



Freie Hochschule Stuttgart
SEMINAR FÜR WALDORFPÄDAGOGIK



Andreas Borrmann, Matthias Jeuken,
Susanne Speckenbach (Hg.)

Arbeiten aus dem Inneren Bild im Eurythmieunterricht

Dokumentation der Unterrichtsmethoden
Erprobte Beispiele

Sonderband

Andreas Borrmann, Matthias Jeuken, Susanne Speckenbach (Hg.)

Arbeiten aus dem Inneren Bild
im Eurythmieunterricht
Dokumentation der Unterrichtsmethoden
Erprobte Beispiele

Zusatzmaterial

zu

»Bewegung und soziales Lernen.

Wahrnehmen und Erleben in Eurythmie und bewegtem Unterricht«

hg. von Susanne Speckenbach, Matthias Jeuken, Stuttgart 2024

im Rahmen des Projektes der Freien Hochschule Stuttgart

»Zukunft Waldorfpädagogik – Bildung in digitalen Zeiten«

Bewegung – Sprache(n) – Schrift

Impulse für die Waldorfschule

Diese Arbeit möchten wir der Eurythmistin Helene Reisinger (1902–1994) widmen.

*Dieser Band steht zum kostenfreien Download zur Verfügung:
www.paefo.de/inneresBild*

Alle im vorliegenden Werk genutzten Abbildungen wurden von den Autor:innen erstellt,
soweit nicht unterhalb der Abbildung andere Urheber:innen oder Quellen genannt werden.

Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen

Wagenburgstraße 6 · 70184 Stuttgart

© edition waldorf

Stuttgart 2024

Sie finden uns im Internet unter

www.forschung-waldorf.de

Gestaltung und Satz: tebitron gmbh, Gerlingen

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen
als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung der Pädagogischen
Forschungsstelle Stuttgart.

Disclaimer: Trotz einer sorgfältigen Kontrolle wird keine Haftung für die Inhalte der angegebenen Links
übernommen. Für die Inhalte der verlinkten Webseiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Sonderband

Andreas Borrmann, Matthias Jeuken, Susanne Speckenbach (Hg.)

Arbeiten aus dem Inneren Bild im Eurythmieunterricht

Dokumentation der Unterrichtsmethoden
Erprobte Beispiele

Zusatzmaterial

zu

»Bewegung und soziales Lernen.

Wahrnehmen und Erleben in Eurythmie und bewegtem Unterricht«

hg. von Susanne Speckenbach, Matthias Jeuken, Stuttgart 2024

im Rahmen des Projektes der Freien Hochschule Stuttgart

»Zukunft Waldorfpädagogik – Bildung in digitalen Zeiten«

Bewegung – Sprache(n) – Schrift

Impulse für die Waldorfschule

Inhalt

Vorwort	6
<i>Andreas Borrmann</i>	
Das sprachliche Bild	
Vom Alltag zur Lyrik – die Inneren Bilder	10
<i>Andreas Borrmann</i>	
Zur Aneignung von Gedichten	
Anregungen für eine eurythmische Gedichtvertiefung	16
<i>Lisa Blöchle, Andreas Borrmann</i>	
Aspekte I	28
<i>Jakob von Verschuer</i>	
Praktische Gesichtspunkte für das »lebendige Innere Bild« im Eurythmie-Unterricht der Unterstufe	32
<i>Andreas Borrmann</i>	
Aspekte II	38
<i>Marie Giest</i>	
Unterrichtsbeispiel Klasse 2	
Eurythmische Bildarbeit anhand der »Geschichte bei Mondschein«	40
<i>Jakob von Verschuer</i>	
Unterrichtsbeispiel Klasse 4	
Einführung der Lautgebärden – das Alphabet	50

<i>Andreas Borrmann</i>	
Aspekte III	58
<i>Jakob von Verschuer</i>	
Unterrichtsbeispiel Klasse 6	
Die sinntragende Lautgebärde	60
<i>Andreas Borrmann</i>	
Unterrichtsbeispiel Klasse 7	
Der Methodische Aufbau eines Gedichtprojektes	68
<i>Lisa Blöchle, Andreas Borrmann</i>	
Aspekte IV	90
<i>Andreas Borrmann</i>	
Aspekte V	96
<i>Lisa Blöchle</i>	
Unterrichtsbeispiel Klasse 10 – 12	
Die bildgeführte Gruppenarbeit ausgehend von einem Standbild	104
<i>Andreas Borrmann</i>	
Unterrichtsbeispiel Klasse 12	
Rückblick auf den bildbezogenen Arbeitsprozess einer Soloarbeit	112
<i>Andreas Borrmann</i>	
Schlussbemerkung	118
Über die Autorinnen und Autoren	124

Andreas Borrmann

Vorwort

Dies ist die praxisbezogene Ergänzung zu Borrmann 2024. Aus der forschenden lauteurythmischen Unterrichtspraxis der Eurythmie-Kolleginnen und -Kollegen der Berliner Rudolf-Steiner-Schule (insbesondere der hier vertretenen Autor:innen) entwickelte sich im Laufe der letzten Jahre ein neuer, fruchtbarer, überraschend zentraler und damit folgenreicher eurythmischer Arbeitsbegriff, wir nannten ihn das »lebendige Innere Bild«.

Die Struktur der vielen verschiedenen methodischen Einzelaspekte unseres bisherigen Unterrichtsalltages bekam durch die Erfahrung und das Verstehen des Inneren Bildes einen gemeinsamen Kern. Dadurch ergab sich eine gewaltige Veränderung in der Gewichtung unserer Methodenschritte, wie auch eine Veränderungen innerhalb derselben, und führte zu völlig neue Unterrichtsideen zugunsten der sich entfaltenden Fähigkeiten der Schüler:innen aller Klassenstufen.

Diese Erfahrung soll in dem vorliegenden Ergänzungsband dargestellt und den Kolleg:innen zugänglich gemacht werden.

In der Beschäftigung mit bildwissenschaftlicher Literatur wurde deutlich, dass der pädagogische Ansatz, Schüler:innen in unserem Fach zu einem initiativen, eigenständigen und bewussten Umgang mit der in uns Menschen tief verankerten Bildfähigkeit zu führen, heute im alltäglichen medialen Kontext stimmig und aktuell ist. Dies kann auch als ein zeitgenössischer Gegenentwurf im Umgang mit der täglichen äußeren Bilderflut verstanden werden, besonders als ein Gegenentwurf zur elektronischen Bilderflut. Der Neurobiologe Gerald Hüther schildert: »Wenn wir über innere Bilder reden, geht es um sehr viel. Es geht um die Selbstbilder, um die Menschenbilder und um die Weltbilder, die wir in unseren Köpfen herumtragen und die unser Denken, Fühlen und Handeln bestimmen. [...] Deshalb ist es alles andere als belanglos, wie die inneren Bilder beschaffen sind, die sich ein Mensch von sich selbst macht und von seinen Beziehungen zu anderen und zu der ihn umgebenden Welt, und nicht zuletzt von seiner eigenen Fähigkeit sein Leben nach seinen Vorstellungen zu gestalten. [...] Es ist höchste Zeit über die Macht unserer inneren Bilder nachzudenken. Noch sind wir in der Lage, die Tür zu diesem dunklen Raum der Selbsterkenntnis zu öffnen« (Hüther 2011, 9ff). Innere Bilder prägen also unser Leben und unsere Lebensentwürfe. Wie kann die Eurythmie dazu beitragen, dass die Bildtätigkeit lebendig bleibt und nicht verstummt?

Hier möchten wir unsere neuen Erfahrungen der lauteurythmischen Arbeit mit dem Inneren Bild vermitteln. Vor allem unterrichtspraktische Beispiele sowie vorbereitende Erwägungen versuchen wir zu beschreiben.

Zuerst geht es hier um einen genaueren und für das Thema grundlegenden Blick auf das Sprachliche Bild. Es folgen ausführliche Anregungen für eine eurythhmische Vertiefung von Gedichten. Diese beschreiben die wesentlichen eurythhmisch-analytischen Erfahrungen unseres erwähnten, mehrjährigen und schulübergreifenden Berliner Kollegenkreises (Borrmann 2024, 188ff).

Zwei unterrichtspraktische Themenbereiche werden behandelt:

Zum einen werden konkrete Unterrichtsbeispiele aus der Arbeit mit Inneren Bildern für die Klassen 2, 4, 5, 6, 7, 10–12 beschrieben, die in der Arbeit der Autor:innen anhand der Forschungsfragen entwickelt wurden: Vom Erleben der Bildkraft der eurythhmischen Lautgebärde in der Unterstufe über die zunehmende Verinnerlichung, Bewusstwerdung des Bilderlebens hin zur lauteurythmischen Arbeitspraxis mit dem Inneren Bild.

Zum anderen gibt es eine Reihe von Zwischenabschnitten, denen wir in gemeinsamen Gesprächen den Titel »Aspekte« gegeben haben: Hier finden sich sowohl kurze Einblicke zu den einzelnen Themen, die die Arbeit mit dem Inneren Bild altersbezogen unterstützen und begleiten, wie auch eine Sammlung von Erfahrungen und Hinweisen, die zu beachten eine wesentliche Hilfe darstellen kann.

Die folgenden Seiten müssen nicht »durchgelesen« werden, sondern einzelne Kapitel können je nach individuellem Bedürfnis Interesse finden. Die Wiederholung von Perspektiven und Methoden im jeweiligen Kontext wird daher bewusst in Kauf genommen.

Ziel ist es, dass aus unseren Anregungen jeweils eigene, individualisierte Unterrichtsstile und -griffe entwickelt werden können.

Wie in Borrmann 2024 ausgeführt, verwenden wir den Ausdruck Inneres Bild, um diese besondere Erfahrung und die spezifische Arbeitsweise damit in unserem Fachbereich deutlich zu machen.

Andreas Borrmann

Das sprachliche Bild

Vom Alltag zur Lyrik – die Inneren Bilder

Lyrik

Das Nichtwort

ausgespannt

zwischen

Wort und Wort

Hilde Domin (1997, 227)

Unsere Inneren Bilder sind mit dem sprachlichen Phänomen der »Metapher«, wie auch dem umfassenderen »Sprachlichen Bild«, tief verbunden. Deshalb ist es wesentlich, auf die Funktion der Metapher zu schauen, dem sprachlichen Kunstgriff unseres Bewusstseins. Die Metapher, wörtlich: Übertragung (von gr. meta-pherein, übertragen) – meint die „übertragene“ Bedeutung eines Wortes, nach der es nicht im „eigentlichen“ Sinne gebraucht wird, sondern im „uneigentlichen“ Sinn, als bildlicher Ausdruck. Die einfachsten Beispiele (wie die Verbindungen *Flussarm*, *Tischbein*, *Nadelkopf*, *Messerrücken*, *Bergesrücken* oder umgekehrt: *Redefluss*, *Gedächtniseindruck*, *Licht der Wahrheit*) zeigen, dass die Sprache von Anfang an bildhaft war und noch jetzt ist – fast jedes Wort geht auf eine bildhafte und anschauliche Wurzel zurück. Bei heute verblassten Metaphern wird in der alltäglichen Rede die ursprüngliche Bedeutung nicht mehr mitgedacht und miterlebt: *Fuchsschwanz*, *Stuhlbein* (vgl. Braak 1980, 32ff). Unsere Alltagsgespräche sind von Metaphern durchsetzt.

Nach dem Hören von Musik sagen wir vielleicht: »Jetzt habe ich einen Ohrwurm«; in unfreundlichen Wendungen: »Du Holzkopf«, in »erhellenden« Momenten: »Da geht mir ein Licht auf«. Besonders Dialekte sind »ein reicher Quell an Metaphern«: »Hescha wohl 'n Baach Tiid« – »Du hast wohl einen Berg (= viel) Zeit« (Plattdeutsch, Schleswig-Holstein).

In der Poesie geht es vom Vergleich »hell wie ein Blitz« zur Metapher »blitzhell«, oder »Haare wie Gold« zu »das Gold ihres Hauptes«: der Vergleich kommt nicht mehr zu Bewusstsein, sondern der gezieltere, gefühlseinprägsame Ausdruck kommt zur Wirkung. Der Wert der Metapher liegt darin, dass sie uns über die alltägliche, handgreifliche Wirklichkeit hinausträgt, sie ist »Türöffner« und »Tor« zu erlebnistieferen Bedeutungsschichten.

»Der bildliche Ausdruck für Gegenstände, Eigenschaften oder ein Geschehen: Meer des Lebens, Fuß des Berges, Lied des Baches, schreiende Farben, dunkle Töne«

(Wilpert 1979, 506ff) – bis hin zur sprechenden und ausdrucksvollen lyrischen Verwendung, z. B. »Schwarze Milch der Frühe« (Celan).

Die zusammenfassende Bezeichnung für Metapher, Vergleich und bildliche Ausdrucksweise insgesamt ist das »Sprachliche Bild« (Wilpert 1979, 93ff; Braak 1980, 36ff). Es umgreift mehr als den metaphorischen Ausdruck und ist auch nicht auf Bilder aus der sinnlichen Wahrnehmung begrenzt. Sprachliche Bilder sind daher als verhältnismäßig geschlossene Sprachgebilde zu verstehen, denen Gefühlseindringlichkeit und Unmittelbarkeit (ohne längere rationale Brücken) wesentlich sind – wie in den beige-fügten Gedichten.

Die Sprachlichen Bilder stützen sich in der Regel auf sinnliche Erlebnisse und führen damit zu neuen Wortschöpfungen.

»Es findet eine Veranschaulichung von Geistigem durch Sinnliches und Beseelung des Sinnlichen durch Geistiges statt, eine Zusammenschau wesentlich verwandter Wirklichkeiten ... / ... bis zur tiefen Durchdringung des Bildes, das nicht mehr intellektueller Vergleich, Stellvertretung der Werte, sondern letzte Wesenserfassung der Dinge ist« (Wilpert 1979, 506). Die Sprachlichen Bilder wenden sich also unmittelbar zum erlebnistiefen, sinnbildlichen Aufnahme- und Verständnisvermögen eines jeden Menschen und gestalten wesentlich unser inneres Bildvermögen.

Dabei geht es in keiner Weise um Gefühlsschwelgerei. Die Metapher, wie auch das umfassendere sprachliche Bild, muss außerordentlich präzise, stimmig und in sich schlüssig gesetzt werden: es geht immer um einen *komplexen inneren Sinn- und Erkenntniszusammenhang*, verwoben mit sensorischen Bildern, Erinnerungen, Vorstellungen u. a. Deshalb ist es treffender, bei Inneren Bildern von gefühlswobenen Sinnbild-Zusammenhängen zu sprechen.

Das gelungene dichterische Sinnbild synthetisiert und weist über sich hinaus, schafft neue Welt- und Lebensbezüge, in denen Schüler:innen sich mit ihren Fragen und Sehnsüchten wiederfinden können. Etwas zuvor Verborgenes kann in einem solchen Bild aufleuchten, erscheinen: »Wann ist ein Gedicht ein Gedicht? Wenn es auf Epiphanie beruht und die Qualität einer Epiphanie beim Lesenden erlangen kann« (Hermes, zit. nach Völker 1986, 109).

Uwe Hermes, ein kritischer zeitgenössischer Schriftsteller, berührt hier mit dem Begriff Epiphanie das Herz der Lyrik. Dichtung vermag die Bildhaftigkeit der Sprache zu

erneuern und wirksam werden zu lassen. »Gedichte sind ihrer Natur nach Konzentrate, Essenzen« (Domin 1968, 176). Gedichte sind »die knappste, am stärksten verdichtete Mitteilungsweise menschlicher Erfahrung« – so der russisch-amerikanische Literaturnobelpreisträger Joseph Brodsky; »Zwecklos und sinnvoll« – Günter Kunert; Stimmenfang, Silbenzauber« – Durs Grünbein (zit. nach Braun 2010, 149).

So wird auch der pädagogische Sinn, in unserem Fach gerade mit Gedichten zu arbeiten, deutlich. Wenn ein Gedicht ein tiefes Erleben von Stimmigkeit, Einheit und Wahrheit ermöglicht, ist es angelegt, Jugendliche in ihren latenten Fragen zu erreichen. Denn: was suchen Jugendliche denn anderes?!



»den Laut/ der mit dem Atem zugleich geboren wurde« (aus der Arbeit an dem Gedicht »Völker der Erde« von Nelly Sachs, Klasse 12) (Foto: Vianne Tabea Medow)

Wie schon in Borrmann 2024 dargestellt, kam der Anstoß zur Untersuchung unserer Unterrichtspraxis mit dem Fokus auf das Innere Bild durch das Blatt einer Schülerin der Klassenstufe 11, welche verblüffend selbstverständlich in lyrischer Form schrieb:

*Die Poesie berühmter und unbekannter Künstler,
Die Musik bekannter und unberühmter Komponisten,
Fein aufgeschrieben und begrenzt,
Doch wenn du sie liest und hörst,
Dich nichts dabei stört,*

*Dann wird sie lebendig
Und beständig in deinen Gedanken.
Vielleicht hält dich ihr Schriftbild noch in Schranken,
Doch sie weckt Bilder in dir,
Sie lässt etwas in dir erblühen,
Bringt dich sogar zum Glühen,
Du beginnst die Bilder zu formen,
Du regst dich, du bewegst dich,
Die Bilder beginnen durch dich zu leben,
Klar vor den Andern zu schweben.
Was so entsteht, sich bewegt,
Ist Eurythmie.
Denn Eurythmie ist die bewegte Poesie.
(Schirin S., damals 11. Klasse)*

Wie die Schülerin aus ihrer Erfahrung schreibt, speist sich das lebendige Innere Bild aus dem Erleben des Sprachlichen Bildes zusammen mit den anderen poetischen Kräften des Klanges und des Rhythmus. So durchdringt und umschließt das Innere Bild letztlich das Gedicht in seiner Ganzheit sowie letztlich die eurythmische Aussage und damit den Aussagenden in einer Einheit. Die individuelle Akzentuierung und der individuelle Habitus fließen in diesen sinnbildlichen Zusammenhang mit ein. Das bedeutet, dass die Gestalt des Menschen soweit wie möglich zur Aussage wird – für jede darstellende Kunst mit ihrer notwendigen künstlerische »Technik«, die ja in einem hohen Maße zugleich eine seelisch-geistige Technik sein muss und der Pflege und des Trainings bedarf.

Für diesen anspruchsvollen Vorgang haben die meisten Schüler:innen einen feinen Sinn. Sie spüren, ob die lyrische Aussage und das eigene Ausdrucksvermögen stimmig zusammenwirken. Dieser Zusammenhang wird von den Schüler:innen als beglückendes Erlebnis regelrecht gesucht, wenn sie bemerken, dass ihnen die Möglichkeiten dazu zur Verfügung stehen. Das war in der Praxis immer wieder zu beobachten.

In der Poetik Rudolf Ibels (Gestalt und Wirklichkeit des Gedichtes, 1999) haben wir viele Anregungen gefunden. Ibel entwickelt in seinem Buch analytische Begrifflichkeiten, die einen leichteren Übergang zum eurythmischen Erarbeiten ermöglichen: Klang-

bild – *Bewegungsbild* – *Schaubild* für die Lautklänge, die Art des rhythmischen Sprachflusses und den eigentlichen Metaphern- und Sprachbild-Bereich.

Erst im Laufe unserer Untersuchung erschloss sich mir die Synthese dieser begrifflichen Trias wirklich: der eigentliche Sinn von *Klang-Bild*, *Bewegungs-Bild* und *Schaubild* als Erlebniszusammenhang des Inneren Bildes. Ibels Begriffs-Dreiheit hilft bei der Leseerfahrung: Beim wahrnehmenden Entstehen der inneren Bildgestalt des Gedichtes als Gesamtheit fügen sich zu der bildlichen, metaphorischen Sphäre unmittelbar die Wahrnehmung des Klanglichen der Sprache wie auch gleichzeitig dazu die Föhlung für die im Gesamtbild wirkenden vielfältigen rhythmischen Ebenen. Die Wahrnehmung eines Gedichtes mit dem Gesamterlebnis eines inneren Bildzusammenhanges geht in seiner Fülle üblicherweise nur halb bewusst vor sich. Daher gilt es, die Differenzierung und Vertiefung der Wahrnehmung mit großer Aufmerksamkeit anzugehen.

Die Differenzierung dieser Wahrnehmungsschwerpunkte (Gedichtanalyse) üben wir, wie in Borrmann 2024 beschrieben, in einem schulübergreifenden Kreis von Kolleg:innen.

Diesen differenzierenden Wahrnehmungsvorgang ins Bewusstsein zu heben, also ein Gedicht einerseits als Gesamterfahrung zu erleben und, ohne es analytisch-intellektuell des Erlebnisses zu berauben, es in seiner Lebendigkeit in den verschiedenen Darstellungsschichten und Räumen differenziert wahrnehmen zu können – und die Fülle und Intensität des Erlebnisses mit wachsendem Verständnis auch noch zu steigern, ist das Ziel des folgenden Kapitels.

ARS POETICA

Worte:

*Fasten lassen,
dass sie durchsichtig werden
für die Scham übers Gerede,
die steigt in ein stilles Silbengesicht,*

*unbrauchbar machen
für die gelenkigen Sätze, dass sie
brauchbar werden
für einen stockenden Vers,
blühen kann in einer
Atemlücke
Licht.*

Jochen Börner (1986, 22)

Andreas Borrmann

Zur Aneignung von Gedichten

Anregungen für eine eurythhmische
Gedichtvertiefung

Auf welche Weise kann mit dem ersten, starken Eindruck eines Gedichtes umgegangen werden, so dass sich im Laufe der Zeit ein begründetes und zugleich lebendiges, umfassendes und, wie oben erwähnt, differenziertes Inneres Bild dieser Gedichterfahrung entwickelt, damit aus diesem inneren Erfahrungsraum heraus schließlich eurythmisch gestaltend gearbeitet werden kann? Wie gelingt nach der ersten lesenden oder hörenden Berührung mit einem Gedicht in weiteren Schritten ein vertiefendes und zunehmend umfassendes *Verstehen* und zugleich ein stetig wachsendes, empfindungsinintensives *Erleben*?

Und das alles mit dem Ziel, einen so satten Erfahrungsboden zu schaffen, ein so erfülltes Inneres Bild zu entwickeln und damit entsprechende Intuitionsräume zu öffnen, welche die eurythmische Ausarbeitung grundlegend zu leiten vermögen?

Dazu sollen hier Erfahrungen aus der schon beschriebenen, mehrere Jahre praktisch-forschenden Arbeit unter Berliner Fachkolleginnen und -kollegen mitgeteilt werden. Eine Erfahrung dieser regelmäßigen Arbeit war, dass die Erschließung eines Gedichtes in einer Gruppe eine außerordentliche Hilfe für alle Beteiligten darstellt. Die jeweils persönliche Perspektive und Ideenfindung wird durch Beteiligung mehrerer Suchender enorm erweitert.

Auch erlebten wir den Prozess unserer Analyse als exemplarisch für eine solche Arbeit im pädagogischen Rahmen. Es zeigte sich, dass die erprobte Vorgehensweise in ihren Schritten unter der Führung der Lehrkraft ähnlich wirksam bei einer Gedichtaneignung mit Schüler:innen der Oberstufe (als auch zum Teil in den Klassenstufen 7 und 8) durchgeführt werden kann, – wenn auch vereinfacht und verkürzt.

Im nachfolgend beschriebenen Analysegang kann eine vielfältige Akzentverschiebung literaturwissenschaftlich bekannter Analyseschritte beobachtet werden.

Eine langsame, aber stetige Einarbeitung in die Poetik und Metrik für Lehrende (wenn sie hier unsicher sind) ist auch im brodelnden Schulalltag möglich und eine Sache, die Freude macht. Der lauteurythmische Horizont erweitert sich dadurch enorm.¹ Die im Folgenden empfohlenen Schritte zur Aneignung von Gedichten ist ohne Vorkenntnisse möglich. Dafür wurden die einzelnen Abschnitte ausführlich formuliert. So wird die vertiefende Erfahrung mit der Zeit und neuen Gedichten stetig zunehmen.

¹ Zu beschreiben, wie und auf welche Weise eine poetisch / metrische Einarbeitung bewerkstelligt werden kann, würde hier zu weit führen. Die Autor:innen berichten gerne über ihre individuellen Erfahrungen.

Die Struktur der von uns als Gruppe, sowie auch individuell, und schließlich mit Schülern, erprobten Vorgehensweise sieht so aus:

- **Notizen**

Eigene schriftliche Notizen in das auf einem Blatt vorliegende Gedicht sind hilfreich. In der Regel ist die Fülle der wahrgenommenen Phänomene so vielfältig, dass eine nachträgliche Rekapitulation dieser oft umfangreich werdenden Notizen wiederum zu neuen Einsichten führen kann.

- **Laut lesen**

Lesen des Gedichts: Das gewählte Gedicht (für sich) laut lesen oder (anderen) laut vorlesen, in Ruhe und durchaus zwei bis dreimal in Folge.

Die Tradition, Gedichte alleine oder vor anderen wirklich erklingen zu lassen, am besten auswendig, ist längst verloren gegangen. Die Dichterin Ulla Hahn (2008) formuliert Wesentliches dazu in ihrer hilfreichen Anthologie mit dem zielgebenden Titel: »Gedichte fürs Gedächtnis. Zum Inwendig-Lernen und Auswendig-Sagen«. Ulrich Maiwald stellt in Band II der Reihe »Bewegung – Sprache(n) – Schrift« erprobte praktische Übungen zur sprachlichen Aneignung von poetischen Texten dar, welche für die eurythhmische Arbeit sehr hilfreich sein können.

- **Erste Berührung**

Aufmerksamkeit auf die Wirkung der ersten Berührung: Achtsamkeit während des Hörens und/oder Lesens des Gedichtes: In welcher Weise berührt *mich* dies Gedicht unmittelbar, *jetzt*, in *meinem Empfinden*, meinem Erleben, meinem Verstehen? Was ist mein erster Eindruck, die eigentliche, tiefe Berührung (wie »die erste Liebe«)?

Dies ist ein Moment, der wirklich Ruhe, Zeit und inneres Nachsinnen braucht. Dies gilt ebenso für solche Momente im Unterricht – es braucht – eine merkwürdige Formulierung – eine stille, die Seele-zentrierende-Zeit. Es kann vorkommen, dass jemand in einer Gruppe diese intensive, ruhige Zeit nicht aushält. Gefährlich sind hier alltags-schnell hervorgebrachte Reaktionen wie »weiß ich schon«, »ist doch klar«, also »versiegelte« Interpretationsurteile. Neben Achtsamkeit ist auch Offenheit notwendig.

Diese Zeit ist eine Zeit des innerlichen Durchgehens verschiedener Bereiche des Gedichtes; verschiedener Bereiche, die einem selbst entweder besonders wichtig, aufregend oder eigentümlich fraglich, auch möglicherweise widersprüchlich erscheinen.

Nun folgen erste Formulierungen aus individueller Perspektive zu unterschiedlichen Aspekten des Gedichtes – es entsteht meist eine originelle Sammlung verschiedener Sichtweisen. Parallel vergleicht innerlich jeder das Gehörte mit dem eigenen Verstehen und Erleben – ein spannender Moment. Achtsames Austauschen der eigenen Perspektive mit anderen erweitert den eigenen Erlebnisraum. Es gilt das Gesetz: Jeder hat erst einmal recht, und seine Aussage ist ernst zu nehmen und von den anderen zu verstehen. (Dies gilt genauso in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.) Dass jeder der Anwesenden eine völlig individuelle Auffassung bestimmter Aspekte und Schwerpunkte entwickelt, war für uns immer ein – oft sehr humorvolles – Erlebnis.

- **Auffälliges**

In diesem Prozess schälen sich folgende Punkte heraus: Was fällt mir als besonders, zentral und wichtig auf? Was ist widersprüchlich oder unverständlich? Woran liegt das? Wie sehen die anderen das?

Was bedeutet das alles für das Verständnis des Gedichts?

