

Elisabeth Gutjahr

## **Music & Movement als Vermittlungskonzept – Konzertpädagogik in Bewegung: Ein historischer Streifzug zu konzertpädagogischen Impulsen aus der Rhythmik**

Am Anfang stand der Wunsch nach Musik-Vermittlung. Der Komponist und Theorie-Lehrer Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) stand Ende des 19. Jahrhunderts vor seinen Eleven am Genfer Konservatorium und suchte nach Möglichkeiten, Musikerleben und Musikverständnis zu vermitteln. Hier beginnt die Geschichte eines Faches, das aus der Praxis heraus und damit über Versuch und Irrtum sich mit grundlegenden Fragen der Musikvermittlung befasste und hierfür Antworten entwickelte. Antworten, die in der Praxis der Musikvermittlung eine große Wirkung entfaltet haben und heute längst in Bildungsplänen und Curricula verarbeitet sind.

Leider wurde fachbezogen nur wenig theoretisch oder systematisch aufgearbeitet. Zwar haben einzelne herausragende Protagonisten ihre Erfahrungen in Textform veröffentlicht, aber es findet sich kaum eine wissenschaftliche Diskussion geschweige denn eine kontinuierlich forschende Begleitung der fachlichen Entwicklung, die eine systematische Verortung und Positionierung des Faches in der Musikpädagogik ermöglichen würde. Rhythmik wird seit Jahrzehnten verschieden definiert. Von manchen wird es mit einer Methode gleichgesetzt, insbesondere der Methode Jaques-Dalcroze, andere übersetzen Rhythmik mit „Elementare Musik- und Bewegungserziehung“, eine Bezeichnung, die spätestens 1926 in der Fachliteratur auftaucht (s. Feudel 1926; s. a. Bünner 1971 und Zwiener 2008). Im Laufe der Geschichte versteht man unter »Rhythmik« mal eine Art Erziehung, mal ein Prinzip und schließlich ein pädagogisches Konzept. An Musikhochschulen findet sich die künstlerisch-pädagogische Disziplin Rhythmik in eigenen Bachelor- und Masterstudiengängen verankert, aber auch als Pflicht- oder Wahlmodul in anderen Studiengängen sowie an anderen Ausbildungseinrichtungen und Hochschulen.

Unbestritten ist als zentrales Anliegen der Rhythmik die Wechselwirkung von Musik und Bewegung. Einer intellektuellen Auseinandersetzung mit Musik wird mit der Rhythmik ein ganzheitlicher, körperbetonter Ansatz entgegengestellt. Hierdurch eröffnet sich eine Vielzahl von Möglichkeiten und Herausforderungen, die von Fachvertretern verschieden genutzt und bewältigt werden. Insbesondere das Verhältnis zwischen Methode und Zielsetzung wird immer wieder neu ausgelotet. Eine der zentralen Fragen lautet: Ist das Zusammenspiel von Musik und Bewegung Weg oder Ziel – oder beides? Wie lassen sich die musikalischen Beiträge oder die Bewegungen in diesem Kontext bewerten? Wann sind sie vor allem als persönliche Erfahrungen in einem individuellen Prozess der Musikalisierung einzuordnen und wann ist eine künstlerisch-ästhetische Gestaltungskompetenz verlangt?

In den 120 Jahren der Entwicklung der Rhythmik wurden aus der konkreten unterrichtlichen Erfahrung immer wieder einzelne methodische Praktiken oder auch Prinzipien gleichsam als Leitgedanken des Fachlichen herausgearbeitet. Diese Leitgedanken beruhen stets auf einem (künstlerisch-)praktischen Ansatz: Immer steht die Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers oder der Schülerin im Fokus, immer handelt es sich um Gruppenunterricht, immer geht es um einen ganzheitlichen Musikalisierungsprozess. Je nach Zielgruppe verändert sich die Unterrichtssituation erheblich; die Arbeit mit behinderten Vorschulkindern sieht völlig anders aus als beispielsweise eine Zusammenarbeit mit professionellen Schauspielerinnen und Schauspielern. In den hier vorgestellten Leitgedanken lässt sich aber so etwas wie ein roter Faden erkennen, ein gemeinsamer Nenner, dem als Arbeitsweise oder Ansatz eine grundsätzliche Bedeutung zukommt und der auch für allgemeine musikpädagogische Betrachtungen von Interesse sein kann.

