

Lucia Kessler-Kakoulidis
Rhythmik und Autismus

Therapie & Beratung

Lucia Kessler-Kakoulidis

Rhythmik und Autismus

**Der integrative Ansatz Amélie Hoellerings
in Theorie und Praxis**

Psychosozial-Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe

© 2016 Psychosozial-Verlag

Walltorstr. 10, D-35390 Gießen

Fon: 06 41 - 96 99 78 - 18; Fax: 06 41 - 96 99 78 - 19

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotografie,
Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert
oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Kontakt über Musik und Bewegung mit einem autistischen Kind,

Fotografie. Kessler-Kakoulidis © 2016

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von

Hanspeter Ludwig, Wetzlar

www.imaginary-world.de

Satz: metiTEC-Software, me-ti GmbH, Berlin

ISBN 978-3-8379-2571-5

Inhalt

	Einleitung	13
1	Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950)	19
1.1	Historischer Überblick	19
1.2	Die Methode Jaques-Dalcroze – eine musikpädagogische Konzeption	31
2	Basiselemente in der Rhythmik	41
2.1	Der Rhythmus und seine Bedeutung	42
2.1.1	Das rhythmische Prinzip	55
2.2	Musik	61
2.3	Bewegung und Körperwahrnehmung	69
2.4	Stimme, Sprache, Blick	76
2.4.1	Stimme	77
2.4.2	Sprache	83
2.4.3	Blick	88
2.5	Spiel, Material, Instrumente	92
2.5.1	Spiel	93
2.5.2	Material – Instrumente	99
2.5.2.1	<i>Material</i>	101
2.5.2.2	<i>Instrumente</i>	106
2.6	Improvisation	110

3	Rhythmik in Pädagogik und Therapie	119
3.1	Die Anfänge der Musiktherapie	120
3.2	Definition Musiktherapie	122
3.3	Definition Rhythmik	126
3.3.1	Rhythmik im Schnittfeld von Musiktherapie und Musikpädagogik	131
3.4	Rhythmik und Heilpädagogik	137
3.4.1	Vertreterinnen der Rhythmik in der Heilpädagogik	138
3.4.1.1	<i>Charlotte Pfeffer (1881–1970)</i>	138
3.4.1.2	<i>Mimi (Marie-Elisabeth) Scheiblauer (1891–1968)</i>	141
3.4.1.3	<i>Rhythmikerinnen im heilpädagogischen Bereich in Deutschland</i>	143
4	Prof. Amélie Hoellering (1920–1995)	145
4.1	Biografie	146
4.2	Der integrative Ansatz von Amélie Hoellering	153
4.2.1	Rhythmik als Möglichkeit der Selbsterfahrung	171
4.2.2	Rhythmik als Maßnahme zur Prävention von Verhaltens- und Entwicklungsstörungen	174
4.2.3	Rhythmik als Möglichkeit der Regeneration	178
4.2.4	Rhythmik als Unterstützung bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten	181
4.3	Grundlagen für ein therapeutisches Handeln	190
4.3.1	Die Therapeutische Haltung in der praktischen Arbeit	192
4.3.2	Die Bedeutung des »Safe Place«	196
5	Rhythmik als Intervention bei Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)	203
5.1	Klassifikationen und Kernsymptome	207
5.2	Rhythmik als Intervention bei Autismus-Spektrum-Störungen	214
5.2.1	Autismus und Musik	219
5.2.2	Autismus und Bewegung	227
5.2.3	Autismus und Spiel	234
5.2.4	Autismus und soziales Lernen	240

5.3	Rhythmik in der Einzeltherapie zur Förderung von Basiskompetenzen	250
5.4	Rhythmik als interpädagogisches Konzept zur Inklusion von autistischen Kindern	261
	Epilog	273
	Dank	277
	Literatur	281
	Griechisches Literaturverzeichnis	301
	Bildnachweis	303
	Personenregister	305
	Sachregister	313

Meinen Eltern
Franz Toni und Irmtraud Josefa Keßler

»Jede Blume hat ihren Platz an der Sonne.
Jeder Mensch hat einen Traum,
jeder Mensch hat einen Himmel über seiner Wunde,
und ein kleines, geheimes Zeichen des Frühlings
in seiner Tasche.«

Jiannis Ritsos (1943, VII, 3–7)¹

-
- 1 »Κάθε λουλούδι έχει τη θέση του στον ήλιο. Κάθε άνθρωπος έχει ένα όνειρο, κάθε άνθρωπος έχει έναν ουρανό πάνω από την πηγή του, κι ένα μικρό παράνομο σημείωμα της άνοιξης μέσα στη τσέπη του« (Γιάννης Ρίτσος, 1943, VII, 3–7). Die Verse von Jiannis Ritsos und Dimitris Pikionis (siehe Mottozitat auf S. 13) sind aus dem Griechischen übernommen. (Alle Übersetzungen aus dem Griechischen ins Deutsche wurden von der Autorin vorgenommen. Bei dem obigen Gedicht ist mit dem Begriff »Tasche« die Hosener oder Jackentasche gemeint.) Jiannis Ritsos (1909–1990), ein berühmter griechischer Dichter und Widerstandskämpfer, wurde mit seinen Gedichten vor allem im Ausland durch die Vertonung von Mikis Theodorakis und Manos Chatzidakis bekannt und berühmt. Während der Okkupation, dem Bürgerkrieg und später der Militärdiktatur lebte er jahrelang als politischer Gefangener auf verschiedenen Inseln in der Verbannung. 1956 erhielt er für sein Gedicht *Die Mondscheinsonate* den ersten Staatspreis für Dichtung Griechenlands.

