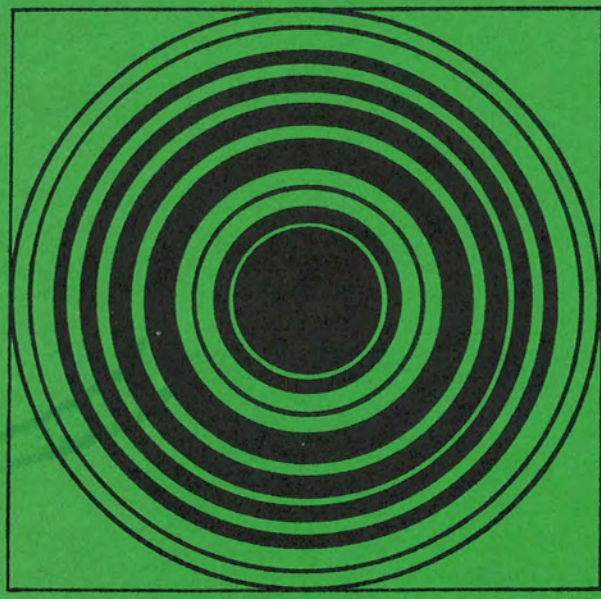

ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

22

Orff-Schulwerk Informationen

Herausgegeben von der Sonderabteilung »Orff-Institut« der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum« in Salzburg
A-5020 Salzburg, Frohnburgweg 55

Schriftleitung: Lilo Gersdorf
Photos: Karl Alliger
Manuela Keglevič

Nr. 22 Dezember 1978

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Erlaubnis der Schriftleitung.

In der Bayerischen Staatsbibliothek in München wurde am 26. Oktober 1978 eine Ausstellung über das Orff-Schulwerk eröffnet. Sie dauert vom 27. Oktober 1978 bis 20. Januar 1979.

Die Laudatio, die wir nachstehend abdrucken, hielt Werner Thomas.

Das Orff-Schulwerk – Impuls und Korrektiv in der heutigen Musikerziehung

Einem Lehrwerk der Musik eine Ausstellung zu widmen, ist ein Unterfangen eigener Art. Denn das Wesentliche, das Erklingen des musikpädagogisch zu Vermittelnden, versagt sich dem Ausgestelltwerden. Der Besucher wird in die Rolle des reflektierenden Betrachters versetzt. Die Exponate haben Hinweischarakter. Noten, Instrumente, Arbeitsanweisungen, Dokumente zur Entstehung und Wirkung des Werkes, Bilder, Arbeitsberichte, Interpretationen und vieles andere sind Teile eines Ganzen, das erst in der Zusammenschau des Betrachters als ein pädagogischer Kosmos begriffen werden kann. Der Besucher wird als potentieller Hörer ernst genommen. Die Exponate laden nicht zum »Konsum« ein, sondern appellieren an die integrierende Phantasie des Beschauers.

Das aber entspricht der Idee des Orff-Schulwerkes. Es impulsiert die kreative Phantasie nicht nur das »educandus«, der innerhalb oder außerhalb der Schule damit konfrontiert wird, sondern eines jeden, der dem elementaren Instrumentarium und der Vielfalt der entworfenen Stücke willig und offen begegnet, die Bewegung, Musik und Sprache in sich verbinden.

Es wäre daher eine zu enge Vorstellung, im Orff-Schulwerk nur eines der zahlreichen Lehrwerke für den Musikunterricht zu sehen. Seine weltweite Wirkung, die sich nicht nur in der schulischen und vorschulischen Musikerziehung niederschlägt, sondern in der Erwachsenenbildung, der Behindertenpädagogik aller Arten und Grade, der Musiktherapie, der Geriatrie, der Sozialarbeit wachsende Bedeutung gewinnt, zeigt an, daß das Werk einen gesamterzieherischen Horizont geöffnet hat, der aus dem pädagogischen Bewußtsein der Gegenwart nicht mehr wegzudenken ist, auch dort nicht, wo nach anderen Prinzipien und Überzeugungen gearbeitet oder so seine Legitimation bestritten oder bekämpft wird.

Orff hat mit seiner Konzeption keine neuartige Methode oder Didaktik in die Musikerziehung eingeführt. Sie ruht auf anthropologischem Fundament. Sie geht von der natürlichen und kreatürlichen Eigenart des Kindes aus. Sichbewegen, Spielen, Sprechen, »Tönen« — (um das suspekt gewordene Wort »Singen« zu vermeiden) — sind Primäräußerungen der Selbst- und Weltorientierung des Heranwachsenden und vermitteln erste Erfahrungen sozial-partnerschaftlicher Art. Im Hervorbringen betätigt, in der Freude am Hervorgebrachten bestätigt sich jenes Grundbedürfnis des Menschen, das Martin Buber den »Urhebertrieb« genannt hat. Er prägt sich ebenso aus in der Freude am Basteln und dem heute oft erstaunlich frühen Erwerb technischer Fakten und Fertigkeiten wie im Spiel jeder Art.

Tradierte Projektion des kindlichen Spieltriebes ist das Kinderspiel auf Grundlage des Kinderreims. Hans Magnus Enzensberger hat ihn »die prima poesis jeden Menschenlebens« genannt und auf seine Notwendigkeit und Nützlichkeit hingewiesen. Orff hat bekanntlich den Kinderreim zum Ausgangspunkt seines Schulwerkes genommen, seine potentiellen Qualitäten an Bewegung, Sprache und Musik aufgegriffen und in eine Sammlung von Modellen umgesetzt, die in unerschöpflicher Variabilität zugleich als künstlerisch stimmige Muster wie als offene Strukturvorlagen der Improvisation erscheinen.

Improvisation ist, wie eine ständig wachsende Literatur über diesen Gegenstand ausweist, im musikalischen Bewußtsein der Gegenwart fast gleichrangig neben die Komposition und deren Reproduktion getreten. Der Wandel des historischen Bewußtseins, das schwindende Vertrauen in die Tradition und die ästhetische Autonomie des Kunstwerks, andererseits das Bedürfnis nach Ausdruck der spontanen Präsenz des Ich in seiner gesellschaftlichen Einbindung hat mannigfache Formen des Improvisierens als freies Spiel des Augenblicks, als einmalig ablaufenden Prozeß ausgelöst.

Eine lebendige Musikerziehung mußte sich von dieser, im wesentlichen der musikalischen Avantgarde verdankten Öffnung ergreifen lassen. So ist Improvisation auch integrierender Bestandteil der heutigen Musikerziehung geworden. Als freies Spiel aber bedarf die Improvisation — wie jedes Spiel — der Spielregel. Erst in der Beachtung der Regeln wird ein Versacken in Willkür und scheinfreie Regellosigkeit vermieden, erst in der geregelten Ordnung entsteht Figur, Gestalt und damit wirkliche künstlerische Freiheit.

Zur Strukturierung und Korrektur von Improvisationsentwürfen hat das Orff-Schulwerk heute wie gestern entscheidend beigetragen und, wie ich meine, weiter beizutragen. Denn es ist eine *Schule des elementaren Stils der Musik* in der Handschrift des Künstlers. Die Neuentdeckung des Elementaren, seine pädagoische Aufbereitung durch den schöpferischen Musiker, seine konsequente Durchformung in monophonen Klangtechniken macht die unverwechselbare Eigenart des Orff-Schulwerks aus. Was ihm bisweilen zum Vorwurf gemacht wird, daß es nämlich die geschichtlich gewachsene Ordnung der europäischen Musik allzu selbstverständlich voraussetze und sich nur in diesem Ton- und Klangraum bewege, das macht gerade seine korrektive Potenz aus. Es führt nicht nur, wie manche behaupten, in Orffs individuelle Klangvorstellungen ein. Es ist im Gegenteil gerade in der Reduktion auf Elementar- und Primärformen von Klang und Rhythmus ein legitimes Medium, um die durch die technischen Tonträger uns so nahegerückten musikalischen Weltkulturen — Indien, China, Japan, Afrika — nicht mehr als exotische Kuriosa anzusehen, sondern sie in ihrer monophonen Klanglichkeit adäquat , wenn auch mit unseren Ohren, hören und begreifen zu lernen. Nur so ist es umgekehrt zu verstehen, daß das Orff-Schulwerk in diese Kulturen mühelos Eingang gefunden hat und an dortige Musizierformen und -techniken adaptiert werden konnte.

Diese Rezeption außereuropäischer Musik, aber auch die Verfügbarkeit und klingende Präsenz von Musik jeder Art und jeder Epoche unserer eigenen Vergangenheit mittels der technischen Medien bedeutet gegenüber früheren Epochen eine unerhört erweiterte Orientierungs*möglichkeit*. Damit aber auch die Gefahr der Orientierungs-

losigkeit in der hereingebrochenen Flut. Die Fähigkeit des Verstehens wächst nicht in gleichem Maße wie die Fülle der Information.

Die Folge ist Unsicherheit im kritischen Sondern, drohender Verlust der angemessenen inneren Hördistanz, wahlloser Konsum, von noch tieferen Verwirrungen zu schweigen. Walter Benjamin hat in seinem bekannten Essay: »Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit« auf diese Gefahren längst aufmerksam gemacht.

Musikerzieherische Forderungen, die sich aus dieser Aporie ergeben, sind Schulung und Sensibilisierung der Hörfähgkeit, Weckung und Schärfung kritischen Hörens und Wertens, aktiver Umgang mit Tonräumen, Klangfiguren, Rhythmen und Formen zur Vorbereitung sachangemessenen Verstehens. Hier kann das Orff-Schulwerk als propädeutisches Korrektiv auftreten. Denn es macht nicht halt bei den kindgemäßen Grundlagen des Musizierens, sondern führt bruchlos und folgerichtig in gestufter Erschließung der Klang- und Sprachformen bis in die Bereiche anspruchsvoller Figural- und Bewegungsmusiken einerseits, in die Bereiche großer Dichtung andererseits. Die Einrichtungen von Texten für solistisches und chorisches Sprechen mit Instrumenten aus verschiedenen Epochen der Weltliteratur von der griechischen Tragödie bis zu Brecht lösen das gestaltete Wort aus seiner verschrifteten Starre und musealen Distanz und machen es erklingend in neuer Gestaltung verfügbar, erfahrbar, unmittelbar. Das Hereinholen von Musik in die Sprache schafft Werkstattatmosphäre, impulsiert zum eigenen Experimentieren, entbindet die gestische und imaginative Kraft des dichterischen Wortes.

Damit ist die innovatorische Potenz des Orff-Schulwerks angesprochen. Genau besehen hat Orff nichts Neues erfunden; er hat das Verschüttete und Vergessene im Wissen um seine Kraft aufgehoben und in neuer Konfiguration wieder praktikabel und wirksam gemacht. Er war, wie er selbst meint, nie im vordergründigen Sinn »modern«; deshalb konnte er auch nicht unmodern werden.

Orff-Schulwerk-Ausstellung — eine *Retrospektive?* Ich meine eher, eine *Perspektive,* deren Fluchtlinien in die Vergangenheit wie in die Zukunft laufen. Sie können dazu beitragen, die Gegenwart »richtig« zu sehen.

Nachdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors und der Bayerischen Staatsbibliothek, München.

„The Role of Music in Dance Education"

The Child and the Dance Conference
24.—27. Juli 1978, Edmonton, Ca.

Barbara Haselbach

The relationship between dance and music or generally between movement and sound is very old. It dates back to the primeval cultures of prehistoric times. Our knowledge about these times comes from cave paintings, from sculptures and other early representations of art und also from observation of aboriginal tribes still living an an early stage of development. Since the time when people started to pass on tradition verbally from generation to generation we have all kinds of reports about dance and its musical accompaniment.

Music- and dance ethnologists and anthropologists have given us a walth of material that gives us clues about how to reconstruct the relationship between music and dance. As thes examples come closer to our present times, they become more detailed in their description and documents are more numerous and much clearer. On the other hand the further they date back the more our interpretation becomes vague and inconcrete. Since the times of the Renaissance we know treatises of dancing masters who describe in detail (some of them even with fixed rules) the relationship between dance and dance music. Such rules are valid for one specific epoque and for specific dances and relate exclusively to music purposely composed for dances of a certain kind.

Let us consult some dancing masters from the 15th to the 18th century about these subjects: Guglielmo Ebreo, Italian dancing master of the 15th century says in his book: "De praticha seu arte tripudii vulghare opusculum": . . . for they (the listeners) are constrained by this sweetness and melody (of the music) to make some bodily movement, some external demonstration that shows what they feel within. The dance is derived from this melody . . . without the harmony and consonance the art of dancing would be nothing and could do nothing". (O. Kinkeldey: A Jewish dancing master of the Renaissance Guglielmo Ebreo, Dance Horizons, N. Y. 1929, p. 13).

Thoinot Arbeau, 1588, is talking to his scholar Capriol: "As I have already told you, dancing as an art is depending upon music and its modulations. Without this rhythmic quality dancing would be dull and confused in as much as the movements of the limbs must follow the rhythm of the music, for the foot must not tell of one thing and the music of another." Arbeau, Orchesography, 1588, Dover Publicaions Inc. N. Y. 1967, p. 16.

Jean Georges Noverre gives a definition of dance in 1760: "Dancing, accorded to the accepted definition of the word, is the art of composing steps with grace, precision and facility to the time and bars given in the music." Cit. from "The Dance Encyclopedia, N. Y. 1967,p. 248.

Such citations are surely a valuable help for the reconstruction of dances from the Renaissance and Baroque eras. Their relevance to the kind of music we use in dance education, however is rather unimportant. The ideas about relating music and dance are similar today as they were in former times, but the 20th century has brought about an increase of possibilities. New sounds, music of other cultures, the palette of sounds in our environment, non-conventional instruments, sounds produced by the dancers themselves and electronic music have had their influence even in dance education.

How do we use music or globally "acoustic phenomena" in dance education today?

1. Music as a stimulus
   a) to create an atmosphere for dancing
   b) to support the movement with a differential accompaniment
2. Music as a means to experience phenomena essential and fundamental to both music and dance
3. Music as one of the possibilities to inspire dance improvisaton and composition
4. Music as an integral part of traditional dance forms
5. Non music as a contrast- the intentional absence of music

In reality these points are related and influence each other, but they are here separated in order to analyse them individually.

1. Music as a stimulus

For centuries people have used—intentionally or unintentionally the influence of music on man in various fields such as religion, education, politics, medicine, in manual and mechanical producton, in the theatre, in advertisement, in therapy etc. Having experienced that music can either stimulate or soothe, can lead to ecstasy or agression, to serenity or meditation, all according to its melodic, rhythmic or harmonic structures, its timbre, its dynamics and form, people have used it over and over again with a specific aim in mind. History has shown us that people have indeed been manipulated by the seductive effects of music—not excluding the field of politics.

The dance pedagogue also makes use of music, specifically chosen, for a specific purpose to realise one particular idea. Often the idea is to create a relaxed atmosphere in order to divert attention from the difficulties of movement and to intensify the dance interpretation. In this way music can be employed in a double function:

a) as a psychological and also motoric motivation and a stimulation to free movement and warm ups.

b) as a substantial support as in the case of movement accompaniment for specific exercises, for instance technical ones where the music stimulates, but at the same time supports the movement by stressing differentiated rhythmical, formal and dynamic aspects of the movement. That does not mean that music should always be synchronised with the movements. This would become monotonous. Even if the accompaniment purposely sets accents against the beat it has a clearly structured

relation to the movement. The stimulating power of music can be a great help for teaching, but a one-sided use of it can create problems. For example the result of a diversion from technical difficulties could be a superficiality in execution. Even though an intense strain becomes less noticeable with music, the teacher must avoid over-stressing the students. Another danger is the rhythmic-metric influence of such accompanying music on movement, since it might easily cover those fine and subtile movement rhythms beyond the usual metric patterns. As a last consequence it might happen that a student becomes unwilling to move without the stimulation he is so used to and cannot be motivated in any other way.

When choosing an accompaniment the teacher should take into consideration the question of style as the understanding of the children according to their age level.

The problem, whether to use live music or recorded music will be discussed later on.

2. *Music as a means to experience phenomena essential to both dance and music, such as time, dynamics and form*

Time, and therefore tempo and rhythm, as well as dynamics and form, is an influential element, a characteristic feature of both music and dance. Every acoustic phenomenon, whether we attribute it to music or one of its preliminary stages (and who can decide where the borders are), is dependent on a certain duration of time, and this is also true for each and every body gesture or step. The initiation of every movement, every tone needs energy, dynamic, however big or small the intensity or tension might be. Finally, each sound has a formal structure, be it a chance sequence of noise or movements or a well-planned sequence of notes, gestures or steps. Each single tone- or movement sequence is structured by repetition, variation or contrast.

Its form might not always be clearly noticable or understandable for the listener or spectator, it might be contrary to what we consider "right" or "beautiful". In spite of this, anything we can realise in dance or music has its structure according to its own rules. To organise such structure into a logically clear and transmittable sequence becomes the result of a long process of experiences, trials and work.

Apart from the experience of space, which does not have a comparison in music and is therefore not directly transferable, there are the factors of time and dynamic that are of great importance to every one who moves, and even more important to the one who dances. From teaching experience we know that the combination of music and movement intensifies such experiences. In this area the dance educator is indebted to Emile Jacques Dalcroze and others for their development of these ideas. The more varied and intense the activities which such phenomena, the more rhythmic, dynamic and expressive dances will be whether improvised or reproduced.

Following are the contents that should form part of a curriculum of dance education for children:

Time:

- recognising and transfering (realising in movement) fast and slow, long and short
- understanding and moving within the framework of certain tempi as well as smooth transitions (acc. and rit.) and sudden changes
- adapting to various rhythmic motives, different time signatures and contrasting rhythmic motives played simultaneously or in sequence.

Dynamics:

- distinguishing various degrees of dynamics and their transitions (cresc. and decresc.) and their expression in heavy and light movements, different degrees of tension and regular or irregular accentuation

Form:

- comprehending the elements of form and their relationship to each other. Presupposed is the understanding of motives and phrases as well as the recognition and distinction of repetition, variation and contrast
- based on these experiences realising in movement of simple forms (like AB or ABA-form, Rondo, Canon and Variation) as well as more complex or free forms.

Expression:

- the character of musical expression, resulting from the ductus of the melody, rhythmic and harmonic structure, instrumentation and articulation forms the dancer's interpretation and the expression of his movements.

3. Music as one of the possibilities to inspire dance improvisation and composition

Music is perhaps the most frequent stimulous for movement improvisation or composition, far more often used than texts, stories, pictures or props. Various components of music can incite creativity. To simplify, one talks mostly of the characters or expression of the music. This impression in its totality is a result of the above mentioned factors of the rhythmic-melodic structure, harmonisation, instrumentation, articulation etc. One of these individual factors may be dominant in a certain work. Every individual will respond spontaneously in a different way, only a more intensive listening will bring out the other aspects of the music.

What type of music lends itself to creative work with children? For little children there are songs that inspire a scenic or mimetic interpretation, and also dance music from other countries and times, if their content is comprehensible to children.

Music purposely composed for children, some of it even playable by children, themselves (such as Bartok, Stravinsky, Debussy, Prokofieff, Kabalewsky and, of course Orff-Schulwerks "Music for Children").

There are also numerous recordings, some of them excellent, with music for dance education.

For older children and young people one should offer a wider spectrum of music from other stylistic, geographic and historic spheres, i.e. music and dances from other countries and periods.

It is also important to include examples from our present time, both from the sphere of avant-garde, pop and jazz music. It would be desirable that the teacher does not only choose music according to his own taste, but also considers, reasonably balanced, preferences of the children. Musical understanding and variety of movement expression is enriched through the variety of musical models.