### **Was hat dies nun mit Konzertpädagogik zu tun?**

Konzertpädagogik befasst sich mit der Vorbereitung auf ein Konzerterlebnis und mit der Konzertsituation selbst. Eine konzertpädagogische Vorbereitung geschieht in der Rhythmik vor allem durch elementar-praktische Auseinandersetzung mit der Musik. So wird ein individueller Zugang zu den Inhalten des Konzertprogramms ermög-

licht. Diese Arbeitsform erreicht auch schon sehr junge Zuhörerinnen und Zuhörer und bereitet ihnen den Weg ins Konzert. Aber auch für die Konzertsituation selbst bietet das Fach viele Anregungen: für die Programmgestaltung ebenso wie für die Gestaltung der Zuhör-Situation des Publikums. Sollen die Zuhörer nur still sitzen oder darf da noch mehr geschehen? Welche weiteren Möglichkeiten (je nach Zielgruppe) bieten sich für das Konzert selbst jenseits des Vortrags verschiedener Kompositionen?

Der folgende kleine gedankliche Ausflug konzentriert sich auf eine Innenperspektive des Fachlichen, der Transfer zur Konzertpädagogik bleibt also dem Leser, der Leserin überlassen.

### **Zeige was Du hörst**

Mit dieser Aufforderung ermunterte Jaques-Dalcroze seine Solfège-Klasse, sich von den Stühlen zu erheben und im Raum, Rhythmus, Tonhöhenverläufe, Phrasierung und Dynamik in körperlicher Bewegung nachzuvollziehen. Dabei legte er großen Wert auf Präzision. Nicht ein emotionales Schwelgen in schwingenden Bewegungen war sein Anliegen, vielmehr eine differenzierte Darstellung durchaus komplexer und abstrakter Vorgaben. Aus diesem zunächst schlicht anmutenden Ansatz entwickelte er binnen weniger Jahre eine für die damalige Zeit revolutionäre Musikvermittlung. Seine Schülerinnen und Schüler sollten schon bald die umständliche Zivilbekleidung austauschen gegen einfache schwarze Trikots. Damit war genügend Spielraum für die Bewegung gegeben zugleich aber auch die Abstraktion betont. Das sensomotorische Prinzip wurde virtuos weiterentwickelt. Aus der differenzierten Wahrnehmung erlebter Musik wurde ein bewegtes Bild der Musik, ihre sichtbare „Verkörperung“. In der Gruppe konnten polyphone Linien und Relationen von einzelnen Personen verdeutlicht werden, Solostimme und Begleitung wurden choreografisch abgebildet, Dux und Comes, Frage und Antwort, Motiv und Variation – kurzum die formale und dynamische Struktur der Musik wurde in Bewegung übertragen. Als Jaques-Dalcroze auf den kreativen Bühnenbildner und Lichtkünstler Adolphe Appia traf, erkannte dieser sofort das künstlerische Potential für die tänzerische Bühnenkunst in diesem Ansatz. Am Festspielhaus in Hellerau bei Dresden inszenierten Dalcroze und Appia 1912/1913 zusammen

