ausdrückt, kann nicht mit Worten festgehalten werden, sie kann nur erlebt werden. Er ist nur das Symbol, das Ausdruck gibt.“ (BUBER, zit. n. SORELL 1983, 136)

Das Konzept der Tanzpädagogik nach LABAN beruht auf dem modernen Tanz.

Die Entwicklung des modernen Tanzes hat folgende Leistungen zu verzeichnen: Zum Einen hat der moderne Tanz eine neue Bewegungssprache geschaffen. Damit ist eine neue Tanzkunst gemeint, die für die so genannten „natürlichen“ Bewegungsprinzipien und den „menschlichen Ausdruck“ steht. Zum Anderen wurde, unter Berücksichtigung neuer Erkenntnisse aus der Pädagogik, Psychologie, Medizin und neuer Kunsttheorien, ein spezifisches Erziehungs- und Ausbildungskonzept formuliert, in dem die Förderung der Kreativität und der Individualität von großer Bedeutung ist. Weiters wurde durch den modernen Tanz die Tanztheorie ausgeweitet und neue Theoriegebiete zugänglich gemacht. (Vgl. POSTUWKA 1999, 11)

Was die Entwicklung des modernen Tanzes betrifft, spielen Rudolf von LABAN und Mary WIGMAN eine bedeutende Rolle. Beide nahmen Abstand von der „schönen“ und dekorativen Bewegung (vgl. POSTUWKA 1999, 25). WIGMANs Tanz wird häufig mit dem Begriff des „absoluten Tanzes“ assoziiert, denn ihrer Meinung nach war jedes Gefühl, jedes Empfinden, jede Erfahrung und jede Form tanzbar, ohne jedoch die Idee zu vernachlässigen, dass es sich beim Tanz immer noch um Kunst handelt (vgl. ebenda).

Die moderne Tanzkunst wurde von verschiedenen Theorien des Fin de Siècle

beeinflusst. Weiters hat sich mit dem modernen Tanz eine avantgardistische Tanzkunst entwickelt, die mit alten Traditionen, wie z.B. der des Balletts, brach und bisher gültige Theorien vereint. (Vgl. ebenda)

Laut POSTUWKA führte das Prinzip der Individualität zu vielen positiven Veränderungen im Tanz und in der Gestaltung. Die Aufwertung des Subjekts brachte teilweise eine Ablehnung normativer Merkmale. Die modernen Tanzkünstler hatten jedoch trotzdem ihre Vorstellungen von „idealen“ Tänzern, die z.B. in der Lage sein mussten, die von den Künstlern erdachte Choreographie in deren Sinn zu tanzen und den von ihnen geforderten Ausdruck darzustellen. Äußerliche körperliche Merkmale waren dabei zweitrangig. Die Hinwendung zum Subjekt brachte aber auch negative Folgen mit sich. SCHREIER verwies darauf, dass der Ausdruckstanz zu Beginn v.a. eine Sache der Identitätsbildung ist, was in den Solotänzen, aber auch in den Gruppentänzen zu beobachten war. In den Gruppentänzen wurden den Tanzkünstlern oft eigene Rollen auf den Leib geschrieben. Der Tanz wurde zu einer persönlichen Angelegenheit. Laut NICOLAIS war der auf das Selbst bezogene Tanz, indem der Ausdruck emotionaler Empfindungen zur Choreographie gehörten, eher eine klinische Studie, als dass er Kunst darstellte. GOTTSCHILD stellt in seinen Analysen fest, dass die Tanzkünstler von ihren Tänzern verlangten, ihren Stil zu übernehmen. (Vgl. POSTUWKA 1999, 74) *„Die positive Seite dieser Dualität ist eine Identifikation der Tänzer mit ihrem Werk und eine wahrscheinlich gelungene Präsentation, im negativen Fall kann die dienende Funktion mit einem Verlust der Identität einhergehen.“* (POSTUWKA 1999, 74)

Die Künstler der Moderne wollten zu Beginn die inneren Empfindungen ausdrücken. Sie haben sich dem Expressionismus verschrieben.

Der moderne Tanz forderte einen Perspektivenwechsel in Bezug auf die Musik. Der Tanz sollte die Musik nicht interpretieren und abbilden, sondern der eigene Rhythmus auf der Grundlage von Motorik, Atmung und Emotion sollen Leitkategorien darstellen (vgl. POSTUWKA 1999, 76). Die neuen Ausdrucksformen forderten somit eine neue Auseinandersetzung mit der Musik. Es kam zur Einleitung folgender Neuerungen: Überwindung der Tonalität, Emanzipation der Dissonanz, Einführung der Polyrythmik und Simultaneität und Vorstellung der Geräuschkategorie als eigenständige Kategorie. (Vgl. POSTUWKA 1999, 76)

1.4.1 Einflussfaktoren auf das Entstehen des modernen Tanzes und dessen Tanzpädagogik

Folgende Faktoren hatten einen entscheidenden Einfluss auf das Entstehen des modernen Tanzes und dessen Tanzpädagogik:

Das Individuum steht im Mittelpunkt. Die Erfahrungen des Subjekts und das Subjekt selbst werden anerkannt und vom Objekt unterschieden. Weiters wird Seele, Geist und Körper jeweils eine große Bedeutung zugesprochen. (Vgl. POSTUWKA 1999, 72)

Ein weiterer Faktor ist die Suche nach neuen Möglichkeiten des Ausdrucks in der Kunst und in der Tanzkunst und ihr Streben nach Unabhängigkeit. Es kam zu einer Neuformulierung der Beziehung zwischen Musik und modernem Tanz. Das Konzept der rhythmischen und musikalischen Erziehung wurde in die moderne Tanzpädagogik mit einbezogen. (Vgl. ebenda)

Ein weiterer Aspekt ist die Erkenntnis, dass zur Qualitätssteigerung, zum Herstellungsprozess und zum Erhalt dieser Tanzkunst neue Wege des Lehrens und Lernens beschritten werden mussten. (Vgl. ebenda)

Laut POSTUWKA bedingten sich diese Faktoren einander.

Im 20. Jahrhundert kam es zu einer vermehrten Zuwendung zum Subjekt hin. Die Persönlichkeitsentwicklung stand von Anfang an bei LABAN im Fokus seiner Tanzpädagogik und seiner Tanztheorie. Diese Einstellung ist u.a. in den Theorien zum „Modern Educational Dance“ zu erkennen (vgl. POSTUWKA 1999, 73). Auch WIGMAN lässt die Forderung laut werden, dass die Lehrenden Respekt vor der Welt des Lernenden haben und dessen Begabung erkennen sollen (vgl. ebenda). Bei den US-amerikanischen Tanzkünstlern stand der Gedanke der Persönlichkeitsentwicklung durch den Tanz nicht im Mittelpunkt des Modern Dance, jedoch sind die Anerkennung des Subjekts und die Förderung seiner Selbständigkeit Teile deren Philosophie (vgl. ebenda).

Im modernen Bühnentanz werden verschiedene dynamisch-rhythmische Bewegungsübungen gelehrt, die ein geschultes Bewusstsein und umfassendes Verständnis im Umgang mit dem eigenen Körper bezwecken, und zwar zum Teil sensibilisierend, zum Teil „heilend“ und zum Teil auf die Effektivität seiner Bewegungsabläufe abgestimmt (vgl. HUSCHKA 2002, 29).

Im modernen Bühnentanz wurde „Freiheit“ postuliert. Der moderne Bühnentanz gestaltet seine jeweilige Freiheit durch spezifische ästhetische Techniken (vgl. HUSCHKA 2009, 32). Verschiedene ästhetische Konzepte und künstlerische Verfahren wurden an den verschiedenen Schulen des modernen Bühnentanzes entwickelt (vgl. ebenda). *„Der Fokus der tanztechnischen und choreographischen Verfahren liegt in der Auseinandersetzung mit dem seit der Moderne zentral bewerteten Phänomenen der Bewegung, respektive dem im Tanz als wichtigstes Strukturmoment angesehenen Phänomen der Körperbewegung.“* (HUSCHKA 2009, 34)

2 Die Bedeutung von „Bewegung“ aus theaterwissenschaftlicher Sicht

Beim Sprechtheater sind die mündlichen Wörter der Schauspieler das primäre Ausdrucksmittel, wohingegen beim Tanzen die Bewegung das Hauptausdrucksmittel darstellt.

Die Theaterbestrebungen der 80er Jahre zielen darauf ab, Sprache, Pantomime, Musik, Geräusche, Laute, Wortmusik, Bewegung, Artistik, Tanz und Akrobatik als ernst zu nehmendes Ausdrucksmittel zu verwenden. Das Freie Theater ist ein Medium, dem es möglich ist, viele theatrale Stilmittel und Elemente in Beziehung zu setzen. (Vgl. HARJES 1983, 16) Es ermöglicht v.a. sich selbst auszudrücken oder verleiht Dingen Ausdruck, die im Verborgenen liegen oder zu liegen scheinen, aber mehr oder weniger ausgedrückt werden wollen.

Wie schon erwähnt, gilt der Tanz als theatrales Stilmittel. Er wird v.a. durch Bewegung, Musik, Rhythmus, Form, Dynamik und Zeit charakterisiert. Auch in der Pantomime und im Marionettentheater spielt die Bewegung eine große Rolle. Darauf wird in dieser Diplomarbeit jedoch nicht näher eingegangen.

CRAIG (1969, 46) sieht den Menschen als Diener der Bewegung. Er ist der Meinung, dass alle Dinge aus der Bewegung entstehen, sogar die Musik. Seiner Ansicht nach muss es die höchste Ehre des Menschen sein, Diener dieser Bewegung – die er als höchste Kraft sieht – zu sein. *„Das theater in allen ländern im osten und westen, hat sich aus der bewegung, aus der bewegung des menschlichen körpers entwickelt (...).“* (CRAIG 1969, 47) Laut CRAIG waren die Priester und Priesterinnen die ersten Tänzer und Tänzerinnen. Erst später gab es Seiltänzer und Balletttänzer. (Vgl. CRAIG 1969, 46)

„Ich bin nicht der ansicht, dass mit einer wiedergeburt des tanzes auch eine wiedergeburt der altehrwürdigen kunst des theaters sich einstellen wird, denn ich bin der meinung, dass nicht einmal der ideale tänzer das vollkommene instrument ist, mit dem alles was in der bewegung vollkommen ist, auszudrücken wäre. Der ideale tänzer, ob männlich oder weiblich, kann mit der kraft und grazie seines körpers zwar vieles von der kraft und grazie der menschlichen natur zum ausdruck bringen, aber er kann nicht alles ausdrücken, nicht den tausendsten teil des ganzen. Denn für den tänzer und

alle anderen, die ihre eigenen person als instrument einsetzen, gilt die gleiche wahrheit: der menschliche körper weigert sich, instrument zu sein, und verweigert es selbst dem geiste, der in diesem körper wohnt.“ (CRAIG 1969, 46)

Hiermit zweifelt CRAIG die Ausdruckskraft des Tänzers in seinen Bewegungen an, da dieser seiner Meinung nach nie das in seiner Vollkommenheit ausdrücken kann, was er ausdrücken möchte. CRAIG setzt sich dafür ein, dass der Mensch ein Instrument erfindet, das sich außerhalb seiner Person befindet, anhand dem seine Botschaft übermittelt wird.

In Bezug auf Tanz wird häufig der Begriff „Bewegung“ diskutiert. Dabei wird jedoch nicht immer die körperliche Bewegung des Tänzers gemeint, sondern die Weise, wodurch, bzw. wie die Gefühle der Zuschauer bewegt werden.

Schon in der Tragödientheorie der Antike wurde die Frage aufgeworfen, wie die Gefühle der Zuschauer angesprochen werden können (vgl. THURNER 2009, 9). *„Zunächst verstand man unter 'movere' nicht eine (äußere) Aktion, sondern eine (innere) Reaktion: das Bewegt-Sein.“* (THURNER 2009, 9)

Im 18. Jahrhundert beschäftigen sich LESSING, SCHILLER, NICOLAI und MENDELSSOHN nicht nur mit der Rezeptionsseite, sondern v.a. mit den psychophysischen Wechselwirkungen, d.h. mit dem Einfluss des bewegten Leibes auf die Seele und umgekehrt. Dieser Einfluss wird „Influxus physicus“-System genannt. (Vgl. THURNER 2009, 9)

Lessing schreibt dazu in seiner „Hamburgischen Dramaturgie“ (1767), *„dass eben die Modifikationen der Seele, welche gewisse Veränderungen des Körpers hervorbringen, hinwiederum durch diese körperliche Veränderungen bewirkt werden.“* (LESSING 1996, 245, zit. n. THURNER 2009, 10)

Der Fokus wird auf die nonverbalen Zeichensysteme gelegt, da sie als natürlicher und unwillkürlicher Ausdruck des Körpers, der unmittelbar auf die Empfindungen des Rezipienten wirkt, gelten. Dies führt zu neuen Schauspielkonzepten (vgl. THURNER 2009, 10).

Der Begriff „Bewegung“ hat, wie schon erwähnt, bei der Tanzkunst zwei verschiedene Bedeutungen. Zum Einen ist die Bewegung das, was die Tanzkunst im physischen Bereich ausmacht (vgl. THURNER 2009, 13). Denn ohne Bewegung

könnte die Kunstform „Tanzen“ nicht stattfinden. Mit der zweiten Bedeutung ist die spezifische Rezeptions- und Wirkungsweise gemeint, die die Bewegung im Tanz auslöst (vgl. ebenda). Die tänzerische Bewegung wirkt nicht nur auf den Zuschauer, sondern auch auf den Tänzer, wie im Kapitel I.2 aufgezeigt wird.

Die Verbindung von Körper und Geist/Seele wird seit dem 18. Jahrhundert als Bewegungskonzept gesehen (vgl. THURNER 2009, 13).

„Körper und Geist werden auf der Bühne zu gleichwertigen Größen des Mediums Bewegung, indem Form und Inhalt von Bewegung neu so ineinander verschränkt sind, dass sich der äußere (körperliche) und der innere (seelische) Bewegungsverlauf im intendierten Ausdruck, einer emotiven Aussage treffen.“
(THURNER 2009, 13)

Dieser intendierte Ausdruck wird also von Körper und Seele bestimmt.

Im Freien Theater gewinnt im Rahmen des Ästhetischen das Mimische und das Körperliche an Bedeutung. Das Literaturtheater wird abgelehnt. ARTROUD setzt sich für ein „magisches“, „elementares“ Theater ein, das sich unter Einbeziehung der Mittel Tanz und Musik in Richtung Körpertheater, Psychodrama bewegt. (Vgl. HARJES 1983, 27) Er meint dazu Folgendes:

„Wer die kommunikative Kraft und die magische Mimikry einer Gebärde vergessen hat, kann sie durch das Theater wieder lernen; denn eine Gebärde trägt ihre Kraft in sich, und es sind ja gerade deshalb menschliche Wesen auf dem Theater, um die der gemachten Gebärde innewohnende Kraft zum Vorschein zu bringen. (...) Das Theater ist der einzige Ort auf der Welt und das letzte umfassende Mittel, das uns noch verbleibt, den Organismus direkt zu erreichen und in Zeiten der Neurose und der niederen Sinnlichkeit durch körperliche Mittel zu attackieren, denen sie nicht widerstehen wird.“ (ARTROUD zit. n. HARJES 1983, 27f)

3 Der Tanz als Bühnentanz

In der griechischen Antike wurden im Tanz ekstatische Fruchtbarkeitsrituale dargestellt. In vielen Kulturen lebt der Tanz als kulturelles Ritual bis heute weiter.

Laut SCHULZE-REUBER (2008, 13) war der Tanz ein Versuch der Menschen, mit einer dem Menschen von jeher innewohnenden Urangst umzugehen. Mit „Urangst“ meint sie die Angst vor dem nicht fassbaren „Erscheinungen zwischen Himmel und Erde“ (SCHULZE-REUBER 2008, 13), wie z.B. Krankheit, Tod, unergründliche Naturgewalten, die Geistern und Dämonen zugeschrieben wurden. Durch Tänze wurde versucht, diese gnädig zu stimmen (vgl. ebenda). Tänze wurden weiters als Ausdruck der Freude und Dankbarkeit aufgeführt.

In der Geschichte des Tanzes ist erkennbar, dass es Unterschiede zwischen dem Tanz der Herrschenden und dem des Volkes gab. Die Herrscher ließen ihr Gefolge für sie tanzen, während die unterdrückten Klassen ihre eigenen tänzerischen Formen entwickelten, die sich später zu Volkstänzen herauskristallisierten. Diese Tänze der unteren Schichten unterschieden sich von den großen Tanzfesten, Maskeraden und höfischen Gesellschaftstänzen. (Vgl. SCHULZE-REUBER 2008, 13-14)

Als es zum Durchbruch der bürgerlichen Kultur kam, spaltete sich die Bühnentanzkunst von dem „Tanz der Gesellschaft“ ab. Kunstdanz, Gesellschaftstanz und Volkstanz wurden voneinander getrennt. Der Tanz wurde nun zu einem unverzichtbaren Bestandteil des Kulturbetriebes, da er sich aufgrund einer radikalen Veränderung seiner Ausdrucks- und Bewegungsformen den Weg zu einer hoch entwickelten ästhetischen Form gebahnt hat und dessen Themengebiete durch realistische Stoffe erweitert wurden. (Vgl. SCHULZE-REUBER 2008, 14)

Jean George NOVERRE hat sich erstmals 1760 für den pantomimischen Tanz als eigenständige Kunstform, bei der es sich um die Imitation der Natur handelt, eingesetzt. Für ihn war Tanz dabei die bewegte Sprache des Körpers, eine Gesten-, Gebärden- und Mimiksprache, die mit Hilfe von „natürlichen“ Zeichen Leidenschaften und Empfindungen ausdrücken kann und die die Gefühle des Zuschauers somit erregt. (Vgl. ebenda) Durch den Tanz ist es den Menschen möglich, sich nonverbal mitzuteilen, bzw. miteinander zu kommunizieren. Tanz wird also als Sprache, als Kommunikationsmittel eingesetzt. Dieser Meinung ist auch das Tanz-Komitee des

Internationalen Theater Institutes der UNESCO, das zu Ehren von NOVERRE an dessen 255. Geburtstag, am 29. April 1982 der ersten „Welttanztage“ verkündet hat, um von da an jedes Jahr *„die Universität des Tanzes zu feiern, um alle politischen, kulturellen und ethnischen Grenzen zu überschreiten und Menschen zusammenzubringen, in Frieden und Freundschaft, mit einer gemeinsamen Sprache – Tanz.“* (ORGANISATIONSKOMITEE WELTTANZTAG SCHWEIZ, zit. n. THURNER 2009, 15)

LESSING und SULZER definieren Tanz als „natürliches“, nichtsprachliches (Zeichen)-System, das über das Instrument Körper Empfindungen ausdrücken kann und so auf die Empfindungen des Rezipienten zielt. SULZER spricht der Tanzkunst die größte ästhetische Kraft aller Künste zu, wobei er jedoch zwischen Gesellschaftstanz und Bühnentanz nicht genauer differenziert. Trotz dieser hohen Meinungen über die Tanzkunst war sie im 18. Jahrhundert noch nicht eine eigenständige Kunstform. Auch in vielen philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts spielt der Tanz in Bezug auf die Ästhetik eine untergeordnete Rolle. HEGEL nennt den Tanz nur ganz kurz als der Rede untergeordnetes Element im Abschnitt „Die Schauspielerkunst“. (Vgl. THURNER 2009, 11-12)

Der Tanz befindet sich am Puls der Zeit und spiegelt die Gesellschaft, bzw. die verschiedenen Themen der jeweiligen Zeit, wider.

„Der Tanz ist eine Kunstform, die sich der an Ausdrucksmöglichkeiten reichen Sprache des Körpers bedient. Wie alle anderen Sprachen des Menschen entwickelt sich auch diese mit der Zeit und nimmt dabei charakteristische Züge an, die den Geist verschiedener Kulturen widerspiegeln. Der Körper ist ein flexibles und gefügiges Werkzeug mit schier unbegrenzten Möglichkeiten der darstellenden Bewegung. Jede Epoche hat ihre eigene ideale Form des Körpers und ihre bevorzugten Bewegungen.“ (FLEISCHLE-BRAUN 2000, 22 zit. n. SCHULZE-REUBER 2008, 14)

Tanz wird v.a. durch den Körper dargestellt. Laut SCHULZE-REUBER (2008, 14) bringt der Körper im Tanz zwei Aspekte zum Ausdruck: Zum Einen den physisch-individuellen sowie gesellschaftlich kodierten Körper des Tänzers und zum Anderen den Körper seiner Bewegungschoreographie, die verschiedenartigen Komponenten wie Zeit, Raum und Musik in eine harmonische Einheit zu bringen versucht (vgl. ebenda). Tanz kann somit als Gesamtkunstwerk verschiedener Kunstformen

gesehen werden. Der Tanz ist mit seinen Facetten als Kunstwerk zu betrachten, denn es fließen verschiedene Ausdrucksformen in ihm zusammen, wie z.B. die Musik, der tänzerische Raum, der Körper und die Bewegung.

„Die Mittel im Tanz bilden eine unweit komplexere Konstellation als in anderen Kunstgattungen wie Form, Farbe, Linien in der Malerei. Strukturell fügen sich Körper / Bewegung, Zeit / Musik, Raum (von Bühne und Körper), Beziehungen der Tänzer, bearbeitete Sujets und anklingende Assoziationen zu einem theatralen Setting aus Licht, Ton, Requisiten, Objekten und Kostümen zusammen. Insbesondere ist der Tanzkörper im Unterschied zu den Materialien und Mitteln anderer Künste ein hochgradig komplexes und widersprüchliches Phänomen und Konstrukt, da er sowohl Quelle als auch Material von Bewegung, ausführendes wie initiierendes Organ, Medium und Instrument, Transformator von Energien und skulpturales Gebilde, energetisches Feld und Gestalt ist und in all dem changiert zwischen Mittelbarkeit und Unmittelbarkeit, Fremdem und Eigenem, Sprache und Sinnlichkeit, Ich und Welt, Intuition und Codierung, Ganzheit und Zerstückelung.“ (HUSCHKA 2002, 25 zit. n. SCHULZE-REUBER 2008, 14)

Der Tanz als Kunstwerk verfügt über einen ästhetischen Charakter. Der tanzende Körper gibt der Bühne eine Raumgestalt. Er drückt aus, was nicht gesagt werden will oder gesagt werden kann und steht somit in Kontakt mit dem Publikum.

„Der tanzende Körper auf der Bühne ist daher nie nur ein Körper. Selbst wenn er alleine tanzt, steht er in Relation zur Sprache, dem Text einer Kultur, zum Bild, einem individuellen und kollektiven Imaginären, sowie zum Körper als Physis, dessen vermeintliches phänomenologisches Gegebensein immer schon durch die anderen beiden Register überdeckt wird. Der Körper auf der Bühne ist daher nie einfach nur Material. (...) Bild und Sprache sind daher nicht etwas, was dem Körper von außen zustoßen würde. Vielmehr ist der Körper nur in dem Maße Körper und Materialität, indem er Bild und Sprache ist.“ (SIEGMUND 2007, 61)

Anhand Drehungen, Blicken und Ausrichtung der Körper im Raum kommt es zur Betonung verschiedener Raumlinien. Weiters wird der Körper zum plastischen Gebilde, dessen Relation zu dem ihm umgebenden Raum erkenntlich wird. (Vgl.

SIEGMUND 2007, 63)

Der Tanz, bzw. die tänzerische Aufführung, ist eine theatrale Kommunikationssituation.

Laut BOENISCH (2007, 31) steckt in jeder theatralen Kommunikationssituation eine „Intention“, die als Resultat von Setzungen, Entscheidungen und Konstruktionen, die normalerweise als Inszenierung oder mise-en-scène bezeichnet sind und deshalb zweckdienlich als „Zeichen“ aufgefasst werden können.

„Diese 'Intention' findet sich auch dort, wo improvisatorische Techniken, spontane Reaktionen oder Zufallsprinzipien eingesetzt sind, oder wo das repräsentierende dramatische 'als-ob' reduziert und vielleicht gar der Anschein einer puren Präsenz des Performers evoziert ist. Am Ende sind die Zuschauer in jeder Theatersituation mit intendierten und organisierten Zeichennetzen konfrontiert, und es ist belanglos, wer diese Entscheidungen wann, wie und warum getroffen hat. Ohne eine bestimmte, definierte Bedeutung zu übertragen und vorzuschreiben, stimuliert und kanalisiert die Aufführung dieser Zeichennetze die Perzeption und Rezeption.“ (BOENISCH 2007, 31)

Laut THURNER (2009, 18) können einige Quellen aus dem 17. und 18. Jahrhundert der breit geführten Diskussion über Tanz als „natürliche“, „universelle“ Sprache der Gefühle, als bewegte und unmittelbar bewegende Kunstform betrachtet werden. Nach MÉNESTRIER können mit Hilfe von äußeren Bewegungen des Körpers innere Gefühle so dargestellt werden, wie es auf andere Weise gar nicht möglich ist (vgl. THURNER 2009, 19).

Da Tanz als Kommunikationsform gilt, können aus ihm die verschiedenen kulturellen Eigenheiten einer Epoche geschlossen werden. Denn als „Sprache des Körpers“ passt sich der Tanz den verschiedenen Kulturepochen an und zeigt die verschiedenen Charakteristika einer Gesellschaft. Der Tanz kann als kulturelles Erbe des Menschen gesehen werden, da es neben der Gesellschaft auch das Leben des Menschen in der Gesellschaft widerspiegelt.