Auch ein gemeinsames Grundverständnis muss bisweilen erst geklärt werden – worin sind wir uns eigentlich einig, worin nicht? Weshalb nicht? Es kann soweit gehen, dass es erst einmal unterschiedliche Interpretationsweisen gibt. Unsere Erfahrung zeigte, dass ein späteres, nochmaliges gründliches Abklopfen des Sinn-und Erlebniskontextes viel zur Klärung beitrug.

Es gibt also in diesen ersten Aufmerksamkeitsschritten bezüglich des Gedichts keine Einschränkungen, worauf zu achten ist. Hier können alle Aspekte, die einem bedeutsam erscheinen, in das Gespräch unter gleichberechtigten Fragenden einfließen. Die wichtigen Qualitäten für diese Zeit sind: Behutsamkeit im Suchen und Formulieren sowie Klarheit und achtsamer Mut, Fragen und Widersprüchlichkeiten offenzuhalten und auszuhalten.

Mit der Zeit schälen sich die jeweiligen individuellen Perspektiven deutlich heraus und können eventuell andere überzeugen – oder eben nicht.

- **Gestaltungsmerkmale**

In der Regel gibt es schließlich einen fließenden Übergang zu den Fragen: Welche bemerkenswerten Gestaltungsmerkmale in der Einzigartigkeit dieses Gedichtes fallen mir zuerst auf?

Auch hier ist es wieder sinnvoll zuerst einmal zu sammeln, was einem aus jedem der im Folgenden aufgeführten zentralen poetischen Bereiche auffällt. Dadurch wird deutlich, wie diese Bereiche ineinander spielen, sich oft gegenseitig unterstützen oder außergewöhnliche Spannungen erzeugen. Mit der Zeit ordnen sich die Einsichten.

- Lautklänge, auch Reim-Klänge. Wo tauchen sie wie auf und was löst das bei mir aus? Wo sind sie besonders stark, welches Erlebnis rufen sie hervor, welche Wirkung? Dies kann später für die eurythmische Ausarbeitung wichtig sein.
- Rhythmus: also die Sprachbewegung innerhalb der Zeilen – der Rhythmus des Strophenbaus – und schließlich in der Gestalt des ganzen Gedichtes: Was für ein Erlebnis, was für eine Wirkung entfaltet die Sprachbewegung an verschiedenen Stellen? Welche Varianten gibt es, wenn ich das Gedicht oder Zeilen mit verschiedenen Akzenten spreche? Wie kann ich diese Qualität formulieren? Dafür braucht es Geduld. Hier hilft erneutes lautes Lesen verschiedener Teilnehmer der Gruppe, um Rhythmusqualitäten auf die Spur zu kommen.
- Bilder: Was kommen mir für Bilder, Sinn-Bilder, Bedeutungsräume entgegen, welcher Art sind sie, in welcher Beziehung stehen sie untereinander? In welche Umgebungen, in welche Erinnerungen führt mich das Gedicht, welche seelischen oder seelisch-geistigen Metaphern verstehe ich? Wie verstehe ich sie? Oder verstehe ich sie, wenn ich ehrlich bin, nur ansatzweise, vorläufig?

- **Unauffälliges**

Ein für uns wichtiger Abschnitt im Fluss dieser Arbeit war zu beachten: Was fiel mir nicht auf, weshalb? Auch hier führt der Austausch in der Regel zu überraschenden Erlebnissen. Meist ist dies der Teil, in dem gegenseitige Fortbildung stattfindet in Bezug auf die Kenntnis und Termini der Gestaltungsmerkmale.

- **Stimmungen**

Schließlich folgt ein Aspekt, der besondere Aufmerksamkeit erfordert: Stimmungen direkt in den Fokus zu nehmen – mit welchen Stimmungen, Stimmungsmischungen haben wir zu tun? Wann wechseln sie? Kann ich solche Stimmungen formulieren? (oft nicht einfach!) Kann ich das Wahrgenommene so in die choreografische Arbeit einfließen lassen, dass sich dadurch eine dem Text entsprechende Gestaltungsweise erschließt?

Alle vorherigen, als einzelne Punkte gekennzeichneten Abschnitte haben die Tendenz in einem intensiven Gespräch ineinander zu fließen. Es zeigte sich als hilfreich, dass jemand eine unaufdringliche Führung durch die Themenschritte übernahm, wenn ein schrittweiser Gang als Gruppe nicht zu schaffen war.

Der Sinn dieser Schrittfolge (»vom Ganzen in die Teile – und wieder zum Ganzen«) ist ersichtlich – ausgehend von der Aufmerksamkeit auf die lebendige Gesamterfahrung und der ihr innewohnenden Empfindungs- und Bedeutungsräume, dem Ernstnehmen der erst einmal individuellen (besonders Gefühls-)Wahrnehmung, sodass mit der weiteren suchenden und fragenden Aktivität das für die folgende eurythhmische Arbeit notwendige Innere Bild heranreifen kann, – in der Balance zwischen Erleben und Verstehen.

POETIK

*So viele antworten gibt's,
doch wir wissen nicht zu fragen*

*Das gedicht
ist der blindenstock des dichters*

*Mit ihm berührt er die dinge,
um sie zu erkennen*

Reiner Kunze (2000, 81)

Wenn die für die eurythhmische Arbeit ausgewählten Gedichte im Unterricht eingeführt, angeeignet und vertieft werden, zeigte sich uns Lehrer:innen: Die Aspekte für eine eurythhmische Gestaltung sollten früh und eng an die Erarbeitung des Gedichts angeschlossen werden.

Die folgenden Schritte sind daher wichtig als Vorbereitung der Lehrenden; auch mit den Schüler:innen sollten die Fragen vor der sich dann anschließenden konkreten Ausarbeitung besprochen werden:

- **Perspektive**

Was und wie ist die Perspektive der eurythmischen Aussage? Von wo »schaue« ich? Beschreibe ich etwas? Was ist meine aussagende eurythmische »Rolle«? Ist meine Darstellungsperspektive die des lyrischen Ichs (kommt sehr oft vor)? Sind wir, zum Beispiel, als Dreiergruppe, also zu dritt, gewissermaßen die eine Seele des lyrischen Ichs (auch sehr oft)? Das muss mit den Beteiligten klar entschieden werden.

Dies ist ein sehr wichtiger Punkt. Es kommt durchaus vor, dass die Perspektiven in einem Gedicht auch wechseln. Wenn das so ist, kann sich gleich die Frage anschließen: Weshalb wechseln sie? Was folgt daraus für die Darstellung?

Hier ein einfaches Beispiel, »Am Strand« von M. L. Kaschnitz:

*Heute sah ich wieder dich am Strand
Schaum der Wellen dir zu Füßen trieb
Mit dem Finger grubst du in den Sand
Zeichen ein, von denen keines blieb.*

*Ganz versunken warst du in dein Spiel
Mit der ewigen Vergänglichkeit
Welle kam und Stern und Kreis zerfiel
Welle ging und du warst neu bereit.*

*Lachend hast du dich zu mir gewandt
Ahntest nicht den Schmerz, den ich erfuhr:
Denn die schönste Welle zog zum Strand
Und sie löschte deiner Füße Spur.*

Das aussagende (und damit darstellende) »lyrische Ich« hat einen klaren räumlichen Bezug zu einem Gegenüber inmitten einer unmittelbaren Umgebung, mit der Weite des Meeres im Blick. Die Perspektive wechselt von dem lyrischen Ich der betrachtenden Person in die der Betrachteten. In der letzten Strophe dreht sich die Perspektive wieder zum Betrachtenden.

Die Aussage aus einer geklärten Perspektive ist natürlich eine wesentliche Basis einer eurythmischen Ausarbeitung – das sehen erfahrungsgemäß Schüler:innen von

der oberen Mittelstufe an als Bauprinzip der Choreografie schnell ein. Diese Entscheidung und Klarheit in der Perspektive ergeben Sicherheit und Klarheit in der Gestaltung.

- **Raumbezug**

Weiterhin zentral ist die Frage, ob das Gedichtbild räumlich realistisch bezogen ist (insbesondere bei Balladen): Wald, Meer, Bäume, Schloss, Saal etc.? Während der Phase der Sammlung ist die Aufgabe, dieses Bild um sich herum in den Bühnenraum hinein zu imaginieren. Das bedeutet, dass geklärt werden muss, wo der eigene Standpunkt auf der Bühne zu finden ist. Das korreliert oft mit der gewählten Perspektive, s. o. Am Beispiel des gerade zitierten Gedichtes kann die Frage nach der »konkreten Umgebung« des lyrischen Ich hilfreich sein und bedeutet, dass das entstehende Bild mit exakter Fantasie ergänzt werden muss.

Später in der Unterrichtspraxis kann sich eine erste Schulung der Raumbezüge und -richtungen mit Hilfe konkreter Naturbilder in naturbezogenen Gedichten vollziehen, wie dem gerade zitierten von Kaschnitz. Gute Gedichte für diese Übung sind z. B. »Meeresstrand« (Storm) oder »Mondnacht« (Eichendorff).

- **Art der Bewegung**

Was für ein Bewegungsstil, eine Bewegungsart ergibt sich mir aus dem Lesen? »Lasst uns genaue, beschreibende Worte dafür finden!« Auch hier wird es im Gespräch mit der Zeit neben bekannten Adjektiven – zum Beispiel für Stimmungen: *achtsam tastend, neugierig, verzweifelt, unwirsch*) oder aus dem Elementaren: *feurig-glühend, wässrig, luftig, erdig-formend*) – neue Wortfindungen für einen Bewegungsstil geben (*rummelnd, feinspitzig, knorzend, breitflächig, hellzuckrig, überwacht*) – besonders in der humoristischen Arbeit.

Wie wäre der Bewegungsstil des lyrischen Ich im obigen Gedicht zu beschreiben, wann wechselt er wie – und was bedeutet das in der Gestaltung für die Zeile: »Lachend hast du dich zu mir gewandt«?

Die Erfahrung aller Kollegen, die mit dem Raumbezug arbeiteten, ist, dass der Vorgang der Gedichtaneignung insgesamt viel Zeit braucht. Auch für die gerade beschriebenen Vorbereitungsschritte benötigen die Schüler:innen überraschend viel Zeit, da eine mächtige und vielschichtige innerliche, aktiv suchende Bewegung in Gang gesetzt wird.

Es hat sich bewährt, mit den Schülerinnen und Schülern in darauf folgenden Stunden auf einer anderen Ebene die Erinnerung an die Einstiegserfahrungen zu vollziehen, d.h. zum Beispiel in erste, achtsame Improvisationsversuche hineinzugehen (mit für alle sehr klaren Rahmen-Formulierungen – siehe unten: »Improvisation«).

Als Einstiegshilfe für die nun direkte (möglichst selbstständige) Ausarbeitung des Gedichtes dient folgende Aufgabenbeschreibung:

»Versteht das Gedicht rundherum gut! Bringt das, was es sagt, die Bilder, die es schildert, das, was mit den Worten gemeint ist, mit passenden Lautgebärden aus den Worten zum Erleben für die Zuschauer!

Klärt für euch (zum Beispiel bei Kaschnitz): Wo steht ihr genau als die / der Aussagende in Bezug auf euer Gegenüber, in Bezug auf die an den Strand schlagenden Wellen, wie geht euer Blick auf das Meer und den Horizont, – und macht es uns deutlich so, dass ich euch als Zuschauer am Meer mit eurem Gegenüber wirklich erleben kann!«

Hierbei findet durch die Raumbezüge eine bildgeführte »Erlebnis-Realisation« um die Schüler:innen auf der Bühne statt, d. h. es entsteht sofort auch ein konkretes, durchfühlt Erleben mit überzeugender Klarheit und Sicherheit. Es ziehen die sinnesbezogenen Bilder mit ihrem Fühlen der Qualitätserlebnisse gewissermaßen in die Schüler:innen ein. Die sich aus dem Gesamtbild ergebenden Wege, die »Raumformen«, sind hierbei erst einmal die konkret erlebten Raumbezüge, in die sich erlebte Lautgebärden hineinergießen können.

Natürlich sind bildreiche Humoresken hierfür auch eine Fundgrube.

In dieser Phase des Einstiegs kann auffallen, dass nicht immer alle Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit zur Übertragung des sinnlich konkreten Raumbereichs im Gedicht auf den sie selbst umgebenden Darstellungsraum haben, was zugleich bedeutet, dass ihnen die oben beschriebene Klarheit in der Aussagesperspektive fehlt. Folgende Schritte können hilfreich sein:

Es gibt Schüler:innen (nicht nur in der oberen Mittelstufe), die als Einstieg zuerst einmal buchstäblich eine »Landkarte« ihres Gedichtes zeichnen (!) müssen, also mit dem Blick aus der Vogelperspektive (anhand des Gedichtes »Meeresstrand« von Storm: Wo geht die Sonne unter, wo ist das Meer, die Düne, wo fliegen die Möwen, von welchem Ort aus schaut ihr auf all dieses?), um es sich wirklich bewusst zu machen. Raumbezüge im Darstellungs-, im Bühnenraum zu entfalten bedürfen offensichtlich der schrittweisen Entwicklung. Dies konnten wir mehrfach erfahren.

- **Bühnenraum, prüfender Regie-Blick**

Ist die Gestaltung des Gedichtes (solistisch oder in Kleingruppen) etwas fortgeschritten, ergab sich für uns im Rahmen unseres Themas folgende Arbeitstechnik:

Jetzt ist es an der Zeit, zusammen mit Schülerinnen und Schülern einen Blick »von außen auf die eigene Choreografie zu werfen«, damit die zuerst aus der Perspektive des Bühnenraumes gegliederten Bezüge (wie oben am Beispiel des Gedichtes »Am Strand« von Kaschnitz beschrieben) nun von außen geprüft werden können. Dieses Thema hat zwei Aspekte: Von dem eigenen Bühnenstandpunkt auf der Bühne muss eine die/den Gestaltende:n umgebende Bild-Imagination des Gedichtes geschaffen werden. Und als Zweites (vor allem für umfangreichere Gedichte wie z.B. Balladen oder bei Märchenchoreografien) ist es sehr hilfreich, den Regie-Standpunkt, also die Zuschauerperspektive, einzunehmen. Dieser Schritt, die selbstgeschaffenen Bildbereiche auf der Bühne von außen auf Stimmigkeit und Zusammenhang zu prüfen, macht Schülerinnen und Schülern große Freude und bedeutet eine entscheidende Korrekturhilfe. (S. auch »Regie-Blick« in Kapitel Klasse 9 Balladen.)

Konkret heißt das: Jemand übernimmt, so gut es geht, die Rolle der oder des Darstellenden, während die frei gewordenen Person nun aus der Zuschauerperspektive ihre Weise der Darstellung und damit auch die Raumbezüge erlebt – bei fast allen Schüler:innen setzt sofort ein Stimmigkeitsgefühl ein, aus dem heraus sie erstaunlich klare Korrekturen an den eigenen Entwürfen vornehmen können.

- **Metaphern**

Besonders in der Oberstufe ergibt sich ein zunehmend bewussterer Umgang mit der Frage: Wo und wie erweitert sich das Naturbild zur seelischen oder seelisch-geistigen Metapher?

Welche Metaphern habe ich im Gedicht? Was genau ist mit jeder Metapher gemeint? Diese können jeweils mit eigenen Worten so genau wie möglich formuliert werden. Das ist ein hilfreicher Arbeitsgriff zum Test des Verständnisses. Dies ist insbesondere bei zeitgenössischen Dichterinnen und Dichtern notwendig: Grünbein, Bachmann usw.

Als ein Beispiel sei genannt:

Nach grauen Tagen

Eine einzige Stunde frei sein!

Frei, fern!

Wie Nachtlieder in den Sphären.

und hoch fliegen über den Tagen

möchte ich

und das Vergessen suchen – –

Über das dunkle Wasser gehen

nach weißen Rosen,

meiner Seele Flügel geben

und, oh Gott, nichts wissen mehr

von der Bitterkeit langer Nächte, [...]

Ingeborg Bachmann (1983, 12)

Viele Fragen lassen sich anschließen: Wo (und was) sind für mich die Nachtlieder in den Sphären? Wo (und was) die dunklen Wasser, die weißen Rosen, die Bitterkeit langer Nächte? Wo, im Verhältnis dazu, im Darstellungsraum beginne ich? Diese komplexen Fragestellungen fordern klare Entscheidungen, die im Probenprozess natürlich stetig revidiert und in den gegenseitigen Bezügen angeglichen werden, bis schließlich ein ausbalanciertes Gesamtbild erreicht ist.

Gedichte mit sehr umfassenden Metaphern (bei Celan, Sachs z.B.) werden einsichtiger und verständlicher für das Publikum, wenn der Sinnbedeutung dieser Metaphern jeweils sinnbildlich stimmige, klare Raumbereiche zugeordnet werden und damit auch zwischen den Metaphern untereinander klar gesetzte, entsprechende Bezüge entstehen (siehe auch Kapitel Klasse 12).

Als Eurythmisierende:r bewege ich mich dann in geklärten Bedeutungsräumen der dreidimensionalen Bühne. Auch hier ist eine Prüfung mit dem Regie-Blick, dem Außenblick auf die Bühne, auf den Darstellungsraum, wesentlich und hilfreich.

Jedes gute Gedicht ist letztlich, wie anfangs formuliert, ein großes, ganzes Sinnbild – dem entspricht bei dieser Vorgehensweise der »Zusammenbau« der einzelnen metaphorischen Sinnbilder durch die darstellenden Eurythmisierenden. Die Feedbacks

auf eine solche Vorgehensweise in der Oberstufe, insbesondere von Zuschauerseite, machten uns deutlich: Sie ermöglicht ein viel besseres, unmittelbareres Verständnis.

Das innerliche »Anfüllen« des Gedichtes zum durchfühlten, erlebten und imaginierbaren inneren Bild, zu meinem individuellen inneren Gesamt-Bild, auf das ich mich in allen Ebenen der Ausarbeitung stützen kann, ist wesentlich.

Selbstverständlich vergessen Schüler:innen bereits Geübtes. Auch Unklarheiten werden zuerst als solche nicht bemerkt. Meist zeigt sich dies an einer entsprechenden Stelle im Arbeitsprozess, wenn sie im Gedicht nicht weiterkommen. Vor allem eins habe ich als Lehrer gelernt: Einer z. B. kleinen Arbeitsgruppe von Schülerinnen und Schülern nur durch Fragen zu dieser bestimmten Stelle und dem Kontext im Gedicht zu einer Klärung zu verhelfen. In der Regel war die Reaktion köstlich: Kam der Gruppe schließlich der eigentliche kreative Einfall, bekam ich unmissverständlich mitgeteilt, dass ich nun beim weiteren Arbeitsprozess wirklich überflüssig sei.

Eine solche Vertiefung, Vorbereitung und Einstieg in ein Gedicht für die späte Mittel- und Oberstufe stellt einen notwendigen Grundpfeiler des Lauteurythmieunterrichtes dar. Im Laufe der Jahre kommt es zu einer stetig zunehmenden Sensibilität und Aufmerksamkeit für Nuancen von Gedichten – dies macht sich in der Arbeit mit allen Klassenstufen bemerkbar.

Hierbei kommt es zu folgender Praxiserfahrung: Wie wir unter uns Kolleginnen und Kollegen feststellten, gibt es verblüffend individuelle Schwerpunkte in den Zugängen einer eurythmischen Gedichtanalyse, z. B. einer mehr auditiv-musikalischen oder mehr visuell-sprachlichen Tendenz, – und das ist gut so, denn es bereichert gerade in einer Gruppe die Vielschichtigkeit und Intensität des Gedichtverstehens und Gedicht-erlebens. Es liegt eine enorme Chance darin, sich durch die Anderen beschenken zu lassen. Wird in diesem Bewusstsein gearbeitet, führt diese Arbeit dazu, dass die unterschiedlichen Sensibilitäten und Wahrnehmungsschwerpunkte immer deutlicher bemerkt werden, auch von den Schüler:innen und Schülern im Unterrichtsprozess.

Lisa Blöchle, Andreas Borrmann

Aspekte I

Wir möchten hier, damit keine Missverständnisse entstehen, auch unsere Erfahrungen aus frühen Anfängen insbesondere in der Oberstufe mitteilen. Dort hatten wir in der Praxis enttäuschende Erlebnisse mit dem bekannten traditionellen Ansatz, für einen Choreografieentwurf die Schüler:innen zuerst Raumformen zeichnen zu lassen. So entwickelte sich unser, nun fruchtbarer Arbeitsmodus, den wir im Folgenden beschreiben: Für den Beginn der Arbeit, wenn aus dem entwickelten, lebendigen Inneren Bild heraus unmittelbar in die choreografische Arbeit eingestiegen wird, ist folgende Arbeitsweise mit den Schülerinnen und Schülern im Hintergrund aller unserer Ausführungen zu verstehen:

Von Anfang der konkreten eurythmischen Ausarbeitung an empfiehlt es sich, dass Raumbezüge und -bewegungen, die »Wege im Raum«, mit den Lautgebärden untrennbar als ein einziger aussagender, gefühlter Gestaltungszusammenhang erlebt werden.

Dadurch erreichen wir, dass sich für die Schüler:innen vom ersten Moment eines choreografischen Entwurfes ein dauerhaft natürliches Zusammenspiel von Gestaltung und Raumform durch die ganze sich in Bewegung befindende Gestalt ergibt: Es erfordert von Beginn an den vollen (dreidimensionalen) Gestaltungseinsatz aus verstandenen und erlebten Sinn- und Empfindungsräumen heraus – also ein handlungsorientiertes Arbeiten, kein langes Hinsetzen, um erst einmal zu überlegen, wie eine Raumform für den Text aussehen könnte. Letzteres Praxisproblem kennen sicher viele Kollegen.

Es gab und gibt bei uns immer wieder Schüler:innen, die um der Erinnerung willen sich die räumlichen Wege notieren – diese Erinnerungsstützen zu den Wegen werden aber mit aller Selbstverständlichkeit zugleich als Grundlage für eine Gesamtgestaltungserinnerung der umfassenden Gestaltungsbewegung im Raum erlebt. In der Qualität der Darstellungen in unseren jährlichen Mittel- und Oberstufenabschlüssen zeigte und zeigt sich der Sinn dieser Praxis. Diese Arbeitsweise hat auch den Autor:innen in der eigenen künstlerischen Arbeit zu entscheidenden Erfahrungen verholfen.

Die eurythmische Tradition, nach der Gedichtaufnahme, wie gerade angedeutet, zu erst einmal zeichnerisch eine Raumform dafür zu entwerfen, verfolgen wir derzeit nicht mehr – ein solcher Schritt stellt eine spezielle Art vorstellungszentrierter Interpretation dar, oft mit der Gefahr, verkürzten, bequemen, intellektuellen Vorgehens der

Schüler:innen. Unsere weitere Erfahrung: Wenn im Folgenden diese entworfene Raumform zuerst eingeübt wird (ohne Gebärdenanteil), sodann im folgenden Schritt auf die Raumform traditionell Lautgebärden dazugefügt werden, entstehen aus diesen zwei nacheinander geübten Bewegungsimpulsen oft anspruchsvolle Widersprüche in der Bewegungsintention, welche Schüler:innen in der Regel überfordern. Mit einer knappen, nicht vertiefenden Gedichtinterpretation im Hintergrund, verliert sich, auch durch die unharmonisch erlebten Arbeitsschritte, der Kontakt zum Gedicht. Das Ergebnis des daher oft ungeschickten Bewegens, welches nicht wirklich aus authentischem Erleben geführt wird – und unter Schüler:innen kritisch wahrgenommen wird –, sowie eine daraus resultierende, steigende Unlust an lauteurythmischer Gestaltung ließen uns den neuen Ansatz suchen und führten zu dem oben beschriebenen, fruchtbaren Arbeitsmodus.

Ebenfalls zeigte sich in der Praxis, dass ein lebendig künstlerischer Umgang der Schüler:innen mit den wertvollen spezifischen Raumformengesetzen, wie zum Beispiel den sogenannten »apollinischen Formen« oder »dionysischen Formen«, jeweils ausgearbeitete, sehr ausführliche Methodenschritte in eigenen, umfangreicheren Arbeitsepochen erfordern, um nicht mit intellektuellem Kurzschluss zu arbeiten. Letzteren versuchen wir unter allen Umständen zu vermeiden.

Grundsätzlich gilt es, dranzubleiben für diejenigen, die eine bildbezogene eurythmische Arbeit reizt. Es ist wirklich wichtig, das Thema nicht ab und zu anzureißen, »einen Geschmack zu vermitteln«, sondern stetig, mit vielerlei Übungen darauf zuzuarbeiten, so dass diese Arbeit hin zur inneren Bildentwicklung in der Unterrichtsfolge als sinnvoller, selbstverständlicher und hilfreicher Arbeitskontext erlebt wird, – wie bei den Lautgebärden als selbstverständliche, und immer wieder in ihrer Vielfalt zu übende Bewegungsäußerung, ähnlich dem sicheren Sitz der Finger auf dem Griffbrett der Geige.

So kann sich eine klare Arbeitskultur bilden, bei der auf jeder Altersstufe ein Können erreicht werden kann – was eine enorme Würdigung unter den Schüler:innen erfährt, wenn Zwischenergebnisse der Gestaltungsarbeit zum Beispiel respektvoll und teilnehmend gegenseitig zur Kenntnis genommen werden und achtsam beurteilt werden (s.u.). Gerade für die Arbeitstechnik mit Kleingruppen (s.u.) sind solche Feedbacks auf vielen verschiedenen Ebenen ein regelrechtes Schulungsinstrument.

Unser Leitmotiv für die Unterrichtsfolge ist, »vom Ganzen in die Teile« zu gehen, das heißt, wenn ich von dem Thema des Inneren Bildes als zentralem Anliegen ausgehe, zu fragen: Was wären, konkret in welcher Klasse, die aktuell und direkt nächsten hilfreichen methodischen Unterrichtsschritte?

Erst im Laufe dieser Untersuchung wurde uns (s. Borrmann 2024) der große »Zug« durch die Schuljahre deutlich:

Das durch die Kinder eurythmisch bewegte Sinnbild im Eurythmieunterricht der Unterstufe anhand märchenhafter oder geeigneter Kindergedichte wird im Lauf der Schuljahre zu einem tiefen, wirkungskräftigen und handhabbaren Inneren Bild, welches sich in der Oberstufe zu einem eurythmisch-choreografischen Können stabilisiert. Die Arbeit mit dem Inneren Bild ist also im Entwicklungsbogen über alle zwölf Schuljahre möglich. Dieser Weg zeigte sich in der Praxis unserer Klassenstufen, wie in den folgenden Abschnitten beschrieben wird.

Jakob von Verschuer

Praktische Gesichtspunkte für das »lebendige Innere Bild« im Eurythmie-Unterricht der Unterstufe

Vorbemerkung

Als ich in meinem ersten Berufsjahr war und noch sehr viel bei meinen Eurythmiekolleginnen und -kollegen hospitierte, war mir ein methodischer Griff meiner Kollegin Ulrike Baudisch sehr eindrücklich. Ich habe ihn bis heute vielfach angewendet und weiterentwickelt: Sie führte in einer Klasse 3 eine Bewegungsgeschichte gänzlich ohne Worte ein und ließ die Kinder raten und beschreiben, was sie in den Bewegungen für Bilder erkannten. Im Nachgespräch erläuterte sie mir diesen Schritt damit, dass die Kinder so freier und unmittelbarer die »Bewegungsbilder« aufnehmen, weil die Worte zu den Bewegungen bereits feste Vorstellungen aufrufen, die für den Prozess vielleicht gar nicht zielführend sind. In der Tat hatte dies in der Unterrichtsstunde zur Folge, dass die Kinder sehr interessiert und offen in die Geschichte eintauchten. Ich habe das vielfach auch selbst so in meinem Unterricht erlebt. Die Schüler:innen erlebe ich als sehr sensibel für an Dichtung entstehende innere Bilder, aber natürlich sind sie auch mit vielen fertigen Vorstellungsbildern vorgeprägt. Das sind bei den jüngeren Kindern meist die Bilder aus Kinderfilmen und Spielen an digitalen Geräten, aber natürlich auch von Kinderbüchern und der Bilderflut der Großstadt (Reklame etc.). Oft haben gerade die Bilder, die besonders für Kinder gemacht sind, den Charakter von karikierten Gestalten. Wir kennen es als Pädagog:innen wahrscheinlich alle, dass Kinder in diese Figuren hineinschlüpfen, sich zackig bewegen und mit verstellter Stimme sprechen.