*Orpheus und Eurydike* von Chr. W. Gluck ausschließlich mit den Möglichkeiten der musikalischen Bewegung, abstrakter Raumelemente und Licht. Über 4000 Zuschauer waren gekommen, unter ihnen Strawinsky und Diaghilew (der eine Mitarbeiterin von Jaques-Dalcroze sofort als Assistentin für die Choreografie des *Sacre du Printemps* engagierte), aber auch viele andere Künstler der Moderne. Musik war als synästhetisches Gebilde erlebbar geworden, hörbar und sichtbar in den Elementen und in der Form. In diesem Sinne vermittelt dieser konzeptuelle Ansatz für die Ausführenden aber auch für ein Publikum einen ästhetischen (= sinnfälligen) Zugang für die Musikwahrnehmung. Interessantes bietet der Blick ins Detail dieses Musikvermittlungskonzeptes. Tatsächlich ist das „Zeige, was Du hörst“ leichter gesagt als getan. Körperbeherrschung, Bewegungsfantasie, Geschicklichkeit und Ausdruckskraft sind neben Atemtechnik, Kondition, sensomotorischer Koordination und schnellem Orientierungsvermögen gefragt.

Jaques-Dalcroze ‚trainierte‘ mit seinen Eleven, indem er selbst am Klavier improvisierte. Dies ermöglichte ihm, musikalisch auf die Gruppe einzugehen und methodisch an der Differenzierung des Hörens und des Musikverständnisses zu arbeiten. Der Anspruch an die Bewegung war ein ästhetischer. Gelang eine vollkommene Übereinstimmung zwischen Musik und Bewegung überzeugte dies auch einen Betrachter (oder ein Konzertpublikum), es entstand eine „bewegte Skulptur“, eine „plastique animée“. Diese Ursprungsidee wurde im Laufe der Jahre systematisch erweitert. Das Prinzip wurde auch umgekehrt in „Musiziere, was Du siehst“<sup>1</sup> zudem abstrahiert und transferiert – abstrahiert in das Prinzip sensomotorischer Koordination oder synästhetischer Entsprechung. Es wurde vor allem in der Sonder- und Heilpädagogik auch auf haptische Prozesse übertragen. Eine herausragende Rolle nimmt hier die Schweizer Musikpädagogin Marie-Elisabeth (Mimi) Scheiblauser ein, die in Zürich eine umfassende Materialien-Sammlung zur Bewegungs- und Klangerfahrung entwickelte (s. Feudel 1926; Brunner-Danuser 1984; Hanselmann 1946).

---

<sup>1</sup> Dies vor allem bei Elfriede Feudel. Sie definierte Rhythmik als Dialog zwischen Musik und Bewegung.

Eine weitere Abstraktion konzentriert sich auf die Interaktion: das Führen-Folgen-Prinzip. Durch eine möglichst feine und um Übereinstimmig bemühte Spiegelung entweder in verschiedenen Wahrnehmungs- und Handlungsbereichen – wie auditiv und kinästhetisch – oder auch innerhalb eines Bereichs findet eine besonders innige Form der Vermittlung statt.

Jaques-Dalcroze ging aber noch weiter: Ihm war es ein Anliegen, dass seine Schülerinnen und Schüler sich musikalisch eigenständig zu artikulieren vermochten, die Musik gleichsam als ihre Sprache zu nutzen verstanden. Er fokussierte dabei die Improvisation auf dem Klavier, der seiner Meinung nach in der musikalischen Ausbildung der gleiche Stellenwert zukommen müsste wie dem Musizieren nach Noten bzw. der traditionellen Interpretation. Auch dieser Grundsatz – die Improvisation als Methode und Ziel, als musikpädagogischer Baustein der Musikvermittlung – hat sich über die Jahrzehnte hinweg weiterentwickelt und bildet bis heute ein fundamentales Prinzip sowie einen künstlerischen Schwerpunkt des Rhythmikstudiums. Improvisation umfasst viele verschiedene Momente: die Exploration, die spielerisch kreative Variation, den offenen Dialog ebenso wie eine strukturierte oder durch Regeln geordnete spontane Gestaltung. Der Prozess kann im Vordergrund stehen aber auch das Ergebnis, Improvisation kann zudem selbst zum Gegenstand künstlerischer Betrachtung werden als eigenständige Kunstform.