„Der Tanz reflektiert einerseits die Gefühlswelt und Kreativität der Kunst einer Epoche, andererseits auch deren Selbstbewusstsein und Haltung, mit der sich ihre Zeitgenossen ein Denkmal setzen wollen. Es ist eine Möglichkeit zur Flucht

aus dem Alltag, zur Proklamation von Ideen und zur Verwirklichung persönlicher Ideale, aus dem vollen Bewusstsein heraus, künstlerisch tätig zu sein.“ (ALFONSO 2000,13 zit. n. SCHULZE-REUBER 2008, 15)

Nach BOENISCH ergibt sich die Bedeutung eines Zeichens aus den komplexen Relationen, die jedes einzelne Zeichen in seinem Kontext, dem Inszenierungstext, der Choreografie oder mise-en-scène mit anderen darin intendierten Zeichen einhergeht. Es geht nicht um die eine Bedeutung, sondern um einen semiotischen Informations- und semantischen Bedeutungswert. Es geht um die Zeichen und um das Verständnis der Zeichenarchitektur, um individuelle Wege durch ein niemals abgeschlossenes Zeichennetz. (Vgl. BOENISCH 2007, 32)

Laut MERSCH (2007, 280) ist der Tanz im Allgemeinen immer ein intermedialer Prozess, da er auf der Schnittlinie der vier Elemente **Raum – Körper – Bewegung – Rhythmus**, die sich wechselseitig kreuzen, stattfindet. Für die Ästhetik des Tanzes sind alle vier Elemente gleich wichtig. Im Tanz als Kunstform werden diese Elemente reflektiert (vgl. MERSCH 2007, 283).

4 Der performative Aspekt des Tanzes bzw. der Tanzpädagogik

Das Tanzen, bzw. die Tanzpädagogik, die, wie aufgezeigt, als Basiskonzept für die Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern dienen kann, weist aus der tanz-, bzw. theaterwissenschaftlichen Sicht auch einen performativen Charakter auf.

Im Folgenden wird erklärt, was unter performativen Tanz verstanden wird:

„Das performative Verständnis von Tanz betont das instrumentale Potential von Körperbewegung, begreift sie als Generator und Katalysator von Aktionen im Gewebe kultureller Muster. Von Interesse ist dabei besonders die bewegungsorientierte, präsentische und ereignishaft Qualität des Körperlichen. Die Abkehr von traditionellen Tanzformen ist radikal und generell: Unterschiede zwischen europäischen und angloamerikanischen Annäherungen lassen sich deshalb aktuell kaum noch finden. Richtungen und Tendenzen lösen sich auf in allgemeine Fragestellungen an die performativen Dimensionen von Körpergeschehen.“ (JESCHKE/VETTERMANN 2006, 64)

In der Tanzpädagogik wird u.a. auch darauf hingearbeitet, dass die Übungen, die in den Trainigseinheiten gelernt werden, bzw. die Choreographien, die dabei einstudiert werden, einem Publikum gezeigt werden. Dabei stehen der tanzende Körper, bzw. die tanzenden Körper im Mittelpunkt. Die Performance findet meist auf einer Bühne statt.

Laut BRANDSTETTER/KLEIN (2007, 10) stellen Körper- und Raumkonzepte eine große Herausforderung für die Tanztheorie und die Methodik der Tanzforschung dar.

„Die Bewegtheit, verstanden als die – lebensgeschichtlich geprägte – subjektive Wahrnehmung und innere Haltung prägen gleichermaßen das raum-zeitliche Ereignis. Äußere Einflüsse, wie beispielsweise kultur-, gruppen- oder ortsspezifische Rahmenbedingungen treten hinzu. Hier wird deutlich, dass eine der zentralen Herausforderungen tanzwissenschaftlicher Verfahren darin besteht, Mikro- und Makroebenen miteinander in Beziehung zu setzen, d.h., entsprechend der jeweiligen Wissenschaftsperspektive: Ein Verhältnis herzustellen zwischen Bewegungskontext und Kontext, Bewegung und sozialem und kulturellem Sinn, tänzerischer Ausführung und tänzerischer

Grammatik, Bewegung und Motiv, tänzerischem Stil und gesellschaftlichem Kontext.“ (BRANDSTETTER/KLEIN 2007, 10)

Hier zeigen BRANDSTETTER/KLEIN u.a. die Notwendigkeit des Zusammenhanges zwischen Bewegung und sozialem und kulturellem Sinn in Bezug auf die tänzerische Ausführung auf.

„Tanz ist ein 'dynamischer Gegenstand', oder besser: Eine 'Performance' oder ein 'Prozess' (...).“ (BRANDSTETTER/KLEIN 2007, 12)

5 Community Dance

In den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde in Großbritannien die Foundation for Community Dance gegründet. Deren Motto lautet: „Everybody can dance“. Diese bedeutende Institution für den Liantanz richtet sich an Schulen, sowie an alle Alters- und ethnischen Gruppen. (Vgl. WALTER 2008, 2)

Die Entwicklung des Community Dance trägt dazu bei, dass der Spalt zwischen dem Profitanz und dem Tanz mit Laien immer schmaler wird. Einige Choreographen des Profitanzes arbeiten auch an Community Dance-Projekten. Dadurch steht Community Dance als eigene künstlerische Sparte neben dem Profitanz. (Vgl. ebenda)

In Deutschland steht Community Dance noch im Schatten des Profitanzes. Es wird in der Szene des Profitanzes und beim Publikum noch häufig die Meinung vertreten, dass Tanz mit Laien keine Kunst ist und dass Kunst dabei nur gebraucht wird, um soziale Fähigkeiten zu vermitteln. (Vgl. ebenda) Dem versucht Dance Community entgegenzuwirken. Der Grundstein für die Entwicklung des Community Dances ist laut WALTER wie folgt: *„Qualität und Ernsthaftigkeit, in der Intensität nicht geringer als im Profitanz, müssen an erster Stelle beim Tanz mit Laien stehen. Erst dann kann sich dieser vom Sozialprojekt zum Kunstprojekt entwickeln, sich als eigenständige Kunstsparte behaupten und Anerkennung in der Profiszene erhalten.“* (WALTER 2008, 2) Dies führt dazu, dass die Arbeit mit den Laien für die Choreographen attraktiver wird. Weiters kommt es zu einem regeren Austausch zwischen dem Profi- und dem Liantanz. Ferner sind Arbeitsfelder des Künstlers vielfältiger und auch das Publikum entwöhnt sich dem Schubladendenken. (Vgl. ebenda)

In Großbritannien ist die Distanz zwischen Profitanz und Liantanz kleiner als z.B. in Deutschland. Jedoch befindet sich die Situation noch nicht im Idealzustand. Es werden von der Foundation for Community Dance Programme entwickelt, mit dem Ziel, in ganz Großbritannien Rahmenbedingungen für Community Dance zu entwickeln, um Tänzer Choreographen, Förderungsinstitutionen, Arbeitgeber und Tanzstudios mehr unterstützen zu können. Die beiden wichtigsten Ziele dieses Programms sind Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung. (Vgl. ebenda 3)

Community Dance ist v.a. aufführungsorientiert. Es stellt sich allerdings schon vor der Aufführung das Problem, dass schon vorweggenommen wird, dass es sich hierbei

nicht um eine Profitanzgruppe handelt. Deshalb sind die Kritiker meist voreingenommen. Der Zuschauer schaut sich mit dem Wissen, dass es sich hier nicht um eine Profitanzgruppe handelt die Aufführung an. Dies führt dazu, dass sich die Zuschauer weniger von den Tänzern erwarten und als Laien abgetan werden, oder dass die Tänzer bei der Beurteilung deren Leistung einen Bonus bekommen. Die Rezeption wird bei Community Dance also beeinflusst.

6 Zusammenfassung

Tanz und auch die Tanzpädagogik weisen performative Aspekte auf. Die Tanzperformance findet meist auf einer Bühne statt. Im Tanzen bringt das Subjekt seine Gefühle, Erfahrungen und Empfindungen zum Ausdruck. Tanz ist eine Kunstform, die die Gesellschaft und die Probleme der Gesellschaft widerspiegeln.

Tanz und Theater sind eng miteinander verbunden. Sowohl im Tanz, als auch im Theater wird dem Subjekt Raum gegeben, sich auszudrücken.

Tanz ist eine Kunstform, in der nicht nur Profitänzer künstlerisch tätig sein können, sondern auch Laien. Diese Ansicht vertritt auch die Foundation for Community Dance, in der Laien auf professionelle Weise trainiert werden.

IV Das Down-Syndrom

In diesem Kapitel wird zuerst die historische Entwicklung des Down-Syndroms aufgezeigt, sowie dessen Begriffsbestimmung und sein Zustandekommen. Weiters werden dessen Formen kurz beschrieben und auf die Entwicklung der verschiedenen Bereiche bei Kindern mit Down-Syndrom eingegangen. Daraufhin werden die Anzahl der lebend geborenen Kinder mit Down-Syndrom aufgezeigt und die Risikofaktoren erklärt.

„Was ist normal!

Text von Michaela König³

Ob man eine weiße oder eine schwarze Haut hat, das ist ganz egal. Ob man eine gelbe oder eine rote Haut hat, das ist ganz egal. Hauptsache man ist so wie man ist.

Was ist normal! Ich weiß es nicht.

Ob man 47 Chromosomen oder 46 Chromosomen hat, das ist ganz normal. Hauptsache ist wir mögen uns und sind fröhlich, weil wir auf uns stolz sind.

Was ist normal? Ich weiß es nicht.

Ob man ein Riese ist oder ob man klein gewachsen ist - das spielt keine Rolle. Hauptsache ist wir haben Freunde, die uns in guten wie in schlechten Zeiten beistehen.

Was ist normal? Ich weiß es nicht.

Ob man schmutzige oder saubere Hände hat - das spielt keine Rolle. Hauptsache ist wir haben ein reines Herz.

Was ist normal? Ich weiß es nicht.

Ob man viele Freunde hat oder nur einen, das ist ganz egal. Hauptsache ist wir stehen zu unseren Freunden - egal was kommt.

Was ist Normal? Ich weiß es nicht.

Ob man verzweifelt ist und Hilfe braucht oder ob man mit jemandem reden möchte, das ist ganz egal. Hauptsache, man hat jemanden mit dem man reden kann.

Was ist normal? Ich weiß es nicht.

Ob man einen Rat braucht oder ob man ihn zum Zuhören braucht, das ist ganz egal. Hauptsache ist wir sind immer für einander da.

Was ist normal? Ich weiß es nicht.

³Michaela KÖNIG hat Down-Syndrom. Sie schreibt, malt und ist in einer Theater- und Tanzgruppe. Im Jahre 2007 wurde an Michaela KÖNIG den Literaturpreis Ohrenschmaus verliehen. Sie hat die allgemeine Volksschule und polytechnische Klasse einer Hauptschule in Wien besucht. Michaela KÖNIG arbeitete als Kindergartenhelferin. Heute ist sie in der Werkstätte von Jugend am Werk in Wien tätig.

Ob man ein leeres Zimmer hat oder ein aufgeräumtes Zimmer, das ist ganz egal. Hauptsache ist unser Zimmer wird immer unser Revier bleiben.

Was ist normal? Ich weiß es nicht.

Ob man schlecht oder gut aussieht, das ist ganz egal. Hauptsache ist du bleibst immer die Schönste.

Was ist normal? Ich weiß es nicht.⁴

⁴ <http://www.down-syndrom.at/CMS/index.php?id=581>

1 Geschichtlicher Abriss

Ob es das Down-Syndrom schon immer gegeben hat, oder wann es zum ersten Mal aufgetaucht ist, ist ungewiss. Es gibt jedoch verschiedene Anhaltspunkte dafür, dass es schon vor Christi Geburt Menschen mit Down-Syndrom gab.

Ein Hinweis darauf könnten Ton- und Steinfiguren aus der Olmec-Kultur in Süd- und Zentralamerika vor 3000 Jahren sein. Sie gelten als die ältesten Zeugnisse für das Down-Syndrom. Einige Forscher schließen daraus, dass Menschen mit Down-Syndrom in dieser Kultur einen hohen Stellenwert hatten. PUESCHEL zweifelt aufgrund sorgfältiger Untersuchungen jedoch daran, dass die Gesichtszüge von Menschen mit Down-Syndrom in jener Kultur bildhauerisch dargestellt worden sind. Seiner Meinung nach könnte der früheste anthropologische Hinweis auf das Down-Syndrom ein angelsächsischer Kinderschädel aus dem siebten Jahrhundert sein, der Strukturveränderungen wie bei Kindern mit Down-Syndrom aufweist.

Einige Autoren wie z.B. SELIKOWITZ und PUESCHEL mutmaßen, dass das Down-Syndrom schon immer existiert hat, da es in der Menschheits- und Naturgeschichte immer wieder Chromosomenveränderungen gegeben hat.

SELIKOWITZ's Meinung nach befindet sich die früheste überlieferte Darstellung eines Menschen mit den Merkmalen des Down-Syndroms auf einem Altarflügel in Aachen, der ca. 1505 angefertigt worden ist (vgl. SELIKOWITZ 1992, 36; PUESCHEL 1995).

Bis zum 19. Jahrhundert war das Wissen über Menschen mit Down-Syndrom sehr begrenzt. Es gibt darüber sehr wenig schriftliche Aufzeichnungen oder Dokumente, die über das Down-Syndrom berichten. Das hat einerseits damit zu tun, dass es bis zu dieser Zeit nur wenige Fachzeitschriften im medizinischen Bereich gegeben hat. Ferner waren die Wissenschaftler nicht sehr daran interessiert, Kinder mit genetischen Problemen und mit geistiger Behinderung zu erforschen, da damals Krankheiten wie Unterernährung und Infektionen vorherrschend waren und deshalb im Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses standen.

Menschen mit Entwicklungsproblemen wurden in der Vergangenheit sehr häufig als Schwachsinnige bezeichnet. John Haydon Langdon DOWN, ein englischer Arzt, hat als erster die Merkmale des Down-Syndroms schriftlich festgehalten. Die Ursache

war ihm jedoch nicht bekannt. Nach WENDELER (1996, 15) hielt DOWN die Tuberkulose für den ursprünglichen Auslöser des „Mongolismus“. DOWN war der Ansicht, dass dieses von ihm beschriebene Syndrom eine Rückbildung zu einem primitiven mongolischen Volksstamm sei (vgl. SELIKOWITZ 1992, 36). Da viele Menschen mit diesem Syndrom Ähnlichkeiten mit den Mongolen aufweisen, nannte er sie „Mongoloide“. Die Bezeichnung „Mongolismus“ gilt gegenwärtig als verpönt. In der Mitte des 20. Jahrhunderts wurde herausgefunden, dass Menschen mit Down-Syndrom eine Chromosomenanomalie besitzen (siehe dazu KURPJUWEIT 2004; SCHWELLENBACH 2005).

2 Das Down-Syndrom: Eine Begriffsbestimmung und das Zustandekommen

Im Lexikon der Psychiatrie, Psychotherapie und Medizinischen Psychologie von PETERS aus dem Jahr 2007 wird beim Begriff Down-Syndrom und Trisomie 21 auf den Begriff Mongolismus verwiesen.

„Mongolismus: (m). Geistig-körperliche Entwicklungsstörung durch Chromosomopathie. Symptome: charakteristisches Äußeres mit Schrägstellung der Lidspalten (dadurch mongoloides Aussehen); Nickhaut am inneren Augenwinkel (Epikanthus); Gelenke sind überstreckbar durch Herabsetzung der Muskelspannung; Vierfingerfurchen an den Händen; das Gesicht ist platt, ausdrucksarm, der Mund häufig offen, die Zunge groß. Psychisch; erheblicher Intelligenztiefstand bis zum Grade der Idiotie; dabei charakterlich gewöhnlich gutmütig, oft mit umtriebiger Lustigkeit und clownartigem Verhalten. Häufig Kombination mit anderen Fehlbildungen. Neigung zur Schilddrüsenmangel-Erscheinungen. Früher war die Lebenserwartung wegen häufiger Infekte sehr begrenzt, seit Einführung der Antibiotika immer mehr verbessert. Bei guter Pflege kann ein hohes Alter erreicht werden. Nach dem 40. Lebensjahr entwickeln die Kranken häufig eine ALZHEIMER'SCHE Krankheit. Ursache: Durch Störung der Reifeteilung ist das Autosom nicht doppelt, sondern dreifach vorhanden (21 Trisomie). (...).

*Syn.: autosomale Trisomie, **LANGDON-DOWN-Syndrom** mongoloide Idiotie, mongoloider Schwachsinn, trisomaler dysmorpher Schwachsinn, trisomale Idiotie, DOWN-Syndrom, mongoloide Akromikrie.“ (PETERS 2007, 347)*

Diese Begriffsbestimmung enthält Bezeichnungen, die in der Gegenwart in diesem Zusammenhang nicht gebräuchlich sind. Die erste Auflage dieses Lexikons ist aus dem Jahr 1971. Dieses Zitat stammt jedoch aus der sechsten erweiterten und überarbeiteten Auflage des Jahres 2007. PETERS hat in dieser letzten Auflage zwar im Vorwort angemerkt, dass sich die Begrifflichkeiten mit der Zeit geändert haben, sie jedoch hier zur Bestimmung des Down-Syndroms nicht angewandt.

2.1 „Down-Syndrom“ vs. „Trisomie 21“ vs. „der veraltete Begriff (Mongolismus)“

Diese drei Begriffe werden von verschiedenen Autoren für die Benennung dieses Syndroms verwendet.

WEBER/RETT (1991, 21) haben die Bezeichnung dieses Syndroms mit „Mongolismus“ übernommen, da sie der Meinung sind, dass dadurch das Anliegen einer ganzheitlichen Betrachtung der Probleme dieser Personen hervorgehoben werden könne, unter besonderer Berücksichtigung ihrer Persönlichkeit und ihrer spezifischen sozialen Situation. Sie finden, dass der Begriff „Down-Syndrom“ als Anerkennung an den Erstbeschreiber des Syndroms beibehalten werden soll und dass das Fachwort „Trisomie 21“ bei wissenschaftlichen Fragestellungen berücksichtigt werden soll (vgl. ebenda).

Die meisten Autoren verwenden jedoch die Begriffe „Down-Syndrom“ und „Trisomie 21“ wenn sie von diesem Syndrom sprechen und lehnen die Bezeichnung „Mongolismus“ oder „mongoloid“ ab.

Das Down-Syndrom ist ein angeborenes Syndrom und schon bei der Geburt vorhanden. Dieses Syndrom beruht auf einer Chromosomenanomalie und führt zu einer geistigen Behinderung.

Menschen mit Down-Syndrom haben anstatt 46 Chromosomen 47. Eine der Keimzellen (entweder Ei- oder Samenzelle) beinhaltet 24 anstatt 23 Chromosomen und die andere 23. Bei der Befruchtung entsteht eine neue Zelle mit 47 Chromosomen. Wenn dieses zusätzliche Chromosom eines mit der Nummer 21 ist, wird ein Kind mit Down-Syndrom geboren. Das 21. Chromosom ist bei Menschen mit Down-Syndrom von drei statt zwei Chromosomen besetzt. Deshalb wird diese Chromosomenanomalie neben „Down-Syndrom“ auch als „Trisomie 21“ bezeichnet (siehe UNRUH 1998, 22; HOGENBOOM 2006, 32).

3 Die verschiedenen Formen von Down-Syndrom

Im Folgenden wird auf die verschiedenen Formen des Down-Syndroms eingegangen:

3.1 Freie Trisomie

95% der Menschen mit Down-Syndrom sind dieser Art der Trisomie zuzuordnen (vgl. WEBER/RETT 1991, 17). Die Freie Trisomie wird auch „Non-Disjunction-Trisomie“ genannt. Zwei Chromosomen Nummer 21 kleben aneinander und teilen sich nicht richtig. Diese fehlerhafte Zellteilung wird „non-disjunction“ (disjunction = Trennung) genannt, da die beiden Chromosomen sich nicht wie bei einer normalen Zellteilung trennen. Laut SCHWINGER (1992, 32) nimmt die Freie Trisomie mit zunehmendem Alter der Schwangeren zu.

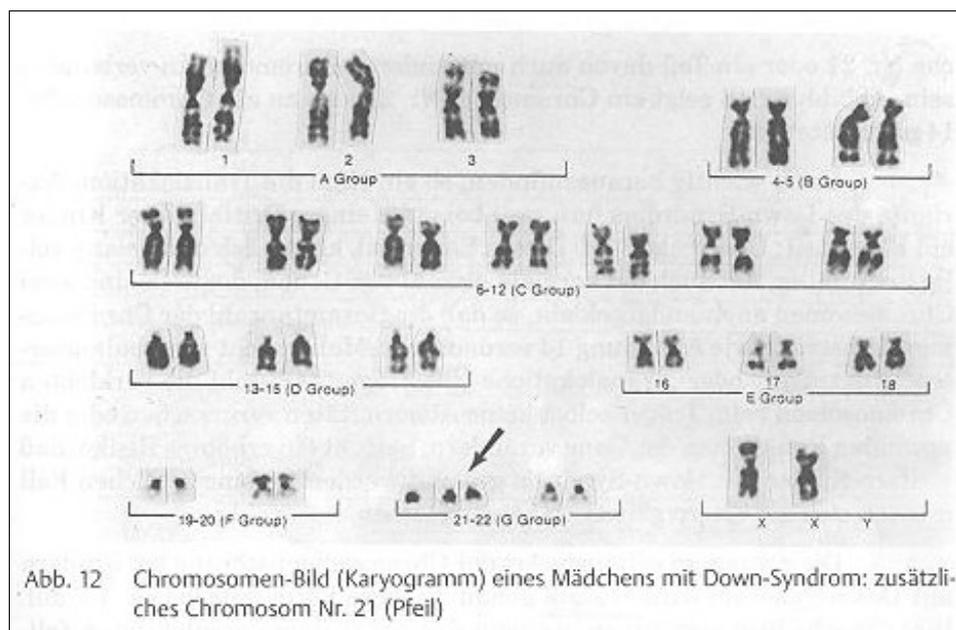


Abb. 8: Freie Trisomie (PUESCHEL 1995, 42)

3.2 Translokations-Trisomie

Die Translokations-Trisomie tritt am zweithäufigsten auf. Sie kommt bei 3 bis 4% der Menschen mit Down-Syndrom vor. Bei dieser Form des Down-Syndroms ist das zusätzliche Chromosom nicht „frei“ (vgl. PUESCHEL 1995, 43). Das zusätzliche Chromosom haftet an einem anderen, meistens am 14., 21. oder 22. Chromosom

(vgl. UNRUH 1998, 24). Da das überschüssige Chromosom eng mit einem anderen verknüpft ist, beträgt die Gesamtzahl von Chromosomen 46. Sollte ein Kind die Form der Translokations-Trisomie haben, ist dies wichtig herauszufinden, da für die Familie ein erhöhtes Risiko besteht, dass ein weiteres Kind auch Down-Syndrom haben könnte. Bei den gesunden Kindern dieser Familie ist weiters die Wahrscheinlichkeit höher, dass deren Kinder mit Down-Syndrom zur Welt kommen. Bei einem Drittel dieser Kinder ist ein Elternteil ein so genannter Überträger (vgl. PUESCHEL 1995, 44). Dieses Elternteil ist geistig und körperlich unauffällig und hat auch die normale Anzahl an Genen, jedoch beträgt die Gesamtzahl der Chromosomen 45, da zwei Chromosomen aneinander kleben. PUESCHEL bezeichnet diesen Elternteil als „balancierenden Überträger“ oder „Translokations-Überträger“ (vgl. ebenda).

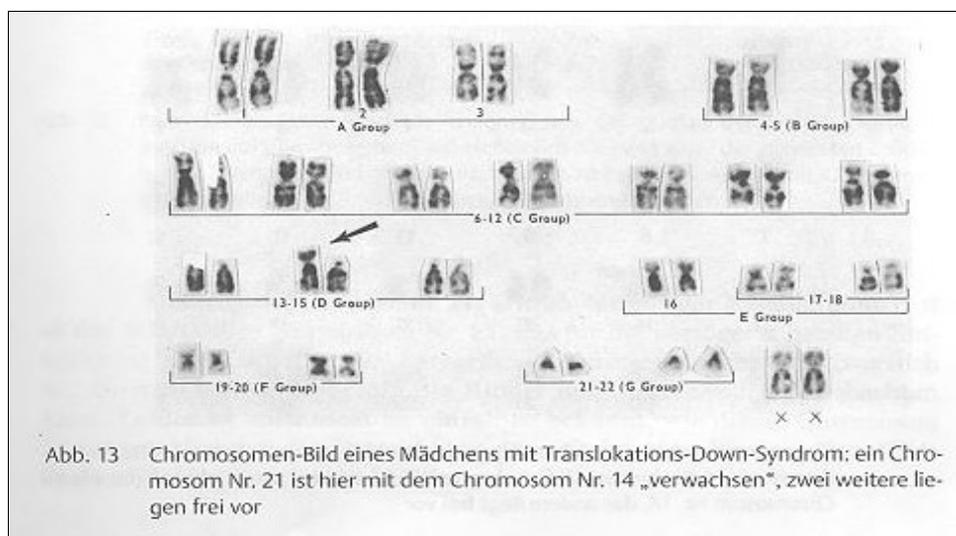


Abb. 9: Translokations-Trisomie (PUESCHEL 1995, 44)

3.3 Mosaik-Trisomie

Die dritte Form des Down-Syndroms ist der „Mosaizismus“, Mosaik-Form oder Mosaik-Trisomie genannt, und kommt bei 1 bis 2% der Menschen mit Down-Syndrom vor. Sie beruht auf einem Fehler, der in der zweiten oder einer weiteren Zellteilung auftritt (vgl. WEBER/RETT 1991, 17).

