

1. Ist Prävention im Musikerberuf eine Angelegenheit der Pädagogik oder der Medizin?

Noch vor wenigen Jahren wurde das Eingeständnis von gesundheitlichen Problemen, die aus dem Musizieren resultierten, nahezu mit fehlendem „Talent“ gleichgesetzt: Der Körper von Musikern oder Musikstudierenden *ist* musikalisch, das heißt er findet immer einen Weg, eine Bewegungsvariante, die den gewünschten Klang erschafft. Das Musizieren ist im herkömmlichen Sinne eben körperliche Tätigkeit.

Dass diese oberflächliche Gleichung – körperliche Verfügbarkeit = musikalische Verfügbarkeit – auch mit der beruflichen bzw. Karrieretauglichkeit in Beziehung gesetzt wird und daher oft mit einem Tabu versehen ist, braucht hier nicht näher ausgeführt werden. Es mag an der Zielrichtung heutiger Krankenkassenpolitik in Deutschland liegen – Kranke kosten Geld und es muss etwas unternommen werden – Tatsache ist, dass gerade einige Krankenkassen als Initiatoren oder zumindest Sponsoren unterschiedlicher Untersuchungen und Programme in Richtung „Musikermedizin - Musikerprophylaxe“ eingesprungen sind. Und so lässt sich das Dilemma nicht mehr leugnen.

Dass das therapeutisch-medizinische Vokabular – wie „Prophylaxe“ und „Prävention“ – auch ein zunehmendes Gewicht an den musikausbildenden, also pädagogischen Institutionen bekommt, hängt auch mit einem weiteren Tabu zusammen, dem folgende Tatsache zu Grunde liegt: Musikausübung ist im hohen Maße mit Weitergabe von Traditionen ästhetischer und methodischer Natur verbunden. Traditionen werden weitergereicht, sie gehen generationsweise vom Meister auf den Schüler über und werden daher selten in Frage gestellt, nach dem Vorsatz: „Wenn es mir gut tut, wird es auch für meinen Schüler richtig sein“. Leider ist es eher die Ausnahme, dass die Körperproportionen, Gleichgewichts- und Spannungsvorgänge, sowie psychischen Dispositionen und die biographischen Hintergründe so aufeinander treffen, dass der Informationsfluss und einseitige Anweisungsmodus - vom Lehrer zum Schüler - ideal funktioniert. Ein zu passiver Nachahmung „erzogener“ Schüler achtet nicht auf die Signale des eigenen Körpers und sucht nicht nach individuellen, ihm angemessenen Lösungen – körperlich wie ästhetisch. Die Prüfungen fragen das akustische, nicht das gesundheitliche Endergebnis ab. Abgesehen davon wird üblicherweise die Lehrbefähigung der Musikpädagogen aufgrund der musikalischen Professionalität ausgesprochen, die Lernenden begehren einen Studienplatz bei einem (möglichst international) bekannten Konzert- und CD-Meister. Der Blick und das Wissen um die psychomotorischen und sensomotorischen Zusammenhänge ist zumeist der persönlichen Erfahrung und dem pädagogischen Einfühlungsvermögen des Meisters vorbehalten. Jedenfalls gehörte dies bisher nicht zum obligatorischen Studieninhalt für Musiker.

In letzter Zeit zeichnet sich, ein Paradigmenwechsel in der professionellen Musikausbildung ab. Die musikpädagogischen Ausbildungsinstitute gehen selbst in die Lehre, um etwas Selbstverständliches anzubieten ein gesundes, lebenslang erfüllendes Musizieren. Es werden Lehrstühle, oder zumindest Lehraufträge eingerichtet und etablieren eine neue Grundlage der Auseinandersetzung - die Musikphysiologie. Zu den Fächern und Themen gehören: Alexandertechnik, Anatomie, Atemarbeit, Aufführungssängste... Die Liste ist lang und es geht entlang des Alphabets. Bei „R“ kommt manchmal Rhythmik vor. Die einzelne Ausgestaltung an den Hochschulen ist sehr variabel, praktische Bewegungsangebote wie theoretische Fächerkombinationen gehören mittlerweile zum Hochschul-Standard.