Aus der künstlerisch-pädagogischen Praxis der oben vorgestellten Arbeitsweisen heraus entwickelte eine Jaques-Dalcroze-Diplomandin der ersten Stunde, Elfriede Feudel, einen systematischen Ansatz über die „vier Parameter Raum-Zeit-Kraft-Form“ (Feudel 1939). Bewegung und Musik artikulieren sich gleichermaßen abstrakt in Raum und Zeit, differenzieren sich in Dynamik und Krafteinsatz. Aus dem Zusammenwirken entsteht sinnfällig (= ästhetisch) die Form. Neben der Methode Jaques-Dalcroze bietet die strukturierte Auseinandersetzung mit den vier Parametern die Basis ihrer Fachdefinition von Rhythmik als elementare Musik- und Bewegungserziehung. Feudel formulierte diesen Ansatz in einer Zeit, in der auch in der bildenden Kunst das Elementare und die Parameter visueller Gestaltung thematisiert werden. Wassily Kandinskys Schrift *Punkt und Linie zu Fläche* kommt 1926 heraus, im selben Jahr in dem Feudel ihr erstes

Buch zur rhythmischen Erziehung veröffentlicht. Beide Autoren implizieren im Elementaren einen hohen künstlerischen Anspruch.

In Fachliteratur und Fachpraxis der Rhythmik findet sich von Beginn an eine große Wertschätzung und Betonung des Prozesshaften. Damit ist mal der Unterrichtsverlauf gemeint, mal die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit, die Musikalisierung an sich aber auch der künstlerische Gestaltungsprozess. Erst Isabell Frohne leistet 1980/81 eine theoretische Aufarbeitung und kommt in ihrer philosophischen Dissertation auf den Begriff des »Rhythmischen Prinzips« als Antrieb des Prozesshaften (Frohne-Hagemann 1981). Dieses basiert auf der Annahme eines „polaren Spannungsfeldes“, in dem sich individuelle oder auch gemeinschaftliche Prozesse als Auseinandersetzung zwischen „Polen“ entwickeln. Die Entwicklung bezeichnet sie als »rhythmischen Prozess«, der auf einen rhythmischen Ruhepol hinsteuern kann. Solche polaren Spannungsfelder können völlig verschieden definiert sein, in der Regel benennt die Lehrkraft in Übungen oder Gestaltungsaufgaben ein solches. Ein paar Beispiele mögen den Gedanken veranschaulichen: Individuum und Gruppe, Führen und Folgen, Laut und Leise, Musik und Bewegung, Innen und Außen, Aktion und Pause. Immer geht es um zwei Extrempositionen, wobei sich in der fokussierten Situation die eine aus dem Gegenpart der anderen begreift. Das erinnert an dialektische Verfahren oder auch an die Gestalttheorie mit ihrem Gesetz von Gestalt und Hintergrund. Ähnlich wie die Gestalttheorie bietet sich nach Auffassung von Frohne auch das rhythmische Prinzip als therapeutisches Verfahren an. Der zweite Teil ihrer Dissertation widmet sich diesem Aspekt.

Einen weiteren wesentlichen Beitrag in dieser theoretischen Auseinandersetzung mit den Leitgedanken der Rhythmik leistet Gudrun Schaefer zehn Jahre später mit ihrer Forschungsarbeit *Rhythmik als interaktionspädagogisches Konzept* (Schaefer 1992). Schon in der Aufforderung von Jaques-Dalcroze „Zeige, was du hörst“ ist die Interaktion ein zentrales Moment. Schaefer geht der Frage nach, was hier tatsächlich an dialogischen Prozessen intendiert wird und stattfinden kann und wie die Ergebnisse zu bewerten sind. Schließlich definiert und unterscheidet sie Interaktion und Kommunikation, nicht

ohne die Besonderheiten des fachlichen Ansatzes als interaktionspädagogisches Konzept zu erläutern.

Damit liefert sie auch die theoretische Basis für eine erweiterte ästhetische Orientierung.