Dieses körperliche Eintauchen in Bilder ist ein wesentlicher Bestandteil kindlichen Spiels (Rollenspiele) und eine Fähigkeit, die im Eurythmieunterricht der ersten Jahre intensiv gepflegt wird. Dabei geht es im Eurythmieunterricht aber um eine Lebendigkeit, Vielfalt und Verwandlungsfähigkeit der inneren Bilder. Durch bestimmte methodische Wege ist es möglich, dass die Kinder anhand der Eurythmie die Fähigkeit zu eigenen, lebendigen und vielschichtigen Inneren Bildern entwickeln, die sich von den von außen vermittelten, festen Vorstellungen absetzen. Darin sehe ich auch den Hauptbeitrag des Eurythmie-Unterrichts zu einer indirekten Medienpädagogik, welche die Kinder resilient und kompetent im Umgang mit digitalen Bildern macht.

Methodische Wege zu eurythmischem Bilderleben in den Klassen 1 bis 3

Das methodische Grundprinzip heißt für mich in den ersten Schuljahren: »aus der dynamischen Bewegungserfahrung zum Inneren Bild«. Methodisch arbeite ich so, dass erst das Bewegungsbild ohne Sprache eingeführt wird und dann die Sprache hinzukommt. Eine Geschichte oder einzelne Figuren einer Geschichte werden also zunächst als Bewegungen und Gebärden kennen gelernt und dann sprachlich ergänzt. Der Fokus ist so zunächst auf das gerichtet, was durch die Bewegung als Bild entsteht. Dies regt die Phantasie unabhängig von bereits vorgebildeten Vorstellungen an und lässt innere Bilder aus dem Körper- und Bewegungsgefühl heraus entstehen. Der Begriff, welcher in dem Moment hinzutritt, wenn die Sprache dazu kommt, trifft so auf ein bereits genährtes inneres Bild.

Dabei hat sich für mich im Laufe der Jahre gezeigt, dass für die jungen Schüler:innen noch wichtiger als Vorstellungsbilder die leibliche Erfahrung ist, die sie sich in ihrem Körper beheimaten lässt. So hat es sich für mich als wichtig herauskristallisiert, dass die Bilder, mit denen ich arbeite, stets eine leibliche Erfahrung induzieren. Inspirierend war hier für mich die Auseinandersetzung mit der Franklin-Methode: Der Tänzer und Bewegungstherapeut Eric N. Franklin beeinflusst durch die Arbeit mit mentalen Bildern (so nennt er die Erfahrung der Inneren Bilder) Haltung und Bewegungsmöglichkeiten seiner Patientinnen und Patienten. Dabei differenziert er zwischen vielen verschiedenen Formen von mentalen Bildern, darunter auch taktilen (Tastsinn) und propriozeptiven (Eigenbewegungssinn) Bildern. Also Vorstellungen von Tasterfahrungen und Bewegungsabläufen (Franklin 2021). Diese Art von inneren Bildern, die sich auf eine leibliche Erfahrung beziehen, sind meiner Erfahrung nach besonders wertvoll für die pädagogische Arbeit mit den Kindern in den ersten Schuljahren. So ist es mir immer wichtiger geworden, dass durch die Eurythmie ein großes Spektrum an Resonanzen, an Bildern, in den leibzugewandten Sinnen entsteht. Neben dem Tastsinn und dem Bewegungssinn waren mir dabei auch der Gleichgewichtssinn (vestibulärer Sinn) und der Lebenssinn (Viszeroseption) wichtig.

Dabei haben sich für mich verschiedene methodische und gestalterische Anhaltspunkte ergeben, die es zu beachten gilt, damit sich die lauteurythmische Gebärde in diesen »unteren Sinnen« verankert und ein Sinnesereignis in Gleichgewicht, Eigenbewegung, Tasterfahrung und Lebensgefühl entsteht, welches »Eindruck« (im wahrsten

Sinne des Wortes) macht. Grundvoraussetzung dafür sind dynamische und vielfältige lauteurythmische Gebärden.

- **Gleichgewichtssinn**

Hier ist gemeint, dass sich die Lautgebärden als Gleichgewichtsgeschehen (z. B. durch instabilen Stand auf Zehenspitzen, auf einem Bein, etc.) in den drei Dimensionen des Raumes gestalten lassen. Zum Beispiel der Fuchs, bei dem man in leicht gebeugter Haltung, die Arme wie Vorderläufe lauernd nach vorne hält, während ein Bein wie der Fuchsschwanz nach hinten ausgefahren und bisweilen in die Luft gehalten wird (vgl. dazu »Es klopft bei Wanja in der Nacht«, Privatdruck, Bezug s. Literaturverzeichnis). Oder der lange, spitze Turm, der mit geschlossenen Füßen und nach oben gestreckten Händen dargestellt wird und auch noch seinen Halt behält, wenn er nun noch höher gebaut wird, indem wir auf die Zehenspitzen gehen (Privatdruck »Wir bauen ein Schloss«, Klasse 1).

- **Eigenbewegungssinn**

Dieser wird angesprochen, in dem die Lautgebärde als komplexer oder paralleler Bewegungsablauf gestaltet wird. Damit sind Gebärden gemeint, die koordinativ anspruchsvoll sind oder sich aus zwei verschiedenen Bewegungen zusammensetzen. Etwa, wenn im Märchen die Großmutter spinnt und man dieses durch Wippen mit dem Fuß und dazu einer Bewegung in den Händen – als würde man den Faden ziehen – darstellt. Oder wenn man bei der Geschichte vom Pfannkuchen (Privatdruck »Die Geschichte vom dicken fetten Pfannekuchen«), der den drei alten Weibern aus der Pfanne springt, das Zischen und Spritzen in der Pfanne so darstellt, dass der eine Arm gerundet ruhig gehalten wird (Pfanne), während der andere mit einer SCH- und Z-Gebärde sich dynamisch bewegt (Zischen, Spritzen). Oder wenn beim Rundtanz zwischen den Strophen der Geschichte vom dicken Pfannkuchen vor dem Bauch ein O gehalten wird, während die Füße im Seitgalopp springen.

- **Tastsinn**

Dieser wird erfahrbar, wenn die Lautgebärde als Berührung und Grenzerfahrung gestaltet wird, denn durch Selbst- oder Fremdberührung entsteht eine Resonanz im Tastsinn. Diese ist eines der wichtigsten Elemente, mit denen die eurythmischen Bilder für das Kind leiblich erfahrbar gemacht werden können. Es ist hilfreich für die Veranke-

rung der eurythmischen Gebärden als bildhafte Bewegungserfahrung im körperlichen Erleben des Kindes, wenn fast jede zweite Gebärde in irgendeiner Berührung endet. Dabei kann man in vielfältigster Weise sich selbst berühren aber auch den Fußboden oder Mitschüler:innen. Beispiele hierzu wären das immer gleiche Strophenende aus der Geschichte »Es klopft bei Wanja in der Nacht« (Privatdruck »Es klopft bei Wanja in der Nacht«), wo es heißt »auch Wanja deckt sich wieder zu«, was sich sehr gut als Selbstberührung lautieren lässt. Ein anderes Beispiel dafür wäre das Sprüchlein »Wir striegeln und streicheln die Schimmel des Königs« (Privatdruck »Wir striegeln und streicheln die Schimmel«), wenn das eine Kind hinter dem anderen kniend ihm den Rücken striegelt und streichelt.

- **Lebenssinn**

Die Lautgebärde als Lebensgefühl. Eine Resonanz im Lebenssinn entsteht immer dann, wenn die Bewegungsgestaltung entweder wild dynamisch oder ruhig und innehaltend wird. Um den Lebenssinn zu schulen, lohnt es sich, diese extremen Zustände in der Eurythmiestunde zu suchen und auszudehnen. Wie dynamisch und chaotisch kann der Wind um das Schloss herumwirbeln, und wie lange kann man als »feste Wände« innehalten und ruhig stehen, vielleicht gar die Augen schließen? (Privatdruck »Wir bauen ein Schloss«, Klasse 1) Je intensiver dies ausgeführt wird, desto konturierter entsteht das Bild für den Lebenssinn. Dies kann auch an der Geschichte vom Narren (Privatdruck »Der Narr«) geübt werden, der die Leute zum Lachen bringt (Seelengeste Lachen/Heiterkeit).

Andreas Borrmann

Aspekte II

Zu den Unterrichtsbeispielen

Allem voran soll betont werden, dass im Unterrichten jeder von uns Lehrenden einen grundsätzlich individuellen Stil hat mit jeweils eigenen Schwerpunkten. So ist die ganze schriftliche Darstellung hier als Anregung für das generelle Verständnis wie auch als Anregung bis in die Methodik hinein aufzufassen – jede:r wird eigene neue Arbeitsschritte entdecken und anwenden, wenn sie/ihn der Ansatz interessiert.

Diese Empfehlungen haben wir vielfach auf die Entwicklungsmöglichkeiten der jeweiligen Klassenstufe geprüft und eingeordnet. Der menschenkundliche (also entwicklungsphysiologische und entwicklungspsychologische) Rahmen der jeweiligen Altersstufe in Bezug auf die Übungen wird, der Fülle wegen, bisweilen nur angedeutet.

Marie Giest

Unterrichtsbeispiel Klasse 2

Eurythmische Bildarbeit anhand der
»Geschichte bei Mondschein«

In diesem Text beschreibe ich methodisch wie auch technisch, wie in der zweiten Klasse eurythmisch mit Bildern gearbeitet werden kann.

Die beschriebene eurythmische Ausarbeitung der »Geschichte bei Mondschein« ist so zustande gekommen: Nach einer langen Phase des Lockdowns kehrten gegen Ende des Schuljahres 2020/2021 die Schüler:innen zuerst zum Präsenzunterricht im Wechselmodell zurück. So hatte ich anstelle der wöchentlich einmal stattfindenden Eurythmiestunde mit normalerweise 28 Kindern nur jede zweite Woche die Hälfte von ihnen im Unterricht.

Gemeinsam mit meiner Kollegin Lisa Blöchle erarbeitete ich ein Zweitklass-Eurythmie-Programm, welches zwei Bedürfnissen gerecht werden sollte. Uns war es einerseits ein Anliegen, nach der langen Zeit, während derer die Kinder sich nicht gesehen hatten, ihnen zu einem spielerischen Umgang mit der (Wieder-)Begegnung und dem Kontakt mit den anderen zu verhelfen. Sie sollten gemeinsam eine Geschichte erschaffen, in der es immer beide braucht: ein Ich und ein Du, um die Bilder erscheinen zu lassen. Der andere Mensch sollte wieder jemand werden, den ich nach der Zeit der Distanz berühren kann und der mich berührt – im vielfältigen Sinne. Diese Kontakt- und Begegnungsaspekte¹ führten uns zu einer eurythmischen Ausarbeitung, in der das sinnliche Erleben für die Kinder sehr deutlich werden sollte: Wirkliches Berühren des eigenen und des anderen Körpers (z. B. mit dem Laut M auf den Rücken des Partners), akustische Momente und selbst das Vorstellen von Geschmackserlebnissen kommen in der Ausarbeitung vor.

Bewusst lernen wir an der Rudolf Steiner Schule Berlin die einzelnen Laute des eurythmischen Alphabets erst in der Klasse 4, zuvor ist die intuitive und emotionale Verbindung mit der eurythmischen Lautwelt zentral: Sich mit Freude eurythmisch bewegen zu wollen.

In der »Geschichte bei Mondschein« spielt durch die Maus als Hauptfigur das Tempo eine wesentliche Rolle. Sogenannte Standbilder ermöglichen es, in Windeseile von einem Szenario ins nächste zu finden – und bei Bedarf wieder zurück. Hierbei findet das willentliche Ausformen der Bewegung durch die Schnelligkeit mit hoher Aufmerksamkeit und Entschiedenheit statt. Beide Phasen sind entscheidend: Das kurze zu sich (und eventuell zum Partner) Kommen im klaren, geformten Standbild und die

¹ Das Wort Kontakt ist aus dem Lateinischen entlehnt und von *contingere* abgeleitet, welches »berühren« bedeutet.

sehr schnelle hinführende Gestaltung. Und, so schien es mir, die Kinder können sich gut an die erarbeiteten, zur Ruhe kommenden Standbilder erinnern. Für mich, mit meinem Hintergrund auch als Sprachlehrerin, erinnerte diese Arbeit mit den Kindern an den Standbildern immer wieder an das Lernen von Vokabeln, woraus sich wiederum eine Reihe von Übungsmethoden ergab (individuelles sowie gemeinsames Erinnern wie »Kofferpacken«, Quiz usw.). Wir kommen später darauf zurück.

Die Standbilder, deutlich »aussagende«, zum Stehen gekommene Lautgebärden, sind deswegen eine Hilfe, weil sie ermöglichen, Klarheit in ein eurythmisch gestaltetes Gedicht für die Unterstufenschüler:innen zu bringen. Dabei sind die Übergänge ebenso wichtig. Ein essenzieller Aspekt der Eurythmie ist die fließende Bewegung. Zugleich braucht es aber gerade in der Unterstufe Orientierung in den Gebärden.

Methodik

Die Geschichte bei Mondschein

- | | | | |
|---|--|---|---|
| 1 | <i>Der Mond scheint
zum Fenster herein
Und alles schläft ein.</i> | 6 | <i>Und birgt nichts mehr
Für die kleine Maus!
Flink hinaus!</i> |
| 2 | <i>Wo hinaus,
kleine Maus?</i> | 7 | <i>Rund um den Tisch,
Da liegt noch ein Fisch.
Husch auf den Teller,
Mäuslein läuft schneller
Und findet den Speck.
Ah!</i> |
| 3 | <i>Durch ein Türchen,
Über das Schnürchen,
Hinter das Öfchen,
Dort schläft das Zöfchen.</i> | 8 | <i>Aber, oh Schreck!
Wie's Mäuslein knabbert,
Das Tellerlein klappert.
Das Fischlein zappelt,
(packt)
Das Tischlein wackelt,
(knackt)
Und der Schrein</i> |
| 4 | <i>Vorbei an der Uhr,
Tick, tack, macht sie nur.
Husch, husch auf die Truh' –
Doch die ist zu!</i> | | |
| 5 | <i>Hinein in den Schrein,
Oh weh! Er ist leer</i> | | |

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <i>Schnappt ein!</i> | <i>Klappt das Türchen</i> |
| <i>Die Truhe voll Tück</i> | <i>Plumps zu –</i> |
| <i>Wirft den Deckel zurück!</i> | <i>Alles im Nu!</i> |
| <i>Und aus dem Uhrenhaus</i> | |
| <i>Springt der Guckuck heraus:</i> | 10 <i>Bist Du draus,</i> |
| <i>Guckuck – Guckuck – Guckuck!</i> | <i>Kleine Maus?</i> |
| 9 <i>Das Öfchen kracht,</i> | 11 <i>Der Mond scheint zum Fenster</i> |
| <i>Das Zöfchen erwacht,</i> | <i>herein</i> |
| <i>Fällt über das Schnürchen,</i> | <i>Und alles schläft ein ...</i> |

(Marguerite Lobeck 1979,126)

In dieser Geschichte gibt es ein heiteres Zusammenspiel von Gegenständen und der Maus, die an ihnen, durch sie und um sie herum nach Futter sucht. Wir arbeiten immer im Kreis. Zu Beginn werden die Gegenstände mit allen Kindern eingeführt. Diese wilde und zugleich im wahrsten Sinne des Wortes mucksmäuschenstille Entdeckungsreise wird gerahmt von einem ruhigen Kontext:

*Der Mond scheint zum Fenster herein
Und alles schläft ein.*

Dies sind die ersten und letzten beiden Zeilen des Gedichts. Wie bei jeder Bild-Gedicht-Arbeit beginne ich als Eurythmistin, mir die Stimmung und den Raum dieses Szenarios so klar wie möglich zu imaginieren. Dabei gibt es nicht die eine mögliche Interpretation. Im Folgenden lade ich Sie ein, der meinen zu folgen. Doch vielleicht haben Sie einen ganz anderen Ort vor Augen, wenn Sie obige Zeilen lesen und denken sich gleich: Aber nein, so ist das nicht gemeint, ich verstehe das so und so! Wunderbar! Sie sind gerade dabei, Ihren Sinn für die Bildarbeit zu schärfen. Ich empfehle Ihnen, wenn Sie nun weiterlesen, sich Notizen zu machen, besonders wenn Sie das Bild anders sehen, um daraus später Ihre eigene eurythmische Ausarbeitung zu »nähren«.

Ich habe das Bild der obigen zwei Zeilen für mich so ausgestaltet: Es ist bereits Nacht. Der Himmel ist tiefdunkelblau, fast schwarz. Es gibt keine Sterne. Doch der Mond erhellt die Szenerie und ein breiter, heller Strahl von Licht geht vom Mond aus.

Dieser ist links-mittig oben in meinem Blickfeld am Himmel platziert, denn die Nacht hat zwar erst begonnen, doch seinen Zenit hat der Mond fast erreicht. Das Mondlicht scheint durch das geöffnete Fenster, ein zarter Windhauch bewegt zwei leichte weiße Vorhänge, die diesen Schein aufnehmen und nach unten in das Zimmer leiten. Dort unten in einem kleinen Bett, sehr bodennah, liegt ein Kind und schläft. Es ist absolut ruhig. Schläfrige Schwere und Friede bestimmen das Szenario.

Aus dem Bild gesprochen gibt es nun einen starken Wechsel der Perspektive: als Eurythmistinnen oder Eurythmisten gestalten wir einen Blick zum Mond am Himmel (aus welcher Perspektive? Folgende Fragen stellen sich und bedürfen der Klärung: Sind wir bereits die Maus? Oder eine Erzählfigur, die die gesamte Szenerie von außen betrachtet? Oder...). Wir folgen dann der Blickrichtung, welche durch den Mondschein wie auf einer Bahn hinein ins Zimmer geleitet wird. Dort jedoch werden wir selbst die Figur, die wir zuerst betrachtet haben. Dies kann bereits die Maus sein, die darauf wartet, dass alles schläft und ruht, damit sie sich auf den Weg begeben kann.

Denn nun geht es weiter, beziehungsweise eigentlich erst richtig los. Eurythmisierend werden wir die Hauptfigur der Geschichte, die Maus, gleichzeitig mit der Entscheidung, dass sie sich selbst befragt:

*Wo hinaus,
kleine Maus?*

Nun wird es noch bunter, denn fortan finden ständige Rollenwechsel statt zwischen der Maus und den Dingen, mit denen sie in Kontakt kommt, die sie erforscht und erobert:

*Durch ein Türchen,
Über das Schnürchen,
Hinter das Öfchen,
Dort schläft das Zöfchen.*

Methodisch kann dieser Moment beispielsweise wie folgt gegriffen werden.

Einführung von Bewegungen und Begriffen

Eine Bewegung zum Standbild hin wird gemacht und das dazugehörige Wort gesagt:

In Strophe 3

- stehend, Beine: Laut A, Hände: Laut T auf den Schultern = »Türchen«
- lang auf den Boden legen, Arme und Hände bilden zum Kreisinnern ein Ü, die Beine zum Kreisäußeren ebenso ein Ü = »Schnürchen«
- stehend, Beine bilden ein O und vor der Brust wird ein Ö gehalten = »Öfchen«
- auf den Boden legen auf der Kreislinie, d. h. den Kopf in eine Richtung für alle gleich, die Füße entsprechend neben dem Kopf des Nachbarn, Arme Ö = »Zöfchen«

Usw.

»Vokabeln« üben

Die so erarbeiteten Standbildvokabeln werden zuerst in der genannten Reihenfolge geübt, dann aber auch durcheinander. Das Auf und Ab zwischen den verschiedenen Bildern ist aktivierend.

Eine ruhigere Form des Übens ist das Raten. Ein Kind wählt sich selbst eine der Bewegungen aus, die anderen müssen raten, welche es ist.

Die Maus im Besonderen

Sobald die (meisten) Kinder diese Bewegungen sicher und ohne Hilfe der Lehrerin oder des Lehrers beherrschen und die Figuren auch mit der Strophe geübt wurden, wird die Maus in genaueren Augenschein genommen, welche auf die Gegenstände eingeht.

Die Kinder werden benannt (abgezählt oder durch auf dem Boden liegende farbige Filze, mit denen wir an unserer Schule arbeiten), welche weiterhin die Gegenstände

sind, z. B. »Alle Kinder, die auf dem gelben Filz stehen, machen genau das, was wir gelernt haben.« So erleben sie einen Moment der Eigenverantwortung und können sich hier gegenseitig (ohne Lehrer:in) helfen. Denn der/die Lehrer:in leitet in der anderen Gruppe die Kinder an, die nun die Bewegungen der Maus erlernen, z. B.: »Alle Kinder, die auf einem blauen Filz stehen, machen das Gleiche wie ich.«

Es ist wichtig, zuvor zu klären, welcher Nachbar der Bewegungspartner ist (z. B. »Mein rechter Nachbar ist mein Mäuschen.«).

Nach 2 bis 3 Durchgängen wird untereinander gewechselt, die beiden Kinder, die zusammen waren, machen gemeinsam weiter, nur in der jeweils anderen »Rolle« (Maus versus Gegenstand).

In Strophe 3

- »Türchen« = Die Maus schlüpft durch die Beine des Nachbarn hindurch.
- »Schnürchen« = Die Maus hüpfte über den Nachbarn.
- »Öfchen« = Die Maus flitzt hinter den Nachbarn.
- »Zöfchen« = Die Maus macht sich ganz klein hinter dem liegenden Nachbarn (sie will das Zöfchen schließlich nicht wecken).

Raten als Einführungsmethode

Die Gegenstände einer weiteren Strophe werden von der Lehrerin bzw. dem Lehrer durch Bewegung dargestellt, ohne dass der Text dazu gesprochen wird. Es wird gefragt: »Wie geht die Geschichte weiter? Welche Bewegung habt ihr erkannt?« Dabei sollten die Kinder dazu ermutigt werden, die Bewegung zuerst einmal zu wiederholen und dann zu sagen, was es sein könnte.

Eine Variante ist, dass nur ein Kind eine Bewegung wiederholt und die anderen Kinder anschließend raten müssen, was dies gewesen sein könnte.

Üben: Vormachen und Nachmachen von Lieblingsbewegungen

Eine weitere Übvariante setzt bei der Beziehung der Kinder zu den Bildern an. »Welches ist deine Lieblingsbewegung? Mache sie vor, wir machen sie nach.« Erst im Anschluss knüpft die Frage an: »Welcher Gegenstand war das?« oder »Was haben wir gemacht?«

Diese Methode kann auch dazu dienen, nach einer längeren Pause (in unserem Fall lagen zwischen zwei Eurythmiestunden zwei Wochen) die Kinder sich bewegend die einzelnen Elemente der Geschichte erinnern zu lassen. »Woran erinnerst du dich aus unserer Geschichte? Zeig einmal.«

Oder alle machen gleichzeitig ihre Lieblingsbewegung. So hat man ein »Orchester« an Bewegungen.

Üben: Musik und Sprache und Stille

Sehr hilfreich ist es, die Bewegungen auch mit Musik zu üben: So haben wir die Möglichkeit genutzt, die einzelnen Strophen auch mit Klavierklängen zu üben. So gab es zwei Varianten: mit Sprache oder mit Klavier, sodass jedes Kind einen Zugang finden konnte: das eine über die Sprache, das andere über die Musik.

Beispiele für Kontakt- und Begegnungsaspekte in Strophe 7

- »Rund um den Tisch« (Der Tisch kann auf allen Vieren von der einen Gruppe dargestellt werden.)
- »Da liegt noch ein Fisch« (Die andere Gruppe hockt hinter dem »Tisch« und hat die Hände mit den Handinnenflächen aufeinandergelegt auf dem Rücken der Vordergruppe (Tisch) und bewegt die Hände wellenartig, zappelig (W) wie ein Fisch. Der Kontakt findet daher auf dem Rücken der »Tischgruppe« und in den Handinnenflächen der eigenen Hände statt. (Der Fisch ist auf dem Teller zwar eigentlich schon nicht mehr lebendig, aber um es möglichst konkret zu machen, ist dies vertretbar.)

- »Husch auf den Teller« (Zwei Finger malen ein eurythmisches L auf den Rücken (Tisch) der Vordergruppe.)
- »Mäuslein läuft schneller« (Ein Finger tapst (T) als Mäuschen im Kreis, auf dem Teller.)
- »Und findet den Speck« (Der Finger bleibt plötzlich stehen; Anhaltepunkt mit dem letzten, starken T.)
- »Ah!« (Die Mäuschengruppe macht ein genussvolles »A« mit den Händen vor dem eigenen Mund, vergrößert es und kann es die Tischgruppe auf deren Rücken spüren lassen, indem es dort als A »landet«.

Zusammenführen der Begegnung, Zurückkehren zu sich

Wir haben entschieden, ab der 8. Strophe, die mit »Aber, oh Schreck ...« beginnt, die Maus ein letztes Mal von allen Kindern gemeinsam bewegen zu lassen (also die Gruppe nicht halbiert), bevor die Maus nicht mehr zu sehen ist, sondern der Fokus sich hin zu den Gegenständen verschiebt, die nun allerlei Geräusche von sich geben. Ab dieser Stelle bewegen also alle wieder gemeinsam dasselbe, jede und jeder für sich.

Zur Zeit- und Unterrichtsstruktur

Wie erwähnt kehrten nach einer langen Phase des Lockdowns gegen Ende des Schuljahres 2020/2021 die Schüler:innen zuerst zum Präsenzunterricht im Wechselmodell zurück. So hatte ich anstelle der wöchentlich einmal stattfindenden Eurythmiestunde (mit normalerweise 28 Kindern) nur jede zweite Woche die Hälfte der Klasse von ihnen im Unterricht. Dadurch zog sich die Ausarbeitung unserer Geschichte bis etwa vor Weihnachten hin, also tief in die 3. Klasse hinein.

Die »Maus« nahm, nach ritualisiertem Beginn der Stunde den Mittel- und Hauptteil des Unterrichtes ein, danach folgte ein ritualisierter Abschluss. Grundsätzlich haben wir meist zwei vergangene Strophen wiederholt und an einer neuen gearbeitet, so dass in der aktuellen Stunde drei Strophen bewegt wurden.

Jakob von Verschuer

Unterrichtsbeispiel Klasse 4

Einführung der Lautgebärden – das Alphabet

In Klasse 4 setzt erfahrungsgemäß eine erste Verinnerlichung in Zusammenhang mit den Lautgebärden ein, die in ihrer imaginativen Natur erlebt wird und beschrieben werden kann.

Als vor nun mehr acht Jahren eine 4.-Klässlerin beim Verabschieden zwischen Tür und Angel zu mir sagte: „Könnten wir nicht zu den Buchstaben mal etwas aufschreiben, wie G: Freie Entfaltung!?“ und sie machte dazu die eurythmische G-Gebärde, da wurde mir klar, wie wenig ich den Kindern beibringen muss, was man an der eurythmischen Lautgebärde erleben kann. So habe ich mich mehr und mehr darauf fokussiert die Laute eher nüchtern aus der Haltung und Bewegung heraus anzulegen, zu üben und zu pflegen und erst später das Tor zur Lautempfindung zu öffnen, für die ich dann keinerlei Vorgaben mache. Dabei hat sich für mich folgender Weg ergeben:

Einführung

Vor der frontal vor ihm stehenden Klasse bildet der Lehrer die Laute des Alphabets, ohne sie zu benennen. Die Schüler:innen haben den Auftrag, zuschauend für sich zu überlegen, was die Gebärden bedeuten sollen und wie sie das Gesehene betiteln würden. Zuvor hat der Lehrer mit den Kindern besprochen, was einen guten Titel ausmacht: Zum Beispiel, dass er das Ganze zusammenfasst oder dass er Interesse oder sogar Neugierde weckt. Anschließend lässt sich der Lehrer von den Kindern ihre Titel flüstern und notiert diese ggf. oder die Kinder haben alle einen Zettel und einen Stift, notieren ihren Titel (jeder für sich) und geben das Blatt gefaltet beim Lehrer ab.

