

# Orff-Schulwerk *heute*

**Elementare Musik- und Tanzpädagogik**  
*Elemental Music and Dance Pedagogy*

98

**Sprache fördern,  
mit Sprache gestalten**

---

*Developing language,  
creating with language*



Sommer 2016

# Orff-Schulwerk heute

Elementare Musik- und Tanzpädagogik  
Elemental Music and Dance Pedagogy

94

Interkulturalität in der  
Elementaren Musik- und  
Tanzerziehung II

*Interculturality in  
Elemental Music and  
Dance Pedagogy II*



Winter 2016

# Orff-Schulwerk heute

Elementare Musik- und Tanzpädagogik  
Elemental Music and Dance Pedagogy

95

Wirksame Formen von  
Assessment und Evaluation

*Effective Forms of Assessment  
and Evaluation*



Sommer 2017

# Orff-Schulwerk heute

Elementare Musik- und Tanzpädagogik  
Elemental Music and Dance Pedagogy

96

Performative Musik- und  
Tanzvermittlung

*Performative Music and  
Dance Outreach*



Winter 2017

# Orff-Schulwerk heute

Elementare Musik- und Tanzpädagogik  
Elemental Music and Dance Pedagogy

97

Orff-Schulwerk in der  
Begegnung mit den  
modernen Künsten

*Encounters between  
Orff-Schulwerk  
and modern arts*



<http://shop.uni-mozarteum.at/de/books.html>

# Orff-Schulwerk *heute*

Elementare Musik- und Tanzpädagogik  
*Elemental Music and Dance Pedagogy*

**Sprache fördern, mit Sprache gestalten**

*Developing language, creating with language*



Mit freundlicher Unterstützung durch // Kindly supported by:





## Editorial // Editorial

Sprache stellt ein zentrales Medium der Kommunikation dar. Fragen zum Spracherwerb sowie zum Umgang mit Sprache gewinnen gegenwärtig – nicht zuletzt aufgrund momentaner gesellschaftlicher Herausforderungen – an Bedeutung. Mit der aktuellen Ausgabe von ORFF-SCHULWERK HEUTE wird das Thema Sprache im Kontext der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik unter den Aspekten von Sprachgestaltung und Sprachförderung beleuchtet. Dabei wollen wir aufzeigen, wie Musik und Bewegung/Tanz die Sprachentwicklung beeinflussen und fördern kann und welche Möglichkeiten zur künstlerischen Arbeit mit Sprache bestehen. Hierzu konnten wir dankenswerterweise wieder eine Vielzahl von Autorinnen und Autoren gewinnen, die Einblicke in ihre Arbeitsschwerpunkte geben.

Die theoretisch ausgerichteten Beiträge reflektieren ausgewählte Facetten zur Entwicklung und Gestaltung von Sprache und nehmen dabei vor allem aktuelle Forschungsarbeiten in den Blick. Im umfangreichen Praxisteil werden exemplarische Ideen für die sprachbetonte künstlerisch-pädagogische Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen vorgestellt. Der poetische Umgang mit Sprache wird besonders am Beispiel

*Language is a key medium of communication. Questions about language acquisition as well as engaging with language are becoming increasingly important – no less due to current societal challenges. In the current edition of ORFF-SCHULWERK HEUTE, the topic of language in the context of elemental music and dance pedagogy is illuminated under the aspects of creative speech and language development. Here we would like to demonstrate how music and movement/ dance can influence and support language development and what the possibilities for artistic work with language are. On this topic, we again have many contributing authors who kindly provide insight on the main focus of their work.*

*The theory-oriented articles reflect selected facets of development and formation of language and first and*

*einer eigenständigen Bilderbuchproduktion eines sechsjährigen Mädchens deutlich. Zudem erfolgen Anregungen zur Selbstreflexion von Lehrenden und ihrem Sprachverhalten im Musik- und Tanzunterricht.*

Den Auftakt dieser Ausgabe bilden Gedanken unserer neuen Rektorin an der Universität Mozarteum Salzburg, die wir hiermit auch in unserem Kreis sehr herzlich willkommen heißen.

Wir wünschen eine anregende Lektüre und freuen uns über Rückmeldungen an die Redaktion.



Mica Grüner und Anna Maria Kalcher



*foremost take current research projects into account. The poetic use of language becomes particularly apparent through a six year-old girl's production of a picture book on her own. In addition, you will find articles by teachers that encourage self-reflection and show their language behaviour in music and dance teaching.*

*Thoughts from our new rector at the University Mozarteum Salzburg form the prelude to this issue. We would all like to welcome her warmly.*

*We wish you informative and stimulating reading and are happy to receive your feedback.*

Micaela Grüner and Anna Maria Kalcher

## Grüßwort // Greetings

„Das Orff-Institut entfaltet, ausgehend von der künstlerisch-pädagogischen Konzeption Carl Orffs und Gunild Keetmans, die Beziehungen von Musik, Tanz und Sprache. Im Vordergrund steht dabei die Förderung kreativen Potentials und künstlerischen Ausdrucks“<sup>1</sup>

Diese Zeilen öffnen Flügeltüren auf ein unendliches Panorama von Entfaltung und Verbundenheit zwischen Musik, Tanz und Sprache. Ein wunderbares Bild für die Vielfalt und Tiefe des Orffschen Ansatzes, der jedem Menschen schöpferisches und künstlerisches Ausdrucksvermögen zuspricht. Musik und Tanz genießen eine lange Tradition in Ausbildung und Studium, aber Sprache? Lernt man diese nicht ganz von allein und später dann in der Schule als Regelwerk und Kulturtechnik? Das vorliegende Themenheft bietet hierzu eine bemerkenswerte Vielfalt an Antworten.