Einleitung

»Ein wenig mehr Menschlichkeit, ein tieferes Verständnis und psychische Sensibilität – und alles ändert sich: von der Grundeinstellung, bis zu den Einzelheiten.«

*Dimitris Pikionis*²

Wer sich als Pädagoge oder Therapeut in seiner Arbeitsweise auf Amélie Hoellerings Rhythmik beziehen will, kommt nicht umhin, auf die Anfänge der Rhythmik und deren Begründer zu verweisen. Über die musikpädagogische Konzeption von Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) – aus dem sich die Rhythmik entwickelte – und dessen bedeutenden Einfluss auf die Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts gibt es seit Längerem zahlreiche Veröffentlichungen im In- und Ausland. Seine Methode der Musikerziehung, die das Erleben von Musik über die Körpererfahrung fokussiert, entwickelte der Schweizer Musiker und Musikpädagoge bereits Ende des 19. Jahrhunderts. Durch die Gründung einer

2 »Λίγο περισσότερη ανθρωπιά, βαθύτερη νόηση και ψυχική ευαισθησία – κι αλλάζουν όλα: από την αρχική στάση, ως τις λεπτομέρειες« (Δημήτρης Πικιώνης 1887–1968). Dimitris Pikionis (1887–1968), einer der berühmtesten Architekten Griechenlands, konzentrierte sich in seinem architektonischen Schaffen auf die Reziprozität von »Tradition und Gegenwart, um damit einen Ausblick in die Zukunft zu schaffen« (Karamanolis, 2010: »Bauen am Fuß der Akropolis. Große Pikionis-Ausstellung in Athen«. <http://oe1.orf.at/artikel/264947> [08.03.2014]). Seine Arbeit als Architekt und Maler war tief in der griechischen Kultur verwurzelt und wurde ferner von der traditionellen japanischen Architektur beeinflusst. Bei allem, was er schuf, lag ihm vor allem an einem schonenden Umgang der Natur und dem Einbezug der das Bauwerk umgebenden Landschaft. Eine entscheidende Rolle bei der Entstehung eines Bauwerks spielt für ihn die sinnliche Wahrnehmung – in Bezug auf Geruch, Wärme, Licht – und die ästhetische Bedeutung, die einer Landschaft inne ist. Seine Bauwerke entstanden mit Achtung vor und Rücksicht auf die jeweilige Umgebung, in der sie entstehen sollten. Pikionis Meisterwerk ist die Anlage des Wegenetzes rund um die Akropolis, das er in vierjähriger täglicher Zusammenarbeit (1954–1958) mit den Handwerkern schuf. Dieses Werk wird von der UNESCO seit 1996 zum Weltkulturerbe gezählt und steht als Denkmal moderner Architektur unter Schutz.

Bildungsanstalt in der »Gartenstadt Hellerau« in Dresden und die internationale Besetzung seiner Schüler gewann er weltweit an Bedeutung.

Bis heute zeigt sich die beachtliche Einflussnahme, die Jaques-Dalcroze durch seine musikpädagogische Konzeption auf die nachfolgenden Musikpädagogen seiner Zeit hatte. Seine »rhythmische Gymnastik«, wie er sie anfangs nannte, wurde durch seine SchülerInnen, die aus den verschiedensten künstlerischen und pädagogischen Richtungen kamen, erweitert und finden heute in den Fachbegriffen »Rhythmisch-musikalische Erziehung«, »Rhythmik« oder »Musik und Bewegung« ihren Ausdruck. Trotz der zahlreichen Publikationen, die es über Jaques-Dalcroze und die Rhythmik gibt, erscheint es mir angebracht, mich noch einmal seinem besonderen, musikpädagogischen Ansatz zu widmen, den Dalcrozes Schülerin Elfriede Feudel um den Fokus »Erziehung zur Bewegung und über die Bewegung« erweitert hat. Bei Elfriede Feudel studierte wiederum Amélie Hoellering, Dalcrozes »Enkelin«, die dessen Arbeit fortsetzte.

Es geht hier also darum, Jaques-Dalcrozes pädagogische Vorstellungen, die er schon Anfang des 20. Jahrhunderts formulierte, und Amélie Hoellering's ganzheitspsychologisches Konzept in ihren Grundzügen darzustellen und zu reflektieren und im Hinblick auf pädagogische und therapeutische Ansätze bei der Arbeit mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) zu untersuchen. Das, was schon damals durch die Bildungsanstalt Hellerau als revolutionärer Plan zur Reform des Erziehungswesens und als Antizipation einer neuen musikpädagogischen Methode gedacht war, wurde mit den tiefenpsychologischen Ansätzen von Amélie Hoellering um die psychodynamische Komponente erweitert und bereichert. Es steht außer Frage, dass die konkreten didaktischen Vorstellungen von Dalcroze, auf denen seine pädagogische und künstlerische Arbeit beruhte, den Boden für die Verbreitung und Anwendung der Rhythmik in sehr vielen Bereichen bereitete, wie zum Beispiel der Sonder- und Heilpädagogik sowie der Psychagogik, Psychotherapie und der Psychiatrie. Durch die vielgestaltige, flexible Art der Darstellung seiner Methode und durch seine Offenheit regte Jaques-Dalcroze seine SchülerInnen ständig dazu an, sein Konzept weiter zu entwickeln und mit eigenen Ansätzen auszubauen.

