



ORFF

SCHULWERK

INFORMATIONEN

Sommer 2001

66

Orff-Schulwerk-Informationen

Herausgegeben von



Universität für Musik „Mozarteum“ in Salzburg,
Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
und
Orff-Schulwerk Forum, Salzburg
Hofhaymer-Allee 6, A-5020 Salzburg



Redaktion

Barbara Haselbach

Übersetzungen/
Zusammenfassungen

Catarina Carsten
Barbara Haselbach
Sonja Kern
Margaret Murray
Verena Maschat
Miriam Samuelson

Fotos

Karl Alliger, Chris Amrhein, Sonja Czuk, Foto Kain,
M. L. Lemye, Christine Schönherr, H. Steinmetz, Anna Töller

Satz

Werbefabrik Mühlbacher, 5082 Grödig

Druck

Druckerei Roser, Salzburg-Mayrwies

Diese Publikation wird
ermöglicht durch

Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«
in Österreich
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft
Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft, Flawil
Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelfing

Nr. 66 Sommer 2001

Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung
nach Rücksprache mit der Redaktion

INHALT / CONTENT

Barbara Haselbach	Editorial/ <i>Editorial</i>	4
-------------------	---------------------------------------	---

Themenschwerpunkt: Sprache in Musik- und Tanzerziehung
Main Theme: Language in Music and Dance Education

ARTIKEL ZUM THEMENSCHWERPUNKT / ARTICLES RELATED TO THE THEME

Werner Thomas	„Am Anfang war das Wort ...“ Über die Bedeutung der Sprache im Orff-Schulwerk	6
Catarina Carsten	„Nicht ohne Licht reden“ – Von Gebrauch und Missbrauch der Sprache	8
Nikolaus Drebinger	Worte sind der Seele Bild – Ein Beitrag zur Sprachverarmungsdiskussion unter besonderer Berücksichtigung der gesprochenen Sprache	11
Wilhelm Keller	Sprache – Musik – Spiel	18
Karin Schumacher	Ammenscherze und Sprachentwicklung – Entwicklungspsychologische Erkenntnisse für die Arbeit mit noch nicht sprechenden und sprachgestörten Kindern	19
Felicitas Betz	Erzählen in Bildsprache – Warum ich Märchen erzähle	23
Eric Lebeau	Gebärdensprache – Nonverbale Kommunikation	26

AUS DER PRAXIS / FROM PRACTICAL WORK

Christine Schönherr	„Sprich, damit ich Dich sehe“. Einblicke in den Fachbereich Sprache am Institut für Musik- und Tanzpädagogik „Orff-Institut“	35
Manuela Widmer	Verstehen wir, was Kinder verstehen? Die Bedeutung des bewussten Umgangs mit Sprache im Rahmen von Musik- und Tanzerziehung	41
Chris Amrhein	Rap mit Jugendlichen	46
Anna Töller	Kreatives Schreiben in der Musik- und Bewegungserziehung	51
Sonja Kern	Auswahlliste geeigneter Texte für den Unterricht	55

BERICHTE AUS ALLER WELT / REPORTS FROM ALL THE WORLD

Deutschland	Godela Orff zum 80. Geburtstag (Barbara Haselbach)	58
	Bundesverdienstkreuz für Pierre van Hauwe (Barbara Haselbach)	58
	Zum Tode von Dr. Werner Lütje (Hermann Regner)	58
England	Zum 80. Geburtstag von Margaret Murray (Hermann Regner)	59
Finnland	Wild flowers in the middle of “snowhere” (Yukka Siukonen)	59
Frankreich	Association Orff-France (Eric Lebeau)	60
Italien	„Progetto Orff-Schulwerk“ in Rom und Eröffnung der Website www.orffitaliano.com (Giovanni Piazza)	61

Österreich	Wechsel im Vorstand der Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich (Ulrike Jungmair)	62
Singapur	Orff-Schulwerk Kurse (Mei Lien Lemye)	62
Slowenien	Gründung einer slowenischen Orff-Schulwerk Gesellschaft (Bernarda Rakar)	64
	6. Konzerttreffen regionaler Orff-Schulwerk Gruppen (Ida Skrina-Virt)	65
Spanien	Musik und Dichtung (Verena Maschat)	65
Türkei	Stellenangebot in Istanbul (Katja Ojala Kocak)	66

AUS DEM ORFF-INSTITUT / FROM THE ORFF-INSTITUTE

Rudolf Nykrin	Bericht des Institutsvorstandes	66
Barbara Haselbach	Werner Stadler wurde pensioniert	67
Barbara Haselbach	Advanced Studies in Music and Dance Education. Neuer Special Course im Studienjahr 2002/2003	67
Karin Prenner	„Ausgerechnet Alaksa“ – Hintergründe zur Erstellung einer Magisterarbeit	68

AUS DEM ORFF-SCHULWERK FORUM / FROM THE ORFF-SCHULWERK FORUM

Miriam Samuelson	Die Symposien 2000. Zusammenfassung und Vergleich	71
Redaktion	Veröffentlichungen zu den Symposien	76

PUBLIKATIONEN / PUBLICATIONS

Gabriele Klein	Electronic Vibrations (Sonja Kern)	77
Walter Langer	Aus dem Tagebuch eines Klavierlehrers (Hermann Regner)	78
Maria de Lourdes Martins	Klavierwerke (Thomas Hauschka)	78

ORFF SCHULWERK KURSE / ORFF SCHULWERK COURSES

80

ADRESSEN DER MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER AN DIESER AUSGABE /

ADDRESSES OF THE CO-AUTHORS OF THIS ISSUE	3. Umschlagseite
--	------------------

Editorial

Themenschwerpunkte der Orff-Schulwerk Informationen werden üblicherweise nach etwa den folgenden Kriterien ausgewählt:

- aktuelle Ereignisse
- Darstellung neuer Entwicklungen
- Schwerpunkte aus der Arbeit am Orff-Institut
- Fachgebiete und Inhalte, die sich an besondere Zielgruppen wenden, etc.

Ganz anders bei diesem Heft. Dessen Thema entstand aus einem Schock ...!

Bei der UNESCO Veranstaltung: *Primer Encuentro Mundial de las Artes (Erstes Welttreffen der Künste)*, welche im Oktober 2000 in Valencia stattfand, trafen sich Künstler, Wissenschaftler, Pädagogen, Kunstkritiker und Kulturpolitiker aus vielen Ländern der Welt zum Gespräch über die gegenwärtige Situation und vor allem über die Probleme der Kunst in der zeitgenössischen Gesellschaft.

In der Sektion Musik (wo ich einen kurzen Beitrag über die internationale Orff-Schulwerk Arbeit bringen durfte), erwähnte Nikolaus Drebingner aus München mitten in einer polyglotten Diskussion eher en passant, daß eine große Zahl von Jugendlichen in Deutschland über einen aktiven Wortschatz von nur 400 Wörtern verfügen.

Ich muß gestehen, daß mir selbst bei dieser Mitteilung 11 e Worte fehlten!!!

Aus diesem Erlebnis erwuchs die Entscheidung für diesen Themenschwerpunkt.

Es sollte die Rolle der Sprache in der Musik- und Tanzerziehung in unterschiedlichen Ansätzen untersucht und dargestellt werden. Wie gehen wir selbst mit Sprache um? Welche Sprache meinen wir, wenn wir von Sprache sprechen? Steht die Sprechübung wirklich (noch) am Anfang aller musikalischen Übung? Wie kommunizieren wir mit Menschen, die keine verbale Sprache benutzen? Welchen Stellenwert hat heute die Bildersprache des Märchens, welchen der Rap für die junge Generation? Fragen über Fragen,

wir mußten uns auf einige beschränken, trotzdem sind die Beiträge sehr vielseitig geworden:

Sie reichen von einer Rückbesinnung auf „Die Bedeutung der Sprache im Orff-Schulwerk“ (Werner Thomas) bis zu „Rap mit Jugendlichen“ (Chris Amrhein), von Gedanken über „Gebrauch und Mißbrauch der Sprache“ (Caterina Carsten) über einen Bericht zur Sprachverarmungsdiskussion (Nikolaus Debringer) bis zu Untersuchungen über „Entwicklungspsychologische Erkenntnisse für die Arbeit mit noch nicht sprechenden und sprachgestörten Kinder“ (Karin Schumacher). Wilhelm Keller reflektiert über „Sprache, Musik, Spiel“, hier vor allem über Sprachspiele. Ein Artikel von Christine Schönherr gibt „Einblicke in den Fachbereich Sprache am Orff-Institut“ und Manuela Widmer untersucht den bewußten Umgang von Lehrern mit Sprache in ihrem Beitrag „Verstehen wir, was Kinder verstehen“. Non-verbale Sprache wird thematisiert in Eric Lebeau's Aufsatz über die Gebärdensprache der Gehörlosen.

Wieder wirken auch Studierende als Autoren an dieser Ausgabe mit: Anna Tölle gibt Anregungen für „Kreatives Schreiben in der Musik- und Tanzerziehung“ und Sonja Kern stellte eine „Auswahlliste von geeigneten Texten“ zusammen.

Last but not least berichtet Felicitas Betz über das „Erzählen in Bildersprache“. Damit schließt sich der Kreis zum Beginn: 1997 hat sich die UNESCO zum Schutz von Sprachen, oraler Literatur, Musik, Tanz, Spiel, Mythologie, Riten und Gebräuchen als Welterbe und kulturelles Vermächtnis entschlossen. Vielleicht können die Gedanken, Berichte und Beispiele, die in dieser Ausgabe vorgestellt werden, einen kleinen Beitrag zum bewußten, sensiblen und künstlerischen Umgang mit Sprache leisten.

Die Redaktion wünscht allen Lesern eine anregende Lektüre und interessante Auseinandersetzung!

Barbara Haselbach

Vorschau:

Die Winterausgabe (Nr. 67) der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN erscheint Anfang Dezember mit dem Schwerpunktthema „Die Methodenvielfalt in der Musik- und Tanzerziehung“. Kolleginnen und Kollegen, die zu dieser Diskussion beitragen möchten, werden gebeten, sich bis spätestens 20. Juli 2001 mit der Redaktion in Verbindung zu setzen. Wir freuen uns über Ihre Anregungen und Initiativen.

Editorial

The themes for *Orff-Schulwerk Informations* are usually chosen with some of the following criteria in mind:

- Current events
- Introducing new developments
- Focusing on work at the Orff Institute
- Special subject areas and content which are directed toward specific groups
- other...

Quite the contrary for this edition. The theme arose from being shocked ...!

The UNESCO meeting, *Primer Encuentro Mundial de las Artes (The First World Meeting for the Arts)*, took place in Valencia, Spain in October 2000. Artists, scientists, pedagogues, art critics and cultural politicians from many countries throughout the world met for talks about the present situation and above all about the problems of art in contemporary society.

In the section devoted to music (where I was permitted to present a short talk about the international workings of Orff Schulwerk), Nikolaus Drebringer from Munich referred, rather as an aside in the middle of a polyglot discussion, to the fact that a great number of young people in Germany have an active vocabulary of only about 400 words. I must admit that I was totally speechless after hearing this!!!

It was from this experience that the decision was made for the theme of this issue. The role of speech in music and dance education should be examined and described in its various uses. How do we deal with language ourselves? What language do we mean when we speak about language? Do speech exercises (still) stand at the beginning of all musical practice—according to Orff? How do we communicate with people who do not use verbal speech? What position does story telling have today ... or rap, for the younger generation? One question after the other ... but we had to limit ourselves only to a few. In spite of this, we find a diversity of articles. They reach from "The

Meaning of Speech in Orff-Schulwerk" (Werner Thomas), to „Rap with Young People“ (Chris Amrhein), from thoughts about the "Uses and Abuses of Language" (Catarina Carsten), to a report of the discussion about the impoverishment of language (Nikolaus Drebringer), to research on "Acknowledging Developmental Psychology for Work with Non-Speaking and Speech Impaired Children" (Karin Schumacher). Wilhelm Keller reflects on "Language, Music, Play"—here mostly about games with speech. An article from Christine Schönherr presents "A Look into the Subject Area of Speech at the Orff Institute" and Manuela Widmer examines the conscious use of language by teachers in her article "Do We Understand what Children Understand." Non-verbal speech is Eric Lebeau's theme about the sign language of hearing impaired people.

Students have contributed once again as authors for this edition. Anna Tölle gives encouragement for "Creative Writing in Music and Dance Education" and Sonja Kern compiles a "Selection of Suitable Texts".

"And last but not least", Felicitas Betz writes about "Story Telling with Word Images-why I tell fairy tales." This closes the beginning of the circle:

In 1997 UNESCO published a decision to protect language, oral literature, music, dance, games, rituals and customs as world heritage and cultural legacies. Perhaps the thoughts, reports, examinations and examples presented in this edition can be a small contribution to the awareness, the sensitivity and the art of language and to its protection.

The editor wishes all readers some motivating reading and interesting discussions.

Barbara Haselbach

Preview:

The winter edition (No. 67) of *ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN* will appear at the beginning of December with the theme "The Variety of Teaching Methods in Music and Dance Education." Colleagues who wish to contribute to this discussion are requested to contact the editor until July 20 2001. We are grateful for your suggestions and initiative.

„Am Anfang war das Wort . . .“

Zur Bedeutung der Sprache im Orff-Schulwerk

Werner Thomas

„Am Beginn aller musikalischen Übung, der rhythmischen wie der melodischen, steht die Sprechübung“. Mit dieser Anweisung im I. Band des Schulwerkes hat Orff die Richtung gezeigt.

Am Anfang steht das „sinnliche Wörterbuch“ des Kindes. Im Nennen der Dinge wird „die leibliche Gestalt der Sprache“ (Jacob Grimm) bewußt gemacht. Dieses Nennen geschieht in rhythmischer Stilisierung und metrischer Gliederung. Im rhythmischen Erklängen auf dem Atemstrom werden Wort und Sache als sinnliche und geistige Substanz erfahren. Die im Sprachalltag abgeschliffenen und in ihrer Klang- und Bedeutungsfülle geschwächten Worte werden wieder neu; sie scheinen gereinigt, ja wie zum ersten Mal aus dem Brunnen der Sprache aufzutauen. Mit der lautlichen und metrischen Struktur des Sprachleibes wird aber auch eine Ahnung von der potentiellen Sinnge ladenheit des Wortes wach.

Namen sind für diese ersten Stufen des Nennens besonders geeignet. Denn „Namen sind das Wortregister des Kindes“ (Herder). Im Namen lebt für das Kind noch Erinnerung an die Magie des Wortes als Schlüssel zur Bemächtigung der Welt.

Die nächste Stufe kennzeichnet der Reim. Er ist als Assonanz sprachzeugend. Das Reimwort verlangt einfache oder mehrfache Weiterführung. Zunächst erscheint der Reim als rein klangliches Element, bildlos wie in manchen Abzählversen der Kinder, sinnlos wie im magischen Leiern des „Hexeneinmaleins“ aus Goethes „Faust“, sinnträchtig aber im Rätsel, in der Bauernregel, im Sprichwort, im Sinnspruch.

Mit solchen Sprachgebilden schließt „Musica poetica“ die Elementarbereiche der Dichtung auf, die vielfältige Welt der „Einfachen Formen“¹. Ihre Gestalt ist vorliterarisch; sie leben aus mündlicher Überlieferung; sie sind nicht Ergebnis einsamer Betrachtung oder individueller Empfindung, sondern enthalten verdichtete Erfahrung, Weisheit aus Jahrhunderten. Sie sind welthaltig, volkläufig, unmittelbar eingängig, überindividuell.

Von überindividuellen Ordnungen zeugen auch die in „Musica poetica“ eingegangenen Liedtexte. Aus dem Bestand der überlieferten Volkslieder sind allerdings nur bestimmte Gehalte und Formen mit dem elementaren Klangstil vereinbar. Es sind solche Texte, in denen sich Grundfiguren des Menschseins in seinem Verhältnis zu Natur und Jahreslauf, zu Geburt und Tod, zu den Elementen und Gestirnen, zum Heiligen und Dämonischen abbilden: das Wiegenlied, Morgen- und Abendsegen, „Urlicht“ und „Der jüngste Tag“, der Anruf von Sonne und Mond, Marterwoche und Karfreitag, Weihnachten und Ostern, Heiligenlegende und Schwank und auch manche Spiegelung des Volksbrauches wie Winteraustreiben und Wetterzauber.

Als unerschöpfliche Quelle bot sich die Sammlung „Des Knaben Wunderhorn“ an, von der Goethe sagte, sie solle „in jedem Haus, wo frische Menschen wohnen, zu finden sein“.

Die Stufen des Frühkindlichen werden verlassen mit der Ballade als der Struktur des Konflikts und dem Märchen als Manifestation des Vertrauens in die gute Welt und in die endliche Richtigkeit des Geschehens. Diese Gattungen führen in den Bereich der epischen Dichtung. Neben sie tritt das lyrische Gedicht, soweit es nicht „Konfession“ geworden ist, sondern Weltgehalte objektivierend aussagt. Das liturgische und sakrale Wort, wie es in den Laude und Jubilationen Gestalt gewinnt, ist schon seinem Wesen nach erklingendes Wort. Schließlich führt ‚Musica poetica‘ in die Bereiche der Bühnendichtung. Die elementare Musik schafft einen adäquaten Klangraum für Sprachformen, die das „Sonore“ (Goethe) einer Sprachmagie verwirklichen: Szenen aus Goethes „Faust“, Chorlieder Hölderlins nach Sophokles, die den ganzheitlichen Musiké-Charakter des griechischen Originals bewahrt haben.

Die Verbindung vorindividueller elementarer Klangräume mit dichterischer Sprache verweist auf die Ursprungssituation der Dichtungsgattungen: Lyrik und Chor im Drama als erklingendes Wort; Epos in rhapsodischem Vortrag; liturgische Sprache als Rezipitation. Sprache wird in solcher Verbindung nicht mehr als fixierte „Literatur“, sondern unmittelbar als Werdendes im Hier und Jetzt erfahren werden und angeeignet. Sie entfaltet eine neue Dynamik durch Intensivierung ihrer Klanggestalt und durch totale Entbindung des ihr innewohnenden Sinnes.

Im Erklängen der Sprache bekundet sich der Sinn; der

Sinn aber wird offenbar im Bild. Die Texte der ‚Musica poetica‘ sind voll von sinnestarken Bildern, die in der realen Wirklichkeit gründen, aber zugleich auf eine urbildliche Welt verweisen. Blume und Baum, Vogel und Fisch, Sonne und Mond, Haus und Weg, Flamme und Welle, Gott und Teufel: mit allen diesen Dingen lebt das Kind in vertrautem Umgang. Sie zeugen von der geheimnisvollen Gegenwart des Kreatürlichen und der Schöpfung, und sie erzeugen zeitlose und raumentrückte Bilder in der Seele. Sie entspringen der erstmaligen Begegnung mit den Dingen, die unverlierbar bleibt und deren Wirkung sich durch das ganze Dasein bedeutungsvoll hinzieht. Bilder dieser Art sind Humus der Seele, Nährboden der Phantasie.² So entfaltet „Musica poetica“ als ein Bilderbuch primärer Phantasiekräfte ein Panorama der Kindwelt. Diese Kräfte aber sind nicht an das Kindesalter gebunden, sondern bedeuten Offensein, Hingabe an die einfachen Grundvoraussetzungen des Lebendigen, Einfalt eines vorrationalen Bewußtseins. „Die Kluge“ weiß darum:

*Der Kaiser, der König,
der Bauer, das Kind,
im Schlafland, im Traumland,
einfältig sie sind.*

Solche Einfalt ist nicht Torheit, sondern Wahrheit, naives, unreflektiertes Sicheinsfühlen mit der Welt. So meint es wohl auch Rousseaus Wort von der Kindheit als dem Schlaf der Vernunft. Diese Einfalt ist nicht weltfremd, nicht abgewandt von der Realität. Sie paart sich ohne Bruch mit höchster Wachheit. In den Grundbildern werden die Dinge in traumhafter Sicherheit erfahren und angeeignet; die spätere rationale Bewältigung wird dadurch in unvergleichlicher Weise vorfiguriert und gesichert. Denn je stärker sich das sekundäre System der technischen Welt differenziert und den Menschen herausfordert, desto intensiver muß der Mensch in dem Primären des Elementarbereiches verhaftet sein, um diesem Anspruch standhalten zu können.

Indem „Musica poetica“ durch das Medium der klingenden Sprache die Grundfiguren einer dichterisch verstandenen und gedeuteten Welt vermittelt, bestätigt sie ihren Namen in doppeltem Sinn. Einmal im griechischen Ursinn des „poiein“: man hört im Erklängen des Modells, wie es gemacht ist, und man lernt, wie es gemacht werden kann. Die Phantasie wird erfrischt, der Urtrieb des Gestaltenwollens wird

aktiviert und zugleich zur Form geläutert. Zum andern ist ‚Poiesis‘ nicht nur das Wissen um die „Mache“, sondern auch das Gemachte, Dichtung im weitesten Sinne selbst. So sind auch die tänzerischen, sprachlichen und musikalischen Modelle der ‚Musica poetica‘ nicht nur „Muster“, sondern zugleich Keimformen des Kunstwerks.

Damit wird der Doppelsinn des „Machens“ und des „Poetischen“ identisch: in der Mache liegt das Geheimnis des Dichterischen beschlossen. Der „musicus poeticus“ ist also der wissende Macher und der lehrende Künstler zugleich.

Dieser Beitrag stellt einen Auszug aus dem Artikel „Carl Orffs ‚Musica poetica‘“ dar, der 1969 im Jahrbuch III des Orff-Instituts, Schott-Verlag, Mainz, erschienen ist. Wir danken Autor und Verlag für die freundliche Erlaubnis zum Nachdruck. Die Redaktion.

1 A. Jolles, Einfache Formen, Halle (Saale) 1956, 2. Auflage

2 Vgl. R. Guardini, Die Situation der Menschen. In: Die Künste im technischen Zeitalter, Vortragsreihe der Bayer. Akademie der Schönen Künste 1953, München 1956.

Dr. Werner Thomas

Musikwissenschaftler, klassischer Philologe, Germanist und Historiker. Gymnasialdirektor in Ludwigs-hafen (Aufführung zahlreicher Bühnenwerke Orffs mit Schülern). Mitarbeiter an der Dokumentation „Carl Orff und sein Werk“. Zahlreiche musikwissenschaftliche Veröffentlichungen u.a. zu Orffs Bühnen- und Schulwerk.

“In the beginning there was the word ...” The importance of language in Orff’s “Schulwerk”

This contribution is an excerpt of the article “Carl Orff’s ‘Musica poetica’” from the Year-book III of the Orff Institute, which was published in 1969 by Schott. For an extensive view on the same theme see Werner Thomas’ article “The Educative Approach to Language in Orff’s ‘Schulwerk’” in the Year-book 1962 (in English) of the Orff Institute, also by Schott.

Summary

“At the beginning of all rhythmic and melodic exercises there is the speech exercise”. With this comment

of Orff in the introduction to Vol. I of the *Schulwerk* as a starting point, the author talks about the importance of the sounding word, of rhymes and riddles, proverbs and poems, ballads and fairy-tales, folk songs and theatrical texts, their magical character and expressive quality, their imagery and fantasy, as a fundamental material of Orff's "Musica poetica".

Dr. Werner Thomas

Musicologist and classical philologist. During his years as director and teacher of German literature and history at a secondary school in Ludwigshafen / Germany he has performed several of Orff's theatrical works with his students. As one of Carl Orff's closest collaborators his contribution toward the documentation of Orff's compositional and pedagogical work is decisive: He published numerous books and articles and collaborated as co-author and editor of the documentation in 8 volumes "Carl Orff and his work".

„Nicht ohne Licht reden“ Von Gebrauch und Mißbrauch der Sprache

Catarina Carsten

„Die menschliche Sprache, die eine so zentrale, komplexe und vielfältige Erscheinung ist, dass sie sich einer einfachen Definition entzieht. Man hat, indem man jeweils einen Aspekt hervorhob, Sprache definiert als angeborene, artspezifische Fähigkeit des Menschen, als strukturiertes System von Zeichen, als internalisiertes System von Regeln, das Laut und Bedeutung in Beziehung setzt, als Ausdruck von Gedanken durch Laute, als Werkzeug und prägendes Element des Denkens, als Form menschlicher Erfahrung und Welterfassung, als Kommunikations- und Verständigungsmittel, als System von Mustern, als Regeln sozialen Handelns . . .“

So weit Meyers Großes Taschenlexikon in 24 Bänden. Das noch so weiter im Text, über sechs Seiten, kleingedruckt.

So weit, so gut.

Wenn man das alles gelesen hat, geht es einem wie dem viel zitierten Tausendfüßler, der so schön tanzen kann. Wie man ihn lobt und fragt, wie er denn das mache mit seinen vielen Beinen, beginnt er zu zählen, gerät in Verwirrung – und kann überhaupt nicht mehr tanzen.

Nicht ohne Licht reden

Eine Forderung, die von Pythagoras, im 6. Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung auf Samos geboren, erhoben wurde. Dieses Licht hat nicht etwa mit einer Beleuchtung zu tun. Dem großen Philosophen geht es um Erleuchtung, um Offenheit für Transzendenz, um Bezug zum Göttlich-Schöpferischen. Es geht ihm um Maß und Harmonie, auch um den Wert des vollkommenen Schweigens. (Wir werden noch darauf zurückkommen.)

Lewis Carroll

„Worte bedeuten, wenn wir sie verwenden, mehr als wir auszudrücken suchen.“

Andrei Makine

„Die Sprache war jener geheimnisvolle Stoff, der unsichtbar und allgegenwärtig jeden Winkel des Uni-

versums mit seinem Grundton erfüllte. Diese Sprache, die die Menschen prägte, die den Dingen ihre Form gab ... die in Versen floss, die durch die von Menschenmassen erfüllten Straßen hallte ... aber vor allem pochte sie in unseren Herzen, und wie eine wunderbare Pflanze trieb sie schon Blätter und Blüten, und wir wussten, dass wir mit ihr die Frucht einer ganzen Welt ernten würden.“

(Aus: „Das französische Testament“)

Friedrich Hölderlin

„Mit gelben Birnen hängt
und voll mit wilden Rosen
das Land in den See ...“

(Anfang des Gedichts „Hälfte des Lebens“)

Karl Kraus

„Die Verantwortung der Wortwahl – die schwierigste, die es geben sollte.“

Und weiter: „Die Sprache ist ... die Unerschöpflichkeit, an der das Leben nicht verarmt. Der Mensch lerne, ihr zu dienen.“

(Aus: „Magie und Sprache“)

Ilse Aichinger

„Die Sprache ist zum Unterschied von allen anderen Möglichkeiten der künstlerischen Auseinandersetzung ein Mittel, das auch als Zweck, als Mitteilungszweck benutzt wird, und man ist nicht gewöhnt, es als etwas anderes zu betrachten, nämlich als ein Mittel zum Schweigen. Wenn einer schreibt, so sagt man ihm, du hättest verständlicher schreiben müssen, weil man schon wieder die Mitteilung als erstes sieht und nicht die andere Aufgabe der Sprache, nämlich in Schweigen zu übersetzen.“

(Aus: „Meine Sprache und ich“)

Günter Eich

„Ich bin Schriftsteller, das ist nicht nur ein Beruf, sondern die Entscheidung, die Welt als Sprache zu sehen.“

(Aus einem Vortrag auf der Schriftstellertagung in Vézelay 1959)

Gesucht:

„Bilanzbuchhalter. Aufgabengebiete: alle Agenden der Buchhaltung, Kostenrechnung, Controlling und administrative Tätigkeiten. Voraussetzungen: fun-

dierte kfm. Ausbildung (HAK), gute Englisch- und EDV-Anwendungskenntnisse (MS-Office), Eigenverantwortung und Bereitschaft zur Weiterbildung, abgeleisteter Präsenzdienst, 2–3 jährige Praxis ...“

(Aus einem Inserat)

„Sollte G. damit erstmals erkennen lassen, dass er an einem parteiübergreifenden Konsens zur Reform der Sicherheitspolitik interessiert sei, dann sei das interessant...“

(Ein Politiker)

Allein aus diesen wenigen Beispielen geht hervor, dass die Sprache von jeher ein Thema war, das den Menschen – bestenfalls – am Herzen lag.

„Die menschliche Sprache“ steht in Meyers Lexikon zu lesen. Welche Sprache ist gemeint?

Je mehr man sich mit Sprache befasst, um so mehr gerät man ins Staunen. Allein über die vielfältige Verwendbarkeit der Wörter. Und noch mehr über ihre vielfältige Bedeutung. Auch über die, die es einmal gegeben hat, die gebraucht wurden und die heute nicht mehr gebraucht werden, ausgestorben scheinen. Dazu gehören so schwerwiegende Wörter wie Ehrfurcht und Würde, dazu gehören so schmetterlingsleichte Wörter wie Anmut und Liebreiz.

Ein Sechzehnjähriger, der heute vor dem Bild der Mona Lisa steht und *super* sagt – also, da kann man noch froh sein. Er hätte genauso *geil* oder *mega geil* sagen können. Diese Wörter haben immerhin den Vorteil, unmißverständlich eindeutig zu sein. Viele haben diesen Vorteil nicht.

„Fragwürdig“, zum Beispiel, kann etwas sein, das angezweifelt wird, was aber auch würdig sein kann, befragt zu werden.

„Besprechen“ kann ein uraltes Ritual des Heilens sein, einen Bann zu brechen, eine Wunde zu heilen. Wer den „Spruch“ weiß, dem wird es gelingen. Man kann das in den „Merseburger Zaubersprüchen“ lesen.

Etwas zu besprechen, ein Konzert, eine Theateraufführung, kann aber auch die Aufgabe eines Journalisten sein.

„Versprechen“ kann sich jeder mal, wenn er spricht. Aber ein „Versprechen“, ein Gelöbnis, ist ernst zu nehmen. („Was man verspricht, muß man halten.“)

„Nachtragen“ kann man jemandem eine Aktentasche oder einen liegengelassenen Hut – deshalb muß man aber noch lange nicht „nachtragend“ sein.

„Überlegen“ – das kann eine andere Form von Nachdenken sein, also eine Tätigkeit. Es kann aber auch ein Zustand sein, wenn man sich einer Sache, einer Person überlegen fühlt.

„Verstimmt“ kann ein Instrument sein, aber auch unserer Gemüt. Entsprechend ist die Stimmung.

Wie leicht hat man's dagegen mit manchen Modewörtern. Es muß – nicht nur sprachlich – etwas faul sein im Staate Dänemark, wenn in Gesprächen jede Mitteilung auf ihre „Echtheit“ hinter fragt wird: „Ich werde heiraten.“ „Echt?“

„Morgen soll's regnen.“ „Echt?“ „Der Euro ist mal wieder ganz down.“ „Echt?“

„Nicht ohne Licht reden.“ Das heißt, auch dem Schweigen seinen Platz zugestehen. Auch die Übung des vollkommenen Schweigens und die Beherrschung der Züge ist in dieser Forderung enthalten. Das Schweigen – die Klöster ausgenommen, in denen es noch geübt wird – dürften wir fast verlernt haben. Das Reden – mit Licht reden ...? Großer Pythagoras, wenn du das Radio erlebt hättest, die Tagespresse, das Fernsehen, das Handy ...

Ein Wort aus der Praxis: „Ja, hallo, bist du's? Hallo, ja, i bin's. Im Zug, woäßt eh. Nach Wien, woäßt eh. In oaner Minute foahrt er. Morgen komm i zruck, woäßt eh. Hallo, hallo? Z'wos? Aba geh ... echt ...? Also o.k. ja, jetz foahata, pfiat di, ciao, baba, Tschühüß ...“

(So gehört im Zug „Rosenkavalier“ Salzburg–Wien)

„Nicht ohne Licht reden“

Es wird so gern, meist von älteren Menschen, bedauert, dass die Sprache „verrohe“, gemein werde. Das sei „früher ganz anders“ gewesen. Das mag stimmen. Aber mit „hoch und hehr“ ist heute nichts mehr zu machen! Und das „Heil“ kann sich nach so viel Mißbrauch überhaupt nicht mehr erholen. Hier kann man sich Rat und Hilfe bei unserem berühmten Sprachforscher Mario Wandruszka (Romanist, emeritierter Professor an der Salzburger Universität) holen. In seinen zahlreichen, in viele Sprachen übersetzten Büchern kann man es nachlesen, dass es nichts lebendigeres gibt als Sprache, nichts fließender und im steten Wandel begriffen. Vor allem verweist er auch auf die zunehmende Mehrsprachigkeit in n e r h a l b einer Sprache und sieht gerade in unse-

rer Mehrsprachigkeit den sprachlichen Spielraum unserer geistigen Freiheit, die wir nützen – so und anders.

Wir kommen um unsere Verantwortung vor dem Wort nicht herum. Was wir denken, was wir aussprechen, wird wirklich, w i r k t .

Wenn es aus einem guten Geist kommt, wird jedes Wort stärker als jede Gewalt, jede Feder stärker als ein Schwert.

Carl Orff läßt in seinem „Osterspiel“ einen der Soldaten, die am Grab Wache halten, sagen:

Und a Wort, einmal gsagt,
des kannst net umbringen,
des hat kein Kopf
und aa keine Füß net
zum Abschlag'n,
des hat a Gwalt
wiar a Geist.

Catarina Carsten

lebt und arbeitet in einem Dorf in der Nähe von Salzburg. Sie schreibt Gedichte, Prosa, Fernseh- und Hörspiele – auch Zeitungsartikel – und ist Mitglied des Österreichischen P.E.N.

Catarina Carsten

lives and works in a village close to Salzburg. She writes poetry, prose, plays for television and radio, and newspaper articles. She is a member of the Austrian P.E.N. (Association for Writers).

Worte sind der Seele Bild

Ein Beitrag zur Sprachverarmungsdiskussion, unter besonderer Berücksichtigung der gesprochenen Sprache

Nikolaus Drebinger

„... Auch die Sprache wird immer ärmer ...“ beklagte der Schauspieler Gérard Depardieu 1987 in einem Interview.¹ In Frankreich wehrt man sich gegen die Verarmung von Sprache durch verschiedene, selbst staatlich angeordnete Maßnahmen. Auch in Deutschland wurde die „Tatsache (...), daß sich hierzulande und keineswegs nur bei Lehrern die Klagen über schwindende Sprachkompetenz häufen“², zum viel diskutierten Thema.

„Massenselbstmord einer in Tausenden von Jahren gewachsenen Wörter- und Regelgemeinschaft namens deutsche Sprache“ - „Um Deutsch als selbständige Kultursprache retten zu können, bedarf es wieder mehr muttersprachlichen Selbstbewußtseins“ - markante, provokative Sätze, mit denen der Vorsitzende des Vereines der deutschen Sprache, Walter Krämer, für seine Sache ficht³. Und wogegen wird die Klinge geführt? - In erster Linie gegen die „Überschwemmung des Deutschen mit Anglizismen und Amerikanismen“, so Klaus Natorp in der FAZ. „Wenn es so weitergeht mit der Reduzierung des deutschen Wortschatzes auf einen Restbestand von immer wiederkehrenden Verben, Klischees und Metaphern, können künftige Generationen die Werke der großen deutschen Dichter bald nicht mehr verstehen“, befürchtet er und fragt: „Und wer macht die Moden?“ - die Antwort: „Vor allem das Fernsehen.“⁴ Auch der Medienphilosoph Norbert Bolz meint in „Deutsch global“, der Publikation des Goethe-Institutes: „Sprachlich differenzierende, denkende und also klassisch kultivierte Menschen passen nicht in die neue Medienwirklichkeit.“⁵ Besonders das Privat-Fernsehen trüge, so der Verleger, Dichter und Romancier Michael Krüger zum Sprachverfall bei, zum „pompösen, leeren RTL-Gelaber“, zur „neuen globalen Vulgarität“.⁶ Das „Elend unserer Sprache und ihre schleichende Zerstörung“⁷ werden aber auch noch mit einem weiteren neuen Medium in Verbindung gebracht: „Zerstören Computer die deutsche Sprachkultur?“ - wird der Kölner Sprachwissenschaftler Gerhart Wolff gefragt. Als „Sprachzerfall“ möchte er die Entwicklung nicht

bezeichnen, glaubt jedoch auch, „dass das Sprachgefühl in einer Zeit, in der der Computer dazu animiert, Sprach-Aufkleber wie ‚Alles klar!‘ zu benutzen, abnimmt. Die Gefahr liegt darin, daß die Menschen auf das Ausfüllen von Formularen reduziert werden.“⁸

Besonders Jugendliche sind es, die sich von den neuen oder nicht mehr so ganz neuen Medien angesprochen fühlen. Ob Trends kommerziell entwickelt werden, um junge Menschen für den Markt zu gewinnen⁹, oder ob diese es selbst sind, „die den Trend bestimmen“, wie Karl Amadeus Michel vermutet, sei dahingestellt. Der Heinrich-Mann-Preisträger der Berliner Akademie der Künste beschreibt das Kommunikationsverhalten Jugendlicher jedenfalls als „eine Konversation auf Babel-Niveau“.¹⁰

Führt der „Kult des Banalen“¹¹ nun dazu, dass „Deutschland verblödet“ und das „Bildungssystem verrottet“¹², oder handelt es sich bei der Sprachverwahrlosungsthese nur um die „Xenophobie des feinen Mannes“¹³, wie nicht wenige Gegenstimmen verlauten lassen? - Der Leser möge anhand einiger nüchterner Zahlen selbst entscheiden: Der Gesamtwortschatz der deutschen Sprache wird auf ca. 300.000 bis 400.000 Wörter geschätzt. Der deutsche Durchschnittssprecher hat 12.000 bis 16.000 Wörter „gespeichert“, verwendet hiervon im Alltag zu 95 Prozent jedoch nur ca. 4000 Wörter. In der mündlichen Kommunikation ist diese Zahl je nach Bildungsstand noch wesentlich geringer.¹⁴

Goethes Wortschatz umfasst weit mehr als 80.000 Wörter.¹⁵

Was interessiert nun aber den Musikpädagogen an dieser Diskussion über Sprachverarmung?

Er fühlt sich angesprochen, legt er eine Sprachdefinition Friedrich Nietzsches der Diskussion zugrunde: „Das Verständnis an der Sprache ist nicht das Wort selber, sondern Ton, Stärke, Modulation, Tempo, mit denen eine Reihe von Wörtern gesprochen wird - kurz, die Musik hinter den Worten, die Leidenschaft hinter der Musik, die Person hinter der Leidenschaft. Alles das also, was nicht geschrieben werden kann.“ Er wird auch hellhörig, liest er die emphatische Hymne des Schauspielers Rolf Boysen auf die Sprache: „(...) was umfaßt sie nicht alles: Information, Inhalt, Klang, Gesang, Rhythmus, Tanz (...)“ Und er fühlt sich als Pädagoge gefordert, hört er weiter des erfahrenen Schauspielers resignierende Feststellung: „Es ist eine bittere Tatsache, daß die Ausdruckskraft

der Sprache, fast die einzige, die wir haben, heute so verküppelt und verkümmert. Heute ist alles irgendwie ‚toll‘ und irgendwie ‚wahnsinnig‘.“¹⁶

Die öffentliche Diskussion, die, wie einleitend mosaikhaft dargestellt, in erster Linie über die Reduzierung des Wortschatzes und die Verwahrlosung der Grammatik, die Rolle der Medien und die Auswirkung auf die Jugend geführt wird, soll im Folgenden also auf den Bereich des „Musikalischen“ in der Sprache ausgedehnt werden. Bevor man jedoch der Frage nachgehen kann, inwiefern die audiovisuellen Medien auch in klanglicher Hinsicht die Sprache der Jugendlichen verändern, müssen einige grundsätzliche Fragen, zumindest im Ansatz, beantwortet werden:

1. Auf welchen akustischen Interaktionsebenen kommunizieren wir in der Sprache und
 2. welche Bedeutung kommt dem Klang in der Kommunikation zu?
 3. Stehen musikalische und sprachliche Aktivitäten in einer Beziehung zueinander?
 4. Was hat sich in der Beziehung des Menschen zur Musik und besonders zum Singen verändert?
 5. Welche Konsequenzen haben diese Veränderungen für den Sprachgebrauch?
- und schließlich:
6. Inwiefern beeinflussen die audiovisuellen Medien die Sprechweise von Jugendlichen?

1. Unsere Sprache ist sowohl ein geistiges, als auch ein akustisches Phänomen – die Umsetzung von Gedanken und Gefühlen in Laute.

Jedes Wort setzt sich aus verschiedenen Lauten zusammen und hat seinen eigenen Klang. Nicht selten wird dabei der Inhalt auch lautmalerisch wiedergegeben. Wir hören z. B. die Helligkeit des „E“ im Wort „hell“ und die Dunkelheit des „U“ im Wort „dunkel“. Es hat eine eigene Melodie, eigene Rhythmik und Betonung. Man lausche nur z. B. in die Worte „schnell“ und „langsam“ hinein. Je größer also mein Wortschatz ist, desto vielfältiger ist auch mein „musikalisches Material“.