Zum Beginn der nächsten Stunde sagt der Lehrer, was er gemacht hat, nämlich die Buchstaben des Alphabets, und nennt ein paar Titel, die ihm besonders gut gefallen haben. (Zum Beispiel betitelte ein Kind das eurythmische Alphabet mit „Erschaffung der Welt“.) Nun dürfen die Schüler:innen gemeinsam mit dem Lehrer das eurythmische Alphabet bilden.

Zum Ende der Stunde machen Lehrer und Schüler:innen gemeinsam nochmal das Alphabet. Die Schüler:innen haben nun den Auftrag, sich den Anfangsbuchstaben ihres Namens einzuprägen. Die Stunde endet damit, dass der Lehrer einzelne Laute in freier Folge bildet und die Kinder, deren Name mit dem gezeigten Laut beginnt, leise den Raum verlassen, bis alle draußen sind.

Übungs-Aspekte

Von Stunde zu Stunde kann nun das Alphabet unter immer neuen, ergänzenden Aspekten als Ganzes durchgeübt und besprochen werden. Dabei beziehen sich die Aufgabenstellungen stets auf die Bewegung oder die Form der Gebärden und nicht auf den Inhalt, die Empfindung zu den Lauten. Diese Ebene bleibt zunächst unberührt. Die Arbeit beginnt scheinbar »nüchtern« und »technisch«, verdeutlicht dadurch aber umso mehr, wie ein Laut gebildet wird. Ausgehend von einem einfachen »richtig« oder »falsch« werden immer komplexere Ebenen und Aspekte berührt.

Weitere Übungsaspekte

Hände und Füße

Die Finger liegen in der Regel geschlossen beieinander. Die Füße stehen für größere Erdverbundenheit schulterbreit am Boden (bzw. rechts und links vom Filz, der den eigenen Platz am Boden markiert) und sind gleich gewichtet. Beim R und beim V geht man in Schrittstellung. Beim V bleibt die Ferse des hinteren Fußes am Boden und man beugt das vordere Knie, sodass der Laut mit dem ganzen Körper gebildet wird und nicht vorne überkippt, beim R wird der hintere Fuß mit der Bewegung nach vorne geholt und wieder zurückgestellt. Große, klare und eindeutige Bewegungen sind erwünscht.

Der einzelne Laut für sich

Haben die Kinder alle Gebärden dazu erlernt, kann man einzelne Laute auswählen oder die Kinder schwierige Laute nennen lassen und diese ganz gezielt üben. Zum Beispiel erst langsam, dann schneller usw., wie wenn man mit dem eigenen Musikinstrument eine schwierige Stelle übt.



Beginnendes D (Foto: Jakob von Verschuer)

Das »Ausholen« der Lautgebärde

Für welche Laute bedarf es einer größeren Vorbewegung, welche Laute gehen fast ineinander über? Beim W z. B. werden die Arme nicht einfach vorgeschoben, sondern die Arme beginnen an der Seite des Körpers, die Handflächen werden nach vorne gedreht. Nun schwingen die Arme über hinten, sodass die Hände über Kopfhöhe gelangen. Hier tauchen die Arme in die W-Bewegung ein.

Wenn man sich eine Zeit lang mit »technischen« Details (z. B. dem Bewegungsablauf der einzelnen Lautgebärde) und allgemein gültigen Bewegungskriterien (z. B. geschlossene Hände) befasst hat, kann man den Blick auf die Bewegungsqualitäten hinwenden. Hierzu eignen sich vergleichende Gegensätzlichkeiten:

- Ruhige und schnelle Bewegungen
- Aufsteigende und absteigende Bewegungen.
- Zu mir kommende und von mir weg gehende Bewegungen (Innen-Außen)
- Symmetrische und asymmetrische Laute. Um dies zu verdeutlichen, kann man das Alphabet »siamesisch verbunden« machen lassen, d. h. dicht nebeneinanderstehend werden nur die jeweils äußeren Arme bewegt.
- Harte und weiche Bewegungen
- Fest werdende und verfliegende Bewegungen (Stoßlaut und Blaselaut)

Will man dies vertiefen, kann man mit Viertklässlern gut üben, den Stoßlaut aus der Lockerheit zu beginnen und fest ankommen zu lassen, während man den Blaselaut aus einem Impuls der Anspannung beginnt und ihn weich und locker verfliegen lässt (vgl. Steiner 2021, 44ff).

Vertiefende Übungen

Um eine Sache zu vertiefen, brauchen wir Übungen, in denen sich die Schüler:innen noch einmal tiefer oder neu mit dem Unterrichtsinhalt verbinden. Dies lässt sich am leichtesten dadurch erzeugen, dass diese Aufgaben die Schülerinnen und Schüler zu einer Eigenaktivität einladen oder diese herausfordern. Hier ein paar Beispiele dazu:

Das gemusterte Alphabet

Der Lehrer spricht das Alphabet laut für laut, während die Schüler:innen, einem Muster folgend, nur nach einer bestimmten Auswahl lautieren, z. B. Lieblingsbewegungen, oder die Laute des eigenen Namens, als »hell« empfundene Laute, als »dunkel« empfundene Laute o.Ä. auswählen. Diese Aufgaben dürfen z.T. ganz individuell aufgefasst und ausgeführt werden. (Bei den Übungsaspekten hingegen gab es stets eine klare Zielsetzung als Richtlinie.) Es ergibt sich hier immer ein sprechendes Gesamtbild. Als nächsten Schritt kann man die Schüler:innen die Muster auch voneinander abnehmen und erraten lassen.

Eurythmisches Lesen / Buchstabieren

Der Lehrer »schreibt Wörter in die Luft«, welche die Kinder lesen. In der Folge können dann auch die Kinder Wörter vormachen und sie lesen lassen. Hier können Vorgaben gegeben werden wie z. B., dass ein Diphthong oder Umlaut darin vorkommen muss.

Raumbezogene Laute

Der Lehrer wandert immer ein kleines Stück durch den Raum, spricht einen Laut, die Kinder wenden sich zu ihm und lautieren in seine Richtung. Dann werden die Schüler:innen in der Endstellung der Lautgebärde zu »Eis« und der Lehrer wandert woanders hin, spricht einen Laut, die Schüler:innen taugen auf, wenden sich lautierend zu ihm hin usw. Die Laute müssen stets beim Lehrer »ankommen«. Später kann die Rolle des Lehrers auch von einzelnen Schülerinnen oder Schülern übernommen werden.

Kanon

Dies ist eine anspruchsvolle Übung, welche die Schüler:innen im Umgang mit den Lautgebärden ganz selbstständig werden lässt. Man lässt das Alphabet in sich steigenden Kanon-Varianten ausführen; vom Zweierkanon bis dahin, dass alle Kinder nacheinander einzeln einsetzen. Man muss daran üben, dass die Stimmen sich nicht einholen, sondern in einem gewissen Abstand bleiben oder man markiert jeden neuen Laut durch ein akustisches Signal wie einen leisen Trommelschlag. Die Herausforderung hierbei ist wie bei der klingenden Mehrstimmigkeit, ganz bei sich zu sein, seine

Sache zu verfolgen und gleichzeitig die anderen wahrzunehmen. In der letzten Variante führt dies dazu, dass (bei einer ungeteilten Klasse, bei uns etwa 31 Kinder) für einige Momente alle Laute des Alphabets gleichzeitig im Raum sind.

Das Soloalphabet

Ein wichtiges Mittel dafür, dass sich jedes Kind mit den Lautgebärden nachhaltig verbindet und dass außerdem die Klasse neben dem Tun und Besprechen der Laute auch regelmäßig ins Betrachten kommt, ist das Soloalphabet: Jedes Kind ist dazu aufgerufen, im Laufe des Schuljahres einmal das ganze Alphabet alleine vor der Klasse zu zeigen. Den Zeitpunkt dafür bestimmt das Kind selbst. So kann die Stunde für viele Monate immer mit einer Einzeldarstellung des Alphabets enden. Jedes Kind sucht sich dafür einen Helfer, der hinter der Klasse stehend im Notfall aushilft. Im Anschluss bekommt das Kind drei Wertschätzungen (Welches waren die Leuchtpunkte?) und drei Korrekturen (Was ist unklar oder stimmt noch nicht?) von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern. Das Kind darf selbst auswählen, von welcher / m Mitschüler:in es eine Meldung erhalten möchte. Durch diesen Prozess bilden sich Kriterien für die Lautgebärden, aber auch für die Eurythmie an sich, welche den Unterrichtsinhalt zu einem objektiven Stoff werden lassen, mit dem sich die Schüler:innen eigenständig verbinden können.

Übungen zur Lautgebärde als Innerem Bild

Nachdem nun ein vertiefter Übungsprozess an der Raumgestalt (Haltung und räumlicher Bewegungsablauf, der »Charakter der Lautgebärde« nach dem eurythmischen Dreischritt der Lautgebärde von Bewegung, Gefühl und Charakter) und der Zeitgestalt (Bewegungsdynamik, die sogenannte »Bewegung der Lautgebärde«) durchlaufen wurde, widme ich mich der Ebene des Bewegungsinhalts. Hier frage ich auf verschiedene Arten nach dem Inneren Bild, welches die Lautgebärde bei dem / der einzelnen Schüler:in auslöst. Es gibt kein »richtig« und kein »falsch« mehr. Wir teilen unseren persönlichen inneren Bezug miteinander. Hier ein paar methodische Beispiele:

Die gerichtete Lautgebärde E (Foto: Jakob von Verschuer)



Das innere Bilderbuch

Während die Schüler:innen mit geschlossenen Augen das Alphabet eurythmisieren, achten sie darauf, welche Inneren Bilder vor ihrem inneren Auge entstehen, als würden sie innerlich ein großes Bilderbuch durchblättern, in dem auf jeder Seite für einen Laut ein Bild ist. Das muss insgesamt etwas ruhiger geschehen, als man normalerweise durch das Alphabet durchgeht, damit man etwas Zeit hat innerlich zu schauen. Anschließend teilen wir uns gegenseitig einzelne Bilder mit. Meine Schüler:innen hatten hier zum Teil Naturbilder mit Wasser, Felsen, Wind und Gewitter, aber auch ganz Persönliches, wie ein Schüler, der beim I vor sich eine bestimmte Lehrerin sah, u. v. m.

Die sprechende Lautgebärde

Hier lautet die Frage an die Schüler:innen: Gibt es ein Wort, das sich für dich in dieser Lautbewegung ausdrückt? Einzelne Kinder (nach Meldung, Aufruf oder Reihenfolge) treten nun vor, sagen ihr Wort und zeigen ihren Laut drei Mal, während ich als Lehrer ihr Wort dazu spreche. Danach dürfen die Mitschüler:innen sagen, wie sich für sie das Wort und die Lautgebärde miteinander verbinden. Klassiker ist hier z. B. das Wort »Welle« für das W. Es kommen aber auch persönliche Assoziationen vor. So hat eine Schülerin den Namen ihrer Mitschülerin genommen, weil sich für sie deren Persönlichkeit durch den einen Laut besonders ausdrückte.

Lautbilder (Lautbeschreibungen)

Nachdem fast ein halbes Jahr technisch und qualitativ an den Bewegungen der Lautgebärden gearbeitet wurde, lässt sich mit folgender Methode das Tor zur Lautempfindung, welche im Stillen bei den Kindern schon gewachsen ist, öffnen. Hat man den Kindern zuvor nie gesagt, was sie bei welcher Bewegung zu empfinden haben, so kommen jetzt sehr individuelle und tief berührende Beiträge. Dazu hat sich folgendes Vorgehen bewährt:

Die Kinder sitzen hinter Bänken auf dem Boden. Vor sich haben sie ein Blatt oder ein Heft sowie ihre Stifte. Der Lehrer zeigt nun, ähnlich wie bei einem Diktat, einen Laut und wiederholt diesen mehrfach. Die Kinder notieren diesen Laut und beschreiben ihn mit wenigen Worten. Hier geht es nicht um die äußere Bewegung, sondern um die Stimmung oder die Aussage des Lautes. Die Ergebnisse haben mich stets sehr

beeindruckt. Ohne dass ich es in irgendeiner Weise angeregt hätte, tauchten immer wieder religiöse Bezüge auf.

Ich habe aus den schönsten Beiträge der Schüler:innen dann eine Alphabet-Folge zusammen gestellt. Hier ein Beispiel meiner 4. Klasse:

A – Jetzt bin ich wahrhaft Mensch, B – ich weiß, dass Gott mich beschützt und liebt, C – eine Himmelstreppe, die ins Licht führt bis zu Gott, D – Ruhe und Dämpfungen, E – einen Kampf beenden, F – feurige Flammen fliegen durch den Raum, G – Befreien, H – Freiheit, I – das helle Licht strahlet durch mich., J – ich trete zum hellen Licht, K – Kraft und Mut durchdringt meine Seele, L – ich spüre das Leben in mir, M – Nehmen und Geben, N – etwas loslassen, Befreiung, der Moment ist gekommen! O– Das O ist ein runder Kreis, der meine Seele offenbart, P – eine Krone thront auf meinem Haupte, Q – Jemand gibt von Herzen, R – eine rollende Kugel, die sich überschlägt, S – zwei geschlungene Schlangen, die sich in den Himmel heraufwinden und vertrieben werden, T – ich gehe in mein Inneres, U – wie ein unterirdischer Tunnel, der ins Licht führt, V – ich lege meine Hände auf einen Lichtstrom ab, W – ich gleite langsam durch die Wellen, Z – scharfe Blitze erleuchten die dunkle Nacht.

In diesem Prozess des Aufschreibens kann es wichtig sein, dass man den Kindern von vornherein sagt, dass Rechtschreibung an dieser Stelle keine Rolle spielt und man als Lehrer sicher verstehen wird, was gemeint ist, damit Kinder, die sich mit dem Schreiben schwer tun keine unnötigen Hürden haben. Das hat mit meinen Schüler:innen immer gut geklappt. Manche haben sogar zusätzlich noch etwas gemalt oder gezeichnet.

Andreas Borrmann

Aspekte III

Zum bildbezogenen Umgang mit den
Lautgebärden in Klassenstufe 5

Die erwähnte Verinnerlichung der Bilder setzt sich in Klasse 5 fort. Eine Leitidee beim Üben für die Klasse 5 kann sein, jede Lautgebärde in einer bestimmten Bewegungsqualität und damit Imaginationsqualität variieren zu lassen. Die erlernten Lautgebärden können eine erste, bewusst geführte Variation und damit eine neue Erlebnis- und Aussagevariante erfahren. Zum Beispiel kann die Gebärdenführung anhand der Qualitäten der vier Elemente variiert werden: wässrig, heftig oder ruhig wogend/formend, plastisch bildend/luftig, leicht, schnell und wendig/feurig, glühend, strahlend. Hierfür gilt es, treffende, umsetzbare (!) Formulierungen, Kriterien zu finden – ab einem bestimmten Zeitpunkt, wenn die Schüler:innen »Feuer gefangen haben«, finden sie oft selber neue, treffendere Worte.

Der einfachste Bewegungseinstieg gelingt in der Regel mit dem Element Wasser. Eine Bewegungsaufgabe für das wässrige Element könnte zum Beispiel lauten:

Wasser: »Alles fließt«, die Bewegungen der Arme am meisten, die Gestalt »fließt« immer mit – auch der Kopf! /Bewegen wie Algen im Fließen des Wassers.

Erde: Formend, die Laute wie in Ton formen/Plastizieren mit Kraft, und zu einem festen Ende der Bewegung kommen.

Luft: Schnell! gebildete, wendige, »wie aus dem Fliegen« gebildete Laute /Wie Schwalben in der Luft

Feuer: Feurig flammend, flackernd, oder (für Stoßlaute): glühend!

So erleben die Schüler:innen in der gegenseitigen Wahrnehmung auch ihre Temperamentsschwerpunkte (entsprechend der antiken griechischen Temperamentenlehre) Die Affinität zu »ihren« Elementen wird nicht selten auffallend deutlich. Und es ergeben sich daraus anregende Unterrichtsgespräche.

Jakob von Verschuer

Unterrichtsbeispiel Klasse 6

Die sinntragende Lautgebärde

In Klasse 6 steht für mich der Laut als Sinn- bzw. Ausdruckselement im Vordergrund. Während in Klasse 4 und 5 in meinem Unterricht die Übungen und Choreografien noch mehr aus den urbildlichen Lauten heraus entwickelt werden, geht es mir in Klasse 6 mehr darum die Laute einzusetzen, um Wörter ihrem Sinn nach erscheinen zu lassen. Das Tor in die Welt des sinnhaften Lautausdrucks ist die Richtung. Ist die Lautgebärde räumlich gerichtet, so bekommt sie einen plastischen Bezug und wird bildhaft.

Der Richtungs-laut

Es hat sich als sinnvoll erwiesen, den räumlich gerichteten Laut sorgfältig anzulegen, damit sich die Schüler:innen darin als sprechende Eurythmistinnen und Eurythmisten erleben können. Das Fundament der räumlich gerichteten Lautgebärde ist der oben beschriebene Richtungsschritt: Ein Ausfallschritt in die entsprechende Richtung, bei dem Fuß und Knie in die Richtung zeigen und die Ferse des hinteren Fußes ebenso wie die des gerichteten Fußes am Boden ist. Dadurch muss das Knie wirklich gebeugt werden. Das Becken wird nicht gekippt, sondern bleibt waagerecht.

Ausgreifend gerichteter Laut I (Foto: Jakob von Verschuer)



Die Grundübung

Die Schüler:innen stehen in einer frontalen Aufstellung.

- Der erste Schritt wird nach hinten gesetzt, angehalten und wieder zurückgeholt, angestellt.
- Darauf folgt ein Ausfallschritt nach rechts. Wieder anhalten und dann zurücknehmen.
- Dann das gleiche nach links und nach vorne.
- Nun wird eine Lautgebärde dazu genommen.
- Zunächst erst der Schritt, dann der Laut. Später auch gleichzeitig.

Auf den Schritt nach hinten wird die Lautgebärde nach oben geformt; rechts nach rechts, links nach links und vorne nach unten.

Diese Grundübung hat sich in folgendem Ablauf bewährt: Einmal lautiere ich mit den Schülerinnen und Schülern, dann diese alleine, dann wenden sich alle, sodass die gesamte Aufstellung nach rechts orientiert ist (neues »Vorne«, andere Kinder sind in der ersten Reihe) und mit einem neuen Laut wieder mit den Schüler:innen und Schülern gemeinsam, dann diese alleine, wieder wenden, neues »Vorne«, nächster Laut usw. So hat man die Übung acht Mal mit vier verschiedenen Lauten in die vier Raumesrichtungen geformt.

Varianten der Grundübung

Gegenspannung

Man setzt den Richtungsschritt und formt den Laut in die entgegengesetzte Richtung, zum Beispiel den Schritt nach rechts, den Laut aber nach links. Dadurch entsteht eine Gegenspannung im Körper.

Mit Wegen

Anstatt nur einen Ausfallschritt in die Richtung zu machen, macht man mehrere Schritte. Zum Beispiel drei oder fünf. Wichtig ist, dass man dabei immer im Ausfallschritt landet. Es bietet sich an, die Schritte nicht allzu bedächtig zu setzen, sondern mit Schwung wie ein feurig steigendes Metrum. Dabei entsteht durch die Dynamik eine aufsteigende Energie, die in die Plastizität der Lautgebärde eingehen kann.

Lautverbindungen

Außerdem kann man dem Richtungslaut eine Art Auftakt geben, indem man ihm noch einen bewegungsmäßig weniger betonten Laut voranstellt. Zum Beispiel weniger betontes N zu F, wobei N der Auftaktlaut und F der bewegungsmäßig betonte Laut wäre.

Wort-Sinnbezüge (»Das eurythmische Urlaubsfoto«)

Die Schüler:innen werden gebeten, die Grundübung in einen bildlichen Kontext einzubinden. Zum Beispiel »Wir machen eine Art eurythmisches Urlaubsfoto! »Was ist vor uns?«, »das Meer!«; »Was ist rechts?« – »Strand!«; »und links?« – »auch Strand!«; »und was ist über uns?« – »der Himmel!«. Dann legt man gemeinsam Laute fest, die man in dieses Bild hineinlegen möchte. Das könnte z. B. folgendes sein: hinten – H,

den Himmel beschreibend, rechts – SCH, den Strand beschreibend, links – A, was auch den Strand beschreibt und vorne – M für das Meer.

Genauso aber kann man auch die Schüler:innen selber, jede:r für sich, ein Bild kreieren lassen und dann sich gegenseitig anschauen und versuchen zu erkennen, was die/derjenige meint. Dabei lässt sich herausarbeiten, wie wichtig es ist, dass auch eine Bedeutungsintention in die Gebärde gelegt wird. Das Kreieren eigener Bilder ist methodisch ein Entscheidungselement und schafft eine Identifikation mit dem Unterrichtsstoff. Es sind natürlich zahlreiche weitere Varianten möglich.

Die Schöpfung

Um die »raumgreifenden Lautgebärden« in eine eigenständige Anwendung zu bringen, habe ich mit den Schülerinnen und Schülern an Martin Luthers Übertragung der Genesis aus dem Alten Testament gearbeitet. Dieser Text bietet sich aus verschiedenen Gründen an: Es gibt sehr klare, nahezu urbildhafte Raumbezüge. Zudem sind die Bilder eindeutig in der Polarität von Licht und Finsternis und lassen sich für Schüler:innen dieser Altersstufe in der Umsetzung logisch erschließen. Wir haben uns in erster Linie mit dem ersten Schöpfungstag befasst. In der Erarbeitung bin ich methodisch so vorgegangen, dass ich Entscheidungselemente wie auch Übungselemente eingesetzt habe:

Werkstatt: Laute greifen

Alle Schüler:innen stehen am Kreis in Außenwendung. Entsprechend des Werkstatt-Settings arbeitet jede:r für sich. Der Lehrer oder die Lehrerin spricht eine Zeile mehrmals vor (2-3mal) und dann wird mitlautiert. Die Schüler:innen haben dabei folgende Aufgabe:

- den Inhalt hören,
- sich für ein Wort entscheiden,
- sich für einen Laut und eine Richtung, dem Sinn entsprechend, entscheiden
- und den Laut zum Text im richtigen Moment mit Richtungsschritt ausführen.

Dann folgt das Prozedere mit der nächsten Zeile usw.

In den nächsten Stunden reduziere ich das Vorsprechen, sodass schon bald die Zeile nur noch einmal vorgesprochen und dann zum Mitlautieren gesprochen wird. Während die nächste Zeile vorgesprochen wird, halten die Schüler:innen noch ihre letzte Gebärde. Wird das Halten der Gebärde zur Gewohnheit, ergibt sich eine inten-

sivere eurythmische Ausstrahlung durch den Raumbezug der Gebärde. Um dieses Halten gut zu verankern, habe ich lange jede Zeile einmal vorgesprochen, obwohl die Schüler:innen den Text schon sehr gut kannten und beherrschten.

Gegenseitig Wahrnehmen

Hat jeder für sich »in der Werkstatt« eine eigene Fassung der ersten Zeilen entwickelt (z.B. bis »auf dem Wasser«), wird es Zeit für den Moment der gegenseitigen Wahrnehmung. Alle drehen sich zum Kreisinneren, formen gleichzeitig ihre Version und nehmen einander dabei wahr. Da der eigene Blick jeweils in die individuell entschiedene Richtung gebunden ist, dürfen die Schüler:innen einander nicht fixieren, sondern nur im weiteren Blickfeld wahrnehmen. Die Aufgabe ist es, die eigene Fassung mit der größten Überzeugung davon zu zeigen, dass man selber die passendsten Laute und Richtungen gefunden hat. Gleichzeitig versuchen die Schüler:innen herauszufinden, ob irgendjemand etwas gefunden hat, was ihnen noch besser gefällt. Dann wenden sich alle nach außen und wir gehen den Text nochmal durch. Nun haben die Schüler:innen die Aufgabe, mindestens eine Gebärde ihrer Fassung durch die einer Mitschülerin, eines Mitschülers zu ersetzen. Dies kann man in den folgenden Stunden wiederholen. Ich lege nicht Wert darauf, dass die Schüler:innen für sich eine feste Fassung entwickeln, ändern ist immer erlaubt, aber es bildet sich in der Regel bei allen nach und nach eine feste »Formulierung«.

Eckpfeiler vorgeben

Ich lasse die Schüler:innen ihre Entscheidungen immer in einem engen Rahmen treffen. An manchen Stellen mache ich auch Vorgaben für Laut und Richtungsschritt (s.u., Randnotizen neben dem kursiven Text); zum Beispiel so, dass das »Licht« von allen zum Zentrum der Aufstellung und nach oben und »Finsternis« nach außen und unten lautiert wird.

In den letzten vier Zeilen (»Da schied Gott das Licht ... der erste Tag«) müssen die Schüler:innen sich entweder für »Licht und Tag« oder »Finsternis und Nacht« entscheiden, hell oder dunkel gewissenmaßen. Die Kreisaufstellung habe ich im Verlauf aufgelöst in eine andere Aufstellung, die ich z.B. für eine andere Übung oder Choreografie in der Folge der Stunde brauchte.

Verbbewegungen

Als letzten Schritt habe ich dann Verbbewegungen in die Choreografie eingefügt. Die Richtungsschritte haben für mich einen Substantivcharakter. Um die Choreografie etwas mehr in Fluss zu bringen, habe ich bestimmte Verben herausgegriffen:

»Es werde Licht«:

Die Schüler:innen suchen sich einen Platz frei im Raum und entscheiden sich für eine Wendung. Dort beginnen sie den Text in ihrer persönlichen Fassung. Auf »es werde« bewegen sich alle zu ihren Plätzen in der festgelegten Aufstellung hin und bilden dort in zentraler Wendung das Wort »Licht«. Dabei ist wichtig, Abstand voneinander und der Wand zu halten. Alle müssen so nah an ihrem Platz sein, dass sie ihn auf die Worte »es werde« rechtzeitig erreichen.

»da schied Gott«:

Wer sich für »Licht/Tag« entschieden hat, bewegt sich auf »schied« nach innen zum Zentrum der Aufstellung hin und bildet dann dort die Wörter »Licht« und »Tag«. Diejenigen, die sich für »Finsternis/Nacht« entschieden haben, bewegen sich auf »schied« nach außen, weg vom Zentrum der Aufstellung und bilden dort die Worte »Finsternis« und »Nacht«. So teilt sich die Aufstellung in eine Ballung im Zentrum mit Gebärden nach oben und eine lockere Peripherie mit Gebärden nach unten.

»Schuf« / »schwebte«:

Bei diesen Wörtern durften Schüler:innen einen freien Weg zur Gebärde laufen.

Lautverbindungen

Wenn die Schüler:innen sicher mit dem Text umgehen können, fordere ich sie auf, ihren gewählten Lauten Vorlaute oder Nachlaute anzufügen. Dies üben wir parallel an der Richtungsgrundübung vor (s.o., Abschnitt: Der Richtungslaut).

Stille Durchgänge

Um den Lauffluss innerhalb der Gruppe richtig erfahrbar zu machen, habe ich die Sprache teilweise oder ganz weggelassen und damit gute Erfahrungen gemacht. Die Schüler:innen übernehmen dann mehr Verantwortung für den Ablauf.