Bei dieser Trisomie haben manche Zellen solcher Menschen mit Down-Syndrom 46 Chromosomen und andere 47 Chromosomen. Die Verteilung dieser verschiedenen Zellen im Körper lässt an ein Mosaik denken. Nach WEBER/RETT (1991, 18) machen die Personen mit Mosaik-Trisomie eine Vielzahl der so genannten „leichten

Mongolismusfälle“ aus. Ihre intellektuellen-kognitiven Leistungen gegenüber den anderen Menschen mit Down-Syndrom sind im Durchschnitt deutlich höher.

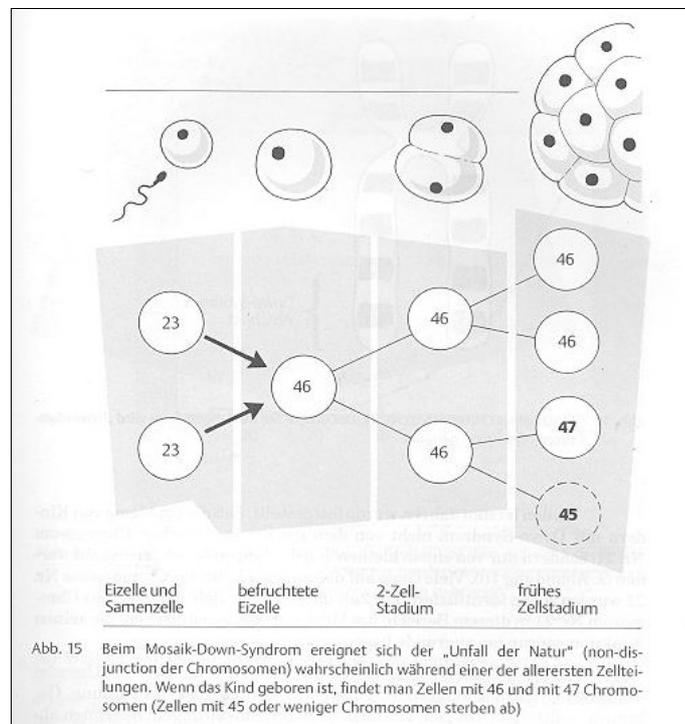


Abb. 10: Mosaik-Trisomie (PUESCHEL 1995, 45)

3.4 Partielle Trisomie 21

Laut ICD 10 (2005, 711) gibt es 4 Formen der Trisomie 21. Neben den drei oben bereits genannten, kommt noch jene Form dazu, die laut ICD 10 „*nicht näher bezeichnet*“ (Weltgesundheitsorganisation 2005, 711) wird.

Beim DACHVERBAND DOWN SYNDROM ÖSTERREICH (o. J.) wird diese vierte Form der Trisomie 21 "Partielle Trisomie 21" genannt. Nach dessen Angaben kommt sie äußerst selten vor, d.h. es gibt weltweit nur einige 100 Fälle. Bei dieser Form des Down-Syndroms ist ein Teil des 21. Chromosoms verdoppelt. Dadurch ist dieses Chromosom ein wenig länger und die Erbinformation in diesem Teil dreifach vorhanden (vgl. ebenda).

Nähere Angaben zu dieser besagten Form sind in der weiteren Literatur nicht auffindbar, bzw. kommt diese Form dort nicht vor.

4 Entwicklung und Merkmale bei Kindern mit Down-Syndrom

4.1 Physische Merkmale

Nach SELIKOWITZ (1992, 38) können bei Kindern mit Down-Syndrom 120 verschiedene charakteristische Anzeichen unterschieden werden. Laut ihm weisen diese Kinder jeweils aber nicht mehr als sechs oder sieben dieser Merkmale auf. Es existiert seiner Meinung nach kein Anzeichen, das bei allen Individuen mit diesem Syndrom vorhanden sein muss. Jedoch weisen alle Betroffenen eine mehr oder weniger ausgeprägte geistige Behinderung auf. Auch RETT äußert sich zu den charakteristischen Merkmalen bei Kindern mit Down-Syndrom wie folgt: *„Genaue Messungen und Zählungen haben ergeben, daß [sic!] es kein einziges körperliches Merkmal gibt, das in allen Fällen vorhanden ist. Trotzdem ist das äußere Erscheinungsbild von 'verblüffender Einheitlichkeit'.“* (RETT 1977 zit. n. WENDELER 1996, 24) Auch PUESCHEL (1995, 59) bestätigt, dass sich Kinder mit Down-Syndrom mehr oder weniger in ihrem Aussehen ähneln, da sie alle zusätzliche Gene auf ihrem dritten Chromosom Nr. 21 haben. Er weist aber auch darauf hin, dass sie bis zu einem gewissen Grad den Eltern ähnlich sehen.

Diese äußerlich sichtbaren Merkmale sollen hier kurz dargestellt werden:

Die Kinder haben eine kleine Statur und kurze Arme. Die Größe eines Menschen mit Down-Syndrom liegt unter dem des Familiendurchschnittes.

Kinder mit Down-Syndrom haben häufig eine Muskelschwäche. Ihre Gliedmaßen und ihr Hals sind daher oft schlaff. Diese geringe Muskelspannung wird „Hypotonie“ genannt (vgl. ebenda). Laut SELIKOWITZ bessert sich diese Muskelschwäche beim Heranwachsen (vgl. ebenda). Die Haut ist häufig trocken, gereizt und gerötet.

Der Kopf der Menschen mit Down-Syndrom ist eher klein und ihr Hinterhaupt flach. Auch SELIKOWITZ (1992, 38) stimmt mit dieser Beobachtung überein. Für gewöhnlich hat ein Kind mit Down-Syndrom ein rundes Gesicht und ein flaches Profil (vgl. ebenda).

Weitere äußere Merkmale hat schon Down 1866 festgestellt: *„Das Gesicht ist flach*

und breit und ohne markante Züge. Die Augen sind schräg platziert.“ (DOWN 1990, 5-8, zit. n. HOGENBOOM 2006, 32) Menschen mit Down-Syndrom haben häufig schlitzförmige Augen, einen abgeflachten mittleren Gesichtsteil, eine kleine Nase, kleine Ohren, schlitzförmige Augen, die leicht schräg nach außen gerichtet sind. Hierbei spricht SELIKOWITZ (1992, 38) von einem weiteren häufig auftretenden Merkmal, dem Epikanthus, einer Hautfalte, die senkrecht zwischen dem inneren Augenwinkel und dem Nasenrücken verläuft. Weiters werden bei den Betroffenen oft weiße oder hellgelbe Flecken, die so genannten Brushfield-Flecken, auf der Iris beobachtet, die auch wieder verschwinden können (vgl. ebenda, 39). Diese beiden Merkmale beeinflussen das Sehvermögen nicht (vgl. ebenda). Die Mundhöhle der Menschen mit Down-Syndrom ist ebenfalls meist kleiner als bei der Durchschnittsbevölkerung. Ihre Zunge ist häufig ziemlich groß und wird von ihnen, aufgrund der geringen Muskelspannung, oft herausgestreckt. Die Haare von Menschen mit Down-Syndrom sind häufig dünn und weich.

Die Hände bei Menschen mit Down-Syndrom sind häufig kurz und breit. Der kleine Finger besitzt oft anstelle von zwei Gelenken nur eines, das sich leicht zu den anderen Fingern hinneigt. Dies wird Klinodactylie genannt (vgl. ebenda). Weiters ist bei ca. 50% aller Betroffenen eine durchgehende Furche, genannt „Vierfingerfurche“ (SELIKOWITZ 1996, 40), auf einer oder beiden Handinnenflächen zu erkennen. Aufgrund des Unterschieds der Fingerabdrücke von Menschen mit Down-Syndrom mit anderen Menschen wurde dieses Syndrom diagnostiziert. Dies widerspricht der These von SELIKOWITZ, der wie oben bereits angeführt, der Ansicht ist, dass es kein Merkmal gibt, das alle Menschen mit diesem Syndrom haben. Die Füße weisen zwischen der ersten und der zweiten Zehe einen größeren Abstand auf.

Die physischen Probleme liegen vorrangig im Bereich des Brustkorbes (vgl. HOGENBOOM 2006, 38). Menschen mit Down-Syndrom haben oft angeborene Herzfehler, leiden an Bronchitis und einer Fehlfunktion der Schilddrüse. Weiters sind sie anfällig für Übergewicht. Probleme mit dem Hör- Sehsinn treten häufig auf.

4.2 Psychische Merkmale: Die am häufigsten vorkommenden Merkmale

Einige Autoren wie z.B. DOWN äußern sich in Bezug auf die psychologischen Merkmale bei Menschen mit Down-Syndrom, in dem sie deren Eigenschaften verallgemeinern:

„Diese Kinder [gemeint sind damit Kinder mit Down-Syndrom, Anm. der Autorin] haben immer eine große Begabung zur Nachahmung und werden außergewöhnlich gute Imitatoren. Sie besitzen ein Gefühl für Humor. Sie können viel mehr lernen als erwartet.“ (DOWN 1990, 5-8, zit. n. HOGENBOOM 2006, 32)

Die Autorin lehnt diese Verallgemeinerung ab. Jeder Mensch mit und ohne Down-Syndrom ist einzigartig und hat unterschiedliche Fähigkeiten. Dem stimmt SELIKOWITZ zu.

DOWN nennt dabei ein *„erstaunliches, sogar ans Schauspielerische grenzendes Imitationstalent, eine humoristische Begabung mit einem 'lebhaften Sinn für das Spaßige', eine 'breite jedoch verwaschene Sprache' und eine unterdurchschnittliche motorische Koordinationsfähigkeit.“* (DOWN, zit. n. WENDELER 1996, 14) In Zusammenhang mit diesen Fähigkeiten sieht DOWN gleichzeitig die Möglichkeit einer pädagogischen Förderung, in dem diese Gabe zur Imitation ausgenutzt werden soll, um durch Zungengymnastik die Verbesserung der Sprache und durch systematisches Training eine bessere Fingerfertigkeit zu erreichen (vgl. ebenda).

Die Entwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom ist im Gegensatz zu anderen Kindern verlangsamt. Kinder mit Down-Syndrom entwickeln sich in einem gleichmäßigen Tempo, bleiben aber auf jeder Entwicklungsstufe etwas länger stehen als Kinder ohne Behinderung. Der Entwicklungsabstand zwischen dem Kind mit Down-Syndrom und einem Kind ohne Beeinträchtigung nimmt mit zunehmendem Alter zu. Menschen mit Down-Syndrom sind nicht in der Lage Menschen ohne Down-Syndrom in Bezug auf die Entwicklung einzuholen. Werden Kinder mit Down-Syndrom entsprechend gefördert, können sie sich schneller und besser entwickeln, als jene, die nicht gefördert werden (vgl. SELIKOWITZ 1992).

4.3 Persönliche und soziale Entwicklung

In diesen Bereich fallen Fähigkeiten wie z.B. Essen mit Besteck, Trinken aus einem

Glas, Waschen, Anziehen und das Benutzen einer Toilette. Unter sozialen Fertigkeiten werden angemessene Reaktionen auf andere Menschen verstanden, wie z.B. Freunde oder Familienmitglieder von Fremden zu unterscheiden und mit anderen Kindern zu spielen (vgl. SELIKOWITZ 1992).

Laut SELIKOWITZ (1992, 68) ist das Alter zwischen sechs und zwölf Jahren eine Zeit, in der ein Kind mit Down-Syndrom in der Regel ein wachsendes Gefühl für seine eigenen Fähigkeiten entwickelt. In dieser Zeit werden seiner Meinung nach grobmotorische Fähigkeiten verfeinert.

Bei Menschen mit Down-Syndrom sind die kognitive und motorische Entwicklung verzögert. Daraus kann geschlossen werden, dass es sich bei diesem Syndrom um eine generelle Verzögerung der Entwicklung handelt.

WENDELER bezieht sich auf Studien, bei denen herausgefunden wurde, dass die affektiven Reaktionen bei Kindern mit Down-Syndrom im Verhältnis immer schwach waren (vgl. 1996, 41). Auch WEBER/RETT (1991, 20) bestätigen, dass die emotional-affektive Seite bei Kindern mit Down-Syndrom in der Regel auf einem sehr frühen Niveau stehen bleiben.

4.4 Psychomotorik

Menschen mit Down-Syndrom weisen eine Reihe von Auffälligkeiten in Bezug auf die motorische Entwicklung auf. Ihre Bewegungsformen sind oft abgehackt, grob und ungeschickt.

WEBER/RETT (1991, 135) sind der Ansicht, dass die motorische Entwicklung bei Menschen mit Down-Syndrom nachhinkt. Sie sehen dabei einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen, da dies bei Mädchen stärker ausgeprägt zu sein scheint (vgl. ebenda).

5 Anzahl der lebend geborenen Kinder mit Down-Syndrom in den letzten zehn Jahren

Seit 1997 hat in Österreich bei den Lebendgeborenen die Zahl der Menschen mit Down-Syndrom abgenommen, wie folgende Tabelle zeigt:

Aufzeichnungen von Statistik Austria⁵:

Jahr	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Anzahl der lebend geborenen Menschen mit Down-Syndrom	17	17	23	18	11	16	11	11	11	10	9	13

Tabelle 1: Anzahl der lebendgeborenen Kinder mit Down-Syndrom in den letzten zehn Jahren

Jahr	Lebendgeburten in Österreich	davon Kinder mit Down-Syndrom
1997	84045	17
2008	77752	13

Im Jahr 1997 wurden 84.045 Lebendgeborene in Österreich verzeichnet. Davon haben 17 das Licht der Welt mit Down-Syndrom erblickt (vgl. ebenda). Im Jahr 2008 gab es 77.752 Geburten bei denen die Kinder lebend zur Welt gekommen sind. Laut Aufzeichnungen von Statistik Austria waren darunter 13 Kinder mit Down-Syndrom. Laut KNABL (2010) wird in Österreich bei etwa einem von 800 Neugeborenen das Down-Syndrom diagnostiziert.

⁵http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/gesundheit/publdetail?id=4&listid=4&detail=543

6 Risikofaktor: Alter der Mutter?

Viele Untersuchungen haben ergeben, dass das Alter der Mutter ein großer Risikofaktor ist. werdenden Müttern, die älter als 35 Jahre sind, wird deshalb von Ärzten eine pränatale Untersuchung empfohlen, um eine eventuelle Chromosomenanomalie festzustellen. Auch andere Autoren bestätigen, dass das Alter der Mutter hierbei eine Rolle spielen kann.

Nach SELIKOWITZ (1992, 37) ist die Wahrscheinlichkeit für eine Frau ein Kind mit Down-Syndrom zu bekommen größer, je älter sie zum Zeitpunkt der Befruchtung ist. Jedoch ist es falsch anzunehmen, dass nur ältere Frauen Kinder mit Down-Syndrom gebären, da zwei Drittel aller Kinder mit Down-Syndrom von Müttern unter 35 Jahren geboren werden (vgl. ebenda).

Laut Statistik Austria kam im Jahr 2007 bei Müttern im Alter von 20 bis 25 Jahren ein Kind mit Down-Syndrom zur Welt. Bei Müttern im Alter von 30 bis 35 Jahren wurden im selben Jahr drei Kinder mit Down-Syndrom geboren. Von den Müttern, die zwischen 35 und 40 Jahre alt waren, kamen im selben Zeitraum drei Kinder mit diesem Syndrom zur Welt. Weiters ist aus der betreffenden Tabelle von Statistik Austria ersichtlich, dass im Jahr 2007 zwei von neun Kindern mit Down-Syndrom von Müttern geboren wurden, die älter als 40 und jünger als 45 Jahre waren. **Diese Daten aus dem Jahr 2007 bestätigen jedoch SELIKOWITZ's These nicht.**

Im Jahr 2008 gab es laut den Tabellen von Statistik Austria bei den Lebendgeborenen 13 Kinder mit Down-Syndrom. Ein Kind davon wurde von einer Mutter im Alter zwischen 15 und unter 25 Jahren zur Welt gebracht. Fünf Kinder mit Down-Syndrom wurden von Müttern geboren, die zwischen 20 und unter 25 Jahre alt waren. Mütter im Alter zwischen 30 und unter 35 Jahren haben drei Kinder mit Down-Syndrom zur Welt gebracht. Ein Kind mit Down-Syndrom wurde von einer Mutter zur Welt gebracht, die zwischen 35 und unter 40 Jahre alt war. Drei Kinder mit Down-Syndrom stammen von Müttern, die zwischen 40 und unter 45 Jahre alt waren. Diese Zahlen beziehen sich alle auf Lebendgeborene mit Down-Syndrom des Jahres 2008. **Diese Zahlen aus dem Jahr 2008 bestätigen die oben genannte These von SELIKOWITZ.**

Nach WEBER/RETT (1991, 15) ist der hormonelle Gleichklang des Monatszyklus bei

Frauen mit zunehmendem Alter gestört, das vermutlich mit Auswirkungen auf die Fortsetzung des Zellteilungsprozesses einhergeht.

V Praktischer Teil

In diesem Kapitel soll anhand einer Falldarstellung aufgezeigt werden, dass die Tanzpädagogik auch als Basiskonzept für die Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom von Bedeutung sein kann. Es werden dabei drei Mädchen mit Down-Syndrom vorgestellt, die in der Kindergruppe des Kultur- und Bildungsvereins „Ich bin O.K.“ das Tanztraining absolvieren. Ferner wird auf die Methode „Integratives Tanz- und Theatertraining“ nach ZANIN eingegangen und kurz das Thema „Spontaneität und Kreativität“ behandelt. Weiters wird der Aufbau einer Trainingsstunde der Kindergruppe des Kultur- und Bildungsvereins „Ich bin O.K.“ beschrieben. Des Weiteren folgt die Beobachtung über die drei Mädchen in Bezug auf die Eigenschaften „Genauigkeit“, „Konzentration“ und „Ausdauer“ und die diesbezügliche Auswertung. Später wird der Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ kurz vorgestellt.

1 Falldarstellung

Im Zeitraum September 2008 bis einschließlich Jänner 2009 wurden von der Autorin drei Kinder aus der Kindertanzgruppe vom Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ in Bezug auf die Kriterien Konzentration, Genauigkeit und Ausdauer beobachtet.

Beim Tanztraining wurde die Methode „Integratives Tanz- und Theatertraining“ nach ZANIN, angewandt, auf das in Kapitel V.2 näher eingegangen wird.

Das Motto des besagten Semesters lautet: 11-Meter-Bühne.

2 Methode „Integratives Tanz- und Theatertraining“ nach ZANIN

Bei diesen Trainingsstunden wird die Methode „Integratives Tanz- und Theatertraining“ nach ZANIN angewandt. ZANIN ist der Ansicht, dass Tanzen die Wahrnehmung vom Menschen spürbar verändert, die Koordination und Entspannungsfähigkeit fördert, die Sinne schärft und die Ausdruckskraft steigert. Diese Methode setzt in der Praxis das Modell „Spüren – Fühlen – Denken“ von GERBER/REINELT (1985) um, bzw. fort. In dem die Tanzenden in sich selbst die Motivation fühlen, fangen sie an sich mit dem erlernten Bewegungssortiment schöpferisch zu betätigen (vgl. ZANIN 2006, 224).

Das „Integrative Tanz- und Theatertraining“ nach ZANIN zieht vier wichtige Punkte der pädagogisch-psychologischen Orientierungen in Betracht (vgl. ebenda):

- *„Personen-Orientierung: spezielle psychosoziale Bedürfnisse der Behinderten (z.B. die Erfahrung von Zärtlichkeit und Sexualität) gilt es ernst zu nehmen.*
- *Freizeit-Orientierung: die Aktivitäten sind nicht Mittel zu einem Erwerbszweck, sondern Interessensbefriedigung, Entspannung, Ausgleich und Kreativitätsförderung.*
- *Pädagogik-Orientierung: therapeutische Ziele treten gegenüber erzieherischen in den Hintergrund; Fühlen, Erleben, das Erschließen neuer Verhaltensvarianten, Selbsterfahrung und Selbststeuerung stehen im Zentrum.*
- *Prozess-Orientierung: wichtiger als das (künstlerische) Ergebnis des Tanztrainings ist das Erleben des Weges dorthin.“ (ebenda)*

Weiters steigert das Training auch die Ausdauer, Konzentration und Genauigkeit, was in folgenden Beobachtungen exemplarisch dargestellt werden soll.

3 Spontaneität und Kreativität

Laut MORENO (1967, 437) sind Spontaneität und Kreativität die Brennpunkte aller Künste, wie die der Dichtung, der Musik, der Malerei, des Tanzes, des Dramas und Psychodramas. Spontaneität und Kreativität werden in unserer Kultur häufig unterdrückt und gehemmt. MORENO macht dafür die Trägheit, die Angst des Menschen vor existentiellen Freiräumen und Unsicherheitsfaktoren verantwortlich (vgl. MARSCHALL 1988, 24f). Wie schon erwähnt, werden in der Tanzpädagogik u.a. auch die Kreativität und Spontaneität gefördert. Dies kommt auch in der Falldarstellung, die in diesem Kapitel aufgezeigt wird, zum Tragen.

MORENO versteht unter Kreativität Folgendes:

„Eine Möglichkeit zur Definition der Kreativität ist die Beschreibung ihrer maximalen Erscheinungsform, des Universums, das von Urbeginn an von Kreativität durchdrungen war und seit seiner Existenz nicht aufhört, kreativ zu sein. Das Gegenteil dieser maximalen Kreativität wäre die Kreativität an ihrem Nullpunkt, eine völlig un kreativ, automatische Welt ohne Vergangenheit und Zukunft, ohne Entwicklung, Wechsel und Sinn.“ (MORENO 1967, 438)

In dieser Definition wird die Frage nach dem Ursprung und dem Sinn des Seins laut. Der Ausgangspunkt stellt für MORENO einen Kosmos dar, der aus drei Urphänomenen besteht: Spontaneität, Kreativität und Aktion. (Vgl. MARSCHALL 1988, 23) *„Innere und äußere Reize wirken auf den Menschen, setzen Prozesse in Gang, die schließlich über innere Bewußtseinslagen zu bestimmten Reaktionen führen, Handlungen bewirken. Kreativität äußert sich in nach außen gerichteten Handlungen.“* (MORENO 1967, 23) Die nach außen gerichteten Handlungen sind bei der Falldarstellung dieser Diplomarbeit v.a. jene, die beim Improvisationsteil von den einzelnen Kindern vollführt werden. Durch die verschiedenen Bewegungen, die sie dabei hervorbringen, stellen sie gleichzeitig ihre Kreativität dar.

Der Faktor, der die Kreativität auslöst, ist die Spontaneität. MORENO leitet den Begriff „Spontaneität“ aus dem lateinischen „sua sponte“ her, das „aus freiem Willen“ bedeutet. Damit Kreativität erfolgen kann, ist der eigene Wille, der eigene Antrieb zum jeweiligen Handeln notwendig. Auch hier wird der Bezug zu dieser Falldarstellung deutlich. Es wäre ohne Spontaneität, ohne den eigenen Willen jedes einzelnen Kindes, nicht möglich, dass es sich auf die Musik einlässt und tanzt.

„Während die Kreativität auf die Handlung bezogen ist, bezieht sich die Spontaneität auf die Erwärmung für eine Handlung, die Bereitschaft zur Tat.“ (MORENO 1967, 439) Spontaneität und Kreativität begrenzen und ergänzen sich gegenseitig (vgl. MARSCHALL 1988, 23).

Laut MORENO gibt es drei Formen der Spontaneität:

„Die eine Form ist die neue Reaktion auf eine alte Situation, die dieser Situation aber nicht adäquat ist. (...) Die zweite Form der Spontaneität ist ihre stereotype Variante. Die spontane Reaktion auf eine Situation ist adäquat, entbehrt aber einer ausreichenden Neuheit oder ausreichenden Kreativität, um sich in dieser Situation als fruchtbar zu erweisen. (...) Die dritte Form der Spontaneität geht mit einer hochwertigen Kreativität einher. Die adäquate Reaktion entbehrt nicht der kreativen Neuheit. Ihr Resultat kann in einer Tat oder substantiellen Form, einem Gedicht, Kunstwerk oder technischen Gegenstand zum Ausdruck kommen. Echte Spontaneität muß [sic!] immer irgend etwas Neues hervorbringen und einem Zweck dienlich sein.“ (MORENO 1967, 439f)

Bei dieser Falldarstellung kommt meist die dritte Form der Spontaneität zum Tragen, was in der Weise gesehen werden kann, dass die Kinder v.a. im Improvisationsteil etwas Neues hervorbringen, d.h. neue Bewegungsabläufe zu verschiedenen Musikrichtungen ausprobieren.

Nach MORENO gibt es höhere und niedrige Formen der Kreativität. Seiner Meinung nach manifestiert sich die höchste Form menschlicher Kreativität im Leben der Propheten, Dichter, Heiligen und Wissenschaftler. Ihre niedrige Form zeigt sich jedoch Tag für Tag in jeder bescheidenen Existenz. (Vgl. MORENO 1967, 441)

Das freie Improvisieren, das Teil jeder Trainingseinheit ist, stellt ein Spontaneitätstraining dar. Laut MORENO ist die Voraussetzung eines Menschen spontaner zu werden, die Anerkennung der weitreichenden Wirkung der Spontaneität und Kreativität im geistigen Universum (vgl. ebenda f).