According to age and experiences of a group, the teacher will choose different ways to achieve a sensitive understanding of music and consequently a personal form of movement expression. Some of the ways to become more familiar with the music would be moving spontaneously or just listening concentrated, expressing verbally what was heard, pointing out special factors, expressing in drawing what was heard, imitating melodic or rhythmic patterns by clapping or singing etc.

Up to this point we have been talking exclusively about composed or even pre-recorded music. There is, however, the alternative of either teacher or students improvising the music simultaneously to the dance. Improvising simultaneously in both media is an exciting task, but it has its problems, too. Nothing can be presupposed as "known" or "secure", everything depends on the mutual inspiration of the moment. This is only possible, however, if players have a solid basis in instrumental technique and form.

4. Music as integral part of traditional dance forms

Music as a stimulus and music for improvisation and composition was not necessarily composed for dancing. Dance music, on the other hand, provided it is authentic, is composed with the knowledge of the dance and its characteristics. Therefore music and dance will stand in close relation to each other anyway (we should not forget, however, that both in folk dance and social dancing of various epoches we find examples where the rhythm and phrasing of music and dance do not coincide, or even stand in deliberate contrast.

Traditional dances, their movement and their music are part of cultural history. They give us clues about the country, the time, and its people Therefore it is important not just to dance these dances, but also learn about their socio-cultural background.

The same is true of dance music. It might be anonymous, like most folk music is or it might be composed by a musician about whose life and work the children should have some information. Dances and their music are a kind of heritage, that children should not only experience with the body but also with the mind.

5. *Dancing without music*

I have said in the beginning, that dance, apart from a few exceptions, is accompanied by music. The old question—still in discussion—whether music is secondary as a support for dance, or whether music is an aid to music, seems to me irrelevant. It might be that the emphasis lies either on one or the other. Undoubtedly music on its own is more independent of a presentation in movement, than dance is of a musical accompaniment. We should not forget, that both in folklore and dance as an theatrical art there are some interesting examples without any instrumental or vocal accompaniment.

In the field of dance education not every movement should necessarily be accompanied. It is essential for children and young people (adolescents) to learn to experience silence as a contrast to extremely loud music, so prevalent today. The simple observation of a movement sequence, feeling one's own inaudible body rhythm or listening to the sounds and steps or breath while dancing creates an entirely different frame of concentration. In a choreography the change between music and silence is a special way to create suspense. In teaching, however, there are moments, when music is more disturbing than helping, especially in the field of the training of body awareness and kinesthetic sensitivity.

A teacher feeling a responsibility towards both the student and the music, will take great care in planning the lessons to determine when the individual rhythm of every student and when musical accompaniment should dominate the movement expression.

I have tried to show the reasons for and aims of using music in dance education. Some ways to realise this music still need to be discussed. We all know about the two possibilities of using

a) Live Music, namely improvised or composed music being played by the teacher or the students during the class to accompany the movement, and

b) Recorded Music, also improvisations or compositions, but pre-recorded on a disc, tape or cassette, which can be repeated from any measure and at any time.

There are a number of arguments for and against live or recorded music, I would like to summarise and compare them in a short way:

Live Music	Recorded Music
Presuppositions • instruments (percussion, piano, Orff-instruments and others, also non-conventional instruments) • musically more or less trained players with some experience in improvisation, knowledgeable leader • perhaps sheet music	sound equipment, tapes, records, cassettes some technical practise
Adaptability • variable in tempo and dynamics, allowing individual performance according to personal abilities	exact choice of examples, repeated copying of the chosen pieces desirab unvariable, movement has to adapt to music, individuals mihgt be over or underdemanded upon
Authenticity • due to lack of instruments and players difficult but desireable to achieve for historical and ethnic music	qualified recordings with original instruments for some stylistic areas for which there is no substitute
Time consumption • if accompaniment has to be prepared with children, time-consuming, but from the points of view of music education efficient and worthwhile. Ideal with an accompanist (hopefully the teacher) who is well trained	only once for choice and copying of music, slow with repeated rewinding, therefore repeated copying desirable
Communication between musicans and dancers • good live music stimulates the dancers and intensifies their movements. Imperfect accompaniment (slowing down, breaks, unsecure entrances etc.) hinders the dancers. Risky. If teacher plays, his attention might be less concentrated on the students	sterile atmosphere, no vivid exchange, no risks, but no excitement. Teacher can exclusively concentrate on students.
Variability, choice • depends on technical ability of the accompanist and his knowledge of musical style, generally limited possibilities	according to the variety offerred, almost any music of the world is obtainable (provided the teacher knows about its existence and what to do with it)

Live Music	Recorded Music

Musical quality

- undoubtedly the absolute musical quality of recorded music is mostly higher than that of live music. But a variable accompaniment, imperfect, yet adjusted to the need of the moment, can often be more helpful than a perfect recording which in most cases was not produced with the performance of movement in mind.

Areas of using accompaniment

- training of body awareness, individual exercises in movement technique, improvisation on a theme the group is developing on the spur of the moment

variety of specially stimulating music, improvisation and composition relating to certain music works, authentic music for the interpretation of which instruments and players are not available (i.e. traditional dance forms; folk-, country-, square- and historical dances)

Using both—improvised and composed music accompaniment as well as recorded music—is ideal, since they complement each other. The use of just one of the two could limit the potential areas of learning. Even if the beginning of students accompaniment is troublesome it has to be started as early as possible o given them all the chances they need to develop their skills.

SUMMARY

1. In our times an estimated 99 % of people who dance do so with music of various styles and quality.

2. The music used for dancing defines the dance (tempo, meter,rhythm, dynamic, form, character, emotional expression) and therefore also the person who dances.

3. Only in dance education there is the possibility of controling this influence. People who dance to music should use it with understanding, respect its peculiarities and interpret it in a precise and sensitive way.

4. To achieve such understanding, a special training is necessary, which should start with the youngest dancers—the little children—and be followed up consequently in all age groups and stages of training.

5. The ideal would be an integration of dance—and music education at least in the basic training (Orff-Schulwerk makes this contribution where it is practised to its concept as a combination of music, dance and speech).

6. Music should be used in dance education in a threefold way:
   I. The action of making music oneself
      - productively (improvising and composing)
      - reproductively (playing of composed pieces)
   II. The reception
      taking up and putting into movement of live- and/or recorded music accompaniment
   III. The means for information
      About the specific piece of music, the composer, the instruments, the intention of the composition, the time of creation, the socio-cultural background etc.

7. When using music one hast to consider the intention for which it will be used:
   I. Music as a stimulus
      - to create an atmosphere
      - to support the movement with a differentiated accompaniment
   II. Music as a means to experience phenomena essential to music and dance
   III. Music as one of the inspirations for improvisation and composition in dance
   IV. Music as an integral part of traditional dance forms
   V. Silence-intentional absence of music

8. To put all this into practise—even if only in an exemplary way—makes it necessary for all dance pedagogues to have a thorough music training.
   They should be secure in playing, their accompaniment should be varied and precise, they should have enough theoretical knowledge to stimulate children and adolescents to learn to understand music and to give them necessary information.

Die Bedeutung von Tanz und Bewegung für Musikerziehung und Musikstudium

Barbara Haselbach

I. These:

Eine vitale Musikerziehung, die alle Wirkungsmöglichkeiten der Musik in den Erziehungsprozeß einbringen will, ist ohne Bewegung und Tanz undenkbar. Konsequenterweise muß ein Studium, welches auf den Beruf des Musikerziehers vorbereitet, diese Gebiete beinhalten, um den Studierenden Erfahrungen, Inhalte und Methoden dessen zu vermitteln, was er selbst später lehren soll.

Auch für andere Zweige des Musikstudiums hat Tanz eine unmittelbare Bedeutung (Instrumentalisten, Dirigenten, Opernsänger, Interpreten alter Musik), die eine direkte Vorbereitung für den Beruf aufzubauen hilft. Darüber hinaus kann Bewegungsschulung für Musiker und Musikstudenten, ebenso wie für jeden anderen Menschen einen Beitrag zur ganzheitlichen Sensibilisierung, zu Haltungsausgleich, Entspannung und Aktivierung leisten.

Diese These wird nicht für jeden Musiker sogleich annehmbar oder einleuchtend sein, umso weniger für solche, die keinen Kontakt zu und keine Eigenerfahrung auf dem Gebiet des Tanzes oder der Bewegungsschulung haben. Definitionen und historische Belege ersetzen solche Erfahrungen niemals, doch vermögen sie eventuell einige Klärung zu bringen.

II. Was ist Bewegung, was bedeutet Tanz?

Bewegung — auf eine konzentrierte Formel gebracht — ist Veränderung von Materie im Raum und in der Zeit durch Energie. Doch ist diese Definition zu umfassend, als daß man sie ohne Einschränkung und nähere Charakterisierung verwenden könnte.

Mit »Bewegung« bezeichnet man z. B. die willkürlichen und unwillkürlichen Muskelkontraktionen bei Tier und Mensch, das Hin- und Herschwanken einer Pflanze im Wind, oder Wasser, die Fortpflanzung von Licht und Schall im Raum, die Verschiebung von Erdmassen, die Ortsveränderung von Gestirnen. Bewegung ist also keineswegs auf den Menschen beschränkt.

Trotzdem wird es zweckmäßig sein, hier die menschliche Bewegung herauszugreifen. Im Bereich menschlicher Bewegung haben sich spezielle Formen herausgebildet, die sich durch Motivation, Inhalt und Gestalt sehr deutlich voneinander unterscheiden. (Tanz, Gymnastik, Rhythmik, Turnen, Sport, Arbeitsbewegungen etc.) Auf Ursachen und Unterschiede verschiedener Stile und ihrer Ausprägung kann in diesem Rahmen nicht näher eingegangen werden.

Unabhängig davon, welche Ursachen einer ausgelösten Bewegung zu Grunde liegen, benötigt man eine Reihe von Faktoren, um die Bewegung präzise zu beschreiben. Rudolf von Laban hat ein System entwickelt, mit dessen Hilfe Bewegung durch die

Faktoren Kraft, Raum, Zeit und Fluß der Bewegung differenziert beschrieben werden kann[1]. Die menschliche Bewegung erfolgt nach Gesetzen, die vom Körper und seinen Organen, sowie der psychischen Befindlichkeit bestimmt werden. Diese Gesetze können nicht beliebig durch andere Regeln, die aus einer anderen Materie entwickelt wurden, ersetzt werden, ohne daß dem Menschen dadurch ein sofort oder später auftretender Schaden zugefügt wird[2]. Dorothee Günther hat eine Klassifizierung von Bewegung versucht[3], sie spricht von angeborenen Lebensformen, die sich ohne besondere Schulung bei jedem gesunden Kinde entwickeln und die durch besondere Aktivitäten, durch Initation oder andere Beeinflussungen entwickeln zu:

Arbeits- und Brauchtumsbewegungen
Spiel- und Sportbewegungen und
Tanzbewegungen.

Was unterscheidet nun Tanz, eine besondere Kategorie menschlichen Bewegungsverhaltens von Alltagsbewegungen? Was eigentlich ist Tanz? Unser Wort »Tanz« stammt aus dem Sanskrit, »Tanha« bedeutet Sehnsucht des Lebens und steht schon seit Jahrtausenden für eine sichtbare, zeitlich und räumlich gegliederte Bewegung des menschlichen Körpers. Darüber hinaus umfaßt der Begriff aber auch Motionen außermenschlicher Art, etwa im Tierreich. Die deutsche Sprache hat Ausdrücke geprägt wie »Tanz der Gestirne«, »Tanz der Flammen« oder »Tanz der Wellen«. Es gibt heute auch bereits elektronisch hergestellte Bewegungsabläufe von Licht, die »oszillographische Ballette« genannt werden. Die uns besonders interessierende Form des menschlichen Tanzes entsteht aus körperlicher Darstellung von psycho-physischen Spannungen und ist in seinem expressiven Charakter meist stark emotional bedingt.

Man geht davon aus, daß die im Tanz verwendeten Bewegungen durchaus den Motionen entsprachen, beziehungsweise verwandt waren, die unsere frühen Vorfahren im täglichen Leben gebrauchten (zur Gewinnung der Nahrungsmittel, zur Jagd, Flucht und Verfolgung, in der sexuellen Begegnung, in der imitierenden Beschreibung von Tieren etc. Es bestand allerdings ein gravierender Unterschied: Alltagsbewegungen dienten einem unmittelbaren Zweck, der sich im Vollzug der Bewegung meist bereits erfüllte, während Tanzbewegungen und Tänze zwar auch einem Zweck, oder vielmehr einen Sinn hatten, der sich aber nicht im Augenblick materiell erfüllte, sondern in erster Linie in der Kommunikation mit außermenschlichen Kräften bestand, oft also eine geistige, irrationale Bedeutung beinhaltete. In diesem Zusammenhang von Alltagsbewegungen und Tanzbewegungen ist ein sehr interessantes Forschungsprojekt zu erwähnen, das an der Harvard University durchgeführt wurde. Allan Lomax, Irmgard Bartenieff und Forestine Paulay arbeiten an dem Projekt »Choreometrics«, in dem Bewegungen von Menschen aller Rassen und aller Kontinente, unterteilt in Stämme und Untergruppen beschrieben, notiert und gemessen und mit den Bewegungen verglichen werden, die, losgelöst von der Alltagsfunktion, im kultischen oder künstlerischen Bereich Verwendung finden. Diesem Projekt ging ein anderes »Cantometrics« voraus, in dem das gleiche Grundprinzip auf musikalischem Gebiet angewandt wurde. Lomax nennt Tanz eine überhöhte Alltagsbewegung[4] jeder Kultur, deren Bewegungsmuster einer besonderen, nicht mehr zweckgebundenen Form unterliegen, die in ihrem Ausdruck häufig von einer ursprünglich realistischen zu einer stilisierten Darstellung

gelangt sind und deren Motivation stärker im Psycho-physischen als im Materiell-funktionalen zu suchen sind.

III. Die Verbindung von Musik und Bewegung/Tanz

Bei einer Betrachtung über die Beziehung von Bewegung (als Überbegriff, der auch Tanz einschließt) und Musik scheint es aufschlußreicher, nicht mit den differenzierten Kunstformen musikalisch-choreographischer Integration zu beginnen, sondern Beispiele auszuwählen, die verschiedene Erscheinungsformen dieser Beziehung aufzeigen.

a) Jede Bewegung, beispielsweise »Gehen«, wird unter bestimmten Voraussetzungen akustisch wahrnehmbar, wobei das erzeugte Geräusch eine bestimmte zeitliche und dynamische Gestalt erkennen läßt.

Tonhöhe und Lautstärke sind unter anderem vom Spannungsgrad der Muskulatur abhängig[5]. Hier ist körperliche Aktion das Primäre, das entstandene Geräusch deren Konsequenz (Geräusche müssen ebenso als im Vorfeld von Musik verstanden werden, wie Alltagsbewegungen als Rohmaterial für Tanz). Solche akustische Wirkungen werden in primitiven Kulturen sehr häufig als ursprüngliche Tanzbegleitung verwendet, die Geräusche entstehen durch Füße (Stampfen, Schleifen) und Hände (Klatschen, Schnalzen, Körperschläge[6]).

Bei Erzeugung eines Tones mit bestimmter Tonhöhe, unmittelbar durch die menschliche Stimme, mittelbar z. B. auf einem frühen Blechblasinstrument, etwa dem Waldhorn, ist die Muskelspannung der Stimmlippen und der Lippen selbst sowie der Druck der Luft (abhängig von der Kontraktion der Atemmuskeln) von mitentscheidender Wirkung für Tonhöhe und Intensität. Auch hier ist eigentlich die Bewegung primär, doch wird sie als selbstverständliche Voraussetzung und als Mittel der Klangerzeugung nicht besonders zur Kenntnis genommen.

Wir sehen, Klangerzeugung und Bewegung sind unmittelbar miteinander verbunden. Dazu kommt noch ein physiologisch-psychologisches Moment: Emotionale Stimmungen drücken sich in einer bestimmten inneren Spannung aus, die Haltung und Bewegung (auch im Musizieren) deutlich beeinflussen.

b) Auf frühen Entwicklungsstufen menschlicher Kultur finden wir Tanz und Musik meist aus festlichem Anlaß und in religiösem Zusammenhang mit großen Ereignissen im Leben jeden Stammes. In diesen kultischen Handlungen bilden Musik und Tanz eine Einheit. Die Bewegung der rituellen Tänze bringt vielfältige Geräusche hervor, die zu einer akustisch-musikalischen Begleitung werden (Geräusche der Hände und Füße, Schreie und melodisches Rufen, Geräusche, die durch das Mitklingen von Schmuck aus Muscheln, hohlen Früchten und ähnlichem entstehen, Handhabung einfachster Schlag-, Blas- und Zupfinstrumente im Tanz[7]).

Sehr häufig finden sich — auch in späteren Kulturen — die Personalunion von Tänzer und Musiker, dazu von Komponisten und Choreographen. Die spätere Differenzierung auf eines der beiden Gebiete ergibt sich notwendig aus der Differenzierung des Materials und der Perfektion der Technik. Doch gab es zu allen Zeiten Doppelbegabungen, z. B. Salvatore Vigano, der Anfang des 19. Jahrhunderts die Musik und

auch die Bühnenbilder zu seinen Choreographien schuf, heute etwa Jean Luis Destinée, einem berühmten Musiker und Tänzer des haitischen ethnic dance, Nicolais mit seinem avantgardistischen Dance Theatre in New York oder Mauricio Kagel, der die »choreographischen Arrangements« zu seinen szenischen Musiken häufig selbst gestaltet.

Im allgemeinen jedoch erfordern musikalische und tänzerische Berufsausbildung jeweils zuviel Zeit und Intensität, als daß eine echte Doppelausbildung häufig sein könnte.

Im pädagogischen Bereich sind andere Voraussetzungen gültig, da die technische Perfektion eine weniger bedeutende Rolle spielt als die pädagogischen Fähigkeiten. Auf künstlerischem Gebiet wird die Personalunion Musiker-Tänzer oder Choreograph-Komponist fast immer durch ein Team von Spezialisten ersetzt.

c) Jedes Kind, das noch nicht gelernt hat, seine Reaktionen hinter einer gestisch-mimischen Maske zu verbergen, zeigt seine Erregung in spontanem Ausdruck, in der Bewegung des ganzen Körpers und des Gesichts, verbunden mit akustischen Äußerungen: denken wir an Strampeln und Schreien des Säuglings, an freudiges Jauchzen und Hüpfen, wütendes Toben und Aufstampfen, verzweifeltes Schluchzen und Sichhinwerfen vor Angst und Entsetzen bei kleinen Kindern. Bei Größeren kann man beobachten, daß sie zu motorischen Geschicklichkeitsspielen erfundene Melodien oder bekannte Lieder singen und summen, zum Teil mit Texten in einer dem Erwachsenen unverständlichen Kauderwelschsprache. An Orten, wo Radiomusik noch nicht zur ständigen Geräuschkulisse gehört, geschieht es oft, daß Kinder nicht mehr still sitzen können, sobald sie motorisch anregende Musik hören. Sie beginnen zu zappeln, springen auf und bewegen sich — auf ihre Weise tanzen sie. Dorothee Günther nennt dies den »elementaren Tanz des Kindes[8]«.

Bei Jugendlichen findet sich in ganz besonderem Maße eine Art Tanzbesessenheit, die zum Teil aus einem Nachholbedürfnis entsteht. Statistische Untersuchungen haben gezeigt, daß höchstens 15 bis 20 % der Jugendlichen der Bundesrepublik Tanzstunden besuchen, doch tanzt ein weitaus größerer Prozentsatz zu der von ihnen bevorzugten Musik — nicht mit fixierten und erlernten Schrittmaterial, sondern improvisiert. Die wesentlichen Merkmale der Tänze, die im Augenblick »in« sind, werden von vielen Jugendlichen »abgeschaut«, nur so ist die rapide Verbreitung dieser kurzlebigen Modetänze erklärbar[8].