Musikalisches, Semantisches und Zeichenhaftes verbindet sich in der elementaren Spracherfahrung. In einem mehrjährigen Pilotprojekt an Kindergärten und Grundschulen in Baden-Württemberg konnte nachgewiesen werden, dass die elementare Verbindung von Singen-Bewegen-Sprechen (SBS) meist bessere Erfolge in der Sprachentwicklung ermöglicht als die reine Sprachschulung. Das Projekt wird nun weitreichend mit Landesmitteln aus der Sprachförderung weiterentwickelt.

Für demenzkranke Menschen wiederum vermag mitunter allein das Singen, verlorene Sprachfähigkeit wieder zu reaktivieren. In der Entwicklung des Menschen von seinen ersten Versuchen ‚zur Sprache zu kommen‘ über Rituale, das Herausbilden und Tradieren von Kulturgut bis in die Interdisziplinären Ausdrucksformen zeitgenössischer Kunst stets durchdringen und beflügeln sich Musik, Tanz und Sprache aufs Neue als ebenbürtige Kategorien des Elementaren und der Kunst.

Das Zusammenwirken der drei aber fasziniert: Wenn über das Narrative und Deklamative hinaus Sprache sich verdichtet, in Laut und Zeichen als Poesie Gestalt annimmt, beginnt das ‚Unsagbare‘ und damit eine der schönsten Formen von Entfaltung.



Rektorin Prof. Elisabeth Gutjahr

*“Building on Carl Orff’s and Gunild Keetman’s artistic-education concept, the Orff Institute displays the relationships between music, dance, and language. The furthering of creative potential and artistic expression is always in the foreground.”<sup>1</sup>*



*These lines widely open a door to an infinite panorama of evolvement and connectivity between music, dance, and language. A beautiful picture of the diversity and the depth of the Orffian approach which awards every person with creative and artistic means of expression. Music and dance have a long tradition in training and scholastics, but language? Doesn't one learn this on one's own and then later in school as a set of rules and cultural technique? This thematic issue offers a noteworthy variety of answers to the topic at hand.*

*Musical, semantical, and emblematic components join together in the elemental language experience. In a pilot project in pre-schools and primary schools in Baden-Württemberg over several years, it was demonstrated that the elementary connection of singing-movement-speaking (SBS) allowed for better success in language development than absolute language training in most cases. The project is now being extensively further developed with state funds from language support.*

*Also some dementia patients are able to reactivate lost language ability solely through singing. In the evolution of man from his first attempts to seek his voice to rituals, the formation and handing down of cultural heritage, to the interdisciplinary forms of expression of contemporary art, music, dance, and language unfailingly infuse and inspire one another anew as equal categories of the elemental and of art.*

*The synergy of the three is fascinating: when beyond narration and declamation, language is consolidated, takes shape in sound and signs as poetry, so begins ‘what cannot be said with words’ and through this, one of the most beautiful forms of development. (BHN)*

---

<sup>1</sup> [www.moz.ac.at/department.php?o=18645](http://www.moz.ac.at/department.php?o=18645)

- 3 **Editorial // Editorial** [Micaela Grüner und Anna Maria Kalcher]  
4 **Grußwort // Greetings** [Elisabeth Gutjahr]

THEMENSCHWERPUNKT // MAIN THEME

**Sprache fördern, mit Sprache gestalten**  
*Developing language, creating with language*

- 9 **Die Sprache im künstlerischen Werk von Carl Orff**  
*Aspekte eines zentralen Themas, kurz skizziert*
- 14 ***The language in the artistic work of Carl Orff***  
*A brief outline of aspects of a central theme*  
Thomas Rösch
- 17 **Sprache und Sprechen im Orff-Schulwerk**  
20 ***Speech and speaking in Orff-Schulwerk***  
Michael Kugler
- 23 **Musik, Sprache und Mehrsprachigkeit im pädagogischen Kontext**  
27 ***Music, speech and multilingualism in pedagogical contexts***  
Szegin Inceel
- 28 **Interdisziplinäres Arbeiten**  
*Musik- und tanzpädagogische Elemente in der Logopädischen Therapie*
- 31 ***Interdisciplinary work***  
*Using elements of Music and Dance Education in Speech Therapy*  
Gabriele Walch
- 34 ***Crafted sound and verbal language as complementary modalities***  
Linda and Terry Locke
- 40 **Sprache hören und verstehen. Welchen Beitrag kann Musik und Bewegung in der Arbeit mit hörbeeinträchtigten Kindern leisten?**
- 44 ***Hearing and understanding language. Which contribution can music and movement make in the work with hearing-impaired children?***  
Ulrike Stelzhammer-Reichhardt

