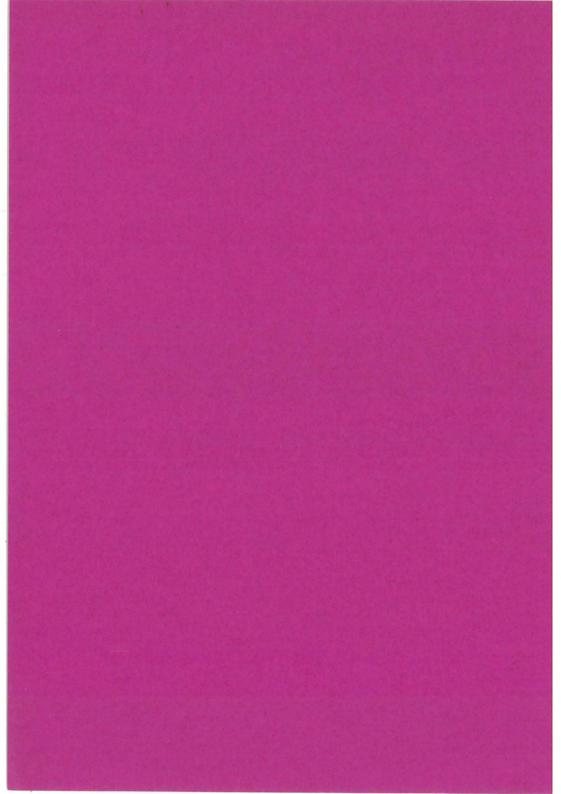


ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN



Orff-Schulwerk Informationen

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

Schriftleitung: Lilo Gersdorf Photos: Karl Alliger Monica Reichert Franz Walter

Nr. 24, Dezember 1979

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

Das Sprichwort, so sagt man, sein ein im Volksmund verbreiteter, leichtfaßlicher Spruch, der, bildstark, einer Lebenserfahrung Ausdruck verleiht. Gerne wird es im Umkreis der Weisheitsliteratur angesiedelt, verwandt den Maximen, Redewendungen, Rätseln, Fabeln und Märchen.

Jedes Volk hat Sprichwörter, die seinem Wesen verhaftet sind und seine Denkweise enthüllen. Andererseits führen gemeinsame menschliche Erfahrungen zu Parallelbildungen von Sprichwörtern, damit auch zur Übersetzung in andere Sprachen. Des Sprichworts Einfluß auf viele Gattungen der Literatur und des Theaters ist groß.

Carl Orff berichtete in den Bänden des Schulwerks von seiner Kenntnis und Auseinandersetzung mit dem Sprechen, dem magischen Besprechen und der Musikalisierung von Namen, Sprüchen, von Rufen, Auszählreimen, Rätseln und Märchen. Sprichwörter waren zudem das Salz der »Klugen«.

Anfang der vierziger Jahre begann Carl Orff, die »Kluge«, ein weltweit verbreitetes Rätselmärchen, szenisch zu gestalten und sie »Die Geschichte von dem König der klugen Frau« zu nennen. »Gleich zu Beginn der Arbeit«,¹) so berichtet Orff, »stürzte ich mich auf die Szene mit dem eingesperrten Bauern, der im Kerker lamentiert, eine Szene, die noch ganz auf Grimm zurückgeht.²) Von dieser ausgehend geriet ich aber auf die falsche Fährte, was ich noch rechtzeitig bemerkte, so daß ich meine Arbeit vorerst abbrach, um noch einmal neu zu beginnen. Ich brauchte szenische Aktion und neu eingreifende Figuren, doch der entscheidende Einfall dafür fehlte mir vorerst.«

Ganz zufällig fand Orff dann in einem Antiquariat, auf der Suche nach Rätselbüchern, ein kleines zerlesenes Buch, das Sprichwörter enthielt und 1846 veröffentlicht worden war.³) Der Herausgeber war der Gelehrte Karl Joseph Simrock, heute noch seiner Rätsel- und Volksliedersammlungen, des Deutschen Kinderbuchs, seiner Studien über das Nibelungenlied und über Walther von der Vogelweide wegen bekannt.

»Schon bei einer ersten kurzen Lektüre«, schreibt Orff, »fand ich eine große Zahl treffender Sprüche, die so spontan auf mich wirkten, daß daraus gleich ganze Szenen entstanden.« Doch er entdeckte noch mehr: »Ich fand einen ganz bestimmten Sprachstil, der dem Stil der Musik, wie er mir vorschwebte, genau entsprach. Durch die bildhaften, drastisch-derben Sprüche angeregt, fand ich auch die gesuchten, in das Spiel eingreifenden Figuren, die ich als Gegenspieler brauchte: ein Trio von Strolchen, liederlich-listigen Vagabunden, die zu einem movens für das ganze Spiel wurden«³) und in schneller Wechselrede mit den Sprichwörtern agierten.

Schelme haben Narrenfreiheit. So tragen sie plärrend ihre Litanei vor: Fides ist geschlagen tot. Justitia lebt in großer Not. Pietas liegt auf dem Stroh. Patientia hat den Streit verlorn. Veritas ist gen Himmel flogen. Treu und Ehr sind übers Meer gezogen. Betteln geht die Frömmigkeit. Tyrannis fuhr das Szepter weit. Invidia ist worden los. Caritas ist nackt und bloß. Tugend ist des Lands vertrieben. Untreu und Bosheit sind verblieben, sind verblieben.⁵)

Wer damals⁶) Ohren hatte zu hören, der verstand die mutigen Anspielungen.

Die »Geschichte von dem König und der klugen Frau« ist ein Welterfolg geworden. Das Märchen, von Sprichwörtern und Rätseln durchsetzt, dramaturgisch auf das Geschickteste verknüpft, wurde in dreißig Sprachen übersetzt und rund um die Erde aufgeführt.

Anmerkungen:

Die Anmerkungen 1, 2, 4 und 5 sind aus: Carl Orff und sein Werk. Dokumentation. Band V, Märchenstücke (Der Mond. Die Kluge. Musik zum Sommernachtstraum.). Dieser Band erscheint wie die vorhergehenden Bände bei Hans Schneider, Tutzing, ist im Druck, aber noch nicht paginiert.

Wieder aufgelegt in den Bibliophilen Taschenbüchern, Harenberg Kommunikation, Dortmund, 1979; 12 000 Deutsche Sprichwörter. Nach der Ausgabe von 1846. (Nr. 37)

⁵⁾ Szene 7 und passim.

^{(1) 1943}

"Das Singen muß aus dem Sagen kommen"

Anmerkungen zur vokalen Bedeutung des Orff-Schulwerks

Hermann Regner

Die fünf Bände der »Musik für Kinder« sind zwischen 1950 und 1954 erschienen. Sie haben die Musikerziehung in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts verändert. Nicht nur bei uns. Auch in vielen Teilen der Welt. Adaptionen des Orff-Schulwerks gibt es in mehr als 20 Sprachen. Was war neu an der Konzeption des Schulwerks, welche pädagogischen Ideen stecken dahinter? In Stichworten: Zum Singen kommen Instrumente, die das Kind selbst spielen kann. Musizieren, Sprechen, Tanzen und Spielen sind für das Kind eine Einheit. Es geht nicht nur um das Reproduzieren von Modellen, sondern auch um das Selbstgestalten.

Das Schulwerk hat in den vergangenen 25 Jahren nicht nur Zustimmung gefunden. Es wurde auch kritisiert. Musiker haben über die »Kinderspielereien« die Nase gerümpft. Was gibt es Schwierigeres und Wichtigeres, als kleine Kinder spielend zum Musizieren, zu einem intensiven Verhältnis zur Musik zu führen? Pädagogen haben geklagt über Schwierigkeiten, den künstlerischen Anspruch in den Schulalltag zu übersetzen. Das ist bis heute schwierig — und wird es weiter bleiben.

Wenn man die 683 Seiten der fünf Bände durchblättert, entdeckt man viele Lieder. Carl Orff schreibt in dem Vorwort zum ersten Band: »Gültiger Ausgangspunkt für diese Arbeit ist das alte Kinderliedgut.« Auch wenn die Instrumente als für das Schulwerk typisch angesehen werden - weil das eben neu war -, kann behauptet werden, daß die Grundlage für die Musikerziehung bei Orff und seiner Mitarbeiterin Gunild Keetman das Singen ist. Auch das war in den vergangenen 10 Jahren der »Singabstinenz« bundesrepublikanischer Schulmusik ein Grund, das Schulwerk als »vorgestrig« abzuqualifizieren. Lange Zeit wurde in unseren Kindergärten und Schulen das Singen von Liedern als kindisch abgetan und statt dessen die kritische Distanz (zur Musik) gefördert durch Unterrichtsgespräche über die »sozialen, psychischen, ökonomischen und politischen Dimensionen des Kulturphänomens Musik«. Natürlich ist es falsch und lächerlich, wenn 14jährige Gymnasiasten »Bim Bam Böckchen« singen müssen und dazu tanzen sollen. Da stimmt die Zuordnung einfach nicht! Für unsere kleinen Kinder aber hat Orff Lieder gesammelt, die nach seiner Meinung zur Grundausstattung des Menschen gehören: Ringelreihen, Kniereiterverse, Rätsel, Abzählreime, Spottlieder, Ansingelieder, Abendlieder, Brauchtumslieder. Hans Magnus Enzensberger weist in seiner Sammlung »Allerleirauh« (Frankfurt am Main 1961) diejenigen zurecht, die meinen, das Kind von heute hätte keine Beziehung zu diesen tradierten Texten: »In einer Zeit, die alles Vergangene an die Kandare der Reproduktion gelegt hat, der alle Überlieferung zuhanden ist und zuschanden wird, ist das Dasein des Kinderreimes einzigartig: es bittet uns an den ältesten Tisch und setzt uns das Frischeste vor.« Alle 64 Liedtexte, die Orff in den ersten Band seiner »Musik für Kinder« aufgenommen hat, stecken voller Bilder, die - wie Romano Guardini einmal geschrieben hat - »das Dasein erhellen« und »zum Grundbestand des Bewußtseins gehören«. Da taucht der Brunnen auf, der Mond und die Sonne, der

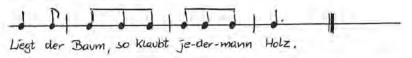
Himmel und die Engel, der Ring, die Glocke, die Schnecke, der Fuchs und viele andere Tiere. Es könnte sein, daß manche Kinder nicht alle Worte verstehen. Manche Phrase ist kaum rational zu erklären. Was macht's? Ist es nicht viel eindrucksvoller, viel stärker im Ausdruck, wenn Kinder den Regen beschwören, endlich aufzuhören: »Liebe Frau mach's Türle auf, laß die liebe Sunn heraus, laß den Regen drinnen, laß den Schnee verbrinnen. D'Engerl sitzen hinter'm Brunn, warten auf die liebe Sunn.« Bei solchen Bildern geht es sicher nicht um die Information allein: »Aha, also hinter dem Brunnen sitzen die Engel.« Kein Fünfjähriger würde fragen: »Was tun sie da?« Natürlich bestätigt auch keiner: »Oh, welch schönes Bild!« Solche Bilder aber senken sich trotzdem — das bestätigen Erkenntnisse der Tiefenpsychologie — tief ins Unbewußte, sind ein Nährboden für die Entwicklung der Phantasie.