Auch der Erwachsene vermag seine spontanen körperlichen Reaktionen nicht immer zurückdrängen. Das mehr oder weniger kaschierte Zucken und Wiegen im Rhythmus der Musik, das Wippen mit dem Fuß und verstohlene Mitdirigieren sind nichts anderes als rudimentäre Tanzbewegungen. Das Bedürfnis, Musik nicht nur intellektuell oder emotional aufzunehmen, sondern sie ganzheitlich, also auch mit dem Körper zu realisieren, ist entweder durch Erziehung verkümmert oder gesellschaftliche Konventionen verbieten in bestimmten (d. h. in fast allen Situationen) solche Spontanreaktionen.

d) Im Arbeitsleben wurde und wird Musik ebenfalls in bestimmter Absicht mit Bewegung verbunden. Als Beispiel seien die bei allen Völkern existierenden Arbeitsrufe und Lieder erwähnt, die heute allerdings in den meisten Industrieländern durch

den Rückgang manueller Arbeit kaum mehr zur Realität gehören. An ihre Stelle ist die Musikberieselung zur Fließbandarbeit getreten. Da die Arbeit selbst bewegungsmäßig immer mehr reduziert wird, hat sich auch die Rolle der Musik verändert.

e) In sakraler und profaner Kunst findet man die Verbindung von Musik und Bewegung in fast allen Kulturen eines bestimmten Entwicklungsstandes, von der Frühzeit bis heute. Von südostasiatischen Tanzdramen und attischen Tragödien und Komödien, mittelalterlichen Mysterienspielen, Autos sacramentales und afrikanischen Tanzepen, über japanische No-Spiele und das europäische Musikdrama, Ballett- und Schauspielmusik bis hin zu den action groups, zu La Mama und Living Theatre und ähnlichen Gruppen.

Wir haben die Annäherung, Verbindung und Verschmelzung von Bewegung und Musik auf so unterschiedlichen Gebieten wie Kult, Theater, Arbeit, Kinderspiel skizziert, andere Bereiche wie Therapie gehören auch hierher, doch bedürfen sie einer ausführlicheren Beschreibung. Lassen sich daraus nun wechselseitige Beeinflussungen und Auswirkungen ableiten?

Es wurde aufgezeigt, daß sowohl Bewegung als auch Musik in der Zeit und durch eine auslösende Kraft stattfinden und sich daraus bestimmte formale Strukturen ergeben. So ist Musik hörbare, Bewegung sichtbare Realisation von Zeit und Kraft, wobei jedoch Musik die Optik und Bewegung das Klangliche keineswegs ausschließen.

IV. Anwendungsbereiche des Tanzes und der Bewegung in der Musikerziehung

Ein Erziehungsbeitrag, der seinen Schwerpunkt in der Musik hat, muß allen Bereichen der Musik (dem vokalen und instrumentalen Musizieren, der Notation, dem Musikhören und der Werkanalyse, sowie der Information über historische und soziale Aspekte) gerecht werden. Die Einbeziehung von Bewegung und Tanz soll nicht eine noch zusätzliche Erweiterung und Belastung der ohnehin schon schwer zu bewältigenden Stofffülle sein, sondern eine grundsätzliche pädagogische Konzeption, die die Verbindung von Musik und Bewegung als eine physiologisch-philogenetisch und ontogenetisch begründete Realität erkennt und diese soweit als irgend möglich im Unterricht wirksam werden läßt.

Folgende Lernziele lassen sich formulieren:

a) Sensibilisierung des Körpers, Ausgleich von Fehlspannungen, Lockerung und Haltungsaufbau,

b) Erfahrungen, Bewußtseinmachen und Anwenden der für Musik und Tanz gemeinsamen Faktoren: Zeit, Dynamik (Kraft), Form. Dies gehört vorwiegend zu den Aufgaben der Grundausbildung (elementare Musik- und Bewegungserziehung und Rhythmik), doch erfolgt eine Differenzierung auf allen Stufen, bis hin zur Berufsausbildung.

c) Wechselweise Darstellung und Anregung des einen Mediums durch das andere, z. B. ein bestimmtes musikalisches Motiv durch Bewegung (Lokomotion, Gestik, Mimik) tänzerisch darzustellen, bzw. einen gegebenen tänzerischen Ablauf durch eine entsprechende Musik zu begleiten oder zu kontrapunktieren.

d) Integrierte Darstellung (musikalisch und tänzerisch) von ausgewählten Beispielen von Tanzmusik verschiedener Epochen, Stile und Kulturbereiche, in authentischer oder freier Form (z. B. höfische Tänze von der Renaissance an, europäische und außereuropäische Folklore, Jazz, Beat und Pop.

Selbstverständlich eignet sich nicht jede Musik zur tänzerischen Darstellung, noch kann Tanz eine Anregung zu Kompositionen oder auch Improvisationen jeder Art sein. Gemeint ist hier in erster Linie Tanzmusik selbst, dann aber auch jede nicht ursprünglich für Tanz konzipierte Musik, die motorische Aktionen auslöst, vital, rhythmisch und deutlich gegliedert ist.

Mitunter sind Musikerzieher durch solche Anforderungen überfordert, es fehlt ihnen an der entsprechenden Erfahrung und Ausbildung. In solchen Fällen, leider sind sie noch immer nicht gerade selten, sollte nicht das Konzept verändert werden, sondern die Zusammenarbeit mit einem musikalisch aufgeschlossenen Leibes- oder Tanzerzieher gesucht werden. Nicht nur gegenseitige Hilfe, sondern auch die Möglichkeiten zum Teamteaching können sich daraus entwickeln.

V. Aufgaben und Inhalte tänzerischer Bewegungserziehung als integriertem Bestandteil des Musikstudiums

Für alle Musikstudenten, unabhängig von dem Spezialgebiet ihres Studiums, ist eine Grunderfahrung notwendig, die über Gymnastik und Rhythmik hinausgehen muß. Sowohl von der Gymnastik wie auch von der Rhythmik kann man feststellen, daß sie — äußerst wertvolle — Hilfsdisziplinen sind, doch sind sie beide pädagogische Konstrukte, nicht aber grundsätzliche menschliche Ausdrucks- und Kommunikationsformen wie Tanz und Musik.

Inhalte dieser tänzerischen Grunderfahrungen sind die Sensibilisierung des eigenen Körpers, der Ausgleich aller bereits durch Schule oder intensive Instrumentalübung erworbenen Fehlspannungen oder Haltungsschwächen, die Erfahrung von Parametern, die im Tanz wie in der Musik entscheidend sind, improvisatorische und gestalterische Prozesse in der wechselwirkenden Gestaltung von Musik zu tänzerischen Formen oder von Bewegungsabläufen zu musikalischen Improvisationen oder Kompositionen. Neben dem kreativen Aspekt sollte der besondere Schwerpunkt auf der Kommunikation der Studierenden untereinander liegen, in diesem Zusammenhang über das Instrument des Körpers und die Sprache der Bewegung. Dies ist besonders wertvoll, da gerade im Musikstudium der Zeitaufwand des Übens von Instrumenten sehr groß ist und meist allein und in »Einzelübzellen« abgeleistet wird.

Je nach Ausrichtung des Musikstudiums werden für die einzelnen Sparten besondere Lehrveranstaltungen oder Projekte Wichtigkeit haben:

Studenten der Instrumentalklassen, Dirigenten etc.:	Grundkurs:	Sensibilisierung, Haltungsaufbau und Korrektur, Entspannung, Aktivierung, kreativ-kommunikative Improvisationen und Gestaltungen, Auswahl eines Repertoirs an tradierten Tänzen.

Studenten der Musikerziehung:	Grundkurs, Praktikum:	darauf aufbauend ein welches Inhalte und Methoden der Vermittlung reflektiert, Diskussion der Anwendung bei verschiedenen Altersgruppen.
Studenten der Opernklasse:	Grundkurs, Darstellungsübungen, Tanzrepertoire:	Mehr als bei Studierenden anderer Richtungen ist hier Wert auf eine möglichst differenzierte Körpertechnik zu legen, dazu müssen Übungen aus den verschiedenen Darstellungsformen sowie Vertrautheit mit Tanzformen verschiedener Stile kommen. Dies jedoch nicht als Training der einzelnen Stilformen per se, sondern immer im Bezug zu Rollen, die notwendigerweise das Sichbewegen in einem besonderen Stil (historisch oder sozial gebunden) erfordern.
Studenten der alten Musik:		Für alle Interpreten alter Musik ist die eigene tänzerische Auseinandersetzung mit den Tänzen der Renaissance und des Barock unerläßlich. Ausgewählte Beispiele aus der Literatur dieser Epochen vertiefen das Verständnis nicht nur der Musik, sondern der sozio-kulturellen Situation jener Zeit.

Literaturhinweise:

1) Laban, Rudolf v.: The Mastery of movement, London 1960, 2. Aufl.
2) Jacobs, Dore: Die menschliche Bewegung, Henn, Ratingen 1962
3) Günther, Dorothee: Der Tanz als Bewegungsphänomen, RdE, Hamburg 1958
4) Lomax, Allan: Choreimetrics and filmmaking, in: Filmmakers newsletters, New York 1971
5) Chladek, Rosalia: Gesetzmäßigkeiten körperlicher Bewegung als Grundlage tänzerischer Erziehung, in: Futonie, Ulm 1964
6) Sachs, Curt: World history of the dance, New York 1937
7) Nettl, Paul: Tanz und Tanzmusik, Freiburg 1962
8) Günther, Helmut: Tanzunterricht in Deutschland (Hsg. Arbeitskreis für Tanz im Bundesgebiet) 1970
9) Haselbach, Barbara: Tanzerziehung, Klett, Stuttgart 1970
10) Haselbach, Barbara: Improvisation, Tanz, Bewegung, Klett, Stuttgart 1976

Ausbildung im Prüfstand

Erstes »Blockpraktikum« von Studierenden des Orff-Instituts an Musikschulen der BRD, Österreich und der Schweiz

Das »Orff-Institut« — eine Sonderabteilung der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum« in Salzburg — bildet Lehrer für »Elementare Musik- und Bewegungserziehung« aus. Ein Teil der Absolventen — die Ausbildung dauert durchschnittlich 8 Semester — hat den Wunsch, später an Musikschulen zu arbeiten. Das Studienangebot, die Möglichkeit während des Studiums mit Kindern zu arbeiten und die geforderten Leistungsnachweise, entsprechen den internationalen Vorstellungen von der Ausbildung von Musikschullehrern mit dem Schwerpunkt »Musikalische Früherziehung«, »Musikalische Grundausbildung«, sowie einem oder mehreren instrumentalen Fächern (Blockflöte, Klavier, Schlagwerk). Daneben sind Absolventen darauf vorbereitet, das eine oder andere Ergänzungsfach (Hörerziehung, Musiklehre, vokale und instrumentale Ensembles, experimentelle Gruppen und Tanz) zu übernehmen.

Die Zusammenarbeit mit dem Verband Deutscher Musikschulen, sowie mit einzelnen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz hat im Frühjahr 1978 erstmals zur Verwirklichung eines Projekts geführt, das Studierenden im dritten Studienjahr für vier Wochen Hospitation und eigene Lehrversuche in Musikschulen ermöglicht hat. Die Aufgaben waren:

— Gründliches Kennenlernen einer Musikschule
— »Begegnung mit der Wirklichkeit« (Kinder, spätere Kollegen, Vorgesetzte, Eltern, Lehrpläne) als Kontrolle der Berufsentscheidung, Motivation und fachliche Akzentuierung für das letzte Studienjahr
— Brücke einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen einem Ausbildungsinstitut und dem Anwendungsbereich.

Insgesamt 13 Studierende haben an der Vorbereitung, am »Blockpraktikum« selbst und an der Auswertung teilgenommen.

Vorbereitung

Inhalt der Didaktikvorlesungen im Wintersemester 1977/78 war die Einführung in die Bildungsaufgaben von Musikschulen. Daran schlossen sich Vorüberlegungen zum Praktikum an.

Gestalt nahm die Planung in einer Klausurtagung an, an der die Studierenden, als Gastdozent Rainer Mehlig (Geschäftsführer des VDM) und als Projektleiter Prof. Dr. Hermann Regner teilnahmen. Durch die Förderung der Walter Kaminsky-Gedächtnisstiftung wurde dafür ein idealer Tagungsort in Lainach/Kärnten gefunden. Die Arbeitsinhalte dieser Intensivwoche waren gründliches Studium der inneren und äußeren Bedingungen der Musikschulen in der BRD, in Österreich und in der Schweiz, eine ausführliche Information über das Currikulum Musikalische Früherziehung und von

Lehrplänen für Musikalische Grundausbildung, Literaturstudium sowie Gespräche über Musikschulen. Besonders wertvoll war die Möglichkeit, mit dem Geschäftsführer des VDM Rainer Mehlig über die einzelnen Praktikumsplätze zu sprechen, deren Auswahl durch die Neigungsfächer und die geographischen Wünsche der Studenten bestimmt wurde.

Vom 3. 4. bis zum 28. 4. 1978 waren die Studierenden Gast folgender Musikschulen: Kreismusikschule Ludwigshafen, JMS Remscheid, Westf. Schule für Musik, MS Liezen (Österr.), JMS Allschwil (Schweiz), MS Kempten, Studio für Gymnastik-Rhythmik — Tanz in Offenbach, MS Bonn, MS Bochum, Kreismusikschule Erding, MS Weilheim, MS Garmisch-Partenkirchen, MS Ligist (Österr.).

Zurückgekommen nach Salzburg, fanden heiße Diskussionen statt. Im folgenden können nicht alle Beobachtungen, Meinungen und Erfahrungen wiedergegeben werden. Die wichtigsten Ergebnisse fassen wir zusammen.

Musikalische Früherziehung und Grundausbildung

Der Grundgedanke der elementaren Musik- und Bewegungserziehung ist die enge Verknüpfung von Musik, Sprache und Bewegung. Die beste Möglichkeit, diese Einheit erfahrbar zu machen, ist die Früherziehung. Aus diesem Grund war es unser Hauptanliegen, während des Praktikums die MFE und MGA an den Musikschulen kennenzulernen.

Im Unterschied zur BRD werden in Österreich und in der Schweiz Kinder im allgemeinen erst im Grundschulalter an MS aufgenommen. Auch in der BRD werden die Möglichkeiten der MFE nicht immer ausgeschöpft. Der Unterricht ist oft einseitig auf Vermittlung musikalischer Kenntnisse und Fertigkeiten ausgerichtet. Wir haben festgestellt, daß die erzieherischen Möglichkeiten der Improvisation zu wenig gesehen werden, vielfach wird auch die Bewegungserziehung nicht berücksichtigt, was u. a. an ungünstigen Räumlichkeiten und an der Ausbildung der Lehrkräfte liegt.

Ein großer Prozentsatz der bundesdeutschen Musikschulen geht nach dem Curriculum des VDM vor. Obgleich grundsätzliche Bedenken gegen Ziele und Wege eines Curriculum in der Früherziehung unsererseits bestehen — die zum Teil in der Praxis bestätigt wurden — haben wir aber auch Beispiele phantasievollen Umgangs mit diesem didaktischen Material gesehen. Einige Studenten durften allerdings keine Lehrproben erhalten, weil die Lehrkräfte mit dem Programm nicht in Verzug kommen wollten!

In anderen Schulen dagegen (z. B. Remscheid) wird der elementaren Musik- und Bewegungserziehung ein breites und freies Feld eingeräumt.

In der musikalischen Grundausbildung werden vor allem musiktheoretische und manuelle Fertigkeiten vermittelt. Eine solche direkte Vorbereitung auf den Instrumentalunterricht und die Vernachlässigung allgemeiner Erziehungsaufgaben und musischer Bildung erscheint uns dann besonders problematisch, wenn für die Aufnahme in den Instrumentalunterricht zu wenig Lehrkräfte zur Verfügung stehen.

Instrumentalunterricht und Ergänzungsfächer

Durch unser besonderes Interesse an MFE und MGA ist für uns der Übergang zur Instrumentalausbildung wichtig. Viele Musikschulen betrachten den Instrumentalunterricht — womöglich die Vorbereitung auf Erfolge in Wettbewerben — als ihre Hauptaufgabe.

Wir halten es für wichtig, Inhalte, und Formen der MFE und MGA auch im anschließenden Instrumentalunterricht fortzuführen und zur Entfaltung zu bringen.

So waren für uns neben anderen Instrumentalfächern der Gruppenunterricht auf Blockflöten und Klavier, die Anwendung der japanischen Suzuki-Methode und ein sehr junges Projekt »Instrumentalunterricht für geistig Behinderte« in Bochum besonders interessant.

Daß die Förderung musikalischer Anlagen nicht allein im Vermitteln instrumentaler Fertigkeiten liegt, ist keine Streitfrage. Neben dem Erlernen eines Instruments als persönliches Audrucksmittel darf das allgemeine musikalische Verständnis nicht vernachlässigt werden.

Die Verfeinerung des Hörvermögens und die Entdeckung musiktheoretischer Zusammenhänge öffnen ebenso neue Wege zur Musik wie die Erfahrungen im Miteinander-musizieren und Aufeinander-hören, im gemeinsamen Singen und Tanzen. Hierin liegt ja auch der soziale Auftrag der Musikerziehung.

Diesen Gedanken entsprechend empfiehlt der Strukturplan des VDM zu Recht, daß neben dem Instrumentalunterricht ein oder mehrere Ergänzungsfächer besucht werden müssen. Leider ist dieser wichtige Bereich noch nicht in allen Schulen gleich gut ausgebaut, an manchen fehlt er beinahe völlig. Einige Schulen wiederum setzen Schwerpunkte in ihrem Angebot, wie z. B. Singklassen oder Blockflötenchöre.

Da unsere Ausbildung auf die Verbindung von Musik *und* Tanz besonderen Wert legt, ist uns aufgefallen, daß kaum Bewegungsfächer zusätzlich angeboten werden (Ausnahme Remscheid, wo seit langer Zeit Rhythmik und Tanz große Bedeutung haben).

In der FE und auch in der MGA wird der Bewegungserziehung immer mehr Bedeutung beigemessen. Die Fortführung angebahnter Interessen und Neigungen in Ergänzungsfächern aus dem Bereich der tänzerischen Bewegungserziehung ist notwendig. Ein möglichst umfangreiches und vielseitiges Angebot von Ergänzungsfächern ist entscheidend für die Qualität einer Musikschule.

Schlußbemerkungen

Im allgemeinen wurden wir freundlich aufgenommen an den Musikschulen. Sie standen wie wir der Einrichtung eines Praktikums positiv gegenüber. Durch unser Engagement und unsere Offenheit wurden eventuell vorhandene Vorbehalte abgebaut und Vertrauen gewonnen. Wir konnten erleben, daß an den Musikschulen das Interesse an unserer Ausbildung und Arbeit wuchs. Von einigen Musikschulen wurde bestätigt, daß das Praktikum als Anregung und Bereicherung verstanden wurde. Musik-

schulen und Ausbildungsstätte sehen im Praktikum eine Möglichkeit, Ausbildung und Berufswirklichkeit einander anzunähern. Durch die Praxisbezogenheit unseres Studiums fiel uns die Einstellung auf die Aufgaben an den Musikschulen nicht schwer. Wir waren dankbar für die Möglichkeit, in Gesprächen mit Leitern und Lehrern unsere aus dem Studium erwachsenden Idealvorstellungen einbringen zu können.

So fiel uns auf, daß die Kommunikation unter den Lehrkräften der Musikschulen oft zu kurz kommt. Auch das gemeinsame Musizieren. Wir würden uns als Musikschullehrer die Möglichkeit zu mehr Fortbildungskursen wünschen.