**Aus der Praxis // From practical work**

- 45 **Sprache ins Spiel bringen**  
Manuela Widmer
- 49 **Kuscheltier und Feuerfisch – wenn Lieder Sprache fördern**  
Birgit Braun-Rehm
- 54 **Wo Sprache Kinder begeistert**  
Barbara und Marie Tischitz-Winkelhofer
- 57 **Sprache – Rhythmus – Theater**  
*Projekte mit Kindern und Jugendlichen*  
Tomke Andresen
- 61 ***A Voyage through the Universe of Speech***  
Maria Cristina Castro / Eliana Senturia
- 64 **Sprecherziehung und Sprachgestaltung**  
*Einblicke in die Lehrveranstaltung am Orff-Institut*  
Hildegard Starlinger
- 66 **Lehrersprache im Musik- & Tanzunterricht**  
*Eine Checkliste zur Selbstreflexion*  
Sonja Stibi
- 71 **Literaturempfehlungen zum Thema**  
*Literatures on this issue's topic*

**Aus aller Welt // From around the world**

- 74 **ÖSTERREICH: Zwischen gestern und Morgen** [Manuela Widmer]
- 75 **TURKEY: Orff-Schulwerk and Language Education in Turkey** [Banu Özevin]
- 76 **CROATIA: Hrvatska udruga Carla Orffa HUCO – Croatian Carl Orff Association**  
[Ksenija Buric]
- 78 **POLAND: Polskie Towarzystwo Carla Orffa – The Polish Carl Orff Association**  
[Malina Sarnowska]
- 79 **USA: 50 years American Orff-Schulwerk Association AOSA** [Michael Chandler]

**Aus dem Orff-Institut // From the Orff Institute**

- 81 **Bericht** [Anna Maria Kalcher]  
Gäste (Felix Berner, Cornelia Fischer, Soili Perkiö und Elisa Seppänen)
- 83 **Tagung (Elementar)**  
Baumaßnahmen (Neue Tanzböden)
- 84 **Ankündigungen (MTSI-Fachtagung, Hospitationstage)**  
Universitätslehrgänge 2018/19

**Aus dem Internationalen Orff-Schulwerk Forum Salzburg //  
From the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg (IOSFS)**

- 85 **Das Projekt „Studientexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks“//**
- 88 ***The Project “Texts on the theory and practice of the Orff Schulwerk”***  
[Barbara Haselbach]
- 89 ***Nordic Sounds***

## Rezensionen // Book Reviews

- 90 Knödler, Christine (Hg.): Das Schaf im himmelblauen Morgenmantel – Von Bild zu Wort zu Bild zu Wort zu Bild zu Wort zu Bild  
[Barbara Haselbach]  
Ulrike Schrott: Pilei – Das verrückte Huhn [Johanna Häberlein]
- 91 Rainer Kotzian: *Orff-Schulwerk Rediscovered. Music and teaching models*  
[Shirley Salmon]
- 92 Lars Oberhaus, Christoph Stange (Hg.): Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik [Doris Conza]  
Erwin Grosche / Ulli Führe: Toll-Platsch. 22 Quatschlieder und Sprachspiele für Kinder [Maria Kremshuber-Benker]
- 93 Gerhard A. Meyer: Kleiner Maulwurf – großer Tag. Musical für Kindergarten und Grundschule [Ulrike Christian-Köller]
- 94 Orff / Keetman: Gassenhauer nach Hans Neusiedler (1536) für Klavier [Thomas Hauschka]

## 96 Impressum // Imprint

Hintere Umschlagklappe innen:

**Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Ausgabe //**  
**Collaborators of this issue**

**Thema der nächsten Ausgabe**

Heft 99 / Winter 2018

Orff-Schulwerk und besondere Zielgruppen

*Theme for the next issue*

*Number 99 / Winter 2018*

*Orff-Schulwerk and special populations*

Die einzelnen Beiträge stellen die individuellen Erfahrungen und Meinungen der Autorinnen und Autoren, nicht die offizielle Meinung des Orff-Instituts oder des Internationalen Orff-Schulwerk Forums Salzburg dar.

*The individual articles represent the individual experiences and opinions of the authors and not necessarily those of the Orff Institute or the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg.*

# Die Sprache im künstlerischen Werk von Carl Orff

## Aspekte eines zentralen Themas, kurz skizziert

THOMAS RÖSCH

Carl Orff war nicht nur Komponist, sondern auch Theatermann – dazu befähigte ihn neben anderen Eigenschaften insbesondere sein außerordentliches Sprachgefühl. Schon früh entwickelte er ein untrügliches Gespür für qualitätvolle Texte; dies zeigt bereits die Auswahl der Dichtungen, die Orff seinen zwischen dem 15. und 17. Lebensjahr entstandenen Klavierliedern zugrunde gelegt hat. Zu den Autoren zählen Ludwig Uhland, Nikolaus Lenau, Theodor Storm, Paul Heyse, Friedrich Nietzsche, Heinrich Heine und Friedrich Hölderlin, darüber hinaus auch Walther von der Vogelweide (1170–1230) und Teile aus der Edda (13. Jh.) – eine nicht ganz selbstverständliche Zusammenstellung für einen so jungen Komponisten.

### Vielfalt der Sprachen

Blickt man auf alle 18 Bühnenwerke und sämtliche sonstigen Vokalwerke, die Carl Orff ab 1913 geschaffen hat, so überrascht zunächst die ungewöhnlich große Vielfalt der verwendeten Sprachen.