2. „Übe-Zellen“, „Warte-Zimmer“, „Turnhallen“, „Bewegungsräume“ und die Frage: „Wo findet Musikausbildung von heute statt?“

Welche Umstände begleiten diesen Prozess? Unumwunden muss festgestellt werden, dass er mit großem Misstrauen und einem Empfinden für „Territoriumsverlust“ von den Musikpädagogen aus den oben genannten Gründen begleitet wird. Hinzu – wieder einmal traditionsbedingt – kommt die Tatsache, dass die Hochschulen Unmengen von kleinen „Übe-Zellen“, mit wenigen Ausnahmen, aber keine die körperliche Bewegung fördernden Räume für den Gruppenunterricht haben. Wenn man sich anschaut, mit welcher Sorgfalt die Räume

der Fitness-Center bezüglich der Sauberkeit, der Umkleide- und Duschkmöglichkeiten ausgestattet sind, wird man begreifen, dass in Deutschland so gut wie keine der musikerausbildenden Institutionen (Ausnahmen bestätigen die Regel – z.B. das neuerbaute Gebäude der Jugendmusikschule Hamburg) in der nahen Zukunft für ihr Bewegungsangebot mit professionellem Selbstverständnis werben kann.

Die heutigen Lehrenden waren mal die Studierenden, die auch mal Musikschul-Schüler waren, die dort keinen Bewegungsunterricht für Musiker genossen haben. So ist es nicht verwunderlich, dass die Beschäftigung mit den Körper- und Bewegungsprozessen beim Musizieren befremdlich wirkt und vielmehr als „Zeitverlust“ bezüglich der Übe-Zeit (gleichermaßen von Studierenden, wie von Lehrenden) empfunden wird; die Geige unter dem Kinn und nicht „Schlabberhose“ und Baumwollsocken bekleiden den Musiker!

Da die meisten Schüler der Musikschulen eher der Laien- als der Profiligen angehören, die körperliche Belastung durch das Üben – und damit auch das potenzielle gesundheitliche Risiko – mit der Anzahl der Übe-Stunden steigt, ist das Körper- bzw. Bewegungsangebot an den Musikschulen eher zufällig und hängt häufig von den Vorlieben einzelner, besonders engagierter und problembewusster Kollegen und Kolleginnen ab. Die „finanzielle Zeitenwende“ tut das übrige; ein überlegter, ergänzender Bewegungsunterricht, für Musikerbelange konzipiert, gehört selten zum Angebot der Musikschulen.

Und wenn das Gebiet doch mehr Beachtung bekäme? - Es ist eher damit zu rechnen, dass in der Anzahl den „Übe-Zellen“ die „Warte-Zimmer“ der betreuenden Mediziner und nicht die Bewegungsräume folgen werden. Die „Turnhallen“ werden zwar nicht durch ihre Anzahl, aber in ihrer Notwendigkeit nach vorne rücken, denn bei Schmerzen ist der Sofort-Hilfe – z.B. der Ausgleichsgymnastik - Vorrang zu geben. Ein sensibilisierender, den Blick für die Zusammenhänge schulender Basis-Unterricht hat es da schon schwerer: wofür eine „Medizin“, wenn es doch erst gar nicht weh tut?

Ist das wirklich ein Paradigma-Wechsel?

3. Rhythmik - ein „altmodisches“ Angebot aus dem „Bewegungsraum“?

Im ersten Punkt wurde eine positive, kraft- und einflussvolle Tendenz innerhalb der Hochschulpädagogik beschrieben. Im zweiten wurde die Mühe der einzelnen Schritte einer Veränderung deutlich: – einer Veränderung, die nicht durch organisatorische Entscheidungen, sondern durch Bewusstseinsveränderung innerhalb einer dreifach traditionell agierenden Institution, einer „Musik-Hoch-Schule“ erst stattfinden kann.

Ein echter Beginn mit den üblichen Anfangsproblemen?

Ein Zustand, der den Rhythmikpädagogen bekannt vorkommen dürfte.

Das zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts im Genfer Konservatorium von Emile Jaques-Dalcroze begonnene Experiment erlebte einen kometenhaften nicht nur europäischen Erfolg und hat sich sogar innerhalb weniger Jahre im Hochschulwesen etabliert. Im Jahre 1913 im Zuge der sog. Kestenberg-Reform wurde das Fach an der staatlichen Hochschule für Musik in Berlin als „Methode Jaques-Dalcroze“ für die Gesangsabteilung und Klassen der Orchesterschule eingeführt.¹ Die Chance und die Notwendigkeit der musikalischen Arbeit mit/durch den Körper wurde offenbar erkannt. Die oben beschriebenen gegenwärtigen Umstände zeigen jedoch deutlich, dass der damalige Impuls eher einem „latenten“ Zustand gleicht. Manche Veränderungen brauchen eben mehr als eine einmalige institutionelle Entscheidung.