Kraftvolle Sprache und bildhafter Ausdruck sind Eigenschaften des Dialekts. Deshalb enthält das Schulwerk auch Texte aus Salzburg, aus Bayern und Schwaben, aus dem Rheinland, Tirol, Thüringen, einige auch aus dem Elsaß und aus Hessen und anderen Landschaften. Im ersten Band ist die Hälfte der Liedtexte mundartlich gefärbt, in den späteren Bänden verliert sich die Mundart. Das entspricht auch der Meinung der Pädagogen, die in Kindergarten und Eingangsstufen der Grundschule dem Dialekt Rechte zugestehen. In den späteren Bänden sind auch Texte in fremden Sprachen enthalten. Sie gelten als Dokumente für den anderen Rhythmus, die andere Intonation, den Klang und Geist der anderen Sprache.

Die Bände enthalten aber nicht nur Lieder. Für das Orff-Schulwerk typisch sind die als Sprechübungen bezeichneten Texte. Viele sind rhythmisiert. Das Kind soll nicht nur technisch richtig und ausdrucksvoll sprechen, sondern es soll die musikalische Komponente der Sprache entdecken und erkennen lernen. Nicht nur »was ist gemeint?« ist wichtig, sondern auch »wie klingt es?«. Für das kleinere, motorisch aktive Kind ist der Rhythmus das erste musikalische Element, das es auch in der Sprache entdeckt und im Tanz und in der Musik wiederfindet. Der Rhythmus und das Metrum, musikalische Gestaltungselemente, werden vom Kind bereits beim »Hoppe hoppe Reiter«- Spielen erfahren. Solche Grunderfahrungen sind Voraussetzung für spätere Reflexion. Damit meine ich, daß Einsichten eines Achtjährigen, daß zwei Viertelnoten vier Achtelnoten oder entsprechende Werte in einen Takt gehören, oder die Aufgabe für einen Zwölfjährigen Hemiolen auszuführen, auf Sand gebaut sind, wenn nicht die elementare Musikerziehung Fundamente errichtet hat. Das also ist die didaktische Begründung für die vielen Sprechübungen in den Bänden der »Musik für Kinder«.

Man findet verschiedene Typen solcher rhythmisierten Texte. In der ersten Gruppe wird der »natürliche« Sprachrhythmus zugrundegelegt.

Beispiel 1

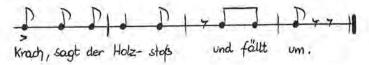


Wichtig ist das fließende Tempo, das dem bei Schulanfängern durch die Anstrengung des Lesens so schleppenden Leiern entgegengesetzt ist. Außerdem geht es bei so einer Sprechübung nicht nur um eine korrekte Interpretation. Der phantasievolle Lehrer läßt die, sagen wir, siebenjährigen Kinder verschiedene rhythmische Formen finden, läßt sie patschend und klatschend, oder auf Schlaginstrumenten, begleiten, ermuntert die Kinder zwischendurch, über den Sinn des Spruches Vermutungen anzustellen, führt die Kinder vielleicht sogar bis zur Notation ihrer verschiedenen Lösungen und baut diese abschließend zu einer größeren Form zusammen, die szenisch dargestellt auch metrisch freie, improvisierte Dialoge (der Holzsammler im Wald) einbindet.

Das Rhythmisieren von Texten ist der erste Schritt zur Vertonung. Der Lehrer staunt, wenn aus dem rhythmischen Sprechen ein sprechendes Singen wird.

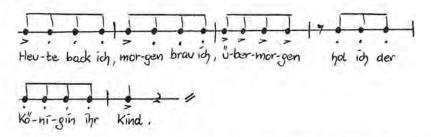
In der zweiten Gruppe von Texten wird der »natürliche« Wortrhythmus verändert zugunsten der Charakterisierung einer Situation oder einer Person.

Beispiel 2



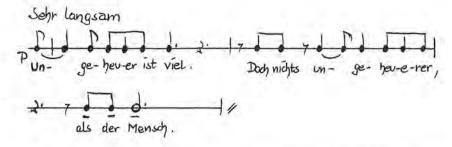
Eine einzige Achtelpause macht aus dem Spruch eine überzeugende Gestalt; die Pause ist der Gedankenstrich, erhöht die Spannung. Eine Note erhält einen dynamischen Akzent, die Szene wird wirklich. Man kann sich vorstellen, wie Kinder (mit Instrumenten in der Hand) die zwei Achtelpausen des letzten Taktes ausgestalten.

Beispiel 3



Begleitet nur von einer Holztrommel, beginnt das Rumpelstilzchen seine für das Märchen so entscheidende Rede. »Rumpelstilzchen«, der Name dieses bösen Zwerges, ist selbst so hölzern wie vier trockene Achtel. Orff gibt bestimmten Silben-Noten Akzente, alle anderen bekommen einen Staccato-Punkt. Der groteske Tanz des Rumpelstilzchens und sein bösartiger Charakter wird mit der Vorschrift »Behende«, den paar Achtelnoten und den Artikulationszeichen charakterisiert.

Noch eine dritte Gruppe von Sprechstücken finden wir im Schulwerk (mehr Beispiele in dem erst 1977 erschienenen Heft »Sprechstücke«). Hier wird der natürliche Sprachrhythmus affektiv gesteigert durch rhythmisch-metrische Eingriffe.



Den »natürlichen« Rhythmus des Wortes »ungeheuer« würden wir als vier Achtel mit der Betonung auf der ersten Silbe notieren (). Wollte man versuchen, die Bedeutung des Wortes in seinem Zusammenhang zu steigern, könnte man die erste Note dehnen (). M.). Orff ist das noch nicht genug. Er verlängert die erste Silbe um eine weitere Achtelnote und nutzt den Stau an Energie, der entsteht durch den Einsatz vor dem Schwerpunkt des Taktes, durch die Antizipation. Dadurch entsteht ein Konflikt zwischen dem latent wahrgenommenen Metrum und dem Wortrhythmus, der den Vokal noch dunkler, das Wort noch ausdrucksvoller macht.

Das Wort kommt gleich im zweiten Satz in seiner Komparativ-Form »ungeheuerer« noch einmal vor. Orff dehnt hier die zweite Silbe des Wortes ()) und erreicht tatsächlich eine Steigerung, die trotz der folgenden Pause auf den Schluß des Satzes hinlenkt. Das alles läuft im Piano ab. Durch die rhythmische Gestaltung aber bekommt dieser Text Hölderlins (Chor aus der »Antigonae«) eine gestische Intensität, daß man die Körperhaltung, die Handbewegung, den Gesichtsausdruck der Sprecher förmlich sieht. Siegfried Borris hat in einem Vortrag (»Orffs musikpädagogische Konzeption aus heutiger Sicht«, veröffentlicht in Orff-Schulwerk Informationen 17, Salzburg 1976) diese Eigenart des Schaffens von Orff untersucht.

Er stellte fest, daß Orff »die Linearität dieser Musik nicht im Hinblick etwa auf Kontrapunktik gestaltet, sondern in engster Verbindung zur Sprachdeklamation mit einem gestischen Ausdruck, der sich bis zum Ekstatischen steigern kann. Wie in aller Musik der Frühe — der Exotik und des Mittelalters — ist auch bei Orff das Rhythmische nicht aus der Taktschematik abgeleitet, sondern steht in enger Verbindung mit dem Atem, also mit der Sensibilität des Körpers.«

Genau das ist es, was den Ansatz des Orff-Schulwerks für die Pädagogik so außerordentlich wichtig macht. Sprechen und Singen im Sinne Orffs ist kein »Deutlich«-Sprechen und kein »Schön«-Singen, sondern gestischer Ausdruck, getragen vom Affekt, geboren aus »enger Verbindung mit dem Atem«, aus »der Sensibilität des Körpers«.

Sprechen und Singen sind nicht getrennte Bereiche. Übergänge sind fließend, wir begegnen ihnen im tradierten liturgischen Gesang und auch in Werken zeitgenössischer Komponisten (Schnebel, Berio). Im vierten Band des Schulwerks ist die a-capella-Fassung eines Abschnitts aus dem »Wessobrunner Gebet« abgedruckt. Orff schreibt

in den Anmerkungen: »Das Singen muß ganz aus dem Sagen, dem Wort, kommen.«
Das ist nicht nur als technische Anweisung zu verstehen. Orff meint auch, die Beziehung zwischen dem Wort und dem Ton sollte so abgestimmt sein, daß der musikalische und semantische Aspekt, daß Klang und Sinn eine Einheit bilden.

Diese Gründe stehen hinter der Absicht des Schulwerks, das Singen aus dem Sagen zu entwickeln. Das ist nicht nur dem entwicklungspsychologischen Zustand des Kindes entsprechend — das ja eher lachen muß, wenn ein ernsthafter Mann ihm eine ernsthafte Bel-canto-Aric vorsingt —, sondern es ist auch methodisch richtig. Singen ist keine »aufgesetzte« kulturelle Überformung, kein »Kunst-Getue«, sondern es ist gesteigertes, affektgeladenes Sagen. Man muß an Luther denken, der gesagt haben soll, daß »gesungen doppelt gebet« ist. Aus der angestrebten Einheit aus Form, Sinn und Ausdruck ensteht eine neue Schönheit des Singens und Sagens.

(Nachdruck mit freundlicher Erlaubnis der Zeitschrift »Lied und Chor« Nr. 7/1979)

Bewegungssprache und verbale Sprache

Barbara Haselbach

Sprache ist »Aus-sage«, Darstellung, Mitteilung von gedanklichen, gefühlsmäßigen oder sachlichen Inhalten. Dabei braucht derjenige, der sich oder etwas mitteilen möchte ein Ausdrucksmedium, in welchem er dem, was er aussagen möchte Gestalt geben kann. Dieses Medium ist seit langem vorrangig die Lautsprache, daneben jedoch gibt es andere Sprachen wie die Zeichensprache, die Körpersprache, die Sprache der Bildsymbole, die Trommelsprache, die Computersprache und viele andere. Es scheint, als ob all diese Sprachen Teil eines großen Entwicklungsprozesses wären, in welchem es Zeiten des Entstehens, der Differenzierung und der allgemeinen Verständlichkeit gibt, aber auch Phasen, in welchen die Bedeutung und Anwendung zurücktritt um anderen, neuen Mitteilungsformen Platz zu machen. So ist zu verstehen, daß die Sprache der Bewegung und des Tanzes, zu einem hervorragenden Ausdrucksmittel früher Kulturen geworden, von der verbalen Sprache als Medium der Darstellung und der Kommunikation abgelöst worden ist. Auf einer anderen Ebene wird die Körper- und Bewegungssprache heute wieder entdeckt.