Für uns Studenten war das Praktikum ein großer Gewinn. Wir haben ein wirklichkeitstreues Bild von der Arbeit der Musikschullehrer gewonnen. Die inhaltliche Gestaltung unseres letzten Studienjahres wird durch diese Erfahrung wesentlich beeinflußt. Das Praktikum wird in ähnlicher Form auch im nächsten Studienjahr durchgeführt werden.

Carola Christ, Christoph Maubach, Manfred Perchermeier, Hermann Regner, Angelika Slavik

Mit freundlicher Genehmigung des Bosse-Verlages, Regensburg (Neue Musikzeitung)

Berichte

AUSTRALIEN

Hermann Regner

Hermann Regner war im Juli 1978 als Gastdozent in Australien. Sein fast einmonatiger Aufenthalt begann mit der Teilnahme als Gastreferent und Kursleiter bei der "First National Conference" der australischen Orff-Schulwerk Gesellschaften in Sydney. (6.—9. 7.)

1. Sydney: First National Conference

190 Teilnehmer aus New South Wales, Queensland, Victoria, Tasmania, West and South Australia. Zum ersten Mal treffen sich Lehrer, Musiklehrer, Erziehungsfachberater, Studenten mit Interesse für das Orff-Schulwerk aus dem ganzen Land. Täglich ein Vortrag über Wesen und pädagogische Bedeutung der Musik- und Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks. Anschließend praktische Arbeit in vier Gruppen. Mitarbeiter sind: Lorna Parker und Diana Humphries (Orff-Schulwerk Association N.S.W.), Richard Gill (Conservatorium Sydney) und Keith Smith (Kelgrove College Brisbane). Die Konferenz wird bereichert durch Lehrdemonstrationen, eine Orff-Ausstellung (Institut für Auslandsbeziehungen), eine Notenausstellung (Schott, Mainz) und Filmvorführungen durch das Goethe Institut (Orff-Institut, Die Kluge, Carmina Burana).

Mittel und Wege des Orff-Schulwerks sind relativ gut bekannt. Es gibt bereits 10 Kolleginnen und Kollegen, die am Orff-Institut in Salzburg (Special Course, 5, bzw. 10 Monate) studiert haben. Instrumente werden aus der BRD, aus Japan oder den USA importiert und sind wegen der Transportkosten, der Einfuhrsteuern und Zölle sehr teuer. Eine Eigenproduktion gibt es bis jetzt nicht. Die Orff-Schulwerk Gesellschaften informieren ihre Mitglieder durch laufende Veröffentlichung von Bulletins (in Queensland, New South Wales und Victoria). Anläßlich der First National Conference erschien das erste Heft einer gemeinsamen Ausgabe. Durch die Kurse in Sydney und in Melbourne, von den Orff-Schulwerk Gesellschaften organisiert, von akademischen Institutionen und den Goethe Instituten gefördert, hat sich die Zahl der Mitglieder der Gesellschaften, der am Orff-Schulwerk interessierten Kindergärtnerinnen, Lehrer, Musiklehrer, Hochschullehrer und Schulbehörden wesentlich erhöht und ist der Bedarf an laufenden Informationen gestiegen, wurde die Notwendigkeit zu einer langfristigen Planung von Tagungen und Kursen deutlich.

2. Sydney: Kurs des Conservatoriums of Music (12.—17. 7. 78)

Etwa 70 Teilnehmer, vor allem Studenten, die Musiklehrer werden, aber auch Gäste (Lehrer, Musiklehrer, andere an Musikerziehung interessierte Personen) haben an dem Kurs regelmäßig teilgenommen. Die praktische Arbeit in drei Gruppen fand in der Zeit zwischen 9 und 15.30 Uhr statt. Mitarbeiter waren: Lorna Parker, Diana Humphries, Richard Gill.

Durch die Konstanz der Gruppen konnte ein systematisches Angebot bearbeitet werden. Die Teilnehmer hatten gute fachliche Voraussetzungen und reges Interesse.

Anfängliche Schwierigkeiten, sich auf Material und Wege einer »Musik für Kinder« einzustellen, wurden rasch überwunden. Die meisten Teilnehmer betrachteten die kreativen Anregungen des Kurses als eine willkommene Ergänzung des sonst mehr auf Methodik und Wissenserwerb ausgerichteten Unterrichtsstils.

3. Sydney: Vortrag im Australia Music Centre (10. 7. 78)

"Carl Orff as a Contemporary Opera Composer" (mit Dias von Bühnenbildern, Bühnenbildentwürfen, Ausstattungen) und mit Tonbeispielen. Kleine, sehr interessierte Gruppe von Zuhörern.

Der Kontakt zum Australia Music Centre war sehr wichtig, weil es dadurch möglich wurde einen Einblick in die Musik der Eingeborenen zu bekommen, Literatur und Tonbeispiele kennenzulernen.

Leider war eine während der Zeit der First National Conference geplante Erstaufführung von Orffs »Die Kluge« nicht zustandegekommen und mußte verschoben werden.

4. Melbourne: Orff-Seminar der University of Melbourne (19.—26. 7. 78)

Zwei Tage dienten der Einführung in die Musikerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks. Täglich ca. 20 Teilnehmer. Zwei weitere Tage spezielle Thematik »Wege zur Klavierimprovisation«. Unter den Teilnehmern waren einige sehr begabte und ausgezeichnet vorgebildete Studenten mit großem Interesse für eine Fortsetzung der begonnenen Arbeit.

5. Melbourne: Kurs für Lehrer, Erzieher, Musiklehrer

Zwischen 30 und 60 Teilnehmer an allen fünf Tagen. Ansteigende Zahl; leider nur etwa 25, die regelmäßig anwesend waren.

Großes Interesse am gemeinsamen Musizieren, an traditionellen und neuen Materialien des Schulwerks. Disposition der einzelnen Teilnehmer für die praktische Arbeit in den Bereichen Sprache, Musik und Bewegung als unterschiedlich. Didaktische Reflexion wurde dankbar aufgenommen. Unterstützung dieses Kurses (wie auch eigener Kurse, in deren Mittelpunkt das Schulwerk steht) durch das Department of Education war deutlich erkennbar.

6. Melbourne: Vortrag für Lehrer

Thema "Orffs Educational Philosophy". Ca. 120 Teilnehmer, die zum größeren Teil auch an dem anschließenden zweistündigen Praktikum teilnahmen.

7. Melbourne: Vortrag im Victorian College of Arts (26. 7. 78)

Der Leiter des College, Mr. John Hopkins, hat seine wöchentliche "Dean's lecture" zur Verfügung gestellt. Zusammenfassung der Grundideen des Schulwerks, Tonbeispiele. Anschließend sehr reges Gespräch mit ca. 50 Teilnehmern.

Allgemeines

Neben der Kurs- und Vortragstätigkeit wurde die Zeit genutzt, Gespräche mit ehemaligen Studenten des Orff-Instituts, Kollegen und Kolleginnen aus den verschiedensten Bereichen der Erziehung zu führen. Immer wieder wurde der Wunsch ausgeprochen, mehr Information über neuere Entwicklungen, neue Literatur, Schallplatten und Filme zu bekommen, die eine Arbeit in Australien aktuell halten. Als Informationszentren kommen dabei vor allem die Goethe-Institute und die Orff-Schulwerk Gesellschaften in Frage.

Eine Fortsetzung von Orff-Seminaren — beim nächsten Mal mit dem Schwerpunkt Tanzerziehung — ist für das Jahr 1980 vorgesehen. Das Interesse an einer weiteren Zusammenarbeit wurde von allen beteiligten Stellen bescheinigt.

F.A.N.C.O.S.—The First Australian National Conference of Orff Schulwerk was held in Sydney, N.S.W. Australia, from 6th—9th July, 1978. At this Conference, Professor Dr. Hermann Regner, Director of the Orff Institute in Salzburg, honoured us by accepting the position of Guest Speaker.

This Conference was hosted by the Orff Schulwerk Association of N.S.W., which is the current Executive State for the Australian National Council of Orff Schulwerk Associations (ANCOSA). This Coucil was constituted in 1975 and provides a unity for the various state associations.

ANCOSA was most appreciative and indebted to the Goethe Institut, the German Cultural Centre in Sydney. Dr. Lübbren and his Colleagues played a most significant role in the organising of the Conference, both in a financial and participatory role and for this we thank them most sincerely.

The Conference was held at the N.S.W. State Conservatorium of Music and we had the support of the N.S.W. Education Department, who allowed the release of teachers from their usual classroom duties to attend the Conference. At the Official Opening of the Conference, which was performed by Mr. W. Nay, the Director of Personnel with the Education Department in N.S.W., representatives of the media, political figures, personnel involved in music education both in state and private schools, Colleges of Advanced Education and Universities were present.

Various activities were organised in the preceeding months as a build up to the Conference: a weekend workshop; an improvisation marathon for 21 hours non-stop and 2 public workshops in the Open Air in the City using children from 2 primary schools. The lecturing team led by Dr. Regner included Mr. Richard Gill for the Conservatorium of Music N.S.W., Mr. Bernie Hoesman, Kedron Park College of Advanced Education in Q.L.D., Mr. Keith Smith, Kelvin Grove College of Advanced Education in Q.L.D. and also Secretary of the Q.L.D. Orff Schulwerk Association; Mrs. Lorna Parker, President of ANCOSA and also of the N.S.W. Orff Schulwerk Association, and Miss Diana Humphries, Secretary of ANCOSA and also of the N.S.W. Orff Schulwerk Association.

This group of people led the 190 delegates to the Conference through the many and varied aspects of Orff Schulwerk. Dr. Regner with his most warm and endearing personality, quietly and sincerely and with a twinkling humour conveyed the spirit of the Schulwerk to us through his keynote speeches and workshops. He is a man who has the greatest understanding and love of the developing child. Not only this quality does he possess, but he has ability to convey this love and understanding to other people. Throughout the Conference the point was reiterated that as music educators we must not have a closed mind or a closed book on anything that is "not specifially" Orff Schulwerk. We must be always on the look out for new ideas which fit Orff's Schulwerk's basic philosophy. If we allow it, Orff Schulwerk can be a very narrow outlook on music education; on the other hand, it can open many doors to a very wide and all embracing practical approach to Music Education.

Throughout the Conference much work was done without using any melodic instruments and often not even using non-melodic ones. We looked to the resources of speech, movement, singing and sound gestures. There are limitless games and activities that can be learned or made up through imagination. On the final afternoon of the Conference at the delegates concert, a very high standard of presentations were witnessed. It was interesting to note the relatively few melodic instruments that were generally used (although we had plenty to use)! It is certainly unfortunate that our schools in Australia are not adequately provided with such instruments but it was encouraging to see teachers at such a conference not relying entirely on the Orff Instrumentarium to implement Orff Schulwerk. (Many of our schools do have some instruments but not as many as one would dream of.) Activities must be approached sensitively, artistically, tnd imaginatively in whatever medium is used.

One of Dr. Regners keynote sessions was on the importance of making musical instruments by the children. We saw slides of many 'Home made' instruments made by the children and also some of the students at the Orff Institut. Some of these instruments produced reasonably sophisticated sounds while others more primitive ones. Through the designing and making of their own instruments children develop a great respect for the scientific and artistic aspects of making sounds. We were fortunate to hear some recordings made using these home made instruments, the results of which were most satisfactory.

The elements of Dance were experienced under the guidance of Richard Gill. Sadly, this, together with singing are two of the most underdeveloped areas of our total development. Because of the self expression required in these two areas, our inhibitions are geatest. To work in a fun way beginning very simply and building into the already existing frame, we begin to loose ourselves in concentration and creativity. Activities move fast and there is no time for other thoughts to come into the dance/movement class. This is perhaps one of the greatest secrets for the success of dance development in class. Skills are learned progressively and material chosen should be appropriate for the particular group.

Dr. Regner gave two very interesting sessions on the development of the "Music for Children" books. Originally these books were simply translated from the German into English etc. However over the years it was recognised that this was not the way of

widening the horizons of the Schulwerk. It is imperative that for the spirit of Orff Schulwerk to prevail, the material provided must be relevant and culturally acceptable. By this one refers to the characteristics of the natural speech and music of the particular country. On the other hand, Dr. Regner stressed the importance of childrens experience with foreign language and music. This of course must lead to the childs greater appreciation of different styles of music, different harmonic and melodic structures and varying rhythmic characteristics. During one of the morning session we all had this experience by singing and subsequently arranging a simple little Czech song, using the native language.

Many exciting classes were held and by the final day, delegates heads were spinning with all the ideas and techniques they had experienced. All agreed that, whilst the basic aim of Orff Schulwerk is not for the development of musical literacy, this occurs parallel with the practical musical experiences. A certain amount of teaching must take place for there to be fertile ground for the seed to grow in. The seed is further nourished by more experimentation, teaching and application of many many experiences.

Dr. Carl Orff has provided music education with an ever living, ever growing and ever developing essence which, when applied wisely, imaginatively creatively and sensitively, gives children in our care a true and meaningful basis for their early music education upon which more refined musical skills can be built in later years. We all valued very much the opportunity to meet, to know and work with Dr. Regner. We thank him for the great contribution he made to Orff Schulwerk in Australia and look forward to welcoming him again to Australia in the not too distant future.

Diana Humphries.
Secretary ANCOSA and OSANSW

CANADA

"The Child and the Dance"
Edmonton/Alberta

Die Universität von Alberta, Department of Movement Education der Faculty of Physical Education and Recreation unter Leitung von Prof. Joyce Boorman, veranstaltete vom 24. bis 27. Juli 1978 in Edmonton, Alberta, die erste internationale Konferenz "The Child and the Dance".

Es war das Anliegen der Konferenz, einen weltweiten Einblick in die Problematik des Themas »Das Kind und der Tanz« zu geben und damit aufzuzeigen, wo und inwieweit Tanz in Erziehung und Leben integriert ist, welche Konzepte in den einzelnen Ländern vorliegen und wie die Verwirklichung sich in der Praxis darstellt. Das gesamte Programm, mit seinen theoretischen und praktischen Veranstaltungen diente der Untersuchung, wie Tanz in den drei Aktionsformen des Produzierens, Reproduzierens und Rezeptierens in Erscheinung tritt. Die damit verbundenen Aufgaben und erwarteten Ergebnisse für die Konferenz wurden wie folgt definiert:

1. Das Kind als Schöpfer (Produzent)

Unter dem Begriff »Creator« wurde das Kind in seinem individuellen tänzerischen Agieren verstanden, wodurch es seinen persönlichen Gedanken, Gefühlen, Ideen und Vorstellungen Bewegungsausdruck verleiht und durch einen, dem Kinde entsprechenden Gestaltungsprozeß, zu einer spezifischen Tanzform kommt.

Ziele:
a) Überprüfung, ob »Kreativer Tanz« als eine pädagogisch-künstlerische Form verstanden und akzeptiert wird und im Curriculum für jedes Kind eingesetzt wird durch:
   a) Untersuchung des Schaffensprozesses und der daraus resultierenden tänzerischen Gestaltungen von Kindern.
   b) Überprüfung und Auswertung der Konzepte, Ziele und Methoden kreativer Tanzerziehung für Kinder.
   c) Auseinandersetzung mit verwandten Gebieten ästhetischer Erziehung: Literatur, Bildende Kunst, Musik, Theater etc.

Ergebnisse: Aufführungen von Kindergruppen verschiedenen Alters und unterschiedlicher Nationalität, wobei der Inhalt der Programme nicht reproduzierte traditionelle Tanzformen, sondern von Kindern selbst entworfene Choreographien zeigte.

2. Das Kind als Darsteller (Reproduzent)

»Darstellung« wurde bezeichnet als die Aktivität des Kindes, wenn es bei privaten, schulischen, oder öffentlichen Gelegenheiten für eine wie immer geartete Gruppe von Zuschauern tanzt. Wobei die Darbietung alle, dem Kinde entsprechenden Formen tradierter Tänze umschließen kann.

Ziele:
a) Erfahren und Weitergeben eines kutlurellen Erbes im Bereiche des Tanzes durch die Auseinandersetzung mit den soziokulturellen Aspekten des zur Darstellung gelangenden Tanzes.
b) Überprüfen der Techniken, Methoden und Schulen, durch welche dies erreicht werden soll.
c) Einführung von einfacher und verwendbarer Tanznotation zum Zwecke der Überlieferung von tradierten Tanzformen.

Ergebnisse: In Referaten wurde das Problem der Überlieferung der tänzerischen Kultur eines Volkes in Volkstänzen und ethnischen Tänzen erörtert. Dies galt vor allem für nichtwestliche Kulturen, wie Indien, Haiti und den Philippinen. Auch die Darstellung von Beispielen aus der »Literatur« des künstlerischen Tanzes durch Kinder und Jugendliche von Ausbildungsschulen wurde demonstriert.

Über die Möglichkeit der Verwendung von Notation (insbesondere der Labannotation), auch in ihrer vereinfachten Form des "Motif-writing" wurde berichtet. Der Schwerpunkt dieses thematischen Bereichs lag im Bewußtmachen der Bedeutung eines tänzerischen Kulturgutes, das für Kinder erhalten und durch sie fortgesetzt werden muß.

3. Das Kind als Zuschauer (Rezipient)

Für ein Publikum von Kindern und Jugendlichen muß eine geeignete »Tanz-Literatur« (Aufführungen, Filme, Videobänder, aber auch Bildbände und Bücher) geschaffen werden, die Einblick und Information über historische, soziale und künstlerische Aspekte bieten.

Ziele:
a) Choreographische Auftragswerke für ein Publikum von Kindern und Jugendlichen.
b) Schaffung von Tanzfilmen zur Verwendung in der Tanzerziehung.
c) Historische Dokumentation des Tanzes in für Kinder geeigneten Formen und Beispielen.

Ergebnisse: Nach zweijähriger Vorarbeit für diese Konferenz stand eine Auswahl von internationalen Tanzfilmen den Teilnehmern zur Betrachtung zur Verfügung. Professionelle Tanzgruppen aus Kanada, den Vereinigten Staaten, Ghana und England zeigten spezielle Programme für Kinder. In öffentlichen Diskussionen wurden Thematik, Gestaltung, Ausführung und die Reaktion des kindlichen und erwachsenen Publikums erörtert.

Das Programm der Konferenz

Vom Planungsteam wurde in zweijähriger Vorbereitung ein außerordentlich gut durchdachtes und vielseitiges Konzept erstellt und in hervorragender Weise organisiert. In den zur Verfügung stehenden drei Tagen fanden Plenumsvorträge, Aufführungen von kanadischen, englischen, chinesischen und amerikanischen Kindergruppen, Programme von professionellen Tanzgruppen, alternative Referate, workshops und Lehrdemonstrationen, sowie zwei internationale Round Table-Gespräche statt.

Die Vortragenden waren zum größten Teil an Ausbildungsinstituten, pädagogischen Hochschulen, Kunsthochschulen, Colleges etc. tätig. Fast alle von ihnen waren dem Publikum durch Veröffentlichungen zum Thema Tanzerziehung bekannt.

Eine Medienausstellung informierte über internationale Neuerscheinungen, Schallplatten, Tonbänder und Kassetten. Die Universität zeigte zur gleichen Zeit eine Photoausstellung, sowie eine Ausstellung von bildlichen und poetischen Kinderaussagen über ihre Tanzerfahrungen. In einem durchgehenden Film- und Videotape-Programm standen mehr als 30 Titel zur Betrachtung zur Verfügung.

Gründung einer "International Association—The Child and the Dance"

Der Zeitpunkt der Begegnung vieler international bekannter Tanzpädagogen und Tänzer wurde dazu benützt, die Notwendigkeit und den Modus der Gründung einer internationalen Gesellschaft zu diskutieren. Jeweils ein oder zwei Vertreter der repräsentierten Länder wurden als vorläufige Kommissionsmitglieder mit der Vorbereitung der rechtlichen, inhaltlichen und organisatorischen Grundlagen beauftragt.