Historisch gesehen ist die Disziplin gerade als kreative Antwort auf die Probleme der Musikausbildung entwickelt worden. Dalcroze begann die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Wahrnehmungsmodalitäten, der motorischen Ausführung und den komplexen mentalen Prozessen bei den Schülern zu beobachten. Die erkannten Probleme veranlassten ihn an einem Übersetzungsverfahren für musikalisch motivierte, wie wir es heute nennen, senso- und psychomotorische Prozesse zu probieren. Dieses tat er in einer Zeit, in der die Bestätigung der primären Wissenschaften noch lange auf sich warten ließ. Die Voraussetzungen, die ein Musikstudium erfolgreich machen, baute Dalcroze nicht, wie damals üblich, auf dem „musikalischen Gehör“ auf, sondern formulierte im Jahre 1907 wie folgt:

¹ Vgl. Tervooren, Helga (1987): Die rhythmisch-musikalische Erziehung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts. Europäische Hochschulschriften. Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M., S. 405

Ein Schüler brauche

„...eine Vielheit von Kräften und Eigenschaften körperlicher und geistiger Art... Diese sind einerseits: Gehör, Stimme und Tonbewusstsein, und andererseits: der gesamte Körper (resonierendes Knochengerüst, Muskeln, Nerven) und das Bewusstsein des körperlichen Rhythmus.“ Das wiederum „...bildet man aus durch immer wiederholte Erfahrungen beim Muskelspannen und -entspannen in allen Graden der Kraft und der Geschwindigkeit.“²

Die Fähigkeit sich musikalischen auszudrücken verband er also ursächlich mit gründlicher, körperlicher Vorbereitung.

Dalcroze suchte gleichzeitig nach Parallelen, die die sog. Zeitkünste – Musik und Bewegung/Tanz – verbindet:

„Die Musik besteht aus Klang und Bewegung. Der Klang ist eine Form der Bewegung, sekundärer Natur. Der Rhythmus ist eine Form der Bewegung, primärer Natur. Im Musikunterricht sind folglich zu allererst Bewegungen zu üben...Dabei muss man beständig die Form der Bewegung, d.h. das Verhältnis von Zeit, Raum und Kraft, beobachten und regulieren. Da es zur vollkommenen Darstellung der Rhythmen durchaus nötig ist, sein [des Körpers – Verfasser] Kräftespiel zu beherrschen, sollen die Muskeln – jeder für sich und alle zugleich – dynamische Übungen vornehmen.“³

Dieses Spannungs-Training sollte von Lernenden so früh wie möglich

„...gleich beim Beginn ihrer Studien..., d.h. zu einer Zeit also, wo Körper und Gehirn sich Hand in Hand entwickeln und einander beständig Eindrücke und Empfindungen mitteilen...“⁴ stattfinden.

Den Sinn einer vorwiegend auf technische Fertigkeit ausgerichteten Instrumentalbildung stellte er in Frage und suchte nach einer Unterrichtsform, die den Schülern eine neuartige Annäherungsweise an Musikwerke erlauben würde. Die Werke sollten sowohl formalstilistisch, wie auch in der emotionalen Dimension der Musik physisch erlebbar, räumlich dargestellt werden. Die experimentell erfundenen „Choreographien“ (denn die erste Annäherung an ein Musikstück sollte erst durch spontane, assoziative Bewegung stattfinden und sich Stufe um Stufe einer bewussten Gestaltung nähern), das Sichtbarwerden eines Musikwerkes nannte er „Plastique Animée“ („Bewegte Plastik“), was den freien Spannungsverlauf des Körpers in der Bewegung bezeichnen sollte. Die Bewegung sollte der Musik, ihrem Spannungs- und Formverlauf entsprechen.

Der Spontaneität maß er eine außerordentlich wichtige, inspirierende Funktion zu. Der, für ihn so bedeutsamen, Interpretation fertiger Musikstücke stellte er komplementär einen auf Improvisation – der „Stegreifkunst“ – basierenden Unterricht entgegen.

Die Übersetzungsmechanismen der Rhythmik – Musik in Bewegung und Bewegung in Musik – sollten so intensiv verinnerlicht werden, dass der Schüler sie beim individuellen Üben am Instrument als basale Fähigkeit (heute würden wir sagen „Schlüsselkompetenz“) benutzen konnte.

Dalcroze empfahl seinen Schülern nicht *l ä n g e r* zu üben, sondern *a n d e r s* zu üben, übrigens nicht speziell wegen der Gesundheit, sondern wegen der persönlichen Motivation und musikalischen Qualität des „Musik-Machens“.

Soweit die Geschichte. Welche Bedeutung hat dieses Verfahren heute? Wodurch könnte es tatsächlich dem angehenden Musiker behilflich sein? Welche Vorgehensweise macht ihn zu einem besonderen Fall der „Musiker-Prophylaxe“?

Es ist unmöglich „pauschale“ Rezepte für ein „gesundes Musizieren“ zu finden, dennoch eines wird deutlich: vermieden werden muss der stereotype Übungsverlauf und die unkontrollierte, unbewusste Langzeit-Belastung. Daran dürfte sich seit einem Jahrhundert nichts geändert haben. Und gerade hierzu müsste folgende Frage gestellt werden.