Jedoch wird das einzelne Wort vom Sprecher auch individuell interpretiert und in unterschiedliche Zusammenhänge gesetzt, als Folge „komponiert“. Diese Folgen werden wiederum individuell „musikalisch“ geformt, d.h. die Schallparameter (Höhe, Dauer, Stärke, Farbe) verschieden nuanciert.

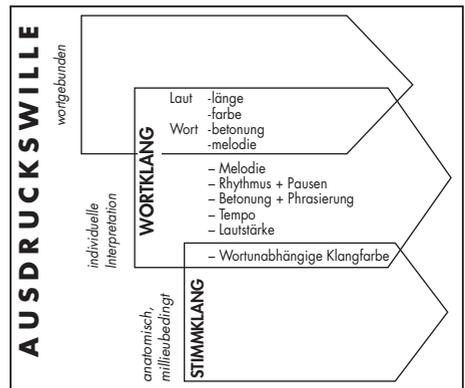
Unabhängig von Wortklang und Satzinterpretation moduliert jeder Sprecher je nach der Beziehung zum Gesprächspartner und der Gesprächssituation den Klang seiner Stimme: will er z.B. Nähe herstellen oder trösten, wird er die Lippen zu einer Schnute schürzen, die Stimme also abdunkeln, und leise sprechen, will er beispielsweise Distanz schaffen oder die Präzision der Formulierung betonen, so wird er die Zähne fast geschlossen halten, sie zeigen, den Mund zum „E“ formen.

In vielen Situationen sind diese sprachlichen Metamitteilungen von größerer Bedeutung als die inhaltlichen Informationen: man denke nur an das Gespräch mit einem Schwerkranken, dem man keine rationale Lösung anbieten kann.

Letztlich darf natürlich nicht außer Acht gelassen werden, dass jeder Mensch seine eigene „Stimm-anatomie“ hat, die sich nach Region und Milieu unterschiedlich entwickelt hat.

Vieles im klingenden Umgang mit Sprache geschieht unbewusst, dem Informationsgehalt entsprechend, dem Ausdruckswillen folgend, von den Emotionen gelenkt, vom Umfeld beeinflusst. Jedoch sind wir auch in der Lage, ganz bewusst zu „musizieren“. So muss der Redner, je nach Größe des Auditoriums, die Parameter ebenfalls vergrößern, der Schauspieler eine Person auch klanglich charakterisieren, der Lehrende Strukturen akustisch hervorheben, der Erzähler und der Lyriker durch die Wortwahl Stimmungen schaffen, der Satiriker Inhalt und Klang in gegensätzliche Richtungen steuern.

Akustische Interaktionsebenen



2. Was bewirkt der Klang?

Zuerst einmal Verständnis – Verständnis aber in vielerlei Hinsicht: Die einfache Frage „Gibst du mir einen Apfel?“ drückt verschiedene Intentionen aus, je nachdem welches der fünf Wörter ich durch die Tonhöhe, die Betonung und die Dehnung hervorhebe. Der Klang überträgt aber auch den emotionalen Anteil meiner Mitteilung. Er signalisiert außerdem, wie lange ich noch reden will, ob ich eine Antwort erwarte, was mir wichtig ist und vieles mehr. Und er zeigt, in welcher Beziehung ich zu meinem Gegenüber stehe. Wenn zwei Personen sich nicht „verstehen“, so liegt es oft am mangelnden „Verständnis“ für die andere Person. Die beiden Interpretationen des Begriffes „verstehen“ machen es deutlich: den Wortinhalt einer Nachricht aufgenommen zu haben, heißt noch nicht, das Redeanliegen der anderen Person nachvollziehen zu können, das sich auf der akustischen Ebene mitteilt. So hängt das Verständnis zwischen Sender und Empfänger also auch von der „musikalischen“ Sensibilität beider ab.

3. Dass Musik und Sprache in enger Beziehung stehen, muss wohl nicht neu thematisiert werden. Aber wie steht es um die Beziehung zwischen musikalischen und sprachlichen Aktivitäten? Jemand, der singt, beschäftigt sich in besonderer Weise auch mit Sprache; jemand, der spricht, beschäftigt sich unbewusst mit Klang, aber noch nicht unbedingt mit Musik. Musik und Sprache werden durch das Hören (selbst beim Lesen durch das innere Hören) aufgenommen und erlernt. Konzentriertes Hören bedeutet dabei „im Gedächtnis adäquat rekonstruieren.“¹⁷ Beim „Hören“ von Musik wird allerdings häufig auf dieses „Rekonstruieren“ verzichtet. Auch beim Hören von Sprache geschieht dies immer häufiger, wird jedoch aufgrund des Informationsmangels schneller wahrgenommen. Wer bewusst hört, kann zusätzlich zum Informationszugewinn sein akustisches Gedächtnis verbessern, seinen musikalischen wie sprachlichen Wortschatz vergrößern. Es bedeutet aber noch nicht, dass er automatisch auch besser musizieren oder sprechen könnte. Beim Umgang mit Sprache erliegt man in der Ausbildung oft dem Irrglauben, dass alleine schon mehr Lesen und mehr Schreiben besseres Sprechen ergäben. Wer käme wohl auf die Idee, dass das Hören einer Sonate oder einer Arie bereits zum Spielen oder Singen derselben befähigen würde? In der gesprochenen Sprache bedarf es, wie

in der Musik, der Praxis; es muss gesprochen, es muss geübt werden.

4. Was hat sich in der Beziehung des Menschen zur Musik und besonders zum Singen verändert?

Vor 100 Jahren hatte man nur zwei Möglichkeiten, sich mit Musik zu beschäftigen: unmittelbar beim Musizieren dabei zu sein und zuzuhören oder selbst zu singen oder zu spielen. Die Entwicklung der Technik hat es mit sich gebracht, dass heute Musik ständig und überall gegenwärtig sein kann und auch ist.

Bei dieser Entwicklung scheint jedoch das aktive Musikmachen im Alltag verloren gegangen zu sein. Schon 1950 beklagte Hellmut Holthaus in der ZEIT, dass die einzelnen Menschen im Alltag nicht mehr singen würden und fragt: „Sind wir vielleicht zu nahe zusammengerückt und zu selten alleine? (...) Oder hat uns das unermüdete Radio stumm gemacht, (...)“¹⁸ Auch zum Ende des zwanzigsten Jahrhunderts stellt der Hamburger Musikpädagoge Hermann Rauhe besorgt fest: „In der deutschen Bevölkerung verfällt die Fähigkeit zu singen. Alltagssingen (...) aus Lebensfreude und zur Steigerung ihres Wohlbefindens verkümmert.“¹⁹ In seiner Untersuchung „Singen als Lebenshilfe“ zählt Karl Adamek nur drei Schüler von 30, die eine Melodie notengerecht nachsingen können. Vor 30 Jahren seien es noch 27 von 30 gewesen.²⁰ Vom Autor dieses Artikels selbst aus der Unterrichtspraxis gewonnene Zahlen geben ein etwas besseres Bild, aber auch keinen Anlass zur Euphorie: durchschnittlich 20 Prozent der Schüler eines Gymnasiums zwischen zehn und elf Jahren konnten in den 1996 bis 2000 durchgeführten jährlichen Tests eine Melodie richtig nachsingen.²¹

5. Welche Konsequenzen kann die Reduktion des Sings im Alltag für das Sprechen haben?

Bei richtigem Singen werden die Organe trainiert, die auch für das Sprechen nötig sind. Sind sie trainiert, können sie auch im Sprechen flexibler eingesetzt werden. Die beim Singen selbstverständlichen Modulationen der akustischen Parameter ermöglichen, rein technisch, ein lebendiges Sprechen.

Das Gegenteil, die einförmige Spannung der Stimm-muskeln, erzeugt einen einförmigen Klang, der wiederum beim Zuhörer das Gefühl der Langeweile („Monotonie“) auslöst.²²

Singen bedeutet aber auch geistiges Bewusstwerden

und Üben sowohl musikalischer, als auch sprachlicher Klangmomente. Es seien hier nur Phrasierung und Zäsur bzw. Satzbau erwähnt. Das Beispiel des guten Liedes, das sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass die Melodie der Komposition die Sprachmelodie und -phrasierung noch deutlicher hervorhebt, hilft für die klare Strukturierung auch eines ad hoc zu formulierenden Textes. Das „Verfertigen der Gedanken beim Sprechen“ wird dem Redner erleichtert, wenn er gewohnt ist, klare Zäsuren zu setzen, während dieser die Spannung für den Zuhörer nicht verloren geht, dem Sprecher jedoch die Zeit bleibt, weiterzudenken und zu formulieren.

Das Gegenteil erleben wir tagtäglich: den Redner, der entweder ohne Komma und Punkt zuplaudert und uns keine Zeit zur geistigen „Rekonstruktion“ des Gesagten lässt oder mit monoton wiederkehrenden Partikeln („äh“) einen längeren Vortrag zur Tortur macht. Singen bedeutet weiter, sich mit Lyrik, also rhythmisch gebundenen klingenden Sprachmodellen auseinanderzusetzen. Der Musiker weiß, dass er beim Improvisieren auf Modelle zurückgreifen muss. Nur werden diese modifiziert, neu zusammengefügt und gewinnen dadurch die individuelle und spontane Aussagekraft. Ebenso kann der geübte Sprecher nicht verhehlen, dass die Qualität seiner Rede inhaltlich auf Wissen und Erfahrungen und klanglich auf dem Umgang mit sprachlichen Modellen beruht.

Darüber hinaus bietet der Wortschatz der Poesie eine Fülle von lautmalerschen und suggestionsstarken Ausdrücken.

Beschäftigt man sich nicht mit Lyrik, wird wohl auch das Bewusstsein um die Bedeutung des Klanges in der Sprache weniger vorhanden sein. Beschäftigt man sich nicht sprechend oder singend mit Lyrik, wird man wohl kaum die Fähigkeit erwerben, den Klang in der Sprache bewusst einzusetzen.

Schließlich bedeutet Singen kontrollierter emotionaler Ausdruck: Lust und Schmerz, Lachen und Weinen als unreflektierte Gefühlsäußerungen werden im Singen kultiviert. Die Lieder und Gesänge verschiedenster Kulturkreise behandeln alle Lebenssituationen von der Geburt bis zum Tod. Die Identifikation mit diesen Inhalten, in erster Linie aber der psychische und physische Vorgang des Singens hilft, bestimmte Lebenssituationen zu bewältigen. Welche Möglichkeiten bleiben dem Menschen von heute, der den Umgang mit Klang nicht mehr praktiziert, seine Gefühle kultiviert stimmlich und sprachlich auszudrücken?

Nicht zu singen bedeutet also, die auch für das Sprechen notwendigen stimmtechnischen Fertigkeiten weniger zu üben, ein geringeres musikalisches Gespür für Satzstrukturen und Gliederungen zu entwickeln, nicht so viele klingende Sprachmuster und suggestive Begriffe zur Verfügung zu haben und schließlich ärmer an stimmlich emotionaler Ausdruckskraft zu sein.

6. Welche Rolle spielen nun die audiovisuellen Medien in der Sprechentwicklung und im Sprachgebrauch von Kindern und Jugendlichen?

Was den Rückgang des Singens angeht, so hat es Helmut Holthaus vor 50 Jahren schon vermutet: „ (...) hat uns das unermüdliche Radio stumm gemacht, das so bequem anzustellen ist und alles so viel besser kann?“ Nun stellt sich die Frage: Trifft Ähnliches auch unmittelbar für den Sprachgebrauch zu?

Eine Untersuchung der britischen Kindersprachtherapeutin Sally Ward, in der Presse unter der Schlagzeile „TV macht Kinder sprachlos“²³ veröffentlicht, schreckte 1996 die Fernsehnation: Sie stellte fest, dass Kinder mit hohem TV-Konsum in ihrer Sprechentwicklung bis zu einem Jahr hinter anderen Kindern zurückbleiben. 30 Prozent der Vorschulkinder seien bereits sprachgestört.²⁴

Eine Studie der Universität Freiburg weist nach, dass häufiger Fernsehkonsum die schulischen Leistungen von Kindern verschlechtern kann. Nach dieser Studie verbringt ein Großteil der Kinder zwei bis vier Stunden vor dem Fernseher. Diese Zeit fehle für die unmittelbare Kommunikation und das Lesen. Deswegen würden besonders im Fach Deutsch schlechtere Leistungen erzielt.²⁵

Nun muss allerdings gefragt werden: Liegt es alleine an der für die unmittelbare Kommunikation und das Lesen fehlenden Zeit, die durch das Fernsehen oder heute ebenso durch den Computer gebunden ist, oder liegt es auch an den Inhalten und deren sprachlichen Präsentationsformen, wenn der Sprachgebrauch sich zum Negativen verändert haben sollte?

Dazu sei wieder die Brücke zum Umgang mit Musik geschlagen, und auf eine Untersuchung über die Hörgewohnheiten junger Menschen zurückgegriffen: Der Musikpsychologe Klaus-Ernst Behne befragte 156 Jugendliche nach ihren musikalischen Präferenzen. Die Testpersonen hörten verschiedene Musikbeispiele aus dem Pop- und Klassikbereich. Klassikbeispiele wurden eher negativ bewertet. Bei einigen klassischen

Musikausschnitten machte jedoch eine große Zahl der jungen Hörer eine Ausnahme. Dass ihnen diese Beispiele gefielen, lag aber nicht an speziellen Merkmalen der Musik, sondern an der Tatsache, dass ihnen diese Musikausschnitte aus Werbespots bekannt waren. Behne folgerte daraus, dass die Massenmedien „die mächtigsten Musikerzieher“ seien. Sie bestimmten, was wir als angenehm oder unangenehm empfänden.²⁶

Erlaubt man sich, hieraus eine Parallele zur Beziehung Fernsehkonsum und Sprachgebrauch herzustellen, würde dies bedeuten, dass gerade die gesprochene Sprache als auditives Phänomen von den Hör- und Sehgewohnheiten abhängt – je öfter ich etwas sehe und höre, desto mehr gefällt es mir und desto mehr prägt es auch mein Sprachverhalten. Die Inhalte der nachmittäglichen Talk Shows, die Mobbing-Spiele im Container und die sich oft über Minderheiten amüsierende Comedy-Sendungen der Privatsender werden in der Presse immer wieder scharf angegriffen. Aber auch die sprachlichen Fähigkeiten und Redegewohnheiten von Moderatoren wie Gästen dienen eher als Negativbeispiele für den Sprachgebrauch.²⁷

Der Stimm- und Musikpädagoge will deswegen wieder konkret der Frage nachgehen, welche klanglichen Vorbilder die Moderatorinnen und Moderatoren von Talk-Shows und Musiksendern abgeben. Analysiert man die Sprecherinnen und Sprecher über mehrere Nachmittage, so fällt auf, dass der überwiegende Teil, vor allem der Sprecherinnen, mit breiter Mundform, einer erhöhten Lautstärke, Stimmdruck, starkem Nasalklang und hohem Tempo spricht. Nach den Gesetzen der Fun-Gesellschaft sollen Lebensfreude, Spaß und Sorglosigkeit suggeriert werden. Die oft stimmlich geschädigten „Fun-Fanfaren“ erinnern den sensiblen Hörer allerdings eher an die Marktschreier vergangener Tage. Selbst beim „einfühlsamen“ Gespräch mit dem sein Leid vortragenden Talk-Show-Gast wird die wort-unabhängige Klangfarbe bei den meisten Talkmastern nicht moduliert. Reflexive Momente sind nicht erlaubt: selbst eine kurze vom Schauspieler Klaus-Jürgen Wussow in einer Talk-Show gemachte rhetorische Spannungspause wird bereits nach 3,3 Sekunden so „unerträglich“, dass die Moderatorin Margarethe Schreinemakers sie füllen muss.

In einer Sonderveröffentlichung mit der Schlagzeile „Können 26 Millionen Zuschauer irren“ wehrten sich die Privatsender gegen die Vorwürfe von Einrichtun-

gen des Jugendschutzes. Die 65 Talk-Shows, die auch mehrmals wöchentlich über eine tägliche Sendezeit von 398 Minuten ausgestrahlt werden, würden von Kindern unter zehn Jahren kaum wahrgenommen, sondern in erster Linie von Frauen zwischen 14 und 29 Jahren.²⁸ Um diesen Zahlen nachzugehen wurden vom Autor des vorliegenden Artikels 216 Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums zwischen 10 und 13 Jahren gefragt: „Welche Fernsehsendung kennst du, in der viel gesprochen und erzählt wird?“ Das Ergebnis zeigt, dass Nachmittagstalkshows (auch von den Zehnjährigen) ca. dreimal so oft gesehen werden wie Kindersendungen, in denen erzählt wird, oder pädagogisch aufbereitete Wissenschaftssendungen.²⁹

Ob „Fernsehen (...) ein Nullmedium [ist], das für universelle Verblödung sorgt“³⁰, soll nicht pauschal bestätigt werden. Tatsache ist, dass es viel Zeit bindet, dass es zwar gesprochene Sprache ebenso wie Musik im Überfluss liefert, aber Kommunikation eher verhindert. Tatsache ist auch, dass ein großer Teil der für Jugendliche zugänglichen Sendungen durch das Appellieren an Basisinstinkte ein junges Publikum ködert und diesem Publikum, sowohl, was die Inhalte („Gedacht wird beim Sprechen kaum noch“) als auch die sprachliche Präsentation betrifft, niedriges Niveau bietet. Letzteres bezieht sich auf den Wortschatz ebenso („Das Deutsch, das die sogenannten Massenmedien sprechen (...) macht im Gegenteil einen ausgedörrten, ausgezehrten Eindruck“³¹) wie auf die Sprechqualität.

Auch die vielgepriesenen neuen Medien des digitalen Zeitalters, die angeblich eine neue Dimension der Kommunikation darstellen, bewirken eher eine Reduktion der unmittelbaren sprachlichen Kommunikationsfähigkeit, da auch sie Zeit binden, mit einem Minimalwortschatz auskommen und keine vollwertigen sprachlichen (also auch klingenden) Antworten geben.

Dem Autor ist bewusst, wie schwer es ist, Kausalzusammenhänge herzustellen; Schlüsse müssen z.T. hypothetisch, offen für die Diskussion bleiben. Ähnlich jedoch, wie die einleitende mosaikartige Zusammenstellung von Beiträgen unterschiedlicher Autoren, können die Fragen und Beantwortungsansätze ein Bild vermitteln, das die Situation besonders der „klingenden Sprache“ wiedergibt, einer Sprachform, die seit Menschengedenken eng mit der Musik verwoben

war und die heute ähnlich wie verschiedene populäre Musikarten in eher anspruchsloser, redundanter Form permanent gegenwärtig ist, dadurch besonders für Jugendliche prägende Wirkung hat, deren anspruchsvoller aktiver Gebrauch aber kaum mehr gelehrt wird. Es liegt dem Autor fern, „die Geister“, die mit den neuen Medien des 20. Jahrhunderts gerufen worden sind, wieder los werden zu wollen. Er bemüht sich nur daran zu erinnern, welches Medium das unmittelbar menschlichste ist, welche Gefahr der unmittelbar menschlichsten Form der Kommunikation droht und welcher pädagogischen Verantwortung wir uns heute stellen müssen.

Wer verhindern will, dass die Köpfe unserer Jugendlichen, ähnlich wie beim Umgang mit Musik schon geschehen, nur noch von der unzulänglichen Sprache der Medien besetzt werden, wer verhindern will, dass Sprache, wie in jedem Chatroom zu beobachten, jeder kultivierten Aussageform und Emotion beraubt wird, der muss sich der geistigen wie sozialen Bedeutung von Sprache erinnern und sowohl der geschriebenen, als auch (wegen der Versäumnisse der vergangenen Jahrzehnte) besonders der gesprochenen Sprache die ihr zukommende Bedeutung und den für die Ausbildung nötigen Raum geben. Denn nur wer gelernt hat mit den Inhalten wie den Klängen der Sprache sensibel umzugehen, ist in der Lage, den Worten Geist und Seele einzuhauchen.

- 15 Podiak, K.: „Niederschmetternd, diese Vielfalt“, Bericht über das Goethe-Wörterbuch, SZ vom 02.01.99
- 16 Boysen, R.: Nachdenken über Theater, Frankfurt am Main 1997
- 17 Schreier, I.: Hören und Verstehen, in: Henrici (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache, Baltmannsweiler 1996, S. 31 ff
- 18 „Das Singen verlernt“, DIE ZEIT vom 09.11.50
- 19 „Das Jaulen der Trauerklöße“, DER SPIEGEL 52/2000
- 20 Adamek, K.: Singen als Lebenshilfe, Münster u.a. 1996
- 21 Tests von 10/11-jährige Schülerinnen und Schülern, am Oskar-Maria-Graf-Gymnasium, Neufahrn
- 22 „Monotonie“, wörtlich übersetzt, bedeutet auch „einförmige Spannung“.
- 23 „TV macht Kinder sprachlos“ TZ vom 14.06.96
- 24 Ward, S.: Baby Talk, London 2000
vgl. auch: Holler-Zittlau, I.: Themenbezogene Spielfolgen zur struktur-niveau-orientierten Sprachförderung. In: Wiedenmann, M. [Hrsg.]: Sprachförderung mit allen Sinnen, 2. Aufl. Weinheim/Basel 2000
- 25 Myrtek, M. / Scharf, Ch.: Fernsehen, Schule und Verhalten, Bern u.a. 2000
- 26 zitiert aus: Wagner, L.: „Musik – Nahrung der Intelligenz“. In: Amadeo Nr.1, Hamburg 1998
- 27 vgl.: Zitatensammlung im Artikel „Woher sind gekommen die ganze Laberei?“, SZ vom 7./8.08.99
- 28 Sonderveröffentlichung von ProSieben, RTL und SAT.1 in den großen Tageszeitungen vom 01.09.99
- 29 Daten: Neufahrn bei Freising 2001
- 30 Enzensberger, H., M., zitiert aus: Jörges, H.-U.: „Deutschland verblödet“, DIE WOCHE vom 30.01.98
- 31 Natorp, K.: „Jeden Tag dieselbe fade Sauce“, s. o.

Nikolaus Drebinger (*1954)

studierte Schulmusik, Musikwissenschaft und Gesang in Würzburg und Deutschdidaktik und Psychologie in München. Er unterrichtet als Musikpädagoge und Gesangspädagoge an Schule und Hochschule und ist Dozent für „Klingende Sprache“ in der Lehrerfortbildung, Hochschullehrerfortbildung und Einrichtungen der Wirtschaftsförderung.

Summary

Words are the Image of the soul

Introduction: The public discussion about language impoverishment

- “... Language, too is becoming poorer ...”
- Above all it is television
- “Do computers destroy the German language culture?”
- Especially young people are being attracted by the new (and not so new) media.

Goal: How does the music teacher become interested in this discussion?

Answer: “... the music behind the words” (quote from Nietzsche).

- 1 „Die Philosophen sind ersetzt“, SZ (Süddeutsche Zeitung) vom 22.01.87
- 2 Reents, E.: „Im Turm von Babel“, SZ vom 09.06.99
- 3 zitiert aus: „Yo man!“, SZ vom 01.08.98
- 4 Natorp, K.: „Jeden Tag dieselbe fade Sauce, gnadenlos“, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 20.06.98
- 5 Hoffmann, H. [Hrsg.]: Deutsch global – Neue Medien – Herausforderungen für die Deutsche Sprache, Köln 2000
- 6 anlässlich der Verleihung des „Kulturellen Ehrenpreises“ der Stadt München, zitiert aus: „Das Plankton der Poesie“, SZ vom 18. 01.01
- 7 Wapnewski, P. in: Deutsch global, s.o.
- 8 „Zerstören Computer die deutsche Sprachkultur?“, SZ vom 27.03.95
- 9 vgl.: Klein, N.: No Logo!, München 2001 (dt. Ausg.), S. 89 u. S. 103 ff
- 10 „We kehrt für you“, DIE WOCHE vom 16.06.00
- 11 Assheuer, Th.: „Der Kult des Banalen“, DIE ZEIT vom 07.05.98
- 12 Jörges, H.-U.: „Deutschland verblödet“, DIE WOCHE vom 30.01.98
- 13 Coulmas, F.: „Xenophobie des feinen Mannes“, Neue Züricher Zeitung vom 19.08.00
- 14 Daten von der Gesellschaft für deutsche Sprache, Wiesbaden, in: „Deutsche nutzen Wortschatz kaum aus“, SZ vom 10.09.99

1. **Which “musical” parameter do we find in language interaction**
 - in the sound of the word
 - in individual interpretation
 - in meta communications through speech (timbres independent from the word)
 - in the “anatomy of the voice”?
2. **What effect does sound have?**
 - “Comprehension” in many aspects
 - The understanding between sender and receiver depends on the “musical” sensitivity of both.
3. **But what about the relationship between musical language activities?**
 - A concentrated form of listening is needed both for music and language
 - Sounding language needs practicing just like music making.
4. **What has changed in the relationship of man toward music and especially singing?**
 - Active music making in everyday life has got lost
 - “Everyday singing” for sheer joy of life and well-being is perishing
 - In comparison to former times we also absorb more verbal expression in a passive way.
5. **Which consequences can the reduction of singing in everyday life have on speaking?**
 - Necessary vocal skills are not practised enough
 - A poorer musical sensitivity for sentence structure and phrasing
 - Less availability of sound patterns in speech and suggestive terms
 - Poorer in vocal emotional expression.
6. **The influence of audio-visual media on speech development and the use of vocal communication of children and young people.**
 - The media have muted singing
 - “TV makes kids speechless”
 - Frequent consuming of television diminishes children’s school accomplishment
 - Spoken language depends on the radio and TV consuming habits.
 - Speech attitudes and performance of presenters and guests are rather a negative example for the use of language.

Résumé: Critical view of the media

- “Television ... a medium zero that only results in universal stupidity”?
- Takes away a lot of time
- Overdose of both words and music
- However, makes communication impossible
- Content and verbal presentation (vocabulary and quality): low level
- Computer: minimal vocabulary, no “sounding” replies.

Résumé: The situation of “sounding speech”

- From time immemorial closely related to singing
- Sounding speech, like popular music, is permanently present in a non-demanding redundant form
- TV has an especially impressive result on adolescents
- Less and less a demanding use of spoken language is being taught
- The most direct form of human communication is in danger.

Criticism of the educational policy

- Lack of reflection in educational policy (fundamental discussion about education)
- Reduction of music education as a decisive factor for a sensitive use of spoken language
- Reduction of language lessons to a mere written activity (evaluation)
- “Education” is more and more understood as “professional training”.

Nikolaus Drebinger

Studied school music, musicology and singing in Würzburg and didactics of German language and literature in Munich. He teaches as a music and vocal pedagogue in schools and universities and gives workshops in rhetoric in the areas of teacher training, further education, and in setting up management programs.

Sprache – Musik – Spiel

Wilhelm Keller

Vorbemerkung

Jahrzehntlang hat Wilhelm Keller sich mit Vergnügen und Vermögen verschiedener Themen der Musiktheorie, der Musikpädagogik, der Schulpolitik scharfzünftig, treffsicher, aufrüttelnd, nachdenklich machend, Widerstand erregend und Zustimmung empfangend in unzähligen Artikeln und Buchveröffentlichungen angenommen.

Aber nicht nur die inhaltliche Seite von Sprache hat Wilhelm Keller Zeit seines Lebens interessiert, sondern vor allem auch die sprachspielerische, sprachgestaltende Seite, der Zusammenhang von Sprache, Musik und Spiel. Aus der langjährigen Kenntnis des Orff-Schulwerks als Quelle auch seiner eigenen Beschäftigung mit einer Elementaren Musikerziehung, zieht er an dieser Stelle ein konzentriertes Resümee. Assoziieren Sie als praktizierende Musik- und BewegungserzieherInnen Ihre eigenen Erfahrungen in seine Worte hinein; schlagen Sie den einen oder anderen angesprochenen Text in den „Sprachspielen“ noch einmal nach; lassen Sie sich anregen erneut auszuloten, was das Musikalische am Sprachspiel im Sinne des Orff-Schulwerks und aufbauend darauf alles bedeuten kann!

Manuela Widmer

Carl Orffs Kunst wurzelt in der Sprache, ihrem musikalischen Urgrund und theatralischem Spielfeld. Sein Schulwerk bildet die pädagogischen Elementarformen dazu. Mit der Sprache musikalisch zu spielen bedeutet, nicht nur sprachlich vermittelte Inhalte, sondern auch sprachliche Elemente selbst musikalisch zu behandeln und in ihren Formen auszuwerten. „Birnbäum“, „Apfelbaum“ oder „Eberesche“ sind nicht nur Wörter und Namen, sondern rhythmische Motive:



Orff hielt daher die Sprechübungen für grundlegende rhythmisch-musikalische Anfangsaufgaben und lieferte selbst dazu geeignete Wortkombinationen. Meine eigenen „Sprachspiele“ (Band 3 der Reihe „Ludi musici“, Fidula Verlag, Boppard) versuchen,

weiteres Material dazu anzubieten. Vor allem im Bereich der im Orff-Schulwerk noch nicht verarbeiteten Taktarten und rhythmischen Motivbildungen, wie sie in der Musik der Gegenwart vorkommen und angeregt wurden. Ich wollte vor allem die über die Zweier- und Dreiertaktformen hinausgehenden Fünfer-, Siebener und weitere Takt- und Motivbildungen sprachspielerisch behandeln und grundieren sowie weitere darüber hinausführende Zeitformen und Rezitationsarten. Dazu gehören auch unsinnige, also inhaltlich nicht immer brauchbare oder als Verständigungsmittel geeignete Sprachklangbildungen primär musikalisch-rhythmischer Motivierung: Silbenkombinationen wie „Kontrapunktesel“, „Bahnhofsetümmel“, „Anfängermantel“ verbinden ein Fünfertaktmotiv aber keine inhaltliche Mitteilung. Natürlich ließen sich auch die üblichen Möglichkeiten einer inhaltlichen Verständigung mit rhythmisch-musikalischen Motiven kombinieren; aber es besteht keine Notwendigkeit solcher Zusammenhänge. Und wenn es heißt:

VORWORT

*fall' aus
mangels einfall!*

(S. 7), so ist es wegen des Einfalls ausgefallen und deshalb trotzdem da: als

KLUNGSINN:
*klang- und unsinn,
un- und klungsinn
paaren sich zum
puren klungsinn.*

Der Dichter Ernst Jandl lieferte mit „Ottos Mops“ eine Sprachspielform mit der Abwandlung („Abjandlung“) eines einzigen Vokals. Ich habe nach dem gleichen Grundgesetz für die anderen Vokale („Zulus Kuh“, „Annas Gans“, „Edes Reh“, „Mimis Kind“, S. 12) Variationen dieser Gedichtform gemacht: ähnliche Spielformen versuchen meine eigenen Variationen über einen kauderwelschen Auszählreim („eni beni subtraheni“, S. 37) und sind als Modelle für solche Übungen gemeint.

Bis zur „Sprachklangverwandlung“ (Ersetzung der Laute einer Sprache durch andere) lassen sich alle möglichen und unmöglichen Sprachspielvarianten bilden und umbilden, sodass für den eifrigen Sprachspieler jedes der gezeigten Modelle Anregung und Aufmunterung zu eigenen Sprachspielbefriedigungen sein kann. Lasst Euch also nicht davon abhalten.

Em.Univ.Prof. Wilhelm Keller

Von 1962–1981 Professor für Elementare Komposition und ihre Didaktik am Orff-Institut; Gründung und Leitung des Forschungsinstituts für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik; Autor vieler Fachbücher und Artikel zur Musikerziehung und Schulpolitik.

em. Univ. Prof. Wilhelm Keller

From 1962–1981 professor for elementary composition and didactics at the Orff institute. Founder and director of the pedagogical research institute for music for people with special needs. He is the author of many professional books and articles about music education and school politics.

Ammenscherze und Sprachentwicklung

Entwicklungspsychologische Erkenntnisse für die Arbeit mit noch nicht sprechenden und sprachgestörten Kindern

Karin Schumacher

„Und deshalb befahl er den Ammen und Pflegerinnen, sie sollten den Kindern Milch geben, dass sie an den Brüsten saugen möchten, sie baden und waschen, aber in keiner Weise mit ihnen schön tun und zu ihnen sprechen. Er wollte nämlich erforschen, ob sie die hebräische Sprache sprächen, als die älteste, oder griechisch oder latein oder arabisch, oder aber die Sprache ihrer Eltern, die sie geboren hatten. Aber er mühte sich vergebens, weil die Knaben und (anderen) Kinder alle starben. Denn sie vermochten nicht zu leben ohne das Händepatschen und das frühe Gesichterschneiden und die Koseworte ihrer Ammen und Näherinnen.“ Der Bettelmönch und Geschichtsschreiber Salimbene von Parma berichtet über dieses von Friedrich II, dem Hohenstauffer, durchgeführte grausame Experiment¹. Sprachentwicklung ist das Ergebnis zwischenmenschlicher Erfahrungen. Der Motor zur Sprache wird durch die Freude an der menschlichen Begegnung angeworfen und durch das Bedürfnis, sich mitzuteilen, aufrechterhalten. Der Blickkontakt, die Fähigkeit die Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Objekt oder Spiel zu lenken und die Fähigkeit die Gefühle, die bei diesem gemeinsamen Spiel entwickelt werden, teilen zu können, sind wichtige Voraussetzungen, um sinngesetzt sprechen zu lernen². Sind – aus welchen Gründen auch immer – diese Voraussetzungen nicht gegeben, wird auch die Erfahrung zwischenmenschlicher Begegnung nicht ungestört erlebt werden können. Fehlt der positive emotionale Austausch im Spiel, diese wichtigste Lernmöglichkeit des Säuglings und Kleinkindes, kommt es zur Entwicklungs- und damit auch Sprachentwicklungsstörung.

In der musiktherapeutischen Praxis lernte ich folgende Formen von Sprachstörung kennen: das nicht sprechen lernende, stumme Kind, das schreiende, gelegentlich lautierende und vokalisierende Kind bis hin zum zwar sprechenden, aber sich nicht wirklich mitteilenden Kind.

Kinder, die an Autismus leiden, aber in ihrer Intelligenz nicht schwer beeinträchtigt sind, können zwar sprechen, zeigen aber folgende Auffälligkeiten: Worte werden formal nachgesprochen, aber nicht pragmatisch verwendet, d. h. sie benutzen Sprache nicht kommunikativ. Diese fehlende Pragmatik der Sprache basiert, wie wir heute wissen, auf einer fehlenden Kommunikation im vorsprachlichen Bereich. Aus ihrer Vorgeschichte wird berichtet, dass sie zwar lautierten, aber das Lautieren kein Spielen mit Lauten war, sondern ein Ausstoßen von Lauten. Es fehlte das Plappern und Vokalisieren mit dem Ziel, Beziehung herzustellen. Es fehlte die Fähigkeit zur Imitation. Wenn Vokalisationen beobachtet wurden, hatten sie ein begrenztes Repertoire an konsonanten Klängen und zeigten eine hohe monotone Wiederholung von Klangproduktionen.

Oft waren die Eltern unsicher, ob sich ihr Kind selbst überhaupt wahrnahm. Schwerhörigkeit oder sogar Taubheit wurden vermutet, die sich aber organisch durch nichts bestätigen ließen. Weitere Sprachauffälligkeiten, wie sie schon von Asperger³ et al. beschrieben wurden, sind mir bei den sprechenden Kindern begegnet: Eintönigkeit in der Sprachmelodie, abgehackter Rhythmus, Echolalie, pronominale Umkehr (das Kind spricht von sich als „Du“ statt „Ich“). Besonders auffallend sind Kinder, die immer nur Ein- und Zweiwortsätze echolalisch nachsprechen oder immer wieder dieselben Inhalte stereotyp abfragen.

Entwicklungspsychologischer Aspekt

Studiert man die Entwicklung des ersten Lebensjahres, das als vorsprachliche Zeit gilt, so wird deutlich, welche wesentliche Rolle die Emotion, die Gefühlsentwicklung spielt. Sind hier schon Störungen zu erkennen, kann der emotionale Anteil der Sprache – wie oben beschrieben – fehlen bzw. uneindeutig sein. Die Konsequenz für die Sprachförderung dieser Kinder ist also nicht Sprachschulung, sondern die Frage, wie sich ihre emotionalen Defizite positiv beeinflussen lassen. Das Kind kommuniziert normalerweise im ersten Lebensjahr nonverbal mit seinem Körper, mit Blickkontakt, Vokalisationen und vorsprachlichen Gesten. Die Funktionen dieser Kommunikation sind das Herstellen und Aufrechterhalten zwischenmenschlicher Beziehungen, das Bedürfnis, Wünsche auszudrücken und ganz besonders das Erleben vielfältiger affektiver Erfahrungen.

Elterliche „Früherziehung“

Wie wird stimmlich-vorsprachliche Entwicklung normalerweise motiviert? Da nonverbale Kommunikation zunächst aus einer Körpersprache, aus kommunikativen Gesten, begleitet von Blick und Vokalisation, besteht, sind dies die „Vokabeln, die hier zur Verständigung führen. Mechthild Papoušek⁴ untersuchte die Sprachentwicklung von Säuglingen und beschreibt in ihrem Buch „Vom ersten Schrei zum ersten Wort“ das intuitive Vorgehen der Eltern. Die genaue Analyse der vorsprachlichen Kommunikation zwischen Eltern und Kind gibt einen Einblick in die elterliche Didaktik, die m.E. für die pädagogische und therapeutische Arbeit von Interesse ist. Bevor Eltern ihr Kind sprachlich „fördern“, gehen sie auf die Befindlichkeit ihres Kindes ein und erkunden seine momentane Aufnahme- und Interaktionsbereitschaft. Blickkontakt, anregende Vokalisationen, mimischer Ausdruck und das Unterstützen von motorischen Verhaltensformen, begleitet von synchron gestalteten stimmlichen Aufforderungen, wechseln mit monologischem Erzählen des Erwachsenen. Das Baby hört dann fasziniert zu, wenn der Erzählstil in langen Sätzen und in der für den Babytalk typischen verstärkten Melodik und Rhythmisierung erfolgt. Erst wenn der Erwachsene musikalische Anregungen gibt, wenn er zu summen, singen oder lallen beginnt, wenn Zungenschmalzen, Klopfen und rhythmisches Klatschen seine stimmlichen Aufforderungen begleiten, kann das Kind „mitsprechen“. Dieses „Vokabular“ steht auch ihm zur Verfügung. Bevor es aber zum direkten Dialog kommt, spielt das gemeinsame Richten der Aufmerksamkeit auf Objekte die entscheidende Rolle. Das Kind richtet seinen Blick auf einen Gegenstand und die Mutter benennt ihn: „Ja, das ist die Ente“, „wo schaut du denn jetzt hin? Da leuchtet das Licht so schön“, „Horch, da hat's getutet“⁵. Als typische melodische Geste wurde in der Sprachmelodie immer wieder eine leicht steigende und stark fallende Kontur festgestellt. Bewegungen werden immer wieder in Dynamik und Melodik synchron begleitet, wodurch auch von weitem eine Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind hergestellt werden kann. Neben traditionellen Spielen, die in alten Kinderbüchern als „Ammenscherze“ bezeichnet werden („Patsch Handi zam ... Hoppe, Hoppe Reiter ... Das ist der Daumen ... Guckguck-da“) werden auch Spiele selbst erfunden. Diese Spiele haben typische Merkmale: „Kontrastreichtum in Dynamik und me-

lodiſche Abſchwächungen, Steigerungen, oder Abwechſlungen zum Anregen und Aufrechterhalten von Aufmerkſamkeit und/oder Vergnügen. Überraſchungseffekte, Verfremdungen (Diskrepanzen) und erfinderiſche Varianten“⁶. Dieſe Spiele ſtärken das Körper- und damit Selbſtgefühl des Kindes. „Werde ich gehalten oder läſst man mich fallen?“ (Kniereiter), „Bin ich es wert, geſucht zu werden, werde ich wiedergefunden?“ (Verſteckſpiele), „Iſt mein Körper ein intaktes Ganzes, werde ich gerne berührt?“ (Krabbelmärchen, Körperlieder, Klatschſpiele), „Kann ich mit meinen erſten Lauten auch ſchon mitreden?“ (Nonsens- u.a. Reime). Dieſe Fragen ſtellen uns Säuglinge und Kleinkinder und reagieren auf unſere Antwort. Gibt es falſche Antworten?