Die tatsächliche Gründungskonferenz soll nach der Durchführung aller Vorbereitungen im nächsten Jahr — dem Jahr des Kindes — im Anschluß an das Symposium

"The Art of Movement" zum hundertsten Geburtstag Rudolf v. Labans in England abgehalten werden.

Aufgaben der International Association "The Child and the Dance" werden sein, alle Aktivitäten die zur Förderung des Tanzes von und für Kinder beitragen können, zu unterstützen:

a) Bereitstellung von Möglichkeiten für einen ständigen Austausch von Ideen und Methoden, die Tanzerziehung betreffend.
b) Förderung kultureller Begegnung auf allen Gebieten des Tanzes.
c) Bereitstellung von Materialien (Filme, Videotapes, Bücher etc.) als Information und Unterrichtshilfen.

Es wäre wünschenswert, daß sich parallel zum Aufbau dieser internationalen Gesellschaft auch nationale Gruppen bilden würden, die den ganzen Bereich des Tanzes mit, für und von Kindern im eigenen Lande entwickeln helfen.

Vorschläge zur weiteren Intensivierung der Tanzerziehung in Österreich

Unter den etwa 300 Konferenzteilnehmern aus 18 Staaten war Europa bedauerlicherweise unterrepräsentiert. Neben einer größeren Gruppe aus England (dem tanzpädagogisch wohl progressivsten Land Europas) waren aus Belgien, Norwegen, Schweden, Jugoslawien und Österreich jeweils ein Vertreter anwesend.

Die Intentionen der Konferenz waren, ein möglichst vielseitiges Spektrum der bestehenden Erscheinungsformen zum Thema »Das Kind und der Tanz« zu zeigen; pädagogische, soziale und künstlerische Konzepte darzulegen und bestehende Aktivitäten zur Diskussion zu stellen. Eine statistische Auswertung (in welchen Ländern Tanz im Curriculum der einzelnen Schultypen aufscheint, wie die Lehrerausbildung verläuft, welche außerschulischen Aktivitäten bestehen) war im Rahmen dieser ersten Konferenz nicht geplant, dies wird neben der Behandlung anderer, noch offener Probleme eine der Aufgaben der Internationalen Gesellschaft, bzw. weiterer Konferenzen sein.

Es ergaben sich jedoch in den Round Table Gesprächen, sowie in vielen privaten Unterredungen reichlich Gelegenheiten zu Informationen und vergleichendem Gedankenaustausch:

a) Integration des Tanzes in die Lehrpläne der Grundschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen.

Auf diesem Gebiet ist in Österreich zweifellos eine große Entwicklungsmöglichkeit zu sehen. Die Bedeutung des Tanzes für Sensibilisierung, Kreativität und Kommunikation ist weiten Kreisen der Lehrerschaft noch nicht ausreichend bekannt. Besonders die kreative Tanzerziehung, die, ähnlich wie die kreative bildnerische Erziehung und die elementare Musikerziehung, für das Kind ein Ausdrucks- und Gestaltungsmittel seiner eigenen Gedanken, Gefühle Vorstellungen und Erlebnisse darstellt, bedarf einer intensiven Förderung und Aufklärungsarbeit. Englische, amerikanische und australische Schulen haben auf diesem Gebiete sehr beeindruckende Pionierarbeit geleistet. Es wäre

anzustreben, daß — ähnlich wie bei den angloamerikanischen Modellen — Inhalte der Tanzerziehung auch bei uns in verstärktem Maße in die Lehrpläne aufgenommen würden, sei es in den Fächern Leibesübung oder Musik, als Integrationsfach »Musik und Bewegung«, wie dies in Bayern für die beiden ersten Volksschulklassen nun obligatorisch geworden ist, oder in Form von Arbeitsgemeinschaften, bzw. Neigungsgruppen.

b) Tanz in der Lehrerausbildung.

Aus den Berichten der Referenten anderer Staaten, auch hier in besonderem Maße der Englisch-sprechenden, geht hervor, daß an zahlreichen Lehrerausbildungsinstituten "Departements for Dance and Movement Education" bestehen. Meine eigene Erfahrung bei Besuchen solcher Institutionen im Ausland bestätigen dies. Diese Abteilungen sind fast ausschließlich dem Tanz und der Bewegung als pädagogischem Medium, nicht aber der Ausbildung professioneller Tänzer gewidmet. Ähnliche Einrichtungen sind meines Wissens in Österreich noch kaum oder gar nicht vorhanden.

Eine Intensivierung von Fortbildungsmöglichkeiten (Kurse, Lehrgänge und Tagungen, wie sie unter anderem auch vom Orff-Institut immer wieder angeboten werden) könnte allen im Beruf stehenden Lehrern Inhalte und Methoden vermitteln, um Tanz intensiver als bisher im Unterricht zu verwenden. Daneben wäre zu untersuchen, in welcher Weise Tanz auch in die Ausbildung von Lehrern eingebaut werden könnte, und zwar nicht nur in die Ausbildung von Spezialisten und Fachlehrern, sondern auch in die zukünftiger Volks- und Hauptschullehrer. Auch hier könnte aus den Erfahrungen anderer Länder und Institutionen eine Orientierungshilfe gewonnen werden.

c) Tanz als künstlerisches Angebot für Kinder und Jugendliche.

Der Gedanke, Kinder und Jugendliche mit Kunstschaffenden (Musikern, Theatermachern, bildenden Künstlern, Schriftstellern ebenso wie Tänzern) in Kontakt zu bringen, ist auch in Österreich bekannt und praktiziert. Die Modelle, die an der Konferenz in Edmonton sowohl mit »life«-Gruppen, als auch durch Filmberichte über verschiedene »artists in schools«-Programme gezeigt wurden, gingen davon aus, Kinder soweit als möglich mit der Arbeitsweise von Tänzern, sowie deren fertigen Produkten, den Choreographien vertraut zu machen. In einigen Fällen wurde Wert darauf gelegt, das jugendliche Publikum in das Geschehen einzubeziehen. Neben der Erwähnung konventioneller Lösungen, nämlich Kindern einen Theaterbesuch zu ermöglichen, wurden Beispiele gezeigt, in welchen eine Dance Company für eine gewisse Zeit in einem Schulbezirk oder einer Gesamtschule stationiert war. Die Kinder konnten bei den Proben zusehen, das Training, die Konzipierung des Stücks und schließlich die Entwicklung und Einstudierung der Choreographie bis zur Aufführung verfolgen. Häufige Besuche und Begegnungen gaben Gelegenheit zu vielfältigen Beobachtungen, Erfahrungen und Gesprächen. Es gibt sowohl in den USA als auch in England professionelle Gruppen, die sich für ein bis zwei Jahre (manchmal auch länger) ganz dieser Aufgabe widmen und dafür teils von den Schulen, teils von den Ministerien subventioniert werden. Solche Aktivitäten enstanden zumeist aus einem Zusammentreffen von Interessen und Initiativen sowohl der Schulen und Schulbehörden, wie auch der Tanzgruppen selbst. Neben professionellen Tanzgruppen gibt es Studenten- und Kindergruppen, die ihre Programme in Schulen, oft unter teilweiser Einbeziehung des Publikums aufführen.

Ziel solcher Bemühungen ist der Abbau der Distanz zwischen Künstlern und Kindern, die Revidierung von Vorurteilen, die seit Generationen besonders diese Kunstform und ihre Interpreten getroffen haben, die Einsicht in den Entstehungs- und Arbeitsprozeß einer künstlerischen Aufgabe, ihrer Bedingungen und Probleme. Als weiteres Ergebnis wird ein interessiertes, verständnisvolles Publikum herangebildet.

Auch in Österreich könnten solche Versuche ausgebaut und intensiviert werden. Am Orff-Institut wurden bereits mehrmals solche Projekte mit Studierenden durchgeführt, die sich an verschiedene Schultypen gewendet haben. Auch in diesem Jahr ist ein ähnliches Programm vorgesehen.

RESÜMEE

Die Konferenz hat sich als eine Veranstaltung von hoher fachlicher Qualität erwiesen. Trotzdem darf sie keineswegs als eine Art »tänzerischer Mustermesse« betrachtet werden. Probleme haben sich gezeigt, die zum Teil internationalen Charakter haben, für die also gemeinsam Lösungen gesucht werden müssen. Andere Schwierigkeiten sind in den besonderen Verhältnissen einzelner Staaten begründet und können nur von Vertretern jener Länder selbst bewältigt werden. Es hat sich auch in diesem Rahmen bestätigt, daß der Schwerpunkt der gemeinsamen Bemühungen vor allem darin bestehen muß, dem Tanz als einer ursprünglichen Ausdrucks- und Kommunikationsform des Kindes (wie auch des Erwachsenen) einen Lebensraum zu gewährleisten. Dazu sind sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich neue Aktivitäten, sowie eine Intensivierung der bereits vorhandenen Einrichtungen notwendig.

Der Beitrag Österreichs, mein Referat mit anschließendem Workshop über das Thema: »Die Rolle der Musik in der Tanzerziehung« wurde mit großem Interesse aufgenommen und hat zu zahlreichen Kontakten geführt, die Pläne für verschiedene Arbeitsprojekte entstehen ließen. Die Anregungen, die aus der Teilnahme an dieser Konferenz entstanden sind, werden sich nicht nur in der Arbeit des Orff-Institutes niederschlagen, sondern durch dessen Breitenarbeit auch weiteren Kreisen zukommen.

Barbara Haselbach

ITALIEN

Società Italiana di Musica Elementare

»L'anno millenovecentosettantotto, mese di luglio, giorno tre . . .« so beginnt die Urkunde des Notars in Verona, der die Gründung einer Gesellschaft bescheinigt, deren wichtigste Aufgabe die ideelle und materielle Förderung der Elementaren Musik ist. Die Gesellschaft will durch Veranstaltungen von Kursen, Konferenzen und auf jede andere Weise über Inhalt und Organisation der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung informieren. Dabei sollen die pädagogischen Anregungen des Orff-Schulwerks für die Innovation der Musikerziehung in allen Bereichen genutzt werden.

Es gibt in Italien einige ehemalige Studierende des Orff-Instituts in Salzburg. Viele Kolleginnen und Kollegen haben Sommerkurse besucht. Langsam wächst das Inter-

esse an einer genaueren Kenntnis der Möglichkeiten des Schulwerks im eigenen Land. Gruppen von Musikerziehern, Lehrern und Kindergärtnerinnen, Konservatorien und Goethe-Institute haben Kurse veranstaltet, die sich mit einer »Anverwandlung« der pädagogischen Grundideen an die aktuelle Situation in Italien befaßt haben. Die Herausgabe einer Adaption der »Musik für Kinder« ist in Vorbereitung. Durch die Gründung der »Società Italiana di Musica Elementare« mit dem Sitz in Verona wurde ein weiterer Schritt getan, die Bemühungen von Einzelpersonen zusammenzufassen und dadurch zu intensivieren.

Gründungsmitglieder der »Società« sind Giuseppina Pighi (Präsidentin), Raffaello Menini (Direktor), Luigi Mauro, Livia Testoni, Lucia Roditi und Ulrika Moro Calvori.

Verona und Salzburg sind Partnerstädte. Nicht nur daß beide Städte weltweit bekannte Festspiele haben — es gibt auch eine Reihe historischer Gründe, die zur »Verbrüderung« vor einigen Jahren geführt haben. Beide Städte haben nun einen Plan zugestimmt, der von der Gesellschaft für Elementare Musik in Verona und dem Orff-Institut in Salzburg vorgelegt worden ist. In den nächsten fünf Jahren soll durch gegenseitige Besuche, durch gemeinsame Kurse in Salzburg und Verona, durch die Zusammenarbeit an gemeinsamen Informationsprogrammen und vor allem durch die Einbeziehung von Kindern, Eltern und Lehrern auch auf dem Gebiet der Musikerziehung die Beziehung der beiden Städte zueinander vertieft werden. Diese Projekte werden von der Comune di Verona und der Stadt Salzburg unterstützt.

Hermann Regner

S.I.M.E. Società Italiana di Musica Elementare
Segreteria Centrale: via Biondella, 1 — Tel. 045-525.894 — 37131 VERONA

Egregio Professore, gentile Professoressa,

Ci è gradito comunicarle che il giorno 3 luglio c.a., alle presenza del notaio Zeno Cicogna, con regolare rogito, si è costituita a Verona la »Società Italiana di Musica Elementare« (S.I.M.E.) per la diffusione e la pratica pedagogica del metodo di CARL ORFF e per lo studio dei problemi educativi inerenti alla Scuola Materna, Elementare e Media, problemi che vedono l'Educazione Musicale come mezzo di formazione della personalità del discente.

L'istituzione, patrocinata dal Comune di Verona e autorizzata ufficialmente dall'Orff-Institut di Salisburgo, si regge su statuto proprio e secondo i canoni giuridici delle associazioni civili italiane. Sede nazionale sarà la città di Verona gemella di Salisburgo, sede operativa sarà la scuola Media »L. Fava«, via Marconcini 3, Porto S. Pancrazio, gentilmente concessa. In questa sede funzionerà un centro, già attivo da alcuni anni, per la realizzazione di:

Corsi di aggiornamento sull'Orff-Schulwerk, tenuti da specialisti austriaci e italiani, incontri di carattere pedagogico culturale e scambi di esperienze sull'applicazione del metodo.

Saranno inoltre proseguiti e sviluppati in altre sedi confacenti, corsi pomeridiani di attività pratica per alunni di scuole elementari della città, anche con esperienze dirette sul recupero dei bambini difficili.

La direzione dell'Accademia Orff di Salisburgo ha offerto un programa di scambio didatico e culturale fra le due città gemelle (articolato in 5 anni) per la realizzazione di una serie di incontri fra esperti ed educatori dei due paesi.

Altre città (Trieste, Vicenza, La Spezia, Firenze, Torino, Roma, Catania) sono interessate alla conoscenza della metodologia.

I compiti organizzativi sono stati così distribuiti:

Direttore Prof. Raffaello Menini
Presidente Prof. Giuseppina Pighi

Soci fondatori
Prof. Luigi Mauro
Prof. Lucia Forneron Roditi
Prof. Ulrika Moro Calvori
Prof. Livia Testoni Torboli

Ci proponiamo di informarli al più presto sugli ulteriori sviluppi organizzativi della nostra fondazione, contiamo fiduciosamente sulla sua personale disponibilità per un valido e fattivo apporto a tutte le iniziative e la salutiamo cordialmente.

Il Presidente
Giuseppina Pighi
Il Direttore
Raffaello Menini

Verona, 2 ottobre 1978

USA

Bericht über die 12. Konferenz der American Orff-Schulwerk-Association in St. Louis und über Sessions in anderen Städten

Wilhelm Keller

Präludium

Die A.O.S.A. lud mich ein, an ihrer diesjährigen Conference vom 1. bis 5. November in St. Louis (Missouri) als »Headliner« mitzuwirken; es folgten zusätzliche Einladungen der »Chapters« der A.O.S.A. in Chicago, Minneapolis und Cleveland, vor der Conference sessions in diesen Städten durchzuführen. Das ergab einen Reiseplan von 2 Wochen.

1. Chicago und Evanston (Illinois). Sonntag, 22. Oktober, abends: Lillian Yaross und ihr Mann holten mich vom Flughafen Chicago O'Hare ab.

Montag: Frei für eine Fahrt nach Chicago. Lillian Yaross zeigte mir die faszinierende Silhouette der Stadt am Lake Michigan, der wie ein Meer wirkt; wir fuhren dann durch das herrliche Parkgelände zwischen dem Ufer und dem Getürme sich gegenseitig an Höhe und Kühnheit der Konstruktion überbietenden Hochhäuser — inzwischen besitzt Chicago das höchste Gebäude der Welt — und führte mich dann in das Art-Institute, das eine wohl einmalige Sammlung von Meisterwerken des 19. und 20. Jahrhunderts enthält. Chagall hat für dieses Museum herrliche Glasfenster geschaffen. Nach stundenlangem und doch zu kurzem Aufenthalt in diesem Haus erschien mir die Komposition des Stadtbildes noch großartiger. Nachmittags besuchte ich mit Sharon Fiedler vom Chicago Orff Chapter eine Veranstaltung mit Olivier Messiaen, dem französischen Komponisten, der mit Studenten der Universität über seine Werke und musiktheoretischen Ideen diskutierte. Es fiel mir gar nicht so leicht, nach diesen Erlebnissen hoher und höchster Kunst und Musik zu den Problemen Elementarer Musikerziehung zurückzufinden, die mich ab Dienstag wieder ganz beanspruchten.

Dienstag: Besuch einer katholischen Schule in einer anderen kleinen Nachbarstadt, wo eine Orff-Schulwerk-Lehrerin, Pat Hamill, mit verschiedenen Volksschulklassen (ab 3. Schulstufe) Musikstunden durchführte. Man bereitete unter anderem den »Halloween-day« vor, eine Art »Gespenstertag«, der am 1. November vor allem von Kindern in Art eines Maskenfestes, unserem Fasching vergleichbar, jedoch auf Geister und schwarzen Humor spezialisiert, gefeiert wird. Dies erklärte die vielen Toten- und Gespensterköpfe und Figuren auf Bildern und als Masken, mit denen Wände und Gänge geschmückt waren. Die Klassenfrequenz bewegte sich um 20 Kinder. Die gleiche Anzahl Stabspiele, ferner anderes Schlagwerk, Klavier, ein Synthesizer und ein Tonbandgerät waren vorhanden. Pat Hamill unterrichtete hervorragend: obgleich ihr nur 20 Minuten für eine Klasse an diesem Vormittag zur Verfügung standen, erreichte sie in zügiger, aber sorgfältiger und äußerst lerneffektiver, die Kinder begeisternder Arbeit, Sprache, Bewegung, Singen (Hexenlied) und Instrumentalspiel in kluger Dosierung einsetzend, erstaunlich viel. Es folgten Stunden mit höheren Klassen (6, 7, 8), darunter auch Vorführungen und Ergebnisse kreativer Gruppenarbeiten (musikalische und tänzerische Gestaltung gegebener Texte). Interessant war die stilistische Vielfalt der Lösungen: neben Bearbeitungen mit Orff-Instrumenten gab es auch Versuche mit

elektronischen Klangmitteln, Tonbandmontagen und anderem Material. Eine Chorprobe in der Kirche mit 9- bis 11-jährigen wies diese Lehrerin auch als ausgezeichnete Stimmbildnerin und Chorleiterin aus.

Nachmittags: Meine erste zweistündige Session mit musiktherapeutisch tätigen oder interessierten Teilnehmern in der Universität (etwa 60). Ich versuchte, die dort noch nicht oder nur wenig bekannten Möglichkeiten des Schallspielens ohne rhythmische und melodische Bindung, ferner die in den Orff-Schulwerk-Modellen (und auch in den englisch-sprachigen Versionen) fehlenden, aber aus ihnen zu entwickelnden Varianten elementarer Melodiebildung und Modi zu erarbeiten. Mein bescheidener englischer Wortschatz beschränkte alles Erklären auf ein Minimum und zwang mich zu mehr nonverbalen Unterrichts- und Übungstechniken. Ein anschließendes Dinner mit Kollegen — darunter Jacobeth Postl, eine Bekannte von früheren Orff-Kursen in Amerika und Salzburg — in einem Lokal fast bajuwarischen Stils und ein geruhsamer Mittwochvormittag beschlossen den ersten Chicago-Aufenthalt.