4. Wendet sich die Prophylaxe an den „gesunden Körper“ oder an den „gesunden Musiker“?

Denn im zweiten Falle müsste es sich nicht um den Musiker-Körper handeln, sondern um den Musiker, um seine Fähigkeit zu Selbstbeobachtung und zum eigenständigem Entdecken

² Jaques-Dalcroze, Emile: Rhythmus, Musik, Erziehung, Basel 1921/ Reprint Kallmeyersche Verl. 1988, S. 48

³ ebd., S. 55

⁴ ebd., S. X

der Zusammenhänge und Wechselwirkungen – auch der zwischen seiner künstlerischen Absicht und der Ausführung durch den Bewegungsvorgang. Es müsste auch um die Anerkennung der Tatsache gehen, dass „künstlerisches Lernen“ mehr ein schöpferischer Selbs-Gestaltungsprozess als die Aneignung instrumentaler Fertigkeiten ist. In diesem Sinne sieht Rhythmik durch aus ihren Platz in der „Prophylaxe“ (gr.) oder auch Prävention“ (lat.) - also bei der Vorbeugung und Verhütung.

Einen Versuch, die Wirkungsweise der Rhythmik nach „prophylaktischen“ Gesichtspunkten zu beschreiben habe ich im Sonderheft „Physioprophyllaxe für Musiker“ der DGfMM⁵ unternommen. Die nachfolgende Textpassage entspricht in Grundzügen dieser Beschreibung. Das Heft ist als Hilfestellung sowohl für Musiker als auch Mediziner konzipiert. Die fünfzehn dort beschriebenen körperbezogenen Disziplinen wurden entsprechend ihrer „Wirkung“ und ihren „Indikationen“ in fünf Gruppen unterteilt: 1. Konzepte zur Konditionsförderung, 2. Konzepte zur Entwicklung größerer Bewegungsvielfalt – somatopsychisches Lernen, 3. Konzepte zur Einflussnahme auf spezielle Probleme bei Musikern, 4. Ganzheitliche Konzepte über das Atempereben, 5. Auf ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit gerichtete Konzepte.

In welche der fünf Gruppen würden Sie das Fach Rhythmik zuordnen?

Dr. Conradi, Koordinator dieser Publikation – ein Mediziner - sah ihren Platz in der zweiten Gruppe bei den Konzepten zur Entwicklung größerer Bewegungsvielfalt, beim somatopsychischen Lernen. Hierin wurden auch die Alexander-Technik, die Feldenkrais-Methode, die Eutonie nach Gerda Alexander und die Laban/Bartenieff-Bewegungsstudien vorgestellt.

Rhythmik ist in diesem Heft die einzige Disziplin, die sich sowohl als musikpädagogisches Fach als auch Bewegungsfach definiert.

Die besondere Herausforderung beim Verfassen der „medizinisch-physiotherapeutischen Version“ der Beschreibung von Rhythmik, bestand in der Notwendigkeit, das Fach mit einem quasi „fremden“ Blick zu betrachten. Auch muss betont werden, dass die angeführten Beispiele einem fachfremden Leser exemplarisch einen Zugang verschaffen und nicht die Spannweite des Faches sowie die zunehmende Komplexität der Aufgabenstellung aufzeigen sollten.

Definition:

Rhythmik ist eine musikpädagogische Disziplin, deren Gegenstand die Vermittlung ästhetischer und körperlicher Inhalte ist, die auf dem Synergieeffekt von Musik und Körperbewegung beruhen.

Die „rhythmische Bewegung“ wird dabei als äußeres Merkmal komplexer Zusammenhänge von Musik, Emotionen und Denken betrachtet. Durch ihre spezifische methodische Vorgehensweise entwickelt Rhythmik die Fähigkeit zu

- höherer musikalischer Kompetenz,
- vertiefter intrapersonaler Kompetenz (Ich-Identität, Rückkopplung zur eigenen Wahrnehmung, Empfindung, Emotionen und Gedanken) sowie
- erweiterter interpersonaler Kompetenz (Qualität des Austausches mit anderen Menschen).

Rhythmik hat das Ziel, gleichzeitig die künstlerischen und körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu fördern und das kreative Verhalten zu erweitern.

⁵ Hrsg. Blum, J./ Meethfessel, G./ Wagner, Ch.: Musikphysiologie und Musikermedizin, Sonderheft 1&2/2004, Mainz

Wirkungsweise

Musik und Bewegung – verstanden als zwei Ausdrucksmedien – werden meist unabhängig voneinander untersucht und unterrichtet.