Frühe Interaktionsſtörungen

Die genauen Bild-für-Bildanalysen ſowie Sprachanalysen früher Mutter-Kind-Dialoge haben gezeigt, wie ſensibel ſchon Säuglinge auf die Phänomene Rhythmus und Intensität reagieren. Ein Dialog gelingt, wenn die Antwort im „richtigen“ Rhythmus, d.h. in der vom Kind erwarteten Zeit erfolgt und wenn die Intensität, die ſich im Stimmklang zeigt, der Affektlage des Kindes entſpricht. Die Entwicklungspsychologen halten dieſe „Feinfühligkeit“, dieſes prompte und affektiv ſtimmige Reagieren, für die nötige Vorausſetzung, zwiſchenmenschliche Fähigkeiten wie Empathie zu erwerben. Im Umgang mit Kindern, die an einer Behinderung leiden, die meiſt eine Kontaktſtörung nach ſich zieht, erwartet das Kind oft keine Reaktion. Es nimmt ſeine Umwelt ſo wenig wahr und in Anſpruch, daſs auch die „feinfühli-ge“ betreuende Perſon keinen Kontakt herſtellen kann und ſich verſtändlicherweiſe oft zurückzieht. Dem folgenden Circulus vitiosus, der zur Entwicklungs- und damit Sprachſtörung führen wird, kann nur durch möglicht frühe Hilfe von außen entgegen-gewirkt werden.

Muſiktherapie

In meiner muſiktherapeutiſchen Praxis mit Kindern, die an einer tiefgreifenden Entwicklungsſtörung wie Autismus leiden, biete ich Muſik i.S. des frühen Mutter-Kind-Dialoges an und folge der oben beſchriebenen „intuitiven elterlichen Didaktik“. Ich ſpiele zunächſt für das Kind und ſpäter mit dem Kind⁷. Daſs muſikaliſch-tänzeriſche Material, mit dem hier emotionale Erfahrung gemacht werden kann, reicht vom

Singen von Wiegen- und Schlafliedern über Ammenſcherze, Kniereiter bis zu erſten Klatschſpielen. Meiſt iſt es improvisierte Muſik auf elementaren Instrumenten, die die Intensität und Rhythmik des körperlichen Zuſtandes des Kindes genau zu erfafſen ſucht, um einen Kontakt, eine ſymboliſche Berührung zu ermöglichen. Läſst ſich das Kind anfaffen und kann man es noch tragen, tanze ich mit dem Kind oder bewege es, muſikaliſch begleitet, auf dem Trampolin oder einer Hängematte. Kindertanzmuſik vom Band gibt mir die Möglichkeit, die Bewegungen des Kindes tänzeriſch einzubinden⁸.

Kinderreime und -lieder ſtehen Modell für ſituativ abgewandelte Spiele, die immer das Kind mit ſeinen eigenen Impulsen und Aufforderungsmöglichkeiten ins Zentrum ſtellt. Die Sprache, die hier geſprochen wird, iſt zunächſt eine muſikaliſche und erſt mit wachsender Kommunikationsfähigkeit kann ſie auch inhaltlich „verſtanden“ werden. Gerade ſprachgeſtörte Kinder reagieren auf Nonsensſprache, die in ein Spiel eingebunden iſt, viel anteilnehmender als auf die Aufforderung, etwas „Wirkliches“ nachzuſprechen. Der ſpielerische Charakter entlaſtet die Forderung nach Sprachentwicklung, die unausgeſprochen im Umgang mit dieſen Kindern ſtändig im Raum ſteht. Die Integration der Sinneswahrnehmung, das Körperempfinden und das gemeinſame Richten der Aufmerkſamkeit auf ein beide Perſonen intereſſierendes Spiel ſind die Vorausſetzung, die es bei Sprachentwicklung zu beachten gilt. Elementare Muſik ſpricht alle Sinne an und hilft daher, die Sinne zu koordinieren, und ſie ſchließt den Körper des Menſchen ein. Daſs methodiſche Geſchick liegt im Finden eines für alle Beteiligten angemessenen und intereſſanten Spielinhalts, der ſo geſpielt wird, daſs er emotional bedeutungsvoll und poſitiv die Spieler in Beziehung bringt. Sprache fördern heißt nicht, Worte und ſprechen üben, ſondern Freude und Spaß am Spielen erzeugen mit Vokabeln, die beide Spieler verſtehen. Und dieſe ſind Rhythmus, Intensität und Form, Phänomene, die ſchon nach der Geburt differenziert wahrgenommen werden können.⁹

1 Salimbene von Parma (1914): Die Chronik des Salimbene von Parma. In: W. und J. Butzkamm: Wie Kinder ſprechen lernen, Tübingen und Baſel: A. Francke 1999

2 Schumacher, K., Calvet-Kruppa, C. (1999): Muſiktherapie als Weg zum Spracherwerb, in: Muſikth. Umsch. 20, S. 216–21

- 3 Asperger, H. (1944): Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. Arch. Psychiat. Nervenkr. 117, 76–136
- 4 Papoušek, M. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Bern: Hans Huber
- 5 a.a.O., S. 205
- 6 ebd.
- 7 Schumacher, K. (1994): Musiktherapie mit autistischen Kindern. Musik-, Bewegungs- und Sprachspiele zur Integration der Sinneswahrnehmung. Stuttgart: Fischer
- 8 ebd.
- 9 Stern, D. (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.
Schumacher, K. (1999): Musiktherapie und Säuglingsforschung. Frankfurt/M.: Lang
Schumacher, K. (1996): Autismus (S.40–45); Frühe Mutter-Kindspiele (S.105–106), in: Decker-Voigt, H.-H. (Hg): Lexikon Musiktherapie, Göttingen

LITERATUR:

- Salimbene von Parma (1914): Die Chronic des Salimbene von Parma. In: W. und J. Butzkamm: Wie Kinder sprechen lernen, Tübingen und Basel: A. Francke 1999
- Schumacher, K., Calvet – Kruppa, C. (1999): Musiktherapie als Weg zum Sprach-erwerb, in: Musikth. Umsch. 20, S. 216–21. (Videofilm: Der stimmlich-vorsprachliche Ausdruck (30 min.))
- Asperger, H. (1944): Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. Arch. Psychiat. Nervenkr. 117, 76–136.
- Papoušek, M. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Bern: Hans Huber
- Schumacher, K. (1994): Musiktherapie mit autistischen Kindern. Musik-, Bewegungs- und Sprachspiele zur Integration der Sinneswahrnehmung. Stuttgart: Fischer (vergriffen, bei der Autorin erhältlich).
- Stern, D. (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schumacher, K. (1999): Musiktherapie und Säuglingsforschung. Frankfurt/M.: Lang
- Schumacher, K. (1996): Autismus (S. 40–45); Frühe Mutter-Kindspiele (S. 105–106) in: Decker-Voigt, H.-H. (Hrsg): Lexikon Musiktherapie, Göttingen: Hogrefe

Prof. Dr. Karin Schumacher

Studierte Musiktherapie in Wien und Elementare Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut in Salzburg. Seit 1974 arbeitet sie als Musiktherapeutin mit psychisch kranken und behinderten Menschen und lehrt das Fach Musiktherapie an der Hochschule der Künste in Berlin.

Summary

“Ammenscherze” and Speech development

Abstract: Recognizing developmental psychology for working with children who have not yet spoken and for those with speech disturbances.

The development of speech is the result of experiences between human beings. The motivation to speak is projected by the joy of human encounter and through the necessity of keeping communication open. Eye contact, the ability to direct attention together to the same object or game, and the ability to share feelings that develop while playing together are important criteria for learning to speak. If these requirements are not met—for whatever the reason may be—they lead to developmental and speech disturbances. Developmental psychology makes it clear that encouraging speech does not mean learning speech but throws open the question of how emotional deficiencies can be positively influenced. Parents encourage their children’s speaking development through early games with music, movement and speech. Whether these games are really emotionally positive, and therefore effective for furthering speech, depends on how they are played. Babies have the ability to differentiate the phenomena of rhythm, intensity and form and perceive an exact harmony with their movement cycles and moods. They respond to “dissonance” which can lead to early disturbances in interaction. “Ammenscherze” and other mother-child “fondling” games, if they are played from the children’s point of view, meaning with great sensitivity, can serve as an educational encouragement especially for children who are “contact disturbed”.

Prof. Dr. Karin Schumacher

Studied Music Therapy in Vienna and Elementary Music and Dance Education at the Orff Institute in Salzburg. Since 1974 she has worked as a music therapist with psychically ill people and handicapped persons and teaches music therapy at the University for the Arts in Berlin.

Erzählen in Bildsprache

Warum ich Märchen erzähle

Felicitas Betz

Vor dreißig Jahren habe ich mir ein Feld entdeckt, in dem ich nach zwanzig Jahren Umgang mit eigenen Kindern – noch sinnvoll wirksam sein könnte: die Welt der Märchen. Als Handwerkszeug habe ich damals eine Methode des Sprechens „an die Hand“ – oder besser „in den Mund“ bekommen. Ich habe drei Jahre bei der ehemaligen Schauspielerin, Lyrikinterpretin und Märchenerzählerin Vilma Mönckeberg wöchentlich einmal zwei Stunden gearbeitet. Ihre Methode – ein Sprechen im Rhythmus der Lemniskate, der liegenden Acht – eignet sich besonders fürs Erzählen und für Lyrik. D. h. für Texte, die erst dann richtig lebendig werden, wenn man sie laut und nicht nur leise liest. Das will heute fast niemand glauben, aber mein Weg hat mir gezeigt, daß dem so ist. Leise gelesene Märchen sind wie das tote Schneewittchen im Glassarg. Schön, aber leblos. Wenn sie aber gesprochen werden, von jemandem, der zutiefst erlebt, was er sagt, dann wird „Schneewittchen“ lebendig und rührt die Seelen derer an, die noch zuhören können.

Um diese Sprechart zu lernen, habe ich vor allem Märchentexte gesprochen. Viele Male die gleiche Geschichte, solange, bis ich sie ganz verinnerlicht hatte. Bei dieser wiederholten Lautung der gleichen Geschichte habe ich zunächst erfahren, daß Märchen prall von Leben sind. Sie erzählen nicht irgendetwas, sie erzählen in unzähligen Facetten Leben, wie es ist. Unbeschönigt, oft hart und nackte Wahrheit, aber voller Poesie. Sie bewahren noch mythische Vorstellungen, oder zumindest noch Anklänge daran, und sie erzählen in einer Sprache, die wir heute fast verlernt haben: in Bildsprache. Das heißt sie formulieren nicht von dem uns gewohnten diskursiven Denken her, sondern in Bildern. Die Bilder legen nicht fest, sie können durchschaut werden, sie lassen Transparenz zu. Wir können sie bis in verschiedene Dimensionen hinein durchschauen.

Zum Beispiel „Haus“:

- Haus gibt Geborgenheit,
- Gibt Schutz vor Sturm, Regen, Schnee, Kälte, vor unerwünschten Menschen,

- In Stresssituationen kann es zum rettenden Hafen werden,
- Zum Ort der Sammlung nach totaler Verausgabung
- Das Haus als mein Ort, wo ich sein darf,
- Wenn ich aber die Türe nicht öffne, schließt es mich ab, es sondert, trennt mich von anderen.

Haus kann durchschaut werden auf alle, die mir zugetan sind, meine Freunde, die so etwas wie ein erweiterter Schutzraum für mich sind, weil sie mir Raum geben. Es kann durchschaut werden auf unseren Planeten Erde, der uns für unsere Lebenszeit Herberge ist. Aber auch auf einen „Ort“ im Überzeitlichen, wenn ich diese Raum-Zeit-Dimension verlasse.

Je nach dem Erzählgeschehen öffnet sich ein solches Bild mal in diese oder jene Richtung, je nach meiner momentanen Befindlichkeit kommt mir mal die eine oder andere Verstehensrichtung nahe. Denn Märchen, jedenfalls die alten Volksmärchen, nennen diese Bilder nur ohne Beschreibungen, ohne Erklärungen. Die Bilder engen unser Verständnis nicht ein, zwingen uns nicht in eine bestimmte Richtung, sondern geben unserer Seelenphantasie unendlichen Raum frei. Sie stellen „die Dinge“ nur hin, die zwar mit einem Stimmklang versehen sind, aber von Zuhörern und Erzähler gleichermaßen gehört, geschaut, erlebt und individuell erfahren werden können.

Wenn ich erzähle, und es entsteht so etwas wie ein Hörraum (was leider nicht immer geschieht), dann kann eine „Magie“ in Gang kommen, eine Art „Verzauberung“, die die Einzelnen über sich selbst hinaushebt in eine Atmosphäre der Verbundenheit im Horchen und Erleben. Das bewegt, das macht lebendig! Das kann befreien, es kann glücklich machen – auf jeden Fall entsteht eine innere Angerührtheit.

Was ist das? Was habe ich gemacht? – Ganz nüchtern habe ich lange an diesem Märchen gearbeitet, indem ich es laut gesprochen und das Gesprochene für mich innerlich vollzogen habe. Solange, bis ich mit Haut und Haar in der Geschichte sein konnte. Und es scheint, daß dieses In-der-Geschichte-sein auf aufmerksame Zuhörer ansteckend wirkt. Es vermittelt gewissermaßen eine Information des Erlebens weiter, die angenommen und ins eigene Erleben der Zuhörer eingelassen werden und der eigenen Erlebensart entsprechend abgewandelt werden kann.

Damit dieser Vorgang nicht gestört wird, darf ich mich selbst nicht „dick“ machen, nicht aufblähen. Ich darf zwar ganz ich selbst sein, aber keinesfalls suggestiv werden. Mein Erzählen sollte irgendwie in der Schwebe sein, nichts wollen, nichts beabsichtigen, nur das Märchen hinlegen. Meine Stimme muß viel Raum lassen für die Einbildung der Zuhörenden. Ich darf sie im Rahmen der Geschichte die Erzählzeit hindurch führen, aber an ganz langer Leine. Dazu gehört ein bescheidenes Zurücknehmen meiner selbst, damit niemand sich unangenehm gedrängt fühlt. Für jeden sollte so viel „Raum“ sein, als er braucht.

Warum sind Märchen besonders geeignet, über Sprache innere Bereiche der Menschen anzurühren? An einem kurzen Märchen aus Apulien möchte ich das verdeutlichen: Leider kann ich mich hier nur auf dem Papier äußern und nicht mit meiner Stimme die Klanginterpretation vermitteln:

Schöner als Himmel und Erde

Es war einmal ein Mann und eine Frau. Lange Jahre warteten sie vergeblich auf ein Kind. Endlich wurde ihnen ein Knabe geboren. Alle Leute kamen herbei, um das Kind zu sehen und zu bewundern. In der ersten Nacht, als die Gäste fortgegangen waren und im Hause alles schlief, setzte sich eine große, schöne Frau neben das schlafende Kind. Sie legte ihm einen goldenen Stern zwischen die Augenbrauen, sang ein Wiegenlied und verließ den Ort.

In der zweiten Nacht, als alles ruhig war, stellte sich ein dunkler Mann neben die Wiege, zeichnete dem Kind einen schwarzen Punkt auf jeden Fuß, seufzte und ging von dannen.

In der dritten Nacht weinte das Kind im Schlaf, Vater und Mutter aber hörten es nicht. Da war auf einmal ein Kind bei dem Neugeborenen, das zugleich weinte und lachte. Das legte sich zu dem Kleinen und tröstete ihn.

Als der Knabe herangewachsen war, zog er in die Welt hinaus. Er wanderte und wanderte, bis er in die Mitte der Welt kam. Da wollte er das Apfelmädchen holen, das schöner war als Himmel und Erde. Er ging den Wurzeln nach in die Tiefe, es wurde immer dunkler, und seine Füße taten ihm weh. Mit äußerster Anstrengung konnte er das Mädchen sehen, aber nur für die Zeit eines Mäusepfißs. Da beschloß er, auf den Ästen in die Höhe zu klettern, aber je höher er kam,

desto mehr wurde er vom Licht geblendet, und das Gewicht des Sterns zwischen den Augen tat ihm weh. Mit äußerster Anstrengung vermochte er die Umrisse des Mädchens zu sehen, aber nur für die Zeit eines Vogelschreis. Müde und elend lehnte er sich an den Stamm des Apfelbaums. Da fiel plötzlich ein Apfel herunter und heraus sprang ein Mädchen, das war schöner als Himmel und Erde!

„Du hast mich erlöst“, sprach sie und umarmte ihn. „Es war höchste Zeit, wärest du bis Mitternacht nicht gekommen, wäre ich mein Leben lang eingeschlossen geblieben, da wo es zu dunkel und zu hell ist.“

Dann gingen sie Hand in Hand den weiten Weg zurück. Sie hatten einander viel zu erzählen und manchmal weinten sie und manchmal lachten sie.

(Märchen aus Apulien)

Beim ersten Lesen merkt man vielleicht gar nicht, was das Besondere ist und denkt womöglich: primitiv, für kleine Kinder, Illusionen aus vergangenen Zeiten.

Aber man muß sich Zeit lassen, um dahinterzukommen. Zunächst fällt auf, daß die Sprache ganz einfach ist und daß die Vorgänge, die erzählt werden, ganz knapp und kurz dargestellt werden.

Da wird also von einer lange vergeblich erwarteten Geburt berichtet.

Dann wird es Nacht (Bild), es ist nicht nur finster, sondern es wird eine andere Welt wirklich. Sie wird ins Bild von einer schönen Frau gefaßt, die dem Kind sein Schicksal bringt: einen goldenen Stern (Bild) legt sie auf seine Stirn. Wieder Nacht: ein dunkler Mann (Bild) erscheint unheimlich, irgendwie im Gegensatz zu der Schönen der ersten Nacht – er bringt auch etwas: Schwärze, Dunkel zeichnet er auf die Füße des Neugeborenen. Er seufzt dazu: „So ist das, wo Licht ist, ist auch Dunkel. Zwischen beidem wird dein Leben spielen.“

Dritte Nacht: Das Kind weint, als ahnte es die Schwierigkeit, zwischen Licht und Dunkel leben zu sollen. Da kommt ein Kind (Bild), das lacht und weint zu gleicher Zeit. Es tröstet das Neugeborene, das sein Schicksal antritt, als wollte es sagen: „Fürchte dich nicht! Licht und Schatten sind zwei Seiten der gleichen Sache, sie gehören zusammen, sind eine Einheit, du kommst bestimmt zurecht damit.“

Das Kind wird erwachsen. Der junge Mann erkennt als seine Aufgabe, – hier füge ich immer ein: „In der

Mitte der Welt beim Lebensbaum“ – das Apfelmädchen zu suchen und zu holen. „Schöner als Himmel und Erde“ heißt es, und da liegt der Knackpunkt: Im Bild der Vereinigung von Himmel und Erde ist die Lösung für die Gegensätzlichkeit, die alle Menschen auf unserer Erde zu bewältigen haben, bildhaft angedeutet.

Also geht er los. Er geht den Wurzeln nach, hinunter in die Tiefe (Bild). Finsternis, Schmerzen erwarten ihn dort, aber dann sieht er das Apfelmädchen wenigstens in Umrissen – aber nur für einen Moment und vorbei. Weiter sucht er, hinauf, in der Höhe des Baumes, wieder nur ein momentanes Erkennen und nichts weiter. Ausweglosigkeit. Nichts. Alles vergeblich. ... Genau da scheint das Glück auf.

Durch seine bildhafte Sprache eröffnet dieses Märchen Transparenz auf unser Leben schlechthin. Hörend und innerlich die Bilder schauend kommt stückweise – oder manchmal total – unsere Lebensgeschichte in neuem Licht auf uns zu. Damit geschieht etwas in uns, denn die erzählten Situationen sind auf Ereignisse durchsichtig, die wir selbst erfahren haben, so daß eine Betroffenheit entstehen kann, die zu einer weiteren Bearbeitung anregt.

Dieses Märchen suggeriert außerdem einen Hintergrund unseres Lebens, in dem wir alle aufgehoben sind und durch Hoffnung Lebenssicherheit gewinnen. Was ist mit diesen wenigen kurzen Sätzen nicht alles miterzählt: Menschenleben mit Schicksal, Lebensphilosophie, Vertrauen in eine Kraft jenseits des vordergründig Greifbaren. Alles gebündelt in knapper, bildhafter Sprache, wunderbar!

Aber damit heutige abgelenkte, gehetzte, unruhige Menschen das erfassen können, bedarf es einer inneren Gesammeltheit und des Faszination bewirkenden Sprechers, der aus seinem momentanen Erleben, seiner Erfahrung heraus und mit dem Klang seiner Stimme die alles bewegende Weltseele in die Situation des Versammelten einläßt.

Felicitas Betz

Felicitas Betz ist eine der bekanntesten Märchenerzählerinnen im deutschsprachigen Raum. Sie leitet auch Seminare zum Thema „Märchen und Märchen erzählen“ in Deutschland, Österreich und der Schweiz und hat zu diesem Thema Bücher und Artikel veröffentlicht.

Summary

Story Telling with Word Images —Why I tell Fairy Tales—

In her article, Felicitas Betz describes a field that she had discovered for herself some 30 years ago and that also has meaning today: the world of Fairy Tales. In her lessons with the actress, lyric interpreter and story teller, Vilma Mönckeberg, she occupied herself with a method of speaking in the rhythm of the lemniscate—the figure-eight shaped curve that is the symbol for infinity—which serves especially well for both story telling and lyrics.

For Felicitas Betz texts became alive only when they were spoken aloud. Tales have not been beautified, that often tell of hard truths but are nonetheless poetic, use an almost lost art of speech: word pictures. Visual images that are brought out in a fairy tale are not permanent but are open to much more transparency in different directions according to the actual state of listeners. Each listener hears, sees and experiences them individually.

Felicitas Betz writes of a so-called “listening-space” (Hörraum)—a kind of magic that happens with narrating. This demands that the teller must internalise the story thoroughly. The narrator must leave room for the imagination of the listener by holding back her own personality. She may, of course, be herself, but nothing contrived.

Mrs. Betz thinks that “tales are especially suitable for moving people inwardly”. In example she cites a tale from Apulien titled “More Beautiful than Heaven and Earth” to which she adds her own interpretation. The story is characterised by a simple language full of word images and a minimal description of the happenings, so that free space for one’s own imagination is allowed. She acknowledges the disclosing of “a pure and simple transparency of our lives”—a life story in new pictures. In short sentences human life appears with its fate, philosophy and “trust in the strength of a primary comprehensible force”.

The full significance of this and other tales—especially during a time of hectic, restlessness and distraction—depends on the “inner concentration” of the listener as well as the story teller who can cause fascination and, through her art of narration, enables the listener to be immersed in the “totally moving spirit of the world” (die alles bewegende Weltseele).

Felicitas Betz

Felicitas Betz is well-known for telling fairy tales in German speaking countries. She also teaches workshops for "Fairy tales and telling of fairy tales" in Germany, Austria and Switzerland and has published books and articles concerning the theme.

Gebärdensprache – Nonverbale Kommunikation

Eric Lebeau

1880 – Mailand: Während eines weltweiten Kongresses haben hörende Pädagogen, Philosophen, und Politiker heimlich beschlossen, daß die Gebärdensprache nicht mehr gelehrt werden darf und daß die Gehörlosen lautsprachlich erzogen werden sollen. Die Gebärdensprache ist teuflisch, sprechen mit Händen ist „schmutzig“ und macht die Gehörlose faul zu sprechen.

Von da an wurden die Gehörlosen, ihre Kultur und Sprache unterdrückt. Gehörlosigkeit wurde als Defizit behandelt und die Gehörlosen waren gezwungen, sich durch Sprachtraining, Lippenlesen mit gebundenen Händen, an die hörende Welt anzupassen.

Eigentlich zeigt diese Entwicklung der Gehörlosengeschichte noch einmal die Angst der Hörenden und sogenannten „normalen“ Menschen vor der Selbstständigkeit der „nicht-Normalen“ Minderheit.

Man mußte fast 100 Jahre warten, bis Ende der 70er Jahre in Amerika und Frankreich die Gebärdensprache zurückkam. Die gesetzliche Anerkennung der Gebärdensprache brauchte noch ein paar Jahre. In Österreich ist die Gebärdensprache erst seit Mitte der 80er Jahre anerkannt.

Geschichte der Gehörlosen

Man kann dieses Thema „Gebärdensprache“ nicht darstellen und verstehen, ohne von den Gehörlosen und ihrer Gehörlosigkeit, Kultur und Identität zu sprechen.

Die Geschichte der Gehörlosen ist und war ein schwerer „Kreuzweg“:

355 v. C. sagte Aristoteles „wer gehörlos geboren wird, ist dumm und unfähig zu denken ...“

Gehörlosigkeit wurde bis circa ins 16. Jahrhundert nicht nur als Behinderung, sondern als Krankheit betrachtet. Wenn eine Familie damals ein gehörloses Kind hatte, hat man dieses Kind versteckt. Die Familie war unfähig, mit diesem Kind zu kommunizieren und man hielt es absichtlich von der Gesellschaft fern. Infolgedessen hatte es keine Möglichkeit, zu kommunizieren, eine Erziehung zu bekommen und eine geistige und sogar körperliche Entwicklung zu erreichen.

Aber Mitte des 18. Jh. fingen die Gehörlose „zu existieren“ an: *„Die ‚Nichtexistenz‘ von Gehörlosigkeit wurde aufgehoben, als Menschen begannen, sich für die Besonderheit der Erziehung von Gehörlosen zu interessieren, sie aus dem Schatten ans Licht holen um sie damit sichtbar, betrachtbar und beobachtbar zu machen. Dazu trug eine Welle von Veröffentlichungen bezüglich Bildung, Spracherwerb und Heilung bei, die Mitte des 18. Jh. ausbrach.* (Lane,1993)

1755 wurden zwei Schulen für Gehörlose eröffnet. Die erste sogenannte „oralische“ Schule der Welt wurde von Samuel Heinicke (1729–1790) in Deutschland gegründet, und in Paris gründete Charles Michel Abbé de l'Épée (1712–1789) die erste staatliche Schule der Welt für Gehörlose, mit Verwendung einer „methodische Gebärde“⁴¹. Die Gehörlosen bekamen endlich das Recht auf Erziehung und Schulung.

Danach hat sich diese Idee verbreitet und im Jahr 1817 hat Thomas Hopkins Gallaudet in Zusammenarbeit mit dem gehörlosen Lehrer Laurent Clerc (ehemaliger Schüler von C. M. A. de l'Épée) eine Schule für Gehörlose in Amerika gegründet. Heute ist diese Schule die einzige Universität der Welt für Gehörlose (Gallaudet University, Washington D.C.).

Entwicklung der Gebärdensprache

Ursprünglich hat sich die Gebärdensprache innerhalb von kleinen familienähnlichen Gruppen auf natürliche Weise entwickelt, als sich die Gehörlosen aus dem Grundbedürfnis nach Kommunikation getroffen und unterhalten haben. Dabei haben sie ihre eigenen Kommunikationssysteme und Zeichen erfunden und entwickelt. Man spricht von „Hausgebärden“, die keine strukturierte Sprache sind und ohne Grammatik und Satzbau konzipiert wurden.

Die „methodische Gebärde“ von C. M. A. de l'Épée war der erste Versuch eine Gebärdensprache mit einer Struktur und einer Grammatik zu kreieren und stellte den ersten Schritt zu einer richtigen Sprache dar. Nur war diese „methodische Gebärde“ zu sehr ein Abklatsch der Lautsprache und nicht dem Rhythmus, der Kienästhetik und der Atmung der Gebärdensprache angepaßt: man hat Wort für Wort die Anpassung der Gebärdensprache an die Lautsprache gesucht. Heute sind es die sogenannten LBG – Lautsprachbegleitende Gebärden –, die dem noch relativ ähnlich sind (siehe unten).

Die großen Reformen der Gebärdensprache sind von

Amerika ausgegangen: an der Gallaudet-University haben Gehörlose selbst ihre Sprache erforscht, analysiert, strukturiert und ihr endlich eine Form gegeben. In den 60er Jahren hat der Linguist und gehörlose Forscher Bill Stokoe, der damals Direktor des Forschungszentrums für Gebärdensprache an der Gallaudet-University war, die letzte große Reform der Grammatik, Syntax, und des Rhythmus' der Gebärdensprache eingeleitet.

Sprache, Kultur und Identität

In einem Interview mit Harry Markowicz² (Gallaudet-University, Februar 1998), erzählte er mir von seiner Habilitationsarbeit, die er in den 60er Jahren geschrieben hatte: Er schrieb über Gehörlose, ihre Kultur und Identität, und versuchte zu demonstrieren, daß Gehörlose Ähnlichkeit mit Juden³ bzw. mit allen Minderheiten haben, die vaterlandslos sind, und daß Gehörlose eine eigene Sprach- und Kulturgemeinschaft darstellen.

„ – Die Menschen denken, daß man eine Gemeinschaft nur mit dem kulturellen Werte definieren kann. Es ist aber nicht der kulturelle Inhalt, der wichtig ist, sondern die Grenze zwischen den Gruppen und der Unterschied zwischen den Gruppen. Z. B.: Viele verschiedene jüdische Stämme existieren überall in der Welt und haben manchmal eine ganz andere Kultur und ganz andere Lebensgewohnheiten. Die Juden von Amerika sind kulturell anders als die, die in Asien oder Rußland wohnen, obwohl alle sich als Juden identifizieren. Es ist wichtig, wie man sich definiert und wie man von anderen identifiziert wird. (...) Ich bin überzeugt, daß man sich wie ein Gehörloser fühlen kann, wenn man nur in einer Gehörlosenumgebung „sozialisiert“ ist. D. h., es genügt nicht, Gehörloser zu sein oder gehörlose Eltern zu haben, um eine Identität zu finden und zu haben, sondern man soll in einer Gehörlosenschule aufwachsen und einer gehörlosen Gemeinschaft angehören.“

Es gibt zirka 5 Millionen Gehörlose auf der Welt, und die meisten von ihnen kämpfen für ihre Anerkennung und suchen nach ihrer Identität. Von 1000 Kindern ist ein Kind gehörlos, und 90% der Eltern dieser Kinder sind hörend. Der gehörlose Mensch „pendelt“ ständig zwischen zwei Welten. Auch wenn er Mitglied der Gehörlosengemeinschaft ist, muß er zu einem Teil in der hörenden Welt leben.

Die Trennung zwischen Gehörlosen und Schwerhörigen ist ein großes Problem für viele Hörgeschädigte.

Viele werden immer Identitätsprobleme haben, weil sie weder von der Gehörlosengemeinschaft (da sie sprechen statt zu gebärden und kaum kulturellen Bezug haben) noch von der hörenden Welt (da sie nicht genügend gut sprechen und ihre Besonderheit als Unterschied betrachtet wird) akzeptiert werden. Deshalb wird es für diese Menschen immer problematisch sein, eine Kultur- und Identitätszugehörigkeit zu finden.

Die Entwicklung eines hörgeschädigten Kindes ist abhängig von seiner familiär-sozialen Situation und seinen Erziehungsvoraussetzungen in der Schule:

Wenn ein gehörloses Kind gehörlose Eltern hat und mit der Gebärdensprache erzogen wird, erlernt es eine vollständige Sprache mit eigener Grammatik und Syntax. Es gibt voraussichtlich weniger Probleme in seinem Entwicklungsprozess. Es wird wie andere Kinder von Geburt an eine eigene Sprachentwicklung haben. Dadurch hat es die Möglichkeit, Gedanken zu entwickeln und zu reflektieren, sich auszudrücken und zu kommunizieren (bezogen auf seine Grundbedürfnisse und auf seine emotionalen Bedürfnisse); es kann infolgedessen eine Identität entwickeln und eine Kulturzugehörigkeit erkennen. Oliver Sacks meint, wenn ein gehörloses Kind gute Voraussetzungen hat, seine Sprache zu lernen⁴, kann das Kind ab seinem dritten Lebensjahr die „Gestik-Sprache“ flüssig ausdrücken und „... mag alles weitere folgen: freier Gedankenaustausch, freier Informationsfluß, Lesen und Schreiben und das Erlernen der Lautsprache. Es deutet nichts daraufhin, daß der Gebrauch der Gebärdensprache die Entwicklung der Sprechfertigkeit behindert. Wahrscheinlich verhält es sich eher umgekehrt.“ (Stumme Stimmen, 1992, S. 58).

Wenn das gehörlose Kind allerdings hörende Eltern hat, können einige schwerwiegende Probleme auftauchen: Manche Eltern sehen ihr Kind als behindert an und wollen, daß es die Lautsprache lernt (das Kind soll dem Bild der Eltern entsprechen). Ergebnis: das Kind ist überbehütet (man geht davon aus, daß man ein behindertes Kind vor der „Fremdenwelt und Umgebung“ beschützen muß). Es soll Lippenlesen lernen⁵, um besser in die „Hörendenwelt“ integriert zu werden. Diese Sprachentwicklung ist für viele hörbehinderte Kinder wesentlich schwieriger und langwieriger als die Erlernung der Gebärdensprache. Dadurch bleibt der Kontakt zu und die Kommunikation mit den Eltern auf einer primitiveren Stufe, da das Kind wenige oder keine Möglichkeiten hat, seine Gedanken

und Gefühle auszudrücken. Die Beziehung zu den Eltern wird immer in der „Ernährungsphase“ bleiben, und der Hörbehinderte hat Probleme, sich alleine in der Welt zurechtzufinden, Identität zu entwickeln und seine Zugehörigkeit zu finden.

Kommunikation – Sprache⁶

Unter Kommunikation versteht man die Art des speziellen Verhaltens aller Lebewesen untereinander zum Zwecke eines Informationsaustausches.

Kommunikation kann zwischen zwei oder mehreren Personen stattfinden. Sie unterliegt bestimmten Regeln, die im Folgenden erläutert werden sollen. In einer Gesprächssituation spricht man von SenderInnen und EmpfängerInnen der unterschiedlichen Signale. (Vgl. LEWANDOWSKI, Th., 1985, zitiert in TISCHMANN, O., 1997)

Es gibt zwei Kommunikationsformen, die man deutlich unterscheiden muß. Allerdings verlaufen sie nicht getrennt, sondern eng miteinander verbunden.

(...) *Wir finden somit in jeder Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt (...).* (vgl. WATZLAWICK, P.u.a, 1969, zitiert in TISCHMANN, O., 1997)

Der inhaltliche Aspekt setzt einen bestimmten Code voraus, der es ermöglicht, Informationen auszutauschen. Diese Kommunikationsform wird auch digitale Kommunikation genannt. Ihr Hauptmerkmal ist eine regelhafte Syntax. Im Gespräch werden mittels einer Sprache (Code) Inhalte ausgetauscht. Digitale Kommunikation kann über zwei Kanäle, den optisch-kinetischen oder den akustisch-phonetischen, wahrgenommen werden. Dazu bedarf es eines digitalen Sprach- bzw. Zeichensystems. Je nach Kanal benutzt man also die auditiv-orale Lautsprache oder die visuell-manuelle Gebärdensprache.

Der Beziehungsaspekt wird automatisch durch die Art der Mitteilung erkannt. Man spricht auch von analoger Kommunikation, deren Hauptmerkmal eine transparente Semantik ist. Sie wird über jeden möglichen Kanal, also Seh- Hör- und Tastsinn aufgenommen. Durch die Wahrnehmung der Mimik, Stimmbetonung, Stimmhöhe oder Körperhaltung entsteht eine Beziehung zwischen den Gesprächspartnern.

Die beiden Kommunikationsformen ergänzen einander und sind fast immer gemeinsam vorzufinden. Eine reine digitale Kommunikation ist nur in der Schriftsprache möglich. Dagegen kann eine rein analoge Kommunikation mittels natürlicher Gebärden

gerade bei Hörenden stattfinden. Im allgemeinen sind die beiden Kommunikationsformen jedoch im Gleichgewicht.

Auch bei NVK (Non-verbaler Kommunikation), die von Gehörlosen benutzt wird, findet man eine Mischung beider Formen.

Der Mensch ist aufgrund seiner kognitiven Fähigkeiten in der Lage, die genannten Sprachsysteme zu erlernen. Die menschlichen Sprachen bzw. Sprachsysteme unterscheiden sich klar von den Kommunikationsformen der Tiere, die nur in einfacher Form analog kommunizieren. (WATZLAWICK, P.u.a., 1969, zitiert in TISCHMANN, O., 1997)

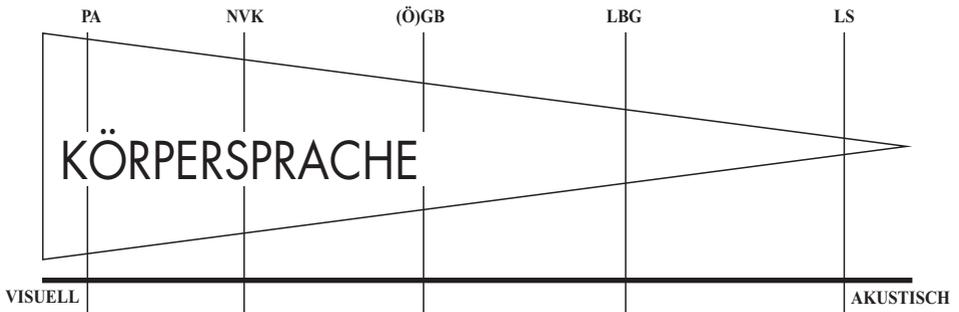
Bevor die Gebärdensprachen wissenschaftlich als vollwertige Sprachen erforscht waren (vgl. Prillwitz, S.u.a., 1985 und Boyes-Bream, P., 1987–89 und 1990 zitiert in TISCHMANN, O., 1997), glaubte man, daß nur die Lautsprachen zu digitalen Kommunikations-

formen gehörten. Diese Information ist inzwischen hinfällig. Man kann die Gebärdensprache klar von anderen Kommunikationsformen wie Pantomime, Non-verbale Kommunikation oder mimischen Ausdrücken unterscheiden. Auch Gebärdensprachen sind reine digitale Zeichensysteme.

Nach den Erläuterungen des Diagramms zur visuellen bzw. akustischen Wahrnehmung kann man deutlich sehen, daß die im Diagramm dargestellte Körpersprache anfangs ausgeprägt und zum Ende hin immer weniger wird.

Je mehr die Lautsprache verwendet wird, (d. h. die akustische Wahrnehmung gefördert wird), desto weniger wird die Körpersprache benutzt. Umgekehrt: Je mehr die non-verbale Kommunikation verwendet wird (d. h. die visuelle Wahrnehmung gefördert wird), desto deutlicher drückt sich die Körpersprache aus.

Diagramm: Zusammenhang Körpersprache / visuelle- und akustische Wahrnehmung



Pantomime PA	Non-Verbale Kommunikation NVK	Gebärdensprache (Ö)GS	Lautsprach- begleitendes Gebärden (LBG)	Lautsprache LS
bewegt sich auf der ganzen Bodenfläche	bleibt auf der gleichen Stelle	bleibt auf der gleichen Stelle	bleibt auf der gleichen Stelle	bleibt auf der gleichen Stelle
Bewegung des ganzen Körpers	Bewegung des ganzen Oberkörpers (180°)	Bewegung des ganzen Oberkörpers	Schwache Körperbewegung	keine bzw. sehr wenig Körperbewegung
Mundgestik	Mundgestik	Mundgestik / Mundbilder	Mundbilder	Mundbilder
sehr viel Mimik	viel Mimik	Mimik	wenig Mimik	sehr wenig Mimik
Blickkontakt nicht zwingend notwendig	Blickkontakt	Blickkontakt	Blickkontakt	Blickkontakt nicht zwingend notwendig
keine Stimme	keine Stimme	keine Stimme	keine Stimme / Stimme	Stimme
keine eigenständige Sprache	keine eigenständige Sprache	eigenständige Sprache	keine eigenständige Sprache	eigenständige Sprache
Handbewegung / natürliche Gebärde	Handbewegung / Gestik	genormte Gebärdenzeichen	genormte Gebärdenzeichen	keine Handbewegung / wenig Gestik

Da mir dieses Basiswissen für das Verständnis des Zusammenhanges zweier Sprachsysteme unerlässlich erscheint, werden im Folgenden kurz die Grundlagen der folgenden Sprachformen beschrieben:

PA Unter Pantomime versteht man die Darstellung einer Szene oder Handlung nur mit natürlichem Gebärden- und Mimenspiel sowie tänzerischer Bewegung. Pantomime ist eine Theaterform, deren Hauptmerkmal die stark visuell-manuelle Körpersprache ist.

NVK Non-verbale Kommunikation ist eine nicht-sprachliche Kommunikation. Unter dieser versteht man die Informationsvermittlung über den visuellen Kanal, z.B. Blicke, Gesten, Gebärden und Gesichtsausdruck.

NVK wird unter Menschen unterschiedlicher Nationalität benutzt, um Verständigung zu erleichtern. (Vgl. Lewandowski, Th., 1985, zitiert in TISCHMAN, O., 1997) Im allgemeinen haben Gehörlose unterschiedlicher Nationalität und somit auch verschiedener Gebärdensprachen mit Hilfe der NVK nur selten Verständigungsprobleme⁷. Auch ihr Hauptmerkmal ist die visuell-manuelle Körpersprache.