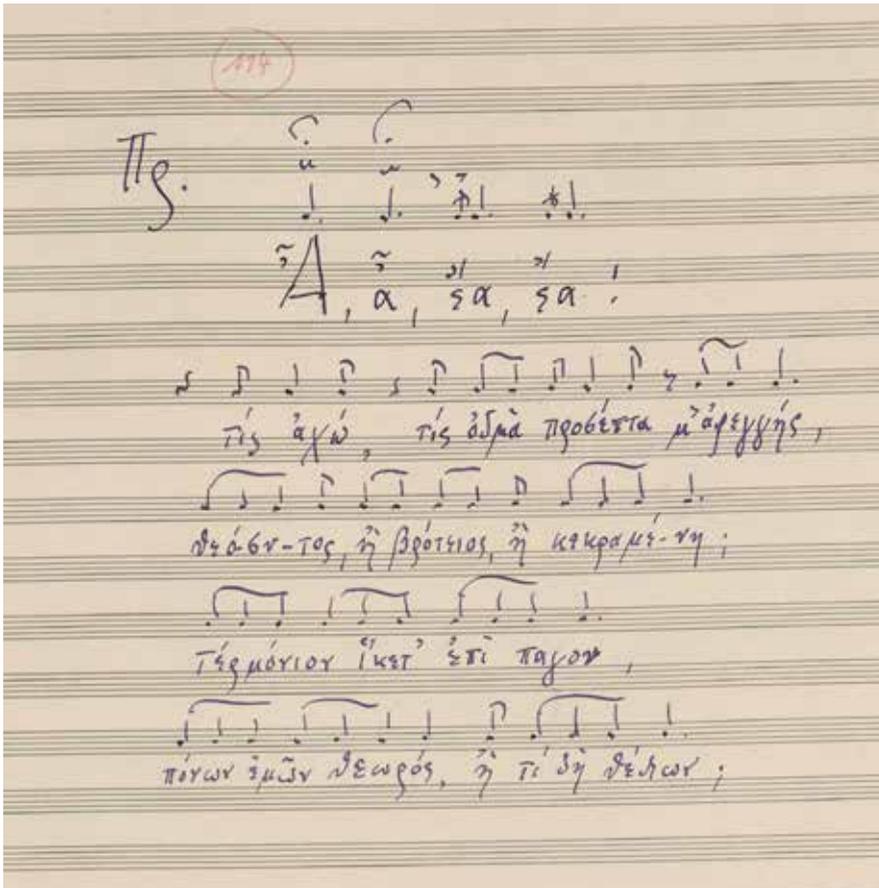
**Die deutsche Sprache** lässt sich aufgliedern in

- das Hochdeutsch des 20. Jh. (Florenz, Dehmel, Werfel, Brecht, Klabund, Günther und Carl Orff selbst; als Sonderfälle treten im Sinne einer Kunstsprache das „Orff-Bairisch“, das durchaus vom real gesprochenen Dialekt abweicht, sowie die vom Komponisten völlig neu kreierte „Elfsprache“ im *Sommernachtstraum* hinzu);
- des 19. Jh. (Gebrüder Grimm, A. W. v. Schlegel, Büchner, Hebbel und anonyme Sprichwörter);
- der Zeit um 1800 (Hölderlin, Schiller, Goethe);
- in Einzelfällen des 18. und des 16. Jh.;
- ferner in das Frühneuhochdeutsch des 15. Jh. (Liederbuch der Clara Hätzlerin in *Die Bernauerin*);
- und schließlich in das Mittelhochdeutsch des 13. Jh. (*Carmina Burana* und *Der Mond*).

**Die französische Sprache** erscheint in Form des Mittelfranzösischen aus dem 15. Jh. (Passagen in *Comoedia de Christi resurrectione* sowie Text von Fr. Villon in *Die Bernauerin*) und des Altfranzösischen aus dem 13. Jh. (*Carmina Burana*).

**Die italienische Sprache** findet sich ganz vereinzelt in *Catulli Carmina* und *Die Bernauerin*, als zusammenhängender Text im altitalienischen *Sonnengesang* aus dem 13. Jh. in *Concento di voci*.

Jeweils nur ein einziges Mal verwendet Orff **das Altenglische** aus dem 13. Jh. in *Rota*, **das Japanische** in *Gisei*.



Carl Orff, „Prometheus“, Partiturautograph 1967 (Ausschnitt)

Eine wichtige Rolle spielen darüber hinaus die sogenannten „toten“ Sprachen Latein und Altgriechisch.

**Die lateinische Sprache** lässt sich ihrerseits aufgliedern

- in das klassische Latein des ersten vorchristlichen Jh. (hauptsächlich Catull);
- in das Spätlatein des 4. Jh. (Bibeltex te aus der *Vulgata* und ein Text des hl. Ambrosius);
- in das Mittellatein des 13. Jh. (*Carmina Burana* und *Der Mond*); ferner in das Neulatein des 16. Jh. (*Concento di voci*);
- sowie schließlich in weitere von Orff selbst geschaffene oder frei zusammengestellte Texte.