Als **musikpädagogisches Bewegungsfach** stellt Rhythmik jedoch eine Ausnahme dar. Rhythmik bezieht Musik und Bewegung direkt aufeinander. Die tief greifenden Wirkungen musikbezogener („rhythmischer“) Bewegungen lassen sich aus einer elementaren Beziehung dieser beiden Ausdrucksmidien ableiten.

Musik weckt starke Emotionen. Die enge Verbindung zwischen Emotion und Bewegung fördert eine Potenzierung des Erlebens beider Medien⁶. Diese Erfahrung erlaubt wiederum, die Wechselwirkung zwischen Sinneseindrücken und Bewegung zu erkunden und sie zunehmend bewusst differenziert sowohl körperlich als auch musikalisch zu gestalten.⁷ Durch diese mehrdimensionale Betrachtungsperspektiven ist Rhythmik eine Form der künstlerischen Körperarbeit, die im Bereich der „Integrativen Bewegungslehre“⁸ zu sehen ist.

Das intensive Erleben und die hohe Konzentration auf rhythmische Prozesse hinterlassen Spuren in der Wahrnehmung und Erinnerung. Dabei wird das **Unterscheiden zwischen möglichen Varianten** gelernt; aus der Fähigkeit zu variieren erwächst die **Fähigkeit zu wiederholen**. Die Verhaltensmuster können dadurch besser verfeinert und ihre Anzahl vergrößert werden. Die daraus resultierende **Bewegungsökonomie wirkt möglichen Verspannungen in der Muskulatur entgegen**. Es geht darum: „Nicht Bewegungen erlernen, sondern sich bewegen lernen“.⁹

Die entstehende Vielfalt erweitert gleichzeitig **das künstlerische Potential**.

Das Übersetzen zwischen musikalischen Parametern (Klangdauer, Klangintensität usw.) und Bewegung schult auch die **Koordination der Bewegungsabläufe**. **Wahrnehmen, Denken und Bewegen werden einander zeitlich zugeordnet** und können wie unter einem Vergrößerungsglas beobachtet und differenziert werden. Die „parallele Beobachtung“ – musikalisch ausgedrückt – die „polyphone Beobachtung“ – bezieht sich einerseits auf die **Prozesse innerhalb wie auf die Gleichzeitigkeit der Ereignisse außerhalb der Person**. Diese Kompetenz ist zum Spiel im Orchester oder beim Gesang auf der Bühne notwendig.

Musik wird gehört, Tanz wird gesehen. In der Rhythmik dient das Übersetzen, das mögliche Überwechseln zwischen den beiden Ausdrucksmedien Musik und Bewegung dazu, um auch andere gleichzeitig auftretende, unterschiedliche sog. synästhetische Sinneseindrücke für Gestaltungsprozesse zugänglich zu machen.¹⁰

⁶ Vgl. Goller, Hans: Emotionspsychologie und Leib-Seele-Problem. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, Kapitel 3 Emotionserleben und Verhalten, Kapitel 4 Emotionserleben und Kognitive Prozesse, Stuttgart 1992

⁷ Vgl. Gibson, James: Die Sinne und der Prozess der Wahrnehmung, Bern 1973

⁸ Moeglin, Klaus Integrative Bewegungslehre. Lehren und Lernen von Bewegungen. Teil 3, Immenhausen, 2002, Kapitel Bewegungstheoretischer Kernbereich der Integrativen Bewegungslehre, S. 471: Zit.: „Eine Integrative Bewegungslehre geht von einem ganzheitlichen Menschenbild aus und hat daher den Zugang zu den verschiedenen und immer miteinander zusammenhängenden Ebenen des sich Bewegens. So kann sie z.B. auf das äußerlich sichtbar werdende Bild der Bewegung (Morphologie der Bewegung), auf die funktionsgymnastische Sichtweise der Bewegung, auf die empirisch-analytische Zugangsweisen, auf die psycho-motorische Steuerungsprozesse, auf die sozialen und ökologischen Rahmenbedingungen der Bewegung sowie auf die Innenansicht des sich Bewegens in unterschiedlicher Weise bezogen werden.“

⁹ ebd., Abschnitt: Zum Lehren und Lernen von Bewegungen, S. 536

¹⁰ Vgl. Hrsg. Adler, Hans/Zeuch, Ulrike: Synästhesie. Interferenz-Transfer-Synthese der Sinne, Würzburg 2002

Sehen, Berühren, Bewegungsempfindung, das Empfinden des Gleichgewichts, Hören und auch Riechen und Schmecken begleiten gleichzeitig unser Leben. Sie werden uns aber nicht gleichstark bewusst. Eine spontane Erinnerung bzw. Vernetzung dieser Eindrücke stellt unerwartete Konnotationen, d. h. Verknüpfungen, dar.¹¹ Nicht nur Bewegungen, die klingen, oder Klänge, die sich bewegen, entstehen in uns, sondern auch Bilder, Farben, vielleicht auch Düfte erscheinen in unserer Vorstellung. **Dieser synästhetische Hintergrund¹² stellt nicht nur eine der wichtigsten Quellen künstlerischer Kreativität dar,¹³ sondern bietet für Musiker mehrere Perspektiven für Untersuchung und Gestaltung der Klangqualität.** In der Rhythmik werden diese Zusammenhänge methodisch untersucht.