Nach MARSCHALL ist in den ersten Lebenstagen eines Kindes ein Minimum an Spontaneität erforderlich. Nicht das physische Wachstum des Embryos oder seine biologische Bereitschaft zur Geburt stellen eine ausreichende Erklärung für die physische und psychische Lebensfähigkeit dar, sondern die Präsenz und das Einsetzen der Spontaneität. (Vgl. MARSCHALL 1988, 24)

„Kreativität ohne Spontaneität ist wirkungslos. Ihre Wirksamkeit wächst proportional mit der ihr zur Verfügung stehenden Spontaneität. Spontaneität ohne Kreativität ist ein zum Scheitern bestimmter Leerlauf. Spontaneität und Kreativität sind demzufolge Prinzipien verschiedener Kategorien. Kreativität gehört in die Kategorie der Substanzen – sie ist die Ursubstanz; Spontaneität gehört in die Kategorie der Katalysatoren – sie ist der Ersatzkatalysator.“
(GRUNDLAGEN 1974, 12 zit. n. HUTTER/SCHWEHM 2009, 297)

Der improvisatorische Tanz kann eine befreiende, eine kathartische Wirkung haben. Dem Menschen kann es somit gelingen seine Probleme zu bewältigen, wie im Kapitel I.2.4 mit dem Titel „Tanztherapie“ aufgezeigt wird.

Laut MARSCHALL (1996, 19) ist das Bild der menschlichen Geschichte als Theater, als Lebens-Schauspiel zwischen Sein und Schein, mehr als bloß ästhetische Metapher. Ihrer Meinung nach kann an der Schwelle zwischen Spiel und Ernst das spannungsreiche Verhältnis von Fiktion und Realität bewusst reflektiert werden.

4 Stundenaufbau

Um zu veranschaulichen, was der Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ leistet, bzw. wie eine Trainingsstunde gestaltet wird, wird hier der Aufbau einer Übungsstunde der Kindergruppe beschrieben.

Die Kindergruppe besteht aus neun Kindern mit und ohne Behinderung und aus fünf Dozentinnen. Die Trainingsstunden dauerten jeweils 60 Minuten.

4.1 Stundenaufbau im Überblick

Ablauf	Benötigte Materialien und Musik
Begrüßungsrituale	
- Klangschale	Klangschale
- Begrüßungslied am Boden sitzend	Eigene Stimme
Hauptteil	
- Große Schritte	Klaviermusik
- Kleine Schritte	Klaviermusik
-“Tür-Uhr“	Klaviermusik
Choreographie	
- „Der Ball hat viele Farben“ von Jolantha SEYFRIED	Musik: Nelly FURTADO: Give It To Me
-“Rudolf mit der roten Nase“	Musik: Winterkinder
Improvisationsteil	
Freies Tanzen	Musik von verschiedenen CD's
Zeit für Fragen und Antworten	Eigene Stimme
Abschlussrituale	
- Kinder und Dozentinnen stellen sich in einem Kreis auf, geben sich die Hände und sagen, indem sie durch	Eigene Stimme

Schritte in die Mitte des Kreises den Kreis verkleinern, drei Mal „Auf wieder sehen“. Dabei werden die Hände in die Höhe gehalten.	
- Die Dozentinnen stellen sich in einer Reihe auf. Die Kinder geben ihnen nacheinander die Hand und verabschieden sich.	

Tabelle 2: Stundenaufbau

4.2 Stundenaufbau im Detail

Begrüßungsritual 1: Klangschale

Die Kinder und Dozentinnen sitzen auf Matten, die in einem Rechteck auf dem Boden ausgebreitet sind. Ein Kind bekommt die Klangschale in die ausgestreckte Hand und schlägt mit dem Holzstab die Klangschale an. Dabei entsteht ein Klang, dem so lange gelauscht wird, bis er nicht mehr wahrgenommen wird. Dann wird die Klangschale an das nächste Kind bzw. an eine der Dozentinnen weitergegeben. Diese Übung wird solange wiederholt, bis alle Teilnehmer mit der Klangschale einen Klang erzeugt haben.

Wozu dient diese Übung?

Bei dieser Übung müssen die Teilnehmer darauf achten, dass die Hand, in der sie die Klangschale halten, ausgestreckt ist, damit der Klang der Schale sich entfalten kann. Wird die Schale mit der ganzen Hand umfasst, entsteht nur ein dumpfer Ton, der sofort wieder erlischt. Die Dauer dieses Tones ist sehr kurz. Wird die Klangschale also in einer ausgestreckten Hand mit einem Holzstab angeschlagen, dauert der Klang länger und ist am Anfang lauter und wird mit der Zeit leiser, bis er schließlich ganz verstummt. Es muss dabei auch darauf geachtet werden, dass der Klang nicht durch ein unabsichtliches Berühren der Klangschale vorzeitig abgebrochen wird. Diese Übung beansprucht nicht nur diesbezüglich ein hohes Maß an Konzentration, sondern auch in Bezug auf das Warten und Zuhören, bis der Klang nicht mehr vernommen wird. Hier wird auch die Wahrnehmung in besonderer Weise geschult, da die Schale erst dann weiter gegeben werden darf, sobald das mit dem Holzstab

erzeugte Geräusch nicht mehr vernommen wird. Weiters wird auch die Feinmotorik trainiert, in dem darauf geachtet wird, dass die Hand, auf der die Klangschale liegt, weit geöffnet ist und die Finger von ihr gestreckt sind.

Begrüßungsritual 2: Wer ist heute da?

Es wird das Begrüßungslied angestimmt. Eine Dozentin singt: „Wer ist heute da? ... bist du da?“ und nennt dann jeweils ein anwesendes Kind beim Namen. Das jeweilige Kind ruft dann „Ja“ und alle stimmen mit ein: „Ja, ich bin da.“ Dabei werden zuerst die Arme gegen den Himmel gestreckt, dann vor der Brust überkreuzt, daraufhin wird mit beiden Händen abwechselnd auf den Boden geklopft. Nachdem alle Kinder mit diesem Spiel begrüßt worden sind, werden nun die Dozentinnen begrüßt. Dabei stellt sich ein Kind in die Mitte und zeigt auf jeweils eine Dozentin und sagt deren Namen. Nachdem alle Dozentinnen namentlich genannt worden sind, wird gesungen: „Seid ihr da?“ und alle antworten singend: „Ja, wir sind da.“ Hierbei werden wiederum die Arme nach oben gestreckt, dann vor der Brust überkreuzt. Danach wird wieder mit den Händen auf den Boden geklopft.

Dieses Ritual dient zur Begrüßung. Die Begrüßung eines oder mehrerer Menschen bringt in der westlichen Gesellschaft Respekt den Mitmenschen gegenüber zum Ausdruck und ist weiters ein Zeichen von Höflichkeit. Es geht in diesem Begrüßungslied auch darum, dass jedes Kind einzeln begrüßt wird. Dies vermittelt jedem einzelnen Kind das Gefühl, von den anderen Gruppenmitgliedern wahrgenommen zu werden und gibt ihnen das Gefühl zur Gruppe zu gehören.

Ferner werden bei den verschiedenen sich immer wiederholenden Bewegungsabläufen, die in diesem Begrüßungsritual enthalten sind, die Koordinationsfähigkeiten geschult.

Daraufhin werden die Matten verräumt.

Hauptteil:

Es werden nun Übungen zur Rhythmik gemacht, wie z.B. große Schritte oder kleine Schritte mit Musik.

Bei der Übung, die „Große Schritte“ genannt wird, besteht die Aufgabe darin, im Rhythmus große Schritte zu machen. Die Kinder stellen sich dabei in einer Reihe auf

und durchqueren in großen Schritten den Raum.

Bei der Übung „Kleine Schritte“ stellen sich die Kinder wieder in einer Reihe nebeneinander auf. Sie absolvieren diese Aufgabe, indem sie sich auf die Zehenspitzen stellen und so den Raum in kleinen Schritten im Takt durchqueren.

Bei der Übung „Tür-Uhr“ stehen die Kinder in einer Reihe, jedoch schräg hintereinander in einer Linie, sodass sie alle mit dem Gesicht zur Tür stehen. Es ist bei dieser Übung wichtig zu erwähnen, dass sich im „Fantasieraum“ die Tür gegenüber der Uhr befindet. Die Kinder haben die Aufgabe, sich im Takt der Musik von der Tür zur Uhr zu drehen. Sie bewegen sich dabei in einer Reihe durch den Raum.

Bei diesen Übungen müssen die Kinder u.a. darauf achten, dass sie erst dann beginnen, sobald das Vorspiel beendet wird.

Es gibt bei diesen Übungen verschiedene Variationen, wie z.B. im Takt der Musik durch den Raum gehen und auf einem Bein stehen bleiben, sobald die Musik gestoppt wird.

Eine weitere Übung ist wie folgt: Die Kinder stehen vor einer Matte. Sie geben je ein Bein auf die Matte, das andere steht auf dem Boden. Die Kinder springen so, dass das Bein, das zuerst auf der Matte gestanden ist, nun auf dem Boden und das andere Bein auf der Matte steht. Dies wird im Takt der Musik ausgeführt.

In diesem Übungsteil wird anhand der Rhythmik u.a. der Rhythmus geschult.

Weiters wird im Hauptteil an den verschiedenen vergangenen und aktuellen Choreographien gearbeitet.

Eine davon ist die Choreographie von Jolantha SEYFRIED mit dem Titel „Der Ball hat viele Farben“ zur Musik „Give it to me“ von Nelly FURTADO.

Die Weihnachtchoreographie ist von Mag.a Katharina HOFKOFLEER erdacht worden und wird zur Musik „Rudolf mit der Roten Nase“ getanzt.

Improvisationsteil:

Im letzten Teil der Stunde wird meistens zur Musik improvisiert. Die Kinder und Dozentinnen bewegen sich dabei frei im Rhythmus des jeweiligen Musikstückes. Die Kinder sollen sich dabei im „Fantasieraum“ - jedes für sich - einen Platz suchen. Oftmals werden sie aufgefordert, sich auf den Boden zu legen und ihren Tanz im Liegen zu beginnen. Erst später sollen sie dann langsam aufstehen und sich frei im Raum bewegen und improvisieren. Sie können dabei allein, zu zweit oder in der Gruppe tanzen.

Dieser Improvisationsteil dient dazu, dass die Kinder zum Einen gelernte Schrittkombinationen frei ausprobieren und sie dann mit anderen Schrittkombinationen zu verbinden. Zum anderen dient das improvisierte Tanzen dazu, dass die Kinder sich durch den Tanz im Rhythmus der Musik ausdrücken können. Der Tanz kann hierbei als Ventil gesehen werden, da die Kinder spontan auf die Musik reagieren. Das Kind hat die Möglichkeit durch den Tanz einmal mehr durch die Bewegungen seinen Körper zu spüren, sich im Rhythmus zu bewegen, sich auf die Musik einzulassen und in ihr aufzugehen.

Zeit für Fragen und Antworten

Hier wird den Kindern der Raum für offene Fragen gegeben, die sie beschäftigen, bzw. die sich im Laufe der Trainingseinheit ergeben haben.

Abschiedsrituale:

Zum Abschluss der Trainingsstunde bilden die Kinder und Dozentinnen einen Kreis und geben sich die Hände. Sie gehen einige Schritte nach vorne und sagen zweimal laut und einmal leise: „Auf wieder sehen“. Dabei werden die Hände nach oben gestreckt.

Nach diesem Abschiedsritual folgt ein Weiteres: Die Dozentinnen stellen sich neben die Tür des Trainingsraumes in einer Reihe auf und die Kinder verabschieden sich nacheinander von ihnen. Es wird großer Wert darauf gelegt, dass diese weitgehend gleich bleibenden Handlungsabfolgen eingehalten werden.

Der strukturierte Stundenaufbau gibt den Kindern weiters ein Gefühl, einem Rhythmus zu folgen, da die Trainingsstunden großteils nach dem oben genannten Schema gegliedert sind.

5 Beobachtung nach GLÄSERER

NEIRA-ZUGASTI Helga und GARNITSCHNIG Karl (2006, 124-127) haben ein Raster entwickelt, um entwicklungsbezogene Daten zu einzelnen Schwerpunkten zu gewinnen. Die Autorin hat sich mit diesem Raster befasst, jedoch bewusst in der folgenden Beobachtung nicht angewandt, da die Beobachtung in dieser Diplomarbeit nur eine exemplarische Darstellung sein soll.

In der Beobachtung nach GLÄSERER geht es darum, herauszufinden, inwiefern sich Ausdauer, Genauigkeit und Konzentration bei drei Kindern mit Down-Syndrom im Zuge eines wöchentlichen einstündigen Tanztrainings im Laufe eines Semesters verändern.

Auf einer Skala von 1-5 wird dargestellt, inwiefern die Konzentration, Genauigkeit und Ausdauer beim jeweiligen Kind in der einzelnen Trainingsstunde hoch oder niedrig war. Dabei entspricht 1 dem niedrigsten Niveau der jeweiligen Eigenschaft und 5 dem höchsten.

Bei dieser exemplarischen Falldarstellung werden die Kriterien „Ausdauer“, „Genauigkeit“ und „Konzentration“ folgendermaßen definiert:

Definition von Konzentration:

„Aktive Hinwendung der Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Bewusstseinsinhalt.“ (AISSEN-CREWETT 1989, 151) Unter dem Aspekt Konzentration wird bei dieser Beobachtung vermerkt, inwiefern die Aufmerksamkeit des Kindes auf die jeweilige Übung gerichtet ist, bzw. ob es häufig abgelenkt ist.

Definition von Ausdauer:

In Bezug auf diese darstellende Beobachtung wird die Ausdauer daran gemessen, wie oft die zu Beobachtende Pausen benötigt, d.h. sich hinsetzt, sich mit etwas anderem beschäftigt und nicht an den Übungen aktiv teilnimmt.

Definition von Genauigkeit:

Hier wird die Exaktheit der jeweiligen Ausführung beobachtet, d.h. inwiefern die verschiedenen Anweisungen der Dozentinnen umgesetzt werden können. Es wird

darauf geachtet, inwiefern die zu beobachtende Person darauf achtet, die jeweilige Übung bzw. Bewegung korrekt auszuführen.

5.1 Die zu beobachtenden Kinder



Abb. 11: Die zu beobachtenden Kinder

Die drei Mädchen und werden im Folgenden vorgestellt:

Amina K. (A.)

Amina ist 13 Jahre alt und hat Freie Trisomie. Sie besucht die Kindergruppe des Vereins „Ich bin O.K.“ schon seit sechs Jahren. A. wird nach dem Schwerstbehindertenlehrplan unterrichtet. Ihre Mutter gibt an, dass A. sehr gute kognitive Leistungen zeige. Sie sei weiters sehr pflichtbewusst und erfülle ihre Aufgaben gewissenhaft und vollständig.

Lotta H. (L.)

Lotta ist 13 Jahre alt und die zweite von drei Geschwistern. Sie hat die Freie Trisomie. L. leidet an einer leichten Schilddrüsenunterfunktion und einem Herzfehler, der vor ca. 12 Jahren operiert wurde. Seitdem habe sie am Herzen keine Beschwerden mehr. L. besucht eine Integrationsklasse. Laut ihrer Mutter sei L. sehr kommunikativ, könne sich gut ausdrücken und habe ein tolles Orientierungsgefühl. Weiters gehe sie sehr gerne zur Schule.

Franziska S. (F.)

Franziska ist 12 Jahre alt und hat zwei Schwestern (16 und 10 Jahre), einen Bruder (5 Jahre) und einen Stiefbruder (2 Wochen). Sie hat die Freie Trisomie, sonst leidet sie unter keinen Beschwerden. F. besucht eine Integrationsklasse in einer Kooperativen Mittelschule. Sie ist seit acht Jahren beim Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ Laut ihrer Mutter entwickle sich F. prächtig. Weiters sei F. nach Aussagen ihrer Mutter ein überaus fröhliches Kind und profitiere sehr vom besagten Verein. Sie gehe gerne in die Tanzstunde des Vereins.

Auf die Frage: Was bedeutet für dich Tanzen? haben die drei Mädchen jeweils auf ein weißes Blatt Papier Folgendes mit bunten Filzstiften geschrieben: (siehe die drei folgenden Seiten)

Franziska hatte den Wunsch, dass die Autorin ihr das, was sie schreiben wollte, auf einem separaten Blatt Papier vorschreibt, was auch geschehen ist.

Lotta und Amina haben die Aufgabe selbständig erledigt.

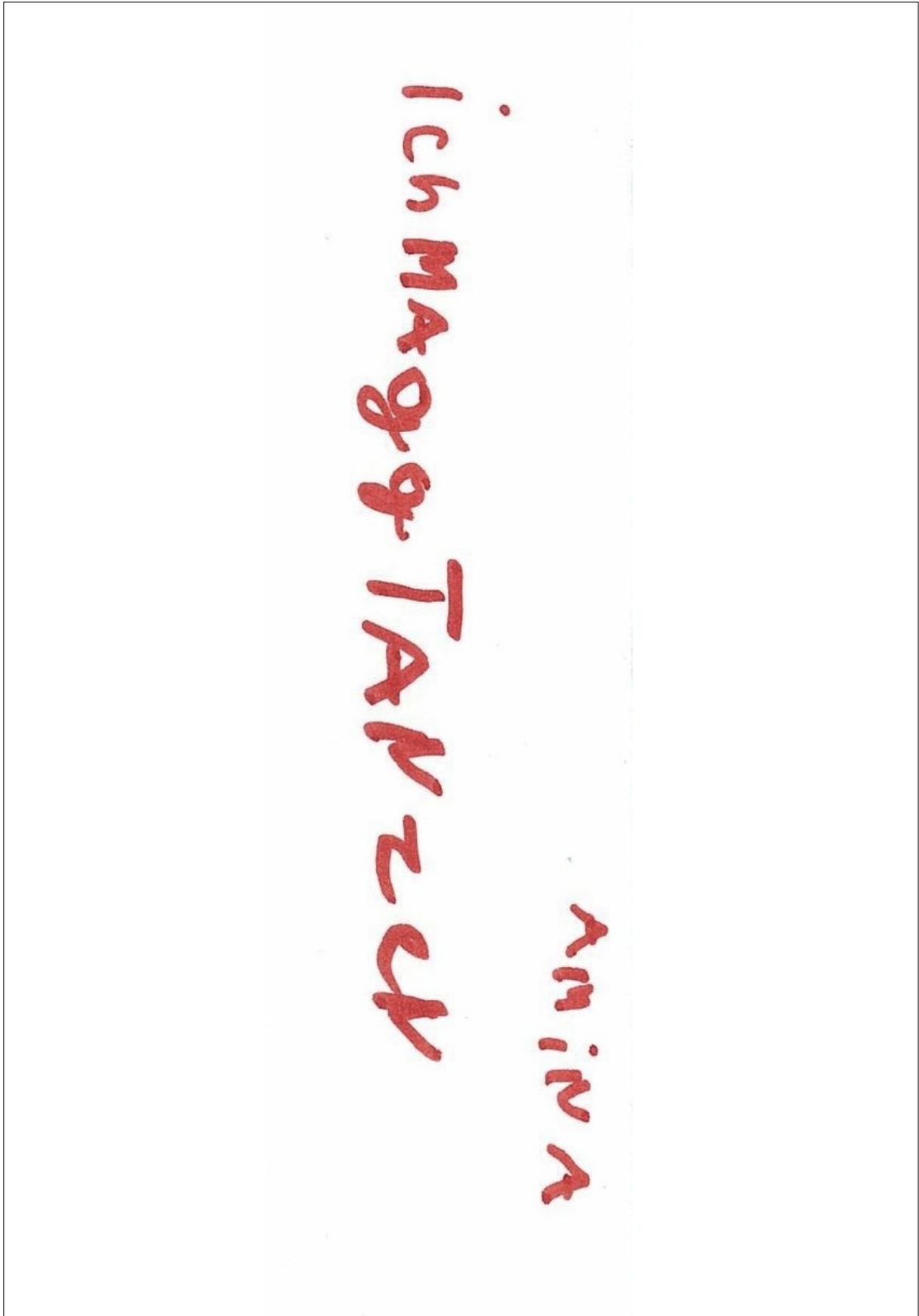


Abb. 12: Amina K.s Antwort auf die Frage: Was ist für dich tanzen?

Lotta

ich mag gerne tanzen
ne Pizza lasagne
ke und spiele gern.

mit Hanna und ich esse ger
ich höre gerne Musik geschick

Abb. 13: Lotta H.s Antwort auf die Frage: Was ist für dich tanzen?

Franzi

Ich mag gerne tanzen
Freue mich
Wenn ich mit Heidi
tanze

Abb. 14: Franziska S.' Antwort auf die Frage: Was ist für dich tanzen?

5.1.1 Beobachtung: Amina

	Konzentration	Genauigkeit	Ausdauer
September			
15.09.08	5	4	5
22.09.08	abwesend	abwesend	abwesend
29.09.08	4	4	4
Oktober			
06.10.08	5	3	4
09.10.08	4	2	5
20.10.08	5	4	5
November			
03.11.08	5	4	5
10.11.08	5	3	5
17.11.08	5	5	5
Dezember			
01.12.08	5	5	5
15.12.08	5	4	5
Jänner			
12.01.09	5	4	5
19.01.09	abwesend	abwesend	abwesend
26.01.09	5	5	5

Tabelle 3: Beobachtung im Überblick: Amina

Beobachtung 15.09.08

Es ist die erste Probe nach den Sommerferien. Frau Mag. Dr. Katalin ZANIN fragt die Kinder, was sie in den Ferien erlebt haben. Die Kinder sitzen zuerst in einem Sitzkreis im Büro von „Ich bin O.K.“.

A. erzählt, dass sie reiten war. Frau Dr. ZANIN muss nachhaken, denn A. erzählt nicht von sich aus.

Beim Tanzen ist A. sehr motiviert. Sie will zusammen mit L. die Übungen vorführen. A. wirkt sehr konzentriert und versucht die Übungen genau auszuführen. Sie ist sehr ausdauernd.

Beobachtung 22.09.08

A. ist abwesend

Beobachtung 29.09.08

In dieser Stunde wird die Choreographie wiederholt, um sich auf den Auftritt im Theater Akzent vorzubereiten. Auf die restlichen Übungen wird daher in dieser Stunde verzichtet. Die Begrüßungsrituale und das Abschiedsritual werden jedoch durchgeführt.

Die Kinder bekommen am Ende der Stunde jeweils eine kleine Packung Cornflakes anlässlich der Runden Geburtstage zweier Dozentinnen. Mit der Cornflakes-Packung in der Hand bewegen die Kinder sich zu den Geräuschen, die sie damit erzeugen.

A. wirkt konzentriert und versucht die Choreographie genau auszuführen. Sie schaut z.B. auf ihre Füße, um zu sehen, ob das, was sie macht, richtig ist. Sie überprüft sich selber, hat aber einige Schwierigkeiten. Ihre Ausdauer ist gut. A. hört bei den Erklärungen der Dozentinnen aufmerksam zu.

Sie ist sehr beliebt. Das zeigt sich dadurch, dass L. und F. ihre Hand nehmen. Sie selbst geht aber nicht auf andere zu. Die Übung mit der Cornflakes-Packung befolgt sie aufmerksam.

Beobachtung 06.10.08

Ein männlicher Dozent ist anwesend. Er ist nur sehr sporadisch bei den Trainingsstunden anwesend.

A. setzt sich zu Beginn auf eine Matte, die auf dem Boden ausgebreitet ist und macht mit den Händen ohne Grund eine Kreisbewegung.

A. ist konzentriert und ausdauernd. Sie führt die Übungen teilweise ungenau durch, wirkt aber sehr bemüht. Den Improvisationsteil tanzt A. mit L.. Sie halten sich dabei an den Händen.

Beobachtung 09.10.08

Generalprobe für die Aufführung im Theater Akzent in Wien.

A. wirkt konzentriert, führt aber die Bewegungen sehr ungenau aus. Sie ist bei der Aufführung sehr ausdauernd. Ihr scheint es aber nichts auszumachen, dass sie jetzt auf der Bühne eines Theaters steht und nicht in der gewohnten Umgebung im Proberaum.

Beobachtung 20.10.08

Ein neuer Junge hat heute seine Schnupperstunde.

A. ist sehr motiviert und konzentriert. Sie ist bemüht ihre Übungen genau auszuführen. Sie zeigt sich sehr ausdauernd. Wenn sie aufgefordert wird, Übungen vorzumachen, tut sie das bereitwillig. Sie nimmt von sich aus keinen Kontakt zu anderen Gruppenmitgliedern auf.

Beobachtung 03.11.08

Frau Dr. ZANIN teilt die nicht verkauften Karten von der Aufführung im Theater Akzent als Erinnerung an die Aufführung an die Kinder aus.

Beim Improvisationsteil wird von Frau Dr. ZANIN ein Fußball ins Spiel gebracht, mit dem sowohl A. als auch F. und L. abwechselnd gespielt haben. Sie haben sich aber auch zur Musik bewegt.

A. hilft L. vom Boden auf. Beim Tanzen wirkt A. sehr konzentriert. Sie ist auch sehr ausdauernd und macht die Übungen meist genau. A. macht mit L. eine Übung vor. Beim Vorzeigen der Übung ist A. zu Beginn zurückhaltend. Zusammen mit L. fällt es A. viel leichter.