Zusammenfassung der Gestaltungsaufgaben zur Genesis (Altes Testament, 1. Buch Mose in der Übertragung von Martin Luther)

Textabschnitt	Gestaltungsaufgabe
<i>Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde.</i>	Wähle eines der 5 Wörter und gestalte es mit Richtungsschritt und -laut!
<i>Und die Erde war wüst und leer</i>	Mache auf »Erde« einen Richtungsschritt und gestalte entweder »wüst« oder »leer« mit einem Laut!
<i>und es war finster auf der Tiefe;</i>	Wähle ein Wort und gestalte dieses mit Richtungsschritt und -laut!
<i>und der Geist Gottes schwebte auf dem Wasser.</i>	Wähle ein Wort und gestalte dieses mit Richtungsschritt und -laut, gestalte »schwebte« mit einem freien Weg!
<i>Und Gott sprach: Es werde Licht!</i>	Mache bei »Licht« einen Richtungsschritt zur Mitte hin und gestalte dazu ein I nach oben!
<i>Und es ward Licht.</i>	Verbleibe im Richtungsschritt und bilde einen neuen Laut!
<i>Und Gott sah, dass das Licht gut war.</i>	Löse den Richtungsschritt auf und gestalte das Wort »Licht« mit einem Laut deiner Wahl!
<i>Da schied Gott das Licht von der Finsternis</i>	Entscheide dich für »Licht« oder »Finsternis«! Auf das Wort »schied« bewege dich nach innen, wenn du dich für »Licht« entschieden hast oder nach außen, wenn du dich für »Finsternis« entschieden hast!
<i>und nannte das Licht Tag</i>	Wenn du dich für »Licht« entschieden hast, gestalte ein Wort mit einer Lautgebärde deiner Wahl!
<i>und die Finsternis Nacht.</i>	wenn du dich für »Finsternis« entschieden hast, gestalte ein Wort mit einer Lautgebärde deiner Wahl!
<i>Da ward aus Abend und Morgen der erste Tag.</i>	Bewege dich lautierend zurück zum Ausgangsplatz in der Aufstellung!

Andreas Borrmann

Unterrichtsbeispiel Klasse 7

Der Methodische Aufbau eines Gedichtprojektes

Seit vielen Jahren gibt es bei uns die Tradition, in der 7. Klasse zum ersten Mal Gedichte möglichst selbstständig in Kleingruppen auszuarbeiten und beim jährlichen Mittelstufenabschluss aufzuführen. Dafür hatten sich eine Reihe von tragenden methodischen Griffen etabliert (Borrmann 2014, 98). Wie in Borrmann 2024 formuliert, führte das Verständnis der Bedeutung des Inneren Bildes als ein Kernthema in der lauteurythmischen Arbeit zu einer umfassenden Neustrukturierung aller bisher entwickelten Methoden Schritte auf dieses Kernthema hin.

So entstand das Vorhaben, den gesamten Prozess eines solchen 7.-Klass-Projektes, nun mit dem Fokus auf das innere Bild, so genau wie möglich zu befragen und zu dokumentieren, inklusive ausführlicher schriftlicher Rückblicke durch die Schüler sowie eines kritischen »Außenblickes« durch eine schulfremde Kollegin. Das folgende Kapitel dokumentiert diese Evaluation.

Dieses Projekt entstand im Laufe eines Schuljahres. Die unten formulierte Auswahl der Gedichte und die Vorbereitungen dauerte vom Schuljahresbeginn bis in den Herbst. Erste choreografische Versuche begannen etwa nach den Herbstferien. Im Laufe des Novembers setzte die eigentliche choreografische Kleingruppenarbeit ein. Ende Januar sollte das Gedicht in einem guten ersten Entwurf stehen, anschließend Verbesserungen (durch gegenseitige Präsentation) und noch einmal Verbesserungen. Es gab eine Frist Ende März, bis dahin sollten alle Projekte gewissermaßen fertig gegenseitig gezeigt worden sein. Danach folgten Vorbereitungen (nochmaliger »Feinschliff der Gedichtentwürfe« und Kostüme) für die öffentliche Aufführung Ende Juni. Selbstverständlich gab es die unterschiedlichsten Verzögerungen, die mit dieser Zeitstruktur kompensiert werden konnten.

Da ein solcher Jahresüberblick eine komplexe Struktur aufweist, folgt hier zuerst die Auflistung der wesentlichen Themenfelder – am Schluss der einzelnen Themenfelder finden sich jeweils Formulierungen des Rückblicks.

1. Der vorbereitende Boden

Gedichtsuche, Dichterlesung, Gruppenbildung, Gedichtauswahl

2. Die zentrale eurythmische Vorbereitung

Das Ziel: ohne nachzudenken und unmittelbar aus dem inneren Bild die Lautgebärden differenziert, variiert hervorgehen zu lassen/Erforschung und neues Erleben der Lautgebärden/ Der Fünfstern/ Mit dem Richtungs-I/ Mit dem ersten Stoßlaut G/ Weitere Laute im Fünfstern, gegenseitige Wahrnehmung/ An-

spruchsvolle Schrittfolge zur Intensivierung der Lautgebärdenvariation / Wie erlebten die Schüler:innen speziell diese Übung?

3. Einstieg in die Arbeit mit dem Inneren Bild
4. Die überraschende Improvisation / Der erste bewusste Blick auf das Innere Bild / Der Arbeitsbegriff der Improvisation
5. Der choreografische Prozess
Hinein in den geplanten choreografischen Prozess zu dritt / Das sprechende Bewegungs-Gestaltungs-Bild / Sparsamer Einsatz der Lautgebärden / Korrektur nur durch Fragen / Wie erlebten die Schüler den Einstieg in die choreografische Kleingruppenarbeit?
6. Stand der Dinge nach vier Monaten:
Ein Zeitsprung / Am Beispiel einer Gruppe ein Blick auf die konkrete Arbeitsweise in diesem Zeitraum / Zu dem bisherigen Arbeitsprozess ein Rückblick durch die Außenperspektive
7. Fazit
8. Abschließend aus dem schriftlichen Rückblick der Schüler:innen zum gesamten Arbeitsprozess

1. Vorausgehende Schritte

1a) Die Suche der Gedichte / Das Gedichterlebnis

Gegen Ende der 6. Klasse stellte ich unser Projekt als einen anspruchsvollen Arbeitsschritt für das folgende Schuljahr der Klasse vor: die bühnenreife Ausarbeitung eines Gedichtes in Kleingruppen, am besten zu dritt, zur Not zu zweit. Dafür bekam jede und jeder über die Sommerferien die Aufgabe, fünf Gedichte zu finden, die sie ansprechen und ausarbeiten wollten. (Dies hatten wir gemeinsam vorbereitet: »Wisst ihr, wo, bei wem und wie ihr suchen könnt? Wo gibt es Bibliotheken?). Dies führte zu einer Suchbewegung bei fast allen Schülerinnen und Schülern und bei vielen zu einer ersten eigenaktiven Lesebegegnung mit Lyrik.

1b) Dichterlesung

Im neuen Schuljahr, jeweils zu Beginn der Unterrichtsstunde über 2–3 Wochen hin, fand eine »Dichterlesung« statt. Aus dem Packen der Gedichte wählte ich einige be-

sonders gute heraus und ließ sie von den entsprechenden Schüler:innen vorlesen oder ich las sie selbst vor. Es entstand immer eine besondere Aufmerksamkeit – wer hatte welches ausgewählt...? Hier begann ich anhand der ausgewählten Gedichte wie nebenbei, ohne lange Diskussion, erste Schritte hin zu einer Gedichtvertiefung (siehe oben), um dieses Arbeitsprinzip zu etablieren.

1c) Gruppenbildung / Ein gemeinsam gewähltes Gedicht als Arbeitsziel

Die Vorbereitung des sozialen Bodens für die spätere, möglichst selbstständige Arbeit war wichtig. Über weitere etwa fünf Unterrichtsstunden (zu Anfang oder gegen Ende der Stunde) folgte das entscheidende, und daher bedächtige und gut besprochene Zusammenstellen arbeitsfähiger Dreiergruppen: »Schafft ihr es, unter euch arbeitsfähige Gruppen zu bilden?« Dabei sollten auf alle Fälle Jungen und Mädchen gemischt sein – und es durfte keiner übrigbleiben! Als zielführend zeigte sich, geloste Gruppen in Aussicht zu stellen: »Müssen wir lösen? – Im Leben muss man mit vielen Menschen zusammenarbeiten können...«

Für viele Klassen, die diese Aufgabe schon vor der Evaluation bekamen, bedeutete das einen enormen sozialen Akt, den sie öfter untereinander bewältigten (bisweilen über drei Wochen) und mit einer klaren Liste zurück in den Unterricht kamen. Auch kam es vor, dass sich Klassen ihrer sozialen Situation klar wurden, und diese Aufgabe an mich zurückgaben – oder es wurde doch gelöst.

Die Erfahrung zeigt, dass drei Personen pro Gruppe die bestmögliche Arbeitsgrundlage bilden. Es ist eine Balance zwischen einer genügenden Anzahl mit genügend Ideen und zugleich begrenzter Meinungsvielfalt. Alle waren immer gefordert und es gab nur drei Meinungen, über die man sich verständigen musste. Schon bei Vierergruppen habe ich oft erlebt, dass ein Gruppenmitglied sich »innerlich auf die Couch setzt« und die anderen arbeiten lässt. Das Zusammenstellen der Dreiergruppen wurde von dieser Klasse selbstständig bewerkstelligt. Hilfreich zeigte sich, dass diese Klasse mit der selbstständigen Arbeit in Kleingruppen auch in anderen Unterrichtsfächern vertraut war.

1d) Die Auswahl der Gedichte

Im nächsten Schritt musste sich jede Gruppe nun auf eines ihrer insgesamt fünfzehn mitgebrachten Gedichte einigen (nach Rücksprache mit mir: Ist das Niveau eures Gedichtes genügend anspruchsvoll für euer Niveau?). Auch das nur immer in einer

klaren, begrenzten Zeit gegen Ende des Unterrichtes – so konnte sich diese Entscheidung durchaus bis zu drei Stunden hinziehen. In dieser Anfangszeit des Schuljahres arbeitete ich den Rest der jeweiligen Stunden an Geschicklichkeitsübungen, kurzen musikalischen Themen u. a., vor allem, um den Stand der Entwicklung der Schüler:innen nach den Sommerferien auszuloten.

Damit waren die organisatorischen Bedingungen für den Arbeitsbeginn geschaffen.

2. Die zentrale eurythmische Vorbereitung in zunehmend anspruchsvolleren Schritten

2a) Das Ziel war zu veranlassen, dass die Schüler:innen die Lautgebärden ohne nachzudenken und unmittelbar aus dem inneren Bild differenziert, variiert gestalten lernten.

Parallel zu den eben beschriebenen Arbeitseinheiten folgte nun der Fokus auf das Üben der hohen Variationsfähigkeit der in sich so bildkräftigen Lautgebärden (Den Schülerinnen und Schülern waren Laut-Variationen mit dem Arbeitsbegriff der »Richtungslaute« durch gründliches Üben aus der 6. Klasse geläufig – s.o. Unterrichtsbeispiel 6. Klasse).

Der Sinn dieser Vorbereitung ist der, dass sich bei den Schüler:innen das Verständnis und die Fähigkeit vertieft oder nachträglich entwickelt, die eurythmischen Lautgebärden prinzipiell gerade durch den dreidimensionalen Raumbezug »unendlich variiert« zu beherrschen. Sie können schließlich damit in vorbereitenden Improvisationen und dann bei der Ausarbeitung der Projekte als zentrales Ausdrucksmittel weitgehend selbstständig zu Verfügung stehen – ohne dass die / der Lehrende fortlaufend einbezogen werden müsste.

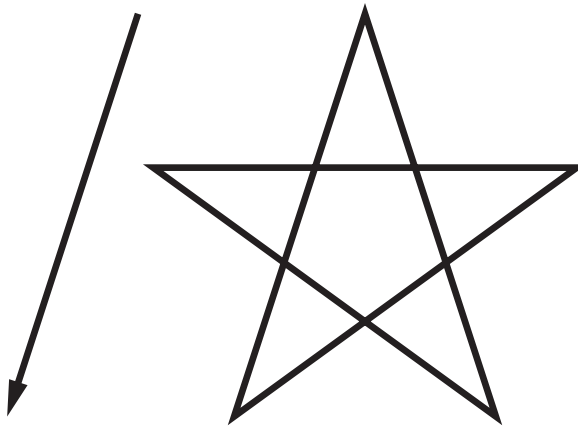
Ist diese Übung bekannt und vertraut, darf diese Anleitung übersprungen werden.

2b) Erforschung und neues Erleben der Lautgebärden

In der folgenden »Lautgestaltungsübung im Fünfstern« können die Schüler:innen handlungszentriert vor allem Erfahrungen machen und damit die Lauteurythmiegebärden auf neue Weise individuell erforschen und erleben.

Die Übung wird in den Aufbauschritten hier sehr detailliert beschrieben, da sie für eine 7. Klasse anspruchsvoll, vielschichtig und erst allmählich zu realisieren ist. Wie die Erfahrung zeigt, entspricht dieser Anspruch in der Regel der Entwicklungsphase von

Kindern in diesem Alter. Auch hilft die Klarheit und Detailliertheit in der Aufgabenbeschreibung der einzelnen Schritte den Schülerinnen und Schülern dabei, nach und nach zu einer klaren, sachlich formulierbaren Selbstkorrektur fähig zu werden, um schließlich unabhängig vom Lehrerkommentar üben zu können. Die bekannte und einfache Grundform des Fünfsterns entlastet das Bewusstsein und ermöglicht die volle Aufmerksamkeit für die komplexe Bewegungsführung der Lautgebärden durch die Gestalt.



Publikum

Raumform des Fünfsterns mit erster Laufrichtung (Grafik: A. Borrmann)

Die Übungsanweisungen der aufeinanderfolgenden Schritte lauten:

2c) Der Fünfstern als Grundlage der Übung

– Individuell: »Wir stehen nach vorne ausgerichtet. Durchlaufe einen ganzen Fünfstern in seinen graden Wegen, mit dem Blick nach vorne auf ein imaginäres Publikum.«

»Du stehst z. B. im »Kopf« dieses Fünfsterns, der »vor dir auf dem Boden liegt« und beginnst mit dem rechten Bein in Richtung des rechten »Fünfstern-Fußes« mit 5 (auch 3 oder 7) Schritten. Du wirst sehen, du endest mit einem »passenden« Fuß, hier mit dem rechten. Daraus ergeben sich mit dem Neuanfang des nächsten Weges (nun mit dem linken) in den nächsten Weg hinein ein Endstand mit dem linken. So geht es konsequent und folgerichtig weiter.«

– Alternativ als Gruppe: Fünf Schüler:innen stehen in der Formation des Fünfsterns und beginnen, wie eben beschrieben, alle gleichzeitig zu laufen (Fußfolge siehe oben).

2d) Mit dem gerichteten I

»Wiederhole diese Wege, indem du mit dem jeweiligen Arm horizontal vorgestreckt ein I in die Laufrichtung formst. Dabei ergibt sich natürlicherweise am Endpunkt des Weges ein Ausfallschritt (durch die ungerade Schrittzahl immer mit dem passenden Fuß) und deine Gestalt neigt sich in die aufgenommene Richtung. Dabei gibt es am Endpunkt eine Art natürliche Grundhaltung, die »strahlend« in die zuvor aufgenommene Richtung weist – aber zugleich mit dem Blick den Bezug zum Publikum behält. Wichtig ist, dass am Ende des Weges im Ausfallschritt der Fuß, das Knie und der ausgestreckte Arm parallel übereinander in die gleiche Richtung weisen (rechter Fuß, rechtes Knie, rechter Arm / linker Fuß, linkes Knie, linker Arm). Prüfe nach dem Anhalten deine ganze Haltung!«. Nun folgen nacheinander alle weiteren Wege des Fünfsterns.

2e) Mit dem ersten gerichteten Stoßlaut G

Die Übungsanweisung für den nächsten Übungsschritt lautet:

»Forme während eines bisher geübten geraden und mit dem I gerichteten Weges statt des I einen anderen eurythmischen Laut, z.B. G, bis zum Ende des Weges so kraftvoll und charakteristisch aus, dass er sich in die gelaufene Richtung hinein formt und halte ihn dann in der Bewegung am Endpunkt an, kurzer Stopp, mit Prüfung der Haltung: Fußrichtung Knierichtung und das gerichtete G übereinander.«

»Unmittelbar von dort in die nächste Linie entsteht im Laufen das neue G in eben diese neue Richtung. Du bemerkst, dass du mit einem anderen Arm das G führst. Am Schluss des Weges zeigen Fuß, Knie und das G wieder in diese neue Richtung.

Mit dem weiteren Gang durch die weiteren Fünfsternwege verändert sich das G in immer neue Weise. Du bemerkst, dass immer ein Arm führt. Diesen nennen wir Führungsarm.«

2f) Weitere Laute im Fünfstern und gegenseitige Wahrnehmung

Diese Aufgaben sind anspruchsvoll, sie fordern die volle Aufmerksamkeit von 7.-Klässlern und bedürfen der achtsamen Korrektur. Es entsteht ein suchendes Forschen mit der ganzen Gestalt aus der Bewegung heraus. Es ist sinnvoll, erst einmal nur mit je einem weiteren Laut (D, B, W, dem einseitig gerichteten M, F – zum Beispiel) den ganzen Fünfstern durchzugehen.

Wenn dies dem größeren Teil der Gruppe gelingt, ist es hilfreich, dass die Schüler:innen sich gegenseitig wahrnehmen! Die Aufgabenstellung ist in der Durchfüh-

rung komplex, andererseits klar und einfach zu verstehen. So ist es möglich, dass die Schülerinnen sich alleine gegenseitig würdigen und korrigieren können und ihre Selbstständigkeit zunehmen kann.



D mit Ausfallschritt (Foto: Jakob von Verschuer)

2g) Anspruchsvolle Schrittfolge zur Intensivierung der Lautgebärden-Variation

Es folgen nächste Schritte mit steigendem Anspruch:

- »Wir wechseln bei jedem Weg in einen neuen Laut!«
- Nächste Schwierigkeitsgrade wären Tempoveränderungen mit gleichzeitiger Präzision.
- Nach einiger Zeit lassen sich die Lautgebärden mit jedem Weg zum Beispiel in der Größe verändern, in elementaren Qualitäten variieren (s.o. Klasse 5) und schließlich auch seelisch »färben«: zart, herrisch, fröhlich, traurig, verschmitzt usw.

In dieser Übungsfolge hat es sich bewährt, von den einfacher zu bildenden Stoßlauten zu den weiteren Lautgebärden überzugehen. Die eigentlich »bekannten« Lautgebärden werden durch die unmittelbar entstehende Variabilität regelrecht neu erobert in dem dreidimensionalen Raumbezug. Es bilden sich neue Arbeitsbegriffe: Es gibt immer einen »Führungsarm« und die »Asymmetrische Lauführung«.

Mit letzterem hat es folgende Bewandnis: es geht im Besonderen in der Raumführung um die komplizierten Laute L, R, S. Am Beispiel des L soll das näher ausgeführt werden: normalerweise wird die Gebärde des L in der Frontalebene vor der Gestalt geführt; wenn ich diese Frontalebene senkrecht um die Achse der eigenen Gestalt so drehe, dass sie mit der Richtungslinie des Weges übereinstimmt, fließt die Bewegung des L eben auf dieser Linie und bekommt dadurch auch einen Führungsarm, wodurch die Gestaltung des L eine vollkommen andere Gestaltung und Aussage bekommt. Die Ebene des L richtet sich selbstverständlich mit jedem Fünfsternweg neu aus.

Diese umfangreiche Übungsfolge ist anspruchsvoll. Erforderlich ist eine große Wendigkeit, Beweglichkeit und ein waches Vorstellungsvermögen sowie eine stetig hohe Achtsamkeit bei der permanenten Anpassung der z.T. sehr komplexen Eurythmiegebärden in die jeweilige Richtung bei gleichzeitiger Beibehaltung des Bezugs zum Zuschauer. Zugleich wird deutlich, dass selbst die Gestaltung nur eines Lautes während der Bewegung alle geistig-seelische Aufmerksamkeit und den vollen Einsatz der ganzen Gestalt erfordert, vor allem, wenn das Tempo der Übung sich erhöht.

Als Grundübung bildete dieser Übungsaufbau über eine lange Zeit einen entscheidenden Anwärmungsteil zu Beginn der Stunde.

Die Frage nach einer methodisch adäquaten Grundübung für raumbezogene Lautgestaltung anhand gebogener Formen kann entstehen. Es gelang, durch Ideen einer begabten 7. Klasse, einen ähnlichen Übungsduktus anhand einer »Harmonischen Acht« zu entwickeln – was zu beschreiben hier aber den Rahmen sprengen würde.

Grundsätzlich zielt diese Übungsfolge auf den selbstständigen Umgang mit den Lautgebärden, sodass sie letztlich improvisativ, und mit der Aufmerksamkeit auf die Gedichtaussage gerichtet, eingesetzt werden können.



In den Raum gerichteter Laut Q (Foto: Jakob von Verschuer)

2h) Wie erlebten die Schüler:innen diese Übung?

Dass bei einem schriftlichen Rückblick am Ende des Schuljahres diese komplexen, anspruchsvollen Übungserfahrungen als selbstverständliche Arbeitsgrundlage meist nur mit einem Satz erwähnt wurden, überraschte mich. Sie schienen unmittelbar einsichtig, sinnvoll und zielführend für das eigentliche Projekt. Stellvertretend wird hier die Formulierung eines Jungen zitiert:

»Man muss die Laute in verschiedene Richtungen machen können und verschieden variieren können: schnell – langsam, hart – weich, groß und klein, lustig – fröhlich und traurig – müde und zornig, ebenso muss man die Laute ineinanderfließen lassen können. Verstanden habe ich den Sinn, was wir tun, dann, als ich gemerkt habe, wie ich den Charakter eines Wortes ausdrücken kann durch die Variation der Richtung und die Art und Weise, wie ich die Laute verändern kann.«

Offensichtlich war der eigentliche Sinn und das Ziel der für die Schüler:innen neuen Anwendung des Kunstmittels »Lautgebärde« angekommen.

3. Einstieg in die Arbeit mit dem Inneren Bild

3a) Die überraschende Improvisation

Ein nächster Vorbereitungsschritt: Die sogenannte »Überraschende Improvisation« als erste handlungszentrierte Übung aus einem Inneren Bild heraus.

Es war inzwischen tiefer Herbst und nach Beginn der Stunde mit dem inzwischen schon auf höherem Niveau sich vollziehenden Fünfstern, bat ich nun alle Schüler:innen bei den folgenden Zeilen gut hinzuhören:

*Septembormorgen
Im Nebel ruhet noch die Welt
noch träumen Wald und Wiesen
bald siehst du, wenn der Schleier fällt
den blauen Himmel unverstellt
herbstkräftig die gedämpfte Welt
in warmem Golde fließen.
Eduard Mörike*

Anschließend bat ich sie, jeder für sich im Raum zu mir gewendet stehend, das Vernommene um sich herum mit Gebärden entstehen zu lassen: »Mit den eurythmischen Lauten könnt ihr, wie ihr selbst merkt, ziemlich gut umgehen. Nutzt sie sinnvoll. Und bitte: nicht nach rechts und nach links zu den Nachbarn schielen, wenn ich das Gedicht spreche! Jeder improvisiert wirklich für sich. Versucht es, so gut es geht, auch wenn es euch nicht einfach scheint!«

Die Überraschung über diese Aufgabe war groß, sie ließen sich aber darauf ein. Beim ersten Durchgang waren die Bewegungen ein sehr vorsichtiges Tasten, bei einem zweiten und dritten erschien ein zunehmend kräftigeres und klareres Gestaltungsbild, das Zeit brauchte, auch noch in der Wiederholung während der nächsten Stunde. Die Wörter »Nebel«, »ruhet«, »Wald«, »Wiesen«, »träumen«, »blauen Himmel« und »in warmem Golde« wurden gewissermaßen zu »Sicherheitsinseln«, bei denen

mit der notwendigen Dauer der Einfühlung in das Bild Gestaltungsideen, Sicherheit und damit Gebärdenklarheit einzog. Die komplexe Aussage »herbstkräftig die gedämpfte Welt« zeigte sich erst sperrig, dazu war Zeit nötig und ruhiges Durchdenken und Durchfühlen. Hilfreich war die Frage: »Wie würde ich es in eigenen Worten formulieren?« – dann klärte sich diese metaphorische Aussage und es entstanden erste Gestaltungsideen.

3b) Der erste bewusste Blick auf das Innere Bild

Danach fragte ich, wie die Schüler:innen diese Übung erlebt hatten:

Wie sieht denn innerlich bei jedem von uns die Umgebung, die Landschaft aus? Eduard Mörike hat diese Situation mit eigenen Augen erlebt und schildert sie uns in seiner Weise. Die Schüler:innen begannen zu erzählen und das Gespräch wurde sehr heiter angesichts der Tatsache, wie viele verschiedene innerlich entstandene Bilder es gab: wo der Wald, mit welchen Bäumen, und die Wiese, mit welchen Blumen, lag; auf welchem Hügel (in der Ferne ein Fluss) oder in welchem Tal (mit einem hinter einem liegenden Bauernhaus) man stand – und was alles golden aufglänzte, als der Nebel, wie viele es kannten, gestiegen(!) und dünner geworden war. Bei diesem ganzen Prozess vollzog sich eine »innere Bildergänzung« – diese Bildergänzung individualisierte, bereicherte und verankerte das Gedichterlebnis. Dabei konnte allen Schüler:innen deutlich werden, dass hier mit der ergänzenden Fantasie in Bezug auf das Gedicht jeweils exakt und stimmig umgegangen werden muss. Schließlich fragte ich, wie und wann denn das Bild bei ihnen entstanden war. Beschrieben wurde, dass unmittelbar beim ersten Hören oft wie ein nicht einfach zu formulierendes, vielschichtiges »Grundbild« aufleuchtete, zugleich mit dem ganzen Gefühl und den Farben. In diesem war man ganz darinnen, und es wurde immer klarer, stärker, dichter und leitete schließlich die Armbewegungen und die wenigen Schritte. Wir versuchten diese Improvisation erneut, später auch mit dem »Herbstbild« von F. Hebbel.¹

1 Dies ist ein Herbsttag, wie ich keinen sah!
Die Luft ist still, als atmete man kaum,
Und dennoch fallen raschelnd, fern und nah,
Die schönsten Früchte ab von jedem Baum.
O stört sie nicht, die Feier der Natur!
Dies ist die Lese, die sie selber hält,
Denn heute löst sich von den Zweigen nur,
Was von dem milden Strahl der Sonne fällt.

3c) Der Arbeitsbegriff Improvisation

Nebenbei besprachen wir auch den Begriff der Improvisation, der für die Schüler:innen nun ein Arbeitsbegriff wurde; ich fasste das Gespräch in einer Erwachsenenformulierung zusammen: »Improvisation braucht, wie in jeder anderen Kunst, eine Grundlage von Fähigkeiten des jeweiligen Kunstmittels, also unsere Lautgebärden und dazu Stimmungssensibilität, sowie einen »Rahmen«, ein »Thema«, einen »Raum« in Form einer klar formulierten Aufgabenstellung.«²

War der Großteil der Gruppe in der wiederholten Improvisation des Gedichtes sicherer geworden, schauten sich die zwei Hälften der Gruppe gegenseitig zu – mit der kurzen Vorbemerkung, dass wir uns respektvoll und würdigend gegenseitig wahrnehmen. Es wurde für alle erlebbar, wie viele individuell verschiedene Arten und Weisen der Ausführung es gibt.

4. Der choreografische Prozess

Die Schüler:innen hatten jede:r, wie oben beschrieben, in einem längeren Prozess Gedichte ausgesucht und schließlich ein Gedicht für ihre Gruppe ausgewählt.