Die Sprache des Körpers (dargestellt durch Haltung, Mimik, Gestik bis hin zum Tanz) beginnt im Leben des Einzelnen, wie in der Entwicklung eines Stammes, auf einer sehr frühen Stufe. Ihre Anfänge liegen in unwillkürlichen Reaktionen auf Reize der Innen- oder Außenwelt, sie teilen Bedürfnisse und Zustände der Befindlichkeit mit und sind sehr häufig mit lautlichen Außerungen verbunden. Beim Säugling und Kleinkind ist sprachlich (besser lautlicher oder vorsprachlicher) und bewegungsmäßiger Ausdruck eine Einheit, die von derselben Motivation ausgeht und sich gleichzeitig und mit derselben Energie stimmlich und bewegungsmäßig darstellt.

Die Entwicklung des Bewußtseins, der Denkfähigkeit und der Fähigkeit zur Abstraktion auf der einen Seite, die Ausbildung der motorischen Fertigkeiten und ihre Anwendung in den notwendigen und unzählbar oft wiederholten Bewegungsabläufen des Alltags, aber auch im spontanen oder nach Regeln gebildeten Spiel und vielleicht sogar im freien oder tradierten Tanz auf der anderen Seite trennen und unterscheiden die ursprünglich ganzheitliche Ausdrucksform. Nur wenig Bewegung bleibt im sprachlichen Ausdruck erhalten und ist abhängig vom Inhalt der Sprache, aber auch vom Temperament des Sprechenden und seiner Prägung durch Erziehung und Kulturkreis (vergleiche die Körpersprache, das »body-talking« bei Süd- oder Nordländern).

Im allgemeinen ist die Art der eigenen Bewegung nur sehr wenigen Menschen bewußt. In der Verbindung mit sprachlichem Ausdruck beobachten wir unterschiedliche Bewegungsintensitäten. Je abstrakter die Sprache, umso reduzierter erscheint die Bewegung, je affektierter die Sprache, umso impulsiver und ausgeprägter die Bewegung. Dies scheint dadurch zu erklären, daß die Bewegungssprache vor allem emotionale Befindlichkeiten in subjektiver Weise zum Ausdruck bringt, gewisse konkrete Inhalte hingegen in einer eher realistischen, objektiv verständlichen Form darstellt

(vergl. Pantomime). Die objektiv-verständliche Mitteilungsform setzt weitgehend eine bewußte Darstellungsabsicht und oft auch die Kenntnis der Darstellungsmittel voraus.

Die elementare Musik- und Tanzerziehung im Umfeld des Orff-Schulwerks verwendet neben der Sprache der Musik auch die verbale Sprache und die Bewegungssprache in ihrer Unterrichtspraxis. Dabei finden sich sehr häufig Inhalte und Themen, die zwei oder alle drei Ausdrucksmedien verbinden. Bei der Verbindung von verbaler Sprache und Bewegungssprache, oder wie es im Umgangston heißt, von Sprache und Bewegung steht die bildhafte, oft rhythmisch geprägte Sprache und darstellende, oft nachvollziehende Bewegung im Vordergrund. Es entzieht sich die Sprache mit einem hohen Abstraktionsniveau wie auch die abstrakte Bewegung weitgehend einer gemeinsamen Darstellung.

Verschiedene Aspekte des Sprachlichen können in der Tanzerziehung und im Tanzunterricht zum Thema werden:

- Spiel und Experiment mit Sprachelementen (Vokale und Konsonanten)
- Rhythmische und klangliche Elemente (Länge und Kürze, Akzente, Sprachmelodie)
- Inhalt der Sprache (konkrete oder stilisierte Darstellung)
- Ausdrucksgehalt
- · Formale Struktur

Synchronität von gesprochenem Wort und Bewegung ist dabei nur eine der möglichen Darstellungsformen. Auch der bildhaft-graphische Eindruck (visuelle Poesie) oder die semantisch-expressive Beeindruckung kann Bewegung oder Tanz auslösen. Obzwar häufig die fertige Spachgrestalt (Rätsel, Reime, Sprüche, Auszählvetse, Sprichwörter, Werbeslogans, Zeitungstexte, Gedichte, Fabeln, Märchen, Short Stories, Nonsensverse, improvisierte Texte, Dialoge und Comics in der Verbindung mit dem Bild) als konkrete Vorlage für die tänzerische Improvisation oder die Gestaltung verwendet wird, so kann auch der umgekehrte Weg beschritten werden. So kann die Bewegungserfahrung den Wortschatz erweitern und differenzieren, die Reflexion über das Bewegungserlebnis kann Beschreibungen hervorrufen, die von der sachlichen Beobachtung und ihrem entsprechenden sprachlichen Ausdruck bis zur poetischen Gestaltung dessen reichen, was in der Bewegung, im Tanz erlebt wurde.

Ausgewählte Literatur:

Anderson, Jack: The Dance, the Dancer and the Poem Dance perspectives 52. New York 1972 Boorman, Joyce: Dance and Language Experiences with Children. Longman, Canada 1973

Haselbach, Barbara: Sprache als Improvisationsantegung, in: Improvisation, Tanz, Bewegung, Stuttgart 1976

Stockes, Edith: Word picture as a stimulus for creative dance. London 1973

Woodland, E. J. M.: Poems for Movement, Liverpool 1966

Erfahrungen mit dem Fach Spracherziehung

Christine Schönherr-Tiede

In der derzeitig geltenden Studienordnung des Orff-Institutes wird das Fach Spracherziehung für die Studenten der vierjährigen Ausbildung als Pflichtfach für das erste Jahr angeboten, während Studenten des zweijährigen Studiums es als Freifach im ersten oder zweiten Jahr wählen können. Es bereitet immer wieder Kopfzerbrechen, was aus dem großen Komplex Sprache für ein Unterrichtsjahr mit jeweils einer Wochenstunde ausgewählt werden soll. Für Sprachgestaltungen bleibt weniger Zeit, seit ich nach den beiden ersten Unterrichtsjahren deutlich erkannt habe, daß für ein gestaltendes Umgehen mit Sprache ein technisches Gerüst, genau wie im Bereich der Bewegung und der Musik notwendig ist. »...denn auch in der Kunst seine Sprache zu gebrauchen fällt der Meister so wenig vom Himmel wie in der Tonkunst« (Herder). Bestärkt wurde ich in diesem Entschluß auch durch die Tatsache, daß die Gesunderhaltung der Stimme für den Lehrer von fundamentaler Bedeutung ist und daß die Aufmerksamkeit des Schülers und seine Fähigkeit zur Konzentration in starkem Maße von der Sprechweise des Lehrers, von der Modulationsfähigkeit seiner Stimme usw. abhäng ist. Deshalb sollte unseren Studenten ein gewisses Fundament im Fach Spracherziehung vermittelt werden.

Der Arbeitsschwerpunkt im ersten Semester liegt im sprechtechnischen Bereich1).

Das zweite Semester führt in die gestaltende Arbeit und in die Improvisation mit Sprache:

Nun möchte ich ein wenig aus der Praxis berichten. Was geschieht in der ersten Stunde? Wir gehen in den Großen Saal und nach ein paar stimmlichen »Erwärmungs- übungen« nimmt jeder ein Zeitungsblatt und liest einen Artikel durch, um ihn dann von der Bühne aus den Mitstudenten zu Gehör zu bringen. Dabei stellt der Vorlesende beispielsweise fest, daß ihm plötzlich der Atem zu schaffen macht, daß er sich oft verhaspelt, die Zuhörer ihrerseits fühlen sich nicht angesprochen, es besteht kein Kontakt zwischen Lesendem und Zuhörer. Diese Erfahrungen werden analysierend besprochen und lassen die Inhalte der kommenden Stunden deutlich werden.

Bert Brecht stellt die Situation des Vortragenden in seinem Gedicht »Der Nachschlag« auf folgende Weise dar:

> » Jedes Wort, das die Lippe verläßt, beschreibt einen Bogen und fällt dann ins Ohr des Hörers, ich warte und höre, wie es aufschlägt.«

Dieses Warten, dieses sich Vergewissern und Kontakt aufnehmen — ein wenig vergleichbar mit dem Kegeln, wenn man nach dem Abwurf noch in der Wurfstellung verharrt, um zu sehen, wieviele Kugeln getroffen wurden, fällt schwer. Die nachfolgenden Stunden greifen die Probleme der ersten »Vorleseerfahrung« auf. Wir beschäftigen uns mit der Basis aller Tonbildung, nämlich mit der Atmung, erspüren unseren Atemrhythmus und unsere Atemräume, machen Übungen zur Zügelung der Ausatmung, probieren im Hinblick auf den Kinderunterricht verschiedene, atmungsfördernde und damit natürlich auch einatmungsinnervierende Materialien und Objekte aus, um dann zum Sprechen kurzer Textpassagen zu gelangen. Dabei bemühen wir uns, den Atemrhythmus nicht zu verlieren und uns nicht zu sehr von der Atemmittellage zu entfernen²).

Die Studenten spüren, wie der Rhythmus, in Form einer einfachen Wiege- oder Schaukelbewegung, nicht nur zu einer ruhigen Atemführung verhilft, sondern auch das Phänomen des »Inspiriertwerdens« statt aktiv Luftholens, vermittelt. Der Rhythmus, verbunden mit einer Schwungbewegung, trägt. Hastige, nervöse Atemschnapper entfallen, der Atem fließt, die Stimme klingt. Aus der Übung heraus sind wir jetzt mitten in den elementar-rhythmischen Sprechstücken des Orff-Schulwerkes Band I, z. B. im »Rumpate Pumma«, das durch die vorbereitenden Übungen zu einem ganzkörperlichen Erlebnis wird. »Da spricht nicht der Kehlkopf, sondern der Mensch.«

So versuchen wir in den nächsten Stunden diese Ergebnisse weiter auszubauen, mittels vielseitiger Übungen die Verbindung von Körper und Stimme zu erfühlen und ein Gespür für eine sprechökonomische Körperspannung zu bekommen³). Es erweist sich z. B. das Balancieren auf dem Schwebebalken oder auf einer Fußwippe als Hilfe, um weder verkrampft noch spannungslos zu sein. Sowohl für die Ausführenden als auch für die Zuhörer ist es oft verblüffend, wieviel Volumen und Klang im Balancieren gesprochene Worte bekommen, zumal wenn sie partnerorientiert sind. Da hätte auch Klopstock seine Freude, denn er bemängelt »Wir setzen uns in einen Winkel und sehen den Schall und fühlen daher das Gedicht nur halb.«

Es tönt eben nur dann, wenn »das Instrument gestimmt« und die Verbindung zum Zwerchfell hergestellt ist. »Jede Silbe spiegelt sich im Zwerchfell wieder« wie H. Egenolf es in seiner Schrift »Wunder des Atmens« ausdrückt⁴). Dazu verhilft manchem das Sprechen mit Betätigung des Impanders, der außerdem die Technik des Abspannens (diesen Ausdruck prägten H. Coblenzer und F. Muhar) bewirkt⁵). Auch die Konsonanten profitieren von der Innervierung des Zwerchfells und gewinnen eine überraschende Plastizität. In dem Film: »Zwerchfelldynamik beim Atmen, Singen und Musizieren« können die Studenten die Zwerchfellbewegung, durch Röntgenaufnahmen sichtbar gemacht, verfolgen, die sie selber an sich gespürt und in ihrer Wirkung gehört haben, und sie erkennen, daß es wie beim Instrumentalspiel um den ewigen Wechsel von Spannen und Lösen geht⁶).