Als L. nach dem Begrüßungsritual vom Boden zuerst nicht aufstehen will, streckt sie nach einiger Zeit A. beide Hände entgegen, um sich hochziehen zu lassen. A. geht bereitwillig darauf ein und hilft L. hoch.

Beobachtung 10.11.08

Auftritt im Rathaus beim „Tag der Vielfalt“

A. ist bei der Ausführung der Choreographie meist genau. Sie wirkt sehr konzentriert und hat eine große Ausdauer. Auf die Frage, ob sie vor dem Auftritt aufgeregt ist, antwortet sie mit „ja“. Als kurz vor dem Auftritt die verschiedenen Positionen der TänzerInnen geändert werden müssen, da Kollegin K. nicht neben Kollegin B. stehen wollte, erweist A. sich sehr flexibel. Nachdem sie gefragt wird, ob es für sie in Ordnung wäre, auf einer anderen, als ihrer gewohnten Position zu stehen, willigt sie sofort ein. A. ist sehr neutral.

Beobachtung 17.11.08

A. macht beim Bewegungsspiel mit und befolgt die Anweisungen. Sie ist sehr konzentriert und bei der Ausführung der Übungen genau. Ihre Ausdauer ist groß. Sie geht nicht auf andere Gruppenmitglieder zu.

Beobachtung 01.12.08

Heute wird eine neue Choreographie einstudiert.

A. macht die Übungen genau nach und ist sehr konzentriert. Sie besitzt eine große Ausdauer. Ihr bereitet das Einstudieren der neuen Choreographie keine Probleme. A. geht heute von sich aus nicht auf andere Kinder zu. Sie ist sehr zurückhaltend.

Beobachtung 15.12.08

Weiterarbeiten an der neuen Choreographie

A. ist sehr aufmerksam und konzentriert. Sie versucht die Bewegungen genau auszuführen, was ihr jedoch mit der Zeit schwer fällt. Weiters ist sie nicht immer im Rhythmus der Musik. Sie ist sehr ausdauernd und braucht keine Pause. Beim Einstudieren der neuen Choreographie zeigt sie keine großen Probleme. Als sie die

Aufgabe erhält, sich eine Bewegung für ein kurzes Solo auszusuchen, ist sie zu Beginn noch unentschlossen, doch dann wählt sie den Spagat dafür aus.

Als die DVD vom letzten Auftritt der Gruppe am Ende der Trainingsstunde präsentiert wird, zeigt sie sich sehr interessiert.

A. lässt sich von L. bereitwillig umarmen.

Beobachtung 12.01.09

Das ist die erste Trainingsstunde nach den Weihnachtsferien. Deswegen wird sie etwas anders gestaltet, als die übrigen Stunden. Die Kinder werden gebeten auf einem Plakat den Namen und die Tätigkeiten, die sie während den Ferien ausgeführt haben, aufzuschreiben, bzw. zu zeichnen. Nachher wird für jede Tätigkeit eine Bewegung ausgesucht, die zusammen in der Gruppe ausgeführt wird. Dann wird wieder zur üblichen Gestaltung der Stunde übergegangen.

A. zeichnet und ist dabei sehr konzentriert. Auch beim Ausführen der Bewegungen ist sie sehr konzentriert. Sie macht die Bewegungen bedacht und genau. Sie ist dabei sehr ausdauernd.

A. geht von sich aus nicht auf andere Gruppenmitglieder zu.

Beobachtung 19.01.09

A. ist abwesend.

Beobachtung 26.01.09

A. wirkt sehr konzentriert und führt die verschiedenen Bewegungen gezielt und genau aus. Sie ist dabei sehr ausdauernd. Auch beim Improvisationsteil versucht sie die anfänglichen Anweisungen umzusetzen.

Als der Junge R. sich bei einer Übung in der falschen Richtung aufstellt, zeigt ihm A. von sich aus, in welcher Richtung er stehen muss.

5.1.2 Beobachtung Lotta

	Konzentration	Genauigkeit	Ausdauer
September			
15.09.08	5	4	5
22.09.08	abwesend	abwesend	abwesend
29.09.08	3	3	4
Oktober			
06.10.08	3	3	4
09.10.08	4	2	5
20.10.08	5	4	5
November			
03.11.08	4	4	4
10.11.08	5	2	5
17.11.08	5	5	5
Dezember			
01.12.08	5	4	5
15.12.08	5	3	5
Jänner			
12.01.09	3	4	4
19.01.09	abwesend	abwesend	abwesend
26.01.09	4	5	5

Tabelle 4: Beobachtung im Überblick: Lotta

Beobachtung 15.09.08

Es ist die erste Probe nach den Sommerferien. Frau Mag. Dr. Katalin ZANIN fragt die Kinder, was sie in den Ferien erlebt haben. Die Kinder sitzen zuerst in einem Sitzkreis im Büro von „Ich bin O.K.“.

L. sitzt, während über die Sommerferien gesprochen wird, auf der Couch. Sie hat sich aber von der Gruppe weggedreht. Frau Dr. ZANIN muss bei L. nachhaken. Im „Fantasieraum“ ist L. sehr motiviert. Sie wirkt sehr konzentriert. Sie will mit A. die Übungen vormachen. Sie versucht genau zu sein und ist sehr ausdauernd.

Beobachtung 22.09.08

L. ist abwesend.

Beobachtung 29.09.08

In dieser Stunde wird die Choreographie wiederholt, um sich auf den Auftritt im Theater Akzent vorzubereiten. Auf die restlichen Übungen wird daher in dieser Stunde verzichtet. Die Begrüßungsrituale und das Abschiedsritual werden jedoch durchgeführt.

Die Kinder bekommen am Ende der Stunde jeweils eine kleine Packung Cornflakes anlässlich der Runden Geburtstage zweier Dozentinnen. Mit der Cornflakes-Packung in der Hand bewegen die Kinder sich zu den Geräuschen, die sie damit erzeugen.

Beim Begrüßungsritual „Wer ist heute da?“ meldet sich L. sofort, dass sie in die Mitte gehen will, um auf die Erwachsenen zu zeigen, als C. nicht in die Mitte gehen will.

L. wirkt während der Choreographie manchmal ein bisschen abwesend, weiß aber bei ihrem Solo, was sie tun muss. Sie führt die Übungen teilweise ungenau aus. L. ist sehr ausdauernd. Auch bei der Übung mit der Cornflakes-Packung macht sie mit. Ihre Ausdauer ist gut.

Als L. sieht, dass F. A.s Hand hält, nimmt auch sie A.s Hand.

Beobachtung 06.10.08

Ein männlicher Dozent ist anwesend. Er ist nur sehr sporadisch bei den Trainingsstunden anwesend.

L. setzt sich zu Beginn der Stunde neben A. auf die Matte. Beim Begrüßungsritual „Wer ist heute da?“ meldet sich L. sofort, als gefragt wurde, wer in die Mitte des Sitzkreises gehen will, um auf die Erwachsenen zu zeigen. Sie wird dazu ausgewählt. Sie bewältigt diese Aufgabe gut. L. ist anfangs konzentriert. Nachdem die Choreographie einmal getanzt wurde, geht sie kurz zum Dozenten und umarmt ihn. Später ist sie während des Durchgangs der Choreographie teilweise abgelenkt.

Sie führt die Übungen teilweise ungenau aus.

Beim Improvisationsteil hält L. die Hand von A. und tanzt mit ihr.

Beobachtung 09.10.08

Generalprobe für die Aufführung im Theater Akzent in Wien.

L. wirkt konzentriert. Sie führt die Bewegungen teilweise genau aus. Sie lässt sich nicht anmerken, ob es ihr etwas ausmacht, jetzt auf der Bühne eines Theaters zu stehen. Ihre Ausdauer ist sehr gut.

Beobachtung 20.10.08

Ein neuer Junge hat heute seine Schnupperstunde.

L. wirkt sehr konzentriert und ist sehr ausdauernd. Sie ist bemüht ihre Bewegungen genau durchzuführen. Ihre Ausdauer ist sehr gut. Sie geht den Aufforderungen nach, Bewegungen vorzumachen.

Sie achtet darauf, dass sie immer in der Nähe von A. ist. Sie stellt sich immer neben sie. Als ein Gruppenmitglied, das auf dem Boden sitzt fragt, ob jemand ihm beim Aufstehen hilft, streckt ihm L. sofort die Hand entgegen, um ihm zu helfen.

Beobachtung 03.11.08

Frau Dr. ZANIN teilt die nicht verkauften Karten von der Aufführung im Theater Akzent als Erinnerung an die Aufführung an die Kinder aus.

Beim Improvisationsteil wird von Frau Dr. ZANIN ein Fußball ins Spiel gebracht, mit dem sowohl A. als auch F. und L. abwechselnd gespielt haben. Sie haben sich aber auch zur Musik bewegt.

L. ist traurig, da ein Kind aus der Gruppe sie gestoßen hat. Nachdem sich dieses Kind entschuldigt hat, geht es ihr wieder besser. Beim Begrüßungsritual „Wer ist heute da?“ will L. in die Mitte, um auf die Erwachsenen zu zeigen. Als sie diese

Aufgabe zugeteilt bekommt, meistert sie diese sehr gut. Nach dem Begrüßungsritual will L. nicht von der Matte aufstehen. Sie bleibt noch länger auf dem Boden liegen. Erst nach mehrfacher Aufforderung will sie aufstehen und lässt sich von A. aufhelfen. Beim Tanzen wirkt L. konzentriert und versucht die Übungen genau auszuführen. Sie will mit A. eine Übung vormachen. Beim Improvisationsteil macht sie ausdauernd mit. L. erklärt sich bereit mit A. eine Übung vorzumachen, da sie merkt, dass A. die Übung allein nicht gerne vorzeigen möchte. Nachher umarmt sie A.

Beobachtung 10.11.08

Auftritt im Rathaus beim „Tag der Vielfalt“

L. ist vor der Vorstellung sehr ruhig. Sie freut sich auf die Aufführung. Als eine Kollegin kurz vor dem Auftritt nicht mehr mitmachen will, geht L. zu ihr hin und redet ihr Mut zu. Sie stärkt ihre Kollegin K.. Sie kümmert sich auch bei Stresssituationen um andere, in dem Fall um ihre Kollegin K.. Sie wirkt sehr stressresistent. L. ist jedoch bei der Choreographie teilweise ungenau. Sie ist sehr konzentriert und ausdauernd.

Beobachtung 17.11.08

L. befolgt die verschiedenen Befehle zum Aufwärmspiel. Sie ist sehr konzentriert und macht die Übungen genau nach. Sie besitzt eine große Ausdauer. Sie geht heute auf ihre Schwester und A. zu. Zu den anderen Gruppenmitgliedern nimmt sie keinen Kontakt auf.

Beobachtung 01.12.08

Heute wird eine neue Choreographie einstudiert.

L. führt die Übungen genau aus. Sie ist sehr konzentriert. Ihre Ausdauer ist groß. Beim Einstudieren der neuen Choreographie zeigt sie keine großen Schwierigkeiten. Nach dem Improvisationsteil legt sich L. kurz auf den Boden hin, steht dann aber

sofort wieder auf, sobald sie dazu aufgefordert wird.

L. hält sich die meiste Zeit neben A. auf.

Beobachtung 15.12.08

Weiterarbeiten an der neuen Choreographie

L. ist sehr konzentriert. Zu Beginn führt sie die Übungen sehr genau aus, doch allmählich werden die Bewegungen ungenauer dargestellt. L. hat eine große Ausdauer. Bei der Präsentation der DVD des letzten Gruppenauftritts am Ende der Stunde hilft sie mit, die DVD einzulegen und ist sehr erfreut, als sie sich bei ihrem Auftritt sieht.

L. umarmt A.

Beobachtung 12.01.09

Das ist die erste Trainingsstunde nach den Weihnachtsferien. Deswegen wird sie etwas anders gestaltet, als die übrigen Stunden. Die Kinder werden gebeten auf einem Plakat den Namen und die Tätigkeiten, die sie während den Ferien ausgeführt haben, aufzuschreiben, bzw. zu zeichnen. Nachher wird für jede Tätigkeit eine Bewegung ausgesucht, die zusammen in der Gruppe ausgeführt wird. Dann wird wieder zur üblichen Gestaltung der Stunde übergegangen.

L. schreibt ihre Tätigkeiten auf und ist dabei sehr bedacht und konzentriert. Beim Imitieren der Bewegungen wirkt sie manchmal etwas abwesend, macht aber die Bewegungen mit. Sie versucht dabei genau zu sein. Ihre Ausdauer ist dabei gut.

L. ist immer darauf bedacht, in der Nähe von A. zu sein.

Beobachtung 19.01.09

L. ist abwesend.

Beobachtung 26.01.09

L. macht es sich zur Aufgabe, am Anfang die Klangschale an zwei Gruppenmitglieder weiterzugeben. Sie setzt sich dafür in die Mitte. Dann wird die Klangschale von Gruppenmitglied zu Gruppenmitglied weitergereicht. L. setzt sich wieder auf ihren Platz auf die Matte. L. meldet sich beim Begrüßungsritual, als gefragt wird, wer auf die Erwachsenen zeigen und deren Namen nennen will. L. führt die Bewegungen konzentriert und genau durch. Sie ist bemüht die Verbesserungsvorschläge umzusetzen. Ihre Ausdauer ist sehr gut. Sie setzt die beim Improvisationsteil zu Beginn gegebenen Anweisungen gut um.

L. ist sehr hilfsbereit, was an der Übung mit der Klangschale zu beobachten ist.

5.1.3 Beobachtung Franziska

	Konzentration	Genauigkeit	Ausdauer
September			
15.09.08	3	2	2
22.09.08	4	3	2
29.09.08	3	3	3
Oktober			
06.10.08	1	3	2
09.10.08	4	1	4
22.10.08	4	4	3
November			
03.11.08	4	3	4
10.11.08	abwesend	abwesend	abwesend
17.11.08	2	2	4
Dezember			
01.12.08	4	3	4
15.12.08	3	3	2
Jänner			
12.01.09	2	3	2
19.01.09	4	4	2
26.01.09	4	5	4

Tabelle 5: Beobachtung im Überblick: Franziska

Beobachtung 15.09.08

Es ist die erste Probe nach den Sommerferien. Frau Mag. Dr. Katalin ZANIN fragt die Kinder, was sie in den Ferien erlebt haben. Die Kinder sitzen zuerst in einem Sitzkreis im Büro von „Ich bin O.K.“.

F. erzählt ausführlich von ihren Sommerferien und geht auf die an sie gestellten Fragen ein. Im „Fantasieraum“ will F. als Erste eine Übung vorzeigen. Sie hat dabei aber Schwierigkeiten auf den Rhythmus zu hören. Ihre Ausführungen der Übungen erfolgen eher ungenau. Bei der Improvisationsübung macht F. nicht mit. Verbale- und

non-verbale Aufforderungen (im Sinne von einladenden Gesten), können sie nicht dazu bewegen an dieser Übung teilzunehmen.

Beobachtung 22.09.08

F. ist zu Beginn der Stunde sehr anschmiegsam. Bei der Übung mit der Klangschale hält F. sich die Ohren zu, obwohl sie diese Übung schon kennt. Beim Begrüßungsritual macht F. nicht mit. Sie antwortet auf die Frage: „F. bist du da?“ nicht, sondern hält sich die Ohren zu. F. versucht die Übungen genau durchzuführen, hat aber bei der Choreographie einige Schwierigkeiten. Sie ist sehr konzentriert, braucht aber einige Pausen, da sie Schmerzen an ihrem Fuß hat. Deshalb setzt sie sich auch an den Rand des Raumes. Auch als ein anderes Mädchen aus der Gruppe sie fragt, ob sie aufsteht, geht sie nicht darauf ein.

Beim Improvisationsteil am Ende der Stunde legt sich F. auf den Boden und macht dann auch nach einer Aufforderung einer Dozentin nicht mit. Sie richtet sich dann langsam auf und setzt sich an den Rand. Als sie wieder von einer Dozentin auffordert wird mitzutanzten, geht sie nicht darauf ein.

F. wird von einem Mädchen aus der Gruppe aufgefordert mitzumachen, jedoch tritt F. von sich aus nicht in Kontakt mit anderen Gruppenmitgliedern.

Beobachtung 29.09.08

In dieser Stunde wird die Choreographie wiederholt, um sich auf den Auftritt im Theater Akzent vorzubereiten. Auf die restlichen Übungen wird daher in dieser Stunde verzichtet. Die Begrüßungsrituale und das Abschiedsritual werden jedoch durchgeführt.

Die Kinder bekommen am Ende der Stunde jeweils eine kleine Packung Cornflakes anlässlich der Runden Geburtstage zweier Dozentinnen. Mit der Cornflakes-Packung in der Hand bewegen die Kinder sich zu den Geräuschen, die sie damit erzeugen.

Beim Begrüßungsritual macht F. nicht immer mit. Sie meldet sich aber, als gefragt wird, ob sie da ist und will auch in die Mitte gehen, um auf die Erwachsenen zu

zeigen. F. steht längere Zeit nicht von der Matte auf, obwohl die anderen ihre Matten schon weg geräumt haben. F. hat einige Probleme mit der Choreographie. F. hört bei den Erklärungen der Dozentinnen aufmerksam und konzentriert zu. Bei der Übung mit der Cornflakes- Packung wirkt sie motiviert.

F. umarmt A. und hält ihre Hand.

Beobachtung 06.10.08

Ein männlicher Dozent ist anwesend. Er ist nur sehr sporadisch bei den Trainingsstunden anwesend.

F. ist sehr anschmiegsam. Heute ist ein männlicher Dozent bei der Probe mit dabei. F. sitzt schon beim Begrüßungslied neben ihm und hat sich bei ihm untergehakt. Sie weicht auch später nicht von seiner Seite. Sie will sich auch nicht bei der Probe der Choreographie von ihm trennen. Nur nach eingehenden Versuchen lässt sie sich dazu überreden, ohne ihn mitzutanzten. Sie schmiegt sich dann aber an eine andere Dozentin und tanzt mit ihr. F. ist sehr abgelenkt. Sie zieht während eines Durchgangs der Choreographie ihre Ballettschuhe an.

Sie versucht eine Korrektur an ihrer Bewegung umzusetzen.

F. geht in dieser Stunde nicht auf andere Kinder zu. Sie ist sehr auf den Dozenten und dann später auf die Dozentin fixiert.

Beobachtung 09.10.08

Generalprobe für die Aufführung im Theater Akzent in Wien.

F. wirkt konzentriert. Die Ausführung ihrer Bewegungen erfolgt sehr ungenau. Ihre Ausdauer ist gut. Sie macht nicht den Eindruck, als ob ihr der Auftritt in einer ungewohnten Umgebung zu schaffen machen würde.

Beobachtung 20.10.08

Ein neuer Junge hat heute seine Schnupperstunde.

F. macht nicht bei allen Übungen mit. Sie ist jedoch die meiste Zeit konzentriert. Sie führt die Übungen meist genau durch. Ihre Ausdauer ist gut. Sie folgt den Aufforderungen, den anderen Bewegungen vorzumachen, die von den anderen dann nachgemacht werden sollen.

F. stellt sich bei den Übungen neben den neuen Jungen. Sie nimmt mit den anderen Gruppenmitgliedern keinen Kontakt auf.

Beobachtung 03.11.08

Frau Dr. ZANIN teilt die nicht verkauften Karten von der Aufführung im Theater Akzent als Erinnerung an die Aufführung an die Kinder aus.

Beim Improvisationsteil wird von Frau Dr. ZANIN ein Fußball ins Spiel gebracht, mit dem sowohl A., als auch F. und L. abwechselnd gespielt haben. Sie haben sich aber auch zur Musik bewegt.

F. macht beim Begrüßungsritual „Wer ist heute da?“ als sie aufgerufen wurde, die Bewegungen nicht mit. Sie wirkt beim Tanzen konzentriert. Sie macht die Übungen teilweise ungenau, weiß aber, bei der Choreographie, was sie zu tun hat. Auch beim freien Tanzen macht sie motiviert mit. Am Ende der Stunde fragt sie E., die den Fußball in der Hand hat, ob sie miteinander Ball spielen wollen. E. geht nicht sofort darauf ein. F. will nach dem Ball greifen, erwischt ihn aber nicht. E. gibt F. dann doch den Ball, will aber nicht mitspielen. Dann lässt F. den Ball fallen.

Beobachtung 10.11.08

Auftritt im Rathaus beim „Tag der Vielfalt“

F. ist abwesend.

Beobachtung 17.11.08

F. meldet sich beim Begrüßungsritual, als gefragt wird, ob sie da ist, nicht. Sie befolgt

die Aufforderungen zum Aufwärmspiel. Sie ist bei der Ausführung der Übungen sehr ungenau. Sie arbeitet mit viel Ausdauer mit, wirkt aber teilweise unkonzentriert. Beim Aufwärmspiel hilft sie dem Jungen R., als dieser sich beim Spiel „Die goldene Gans“ nicht beim Kind, das vor ihm steht, festhält. Sie nimmt seine Hände und zeigt ihm, wie man sich festhält.

Beobachtung 01.12.08

Heute wird eine neue Choreographie einstudiert.

F. ist konzentriert und bemüht sich die Übungen genau nachzumachen, hat aber einige Schwierigkeiten bei deren Ausführung, auch teilweise beim Einstudieren der neuen Choreographie. Ihre Ausdauer ist gut.

Als sich bei der Choreographie alle Teilnehmer die Hand geben sollen, weigert sich F.. Erst nach mehrmaliger Aufforderung ist sie dazu bereit.

Als die Kinder bei einer Übung, sobald die Musik gestoppt wird, auf einem Bein stehen müssen, sieht sie, dass der Junge F. Schwierigkeiten hat, stehen zu bleiben. Sie nimmt seine Hand und hält sie, damit auch er es schafft, auf einem Bein zu stehen.

Beobachtung 15.12.08

Weiterarbeiten an der neuen Choreographie

F. meldet sich sofort, als gefragt wird, wer die Übung mit der Klangschale beginnen will. Sie ist sehr anhänglich. Nach den Begrüßungsritualen setzt F. sich auf einen Stuhl. Es wird eine Choreographie für die Weihnachtsaufführung geprobt. Da F. dort aus zeitlichen Gründen nicht dabei sein kann, kümmert sie sich zusammen mit einer Dozentin, um die Musik und macht bei der Einstudierung dieser Choreographie nicht mit. Beim Anschauen der DVD des letzten Auftrittes ist F. angenehm überrascht. Ihre Ausdauer ist nicht sehr groß, was darin liegen könnte, dass sie enttäuscht ist, da sie beim nächsten Auftritt nicht dabei sein kann.

Beobachtung 12.01.09

Das ist die erste Trainingsstunde nach den Weihnachtsferien. Deswegen wird sie etwas anders gestaltet, als die übrigen Stunden. Die Kinder werden gebeten auf einem Plakat den Namen und die Tätigkeiten, die sie während den Ferien ausgeführt haben, aufzuschreiben, bzw. zu zeichnen. Nachher wird für jede Tätigkeit eine Bewegung ausgesucht, die zusammen in der Gruppe ausgeführt wird. Dann wird wieder zur üblichen Gestaltung der Stunde übergegangen.

F. will nichts auf das Plakat schreiben und auch nichts zeichnen. Später ist sie dann doch dazu bereit.

Sie vollführt zu Beginn die Bewegungen ungenau, achtet aber in ihrer Ausführung am Ende der Stunde mehr auf die Genauigkeit. Sie beteiligt sich bei den Übungen nicht von Anfang an und wird deshalb von den Dozentinnen mehrfach dazu aufgefordert. Beim Improvisationsteil bleibt F. auf dem Boden sitzen.

F. geht nicht auf andere Kinder zu.

Beobachtung 19.01.09

F. macht beim Begrüßungsritual auch nach mehrfacher Aufforderung nicht mit. Die großen und kleinen Schritte macht F. im Rhythmus. Auch bei den anderen Übungen versucht F. die Verbesserungsvorschläge umzusetzen. Bei einigen Übungen hält sie die Hand einer Dozentin. Sie setzt sich einige Male hin. Erst nach mehreren Aufforderungen der Dozentinnen ist sie bereit, aufzustehen und mit zu machen.

F. ist heute sehr anhänglich. Sie schmiegt sich an die Dozentinnen. Sie nimmt keinen Kontakt zu ihren Gruppenmitgliedern auf.