(Ö)GS Die (Österreichische) Gebärdensprache ist die Sprache einer sprachlichen Minderheit, die Sprache der Gehörlosen- oder Gebärdensprachgemeinschaft in diesem Lande. Diese Sprache ist in dieser Kultur als visuelle Sprache allen Gehörlosen voll zugänglich. Sie ist eine vollwertige Sprache mit eigener Grammatik (Semantik und Syntax) und eigenem Lexikon, die in verschiedenen Dialekten existiert. (Vgl. Prillwitz, S.u.a., 1985, zitiert in TISCHMAN, O., 1997). Sie ist nicht abhängig von der Lautsprache des Landes, so sind z.B. die österreichische und die deutsche Gebärdensprache zwei unterschiedliche Sprachen.

LBG Lautsprachbegleitendes Gebärden
LBG ist keine eigenständige Sprache, sondern lediglich der Versuch, die gesprochene

Sprache mit Hilfe von Gebärdenzeichen zu visualisieren. Bei einer solchen Sichtbarmachung von Wörtern dominiert eindeutig die Lautsprachgrammatik, da sich an dem gesprochenen Satz nichts ändert, ob er nun mit Gebärden begleitet wird oder nicht.“ (vgl. Wisch, F. H., 1990)

LBG wird überwiegend von Schwerhörigen und Spätertaubten benützt. Teilweise wird es seit mehr als 10 Jahren in den Gehörlosen-schulen in der Bundesrepublik Deutschland verwendet⁸. Hauptmerkmal ist die visuell-manuelle und auditive Sprache. Man unterscheidet zwischen LBG mit oder ohne Stimme.

LS Lautsprache wird von der Sprachgemeinschaft der Hörenden benutzt:

„Akustisch wahrnehmbare Erscheinung unterschiedlicher Qualität; der bei Ausatmung entstehende Luftstrom wird durch Hindernisse auf seinem Weg in Schwingungen versetzt und mit Hilfe der Artikulationsorgane ausgeformt.“ (vgl. Ulrich, W., 1987)

Die Gebärdensprache und Non-verbale Kommunikation

Die NVK *„umschreibt den Teil menschlicher Kommunikation, der sich für den Informationsaustausch anderer als sprachlicher Mittel bedient. (...) Als nicht verbale vokale Modalitäten oder Elemente der Kommunikation werden a) stimmliche Merkmale, b) Merkmale des Sprech-Pausen-Verhaltens (...) und c) paralinguistische Merkmale wie Lachen etc. unterscheiden.*

Als nicht verbale sichtbare Modalitäten oder Elemente der Kommunikation werden d) die Mimik, e) das Blickverhalten, f) die Gestik, g) die Körperhaltung und Körperbewegung, h) räumliche Aspekte (Körperkontakt, Distanz, Sitzpositionen) betrachtet. ...“ (Häcker und K. H. Stapf, 1994, S. 516)

Die Non-verbale Kommunikation ist die Voraussetzung und ein Bestandteil der Gebärdensprache.

Ein Unterschied zwischen NVK und Gebärdensprache ist: die NVK entsteht aus natürlichen Ausdrucksformen und Bewegungen und sollte sofort auch für Nicht-Gehörlose verständlich sein. Im Gegensatz dazu ist die Gebärdensprache von Hörenden nicht immer zu verstehen.

Der Blick – Voraussetzungen für die visuell ausgerichtete Kommunikation

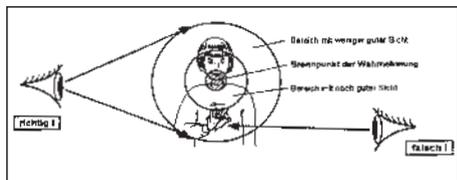
Das Auge spielt durch seine Doppelfunktion als Sender und Empfänger eine wichtige Rolle bei der menschlichen Kommunikation.

Jedoch hat der Blick bei akustischen Sprachen eine andere Wertigkeit als in visuell-manuellen Sprachen. Hörende müssen sich nicht unbedingt ansehen, um kommunizieren zu können. Der Blick hat eine unterstützende Funktion und ist für das Verständnis von sekundärer Bedeutung.

Eine Kommunikation mittels NVK oder Gebärdensprache kann hingegen nur auf der Basis des Blickkontaktes funktionieren. Schon ein kurzes Abschweifen des Blickes führt zu einer Unterbrechung in der Verständigung. Gehörlose kompensieren die fehlenden akustischen Reize durch das Auge. Sie haben eine ausgeprägte visuelle Wahrnehmung und halten im allgemeinen intensiveren Blickkontakt als Hörende.

Vor dem Ansprechen sind zwei wichtige Punkte zu beachten:

- Blickkontakt herstellen
- Blickkontakt halten



Das Blickfeld aus der Sicht des Beobachters.

– Das Blickfeld aus der Sicht des Gebärdensprach-Empfängers

Wenn man sich nur auf die Handbewegungen konzentriert, übersieht man andere Informationen wie Mundbild und Mimik und kann kein vollständiges Sprachverständnis erreichen. Das Blickfeld ist auf den ganz Oberkörperbereich ausgedehnt (mit Brennpunkt MUNDBILD) und die Wahrnehmung ist simultan ausgerichtet auf mehrere Informationsquellen – Gestik – Körperhaltung – Mimik – Mundbild.

– Die Mimik

Unter Mimik werden hier ganz allgemein Non-verbale Äußerungen durch Bewegung der Stirn-, Au-

gen-, Augenbrauen-, Wangen-, Nasen- und Mundpartie verstanden. In diesem Sinn wird auch das Wort „Gesichtsausdruck“ verwendet. Die Mimik spielt im Alltag bei der menschlichen Kommunikation (Lautsprache, Pantomime, NVK sowie Gebärdensprache) eine wichtige Rolle.

Im allgemein fällt auf, daß Hörende ihren Gefühlsausdruck (z. B. freundlich/traurig/böse, usw.) mehr durch Intonation und Stimmfärbungen verdeutlichen als durch Mimik. Im Vergleich dazu ist der Gesichtsausdruck der Gehörlosen in der Gebärdensprache bzw. in der Non-verbalen Kommunikation viel ausdrucksstärker.

Bisher wurde der Begriff Mimik ausschließlich von hörenden AutorInnen im Zusammenhang mit Lautsprachen definiert. Hier soll versucht werden, die Mimik in der Non-verbalen Kommunikation bzw. der Gebärdensprache zu beschreiben.

Bei visuellen Sprachen (NVK bzw. Gebärdensprache) werden einerseits Gefühlszustände durch die Mimik ausgedrückt und andererseits geben Mimik und Körperhaltung wichtige Information über die Satzart. Sie begleiten Frage-, Befehls-, Aufforderungs-, Verneinungssätze, usw.

Gleiche Sätze können durch Veränderung der Mimik eine andere Bedeutung bekommen:

SATZART	MIMIK
Aussagesatz	neutral
Bitte	Kußmund
Frage	hochgezogene Augenbrauen
Befehl	zusammengezogene Augenbrauen
Verneinung	Kopfschütteln
Konditionalsätze	Körperhaltung und Mimik Wechsel
Nebensätze	Mimik wechselt
Ironie	verschieden Mimik wechseln

Diese Form der Mimik kann im Hinblick auf die Ebene des Sprachsystems prinzipiell durch Gebärdenzeichen ersetzt und digital wiedergegeben werden. Hinsichtlich der Sprachverwendung ist jedoch das Vorkommen der Mimik der gewöhnliche Weg.

– Die Gestik

Die Gestik von Non-verbalen Äußerungen betrifft die Bewegungen der Hände und Arme. Die Hände werden also zum „Sprechwerkzeug“.

- Zum zweiten Teil des Liedes kann man entweder eine Gebärde anbieten oder man lässt die Kinder selbständig erfinden, wie man „nie mehr allein“ und „Tanz mit mir“ darstellen kann. Meistens kommen die Kinder auf dieselbe Idee: Sie kommen alle in einer oder mehreren kleinen Gruppen zusammen, um nicht allein zu sein, danach tanzen sie hauptsächlich paarweise miteinander.
- In der dritten Phrase kann man beispielweise rhythmische Bewegungen oder Akzente anbieten. Die Kinder können mit den Händen klatschen, patschen oder auf den Boden schlagen, mit den Füßen stampfen, usw. Oder ich gebe ihnen Musikinstrumenten wie Rassel und Klanghölzer und anderes zu Begleitung des Rhythmus.

Die Lautsprachbegleitung ist hier sehr wichtig, den wenn die Kinder dieses „Bum tschak ...“ singen, können sie ohne große Probleme den Rhythmus körperlich nachvollziehen.

- Den vierten Teil lasse ich das erste mal weg, weil ich vorrangig an der Spontanität der Kinder beim Gebärden und Bewegungen interessiert bin. Ein logischer Aufbau wäre dann, mit Musikinstrumenten zu arbeiten (z. B. Baßxylophon oder Baßstäben).

Wenn den Kindern das Lied bereits bekannt ist, biete ich unterschiedliche Variationen an. Ich kombiniere z. B. das Singen mit dem Gebärden.

Durch das Zusammenspiel von Singen und Gebärden können die Kinder den Rhythmus gut verinnerlichen, weil er mit Bewegungsabläufen verknüpft ist. Der Rhythmus wird visualisiert und über die Körperbewegungen spürbar. Es wird deutlicher sichtbar und verstärkt, wenn die Kinder nur gebärden.

Ausserdem fördert die Gebärde das Symbolverständnis der Kinder¹⁰ und ist eine Untersützung beim Lernen des Textes.

Durch die Verwendung der Gebärde (+Bewegungsablauf) haben die Kinder mehr Spaß beim Liederlernen, weil sie während des Singens nicht statisch bleiben müssen.

Noch dazu fördert es:

- das gleichzeitige Singen, Sprechen, Bewegungen und Gebärden
- die Kreativität, Spontanität
- Grob- bis Feinmotorik
- unterschiedliche Sinneswahrnehmungen, wie Hören, Sehen, Fühlen werden stimuliert
- visuelle Vorstellungen durch die Körperbewegung im dreidimensionalen Raum

- die Mimik und die Expressivität der Kinder
- Abschließend möchte ich Pädagogen und Lehrer ermutigen, die non-verbale Kommunikation zu verwenden, weil sie ein sehr gutes pädagogisches Mittel ist, die Entfaltung der Kinder anzuregen. Im Vergleich mit der Lautsprache eröffnet sie eine neue Dimension: die räumliche und visuelle Sprache. Verbunden mit anderen Ausdruckformen, ergänzt sie die pädagogische und künstlerische Idee von Carl Orff. Die Verwendung der Non-verbale Kommunikation mit Kindern, auch wenn es utopisch scheint, ist die Möglichkeit, sich der Gehörlosenwelt anzunähern, und füllt langsam den Graben des „sich nicht Verstehens“ zwischen der hörenden und nicht-hörenden Welt auf.

1 Charles Michel Abbé de l'Épée gab „instruction des sourds et muets par l'utilisation méthodique des signes“ heraus. Nach Beobachtung und Forschung an Gehörlosen hat C.M.A. de l'Épée versucht Gebärdenzeichen und -sätze zu sammeln und sie der Lautsprache anzupassen.

2 Harry Markowicz (Hörender, 55 Jahre alt) ist in Berlin geboren, stammt aus einer jüdischen Familie, mit der er nach Amerika emigrierte. Harry war damals 13 Jahre alt. Er studierte Linguistik und Sozio-Linguistik. Er arbeitete in den 70er Jahren mit Bill Stokoe an der Gallaudet-University Frankreich. Diese beiden waren die ersten, die für die Anerkennung der Gebärdensprache als Sprache gekämpft haben.

Harry Markowicz ist jetzt Englischlehrer in Gallaudet und arbeitet an einem Englisch- Lehrprogramm per Computer und Internet.

3 Harry Markowicz ist Jude. Er kann deshalb mit einem Selbstverständnis über diese Thematik sprechen: er gehört auch einer Minderheit an und weißt aus diesem Grund was Minderheitszugehörigkeit bedeutet ...

4 d.h. „Gehörlose Kinder müssen als erstes Kontakt zu Menschen – den Eltern, Lehrern oder anderen Personen – haben, die die Gebärdensprache beherrschen.“

5 Der begabte Gehörlose kann maximal 60% von Lippen lesen und so eine Lautsprache verstehen. Der Rest ist von Situation und Kontext abhängig. (Nach einem Vortrag über Kommunikation den ich in Gallaudet gehört habe.)

6 vgl. Seminar „Non-verbale Kommunikation“ von Olaf Tischmann, 1997 (unveröffentlicht)

7 Während meines Aufenthalts in Gallaudet hatte ich oft die Möglichkeit zu sehen, wie zwei Gehörlose unterschiedlicher nationaler Herkunft sich das erste Mal begegneten und sich nach einer halben Stunde ohne Probleme unterhielten. Sie hatten die Fähigkeit, verschiedene Kommunikationsmittel zu benützen.

8 Die Hauptgründe dafür, daß die LBG in den Gehörlosenschulen häufig verwendet wird: Lehrer sollen bei gehörlosen Kindern auch die Lautsprache fördern, dadurch können sie den Schülern die Grammatikformen und den Satzbau der gesprochenen und geschriebenen Lautsprache verständlich machen; LehrerInnen für Gehörlose sind meistens Hörende, es gibt sehr wenig LehrerInnen, die die Gebärdensprache beherrschen. Es ist fast nicht mög-

lich, Gebärden- und Lautsprache gleichzeitig zu verwenden. Ideal wären zwei Lehrpersonen pro Klasse: eine, die lautsprachliche Kompetenz hat und eine zweite, die über gebärdensprachliche Kompetenz verfügt bzw. gehörlose ist. Es ist oder wäre die ideale sogenannt bi-Linguale Klasse: Ein gehörloses Kind kann sofort die Bedeutung der Lautsprache (z. B. neuer Wörter oder neuer Sätze) verstehen, weil die Erklärung und das Verständnis zuerst in seiner eigenen Sprache passieren. Ein zweiter wichtiger Aspekt: die Kinder sind ausgeglichener als gehörlose Kinder in einer integrativen Klasse, in der wenig oder gar keine Gebärdensprache verwendet wird. Sie haben weniger Hemmungen, sich auszudrücken, fühlen sich stark in der Gruppe, weil sie in einer homogenen, „geordneten“ Gemeinschaft sind.

9 Seminar „Non-verbale Kommunikation“ von Olaf Tischmann, 1997, vgl. Ekman & Freisen (1979, 112–115) (unveröffentlicht)

10 In einem integrativen Kindergarten, in dem nicht-hörende und hörende Kinder zusammen sind und wo die Gebärdensprache verwendet wird, profitieren hörende Kinder am meisten von der Integration. Durch die Gebärdensprache erreichen die Kinder schneller ein Bildsymbolverständnis und ein Abstraktionsvermögen.

LITERATUR

HÄCKER H. & STAPP K.H: Dorsch, Psychologisches Wörterbuch Verlag Hans Huber, Bern, 1994

LANE, H.: Die Maske der Barmherzigkeit – Unterdrücken von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft, Signum Verlag, 1994

LANE, H.: The mask of benevolence-disabling the deaf community, – Vintage Books, New York, 1993

LANE, H: Mit der Seele hören; Die Geschichte der Taubheit. München: Hanser, 1988

PADDEN, C., HUMPHRIES, T.: Gehörlose, eine Kultur bringt sich zur Sprache, Sigmund-Verlag, 1991

PIEL, W: Hörerziehung und Musik hören in der Schule für Schwerhörige. In: Hörgeschädigten-Pädagogik, Jg., Schott, Mainz, 1978

PIEL, W: Vokales und instrumentales Musizieren mit hörgeschädigten Kindern. In Musik und Bildung, Jg., Schott, Mainz, 1978, S. 391

SACKS, O.: Des Yeux pour entendre, Voyage aux pays des sourds, Edition du Seuil, mai 1990 et 1996

SACKS, O.: Stumme Stimme, Reise in der Welt der Gehörlose, veröffentlicht im Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, Juli 1992

TISCHMANN, O: unveröffentlicht Seminar „Non-verbale Kommunikation“, 1997

Eric Lebeau

Studium am Orff-Institut mit Schwerpunkt „Musik- und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik“, Studienaufenthalt an der Gallauded University in Washington D.C./USA für Gehörlose. Er arbeitet im Förderzentrum für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Graz und unterrichtet musikalische Früherziehung am Musikschulwerk Salzburg. Weitere Tätigkeiten als Clown bei den Clown-Doktors am Landeskrankenhaus Salzburg, Auftritte mit einem Trio als Chansonier sowie Kurstätigkeit in Österreich und Deutschland.

Summary

In this article the author presents an introduction to sign language. He says that to learn or to understand sign language is only possible when you know about the world of deafness. It means knowing the history of deaf people, their culture and the problems that deaf people have to find a place and an identity in the hearing world.

Then he describes the foundations and the principles of sign language communication and of gestural and visual communication in general. Finally he gives a concrete example with a song and the use of gestural and visual communication, and describes the possibilities of non-verbal communication in music and movement education.

Eric Lebeau

Studied at the Orff Institute and also at the Gallauded University for hearing impaired persons in Washington D.C./USA. Since 1998 he has worked in Graz/Austria as music and rhythmic teacher in a school for hearing impaired children and adolescents. He works as elementary music teacher in different music schools and nursery schools in Salzburg and is a member of the “Clown Doctors”. He founded the Eric Lebeau Trio, and has given and organised many courses in Germany as well as abroad.

Aus der Praxis

Reports from Practical Work

Sprich, damit ich Dich sehe (Sokrates)

Einblicke in den Fachbereich „Sprache“
am Institut für Musik- und Tanzpädagogik
„ORFF Institut“

Christine Schönherr

Eine Studentin des zweijährigen B-Studiums interviewte mich zu Semesterende anlässlich eines zur Zeit entstehenden Filmes über das Orff-Institut. Ihre erste Frage lautete: „Was erscheint Dir in dem Fachbereich Sprecherziehung als besonders wichtig?“. Da galt es, in sehr konzentrierter Form das auszusagen, was die Essenz dieses Faches ist und auch welche Ziele die wichtigsten sind. In meiner Antwort wies ich als erstes auf den genauen Titel des Faches hin, nämlich „Sprecherziehung und Sprachgestaltung“. Aus Gründen der Ersparnis wird er in Anschlägen am „Schwarzen Brett“ des Orff-Institutes oft auf den ersten Begriff reduziert. Zu Zeiten, als ich den Fachbereich von Godela Orff übernahm, lautete die Bezeichnung „Spracherziehung“. Der derzeitige Titel der Lehrveranstaltung gibt die beiden Hauptbereiche an.

Die sprecherzieherischen Anteile zielen auf einen ökonomischen Einsatz der Sprechstimme. Das bedeutet: Der Sprechende kommt gut bei seiner Zuhörerschaft an, ohne sich stimmlich zu verausgaben oder zu überanstrengen. Eng damit verknüpft ist der Bereich „Gestaltung mit Sprache“. Diese kann dabei eine Aussage haben, kann aber ebenso gut ohne Bedeutung sein, also allein als Klanggebilde vorliegen. Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten aus den Bereichen Studium Generale Musik und Studium Ge-

nerale Tanz, sowie Gesang und elementare Komposition fließen mit ein wie auch vice versa Erworbenes aus dem Bereich Sprache in den anderen Fächern aufgegriffen wird. In diesem Artikel möchte ich etwas weiter ausholen als es in dem Interview möglich war und der Leserschaft detailliertere Einblicke geben in Ziele und Inhalte dieses Faches und dessen Querverbindungen zu anderen Fächern im Rahmen der Ausbildung.

Die Sprecherziehung

Richtiges Sprechen ist kein Luxus und nicht nur für Schauspieler von Bedeutung. Es ist für jeden Menschen eine Frage der Gesunderhaltung der Stimmorgane und eine wesentliche Hilfe zum zwischenmenschlichen Kontakt. Für Lehrer ist die Stimme ein wichtiges Kapital, das gesund erhalten werden muss. Ein Artikel in den Salzburger Nachrichten beschreibt, dass jeder zweite Lehrer Stimmprobleme hat¹. In Oberösterreich hat dies bereits zu einem Prophylaxeprogramm für Lehrer geführt, das von der Lehrer- Kranken- und Unfallversicherung angeboten wird. Da unsere Studierenden zumeist mit Gruppen arbeiten oder arbeiten werden, ist es unsere Aufgabe, sie im Rahmen der Ausbildung dement-sprechend vorzubereiten. Nicht vergessen werden darf dabei auch die Tatsache, dass Lehrer in Bezug auf ihre Stimme und Sprache vor allem in der Arbeit mit Kindern Vorbildfunktion haben. Nicht umsonst wurden im alten Griechenland die Ammen nach dem Klang ihrer Stimme ausgesucht. Offensichtlich wusste man von der Übertragungswirkung und dem Lernen durch Imitation. Gerade auch wenn die klangliche Seite der Sprache thematisiert wird, sollte der Lehrer über die Fähigkeit verfügen, seine Stimme und seine Sprache adäquat einsetzen zu können, um seine Schüler anzuregen. Auch wissen wir, dass Intensität, Länge der Aufmerksamkeit und Konzentration der zuhörenden Gruppe in direktem Zusammenhang mit der Sprechweise des Vortragenden stehen. In dem oben erwähnten Zeitungsartikel werden unter anderem falsche Atmung und zunehmender Stress als Ursachen für die Stimmerkrankungen der Lehrer gesehen, zwei Phänomene, die sich nicht nur im Lehrerberuf negativ auswirken.

In unseren ersten Unterrichtsstunden beschäftigen wir uns mit dem Atem.

Er ist nicht nur die Lebensbasis, sondern auch die Voraussetzung für jegliche Stimmgebung. Darüber

hinaus fließt der Atem in jeder Phase der künstlerischen Gestaltung, im Aufnehmen, im Senden und in der Pause.

Die Beschäftigung mit dem Atem intensiviert die Fähigkeit, in Stille und Ruhe sensibel und achtsam nach Innen zu spüren. Die Erfahrungen dabei können recht unterschiedlich sein: „Glückseligkeit empfinden in der Weite des Atems“, „Intensive Beschäftigung mit dem Atem macht aktiv“ so äußerten sich beispielsweise zwei Studentinnen im Austausch nach einer Stunde mit dem Thema: „Atemräume erfahren“. Dieses „Zu sich Finden“ über den Atem stellt einen wichtigen Gegenpol zu den expressiv-kommunikativen Unterrichtsanteilen von Sprecherziehung und Sprachgestaltung dar, sowie zu den anderen Fächern unserer Ausbildung.

Auch Carl Orff hat uns Aussagen hinterlassen, in denen er auf die Bedeutsamkeit der „Stille“, des „In-Sich-Horchens“, des „Hörens auf den eigenen Herzschlag und Atem“ hinweist und es sogar als „das Erste“, also Entscheidende erachtet². So geht es in den sprecherzieherischen Anteilen nicht um einen „sprachlichen Aufputz“, nicht um „Schön-Sprechen“ oder „Schnauzenakrobatik“. Wichtig sind Basiserfahrungen hinsichtlich der Atmung und unseres Leibes, der unser Instrument ist. Nicht der Kehlkopf spricht, sondern der Mensch. Rilke formuliert: „Der Mensch ist das Instrument selbst, auf dem er spielt und zugleich der Spieler, der es zum Erklingen bringt“.

Das „Stimmig Machen“ des Leib-Instrumentes geschieht nicht nur über den Atem, sondern auch durch die Anbindung der Phonation an die Bewegung. Sie kann weiter entwickelt werden zu einer Sprach-Tanzgestaltung, kann aber ebenso in körpersprachlichen Ausdruck münden. Bewegung setzt die Stimme frei, lässt oftmals ganz ungewohnte Laute und Klänge entstehen und verhilft zum Auffinden einer angemessenen Körperspannung, einer Wohlspannung, auch Eutonus genannt. Die Beziehung zwischen Körperspannung und Stimmklang zeigt auch die Wortverwandtschaft von Ton und Tonus. Wir alle wissen: Die gute Haltung gehört zum guten Ton. Der Atem kann nur so gut fließen, wie unsere Körperhaltung es zulässt. Diesbezüglich besonders erfahrungsreich ist das Unterrichtsthema: Singen und Sprechen auf verschiedenen Stationen eines „Balance-Parcours“. Balancieren, verbunden mit Stimm- und Sprechlauten zeigt uns, dass weder Unter- noch Überspannung für die Ton-

gebung brauchbar sind. Eine mittlere elastische Spannung oder das „umspielte Gleichgewicht der Mitte“ sind erforderlich. Es stellt sich bei erfolgreichem „In Balance bleiben“ ein. Ein japanisches Sprichwort sagt: „Von schlaffer Sehne fliegt kein Pfeil, von schlaffer Saite schwingt kein Ton“. Wir erkennen: das Erspüren der muskulären Wohlspannung ist im wahrsten Sinne des Wortes ein Balanceakt, der immer wieder auf verschiedenste Weise thematisiert werden muss. Gerda Alexander, die Begründerin der Eutonie ist nicht die Erste, die sich mit dem für eine ökonomische Sprechweise so bedeutsamen Thema der Muskelspannung beschäftigt hat. Fündig wird man beispielsweise schon in einer vorchristlichen Schrift, den Yoga-Sutren des Patanjali, der als Charakteristikum eines Asanas, einer Körperhaltung schreibt: „Sie sei stabil und fest, aber auch leicht und angenehm“. Das Verbinden der Gegensätze zur fein umspielten Mitte gilt es zu erfahren.

Eine weitere wesentliche Basiserfahrung im Bereich der Sprecherziehung ist die Verbindung, die Kontaktaufnahme zu unserer Körpermitte und damit zu unserem Zwerchfell, der Basis unserer Stimme. Neben der Kontaktaufnahme geht es auch um ein Lösen von Verkrampfungen des Zwerchfellbereiches, sowie um ein Training des größten Atemmuskels. „Nicht die größte Lunge, sondern das beweglichste Zwerchfell macht den guten Sänger und Sprecher aus“. (Paul Bruhns).

Um das Zwerchfell zu trainieren und unser Instrument Körper zu aktivieren, beziehen wir außer der Bewegung auch Objekte ein, wie z.B. springende Bälle, elastisch federnde Gymnastikbänder, weit schwingende Seidenbänder, feine Pfauenfedern, Stäbe, Keulen, oder einen Bogen (ohne Pfeil). Diese Objekte trainieren nicht nur unser Zwerchfell, geben unserer Stimme Kraft und auch Weichheit, sie erwecken auf unterschiedliche Weise auch das Körperinstrument und helfen, sich von zu kritischer Selbstbeobachtung zu lösen, durch die der Kontakt zu den Zuhörern unterbrochen wird. So sollte auch die kleinste Sprechübung partnerorientiert sein und mit Zuwendung und Kontakt ausgeführt werden.

Über die Aktivierung der Grobmotorik finden wir im weiteren Verlauf der Stunden bei der Lautbildung zur Feinmotorik. Wir entdecken dabei, wie unser Körperinstrument und unsere Artikulationsinstrumente eine Einheit bilden, spüren beispielsweise, wie simultan Zwerchfell- und Ventilspannung an den Lip-



Studenten präsentieren Ausschnitte aus der Arbeit mit Christine Schönherr beim Symposium in München.

Foto: K. Alliger

pen bei der Bildung des Lautes F entstehen und am Ende abspannen.

Wie nun verhalten sich Sprecherziehung und Sprachgestaltung zueinander? Stehen sie im Unterricht nebeneinander, sowie hier in diesem Artikel? In den Anfangsstunden hat die Sprechtechnik ihren Schwerpunkt:

- Atem erspüren,
- Atemräume wahrnehmen und erweitern,
- Atemfluss und Bewegungsabläufe miteinander verbinden,
- muskuläre Aufbereitung des Körpers, so dass er zu einem stimmigen Sprechinstrument wird,
- jeden Laut, jede Silbe, jedes Wort da ansetzen, wo es geboren wird: Im Zwerchfell, zentral in der Leibes- und Lebensmitte.

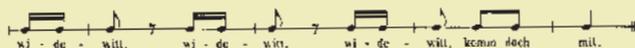
Das sind die Hauptthemen, denen wir uns zuwenden. Dabei gibt es schon in der ersten Stunde vielfach „Gelenkstellen“, an denen wir nahtlos in den gestalterischen Bereich kommen. Allein die Unterschiedlichkeit der Atemgeräusche kann zum Material für

eine Gruppenimprovisation oder Gestaltung werden. Durch eigenes Tun ist dann auch das Interesse geweckt, in avantgardistischen Kompositionen für Stimme, z.B. von Luciano Berio oder György Ligeti für Kompositionsteile hellhörig zu werden, in denen Atemgeräusche als Kommunikations- und Expressionsmittel zum Gestaltungsmaterial werden³.

Sprachgestaltung

Besonders die enge Verbindung der Sprecharbeit mit Bewegung ist dazu angetan, in gleitendem Übergang in die Gestaltungsarbeit zu führen. Aus der Bewegung als sprechtechnische Hilfe können körpersprachlicher Ausdruck, Gestik und Mimik entstehen, die mit dem gesprochenen Wort verschmelzen. Der Sprecher steht hinter dem, was er spricht. Der körpersprachliche Ausdruck ist es, der die Sprache zu einem „ganzkörperlichen Akt“ werden lässt, der auch dem geistig-seelischen Ausdruck des Sprechenden eine Tür öffnet. An dieser Stelle möchte ich an Carl Orffs Grundidee erinnern: Sprechübung ist verbunden mit Geste,

Klanggeste, Pantomime, und dramatischem Ausdruck und je nach textlicher Vorlage auch mit dem Instrument. Dieser Ansatz, der auch heute noch seine Gültigkeit hat und ein Charakteristikum des Faches Sprecherziehung und Sprachgestaltung darstellt, unterstützt die sprechtechnischen Anliegen. Gebärdung



© B. Schott's Söhne, Mainz, 1950

Das lautmalerische Wort wi-de-witt „wetzt“ unsere Artikulationsinstrumente, regt Feinstbewegungen im Unterkiefer an und aktiviert das Zwerchfell durch das Wortende auf Explosivlaut „T“. Wenden wir uns der Absicht, der Intention dieses Textes zu und geben dem Inhalt Ausdruck mit unseren Körper, so verbindet sich diese Sprechübung mit einer sich öffnenden, zugewendeten Körperhaltung, die in eine heranholende Armgebärde mündet, mit freundlich einladendem Gesichtsausdruck. Ist das Sprechen noch zu ausdruckslos, so können wir diese Gebärde mit einer heranziehenden Armbewegung, vielleicht sogar gegen ei-

und Sprache werden wieder ein Ganzes, wir geben der Sprache wieder ihr Sagen. So möchte ich auch bewusst an zwei kurzen Sprechübungen aus dem Orff Schulwerk Band 1 aufzeigen, was in ihnen alles „steckt“ und wie sich dabei Sprechtechnik und Sprachgestaltung miteinander verbinden⁴.

nen vorgestellten Widerstand verbinden. Es erhöht sich dadurch nicht nur die Körperspannung, sondern gleichzeitig auch die Sprechspannung sowie die Artikulationspräzision. Sprechtechnische Hilfe und körpersprachliche Gebärde sind eng miteinander verknüpft und stehen im Dienste der Gestaltung und des Ausdrucks. Unser Körper ist eben nicht nur Sprech-, sondern auch Ausdrucksinstrument.

Sofortiges Umschalten im Körper und damit im Körperausdruck, in der Mimik sowie in der sprachlichen Gestaltung braucht die zweite Sprechübung⁵.

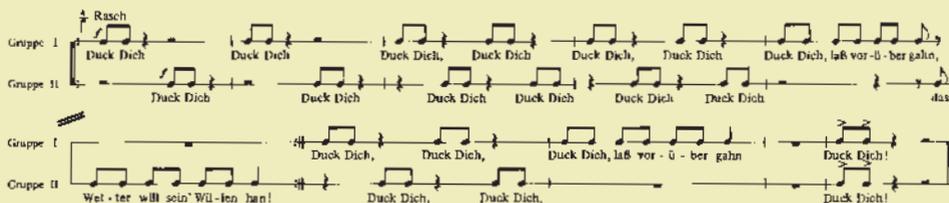


© B. Schott's Söhne, Mainz, 1950

Es ist eine Art Gegenstück. Wir ziehen uns zurück, schließen uns ab und stoßen weg. Ist unser Körperinstrument auf diese Weise geformt, wird auch die Sprechart und der Stimmklang zum Inhalt des Gesprochenen passen, denn vom körperlichen Zustand kann man den seelischen induzieren. Stanislavsky, der russische Regisseur, hat diese Beziehung mit dem Wort Psychotechnik bezeichnet. Allerdings finden

wir schon bei Ignatius von Loyola die Aussage, dass sich mit dem Einnehmen einer Körperhaltung und dem Vollführen ritualer Bewegung die Andacht einstelle.

Als weiteres Beispiel möchte ich nach den Sprechübungen ein Sprechstück von Carl Orff bringen. Es ist für zwei Sprechgruppen komponiert, basierend auf einem alten Gewitterbannspruch⁶:



© B. Schott's Söhne, Mainz, 1977

Das kurze Stück lebt von einer szenischen Gestaltung, bei der sich die beiden Sprechgruppen gegenüberstehen. Das zahlreich ausgerufenen „Duck dich“, in

wachsender Bedrohlichkeit gesprochen, kann sich mit einem Körperausdruck verbinden, der einerseits die eigene Angst zeigt und andererseits im Wechsel

mit einer fast befehlerischen Gebärde steht, durch die der anderen Gruppe der Impuls zum sich ducken gegeben wird.

Sprech- und Körperausdruck bilden eine Einheit. Denn „Nichts ist drinnen, nichts ist draußen, denn was drinnen, das ist draußen“ (Goethe). Im Zusammenhang mit der Gestaltung dieses Sprechstückes ist es anregend, die Kompositionsmittel anzuschauen, die Carl Orff dabei eingesetzt hat. Das anfängliche Wechselspiel der beiden Sprechgruppen verkürzt seine Abstände in Takt drei und vier, die Gefahr wächst. Die Spannung steigert sich noch im zweiten Teil des Stückes und hat ihren Höhepunkt in der Generalpause des vorletzten Taktes, die ein eindrückliches Beispiel dafür ist, wie spannungsgeladen eine Pause sein kann. Was wird geschehen? Der erste und einzige Unisono-Ausruf der beiden Sprechgruppen unterbricht die Stille jäh: der Gewitter-Sturzbach, gepaart mit Donner und Blitz, kann offensichtlich nicht mehr aufgehalten werden, er bricht herein, es gibt kein Entrinnen.

In solchen Unterrichtsphasen wird deutlich, dass die Sprache, anders als der Tanz und die Musik, sowohl „zerlegungsweise“ als auch „gestaltungsweise“ (Heimito von Doderer) agiert. Mit Hilfe von Worten analysieren wir die Sprechkomposition, gleichzeitig sind Laute, Silben, Worte und Sätze auch das Material, aus dem die Komposition besteht.

Einblicke in die Komposition vertiefen die sprachlich-szenische Gestaltung und regen zum Komponieren eigener Sprechkompositionen an, die dann wiederum Grundlage einer Gestaltung sind. Hier gibt es also eine direkte Verbindung zu dem Fach Elementare Komposition und ihre Didaktik. Ein Beispiel einer solchen Komposition, im Fach Sprecherziehung entstanden, das in einem Musikbuch abgedruckt wurde, ist das Gedicht „Reklame“ von Ingeborg Bachmann. Vertonte Textpassagen stehen mit gesprochenem Wort im Wechsel⁷.

Immer feiner und spürsamer wird unsere Arbeit, wenn wir uns auf die rein hörbare, die klangliche Seite der Sprache einstellen, uns mit dem „Rohmaterial Sprache“ (Ernst Jandl) beschäftigen, mit den stimmlich-sprachlichen „Urstoffen“, den Konsonanten, Vokalen, Silben“ und dabei die jedem Laut innewohnende „Zauberkraft“ (Murray Schaffer) ausloten. Da geht es um die Fähigkeit, jeden Laut in seinem Entstehungsort zu fühlen, ihn auszutasten, um ihm den Klang oder das Geräusch zukommen zu lassen,

dass ihm zu Eigen ist. So kann aus einem Wort „eine Kette magischen Klangkristalls“ (Murray Schaffer) werden, wobei jeder lautliche Bestandteil des Wortes erlebbar wird. Unsere Vorgehensweise steht damit im Gegensatz zu der, die Karl Krauss bei seiner Definition des Wortes Umgangssprache beschreibt: „Wir gehen mit der Sprache nur so um!“⁸. Diese feinmotorische musikalische Arbeit mit Sprache verbindet sich nur allzu gern mit dem Bereich der Improvisation. Laute Silben, Nonsenswörter, Nonsenssätze sind das „Material“, um in einen kommunikativen Austausch und Gestaltungsprozess zu treten.

Ist der visuelle Sinn dabei für einige Zeit ausgeschaltet, wächst der Mut zur Lautäußerung, das Gehör wird geschärft für feinste Nuancen. Sehr wichtig ist jedoch unser Auge, wenn wir z.B. ein optophonetisches Gedicht gestalten, wie wir es bei Raoul Hausmann finden, in dem die Laute in unterschiedlicher Größe und Druckerschwärze gedruckt, Anregungen zu differenzierter Dynamik und abwechslungsreicher Besetzung geben⁸. Auch hier gibt es keinen Inhalt, sondern nur Klang.



Raoul Hausmann: „kp'erioum“, optophonetisches Gedicht, in: Riha, Karl (Hrsg.), Dada Berlin, Reclam Universal Bibliothek 9857-2, Stuttgart, © VBK Wien 2001

Wichtig ist auch der Bezug zum Fach „Lehrübung - Praktikum zur Didaktik“. In Form von Lehrproben erfolgt eine selbständige Auseinandersetzung mit der Aufgabe, die Bereiche Sprechtechnik und Sprachgestaltung bedenkend, ein Unterrichtsthema aus dem Bereich Sprache zu wählen, es entsprechend aufzubereiten und mit der Gruppe durchzuführen.

Zum Abschluss dieses Artikels möchte ich den Bogen zum Anfang spannen und auf den Ausspruch von Sokrates eingehen, den ich als Überschrift gewählt habe: Sprich, damit ich dich sehe. Er drückt auf komprimierte Weise aus, dass der Atem, die Stimme, die Sprache den leibseelischen Zustand des Menschen verlaublich machen. Denken wir dabei auch an die Verwandtschaft von Stimme und Stimmung. Der Klang der Stimme allein kann viel über die momentane emotionale Befindlichkeit einer Person verraten, ohne dass wir sie sehen. In diesem Zusammenhang möchte ich auch auf die Verbindung des Wortes Person zum lateinischen Verb *personare* (durchtönen) hinweisen. Individualität und Stimme / Sprache, sind eng miteinander verschmolzen (siehe auch den Buchtitel: „Stimme - Spiegel meines Selbst“)⁹. Vivekananda, der große indische Yogi sah im Wohlklang der Stimme einen Gradmesser für die Entwicklung des Menschen. Es liegt auf der Hand, dass Stimm- und Sprecharbeit einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Entfaltung, zur Ich-Findung sowie zur Stärkung des Selbstbewusstseins leisten kann. Im Zusammenhang damit steht einerseits die Fähigkeit zur Kommunikation, zur Hinwendung und Akzeptanz des Anderen, andererseits erweitern sich dadurch auch künstlerischer Ausdruck und künstlerisches Potential sowie pädagogische Fähigkeiten. Dies sind für mich wesentliche Leitziele an unserem Institut - W.Keller prägte den Ausdruck einer „*musica humana*“ - die durch den Fachbereich Sprache bedeutsame Unterstützung erfahren.

1 Salzburger Nachrichten, 3.Juli 1999

2 Siehe auch das „Mini-Selbstportrait“ Christine Schönherr in Orff Schulwerk Informationen 64, S. 55, sowie ihren Artikel „Fernöstliche Denk- und Übungsweisen in der Begegnung mit Musik- und Tanzerziehung“ in „Dokumentation Symposium Salzburg 1995, S. 96

3 Berio, L. „Sequenza III“ WER 6022, Ligeti, G. „Aventures-Nouvelles Aventures“, WER 60022, Studio Reihe neuer Musik

4 Orff, C., Keetman, G., Musik für Kinder, Band 1, Schott, Mainz 1955, S.77. Siehe dazu auch Handerer, H. & Schönherr C., Körpersprache und Stimme, Oldenburg München 1994, S. 32

5 Ebenda

6 Orff, C., Keetman, G., Paralipomena, Schott, Mainz 1977, S. 22

7 Kemmelmeier, K.J. und Nykrin, R. Spielpläne Musik 9/11, Klett Stuttgart 1988, S.157

8 Riha, K., Dada Berlin, Reclam, Stuttgart 1977, S. 28

9 Alavi Kia, R., Stimme – Spiegel meines Selbst, Aurum, Braunschweig 1992

Christine Schönherr

Studium der Schulmusik und der Pädagogik in Hamburg. Privatmusiklehrerexamen in Rhythmik und Blockflöte. B-Studium am Orff-Institut, ebendort seit vielen Jahren Lehrtätigkeit in den Fächern Sprecherziehung und Sprachgestaltung, Bewegungsbegleitung, Lehrübung.