Das Wintersemester ist jetzt vorbei und es kommt die Zeit, das technische Rüstzeug in immer größere Aufgaben einzubauen, so z.B. beim spontanen Weiterführen angefangener Sätze, beim unvorbereiteten Darstellen eines Interjektionstextes als Vorbereitung für das Sprechen aus dem Stegreif⁷). Jeder hält auch eine vorbereitete Rede mit Stichwortzettel, liest Ausschnitte aus Gedichten und Prosatexten und macht Übungen zur Ausdrucksschattierung (z.B. Unterhaltung in Zahlen, in Phantasielauten, oder von einem »JA« allmählich zu einem »NEIN« gelangen und wieder zum »JA« zurückfinden).

Da die Studenten keinen Einzelunterricht haben, sondern in Gruppen zu sechst oder siebt arbeiten, haben Gruppengestaltungen Priorität. So wird ein Text wie der folgende, der einen Sonnenaufgang beschreibt und von J. Haydn in seinen Jahreszeiten zu einem Terzett verarbeitet wurde,

> »Sie steigt herauf, die Sonne, sie steigt, sie naht, sie kommt, sie strahlt, sie scheint«,

aufgeteilt in der Art, daß man gemeinsam ein Crescendo gestaltet. Dies kann durch Addition der Sprecher geschehen oder dadurch, daß jeder eine Zeile spricht, diese aber in den dynamischen Gesamtverlauf eingebettet sein muß.

Auch das »Hexeneinmaleins« aus dem Faust I bietet viele Möglichkeiten, um es in der Gruppe zu gestalten. Es ist anregend, als äußeren Rahmen die Orff-Version aus den »Sprechstücken« zu übernehmen, nämlich die dreimalige Wiederholung mit jeweiliger Steigerung, um diese Form dann mit eigenen Ideen zu füllen und sie im Anschluß mit einer Aufnahme der Orff-Schulwerk Realisation zu vergleichen⁸). In diesem Zusammenhang ist es auch interessant, eine Verarbeitung des Textes zu einem Polit-Song zu hören, wie sie der Sänger Konstantin Wecker bringt⁹).

Gerade beim »Hexeneinmaleins« zeigt sich so deutlich, daß nicht die größte Lunge, sondern das beweglichste Zwerchfell entscheidend ist. Wer das Abspannen beherrscht, bei dem erfolgt eine Luftergänzung in 0,2 Sekunden. Er ist technisch für das »In-einem-weg-Reden«, wie es Werner Thomas für eine Interpretation vorschlägt, gerüstet, ohne atemlos zu werden¹⁰.

Kleine Studien mit Sprichwörtern z. B. »Zorn macht verworrn« oder »Wie die Pfeife, so der Tanz« (siehe Orff-Schulwerk, Band I) vermitteln den wichtigen Einklang von Sprache, Ausdruck und Bewegung. Jeder entwickelt während des Sprechens seine dem Grad seiner Emotion entsprechende Bewegung oder Gestik bzw. führt einen Tanz aus, der seiner sprachlichen Gestaltung des »Wie die Pfeife...« in Taktart, Tempo und Charakter entspricht. Es ist interessant zu beobachten, wie schwer es ist, das erste Sprichwort (Zornsprichwort) in entsprechend stimmlicher Ausdrucksqualität, aber mit etwa leicht dahintänzelnder Bewegung zu sprechen. Ein wichtiger Satz des No Theaters wird erfahren: »Tritt man als Erzürnter auf, muß man in seinem Herzen viel Kraft durch den Körper strömen lassen und dann aus dieser Gestalt heraus spielen«¹¹).

In den letzten Stunden des Jahres haben wir gerade noch Zeit, uns ein oder zwei Beispielen zeitgenössischer Dichtung, z.B. aus dem Bereich der konkreten Poesie, zu widmen. Eine geeignete Textvorlage, sowohl in artikulatorisch-sprechtechnischer Hinsicht als auch unter dem Aspekt der Gruppengestaltung, ist das Gedicht »schtzngrmm« von Ernst Jandl¹². Auch kann es zu eigenen lautmalerischen Versuchen anregen, ausgehend von dem Buchstabenmaterial eines Wortes. Durch Beschäf-

tigung mit solchen und ähnlichen Themen — so kann z. B. ein Satz Ausgangsmaterial für eine Gruppenimprovisation sein, die von Ausdrucksvariationen, Semantikentfremdungen bis zu Wortzerstückelungen und Permutationen verlaufen kann — ist die Neugier für avantgardistische Sprachkompositionen geweckt. Dann wird z. B. Sequenze III für Stimme Solo von L. Berio mit Erstaunen gehört und die Partitut mit Interesse gelesen¹³.

Es bleibt gerade noch Zeit, um in einer Abschlußstunde die Arbeit der zwei Semester zu überdenken und festzustellen, daß einem der Komplex »Sprache« lebendiger geworden und näher gerückt ist und Arbeitsergebnisse bereits in das alltägliche eigene Sprechen und im Beobachten anderer einfließen.

Wie obige Ausführungen einen Einblick in das Fach Spracherziehung nur in Ausschnitten bringen konnten, so ist mir bewußt, daß bei einem Unterrichtsjahr manches nur gestreift werden kann und vieles sogar ganz ausgelassen werden muß. Sicher aber werden Themen aus der Spracherziehung in anderen Fächern weiter ausgebaut, so in der Stimmbildung, im Ensemblespiel auf Orff-Instrumenten, in der Bewegungsgestaltung, Lehrübung und Didaktik. Günstige Voraussetzungen dafür schuf die Intensivwoche im April 1979, wo ich den Kollegen einen Vormittag lang aus meiner Arbeit erzählen und wir manches gemeinsam ausprobieren konnten.

Anmerkungen

- 1) Wesentliche Anregungen für die sprechtechnische Arbeit habe ich durch Prof. Coblenzer erhalten. In diesem Zusammenhang sei auch auf das Buch aAtem und Stimme", Osterreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien 1976, hingewiesen, das Prof. H. Coblenzer und Prof. F. Muhar herausgegeben haben.
- Atemmittellage bedeutet: in der Balance bleiben zwischen den Einatmungs- und Ausatmungskräften. Siehe dazu »Atem und Stimme», Seite 16 f.
- 3) Egenolf, H.: Wunder des Atmens, Stuttgart 1974
- 4) Die Körperspannung ist dann günstig, wenn die Bereitstellung und der Verbrauch der Luft bei einem Mindestmaß an Kraftverschwendung ein Maximum an Klang erzeugt.
- 5) Die freien Enden des Impanders werden gegen die Federkraft zusammengedrückt und mit einem Reibelaut oder auch Wort begleitet. Die deutlich spürbare Ventilspannung an den Lippen steht in Korrespondenz mit der Zwerchfellspannung und dem Druck gegen die Impander-Federspannung. Alle drei werden plötzlich gelöst, wobei dann die Luft von selbst in das Vakuum einfällt.
- Langer-Rühl, H., Muhar, F. und Coblenzer, H.: Zwerchfelldynamik beim Atmen, Singen und Musizieren. Wiss. Film Nr. CTF 1424, Bundesstaatliche Hauptstelle für Wissenschaftl. Kinematographie. Wien 1970
- 7) Queneau, R.: Stilblüten. Autobus S. Stuttgart 1972
- Orff, C.: Stücke für Sprechchor. Mainz 1969
 Orff, C., Keetman, G.: Musica poetica Orff-Schulwerk, Platte 10
- 9) Wecker, K.: »Eine ganze Menge leben«. Polydor 2371900
- Thomas, W.: Bildung zur Sprache im Orff-Schulwerk, in: Orff-Institut Jahrbuch 1962. Mainz. 1962
- Zitiert nach Thomas, C.: Sprecherziehung in der Schule, in: Orff-Institut Jahrbuch 1963. Mainz 1964, S. 59
- 12) Jandl, E.: Ernst Jandl für alle. Darmstadt 1974, S. 243
- Bero, L.: Sequenza III f
 ür Stimme solo, Wergo 60021 (Schallplatte), Universal Edition 13723
 (Partitur)

Ergänzende und weiterführende Literatur

Derbolowsky, U.: Richtig atmen hält gesund. Düsseldorf 1978

Heyer-Grote, L. (Hrsg.): Atemschulung als Element der Psychotheraphie. Darmstadt 1970

Kofler, L.: Die Kunst des Atmens. Kassel 1977

Parow, J.: Atemfibel. Stuttgart 1972

Schaffer, A. T.: Atemübungen für den Alltag. Wentorf/Hamburg 1973

Wolf, K.: Integrale Atemschulung. Frankfurt o. A.

Egenolf, H.: Die menschliche Stimme. Stuttgart 1974

Gümmer, P.: Erziehung der menschlichen Stimme. Kassel 1970

Habermann, G.: Stimme und Sprache. Stuttgart 1978

Hofbauer, K.: Praxis der chorischen Stimmbildung. Mainz 1978

Trojan, F.: Die Ausbildung der Sprechstimme. Wien 1955

Wängler, H.: Leitfaden der pädagogischen Stimmbehandlung. Berlin 1976

Balser-Eberle, V.: Sprechtechnisches Übungsbuch. Wien 1974

Weithase, J.: Sprechübungen. Wien 1975

Wolf, E., Aderholt, E.: Sprecherzieherisches Übungsbuch. Berlin 1976

Aderholt, E.: Sprecherziehung des Schauspielers. Berlin 1977

Rüdiger, A.: Was ich über meine Stimme wissen sollte. Kassel 1979

Gerathewohl, F.: Sprechen, Vortragen, Reden. Stuttgart 1976

Lemmermann, H.: Lehrbuch der Rethorik. München o. A.

Trojan, F.: Die Kunst der Rezitation. Wien 1954

Schafer, M.: . . . wenn Wörter klingen. Wien 1972

Stephan, R. (Hrsg.): Über Musik und Sprache, Mainz 1974

"Aufführung als Wagnis oder Das Märchen als didaktische Partitur"

Ulrike Jungmair

Manchmal ist es ein Anstoß von außen, der einem Mut macht. Für uns war es ein Club, der im Jahre des Kindes die Idee einer Wohltätigkeitsveranstaltung »Kinder spielen für Kinder« hatte. Mit zwei Kindergruppen des Orff-Instituts, die ich im vierten, beziehungsweise fünften Jahr unterrichtete, bereitete ich die Aufführung vor.