Beobachtung 26.01.09

F. ist sehr bemüht und versucht die Übungen genau umzusetzen. Sie ist konzentriert und beweist eine gewisse Ausdauer.

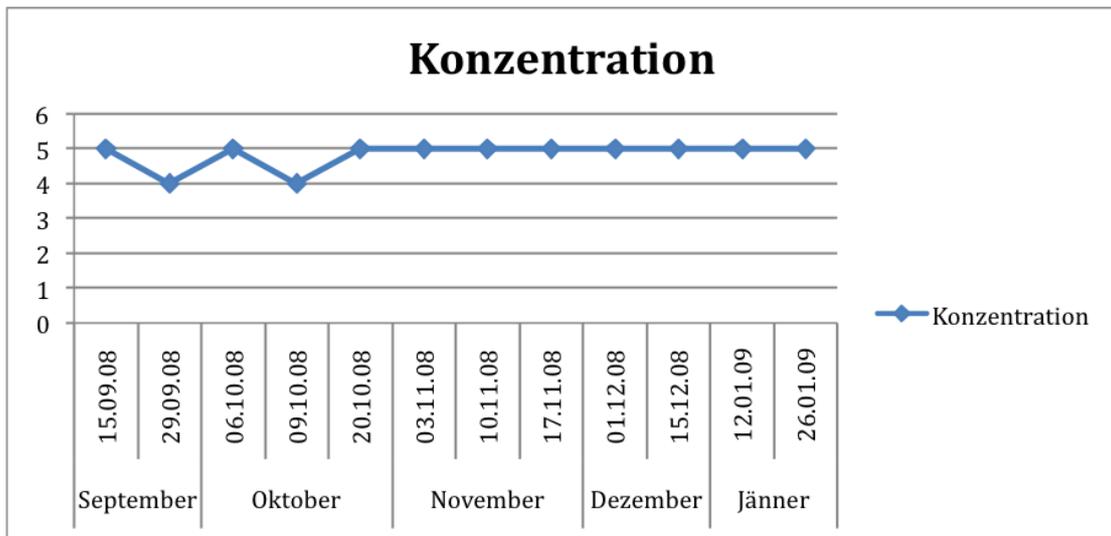
F. möchte sich während der Stunde hinsetzen. Sie fragt eine Dozentin, ob sie das darf (sie hat das vorher nie gefragt, sondern einfach nur gemacht). Als jedoch gesagt wird, dass weitere Übungen durchgeführt werden und es deshalb besser wäre, dass

sie auch mit macht, setzt sie sich nicht hin.

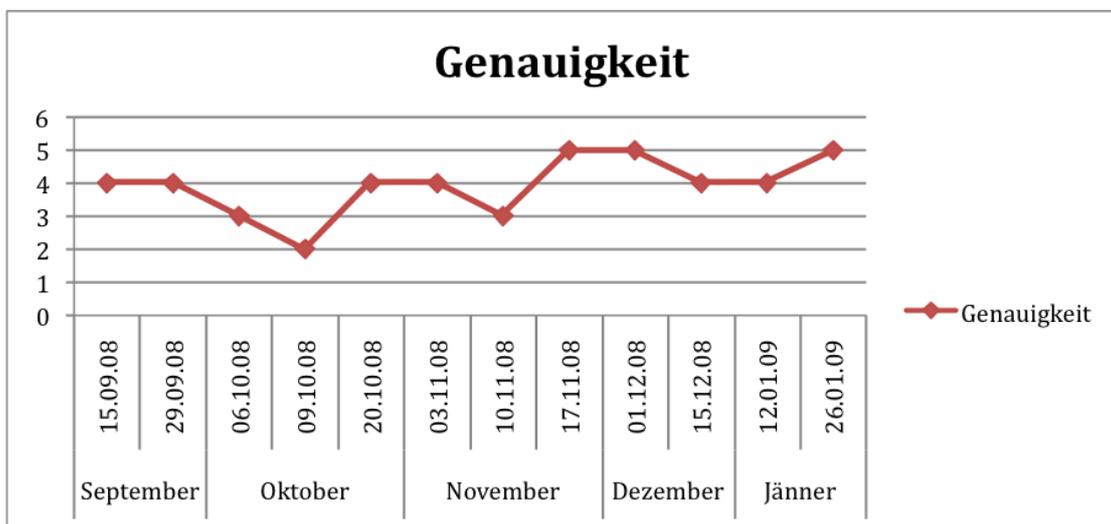
F. geht von sich aus nicht auf andere Gruppenmitglieder zu.

5.2 Auswertung

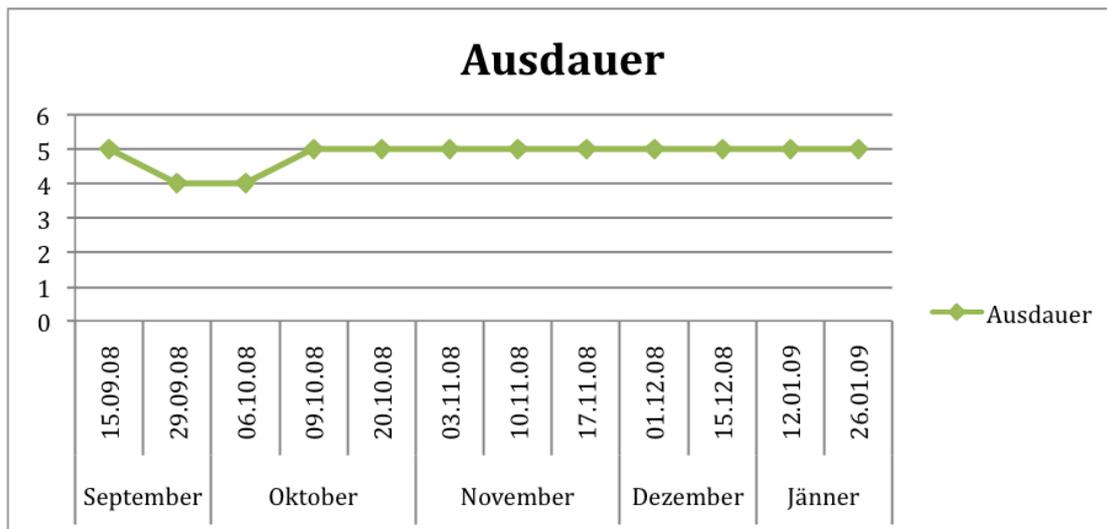
5.2.1 Auswertung der Daten von A.



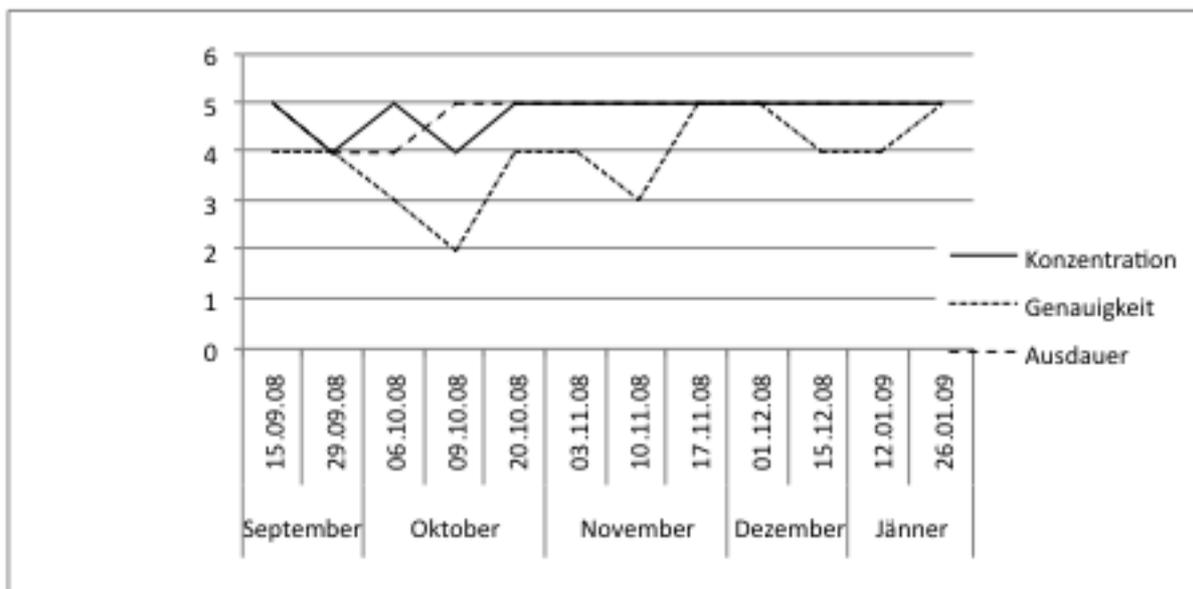
Grafik 1: Konzentration von A.



Grafik 2: Genauigkeit von A.



Grafik 3: Ausdauer von A.



Grafik 4: Konzentration, Genauigkeit und Ausdauer von A.

In dieser Grafik geht die blaue Linie, durch die die Konzentration dargestellt wird, ab dem 20.10.08 mit dem mit der grünen Linie, also jene welche die Ausdauer beschreibt, einher.

A. ist in den Trainingsstunden meistens sehr konzentriert. Bezüglich ihrer Konzentration sind keine großen Schwankungen erkennbar. Hinsichtlich der genauen Ausführung der Übungen gibt es von Beobachtung zu Beobachtung deutliche Unterschiede. Führt A. zu Beginn des Semesters (d.h. Ende September 2008) die

Übungen genau durch, ist ab Oktober eine Verminderung der Genauigkeit ersichtlich. Jedoch wird ab Mitte November diesbezüglich eine kontinuierliche Besserung deutlich.

A.s Ausdauer ist sehr konstant. Sie benötigt so gut wie nie Pausen.

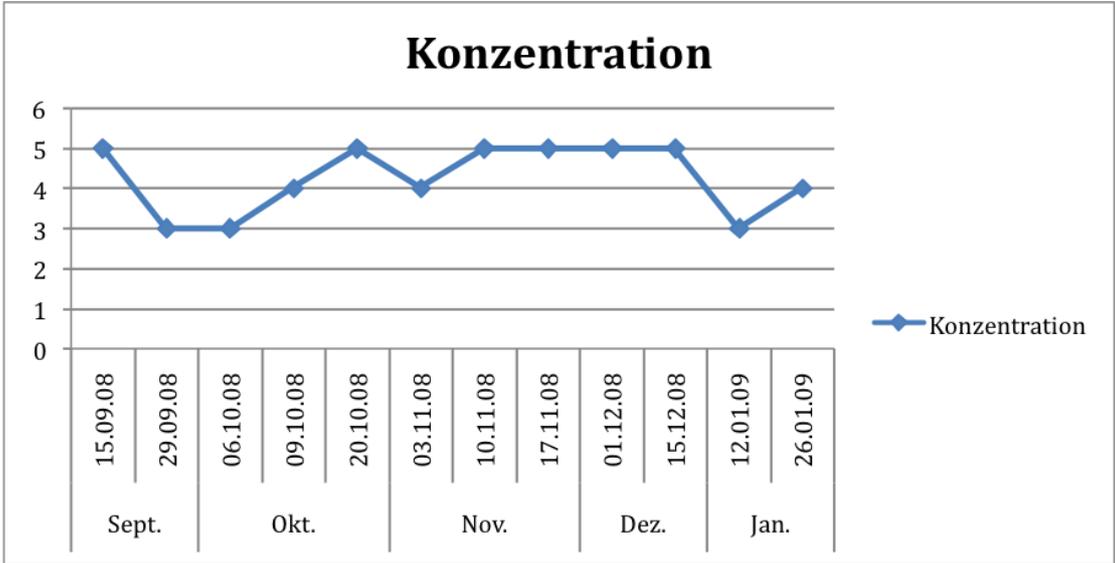
Durchschnittswerte von A.

Der Durchschnittswert auf die Konzentration bei A. bezogen beträgt 4,83.

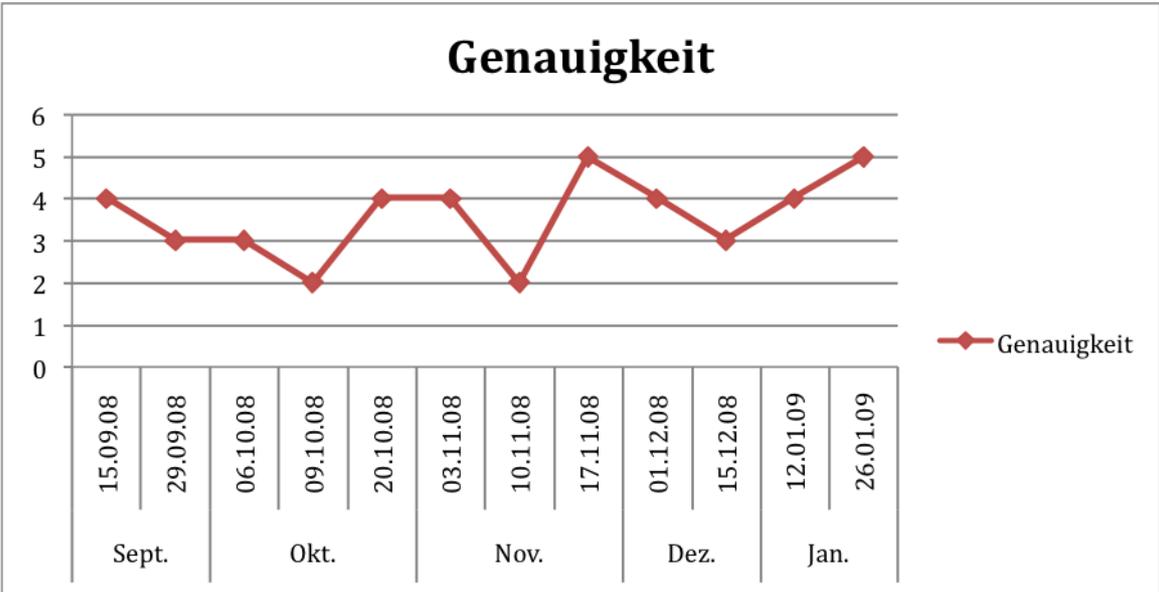
Das Ergebnis des Durchschnittswertes bezüglich der Genauigkeit ist bei A. 3,92.

Der Durchschnittswert im Bezug auf die Ausdauer beträgt bei A. 4,83.

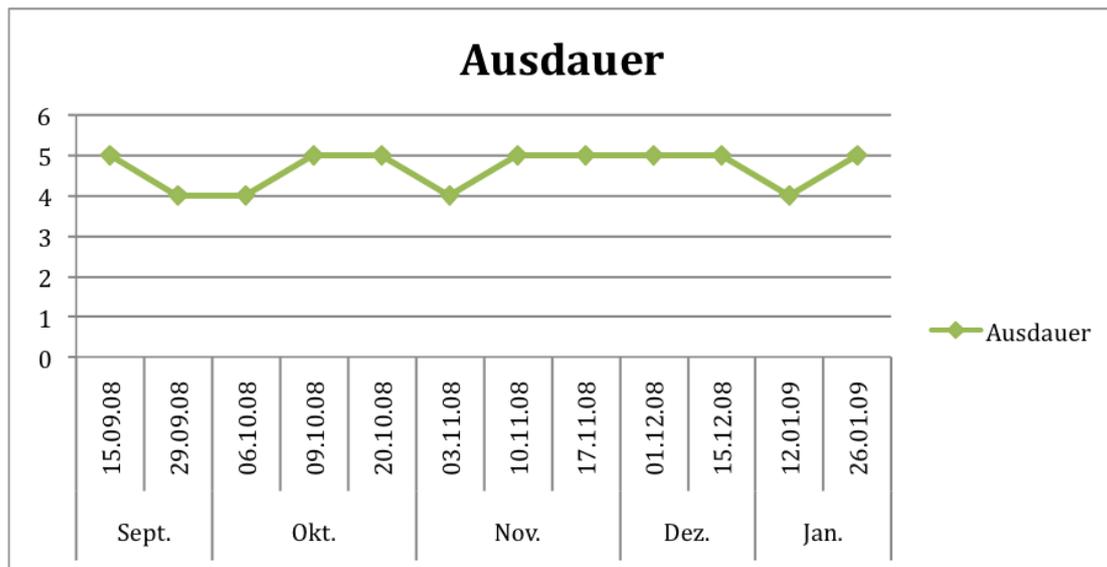
5.2.2 Auswertung der Daten von L.



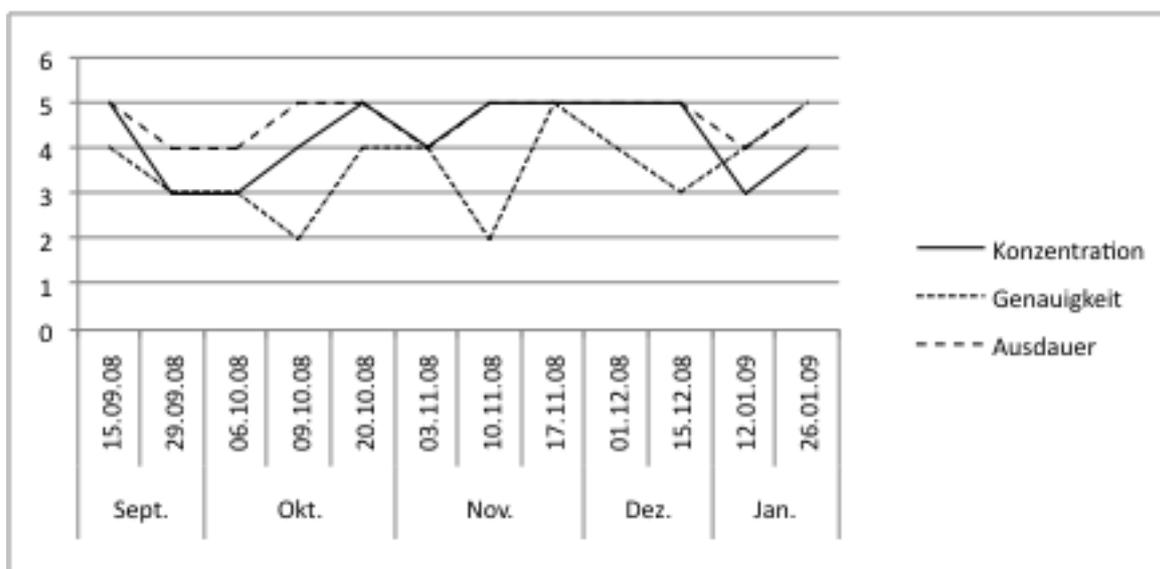
Grafik 5: Konzentration von L.



Grafik 6: Genauigkeit von L.



Grafik 7: Ausdauer von L.



Grafik 8: Konzentration, Genauigkeit und Ausdauer von L.

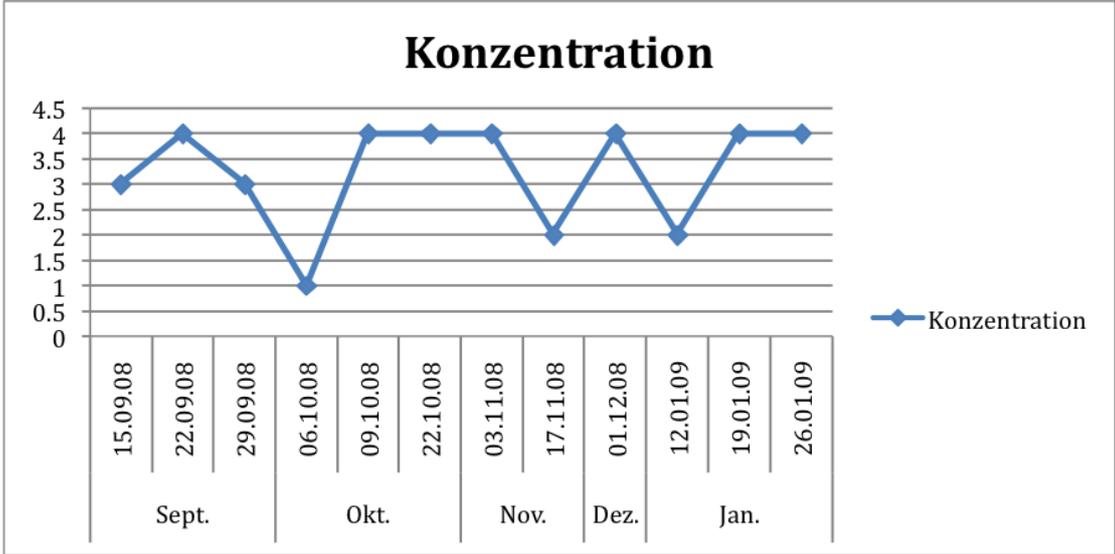
L.'s Konzentration weist Schwankungen auf, wobei die Werte sich in der 2. Hälfte des Beobachtungszeitraumes konstant im oberen Feld der gewählten Skalierung bewegen, bis sie am Ende des beobachteten Zeitraumes wieder etwas absinken.

Im Bezug darauf, wie genau L. die Bewegungen ausgeführt hat, ist auch eine Verbesserung im 2. Abschnitt des Beobachtungszeitraumes zu verzeichnen.

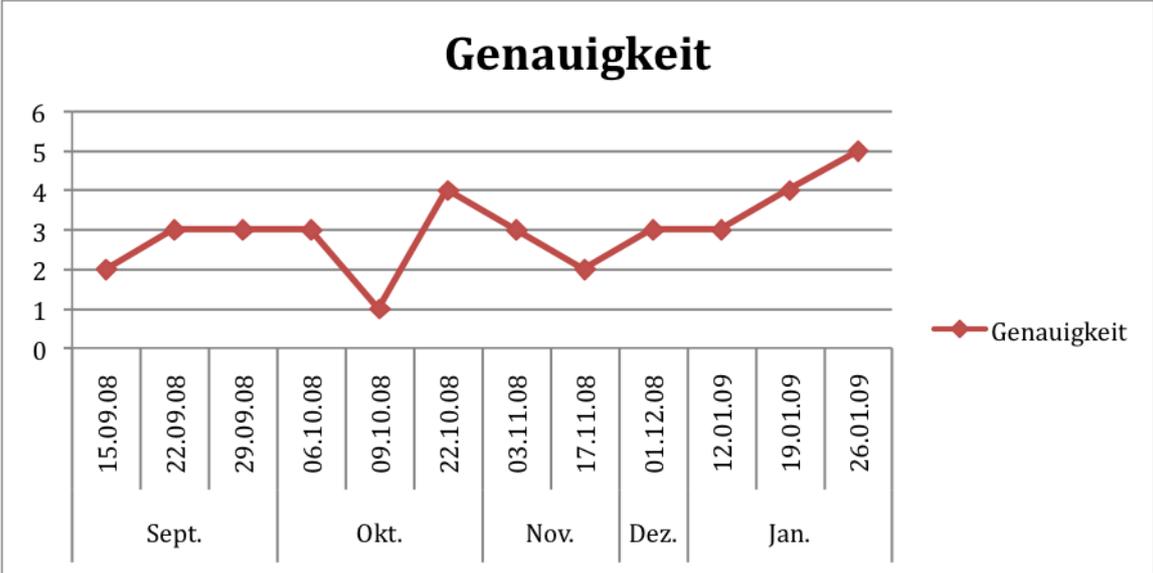
Die Werte bezüglich L.'s Ausdauer lassen erkennen, dass L. eine große Ausdauer besitzt. Sie benötigt nur selten Pausen.

Der Durchschnittswert in Bezug auf die Konzentration bei L. beträgt 4,25.
Auf die Genauigkeit bezogen beträgt der Durchschnittswert bei L. 3,58.
Bezüglich L.'s Ausdauer lautet der Durchschnittswert 4,67.

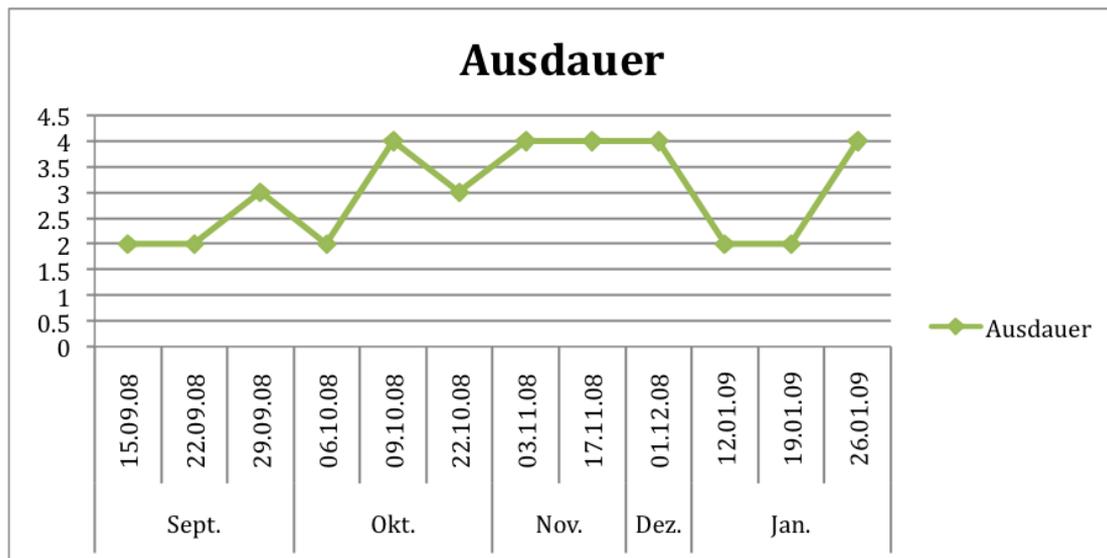
5.2.3 Auswertung der Daten von F.