Jaques-Dalcroze sieht sich künstlerisch ganz in der **Musik** beheimatet auch wenn er mit seiner *plastique animée*, die er mit großem Erfolg auf internationalen Tourneen vorführte, den visuellen Kunst-raum von Tanz und Bühnenkunst betritt. Spätestens mit Feudel kommt der Bewegung als visueller Ausdrucksform – im Prinzip als **abstrakter Tanz** (ganz ähnlich wie das triadische Ballett von Schlemmer) – ein gleich hoher künstlerischer Anspruch zu. Mit Interaktion und Kommunikation, die abstrahiert und bewusst gestaltet werden, kommt als neue ästhetische Kategorie das **Theater** hinzu. Gestaltungen oder Kompositionen, die aus dieser elementaren fachlichen Auseinandersetzung entwickelt werden, müssen sich daher an den strengen künstlerischen Maßstäben von Musik – Tanz – Theater messen lassen können, nur dann erhält das Fach seine Legitimation, auch wenn der berufliche Schwerpunkt der entsprechenden Studiengänge im musikpädagogischen Kontext liegt. Die großen internationalen Symposien und Festivals, die anlässlich des 150. Geburtstages von Jaques-Dalcroze 2015 in Genève, Wien, Remscheid, Brüssel/Bruxelles und Biel/Bienne stattfanden, präsentierten beeindruckende Beispiele.

Die Leitgedanken und Arbeitsprinzipien der Rhythmik liefern viele wertvolle Impulse für die Konzertpädagogik. Schlüsselbegriffe wie Körper, Bewegung, Improvisation, Synästhesie, Raum-Zeit-Kraft-Form, Interaktion eröffnen ein weites Spektrum an Möglichkeiten, die je nach Zielgruppe und Kontext zum Tragen kommen können. Im Prinzip ist jedes Konzert auch eine Theatersituation und dem Konzertpädagogen kommen Aufgaben zu, die einem guten Intendanten samt seinem Chef dramaturgen anstehen. Tradition und Experiment, Rituale und neue Formate wollen gleichermaßen berücksichtigt sein.

## Literatur

BRUNNER-DANUSER, Fida (1984): Mimi Scheiblauber – Musik und Bewegung, Zürich: Atlantis-Musikbuch-Verlag.

BÜNNER, Gertrud (1971): Rhythmik – Rhythmisch-musikalische Erziehung, in: Bünner, Gertrud / Röthig, Peter (Hg.): Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung, Stuttgart: Klett, S. 73–99.

FEUDEL, Elfriede (1926): Rhythmik. Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung, München: Delphin.

FEUDEL, Elfriede (1939): Rhythmische Erziehung, Wolfenbüttel / Berlin: Kallmeyer.

FROHNE-HAGEMANN, Isabelle (1981): Das rhythmische Prinzip. Grundlagen, Formen und Realisationsbeispiele in Therapie und Pädagogik (= Therapie und Erziehung durch Musik. Eine Werkreihe zur Musiktherapie und ihren Ansätzen im Elementarbereich, Bd. 5), Lilienthal/Bremen: Eres-Edition.

HANSELMANN, Heinrich (1946): Einführung in die Heilpädagogik. Praktischer Teil für Eltern, Lehrer, Anstaltserzieher, Jugendfürsoger, Richter und Ärzte, 3. Auflage, Zürich: Rotapfel.

JAQUES-DALCROZE, Émile (1965): Le rythme, la musique et l'éducation, Nouv. éd. [Lausanne]: Foetisch [weitere Ausgaben: Paris 1920: Fischbacher – Rouart 1920: Lerolle & Cie – Lausanne 1920: Jobin & Cie – Lausanne 1920: Foetisch – Lausanne 1988: Hug Musikverlage].

SCHAEFER, Grudun (1992): Rhythmik als interaktionspädagogisches Konzept. Ansätze zur fachlichen Standortbestimmung und didaktischen Grundlegung, [Solingen]: Waldkauz.

ZWIENER, Daniel (2008): Als Bewegung sichtbare Musik. Zur Entwicklung und Ästhetik der Methode Jaques-Dalcroze in Deutschland als musikpädagogische Konzeption (= Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule, Bd. 83), Essen: Die Blaue Eule.