Während der Arbeit mit Kindern sind Lehrer und Studierende Spieler und Publikum. Mit großem Vergnügen führt man sich gegenseitig aus dem Stegreif entstandene Szenen vor. Oft bleibt es bei solch einzelnen Improvisationen. Mit dem Gedanken, ein ganzes Stück zu erarbeiten, es wiederholbar zu machen, es in allen Einzelheiten für ein Publikum auf die Bühne zu bringen, verbinden sich Vorstellungen von wochenlangen Proben und endlosem Üben. Davor schreckt man zurück. Rückt der Aufführungstermin näher, ist meist die Freude am Spiel gewichen. Die Texte werden heruntergeleiert, Musizieren und Agieren sind zur lustlosen Pflichtübung geworden. Solche Vorhaben stehen gegen manche pädagogische Einsicht, widersprechen im Grunde auch der Tendenz des Schulwerks.



Letzte Vorbereitung zur »Ouvertüre«

Eine Aufführung, wie sie uns bei unserem Vorhaben »Kinder spielen für Kinder« vorschwebte, mußte deshalb von der ersten bis zur letzten Minute lebendiges Spiel

bleiben. Noch während der Vorstellung sollten sich die Kinder improvisierend darstellen und Szenen aus der Situation gestalten. Es mußte möglich sein, nicht nur das bisher Erlernte, Fähigkeiten und Talente einzelner Kinder zum Einsatz zu bringen. Eine veränderte Aufgabenstellung sollte vielmehr der Spontanität und Phantasie neue Impulse geben. In der Auseinandersetzung mit einem thematisch gebundenen, doch vielfach auffächerbaren Spielmaterial sollte sich in der Gruppe womöglich eine Eigengesetzlichkeit entwickeln, aus der heraus sich die Kinder in einem größeren Zusammenhang spielerisch frei entfalten konnten.



Die Fischersfrau entdeckt sich

Nach ausführlichen pädagogischen Vorüberlegungen entschieden wir uns für die Gestaltung des Grimmschen Märchens »Vom Fischer und seiner Frau«. Die hintersinnige Geschichte schien durchaus geeignet für kindliches Sich-Einspielen und phantasievolles Ausgestalten. Das sich steigernde Handlungsgeschehen, das immer wiederkehrende Grundmotiv mit dem Butt, der die Wünsche der Fischerin erfüllt, machte auch für Zehnjährige eine längere Handlungsabfolge überschaubar. Faszinierend bei dieser Märcheninszenierung war jedoch vor allem die Möglichkeit eines Spiels auf zwei Ebenen. Für die Verwandlung der Hütte in ein Haus, in ein Schloß, des Fischers und seiner Frau in Bürgers- und Edelleute, sogar in Könige, bot sich das Schattenspiel an. Das Fischer-und-Frau-Milieu, Häuser und Markt, Markt- und Schloßszenen, Diener und Lakaien mußten blanke Realität bleiben. In ihr begann alles, in ihr mußte alles wieder enden. Dazwischen aber konnte ausgedehnt mit den Traumschatten agiert werden. Das Spiel auf zwei Ebenen war geeignet, neue Bewegungsphasen zu kreieren, Handlungen einzuflechten, immer in dem Maß, wie es die Fischer-und-Frau-Realität zuließ und erforderte.

Anfangs sah ich meine Aufgabe darin, die Kinder zum szenischen Agieren zu bringen, sie zum Improvisieren anzuregen, ihnen Spielmaterial nahezubringen, ohne sie mit dem tatsächlichen Thema zu konfrontieren. Für das Spiel notwendige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse mußten nach meinen Vorstellungen aufgeschlüsselt in anderen thematischen Zusammenhängen erfahren und geübt werden. So folgte den ersten Erfahrungen mit dem Schattenspiel und der Schattenwand eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Lichteinfall, der Schattenwirkung und dem Projizieren von Kulissen. Agieren in offenen Szenen erforderte auch Pantomimestudien. Das magische Sprechen und die freie, improvisierte Rede wurde anhand von erfundenen Geschichten wieder aufgegriffen. Für die musikalische Gestaltung intensivierten wir unser Ensemblespiel auf elementaren Instrumenten, Stabspielen und Schlaginstrumenten, jedoch auch auf Geigen, Gitarren und Blockflöten. Die Beschäftigung mit »Höfischen Tänzen« ermöglichte nicht nur Kenntnisse und Einsichten über verwendetes Schrittmaterial und Tanzformen, sondern auch über die entsprechende Musik, die wir selbst spielen, instrumentieren und für uns einrichten konnten.



Schmuck und Tand gewinnen Bedeutung

Schließlich wurde das ganze Unternehmen für uns alle eine Auseinandersetzung mit neuen Spielmöglichkeiten. Für mich war das Märchen vom Fischer und seiner Frau zur didaktischen Partitur geworden, die angestrebte Aufführung blieb jedoch ein Wagnis mit Fragezeichen. Die Kinder, die Studierenden und ich sahen uns als ein einziges Team, das immer wieder Neues probierte, Altes modifizierte, Unbekanntes einbrachte. Alle waren mit allem beschäftigt, alle versuchten, alle spielten. Immer neue, bisher nicht beachtete Teilbereiche erwiesen sich als ausbaufähig, wurden ausgefeilt, verändert, verworfen oder neu in die immer noch nicht inhaltsorientiert aneinandergereihten Szenen eingebaut.

Erst als das Material und die Erfahrungen verfügbarer Besitz geworden waren, erzählte ich die Geschichte »Vom Fischer und seiner Frau« und deutete den weiten Hintergrund des Märchens an. Nun erst begannen die Kinder Einzelheiten im tatsächlichen Sinnzusammenhang zu verstehen, ordneten sie einander zu und stellten sich auf das ganze Spiel ein.

Jetzt, im Moment der letzten Vorbereitungen zur Aufführung, erlag ich der Versuchung, das Erworbene verbindlich festzulegen und die Spielergebnisse für die Vorstellung aufzuschreiben. Diesem meinem Selbstverrat traten die Kinder energisch entgegen. Sie lehnten jede feste Bindung an Bewegungs- und Sprechszenen ab. Sie wollten frei bleiben, sie fühlten sich sicher, ja sie brannten jetzt darauf, das Eigene zum Besten zu geben. Der Auftritt sollte ein Wagnis sein. Das Ergebnis gab uns recht. Die Aufführungen des Schattenspiels wurden lebendig, gespielte Szenenfolgen vom Fischer und seiner Frau.

Das Stück von den komischen Vögeln

Wolfgang Hartmann, München

In der Grundschule lassen sich relativ leicht Querverbindungen zwischen den einzelnen Unterrichtsgegenständen herstellen, weil die Vielfalt der Fächer meist in der Hand einer einzigen Lehrkraft ist. Da dieses Verfahren der Ganzheitlichkeit des kindlichen Erlebens in dieser Altersstufe entsprechend entgegenkommt, sollte dieser Weg auch ab und zu in den musischen Fächern beschritten werden, d. h., die Bereiche Kunsterziehung, Werken und Musik sollten bei aller Eigenständigkeit der Fächer in eine Beziehung treten.

Im letzten Schuljahr bot sich diese Art der Zusammenschau in einer vierten Klasse an der Farinelli-Schule in München-Schwabing besonders gut an. Einerseits konnte ich die Klasse mit vier Wochenstunden Musik unter großzügigen Differenzierungsmöglichkeiten als »Klasse mit erweitertem Musikunterricht« führen, dazu aber auch noch in den Fächern Werken und Kunsterziehung betreuen.

Als Rahmen für dieses Projekt wählten wir ein Theaterstück für Marionetten, in das eine Vielzahl von Musikstücken, Liedern und Spielanlässen aus dem Musikunterricht eingebracht werden konnte, an denen wir das Jahr über unabhängig davon gearbeitet hatten. Somit waren schließlich nicht zu viele Proben nötig, die bei Kindern dieses Alters eher zu einer Ermüdung als zu einer Weiterentwicklung führen.

Das Zusammenwirken der einzelnen Fächer geschah in folgender Weise:

Im Werkunterricht wurden die Figuren gebaut, ebenso die Kulissen und Requisiten, im Fach Deutsch das Stück besprochen und ausgestaltet, im Musikunterricht die Lieder, Musikstücke und Sprechverse erarbeitet, ebenso die Klang- und Geräuschsequenzen, die die Handlung entsprechend verdeutlichten, und im Fach Kunsterziehung entwarfen die Kinder schließlich Plakate, Programme und Einladungskarten.

Den Text des Stückes erspielten sich die fünf Puppenspieler selbst, da der Handlungsverlauf nur im Groben festgelegt war. Sicherlich bildeten sich mit der Zeit immer mehr »Standards«, aber dennoch blieb der schwebende Zustand zwischen Improvisiertem und Fixiertem bis zu den Aufführungen in der Schule erhalten. (Kinder aus anderen Klassen, die bei den Spielproben dabeisein und ihre Meinung äußern konnten, immer wieder zusehen, denn »das ist ja jedesmal anders . . . «).

Das »Stück von den komischen Vögeln« erzählt die Geschichte von fünf sonderlichen Vögeln, die von ihren Schwärmen abgelehnt werden, weil sie anders aussehen, anders denken oder auch anders handeln. Sie treffen sich in einem Wald und werden nun selbst zu einer eigenen Gruppe, deren Reiz gerade in dieser Verschiedenheit ihrer Mitglieder besteht.

Welche Beceutung diese Thematik von Ablehnung und Toleranz gerade in dieser Klasse haben mußte, zeigt deren Zusammensetzung: Die Kinder kamen nicht nur aus ganz Deutschland, sondern waren auch in Sidney, New York, Kuweit und in der UdSSR geboren. Sechs verschiedene Konfessionen waren vertreten, und die familiären Strukturen, aus denen die Kinder kamen, waren sehr unterschiedlich. Somit wurde dieses Stück zu einem zentralen Anliegen in der Klasse, denn die Probleme, die das Miteinander-auskommen-müssen in einer Gemeinschaft mit sich bringt, konnten dadurch spielerisch verarbeitet und auch teilweise gelöst werden (»Gell, die komischen Vögel sind wir selber?!«).



Auch Einzelbeobachtungen zeigten, wie sehr sich die Kinder für »ihr Stück« engagierten: Von einem Mädchen, das in der Klasse sehr zurückhaltend und schüchtern wirkte, wurde mir bekannt, daß es zu Hause immer wieder mit seinem Vogel für sich Szenen aus dem Stück spielte und dabei in jede Rolle stieg. Ein Junge kam eines Tages und zeigte mir sein »Drehbuch«, das er in seiner Freizeit von diesem Stück geschrieben hatte.