Es gibt zwei wesentliche Gründe für die Verfasserin dieses Buches, sich mit dem Thema zu beschäftigen. Zum einen erscheint es angebracht, noch einmal auf die Anfänge von Jaques-Dalcroze³ hinzuweisen, denn sein ursprünglich musikpäd-

3 Der Einfachheit halber wird ab jetzt auf den Doppelnamen verzichtet; es ist bei der Namensnennung »Dalcroze« jedoch immer Émile Jaques-Dalcroze gemeint. In der Literaturangabe findet er sich unter Jaques-Dalcroze.

agogisches Konzept eröffnete bereits die Aussicht auf Weiterentwicklung in den therapeutischen Bereich. Dies wird an der Tatsache deutlich, dass die Rhythmik schon sehr früh von einigen seiner Schülerinnen im Heil- und Förderbereich erfolgreich angewandt wurde und seither weit verbreitet ist. Einige Vertreterinnen⁴ der Rhythmik bezeichnen ihren Ansatz »Rhythmik als Therapie«, »Rhythmik-Therapie®«⁵ »Rhythmisch-musikalische Therapie« (Brückner et al., 1982, S. 161) etc. Rhythmiklehrer sind seit vielen Jahren nicht nur in der Musikerziehung, sondern auch in Bereichen tätig, die traditionell der Musiktherapie angehören. Dabei soll besonders darauf hingewiesen werden, dass sich in der wissenschaftlichen Literatur einige Beispiele von musiktherapeutischen Methoden finden lassen (siehe Orff-Musiktherapie, Musiktherapie nach Nordoff und Robbins), welche, wie bei Orff, ursprünglich rein musikpädagogisch ausgerichtet waren oder, wie bei Nordoff und Robbins, beide Komponente enthalten. Einige ihrer Vertreter scheuen sich nicht, darauf hinzuweisen. Deshalb wird auf das Thema der Abgrenzung Musiktherapie/Musikpädagogik in diesem Buch detailliert eingegangen.

Zum anderen soll dieses Buch eine Lücke schließen. Obwohl Amélie Hoellering lange Jahre in ihrem Beruf als Rhythmikerin tätig war, gibt es wenig Literatur von ihr selbst bezüglich ihres Konzeptes, dass die Tiefenpsychologie in die Rhythmik integrierte, und auch sehr wenig Literatur über sie selbst. Innovativ hatte Hoellering in den 1970er Jahren die Rhythmik mit einem völlig neuen, ganzheitspsychologischen Ansatz bereichert, der die Bedeutung der Rhythmik, die sie für die psychosomatische, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes spielen kann, demonstrierte.

Und schließlich ist dieses Buch auch als Hommage der Verfasserin an ihre ehemalige Dozentin gedacht. Doch geht es hier nicht um eine Meisterinnenverehrung, sondern um die explizite Darstellung von Amélie Hoellerings großartiger Arbeitsweise und um die Beweisdarstellung, dass sich die Rhythmik – gelehrt von außergewöhnlich begabten Persönlichkeiten – von Generation zu Generation weiterträgt.

Thema des letzten Kapitels ist die Überprüfung der Praxisrelevanz rhythmisch-musikalischer Erziehung nach Hoellering in der Anwendung bei Kindern

4 Um mir die Schreibweise zu erleichtern bitte ich alle Leserinnen und Leser, bei von mir verwendeten Worten in femininer Form (z. B. Vertreterin, Patientin, Therapeutin etc.) auch die maskuline Form dazu zu denken und umgekehrt. Das betrifft ebenso die Schreibweise von »man« die Sie genauso als »frau« denken können.

5 Zum Beispiel sieht die Rhythmikpädagogin Sabine Hirler ihre Rhythmiktherapie »als eine Spezifizierung der Rhythmisch-musikalischen Erziehung, in der pädagogisches und therapeutisches Handeln miteinander verbunden sind« an (in Kowal-Summek, o.J., S. 25).

und Jugendlichen mit Autismus. Obwohl die Rhythmik seit vielen Jahren erfolgreich im Förderbereich angewandt wird, gibt es bezüglich des Einsatzes der Rhythmik bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) noch wenig Literatur. Es soll zum einen auf die spezifische Bedeutung von Musik und Bewegung, die bei autistischen Menschen eine besondere Rolle spielt, hingewiesen werden; zum anderen soll dargestellt werden, inwieweit sich eine therapeutische Intervention mittels der Rhythmik positiv auf die Entwicklung ihrer sozialen, emotionalen und kommunikativen Fähigkeiten auswirken kann. An praktischen Beispielen werden die Möglichkeiten therapeutischer Intervention in der Einzeltherapie transparent gemacht und aufgezeigt, wie eine Inklusion der Kinder mit ASS in die Gruppe mittels der Rhythmik möglich ist. Damit soll die vielfältige, praktische Anwendbarkeit von Hoellerings Ansatz für den Leser konkret und anschaulich werden. Gleichzeitig wird auf die Möglichkeit des Einsatzes von autissmusspezifischen Kommunikationshilfen (PECS, TEACCH, MAKATON) in der Rhythmik hingewiesen.