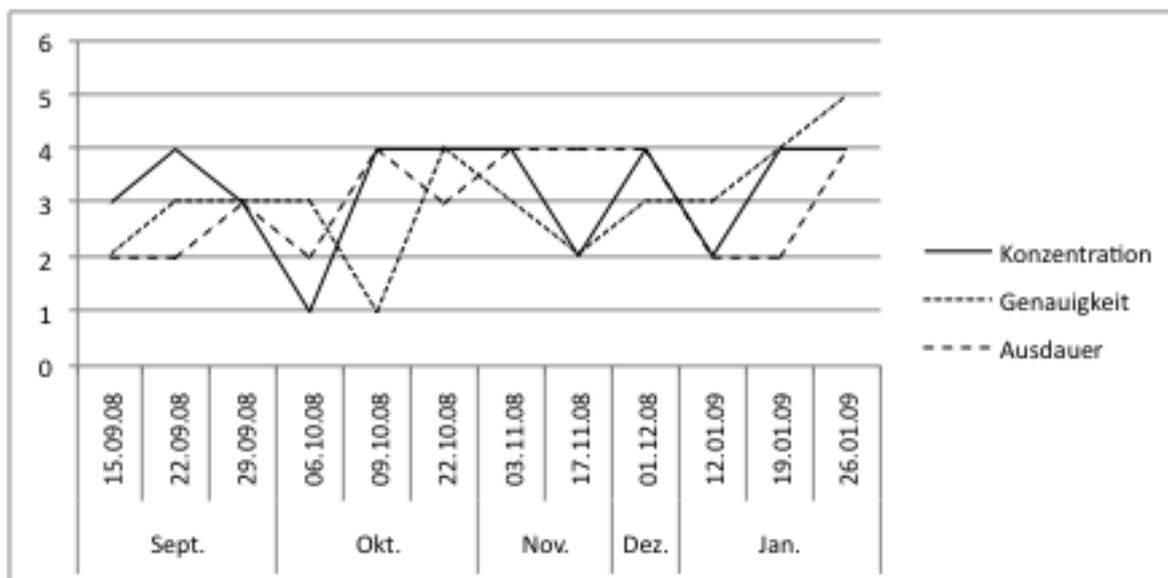
Grafik 9: Konzentration von F.



Grafik 10: Genauigkeit von F.



Grafik 11: Ausdauer von F.



Grafik 12: Konzentration, Genauigkeit und Ausdauer bei F.

Bei F. sind deutliche Schwankungen bezüglich ihrer Konzentration erkennbar. Es ist eine leichte Steigerung im 2. Abschnitt des Beobachtungszeitraumes ersichtlich.

Werden die Werte betrachtet, die Auskunft darüber geben, wie genau F. die Bewegungen ausführt, so ist auch hier keine Beständigkeit ersichtlich. Jedoch zeigen sie eine leichte Besserung im 3. Drittel des Beobachtungszeitraumes.

Auch F.'s Ausdauer ist nicht durchwegs konstant. Im 2. Drittel des Beobachtungszeitraums weist sie eine Verbesserung auf, die jedoch im 3. Drittel etwas nachlässt.

Bei der Konzentration beträgt F.'s Durchschnittswert 3,2.

Bezüglich Genauigkeit lautet der durchschnittliche Wert bei F. 3.

Der Durchschnittswert in Bezug auf die Ausdauer beträgt bei F. 2,9.

5.3 Fazit

Die Falldarstellung zeigt, dass bei allen drei beobachteten Mädchen im Laufe der Trainingsstunden die Konzentration, Ausdauer und Genauigkeit verbessert wurden. Die Werte weisen zwar keine Stetigkeit bei der Zunahme dieser Eigenschaften auf, da die Konzentration, Genauigkeit und Ausdauer und somit deren Werte an einigen Tagen teilweise unabhängig voneinander sinken. Es kann jedoch aus den zunehmend mehr positiv als negativ ansteigenden Werten geschlossen werden, dass durch das Tanztraining auch die Eigenschaften Genauigkeit, Konzentration und Ausdauer zunehmen. Durch die verschiedenen Übungen werden also u.a. diese Eigenschaften geschult und verbessert.

6 Quelle: Der Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“

Im Jahre 1979 wurde die Gruppe „Ich bin O.K.“ von Prof. Dr. Katalin ZANIN gegründet. Katalin ZANIN wurde im Jahr 1948 in Budapest geboren. Sie studierte dort bei Dr. Andreas PETÖ an der Hochschule für Bewegungspädagogik und Konduktive Pädagogik. Dann spondierte sie an der Universität Wien in Psychologie und promovierte am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft an der Universität Wien.

Bis 2009 war Katalin ZANIN Obfrau dieses Vereins. Dann wurde die Vereinsleitung an die zweite Generation übergeben. Nun leitet Hana ZANIN den Verein. Die künstlerische Leitung hat Attila ZANIN über.

Der Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ besteht aus ca. 120 aktiven Mitgliedern und vielen Menschen, die sich ehrenamtlich für die diversen Bereiche wie Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Kostüme, Finanzen usw. einsetzen.

Ziel dieses Vereins ist die Integration von Menschen mit Behinderung durch künstlerische Ausdrucksformen (vgl. ebenda).

„Die Integration von behinderten und nichtbehinderten Menschen unterstützt den gegenseitigen Annäherungsprozess und verändert und entwickelt das Bild des behinderten Menschen in der Gesellschaft weiter, fördert die Persönlichkeitsentwicklung behinderter und nichtbehinderter Menschen (Sensibilisierung), gibt positive Energie und Motivation, (...) fördert Selbstbewusstsein, Ausdrucksform, Motorik sowie Kontaktfreudigkeit, und ermöglicht einfachere Berufseingliederung.“ (ZANIN 2006, 229)

Hierbei wird die Methode „Integratives Tanz- und Theatertraining“ nach ZANIN, das in Kapitel V.2 näher erklärt wird, angewandt.

Ziele des Vereins

Der Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ hat sich folgende Aufgaben zum Ziel gesetzt:

- *„Kulturelle Integration durch künstlerische Ausdrucksformen in allen Lebensbereichen*
- *Integrative Förderung von Menschen mit Behinderung (aller Altersgruppen)*

- *Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung von Menschen mit und ohne Behinderung*
- *Förderung junger Talente*
- *Motivation und Anerkennung für Angehörige und Betreuende*
- *Berufliche Vorbereitung auf Tätigkeiten im künstlerisch-kreativen Bereich*
- *Sensibilisierung der Gesellschaft für deren Belange und Bedürfnisse*
- *Gesellschafts- und behinderungspolitische Bewusstseinsänderung*
- *Inklusion.*“ (www.ichbinok.at)

Ein weiteres Anliegen des Vereins ist es, die Integration von Personen mit und ohne Behinderung. Denn diese

- *„unterstützt den gegenseitigen Annäherungsprozess und verändert und entwickelt das Bild des behinderten Menschen in der Gesellschaft weiter (Sensibilisierung)*
- *fördert die Persönlichkeitsentwicklung behinderter und nichtbehinderter Menschen*
- *gibt positive Energie und Motivation, sowie auch Austausch, Beratung und Gespräche für die Angehörigen und Betreuenden behinderter Menschen*
- *ermöglicht Anerkennung und bessere Lebensqualität für Menschen mit besonderen Bedürfnissen*
- *fördert das Selbstbewusstsein, als auch Ausdrucksform, Motorik, Kontaktfreudigkeit – ermöglicht einfacher Berufseingliederung.*“ (ebenda)

„Dieses 'kleine' familiäre Netz bewährt sich gut als Ergänzung zu anderen Behindertenorganisationen und Therapieformen.“ (ebenda)

In diesem Verein gibt es verschiedene Kurse, an denen die Mitglieder je nach Interesse und Alter teilnehmen können. Zu diesen Kursen gehören die Gesellschaftstanzgruppe, die Hip-Hop-Gruppe, Bühnentanzgruppe, die Kinder-, bzw. Teenagertanzgruppe. Es gibt in diesem Verein für fast jedes Alter eine Tanzgruppe. Werden die Kinder für die Kindertanzgruppe zu alt, können sie am Training in der Teenagertanzgruppe teilnehmen. Diese verschiedenen Gruppen arbeiten jeweils an

einer Choreographie, die dann zu Aufführung gebracht wird. Wird eine Gruppe zu einer Tanzvorstellung eingeladen, wird häufig, sollte die neue Choreographie noch nicht fertig einstudiert worden sein, auf die vorherige Choreographie zurückgegriffen. Nach der Aufführung geht somit das Training, wie gewohnt, weiter. Es wird in diesem Verein also nicht nur bis zur Aufführung hingearbeitet, sondern auch dann weiter an den Fertigkeiten weitergearbeitet. Auch in der Sommerpause finden manchmal Aufführungen statt.

Die Themenwahl der verschiedenen Choreographien gestaltet sich so, dass der Verein ein bestimmtes Thema auswählt, wie z.B. bei der Fußball-EM 2008 „Elf-Meter-Bühne-Nachspielzeit“. In den verschiedenen Gruppen werden dann zu dem jeweiligen Thema Choreographien erarbeitet.

VI Resümee und Ausblick

In dieser Diplomarbeit wurde darauf Wert gelegt, die Relevanz der Theaterpädagogik als Basiskonzept für die Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern aus heil- und integrationspädagogischer und theaterwissenschaftlicher Sicht zu erörtern. Bei der eingehenden Beschäftigung mit diesem Thema bin ich zum Schluss gekommen, dass die Tanzpädagogik aus den beiden hier genannten Sichtweisen sehr wohl als Basiskonzept für die Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern gelten kann.

Eine genauere Betrachtung der Komponenten, die die Tanzpädagogik ausmachen, hat ergeben, dass dieses als basales Konzept für die Persönlichkeitsentwicklung relevant ist, denn beim Tanzen werden v.a. durch den Rhythmus, die Musik und die Bewegung/Tanz viele Faktoren im menschlichen Körper, Geist und Seele angesprochen.

Die Persönlichkeitsentwicklung steht im Zusammenhang mit Körper, Seele und Geist.

Da der Mensch zu Beginn keine Vorstellungen im Geist hat, die nicht durch die Sinneserfahrung erzeugt wurden, sind Körper und Leib basal für das menschliche Denken. Der Mensch macht seine Erfahrungen durch Sinneswahrnehmungen. Da die meisten Sinne in der Tanzpädagogik angeregt werden, kommt es dazu, dass der Mensch dadurch innere Präsenzen entwickelt. Diese Wahrnehmungen, die einmal oder wiederholt erlebt worden sind, werden gespeichert. Die gespeicherten Wahrnehmungen werden „biopsychische Repräsentationen“ genannt. Auf der Ebene des Fühlens können im Verlauf des unmittelbaren Erlebens des körperlichen Selbst dazu bildhafte Erinnerungen und Symbole entwickelt werden. In der kognitiven Auseinandersetzung kann das, was gespürt und gefühlt wurde, zu einem höheren Abstraktionsniveau gelangen.

Das Gehirn ist sehr komplex und entwickelt sich immer weiter. Es passt sich den Nutzungsbedingungen an. Da die Fähigkeit zur Wahrnehmung zu den Grundeigenschaften des menschlichen Lebens gehört, wird durch die verschiedenen Wahrnehmungen und Sinneseindrücke das Gehirn bzw. dessen Struktur immer wieder verändert. Je öfter das Gehirn in einer gewissen Weise benutzt wird, umso stärker werden die jeweiligen Verschaltungen. Dabei ist es von Vorteil, wenn sich der

Mensch den verschiedenen Tätigkeiten bewusst zuwendet, denn sie hinterlassen Spuren im Gehirn. Je vielseitiger das Gehirn benutzt wird, umso stärker wird sich die Kreativität des Menschen entwickeln.

Die Tanzpädagogik erhebt den Anspruch ganzheitlich zu wirken. Sie bezieht Kognition, Wahrnehmung, Gefühle, Kommunikation, Körpererfahrung, Bewegung und die Sozialerfahrung mit ein.

Überträgt man das ontogenetische Entwicklungsmodell „Spüren – Fühlen – Denken“ auf die Tanzpädagogik, ist ersichtlich, dass die Tanzpädagogik jeder dieser drei Ebenen entspricht. Im Tanzen erspürt der Mensch sich selbst.

Die Tanzpädagogik trägt dazu bei, dass den Kindern unterschiedliche Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers erfahrbar gemacht werden, die Koordination trainiert wird und das Kind ein Gefühl für die Orientierung und das Raumgefühl erwirbt. Weiters stellt sie eine Hilfe für gehemmte und übermotorische Kinder dar, trägt zur Sinnesschulung und zur Förderung der Konzentration bei, fördert Gedächtnis- und Reaktionsleistungen, das soziale Verhalten, die Kommunikationsfähigkeit, die Kreativität, die persönliche Differenzierung und Individualisierung. Ferner wirkt die Tanzpädagogik auf die Begriffsbildung und sprachliche Förderung und trägt zur Entwicklung von Kritikfähigkeit und Stilempfinden bei.

Der Tanz wirkt auf die Aktivierung der Sinne, belebt den Organismus, fördert das Selbstbewusstsein und vermittelt Gemeinschaft. Dies alles sind wichtige Komponenten, die zur positiven Entwicklung der Persönlichkeit beitragen.

Bei der Tanzpädagogik sind Rhythmus, Musik, Bewegung und Tanz besonders wichtig. Der Rhythmus spielt im menschlichen Leben eine wichtige Rolle. Auch der Rhythmus ist ganzheitlich geprägt. Er hat Einfluss auf die motorische und emotionale Ebene, sowie auf die kognitive und auf die soziale Ebene. Rhythmus hilft Spannungen auf- und abzubauen. Besonders bei Menschen mit geistiger Behinderung, also auch bei Menschen mit Down-Syndrom, ist dies von Bedeutung, da bei ihnen der seelische Rhythmus häufig nicht gleichmäßig ist. Die rhythmisch-musikalische Erziehung, die auch Teil der Tanzpädagogik ist, trägt weiters Folgendes zur Persönlichkeitsentwicklung bei: Sensibilisierung der Sinne, Entwickeln kreativer

Fähigkeiten und Soziales Lernen. Weiters kann der Mensch durch die Bewegung der Rhythmik seinen Körper in Raum, Zeit, Kraft und Form erfahren, was zur Entwicklung eines Körpergefühls und Körperbewusstseins, Lockerung von muskulären Spannungen, Entwicklung der Koordinations- und Reaktionsfähigkeit und zur Förderung der Feinmotorik und des Gleichgewichtsinns führen kann. Weiters werden Haltungsschäden vermieden und die Muskulatur gekräftigt und. Ferner lernt der Körper sich selbst auszudrücken.

Durch die Rhythmik werden die kognitiven, psychosozialen, kreativen, sprachlichen und motorischen Funktionen verbessert. Die Rhythmik wirkt ganzheitlich, da Körper, Geist und Seele angesprochen werden.

In der Tanzpädagogik stellen nicht nur der Rhythmus und die Rhythmik wichtige Faktoren dar, sondern auch die Bewegung.

Bewegung ist für das menschliche Leben essentiell. Der Mensch erfährt sich durch die Bewegung selbst und die Umwelt. Bewegung steht in engem Zusammenhang mit Sinneswahrnehmung, Fühlen und Denken. Bewegung wird als Element für die Entwicklung der Persönlichkeit gesehen. Das Wahrnehmen, v.a. das Fühlen wird durch die Bewegung beeinflusst und die Bewegung beeinflusst das Wahrnehmen. Der Mensch kann sich durch die Bewegung nicht nur selbst und die Umwelt kennenlernen, er kann sich auch mit Hilfe der Bewegungen selbst ausdrücken. Dies geschieht u.a. auch beim Tanzen. Beim Tanzen kann der Mensch kreativ sein und improvisieren. Die Ganzheitlichkeit von Körper, Geist und Seele kommt auch in der tänzerischen Improvisation zum Tragen. Diese drei Ebenen beeinflussen einander und wirken aufeinander.

Der Tanz besteht, wie die Bewegung, aus mehreren Dimensionen, nämlich aus Zeit, Raum, Sprache, Energie und dem tänzerischen Bewegungsinstrument Als tänzerisches Bewegungsinstrument wird der Körper verstanden. Die Bewegung des Körpers verleiht dem Raum und der Zeit Form und Bedeutung. Es können durch die tänzerischen Körperbewegungen Gefühle, Erfahrungen, Stimmungen, Absichten und Äußerungen des Denkens u.a. vermittelt werden. Es werden durch das Tanzen somit auch das Denken und das Fühlen beeinflusst. Der Tanz hilft dem Menschen u.a. auch das auszudrücken, was er nicht mit Worten sagen kann.

Bei der Tanzpädagogik spielt auch die Musik eine wichtige Rolle. Sie besteht aus den Komponenten Rhythmus, Dynamik, Klang, Melodie und Form. Auch hier wird ein Zusammenhang mit der positiven Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes gesehen. Die in der Musik vorhandene Dynamik kann z.B. zur Durchsetzungskraft des Kindes beitragen. Des Weiteren hat Musik die Eigenschaft unterschiedliche Emotionen hervorzurufen und trägt somit auch zur Verarbeitung von Eindrücken und Sinneserfahrungen bei.

Durch das Sich-Bewegen, das Tanzen zum Rhythmus und zur Musik lernt der Mensch nicht nur seine eigenen Grenzen kennen. Er erfährt auch seine Körpergrenzen.

Grundsätzlich kann aus den in dieser Diplomarbeit aufgezeigten Fakten geschlossen werden, dass das Modell „Spüren - Fühlen - Denken“ in Bezug auf die Tanzpädagogik angewandt werden kann. Es konnte v.a. durch die Komponenten Bewegung/Tanz, Rhythmus und Musik aufgezeigt werden, dass die Tanzpädagogik zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes positiv beiträgt.

Da es im Körper kein Musikzentrum und auch kein Rhythmuszentrum gibt, können Tanz und Musik auch bei Menschen mit geistiger Behinderung, wie z.B. bei Kindern mit Down-Syndrom, zur positiven Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

Ein weiterer Aspekt, warum die Tanzpädagogik als Basiskonzept für die Persönlichkeit von Kindern gelten kann, ist, dass das Kind, als Subjekt im Zentrum steht. Wenn das Kind auf der Bühne steht, sind die Blicke der Zuschauer auf es gerichtet. Es steht als Person im Zentrum. Es steht als Protagonist auf der Bühne. Seine Zuschauer stellen die Antagonisten dar. Durch die künstlerische Ausdrucksform „Tanz“ kann sich das Kind nicht nur, wie schon besprochen, selbst ausdrücken, es kann auch die Lust und Freude am Tanzen, sowie seine künstlerischen Fähigkeiten zeigen. So gewinnt es an Selbstbewusstsein. Weiters lernt das Kind in der Tanzpädagogik diese Fähigkeiten in der Choreographie umzusetzen. Ferner füllt das Kind die Bühne mit seiner Präsenz, wodurch der Bühnenraum an Gestalt gewinnt. Durch das Tanzen auf der Bühne steht es in Kommunikation mit dem Publikum. Einerseits muss es darauf achten, dass es, was es durch den Tanz ausdrücken will, beim Publikum auch so ankommt, andererseits muss sich das Publikum auch auf die tänzerischen Ausführungen des Kindes

einlassen. Auf diese Weise lernt das Kind die Wirkung seiner Gesten, Bewegungen und seines Selbst auf das Umfeld kennen und einzusetzen.

Der pädagogische und theaterwissenschaftliche Aspekt in Bezug auf die Tanzpädagogik überlappen sich auf der Bühne, sobald es zu einer Aufführung kommt, wobei für die Theaterwissenschaft v.a. die Aufführung wichtig ist und die Pädagogik mehr prozessorientiert ist.

Eine künstlerische Tätigkeit, wie das Tanzen, das in der Tanzpädagogik stattfindet, kann also sehr wohl zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern beitragen und aufgrund der oben dargelegten Ausführungen als Basiskonzept der Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom gelten.

Diese hier angeführten Aspekte werden anhand der Falldarstellung untermauert. Diese zeigt, dass durch das Tanztraining bestimmte Eigenschaften, wie Konzentration, Genauigkeit und Ausdauer, die u.a. Merkmale der Persönlichkeit eines Menschen sind, verbessert werden.

Die Forschung schreitet auf diesem Gebiet immer mehr fort. Deshalb kann eine Entwicklung dahingehend nicht vorausgesagt werden. Daher ist es nicht möglich, die Forschungslücke zu schließen.

Da die Tanzpädagogik, wie schon erwähnt, als Basiskonzept zur Persönlichkeitsentwicklung eingesetzt werden kann und zur Steigerung der Lebensqualität beiträgt, erscheint es sinnvoll, diesbezüglich differenzierte Kurse für Menschen mit und ohne Behinderungen anzubieten. Des Weiteren kann in einem nächsten Schritt darüber nachgedacht werden, inwiefern es notwendig wäre, auch in der Schule das Fach Tanzpädagogik anzubieten.

Auch Augustinus hat im Tanz schon die in der Diplomarbeit besprochenen und für die Persönlichkeitsentwicklung notwendigen theaterwissenschaftlichen und pädagogischen Aspekte des Tanzes, die auch in der Tanzpädagogik vorkommen, erkannt. Deshalb möchte ich die Beantwortung meiner Fragestellung dieser Diplomarbeit mit seinen Worten beenden:

„Ich lobe den Tanz
denn er befreit den Menschen
von der Schwere der Dinge
bindet den Vereinzelten
an die Gemeinschaft
Ich lobe den Tanz
der alles fordert und fördert
Gesundheit und klaren Geist und eine beschwingte Seele
Tanz ist Verwandlung
des Raumes, der Zeit, des Menschen
der dauernd in Gefahr ist zu zerfallen,
ganz Hirn, Wille oder Gefühl
zu werden
Der Tanz dagegen fordert
den ganzen Menschen
der in seiner Mitte verankert ist
der nicht besessen ist
von der Begehrlichkeit
nach Menschen und Dingen
und von der Dämonie
der Verlassenheit im eigenen Ich
Der Tanz fordert
den befreiten
den schwingenden Menschen
im Gleichgewicht aller Kräfte
Ich lobe den Tanz
O Mensch lerne tanzen
sonst wissen die Engel
im Himmel mit dir
nichts anzufangen
unbekannter Meister
(Augustinus 354-430 n. Chr. zugeschrieben)“

Literatur

AISSEN-CREWETT, Meike (1989). Ästhetische Erziehung für Behinderte. Ein Arbeitsbuch für die Praxis. Verlag modernes lernen, Dortmund.

AISSEN-CREWETT (2000). Praxis der tänzerischen Bewegung. Eine Anleitung für die Arbeit mit Kindern bis zu Senioren. Verlag Modernes Lernen, Dortmund.

BERGER, Ernst (2005). Bewegung ist alles – Anmerkungen eines Mediziners. In: VOGELSINGER, Josef, KUNTZ, Stephan (Hrsg.) (2005). Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung. Vorträge und Praxisbeiträge anlässlich des Jubiläumssymposiums 10 Jahr Bewegte Klasse. Verlag Jugend & Volk. Wien. 50–54

BOENISCH, Peter M. (2000). Tanztheorie und Sprechtheater. Perspektive der Analyse von Körperzeichen im zeitgenössischen Theater. In: JESCHKE, Claudia, BAYERDÖRFER, Hans – Peter (Hrg.). Bewegung im Blick. Beiträge zu einer theaterwissenschaftlichen Bewegungsforschung. Verlag Vorwerk 8, Berlin. 16-29

BOENISCH, Peter M. (2007). Tanz als Körper-Zeichen: Zur Methodik der Theater-Tanz-Semiotik. In: BRANDSTETTER, Gabriele, KLEIN, Gabriele (Hrg.) (2007). Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs „Le Sacre du Printemps“. Transcript Verlag, Bielefeld. 29-45

BRANDSTETTER, Gabriele, KLEIN, Gabriele (2007). Bewegung in Übertragung. Methodische Überlegungen am Beispiel von *Le Sacre du Printemps*. In: BRANDSTETTER, Gabriele, KLEIN, Gabriele (Hrg.) (2007). Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs „Le Sacre du Printemps“. Transcript Verlag, Bielefeld. 9-26

BRANDSTETTER, Gabriele, KLEIN, Gabriele (Hrg.) (2007). Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs „Le Sacre du Printemps“. Transcript Verlag, Bielefeld.

BROCKHAUS – Die Enzyklopädie: in 24 Bänden (1998). Band 15. F.A. Brockhaus, Leipzig, Mannheim.

BRUHN, Herbert (2000). Zur Definition von Rhythmus. In: MÜLLER, Katharina, ASCHERSLEBEN, Gisa (Hrsg.). Rhythmus. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag Hans Huber, Bern. 41-56

BRUHN, Herbert (2000). Entwicklung von Rhythmus. In: MÜLLER, Katharina, ASCHERSLEBEN (Hrsg.). Rhythmus. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag Hans Huber, Bern. 227-244

BÜNNER, Gertrud (1975). Rhythmik – Rhythmisch-musikalische Erziehung. In: BÜNNER, Gertrud, RÖTHIG, Peter (1975). Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung. 73-102

CRAIG, Edward Gordon (1967). Über die kunst des theaters. Gerhardt Verlag, Berlin.

DATLER, Wilfried, STUDENER-KURAS, Regina (2005). Alles Leben ist Bewegung – pädagogische Anmerkungen über den Zusammenhang von Bewegung und Entwicklung. In: VOGLSINGER, Josef, KUNTZ, Stephan (Hrg.) (2005). Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung. Vorträge und Praxisbeiträge anlässlich des Jubiläumssymposiums 10 Jahre Bewegte Klasse. Verlag Jugend und Volk, Wien. 55 - 65

DECKER-VOIGT, Hans-Helmut (2008). Mit Musik ins Leben. Ernst Reinhard Verlag, München, Basel.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (Hrg.) (2005). ICD 10 – GM Version 2006. Internationale Klassifikation und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD) – German Modification. Deutsche Krankenhaus Verlagsgesellschaft mbh, Düsseldorf.

DINOLD, Maria, ZANIN, Katalin (1996). MITEINANDERS. Handbuch einer kreativen

Arbeitsweise für behinderte und nichtbehinderte Menschen mit den Mitteln Körpererfahrung, spontanem Spiel, Tanz und Theater. hpt-breitschopf, Wien.