Ein anderer Junge, der erst während der Proben aus New York gekommen war und kein Wort Deutsch konnte, lernte merklich anhand der sprachlichen Wendungen, die immer wieder vorkamen. Daß er, so wie die ganze Klasse, in der Instrumentalgruppe mitspielen konnte, erleichterte seine Integration ganz wesentlich.

War also anfänglich »nur« an ein Zusammenwirken verschiedener Spiel- und Ausdrucksmöglichkeiten gedacht, nämlich innerhalb eines größeren Komplexes Musik, Sprache, szenisches Agieren und bildnerisches Gestalten zu integrieren, zeigten sich schließlich positive Auswirkungen ganz allgemeiner und grundsätzlicher Art auf das Klassenleben.

Die »Uraufführung« fand im Juni '79 im Orff-Institut Salzburg statt, dem Reiseziel einer gemeinsamen Klassenfahrt.

(Janusz Korczak)

König Hänschen I.

Gedanken und Erfahrungen bei der Arbeit mit einem Kinderbuch

Otto Hanrieder, Augsburg

Dem polnischen Kinderarzt, Schriftsteller und Pädagogen Janusz Korczak wurde im Jahre 1972 posthum der Friedenspreis des deutschen Buchhandels verliehen. Sein umfangreiches Werk wurde daraufhin der Öffentlichkeit in vielen Neuauflagen und Übersetzungen wieder vorgestellt.

»König Hänschen I.« ist die Geschichte eines empfindsamen, gescheiten Jungen, der das Unglück hatte, als König geboren zu werden und der die Welt verbessern wollte. Voller Abenteuer und lehrreicher Einzelheiten steckt das Buch. Der Folgeband »König Hänschen auf der einsamen Insel« berichtet über das weitere Schicksal des Kinderkönigs, Hänschen unterliegt im Kampf für die Sache der Kinder, die er vom Zwang der Erwachsenen befreien wollte. Still lebt er in Verbannung auf der einsamen Insel. Er denkt nach über die Erwachsenen, über die Kinder und über sich selbst: Er muß noch viel lernen, um ein guter König zu werden. Zwei Kinderbücher, die auch Erwachsene interessieren, erfreuen und betroffen machen können.

Die Achtung vor dem Kind war es, die Korczak in »König Hänschen« beispielhaft darstellen wollte, Achtung vor der Kindheit, die den andern Lebensaltern des Menschen gleichberechtigt sein soll, Kind als Individuum, nicht das Kind, wie es sein wird, sondern wie es ist, nicht wie es sein sollte, sondern wie es sein kann.

Erst 1972 entdeckte ich »König Hänschen«, obwohl die Geschichte vor nun über 50 Jahren (1923) geschrieben worden ist und 1958 in deutscher Übersetzung erschienen war. Damals war ich auf der Suche nach einem geeigneten Thema für das sogenannte »Prüfungsstück«, das, in Gruppenarbeit gestaltet, den Abschluß des praktischen Studiums am Orff-Institut bilden sollte. Musik, Sprache, Bewegung — dargestellt an einem praktischen Beispiel. Doch wurde der ursprüngliche Plan, »König Hänschen« zu realisieren, wieder verworfen. »Der kleine Prinz« von Saint-Exupéry faszinierte unversehens. Innerhalb von sieben Tagen wurde ein Modell geschaffen, eine szenische Gestaltung mit Sprache und Klängen.

Das »Modell« einer gelungenen Gestaltung verfolgte mich auch in den kommenden Jahren meiner Arbeit an einer Musikmodellschule. Und »König Hänschen« war nicht vergessen. Da bot sich eine einzigartige Gelegenheit.

In Augsburg wurde eine »Deutsch-Polnische Woche« veranstaltet, in deren Rahmen auch dem Leben und Werk von Janusz Korczak ein Abend gewidmet war. Zwei Professoren der Universität Warschau und Krakau referierten. Die Bitte um eine kleine musikalische Umrahmung erging an unsere Schule. Nach anfänglichem Zögern

und Ratlosigkeit kam mir »König Hänschen« zu Hilfe. Es war leicht, die Schüler für »König Hänschen« zu begeistern. Ebenso für Janusz Korczak, zu dessen 100. Geburtstag gerade eine Sondermarke erschienen war.

Innerhalb kurzer Zeit entstanden drei Szenen, die mit Sprache und Musik gestaltet wurden:

- 1. Erwachsene im Gespräch über Rechte für Kinder-
- Hänschen in seiner Verbannung auf der Insel, seine Enttäuschung über die Kinder und über die Erwachsenen.
- 3. Hänschen schreibt sein Tagebuch, Gedanken und Träume eines Kinderkönigs.

Die Texte wurden aus den beiden Büchern wörtlich übernommen. Die »Musik« dazu entwickelte sich in Gemeinschaftsarbeit als »Klangbild«. Aus der anfänglichen Geräusch- und Klangimprovisation zu den vorgegebenen Texten entstand eine Klangwelt, die Sprache und Inhalt der Szenen in einem Maße interpretierte, daß die spielenden Kinder und die Zuhörer innerlich getroffen waren. Harte Rhythmik des kleinen Schlagwerks beim Streit der Erwachsenen, freie Improvisation von Flöte und Stabspiel, Schwebeklänge von Metallophon, Becken und Triangel, die Enttäuschung und Träume darstellen sollten. »Die vierte Klasse der Herrenbachschule spielte und musizierte Szenen aus dem König Hänschen des jüdisch-polnischen Pestalozzi... Polnische und deutsche Teilnehmer im gut besetzten Rathausfletz waren begeistert. Diese Einstimmung atmete den Geist des Kinderfreundes Janusz Korzak aus Warschau...« (Augsburger Allgemeine).

Nicht nur König Hänschen hat uns alle begeistert. Auch Korczak selber. Lange noch hing sein Bild in unserem Klassenzimmer. Viele Kinder kauften sich die Taschenbücher, um die ganze Geschichte lesen zu können.

Auch das haben meine Schüler erfahren: Am 5. August 1942 zog Janusz Korczak mit 200 jüdischen Kindern des Waisenhauses durch die Straßen Warschaus zum Verladebahnhof. Über dem Zug die grüne Fahne des Waisenhauses: ein goldenes vierblättriges Kleeblatt auf grünem Grund, wie es sich »König Hänschen I.« erträumt hatte, weil Grün die Farbe der Hoffnung ist. Der Zug fuhr ab in Richtung Treblinka.

Janusz Korczak: König Hänschen I., Göttingen 3/1972. König Hänschen auf der einsamen Insel, Göttingen 1971. Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen 4/1972. Das Recht des Kindes auf Achtung, Göttingen 2/1973.

Leider können wir nur Teile des uns von Winfried Hierdeis freundlicherweise überlassenen Artikels veröffentlichen. Seine Ausführungen zum Thema sind zu lesen in: Winfried Hierdeis, Musik und Sprache, Welt der Schule, Heft 6/1974.

Verbindungsmöglichkeiten von Musik und Sprache – aufgezeigt an Beispielen aus der Grundschule

Winfried Hierdeis, Augsburg

Als Lehrer einer Klasse mit erweitertem Musikunterricht werde ich immer wieder von Kollegen und Eltern gefragt, ob sich der zusätzliche Musikunterricht auch auf andere Fächer positiv auswirke oder diese beeinflussen könne. Diese Frage kann ich sicher bejahen, vor allem, wenn ich an den Deutschunterricht denke. Dazu einige Grundüberlegungen und praktische Beispiele.

Musik und Sprache stehen in einem ursächlichen Zusammenhang. »Das Phänomen der Sprache ist in zwei Erscheinungsformen wahrnehmbar: Man kann Sprache hören oder lesen. Beide Erscheinungsformen sind nicht gleichwertig, Primär ist Sprache Klang.« (Klaus Dieter Bünting: Einführung in die Linguistik, Athenäum Verlag, Frankfurt 1971.)

Diese Aussage gilt ebenso für Musik. Primär ist Musik Klang, sekundär ist das Ablesen aus Notation oder Graphik. Sowohl Melodiegestalt als auch Satzgestalt sind darstellbar. Wir verwenden dazu die Notenschrift oder eine graphische, elementare Darstellungsweise. Bei der Sprache gebrauchen wir die Schrift.

Musik und Sprache basieren primär auf Hörerfahrungen. Will man in beiden Fächern eine Leistungssteigerung erreichen, muß der Hörerziehung ein größerer Stellenwert eingeräumt werden. Im Musikunterricht wird dies schon länger getan, bei der Spracherziehung spielt die Hörerziehung leider noch immer eine untergeordnete Rolle. Diesen Mangel gilt es zu beheben.

Durch eine gezielte Hörerziehung wird das Kind befähigt, über Hörerfahrungen zu reflektieren, Gehörtes zu versprachlichen und darzustellen. Die Sprache wird dadurch bewußt als Klang erfahren, als solcher abgehört, durchleuchtet und elementar notiert. Wir stellen also die Hörerziehung in den Dienst der Spracherziehung, indem wir Grunderfahrungen und Einsichten aus dem Umgang mit der Musik auf die Spracherziehung übertragen.

Als Grundmaterial dient uns die Notation von Verläufen und Schallereignissen, welche vor allem durch die Hörerziehung erarbeitet werden kann. Hier müssen die Kinder schon ab der ersten Jahrgangsstufe eingeführt und eingeübt werden. Die Darstellungsform kann von heute üblichen graphischen Vornotationsweisen übernommen werden. (Literatur dazu: W. Keller: Schallplatte, Ludi Musici, Fidulaverlag, Boppard, oder W. Hierdeis: Musik und Sprache, Welt der Schule, Heft 6/1974 und andere.)

Die graphischen Vornotationsweisen werden zur Elementarpartitur zusammengefügt, welche Musik anschaubar macht und instrumentales Nachvollziehen ermöglicht.

Musik und schriftlicher Ausdruck:

I. Einführung in das Gespräch (Normal- und Streitgespräch), übernommen aus einem Artikel »Musik und Spräche«, Welt der Schule, 1974.

Jedes normale Gespräch vollzieht sich nach allgemein geltenden Regeln. Die Gesprächspartner lassen sich aussprechen, hören sich gegenseitig zu, antworten in ihrer Sprechdynamik aufeinander Rücksicht nehmend.

Das Gespräch kann mit rhythmischen Instrumenten oder mit melodischen Instrumenten nach den eben genannten Regeln gespielt werden. Kinder, welche die Mittel der Elementarpartitur kennen, sind in der Lage, ein einfaches gespieltes Gespräch mitzuschreiben. Das sieht dann etwa so aus (die Anführungszeichen werden später ergänzt, jeder Sprecher erhält seine eigene Farbe und Tonhöhe):

A) Normalgespräch (mit rhythmischen Instrumenten-Claves, Handtrommel, dargestellt):

Sprecher	Ь		b »«	»«	·	
Sprecher	a	a.u		3V	W	26

Es wird hier sichtbar, wie die Gesprächspartner sich aussprechen lassen, aufeinander eingehen. Das Gespräch verläuft ruhig.