Zur Übersicht deshalb in Kurzform:

Mit der Methode des Schweizer Musikpädagogen Jaques-Dalcroze, seinem Leben und Wirken befasst sich Kapitel 1 des Buches. Dabei wird auf den historischen Hintergrund Bezug genommen und konkret auf seine pädagogischen Vorstellungen eingegangen, die als Antizipation erster musiktherapeutischer Ansätze in Betracht kommen und in Beziehung gesetzt werden.

Im zweiten Kapitel geht es um die Basisthemen der Methode (Rhythmus, Musik und Bewegung sowie Material und Instrumentarium) und angrenzende Themenbereiche (Stimme, Sprache, Blick, Spiel und Improvisation), die bei der therapeutischen Intervention von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen eine besondere Rolle spielen. Zur Veranschaulichung der Theorie enthält der Text praktische Fallbeispiele eingefügt. Bei jedem Thema wird Bezug genommen auf die besonderen Merkmale autistischer Menschen mit dem Bemühen, ihre Bedürfnisse für uns transparenter zu machen.

Kapitel 3 behandelt das Thema der Definition von Musiktherapie und Rhythmik in Hinsicht auf deren Kongruenz, aber auch deren Abgrenzungen in ihrer praktischen Anwendung. Gleichzeitig wird auf die bedeutendsten Rhythmikereinen im heilpädagogischen Bereich im deutschsprachigen Raum hingewiesen.

Inhalt von Kapitel 4 ist die ausführliche Biografie von Amélie Hoellering und deren Weiterentwicklung der Rhythmik in Bezug auf ihren tiefenpsychologischen Ansatz. Dabei wird explizit auf den psychosozialen und psychoedukativen Faktor ihrer Methode eingegangen, der bei entwicklungsbedingten Defiziten, Lern- und

Verhaltensstörungen sowie emotionaler und sozialer Deprivation Unterstützung leisten kann.

Kapitel 5 zeigt am konkreten Fallbeispiel die Anwendung der Rhythmik in der Einzeltherapie auf. Dabei wird besonders auf die Unterstützung von autistischen Kindern zur Förderung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten eingegangen, damit ein gemeinsames Unterrichten als Folge daraus möglich wird. Des Weiteren geht es um die Möglichkeiten der Inklusion, die durch die Rhythmik gegeben sind. In konkreten Beispielen wird das gemeinsame kreative Erarbeiten eines Stundenverlaufs von allen Kindern aufgezeigt – etwas, das letztendlich auch zum Schaffen einer Kultur des gegenseitigen Verstehens beitragen kann.

Das respektvolle Miteinander in der Auffassung der Rhythmik von Amélie Hoellering wird als Grundlage für eine Annäherung der Wahrnehmung unserer Welt und der Welt der Menschen mit ASS angesehen. Damit wird versucht, dem Wesen der Menschen mit Autismus als Kulturträger und Kulturschöpfer gerecht zu werden und eine Brücke zwischen beiden Welten zu schlagen.

1 Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950)

»Was immer Du tun kannst oder wovon du träumst,
fang es an!
In der Kühnheit liegt Genie, Macht und Magie.«

Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832)

Wer sich mit der Rhythmik als musikpädagogische Konzeption beschäftigt, muss sich folgerichtig auf den Begründer dieser musikalischen Konzeption, Émile Jaques-Dalcroze, beziehen. Er hat eine für damalige Verhältnisse völlig neue, reformistische musikpädagogische Arbeitsweise entwickelt. Das Innovative seiner Methode, aus der sich dann später die Rhythmik – oder auch Rhythmisch-musikalische Erziehung – entwickelte, war die Auffassung, dass Musik erfolgreich über den Körper und die Bewegung, also über die Sinne (Hören, Sehen, Kinästhesie) und die eigene Bewegung erlernbar sei. Dabei stellt der Rhythmus als universales Phänomen, das in der Musik und in der körperlichen Bewegung vorhanden ist und die Synthese der Polarität Körper und Geist unterstützt, beim musikalischen Lernprozess eine wesentliche Rolle.⁶ Es geht ihm also »um eine fundamentale Verbindung von Musik und Bewegung und das unter Einbeziehung von Körper, Geist und Seele« (Zwiener, 2008, S. 96).

1.1 Historischer Überblick

Émile Jaques-Dalcroze wurde als Sohn Schweizer Eltern am 6. Juli 1865 in Wien geboren (Horsch, 2003, S. 337; vgl. Hirler & Stadler Elmer, 2010, S. 551).

6 In Bezug auf die Bedeutung der Polarität Körper-Geist bei der Methode von Dalcroze und deren theoretischer Weiterführung durch V. von Weizsäcker betont Zwiener: »Was Jaques-Dalcroze empirisch entdeckte, entwickelte Jahre später Viktor von Weizsäcker theoretisch. In seinem *Gestaltkreis* bezeichnete dieser die Bewegung als Weg, »um aus dem Dualismus von Leib und Seele zu einem Monismus der biologischen Existenz zu gelangen« (2008, S. 138).