Charakteristik der Methode

Rhythmik als Fach innerhalb der Musikausbildung hat primär eine künstlerisch-pädagogische und keine therapeutische Aufgabe. Sie zielt jedoch durch ihre spezifische methodische Vorgehensweise auf eine **Erweiterung der persönlichen Kompetenz der Musiker im Hinblick auf Spielverhalten und Ausdrucksmöglichkeiten sowie des sozialen Verhaltens** ab, denn viele der spezifischen Musikerprobleme entstehen durch all zu schnelle Übernahme von Bewegungs- und Interpretationsmodellen beim Fehlen persönlicher Lern- und Gestaltungsstrategien.

Charakteristisch ist, dass der Unterricht in sog. Spiel-Lern-Situationen¹⁴ stattfindet. **Die Aufgabenstellung erfordert eine persönliche, kreative Lösung**, die das Prinzip „Musik in Bewegung“ und umgekehrt „Bewegung in Musik“ umsetzen soll. Zudem findet der Unterricht nicht wie meistens beim Instrumentalspiel individuell, sondern **in einer Gruppe** statt. Dadurch ist – wie bei einer „Labor-Untersuchung“ – ein **Vergleich unterschiedlicher Verhalten und Lösungen** möglich. Das intensivere individuelle Lernen findet hier nicht „trotz“, sondern „wegen“ der Gruppensituation statt.

Der Rhythmikunterricht basiert auf der Erfahrung von **großräumigen Bewegungen** des ganzen Körpers. Diese Art, sich zu bewegen, stellt nicht nur eine willkommene Abwechslung gegenüber dem Instrumentalspiel dar, sondern vermittelt den **ganzkörperlichen Kontext**, für die öfters **isoliert betrachtete Spielaktion** am Instrument. Der sich körperlich manifestierte Zusammenhang der eventuellen Probleme wird deutlich.

Die Hilfestellung beim Lösen von Verspannungen, beruht auf dem Finden neuer Verhaltensweisen und Bewegungsstrategien. Hierbei werden sie vom Lernenden selbst zunächst **experimentell erprobt, dann analysiert und neu gestaltet**. Der „spielerische Charakter“ der Übung ist dabei notwendig um durch das „Überraschungselement“ die Wachsamkeit zu erhalten und unvorhersehbare Lösungen im Verhalten zu erzeugen. Die Mühe dieser Art zu üben liegt nicht in der Dauer der Übung sondern in der „beobachtenden Offenheit“ um der Übungs-Routine entgegen zu steuern.

Dies soll nachfolgend an zwei Beispielen veranschaulicht werden.

Beispiel 1

Teilnehmer einer Gruppe bewegen sich frei in einem Unterrichtsraum. Einer von ihnen spielt eine Tonfolge (spontan improvisiert) auf einem Instrument und gibt dabei das Tempo und die Art der Bewegung vor. Die Teilnehmer der Gruppe versuchen, dem musikalischen Verlauf zu folgen: Jedes Aufsetzen des Fußes auf dem Boden entspricht einem akustischen Ereignis.

Danach ein Wechsel: Eine Person bewegt sich frei im Raum. Die Gruppe beobachtet das Aufsetzen der Schritte und gibt mit verabredetem Klangmaterial die Geschwindigkeit und Artikulation der Bewegung wieder.

Diese Art von Interaktion wird danach beim Üben im Paar – Musiker und „Beweger“ – noch genauer abgestimmt.

¹¹ Vgl. de la Motte-Haber, Helga: Musik und Bildende Kunst, Von der Tonmalerei zur Klangskulptur, Laaber 1990, S. 44

¹² Vgl. Gadenne, Volker: Bewusstsein, Kognition und Gehirn. Einführung in die Psychologie des Bewusstseins, Bern 1996, S. 57-66

¹³ Vgl. Gutjahr, Elisabeth: Der Mythos Kreativität oder die Erfindung des Selbstverständlichen, Berlin 1996

¹⁴ Ring, Reinhard/Steinmann, Brigitte: Lexikon der Rhythmik, Kassel 1997, S. 65

In diesem einfachen Beispiel kommt es darauf an, dass die „Beweger“ aufgefordert sind, ganzkörperlich die Tonfolgen nachzuvollziehen und die Bewegung des Körpers dem Rhythmus bzw. der Qualität der Tonfolgen anzupassen. Das Körperempfinden wandert in ein anderes Ausdrucksmedium. Der Musiker nimmt die Erfahrung „als Tänzer“ direkt in sein Spiel auf. Der Klang bekommt eigene Körperlichkeit. Diese Erfahrung ist **gleichzeitig** die **Erinnerung** und die **Vorstellung neuer Klänge**.