AA) Streitgespräch (gleiche Instrumente wie bei A, nur dynamisch schwankend):



Bei AA werden die Regeln des Gesprächs durchbrochen, a läßt b nicht aussprechen, er fällt ihm ins Wort, er hört ihm nicht zu (ebenso verfährt b).

Stellt man die Gesprächsabläufe mit melodischen Instrumenten dar, werden die Abläufe gleich A oder AA sein, nur die optische Gestalt der Darstellung ändert sich. Hier kann man schon auf die Satzklangarten der Hauptsatzarten Erzählsatz, Fragesatz, Rufesatz eingehen.



Übliche Darstellungsweise von Satzklanggestalten.

B) Normalgespräch melodisch dargestellt (Melodieinstrumente: Xylophon, Glokkenspiel):

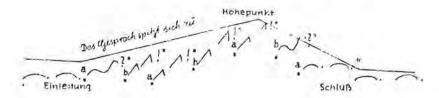
BB) Streitgespräch (gleiche Instrumente wie bei B), dynamische Steigerung kann mit Hilfe von mehreren Schlägeln und lauterem Spiel erreicht werden:

Aus den Einsichten, die mit Hilfe der Elementarpartitur gewonnen sind, haben die Satzklanggestalten beim Kind auch ein Hörereignis zu Folge. Optisches Bild und Klang treten als Einheit auf, Natürlich muß das Hören und Darstellen von solchen Klanggestalten immer wieder geübt werden.

Entwicklung eines Streitgesprächs, um den Höhepunkt einer Geschichte zu gestalten. Zuerst werden die Satzklanggestalten (melodische Bögen) dargestellt.

In der Aussprache über die Graphik wird der Ablauf des Streitgesprächs noch einmal wiederholt. Zudem wird erarbeitet, daß der Streit erst langsam in Gang kommt (Einleitungsphase). Nun steigern sich die Streithähne bis zum Höhepunkt. Das Gespräch spitzt sich zu. Der Schluß mit seinen verschiedenen Ausgangsmöglichkeiten folgt.

Den Ablauf des Streitgesprächs kann man auf Melodieinstrumenten entsprechend der Satzklanggestalten nachvollziehen. Der Höhepunkt wird sowohl in der Tonhöhe als auch in der Dynamik herausgestellt. Dem Verlauf der Satzklanggestalten wird zum Schluß der graphische Strukturverlauf des Streitgesprächs zugegeben. Das Tafelbild sieht dann etwa so aus:



Dazu ein konkretes Beispiel (3. Jahrgangsstufe)

Thema: Am Obststand (auf dem Stadtmarkt)

Der Aufsatz wird zuerst als szenisches Spiel eingeführt. Die natürliche Sprechsituation motiviert die Kinder, die Reden möglichst natürlich, d. h. der Wirklichkeit entsprechend zu gestalten. Bei der Übungsphase verwenden wir das Tonbandgerät und zeichnen das Gespräch auf. Wir kontrollieren anschließend das Gespräch vom Hören her.

Dann erst wird der Verlaufsplan des Aufsatzes als Tafelanschrift den Kindern gezeigt. Nach einer kurzen Analyse des dargestellten Ablaufs, bei der nochmals die Satzarten und ihre angeschriebenen Symbole besprochen werden, kann die Niederschrift beginnen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, die Satzklangbögen melodisch auf Xylophon — Glockenspiel nachzuvollziehen.

Ziel der Arbeit ist, daß sich die Schüler in die Situation hineinhören und die Geschichte vom Hören her gestalten.

Zur Differenzierung der Arbeit bietet es sich an, schwächere Schüler genau nach Plan arbeiten zu lassen, begabtere können das Gespräch erweitern.

Bei einer solchen Aufsatzarbeit handelt es sich um eine gelenkte Improvisation. Dem Kind wird dazu der Verlauf, die Satzart, die verschiedenen Sprecher sowie der Klang angeboten. (Vorübung — Hörspiel!)

Die Leistung des Kindes besteht darin, sich einzuhören und die Geschichte vom Klang her zu gestalten. Hierbei haben auch schwächere Schüler die Möglichkeit, erfolgreich zu arbeiten. Dieses dabei gewonnene Erfolgsgefühl macht die Kinder frei, auch in anderen Geschichten durch Hineinhören zu gestalten.

Ergänzende Literatur (in Auswahl) zum Thema Sprache und Musik/Sprache und Bewegung

Bollnow, O. Fr.

Sprache und Erziehung. Stuttgart 1966

Brömse, P.

Die spontane Rhythmisierung von Kinderreimen durch Sechs- bis Zehnjährige. Ein Beitrag zur Tatsachenforschung mit Beispielen, in: Sprache und Musik. Wolfenbüttel 1966

Frisius, Rudolf

Musik-Sprache, in: Musik und Bildung 12/72

Fritze, Christa

Emotionen in Sprache und Musik. Unterrichtseinheit für ein 3. Schuljahr der Lernbehindertenschule, in: Musik und Bildung 6/78

Fuchs, Peter

Musik und Sprache, Erfahrungen in der Grundschule, in: Musik und Bildung 12/72

Gottfried, H.

Körperhafter Umgang mit Sprache und Musik, in: Sprache und Musik. Wolfenbüttel 1966

Gromminger, A. und Ritz, G.

Umgang mit Texten in Freizeit, Kindergarten und Schule. Herderbücherei

Groothoff, H.-H.

Zu den anthropologischen und pädagogischen Voraussetzungen von Sprache und Musik, in: Sprache und Musik. Wolfenbüttel 1966

Maack, R.

Sprache und Musik, in: Musik als Lebenshilfe. Hamburg 1958

Maack, R.

Rhythmus in Sprache und Musik, in: Musik im Unterricht (B), Heft 6. Mainz 1957

Schmieder, D. und Rückert, G.

Kreativer Umgang mit konkreter Poesie. Herderbücherei

Stephan, Rudolf (Hrsg.)

Über Musik und Sprache, Veröffentlichungen des Instituts für neue Musik Darmstadt, Band 14. Darmstadt 1974

Sydow, Kurt

Geschichten erzählt und verklanglicht, in: Musik und Bildung in unserer Zeit. Mainz 1961

- Sydow, Kurt
 - Sprache und Musik im darstellenden Spiel, in: Sprache und Musik. Wolfenbüttel 1966
- Sydow, Kurt (Hrsg.)
 - Sprache und Musik. Vorträge und Berichte aus der zweiten Tagung Musik in Volksschule und Lehrerbildung. Wolfenbüttel 1966
- Thomas, Werner
 - Bildung zur Sprache im Orff-Schulwerk, in: Orff-Institut, Jahrbuch 1962
- Thomas, Claus
 - Wege zur erklingenden Sprache, in: Musik und Bildung, Heft 11. Mainz 1969
- Warner, Th.
 - Sprache Musik und die pädagogische Intention, in: Sprache und Musik, Wolfenbüttel 1966

Berichte

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Aus Bonn wird berichtet, daß sich als Folge des Osterkurses im Jahre 1978 ein Kreis von Interessenten an jedem ersten Mittwoch im Monat trifft, um Erfahrungen und Anregungen auszutauschen und auf dem Gebiet Elementarer Musik- und Bewegungserziehung weiterzuarbeiten. Kontaktadresse: Margit Wimmers, Im Ellig 43, 5300 Bonn 1.

Am 1. Oktober 1979 hat die Orff-Schulwerk Gesellschaft als 500. Mitglied Almut Warneke aus Ostfildern aufgenommen.

GRIECHENLAND

Frau Polyxene Mathéy, Athen, bekam das Verdienstkreuz I. Klasse der Deutschen Bundesrepublik für ihre Förderung der deutsch-griechischen kulturellen Beziehungen.

Wir beglückwünschen sie von Herzen für eine Auszeichnung, die ihr wohlverdient verliehen wurde. Frau Mathéy hat vier Jahrzehnte lang in der Musik- und Bewegungserziehung gearbeitet, das Orff-Schulwerk in Griechenland eingeführt und zu seiner Verbreitung wesentlich beigetragen.

Ihre Einrichtung der Militza (in: Griechische Kinderlieder und Tänze und in: Orff-Institut, Jahrbuch 1963), des auf dem griechischen Festland verbreitetsten Reigentanzes, des Syrtós Kalamatianós, gehört seines höchst eigentümlichen Rhythmus' wegen, Homers daktylischem Hexameter, der im Gewand des Syrtós Jahrhunderte, Jahrtausende überlebte, zum Kanon der Musikgeschichte im Orff-Institut.

L. Gt.



ITALIEN

La S.I.M.E. (Società Italiana di Musica Elementare) in collaborazione colla Città di Salisburgo, ha organizzato, grazie all'interessamento del suo Direttore Prof. Menini, un corso di 3 giorni sul metodo Orff, nel periodo 27/29 settembre 1979, a Verona.

Alle sedute, della durata di 3 ore gionaliere, hanno partecipato circa 30 insegnanti di scuole elementari e medie provenienti dalla città di Verona e da altre città vicine.

Gli insegnanti del corso, che provenivano da Salisburgo, erano Verena Maschat e Miriam Samuelson. Oltre al lavoro con gli insegnanti, Verena Maschat e Miriam Samuelson hanno lavorato ogni giorno con i bambini nelle classi di alcune scuole di Verona.

S.I.M.E. (Società Italiana di Musica Elementare) sponsored a three day course in Orff Schulwerk from September 27—29 1979, in Verona, Italy. Some thirty teachers from elementary and middle schools in Verona and other nearly cities participated in the daily three hour sessions. Guest teachers from Salzburg were Verena Maschat and Miriam Samuelson. In addition to working with teachers Misses Maschat and Samuelson taught children's classes each day in a few selected schools in Verona. (Great fun especially for one whose Italian vocabulary is extremely limited!)

Professor Rafaello Menini, Director of S.I.M.E., organized this September course, which was partly financed by the City of Salzburg.

USA

On July 16, 1979, the New England Conservatory of Music in Boston, Massachusetts, sponsored a Level I, II and III course in Orff-Schulwerk for which graduate credit was offered. The course lasted three weeks with daily sessions from 9 AM—4 PM. Maureen Kennedy directed the course and taught along with Miriam Samuelson (Salzburg), Ursula Schorn (Berlin), and Carolee Stewart (Boston). Singing opened each morning's activities and folk dancing ended each day. The dances were often chosen to complement the climate which was very hot and humid! Although the number of participants was small—only thirteen—it did not seem to matter. Ensemble classes in movement singing, playing and composition occupied each morning. Recorder ensembles met in the early afternoon followed by music and movement improvisation.

The New England Conservatory has recently announced a full time graduate program leading to a Masters degree in Orff Schulwerk. This program is in liaison with the Orff Institut in Salzburg.