Er und seine Schwester Helene entstammten einer wohlhabenden, gebildeten Familie. Sein Vater, Jules Jaques (1827–1904), Repräsentant einer Schweizer Uhrenfabrik (vgl. Ring & Steinmann, 1997, S. 139), und seine Mutter Julie Jaquin (1835–1903), eine Musiklehrerin, unterstützten die künstlerische Bildung ihrer beiden Kinder. Émile erhielt ab dem 6. Lebensjahr Klavierunterricht und zeigte sowohl am Instrument als auch beim Komponieren von Liedern sein besonderes musikalisches Talent. Ohne Zweifel übte das Interesse seiner Mutter an den philosophischen und pädagogischen Ideen Pestalozzis großen Einfluss auf seine spätere Entwicklung aus. Sie traf die Auswahl seiner musikalischen und pädagogischen Lehrer, denen er wichtige Erkenntnisse für seine spätere Methode verdankte (vgl. Kefalou Chors, 2001, S. 16; Arsimanoglou-Mantsarli, 2006, S. 18; Zwiener, 2008, S. 41ff.).⁷

Nach dem Umzug der Familie nach Genf absolvierte Dalcroze am Konservatorium (1877–1883) seine Musikausbildung. 1883 wurde er Mitglied der »Société de Belles-Lettres«, einer Schweizer Studentenverbindung, die sich vor allem mit der Aufführung von Theaterstücken beschäftigte. Hier wirkte er zeitweilig als Pianist mit (vgl. Zwiener, 2002). In den Jahren 1883 bis 1885 vervollkommnete er am Pariser Konservatorium seine musikalische Ausbildung bei Gabriel Fauré (1845–1924) und Léo Delibes (1836–1891) durch ein Studium in Komposition und Klavier. In dieser Zeit begeisterte er sich auch für die dramatische Kunst und nahm an Kursen in der »Comédie Française« teil, wobei er seine Liebe zum Theater entdeckte (vgl. Ring & Steinmann, 1997, S. 139).

Dalcroze selbst sah sich in der Tradition des Philosophen und Musikwissenschaftlers François Delsarte (1811–1871)⁸ verhaftet, auf den er sich in seinen Schriften oft bezieht. Delsarte gilt als »geistiger Vater der Rhythmusbewegung« (Frohne, 1981, S. 12). Er betonte, »dass zwischen der seelischen und der körperlichen Bewegung exakt feststellbare Beziehungen bestünden, und dass jede Empfindung an einem ganz bestimmten Körperglied lokalisierbar sei und durch eine ganz bestimmte Bewegung realisiert werden könne« (vgl. Frohne, 1981, S. 12f.; Bühler & Thaler, 2006, S. 69; Zwiener, 2008, S. 41f.; Straumer, 2008, S. 25; Neudorfer, 2012, S. 71ff.).

Von Paris führte Dalcroze sein Weg nach Algier, wo er für ein Jahr (1886/87) am »Théâtre des Nouveautés« als zweiter Kapellmeister engagiert wurde. Be-

7 Weitere Informationen finden sich auch bei Feudel (1956, S. 84–96).

8 »Im Fokus von Delsartes Theorien steht dabei der Mensch, der als Bindeglied zwischen Natur und künstlerischem Ausdruck fungieren sollte« (Neudorfer, 2012, S. 71; vgl. Hürtgen-Busch, 1996, S. 25f.; Ring & Steinmann, 1997, S. 55f.; Zwiener, 2008, S. 41f.).

sondere Inspiration erhielt er dort von den additiven Modellen arabischer Rhythmik. Bei seiner Arbeit in Nordafrika (Algier, Maghreb) wurde ihm die besondere Bedeutung des Rhythmus in der Musik bewusst – eine Erfahrung, die ihn nachhaltig prägte und stark in seinem musikpädagogischen Denken und bei der Entwicklung seiner Methode beeinflusste. (In dieser Zeit, um 1886, entschied er, sich den Doppelnamen Jaques-Dalcroze zuzulegen.) Ring und Steinmann weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Erfahrung der arabischen Rhythmik seiner Methode eine »interkulturelle Komponente« verlieh, etwas, was sich »insbesondere später bei dem Kongress 1926 zeigte« (1997, S. 140).

Nach seiner Rückkehr nach Europa studierte er in Wien 1887 bis 1891 bei Anton Bruckner, H. Greedener, A. Prosnitz und R. Fuchs Klavier, Harmonielehre, Kontrapunkt und Komposition. Während eines zweiten Parisaufenthaltes (1889–1891) setzte er seine Studien bei Fauré und Delibes fort. Dort lernte er den Schweizer Musikwissenschaftler Mathis Lussy (1828–1910)⁹ kennen – nach Ring und Steinmann »wohl der wichtigster Lehrer É. Jaques-Dalcroze« (1997, S. 177). Fortan stand er mit ihm bis zu dessen Tod im Jahr 1910 in engem Kontakt und regem Austausch. Er gab Dalcroze entscheidende Anregungen für seine rhythmischen Studien und erweckte in ihm das Interesse, sich mit Reformen im pädagogischen Bereich zu beschäftigen. Auf seinen gravierenden Einfluss ist die weitere Beschäftigung Dalcroze mit der Entwicklung einer eigenen musikpädagogischen Methode zurückzuführen, die sich auf die Korrelation zwischen körperlichen und musikalischen Rhythmen bezieht (vgl. Klöppel & Vliex, 2008, S. 10).