II. Minneapolis (Minnesota). Mittwochnachmittag startete ich mit über zweistündiger Verspätung (ein Wetter-Computer streikte und verhinderte den pünktlichen Abflug) nach Minneapolis, der Metropole von Minnesota am oberen Mississippi, wo der Strom noch ein Strömchen ist. Jane Frazee, die ja im Jänner 1977 das Orff-Institut in Salzburg besucht hatte, erwartete mich am Flughafen und brachte mich ins Hotel. In meinem Zimmer begrüßten mich Blumensträuße vom Orff Chapter Minneapolis und von einer ehemaligen Special Course-Teilnehmerin (Barbara Boughton), die mich auch zusammen mit Dr. Casewall von der Universität am Donnerstagfrüh zur ersten Session mit Musiktherapeuten holte. Nach dem Lunch ging es gleich weiter mit einer zweiten Gruppe, dann folgte eine Rundfahrt in die reizvolle Parklandschaft der Umgebung und ein kurzer Besuch in der modernen Konzerthalle vor der zweistündigen dritten Session mit einer Gruppe Fortgeschrittener, die ich mit dem System der penta- und heptatonischen Modalität traktierte. Den sehr anstrengenden Tag beendete ein Dinner mit den Ehepaaren Bougthon und Casewall im 50. Stockwerk des wie ein Smaragd glitzernden, gläsernen IDS-Towers (die Bedeutung von »IDS« habe ich vergessen).

Freitag: Vormittag frei, nachmittags 4 bis 8 Uhr Arbeit mit 25 jungen Lehrerinnen und Lehrern, die ausgezeichnet vorgebildet und hochmusikalisch waren, so daß es ein vergnügliches Musizieren, Improvisieren und Spielen (Szenen aus »Stier Ferdinand«) wurde. Von dort brachte mich Arvida Steen, Vice-President Elect im National Board der A.O.S.A. zum Flughafen.

III. Chicago (Reprise mit Variante). In einer Stunde war ich wieder in Chicago, wo am Samstagvormittag von 9 bis 12 etwa 80 Teilnehmer zum Thema »Instrumentale und Vokale Improvisation« Anregungen von mir erwarteten. Ich versuchte, sie trotz der Schwierigkeiten, die sich aus einer so großen Gruppe bei praktischen Übungen ergeben, zu vermitteln. Der Besuch eines Philharmonischen Konzertes und der den Eindruck des Stadtbildes noch vertiefende Anblick des Hochhäusermeeres bei Nacht beendete meinen zweiten Besuch in Chicago.

IV. Cleveland (Ohio). Sonntag: Früher Aufbruch nach Cleveland, Ohio, etwa zwei Flugstunden von Chicago entfernt. Am Flughafen begrüßte mich Earl James Stutzmann, vor einigen Jahren Teilnehmer an einem Special Course in Salzburg, und brachte mich in das Haus von Ruth Pollock Ham, die das Executive Secretary der A.O.S.A. mit Charme und Würde leitet. In Orange, wie der Vorort von Cleveland hieß, fand dann eine vierstündige Session mit etwa 100 Teilnehmern in dem überakustischen Saal einer High School statt.

V. St. Louis (Finale). Mittwochnachmittag flog ich nach St. Louis. Pat Nemish (chairperson der Hospitality) holte mich ab und brachte mich zum Chase-Park Plaza Hotel, dem riesigen, aus zwei Gebäudekomplexen bestehenden Veranstaltungsort und Quartier für alle Konferenzteilnehmer (etwa 900). Man brauchte also das Hotelgelände während der Konferenz nicht zu verlassen und kam auch kaum dazu, wenn man alle Veranstaltungen, die man sukzessive besuchen konnte, mitmachte.

Wilhelm Keller bei der Eröffnungssession der A.O.S.A. in St. Louis

Vorweg ist zu sagen, daß die Conference perfekt organisiert war. Die Chairperson der Konferenz kannte ich ja schon: Lillian Yaross, auch Vicepräsident der A.O.S.A. Zu ihrem »Planning Commitee« gehörten: vom gastgebenden »Greate St. Louis Chapter« Cordelia Stumberg, dann als »Assistent Conference Chair Person« Arvida Steen und Ea-Officio Mary Stringham Shamrock aus Californien, z. Zt. Präsident der A.O.S.A. Für die Betreuung der Teilnehmer, Technik, Dekoration, Publicity, Programm und Kindergruppen und alle anderen Aufgaben standen laut Programmheft 77 namentlich aufgeführte Mitarbeiter zur Verfügung. Das Programm selbst ähnelte in seinem reichen Angebot und vielen Parallelveranstaltungen (die meisten wurden aber wiederholt) den deutschen Bundesschulmusikwochen, abgesehen davon, daß im Programm der A.O.S.A. Conference die Praxis dominierte und in Plenumsveranstaltungen keine Vorträge gehalten, sondern Vorführungen geboten und auch die Begrüßung, Vorstellung der Ehrengäste und notwendige Hinweise und Informationen in wohltuender Kürze erledigt werden. Schon am ersten Abend gab es ein Wiedersehen mit vielen Freunden und Bekannten und ehemaligen »Salzburgern«, wie Avon Gillespie, Isabel Carley, Don Slagel und den Deutsch-Amerikanern und Amerika-Deutschen Brigitte Warner und Joachim Matthesius, meinem Freund seit dem ersten Orff-Schulwerk-Kurs in Toronto 1962. Es war natürlich entspannend für mich, mit Brigitte Warner und Joachim Matthesius auch wieder deutsch reden, fragen und antworten zu können. Norman Goldberg, Verleger und Instrumentenhändler, in St. Louis zu Hause, war ebenso da wie aus Deutschland Frau Marga Becker-Ehmck vom Studio 49 und der Geschäftsführer der deutschen Orff-Schulwerk Gesellschaft Karl Alliger.

Carol und Clive Robbins arbeiten mit taubstummen Kindern

Zu den Special Guest Teachers gehörten noch Dr. und Mrs. Clive Robbins aus New York (Mitarbeiter des kürzlich verstorbenen Musiktherapeuten Paul Nordoff und Mitverfasser des auch bei uns geschätzten Buches »Musik als Therapie bei behinderten Kindern«), der Musikarbeit mit taubstummen Kindern demonstrierte, ferner Jimmy Driftwood und seine Folkloregruppe, ein Sänger und Kenner amerikanischer Volks-

lieder aus Arkansas, und Phyllis Weikart, Bewegungs- und Volkstanzpädagogin von der University of Michigan at Ann Arbor. Als vierter in dieser Gruppe wurde ich angeführt. Meine Aufgabe bestand aus täglich je einer Doppelstunde am Vormittag und Nachmittag (Wiederholung für eine andere Gruppe). Meine Themen waren: "Beginning Lessons in Improvisation" (Donnerstag), "Theoretical Bases of the Schulwerk Vol. III-IV-V" (Freitag) und "Developing Drama in a Therapeutic Session" (Samstag), ferner sollte ich die "Closing General Session", also das Abschlußplenum leiten, für das ich ein offenes Singen unter Einbeziehung einiger Orff-Instrumente vorschlug. Es ist mir nicht möglich, das vollständige Programm der Konferenz, das allein 8 Seiten des Programmheftes beanspruchte, wiederzugeben. Da ich selbst mit Vorbereitungen (vor allem auch der notwendigen Befestigung und Erweiterung meines anglo-amerikanischen Wort- und Fachwortschatzes) ausgelastet war, konnte ich nur sporadisch andere Sessions besuchen und mußte mich im übrigen auf die Teilnahme an Plenums- und Abendveranstaltungen beschränken.

Tagungsteilnehmer musizieren mit Wilhelm Keller

Bevor ich auf diese kurz eingehe, will ich aber die 27 AOSA Session Leaders der Conference aufzählen, die neben den schon genannten Gastdozenten die Gruppenarbeit durchführten: Louise Austin — Teacherperformer, Music Editor, The American Recorder; Marshia Beck — Music-Movement specialist, Raskob Institute, Holy Names College, California; Isabel Carley — Orff specialist, University of Western Carolina; Pat Durst — Elementary Music teacher, Fillmore Elementary School, Hamilton, Ohio; Virginia Ebinger — Music teacher, Mountain Elementary School, Los Alamos, New Mexico; Sue Russel Ewing — RMT, Bridgeview School, St. Paul, Minn.; Avon Gillespie — Coordinator of Music, San Luis Coastal School District, California;

Elizabeth Hutcherson — Elementary Music Specialist, Parker Road School, St. Louis, Mo.; Carol Kind — Elementary Music Specialist, Memphis City Schools and Memphis State University; Ruthilde Kronberg — Storyteller in Residence, St. Louis Public and Private Schools; Claire Levin — Dance Specialist, Academy of the Sacred Heart and Wayne State University, Detroit, Mich.; Sister Marshia Lunz — Asst. Professor of Music, Hartwick College, Oneonta, New York; Shirley McCrae — Asst. Professor of Music, Memphis State University; Laura Neumeyer — Asst. Instructor, Elem. Music Education, aKnsas State University; Marion O'Connell — Music Specialist and Coordinator, Highland School, Skokie, III.; Jacobeth Postl — Faculty, DePaul University, Chicago, III.; Lucya Prince — Music Consultant, Clinician, Calumet Region Montessori Schools, Illinois; Betty Ann Ramseth — Children's Choir conductor, Composer, Clinician, Sacramento, California; Barbara Rowe — Coordinator Aesthetic Education, Learning Center, Cemrel, St. Louis, Mo.; Lynn Rubright — Instructor-Storytelling and Puppetry, Webster College, St. Louis, Mo.; Konnie Saliba — Director of Orff Studies, Memphis State University; Mary Stringham-Shamrock — Music Education, Kansas State University; Marion O'Connell — Music Specialist son — Asst. Professor, Ithaca College School of Music, Ithaca, New York; Roberta Sweet — Chairman, Recorder and Orff department, Music Center of the North Shore, Winnetka, III.; Judith Thomas — Orff Specialist, Nyack, New York; Brigitte Warner — Teacher and Coordinator of Music, Key School, Annapolis, MD.; Jean Wilmouth — Percussionist, Pittsburgh, Pa. Die von diesen Dozenten behandelten Themen lassen sich leicht aus den Berufsbezeichnungen erschließen. Eetwa 5 sessions begannen jeweils gleichzeitig, ein- oder zweistündig. Räume aller Größen standen im

Lehrprobe mit Kindern aus St. Louis

Hotelbereich zur Verfügung. Für die Plenumsveranstaltungen wurde der größte, über 1500 Personen fassende Raum "Khorassan" benutzt. Instrumente standen in ausreichender Zahl bereit und konnten auf Wunsch auch schnell herbeigeschafft werden.

Jeder Dozent wurde vor Beginn seiner session von einer "Chairperson" mit einer Kurzbiographie und einer kleinen Laudatio vorgestellt.

In meinen sessions schwankte die Gruppengröße zwischen 50 und 200 Teilnehmern. Trotz dieser Gruppengrößen spürte man ein idividuelles feedback, wie es so spontan kaum in anderen Ländern sich äußert. Offenbar lauert man dort nicht wie manche Kursteilnehmer in Europa auf die Schwächen eines Dozenten oder nicht übertroffene Erwartungen, sondern nimmt das Neue und Verwertbare dankbar auf und äußert auch noch seine Dankbarkeit. Und wenn man selbst seine Schwächen oder Formtiefs kennt, so hilft einem diese Dankbarkeit doch, solche Krisen zu überwinden.

Fragt man mich nun, was ich über den Stand der Orff-Schulwerk-Entwicklung in den USA aussagen kann, so fühle ich mich überfordert: weder positive Eindrücke (wie die schon erwähnten von meiner Hospitation in der Schule bei Chicago) noch negative (wie manche Vorführungen von Kindergruppen bei der Konferenz, die mich an europäische Darbietungen einstudierter Sing-, Spiel- und Tanzstücke erinnerten, die nichts über die Kreativität der Kinder oder die Qualität musikerzieherischer Arbeit aussagen) können als pars pro toto der Orff-Schulwerk-Arbeit in einem so großen Land mit so unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Schul- und Erziehungsformen und Persönlichkeiten gelten. Eines aber glaube ich, auch im Vergleich zu Eindrücken früherer Besuche in anderen Gegenden der USA (Bellflower bei Los Angeles, Wellesly bei Boston) und in Kanada (Toronto) feststellen zu können: Man ist sich der eigenen musikalischen Quellen zur Befruchtung der Elementaren Musikerziehung bewußter geworden, vor allem in Bezug auf Folksongs, Spirituals und Jazz-Elemente. Das große Interesse an meinen Versuchen, die pentatonische Modalität aus ihrer mitteleuropäischen Verankerung in der Ruf- und Leierformel, von der auch der Band I des Schulwerks »Musik für Kinder« abhängig bleibt, zu befreien und an Hand von Beispielen aus nordamerikanischem Volksliedgut andere Motive und Modi darzustellen und zu verwerten, bestätigte diesen Willen zu produktiver Verwandlung des Schulwerks in eine Werkschule, d. h. in eine Schule des eigenen Werks mit eigenem Material. Das entwertet keineswegs die Modelle von Orff-Keetman: ihre hohe musikalische Qualität wird immer vorbildlich bleiben. Was den Tschechoslowaken schon gelungen ist, sollte auch den Amerikanern möglich sein: ein eigenes Orff-Schulwerk-Modell zu entwickeln. Der schon erschienene Band der neuen American Edition (Music for Children II) ist ein erster Schritt in diese Richtung.

Der letzte Abend begann mit Ehrungen verdienter Förderer der AOSA, Dankesworten an alle Mitarbeiter und Mitteilungen an die Teilnehmer und Mitglieder. Dann erschien das St. Louis Jazz-Quartett mit Jeanne Trevor als Sängerin und bot hervorragenden Jazz.

Den Abend beschloß ein offenes Volkstanzen, virtuos, vital und humorvoll geleitet von Phyllis Weikart. Der Bewegungshunger und die Tanzbegeisterung der ungefähr 300 Mitmachenden hielt bis zur Erschöpfung an. Sonntagvormittag: Viele waren schon

abgereist, aber einige hundert immer noch da, um das letzte Meeting mitzumachen. Eine sechsköpfige Gruppe "The Metro Theatre Circus" bot multimediale Kleinkunst, eine Art "Musica Scenica" in der Sprache, Tanz und Musik in kleinen Sketches, Kabarett- und Tanzszenen, Nonsens-Stücken, Parodien und Maskenspielen unter dem Titel »Arm in Arm« geboten wurden. Die Truppe spielt auch in Schulen für erschwingliche Honorare. Es war eine begeisternde Darbietung begeisterter und kreativer junger Künstler, die sich auch anschließend einer Diskussion stellten.

Dann war ich das letzte Mal an der Reihe, um die Conference mit dem Restplenum (etwa noch 500 Leute) zu beschließen. Ich holte mir einige Freiwillige an einige Orff-Instrumente, die auf dem Podium bereitstanden und begann mit dem alpenländischen Glockenjodler, ließ dazu in der Art, wie er früher gesungen wurde, die Arme um die Schultern der Nachbarn legen und im Pendelrhythmus das langsame Bim-Bam mitschwingen. Nach einigen Varianten — Frauen- und Männerstimmen abwechselnd Begleitklang und Jodlerstimmen singend — wechselte ich zum französischen Glockenspielkanon »Entendez-vous le carillon« mit Ostinatobegleitung der Instrumente und Männerstimmen, dann improvisierten wir einen Fauxbourdon-Satz zu einem kanadischen Weihnachtslied, sangen Spirituals (Didn't it rain), die englische Textfassung der Weihnachtsbotschaft in einer Kanonversion aus meinem Weihnachtsspiel für Kinder (die weihnachtlichen Beispiele sind ja in einigen Wochen verwertbar) und beschlossen das Singen und die ganze Conference mit einer Reprise des Glockenjodlhers. Es war am Schluß nicht mehr nötig, Zeichen zu geben oder Einsätze. Meine eigenen Zweifel am Sinn solcher offenen Singen mit so großen Gruppen, die mir bei deutschen Veranstaltungen ähnlicher Zeit aus der Blütezeit der Singbewegung gekommen waren, gingen in der Singfreude meiner amerikanischen Kollegen unter und am Ende war ich nicht mehr der Anrührer, sondern der Angerührte. Beim letzten Good-bye verschluckte ich mich und verabschiedete mich schnell, joy in the heart and tears in the eyes.

SUMMARY

Prof. Wilhelm Keller, teacher at the Orff Institute and director of the Institut für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik, was invited to be the headliner for the 12th annual American Orff-Schulwerk Association Conference in St. Louis, November 2—5, 1978. He also had invitations to teach at some special Orff Association Chapters in Chicago, Minneapolis and Cleveland. Wilhelm Keller reported about his two week stay in the US and about his sessions with groups of American teachers and music therapists in the above mentioned cities and at the conference which had some 900 participants from all over the United States.

He also had the opportunity to visit a Catholic school in a suburb of Chicago for one morning and was most impressed with the pedagogical work of Schulwerk specialist Pat Hamill.

He expressed his thanks to Lillian Yaross, Vice President of AOSA, who was largely responsible for the ("perfect") organization of the conference; to Jane Frazee and Arvida Steen in Minneapolis, and to Ruth Pollock Hamm in Cleveland. He found much interest in the broadening and further development of Orff-Schulwerk through the use of modern composition techniques (e. g. arhythmic sounds), the integration of music, speech and dance elements in dramatic play, and the using of pentatonic and heptatonic modes built on the models of Orff-Keetman. He stated that American colleagues at the conference, among them many former special course and summer course student of the Orff Institute, are finding the many possibilities for the necessity to link Orff-Schulwerk with the elements of American Folk Music, Spirituals and Jazz . . . as well represented in the first of the Volumes of the American Edition of OS, Music for Children, Volume II.

Wilhelm Keller also lead the closing session of the St. Louis conference making music with Austrian, French and American songs and canons. The total experience of this final hour of music was for him an unforgettable end to an unforgettable week in a circle of most hospitable American friends and colleagues.

Nachrichten aus dem Orff-Institut

Die Aufnahmeprüfungen für das Studienjahr 1979/80 finden vom 25.—28. Juni 1979 statt.

SOMMERKURSE 1979 AM ORFF-INSTITUT IN SALZBURG

Sommerkurs I — Elementare Musik- und Tanzerziehung: 2.—13. 7. 1979

Sommerkurs II — Elementare Musik- und Tanzerziehung: 16.—27. 7. 1979

Sommerkurs für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik: 30. 7.—4. 8. 1979

Osterkurs »Tanz in der Schule«

Beromünster bei Luzern, 16. — 21. 4. 1979

1977 begann eine vom Orff-Institut initiierte Zusammenarbeit schweizerischer, deutscher und österreichischer Pädagogen und Institutionen (Musikschulverbände der drei Länder, Orff-Institut, Akademie Remscheid, Konservatorium Winterthur u. a.), die sich um die intensive Förderung der Tanzerziehung im Rahmen der Musikschulen, Schulen und in der außerschulischen Erziehung bemühen.

Nach dem Schwerpunkt »Tanzerziehung in Musikschulen« (Salzburg 1977) und »Tänzerische Improvisation im schulischen und außerschulischen Bereich« (Remscheid 1978) hat die Schweiz das Thema »Tanz in der Schule« gewählt. Hier soll neben dem Primarbereich vor allem auch der Sekundarbereich angesprochen werden. Veranstalter dieses internationalen Kurses ist das Konservatorium Luzern, verantwortlicher Leiter Hans Zihlmann.

Projekte am Orff-Institut

Seit dem Studienjahr 1973/74 gibt es als Lehrveranstaltungen des Orff-Instituts ‚Projekte'. (Siehe Orff-Schulwerk-Informationen 15). Sie dienen in einem locker organisierten Lernprozeß der persönlichen Neigung der Studenten. Ein Vormittag oder Nachmittag der Woche ist dieser Lehrveranstaltung vorbehalten. Die Themen werden im allgemeinen von den Dozenten vorgeschlagen, die Wünsche der Studentenschaft nach Möglichkeit realisiert. Pro Studienjahr finden drei bis vier Projektetappen statt, die jeweils vier bis fünf Vor- oder Nachmittage umfassen.