Nachrichten aus dem Orff-Institut

Aus gesundheitlichen Gründen ist Dr. Hermann Regner nicht in der Lage, das Amt als Leiter der Sonderabteilung Orff-Institut auszuüben. Die bisher als Stellvertrerin wirkende Frau Professor Barbara Haselbach wurde für die Studienjahre 1979/80 und 1980/81 zur Leiterin der Sonderabteilung gewählt.

Wilhelm Keller, o. Hochschulprofessor, Leiter des Instituts für Musikalische Sozialund Heilpädagogik am Orff-Institut, der Sonderabteilung der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum« in Salzburg, übernahm für das Wintersemester 1979/80 eine Gastprofessur an der Universität Tel-Aviv, Israel.

NEUE MITARBEITER

Ulrike Schrott-Berenz wurde in Danzig geboren. Nach dem Abitur, nach Sprachstudien in England und in der Schweiz, war sie zwei Jahre Entwicklungshelferin in Arhiopien. 1969 bis 1972 besuchte sie verschiedene Meditationskurse und war Meditationslehrerin.

1972 bis 1976 studierte Ulrike Schrott-Berenz am Orff-Institut, an dem sie seit Oktober 1979 drei Kindergruppen führt und Studenten im Fach »Lehrübung und Hospitation« betreut.

Walther Derschmidt, Oberösterreicher, studierte Schulmusik und Geschichte, Violoncello und Blockflöte an der Wiener Musikakademie und Universität. Er unterrichtet am Werkschulheim Felbertal, holte sich seine Erfahrungen im Schuldienst in der Französischen Schweiz und in Österreich, zuvor aber in seiner Familie (österreichische Volksmusik, Chorliteratur, Barockmusik). Er ist Mitglied verschiedener inund ausländischer Ensembles.

Am Orff-Institut unterrichtet Walther Derschmidt Blockflöte (Einzel- und Gruppenunterricht), führt eine Kindergruppe (betreut damit Studenten im Fach »Lehrübung und Hospitation«) und leitet das Vokalensemble.

SYMPOSIUM 1980

Wie bereits veröffentlicht, wird das Orff-Institut im Zusammenwirken mit den Orff-Schulwerk Gesellschaften der Bundesrepublik Deutschland und Österreich aus Anlaß des 85. Geburtstages von Carl Orff ein Symposion in Salzburg veranstalten. Termin: Freitag, 27. Juni bis Mittwoch, 2. Juli 1980.

An den Vormittagen werden sich Referate, Koreferate, Unterrichtsbeispiele und die Vorführung von Arbeitsergebnissen verschiedener Kindergruppen an das Plenum wenden. Es steht dafür das Große Studio im neuen Gebäude der Hochschule »Mozarteum«, Mirabellplatz 1, zur Verfügung. An den Nachmittagen laden Arbeitskreise im Orff-Institut am Frohnburgweg zum Gespräch und zur praktischen Auseinandersetzung mit den Themen des Symposion 1980 ein:

Standort Elementarer Musik- und Tanzerziehung heute

Verknüpfung von Musik, Sprache und Bewegung

Anregungen Elementarer Musik- und Tanzerziehung für die Jugend- und Erwachsenenbildung

Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik

Referate werden in deutscher Sprache gehalten, englische Kurzfassungen stehen vervielfältigt zur Verfügung. Arbeitskreise werden in deutscher oder englischer Sprache angeboten. Eine spätere Dokumentation in Form einer Broschüre ist vorgesehen.

Eine Tagungskarte (öS 200,—) berechtigt zum Besuch sämtlicher Veranstaltungen. Prospekte und Anmeldekarten sind erhältlich vom Sekretariat des Orff-Instituts, Frohnburgweg 55, 5020 Salzburg. Aus räumlichen Gründen können nur 400 Personen zugelassen werden. Eine Zimmervermittlung kann das Sekretariat nicht vornehmen. Es wird gebeten, sich an das Stadtverkehrsbüro, 5020 Salzburg, Auerspergstraße 7, zu wenden.

Das Symposion wendet sich an alle, die mit Anregungen des Orff-Schulwerks arbeiten, vor allem auch an die ehemaligen Studenten des Orff-Instituts. Außerdem sind Interessenten aus allen Bereichen der Erziehung, der Schulverwaltung und der Kulturpolitik willkommen.

Aufnahmeprüfungen für das Studienjahr 1980/81 28. – 31. Mai 1980

Orff-Schulwerk Kurse 1980 / Orff-Schulwerk Courses 1980 Stages Orff-Schulwerk 1980 / Cursos de Orff-Schulwerk 1980

Musikalische Früherziehung — Einsatz des Orff-Instrumentariums Paderborn, Bundesrepublik Deutschland 14. — 18. 1. 1980 Christine Schönherr Erzieherinnen Caritas Verband Caritas Verband, D-4790 Paderborn, Domplatz 26

Orff-Schulwerk Kurs Lima, Peru 3. — 16. 2. 1980 Pierre van Hauwe Kindergärtnerinnen, Volksschullehrer Ministerium Educación Lima

Orff-Schulwerk Kurs Mexico City, Mexico 18. — 23. 2. 1980 Pierre van Hauwe Studenten der Musikpädagogik und Volksschullehrer Musikschule der Universität von Mexico City

Orff-Schulwerk Kurs Chihuahua, Mexico 25. 2. — 1. 3. 1980 Pierre van Hauwe Studenten der Fachausbildung Kindergarten

Orff-Schulwerk in der Heilpädagogik Mainz, Bundesrepublik Deutschland 2. — 7. 3. 1980 W. Keller, V. Maschat, K. Alliger, Clive Robbins, Pia Marbacher, Gertrud Orff, Karin Reißenberger u.w. Sonderschullehrer, Sozial- und Heilerzieher, Therapeuten Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland Hermann-Hummel-Straße 25, D-8032 Lochham

Orff-Schulwerk Osterkurs Trier, Bundesrepublik Deutschland 7. — 12. 4. 1980 Leitung: Ulrike Jungmair, Karl Alliger Lehrer, Erzieherinnen, Musikschullehrer, Studenten Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland

Orff-Schulwerk Kurs Nürnberg, Bundesrepublik Deutschland 14. — 16. 4. 1980 Pierre van Hauwe

Studenten der allgemeinen Musikausbildung und Schulmusik Konservatorium der Stadt Nürnberg

Orff-Schulwerk Kurs Erlangen, Bundesrepublik Deutschland 17. — 19. 4. 1980 Pierre van Hauwe Dozenten der allgemeinen Musikausbildung Singschule Erlangen Orff-Schulwerk Kurs Lublin, Polen 9. — 21. 6. 1980 Pierre van Hauwe Studenten der Musikfachabteilung Universität Lublin

Musik- und Tanzerziehung in der Volksschule Pinkafeld/Burgenland, Österreich 7. — 12. 7. 1980 Ulrike Jungmair, Elsbeth Hörner, Helmut Maschke, Wolfgang Hartmann Österreichische Volksschullehrer Singen, Spielen, Tanzen, Einführung in das Instrumentarium Lehrmittelhandlung Ivo Haas, Salzburg, im Zusammenwirken mit der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«

Orff-Schulwerk Kurs Trenton/New Jersey, USA 10. — 25. 7. 1980 José Posada

Martin Schrijvershof

Musikstudenten und Allgemeinpädagogik-Studenten Trenton State College, New Jersey, USA

5. Internationaler Sommerkurs
für neue Musikerziehung
Brienz, Schweiz
16. — 23. 7. 1980
Alex Eckert, Christine Eckert, Pierre
van Hauwe, Wilhelm Keller, Annerose
Krey, Claude Perrotter, Armin Schibler,

Kinder-Musikinstitut Alex Eckert, CH-4053 Basel, Pfeffingerstraße 41 Schweiz

Atem-, Stimm- und Sprecherziehung Boldern, Schweiz 18. 7. — 25. 7. 1980 25. 7. — 2. 8. 1980 Christine Schönherr Lehrer, Logopädagen, Kindergärtnerinnen, Schauspieler Tagungs- und Studienzentrum Boldern, CH-8708 Männedorf Schweiz

Orff-Schulwerk Herbstkurs Schliersee, Bundesrepublik Deutschland 8. — 13. 9. 1980 Leitung: Ernst Wieblitz, Karl Alliger

Lehrer, Erzieherinnen, Musikschullehrer, Studenten Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland

Elementare Musik- und Bewegungserziehung Essen, Bundesrepublik Deutschland 26. 9. 1979 — Sommer 1980 José Posada

Musiklehrer, Vorschul-, Grundschulund Hauptschulbereich Volkshochschule Essen, D-4300 Essen, Herr Lösche

Neuerscheinungen

Carl Orff

THE SCHULWERK

Volume III of Carl Orff Documentation, his life and works (an eight volume autobiography of Carl Orff by Hans Schneider, Tutzing/BRD, 1976)

English edition 1978

Schott Music Corp., New York

Translated by Margarete Murray

Margarete Murray has done outstanding work translating this volume of Documentation. The language flows and respects the poetry of Carl Orff in the original German. The fact that this editions has been published in paperback does not detract from the clarity of the printing or photographic reproductions. There are generous examples of music from the early publications and an exhaustive collection of photos from Günther Schule to Orff Institute. It is a concise history of Schulwerk that answers all of the "Whos", "Wheres", "Whens", and "Whys".

Miriam Samuelson

Hermann Regner

KLAVIERNOTIZEN

Möseler-Verlag, Wolfenbüttel und Zürich, 1979

Hermann Regner schrieb 14 Klaviernotizen, ein Musterbuch dessen, was zu wissen und anzuwenden wäre, wollte man ein kleines Stück in der Zwölftontechnik schreiben oder mit Quinten und Quarten umgehen, mit wandernden ostinaten Figuren (einem im 17. Jahrhundert wohlbekannten Verfahren), mit Clustern, freiem Spiel mit Tönen, deren Beschleunigung und Verlangsamung, mit variablen Metren und manchem anderen mehr.

14 kleine Klavierstücke sind es, mittleren Schwierigkeitsgrades, nicht nur zum Musizieren, sondern auch als Anregung für den Lehrer gedacht, der sich mit den Elementen der Klavierimprovisation befaßt.

L. Gf.

Im Schuljahr 1979/80 produziert der Schulfunk des Bayerischen Rundfunks 10 Sendungen »Materialien zur Hörerziehung: Melodien, gesungen und gespielt«. Diese Reihe wendet sich an Hauptschüler. Autor ist Hermann Regner.

»Mach-mit-Materialien zur Musik- und Bewegungserziehung« ist der Titel einer Sendereihe des Bayerischen Rundfunks im Schuljahr 1979/80 für das Fach Musik- und Bewegungserziehung, das in den beiden esten Klassen der bayerischen Grundschule obligatorisch ist.

Das Grundkonzept dieser achtteiligen Reihe zu je 15 Minuten verfaßte Nora Berzheim (Staatsinstitut für Frühpädagogik, München), das Manuskript der Sendungen schrieb Wolfgang Hartmann (Grundschule an der Farinellistraße, München).