**Die altgriechische Sprache** kann differenziert werden in Texte

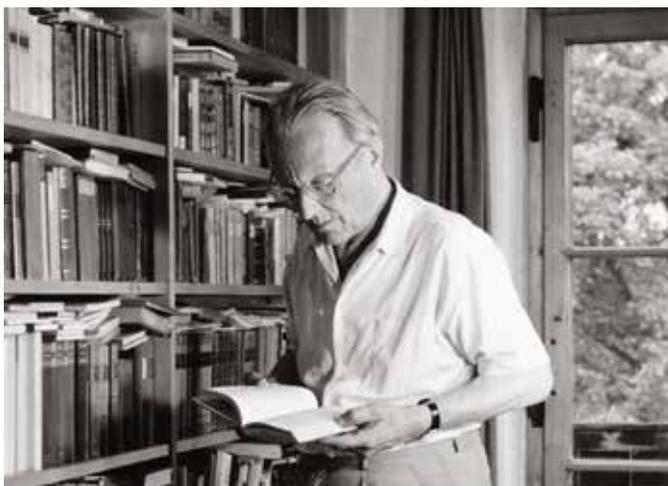
- aus der Zeit um 600 v. Chr. (Sappho in *Trionfo di Afrodite*);
- aus dem 5. Jh. v. Chr. (Aischylos in *Prometheus*, Euripides in *Trionfo di Afrodite*, Sophokles in *Stücke für Sprechchor*);
- aus dem 2. Jh. v. Chr. (Bion in *Comodia de Christi resurrectione*);
- aus dem 5./6. Jh. n. Chr. (*De temporum fine comoedia*);
- sowie schließlich in weitere, von Orff selbst geschaffene oder frei zusammengestellte Texte.

Besonders charakteristisch für Orffs Werke ist die Kombination von unterschiedlichen Sprachen. So finden sich oft zwei oder drei verschiedene Sprachen in einem Werk (etwa Mittellatein, Mittelhochdeutsch und Altfranzösisch in *Carmina Burana* oder Altgriechisch, Latein und Deutsch in *De temporum fine comoedia*). Das Maximum erreicht der Komponist mit fünf Sprachen in *Die Bernauerin* („Orff-Bairisch“, Mittelfranzösisch, Latein, Italienisch, Frühneuhochdeutsch). Vor allem in den späteren Werken ab 1949 dienen diese Kombinationen als Mittel zur Verfremdung und zur Aufhebung von Zeit und Raum: Alles kann immer und überall geschehen.

### Sprache als Rhythmus

Das verbindende Element zwischen Sprache und Musik ist der Rhythmus. Da etwa im Deutschen das akzentuierende Prinzip mit betonten (Hebungen) und unbetonten (Senkungen) Silben vorherrscht, lassen sich bei einer Vertonung Wortakzente naheliegend mit schweren Zählzeiten, unbetonte Silben mit leichten Zählzeiten innerhalb eines durch das jeweilige Metrum bestimmten Taktes korrelieren. Prosatexte zeichnen sich durch einen freien Wechsel von betonten und unbetonten Silben aus; eine geregelte Abfolge von Hebungen und Senkungen in Versfüßen

und verschiedenen Versmaßen, womöglich verbunden durch Reime und zusammengefasst in Strophen, ist bestimmendes Merkmal der Lyrik, die allein dadurch schon der Musik nähersteht. Orff nutzt alle ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, Sprache zu rhythmisieren, sie in ein Taktschema einzupassen, metrische Spannungen und Verschiebungen zu erzeugen oder sie sich frei und unabhängig von Taktstrichen entfalten zu lassen. In der Regel respektiert der Komponist dabei die Integrität des Wortes; es kommt zu keiner Zerlegung in bloßes „phonetisches Material“, da die Sprache stets verständlich bleiben sollte. Allerdings spielt er oft mit unterschiedlichen Wortbetonungen, gerade auch gegen den natürlichen Wortakzent. Vor allem bei direkten Wiederholungen von Einzelworten oder Wortgruppen gewinnt an diesen Stellen die gestische, im weitesten Sinne tänzerisch geprägte Musik die Überhand. Ganz anders verhält es sich mit den antiken Sprachen Altgriechisch und Latein, die beide dem quantifizierenden Prinzip mit langen und kurzen Silben gehorchen. Orff setzt die Längen und Kürzen nicht in entsprechende Tondauern um. Im *Prometheus* etwa entwickelt er stattdessen ein eigenes System der „schwebenden“ Rhythmisierung, das sowohl ikkitierte Längen als auch natürliche Wortakzente in fortlaufende Achteltriolen einbezieht.



## Sprache als Klang

Die Worte all der von Orff verwendeten Sprachen bestehen aus Konsonanten und Vokalen. Unter den Konsonanten finden sich härtere und weichere, unter den Vokalen helle (a, e, i) und dunkle (o, u). Den spezifischen „Klang“ einer Sprache im musikalischen Sinn bestimmen vor allem die Vokale: Vokalreicher als Hochdeutsch ist „Orff-Bairisch“, noch vokalreicher als dieses sind Italienisch und Altgriechisch (wobei heute unbekannt ist, wie die Aussprache in der Antike tatsächlich geklungen hat; Orff jedenfalls stützt sich auf die durch die Humanisten tradierte Phonetik und nähert dadurch die „tote“ Sprache an eine Kunstsprache an). Große Dichter achteten zu allen Zeiten auf eine genau kalkulierte Abfolge von Vokalen (etwa von hell nach dunkel oder umgekehrt). Als Komponist besaß Orff eine erhöhte Sensibilität für klangreiche Texte. Er wusste: Durch eine gezielt zurückhaltende Musikalisierung (etwa mittels einer Rezitation auf nur wenigen Tönen) tritt die der Sprache inhärente „Musik“ als Eigenwert desto stärker hervor, wie dies beispielsweise in *Antigona*, *Oedipus der Tyrann* und *Prometheus* zu hören ist.