Bei den allermeisten dieser selbst gewählten Gedichte handelte es sich um solche mit einem romantischen Naturbezug und mit für die Schüler:innen nachvollziehbaren Metaphern, was nach meiner Erfahrung üblich für Klassenstufe 7 ist. Auch bei den humoristischen Gedichten wurden solche mit einer konkreten und klaren Bildhaftigkeit gewählt. Das heißt, das innere Bildschaffen hatte einen guten Boden, auf dem es sich über die einfache, befragbare Raumvorstellung hin zu ungewohnten metaphorischen Räumen entwickeln konnte.

4a) Der choreografischen Prozess in der Dreiergruppe

Meine Arbeitsanweisung für den nun konkreten Gestaltungsbeginn war:

»Versteht das Gedicht rundherum gut und bringt die Aussage, die Bilder, die es schildert, gemeinsam zum Erleben für die Zuschauer! Bedenkt, was wir besprochen haben: achtet gut darauf, dass (als Beispiel) ihr zu dritt derjenige seid, der das alles um sich herum erlebt. Und ihr habt zu dritt die besondere Möglichkeit, mit euren Be-

2 Für die Unterrichtspraxis: Dieser Improvisationsrahmen begrenzt den Aufmerksamkeitsbereich entsprechend dem Entwicklungsstand der Schüler:innen jeglicher Klassenstufe hilfreich gegen Über- oder Unterforderung. Diese Rahmen-(Themen-)setzung und das Fähigkeitspotenzial ermöglichen dann ein freies Öffnen für die individuellen schöpferischen Impulse, dem »freien Spiel« im schillerschen Sinne (Schiller (o.J.): Die ästhetische Erziehung des Menschen, S. 15).

wegungen im Raum das zu unterstützen, was ihr mit euren Armen um euch herum beschreibt. Gebt euch nicht mit einfachen Lösungen zufrieden! Wenn ihr Fragen habt, fragt.«

Die Gruppen suchten sich einen eigenen Platz im Unterrichtsraum, den sie weiterhin als »ihren Arbeitsbereich« beibehielten. Für einen Außenstehenden passierte erst einmal nicht viel, außer Gerede, dann plötzliches Aufspringen mit einer Gebärdenfolge, reden. Währenddessen bewegte ich mich ständig von einer Gruppe zur anderen und hielt stetig Kontakt durch Fragen und dem Eingehen auf Unklarheiten bezüglich ihrer Gedichte.

4b) Das sprechende Bewegungs-Gestaltungs-Bild

Bisweilen kamen bei einigen gewählten Gedichten zuerst zögerliche Choreografien mit sehr simplen Dreieckswegen und fragenden Blicken zustande, offensichtlich waren das Erinnerungen an Raumformübungen früherer Klassenstufen. Das wurde begleitet von dem Erlebnis deutlich erlebter Unzufriedenheit.

Hier unterbrach ich den selbstständigen Arbeitsprozess aller Gruppen, und am Beispiel einer Gruppe, die nicht recht weiterwusste, hörten wir uns einige Zeilen ihres Gedichtes an. Wir besprachen zuerst, wie die Teilnehmer dieser Gruppe diese Zeilen verstanden hatten. Hierbei wurde deutlich, dass sie sich noch nicht wirklich auf ein gemeinsames Verständnis und damit auf ein gemeinsames Inneres Bild geeinigt hatten. Dies wurde besprochen und geklärt.

Wie kann nun die Bewegung der drei Teilnehmer im Raum das Erlebnis des inneren Bildes dieser besprochenen Zeilen wiedergeben? Wir überlegten uns gemeinsam, welche Varianten und vor allem originelle Lösungen (»und keine alten Kamellen aus den letzten Jahren«) sich finden ließen für das Bewegungsspiel im Raum, einige Schüler:innen machten ihre Vorschläge beispielhaft vor. Dieser »Blick von außen« half enorm, und es wurde verabredet, sich bei Schwierigkeiten erneut gegenseitig auf diese Weise zu helfen.

Es brauchte etwas Zeit, diese alten Gewohnheitsformen zu sprengen und in das Neuland des auch räumlichen Bildschaffens, – immer zusammen mit erst einmal einfachen, aber aussagekräftigen Lautgebärden –, aus dem Inneren Bild des eigenen Gedichtes mit drei Partnern einzutreten. – Welches sprechende Bewegungs-Gestaltungs-Bild entsteht durch die Gruppe? (s. oben Aspekte I)

4c) Reduzierter Einsatz der Lautgebärden

Es wurde auch noch einmal notwendig zu unterbrechen, um gemeinsam zu klären, dass niemals alle eurythmischen Laute aller Wörter von einem 7.-Klässler gestaltet werden können, selbst dann nicht, wenn das Gedicht sehr langsam gesprochen würde (»das können wir noch nicht!«). Möglich sind in der Regel erst einmal eine oder zwei sinn- und klangbezogene charakteristische Lautgebärden, die »passend« für ein Wort ausgewählt werden (zum Beispiel für *Blitz* ein / Z, für *rauschen* R Sch, usw.) und entsprechend für dieses Wort und den Sinnkontext ja individuell variiert werden müssen.

4d) Korrektur nur durch Fragen

Bei meinem beratenden Gang von Gruppe zu Gruppe enthielt ich mich aller Vorschläge. Wir klärten nur, wo das Gedicht noch nicht verstanden war, und nochmal: »Wie schafft ihr es, mit drei, vier Personen den Zuschauern sowohl das klare Erlebnis im Raum (was geschieht wo?) deutlich zu machen, dazu auch die Stimmung und die tiefere Aussage? Wie, wodurch könnt ihr euch dabei helfen?«. Aus stetig positiver Erfahrung vertraute ich auf die künstlerische Fantasie der Schüler:innen und versetzte sie, wenn sie sich unzufrieden über ihre scheinbare Einfallslosigkeit zeigten, in die unbequeme Lage, wirklich selbstständig eine Lösung finden zu müssen.

Ich vermied es konsequent, in der Eurythmie bekannte Raumformprinzipien (»Apolinische Formen«, »Formen für Denken/Fühlen/Wollen« etc.) vorzuschlagen oder an sie zu erinnern (s. oben: Aspekte I). Das räumliche Zusammenspiel war für die Schüler:innen (meist in Dreiergruppen) in gleichzeitiger Einheit mit den Gebärdenführung anspruchsvoll genug. Nachvollziehbar ist die hohe Komplexität dieser Arbeit, bei der das bewegte Aussagebild gemeinsam zu einer einheitlichen Gestaltung ausgearbeitet werden sollte. Für die Ausarbeitung des ersten Drittels eines Gedichtes brauchten die Schüler:innen viel Zeit. In den letzten zwei Dritteln wurde zunehmend zügiger entwickelt, da sich die Arbeitsweise zunehmend etablierte.

Als der erste »Griff« in der gemeinsamen Choreografie gefunden war, das Vertrauen in diese Arbeitsart zugenommen hatte und insbesondere, als sich die Schüler:innen die ersten vier Zeilen ihres eigenen Entwurfes gegenseitig gezeigt hatten, kam die Ausarbeitung der Gedichte in Schwung.

Ich bemerkte weiterhin gegenüber den Gruppen nur dann etwas an, wenn ich das Erlebnis und das Bild einer Choreografie nicht verstand, oder wenn es zu undeutlich war oder zu langweilig (mit einer zu einfachen Gebärdenlösung).

4e) Wie erlebten die Schüler den Einstieg in die choreografische Kleingruppenarbeit?

Einige Zitate aus dem schriftlichen Rückblick sollen hier genannt werden:

»Ich muss das Alphabet der Eurythmie können, dann die Laute verändern können, unterschiedlich betonen und formen, um Stimmungen und Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Auch muss man von einem Laut zum andern gut übergehen können.« (Schülerin)

»Gut war für mich, mir das Gedicht zuerst mit geschlossenen Augen vorzustellen.« (Schülerin).

»Es geht alles viel einfacher, wenn man gelernt hat zu improvisieren und sich in das Gedicht hineinzusetzen.

Bei dem ersten Gedicht von uns wussten wir nicht genau, wie wir jetzt anfangen sollten. Doch dann haben wir einfach drauflos gemacht. Jeder von uns hatte dann plötzlich eine Idee. Am Anfang standen und liefen so gut wie immer alle in einer Dreiecksform. Doch dann wurde es immer beweglicher, dadurch, dass jeder improvisierte. Und wir uns klar machten, wohin im Bild unseres Gedichtes wir gestalten.« (Schülerin)

»Die Zuschauer müssen ein Bild von der Landschaft bekommen. Dadurch, dass ich mich in die Landschaft hineinsetze, und es so rüberbringen muss. Es hilft, die Augen zuzumachen und sich vorher vorzustellen zum Beispiel: dass der Wind weht, dass zum Beispiel ein Riesenbaum links neben einem steht, und dies mit den Gebärden so gut wie möglich rüberzubringen.

Wenn man das Prinzip des Eurythmie-Alphabets verstanden hat, muss man all die Laute dem Gedicht anpassen.

Die Laute mit dem Gedicht zu verbinden ist nicht einfach. Man muss zuerst das Gedicht komplett verstehen und dann für ein wichtiges Wort sich einen charakteristischen Laut aussuchen. Sich einfach in den Laut hineinversetzen und ihn in eine richtige Richtung lenken.« (Schüler)

»Die Zuschauer müssen ein Bild von dem bekommen, was aufgeführt wird. Wenn ich Eurythmie mache, muss ich mich in eine Landschaft hineinversetzen können. Ich muss die Laute und die Form im Raum mit dem Gedicht in Verbindung bringen und eben die Laute entsprechend verändern und anpassen.« (Schüler)

»Wenn ich Lehrer wäre, würde ich mit Kindern Ausflüge machen, und sie die Gegend, wo wir sind, mit den Armen eurythmisch beschreiben lassen!« (Schülerin)

5. Zwischenstand der Dinge

5a) Ein Zeitsprung: vier Monate nach vorne, wir befanden uns Ende April (und in zwei Monaten sollte Aufführung sein...).

Gegenseitige Präsentationen des jeweiligen Standes waren aufregend und machten die Fortschritte während der Gestaltungszeit für alle untereinander deutlich. Jede Gruppe zeigte ihr Gedicht jeweils zweimal und ließ sich dann von den anderen Tipps und verbessernde Hinweise geben, um mit diesen schriftlich notierten Angaben weiterzuarbeiten.

Der öffentliche Aufführungstermin lag nun zwei Monate vor den Schülerinnen und Schülern, und diese Tatsache warf ihren Schatten voraus. Bei den meisten Gruppen »stand« das gesamte Gedicht in einem ersten Entwurf und nun wurde an den unbefriedigenden Stellen weitgehend konzentriert und kontinuierlich gefeilt. Schön war zu erleben, dass sich bei allen Schülerinnen und Schülern der Klasse im Laufe der letzten vier Monate insgesamt eine zunehmende Gestaltungssicherheit entwickelt hatte, wenn auch in unterschiedlichem Maß.

5b) Blick auf die konkrete Arbeitsweise in diesem Zeitraum

Drei von Charakter und Konstitution sehr unterschiedliche Schülerinnen und ein Schüler (sie hatten sich für diese Kombination entschieden) bewegten sich in ihrer Choreografie konzentriert, für 7. Klässler verblüffend leichtfüßig und mit feinen luftigen Arm-bewegungen in der einen Ecke des Raumes. Sie stießen unbeabsichtigt zusammen, lachten und wiederholten diese Bewegungssequenz. Die vier genannten probierten etwas aus: »die blauen Fliegen summen / und blitzen durch die Luft«, zwei Zeilen aus dem von ihnen gewählten Gedicht:

Im Walde

Hier an der Bergeshalde

Verstummet ganz der Wind;

Die Zweige hängen nieder,

Darunter sitzt das Kind.

*Sie sitzt in Thymiane,
Sie sitzt in lauter Duft;
Die blauen Fliegen summen
Und blitzen durch die Luft.*

*Es steht der Wald so schweigend,
Sie schaut so klug darein;
Um ihre braunen Locken
Hinfließt der Sonnenschein.*

*Der Kuckuck lacht von ferne,
Es geht mir durch den Sinn:
Sie hat die goldnen Augen
Der Waldeskönigin.*
Theodor Storm

Die Gruppe hatte in einem Gespräch kurz davor unzufrieden festgestellt, dass die bisher ausgearbeiteten Bewegungsgebärden zu einfach und zu unlebendig wirkten. Dem stimmte ich zu: »Es sind zwei scheinbar simple Zeilen. Die Fliegen müssen durch eure Gebärden *wirklich* werden, auf eine solche Weise um euch herum *summen* und *blitzen*, dass es ein *sprühendes* Bild wird. Wie und wodurch schafft ihr das?! Ihr findet das selbst heraus!«.

Wie immer, vermied ich es auch hier, konkrete Bewegungsvorschläge zu machen – das Fantasiereservoir der Schüler:innen war in der Regel viel umfangreicher und tiefer, als sie selber annahmen. Sie brauchten sich und dem Gedicht zugewandte, bisweilen insistierende Fragen. Für mich formulierte ich diese defensive Art von Korrektur als: »Anfeuern des Bildes der Gruppe«.

Offensichtlich hatte sich während des gemeinsamen Gespräches bei den Schüler:innen das Innere Bild komplettiert und konkretisiert, die Fantasie war ins Fließen gekommen, mit originellen, geradezu humorvoll artistischen Ideen, die anschließend schmunzelnd als Bewegungsvorschlag ausgetauscht wurden. Aus diesen Ideen fügten sie die Bewegungssequenz spielerisch neu zusammen – bis die Gruppe zufrieden war und andere Zeilen in den Fokus nahm, die ebenfalls vorher als verbesserungsbedürftig besprochen worden waren.

Die Affinität dieser Gruppe zu diesem Gedicht hatte mich überrascht: ein sehr stimmungsvolles, bildintensives Gedicht, – mit keinerlei Aktion. Die Frage nach der Perspektive der aktiven Personen (s. oben, Gedichtvertiefung) wurde zu Beginn der choreografischen Arbeit gründlich besprochen: Die Schülerin, die den Vorschlag zu diesem Gedicht gemacht hatte, hatte die Rolle des scheinbaren »Kindes« wunschgemäß übernommen, die drei anderen bildeten gewissermaßen die Seele dessen, der / die dies alles erlebt und schildert.

Auch die örtlichen Bezüge im Bühnenraum und darüber hinaus hatten für die gemeinsame Vorstellungsklarheit besprochen werden müssen: wie liegt die Bergeshalde (offensichtlich sonnenbeschienen), wo genau zieht sich der Wald hin, unter was für einem Baum sitzt die Waldeskönigin, wie hängen die Zweige? Und zugleich, wie fühlt sich damit jeder dieser Bereiche an, bis hin zur Gesamtstimmung? Es brauchte Zeit, bis die örtlichen Bezüge in ein gemeinsames Bild zusammengeschlossen waren (meine Frage dazu »wie sieht denn euer Bild aus der Zuschauerperspektive (dem Regie-Blick s.o.) aus?« brachte bei den Schülerinnen einen ergänzenden, hilfreichen Perspektivwechsel in Bewegung), dann begannen die Gestaltungsideen regelrecht zu sprudeln, und durch stetiges Improvisieren schälte sich eine immer stimmigere Choreografie heraus.

Ungewöhnlich war die Interpretation der Schüler:innen für den Schluss: das Erkennen der Waldeskönigin löst bei der wahrnehmenden Person ein Erschrecken aus – angesichts eines mächtigen Naturwesens und zugleich großes Staunen.

5c) Zu dem bisherigen Arbeitsprozess ein Rückblick durch die Außenperspektive
Die Eurythmiekollegin, die vier Wochen lang zu Beginn der Gruppenarbeit und in der letzten Woche vor der Aufführung hospitierte, formulierte:

» [...] Die Schüler:innen hatten ihre Gedichtauswahl noch nicht allzu lange getroffen, als ich zum Hospitieren in den Eurythmieunterricht kam. Mein Focus lag u. a. auf dem Team mit dem Gedicht »Im Walde«, welches mir, auch in seiner eigenwilligen Zusammensetzung der Schülerinnen mit dem Schüler, gefiel.

Ihre Arbeit machte einen diffusen Eindruck, ein wenig, als würde man das Gedicht durch Nebel sehen. Die Formen waren eher spontan, naiv und noch undefiniert. Mit der Zeit aber kam eine Dynamik in den Gestaltungsprozess, die der Gedichtsaussage zunehmend näherkam. [...]

Ich konnte erst wieder in der öffentlichen Generalprobe die fertige Ausarbeitung des Gedichts sehen: Die Schülerinnen und der Schüler hatten jedes äußerlich beschreibende Bild des Gedichtes in den Raum hinein und durch Gebärden verankert, so dass es dem Zuschauer ein leichtes war zu erleben, wo die Zweige niederhingen, wo Thymian, wo die blauen Fliegen summten und blitzten, wo in diesem Moment der Wald so schweigend stand.

Dazu waren die inneren Stimmungsbilder des Gedichts von den Schüler:innen inzwischen so genau verinnerlicht, dass sie diese in einer Einheit von Dynamik, Form und Gebärde auszudrücken wussten.

Es war überraschend und berührend für mich, plötzlich das ganze Gedicht in seiner ruhigen, hellen Stimmung so bildhaft in Erscheinung treten zu sehen. [...] «

6. Fazit

Die eurythmische Ausarbeitung unserer Gedichte erwies sich als dreidimensional bewegte, eurythmische Neuschöpfung der jeweiligen Textaussage mit den Personen der jeweiligen Gruppe, ähnlich einer Neuinterpretation eines Musikstückes.

In dieser Beschreibung ist vielleicht deutlich geworden, dass es sich bei dem entstehenden Inneren Bild eines solchen naturbezogenen Gedichts um ein sehr komplexes und nicht einfach zu beschreibendes Phänomen handelt: Es ist der Zusammenklang eines räumlichen Geschehens mit einem oft starken Stimmungsklang. Dazu lassen sich unterschwellig Qualitäten des Gedichtbaus erleben, des Reimes und der Zauber weiterer Vokal- und Konsonantenklänge bis hin zum tieferliegenden metaphorischen Sinnkontext. Ein fülliges, einheitliches Aussage- und Gestalterlebnis stellt in seinem imaginativen Charakter die wesentliche Grundlage für die künstlerische Arbeit dar, eine Grundlage, die ihre Wurzel individuell in jeder Schülerin und jedem Schüler hat.

Es ist erstaunlich, was das beschriebene »Anfeuern« dieses Inneren Bildes durch Fragen bewirken kann, oft erst durch den Lehrer als anregendes »Zündeln«, »entfacht« wird es durch die Gruppe. Dieses Vorgehen zeigte sich als wichtiges Führungselement während der selbstständigen Gruppenarbeit. Das formulierten auch die Schüler:innen in ihren Äußerungen im Unterricht und auf Fragebögen am Ende des Schuljahres.

7. Abschließend sollen einige Zitate aus dem schriftlichen Rückblick der Schüler:innen zum gesamten Arbeitsprozess genannt werden:

» [...] Wichtig ist das Probieren, es als erstes bildlich sich vorstellen zu können. Aus diesem Bild überlege ich mir bildliche Bewegungen, mit den Lauten [...] Ich fing an, all das mit der Eurythmie und den eurythmischen Bewegungen und der Choreografie zu verstehen, als wir mit ›Im Walde‹ anfangen zu arbeiten. Das ist ein so bildliches Gedicht, dass man dort gar nicht ›einfach irgendwie‹ arbeiten kann.

Bei ›Im Walde‹ muss man z.B. sehr in die Weite gehen, den ganzen Raum mit den Bewegungen und Schritten ausfüllen, damit die Weite des Waldes rüberkommt [...].« (Schülerin)

» [...] Man muss sich in das Gedicht reinversetzen und sich so fühlen, als wäre man dort. Zum Beispiel bei dem Wort Luft oder Welt: Sie ist überall und man macht daher eine große gewaltige Gebärde.

Es kommt auch auf die Stimmung des Gedichtes an, je nachdem ob es ein ruhiges, witziges, spannendes oder trauriges ist: man muss sich auch so fühlen und so spielen.

[...] Ich habe verstanden, wie man eine Choreografie macht!

Es ist klar, dass ich mit meiner Gruppe keine langweiligen Bewegungen machen darf, sondern dass wir den ganzen Raum nutzen müssen, hochspringen und das Stück zum Leben erwecken! Wir müssen die Zuschauer fesseln! [...]« (aus der Arbeit an einer Humoreske; ein Schüler)

» [...] Ich brauchte zu Beginn einige Zeit, um mir von dem Gedicht einen so umfassenden Eindruck zu verschaffen, um mich dann zu trauen, selbst etwas Eigenes zu entwickeln. [...] Bei diesem Frühlingsgedicht, an dem wir zu viert arbeiteten, half es mir besonders, es mehrfach zu lesen, dann auswendig zu lernen und mit geschlossenen Augen durchzugehen. Aus den Bildern, die sich mir zeigten, versuchte ich mir dann Gebärden und die dazugehörigen Formen im Raum mit Improvisieren heraus zu entwickeln, frei. [...]« (Schülerin)

»Eurythmie kann man nicht einfach erklären. Eurythmie ist jahrelange Übung. Bis so ein Gedicht so auf der Bühne aussieht, dauert es länger als einfach nur ein halbes Jahr daran üben, und man sieht sehr deutlich, wie man sich weiterentwickelt.

Jetzt zu deiner Frage:

Meine beiden Partner, also A., O. und ich haben auch fast ganz ratlos angefangen. Irgendwann hatten wir unsere ersten Ideen, wir dachten uns: wie würden wir ein Wort darstellen, ohne jeden einzelnen Buchstaben zu bewegen. Das Wort ausdrücken.

... Dann haben wir probiert, es in eine Form zu bringen. Am Anfang standen wir einfach alle irgendwie im Dreieck und wechselten die Plätze im Dreieck. Es hat etwas gedauert, bis wir uns trauten, aus unserer Dreiecksform heraus zu gehen und in viele Richtungen zu bewegen...so wie man das Gedicht eben fühlt.

Und was noch wichtig ist: man muss das Gefühl haben, den ganzen Raum zu füllen, den ganzen Raum zu nutzen. [...]

Man sollte sich die Gedichte der anderen Kinder ansehen und Gutes abgucken. Auch ist es gut, dass man Meinungen von anderen zu dem eigenen Gedicht hört. Und es ist wichtig, dass man nie sagt, jetzt ist es fertig. Es fällt einem bestimmt noch etwas ein, was man anders machen könnte. [...]

Mein Freund war zum Beispiel auf unserer Aufführung, und sonst lacht er immer darüber, wenn ich sagte, ich habe noch Eurythmieprobe – doch nach der Aufführung war er echt begeistert. Er fand es toll, was wir da tun, und wie es ausstrahlt und bei der Aufführung den ganzen Saal in einen Bann gezogen hat. [...]
(Schülerin)

Lisa Blöchle, Andreas Borrmann

Aspekte IV

Zur Mittel- und Oberstufe

Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Inneren Bild
als Hilfestellung bei auftretenden Schwierigkeiten

Mit dem Inneren Bild zu unterrichten bezieht sich einerseits auf die Schüler:innen: dies fördert die künstlerische Projektarbeit und hilft ihnen in ihrer persönlichen Entwicklung.

Es bezieht sich auch auf die Unterrichtenden. Es ist sinnvoll für die Lehrenden, die innere Bildvertiefung selbst zu üben. Die innere Bildintensivierung kann als Fähigkeit und Werkzeug der Lehrer:innen im Unterricht als Vorbild anregend und fördernd wirken (siehe oben, ausführlich in der Gedichtvertiefung).

Die Unterrichtsführung wird als sachbezogen erlebt, dadurch, dass sich in der Arbeit mit den Schüler:innen gemeinsame klare Kriterien herausbilden. Außerdem ermöglichen die Kriterien zunehmend die selbstständige, selbstverantwortliche Arbeit der Schüler:innen. Schüler:innen und Lehrende brauchen einen gemeinsamen »Boden« in der Arbeit, d.h. eine gemeinsame Sprache, eine gemeinsame Begriffsbildung. Hier folgt eine Reihe von zentralen, erlebten Erfahrungswerten: Die Sprache, die Begriffe bilden sich in der Arbeit in immer wiederkehrenden Prozessphasen. Aus den gemeinsam erlebten Phänomenen, aus dem gemeinsamen Erleben werden Arbeitsbegriffe geschöpft.

Einige Beispiel sollen dies veranschaulichen:

- **»Sich in das Bild hineinstellen«**

Der Arbeitsbegriff »*sich in das Bild hineinstellen*« impliziert, dass das Bild dreidimensional um die Darstellenden selbst herum erlebt und mit klarem Bezug zum Zuschauer zum Leben gebracht werden kann.

So etwa in der 2. Strophe des Gedichtes »Mondnacht«:

*Die Luft ging durch die Felder,
Die Ähren wogten sacht,
Es rauschten leis die Wälder,
So sternklar war die Nacht.*
Joseph von Eichendorff

Wie erleben wir persönlich die beschriebene Situation? Was bedeutet es, was folgt daraus, wenn wir uns quasi konkret »in sie hineinstellen«? Wo sind die Felder konkret, Kornfelder? Oder andere Felder? Was für Wälder, wo genau?

Dies ist immer vor dem Hintergrund zu denken, dass hier ein allererster, klärender Arbeitsschritt impulsiert wird, der im Vollziehen zugleich durch das Erlebnis des Inneren Bildes den Empfindungsraum für die Gestaltung öffnet. Dies ist ein methodischer Arbeitsgriff und dient der Belebung der Bildwahrnehmung; der romantische Dichter strebt in seinem umfassenden Naturgefühl natürlich eine derartige Naturpräzisierung mit einer solchen, oben beschriebenen »Bildergänzung« nicht an, sonst wäre er ein Naturalist. Dieser erste bildordnende Schritt vollzieht sich in der Regel improvisativ (zu Improvisation s. 7. Klasse).

- **Alternativensuche**

Der gemeinsame Begriff »*Alternativensuche*« ist zentral. Die Schüler:innen werden ermuntert, sich nicht mit einer gefundenen Gestaltungsvariante des Inneren Bildes zufriedenzugeben. »Es gibt immer alternative Gestaltungsmöglichkeiten, sucht sie!« »Arbeitete drei bis vier Variationen einer Zeile heraus!« Das ist besonders am Anfang des Arbeitsprojektes wichtig. Dies fördert die bewegliche künstlerische Fantasie und lockt eine lebendige, und nicht stumpfe Aktivität der Schülerinnen heraus.

- **Festigung des Erarbeiteten**

Um Entworfenes ins Bewusstsein und in die Erinnerung zu heben, müssen gefundene Gestaltungsabfolgen »gesichert« werden. In jeder Unterrichtsstunde während einer kontinuierlichen Projektarbeit empfiehlt es sich vor dem eigentlichen Projektbeginn, wirklich regelmäßig und gezielt das Erreichte mindestens zweimal zu wiederholen, sodass sich körperliche Gestaltungsprobleme und Erinnerungsunsicherheiten mit der Zeit auflösen.

- **Entstehende Sicherheit**

Das Erlebnis des *zunehmenden Könnens* entsteht aus der gerade erwähnten, erarbeiteten *Sicherheit*. Wenn diese erreicht wird, kommt es zu dem deutlichen Erlebnis, dass die Aufmerksamkeit der Schüler:innen während des Gestaltens immer freier wird für die Feinheiten und die Differenziertheit des inneren Bildgeschehens, die Sinnbildführung, bis hin zu einem geschlosseneren und intensiveren Ausdruck.