Beispiel 2

Eine Gruppe bewegt sich frei im Raum, jeder Teilnehmer bestimmt sein eigenes Tempo und seinen Weg im Raum. Es heißt „Gehe so schnell wie es dir momentan geht“. Man sieht, dass die sog. Morgenmuffel eher im gemächlichen Tempo gehen, die Morgenjogger dagegen sind gleich in hochaktiver Verfassung. Jeder Teilnehmer bleibt „bei sich“. Er soll nach und nach seine Aufmerksamkeit auf die eigene Geschwindigkeit, seine Geräusche am Boden, auf den „Fußabdruck“, Schrittgröße, Stellung der Füße und Knie zueinander, das Pendeln der Arme, die Kopfneigung und andere Aspekte der eigenen Bewegung richten. Es sind Fassetten der Erinnerung des Körper- bzw. Bewegungsempfindens. Danach wandert die Aufmerksamkeit zu den anderen Teilnehmern. Die eigene Bewegung soll in allen Qualitäten beibehalten werden. Das Gehen im eigenen Tempo wird dadurch schwieriger.

In weiterer Folge werden die Teilnehmer gebeten, ein gemeinsames Tempo in der Gruppe zu finden. Das dauert ohne fremdes Dirigat eine Weile. Dabei wird das genaue Beobachten der Bewegungsqualität der anderen Teilnehmer gefordert. Es finden selbständige Entscheidungen und Anpassungsprozesse statt.

In einer dritten Phase sollen die Teilnehmer zum eigenen Tempo zurückkommen. Hierbei steht die körperliche Erinnerung an das eigene Befinden wieder im Vordergrund. Während der ganzen Übung wird der Bewegungsverlauf nicht angehalten. Die Aufmerksamkeit wechselt fließend ihr Betrachtungsobjekt.

In dieser Übung sollen die Teilnehmer den Zusammenhang zwischen Tempo und eigener Körperlichkeit erfahren. Jedes Tempo hat eine eigene Befindlichkeit. Wie fühlt sich ein Tempo „andante“ und wie „vivace“. Dieses Experiment führt den handwerklichen Umgang mit Musik zurück auf ganz persönliche Erfahrungen.

Auch werden dabei die Möglichkeiten der Teilnehmer zur Abgrenzung bzw. zur Teilnahme in der Gruppe geübt. Das präventive Anliegen ist dabei u. a., dass die Teilnehmer ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf sich richten, sondern auch auf das Verhalten der anderen in der Gruppe, und dass diese Interaktionen bewusst geübt werden¹⁵. Ein Spiel im Ensemble erfordert auch eine Übung im wechselnden Fokus – zwischen dem eigenem Spiel und dem des Ensembles.

Die „polyphone Aufmerksamkeit“ wird auch dann benötigt, wenn ein „Solo-Musiker“ die eigenen unterschiedlichen Körperstellen beobachtet, um die Haltungen zu verändern, den Fluss des Spiels nicht zu unterbrechen. Dies wiederum hilft zu lernen den Körper zu beobachten und dadurch keine Spielfehler zu machen.

Diese Fähigkeit ist auch für Sänger, die szenisch agieren, besonders bedeutsam.

In den Spiel-Lern-Situationen, die zuvor erwähnt wurden, hat das Wechseln zwischen unterschiedlichen Sinnesmodalitäten eine große Rolle: z.B. die Qualität der Berührung wird in gestische Varianten im offenen Raum „übersetzt“, die dann in eine Klangausführung mündet – oder umgekehrt. Solche Übungsketten fokussieren einerseits die einzelnen Eindrücke und lehren sie damit exakt zu unterscheiden, andererseits machen sie unterschiedliche Wahrnehmungsebenen bewusst und in Gestaltungsprozessen musikalisch nutzbar.

¹⁵ Schäfer, Gudrun: Rhythmik als interaktionspädagogisches Prinzip, Remscheid 1992, S. 148

Die daraus resultierende synästhetische Vorstellungsebene spiegelt sich in musikalischer Artikulation der Klangfolgen wider: es ist ein „weicher“ oder vielleicht ein „spitzer“ Klang entstanden.