Im Studienjahr 1977/78 gab es folgende Projekte:

Musik zu Advent und Weihnacht (Hermann Urabl)

Versuch über das Einfache, nach Texten von A. Artaud (Frits Tummers)
Instrumental music from the middle ages (Miriam Samuelson)
Blockflötenimprovisation (Hilde Tenta)

Instrumentenbau: Blasinstrumente — Saiteninstrumente (Ernst Wieblitz)
Spannungsdifferenzierung (Ursula Wiedmer)
Latin-american percussion (Rudolf Schingerlin)
Lehrerverhalten (Wilhelm Keller)
Tai chi chuan/chinesisches Schattenboxen (Margarida Amaral)
Basler Masken (Barbara Haselbach)
Musik nord- und mittelamerikanischer Indianer (Lilo Gersdorf)

Basler Masken

Basler Masken
als Anregung für szenische und
musikalische Gestaltung

Orff-Schulwerk-Kurse 1979 / Orff-Schulwerk-Courses 1979
Stages Orff-Schulwerk 1979 / Cursos de Orff-Schulwerk 1979

In dieser Zusammenstellung sind vor allem solche Kurse aufgeführt, bei denen Lehrer des Orff-Instituts die Leitung übernommen haben oder mitwirken. Wir sind gerne bereit, auch andere Orff-Schulwerk-Kurse in die Liste aufzunehmen. Bitte senden Sie vollständige Angaben an die Schriftleitung bis spätestens 15. April und 15. Oktober jeden Jahres.

4. — 8. 12. 1978 Wuppertal (BRD):
Kurs für die Lebenshilfe
(Wilhelm Keller, Heidi Weidlich)

27. — 31. 12. 1978 Delft (Niederlande):
Mitwirkung am Orff-Schulwerk Kurs 1978
(Wilhelm Keller)

29. 1. — 5. 2. 1979 Madrid (Spanien):
Musik, Tanz und das Kind (Arbeitstitel)
Kurs, veranstaltet vom Goethe-Institut Madrid
(Barbara Haselbach, Hermann Regner)

2. — 4. 2. 1979 Basel (Schweiz):
Kurs für Instrumentenbau und Improvisation
veranstaltet von der Hochschule für Musik der Stadt Basel
(Christine Wieblitz)

24. 2. 1979 Geretsried (BRD):
Die Sprache in der Tanzerziehung
veranstaltet vom Arbeitskreis für Tanz in der Bundesrepublik,
Landesarbeitsgemeinschaft Bayern
(Barbara Haselbach)

9./10. 3. 1979 Hersbruck (BRD):
Fortbildungsseminar für Lehrer und Kindergärtnerinnen
veranstaltet vom Volksbildungswerk Hersbruck
(Ulrike Jungmair)

12. — 16. 3. 1979 Mosbach-Neckarelz (BRD):
»Musik und Bewegung im Kindergarten«
veranstaltet vom Caritasverband Freiburg i. Brsg.
(Johanna Deurer, Karl Alliger)

7. — 12. 4. 1979 Villach (Österreich):
Osterkurs 1979 — Elementare Musik- und Tanzerziehung
veranstaltet von der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Österreich
(Christine Baumgartner, Ulrike Jungmair, Werner Stadler)

17. — 21. 4. 1979 Freiburg i. Brsg. (BRD):
Osterkurs 1979 — Orff-Schulwerk
veranstaltet von der Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e.V.
(Ulrike Jungmair, Karl Alliger)

16. — 21. 4. 1979 Luzern (Schweiz):
3. Osterkurs — Tanzerziehung in der Schule
(Barbara Haselbach)

23. — 28. 4. 1979 Gwatt (Schweiz):
Orff- Schulwerk Kurs
(Wilhelm Keller)

April 1979 Athen (Griechenland):
Orff-Schulwerk Seminar
veranstaltet vom Goethe-Institut
(Barbara Haselbach)

19. 5. 1979 Egling (BRD):
Fortbildungsseminar für Lehrer und Kindergärtnerinnen
»Musik und Bewegung«
veranstaltet vom ATB (LAG) Bayern
(Ulrike Jungmair)

1. — 4. 6. 1979 Unterägeri (Schweiz):
Orff-Schulwerk Kurs,
veranstaltet von der Musikschule Unterägeri
(Ulrike Jungmair)

5. — 9. 6. 1979 Lenk (Schweiz):
Forum für Musik und Bewegung
Tänzerische Improvisation, Höfische Täize
(Barbara Haselbach)

6. — 10. 7. 1979 Matrei (Österreich):
Orff-Schulwerk Kurs
(Wilhelm Keller)

16. — 20. 7. 1979 Trossingen (BRD):
Orff-Schulwerk Kurs
(Wilhelm Keller)

22. — 26. 7. 1979 Brienz (Schweiz):
Orff-Schulwerk Kurs
(Wilhelm Keller)

3. — 7. 9. 1979 Mainz (BRD):
Orff-Schulwerk Kurs
(Wilhelm Keller)

24. — 29. 9. 1979 Gwatt (Schweiz):
Orff-Schulwerk Kurs
(Wilhelm Keller)

Neuerscheinungen

CARL ORFF UND SEIN WERK

Dokumentation
Band IV: Trionfi

verlegt bei Hans Schneider, Tutzing (BRD)

Die Entstehungsgeschichte der Carmina burana, der Catulli Carmina und des Trionfo di Afrodite, 1953 als Trionfi, Trittico teatrale, zu einem Triptychon zusammengefaßt, ist der Inhalt des vierten Bandes der in jeder Weise preziösen Dokumentation, die Carl Orff auf acht Bände veranschlagte und an der er unermüdlich schreibt.

Die drei Werke gehören drei Epochen seines Schaffens an. Zeitlich zuerst (1930/31) erschienen jene zwei schmalen Hefte der Catulli Carmina, die Reisegedichte und Lieder um Lesbia enthielten. Nach dem Erfolg der Carmina burana (1937), wiederum um etliche Gedichte bereichert und zu einer Madrigalkomödie ausgebaut, setzte sich der Zyklus nach der ersten Aufführung 1934 als Catulli Carmina, Ludi scaenici, oft als zweites Werk neben den solitären, jedoch nicht abendfüllenden, Carmina burana gespielt, durch. Im Trionfo di Afrodite, 1953 entstanden, vertonte Orff Hochzeitslieder Catulls sowie griechische Verse der Sappho und des Euripides.

Orff preist in diesem Band seiner Dokumentation die Göttin Fortuna, die ihm die Carmina burana, lateinische und deutsche Lieder und Gedichte des frühen Mittelalters, mit der längst (durch ihn) berühmt gewordenen Abbildung der Fortuna mit dem Rad in die Hände spielte. Bild und Worte überfielen ihn. Er versuchte gar nicht, die wenigen überlieferten Melodien zu verwenden. Ihn bewegte ausschließlich der mitreißende Rhythmus und die Bildhaftigkeit der Dichtung und die einzigartige Knappheit der Sprache. In wenigen Wochen war die Musik fertig, den Schlußstrich konnte Orff jedoch, anderer Verpflichtungen wegen, erst im August 1936 ziehen, die Uraufführung fand 1937 in Frankfurt statt.

Auch Orffs erste Begegnung mit der mediterranen Landschaft wird in diesem vierten Dokumentationsband faszinierend geschildert. Am Gardasee wurde Orff (nach seinen Worten) vom Catullfieber gepackt. Es ließ ihn nicht mehr los. Sein Enthusiasmus brach auch den Bann, der über den Catulliana und der schwesterlichen Kunst, der Musik, lag. Eine Renaissance von Vertonungen des römischen Lyrikers begann nach seinen 1941 wiederaufgenommenen Catulli Carmina, die 1943 in die Ludi scaenici mündeten.

Im Trionfo di Afrodite, 1953 entstanden, vertonte Orff Hochzeitslieder Catulls sowie griechische Verse der Sappho und des Euripides. Für Orff und für seine späteren Werke war dieser Augenblick, in dem sein Genius sich mit der griechischen Sprache traf, von weittragender Bedeutung. Aus dem griechischen Wort erwuchs ihm eine musikalische Diktion, die sich aus seinem weiteren Schaffen nicht mehr wegdenken läßt.

Der vierte Band ist wie die drei vorhergehenden (Frühzeit. Lehrjahre bei den alten Meistern. Schulwerk, Elementare Musik.) in der Aufmachung eine Huldigung an Carl Orff, dem das Glück beschieden ist, uns, den damit gleichermaßen glücklichen Zeitgenossen und den Nachfahren aufzuzeigen, wie sein künstlerischer Weg verlaufen ist.

Lilo Gersdorf

Wir veröffentlichen hier, wie wir in den Informationen 21 ankündigten, drei Rezensionen des für das Orff-Schulwerk außerordentlich wichtigen Buches MUSICA POETICA von Werner Thomas.

Werner Thomas

MUSICA POETICA
Gestalt und Funktion des Orff-Schulwerks
Schneider, Tutzing 1977

»Der Text wurde gleichzeitig mit Band III ›Das Schulwerk — Elementare Musik‹ der Dokumentation ›Carl Orff und sein Werk‹ entworfen. Das Buch ergänzt interpretierend Orffs Eigendarstellung, kann aber auch als selbständiger Kommentar zum Orff-Schulwerk benutzt werden.« Dieser redaktionelle Hinweis deutet schon darauf hin, daß es sich bei dieser Orff-Schulwerk-Exegese um eine Monographie des pädagogischen Gesamtwerks von Carl Orff, eingeschlossen seine Geschichte und Stellung in der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts, handelt. Allein die Kapitelüberschriften beschreiben den Umfang und Inhalt des Behandelten: I Vom Experiment zum Modell; II Deutung und Fehldeutung; III Die Qualität der Elementaren Musik; IV Musik für Kinder; V Der elementare Klangsatz; VI Erklingende Sprache. Die zahlreichen Notenzitate reichen vom Abzählreim aus »Musik für Kinder« bis zu Sprechchorstücken nach Hölderlin-Texten und schließen auch Beispiele aus dem Chor- und Bühnenschaffen Orffs ein, die enge Verflechtung von Schul- und Kunstwerk aufzeigen.

Der Rezensent müßte sich eigentlich als befangen erklären, sollte er Werner Thomas' Musica Poetica — Interpretation beurteilen; denn er hat seinerzeit in einem Briefwechsel mit Carl Orff und in Gesprächen mit ihm, als der Plan einer Schallplattendokumentation des gesamten Schulwerks zur Diskussion stand und Orff einen weniger akademisch klingenden Titel für die Klangdokumentation suchte, selbst die Bezeichnung »Musica poetica« dafür vorgeschlagen mit der Begründung, daß sowohl die historische Bedeutung dieses Begriffes (»Kompositionslehre«) als auch die durch den Wandel der Bedeutung von ›Poetik‹ und »Poesie‹ (heute ja vornehmlich im Sinne von ›Dichtkunstlehre« und »Dichtung« oder »Dichtkunst« gebraucht) möglich gewordene, zusätzliche Neudeutung als »Musikalische Dichtkunst« oder »Lehre von Musik und Sprache«, im Elementarbereich auch mit Gestik, Tanz und Szenischem Spiel verbunden (was allerdings nicht alles vom Titelbegriff abgedeckt wird), der Schulwerk-Idee entspricht.

Aber der Rezensent will und muß gar kein Urteil fällen: Werner Thomas' Exegese spricht sich selbst durch eine Auseinandersetzung mit allen möglichen Deutungen und Mißdeutungen des Orff-Schulwerks von jedem Verdacht, eine musikpädagogische Ideologie zu verfechten, beweiskräftig frei. Wer nach der gründlichen Lektüre — genauer: nach dem Studium — dieser Interpretation noch an Klischees wie ›Primitivismus‹, »Regression«, »Schlaginstrumentenexzeß«, ›Stilistische Einseitigkeit« etc. festhält, wie es Nichtkenner des Schulwerks hartnäckig (ostinat) tun, dem ist nicht zu helfen. Kleine Korrekturen und Ergänzungen, die da und dort notwendig erscheinen (siehe weiter unten), ändern nichts an der bei aller Werkwirklichkeitstreue vieldimensional erfaßten Charakterisierung der Orffschen Musica Poetica, die auch eine produktive Umdeutung zuläßt, weil Thomas nicht nur die reellen, sondern auch die potentiellen Elemente des Orff-Schulwerks verdeutlicht. Zu den erwähnten Korrekturen und Ergänzungen: Die auf Seite 50 erwähnte »Einführung in ›Musik für Kinder‹« von Wilhelm Keller und Fritz Reusch (Mainz 1954) erfuhr eine Neufassung (ohne den Beitrag von Reusch) 1963 (übersetzt auch ins Englische, Japanische und Russische).

Weder diese, von Thomas nicht erwähnte Neufassung, noch die von 1954 steht zu Gunild Keetmans »Elementaria« (»Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk«, Stuttgart 1970) im Verhältnis von Vorgang und Nachfolge, denn Keetmans Buch bringt ergänzende Beispiele für den Beginn (also zu Band I), vor allem unter Einbeziehung der Bewegung, Kellers Einführung aber bezieht sich auf alle fünf Bände und ausschließlich auf das dort zu findende Material. Auf Seite 42 fehlt bei der Erwähnung musiktherapeutischer und heilpädagogischer Anwendung des Orff-Schulwerks ein Hinweis auf die Gründung des Instituts für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik am »Mozarteum« im Jahr 1973, das dem Orff-Institut angegliedert ist.

Im Kapitel »Der elementare Klangsatz« ist schon dieser Terminus als Oberbegriff für die im Schulwerk angewendeten Satztechniken irreführend (als »Klangsatz« wäre eher das Komponieren mit »Clustern«, Geräusch- und Klanggemischen ohne tonale Deutbarkeit zu verstehen), die durchwegs eindeutige *Ton*sätze sind, in den Bänden I, II und IV auf modaler Basis (durch Bordune und Ostinati grundierte, im Melodischen da und dort parallelstimmig ausgegliederte, »monophone« Formen), in den Bänden III und V elementare Kadenzen in ihren Grundformen (beschränkt auf Grundtöne und Grunddreiklänge oder deren Darstellung in Zweiklängen) auskomponierend.

Für die Behauptung (S. 108), daß die »Hornquintenformel« nur infolge der »Gewöhnung vom Instrumentalsatz der Wiener Klassiker her« als Tonika-Dominant-Wechsel gehört, im Elementarbereich »durch Bordun und Ostinato gleichsam neutralisiert und erst sekundär, ohne Leitton wieder eingeführt wird«, bleibt Thomas eine Beweisführung schuldig, muß sie auch schuldig bleiben, denn die Hornquintenwendung *ist* die zweistimmige Elementarform der Tonika-Dominantwendung und der Leitton ist nur (als Dominantterzton) eine Verschärfung der Dominantspannung. Mit der Einführung der Kadenz sind Bordun und Ostinato als formtragende Begleitformen ausgeschlossen oder in ornamentale Mittel- oder Oberstimmenfiguren verlegt. Nur in Großformen kann eine Kadenz selbst wieder zu einer Ostinatoformel werden, hat dann aber nur figurative Bedeutung.

Aber das sind methodische Probleme, die eigentlich nur empirisch gelöst werden können. Sie gehören nicht zum Thema der Interpretation des Schulwerks und erscheinen auch nur am Rande der Betrachtungen.

Es wird schwer sein, mehr und Treffenderes über Orffs Musica Poetica zu sagen, als es Werner Thomas in dieser Synopsis gelungen ist, nach ihrem Erscheinen aber leichter, das musikpädagogisch Richtige mit dem Orff-Schulwerk zu tun.

Wilhelm Keller

Wilhelm Keller schließt in seiner Besprechung mit dem Satz, daß nach dieser Synopsis wenig mehr über Orff's Musica Poetica zu sagen, aber es leichter ist, das musikpädagogisch Richtige mit dem Orff-Schulwerk zu tun. Die hier aufgezeigte Spannung, die von einem der erfahrendsten Kenner des Orff-Schulwerkes, Wilhelm Keller, über die ausgefeilte und ausgewogene Darstellung eines brillant formulierenden weiteren Kenners des Orff-Schulwerks und seines gesamten geistigen Hintergrundes aufgezeigt wurde, dürfte in der Tat ein wesentliches Spannungsmoment des Orff-Schulwerks treffen: Das lebendige Schaffen aus der Situation, aus den Gegebenheiten des aktuellen Musizierens (ex improviso) einerseits, wofür das Orff-Schulwerk immer wieder nur Modelle zur Verfügung stellen will und andererseits Fixierung von Theorie, die Formulierung des Bewußtseins von Geschichte, Verquickung mit Zeitströmungen der gesamten Musikentwicklung, die schriftliche Fixierung des gesamten Modells, seiner Ideen.

Wilhelm Keller, der erste Rezensent von Werner Thomas' Buch, hat sich besonders um den ersten Aspekt verdient gemacht, insbesondere durch seine vielen Lehrgänge und praxisbezogenen Publikationen. Werner Thomas hingegen dürfte sich einen Namen gemacht haben hauptsächlich durch seine Verdienste um die Formulierung der Einbettung des Orff-Schulwerks in die großen Strömungen der Musikgeschichte, der Musiktheorie und der Pädagogik. So ist sein Buch »Musica Poetica« erneut ein hervorragender Beweis für seinen Verdienst um diese geistige Analyse des Orff-Schulwerks.

In dieser Hinsicht dürfte hier eine Art Lehrbuch des Orff-Schulwerks entstanden sein, das in seiner Konzentriertheit und Fundierung alle Zweifel an dem Selbstverständnis des Orff-Schulwerks aus dem Wege räumt. Keine Einschränkung kann dieses Verdienst Werner Thomas' schmälern. Gerade das Erscheinen dieses Buches in einer Zeit, in der auch Carl Orff über die Grundlagen des Orff-Schulwerks berichtet, macht es reizvoll, beide Bücher nebeneinander zu lesen. Der historisch musikpädagogisch interessierte Leser wird dabei erfreuliche Ergänzungen der historischen Entwicklung in den Darstellungen finden, die vielen Analysen von einzelnen Stücken aus dem Orff-Schulwerk sowohl hinsichtlich der Technik des elementaren Klangsatzes als auch der Analyse der Arbeit mit elementaren Sprachmodellen werden besonders den Leser interessieren, der bisher mit dem Modellcharakter der fünf Bände des Orff-Schulwerks als Anregung schwer zurechtkam. So bekommt die Publikation von Werner Thomas Lehrbuchcharakter.

Und doch überkommt den Rezensenten beim Lesen von Werner Thomas' Buch bei aller Bewunderung für die Strukturierungs- und Formulierungskunst ein Gefühl der ästhetisch-historischen Verfremdung. Ist das tatsächlich das Orff-Schulwerk 1977/78? Was ist das Schulwerk heute? Wie lebt es in der Anwendung in den Praxisfeldern? Wo sind die Entwicklungen der Musikerziehung, von denen Günther Noll schreibt, daß sie von Carl Orffs Mitarbeitern in das Orff-Schulwerk integriert werden? Gehören die Arbeiten und experimentellen Ansätze zum Bau und Spiel von neuen Formen von Instrumenten, die Arbeiten zur Gehörerziehung, die Versuche zur Notation von Klängen und Geräuschen, die gezielten Ansätze zur Förderung von speziellen Funktionen, z. B. durch Bewegung und Tanz, nicht zum Orff-Schulwerk? Vielleicht sind es nicht Aspekte einer »Musica Poetica«, sondern vielmehr einer »Musica Realia« oder »Musica Activa«!