- **Gegenseitige Wahrnehmung mit Feedback**

Ein zur Selbstverständlichkeit gewordenes respektvolles, immer *wiederkehrendes gegenseitiges Wahrnehmen* der jeweils neu erreichten Arbeitsschritte ist für alle sehr er-

giebig und im Unterrichtsgeschehen eine wesentliche Hilfe: das respektvolle, würdige und mit sachlich-empfehlenden Hinweisen versehene Gespräch wird immer wieder neu geübt und damit das künstlerische Formulierungsvermögen geschult; auf sozialer Ebene eröffnet es unter den Schüler:innen Empathie und zunehmende gegenseitige Akzeptanz – und bildet auf Dauer neues Vertrauen; der eurythmische Blick wird geschult, ohne überflüssige Diskussion werden Niveauebenen und -fähigkeiten konkret erlebt, was unmittelbar anspornen kann; und schließlich eine interessante Erfahrung: es zünden hierbei oft neue Ideen für die eigene Arbeit der Schüler:innen.

Ein Beispiel dafür sei genannt: Nach einer Übungsimprovisation an einem bildintensiven Gedicht (siehe zum Beispiel 7., 9., 10. Klasse), also einer schöpferischen Unterrichtseinheit, in der jeder in der Unterrichtsgruppe *individuell* für sich arbeitete, schaute sich die eine Hälfte der Gruppe den erreichten Stand an, dann erfolgte ein individuell bezogenes Feedback, danach Gruppenwechsel. Die Schüler:innen haben die Beobachtungsaufgabe »Ist das entstandene Bild schlüssig oder gibt es Verschwommenes, Unklarheiten?« Die Kommentare sollen gut im Gedächtnis zu behalten und anschließend verbessernd in den eigenen Gestaltungsentwurf eingearbeitet werden. Das muss als Aufgabe formuliert werden.

Regelmäßig können *Kleingruppen-Zwischenergebnisse* von umfangreicheren Choreografie-Projekten der Gruppe gezeigt werden. Beim Feedback notiert die Gruppe, die dargestellt hat, die Hinweise, welche dann regelrecht abgearbeitet werden. So ermöglichen die würdigenden und kritischen Reaktionen weitere Verbesserungen.

Diese Feedbacksituation ist ein kraftvoller Moment in den Unterrichtsstunden, der von den Schüler:innen Mut erfordert und einer feinfühlig, achtsamen Unterrichtsführung bedarf. In der Praxis muss dieser Prozessschritt mit viel Zeit eingeplant werden.

• **Niveausetzung**

Von Seiten der Lehrer:innen Licht in den Arbeitsprozess bringen: bisweilen ist es nötig, respektvoll, aber deutlich formuliert an die *Niveau-Setzung*, den *Anspruch der Schüler:innen* zu appellieren. Zum Beispiel nach der Darstellung besagter Strophe von Eichendorff unterstützen Fragen wie diese den Arbeitsprozess: »Wenn ihr jetzt eure Darstellung innerlich Revue passieren lasst, welchen Bereich in eurem Umraum hattet ihr innerlich nicht wirklich in der Aufmerksamkeit? Wo genau liegen die Felder, bewegen sich die Ähren – im Verhältnis zu den Wäldern? Wie fühlt sich dieser Plural an? War euer Erlebnis in dieser Zeile stark genug?« usw.

- **Einstiegshilfe**

Bisweilen brauchen Gruppen zu Beginn einer umfangreicheren Gestaltungsarbeit für zwei bis drei Zeilen ihres Gedicht-Projektes eine »Einstiegshilfe« von ihrem / r Lehrer:in in Form einer *konkreten Gestaltungsvorgabe*. Oftmals kann dies eine Art »Schuhlöffel« für den speziellen Ausdrucksstil des Textes (speziell bei Humoresken) und damit für die Weiterarbeit der Schüler:innen sein. Dies geschieht sinnvollerweise immer nur als Anregung, um die selbstständige Ideenbildung und Gestaltungsschöpfung der Schüler:innen zu impulsieren. Bei diesem Vorgang »zeugen« Lehrer:innen von dem eigenen Umgang mit dem Inneren Bild.

Diese in seltenen Fällen dringend notwendige Einstiegshilfe sei als Ausnahme verstanden (insbesondere in Bezug auf das Kapitel zur 7. Klasse).

- **Klarer Arbeitsrahmen**

Zur selbstständigen Arbeit hilft ein *klarer, fordernder Arbeitsrahmen*: »Es sind in dieser bestimmten Zeit soundso viele Zeilen durchzuarbeiten und das Erarbeitete unmittelbar danach der / dem Unterrichtenden zu zeigen (dafür muss Zeit eingeplant werden)!«

Oder eine Art »Abnahme des bisher Entwickelten spätestens jede 2./3.Unterrichtsstunde«. Dies intensiviert den Arbeitsprozess.

- **Regieblick**

Den »Regieblick«, die Zuschauerperspektive, eignen sich die Lehrenden als Unterrichtspraxis am besten zusammen mit den Schülerinnen und Schülern an. S. oben, Gedichtvertiefung und unten, Balladen, Klasse 9.

- **Prozessübersicht**

Eine gute *Prozessübersicht* ist unerlässlich, wenn auf öffentliche Aufführungen hingearbeitet wird. Am effektivsten sind jährlich sich wiederholende Aufführungen.

Das Was, Wann, Wie und Wo muss planungstechnisch geklärt und für die Schüler:innen nachvollziehbar und verbindlich dargestellt werden. Die Zeit für die Suchphase der Gedichte, Auswahl, Entscheidung, eventuell Gruppenbildung (Erfahrung: 1 bis 1 ½ Monate), Vertiefung des Textes und Start der Gestaltungsarbeit, erste Ausarbeitungsschritte, Wahrnehmung in der Gruppe und gegenseitige Korrektur (auch etwa 1 ½ Monate), Ausarbeitung, Feinschliff (etwa 2 Monate), Kostüme, Einrichtung der Lichtführung muss bedacht werden. Auch brauchen die Schüler:innen für die eige-

ne Sicherheit bei der Aufführung unbedingt immer eine Gewöhnung an den konkreten Darstellungsraum, in dem später aufgeführt wird.

Andreas Borrmann

Aspekte V

Zum bildbezogenen Umgang mit Balladen,
insbesondere in Klasse 9

Das »realistische Bild« der Ballade als Übungsfeld

• **Die Vielgestaltigkeit der Ballade**

Die Ballade ist eine offene literarische Form mit der Möglichkeit, einen Stoff episch, dramatisch oder lyrisch darzustellen. Die weiten Möglichkeiten des Zugangs zu dieser literarischen Gattung zeigen sich auch darin, dass manche Deutsch- oder Musiklehrer:innen die Jugendlichen Balladen dichten lassen – oft mit erstaunlichem Ergebnis.

Die Ballade ist, wie Goethe formulierte, ein literarisches »Urei« aus Epik, Lyrik und Dramatik, eine eigenwillige Mischform, die qualitativ stark unterschiedliche Gebärdenführungen ermöglicht. Viele Balladen haben einen Spannungsbogen wie klassische Theaterstücke. Die Arbeit mit den interessantesten, spannungsreichsten Stellen zu beginnen, von dort aus weitere Teile auszuarbeiten und schließlich alle erarbeiteten Teile zusammenzufügen, ist ein fruchtbares Vorgehen. Dies gilt insbesondere für längere Balladen, also für die Mehrzahl der Balladenstoffe, die man mit Gruppen erarbeiten kann. Eine Balladenarbeit vom Anfang des Gedichts zu beginnen, führt oft zu Unzufriedenheit und in vielen Fällen zum Abbruch der Arbeit.

• **Die Ballade als »altersgemäßer Lehrmeister«**

Der Entschluss, in bestimmten Klassenstufen mit Balladen zu arbeiten (traditionell etwa zwischen Klasse 7 und Klasse 10), ermöglicht anhand eines den Jugendlichen verbundenen Themas gleichzeitig eine Vielzahl zentraler altersgemäßer eurythmischer Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten:

- Die eurythmische Gebärde klar, eindeutig und dann auch kräftig konturiert, »gemeint«, »sagend«, durchfühlt und beseelt zu führen, die zugleich mit zunehmender Selbstwahrnehmung erübbar und korrigierbar wird.
- In Klasse 9 ist es wichtig, entsprechend der entwicklungsphysiologischen Situation dieser Altersstufe, die Konzentration und Kraft in jeweils eine bestimmte Gebärde zu schicken, noch mit wenig Aufmerksamkeit auf den Weg im Raum (kurze, punktgestützte Wege im Raum empfehlen sich).
- Das Lautbild sollte in nachprüfbar sinnvollem Bezug zur konkreten Aussage stehen in Größe, Richtung, Qualität und mit Beachtung der Stimmung und ihrem Ausdruck in der Seelengeste, die die Führung des Lautes jeweils »färbt« (s. Jeuken 2024, auch Borrmann 2016, 114).

Lehrmeister sind Balladen hierfür dadurch, dass viele klar und wie »real« zu imaginierende Räume und ebenso klare Bezüge zu Personen und Situationen darzustellen sind

– dies strukturiert die Arbeit und die Korrektur kann von Schüler:innen- wie von Lehrer:innenseite einfach und vor allem sachlich sein: Wie sieht dieser Raum genau aus?



»[...] Auch nach hundert Todesgängen / Bin ich Atem, Dunst und Licht / Unnütz, unnütz mich zu hängen / Sterben, sterben kann ich nicht.« (aus der Arbeit der Ballade »Unter Feinden« von Friedrich Nietzsche, Klasse 9) (Foto: Thomas Mandel)

• **Das Innere Bild und die Gliederung des Bühnenraumes**

Ein Beispiel (dieser Ausschnitt kann als Übungsbeispiel, erprobt in Klasse 9, verwendet werden): Die traurige Krönung von Eduard Mörike / Auszug

[...]

Der König sitzt um Mitternacht

Im leeren Marmorsaal,

Sieht irr in all die neue Pracht,

Wie trunken von dem Mahle;

Er spricht zu seinem Sohne:

»Noch einmal bring die Krone!

Doch schau, wer hat die Pforten aufgemacht?«

[...]

- **Die Besinnung auf das innere Bild**

Die erste Frage an die sitzenden Schüler:innen nach dreimaligem Vorlesen ist: »Wir sind im Mittelalter, wie sieht der Saal in deiner Vorstellung aus? Wenn ein Festmahl zur Krönung vorher stattgefunden hat, wo stehen welcher Art Tische und Bänke? Was bedeutet genau: »Sieht irr in all die neue Pracht/Wie trunken von dem Mahle?« Das heißt, er ist nicht betrunken; in welchem seelischen Zustand befindet er sich? Beschreibe genau!«

Das Gespräch kann zu sehr humorvollen Situationen führen: »Mein Saal hat eine große runde Kuppel mit einem Loch oben, durch die der Mond hineinscheint.« – »Nein! Mein Saal ist viereckig und hoch, grobe Steinwände, dann so schmale, spitze Fenster, Marmorboden, brennende Fackeln an der Wand.« – »Ach je, NEIN, mit Teppichen an den Wänden, Kronleuchtern, schlafenden Hunden in der Ecke, die die Knochen des Mahles bekommen haben ...« usw. In dieser Phase stimmt erst einmal alles. Dann ist es möglich, die individuelle Vorstellung durch exakte Fantasie anhand historischer Vorbilder (Irland, Mittelalter – wo kommt der Marmor denn her? usw.) zu klären.

- **Improvisation aus dem inneren Bild, in mehreren Durchläufen**

Die Aufgabe wird mit einer Improvisation fortgeführt: »Jede:r stellt sich als König um sich herum den Saal vor, ich lese langsam, ihr improvisiert mit den euch bekannten Gebärden diese Situation und lasst mich als Zuschauer genau erleben: Die Mitternacht, diese Zeit/Den leeren Marmorsaal deiner Vorstellung/Euer, des Königs Zustand/Von wo soll die Krone gebracht werden?/Die später wichtigen Türen sind wo?« Wenn die Gebärdenführung sicherer geworden ist, schaut sich jeweils die Hälfte der Gruppe gegenseitig an. Daran kann sich ein Gespräch anknüpfen: »Wo siehst du bei wem was genau? Wo nicht?«

Eine entscheidende Hilfe in der Arbeit ist erfahrungsgemäß, dass eine eigene Rolle in der Gesamtdarstellung der Gruppe die Verantwortung für das Ganze steigert. Außerdem kann ein einheitlicher eurythmischer Gesamtausdruck im Raum entstehen, der vom Darsteller hohe Konzentration fordert. Dieser ist als solcher erübbar und wird nicht mal so nebenbei hervorgezaubert. Das »Üben der Raumbezüge, der Raumformen« und die »Lautgebärdenaussage« bilden immer eine Einheit. Eurythmie zeigt sich für die Schüler:innen anspruchsvoll, objektiv und anstrengend.

- **Bezüge im Bühnenraum, die »dramatische Diagonale«, der »Regie-Blick«**

Ein wichtiges Thema in der Arbeit mit Balladen (auch in Märchen) ist ferner der stimmige Bezug einer Person oder mehrerer Personen zu und in einem Bereich des Bühnenraumes entsprechend der Bedeutung und Bildstruktur des Textes. Wichtig ist auch das stimmige, textbezogene Verhältnis mehrerer Personen untereinander. Auf Raumspannungsgesetze zu achten ist eine wesentliche Hilfe für die Choreografie. Den Bühnenraum bewusst zu nutzen, wird eine neue Gestaltungskomponente. Wie wird die Wirkung der Bewegung von Personen von oder nach vorn, von oder nach hinten, von oder nach rechts, von oder nach links in Bezug zum Text erlebt? Entscheidend kann das Beachten der die Dramatik erzeugenden spannungsvollen »Raum-Diagonale« im Bühnenraum wie auch an der darstellenden Gestalt sein.

Wenn von Personen- und Raumbezug gesprochen wird, bedeutet dies eine neue Anforderung, den »Regie-Blick«. Dieser *Blick von außen* auf den dreidimensionalen Bühnenraum, den Darstellungsraum, ist eine Fähigkeit, die zusammen mit den Jugendlichen erübt werden kann. Die Vorführung von Choreografieentwürfen einzelner oder einer Gruppe werden von jeweils zwei Schüler:innen und/oder Lehrer:innen von außen auf »Raum-Stimmigkeit« zum Text geprüft, der Austausch führt zu neuen Gestaltungsideen. Eine entscheidende, einfache und wirksam schulende Vorübung für den Regieblick, die erst einmal räumliche Beziehungen unter Personen ins Auge fasst, ist der »Beziehungszirkel«. Dieser wirkt ebenso zwischen Bedeutungsräumen von Metaphern.

- **Der Beziehungszirkel**

Die arbeitende Gruppe sitzt als Publikum vor der (gedachten) Bühnenfläche. Ein:e Schüler:in steht still in der Mitte des Darstellungsraumes, ein:e weitere:r umrundet diese:n in einem großen Kreis, hält aber, im Sinne einer Uhr »alle fünf Minuten«, für eine Weile an.

Alle Zuschauenden achten auf das Gefühl, welches sich bei den jeweiligen Haltepunkten bezüglich der Raumbeziehung zwischen den beiden einstellt. Die Wirkung der Raumbeziehungen ist für die meisten Schüler:innen so offensichtlich, dass in der Regel nichts mehr besprochen werden muss.

Die Übung kann in vielfältiger Weise erweitert werden: Beide Personen bewegen sich z. B. gleichzeitig aus ihrem Impuls heraus irgendwohin im Bühnenraum und verharren dort. Welche Beziehung entsteht? – Es ist nicht einfach, dies zu formulieren,

Versuche helfen jedoch, das Geschehen bewusstzumachen, wie auch die schwer beschreibbare Komplexität dieser Erfahrungen deutlich werden zu lassen. Sehr anregend ist auch der nächste Schritt mit der Aufgabe, nach dem Weg »irgendwohin« mit einer aussagekräftigen seelisch ausstrahlenden Gebärde am Haltepunkt anzukommen. Was entsteht zwischen beiden? Das lässt sich in Variationen fortsetzen.

Beispielhaft und konkret üben können Schüler:innen dieses Thema (etwa der 8. / 9. / 10. Klasse) an folgender Szene aus der Ballade »Nis Randers« – einer Szene, mitten in einem Sturm, auf einer norddeutschen Hallig, Nis Randers will Schiffbrüchige retten.

Nis Randers

[...]

Nis Randers lugt – und ohne Hast

Spricht er: »Da hängt noch ein Mann im Mast;

Wir müssen ihn holen.«

Da fasst ihn die Mutter: »Du steigst mir nicht ein!

Dich will ich behalten, du bliebst mir allein,

Ich will's, deine Mutter!

Dein Vater ging unter und Momme, mein Sohn;

Drei Jahre verschollen ist Uwe schon,

Mein Uwe, mein Uwe!«

Nis tritt auf die Brücke. Die Mutter ihm nach!

Er weist nach dem Wrack und spricht gemach:

»Und seine Mutter?«

[...]

Otto Ernst

Wo befindet sich die Mutter im Verhältnis zum Sohn und er zu ihr, in welcher Zeile wie – und wann in welchem Abstand? Die Aufgabe ist, ein originelles spannungsreiches, choreografisches Verhältnis zwischen diesen beiden Figuren herauszufinden.

Ein erstes Arbeitssetting sieht vor, dass die Schüler:innen zunächst aus der Zuschauerperspektive (dem Regie-Blick) auf den Darstellungsraum blicken. Zwei Schüler:innen

übernehmen die Rollen von Nis und der Mutter. Die beiden werden gebeten, Vorschläge der zuschauenden Mitschüler:innen zum Spannungsverhältnis im Raum zwischen Sohn und Mutter entlang der gesprochenen Zeilen zu realisieren. Die Darstellenden arbeiten, soweit es geht, zugleich mit skizzenhaften, improvisierten Gebärden. Die Erlebnisse daran werden ausgetauscht.

Eine andere Möglichkeit innerhalb dieses Settings: zwei Schüler:innen stehen, ohne ihren Vorschlag zu verbalisieren, auf, übernehmen die Rolle der Protagonisten und zeigen ihre Idee direkt und lassen die Wirkung beschreiben. Es folgen zwei weitere, die ihren Entwurf zeigen usw.

Eine weitere Übungsvariante ist, dass alle Schülerinnen der Gruppe sich paarweise zusammenfinden (bei einer halben Klasse von 16 Personen sind es 8 Gruppen). Dann wird geklärt, wer jeweils welche Rolle übernimmt. Jede Gruppe spricht einen eigenen Entwurf für sich ab und realisiert dann anhand des für alle gesprochenen Textes mit allen anderen gleichzeitig jeweils ihre Version. Anschließend wird dies mit einer zweiten und schließlich mit einer dritten Variante wiederholt. Daraufhin zeigt jede Gruppe die Version, die ihr am besten gefällt. Alle Raumbewegungen immer mit improvisierter Gebärde.

Im Folgenden wird die Variationsbreite solcher Szenenvorschläge als Beispiel beschrieben.

(Die Szenenideen, wie auch die Varianten werden, zur besseren Deutlichkeit beziffert. Auch hier die Beschreibung aus der Zuschauerperspektive:)

- 1. Zu Beginn steht der Sohn vor der Mutter und schaut aufs Meer (Publikum),
»Da hängt noch ein Mann im Mast« – wie wird das Verhältnis erlebt?
Oder 2.: die Mutter steht vorne, der Sohn hinter ihr und spricht sie von schräg (rechts/links?) hinten an: »Da hängt noch ein Mann im Mast...« – was ist stimmiger?
- Antwort der Mutter »Du steigst mir nicht ein...«, wie wird dieser Bezug erlebt:
Vorschlag nach Variante 1: a die Mutter spricht von links kommend, dann vor ihm stehend, Blick aufs Meer (Publikum).
Vorschlag nach Variante 1: b Die Mutter von rechts kommend und spricht ihn von schräg hinten an, kommt erst mit »Dein Vater ging unter...« vor den Sohn – welche von beiden Versionen wirkt stärker?

Vorschlag nach Variante 2: a Die Mutter wirbelt herum und spricht vor ihm stehend, mit dem Rücken zum Publikum weiter.

Vorschlag nach Variante 2.: b Die Mutter wirbelt herum und zieht einen Kreis (rechts / links?) um ihn herum während des Sprechens und endet mit »ich will's, deine Mutter!« vor ihm.

Vorschlag nach Variante 2.: c wirbelt die Mutter herum, spricht ihn kurz Auge in Auge an, wendet sich ab (nach rechts / links?) dann bricht die Mutter langsam zusammen, während des Sprechens, fällt auf die Knie und spricht so weiter bis »mein Uwe«.

Diese etwas kompliziert aufgeführte Variationsbreite sei als Beispiel verstanden – in der Unterrichtsrealität werden natürlich mehrere Zeilen in Folge vorgeschlagen, bzw. gezeigt.

Hier entwickeln sich in jeder Hinsicht spannende Übungssequenzen, in denen unter den Schüler:innen deutlich wird, dass sich mit der Zeit ein recht hohes, wie selbstverständliches Evidenzgefühl für den »Bezug im Bild« entwickeln kann. Dieses Evidenzgefühl ist meiner Wahrnehmung nach vielen Schülerinnen und Schülern grundsätzlich eigen. So war es in meinem Unterricht Gewohnheit, dass sich bei schwierigen Fragen in Bezug auf die Raumverhältnisse einer Choreografie jemand aus der Gruppe in die Regieposition begab und ich an dessen Stelle in dem folgenden Choreografiedurchlauf auftrat. Aus dieser Warte können Schüler:innen relativ schnell ästhetisch-stimmige Entscheidungen fällen.

• **Fazit**

Die Beschäftigung mit Balladen resoniert mit der Entwicklungssituation der Jugendlichen. Es werden Themen angeschlagen, die zugleich Fragen der Heranwachsenden sind: biografische Entwicklung, Schicksal, dramatisch zugespitzte Lebensmomente u. a. Somit ist die Balladenarbeit, menschenkundlich gesehen, ein »Geschenk« und kann besonders in der Klasse 9 ein »eurythmischer Türöffner« in der Oberstufe sein, als Durchgang beispielsweise zu einer späteren Arbeit an komplexer Lyrik in der Klasse 11 und 12 (eurythmisch literarische Projektarbeit).

Lisa Blöchle

Unterrichtsbeispiel Klasse 10–12

Die bildgeführte Gruppenarbeit ausgehend von
einem Standbild

Bevor an die Ausarbeitung der Bewegung des Gedichtes gegangen wird, haben alle Schüler:innen den Auftrag, zusammen eine »ruhige« Gebärde¹ zu entwickeln, die die Aussage des Titels oder einer Zeile des Gedichtes (mit den jeweiligen Stimmungsinhalten) in einem Bild verdeutlicht. Es geht hier also um eine Erarbeitung in der Gruppe, d. h. alle sind Teil des Standbildes, fällt eine:r weg, ist es nicht mehr vollständig.

Zudem müssen sie sich als Gruppe auf eine Aussage des Titels oder der Zeile einigen, die sie als Standbild verwirklichen möchten. Dies provoziert sogleich eine Auseinandersetzung mit dem Gedicht und dessen Verständnis. Es verringert außerdem die Gefahr, dass Schüler:innen eine vom Gedicht unabhängige Bewegung oder Haltung entwickeln. Die Aussage des Gedichtes kann dabei verloren gehen bzw. eine wirkliche Verbindung von Aussage und Bewegung nicht entstehen.

Das Gruppenstandbild erschien mir in der Lauteurythmie in Oberstufenklassen zum Auftakt einer Gruppenchoreografie eine wirksame Hilfestellung für Schüler:innen zu sein. Denn hier wird gleich zu Beginn der selbst zu entwickelnden Choreografie eine gemeinsame Lösung, zunächst als »Freeze-Moment«, realisiert.

Mir war es wichtig eine Möglichkeit zu schaffen, auch in größeren Gruppen (ab ca. acht Schülerinnen und Schülern) produktiv arbeiten zu können. In Kleingruppen (ca. drei bis sechs Schüler:innen) entwickelte Choreografien sind in meinem Eurythmieunterricht die Regel. Sobald jedoch größere Gruppen die Aufgabe haben, etwas zu entwickeln, treten häufig Schwierigkeiten in der Absprache untereinander auf. Absprachen sind innerhalb einer Choreografie zwar eine notwendige und hilfreiche Methode für Schüler:innen, lassen jedoch spontane, im Moment aufkommende Bewegungen in einer Gruppenarbeit nicht bzw. nur geringfügig zu und bergen manchmal zu »verkopfte« Herangehensweisen, was schließlich in der Choreografie zu sehen ist.

¹ Anknüpfend an die »Gemütsbewegung«, die von Steiner im Lauteurythmiekurs im fünften Vortrag beschrieben wird (Steiner 2019, 99ff).



»Völker der Erde/lasset die Worte an ihrer Quelle ...« (aus der Arbeit an dem Gedicht »Völker der Erde«, Nelly Sachs, Klasse 12) (Foto: Vianne Tabea Medow)

Eine Kombination von Absprachen und Improvisationen innerhalb der Gruppe zu schaffen, war daher mein Ansatz für die Gruppenstandbilder. Daneben sollte eine Methode und eine Herangehensweise für größere Gruppen gefunden werden, in der die Schüler:innen sich von Beginn an mit der Aussage des Gedichtes auseinandersetzen müssen. Gruppenstandbilder sind also sowohl der Versuch, produktive Arbeitsmomente mit größeren Gruppen zu schaffen als auch den Schülerinnen und Schülern Improvisationen zu ermöglichen. Mehrere Schüler:innen müssen also zur Lösung einer bestimmten Aufgabe und zur Erreichung eines bestimmten Zieles zusammenkommen.

Damit sich die Schüler:innen in Improvisationen immer mehr »zu Hause« fühlen, habe ich stets zu Beginn des Unterrichts vorerst einzelne Laute oder Silben angesagt, die sie individuell in verschiedenen Richtungen mit gutem Stand (Ausfallschritten) ausführen sollten. Dies ist zur Aufwärmung und zum Aneignen von Lauten notwendig (Borrmann 2014, 98ff und 119ff), sodass diese mehr und mehr als selbstverständliches Instrumentarium zur Verfügung stehen.

Daraufhin folgten einzelne Zeilen, die ich laut gesprochen habe und zu denen die Schüler:innen jede:r für sich improvisierten. Hierbei entstehen im Vergleich zu einzelnen Lauten und Silben längere Bewegungseinheiten, die nun vor allem auch durch einen Sinnbildbezug charakterisiert sind.

Das verlangte immer wieder Einschübe von Besprechungsphasen mit der Klasse: »Wie verstehe ich die jeweilige Zeile? Wie würde ich das in meinen eigenen Worten sagen? Welche Richtung wähle ich für die jeweilige Aussage?« usw. Hierbei können Unklarheiten beseitigt werden oder auch die unterschiedlichen Blickwinkel der Schüler:innen für die eigene Ausgestaltung bewusst werden. Natürlich bedeuten solche Gespräche auch einen Moment der Reflexion, sodass nicht nur »stupide« die eine gefundene Lösung von ihnen oft wiederholt wird, sondern ihre Improvisation, die veränderbar ist und sein soll, von ihnen, durch die Reflexion angeregt, verfeinert wird.

Im Vergleich zur Übungseinheit zu Beginn der Stunde mit den Lauten oder Silben ist hier der Bewegungsradius größer. Das heißt, die Zeilen werden von den Schülerinnen und Schülern oft mit mehr Schritten im Raum, aber schließlich auf eine Endposition hinauslaufend, ausgeführt. Teilweise entstehen auch hier schon zufällige und spannende Konstellationen zwischen den Schülerinnen und Schülern in den Endpositionen, die sie für die Standbilder nutzen könnten bzw. die anregend sein können. Für das Publikum (Lehrer:in oder Mitschüler:in) gilt es in einer zuschauenden Phase, das hervorzuheben bzw. die bewegenden Schüler:innen darauf aufmerksam zu machen, da sie es ihnen im Tun oft nicht bewusst wird.

Bei dem hier gewählten Gedicht gibt es einen spannenden Arbeitsschritt vor dem unmittelbaren Einstieg in die choreografische Arbeit. Bevor die Schüler:innen die Arbeitsanweisungen und den Titel bekommen, kann man sie fragen, welchen Titel *sie* dem Gedicht geben würden, damit sie noch mehr in die Thematik eintauchen können.