## Sprache als Träger von Bildern

Sprache ist nicht nur ein Medium der schlichten, zweckorientierten Informationsvergabe, sondern kann auch angereichert werden durch bildhafte Vorstellungen. Indem der eigentlich gemeinte sprachliche Ausdruck durch etwas ersetzt wird, das deutlicher oder anschaulicher ist, entsteht ein verkürzter, bildhafter Vergleich, eine Metapher. In diesen Metaphern sind oft uralte Weisheiten der Menschheit enthalten; sie stellen Sinnbilder dar, die komplexe Zusammenhänge nachvollziehbar erklären. Der Einsatz auffälliger, einprägsamer oder auch rätselhafter Metaphern ist ein Merkmal literarisch kunstvoller Sprache, die sich gerade dadurch vom normalen Sprachgebrauch abhebt. Metaphern finden sich besonders häufig etwa in den Texten Shakespeares; sie zählen aber auch von jeher zu den Eigentümlichkeiten des bayerischen Dialekts.

In jedem Fall werden durch eine bildhafte Sprache die Imagination und auch die Emotion weit stärker angesprochen, die Fantasie weit stärker angeregt als durch einen eher rational fassbaren direkten Vergleich. Carl Orff besaß eine ganz besondere Vorliebe für Metaphern und bildhafte Ausdrücke, wie die von ihm verfassten Texte deutlich erkennen lassen. Eine derartige Sprache zielte für ihn von vornherein auf das Theater, da sie in der Vorstellungskraft der Zuhörer eine imaginäre Bühne erzeugt.

## Sprache als Medium der Beschwörung

Sprache dient in erster Linie der rationalen Verständigung. Sie kann darüber hinaus jedoch auch rein emotional, ja irrational oder sogar suggestiv und beschwörend wirken. Es gibt Beschwörungen von Menschen (im positiven Sinn als Wiegenlied für Kinder, im negativen Sinn als Verhexung oder Verfluchung) sowie von Dämonen und göttlichen Wesen. Charakteristisch sind insbesondere Wortwiederholungen, musikalisch ergänzt und gesteigert durch gleichbleibende Rhythmen, stehende oder hin- und herpendelnde Klänge, sehr langsames oder sehr schnelles Tempo sowie ostinate Figuren in der Begleitung. In Orffs Schaffen finden sich zahlreiche Beispiele für positive oder negative Beschwörungen (etwa das Schlaflied in *Die Kluge*, der Hymnus an den Traumgott und der Dämonenbann in *De temporum fine comoedia*, der Wetterzauber der Hexen in *Ludus de nato Infante mirificus*, die Hetzrede des Mönchs in *Die Bernauerin*, das Einschläfern der Toten in *Der Mond*, um nur wenige Stellen zu benennen). Der Komponist wird hier zum Magier und eröffnet durch diesen Bezug zu höheren oder tieferen Mächten eine weitere Dimension, eine neue Wahrnehmungs- und Bewusstseinsebene. Indem nicht nur Menschen miteinander interagieren, sondern auch Menschen mit Geistern oder Göttern, erweitert sich die Bühne zum wahren Welttheater. Sprache und Musik in engstem Zusammenwirken spielen hierin die zentrale Rolle.

## Sprache als kulturelles Bekenntnis

Die von einem Komponisten verwendeten Sprachen und Texte können als Ausdruck seiner geistigen Haltung verstanden werden – dies gilt in ganz besonderem Maße für Carl Orff. Allein die Vielfalt der von ihm herangezogenen Sprachen aus den verschiedensten Epochen sowie weltlichen und geistlichen Bereichen zeugt für die Offenheit, die Weite seines geistigen Horizonts. Der zeitliche Bogen spannt sich von der Antike bis in seine unmittelbare Gegenwart; zweieinhalb Jahrtausende europäischer Geistesgeschichte bleiben somit in Orffs künstlerischem Schaffen präsent. All seine Texte, all seine Stoffe formieren sich zu einem klaren Bekenntnis zu der Kultur Europas. Dies gilt auch für die „toten“ Sprachen Altgriechisch und Latein; denn über Jahrhunderte hinweg blieben diese Sprachen als einzige allgemein verständlich im damaligen Europa und wirkten so kulturell verbindend. Als die zwei tragenden Säulen Europas erkannte Orff die griechisch-römische Antike und das Christentum. Und er war überzeugt davon, dass selbst nach dem politischen Untergang Europas der „europäische Geist“ erhalten bleiben würde. Hinter jeder Sprache, jedem Text, jedem Autor, den er verwendete, steht ein bestimmtes Menschenbild: Es entspricht letztlich immer dem klassischen Humanitätsideal. Dennoch wirken seine Werke nie museal, denn es ging ihm auch bei alten Stoffen stets nur um die Fragen des modernen Menschen. „In entwurzelter Zeit hat das Verwurzelte Stoßkraft“, hat Orff einmal gesagt. So mögen am Ende dieser skizzierten Ausführungen über die Sprache in Orffs künstlerischem Werk die Worte des Komponisten selbst stehen: „Es geht mir sehr um die Interpretation des Wortes, nicht irgend eines ‚Textes‘, sondern des Wortes. Und deshalb liebe ich auch das Wort in seinen vielfältigen Erscheinungsformen in den verschiedenen Sprachen. Aus diesem Grund, aus Liebe zum Wort und zum Klang, habe ich auch zum Dialekt gefunden. [...] Es ist vielleicht noch nie mit solchem Nachdruck von einem Komponisten auf das Wort hingearbeitet worden.