DINOLD, Maria (2005). Bewegung = Leben = Bewegung = Leben = Bewegung – Anmerkung aus der Perspektive einer „inkluisiven“ Bewegungspädagogik. In: VOGLSINGER, Josef, KUNTZ, Stephan (Hrg.) (2005). Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung. Vorträge und Praxisbeiträge anlässlich des Jubiläumssymposiums 10 Jahre Bewegte Klasse. Verlag Jugend und Volk, Wien. 73 – 85

DUDEN (Hrg.)(1997). Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Dudenverlag, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich. Band 7.

EDERER, Cornelia (2005). Sprachförderung durch Bewegung und Tanz in der Sonder- und Heilpädagogik. Diplomarbeit, Wien.

FEUDEL, Elfriede (1965). Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

FINTER, Helga (1998). Grenzgänge I. Grenzerfahrungen des Subjekts, Entgrenzungen des Theaters. In: BRANDSTETTER, Gabriele, FINTER, Helga, WESSENDORF, Markus. Grenzgänge. Das Theater und die anderen Künste. Gunter Narr Verlag, Tübingen. 3-11

FRÖHLICH, Andreas (2003). Basale Stimulation. Das Konzept. Verlag Selbstbestimmtes Lernen, Düsseldorf.

GERBER, Gisela, REINELT (1990). Autogenes Training im Rahmen des genetischen Entwicklungsmodells „Spüren – Fühlen – Denken“. In: GERBER, Gisela (1996). Das ontogenetische Entwicklungsmodell Spüren – Fühlen – Denken als Metatheorie für Prävention, Therapie und Rehabilitation. Diss., Wien. 60 - 65

GERBER, Gisela (1991). Gesundheit – Krankheit- Ein Beitrag zur Rehabilitationspädagogik. In: GERBER, Gisela (1996). Das ontogenetische

Entwicklungsmodell Spüren – Fühlen – Denken als Metatheorie für Prävention, Therapie und Rehabilitation, Wien. Kumulative Habilitationsschrift. 27 – 47

GERBER, Gisela (1994). Die Bedeutung des ontogenetischen Entwicklungsmodells „Spüren - Fühlen – Denken“ für die Kinder- und Jugendlichen-Therapeutenausbildung. In: GERBER, Gisela, SEDLAK, Franz (Hrsg). *Katathymes Bilderleben innovativ. Motive und Methoden*. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel. 82-91

GERBER, Gisela (1996). Das ontogenetische Entwicklungsmodell Spüren – Fühlen – Denken als Metatheorie für Prävention, Therapie und Rehabilitation. Diss., Wien.

GERBER, Gisela (1996). Indirekte und symbolische Ausdruck- und Verhaltensweisen des Kindes und Jugendlichen. In: GERBER, Gisela (1996). *Das ontogenetische Entwicklungsmodell Spüren – Fühlen – Denken als Metatheorie für Prävention, Therapie und Rehabilitation*, Wien. Kumulative Habilitationsschrift. 162 – 172

GOETHE, Johann Wolfgang (1984). *Werke*. Band IV. Wilhelm Meisters Lehrjahre. Wilhelm Meisters Wanderjahre. Winkler Verlag, München.

GRUPE, Omo (1976). Was ist und was bedeutet Bewegung? HAHN, Erwin, PREISING, Wulf (Red.). *Die menschliche Bewegung. Human Movement*. Bericht des wissenschaftlichen Kongresses der 9. Gymnaestrada Berlin von 29. Juni bis 1. Juli 1975. Verlag Karl Hofmann, Schorndorf. 3-19

GÜNTHER, Helmut. Historische Grundlinien der deutschen Rhythmusbewegung. In: BÜNNER, Gertrud, RÖTHIG, Peter (1975). *Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung*. 33-69

HAITZINGER, Nicole, JESCHKE, Claudia, KARL, Christiane (2007). Die Tänze der Opfer. Tänzerische Aktionen, Bewegungstexte und Metatexte. In: BRANDSTETTER, Gabriele, KLEIN, Gabriele (Hrg.) (2007). *Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs „Le Sacre du Printemps“*. Transcript Verlag,

Bielefeld. 141- 157

HARJES, Rainer (1983). Handbuch zur Praxis des Freien Theaters. Lebensraum durch Lebenstraum. DuMont Buchverlag, Köln.

HASELBACH, Barbara (1975). Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

HEGI, Fritz (1998). Übergänge zwischen Sprache und Musik. Die Wirkungskomponente der Musiktherapie. Jungfermannsche Verlagsbuchhandlung, Paderborn.

HEIMANN, Roswitha (1989). Der Rhythmus und seine Bedeutung für die Heilpädagogik. Raum und Zeit als Grunddimension des Menschseins. Verlag Urachhaus, Stuttgart.

HOFKOLFLER, Kathrin, (2004). Der Rhythmus als Basis des menschlichen Lebens am Beispiel von Musik und Bewegung in der sonder- und heilpädagogischen Arbeit. Diplomarbeit. Wien.

HOGENBOOM, Marga (2006). Menschen mit geistiger Behinderung besser verstehen. Angeborene Syndrome verständlich erklärt. Reinhardt-Verlag, München.

HUSCHKA, Sabine (2002) Moderner Tanz. Konzepte - Stile – Utopien. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.

HUTTER, Christoph, SCHWEHM (Hrsg.) (2009). J.L. Morenos Werk in Schlüsselbegriffen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

HÜTHER, Gerald (1997). Biologie der Angst. Wie aus Streß Gefühle werden. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen.

HÜTHER, Gerald (2001). Bedienungsanleitung für das menschliche Gehirn.

Göttingen, Vandenhoeck & Rupprecht Verlag.

JESCHKE, Claudia, VETTERMANN, Gabi (2006). Die Schritt-Macher in Europa und Amerika. In: du765-Es tanzt. Eine Freiheitsbewegung. Zeitschrift für Kultur Nr.3, April 2006. Nigli-Verlag, Sulgen. 58-64

KLAGES, Ludwig (1944). Vom Wesen des Rhythmus. Verlag Gropengiesser, Zürich, Leipzig.

KLEIN, Petra (1998). Tanztherapie. Ein Weg zum Ganzheitlichen Sein. Dieter Balsies Verlag, Kiel.

KNABL, Wolfgang (2010). Behindert – und begabt. In: Die Presse am Sonntag. 11.04.2010, 33.

KRISTEVA, Julia (1998). Das Theater der Psyche. In: BRANDSTETTER, Gabriele, FINTER, Helga, WESSENDORF, Markus. Grenzgänge. Das Theater und die anderen Künste. Gunter Narr Verlag, Tübingen. 23-30

KULTURSTIFTUNG DES BUNDES (Hrg.) (2009). Das Magazin der Kulturstiftung des Bundes N° 14. Herbst 2009. Hausstatter Herstellung, Berlin.

LABAN, Rudolf (2001). Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit. Verlag der Heinrichshofen-Bücher, Wilhelmshafen.

MARSCHALL, Brigitte (1988). „Ich bin der Mythe“. Von der Stehgreifbühne zum Psychodrama Jakob Levy Morenos. Böhlau Verlag, Wien, Köln, Graz.

MARSCHALL, Brigitte (1996). Lebens-Spiel als Theater-Spiel. Das therapeutische Theater von Jakob Levy Moreno. In: MIMOS. Medizin und Theater. Médecine et théâtre. Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Theaterkultur. Jahrgang 48, Nr. 4, 19-22

MORENO, Jakob, Levy (1967). Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Westdeutscher Verlag, Köln, Openladen.

MÜLLER, Katharina, ASCHERSLEBEN, Gisa (Hrsg.). Rhythmus. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag Hans Huber, Bern. 1-40

NEIRA-ZUGASTI, Helga (1987). Rhythmik als Unterrichtshilfe bei behinderten Kindern. Rhythmisch-musikalische Erziehung. Praxisbeispiele – Bewegungsbeispiele. Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m.b.H., Wien, München.

OBeregelsbacher, Dorothea (2008). Definition. In: DECKER-VOIGT Hans-Helmut, OBeregelsbacher, Dorothea, TIMMERMANN, Tonius. Lehrbuch Musiktherapie. Ernst Reinhardt Verlag, München. 18-20

PEETERS, Jeroen (2009) Living together on stage (once more). In: BOXBERGER, Edith, NOETH, Sandra (2009). Tanzheft zwei. Zeitgenossenschaft/Contemporaneity. TANZstadt: Bremen e.V., Bremen. 25-31

PETER-BOLAENDER (1992). Tanz und Imagination. Verwirklichung des Selbst im künstlerischen und pädagogisch-therapeutischen Prozess. Junfermann-Verlag, Paderborn.

PETERS, Uwe Henrik (2007). Lexikon. Psychiatrie, Psychotherapie, Medizinische Psychologie. Urban und Fischer Verlag, München, Jena.

POSTUWKA, Gabriele (1999). Moderner Tanz und Tanzerziehung. Analyse historischer und gegenwärtiger Entwicklungstendenzen. Verlag Karl Hofmann, Schorndorf.

PUESCHEL, Siegfried (1995). Ein Blick in die Geschichte. In: PUESCHEL, Siegfried (Hrsg.) (1995). Down-Syndrom. Für eine bessere Zukunft. Georg Thieme Verlag, Stuttgart. 33-37

PUESCHEL, Siegfried (1995). Die Ursache des Down-Syndroms. In: PUESCHEL, Siegfried (Hrsg.) (1995). Down-Syndrom. Für eine bessere Zukunft. Georg Thieme Verlag, Stuttgart. 38-47

PUESCHEL, Siegfried (1995). Besondere Merkmale beim Kind mit Down-Syndrom. In: PUESCHEL, Siegfried (Hrsg.) (1995). Down-Syndrom. Für eine bessere Zukunft. Georg Thieme Verlag, Stuttgart. 59-63

PUESCHEL, Siegfried (Hrsg.) (1995). Down-Syndrom. Für eine bessere Zukunft. Georg Thieme Verlag, Stuttgart.

RAMMSAYER, Thomas (2000). Zeitwahrnehmung und Rhythmuswahrnehmung. In: MÜLLER, Katharina, ASCHERSLEBEN, Gisa (Hrsg.). Rhythmus. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag Hans Huber, Bern. 83-106

REICHEL, Auguste (1999). Tanz dich ganz. Kreativ tanzen und bewegen. Impulse für kreative Tanz- und Bewegungspädagogik und bewegte Gesundheitsbildung. Ökotoxia-Verlag, Münster.

RETT, A. (1987). Vorwort. In: NEIRA-ZUGASTI, Helga (1987). Rhythmik als Unterrichtshilfe bei behinderten Kindern. Rhythmisch-musikalische Erziehung. Praxisbeispiele – Bewegungsbeispiele. Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m.b.H., Wien, München. 9

REICHEL, Auguste (1999). Tanz dich ganz. Kreativ tanzen und bewegen. Ökotoxia Verlag, Münster.

RÖTHIG, Peter (1970). Rhythmus und Bewegung. Eine Analyse aus der Sicht der Leibeserziehung. Verlag Karl Hoffmann, Schorndorf.

SACKS, Oliver (2008). Der einarmige Pianist. Über Musik und das Gehirn. Rohwolt Verlag. Reinbek bei Hamburg.

SCHARLAU, Ingrid (1996). Jean Piaget zur Einführung. Junius Verlag, Hamburg.

SCHULZE-REUBER, Rika (2008). Das Tanztheater Pina Bausch: Spiegel der Gesellschaft mit Fotografien von Jochen Viehoff. Fischer Verlag, Frankfurt/Main.

SCHWINGER, Eberhard (1992). Chromosomenbefunde bei Down-Syndrom. In: DUDENHAUSEN, J. W. (1992). Down-Syndrom: Früherkennung und therapeutische Hilfen. Ein Leitfaden der Stiftung für das behinderte Kind zur Förderung von Vorsorge und Früherkennung. Umwelt-und Medizin-Verlag, Frankfurt/Main.

SEIDENFADEN, Fritz (1975). Der Rhythmus als Element der musischen Erziehung. In: BRÜNNER, Gertrud, RÖTHIG, Peter (Hrg.). Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

SELIKOWITZ, Mark (1992). Down-Syndrom. Krankheitsbild – Ursache – Behandlung. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, Berlin, New York.

SIEGMUND, Gerald (2007). Rot und Tot. Der Körper als Fragezeichen in Pina Bauschs *Le Sacre du Printemps*. In: BRANDSTETTER, Gabriele, KLEIN, Gabriele (Hrg.) (2007). Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs „*Le Sacre du Printemps*“. Transcript Verlag, Bielefeld. 59-71

SORELL, Walter (1983). Aspekte des Tanzes. Gestern. Heute. Morgen. Heinrichshofen's Verlag, Wilhelmshafen.

SPITZER, Manfred (2003). Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Schattauer, Stuttgart.

SPITZER, Manfred (2006a). Nervenkitzel. Neue Geschichten vom Gehirn. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

SPITZNAGEL, Albert (2000). Zur Geschichte der psychologischen

Rhythmusforschung. In: MÜLLER, Katharina, ASCHERSLEBEN, Gisa (Hrsg.). Rhythmus. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag Hans Huber, Bern. 1-40

STABE, Eva Roswitha (1996). Rhythmik im Elementar-, Grund- und Sonderschulbereich. Ganzheitliche Entwicklungsförderung am Beispiel retardierter und (behinderter) Kinder und Jugendlicher in Theorie – Didaktik – Praxis. Verlag Paul Haupt. Bern, Stuttgart, Wien.

STOLZE, Helmuth (1976). Bewegungserlebnis als Selbsterfahrung. In: HAHN, Erwin, PREISING, Wulf (Red.). Die menschliche Bewegung. Human Movement. Bericht des wissenschaftlichen Kongresses der 9. Gymnaestrada Berlin von 29. Juni bis 1. Juli 1975. Verlag Karl Hofmann, Schorndorf. 105-113

TERVOOREN, Helga (1987). die rhythmisch-musikalische Erziehung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts. Von der Jahrhundertwende bis zum Ausgang der Kestenberg-Reform unter besonderer Berücksichtigung von Kindergarten und Grundschule. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main.

THURNER, Christina (2009). Beredte Körper – bewegte Seelen. Zum Diskurs der doppelten Bewegung in Tanztexten. TanzScripte. BRANDSTETTER, Gabriele, KLEIN, Gabriele (Hrg). Band 16.

UNRUH, John F. (1998). Down Syndrom. Ein Ratgeber für Eltern und Erzieher. Marhold im Wiss.-Verlag Spiess, Berlin.

VAN DEEST, Hinrich (1994). Heilen mit Musik. Musiktherapie in der Praxis. Georg Thieme Verlag, Stuttgart.

WEBER, Germain, RETT Andreas (1991). Down Syndrom im Erwachsenenalter. Klinische, psychologische und soziale Aspekte beim Mongolismus. Verlag Hans Huber, Bern.

WEISSMANN, Eva (1998). Tanz-Theater-Therapie. Szene in Bewegung in der

Psychotherapie. Ernst Reinhardt Verlag, München.

WELTGESUNDHEITSORGANISATION (2000). Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch diagnostische Leitlinien. Hans Huber Verlag, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

WENDELER, Jürgen (1996). Psychologie des Down Syndroms. Verlag Hans Huber, Bern. Band 32.

WITOSZYNOSKYJ, SCHNEIDER, SCHINDLER (1995). Erziehung durch Musik und Bewegung. Grundlagen und Modelle der Rhythmik für Kindergarten, Vorschule und Grundschule. ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien.

ZANIN, Katalin (2006). Kulturelle Integration. Tanz und Schauspiel mit und ohne Behinderung. Diss. Uni Wien.

ZIMMER, Renate (1992). Psychomotorik – Ein Ansatz zur ganzheitlichen Erziehung in der Grundschule. In: ALTENBERGER, H. / MAURER, F. (Hrsg.). Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 119-130

Internetquellen

DACHVERBAND DOWN-SYNDROM ÖSTERREICH (o. J.). Trisomie 21 - Ursachen und Formen.

<http://www.down-syndrom.at/CMS/index.php?id=386> Zugriff: 17.11.09

KURPJUWEIT, Tom (2004). Down-Syndrom.

<http://tom.via.de/Tim/index.asp?inc=down-syndrom.asp> Zugriff: 18.06.09

ICH BIN O.K. (o.J.) Philosophie und Ziele des Vereins.

http://www.ichbinok.at/ikreator/ibo/cms_pub/content_42-de.html Zugriff: 22.01.09

KÖNIG, Michalea. Was ist normal.

<http://www.down-syndrom.at/CMS/index.php?id=581> Zugriff: 01.04.10

MAIER, Jutta (o.J.). Ich lobe den Tanz.

<http://www.bistum-augsburg.de/ba/dcms/sites/bistum/dioezese/dienststellen/referate/spirituell/bild/tanz.html> Zugriff: 19.06.10

SCHWELLENBACH, Nicole (2005). Ursachen und Folgen chromosomaler Fehlverteilungen beim Menschen. Düsseldorf. Diss.

deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?

[idn=975023160&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=975023160.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=975023160&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=975023160.pdf) Zugriff: 18.06.09

STATISTIK AUSTRIA (Hrg.) (2007). Jahrbuch der Gesundheitsstatistik 2006. Wien.

<http://oesterreichs-sternenkinder.beepworld.de/statistik-austria.htm> Zugriff: 17.11.09

STATISTIK AUSTRIA (Hrg.) (2008). Jahrbuch der Gesundheitsstatistik 2007. Wien.

http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/gesundheit/publdetail?id=4&listid=4&detail=495 Zugriff: 27.11.09

STATISTIK AUSTRIA (Hrg.) (2009). Jahrbuch der Gesundheitsstatistik 2008. Wien.
http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/gesundheit/publdetail?id=4&listid=4&detail=543 Zugriff: 27.11.09

WALTER, Katinka (2008). Frühjahresputz für den Community Dance.
http://www.tanzraumberlin.de/index.php?article_id=80&clang= Zugriff: 08.06.10

Medien

HÜTHER, Gerald (2006). Brainwash. Eine Einführung in die Neurobiologie für Pädagogen, Therapeuten und Lehrer. Original-Aufzeichnung einer Vorlesung in drei Teilen. Auditorium Netzwerk, Mühlheim, Baden.

SPITZER, Manfred (2006b). Mozarts Geistesblitze. Wie unser Gehirn Musik verarbeitet. Galila-Hörbuchverlag, EU.

SPITZER, Manfred (2007). Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule. Original Vortrag. Bernd Ulrich (Hrsg.) Auditorium Netzwerk, Müllheim, Baden.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Orientierung im Raum (LABAN 2001, 51).....	30
Abb. 2: Antriebslehre (LABAN 2001, 50).....	32
Abb. 3: Wahrnehmen und Bewegen (STOLZE 1976, 105).....	95
Abb. 4: Denken und Sprechen (STOLZE 1976, 106).....	96
Abb. 5: Begreifen (STOLZE 1976, 106).....	97
Abb. 6: Die Allgegenwart der Bewegung (WEISSMANN 1998, 18).....	98
Abb. 7: Ohne Titel (KULTURSTIFTUNG DES BUNDES 2009, 2).....	122
Abb. 8: Freie Trisomie (PUESCHEL 1995, 42).....	151
Abb. 9: Translokations-Trisomie (PUESCHEL 1995, 44).....	152
Abb. 10: Mosaik-Trisomie (PUESCHEL 1995, 45).....	153
Abb. 11: Die zu beobachtenden Kinder.....	174
Abb. 12: Amina K.s Antwort auf die Frage: Was ist für dich tanzen?.....	177
Abb. 13: Lotta H.s Antwort auf die Frage: Was ist für dich tanzen?.....	178
Abb. 14: Franziska S.' Antwort auf die Frage: Was ist für dich tanzen?.....	179

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Anhang

Kurzzusammenfassung

Diese Diplomarbeit befasst sich mit der Tanzpädagogik und geht der Frage nach, ob die Tanzpädagogik als Basiskonzept für die Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern gelten kann. Dies wird sowohl aus der heil- und integrationspädagogischen, als auch aus der theaterwissenschaftlichen Sicht beleuchtet.

Es wird dabei zuerst auf die Tanzpädagogik als Stimulanz für eine biopsychosoziale Entwicklung eingegangen, um die Metatheorie „Spüren – Fühlen - Denken“ nach GERBER/REINELT zu erläutern und den Begriff „Tanzpädagogik“ zu erklären.

Im Weiteren wird die neuropsychologische Entwicklung des Menschen aufgezeigt, indem auf die Persönlichkeitsentwicklung nach PIAGET hingewiesen wird und die neuropsychologischen Erkenntnisse in Zusammenhang mit Rhythmus, Musik, Tanz/Bewegung dargestellt werden

Weiters wird der Tanz bzw. die Tanzpädagogik aus theaterwissenschaftlicher Sicht beschrieben, wobei auf den Zusammenhang zwischen Tanz und Theater, Theater und Subjekt und dem Tänzer als Subjekt eingegangen wird. Es werden die Bedeutung von „Bewegung“ aus theaterwissenschaftlicher Sicht und der Tanz als Bühnentanz erörtert. Im Weiteren wird „Community Dance“ vorgestellt. Ferner wird die „Integrative Tanz- und Theaterpädagogik“ nach ZANIN beschrieben, die die Erweiterung der Metatheorie „Spüren – Fühlen – Denken“ darstellt.

Später wird auf das Down-Syndrom eingegangen, um dann auf den praktischen Teil dieser Diplomarbeit hinzuleiten. Es folgt eine Falldarstellung, mit der untermauert wird, dass die verschiedenen Einflussfaktoren der Tanzpädagogik zur Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern, und somit auch bei Kindern mit Down-Syndrom, beitragen kann.

Abstract

This thesis deals with the pedagogical aspects of dance and pursues the question of pedagogical aspects of dance being valid as a base concept for the development of the personality of children. This is going to be highlighted from the pedagogical and the science of theatre's point of view.

First the author of this research project will discuss dance pedagogy as stimulation for the biopsychosocial development in order to define the metatheory "sensing – feeling - thinking" by GERBER/REINELT and to explain the term „dance pedagogy“.

Furthermore, the neuropsychological development of the human being is being demonstrated with reference to the development of the personality by PIAGET and with the demonstration of the neuropsychological findings in connection with rhythm, music, dance/movement.

In the following chapter dance and respectively dance pedagogy are being explained from the science of theatre's point of view. In doing so the connection between dance and drama, drama and subject and the dancer as subject is being highlighted. In addition to this the significance of „movement“ from the science of theatre's point of view is being debated. Moreover, the author will present „Community Dance“. Afterwards the extended version of the metatheory "sensing – feeling – thinking" called "Integrative Dance and Theater Pedagogy" by ZANIN will be described.

Later on the thesis will deal with the Down-Syndrome in order to introduce the practical part of this project. This is being followed by a case study, which supports the theory that different influencing factors of the dance pedagogy can contribute to the development of the personality of children and hence also of the personality of children with Down-Syndrome.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Gläserer
Vorname: Anita
Geburtsdatum: 08. Juli 1984
Geburtsort: Sterzing, Südtirol, Italien
Nationalität: Italien

Ausbildung

seit Oktober 2003 Studium der **Bildungswissenschaft** mit den Schwerpunkten Heil- und Integrationspädagogik und Psychoanalytische Pädagogik und der **Theater-, Film- und Medienwissenschaft** an der Universität Wien

WS 2006/2007 Erasmussemester in Florenz

1998 - 2003 Besuch des Realgymnasiums mit naturwissenschaftlicher Fachrichtung „J. Ph. Fallmerayer“ in Brixen

1995 - 1998 Besuch der deutschsprachigen Mittelschule in Klausen

1990 – 1995 Besuch der Volksschule in Villanders

Praxiserfahrung und berufliche Tätigkeiten im pädagogischen und theater-, film- und medienwissenschaftlichen Bereich

Seit 2003 Nachhilfetätigkeiten an einem Nachhilfeinstitut in Wien

Sommer 2005, 2006 und 2010 Betreuung von Kindern bei Ferienwochen beim Familienverband Südtirol und im Bildungshaus Lichtenstern, Südtirol, Italien

Herbst 2005 Praktikum (Requisite, Kostüme, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Organisationsmitarbeit und

	Regieassistentin) beim Freien Theater Bozen in Südtirol, Italien
Sommer 2006	Betreuung von österreichischen Kindern für den AVS Kärnten in Bibione, Italien
Sommer 2006	Leitung einer zweiwöchigen „Theaterwerkstatt“ in Sterzing, Südtirol, Italien
Mai bis September 2007	Garderobenpraktikantin bei Satel-Film für die Produktion der 3. Staffel von „Soko Donau“ in Wien und Niederösterreich
Jänner 2008 bis März 2008	Kostümhospitantin bei der Produktion „Geschichten aus dem Wiener Wald“ des Volkstheater Wien
August 2008	Leiterin eines Turnusses des Projekts „Sommer unter Freunden“ der Gemeinde Ratschings, Südtirol, Italien
September bis März 2008	Praktikum beim Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ in Wien
Oktober 2009	Gruppenleitung beim Projekt „72 Stunden ohne Kompromiss“ eine Gruppe im Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ in Wien
November 2009	Assistentin beim Projekt „Integrative Tanzpädagogik“ am Universitäts-Sportinstitut Wien
März 2009	Teilnahme am Projekt „DANCER AGAINST CANCER“ durch den Kultur- und Bildungsverein „Ich bin O.K.“ in Wien
Seit Oktober 2007	Tutorin am Institut der Bildungswissenschaft der Universität Wien
Seit September 2008	Mitarbeiterin bei ESN (Erasmus Student Network) der Universität Wien

Interessen

Film, Theater, Sprachen, Sport