Weitere Aufgabenformen der Rhythmik wie zum Beispiel das Reagieren auf verabredete optische oder akustische Signale in improvisierter oder festgelegter Art und Weise trainieren die Ausgewogenheit zwischen Spontaneität und Kontrolle.

Indikationen

Rhythmik bietet aufgrund ihrer komplexen Struktur nicht nur grundlegende Ansätze für die musikalisch-ästhetische Bildung, sondern über das rhythmische Element (verstanden als zeitliche Zuordnung von Bewegungsabläufen) einen unmittelbaren Zugang zur Körperlichkeit des Menschen. Es geht dabei nicht um Korrektur von Symptomen, sondern um eine tief greifende Umstrukturierung des Bewegungsverhaltens. Im Einzelnen lassen sich drei Indikationsbereiche aufgreifen.

Rhythmik kann generell der Prophylaxe von Berufsbeschwerden dienen, da sie als komplementäres Unterrichtsangebot das Instrumental-/Gesangsstudium um die Dimension musikbezogener Körperbewegung auf der Basis vertiefter sensomotorischen Wahrnehmung erweitert.

Rhythmik kann die persönliche Entfaltung, in der auch die soziale Kommunikationsfähigkeit enthalten ist, als Basis jeder Musikerpraxis fördern.

Rhythmik kann die Aufdeckung von ursächlichen Zusammenhängen bezüglich individueller Probleme unterstützen.

Der Rhythmikunterricht sollte möglichst frühzeitig komplementär zum, besser in Kooperation mit dem Instrumentalunterricht stattfinden, da **seine Wirkungen im Schaffen von größeren systemischen Zusammenhängen liegen**.¹⁶

Wenn das Studium für zukünftige Opersänger mit der „Stimmbildung/Resonanzlehre“ beginnt, dann müsste das instrumentale Lernen dem entsprechend mit der „Klangbildung“ beginnen. Beides geht wohl nicht ohne die Wahrnehmungsfähigkeit für körperliche Prozesse zu stärken.

Damit möchte ich die „prophylaktische“ Fachbeschreibung abschließen.

5. Ausblick. Diese quasi „medizinische“ Fachbeschreibung entstand auch deswegen, weil ein durch den „prophylaktischen“ Gedanken geleiteter Instrumentalpädagoge oder Mediziner würde heute, beim Suchen in der Fachliteratur der Rhythmik diesbezüglich kaum Hilfestellung bekommen würde. Er würde dagegen auf eine Vielzahl unterschiedlicher „haupt- und nebenamtlicher“ Einsatzgebiete stoßen. Der Versuch, den Facettenreichtum der Rhythmik zu erklären, würde wahrscheinlich in der Kurzfassung auf zwei Komponenten der Entwicklung hinweisen: auf die der ursprünglichen Methode innewohnenden Potentiale und auf die Kreativität der nachfolgenden Schülergenerationen (die durch die kreative Offenheit der „Ur-Rhythmik“ in gewisser Weise von Anfang an herausgefordert wurde). Die Schüler von Jaques-Dalcroze haben jeweils dem Ort und der aufgetragenen Aufgabe entsprechend die Methode weiterentwickelt. Der Rhythmik geht es in dieser Hinsicht nicht anders als anderen lebendigen Disziplinen in Kunst und Wissenschaft: Sie hat gewisse Spezialisierungen erfahren und sie scheint über Landesgrenzen hinaus unterschiedliche „Schulen“ in sich zu vereinen. Ihnen allen ist jedoch das „klassische“ Gebiet der Rhythmik, die konstituierende Idee der Ur-Methode gemeinsam: die erfahrungstiftende Wechselwirkung zwischen Musik und Bewegung.

Auch wenn die **Beschreibung der Wirkungsweise** des Faches seit der Zeit von Dalcroze leichter geworden ist, denn die „wissenschaftliche Begleitung“ der Rhythmik leisten andere

¹⁶ Gaier, Ulrich: System des Handelns. Eine rekonstruktive Handlungswissenschaft, Stuttgart 1986, S. 93 ff.

primäre Forschungszweige, würden kooperierende Projekte zwischen Rhythmikern und Psychologen oder Medizinern sicherlich weitere interessante Erkenntnisse bezüglich der „präventiven“ Qualität des Faches bringen.

Dieses ist nicht zu unterschätzen in der sich im vollen Lauf befindenden Diskussion um die Reform der Musikhochschulen mit Bachelor- und Master-Studiengängen.

Ich möchte diesen Beitrag als Anregung zur Diskussion und Forschung eben über die „Wirkungsweise“ des Faches formulieren und verstehen.

Kontakt

Grażyna Przybylska-Angermann

Telefon: +49-911-539 8 539

E-Mail: prz-angermann@onlinehome.de