Autorisierte Lehrerin für atemrhythmisch angepasste Phonation nach Coblenzer-Muhar. Yogalehrer-Diplom BDY/EYU (Europäische Yoga Union). Kurstätigkeit im In- und Ausland.

Summary

This article gives a glimpse into the subject of "Speech". The description of this subject as offered at the Orff Institute, is given as "Speech Education and Creative Interpretation". The title expresses both major areas which will be described in detail as to their purposes and contents as well as to their cross connections with other subject areas.

Speech Pedagogy

The voice is an important instrument for pedagogues that must be kept healthy for the reason of its economical use (almost all teachers have ill-used voices). Basic requirement for all spheres of the voice is the breath. To allow the body to be an instrument of speech is a further goal with which the relationship to movement is very helpful. Posture, bodily tension, contact with the large breathing muscles, the diaphragm and its training, are other essentials. Using objects—balls, elastic gymnastic bands, wide swinging silk ribbons, delicate peacock feathers, sticks, clubs, a bow without an arrow, or a complete balancing setup—are helpful to achieve these essentials.

Speech Forms

Technical exercises for speaking lead smoothly into working with creative forms. One connecting point is movement which contributes to activating the "body instrument" as well as simultaneously relating to "body language" expressions which include gestures and mime. This can be observed in the speech exercises from Volume I of Music for Children. The work becomes more and more refined and sensitive when it has to do with the pure sounds of speech, the vocal sounds of "basic stuff"—to feel the consonants and vowels and to be aware of their articulate movement. Group improvisation with sounds, syllables and nonsense texts, with poetry and prose offer a further field for experiments. The students' own practice teaching is also part of the subject.

The conclusion of the article refers to the fact that working with the voice and speech contributes much to the development of personality, self identity and strengthening one's self awareness.

Christine Schönherr

Studied school music and pedagogy in Hamburg. Privately: teacher's examination in rhythmic and recorder. "B" course at the Orff Institute and also many years teaching there in the areas of speech pedagogy, speech forms, movement accompaniment and practice teaching. Authorized teacher for the rhythmic breathing work developed by Coblenzer-Muhar. Yoga teacher with a diploma BDY/EYU (European Yoga Union). Courses at home and abroad.

Verstehen wir, was Kinder verstehen?

Die Bedeutung des bewußten Umgangs mit Sprache im Rahmen von Unterricht zur Musik- und Tanzerziehung

Manuela Widmer

In meiner Tätigkeit als Mentorin im Rahmen der Lehrveranstaltung „Lehrübung“ am Orff-Institut habe ich immer schon die Erfahrung gemacht, dass manch junge Studierende geradezu „sprachlos“ vor Kindern stehen, weder von ihnen verstanden werden, noch diese verstehen! Mehr und mehr dachte ich darüber nach, begann darüber zu lesen und zu schreiben.

In einem Seminar hatte ich zuvor mit Studierenden folgende Fragen gesammelt:

- Wie leite ich ein Gespräch mit Kindern?
- Wie erkläre ich Spiele, Aufgaben, Übungen?
- Wie höre ich zu; verstehe ich, was Kinder mir mitteilen wollen?
- Wie lobe ich?
- Welche Worte braucht das Tanzen, Singen und Musizieren mit Kindern? - Braucht es überhaupt Worte?

I. Sprachverhalten im Unterricht

Um eine Basis für Diskussionen zu erlangen, schickte ich die Studierenden mit folgendem Beobachtungsbogen zur Hospitation in Kindergruppen, um die verschiedenen Aspekte der Interaktion zwischen Kindern und LehrerInnen bewußter wahrnehmen zu lernen:

1. *Sprachkontakt der Kinder untereinander:*

- Ein Kind ruft ein anderes
- Ein Kind plaudert mit einem anderen
- Ein Kind sagt (zu allen, zu einem einzelnen Kind): „Schau mal ...“, „Zeig mal ...“, „Laß mich mal ...“, „Komm mal ...“, „Mach mal ...“, ...
- Ein Kind schimpft: „Laß das!“, „Geh weg!“, „Gib her!“ ...
- Kind schweigt

2. *Sprachkontakt zwischen Kind und LehrerIn (L):*

- Kind ruft L
- Kind sagt: „Schau mal ...“, „Zeig mal ...“, s.o.
- Kind beginnt aus heiterem Himmel zu erzählen
- Kind fragt: „Darf ich ...?“, „Warum ...?“, „Machst du ...?“

- Kind beschwert sich: „Nie darf ich ...“, „Immer kommt der ... dran!“, „Laß mich in Ruhe!“
- Kind antwortet auf Fragen des Lehrers
- Kind schweigt (hört zu)

3. Sprachkontakt zwischen LehrerIn und Kind:

- L ruft Kind
- L erzählt
- L beschreibt Aufgaben (Übungen, Spiele)
- L antwortet auf Fragen von Kindern
- L stellt Fragen
- L lobt
- L schimpft
- L hört zu (L schweigt)

Die Studierenden hatten die Aufgabe, anhand der obigen Kategorien zu notieren, von wem jeweils Sprachkontakt ausgeht, wie er abläuft und was gesagt wird. Nach eingehender Analyse und Diskussion der gemachten Beobachtungen stellte ich zusammenfassend acht Stichpunkte zusammen, wie der Sprachkontakt zwischen LehrerIn und Kindern differenziert gestaltet werden kann¹:

1. L nennt die Kinder möglichst immer beim Namen, wenn sie etwas von ihnen will und versucht, Blickkontakt aufzunehmen;
2. L berührt Kinder leicht (z. B. am Arm, an der Schulter, am Rücken), wenn das Kind unruhig oder unkonzentriert ist (scheint) und bereitet so auch den Sprachkontakt vor;
3. L erzählt engagiert und ausdrucksstark²;
4. L versucht in klaren, kurzen Sätzen Aufgaben (Übungen, Spiele) zu beschreiben³;
5. L antwortet auf Fragen der Kinder ernsthaft und auf den Inhalt der Fragen bezogen; aber antwortet nicht auf Fragen, die gar nicht gestellt worden sind!
6. L beschreibt mit anerkennenden Worten, was Kinder geleistet haben und zeigt damit, dass ihre Leistungen „erkannt“ worden sind, z. B.: „Du hast eine Melodie auf dem Xylophon gefunden!“, „Ja, ich habe gesehen, dass Du dich dreimal gedreht hast, ohne umzufallen!“, „Du hast dich genau an das Lied erinnert!“. Solche Beschreibungen genießt das Kind viel intensiver, als stereotype Lobformeln („Toll!“, „Super!“, „Klasse!“), die für andere Kinder und Situationen oftmals nur geringfügig variiert werden.
7. L beschreibt schwierige Situationen und Konflikte, die Kinder zwar durchaus genau empfinden,

aber nicht verbalisieren können. Durch die Verbalisierung des Konfliktes wird eine Lösung oftmals angebahnt, die dann mit Hilfe der Kinder gefunden werden kann.

8. L schweigt und hört zu, wenn Kinder erzählen. Dabei nützen wir die Techniken des passiven und aktiven Zuhörens nach Thomas Gordon⁴ – zur Erinnerung eine kurze Zusammenfassung:

Passives Zuhören:

Das passive Zuhören ist ein aktives Schweigen; eine nichtverbale Botschaft, die einem gegenüber das Gefühl geben soll, angenommen zu sein. Bestätigende Reaktionen unterstützen die allgemeine Zuwendung:

- nicken
- sich vorbeugen
- lächeln
- die Stirn runzeln
- Ausrufe, wie „Oh“, „Aha“, „Mhm“.

Im Umgang mit kleinen Kindern verwenden wir das passive Zuhören besonders in Situationen, in denen die Erzähllust mit einem Kind durchgeht, es aus heiterem Himmel (meist ausgelöst durch eine Kette von Assoziationen, die wir nie und nimmer vollständig zurückverfolgen können) heftig zu erzählen beginnt. Stoppe ich die Erzählung, ist das Kind entweder sehr enttäuscht, was sich unmittelbar oder auch erst Minuten später dadurch zeigt, dass das Kind sich zurückzieht, keine Lust mehr hat, oder beginnt zu stören, oder aber es lässt sich nicht stoppen und erzählt weiter, was bei der Lehrerin/dem Lehrer zu Unruhe und Unsicherheit führt.

Wende ich mich aber dem erzählenden Kind passiv zuhörend zu, ermuntere es aber nicht aktiv, wird die Erzählung bald ihr natürliches Ende finden und ich kehre zu meinem Unterrichtsthema zurück – meist dauert ein solches Intermezzo weniger als eine Minute!

Aktives Zuhören:

Möchte ich hingegen Kinder zum Erzählen aktivieren und brauchen sie zusätzliche Ermunterung, oder aber stockt die Erzählung, tritt eine längere Pause ein, so eignet sich eine besondere Hilfestellung, die Gordon einen „Türöffner“ nennt:

- „Möchtest du weitererzählen, wo Hans aufgehört hat?“
- „Kannst du dich auch an den Namen der Katze erinnern?“
- „Möchtest du etwas über den Zirkus erzählen?“

Diese Hilfestellungen (Botschaften) sollen offene Fragen sein und keine Bewertungen enthalten.

Das aktive Zuhören ist vor allem auch eine Hilfe, wenn Kinder nicht direkt sagen (können), was sie beschäftigt oder bewegt und wenn wir darauf angewiesen sind, unausgesprochene Botschaften auf Grund von Andeutungen und nonverbalen Körpersignalen einfühlsam und mit den richtigen Fragen zu entschlüsseln.

Ein Beispiel aus eigener Erfahrung:

Gleich zu Beginn der Stunde fällt mir Christian auf. Er macht einen unruhigen Eindruck, kichert und albert herum, ist kaum ansprechbar, wirkt unkonzentriert, rastlos. Nach einigen Ermahnungen, die keinerlei Wirkung zeigen, versuche ich es mit einer konkreten Entschlüsselung und sage: „Du hast wohl schon einen anstrengenden Vormittag in der Schule hinter dir?!“ Augenblicklich entspannt sich Christian, schaut mich direkt an und beginnt zu erzählen: „Ja und die Lehrerin war (...es folgt eine Beschreibung wobei und weswegen) ungerecht und dann hat sie uns soviel Aufgabe gegeben... (usw)!“ Ich begleitete seine Erzählung ausschließlich mit Schweigen und bestätigenden Reaktionen (passives Zuhören), was auf die Länge seiner Erzählung Auswirkungen hatte, gleichzeitig ihm aber die Akzeptanz bot, die er in dieser Situation dringend brauchte! Anschließend konnte Christian sich befreit und konstruktiv auf das Spiel mit mir und den anderen Kindern einstellen.

II. Der Zusammenhang von Denken, Sprechen und Empfinden bei Kindern

Verstehen wir, was Kinder verstehen? Können wir nachvollziehen, wie sie die Welt sehen, was sie sich für Gedanken machen und dabei empfinden? Wir wählten einen ungewöhnlichen Dreischritt, um unser Verständnis und Einfühlungsvermögen zu verbessern:

1. Kinder als Dichter – die „Girotondo“-Texte⁵

Kindliches Denken, Fühlen, Ahnen und Wollen spiegelt sich auf besonders anschauliche Weise wider in Beispielen von „Kinderdichtungen“ aus der Sammlung „Girotondo“, die sizilianische Kindergärtnerinnen zusammengestellt haben. Erlauscht und aufgeschrieben von den Erwachsenen, illustriert von den Kindern vermitteln die Texte einen Blick „hinter die Kulissen“ des kindlichen Denkens und Fühlens. Kinder beobachten genau und laut denkend versuchen sie

das Gesehene, Gehörte, Ertastete in Wortbilder zu fassen.

Die Sonne,

die Wunder macht, tanzt.

Sie gibt Licht hier, sie gibt Licht dort.

Ich habe viele Vögel gesehen.

*Sie sind gegen den Himmel geflogen
und immer kleiner geworden.*

Im Wind

sagen sich die Bäume guten Tag.

Am Abend, wenn ich spaziere,

spazieren auch die Sterne und der Mond.⁶

Sie verbinden Bekanntes mit Unbekanntem, suchen nach Analogien, erfinden neue Wörter, um sich verständlich zu machen – und erreichen nicht selten das Gegenteil mit dieser kreativen Art und Weise, mit Sprache umzugehen! So müssen wir Erwachsenen uns oft anstrengen, vor allem aber einlassen und beeindruckt lassen durch den Sprachausdruck von Kindern. Wenn uns das gelingt, werden wir mehr verstehen.

2. Kinder als Erklärer – die „Dingsda“-Kinder

Vor einigen Jahren war die Fernsehsendung „Dingsda“ in aller Munde. Kinder waren aufgefordert, einen Begriff (das „Dingsda“) zu beschreiben, ohne ihn selbst zu nennen. Passierte es dennoch, wurde ein „upps“ darübergelegt. Prominente Schauspieler, Sänger, Moderatoren sollten den Begriff erraten, was ihnen meist ziemlich schwer fiel. . .

Ich nahm viele Sendungen auf Video auf, da mich damals schon faszinierte, wie man aus der Art der Umschreibungen auf den Sprachgebrauch, den Wortschatz und das Denkvermögen schließen konnte. Bei den beobachteten Kindern besticht die große Ernsthaftigkeit und ihre Konzentration. Die Intensität ihrer Bemühungen spiegelt sich ausdrucksstark in ihrer Mimik und Gestik wider. Sie präsentieren uns ihr Wissen, ihre Phantasie, ihre Vorstellungen und Eindrücke von der Erwachsenenwelt und ihr – bis jetzt entwickeltes – Weltbild. Mit noch unverstandenen Zusammenhängen gehen sie zum Teil recht großzügig um, allerdings findet sich neben dem phantasievollen Weiterdichten (wenn das Wissen ein Ende hat) auch das Eingeständnis „Das weiß ich nicht“, oder „Das weiß ich nicht so genau“.

Die Logik des Denkens ist manchmal frappant, manchmal haarsträubend! Häufig suchen die Kinder nach Vergleichen aus ihren täglichen Erfahrungen. Manchmal beschreiben sie einen Gegenstand, einen Begriff – und zählen recht ordentlich sortiert auf, was alles auffällig daran ist; manchmal aber auch servieren sie uns Assoziationen, die für uns nur sehr schwer nachvollziehbar sind – ja uns geradezu absurd erscheinen! Das Offensichtlichste, Logischste, direkt Wahrnehmbare an einem „Dingsda“ interessiert sie oft überhaupt nicht, ja kommt ihnen auch bei längerem Beschreiben gar nicht in den Sinn. Das weist auf eine ganz andere Wahrnehmung und Deutung von Dingen und Zuständen hin, als beim Erwachsenen. Um mit weitreichenderem Verständnis tiefer in die Art und Weise der Kindersprache und die damit eng verbundenen Gefühle und Denkformen einzudringen versuche ich mich in einer zusammenfassenden Übersicht der gewonnenen Erkenntnisse:

Wichtig für Kinder und wahrgenommen wird:

- Wie sieht etwas aus, wie fühlt es sich an? (diese – auf Äußerlichkeiten bezogene Wahrnehmung steht aber keinesfalls immer an erster Stelle!)
- Was geht mich das an?
- Was bedeutet es für die (mir bekannten) Erwachsenen?
- Wo (wie, wann) kann ich das erleben, habe ich das erlebt und wo könnte ich es noch erleben (weitere Beispiele)?
- Wie (wo, wann) kann ich mir das besorgen (z. B. beim Bäcker Brezel in der Tortenstraße 5 ...)?
- Mag ich das (den, die – den Zustand)?
- Habe ich das im Fernsehen gesehen?
- Haben mir das Erwachsene erzählt?

Um Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern deutlicher wahrnehmen und verstehen zu lernen, versuchten Studierende ein „Dingsda“ zu beschreiben und anschließend schauten wir uns an, wie es die Kinder erklärt hatten. Hier ein Beispiel: welcher Begriff wird im folgenden beschrieben? Die Lösung finden Sie unter Anmerkung⁷:

Ein Erwachsener beschreibt das „Dingsda“:

„Es hat einen Kopf, es hat zwei Arme, es hat Haare, es hat ein Gesicht, zwei Augen, eine Nase, einen Mund. Es hat ein Geschlecht. Es kann sich fortbewegen, selbständig. Es kann Tätigkeiten ausführen.“

Ein Kind beschreibt dasselbe „Dingsda“:

„Das hat Knochen. Knochen, Kopf, Augen, Nase, Mund, Arme, Beine, Hände, Füße. Wenn es erwachsen ist, arbeitet es im Beruf, wenn es Kind ist, lernt es. Wenn es erwachsen ist, kann es Zigarette rauchen wenn es möchte, oder Zigarre. Wenn es schon ganz alt ist, kann es Pfeife rauchen.“

Ein zweites Beispiel – drei Erwachsene beschreiben⁸:

„... weil wir jetzt etwas erklären müssen, kitzeln die ein bißchen... machen sich mindestens bemerkbar und je älter man wird, desto mehr machen sie sich bemerkbar... Es kostet manchmal ganz schön viel... manchmal hat man auch keine und wenn man ganz aufgeregt ist, dann verliert man sie; manchmal – in manchen Situationen hat man auch solche wie Drahtseile ...“

Ein Kind beschreibt:

„Eine dünne Schlauchform und lilablaurote Farbe, alles durcheinandergemischt. Also wenn man es berührt, tut es sehr weh und man hat es überall im ganzen Menschen. Kopf – ja; auch in den Händen; in den Schuhen hat man's nicht (kleines Lachen), aber in den Händen und Füßen und überall halt und man kann's mit einem Vergrößerungsglas sehen. Und wenn man sie nicht hätte, würde man so dastehen (nimmt eine bewegungslose Pose ein) oder überhaupt tot sein.“

3. Dichter als „Kinder-Versteher“

Texte von Dichtern, die in ihren Gedichten einfühlsam auszudrücken verstehen, was Kinder denken, fühlen und wollen – also Dichter als „Kinder-Versteher“, oder besser: Dichter, die für das Kind in ihnen selbst und in uns allen schreiben.

Beispiel (1)

Fritze

*Nun mag ich auch nicht länger leben,
verhaßt ist mir des Tages Licht;
denn sie hat Franze Kuchen gegeben,
mir aber nicht.*

Matthias Claudius

Beispiel (2)

*Ein großer blauer Falter ließ sich auf mich nieder
und deckte mich mit seinen Flügeln zu.
Und tiefer und tiefer versank ich in Träume.
So lag ich lange und vergessen
Wie unter einem blauen Himmel.*

Hans Arp

Das „Sprachlose“ in der Sprache der Kinder wird lebendig und „spricht“ zu uns aus der Sprache der Dichter. Die Dichter vermögen es, uns durch ihre Gedichte eine Brücke zu bauen zum Denken und Fühlen von Kindern. Wir können anhand dieser Texte einen Zugang zu Problemen von Kindern erlangen, Mißverständnisse im einander Verstehen können leichter erkannt und vielleicht vermieden werden. Welches Problem, welches Thema spricht der folgende Text an?

Beispiel (3)

*Kirschen sind rot
und Blätter sind grün.*

So ist das und basta und Schluß.

Meine Kirschen sind grün

Und mein Baum ist rot.

Das hab ich mir ausgedacht.

So ist das und basta und Schluß.

Albert Cullum

Bevor Sie weiterlesen notieren Sie sich mit Stichworten, an welche Situation mit Kindern Sie dieses Gedicht erinnert.

Einmal fand ich folgenden Satz in einem Buch, der mir genau zu erklären schien, was auch das Gedicht mit den roten und grünen Kirschen sagen möchte: „Wir waren ja auch mal Kinder, aber wir sind es nicht mehr, denn wir wissen inzwischen, was wir tun. Wir gehören nicht mehr zu ihnen, wir sind erwachsen und vernünftig und zudem haben wir es noch nicht einmal nötig, uns vor der Unvernunft der Kinder zu fürchten und abzuschirmen, denn wir sind uns unseres Erwachsenenseins und unserer Vernünftigkeit sicher“⁹ – sind wir das?

Oft genug kollidieren die Wirklichkeiten der Erwachsene und der Kindern miteinander. Die Erwachsenen glauben oft, „ihre“ Wirklichkeit den Kindern gegenüber verteidigen zu müssen; die Kinder schaffen sich aus der Lust an selbsttätiger Mitwirkung, am „Umspielen“ eine eigene – „ihre“ – Welt. Die Kraft der Phantasie ist ein besonderes Kennzeichen von Kindern (und anderen Künstlern) und nicht immer bringen Erwachsene die genügend Energie, Verständnis und Lust auf, sich akzeptierend darauf einzulassen. Es gilt, immer weiter dafür zu üben und unsere besten Lehrmeister sind die Kinder selbst - hören wir auf sie!

- 1 vgl. Widmer, M.: Sprache spielen. Donauwörth (Auer) 1994, S. 17 ff
- 2 ... nach dem hochaktuellen Ratschlag von Harun al Raschid, einem großen Sultan aus dem Morgenland längst vergangener Zeiten: „Ich bitte Euch, beim Vortrag dieser köstlichen Geschichten Euch einer überschwenglichen Ausdrucksweise zu befleißigen!“
- 3 ... oder wie Jochen und Monika Grell (Unterrichtsrezepte, Weinheim und Basel, Beltz 1990, S. 200) es ausdrücken: „Hinter Geschwätzigkeit verbirgt sich die Unfähigkeit, sich kurz und genau auszudrücken.“
- 4 Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. München (Heyne TB) 1991, S. 64 ff
- 5 Girotondo. Texte und Zeichnungen. Verlag Servizio Christiano, Monte degli Ulivi, I-93016 Riesi/Sizilien
- 6 Hinweise auf Gestaltungen zu solchen „Sprachbildern“ vgl. Widmer 1994, S. 29 ff
- 7 MENSCH
- 8 NERVEN
- 9 Börsch/Bauer: Kinderkram. Berlin (Transit) 1981, S. 137

Manuela Widmer

A-Studium am Orff-Institut, danach Lehrtätigkeit an Jugendmusikschule und Konservatorium Hamburg, an der Musikhochschule Hannover und seit 1984 am Orff-Institut der Universität Mozarteum in Salzburg. Seit vielen Jahren Lehrerfortbildung im In- und Ausland. Veröffentlichungen zur Musik- und Bewegungserziehung im Kindergarten und in der Grundschule.

Manuela Widmer

A-Diploma (teaching qualification) at the Orff-Institute. Afterwards teacher at the youth music school and conservatory in Hamburg, Germany. National and international in-service courses for teachers over many years. Publications on music and movement education for pre-school and primary school. Teacher at the Orff-Institute since 1984.

Vom Kinderlied zum Rap –

Die Stimme zwischen
innerer und äusserer Bewegung

Chris Amrhein

Mit der menschlichen Stimme lassen sich nicht nur Gedanken und Gefühle ausdrücken, sondern sie ist zugleich das schönste Musikinstrument und jeder Mensch kann darauf spielen.

Ein zu enger Begriff von Musik und falsche Erziehung führen jedoch dazu, dass diejenigen, die dem Ideal vom „richtigen und schönen“ Singen nicht gerecht werden können, sich für unmusikalisch halten und lieber schweigen.

Da die musikalischen Möglichkeiten der Stimme nicht annähernd ausgeschöpft werden, suche ich Wege, wie alle, die an ihrer Stimme – an ihrer „Stimmung“ und daran, dass es bei ihnen „stimmt“ – interessiert sind, diese Möglichkeiten nutzen können. Dabei sehe ich die Stimme nicht isoliert, sondern als Teil des ganzen Menschen, d. h. es kommt mir darauf an, die (inneren) Bewegungen des Stimmorgans mit den (äusseren) Bewegungen des ganzen Körpers in Übereinstimmung zu bringen. In den unendlich vielfältigen Klangmöglichkeiten der Stimme ist das subjektive einmalige Stimmprofil eines jeden Menschen enthalten. Meine Aufgabe ist es, dieses Profil hervorzulocken und den Schüler zu seiner individuellen Entwicklung anzuregen. Die Entdeckung des „persönlichen“ Stimmprofils (das Wort Person kommt vom lateinischen *per-sonare* = hindurchklingen) führt zur Entdeckung der eigenen, „inneren“ Musik und weckt neue Bedürfnisse und Fähigkeiten. Die Integration der verschiedenen Arten des Stimmgebrauchs und die Integration der Bedürfnisse und Fähigkeiten sind nicht zu trennen: Nur wenn alle Arten des musikalischen Stimmgebrauchs Ernst genommen werden, kann man die eigenen musikalischen Bedürfnisse und Fähigkeiten entdecken und entwickeln. Beim Bemühen um diese Integration muss der Lehrer, der traditionell der Wissende ist, umdenken: „Der Lernende ist der Wissende und der Lehrende ist der Suchende. Der Schüler weiß ohnehin alles. Der Lehrer macht ihm lediglich bewusst, was sein Körper, was seine Gene gespeichert haben, er ist sozusagen Geburtshelfer.“ (Kia, S. 7) Der Lehrer muss also in allen

Arten des Stimmgebrauchs zu Hause sein und darf die Stimme nicht als isoliertes Organ betrachten, sondern muss den ganzen Menschen mit seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen im Blick haben. Aus der Vielfalt der Möglichkeiten muss er das wählen, was dem Schüler in seiner momentanen Situation entspricht, worauf der Schüler „anspricht“, um ihn von da aus auf eine Entdeckungsreise zu „seiner“ Stimme zu verlocken. Dabei muss immer wieder die Balance hergestellt werden zwischen Motivation und Ermunterung sowie stimmlicher Herausforderungen und Weiterentwicklung.

Wichtig ist, dass nicht nur das Singen, sondern auch das Sprechen als musikalische Tätigkeit akzeptiert wird. „Materialien“ für diese Tätigkeit finden sich z. B. im Orff-Schulwerk „Kinderverse, Abzählreime, Kniereiterliedchen, Rätsel, Sprichwörter, Wortreihen, Sprüche und Gedichte bis hin zu antiken Chorliedern, zu Brecht-Gedichten und Versen aus Dichtungen wie ‚Faust‘ oder ‚Antigone‘“. (Haselbach, S.194)

Besondere Anregungen sehe ich in der Art, wie Komponisten der Neuen Musik mit der Stimme umgehen: „Da röhrt es und lallt's, Aufschreie ertönen und Gelächter, es wird gejoht, losgeheult, aber auch sirenenhaft gesungen. Sänger fauchen, zischen, keuchen; bringen erstickende Laute hervor; sie sprechen aber auch – normal, gefühlvoll, exaltiert, mühsam buchstabierend, oder sie verlieren die Sprache und bilden durch sinnlose Laute den Übergang in Gesang... Die Stimmen werden von den Konventionen des Kunstgesangs freigemacht, also entfesselt.“ (Schnebel, S. 444) Neben Dieter Schnebel sind vor allem die Komponisten Berio, Cage, Kagel, Ligeti, Nono und Stockhausen zu nennen. Das Schulbuch „Quartett – Lieder heute“ berücksichtigt diese Art von Musik mit der Stimme: auf den ersten 12 Seiten findet sich keine einzige Note, sondern Anregungen zu unkonventionellen Aktionen mit der Stimme.

Zur Sprache und den unkonventionellen Stimmaktivitäten kommt nun noch die Bewegung: Mimik, Gestik, Darstellung, Tanz, wie dies Carl Orff in seinem Schulwerk fordert. Es ist einleuchtend, dass bei solcher Art von Stimmgebrauch nicht nur beim Schüler, sondern häufig auch beim Lehrer Hemmungen und Ängste zu überwinden sind. Bevor ich nun auf die neuen Möglichkeiten der Rockmusik eingehe, möchte ich kurz das alte und das neue Kinderlied skizzieren.

Traditionelles Kinderlied

Was haben Kinder früher gesungen?

Kinderlieder sind Lieder, die in der Regel von Erwachsenen für Kinder gemacht wurden. „Sie zeigen Wünsche, Hoffnungen, Phantasien, die Erwachsene auf Kinder richten, sie zeigen die Interpretation der Realität durch die Erwachsenen, sie zeigen den Geist und Witz, den Erwachsene Kindern zutrauen.“ (Merkt, S. 225)

Durch diese Lieder können sich Kinder mit ihrer Rolle identifizieren, die ihnen die Gesellschaft vorgibt und sie bekommen ein bestimmtes Bild von der Erwachsenenwelt (fleißige Handwerker, Musikanten, Bauern, Fuhrleute, Waschfrauen usw.). Diese Lieder vermitteln das Bild einer heilen Welt ohne Probleme, sie handeln in der Regel nicht von konkreten, sondern von idealisierten Personen und Gegebenheiten.

Neues Kinderlied

Die „neuen Kinderlieder“ entstanden im Zusammenhang mit den emanzipatorischen Bewegungen der 70er Jahre (Studentenrevolten, antiautoritäre Erziehung, APO, Kinderläden, Friedensbewegung, usw.). Zu den bekanntesten Liedermachern gehören Dieter Süverkrüp: „Baggerführer Willibald“, Volker Ludwig/Birger Heymann: „Trau dich“, „Wer sagt, daß Mädchen dümmere sind?“, Fredrik Vahle: „Die Rübe“, „Das kurze Lied vom kleinen Hans Becker“, Klaus Hoffmann: „Wenn ich glücklich bin“, Gerhard Schöne: „Ein Junge weint nicht.“, Rolf Zuckowski: „Heute kann es regnen“ und zahlreiche andere.

Diese Lieder gehen grundsätzlich davon aus, daß Singen eine lustbetonte Tätigkeit darstellt, bei der es nicht nur auf die richtige Melodie, sondern vor allem auf Darstellen und Durchleben des Inhalts, auf Einbeziehung des ganzen Körpers und auf die Interaktion in der Gruppe ankommt. Das „Liederbuch“ von Fredrik Vahle (1993) z.B. ist voll von Anregungen, wie die Lieder ausgestaltet, gespielt, begleitet und verändert werden können. Diese Lieder handeln zum größten Teil von konkreten Personen und Gegebenheiten, die mit der Erlebniswelt der Kinder in engem Zusammenhang stehen, d.h. es wird vor allem der emotionale Bereich angesprochen. Dadurch, dass viele Lieder die Problematik menschlicher Beziehung zum Inhalt haben (Junge-Mädchen, jung-alt, armreich, Eltern-Kinder, schwarz-weiß, Ausländerproblematik), beziehen sie auch den sozialen Bereich mit

ein und wollen nicht die bestehenden Zustände befestigen, sondern dazu beitragen, dass Mißstände zu Bewußtsein kommen und zeigen Möglichkeiten zur Veränderung auf. Zum emanzipatorischen Charakter dieser Lieder gehört es auch, dass immer wieder Worte oder Formulierungen gebraucht werden, die besonders witzig, ausgefallen oder anstößig sind.

Wie nahe gerade solche Ausdrucksmöglichkeiten an den Bedürfnissen der Kinder sind, zeigt das Buch „Über das Volksvermögen“ von Peter Rühmkorf (1967), in dem er Texte gesammelt hat, die Kinder untereinander weitergeben, „das Bild einer scheinbar ungewaschenen und unansehnlichen Literaturgattung, die stets zu Majestätsbeleidigung, Denkmalschändung, Wehrkraftzersetzung, Hosen- Bett- und Nestbeschmutzung aufgelegt ist – ein Lügendetektor gegen die Kundmachungen der Herrschenden und den geübten Wortlaut ihrer Unterhaltungs- und Werbeindustrie.“ (S. 2) Hier wird aber auch deutlich, wie glatt das Eis für den Lehrer ist, der sich zusammen mit den Kindern auf solchen Stimmgebrauch einläßt.

Das neue Kinderlied hat auch die Praxis des Singens in der Schule beeinflusst, Lieder der genannten Liedermacher haben längst Eingang in Schulliederbücher gefunden.

Rockmusik und Rap

Der Rockgesang und der Rap unterscheidet sich nun grundlegend von der gewohnten Art des Singens. Peter Brünger schreibt: „Die spezifische Art der Intonation von Pop/Rapstimmen wurzelt historisch im Gesang der afrikanischen Neger und ist über Musikformen des afroamerikanischen Akkulturationsprozesses, speziell des rhythm and blues in die europäische Beat-, Pop und Rockmusik gelangt. Im Verlauf dieser evolutionären Entwicklung wurden die elektroakustischen Verstärkungs- und Verfremdungsmöglichkeiten zu einem wesentlichen Bestandteil der Popstimme... Die Intonation der unausgebildeten Popstimmen ist eng verwandt mit der Stimmgebung der afro-amerikanischen Musik. Die Töne werden mit gepreßter Stimme gebildet, Stimmlippenschluß und Atemdruck werden gleichzeitig forciert und die Halsmuskulatur übermäßig gespannt... damit ist eine Beanspruchung der Stimmen verbunden, die über kurz oder lang zu einer starken Beimischung von Geräuschen als Folge anhaltender Überanstrengung des Stimmorgans führen.“ (S. 23f.) Damit sind die we-

sentlichen Eigenarten, die Möglichkeiten, zugleich aber auch die Grenzen und Gefahren dieses Stimmgebrauchs beschrieben.

Zu diesen wesentlichen Merkmalen kommen erstens die elektroakustische Verstärkung, die der obertonarmen Stimme ein fast unbegrenztes Volumen verleihen kann und zweitens die elektroakustischen Manipulationsmöglichkeiten. Die Stimme kann durch Raumsimulation (Reverb, Delay und Resonatoren) ohne Verlust an Volumen in jeden erdenklichen Raum projiziert werden; durch Veränderung des Frequenzspektrums (Equilization) kann das Timbre der Stimme beliebig verändert werden.

Diese elektronischen Möglichkeiten beziehen sich natürlich auch auf die Instrumente, die in der Regel den Rahmen für die Stimme bilden und die beschriebenen Wirkungen noch einmal verstärken. Wenn also die elektronischen Gegebenheiten derart bestimmend sind, muß gefragt werden, worin die individuellen Möglichkeiten des Sängers liegen. Sie liegen vor allem im Ausdruck seiner Stimme und in der Art seiner Präsentation.

Das wichtigste Kriterium der Vermarktbarkeit der Rock- und Popstimme ist – unabhängig von einem Stimmideal – der individuelle Charakter (Wiedererkennungswert) der Stimme (z.B. die „Reiseisenstimme“ von Joe Cocker, der nasale Klang bei Udo Lindenberg, die übertrieben forcierte Stimme Nina Hagens), der in jedem Fall im Gegensatz steht zum Ideal des Belcanto und den ich als Wiedererkennungswert bezeichne. Wenn dabei auch die „gepreßte Stimme“, wie Brünger schreibt, eine große Rolle spielt, bin ich der Meinung daß viele Popsänger Wege gefunden haben, durch Stützfunktionen und spezielles Training eine gesunde Stimmfunktion zu erhalten. Die „Stimmgeräusche“ (kehliges, hauchiges, rauhes Singen), die die „gepreßte Stimme“ hervorbringt, machen gerade die besondere Qualität der Popstimme aus, die nicht vom Standpunkt des Belcanto-Gesangs her beurteilt werden darf. Man kann eine solche Stimme relativ leicht nachahmen – was Jugendliche gerne tun – wird jedoch stimmtechnisch schnell an seine Grenzen kommen, d. h. heißer werden, wenn man nicht über die speziellen Techniken und die Routine der professionellen Popsänger verfügt, was bei anderer Musik jedoch auch passieren kann.

Neben den geschilderten Merkmalen der Technik und des Ausdrucks der Popstimme spielen die Darstellungs- und Präsentationsformen – vor allem durch die

visuellen Medien – eine überaus große Rolle. Der Popsänger muß zum vollen Einsatz der Stimme differenzierte choreografierte Bewegungen ausführen. Hinzu kommt noch die Wirkung der gesamten Präsentation, die ein System von public relation und Bühnen-Show darstellt. Zur Wirkung über das Ohr kommen also massive optische Reize sowie die Wirkung des jeweiligen Image, das von den Fans gerne übernommen wird.

Die Möglichkeiten der Popmusik für die Musikpädagogik liegen also darin, daß wegen der beschriebenen Art des Stimmgebrauchs, den Identifikationsmöglichkeiten und der Körperlichkeit die Motivation sowohl von vielerlei Bewegungen des Körpers als auch zum Gebrauch der Stimme äußerst hoch ist. Die Grenzen liegen in den Kosten der Elektronik und im know-how der Bedienung. Die Gefahren liegen in den Manipulationsmechanismen des Musikmarktes und darin, daß die Rockmusik die ganze Gefühlswelt herausfordert und die Stimme dieser Herausforderung zumeist nicht gewachsen ist. Die Schwierigkeiten für eine pädagogische Vermittlung der Rock/Rapmusik sehe ich darin, daß nur wer sie selbst gelebt hat, sie auch weitergeben kann.

Ich möchte nun an einem konkreten Beispiel erläutern, was Jugendliche im Umgang mit Rockmusik, bei der Produktion eines Rap, musikalisch lernen können. Ich kann in diesem Rahmen nicht auf die Hintergründe und Spezifika dieser differenzierten und für die Jugendlichen sehr wichtigen musikalischen Form Rap eingehen, sondern will die konkrete Arbeit mit einer Gruppe von 10 Mädchen und 10 Jungen im Alter von 12 bis 15 Jahren an einer Salzburger Realschule beschreiben. Der Workshop, den ich zusammen mit Alexandra Pesold durchführte, dauerte 5 Stunden.

Rhythmus

Um den Schülern rhythmische Sicherheit im Umgang mit ihrer Stimme und mit Händen und Füßen zu vermitteln, was die Grundlage des ganzen Unternehmens ist, begannen wir mit Rhythmusspielen, wie ich sie von Reinhard Flatischler (1990) oder aus der schwarzafrikanischen Musik kenne. Den Schülern machte es Spass und sie konnten sich bald zu den Bewegungen von Händen und Füßen auf Call-Response-Spiele mit der Stimme einlassen.

Die Musik

Da keine Zeit blieb, die Musik mit den Schülern zu produzieren, hatte ich verschiedene Soundtracks mit dem Sequenzerprogramm Logig Audio vorbereitet, und sie zur Auswahl vorgelegt. An dem gewählten Soundtrack mussten nun die Unterscheidung von Intro, Refrain und Strophe sowie die Gliederung ABACADA erkannt werden und die Schüler begannen dazu Bewegungen zu erfinden.¹



Die Rapper legen los ...

Foto: Ch. Amrhein

Der Text: Hey, Handyman

In einem Vorgespräch mit den Schülern zeigte sich, dass unter anderem das Handy als Statussymbol, Störfaktor im Unterricht usw. Gesprächsthema war, so hatten wir uns mit den Schülern auf das Thema Handy geeinigt. In einem gemeinsamen Brainstorming und in Gruppenarbeit entwickelte sich eine Rollenverteilung zwischen Jungen und Mädchen und folgender Text:

Refrain Mädchen:

*Hey Man, Handyman,
Du fühlst dich wohl recht wichtig!*

Refrain Jungen:

*Hey Girl, Girlygirl,
Du tickst wohl nicht ganz richtig!*

Mädchenstrophen:

Hey Mann, du törnst ab, du blöffst wie nie zuvor – Warum hast du denn dauernd ein Handy hinterm Ohr?

Will ich mit ihm reden, ist er voll daneben – Mailbox, SMS, er hatt den vollen Stress. Und die Abkürzung für GSM ... was heißt das bloß? ...

G störite S chein M achos!!!

Jungenstrophen:

Oh no, ihr Girlies versteht uns einfach nicht – schmiert euch tonnenweise Makeup ins Gesicht.

Ihr wollt so sein wie Girlies im TV –

doch uns ist das zu blöde, wer braucht denn die?

Was ist das Tolle an einem Girlie?

Die gibt es nicht in echt ... nur im TV!

Szene und Tanz

Aus den Bewegungsmustern, wie sie die Schüler aus Videoclips kennen, entwickelten sie viele originelle Vorschläge, die imitiert oder auch in Form des „Kofferpackens“ weitergegeben wurden. Sie fanden eine Formation für den wiederkehrenden Refrain, in dem sich Mädchen und Jungen unter rhythmischer Gestikulieren ansingen. Nicht einfach war der Übergang zwischen Strophen und Refrain, weil sie sich bei den Strophen immer weiter in den Raum wagten und immer kühnere Figuren ausprobierten. Genau mit Beginn des Refrains – und nicht schon vorher – musste die Refrain-Formation in der Diagonalen des Raumes stehen. Die Möglichkeiten, sich individuell oder an die Gruppe angepasst zu verhalten, wurden ausbalanciert und die anfangs etwas bewegungsunsicheren Jungen entfalteten sich immer mehr.

Erstaunlich waren die Fortschritte, die die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit ihrer Stimme machten. Die Sprache musste dem Tempo und Rhythmus der Musik angepasst werden und trotzdem wuchs mit dieser Anpassung auch der individuelle Ausdruck. Immer mehr wurden Mimik und Gestik einbezogen. Ich hatte dem Refrain eine einprägsame Melodie unterlegt, die von den Mädchen sofort übernommen wurden, während die Jungen zunächst den Refrain noch sprachen, sich jedoch zunehmend auch an die Melodie wagten. Die Schüler haben nicht nur Musik gemacht, mit der sie sich identifizieren können und die ihren Bedürfnissen entspricht, sondern sie konnten auch ihre musikalischen Fähigkeiten entfalten, was ohne den Zusammenhang von Musik, Stimme, Sprache und Bewegung kaum möglich gewesen wäre.