Und das ist vielleicht für spätere Generationen, wenn ich irgendwie etikettiert werden soll, ein Hinweis: der Orff hat sich besonders um das Wort bemüht. Wir sollten aber beim Wort nicht stehenbleiben. Das Wort ist ja nur das Gefäß für den Geist, und auf den Geist kommt es an.“<sup>1</sup>



**Dr. Thomas Rösch,** Studium der Musikwissenschaft, Theaterwissenschaft und Psychologie in München (LMU) und Los Angeles (UCLA). 1999–2002 Mitarbeiter von Dr. Werner Thomas in Heidelberg. Seit 2002 Direktor des Orff-Zentrums München, Staatsinstitut für Forschung und Dokumentation. Lehraufträge an der Hochschule für Musik und Theater München / Musikwissenschaftliches Institut (2006, 2010, 2012/13 und 2018) sowie der Universität Mozarteum Salzburg / Orff-Institut (2008/09).

<sup>1</sup> in: Wolfgang Seifert: „... auf den Geist kommt es an“ – Carl Orff zum 75. Geburtstag – Kommentar und Gespräch, in: Neue Zeitschrift für Musik, 7/8, Mainz 1970, S. 370–377, hier S. 377.

# The Language in the Artistic Work of Carl Orff

## A Brief Outline of Aspects of a Central Theme

THOMAS RÖSCH

Carl Orff was not only a composer, but also a man of the theater – his extraordinary feel for language, alongside other characteristics, qualified him for this. Early on, he developed an unmistakable flair for high-quality texts; this is shown by the selection of poems on which Orff based his compositions for piano and voice that emerged between his 15<sup>th</sup> and 17<sup>th</sup> birthday. The authors included Ludwig Uhland, Nikolaus Lenau, Theodor Storm, Paul Heyse, Friedrich Nietzsche, Heinrich Heine and Friedrich Hölderlin, and also Walther von der Vogelweide (1170–1230) and parts from Edda (13<sup>th</sup> century) – not a typical collection for such a young composer.

### Multitude of languages

If you look at all 18 theatrical works and all other vocal works that Carl Orff created from 1913, initially, the unusually large range of languages used is surprising.

**The German language** can be divided into

- the High German of the 20<sup>th</sup> century (Florenz, Dehmel, Werfel, Brecht, Günther and Carl Orff himself; in special cases “Orff Bavarian” occurs as an artificial language, which deviates from the real spoken dialect, and “Elvish” newly created by the composer, in *Sommernachtstraum*);
- the 19<sup>th</sup> century (Brothers Grimm, A. W. v. Schlegel, Büchner, Hebbel and a collection of proverbs);
- the time around 1800 (Hölderlin, Schiller, Goethe);
- in individual cases the 18<sup>th</sup> and 16<sup>th</sup> century;
- furthermore, the Early New High German of the 15<sup>th</sup> century (*Clara Hätzlerin* in *Die Bernauerin*);
- and finally into the Middle High German of the 13<sup>th</sup> century (*Carmina Burana* and *Der Mond*).

**The French language** appears in the form of Middle French from the 15<sup>th</sup> century (passages in *Comoedia de Christi resurrectione* and a text by Fr. Villon in *Die Bernauerin*) and Old French from the 13<sup>th</sup> century (in *Carmina Burana*).

**The Italian language** is found sporadically in *Catulli Carmina* and *Die Bernauerin*, as coherent text in the Old Italian *Sonnengesang* from the 13<sup>th</sup> century in *Concento di voci*.

Orff only uses **Old English** from the 13<sup>th</sup> century once, in *Rota*, and **Japanese** once in *Gisei*.

The so-called “dead” languages Latin and Ancient Greek also play an important role.

**The Latin language** can be divided

- into the classic Latin of the first century before Christ (mainly *Catullus*);
- in the late Latin of the 4<sup>th</sup> century (bible texts of the Vulgate and a text by *Ambrose*);
- into the Middle Latin of the 13<sup>th</sup> century (*Carmina Burana* and *Der Mond*);
- and the New Latin of the 16<sup>th</sup> century (*Concento di voci*),
- and finally, other texts created or freely compiled by Orff himself.

**The Ancient Greek language** can be differentiated in texts

- from the time around 600 BC (*Sappho* in *Trionfo di Afrodite*);
- from the 5<sup>th</sup> century BC (*Aischylos* in *Prometheus*,

- Euripides in Trionfo di Afrodite, Sophokles in Stücke für Sprechchor*;
- from the 2<sup>nd</sup> century BC (*Bion in Comoedia de Christi resurrectione*);
  - from the 5<sup>th</sup>/6<sup>th</sup> century AD (*De temporum fine comoedia*),
  - and finally, other texts created or freely compiled by Orff himself.

The combination of various languages is particularly characteristic of Orff's works. This means that often there are two or three different languages in one work (such as Middle Latin, Middle High German and Old French in *Carmina Burana* or Ancient Greek, Latin and German in *De temporum fine comoedia*). The composer reaches the maximum with five languages in *Die Bernauerin* ("Orff Bavarian", Middle French, Latin, Italian, Early New High German). Above all in later works from 1949, these combinations serve as a means of defamiliarization, and elimination of time and space: everything can happen anytime and anywhere.