1891 kehrte er nach Genf zurück und wurde 1892 als Professor für Musiktheorie und Komposition an das Genfer Konservatorium berufen, wo er Harmonielehre und Solfège¹⁰ lehrte. In diese Zeit praktischer Erfahrung mit den Studenten

9 »During the nineteenth century, the Swiss music theorist Mathis Lussy proposed a highly original theory locating the source of expression in performance within the musical structures rather than solely in the inspired soul of the performing artist« (Mine Doğan, 2002; vgl. Dalcroze, 1921, S. 12, 182). »Außerordentlichen Gewinn zog Jaques-Dalcroze aus der Bekanntschaft mit dem Schweizer Mathis Lussy. Dieser untersuchte den Interpretationsprozess von Musik und arbeitete an grammatikalischen Regeln für die Ausdrucksgestaltung im musikalischen Vortrag. [...] Nicht zuletzt unter dem Einfluss Lussys entwickelt Jaques-Dalcroze seinen energetischen Musikbegriff und seine Auffassung von der Bedeutung des Rhythmus für die Musik und ihre Interpretation« (Zwiener, 2008, S. 42f).

10 Das Solfège (frz.) oder Solfeggio (ital.) ist eine Tonlehre, die durch Übungen in Musiktheorie, insbesondere Notenlehre, Gehörbildung und Gesang, dazu befähigen soll,

fällt die Entwicklung seiner Methode. Sensibilisiert durch seine Lehrer erkannte er die »Einheit von Musik und Bewegung als Ausdruck der Integration von Geist, Seele und Körper bzw. von Bewusstem und Unbewusstem im Menschen« (Schaefer, 1992, S. 13; vgl. Gobbert, 1998) und er begann die Universalität des Rhythmus zu untersuchen. In dieser fruchtbaren, sehr schöpferischen Periode veröffentlicht er ab 1897 seine ersten Artikel über Rhythmik, Musik und Erziehung und stellte seine Methode, die er anfangs »gymnastique rythmique« und danach »la rythmique« (Rhythmische Gymnastik) nannte, dem weiteren Publikum vor. Sein Forscherdrang galt den psychologischen Zusammenhängen in der Natur des Menschen. Dies und die Offenheit gegenüber anderen Kunstrichtungen hielten seine Methode in ständiger Entwicklung und bewahrten die Rhythmik vor jeglicher einseitiger Dogmatik. Obwohl er vonseiten des Konservatoriums weder praktische noch theoretisch-wissenschaftliche Unterstützung bekam,¹¹ wurden seine Veröffentlichungen mit großem Enthusiasmus aufgenommen. Dies zeigte sich bei einer Vorführung seiner Studenten auf dem Schweizer Musikerkongress in Solothurn 1905 (vgl. Erdmann, 1990, S. 8; Bachmann & Ring, 1996; Hürtgen-Busch, 1996, S. 28; Kefalou Chors, 2001, S. 16; Zwiener, 2008, S. 46, 67) und den Darbietungen an der Königlichen Hochschule für Musik in Berlin im Jahr 1910, wo er »an drei aufeinanderfolgenden Abenden vor einem großen Kreise künstlerisch interessierter Menschen die Ergebnisse seiner langjährigen Arbeit zeigen konnte« (Feudel, 1956, S. 85). Hier durfte er großen Erfolg ernten, der »weit

eine Partitur zu spielen oder zu singen. Beim Solfège werden Übungen ansteigenden Schwierigkeitsgrads praktiziert, die darin bestehen, die Töne mit den Solmisationssilben zu singen. Sowohl die absolute wie auch die relative Solmisation werden unter diesen Begriff Solfège subsumiert. Das Solfège wird bereits seit dem Mittelalter unter diesem Namen gelehrt. Das italienische Wort *solfeggio* setzt sich aus den Notensilben *sol* und *fa* (fünfte und vierte Ton der jeweiligen Tonleiter) zusammen. Die Erfindung der Solmisation wird Guido von Arezzo, einem italienischen Mönch, der im 11. Jahrhundert lebte, zugeschrieben, der damit die Gesangsausbildung der Klosterknaben beschleunigen wollte (vgl. Solfège, Wikipedia. <http://de.wikipedia.org/wiki/Solf%C3%A8ge> [31.05.2015]).

- 11 Zwiener (2008, S. 60) bemerkt dazu: »War Jaques-Dalcroze auf der einen Seite gezwungen, in eigens angemieteten Räumen außerhalb des Konservatoriums weiter zu arbeiten, konnte er hier auf der anderen Seite doch vergleichsweise ungestört experimentieren. Paradoxerweise war also die Entwicklung der hoch bedeutsamen Dalcroze-Methode an die Loslösung von einer musikpädagogischen Institution gebunden.« »Nachdem das Genfer Konservatorium auf Anfrage im Jahr 1904 die Unterstützung des Unterrichts in der Methode Jaques-Dalcroze und deren Weiterentwicklung aus Unverständnis versagte, arbeitete Dalcroze mit seinen Schülern außerhalb in angemieteten Räumen weiter« (Zwiener, 2002, S. 80).