Das Produkt

Zum Schluss wurde das Ganze mit Video aufgezeichnet und der Klasse überreicht. Die Schüler können sehen (und zuhause zeigen), was sie an einem



Auch die Bewegungen müssen geprobt werden.

Foto: Ch. Amrhein

Vormittag erreicht haben, während aktuelle Hip Hop Gruppen manchmal ein halbes Jahr an einer Choreographie arbeiten.

Weitere Informationen über meine Arbeit findet man auf meiner webside **www.chrisamrhein.com**. Dort kann auch das Video und der Soundtrack zu „Handyman“ bestellt werden.

LITERATUR

- Brünger, P.: Geschmack für Belcanto- und Popstimmen. Essen 1993
 Flatischler, R.: Der Weg zum Rhythmus. Essen 1990
 Haselbach, B.: Orff-Schulwerk – Elementare Musik- und Bewegungserziehung. In: Bannmüller/Röthig (Hg.): Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung. Stuttgart 1990
 Kemming, K. u. a.: Quartett – Lieder heute. Stuttgart 1994
 Kia, R. A.: Stimme, Spiegel meiner selbst. Braunschweig 1992
 Merkt, I.: Kinderlieder heute. In: Musik und Bildung 4/1981
 Rühmkorf, P.: Über das Volksvermögen. Reinbek 1969
 Schnebel, D.: Denkbare Musik. Köln 1972
 Vahle, F.: Liederbuch. Weinheim 1993.

¹ Will man die Musik mit Schülern produzieren, so eignen sich PC-Programme wie „Band in a Box“ und „e-Jay“ oder GM (General Midi) Sequenzer Module (alle mit vorproduzierten Pattern).

Chris Amrhein

Studierte Musik- und Tanzpädagogik am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg und ist dort als Universitäts-Assistent für Produktion und Präsentation von multimedialen Musik- und Tanztheater-

projekten tätig. Neben Filmproduktionen, Regieassistentz, digitalem Audio- und Videoediting u.v.a. unterrichtet er alternativen Gesang, Bewegung, Percussion und Stunttechnik, komponiert Musicals und Bühnenshows und spielt als sog. „Weltmusiker“ in unterschiedlichen Ensembles.

Weitere Infos auf der Homepage unter:
<http://www.chrisamrhein.com>

Chris Amrhein

Studied music and dance pedagogy at the University Mozarteum and is employed there as a university assistant for the production and presentation of multimedia music and dance projects. In addition to producing films, being an assistant director and working with digital and video editing, he teaches alternative singing, movement, percussion and stunt techniques. He composes musicals and stage shows and plays as a so-called "world musician" in diverse ensembles. Further information on his homepage:
<http://www.chrisamrhein.com>

Kreatives Schreiben in der Musik- und Bewegungsver- erziehung

Anna Töller

Musik, Tanz und Sprache nicht als isolierte Formen des menschlichen Ausdrucks zu betrachten, sondern als eine Art symbiotische Beziehung zueinander zu verstehen, ist nicht neu. Diese Vorstellung von einer universalen Musenkunst wird schon in der Antike durch den griechischen Begriff „mousiké“ geprägt, der die genannten drei Facetten des seelischen, geistigen und körperlichen Ausdrucks in sich vereint. Carl Orff, der diese Auffassung geteilt hat, ist nicht zuletzt dafür verantwortlich gewesen, dass auch auf pädagogischer Ebene die Integration und das in Beziehung setzen von Musik, Tanz und Sprache das Unterrichtsgeschehen wesentlich prägen. Im Folgenden wird jedoch vorrangig auf die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sprache und dessen Einbettung in den musik-, und tanzpädagogischen Kontext eingegangen.

Neben dem Miteinbeziehen der gesprochenen Sprache und deren Spielformen in die Unterrichtspraxis, existiert noch jener zweite Bereich, der am schriftlich schöpferischen Prozess, kurz gesagt am „kreativen Schreiben“, ansetzt. Damit ist nicht das Verzieren von Schriftstücken oder das Experimentieren mit Schriftarten gemeint, wie man vielleicht irrtümlich annehmen könnte, sondern das Entdecken, Erproben und Üben der eigenen schriftstellerischen Fähigkeiten. Generell ist dieser kreative Schaffensprozess allen Altersklassen zugänglich, sofern sie den Mut und die Motivation aufbringen, sich auf das Schreiben einzulassen. Das Spektrum, der als Impulse dienenden literarischen Gattungen, reicht von Sprachbildern und verschiedensten Gedichtformen, über Erzählungen und Geschichten, bis hin zu szenischen Abläufen. Der schriftliche Umgang mit der Sprache soll allerdings nicht bedeuten, sich von Anderen zurückzuziehen, sondern viel mehr auch zu zweit bzw. in der Gruppe zusammen zu arbeiten. Erfahrungsgemäß haben unerfahrene Schreiber anfängliche Hemmungen schriftstellerisch tätig zu sein, da sie bestehende Literatur als Bewertungsmaßstäbe verwenden. An dieser Stelle ist es Aufgabe des Pädagogen (Anm.: Im Folgenden wird aus rein praktischen Gründen bei Personen die

männliche Form verwendet.) eine leistungsfreie, positive Atmosphäre zu schaffen.

Selbst bin ich mit 14 Jahren das erste Mal in Berührung mit dem kreativen Schreiben gekommen. Im Rahmen der Bad Aiblinger Literaturtage, die ursprünglich vom Gymnasium der Stadt ins Leben gerufen worden sind, und deren Hauptveranstaltungsort bis heute das Gymnasium geblieben ist, wird neben zahlreichen Autorenlesungen auch ein breites Workshop Programm für Schüler angeboten.

Nichts ahnend, was mich erwarten würde, trug ich mich in eine Liste mit dem Titel: „Kreatives Schreiben“ ein, eben diesem Missverständnis erlegen, es würde sich um das kreative Verzieren von Schriftstücken handeln. So fanden sich ca. acht Jugendliche, zusammen mit unserem Lehrer Bernhard Jaumann, in einem der Klassenzimmer ein, um einen Nachmittag lang kreativ zu schreiben. Mein Erstaunen zu Beginn des Workshops war groß, als ich dahinter kam, was es mit dem Titel auf sich hatte. Ich sollte also selber schreiben, noch dazu Gedichte. Im Prinzip hatte ich nichts dagegen einzuwenden, abgesehen davon, dass ich mich bzgl. des Schreibens bis dahin im Grunde für völlig unbegabt gehalten hatte. Ein wenig schockiert war ich jedoch zunächst darüber, dass wir nicht direkt für die Schublade schreiben sollten, sondern den „Umweg“ über die anderen „Schreiber“ machten, kurz gesagt, wir lasen uns unsere Ergebnisse gegenseitig vor. Die Unsicherheit war bei allen allerdings schneller verflogen, als gedacht. Statt dessen wurden wir von einer ungeheuren Schreiblust gepackt, die nicht zuletzt von den überaus kreativen und begeisterungsfähigen Impulsen unseres Lehrers angesteckt wurde. Nur an diesem einen Nachmittag sollten neben mehreren Gedichten, noch einige Geschichten entstehen. Die Zeit verging wie im Flug. Am Ende waren wir Schüler uns alle einig, dass dies nicht das Ende sein durfte. Es brauchte keinerlei Überredungskünste, unseren Lehrer zu bewegen, eine fortlaufende Gruppe zu gründen. Von da an trafen wir uns ein bis zwei Mal im Monat zum „Crash- Kurs“. Es blieb nicht lange nur beim Schreiben. In Zukunft sollte es bei den Literaturtagen einen Abend geben, der uns, den Nachwuchsschreibern gewidmet war. Da lasen wir dann bei Kerzenschein unsere Werke interessierten Zuhörern vor.

Neben dem unbelasteten, positiven Zugang zum Schreiben, fern allem schulischen Notendruck, eröffnete sich mir durch das Schreiben ein völlig neuer Zu-

gang zu mir selbst. Das zu Papier bringen einer Sache bedeutet nicht zuletzt eine sehr hilfreiche Möglichkeit der Aufarbeitung von Erfahrungen, Erlebnissen und Problemen.

Um diesen Erfahrungsraum bin ich sehr dankbar. Mittlerweile komme ich immer mehr zu der Rolle, selbst Menschen zur Erfahrung mit sich und verschiedensten Ausdrucksformen zu verhelfen. Dabei kam mir die Idee, das kreative Schreiben mit meinen Studieninhalten zu verbinden.

Im Folgenden soll ein Beispiel aus der Arbeit mit Erwachsenen zeigen, welche Gestalt das kreative Schreiben annehmen kann, bzw. wie es mit der Musik- und Tanzpädagogik in Verbindung gebracht werden kann.

20 Eltern und 28 Kinder kamen am zweiten und dritten Dezember 2000 im Rahmen eines Familienwochenendes im Bildungshaus St. Virgil in Salzburg zusammen, um gemeinsam den Advent zu beginnen. Während Gaby Walch die Leitung der Kindergruppe übernahm, oblag mir die Gruppe der Eltern. Die meiste Zeit verbrachten Eltern und Kinder in getrennten Gruppen. Ein Großteil der Erwachsenen kannte sich untereinander nicht. Abgesehen von der Teilnehmerliste, wusste auch ich nichts näheres über die Gruppe.

Dieses Wochenende war bzgl. der Eltern vor allem dazu gedacht, einen Ausstieg aus dem normalen Alltagsgeschehen, auf leistungsfreier und entspannender Ebene zu ermöglichen. So war es für mich nicht von Interesse ein bestimmtes Curriculum zu erfüllen, sondern vielmehr auf die Teilnehmer einzugehen. Thema des Wochenendes war „der Baum“. Eine Form, die mir passend erschien, um sich dem Baum „zu nähern“, war das Schreiben von Gedichten. Nach einem Einstieg, in Form einer Sensibilisierungsübung, bei der sich jeder einen Zweig durch Tasten erschloss, bildeten sich Paare, von denen jeder auf einem Kärtchen einen Teil eines zusammengesetzten Wortes bekam, das im Zusammenhang mit dem Thema stand, z.B. Baum- Krone, Baum- Rinde usw.. Zu der jeweiligen Worthälfte sollte nun ein Gedicht verfasst werden. Die Zweifel über das Vorhaben waren zunächst enorm, und es bedurfte einiger Zusprüche von meiner Seite, sich auf dieses „Wagnis“ einzulassen. Ich hatte mit ähnlichen Reaktionen gerechnet, und gab folgendes Gedichtschema als Vorlage:

- 1.Zeile: ein Wort
- 2.Zeile: zwei Wörter
- 3.Zeile: drei Wörter
- 4.Zeile: vier Wörter (davon ein Personalpronomen)
- 5.Zeile: ein Wort

An dieser Stelle sollen zwei Gedichte zeigen, welches Ergebnis hinter solch einem Schema stehen kann:

Baum
Aufsteigende Kraft
Lebensfreude strömt aufwärts
Auch ich ströme so
Seelenkraft

Krone
Wer sieht
Anfang und Ende
Golden schließt du dich
unendlich

Nachdem jeder sein Gedicht geschrieben hatte, fügten die Partner ihre Gedichte zusammen, wobei an dem bereits bestehenden textlichen Material nichts verändert werden durfte, das heißt es konnten nur Zeilen der beiden Gedichte kombiniert werden.



Sammeln von Bewegungsmaterial in der Improvisation.
Foto: A. Töller



Vertonen der eigenen Gedichte in Kleingruppen.

Foto: A. Töller

Baum – Krone
Aufsteigende Kraft, wer sieht!
Lebensfreude strömt aufwärts
Auch ich ströme so
Anfang und Ende
Golden schließt du dich, Seelenkraft!
unendlich

Im Anschluss daran hatte jedes Paar die Möglichkeit sein Ergebnis vorzutragen. Die anfängliche Scheu war schnell vergessen, und die jeweils Vortragenden fanden sich einem wohlwollenden Zuhörerkreis gegenüber.

Die nächste und für diese Gruppe letzte Phase bestand darin die Gedichte zu vertonen, oder besser gesagt, eine Klanggeschichte entstehen zu lassen. Dazu sollten sich immer zwei Begriffspaare zusammenschließen. Da Teilnehmer mit unterschiedlichsten musikalischen Vorkenntnissen zusammenkamen, und ich zudem die Teilnehmer zuvor nicht gekannt hatte, wählte ich neben kleinem Schlagwerk und zwei Xylophonen ein eher ungewöhnliches Instrumentarium. Neben Zweigen und Steinen, standen eine Reihe von pentatonisch gestimmten Gläserspielen, unterschiedlichste Flaschen, Wasserschüsseln und Regenmacher zur Verfügung. Jede Gruppe hatte genügend Zeit, um

passende Instrumente zu wählen und auszuprobieren. Eine beinahe unbrembare Spiel- und Experimentierlust brach aus, und selbst die müdesten Gesichter er wachten. Es wurde beraten, man suchte sich ein „ruhiges“ Plätzchen im Raum, spätestens zu diesem Zeitpunkt war das „Fremdeln“ vorbei. Die Gruppen begannen sich im Spiel zu verlieren, ein Zustand der sonst vor allem bei Kindern zu beobachten ist. Es fiel nicht leicht, dem Komponieren irgendwann ein Ende zu setzen, aber es sollte noch Zeit und Raum bleiben um die Klanggeschichten zur Aufführung zu bringen. Inzwischen war es dunkel geworden. Im bloßen Schein einer Kerze, begann die erste Gruppe zu rezipieren und zu spielen. So wurden wir auf eine dichterische Klangreise mitgenommen, von der zurückzukehren es allen nicht ganz leicht fiel. Jede Gruppe ließ etwas sehr originäres und persönliches entstehen. Auch war die Verwunderung und Freude über das Entstandene vielen buchstäblich ins Gesicht geschrieben. Nach dem Abendessen gab es dann noch eine kleine Vorführung für die Kinder. Wieder wurde im Vorfeld gezweifelt, diesmal am Interesse der Kinder. Somit war eigentlich geplant den Kindern nur eine Klanggeschichte als Kostprobe „zuzumuten“. Jedoch schon nach wenigen Klängen waren sie so gebannt von Text und Musik, dass sie schließlich immer

noch eine und noch eine der vertonten Gedichte hören wollten. Am Ende waren alle gespielt, und es gab großen Applaus für die Eltern.

Auch mit Jugendlichen ist so eine Art von Arbeit möglich. Jugendliche, die sich gut kennen, bzw. einer kontinuierlichen Gruppe angehören, könnten jedoch direkt von der Bewegung ausgehen und sich an Hand der körperlichen bzw. tänzerischen Erfahrung, bezüglich des Themas, dem Schreiben nähern. Konkret bin ich diesen Versuch mit meinem Jugendchor, bestehend aus 16 Mädchen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren, eingegangen. Wir treffen uns für gewöhnlich einmal pro Woche. Neben der „normalen“ Chorarbeit, ist mir experimentelles Arbeiten sehr wichtig geworden, um die Mädchen aus ihrer Reserve zu locken. Eines unserer Themen ist derzeit „die Zauberkugel“. Eine erste Einheit bestand aus der Annäherung an das Thema durch den tänzerischen Ausdruck. Zunächst ließen wir in unseren Händen, durch die Kraft der Imagination, jeder eine Kugel entstehen, die für jeden eine bestimmte Gestalt annahm. Es folgte das Experimentieren mit diesem „Objekt“ in der Bewegung. Daraufhin schlüpfte jeder in seine Kugel, um sich in ihr zu bewegen. Es fanden sich schließlich immer zwei in einer Kugel zusammen, unter der Bedingung, den „Innenraum“ komplett zu füllen. Nach einem verbalen Erfahrungsaustausch, stellte ich auch hier die Aufgabe, ein Gedicht zur Zauberkugel zu verfassen. Im Unterschied zu den Eltern vom Familienwochenende, wurden hier jeweils Gruppen zu vier Personen gebildet, wobei jede Gruppe ein Gedicht in Gemeinschaftsarbeit verfasste. Als Gedichtschema diente wiederum das bereits Erwähnte. Folgendes Gedicht stellt einen Ausschnitt aus den entstandenen Werken dar:

Dunkel
Kristallklar, leicht
Nur Zauberer zaubern
Sie ist so leicht
Magie

Nach einer Vorleserunde, folgte eine Phase der Stim-
mimprovisation. Ich hatte Seifenblasen mitgebracht,
und wir versuchten zum Einen, das lautlose, schwe-
relöse Fliegen, zum Anderen das kurze Zerplatzen der
Seifenblasen darzustellen. Es wurden zwei Gruppen
gebildet, die in einen Dialog miteinander traten. Das
heißt, es entstand ein Wechselspiel, eine Ineinander-

und Übereinanderschichtung zwischen Fliegen und
Zerplatzen der Seifenblasen. Die Stunde darauf soll-
ten sie sich an ihre Gedichte erinnern. Die ihnen am
eindrücklichsten im Gedächtnis gebliebenen Worte,
waren auch für die Mädchen Anlass, eine Laut- und
Klanggeschichte zu erfinden. Ihnen standen auch
Gläser und Flaschen als Instrumentarium zur Verfü-
gung. Hierbei legte ich jedoch Wert darauf, mit den
Worten an sich stimmlich zu experimentieren, und
Bestandteil der Geschichte werden zu lassen. Leider
kann an dieser Stelle kein Tonbeispiel angebracht
werden, da es hörensenswert wäre, über welche Ideen-
vielfalt und Ausdrucksmöglichkeiten die Mädchen
verfügen. Ausgehend von den entstandenen Klang-
geschichten, der Stimmimprovisationen und des tän-
zerischen Materials, wird nun ein Stück entstehen,
das, wie sollte es anders sein, die Zauberkugel zum
Thema hat. Hierbei soll den Jugendlichen nicht nur
die Rolle der Akteure zu Teil werden, sondern sie sol-
len darüber hinaus am Schaffensprozess aktiv mit-
wirken, um das Zusammenspiel der verschiedenen
Kompositions- und Ausdruckselemente mehrdimen-
sional erfahren zu können.

LITERATURHINWEISE:

- Murray Schafer, R.: ... Wenn Wörter klingen. Das neue Buch vom Singen und Sagen. Wien, 1972. (Universal Edition)
- Hoerbuerger, Chr., Widmer, M.: Musik- und Bewegungserziehung. Ein Handbuch für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Donauwörth, 1992. (Auer)

Anna Töller

Anna Töller wurde 1980 geboren. Sie studiert derzeit im vierten Semester am Orff-Institut.

Anna Töller

Anna Töller was born in 1980. Presently she studies in her forth semester at the Orff Institute.

Auswahlliste geeigneter Texte

Sonja Kern

1) Textsammlungen und Material für kleine Kinder (Texte) – Früherziehung und Grundschule

- Foltz, Karl
Im Kinderland. Zürich.
- Foltz, Karl
Das kleine Larifari. Rhythmicals für Kinder zum Sprechen und Tanzen. Wolfenbüttel 1972.
- Foltz, Karl
Kapaafitisch. Rhythmicals für Kinder zum Sprechen und Tanzen. Wolfenbüttel 1972.
- Gelberg, Hans-Joachim (Hg.):
Überall und neben dir. Gedichte für Kinder. Weinheim und Basel 1989.
- Guggenmoos, Josef
Ein Elefant marschiert durchs Land. Geschichten und Gedichte für Kinder. Recklinghausen 1968.
- Guggenmoos, Josef
Sieben kleine Bären. Geschichten und Gedichte für Kinder. München 1973.
- Guggenmoos, Josef
Was denkt die Maus am Donnerstag? München, 1976.
- Harranth, Wolf (Hg.)
Im Pfirsich wohnt der Pfirsichkern. Gedichte für Kinder. Mödling-Wien 1994.
- Internat. Vereinigung der Waldorf-Kindergärten:
Rhythmen und Reime. Arbeitsmaterial aus den Waldorf-Kindergärten. Heft 6. Stuttgart 1987.
- Knisters Lach- und Machgedichte. Stuttgart, Wien 1991.
- Orff, Carl
Musik und Tanz für Kinder. Sämtliche Bände. München 1965.
- Söllinger-Letzbor
Märchen. Spiele und Theaterstücke 2. Linz 1989.
- Söllinger-Letzbor
Kunstmärchen. Spiele und Theaterstücke. Linz 1990.
- Kinderlieder aus des Knaben Wunderhorn. Insel Verlag, Leipzig.

2) Didaktik und Praxis – Früherziehung und Grundschule

- Gerg, Kaspar
Musik – Sprache – Bewegung. 1982.
- Hüsler-Vogt, Silvia
Tres tristes tigres ... Drei traurige Tiger ... Zaubersprüche, Geschichten, Verse, Lieder und Spiele für die mehrsprachige Kinder(garten)-Gruppe. Freiburg i. B. 1987.
- Schwarting, Jutta
Klingende Geschichten für Vorschul- und Grundschulkinder. Fidula, 1976.
- Widmer, Manuela
Sprache spielen. 1994.
- Zithelsperger, Helga
Kinder spielen Märchen. Beltz: Weinheim 1980.

3) Textsammlungen und Material für Jugendliche und Erwachsene

- Borchers, E.
Das große Lalula. München 1971.
- Foltz, Karl
Tiger-Spiele. Rhythmische Prismen für Sprechstimmen nach Texten von Stanislaw Jerzy Lec. Wolfenbüttel 1972.
- Foltz, Karl
Der Esel auf dem Eis. Rhythmische Sprechspiele und Kanons. Wolfenbüttel und Zürich 1969.
- Foltz, Karl
Zwerg bleibt Zwerg. Rhythmische Sprechspiele. Wolfenbüttel und Zürich 1971.
- Gomringer, Eugen
Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Stuttgart 1972.
- Gomringer, Eugen
konstellationen, ideogramme, stundenbuch. Stuttgart 1977.
- Jandl, Ernst
Aus der Fremde. München 1980.
- Jandl, Ernst
Poetische Werke in 10 Bänden. Laut und Luise u.a. Neuaufgabe München 2000.

Jandl, Ernst/Spohn, Jürgen
Falamaileikum. Gedichte und Bilder. Darmstadt
und Neuwied 1983.

Janson, Stefan (Hg.)
Musik-Erzählungen. Stuttgart 1990.

Japanische Jahreszeiten.
Tanka und Haiku aus 13 Jahrhunderten.
Zürich 7. Auflage 1994.

Keller, Wilhelm
Ludi musici. Sprachspiele.
Boppard a. Rh., Salzburg, 1973.

Orff, Carl
Sprechstücke für Sprecher, Sprechchor und
Schlagwerk. Mainz 1977.

Poppe, Reiner/Marx, Günther
Spiel mit Sprache / Lyrischer Humor Konkrete
Poesie. Bange: Hollfeld 1991.

4) Didaktik und Praxis für Jugendliche und Erwachsene

Akademie der Künste Berlin:
Welt aus Sprache. Erfahrungen und Ergebnisse.
Dokumentation 1 über Exponate und Aktivitäten
in der Akademie der Künste vom 22. 9.– 22. 10.
1972.

Handerer, H./Schönherr, Ch.
Körpersprache und Stimme. Oldenburg, Mün-
chen, 1994.

Haselbach, Barbara
Anregungen zu Tanzgestaltungen mit Texten. In:
Fritsch, Ursula (Hg.): Tanzen – Ausdruck und Ge-
staltung. Afra Sport Buch 1994.

Haselbach, Barbara
Sprache als Improvisationsanregung. In: Hasel-
bach, B.: Improvisation – Tanz – Bewegung. Stutt-
gart 1989.

Kemmelmeyer (Hg.) u.a.
Spielpläne Musik. Verschiedene Jahrgänge. Klett-
Verlag Stuttgart.

Niermann, Franz (Hg.)
Aktionsräume – künstlerische Tätigkeit in der Be-
gegnung mit Musik. Modelle – Methode – Mate-
rialien aus „Die Kunst der Stunde“. Wien 1997.

Payrhuber, Franz-Josef
Gedichte im Unterricht – einmal anders. Praxis-
bericht mit vielen Anregungen für das 5. bis 10.
Schuljahr. München, 1999.

Reckmann, Hiltraud
Musik – Sprache – Kunst. Ausgleichende Erzie-
hung durch fächerintegrierenden Unterricht.
Frankfurt a. M. 1988.

Scharenberg, Sointu
Von der Klangrede zur Wortkomposition. Doku-
mentation des Blockseminars „Musik und Spra-
che“. Wintersemester 1995/96. Hannover 1997.

Schönherr, Christine
Sprechspiele In: Handerer, Hermann (Hg.): Wech-
selspiel: Musik und Bewegung, München 1989.

5) Zuhören, Sprechen und Erzählen

Friedrich, Hedi:
Auf Kinder hören – mit Kindern reden. Gespräche
und Spiele im Kindergarten. Freiburg i. Br. 1996

Merkel, Johannes/Nagel, Michael (Hg.)
Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergesse-
nen Kunst. Reinbek b. Hamburg 1982.

Oehlmann, Christel
Garantiert erzählen lernen. Ein Übungsbuch.
Reinbek b. Hamburg 1995

Pretzell, Eva
Sprech- und Spracherziehung mit Kindern. Mainz
1980.

Von Schwein, Adelheid
Sprache haben – sprechen können. Hilfen für
sprach- und sprechauffällige Kinder im Kinder-
garten. Freiburg i. Br. 1988

6) Theoretische und wissenschaftliche Werke

Agawu, Kofi (Hg.)
Wort und Musik. Salzburger Akademische
Beiträge. Zeitschrift seit 1989. Salzburg 1989.

Dahlhaus, Carl (Hg.)
Musik, zur Sprache gebracht. Musikästhetische
Texte aus drei Jahrhunderten. München 1984.

Dürr, Walther
Sprache und Musik. Geschichte, Gattungen, Ana-
lysenmodelle. Kassel 1994.

- Georgiades, Thr.
Musik und Sprache. 1954.
- Gruhn, Wilfried
Musiksprache Sprachmusik Textvertongung.
Frankfurt 1978.
- Hegi, Fritz
Übergänge zwischen Sprache und Musik. Die
Wirkungskomponente der Musiktherapie. Pader-
born 1998.
- Kreutzer, Hans Joachim
Obertöne. Literatur und Musik; neun Abhandlun-
gen über das Zusammenspiel der Künste. Würz-
burg 1994.
- Lott, Martin
Dichtung, Lyrik und Musik. Bemerkungen zum
Rhythmus und der Sprache in der Dichtkunst.
Hamburg 1996.
- Pfaltz, Carl R.
Sprache und Musik. Sinnesphysiologische
Aspekte menschlicher Kommunikation. Basel
1988.
- Reihe Musik-Konzepte
Autoren Musik. Sprache im Grenzbereich der
Künste. Reihe Musik-Konzepte Bd. 81, Edition
text + kritik.
- Riethmüller, Albrecht
Sprache und Musik. 1999.
- Roscher, Wolfgang
Polyästhetische Erziehung. Köln 1976.
- Starzer, Helene
Musikalisierung von Geräusch und Sprache im
20. Jahrhundert (Futurismus, Dadaismus, Elek-
troakustik). Diplomarbeit Hochschule Mozarteum
1989.
- Stephan, Rudolf
Über Musik und Sprache – sieben Versuche zur
neueren Vokalmusik. München 1974.
- Sudow, Kurt
Musik und Sprache. Wolfenbüttel, Zürich, 1966.
- Thärichen, Werner
Immer wieder Babylon oder Musik als Sprache
der Seele. Berlin 1991.

Aus aller Welt

From the World

Deutschland

Godela Orff zum achtzigsten Geburtstag



Foto: H. Steinmetz

Wie schön, daß wir Godela Orff zu ihrem achtzigsten Geburtstag (21. Februar) gerade in dieser Ausgabe der Orff-Schulwerk Informationen gratulieren dürfen, die sich mit Sprache beschäftigt. Denn die Sprache war und ist für sie als Schauspielerin, Sprecherzieherin und Autorin ein zentrales Anliegen. Der Rahmen könnte nicht besser sein!

Godela, Carl Orffs einzige Tochter, hat sich nach ihrer Karriere als Schauspielerin (unter vielen anderen

Rollen, die sie in ihrer 16-jährigen Bühnenlaufbahn verkörperte, war sie die Agnes Bernauerin der Uraufführung 1947 in Stuttgart) auch für das Schulwerk eingesetzt. Gemeinsam mit Gunild Keetman gestaltete sie die 18-teilige Fernsehserie des Bayerischen Rundfunks, wirkte an vielen Schallplatten- und CD-Einspielungen mit und unterrichtete von 1968–1975 als erste Lehrerin das Fach Sprecherziehung am Orff-Institut. Ihre damaligen Studenten, von denen heute einige Lehrer am Orff-Institut sind, erinnern sich mit Freude etwa an die Aufführung von „Der Kleine Prinz“ nach A.de Saint Exupéry.

Wir danken Godela für alle Anregungen, die von ihr ausgegangen sind, und gratulieren herzlich

Red.

Bundesverdienstkreuz für Pierre van Hauwe

Pierre van Hauwe wurde für seine Verdienste um die deutsche Musikerziehung mit dem Bundesverdienstkreuz 1. Klasse geehrt.

Die Verleihung fand am 29. April 2001 in der Pierre van Hauwe -Musikschule in Inningen statt. Den festlichen Rahmen bildete ein Konzert mit Werken des Preisträgers, die von verschiedenen Ensembles der Musikschule unter der Leitung von Peter Schumann musiziert wurden. Wir gratulieren Pierre herzlich zu dieser hohen Auszeichnung.

Red'

Zum Tode von Dr. Werner Lütje

Dr. Werner Lütje ist am 18. April gestorben. Er ist dem Orff-Institut und vielen Orff-Schulwerk Freunden in der ganzen Welt durch seine Arbeit als Filmschaffender verbunden. Seit den 60er Jahren hat er als langjähriger Chef der Firma „Film für Information und Bildung“ in München, als Produktionsleiter, Regisseur und Kameramann zusammen mit seinem Team das Bühnenwerk und das Schulwerk von Carl Orff dokumentiert.

„Mit Xylophon und Phantasie“ hat er eine Reihe von Filmen genannt, die mit einer Darstellung der Arbeit des Orff-Instituts in Salzburg begann und dann in Originalaufnahmen aus Klassenzimmern, Musikschulen und von Spielplätzen aus Griechenland, Spanien, USA, Kanada, Argentinien, Japan, Indonesien, Korea, Thailand und Ghana die pädagogischen und künstlerischen Anregungen des Orff-Schulwerks zeigte.

Diese Reihe wurde von deutschen und österreichischen Sendern gezeigt und hat viele Zuschauer über Inhalte und Wege des Schulwerks informiert.

Daneben hat Werner Lütje einige Features über Leben und Werk von Carl Orff erarbeitet, eine Auf-führung „Die Kluge“ mit dem Münchner Marionet-entheater produziert und in dem Film „Musik für Kinder der Welt“ ein umfassendes Werk zusammen-gefasst. Wer Werner Lütje bei der Arbeit kennen-lernen durfte, hat seine Freude an spielenden Kindern, sein staunendes Beobachten bewundert. Der studierte Mediziner hat täglich dazugelernt und sich in das Werk von Carl Orff eingearbeitet, eingelebt. Die Freundschaft zu ihm hat auch nach dem Tod von Carl Orff gewirkt. Beharrlich hat er sich für eine gerechte Beurteilung seiner Werke und für ein Verständnis für die Bedingungen seines Lebens eingesetzt. Den vielen Orff-Schulwerk Freunden, die ihm begegnet sind, wird er als ein großzügiger, humorvoller und freund-licher Mann in Erinnerung bleiben.

Hermann Regner

England

Margaret Murray feierte Geburtstag



Foto: Sonja Czuk

Margaret Murray, die Autorin der englischen Orff-Schulwerk Ausgabe „Music for Children“ (1958-66) feierte in diesen Monaten einen „runden Geburtstag“. Die Orff-Schulwerk Informationen gratulieren und danken für eine Jahrzehnte währende ungetrübte und wertvolle Zusammenarbeit.

Bereits den ersten Sommerkurs in englischer Sprache, den das Orff-Institut 1965 veranstaltete, hat Margaret Murray vorbereitet und geleitet. Auch in den darauf folgenden Jahren bis 1977 hat sie regelmäßig in den englischen Sommerkursen des Orff-Instituts zur Information über das Schulwerk in den nicht-Deutsch-sprechenden Ländern beigetragen. In England hat sie in langjähriger, wirklich unermüdlicher Kursarbeit den Anregungen des Schulwerks Einfluss auf die traditionelle Musik- und Bewegungserziehung in der Schule verschafft.

Die enge Zusammenarbeit mit Carl Orff und Gunild Keetman, später auch mit vielen Dozenten des Orff-Instituts in Salzburg, ihre fundierte Kenntnis der Quellen und ihre Arbeit an einer Adaption für englische Kinder und Jugendliche, ihre ungezählten kompetenten Übersetzungen aller wichtigen Dokumente im Laufe der Entwicklung des Schulwerks, machen Margaret Murray zu einer verdienten Persönlichkeit, weit über ihr Heimatland hinaus.

Die Carl-Orff-Stiftung hat sie durch Verleihung der Orff Schulwerk Auszeichnung PRO MERITO geehrt. Wir, Mitglieder des Orff-Instituts und des Orff-Schulwerk Forums, freuen uns mit ihr über ihre Gesundheit, ihren ebenso sorgsam organisierenden wie kreativen Einsatz, über ihre wache Hilfsbereitschaft und die uns gewährte Freundschaft.

Hermann Regner

P.S. Über die Arbeit von Margaret Murray berichtet ein Video eines Gesprächs mit Hermann Regner. Zu beziehen über Coloman Kallós, Orff-Institut.

Finnland

Wildflowers in the Middle of Nowhere

JaSeSoi ry, Orff-Schulwerk Association of Finland was honored to organize the first International Orff-Schulwerk Symposium in the year 2000. The event was a great success with participants from 17 countries. The Symposium was organized on a voluntary basis, and it has taken some time to recover from the

great effort. Anyhow, JaSeSoi ry is pleased to inform you that documentation of the Symposium is available. There are 34 minutes video in English (European and American VHS formats), and a 64 page book in English/German with lots of articles and key lectures of the Symposium. For further information please contact Mr. Jukka Siukonen, siukoset@kolumbus.fi.

1.) Video:

“Expression in Music and Dance Education”, International Orff-Schulwerk Symposium 2000, Finland

Publisher: JaSeSoi ry, Orff-Schulwerk Association of Finland, 2001

Code: VHS-PAL (European VHS format) , VHS-NTSC (American VHS format)

2.) Publication:

“Expression in Music and Dance Education”, International Orff-Schulwerk Symposium 2000, Finland

Publisher: JaSeSoi ry, Orff-Schulwerk Association of Finland, 2001

Editors: Ms. Sari Mattila, Mr. Jukka Siukonen

ISBN 952-91-3154-2

Printed by Hakapaino Oy, Helsinki, Finland

JaSeSoi ry organizes three main events a year. The first in the roll, the Rhythm Seminar, was held in March, 2001. The teachers were Pedro Espi-Sanchis (South Africa), Tuula Jukola (Guildhall, London), Antti Savilampi and Päivi Jordan-Kilkki (Finland). We heard a concert with “Stone Orchestra” and “Pulsing Lantern”, groups of special need young adults. The weekend seminar’s essence was in music therapy.

JaSeSoi ry’s Level Courses take place from 4th to 9th of June 2001 in Orivesi, Finland. The faculty comes from Italy (Giovanni Piazza, Ciro Paduano) and Finland (Esa Lamponen, Sampo Idstam, Markku Kaikkonen, Soili Perkiö and Harri Setälä).

The third of JaSeSoi ry’s annual main events is the International World Village in Kotka, Finland. The event gathers music educators from different parts of the world. One of the main themes of this event is to bring music learning/education/experiencing next to the nature. The teacher team consists of Ari Glage (Austria), Yamar Thiam (Senegal), Andrea Sangiorgio (Italy), Markku Kaikkonen and Harri Setälä (Finland)

added with special guests from different parts of the world. The International World Village will be held from 22nd to 26th of July, 2001. The International World Village is supported by the Ministry of Foreign Affairs of Finland. The event is followed by a local sea festival. For more information please contact Mr. Harri Setälä, harri.setala@kotka.fi .

Running courses is one activity for JaSeSoi ry. Another essential activity is to create an open information forum for our members, and also non-members. To forward this idea JaSeSoi ry is going to open it’s website in the near future. JaSeSoi ry’s address will be <http://www.jasesoi.org> .

A new effort to promote the stability of the Finnish Approach of Orff-Schulwerk is the Finnish Orff Education Center. It seems more than obvious, that this institution will be opened in the beginning of June, 2001. The Finnish Orff Education Center is located in Kotka, Finland. The Center will be the center for music courses, but also for JaSeSoi ry’s Orff-Library and archives.

From this brief message you can read, that the cold and snow here in the North keeps our association, JaSeSoi ry, in the move.

Jukka Siukonen

Frankreich

Re-Naissance der Association Orff-France

Die Orff-Gesellschaft (Association Orff-France) wurde am 17. Januar 2001 „wiedergeboren“. Ihr Ziel ist, die Orff-Pädagogik in Frankreich und anderen französisch-sprachigen Ländern zu vertreten.

Die Gesellschaft wird Kurse und Fortbildungen in Pädagogik und Musiktherapie anbieten. Es ist schon ein internationaler Orff-Kurs vom 29. Oktober bis 4. November geplant. Weiters werden Vorträge organisiert, eine Bibliothek mit musikalischen und pädagogischen Dokumenten gegründet, ein Forschungsatelier mit Musikern und Musiktherapeuten angeboten und eine periodisch erscheinende Zeitung herausgegeben.

Es existiert eine Homepage mit zwei Internet-adressen:

<http://www.pedagogie-orff.org/>

<http://www.perso.repubblica.fr/aecoute/orff/>

Dort findet man zwei Podiumsdiskussionen (Pädago-

gik und Musiktherapie), Beiträge, einen Terminplan, welcher verschiedene Veranstaltungen anbietet und auch ein Gästebuch, indem die Benutzer sich äußern können.

Die Vorsitzenden Philippe Saccomano (Sonderpädagoge) und Marie-Laure Chapuis (Grundschullehrerin) wünschen, dass eine interaktive Beziehung zwischen der Gesellschaft und ihren Mitgliedern entsteht, in der jeder sich mit Sicherheit und Ausdauer einbringen kann.

Eric Lebeau

Italien

„Progetto Orff-Schulwerk“ in Rom und Eröffnung der Website www.orffitaliano.com

Schritt für Schritt und mit über die Jahre ständig wachsendem Erfolg hat das römische „Progetto Orff-Schulwerk“ gerade seinen neunten Geburtstag gefeiert. Im Jahr 1992, auf Anregung von zwei römischen Musikschulen und dank der Mitarbeit von Giovanni Piazza (Autor der italienischen Bearbeitung des Orff-Schulwerk – Musica per Bambini) entstanden, wird das „Progetto“ heute von der Musikschule „Donna Olimpia“ organisiert und besteht aus verschiedenen Initiativen. Darunter nimmt der zweijährige Kurs über „Methodologie und Praxis des Orff-Schulwerks“ und die dazugehörigen Seminare – die 1995 als Fortbildung für Musiklehrer vom Schulministerium anerkannt wurden - den wichtigsten Platz ein. Der gesamte Kursplan beträgt jedes Jahr 70 Unterrichtsstunden, die auf sieben Wochenenden verteilt sind, und 12 bis 15 ebenso auf Wochenenden gesetzte freie Seminare. Diese Kursstruktur ermöglicht es Interessenten aus ganz Italien, an diesen Angeboten teilzunehmen. Im Kursjahr 1999–2000 hatten wir 245 Kursteilnehmer aus fast allen italienischen Regionen (84 Teilnehmer mehr als im vorhergehenden Jahr) und 469 Anmeldungen insgesamt, wenn man die Leute rechnet, die außer dem Kurs ein oder mehrere Seminare besucht haben. Dieses Jahr ist diese Zahl noch gestiegen (280 Teilnehmer aus allen italienischen Regionen und 544 Anmeldungen) und es wird gerade programmiert, wie die gesamte Kurs-Struktur erweitert werden kann.

Außer Kursen und Seminaren umfaßt das „Progetto Orff-Schulwerk“ sowohl die gesamte Tätigkeit, die

die Musikschule „Donna Olimpia“ in den römischen Schulen durch ihre Orff-Schulwerk Animatoren entwickelt, als auch „Musik und Spiel“ (jährliche Kurse für Kinder von 4 bis 7 Jahren) und das erst im vorigen Jahr entstandene Angebot für musikalische Frühpädagogik „Musik in der Wiege“, das Neugeborenen von 0 bis 36 Monaten und – selbstverständlich – deren Eltern zugewandt ist.