Von den Funktionen des Orff-Schulwerks will das Buch von Thomas berichten und so wird folgerichtig nicht nur von dem Umgang mit Melodie und Rhythmus und deren Schulungsmöglichkeiten durch das Orff-Schulwerk gesprochen, nicht nur von der einheitlichen Sicht von Musik und Sprache und Bewegung, sondern auch von den heilpädagogischen und musiktherapeutischen Ansätzen, die das Orff-Schulwerk im Umgang mit Kindern bietet. Auch die großen Einflußmöglichkeiten, die durch das Orff-Schulwerk für die motorische Entwicklung des Kindes gegeben sind, werden erwähnt. Nicht ausgeführt ist der derzeitige Stand der Forschung zum Einfluß des Orff-Schulwerks auf die psychischen Funktionen während der Entwicklung des Kindes. Sehr deutlich ist, daß das Orff-Schulwerk gerade wegen seiner ausgeprägten Beziehung zur Sprache einen sprachbildenden Einfluß hat. Der stark emotionale Gehalt des Orff-Schulwerks mit seinen vielen phantasieanregenden Reimen, Versen und Märchenelementen schlägt sich nieder in der experimentell nachgewiesenen Aktivierung von Kreativität und Erweiterung der emotionalen Ansprechbarkeit von Kindern. Wie sich zeigt, bedeutet dies einen nicht zu unterschätzenden Schutz gegen die zunehmende Neurotisierung unserer Kinder. Von einer weiteren Funktion des Orff-Schulwerks ist in Thomas' Werk nicht die Rede, doch ist dieses »ruhende Gold« im Orff-Schulwerk bisher überhaupt kaum gesehen und formuliert worden. Es ist der Einfluß auf die sozialen Funktionen durch die Orff-Schulwerk-Arbeit. Auch hier ist nur ein begrenzter Hinweis möglich. An vielen Stellen der Literatur über das Orff-Schulwerk finden sich immer wieder Hinweise, die das Bezogensein aller Personen bei der Arbeit mit dem Orff-Schulwerk aufeinander, die Gleichwertigkeit aller in ihren Aktionen, das Ziel des sozialintegrativen, wenig leiterzentrierten Arbeitens formulieren. Dennoch scheint das Bewußtsein für das gezielte Fördern der sozialen Verhaltensweisen und Fertigkeiten durch das Orff-Schulwerk wenig prägnant und bisher wenig formuliert, so daß dieser Aspekt in dem Buch von Werner Thomas vielleicht noch keinen Ausdruck finden konnte.

So bleibt es Werner Thomas Verdienst, das Orff-Schulwerk in seiner historisch gewachsenen Form mit allen geistigen Zeitströmungen in Verbindung gebracht und gesichert zu haben und so allen am Orff-Schulwerk Interessierten die Möglichkeit zu geben, durch die Klarheit dieses formulierten Konzeptes neue Wege beschreiten zu können. Doch auch taucht die Frage auf: »Quo vadis Orff-Schulwerk?«.

Klaus-W. Oberborbeck

Die Lektüre des Bandes »Musica poetica«, der umfassenden Dokumentation über Carl Orff und sein Werk ergibt — auch in Verbindung mit vorstehenden Rezensionen — ein so vollständiges Bild, daß kaum noch etwas zu den Inhalten beider Äußerungen zu sagen bleibt.

Immerhin mag man sich zur möglichen und wünschenswerten *Wirkung* der »Musica poetica«, die ganz und ausschließlich dem Orff-Schulwerk gewidmet ist, noch äußern wollen; denn eine umfassende, dokumentarisch gestützte Darstellung des Schulwerks, seiner organisch und empirisch gewachsenen Struktur und seiner in Zahlen kaum mehr erfaßbaren Wirkungsweise in vielen Ländern der Welt hat bisher gefehlt.

Dieser Mangel hatte dazu geführt, daß sowohl infolge Unwissenheit gleichsam »unverschuldete« als auch trotz besseren Wissens absichtsvolle »Mißverständnisse« und Fehldeutungen verbreitet werden konnten. Dazu gehört die grundlegende Mißdeutung des Schulwerks als starre »Methode«, während es doch als anpassungs- und entwicklungsfähiges Modell gedacht und entworfen wurde. Ferner wurde immer wieder behauptet, das Schulwerk gefährde die Folklore der Länder, in denen es angewandt wird, während es gerade im Gegenteil die jeweilige Folklore einbezogen wissen will und in der Tat einbezieht. Eine ebenso beliebte wie haltlose Behauptung war, das Schulwerk führe nicht zum Verständnis der traditionellen abendländischen Musik, und schließlich und endlich wurde alles, was unter Verwendung des Orff-Instrumentariums von Anhnungslosen gepfuscht und verbrochen wurde, absichtlich irreführend oder aus Unwissenheit als Unterricht »nach dem Orff-Schulwerk« ausgegeben oder aufgefaßt und dementsprechend kritisiert.

Das alles wird künftig nicht mehr möglich sein oder — genauer gesagt — nicht mehr unter dem Mäntelchen des scheinbar »Seriösen« möglich sein. Denn jeder, der guten Willens ist und sich ein fundiertes Bild von der Wirklichkeit machen will, hat jetzt Gelegenheit dazu. Er studiere die »Musica poetica« von Werner Thomas, ehe er behauptet, auf der Grundlage des Orff-Schulwerks zu unterrichten oder zu dessen Kritik befugt zu sein.

Eric Maschat

Barbara Haselbach

DANCE EDUCATION

Basic principles and models for Nursery and Primary School
English translation by Margaret Murray
Schott London 1975

In her opening chapters, Barbara Haselbach discusses briefly many of the principles of movement in education with which we are familiar. It should be remembered that this book was written primarily for teachers in the Austrian and West German educational systems where such issues and notions are not so far advanced as they are here. It is probably in the core of the book — Materials for dance education — that many British teachers will find most interest and inspiration. Here the author commits

herself, with characteristic enthusiasm and inventiveness, to a detailed examination of "*what*" makes up a movement lesson. This is refreshing, when so many otherwise excellent books on dance evade such provision.

The material concentrates on what Joan Russell so aptly described as "total stir" movements. Basic steps and body actions are comprehensively described, and here as in subsequent chapters there follows a list of suggestions for experimentation and development. It seems that, faced with a plethora of possibilities, it might be useful to take one basic movement at a time and try it out with some of one's own developments before moving on to a further section. One soon becomes accustomed to thinking in terms of the common aspects for development of any fundamental movement.

There is an introduction to the problem of setting tasks through which the children can experiment with their own movement potential and ideas, while the model schemes of work show the teacher can bring together the many elements of the dance experience to build a simple 'end product'. These are teaching skills which can be somewhat evasive; here they are clearly described with actual examples to act as a springboard towards forming one's own ability in this sphere.

For the teacher concerned with movement in relation to music making or creative play, this book gives readily accessible and relevant teaching material and methods of approach. I feel that in dance classes in a normal Primary School with largish classes of boys and girls working together, the material given would contribute well to work with the younger children, but that for juniors more specific and varied dance teaching with stimuli suitable for older children would be necessary.

This book will undoubtedly prove valuable to teachers of young children and encourage many to venture into the realms of the movement lesson with greater confidence and enjoyment.

Francine Watson Coleman

Carl Orff - Gunild Keetman

ORFF-SCHULWERK

Musique pour enfants, III, Mineur
Version et adaption françaises
par Jos Wuytack
Schott Bruxelles Paris

Ce volume III, Mineur, complète l'adaption française de »Music für Kinder«. Il comprend les pièces les plus caracteristiques des volumes 4 et 5 de la version originale. En plus quelques chansons et pièces nouvelles viennent accentuer l'identitié française de cette version. Il s'agit donc du »Mineur« traité à partir des modes anciens, de l'alternance des degrés et de l'emploi de la dominante.

ORFF-SCHULWERK

Musique pour enfants
Dix Chansons françaises
Adaption et accompagnement instrumental
par Jos Wuytack
Schott Bruxelles Paris

Dix chansons folkloriques évoquent des scènes charmantes telles que »Le mariage de la puce«, celui de »L'alouette et le pinson«, la »Danse de Rinette«, un Noël populaire ect. Autant de nouveaux exemples qui nous incitent à enjoliver nos chansons.

Miriam Samuelson

KUKURIKU

Hebrew Songs and Dances arranged for Voices, Recorders and Orff-Instruments,
Music for Children —
Orff-Schulwerk,
Schott Music Corp. 1978

Als viertes Zusatzheft der amerikanischen Orff-Schulwerk Ausgabe erschien eine Sammlung von jüdischen Liedern und Tänzen für Stimme, Blockflöten und Orff-Instrumente. Das Vorwort erklärt den Titel: ‚Kukuríku' ist der Hahnenschrei im Text eines hebräischen Liedes. Seit Gründung des israelischen Staates, eigentlich seit den biblischen Zeiten, findet sich der Ausdruck von Freude und Trauer des jüdischen Volkes in seinen Liedern und Tänzen, die inzwischen international bekannt geworden sind.«

Miriam Samuelson hat gut gewählt. Die Melodien vermitteln einen Eindruck von der tonalen und formalen Vielfalt. Die Sätze sind von einer klaren, schlichten und überzeugenden Konsequenz. Die Texte unter den Noten sind nicht übersetzt. Die Originalsprache Hebräisch bleibt erhalten, die Umschreibung in lateinische Buchstaben ermöglicht uns das Lesen. Ein »Aussprache-Führer« hilft, an den Klang der Originalsprache so nah wie möglich heranzukommen. In Englisch sind die Inhalte der Texte erklärt. Auf den 24 Seiten des Heftes sind 8 Titel abgedruckt. Bei drei Liedern sind Tanzformen (Mitarbeit Cynthia Campbell) notiert.

Re.

The fourth supplementary edition to the American Edition of Orff-Schulwerk is a collection of Hebrew songs and dances for voices, recorders and Orff instruments. The foreword explains the title: "'Kukuríku' is the rooster's call in the text of a Hebrew song. Since the establishment of the State of Israel and indeed since the time of the Bible, the expressions of joy and sorrow among the Jewish people of the world find themselves in songs and dances which have become known internationally."

Miriam Samuelson has chosen well. The melodies present a variety of tonal material and form. The settings are clear, simple and direct. The text underlay is in

the original language but written with the English alphabet making it possible for us to read. A "guide to pronunciation" helps us to come as close as possible to the sound of the Hebrew words. The content of the texts has been explained in English. 8 titles have been printed on the 24 pages, three of them with dance forms notated with the help of Cynthia Campbell.

AFRICAN SONGS & RHYTHMUS FOR CHILDREN

Recorded and annotated by Dr. W. K. Amaoku / Orff-Schulwerk in the African Tradition, Folkways Records FC 7844, 1978 by Folkways Records & Service Corp., 43 W. 61st St., NYC, USA.

Die Platte enthält die Lieder und Rhythmen des unter dem gleichen Titel erschienenen Heftes (Edition Schott 6376).

It is suggested that this recording be used side by side with the published book by Schott Music Corp., New York (Ed 6376).

Carmen Lecumberri Uncilla

A LA EDUCATION POR LA MUSICA (I)

Elementales instrumentaciones asequibles a infantiles y juveniles, Cantos populares intsrumentados para palabra, sonido y movimiento. Ediciones Caduceo, Bilbao 1978.

Lore Auerbach, Hans Wilhelm Köneke, Wolfgang Stumme (Hrsg.)

MUSIKALISCHE GRUNDAUSBILDUNG IN DER MUSIKSCHULE

B. Schott's Söhne, Mainz 1978.

Das »Lehrerhandbuch, Teil 1: Didaktik und Methodik« enthält folgende Beiträge von Lehrern des Orff-Instituts:

Ernst Wieblitz:
- Schallerzeugung im Anfang
- Instrumente erfinden — bauen — spielen
- Improvisation als Prinzip im Unterricht
- Grundfragen der Musiklehre
- Über den Umgang mit dem Orff-Instrumentarium

Barbara Haselbach:
- Tanzen mit Kindern

Wilhelm Keller:
- Elementares Musiktheater

Hermann Regner:
- Musikhören im Anfang

Hans-Bruno Ernst

MUSIK- UND BEWEGUNGSERZIEHUNG

(Bayerischer Schulbuchverlag, München 1977, 118 S. DM 12,80)

Zur Begründung des Buches:

Das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat im Schuljahr 1976/77 in der ersten Jahrgangsstufe das Fach »Musik- und Bewegungserziehung« eingeführt. Im Schuljahr 1977/78 wurde das neue Fach in der 2. Jahrgangsstufe fortgesetzt.

Das Buch wendet sich an jene Lehrer, die in der ersten und nun auch zweiten Jahrgangsstufe aller bayerischen Grundschulen das Fach Musik und Bewegung unterrichten sollen, ohne zum Teil während ihrer eigenen Ausbildung darauf vorbereitet worden zu sein. H.-B. Ernst war Mitarbeiter an der Erstellung des Lehrplans für das neue Fach (veröffentlicht im Amtsblatt des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Jg. 1977, Sondernummer 9), er will eine Konkretisierung des Lehrplans durch konkrete Aufgabenstellungen und didaktisch-methodische Hinweise geben. Grundsätzlich wird eine Integration von Musik und Bewegung angestrebt. Bei allem spürbaren Verständnis für die Zusammengehörigkeit dieser beiden Ausdrucksformen ist doch deutlich erkennbar, daß der Autor Musiker ist. Das Ausmaß und die Differenzierung musikalischer und bewegungsmäßiger Aufgabenstellungen stehen in keinem gleichgewichtigen Verhältnis.

Die Lernziele und Aufgaben werden in drei Schwerpunktbereichen dargestellt:

1. Sinnesschulung (Hören—Sehen—Tasten). Der Bereich des Hörens ist ausführlich und vielseitig behandelt (Aufgaben zum Hören von verschiedenen Schallereignissen, zur Lokalisierung von Schallquellen, zur Schallerzeugung mit Stimme, Klanggesten und Instrumenten). Der Begriff des Hörens wird sehr weit gefaßt. Im Gegensatz dazu ist der Bereich des Sehens sehr einseitig behandelt, es werden fast ausschließlich Übungen zur Raumerfahrung gestellt (wobei anzumerken ist, daß Raum nicht nur durch den visuellen, sondern auch durch den auditiven, taktilen und vor allem den kinästhetischen Sinn erfahrbar gemacht werden kann). Wahrnehmen, beschreiben und benennen von Formen (shapes) und einfachen Bewegungsmustern sind vergleichsweise wenig berücksichtigt. Die Aufgaben zur taktilen Wahrnehmungsschulung bringen sehr schöne Beispiele, die vorwiegend dem Lernziel der Sozialisierung zuzuorden sind.

Unverständlich ist es, daß im Bereich der Sinnesschulung der kinästhetische Sinn (der als eigentlicher »Bewegungssinn« über die Stellung der Gelenke und die Spannung der Muskulatur am meisten Körpererfahrung vermittelt) übersehen worden ist.

2. Rhythmische Erziehung. Der Titel gibt zu denken: soll hier außer Musikerziehung und Bewegungserziehung noch rhythmische Erziehung betrieben werden mit Inhalten und Zielen, die nicht in den beiden anderen Bereichen eingeschlossen sind? Vielleicht wäre in Anpassung an die beiden anderen Kapitel »rhythmische Schulung« oder »rhythmische Bildung« weniger mißverständlich gewesen. In diesem ausführ-

lichen Teil des Buches werden Spiele und Übungen zum Erfahren und Begreifen von ametrischen und metrisch gebundenen Abläufen gegeben. Die »rhythmischen Bausteine« sind besonders deutlich ausgearbeitet, die Darstellung unterscheidet sich etwas von den anderen beiden Kapiteln durch die Hinzufügung von Feinzielen und Arbeitsblättern (allerdings nur teilweise mit Arbeitsanleitungen versehen).

3. Bewegungsbildung, Bewegungsbegleitung und Bewegungsgestaltung. Die Bewegungsbildung ist deutlich etwas zu kurz gekommen. Die Aufgaben sind — verglichen mit den musikalisch akzentuierteren Bereichen — wenige und vage. Das Thema Bewegungsbegleitung stellt primär eine Unterweisung in der Handhabung des elementaren Instrumentariums dar. Zum Thema Musik zur Bewegung, also Bewegungsbegleitung selbst sind nur einige allgemeine Bemerkungen, leider jedoch keine konkreten Übungsaufgaben gestellt. Das ist besonders zu bedauern, weil sowohl für Musiklehrer als auch für Leibeserzieher das Thema Bewegungsbegleitung ohne Anleitung schwierig durchzuführen ist. Für die Bewegungsgestaltung sind wieder zahlreiche Beispiele für die Verwendung von Texten, Liedern, Instrumentalstücken gegeben. Da auch im musikalischen Bereich außer der Produktion die Reproduktion in Form von Instrumentalstücken einbezogen wird, wäre für den Lehrer eine kleine Auswahl an einfachen, tradierten Kindertänzen als Reproduktionsmaterial hilfreich.

Zusammenfassung: Der Band stellt zweifellos eine große und gut und übersichtlich dargebotene Hilfe für den Lehrer dar. Skizzen, Notenbeispiele und Fotos verdeutlichen die Aufgaben (soll man aus der Tatsache, daß auf 20 Fotos aus dem Unterricht 15mal die Lehrerpersönlichkeit dominiert, auf einen stark lehrerzentrierten Unterricht schließen?). Trotzdem wäre eine noch intensivere Zusammenarbeit mit Bewegungs- oder Tanzerziehern wünschenswert gewesen, um eine wirkliche Integration von Musik und Bewegung zu erreichen.

Barbara Haselbach

(Diese Rezension erschien in ‚Musik und Bildung' 9/1978. Nachdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlags)

Eingegangene Bücher, Noten und Schallplatten
Besprechung vorbehalten

BOOKS RECEIVED

Dernières parutions recues

Ensembles with Orff Instruments
General Editor: Margaret Murray
John Odom

THE LAST MONTH OF THE YEAR

Schott London

1. Hodie Christus natus est (Ed. 11358)
2. Children, go where I send Thee (Ed. 11359)
3. Virgin Mary, meek and mild (Ed. 11360)
4. O magnum mysterium (Ed. 11361)
5. Noël (Ed. 11326)
6. The 1st month of the year (Ed. 11363)
7. What you gonna call yo'pretty little baby? (Ed. 11364)
8. A Christmas Gloria (Ed. 11365)

L. A. Barenboim (Hrsg.)

DIE MUSIKERZIEHUNG IN DER UDSSR

Band 1 der Reihe »Musikerziehung im 20. Jahrhundert«
Verlag des Verbandes der sowjetischen Komponisten
Moskau 1978
(in russischer Sprache)

L. A. Barenboim (Hrsg.)

ELEMENTARE MUSIKERZIEHUNG NACH DEM SYSTEM CARL ORFFS

Band II der Reihe »Musikerziehung im 20. Jahrhundert«

Inhalt:

L. Barenboim: Das Orff-Institut in Salzburg
C. Orff: Was ist Schulwerk?
G. Keetman: Elementaria
W. Keller: Einführung in die Musik für Kinder
W. Keller: Wohin führt das Schulwerk Carl Orffs?

Verlag des Verbandes der sowjetischen Komponisten
Moskau 1978
(in russischer Sprache)

Editions pour Orff Instrumentarium
sous la direction de Jos Wuytack
Schott Frères Paris/Bruxelles
Jos Wuytack

CHANSONS ET DANSES FOLKLORIQUES POUR L'ÉTÉ

Jos Wuytack
13 FOIS BONHEUR

Jos Wuytack
TRIPPOPTAC

Jos Wuytack
PENTATONICA PLUS 2 5+1
CANTICA

Jos Wuytack
VARIATIONS SUR UN AIR DE DANSE WALLON

Jos Wuytack
SUITE DE DANZAS ESPAÑOLAS

Jos Wuytack
CHORALIA

Jos Wuytack
MISSA ELEMENTARIA

Marie-Thérèse Gaertner
VARIATIONS SUR TROIS VIEILLES CHANSONS D'ALSACE

Marie-Thérèse Gaertner
MUSICOLOR

Hermann Handerer / Hubert Völkl / Otto Wolf

MEIN MUSIKBUCH

1./2. und 3. Jahrgangsstufe
R. Oldenbourg, München 1977