Die Arbeitsanweisung für sieben bis acht Schüler:innen lautet: »Für den Titel des Gedichts entwickelt ihr zu acht ein Standbild!«

Dabei ist das Ziel: »Eure Interpretation des Titels soll in dem Standbild deutlich werden / zu sehen sein.«

Das Wunder wartet

Wir lassen uns treiben vom Wind

Wir warten auf Wunder

Er lässt uns fallen

Sprechen uns frei von Schuld

Das Wunder wartet auf uns.

Sprechen die anderen schuldig

Rose Ausländer (1986, 79)

Hierbei entstehen bei halbierten Klassen (15–16 Schüler:innen) im Arbeitsraum also zwei Standbilder für den Titel. Letztlich soll es darauf hinauslaufen, dass die Arbeitsfolge in dieser Art weitergeht:

Titel Standbild

1. Bewegungszeile hin zu

1. Zeile Standbild

2. Bewegungszeile hin zu

2. Zeile Standbild

etc.

Das heißt, die Anfangsposition der Gruppe ist das Standbild für den Titel und im weiteren Verlauf »gefrizt« immer am Ende der Zeile durch das gefühlsgeladene Standbild, das die Gruppe erarbeitet hat, jeweils die Aussage der Zeile ein. Damit knüpfen wir an die oben erwähnte Schilderung Steiners der »zur Ruhe gekommenen Gebäude« an, nur dass die »Ruhe« hier als Gruppe gebildet wird und nicht von einer Einzelperson.

Die Standbilder können sehr verschieden ausfallen. Beide Gruppen präsentieren ihre Entscheidung/Interpretation. Im Anschluss sollten Eindrücke von allen Schülerinnen und Schülern gesammelt werden. Folgende Fragen können hilfreich sein:

Was hat mich überzeugt/ mir gefallen? (mit Begründung)

Was hat mich nicht überzeugt/ mir nicht gefallen? (mit Begründung)

Was wünsche ich mir von der Gruppe, damit die Aussage deutlicher wird? Warum?

Sich die Standbilder gegenseitig zu zeigen und daraufhin die Eindrücke zu sammeln – wie in der Improvisationsphase am Anfang der Stunde geschehen und hier nun auch auf die Standbilder bezogen – und im Diskurs zu besprechen, ist ein wesentlicher Teil der Stunde, da die Schüler:innen sich hier sowohl präsentieren als auch sich in der Zuschauerrolle wiederfinden. Dabei lernen sie, wie man möglichst hilfreich kommentiert oder argumentiert. Diesen Prozess gilt es zu üben, damit die Schüler:innen sich immer mehr darauf einlassen können. Er fördert ein gemeinsames Verständnis und lässt dabei ein Vokabular aus Begrifflichkeiten finden, das von der Klasse in Bezug auf

das Beschreiben von Bewegungseindrücken entwickelt und gelernt wird. Zudem werden die Schüler:innen durch den Prozess geschult, einen genauen Blick auf Choreografien zu entwickeln, diese zu beschreiben und schließlich auch selbst zu schaffen – eine erste Choreografieschulung.

Ein unterstützendes Prinzip hierfür war in dieser Klasse das »Forum-Theater«, das das Eingreifen der Zuschauenden in den Präsentierverlauf erweitert: Die Gruppe, die präsentiert, sucht sich »ihr« Team für ein Feedback aus – oder alle Schüler:innen können bei der Auswertung etwas dazu sagen bzw. Bewegungsalternativen oder Haltungsalternativen vorschlagen, die sie dann *selbst* (!) *vorzeigend* ausführen. Es geht dabei nicht um Korrektur, nicht um richtig oder falsch, sondern darum, neue Möglichkeiten für die Choreografie auszuloten. Diese Methode kann das Reden über Choreografie durch die Anschauung ersetzen.



»... *diese Farben der Hölle*/würdest Du wahren allezeit.« (aus der Arbeit an dem Gedicht »Ode an das Leben« von Pablo Neruda) (Foto: Vianne Tabea Medow)

Die Standbilder erscheinen also als »Freeze-Moment« der Zusammenfassung der vorhergehenden Zeile, als deren gefühlsgeladenes Sinnbild, und gehen dann in die neue sinnbildliche Bewegung der folgenden Zeile über, die wiederum am Ende in das zusammenfassende Standbild mündet.

Mein Wunsch ist, dass die Schüler:innen die Lautvielfalt aus den Improvisationen, die sie am Anfang der Stunde individuell für die einzelnen Zeilen genutzt haben, in

die Gruppenchoreografie einfließen lassen. D.h., aus dem gemeinsamen vorhergehenden Standbild in die individuelle eurythmische Bewegung mit dem Sinnbildkontext der jeweils neuen Zeile hineinzugehen, um erneut wieder ein zusammenfassendes gemeinsames Standbild entstehen zu lassen. Hier sind also Bewegungsabsprachen (wie in der Gruppenarbeit üblich) und/oder die individuelle Lautgestaltung aus der Improvisationssequenz am Anfang der Stunde gefragt.

Die Schwierigkeit besteht darin, dass die Schüler:innen die Gruppenabsprachen und das »Individuelle« ihrer Entwürfe oftmals nicht so leicht kombinieren können. Das scheint eine Herausforderung zu sein (selbst bei Erwachsenen), die auch verständlich ist und Stück für Stück angegangen werden kann. Die Fähigkeit, das Individuelle neben dem Kollektiven stehen und dies in der Eurythmie sichtbar werden zu lassen, erscheint mir in der heutigen Zeit sehr wichtig. Wenn es gelingt, haben die Schüler:innen diese Fähigkeit des Miteinanders von Individuellem und Kollektivem für weitere Lebensmomente möglicherweise parat bzw. sind sich dieser Möglichkeit bewusst.

Andreas Borrmann

Unterrichtsbeispiel Klasse 12

Rückblick auf den bildbezogenen Arbeitsprozess
einer Soloarbeit

Normalerweise liegt in der zwölften Klasse der Schwerpunkt unserer lauteurythmischen Arbeit auf umfangreichen Projekten mit der ganzen Unterrichtsgruppe, welche so eingerichtet sind, dass jeder individuell gefordert wird. Hin und wieder kommt es zu zusätzlichen Soloarbeiten, wie im Folgenden beschrieben wird.

Ein Jahr nach der letzten Aufführung seines Eurythmie Solos »Desert Places« bat ich diesen Schüler, den damaligen Entwicklungsprozess seiner Choreografie so genau wie möglich zu beschreiben. Die Frage ging deshalb an ihn, weil sich der Zeitumfang meiner Solo-Begleitung sich verblüffend reduziert hatte, was selbst bei einem eurythmisch begabten jungen Mann erstaunlich war. Mit dem damals im Unterricht entstandenen Fokus auf das Innere Bild hatten wir durch das davorliegende Jahr gemeinsame Arbeitsbegriffe gebildet und überraschend wenige Empfehlungen genügten. So kam es zu einem sehr selbstständigen Gestaltungsprozess.

Hier soll sein Erfahrungsbericht zitiert werden:

» [...] Servus, ich habs endlich geschafft, das runterzuschreiben. Es ist halt schon eine Weile her. Um meine Erinnerung an die Arbeit wieder hochzuholen, musste ich immer mal wieder das Gedicht lesen und beim Spaziergehen (im Wald!) Lautgebärden durchführen. Das hat ein wenig gedauert.

Meine Arbeit wurde ja leider durch Corona abrupt unterbrochen. Im Rückblick gesehen hatte ich Glück, ich konnte ja noch an fast allen Aufführungen teilnehmen, sogar bei »Im Blick« der Stuttgarter Eurythmieausbildung 😊, bevor der Lockdown kam [...] Wie verlief also die Ausarbeitung meines Solos? Ich wollte in der Eurythmie eine neue Herausforderung: englisch. Und ich fand bei Robert Frost (2006, 128)

Desert Places

*Snow falling and night falling fast, oh, fast
In a field I looked into going past,
And the ground almost covered smooth in snow,
But a few weeds and stubble showing last.*

*The woods around it have it – it is theirs.
All animals are smothered in their lairs.
I am too absent-spirited to count;
The loneliness includes me unawares.*

*And lonely as it is, that loneliness
Will be more lonely ere it will be less –
A blanker whiteness of benighted snow
With no expression, nothing to express.*

*They cannot scare me with their empty spaces
Between stars – on stars where no human race is.
I have it in me so much nearer home
To scare myself with my own desert places.*

Beim Lesen des Gedichtes fiel mir auf, dass ich eine tiefe Verbundenheit mit dem Dichter und seiner Beschreibung des Gefühls der Einsamkeit empfand. Dies war der Ausschlag gebende Punkt, weshalb ich mich entschied, mich in meiner Soloarbeit diesem Werk zu widmen. Auch die beschriebene Landschaft zu Beginn des Gedichtes gab mir sofort eine Vorstellung und Ideen, wie ich sie darstellen könnte.

Wenn ich anfangs ein Gedicht zu bearbeiten, versuche ich als erstes mich herein zu versetzen – also mich, wie es im Deutschunterricht immer so genannt wurde, in das »lyrische Ich« hineinzuversetzen – um herauszufinden was die besonderen seelische Zustände sind, mit denen ich arbeite. Dies fiel mir in diesem Fall leicht, ich stellte schnell fest, dass ich mich mit dem lyrischen Ich sehr identifizieren kann.

Besonders war, den englischen Lautklang aufzunehmen und damit umzugehen.

Sobald ich ein Bild oder eine Vision hatte, wie es dort aussehen mag, begann ich die beschriebenen Orte in den Raum um mich herum zu »legen«, also zu »verorten«, um durch Gebärden und die Bewegung im Raum immer wieder Bezug zu ihnen nehmen zu können. Und um in der weiteren Arbeit für mich klar zu haben, wo ich mich gerade in der Folge des Gedichtes, in den Raumbereichen und im Gefühlsstrom des lyrischen Ichs selber jeweils befinde.

Meine Gebärden waren in dieser anfänglichen Phase immer intuitiv aus dem jeweiligen Bild wie »herausgeschöpft« (wobei ich im nachhinein oft über mein offensichtlich vorhandenes »Repertoire« der Laute erstaunt war).

So habe ich im Raum klar die Landschaft, – vorne, eher etwas links, an der Bühnenkante –, von der Metapher der Einsamkeit, – weiter hinten im Raum –, trennen können, ohne dass es zu Unstimmigkeiten zwischen den beiden Welten oder Inkonsistenz in den Bildern kommt.

In meiner Vorstellung der beschriebenen Umgebung stand ich, also das lyrische Ich, auf einem Trampelpfad vor einem großen Feld, welches von einem scheinbar endlosen Nadelwald umgeben war. Zu Beginn geht der Blick, und meine dieses Bild erzeugende Gebärden, in den Himmel, wo bei leichtem Schneefall dennoch das Mondlicht durch die Wolken scheinen kann. Von dort aus bewegt sich der Blick langsam hinab auf das Feld und die schneebedeckten Stoppeln rechts und links.

Die nächste Strophe beinhaltet einen Ortswechsel, den ich für mich mit einem kleinen Schritt nach hinten durchführte. Das lyrische Ich steht nun auf einem kleinen Waldweg, und wieder beginnt der Blick oben in den Baumkronen, wendet sich jedoch schnell weg und nach unten links, wo eine Art Fuchsbau verortet ist. Die eigene Abwesenheit deutete ich an durch zwei kleine Schritte nach rechts hinten, da dieser Ort noch nicht explizit eingebunden wurde beziehungsweise »noch frei« und weg von allem bisher Erwähnten war.

Mit Beginn der dritten Strophe bringt das lyrische Ich die Aufmerksamkeit aus der realen Welt nun auf seinen seelischen Zustand, genauer die verspürte Einsamkeit, weshalb ich mir für den Rest des Gedichtes als Zentrum meiner Bewegung das hintere Bühnendrittel wählte. Es distanziert mich klar von den eben beschriebenen Ebenen und bringt mehr Distanz zum Publikum, was der Einsamkeit mehr Nachdruck verlieh.

Die vierte Strophe begann mit einer direkten Ansprache meinerseits an das Publikum. Den Satz »They cannot scare me [...]« habe ich auf das Publikum bezogen, und mich zum letzten Mal an die Bühnenkante vorgewagt. Von nun an zog ich mich mit jeder weiteren Zeile immer weiter zurück, bis ich endgültig zum Ende des Gedichts am hinteren Ende der Bühne ankam.

Diese Projektion von Bildern auf die Bühne überprüfte ich immer wieder, indem ich Mitschüler:innen Teile meiner Choreografie machen ließ, während ich von außen schaute, ob ich es schaffe, mein Bild so zu zeigen, wie ich es meine.

Sobald ich glücklich war mit der Art, wie das Gesamtbild (zusammen mit der schrittweisen Entwicklung der seelischen Empfindung) aussah, begann ich meine bisherige Arbeit in Ausformung der Lautgebärden zu verfeinern. Viel hatte ich ja schon intuitiv verbaut, allerdings habe ich festgestellt, dass auch jede vollendet geglaubte Bewegung noch mit dem Detail einer Gebärde verfeinert werden kann.

Meine Bewegungen und Gebärden werden bei mir in der Regel ausschließlich durch Bilder, die ich habe, oder einer Aussage geleitet. Selten kommt es vor, dass ich von einem vorgegebenen Bewegungsablauf aus anfangs zu arbeiten. Meine be-

schriebene Projektion von eben diesen Bildern gibt mir die Möglichkeit einerseits frei in der Kunst zu sein und andererseits im ganzen Zusammenhang dieses besonderen Gedichtes zu bleiben und darin zu ruhen. So ist kein Durchlauf meines Solos exakt wie andere Durchläufe, und selbst in den Aufführungen variere ich immer noch (da entsteht manchmal etwas wie ein neuer Verstehens-Blitz). Das ›Grundgerüst‹, an dem ich entlang arbeite, ist jedoch stabil, da ich aus meinem Bild herausarbeite, welches ich nun vor anderen entfalten und zeigen darf. [...]«

Andreas Borrmann

Schlussbemerkung

Wie insbesondere aus diesem Ergänzungsband ersichtlich wird, ist das Thema unserer Erörterung eng verwoben mit dem Thema der Entwicklung zur Selbstständigkeit, der leitenden Grundidee unserer Pädagogik. Diese findet sich in den Kernsätzen zur Individualentwicklung durch die Waldorfpädagogik folgendermaßen formuliert:

»Es gibt im Grunde genommen auf keiner Stufe eine andere Erziehung als Selbsterziehung. [...] Jede Erziehung ist Selbsterziehung, und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes (Jugendlichen)« (Steiner ⁴1989, 115ff).

Wie ich versuchte, in Borrmann 2024 auszuloten, zeigt sich das Thema des Inneren Bildes als eine tief im Menschen verankerte Bewusstseinsstruktur. Die Versuche, den Weg zu dem eigenen Bilderleben in den heutigen digitalen Zeiten für unser Fach methodisch zu greifen und für die Schüler:innen zunehmend selbstbewusst zugänglich zu machen, impulierte diese Untersuchung.

So wird auch verständlich, dass in dem Moment, als wir das Innere Bild als Thema gemeinsam in unseren Forschungsfocus rückten, die innere Dimension um vieles deutlicher wurde und sich zu unserer anfänglichen Verblüffung in dem gesamten pädagogischen Bereich von der ersten bis zur zwölften Klasse erweiterte. Zugleich etablierte sich das Innere Bild als Kernthema, auf das sich, wie anfangs ausgeführt, alle bisher entwickelten Arbeitsmethoden ausrichteten, – insbesondere die raumgreifende Lautgestaltung und das seelengestische Vermögen als Grundlage. Aus diesem Impuls heraus nahmen wir diesen Ergänzungsband mit seiner Überblicksfunktion in Angriff.

Aus den Pionierzeiten der Eurythmie finden sich nur sparsame Hinweise mit Bezügen zu diesen, von uns behandelten Arbeitsmethoden. Zu Lautgebärden und Raumbewusstsein Annemarie Dubach-Donath: [Es] »können sogar neue Gebärden gefunden werden. R. Steiner hat ja ganz am Anfang der Eurythmie schon betont, dass wir uns bemühen sollten, immer neue Varianten z.B. des S-Lautes usw. zu finden. Das darf aber natürlich nichts Ausgedachtes sein, sondern muss aus dem *Raumbewusstsein* wie von selbst sich ergeben« (Dubach-Donath 1974, 308; Hervorhebung im Original).

Alice Fels, die Leiterin der ersten Eurythmieausbildung in Stuttgart äußerte: »Wesentlich ist das Erleben der *Raumesrichtungen* in den Gebärden [...] Dies soll nuanciert und in ständiger Übung beachtet werden für die Bühnendarstellung« (Fels 1986, 32; Hervorhebung im Original).

Zur Arbeit mit dem Inneren Bild wird bemerkt: »Beim Eurythmisieren muss der Zuschauer merken, dass die/der Eurythmisierende den Inhalt der Worte vor sich sieht und im Worte hört, was sie/er in der Eurythmie-Bewegung imaginiert und darstellt« (Erna von Deventer, zit. nach Reipert 2006, 150). Die damals (1915) 22-jährige Lory Maier-Smiths berichtet aus ihrer Arbeit mit Rudolf Steiner an einem Gedicht von Angelus Silesius: »Steiner: ›Das ist sehr schön, wenn Sie versuchen, das, was Sie eine Verbindung zwischen Bild und Laut nennen, sich auf diese Weise zu erarbeiten.« Meine jugendliche Weisheit ließ mich zweifelnd fragen: ›Aber entsteht so nicht die Gefahr, dass es zu persönlich wird?‹ Steiner: ›Es wäre doch wunderschön, wenn es möglichst persönlich würde!« (Steiner 2022, 249).

Zum Abschluss sei aus dem zeitgenössischen Unterrichtsrückblick einer 12. Klässlerin zitiert:

» [...] Zu den passenden, stimmigen Gebärden und Raumbewegungen habe ich durch das bildliche Vorstellen des Gedichtes und der einzelnen Wörter gefunden. Dadurch ist es mir relativ leichtgefallen, eine Choreografie zu erstellen. [...] Für mich hat es immer am besten funktioniert, wenn wir als Gruppe uns einem Gedicht erst über das Improvisieren genähert haben. Und dann aus der Improvisation heraus uns immer mehr der späteren Form annäherten. [...] Das innere Bild war bei jeder Person unterschiedlich, trotzdem sind wir zu einem Einklang gekommen, weil unsere Grundidee gleich war. [...] Und, gegenseitiges Anschauen, was andere Gruppen inzwischen geschafft haben, brachte einen auf neue Ideen. Die Peinlichkeit, angeguckt zu werden, hat sich bald gegeben. Trotzdem war das Vormachen immer eine etwas aufregende Sache [...]«.

Die Leitidee des Inneren Bildes bringt im Unterrichtsalltag eine stetig fortlaufende Ausdifferenzierung der Arbeitsmethoden mit sich und führt dazu, dass sich weitere hilfreiche Unterrichtsgriffe in der Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern herausbilden.

Es wäre uns eine Freude, mit Kolleginnen und Kollegen über dieses Thema oder weitere Gesichtspunkte in einen Austausch zu kommen:

Lisa Blöchle l.bloechle@dahlem.waldorf.net

Marie Giest mgiest@proton.me

Jakob von Verschuer j.von_verschuer@dahlem.waldorf.net

Andreas Borrmann borrmann.inbild@posteo.de

Literatur

- Asmuth, Bernhard (1976): *Aspekte der Lyrik*. Opladen
- Ausländer, Rose (1986): *Mutterland/Einverständnis*. Frankfurt am Main
- Bachmann, Ingeborg (1983): *Sämtliche Gedichte*. München
- Börner, Jochen (1986): *Schweigespur*. Stuttgart
- Borrmann, Andreas (2014): Erlebniswege zu eurythmischen Lautgebärde – Wie können Schüler lebendig und eigenständig Sprachgebärden gestalten? In: Heinritz, Charlotte / Hasler, Stefan (Hg.) (2014): *Den eigenen Eurythmieunterricht erforschen. Beiträge zur Eurythmiepädagogik*. Bd. 1. Stuttgart, S. 98–122
- Borrmann, Andreas (2016): »Seelengesten« – wie können Neuntklässler Zugang zu differenzierten Seelenstimmungen finden? In: Beck, Gisela / Föller-Mancini, Axel / Hasler, Stefan (Hg.) (2016): *Erziehungskünstlerische Motive verwirklichen. Beiträge zur Eurythmiepädagogik*. Bd. 3. Stuttgart, S. 114–143
- Borrmann, Andreas (2024): *Lauteurythmische Arbeit mit dem »Inneren Bild« als ein Gegenentwurf zum medialen und digitalen Bild unter der Mitarbeit von Jakob von Verschuer und Lisa Blöchle*. In: Speckenbach, Susanne / Jeuken, Matthias (Hg.) (2024): *Bewegung und soziales Lernen. Wahrnehmen und Erleben in Eurythmie und bewegtem Unterricht*. Stuttgart, S. 164–197
- Braak, Ivo (1980): *Poetik in Stichworten*. Kiel
- Braun, Michael (2010): *Die deutsche Gegenwartsliteratur*. Köln / Weimar / Wien
- Domin, Hilde (1968): *Wozu Lyrik heute?* München
- Domin, Hilde (1997): *Gesammelte Gedichte*. Frankfurt / M.
- Dubach-Donath, Annemarie (1974): *Grundelemente der Eurythmie*. Dornach
- Fels, Alice (1986): *Vom Werden der Eurythmie / Tagebuchnotizen*. Dornach
- Franklin, Eric (2021): *Frei bewegen. Mit der wissenschaftlich fundierten Franklin-Methode zu mehr Beweglichkeit und einer dynamisch perfekten Haltung*. München
- Frost, Robert (2006): *Promises to keep. Poems. Gedichte*. Ebenhausen bei München
- Hahn, Ulla (2008): *Gedichte fürs Gedächtnis. Zum Inwendig-Lernen und Auswendig-Sagen*. München
- Hüther, Gerald (2011): *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen
- Ibel, Rudolf (1999) (1964): *Gestalt und Wirklichkeit der Sprache*. Berlin
- Jeuken, Matthias (2024): *Empathie und eurythmische Seelengesten*. Lassen sich empathische Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen durch Übungen mit den eurythmischen Seelengesten stärken? In: Speckenbach, Susanne / Jeuken, Matthias (Hg.) (2024): *Bewegung und soziales Lernen. Wahrnehmen und Erleben in Eurythmie und bewegtem Unterricht*. Stuttgart, S. 130–163

- Kunze, Reiner (2000): *ein tag auf dieser erde. gedichte*. Frankfurt / M.
- Lobeck, Marguerite (1979): *Alle Quellen springen wieder*. Basel
- Maiwald, Ulrich (2023): Von der Impression zur Expression. Methodische Zugänge zum künstlerischen Sprechen in der Oberstufe. In: Speckenbach, Susanne / Hans, Ulrike (Hg.): *Gut sprechen lernen! Sprachliche Bildung in der Waldorfschule*. Stuttgart, S. 166–182
- Reipert, Hans (2006): *Eurythmische Korrespondenz. Eurythmisten im Gespräch 1952–1958*. Berlin
- Schiller, Friedrich (o.J.): *Schillers Werke* (Hg. A. Kutscher). Vollständige Ausgabe in fünfzehn Teilen. Achter Teil: *Die ästhetische Erziehung des Menschen*. Berlin / Leipzig / Wien / Stuttgart
- Steiner, Rudolf (62021): *Heileurythmie*. (GA 315) Dornach
- Steiner, Rudolf (41989): *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis* (GA 306) Dornach
- Steiner, Rudolf (62019): *Eurythmie als sichtbare Sprache*. (GA 279) Basel
- Steiner, Rudolf (52022): *Entstehung und Entwicklung der Eurythmie*. (GA 277a) Basel
- Völker, Ludwig (1986): *Theorie der Lyrik*. Stuttgart
- Wilpert, Gero von (1979): *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart

Privatdrucke (o. J.)

- »Es klopft bei Wanja in der Nacht« von Tilde Michels, eingerichtet für den Eurythmieunterricht in der 2. Klasse von Jakob von Verschuer, Rudolf Steiner Schule Berlin.
- »Wir bauen ein Schloss« von Ulrike Baudisch für den Eurythmieunterricht in der 1. Klasse, Rudolf Steiner Schule Berlin
- »Die Geschichte vom dicken, fetten Pfannekuchen« für den Eurythmieunterricht in der 2. Klasse eingerichtet von Engelbert Georg, übernommen vom Eurythmiekollegium der Rudolf Steiner Schule Berlin
- »Wir striegeln und streicheln die Schimmel...« von Ulrike Baudisch für den Eurythmieunterricht in der 1. Klasse eingerichtet, Rudolf Steiner Schule Berlin
- »Der Narr« von Ulrike Baudisch für den Eurythmieunterricht in der 1. Klasse eingerichtet, Rudolf Steiner Schule Berlin
- Diese für den Eurythmieunterricht eingerichteten Geschichten sind über Jakob von Verschuer (j.von_verschuer@dahlem.waldorf.net) zu beziehen.

Über die Autorinnen und Autoren

Lisa Blöchle, Eurythmiestudium (Alanus-Hochschule und Eurythmeum Stuttgart) und Bachelor in Eurythmiepädagogik (Euritmie Academie, Den Haag). Masterstudium in Tanzwissenschaft an der Freien Universität Berlin und parallel Assistenz von Laurent Chétouane für Tanzproduktionen. Begonnen 2011 als Eurythmielehrerin an Kindergärten und Waldorfschulen in Berlin, ab 2019 an der Rudolf Steiner Schule Berlin. Dozentin im Rahmen der »Norddeutschen Eurythmielehrer-Fortbildung«. Arbeit an eigenem künstlerischem Werdegang mit Andreas Borrmann, sowie Aufführungen eigener Produktionen.
l.bloechle@dahlem.waldorf.net

Andreas Borrmann, Eurythmiestudium in Berlin. 40 Jahre Pädagoge an der Rudolf Steiner Schule Berlin: Deutsch, Schauspiel und vor allem Eurythmie. Gemeinsam mit Fachbereichskolleg:innen Entwicklung eines schulbezogenen Eurythmiecurriculums für individualisiertes und kooperatives Lernen. 1993 Aufbau der »Norddeutschen Eurythmielehrer-Fortbildung« und seitdem kontinuierlich vielfältigste Dozententätigkeit. Publikationen zu eurythmiepädagogischen Forschungen. Laufende eurythmische und eurythmiepädagogische Forschungsprojekte. Künstlerische sowie schulpraktische Begleitung und Beratung.
borrmann.inbild@posteo.de

Marie Giest, Studium der Philosophie in Berlin sowie der Kulturen und Sprachen Europas in Straßburg, Frankreich. Diverse Tätigkeiten als DaF-Lehrerin in Chile und Frankreich, unter anderem an der École Michaël de Strasbourg. Studium der Eurythmie in Südfrankreich, Berlin und in Leiden, NL. Seit 2019 an der Rudolf Steiner Schule Berlin nunmehr als Lehrerin für Eurythmie und Französisch; Klassenbetreuerin. Kurstätigkeit in der eurythmiepädagogischen Weiterbildung. Seit 2021 Mitglied in der »Norddeutschen Eurythmielehrer-Fortbildung«.
mgiest@proton.me

Jakob von Verschuer, Eurythmiestudium an der Alanus Hochschule und in Berlin, eurythmiepädagogische Ausbildung in Den Haag und Heileurythmie-Ausbildung an der Akademie Vaihingen. Seit 2010 Eurythmielehrer und seit 2015 Heileurythmist an der Rudolf Steiner Schule Berlin. 2012 und 2014 Mitarbeit in der künstlerischen Leitung des Internationalen Jugendeurythmieprojekts »What moves you?«. Seit 2018 Kurstätigkeit in der eurythmiepädagogischen und heileurythmischen Aus- und Weiterbildung.
j.von_verschuer@dahlem.waldorf.net