Infolge des steigenden Interesses hat sich die Notwendigkeit ergeben, allen Interessenten mehr Information und Koordinierung anzubieten. Dieses hat zur Eröffnung der Website www.orffitaliano.com geführt, die mit der italienischen Bearbeitung des „Orff-Schulwerks“ und mit der daraus folgenden musikpädagogischen Tätigkeit verknüpft ist, durch die ihr Autor und seine Schüler und Mitarbeiter ständige und weitere Impulse für die Verbreitung der pädagogischen Ideen Orffs in Italien gegeben haben.

Die Ziele der Website sind:

- mehr Information über das gesamte „Progetto Orff-Schulwerk“ und andere mit ihm direkt verbundene, auch außerhalb von Rom durchgeführte Schulwerk-Tätigkeiten zu geben; ein Kommunikationszentrum zur Verfügung zu stellen, um Austausch unter Orff-Schulwerk-Aktivitäten in ganz Italien zu ermöglichen;
- Verbindung zwischen italienischen und internationalen Schulwerk-Stellen zu fördern;
- eine erläuterte und systematische Bibliographie der schulwerkspezifischen oder -verwandten didaktischen Publikationen zur Verfügung zu stellen, die auch Kontakte zu Verlagen, Buchhandlungen und Bibliotheken ermöglicht, um dabei zu helfen, die derzeit wachsenden Schwierigkeiten im Auffinden von didaktischen Publikationen zu lösen;
- originale didaktische Materialien unmittelbar in Digitalformat anzubieten, um das immer stärkere Desinteresse der Herausgeber für didaktische Publikationen zu umgehen;
- eine Liste von Orff-Schulwerk Animatoren und Pädagogen zur Verfügung zu stellen, um gezielte und schnelle Arbeitsvermittlung im Landesgebiet zu ermöglichen.

Der Plan ist eine Herausforderung, und wir schätzen, ihn nach und nach zu entwickeln, Schritt für Schritt, so wie sich bisher das „Progetto Orff-Schulwerk“, dank des ständigen Zuwachses seines gesamten Angebotes und seiner Qualität erweitert hat.

Giovanni Piazza

Österreich

Die Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ in Österreich berichtet

Am 2. März 2001 hielt die Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ ihre alljährlich stattfindende Vorstandssitzung und im Anschluss daran die Mitgliederversammlung ab. Nach langjähriger Mitarbeit legten Frau Mag. Evi Hitsch ihr Amt als Geschäftsführerin und Frau Mag. Christine Perchermeier als ihre Stellvertreterin ihre Funktionen zurück. Der Vorstand dankte den beiden Damen für ihre engagierte Tätigkeit und rief so manche „Glanzlichter“ dieser ehrenamtlichen und sich meist nur in der Stille vollziehenden Tätigkeit ins Gedächtnis.

In einer Zeit, in der sich immer weniger Menschen für ehrenamtliche Tätigkeiten zur Verfügung stellen, gelang es doch, die Nachfolge in der Geschäftsführung zu sichern. Auf Vorschlag des Vorstandes wurde Frau Andrea Kinschel zur neuen Geschäftsführerin, Frau Karin Lauschmann zu ihrer Stellvertreterin gewählt. Mit dieser Neuwahl hat der Vorstand die Belange der Gesellschaft in junge Hände gelegt. Der Präsident der Gesellschaft würdigte diesen mutigen Schritt und die Bereitschaft der beiden Damen, eine solch verantwortungsvolle Aufgabe zu übernehmen. Neue Impulse werden gesetzt werden. Die erste, 1961 gegründete Orff-Schulwerk Gesellschaft, wird ihre Aufgaben aktiv im Sinne Carl Orffs weiter erfüllen, die Grundideen einer integrativen - Sprache, Musik, Bewegung und Tanz gleichermaßen erfassenden, kreativ-künstlerischen Pädagogik weiterführen, Bewährtes erhalten, doch sie wird auch immer bereit und offen für eine Weiterentwicklung sein.

Im Namen des Vorstandes und der Mitglieder wünschen wir der neuen Geschäftsführung alles Gute!

Andrea Kinschel

- ... geb. 1973 in Salzburg
- ... wohnhaft in Elixhausen/Salzburg
- ... ledig
- ... Volksschullehrerin in einer Klasse mit musikalischem Schwerpunkt an der VS Mattsee.
- ... Besuchsschullehrerin für Studenten der Pädagogischen Akademie Salzburg.

Karin Lauschmann

- ... geb. 1956 in Salzburg
- ... wohnhaft in Seekirchen/Salzburg

- ... verheiratet, drei Kinder
- ... Direktorin an der Volksschule Mattsee
- ... Leiterin der Arbeitsgemeinschaft für Musikerziehung an Grundschulen im Land Salzburg.

Beide sind tätig in der Lehrerfortbildung für Musik und Tanz an Grundschulen über das Pädagogische Institut des Bundes, sind verantwortlich für die Organisation des „Musischen Tages“ für Volksschulen im Bezirk Salzburg-Umgebung. 1500 bis 2000 Volksschüler treffen sich alle zwei Jahre, um gemeinsam zu singen, zu tanzen und zu musizieren; vor zwei Jahren als grenzüberschreitendes Projekt gemeinsam mit Bayern.

Der Vorstand der Gesellschaft setzt sich nunmehr wie folgt zusammen:

- Präsident: Bundesrat Professor Dr.h.c. Manfred Mautner-Markhof
- 1. Vizepräsidentin: Prof. Dr. Ulrike Jungmair
- 2. Vizepräsidentin: unbesetzt
- Geschäftsführerin: Andrea Kinschel
- Stellvertreterin: Karin Lauschmann
- Schatzmeisterin: Hildegard Six
- Beiräte: Univ.-Prof. Barbara Haselbach, Orff-Institut
Dr. Herbert Haberl, Päd Institut des Bundes Salzburg
Ivo Rigaud, Lehrmittelhaus Haas
Dr. Michael Wonisch, Rechtsanwalt

Ein entsandter Vertreter der Zweigniederlassungen Mit einer Virilstimme gehören der Gesellschaft an:
Die Republik Österreich
Das Bundesland Salzburg
Die Stadt Salzburg
Die Universität Mozarteum in Salzburg
Als Rechnungsprüfer wurden bestellt:
Sonja Czuk-Waldauf, Andrea Sagmeister

Ulrike E. Jungmair

Singapur

Orff-Schulwerk-Kurs in Singapur

Ich wurde eingeladen, vom 11. bis 16. November 2000 einen Orff-Schulwerk Kurs in elementarer Musik- und Bewegungserziehung zu geben. Dieser Kurs sollte besonders für Kindergärtnerinnen und Musiklehrer sein.



Mei Lien Lemye bei einem Workshop in Singapur.

Foto: M. Lemye

Es kamen 121 Interessenten, Chinesen, Hindus, Malaien und eine Teilnehmerin aus Australien, die in vier Gruppen aufgeteilt wurden. Die meisten waren von ihren Direktoren geschickt worden, die an einer neuen Musikerziehung in ihren Schulen interessiert waren. Das Arbeitsprogramm war für alle Gruppen das gleiche, aber die Reaktionen waren verschieden, je nachdem, ob es sich um eine Gruppe handelte, die intellektuell reagierte, um eine schüchterne oder um eine besonders aktive und kreative. Das Orff-Schulwerk war allen völlig unbekannt.

Der Kurs wurde mit einem kleinen historischen Überblick, illustriert durch Video-Auszüge, eröffnet. Unmittelbar darauf haben wir mit der Bewegungsgestaltung begonnen. Entdeckung des Raumes, Wechsel des Standorts, individuell oder in der Gruppe, in verschiedener Dynamik und in unterschiedlichen Rhythmen. Weiter: Bewegungsimprovisation zu Klängen chinesischer Cymbeln, Maracas und anderer Instrumente. Entdeckung von rhythmischen Texten und Formeln. Kreative Arbeit, entstehend aus einer von Instrumenten begleiteten vokalen Melodie. Ausgehend von einer folkloristischen Musik wurde eine Choreographie erfunden. Das Ziel war, in der pädagogischen Umsetzung das Kind eine musikalische

Phrase wiedererkennen zu lassen, gleichzeitig zu singen und zu tanzen.

Alle haben mit großem Interesse teilgenommen und waren glücklich, die Musik durch die Bewegung und den Klang der Instrumente zu entdecken. Die Organisatoren haben die Teilnehmer gebeten, am Ende des Kurses einen Fragebogen auszufüllen. Hier sind einige Auszüge:

The introduction of Carl Orff was enlightening, it gives us the background and philosophy of what is Orff all about. – I have learned music relaxes and gives positive impact on a person. – I would like to attend more workshops like this. – Expressing the music and movement is good to teach children to appreciate music. Early childhood music Education is necessary, and I have learned in this workshop fun, love of music and creativity in movement. – Course content according to the syllabus practically and usefullness is: Excellent. – Overall rating of the lecture is “Excellent”.

Es war eine reine Freude für mich, in diesem Kurs zu arbeiten und ich meine, dass die Organisatoren sehr zufrieden waren mit diesem Versuch. Da es das erste Mal war, dass ein Orff Kurs in Singapore organisiert wurde, mit Menschen, die keinerlei Kenntnis von diesem Konzept hatten, aber viel guten Willen und



Bewegungsimprovisation.

Foto: M. Lemye

großes Interesse, war die Arbeit, die ich dort geleistet habe, Pionierarbeit. Es war nicht einfach, ein Programm zu erstellen, das allen Interessen entsprach, und es bedurfte großer Verantwortung, den Sinn des Orff-Schulwerks zu erschließen.

Man muß wissen, dass während der letzten Jahre die Regierung von Singapur den Schwerpunkt auf die wirtschaftliche Entwicklung des Landes gelegt hat. Nun ist es an der Zeit, sich um die kulturelle Entwicklung zu bemühen: Musikerziehung an den Schulen.

Man spricht immer davon, dass die Kreativität eines Kindes früh geweckt werden müsse, schon im Kindergarten. Die Regierung stellt Mittel zur Verfügung, um Kindergärtnerinnen und Musiklehrer für solche Aufgaben auszubilden. Am Ende des Kurses erhalten die Teilnehmer ein Zertifikat, wodurch ihre zusätzliche Qualifikation bescheinigt wird.

Es war für den Kurs wichtig, dass das Programm exakt dem neuen Curriculum „Musik- und Bewegungserziehung“ in den Schulen entsprochen hat. Ich hoffe, dass ich auch das nächste Mal zur Entwicklung des Orff-Schulwerks in Singapur beitragen kann.

Mei Lien Lemye

Slowenien

Slovensko društvo Carla Orff – Gründung einer slowenischen Orff- Schulwerk-Gesellschaft

Als Präsidentin der neu entstandenen slowenischen Orff-Schulwerk Gesellschaft möchte ich Ihnen gerne einige Informationen über unsere Gründung zukommen lassen.

Wie Sie wissen, hat Frau Ida Virt in Slowenien wesentliche Pionierarbeit geleistet, die Idee des Orff-Schulwerks zu verbreiten. Sie hat lange Jahre Kindergruppen unterrichtet und darüber hinaus in ganz Slowenien Lehrerfortbildungskurse aufgebaut. In den letzten Jahren wurde die Orff-Schulwerk Arbeit im Vor- und Grundschulbereich, wie auch an Musikschulen durch junge ambitionierte und qualifizierte Lehrer/innen erweitert.

Die Aktivitäten konnten glücklicherweise auch von privatwirtschaftlichen Organisationen und Initiativen unterstützt werden. Diese Initiativen haben hauptsächlich dazu beigetragen, die Kurstätigkeiten in ganz Slowenien zu fördern.

Trotz all dieser bereits bestehenden sehr positiven Impulse gab es bisher keine offizielle und registrierte Orff-Schulwerk Gesellschaft in Slowenien, die sich auch internationaler Kontakte und Zusammenarbeit widmen kann.

Die Tagungen „Treffen der Nachbarn“ und der daraus entstandene „Internationale Kurs der Begegnung“ in Slavonice sind Aktivitäten, an denen sich Slowenien von Anfang an beteiligt hat. Die Lehrer/innen, die bisher bei diesen Kursen in Slavonice teilgenommen haben, würden es begrüßen, wenn auch Slowenien als Gastland so einen Kurs mit internationalen Teilnehmern und Lehrkräften durchführen könnte.

Wir sind sehr froh darüber, dass in Zusammenarbeit mit dem Orff-Forum Salzburg, der Carl Orff-Stiftung und der Mitarbeit von Herrn Coloman Kallós im Jahre 2003 so ein „Internationaler Kurs der Begegnung“ in Slowenien zustande kommen soll.

Die Erweiterung der Impulse und Kontakte und die damit verbundenen organisatorischen Aufgaben machen es notwendig, eine zentrale Orff-Schulwerk Gesellschaft in Slowenien zu gründen. Seit 31. Jänner 2001 besteht nun ein eingetragener Verein mit dem Namen „Slovensko društvo Carla Orffa“ (slowenische Orff-Schulwerk Gesellschaft) mit Sitz in Kamnik unter der Präsidentschaft von Frau Bernarda Rakar. Frau Ida Virt wurde aufgrund ihrer langjährigen Verdienste für die Verbreitung der pädagogischen Ideen von Carl Orff und Gunild Keetman in Slowenien zur Ehrenpräsidentin ernannt. In der Gründungssitzung haben sich Vertreter der Pädagogischen Fakultäten der Universitäten Ljubljana und Maribor, der Musikakademie Ljubljana, des Studiengangs „Lebenshilfe durch Kunst“ der Pädagogischen Fakultät Ljubljana, der slowenische Schulrat und Mitglieder der slowenischen Komponistenvereinigung und einzelne Lehrer getroffen und einen arbeitsfähigen Vorstand gewählt.

Wir hoffen, dass jetzt viele Fachkräfte aus verschiedensten Bereichen (Früherzieher, Grundschul- und Musiklehrer, sowie Sonderpädagogen und Therapeuten, Tanz- und Bewegungslehrer) durch ihre Mitgliedschaft und ihren aktiven Beitrag die Gesellschaft lebendig und erfolgreich machen.

Bernarda Rakar

Wir gratulieren und wünschen der Slovensko društvo Carla Orff eine erfolgreiche Arbeit. Die Redaktion.

6. Konzert-Treffen regionaler Orff-Schulwerk-Gruppen in Slowenien

Seit einigen Jahren findet in Slowenien regelmässig in verschiedenen Teilen des Landes ein Treffen der Orff-Schulwerk-Gruppen statt. In Form eines Konzertes präsentieren die Gruppen ihre Jahresarbeiten. Dieses Jahr, es war die 6. Veranstaltung dieser Art, haben sich in der Stadt Kamnik 23 Gruppen angemeldet.

Es gab drei Konzerte, jede Gruppe hatte circa zehn Minuten für ihr Programm zur Verfügung. Es wurden Werke von 33 verschiedenen Komponisten, Bearbeitungen von slowenischen Liedern, aus der Improvisation entwickelte Stücke und Bearbeitungen von Liedern und Tänzen aus anderen Ländern aufgeführt. 345 Kinder im Alter von fünf bis achtzehn nahmen an dieser nun schon traditionell gewordenen Begegnung teil. Nach jedem Konzert führten die Mitglieder der Kommission (Bernarda Rakar, Konstanca Zalar-Renner und Ida Virt) Gespräche mit den Gruppenmentoren, in denen auch Ratschläge für weitere Arbeiten gegeben wurden.

In diesem Jahr nahm – zu unserer Freude – Coloman Kallós als Vertreter des Orff-Instituts an diesem Treffen teil.

Spanien

Musik und Dichtung

Seit langem beschäftigt mich, wie wir mit Anregungen aus der Musik- und Tanzerziehung Menschen aller Altersstufen die Freude am Lesen, aber auch am eigenen Schreiben von Texten, Geschichten und Gedichten vermitteln können. Bereits in den 80er Jahren arbeitete ich mit Bibliothekaren nicht nur von Kinder- und Jugendbibliotheken an Animationsprojekten in diesem Sinne.

Gerne folgte ich also der Einladung, im Rahmen der Internationalen Kinder- und Jugendbuchwoche in Pontevedra/Galizien, die im Dezember 2000 unter dem Motto „Der Rhythmus im Wort“ stattfand, ein Atelier mit dem Thema „Musik und Dichtung“ anzubieten. Unter den 20 Teilnehmern waren Lehrer verschiedener Schulstufen, eine Gruppe von Studenten der Musikpädagogik mit ihrer Lehrerin, aber auch interessierte Eltern vertreten. Trotz der auf insgesamt 10 Stunden beschränkten gemeinsamen Zeit entstan-

den, je nach Aufgabenstellung, sehr schöne, ein-drucksvolle, tiefgehende beziehungsweise einfalls-reiche und witzige Gestaltungen.

Jede Einheit begann mit Spielen zur Kontaktnahme und zum Kennenlernen sowie Übungen zur Sensibi-lisierung in allen Sinnesbereichen. Wir lasen und hör-ten Beispiele unterschiedlicher Gedichtformen, um dann in kleinen Gruppen, manchmal auch einzeln, ei-nen entsprechenden Text zu schreiben. Dabei lag das Hauptaugenmerk – außer auf der Form – auf poeti-scher Sprache, deren Rhythmus und Melodie. Die so entstandenen Texte wurden dann musikalisch gestal-tet, wobei sowohl die Stimme als auch Stabspiele und Schlagwerk eingesetzt wurden. Zu bestimmten The-men wurde auch mit Bewegung und szenischer Dar-stellung gearbeitet.

Beim Abschlußgespräch wurde deutlich, dass zu Be-ginn der Arbeit kaum ein Teilnehmer sich zugetraut hatte, an einem solchen – gleichsam „aus dem Nichts“ entstandenen Prozess – produktiv teilzuneh-men und ein komplexes künstlerisches Ergebnis zu erzielen. Desto größer war die Freude daran und das Erstaunen über die Vielfalt der Ausdrucksmöglich-keiten durch das Zusammenspiel von Sprache, Musik und Bewegung.

Verena Maschat

Türkei

Ausschreibung einer Lehrstelle für Orff-Schulwerk und Deutsch an der ALEV-Grundschule in Istanbul für das Schuljahr 2001/02

Gesucht wird ein/e Volksschul- oder Sonderschulleh-rer/in in Verbindung mit einem Kurzstudium B „Mu-sik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut in Salzburg für die Schulstufen 1 und 2 für die Fächer Deutsch und Musik- und Bewegungserziehung. Un-terrichtsbeginn Ende August.

Nähere Auskünfte und schriftliche Bewerbung mit Lebenslauf, 2 Fotos und Fotokopien von Lehramts-zeugnissen und B-Diplom an:

Maria Neuschmid

Konsulentin der ALEV,

Aurach 361

A-6370 Kitzbühel

Tel. u. Fax: 00 43/ 53 56/ 673 29

Aus dem Orff-Institut From the Orff Institute

Bericht des Institutsvorstandes

Die neue Universitätsgesetzgebung (vgl. Orff-Schul-werk-Informationen Nr. 65, S. 62 ff.) verlangt uns al-len Umstellungen ab. Was früher unter dem Dach des „Orff-Instituts“ (Frohnburgweg 55) einfach zu Hause war – ist es auch heute noch! Aber manche LehrerIn-nen gehören jetzt anderen Instituten an und die wei-tere Entwicklung wird zeigen, welche Vor- und Nach-teile dies bringt. Teile des Studiums werden sicher einmal auch an anderen Orten in Salzburg zu absol-vieren sein.

Wir haben in diesem Jahr für die Studien am Orff-In-stitut geworben in Zeitschriften und Aussendungen sowie auch im Rahmen einer rege besuchten Hospi-tationswoche vom 12.–16. März 2001. Am 20. 5. be-reiten wir einen vielversprechenden „Tag der offenen Tür“ vor, der wesentlich auch auf Initiative von Stu-dierenden durchgeführt werden wird.

Wir blicken auf die nächsten Jahre, planen ergän-zende Ausbildungsmöglichkeiten, u. a.:

- Wiederaufnahme des „Special Course“ im Studi-enjahr 2002/2003;
- Einrichtung eines berufsbegleitenden Universitäts-lehrganges „Musik und Tanz in der Erwachsenen-pädagogik“;
- Einrichtung eines Vorbereitungslehrganges, der Ju-gendliche mit dem Studium der Musik- und Bewe-gungserziehung, das sie später möglicherweise auf-nehmen möchten, vorbereitend bekannt machen soll.

Wir freuen uns über 40 Jahre intensiver und interna-tional resonanzreicher Arbeit! (Wussten Sie es noch: Das Orff-Institut wurde am 10. 7. 1961 gegründet!) Im Laufe des Sommersemesters wird eine Broschüre „40 Jahre Orff-Institut“ erscheinen, die insbesondere einen detaillierten Aufweis von Lehrpersonal, Stu-dierenden sowie zahlreicher Aktivitäten, die am Orff-

Institut stattfanden, bzw. vom Orff-Institut ausgingen (nur in einer Auswahl darstellbar), enthält. - Wir werden in der nächsten Ausgabe der Orff-Schulwerk Informationen über diese Broschüre näher berichten. Heute bitten wir noch alle LeserInnen dieser Zeitschrift, alle Freunde und an der Sache Interessierten, das Orff-Institut auf seinem weiteren Weg zu unterstützen.

Rudolf Nykrin

Werner Stadler wurde pensioniert

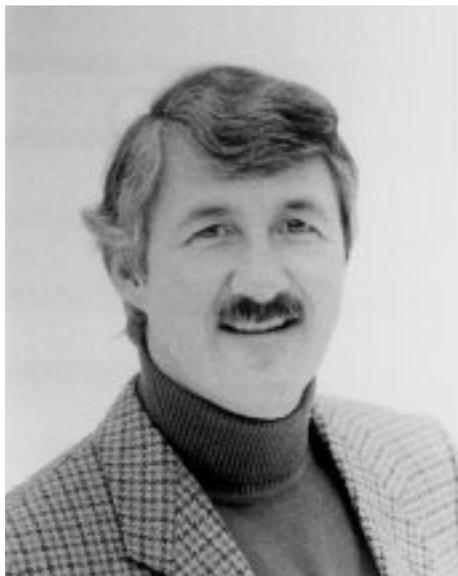


Foto: Kain

Nach 34 Jahren engagierter und vielseitiger Unterrichtstätigkeit ist Werner Stadler mit dem 1. Oktober 2000 in den Ruhestand getreten. Gemeinsam mit Rudolf Schingerlin hat er den Schlagwerkbereich am Orff-Institut aufgebaut und später mit seinen Kollegen Hermann Urabl, Mari Honda und Florian Müller ständig durch neue Ideen erweitert.

Werner hat seinen Studenten nicht nur einen hervorragenden Unterricht angedeihen lassen, sondern ihnen auch durch die Mitwirkung an Aufführungen in unterschiedlichsten Ensembles reiche Erfahrungen ermöglicht. Aus seiner Unterrichtstätigkeit sind verschiedene Veröffentlichungen entstanden, die heute

zur Basis-Literatur eines Schlagwerkstudenten gehören.

Seine Kollegen und Schüler organisierten zu seinem Abschied im Juni 2000 ein eindrucksvolles und – trotz aller Wehmut des Abschiednehmens – sehr fröhliches Percussion-Konzert, an dem viele seiner Kompositionen gespielt wurden.

Wir alle wünschen Werner neue Schwerpunkte in seinem Leben und hoffen, ihn immer wieder im Institut zu sehen.

Red.

Special Course

The Institute for Music and Dance Pedagogy - Orff Institute, of the University Mozarteum in Salzburg, is planning to hold a postgraduate course:

ADVANCED STUDIES IN MUSIC AND DANCE EDUCATION – ORFF SCHULWERK

This university course in English, will take place from October 2002 to June 2003 at the Orff Institute in Salzburg. It addresses music and/or dance pedagogues with completed undergraduate studies and experiences with Orff Schulwerk. Applicants must have at least three years of professional practice in one of the following areas: kindergarten, primary school, middle and high school, conservatory, university, music and/or dance therapy, social work, work with people with special needs, adult education, programs for lifelong learning and others.

The course content is based on the pedagogical concepts of Carl Orff and Gunild Keetman and contemporary developments as practised at the Orff Institute and other international institutions. In addition new integrative concepts of aesthetic education are included.

The course covers about 500–600 teaching hours (15–20 per week) over two semesters and ends with a theoretical and practical examination. The tuition is approximately ATS 65,000 (Euro 4,800) depending on the number of participants.

CONTACT ADDRESS:

*“Special Course” Orff Institute
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, AUSTRIA*

Tel: 0043-662-6198-6100

Fax: 0043-662-6198-6109

e-mail: sonja.czuk@moz.ac.at

Das Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“ der Universität Mozarteum in Salzburg plant die Durchführung eines Postgraduierten-Lehrgangs:

Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk

Dieser Universitätslehrgang in englischer Sprache soll von Oktober 2002 bis Juni 2003 am Orff-Institut in Salzburg stattfinden. Er wendet sich an Musik und/oder Tanzpädagogen mit abgeschlossener Ausbildung, Erfahrungen mit dem Orff-Schulwerk und mindestens dreijähriger pädagogischer Berufspraxis in einem der folgenden Bereiche:

Kindergarten, Grundschule, mittlere und höhere Schule, Konservatorium, Universität, Musik- und/oder Tanztherapie, Sozial- und Heilpädagogik, Musik/Tanz für Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Erwachsenenbildung, Programme für lebenslanges Lernen u.ä.

Inhaltlich basiert dieser internationale Lehrgang auf den pädagogischen Konzepten von Carl Orff und Gunild Keetman und deren zeitgemäßen Entwicklungen, wie sie am Orff-Institut und an anderen internationalen Zentren gelehrt werden. Darüber hinaus bezieht er neue integrative Konzepte der Ästhetischen Erziehung mit ein.

Er umfaßt circa 500–600 Unterrichtsstunden (wöchentlich 15–20) in zwei Semestern und schließt mit einer theoretischen und praktischen Prüfung ab. Studiengebühren: ca. ATS 65.000,- (Euro 4800,-), abhängig von der Zahl der Teilnehmer.

Barbara Haselbach

KONTAKTADRESSE:

Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“, „Special Course“
Frohnburgweg 55, A 5020 Salzburg
Tel. 0043-662-6198-6100, Fax: 0043-662-6198-6109,
e-mail: sonja.czuk@moz.ac.at

„Ausgerechnet Alaska ...“ Hintergründe zur Erstellung einer Magisterarbeit

Ich bin eine Studentin im 12. Semester am Orff-Institut und werde im Juni meine 2. Diplomprüfung zum Mag.art. absolvieren. Das heißt, eigentlich bin

ich schon im 14. Semester, denn das Studienjahr 1999/2000 verbrachte ich in Anchorage, Alaska, um meine Magisterarbeit über „13 Jahre Orff-Schulwerk in Alaska“ zu schreiben.

„Warum ausgerechnet Alaska?!“

Mein erster Kontakt zu diesem Land erfolgte bereits in meinem ersten Semester am Orff-Institut im Studienjahr 1994/95. Ich erinnere mich noch genau an die erste Volkstanzstunde am Montag abend, als sich alle vorstellten und eine kleine dunkelhaarige Person sagte: „I am Linda from Alaska“. Linda war Teilnehmerin am Special Course „Advanced Studies in Music and Dance Education“, der in regelmäßigen Abständen am Orff-Institut stattfindet und die Atmosphäre dank seiner Internationalität immer sehr bereichert.

Linda Updegraffs Herkunft hat mich fasziniert, da in meiner Vorstellung sofort Bilder von Iglus, Eskimos, Grizzlybären und von Jagdabenteuern meines Onkels auftauchten. Ich mußte Linda kennenlernen und dies war auch sehr einfach, da sie im Studentenheim Schloss Frohnburg nur zwei Zimmer weiter wohnte. Wir verstanden uns auf Anhieb so gut, daß ich sie spontan nach Graz zu meiner Familie über Weihnachten einlud. Sie kam auch im Sommer und lud dann mich und meine ganze Familie zu sich nach Anchorage ein.

Nach anfänglichen Widerständen meiner, an Italien und Slowenien gewöhnten Familie („Wir reisen SICHER NICHT so weit weg.“) verbrachten wir im Sommer 1996 zwei wunderbare Wochen in einem Wohnmobil auf Alaskas Highways.

Ich absolvierte auch mein vierwöchiges Praktikum für das Studium an Lindas Schule, verbrachte Weihnachten dort und schrieb meine schriftliche Arbeit für die 1. Diplomprüfung über den Unterschied des Musikunterrichts an den Volksschulen in Österreich und Alaska. Linda kam dann zu meiner Diplomprüfungsfeier zu Besuch nach Salzburg.

Doch damit war mein Interesse an Alaska noch nicht gestillt.

Die Wildnis dieses Staates, wo man 10 Minuten entfernt von der amerikanischen Stadt Anchorage mit ca. 260.000 Einwohnern, Kinos, Theatern, Einkaufszentren und Fast-food-Restaurants von einem Rudel Wölfe oder einem Grizzlybären überrascht werden kann und wo der beste Beobachtungspunkt für Elche Lindas Wohnzimmerfenster ist, begeisterte mich unglaublich.

Ich beschloß, mich ein Jahr vom Studium beurlauben zu lassen, um mich vor Ort dem Thema meiner Magisterarbeit zu widmen.

Also flog ich im August 1999 nach Anchorage, durfte bei Linda wohnen, kaufte ein Auto (ohne das ich nicht einmal zum Einkaufen hätte gehen können, da die Distanzen in Anchorage sehr groß sind) und stellte erst einmal fest, daß das „Orff-Chapter“ in Alaska (die Vertretung der AOSA, der American Orff-Schulwerk Association) kein Büro, keine Sekretärin und keine Bibliothek besaß.

Material für meine Arbeit bestand unter anderem aus Interviews mit den 2 Gründerinnen und einigen Mitgliedern des Chapters, allen bisher erschienenen „Newsletters“ (die ich als erste in einer Mappe sammelte und nach meiner Abreise dem Chapter vermachte), sowie Büchern, die mir aus der offiziellen AOSA-Bibliothek, der Isabel Mc Neill Carley Library an der University of Arizona an die Universitätsbibliothek nach Anchorage geschickt wurden.

Meine Magisterarbeit beschreibt kurz die Geschichte des Musikunterrichts in den USA, die Entstehung des Orff-Schulwerks in Deutschland und seinen Weg nach Amerika und danach nach Alaska. Das Hauptkapitel besteht aus der Entstehung und Entwicklung des Chapters in Alaska und der Rekonstruktion aller Workshops und sonstigen Tätigkeiten.

Ein Kapitel widmet sich auch der Geschichte und Situation der „Alaska Natives“, den Indianern und Eskimos. Carl Orff betonte immer wieder, das Schulwerk müßte bei Adaptionen in andere Kulturen von deren Tradition ausgehen. So wollte ich untersuchen, ob auch die Kultur der Ureinwohner (der o.g. Gruppen) vom Chapter vertreten wird.

Auf diesen Teil meiner Arbeit möchte ich hier näher eingehen.

In Alaska unterscheidet man grob zwischen 2 Gruppen der Natives: den Eskimos und den Indianern. Zu den Eskimos zählen die Aleuten, die auf der rauen gleichnamigen Inselkette im Westen beheimatet sind, sowie die Eskimos an der Nord- und Westküste des Staates, die man in mehrere Stämme unterteilt, und die aufgrund der Sprache unterschieden werden (Inupiat, Yupik). Die Indianer unterteilen sich in noch mehr Gruppen. Die Athapasken sind die größte davon, sie leben im gesamten Landesinneren und werden ebenfalls in viele verschiedene Stämme eingeteilt, dazu kommen noch die Indianerstämme aus Südostalaska, die Tlingit, Haida, Tsimshian und Eyak.

Die Kulturen der verschiedenen Indianergruppen unterscheiden sich sehr voneinander und haben auch unterschiedlich die Landnahme durch die Weißen erlebt, die ihre Kultur beeinflusst und teilweise auch fast zerstört hat.

Am schlimmsten betroffen von der Auflösung der uralten Traditionen sind die Aleuten. Das hängt damit zusammen, dass sie die ersten waren, die Kontakt mit Europäern hatten. Die Russen entdeckten auf ihren Forschungsfahrten zuerst die äußerste Spitze der Inselkette, die weit nach Sibirien hineinragt. Sie entdeckten auch die großen Vorkommen an Seeottern mit ihren wertvollen Pelzen und es begann eine Pelzjagd, bei der die Männer der Aleuten gegen ihren Willen auf die Schiffe mitgenommen und zur Jagd gezwungen wurden, da sie großes Geschick darin hatten. Die Frauen, Kinder und Älteren blieben den zurückbleibenden Russen hilflos ausgeliefert. Widerstand wurde mit den Waffen der neuen Siedler sofort niedergeschlagen. Den Aleuten wurde der russisch-orthodoxe Glaube indoktriniert und Mischehen entstanden, wobei die Mischlingskinder in der Gesellschaft noch höhergestellt wurden als die reinrassigen Aleuten. Eine vernichtende Wirkung hatten vor allem die Krankheiten, die von den Russen eingeschleppt wurden. Die Natives waren gegen einfache Grippeviren nicht resistent und es starben bereits in den ersten Jahren sehr viele von ihnen, darunter besonders die Älteren, die auch die Bewahrer der Kultur darstellten. Mediziner wurden aufgrund ihres Versagens bei versuchten Heilungen ungläubwürdig, was die Aleuten in die neue Kirche trieb. Auch heute noch ist der russisch-orthodoxe Glaube vorrangig unter dieser Volksgruppe und die meisten Natives haben russische Nachnamen.

Die Russen besiedelten jedoch nie ganz Alaska, sondern hielten sich vor allem an der Küste auf, was die Stämme im Landesinneren vor der neuen Kultur länger bewahrte. Die einzigen Stämme, die sich der Übermacht entgegenstellten, waren die kriegerischen Tlingit, die mehrmals die russische Hauptstadt Sitka überfielen und einnahmen und auch für die Amerikaner ein „Problem“ darstellten.

Als die Amerikaner 1867 Alaska für einen extrem niedrigen Preis kauften (Zar Alexander brauchte Geld für die Kriegsausgaben in Europa), kamen die Amerikaner in das immer noch größtenteils unentdeckte Land. Der Pelzhandel und besonders der Goldrausch ließ sie in bisher unbesiedelte Gebiete vorstoßen. Sie

brachten den Indianern Krankheiten und Seuchen, Alkohol, neue Religionen und das Gefühl, einer minderwertigen Rasse anzugehören, da sie, im Vergleich mit den Weißen, noch auf Steinzeitniveau lebten.

Der Einfluss auf die Natives war immer derselbe. Die Mehrheit starb an Erkrankungen, es gab kaum alte Menschen, die die Kultur weitergeben konnten und viele wurden abhängig vom Alkohol und den neuen Gebrauchsgegenständen, Feuerwaffen und Nahrungsmitteln. Arbeit bekamen sie nicht, es wurden in ihren Gebieten Fabriken erbaut, die jedoch mit eingeführten Arbeitern (z. B. Japanern) betrieben wurden, ihre Jagdgebiete wurden ausgebeutet, die Fischgründe fast leergefischt. Die Natives konnten sich nicht mehr selbst ernähren und waren auf die „Hilfe“ durch die Weißen angewiesen. Dazu kommt, dass die Natives in Alaska nicht in Reservaten leben, sondern auf Staatsgebiet, was immer noch für große Probleme sorgt.

Als im 20. Jahrhundert das „Bureau of Indian Affairs“ für die Natives in ganz Amerika verantwortlich wurde, wurden Schulen eingerichtet, die jedoch außerhalb Alaskas lagen. Die Kinder wurden aus den Dörfern entfernt, in andere Staaten der USA gebracht und dort oft bis zu ihrem 15. Lebensjahr zur Schule geschickt. In den Schulen durfte ihre Sprache nicht gesprochen, die Kultur nicht ausgeübt werden und sie wurden zu „gewöhnlichen Amerikanern“ erzogen. Auch in den alaskanischen Dörfern wurde die Sprache und traditionelle Feierlichkeiten verboten. Die Natives bekamen finanzielle Hilfe, das machte das Problem nur noch schlimmer. Denn heute leben die meisten vom Staat, bekommen kaum Arbeit, die Kriminalität ist extrem hoch, ebenso wie der Alkoholmissbrauch, Misshandlungen und Jugendschwangerschaften. Kaum ein Native besucht eine höhere Schule oder gar Universität. Mehr als die Hälfte der Gefängnisinsassen sind junge männliche Natives.

Die Kinder besuchen in den Städten großteils reguläre Schulen, an denen die Kultur dieser Bevölkerungsgruppe nur im Rahmen des Lehrplanes und dann meist von Weißen unterrichtet wird. Sie sind schlechte Schüler aufgrund der miserablen Familiensituation, die Schule wird oft als Ort der Erholung oder des Schlafes gesehen.

Das Orff-Chapter sandte zu 2 Konferenzen der AOSA einen Eskimo, Ben Snowball, der dort seine Tänze und Lieder unterrichtete und auch in Alaska Workshops abhielt um den Lehrern Anleitungen zu geben,

wie sie das Thema „Natives“ im Unterricht verwenden können. Jedoch sprechen sich viele Natives gegen die Verwässerung der Tradition und der Kultur durch Simplifizierung im Unterricht aus und es gibt auch kaum CDs mit Musik der Natives.

An einigen Schulen, besonders in Gemeinden, wo hauptsächlich Natives leben, beginnt aber langsam ein Umdenken. Es werden Sprachkurse für die Natives angeboten, ebenfalls wie „Spirit Camps“ und es gibt auch schon Radiosender in deren Sprache. Jedoch ist der Weg noch weit bis zu einer kompletten Anerkennung der Kultur und dem Versuch, sie zu rekonstruieren und allen in Alaska lebenden Völkern zugänglich zu machen.

Im November 2000 hatte ich dann die Möglichkeit meine 1. AOSA-Konferenz in Rochester, New York, zu besuchen und ich erhielt einen Eindruck, wie unglaublich gut die AOSA organisiert ist.

An dieser Stelle möchte ich mich sehr herzlich für die großzügige finanzielle Unterstützung der Orff-Stiftung bedanken, die Interesse an meinem Forschungsvorhaben in Anchorage gezeigt und mir meinen Aufenthalt erst ermöglicht hat.

Meine Erfahrungen in Alaska waren für mich persönlich unbezahlbar und ich kann jedem nur empfehlen, auch einmal seine Koffer zu packen und in einem fremden Land zu leben oder zu studieren.

Und, wer weiß, vielleicht lerne ich ja bei meinem 6. Alaska-Aufenthalt endlich wie man ein Iglu baut ...

Karin Prenner

Aus dem Orff-Schulwerk Forum, Salzburg

From the Orff-Schulwerk Forum, Salzburg

Symposien 2000 – in Orivesi, Traunwalchen, Munich and Rochester

Internationales Symposium zum
50. Geburtstag der »Musik für Kinder«

Miriam Samuelson

A few years ago, at an annual meeting in Schloss Perntenstein, the Orff-Schulwerk Forum Salzburg suggested having four symposia in 2000 instead of the usual single big international meeting in Salzburg. In addition to celebrating the one hundred and fifth birthday of Carl Orff, the year 2000 would mark the fiftieth anniversary of the first publication of *Music for Children* by Schott and Company. Having four separate symposia was primarily for reasons of diversity and for the fact that the Orff Institute and the University Mozarteum were both undergoing “trials and tribulations” with restructuring due to newly formed legal requirements for universities. It was a wise decision that resulted in the highest quality of contemporary thinking and practices in four different areas of music and dance pedagogy all related to the substantial legacy of Carl Orff and Gunild Keetman.

The Orff Schulwerk Forum Salzburg provided the umbrella over each of the hosts and their sponsors:

Orff Schulwerk Association of Finland,
(Ja Se Soi ry)
Volksschule Traunwalchen,
Orff Zentrum Munich,
German Orff-Schulwerk Association,
(Musik+Tanz+Erziehung)
Carl Orff Foundation Munich
and the
American Orff-Schulwerk Association.

Each host presented its theme with outstanding lectures, demonstrations and performances. In each of the locations there was an atmosphere of being warmly welcomed and cared for in an unprecedented way, speaking praises for the hard work of organizing and arranging which began a long time ago.

The first symposium (March 23–26), held in a conference center in the little town of Orivesi, Finland, devoted its theme to **Expression in Music and Dance Education**—*Building bridges between generations and centuries*. The organization was by Ja Se Soi ry, with Jukka Siukonen, Harri Setälä and Soili Perkiö making the personal contacts. About 136 registered participants from 16 countries met for three days to be immersed in the theme. Jukka said that Orivesi was “in the middle of nowhere” but it became more than a pin point on the map very quickly!