über die musikpädagogische Wertung hinaus(ging)« (ebd.). Jetzt konnte sich seine Methode zu einer vollwertigen Ausbildung entwickeln (vgl. Ring, 2002, S. 30).

Zwiener (2008, S. 8f.) äußert sich zur Bedeutung der Methode folgendermaßen:

»Die Methode Jaques-Dalcroze ist ein Ergebnis und Ausdruck der Wende zum 20. Jahrhundert. Sie vertrat eine zivilisations- und kulturkritische Position und nahm Anregungen aus Philosophie, Ästhetik, Musik, bildender Kunst und Tanz auf. Aus ihren Reformideen resultierten wiederum Anstöße zu Weiterentwicklungen in den Künsten und der ästhetischen Erziehung. Mit der Methode Jaques-Dalcroze ist ein Stück europäischer Kulturgeschichte aufzuarbeiten.«

Zusätzlich sieht er sie im politischen und kulturellen Kontext, wenn er betont: »Sowohl die Entwicklung der Methode Jaques-Dalcroze als auch das damit verbundene Phänomen Hellerau sind nur vor dem Hintergrund der Umbrüche der Jahrhundertwende erklärbar und verständlich« (ebd., S. 17). Aus diesem Grund halte ich es für wichtig, noch einmal auf die historischen Zusammenhänge dieser Zeit hinzuweisen, die die Basis für eine Entwicklung neuer Ideen in Politik, Kunst und Pädagogik bildeten (vgl. Zwiener, 2008, S. 34ff.). In diese Periode fallen viele einschneidende Veränderungen des sozialen, künstlerischen und wirtschaftlichen Lebens, die damals in Europa stattfanden (vgl. Dutoit, 1980, S. 3ff.; Lühr, 2002, S. 17f.). Einflüsse und Ausdruck waren unter anderem die industrielle Revolution, die Entstehung des Sozialismus und der Gewerkschaften, aber auch die Veränderungen in kulturellen Bereichen wie zum Beispiel in der Musik (von der Harmonie zur Zwölftonmusik), in der Malerei (vom Impressionismus zum Expressionismus und der Entwicklung des Jugendstils¹²) und in der Dichtung (vom Frühexpressionismus zum Expressionismus). Eine besondere Rolle in diesem Zusammenhang spielte die beginnende Reform der Pädagogik, die sich Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts auf internationaler Ebene Bahn brach. Sie plädierte für eine offenere, demokratischere Art und Weise der Lehrmethoden und unterschied sich damit radikal von den konservativen Praktiken der Vergan-

12 Gerade der Jugendstil übte eine besondere Wirkung auf Dalcroze aus. »Mit den Hoffnungen und Befürchtungen der Zeit sowie mit der technischen Revolution setzten sich sowohl Jugendstil als auch der Expressionismus auseinander. Beide suchten nach Möglichkeiten zur Wandlung und Erneuerung der Kunst und der Gesellschaft durch Veränderung des Individuums. Und beide propagierten den Rhythmus als prägendes Element. Wenn Jaques-Dalcrozès Wirken auch zeitweise expressionistische Züge besaß, so kann doch eher vom Jugendstil behauptet werden, dass er Jaques-Dalcroze wirklich beeinflusste« (Zwiener, 2008, S. 40).

genheit. »Hellerau fiel in die Zeit der Hinwendung zur Bewegung und zur Natur. Die Zeit war günstig für große Bildungsexperimente. Es war die Zeit der Lebensphilosophen, der Reformschulen und neuer Kunstformen« (Thern-Maier, 2006, S. 8).

Dazu schreibt Kurt:

»Das beginnende 20. Jahrhundert stand ganz im Zeichen der Industriemoderne. Überwältigende technische Entwicklungen, ein ungezügelter Kapitalismus und große soziale Missstände, die Verbote der sozialistischen Revolutionen und des Ersten Weltkriegs schürten hoch fliegende Hoffnungen, Wirrnisse und existenzielle Nöte. Alles schien in Bewegung geraten, in Gärung, Umwälzung, Öffnung, Sturz und Wandel« (2010, S. 24).

Trotz dieser Phase des Umbruchs und der Veränderungen, die sich um die Jahrhundertwende innerhalb der Gesellschaft vollzogen, war die Mehrheit der Gesellschaft – dies trifft vor allem auf die wissenschaftliche Domäne zu – eher konservativ gegenüber progressiven pädagogischen Ideen eingestellt. Dazu kam die mehr oder weniger kritische Einstellung gegenüber einer Musikerziehung durch Bewegung, die noch immer in der damaligen Gesellschaft vorherrschte und die Dalcroze trotz seines massiven Erfolges bei seinen Reisen in Europa – vor allem in Deutschland und in den nordischen Ländern – oft im eigenen Land zum Hindernis wurde (vgl. Zwiener, 2008, S. 52). Gerade von staatlicher Seite blieb die Begeisterung für seine neuen Ideen und Erkenntnisse sehr mäßig. Weder von seinen Kollegen noch von den staatlicherseits zuständigen musikpädagogischen Stellen bekam er wirklich Zuspruch. Erschwerend kam hinzu, dass seine Vorstellungen eines Studiums der Musik über die Körpererfahrung konträr zu den Auffassungen der damaligen Zeit liefen und seine Erkenntnisse und Äußerungen auf manche Zeitgenossen geradezu revolutionär wirkten.¹³ Dazu äußert sich Zwiener: das, »was Jaques-Dalcroze an Musik interessierte, war nicht in erster Linie ihr intellektueller Anspruch oder ihrer Kunstfertigkeit, sondern viel-