The theme was addressed from various points of view: Ellen Urho’s Keynote address told of the development of the Schulwerk In Finland, *Orff Facing the Future*. Jari Sinkkonen enlightened us with some facts based on scientific studies in his lecture *Early Interaction, Communication and Expression of feelings*. Barbara Haselbach talked of *The Phenomenon of Expression in Aesthetic Education* and Ulrike Jungmair lectured on *Orff-Schulwerk: Focus on Fundamentals and Anthropological Aspects*. Erkki Pohjola, founder and director of the Tapiola Children’s Choir, presented a video of his work during a time when the Schulwerk was just beginning to be known and was an inspiration for him: *The World-Wide Children’s Choir and the Tapiola Sound*. A shadow theater presentation with a contemporary theme against violence had original music and dance composed and performed by teens produced and directed by Maaria Salmi and Harri Setälä. There were many workshops, demonstrations with children’s groups and a performance by a professional dance theater whose influences could be traced back to the enlightened pedagogy of their teachers and directors. It was cold and

icy in Orivesi at the end of March but the ambiance was full of warmth!

Directly preceding the second symposium, (July 5–6), the Carl Orff Foundation Munich, assisted by the Orff Schulwerk Forum Salzburg, called a special assembly of prominent spokesmen and women for Orff Schulwerk around the world—“**Meeting at the Top**”. The gathering was devoted to talking about the present state of Orff Schulwerk in music and dance education and needs for future development in each of the countries represented. Thirty-three world leaders were in attendance representing 27 Orff Schulwerk Associations from 25 different countries including, for the first time, those from the newly opened eastern European countries.

The theme for the second symposium (July 6–9) in the little town of Traunwalchen in Bavaria, not far from Salzburg, was **Orff Schulwerk in Changing Times: 50 Years of Music for Children**. There was a special atmosphere in this town whose elementary school bears the name of Carl Orff and who hosted the greatest number of participants of all four symposia. There were 435 registered guests from 32 different countries. Organizing the symposium were Reinhold and Margot Wirsching and Georg Angerer, principal of the Carl Orff Volksschule, Traunwalchen. It was a feat of gracious accomplishment by both the school and townspeople. It helped to have a marvelous old castle in the picture, Schloss Pertenstein, (a favorite of Carl Orff’s), whose personnel offered catering facilities, meeting rooms and a “Concert Hall”—a venue for equestrian events that was adapted and converted for music and dance performances during the 4 day event.

The symposium opened with a bravura performance of *Carmina Burana* with students of the Carl Orff Volksschule, Traunwalchen, the Traunwalchen Church Choir and choir members from the district with Orchestra Ruperti, directed by Manfred Hausotter and Georg Angerer. It was a performance with children of all ages, adults—professionals and amateurs—an exemplary combination of a community project in music.

Ulrike Jungmair’s opening lecture on the first day, “**Music for Children-Past and Future**”, addressed Orff’s meaning of the fundamental and presented many questions about “conserving and rediscovering the artistic and creative core in each person”. The Orff Schulwerk “Pro Merito” *Award of Distinction* from

the Carl Orff Foundation was presented to Doug Goodkin by Frau Liselotte Orff following Dr. Jungmair’s address. There were some 17 events open to the participants between this morning session and the evening performance, “*Ballad of the Dead Brother*” presented by Musiko Polytropo from Greece directed by Jannis Kaimakis. These events, and those of the next days, were “Workshops in Concert”, including performances, lectures and workshops by and with children and/or pedagogues, almost all of whom have been associated with Orff Schulwerk, or were former students at the Orff Institute from its earliest times to the present. One program point—“**New Music for Children**”—included performances by children of new compositions by established European composers.

The second day opened with an address by Dr. Regina Pauls: “**Elementary Artistic Education—a key to forming the human spirit?**” and was devoted to studies in developmental psychology. Surrounding her talk was a performance of excerpts from Gunild Keetman’s recorder repertoire which proved to be a statement in itself of the validity of artistic music and movement education for children. The third professional evening performance, after another day filled with with 16 more “Workshops in Concert”, was *Wolfgang Amadé*, with the Young Dance Theatre Katharina Grill directed by Katharina Grill, a former Orff Institute “A” course student. The final day of the symposium was filled with lively performances in and around the town of Traunwalchen, Schloss Pertenstein and the neighboring town of Traunreut. Cloudy skies and a bit of rain did no damage to joyful spirits! Concluding the symposium, Reinhold Wirsching led his vocal and instrumental settings of texts by Catarina Carsten and Langston Hughes with everyone present.

The third symposium 2000 (October 20–22) was held at the Carl Orff Center (Orff Zentrum) in Munich on Kaulbach Strasse, in the former building that housed the Güntherschule during the 30s until its destruction in WWII. This symposium had a special theme devoted to **Musikalische Lebenshilfe—The Meaning of Orff Schulwerk for Music Therapy, Social and Integrative Pedagogy**. Shirley Salmon and Karin Schumacher organized the event that brought together 81 participants from 9 countries. The symposium was dedicated to Professor Wilhelm Keller in honor of his 80th birthday and began with a video portrait of him

produced and directed by Coloman Kallos and Manuela Widmer. Throughout the three day event, one could follow the binding threads of connection to Keller's impetus in the field from his former students, many of whom were in attendance and active giving lectures and demonstrations.

The lectures and demonstrations addressed contemporary thoughts and practices in the area of Music and Dance for People with Special Needs from the severe and multiple- to mild handicapped, to integrated work with non handicapped children and adults. The sessions were divided into topics of Integration, Perception and Understanding, Playing, and Descriptions of Work.

The program:

Integration: (October 20)

Wolfgang Stange (London, England)-**AMICI: Developing Individual Creative Potentials in Integrative Dance Theater**

Brigitte Flucher (Salzburg, Austria) and Stefan Heidweiler (Obertsdorf, Austria)—**“Spiel – Raum Musik”**: *The Idea and Development of an Integrative Project in the Fields Crossing Art, Pedagogy and Therapy*

Shirley Salmon (Graz/Salzburg, Austria): **Paths to Dialogue**—*Experiences from Work with Hearing Impaired Children in Integrated Groups.*

Perception and Understanding (October 21)

Prof. Dr. Karin Schumacher (Berlin, Germany): **The Quality of Relationships Playing Together**—*Indicating Music Therapy*

Dr. Melanie Voigt: (Munich, Germany): **Orff Schulwerk and Orff Music Therapy: Historical Roots and Development.**

Dr. Ruth Moroder-Tischler (Kiel, Germany): **The Influence of Wilhelm Keller on my Present Psycho-Therapeutic Work**

Dr. Björn Tischler (Kiel, Germany): **Experiences from a Clinic for Children and Youth Psychiatry in the Fields of Elementary Music Pedagogy and Music Therapy**

Playing (October 21)

Prof. Dr.Rolf Oerter (Munich, Germany): **The Role of Playing in the Musical Development of The Child**

Erich Heiligenbrunner (Gallneukirchen, Austria):

On the Search for Sound—*Making Music on Self-made Instruments*

Ass. Prof. Tom Naess (Oslo, Norway): **From Xylophone to Synthesizer**

Prof. Dr. Phil Ellis (Sunderland, England): **Sound Therapy**—*A new Approach for Children with Profound and Multiple Learning Difficulties. Aesthetic Motivation and the Empowerment of the Individual Through the Use of Innovative technology in Non-invasive Ways*

Descriptions of Work (October 22)

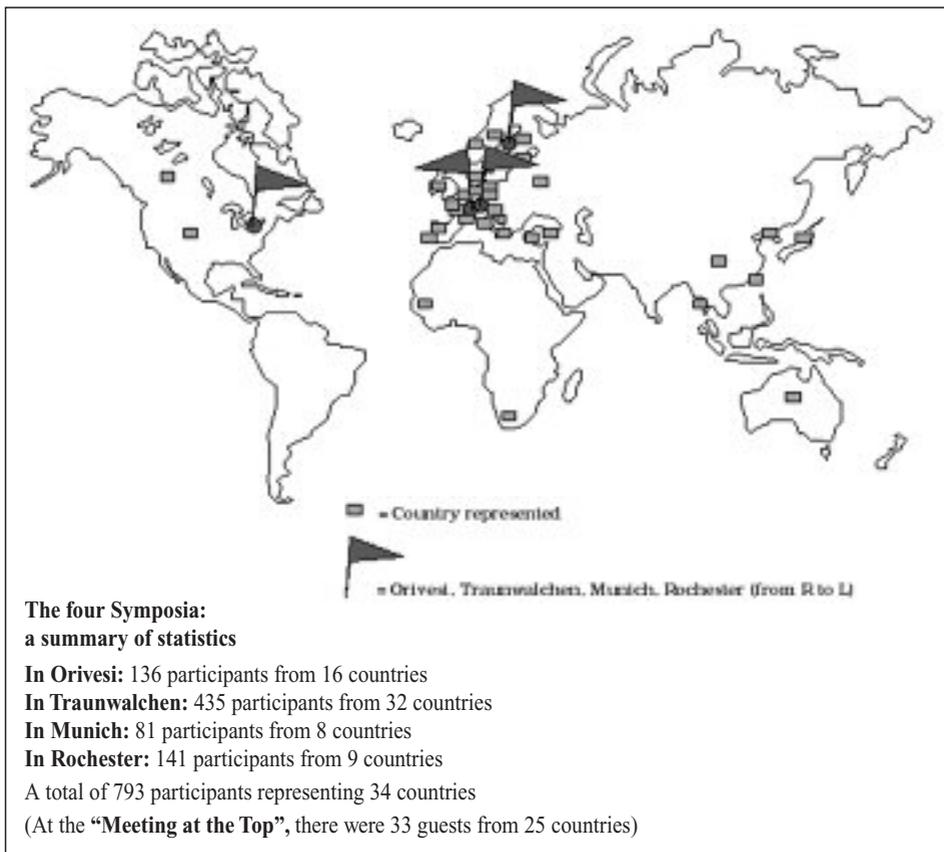
Manuela and Michel Widmer (Salzburg, Austria): **Elementary Music Theater as an Integrative and Integrating form of Playing in Music and Dance Education**

Podium discussions followed all of the presentations.

Three artistic performances decorated, illustrated and verified some themes of this symposium: Erich Heiligenbrunner with his friend “Karl” playing on a collection of self-made instruments; “In the Labyrinth of a Thousand Realities” with music by Hermann Regner and texts by Catarina Carsten, which she read, performed by Federica Longo, Barbara Pöschl, Hagen Wappler, Hermann Regner and Soili Perkiö and excerpts from Wilhelm Keller’s Ludi Musici: *Sprach Spiele*—with Christine Schönherr and Students from the Orff Institute, Salzburg.

This symposium was the smallest in volume but not the least diminished in content and value. Orff’s “Teatrino” in the Kaulbach Street house provided an intimate atmosphere for lively discussions, fascinating and informative videos and films.

The fourth and final Symposium 2000 was held in Rochester, New York, USA. (November 7–8) immediately preceding the annual American Orff-Schulwerk Association Conference. Its theme was **Orff Schulwerk in Lifelong Learning**—*Celebrating 50 years of “Music for Children” and exploring new directions for Orff Schulwerk.* There were about 141 participants representing an international spectrum of 9 countries. This symposium, held in the conference center of the Sheraton Four Points Hotel in the heart of Rochester, was organized by Carolee Stewart and Vivian Murray both of whom presided at the plenary



sessions. During the compact 7 plus hours of scheduled events (surrounded by the hustle and bustle of preparations for the ensuing conference with some 2000 plus participants), the theme was presented and illustrated in two plenary sessions and six “Breakout” sessions from which the participants could choose two. The keynote address was delivered by Karl T. Bruhn (California, USA): **Teaching the Adult Market**—*an idea whose time has come*. In the program brochure, Bruhn stated that “adults can benefit significantly when they learn to make their own music in a supportive, socially enjoyable setting”. He asserted his theme with statistics showing the growing numbers of “the healthy elderly” for whom the music market could be expanded with products and services. Directly preceding his address, the “New Horizons Band” from Rochester played excerpts from

their repertoire of “Evergreens”, a mixed group—bringing home the point—of “over 50’s” having lots of fun making music at a high level of amateur proficiency. The Breakout Sessions included “**A Life of Community Song and Dance**” presented by the New England Dancing Masters from the state of Vermont. They also presented some lively square and round dancing in the evening in the true American tradition—fluently called dances, slow and fast, with live music and room for as many as would! Another Breakout session was titled “**A Cappella at the Fire Station**” presented by Christoph Maubach, a former Orff Institute graduate now teaching in Melbourne, Australia, about a singing group who meets regularly at the converted community house. David Darling from Connecticut, USA called his session “**Making Music Skills Serve in a Healthy, Fun, Exciting,**

Inspiring and Life-long Way”. *“Music for People”*— a process of lifelong learning and teaching skills. Michel Widmer from Salzburg showed a video accompanying his theme: **“Outside the Classroom: Composing and playing popular music with teenagers and young adults”**. The group tried out some of his ideas and as a bonus, he shared some of his “poetic” clowning! Two sessions were in the form of panel discussions: **“Beyond the Elementary Classroom”**— current practices and future possibilities for secon-

dary school applications of Orff Schulwerk, and **“Getting Adults Involved in Music Making Just for the Joy of It”** with contributions from the director of the New Horizons Band mentioned above, and a representative from the American Recorder Society talking of the “challenges and rewards in attracting and developing the adult amateur musician.” The symposium was brought to a close by Mary Shamrock reflecting on the day’s ideas. We all laughed at her humorous statement wondering if she would still be able

C o u n t r i e s	Orivesi	Traunwalchen	Munich	Rochester	Meeting at the Top
Australia	×	×		×	×
Austria	×	×	×	×	×
Belgium		×			×
Canada		×		×	×
China		×		×	×
Czech Republic		×	×		×
Denmark		×			×
Estonia	×	×			×
Finland	×	×	×	×	×
France		×			
Germany	×	×	×	×	×
Great Britain	×	×	×	×	×
Greece	×	×		×	×
Hungary		×			
Italy		×			
Japan	×	×			×
Korea		×			
Lebanon	×				
Luxembourg		×			
Netherlands		×	×		×
Norway			×		
Poland		×			×
Portugal		×			×
Russia	×	×			×
Senegal	×				
Slovakia		×			×
Slovenia	×	×			×
South Africa		×			×
Spain		×			×
Sweden	×	×			
Switzerland,	×	×	×		×
Taiwan		×			×
Thailand		×			×
Turkey	×	×	×		
USA	×	×		×	×

to repeat a 4 beat pattern when her short term memory began to fade!

There were many valuable contributions to the legacy of Orff Schulwerk from all four symposia, 2000. Two small towns and two big cities as hosts—bringing together more than 1000 people (counting all the presenters as well) from all over the world—to renew friendships, to meet colleagues, to reinforce their dedication to the Schulwerk and to demonstrate the universal appeal and validity the Schulwerk has for children, for adults and for the musicians and artists who are their teachers.

Some final statements that needed no extra explanation to their four different themes and which made a strong impact on those who heard them, came

- from the teenagers in Orivesi Finland with their emotionally packed shadow theater,
- from the two children who played Keetman's recorder melodies in Traunwalchen,
- from the two friends who improvised on self-made instruments in Munich,
- and from the enthusiastic adults who performed in their brass band in Rochester.

Orff Schulwerk continues in the new millennium with new directions and a continually growing strength.

Miriam Samuelson

Dokumentationen der Symposien

Zu den Symposien 2000 sind die folgenden Veröffentlichungen erschienen

1. Zum Symposium "Expression in Music and Dance Education", Orivesi, Finnland

Dokumentation:

"Expression in Music and Dance Education"

International Orff-Schulwerk Symposium 2000, Finland

Publisher JaSeSoy ry, Orff Schulwerk Association of Finland, 2001

Editors: Sari Mattila and Jukka Siukonen

ISBN 952-91-3154-2

Printed by Kakapaino Oy, Helsinki, Finland

Video:

"Expression in Music and Dance Education"

International Orff-Schulwerk Symposium 2000, Finland

Publisher: JaSeSoy ry, Orff-Schulwerk Association of Finland, 2001

Code: VHS-Pal (European VHS format), VHS-NTSC (American VHS format)

2. Zum Symposium: Orff-Schulwerk im Wandel der Zeit – 50 Jahre Musik für Kinder Traunwalchen, Deutschland

Dokumentation:

Im Wandel der Zeit: 50 Jahre Musik für Kinder / *Changing with the time: 50 years Music for Children*

Video:

Im Wandel der Zeit: 50 Jahre Musik für Kinder / *Changing with the time: 50 years Music for Children*

3. Zum Symposium: Musikalische Lebenshilfe, München, Deutschland

Dokumentation:

Symposium Musikalische Lebenshilfe. Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für die Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie

Hrsg. Shirley Salmen und Karin Schumacher

Libri Verlag, 2001

ISBN 3-8311 1892-2

Publikationen

Publications

Gabriele Klein:

Electronic Vibrations. Pop Kultur Theorie.

Rognger & Bernhard GmbH & Co. Verlags KG:
Hamburg, 1999. 350 Seiten.

Die Tanzpädagogin und Soziologin Gabriele Klein legt mit ihrem aktuellen Buch am Beispiel der Techno und Rave Kultur der 90er Jahre eine aktuelle „Theorie der Popkultur“ vor. Sie untersucht das Phänomen Techno umfassend in seinen verschiedensten Facetten und stellt in diesem Rahmen soziologische Betrachtungen zu den einzelnen Bereichen an.

Das Buch gliedert sich in drei große Teile, welche sich wiederum in verschiedene Themen aufsplitten. REDEWEISEN nennt sich der erste Teil, der Techno als Medienkonstrukt unter dem Aspekt der Vermarktung, der Kommerzialisierung und Konsumorientiertheit und der Techno-Bewegung als Spaßkultur für den Erlebnishunger der Jugend genauer beleuchtet. Techno als Jugendkultur, das Konstrukt „Jugend“ und ihre Ausdrucksweisen, der Begriff Masse, deren Phänomene wie die rhythmische Masse und der Massenmensch, aber auch der Pop-Diskurs, angefangen bei Andy Warhol, wird in seinen unterschiedlichen und charakteristischen Ausprägungen genau unter die Lupe genommen und auf wissenschaftlicher Basis soziologisch untersucht.

Im zweiten Teil widmet sie sich sinnlichen ERFAHRUNGSWELTEN dieser Kultur: Sinnhaftigkeit, die Lust am Spiel mit der Inszenierung des Körpers durch Tanz, Styling und Mode, der kommunikative Aspekt des gemeinsamen Tanzens und die Location als wesentliches Kriterium für die Geschichte der Club-Kultur.

Gabriele Klein erkennt Techno als ästhetische Erscheinungsform:

„Die Techno-Szene konstituiert sich über eine Anzahl ästhetischer Gemeinschaften. Diese sind deshalb als

ästhetisch zu bezeichnen, weil sie sich weniger über Ethik und Moral als über Ästhetik und Lust bilden; ihre zentralen Prinzipien sind nicht Triebabwärtigung und Triebverzicht, sondern Körperlichkeit und Genuß.“ (S. 173)

Als Konglomerat global und lokal verschiedener Stile von Subkultur und Mainstream, als Pendel zwischen Kultur und Kommerzialisierung bietet Techno ein heterogenes, offenes Feld ästhetischer Gemeinschaften unterschiedlicher sozialer Couleur, dessen breite Palette in diesem Buch dargestellt wird.

Im dritten Teil setzt sich Gabriele Klein mit LES-ARTEN auseinander, beleuchtet die allgegenwärtige Macht der Bilder, die Rolle der Konsumenten im Zusammenhang mit sozialer Aneignung von Kultur und schlägt eine Brücke zu Mimesis, Leib und Bildkultur. Die Bedeutung und Funktion von Körper und Leib, Tanz und kulturelle Praxis in Verbindung mit Mimesis lassen die kulturelle Praxis der Raver in einem anderen Licht erscheinen. Den Abschluß bildet eine Skizzierung der vielgestaltigen Aspekte von Kultur.

Insgesamt läßt sich sagen, daß die Club- und Rave Kultur vor allem als Aufhänger für eine allgemeine soziologische Untersuchung der Kultur der medialisierten Gesellschaft dient. Ständige Bezugnahme zu soziologischem Gedankengut und kulturtheoretischen Schriften setzen viel Kenntnis voraus und erschweren ein flüssiges Lesen. Es ist nicht leicht für den Leser, die vielen verschiedenen Theorien und Informationen zusammenzubringen und auseinander zu halten.

Gabriele Klein bleibt nicht allein beim Phänomen Techno, sondern holt sehr weit aus, um die Thematik umfassend darzustellen. Nicht selten ist ein Fremdwörterbuch und ein Kulturlexikon zum Nachschlagen von Nöten. Das Buch erscheint mir in erster Linie eine soziologische Abhandlung über die aktuelle Popkultur Theorie zu sein. Ich hätte mir teilweise eine etwas ausführlichere Untersuchung der vielfältigen Facetten von Techno und Rave gewünscht.

Dennoch bietet es gerade für Musik- und Tanzpädagoginnen – insbesondere auch für Musiklehrerinnen an allgemeinen Schulen – viele spannende Aspekte, über die es sich nachzudenken lohnt und die ein anderes, positiveres Verständnis für diese Kultur und die Menschen, die diese Kultur produzieren, rezipieren und gestalten, ermöglichen.

Sonja Kern

Walter Langer:

Aus dem Tagebuch eines Klavierlehrers.

Verlag Johannes Heyn: Klagenfurt 1999. 136 Seiten;
ISBN 3-85366-910-7

Wie war Dein Klavierunterricht?

Wer diese Frage stellt, bekommt einiges zu hören. Da gibt es Menschen, die sich gern erinnern, denen es leicht gefallen ist, die einen guten, lieben, menschlichen Lehrer, eine begabte und verständnisvolle Lehrerin hatten. Es gibt viele andere, die vom Üben, vom Drill, von holpernden Tonleitern, sinnlosen Arpeggien, Etüden und ungeliebten Stücken sprechen, von Zwang und letztlich vom Versagen. Wer trägt die Schuld? Der Lehrer, die Lehrerin, die Eltern, die Freunde, die Komponisten? Oder etwa ich selbst?

Ich lese in dem Buch: „Man muss feststellen, dass sich der Klavierunterricht in diesem Jahrhundert nicht sehr viel weiterentwickelt hat.“ Ist das wahr? Zugegeben: der Autor sollte sich und seine KollegInnen kennen. Er sollte wissen, dass der Lehrer unterrichtet, wie er selbst unterrichtet worden ist: „So ziehen sich die Methoden der Steinzeit durch die Generationen fort, bis heute und in die Zukunft.“

Nachdenken über den Schüler, über den Lehrer, über Ziele und Wege des Unterrichts ist Thema des Buches. Kurze, oft nur eine halbe Seite füllende Betrachtungen über Unterricht, über Komponisten, über technische und musikalische Fragen werden notiert. Oft tauchen Gedanken immer wieder auf; sie sind dem Autor wichtig: „Keine Unterrichtsstunde ohne Musikerlebnis! Keine Unterrichtsstunde ohne Arbeit an technischen Erfordernissen!“ Es geht darum, „dass Lehrer und Schüler deutlich spüren, dass sie die Welt des Materiellen, das Technische, überschritten haben und Zugang gefunden haben in die Wunderwelt der Musik.“

Es geht immer wieder um Ausgleich: zwischen Gefühl und Form, zwischen innerer und äußerer Bewegung, zwischen „Bauch, Kopf, Finger“. Wünsche an die Schüler, an ihre Eltern, aber vor allem an die Lehrer, ja sogar an die Institution Musikschule und ihre Leiter, werden formuliert.

Im Thema „Lehrersünden“ wird alles das angeprangert, was den Unterricht stört: die Langeweile, die Routine, die Schablone. Bescheiden schreibt der Autor am Ende dieser Seite, dass es natürlich noch viel mehr Lehrersünden gibt, „aber man muss nicht

ALLES erwähnen. Ich bin auch ein Klavierlehrer mit Fehlern.“

Mir scheint das Buch von Walter Langer ein gelungenes Beispiel dafür zu sein, wie wir in unserem Unterricht aus den „Methoden der Steinzeit“ durch kritische Selbstreflexion, durch geduldiges Beobachten und ehrliche Eintragungen in unseren Tagebüchern herauskommen.

Hermann Regner

Klavierwerke von Maria de Lourdes Martins

Pizzicato-Verlag, Adliswil. 2000

Maria de Lourdes Martins, Absolventin des Orff-Instituts und Verfasserin der portugiesischen Ausgabe des Orff-Schulwerks, hat ihre in Lissabon begonnene kompositorische Ausbildung an der Musikhochschule München bei Harald Genzmer fortgesetzt und durch Teilnahme an Darmstädter Sommerkursen unter Bruno Maderna und Karlheinz Stockhausen vertieft. Von ihr sind im vergangenen Jahr im „pizzicato“-Verlag Helvetia (Adliswil) Klavierwerke aus den Jahren 1946 bis 1960 erschienen: Zwei Sonatinen, drei Walzer, das Klavierstück „Grottesca“ und eine Sonate. Diese Werke verdienen mehr als eine nur oberflächliche Beachtung. Die Klaviermusik von Maria de Lourdes Martins wurde offensichtlich durch ästhetische Vorstellungen geprägt bzw. beeinflusst, welche sich die deutsche Hindemith-Schule und -Nachfolge zu eigen gemacht hatte. Klar strukturierte Satzbilder und übersichtliche rhythmische Gruppierungen im Feld der „erweiterten Tonalität“ lassen erkennen, dass die Basis des kompositorischen Selbstverständnisses von Maria de Lourdes Martins im Bewährten liegt, wobei es freilich verfehlt wäre, ihre Musik allzu voreilig in eine Schublade, womöglich jener einer pejorativ etikettierten „pädagogischen Musik“ zu schieben. Der eher an neoklassischen denn an romantischen Vorbildern orientierte Klaviersatz ist gut spielbar, wenn auch teilweise schwierig, vollgriffig, aber nicht virtuos; er verzichtet auf anbiedernden Wohlklang zugunsten von Klangschärfungen, die manchmal eher an die Sachlichkeit des Nachkriegsdeutschland, denn an die mediterrane Sinnesfreudigkeit erinnern. Zusammenhalt in den Randzonen der Tonalität stiftet stringente motivische Arbeit, gepaart mit einer Formbeherrschung, die (neo)klassischen Modellen Freiheit und Lebendigkeit abgewinnt.

Während die beiden – nicht für Kinderhände bestimmten – Sonatinen (Nr. 1 aus den Jahren 1946/47, dreisätzig, und Nr. 2 aus dem Jahre 1957, viersätzig mit den Satzbezeichnungen: Ritmado – Lento – Toccata – Fuga) auf der losen Folge abwechslungsreicher Satzmodelle beruhen, gelangt in dem Klavierstück „Grottesca“ (1950) die humoristische Seite der Musik von Maria de Lourdes Martins besonders glücklich zum Durchbruch.

Ähnlich erfrischend im freien Linienspiel wirken die „3 Valses“ (1959/60), die auf romantische Anklänge verzichten, eher in der Nähe von Strawinskys Hinterlassenschaften zur Stilisierung dieser Tanzform anzusiedeln wären. Der Verzicht auf Tempoangaben, ja sogar – im zweiten Walzer bis zum drittletzten Takt – auf Dynamik-Bezeichnungen mag zunächst irritieren, unterstreicht jedoch sicherlich gewollt die abstrakten Züge des freien Linienspiels.

Das eigenständigste, stärkste, anspruchs- und wohl auch wirkungsvollste der hier erwähnten Werke ist die dreisätzige Sonate aus dem Jahre 1950. Nur hier tritt eine eigentümliche Klangverwandtschaft zur avancierten südamerikanischen Musik der Nachkriegsjahre in Erscheinung. Doch wer sich an die Wucht, Direktheit und effektiv insisterende Rhythmik der Klaviersonate op. 22 von Alberto Ginastera „erinnert“ fühlt, wird von der Chronologie eines Besseren belehrt: Die Sonate von Maria de Lourdes Martins wurde zwei Jahre vor Ginasteras Werk komponiert, das erst 1952 uraufgeführt wurde. Gewichtig schon im Einleitungssatz, steigert sich der Mittelsatz „Marcha fúnebre“ zu exzessiver Intensität. In hybrider Rondo-Variationen-Form verläuft das Finale. Nicht nur diesem Werk von Maria de Lourdes Martins wären Neugierde und Interesse von seiten der allzu gern auf festgefahrene Pfade wandelnden Pianisten zu wünschen.

Thomas Hauschka

Orff-Schulwerk Kurse

Orff-Schulwerk Courses

2.–8. 7. 2001	Fortbildungslehrgang Tanzgestaltung + Improvisation; Musikerziehung mit verhaltensauffälligen Kindern; Interpretations- und Improvisationstechniken im Blockflötenunterricht
	Referenten: Anna Tenta, Lin Wie-Yu, Philipp Tenta Der Bogen, Berggasse 29, 1090 Wien, Austria AG Orff Schulwerk und neue Musikerziehung-Wien und COSA (Chinese Orff Schulwerk Association) Taiwan
8.–13. 7. 2001	Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der Schule
	Referenten: U. Jungmair, L. Riveiro-Holgado, S. Rebholz, R. Fernandez, Ch. Eritscher, Ari Glage, R. Kotzian, K. Kojder Bundesinstitut für Erwachsenenbildung Strobl/Wolfgangsee, Österreich Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ und Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg
9.–13. 7. 2001	Creative Dance Education
	Referentin: Barbara Haselbach Funchal, Madeira, Portugal Secretaria Regional de Educação Direcção de Inovação
9.–13. 7. 2001	Sommerekurs „Musik – Tanz – Spiel“ Zur Praxis elementarer Musik- und Tanzerziehung in Schule, Kindergarten und Freizeiteinrichtung
	Referenten: Manuela Widmer, Andrea Ostertag, Michel Widmer, Reinhold Wirsching, Christine Augustin, Monika Sigl, Ingrid Raimund, Ernst Wieblitz Institut für Musik- und Tanzpädagogik „Orff-Institut“ in Salzburg Universität Mozarteum Salzburg
11.–12. 7. 2001	Musik und Tänze der Renaissance
	Referent: Philipp Tenta Burg Plankenstein / Niederösterreich AG Orff Schulwerk und Neue Musikerziehung Wien und COSA (Chinese Orff Schulwerk Association) Taiwan
22.–27. 7. 2001	6. Internationaler Sommerkurs der Begegnung – Orff-Schulwerk
	Referenten: Lenka Pospisilova (Prag), Werner Beidinger (Potsdam), Jacques Schrader (Annapolis/USA) Nitra-Slowakei Coloman Kallós (Salzburg) und Miroslava Blasekova (Nitra)

22.–28. 7. 2001	Bregenzer Atemtage: „Der Atem in der pädagogischen und künstlerischen Praxis“ Referent: Peter Cubasch Bregenz, Kloster Marienberg Bodensee-Institut-Bregenz für integrative Pädagogik und kreative Therapie
23.–27. 7. 2001	Begegnungen in der Familie Referenten: Regine und Thomas Heuer D-66693 Mettlach – Tünsdorf, BRD Neusehland in der Neumühle
30. 7.–3. 8. 2001	Musik und Tanz für Kinder - Musikalische Früherziehung Referentin: Micaela Grüner, Neu-Ulm Landesakademie Ottweiler Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
4.–11. 8. 2001	Musik und Tanz in der pädagogischen Praxis (Sommerkurs) Referenten: Gerda Bächli, Insuk Lee, Sabine Wagner, Peter Cubasch, Cornelia Cubasch, Eric Lebeau, Katalin Fodor u.a. Bregenz, Kloster Mehrerau Bodensee-Institut-Bregenz für integrative Pädagogik und kreative Therapie
26. 8.–2. 9. 2001	Tanzen und Yoga Referentin: Christine Schönherr Zinal, Schweiz Europäische Yoga Union, B-9800 Deinze, Belgien
ab September 2001	Weiterbildung „KREATIVE MUSIK- UND BEWEGUNGSERZIEHUNG“ (an 5 Wochenenden) Bodensee-Institut-Bregenz für integrative Pädagogik und kreative Therapie
3.–7. 9. 2001	Musikerziehung mit Orff-Instrumenten Referent: Pierre van Hauwe Castelo Branco, Portugal Conservatório Regional, Castelo Branco
7.–9. 9. 2001	Musiktherapie – Weiterbildung Referenten: Karin Schumacher, Osler, Hegi, P. Cubasch, C. Cubasch-König Bodensee-Institut-Bregenz für integrative Pädagogik und kreative Therapie
17.–21. 9. 2001	Elementares Musiktheater Musik, Bewegung und Sprache gestaltet im szenischen Spiel Referenten: Manuela und Michel Widmer, Salzburg Bayerische Musikakademie Marktoberdorf Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
20.–23. 9. 2001	Aller Anfang muß nicht schwer sein. Reihe „Musik und Tanz für Kinder - Wir spielen ein Instrument“ Referenten: Ines Mainz, Rudolf Nykrin, Michaela Papenberg, Bianca Wüsterube Winterthur, Schweiz Jugendmusikschule Winterthur, Schweiz

22.–23. 9. 2001	Spielend musizieren und tanzen zum Thema „Zirkus“ – für KindergärtnerInnen, Grundkurs- u. UnterstufenlehrerInnen Referentin: Susi Reichle-Ernst (Neuendorf) Schweiz, Flawil, SG (Oberstufenzentrum Feld) Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz
24.–28. 9. 2001	Aufbaukurs Musik- und Bewegungserziehung – 4. Phase Referenten: Peter Cubasch, Micaela Grüner, Manuela Widmer, Reinhold Wirsching Musikakademie Hammelburg, BRD Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
27.–28. 9. 2001	Taketina – Rhythmus mit dem Körper Wochenende der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz Referentin: Astrid Bosshard-Hungerbühler Schweiz, Aarau (Schulhaus Schachen) Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz
1.–3. 10. 2001	Tanz und Ästhetische Erziehung Referentin: Barbara Haselbach St. Maria, Rio Grande do Sul, Brasilien Universidad de Sta. Maria
4.–7. 10. 2001	Die Eltern-Kind Gruppe in der Musikschule Referenten: Maria Seeliger (Mannheim), Werner Beidinger (Potsdam) Deutsche Landesjugendakademie Fredeburg Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
6.–13. 10. 2001	Auf den Flügeln des Atems ... Atem, Bewegung, Ton Referentin: Christine Schönherr Schloss Elmau bei Garmisch, BRD 20. Elmauer Studienwoche; Anmeldung bei R. Knoll, M.-Grünwaldstr. 1–3, D-53175 Bonn, BRD
12.–14. 10. 2001	Encuentro de las Artes Referentin: Barbara Haselbach Vitoria / Gasteiz – Spanien Musica Arte y Proceso
15.–19. 10. 2001	Musik und Tanz ein Leben lang – Musik, Sprache und Bewegung in der Erwachsenenbildung und Seniorenarbeit Referentinnen: Insuk Lee (München), Angelika Hölzel (Leipzig) Bayerische Musikakademie Hammelburg Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
15.–19. 10. 2001	Percussion in der Hauptschule – „Bodymusic & Bodypercussion“ Referenten: Rainer Kotzian, Michel Widmer Bayerische Lehrerfortbildungsakademie Dillingen
15.–19. 10. 2001	Kreativer Kinderchor – Spielerischer Umgang zum vokalen Musizieren und Gestalten Referentinnen: Christiane Wiblit (Salzburg), Insuk Lee (München) Bayerische Musikakademie Hammelburg Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.

22.–26. 10. 2001	Orff-Schulwerk Herbstkurs – Singen, Tanzen und Spielen im Kindergarten, in Schule und Freizeit Referenten: Sabine Wagner, Rodrigo Fernandez, Frajo Köhle Bayerische Musikakademie Hammelburg Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
22.–27. 10. 2001	Introduction to the movement aspect in Orff-Schulwerk Referentin: Barbara Haselbach ROST, St. Petersburg, Russland
26.–28. 10. 2001	Lieder, Spiele und Tänze im Herbst und im Winter Referentinnen: Ulrike Meyerholz (Kassel), Jutta Funk (Karlsruhe) Musikalische Bildungsstätte Schloss Weikersheim Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
27. 10.–2. 11. 2001	Seminar für elementare Musik- und Bewegungserziehung Referenten: N.N. Ländliche Heimvolkshochschule Hohebuch, Waldenburg (BRD) Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
9.–11. 11. 2001	Musik und Tanz für Kinder – Vertiefen und besseres Verstehen der Arbeit in der Musikalischen Früherziehung Referenten: Micaela Grüner (Neu-Ulm), Rudolf Nykrin (Salzburg) Bayerische Musikakademie Hammelburg Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
12.–16. 11. 2001	Musik- und Bewegungserziehung in Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik Referenten: Erich Burger (Regensburg), Gabriele Dex (München) Bayerische Musikakademie Alteglofsheim Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
17. 11. 2001	Lieder, Spiele und Tänze für die Grundschule in der Winter- und Weihnachtszeit Referentin: Ulrike Meyerholz (Kassel) Evangelisches Fröbelseminar Kassel Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland
24.–25. 11. 2001	Tanz und Bildende Kunst Referentin: Barbara Haselbach Frankfurt am Main, BRD Frankfurter Tanzkreis, Postfach 600741, 60337 Frankfurt
Herbst 2001	Orff-Schulwerk – Musik und Tanz im Kontext Religiöser Erziehung Referenten: Reinhold Wirsching, Sieglinde Hartl (Salzburg) Kloster Andechs Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
5.–9. 12. 2001	Encuentro de las Artes II Referentin: Barbara Haselbach Vitoria / Gasteiz, Spanien Musica Arte y Proleso

Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an dieser Ausgabe/Address of Co-Authors of this Issue

- Chris Amrhein Thumeggerbezirk 2, A-5020 Salzburg, Austria
Email: chris@chrisamrhein.com
- Felicitas Betz Karrenbergstr. 4, D-86470 Thannhausen, BRD
Catarina Carsten Bachweg 162, A-5412 Puch, Austria
Nikolaus Drebinger Rosenheimer Str. 78, D-81669 München, BRD
Email: drebinger@gmx.de
- O.Univ.Prof.em. Dr. Lilo Gersdorf, Johannes-Filzer-Str. 58/11, A-5020 Salzburg, Austria
O.Univ.Prof. Barbara Haselbach, Gfalls 5c, Hengstberg, A-5061 Elsbethen, Austria
Email: barbara.haselbach@moz.ac.at
- Prof. Dr. Ulrike Jungmair Johann-Piger-Str. 4a, A-5020 Salzburg, Austria
Email: ulrike.jungmair@netway.at
- O. Univ. Prof. em. Wilhelm Keller Ignaz-Rieder-Kai 15/11, A5020 Salzburg, Austria
Sonja Kern Hofhaymer Allee 26a, A-5020 Salzburg, Austria
Email: sonjakern@utanet.at
- Eric Lebeau Winterweg 19, A-5201 Seekirchen, Austria
Email: elebeau@gmx.at
- Mei Lien Lemye-Tan 206 Avenue Brugman, B-1050 Bruxelles, Belgien
Verena Maschat Calle Nueva 15-3, E-28230 Laz Rozas de Madrid, Spanien
Email: verena@inicia.es
- O. Univ. Prof. Dr. Rudolf Nykrin Birkenstraße 21, A-5020 Salzburg, Austria
Email: rudolf.nykrin@moz.ac.at
- Prof. Giovanni Piazza Via Pineta Sacchetti Palme/B, 229, I-00168 Rom, Italien
Email: gipirom@tin.it
- Karin Prenner Goldschneiderhofweg 44, A-5020 Salzburg, Austria
Email: karin.prenner@moz.ac.at
- Bernarda Rakav c/o Center Carla Orffa, Celovska 166, SLO-1000 Ljubljana, Slowenien
O.Univ.Prof.em.Dr.Hermann Regner Bachweg 162, A-5412 Puch, Austria
Miriam Samuelson Fischbachstr. 5, A-5020 Salzburg, Austria
Email: mimisa@alpin.or.at
- Christine Schönherr Puch 315, A-5412 Puch, Austria
Prof. Dr. Karin Schumacher Schorlemer Allee 36, D-14195 Berlin, BRD
Email: kaschuma@hdk-berlin.de
- Jukka Siukonen Pääväinkakkavantie 1/30, FIN-02270 Espoo, Finland
Email: siukoset@kolumbus.fi
- Ida Skrinar-Virt Gimnazjska C. 5A, SLO-61420 Trbovlje, Slowenien
Anna Töller Dr.-A.-Altmann-Str. 10/10, A-5020 Salzburg, Austria
Dr. Werner Thomas Seitzstr. 22, D-69120 Heidelberg, BRD
Manuela Widmer Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Austria
Email: manuela.widmer@moz.ac.at

Adressen der Herausgeber und Sponsoren/Address of the editors and sponsors

- Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
Hermann-Hummel-Str. 25, D-82166 Lochham bei München, Email: orff-schulwerk@-online.de
- Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Sekretariat, CH-9230 Flawil, Schweiz
Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria
Studio 49, Musikinstrumentenbau GmbH, Lochhamer Schlag 2, D-82166 Gräfelfing, BRD,
Email: info@studio49.de
- Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Hofhaymerallee 6, A-5020 Salzburg, Austria, Email: orff.forum@nextra.at
Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“ der Universität Mozarteum,
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria, Email: sonja.czuk@moz.ac.at