13 Noch 1932 äußert sich J. Adelman, der die rhythmische Gymnastik als neuheidnischen Körperkult und Ersatzreligion definiert, wie folgt: »[...] wir erinnern daran, dass [...] in der ›Methode Jaques Dalcroze‹ der Geist heidnischen Urerlebens lebt« (Adelman 1932, S. 49f., in Neudorfer 2012, S. 170). Die Diskussion der Gefahr einer Entwicklung »der Kunst in Hellerau zum Religionsersatz« findet sich auch bei Zwiener (2008, S. 120); dies wird jedoch durch seine Bemerkungen über den durch Dalcroze stattfindenden musikpädagogischen Neuanfang Anfang des Ersten Weltkriegs (ebd., S. 116) ad acta gelegt.

mehr ihre subjektive, emotionale und physiologische Wirkung auf den Hörer. Sein musikalisches Denken enthält daher immer auch eine musikpädagogische Sichtweise« (2008, S. 43). Sicher ist es auf die reformpädagogischen und reformistischen Ansätze zurückzuführen, dass die »Bildungsanstalt für Musik und Rhythmus« eine magnetische Wirkung auf außergewöhnlichen Persönlichkeiten wie G. I. Gurdjieff¹⁴ und den Reformpädagogen A. S. Neill (1883–1973) ausübt, die sich dort für kurze Zeit – Neill erst von 1921 bis 1924, also nach dem Weggang von Dalcroze – niederließen.¹⁵ Dort fanden seine ersten reformpädagogischen Versuche und die Entstehung der antiautoritären Erziehung statt, welche später zur Gründung der Schule in Summerhill führten¹⁶ (vgl. Neill, 1922; Kühn, 2002, S. 16, 26ff.; Lühr, 2002, S. 21; Kamp, 2006; Zwiener, 2008, S. 117; Kessler-Kakoulidis, 2011, S. 17). Neill selbst bezeichnete seine Jahre in Hellerau als »die anregendsten meines Lebens« (Neill in: *Die Zeit*, 07.08.1970, S. 15f., zit. nach Kühn, 2002, S. 32; vgl. Neill, 2007 [1973], S. 378–385).

-
- 14** Gurdjieff fand auf der Suche nach einer Stätte für sein Institut für einige Zeit in Hellerau Unterkunft. Bevor er sein eigenes geistiges Zentrum in Paris (Fontainebleau) schuf, wurde dem russischen Philosophen (griechischer Abstammung), Musikwissenschaftler und Choreograf G. I. Gurdjieff (1866–1949) 1919 dort Gastfreundschaft gewährt (Gurdjieff, 1981, S. 283). In seinem Buch *Begegnungen mit außergewöhnlichen Menschen* führt er an: »auf meiner Suche nach einem geeigneten Platz für meine Ideen wählte ich zuletzt ein Zentrum in der »Gartenstadt Hellerau«, in der Nähe von Dresden, ein Haus, das im weiteren Sinne für eine neue kulturelle Idee entworfen und gebaut worden war, die in letzter Zeit viel diskutiert wurde und sich Dalcroze System nannte« (Kessler-Kakoulidis, 2011b, S. 17). In Hellerau wirkte sein Mitarbeiter, der georgische Maler Alexandre de Salzmann, in Zusammenarbeit mit Dalcroze und Adolphe Appia (Architekt, Bühnenbildner, Theoretiker [Theaterreformer], Musiker) als Bühnenbildner, insbesondere was die Beleuchtungsanlage betraf. Dessen Frau, die Komponistin, Pianistin und Tänzerin Jeanne de Salzmann, war maßgeblich an der Entwicklung der »Movements« beteiligt, in die viele Elemente der Rhythmik einfließen (in Bezug auf Alexander de Salzmann vgl. Feudel, 1956, S. 114f.; Zwiener, 2008, S. 114).
- 15** »Jaques-Dalcroze war zunächst durch seine musikpädagogischen Reformvorstellungen berühmt geworden, die auch eine allgemeinpädagogische Deutung zuließen. Die Institutionalisierung seiner Methode auf dem höchsten Punkt des Ortes zog in der Folge zahlreiche Schulversuche, Schulen und Reformpädagogen nach Hellerau« (ebd., S. 115).
- 16** Neill, der als einer der radikalsten Erziehungswissenschaftler des 20. Jahrhunderts gilt, erprobt an dieser Stätte seine ersten pädagogischen Vorstellungen einer antiautoritären Erziehung, die in die Gründung der »Internationalen Schule« in Hellerau mündete und aus der sich später das Modell »Summerhill« entwickelte (vgl. Kühn, 1999, S. 73). Bei Kühn (2002, S. 27) findet sich in seiner Dissertation: »Das Ying-Yang Zeichen, das den Giebel des Festspielhauses zierte, mag als Vorlage für das spätere Schulwappen in Summerhill gedient haben. [...] Neill übernahm dieses Symbol offenbar in varriierter Form« (vgl. Neill, 1973/2007, S. 380).