### Language as a rhythm

The linking element between language and music is the rhythm. As in German the accentuating principle with stressed (rises) and non-stressed (falls) syllables is predominant, in the case of a scoring, word accents can be correlated with musical downbeats, non-stressed syllables with musical upbeats. Prose texts are characterized by a free alternation of stressed and non-stressed syllables; a regulated sequence of rises and falls in metric feet and various verse meters, where possible linked through rhyme and compiled in stanzas, is the determining feature of poetry, which is closer to the music due to this alone. Orff uses all of the possibilities available to him, to give rhythm to language and fit it into measures, create metric tensions and shifts, or allow it to unfold freely and independently of barlines. As a rule, the composer respects the integrity of the word: there is no decomposition into purely "phonetic material", as the language should always remain comprehensible. However, he often plays with different word stresses, especially against the natural word accent. Especially

in the case of direct repetitions of individual words in these areas, the gesticular and in the broadest sense dance-like characteristics of the music gain the upper hand. It behaves quite differently with the ancient languages of Ancient Greek and Latin, which both obey the quantitative principle with long and short syllables. Orff does not convert the longs and shorts into corresponding sound durations. Instead, in *Prometheus*, he developed his own system of "floating" rhythmization in continual triple eighths.

### Language as sound

The words of all the languages used by Orff consist of consonants and vowels. There are harder and softer consonants, and bright (a, e, i) and dark (o, u) vowels. The specific "sound" of a language in the musical sense is particularly defined by the vowels: "Orff Bavarian" is richer in vowels than High German, and Italian and Ancient Greek are even richer in vowels (although it is unknown today, how the pronunciation actually sounded in ancient times; however, Orff relied on the traditional humanist phonology, and therefore brought the "dead" language closer to an artificial language). Great poets ensured a precisely calculated sequence of vowels at all times. As a composer, Orff had an increased sensitivity for texts that were rich in sound. He knew that due to specifically reserved musicalization (via a recitation on just a few notes for example), the inherent "music" of the language emerged even stronger as an intrinsic value, as can be heard in *Antigone*, *Oedipus der Tyrann* and *Prometheus* for example.

### Language as the carrier of images

Language is not only a medium of simple, purposeful provision of information, but can also be enriched by pictorial concepts. By replacing the actual meant linguistic expression with something that is more distinct or linguistically richer, a shortened, pictorial comparison occurs, a metaphor. These metaphors often contain wisdoms of mankind: they are symbols that clarify contexts. The use of prominent, memorable or cryptic dark metaphors is a characteristic of literary, artistic language, which stands out

from normal language usage for exactly this reason. Metaphors are frequently used in the texts of Shakespeare; however, they have also always been amongst the idiosyncrasies of the Bavarian dialect. In any case, pictorial language appeals to the imagination and the emotion much more strongly, and stimulates fantasy much more than a more rational direct comparison. Carl Orff had a particular preference for metaphors and pictorial expressions, as the texts that he wrote clearly show. For him, such language aimed at the theater right from the start, as it creates an imaginary stage in the mind of the listener.

### Language as a medium of evocation

Language primarily serves rational communication. However, it can also have a purely emotional, irrational or even suggestive and evocative effect. There are evocations of people (in a positive sense as a lullaby for children, in a negative sense as a curse) and of demons and divine beings. Word repetitions are particularly characteristic, with the addition of music. In Orff's work, there are numerous examples of positive or negative evocations (such as the lullaby in *Die Kluge*, the hymn to the dream god and the demon spell in *De temporum fine comoedia*, the weather spell by the witches in *Ludus de nato Infante mirificus*, the diatribe of the monk in *Die Bernauerin*, putting the dead to sleep in *Der Mond*, to name just a few points). The composer becomes a magician here and opens up another dimension through this reference to higher or deeper powers, a new level of perception and awareness. As not only people interact with each other, but also people with spirits or gods, the stage expands to a true world theater. Language and music in the closest interaction play the central role here.

### Language as a cultural commitment

The languages and texts used by a composer can be understood as an expression of his spiritual attitude – this particularly applies to Carl Orff. The multitude of languages that he calls upon alone, from the most varied eras and worldly and spiritual areas, is a testament to the openness, the breadth of his spiritual horizon. The time line reaches from ancient times

to his immediate present; meaning that two and a half millennia of European spiritual history remain present in Orff's artistic works. All of his texts, all his subjects form into a clear commitment to the culture of Europe. This also applies to the "dead" languages of Ancient Greek and Latin; because these languages were the only ones to remain generally understandable in former Europe, across centuries, and so had a culturally binding effect. Orff recognized Greco-Roman antiquity and Christianity as the two main pillars of Europe. And he was convinced that even after the political demise of Europe, the "European spirit" would remain. Behind every language, every text, every author that he used, is a certain idea of man: it ultimately always corresponds to the classic ideal of humanity. However, his works never seem museological, because even with old material, he always only dealt with issues of modern people. "In an uprooted time, the rooted has impact", Orff said once.

So, at the end of these sketched statements about the language in Orff's artistic work, let's have the words of the composer himself: "To me, it is very much about the interpretation of the word, not just some "text", but the word. And that is why I love the word in its many guises, in the various languages. For this reason, for the love of the word and sound, I also found dialect. It is possible that a composer has never worked towards the word with such emphasis. And that is perhaps a tip for later generations, if I have to be labeled: Orff particularly sought out the word. However, we should not stop at words. The word is just the vessel for the spirit, and it is the spirit that matters." "

---

2 Wolfgang Seifert: "... auf den Geist kommt es an" – Carl Orff zum 75. Geburtstag – Kommentar und Gespräch, in: *Neue Zeitschrift für Musik*, 7/8, Mainz 1970, pp. 370–377, here p. 377.

**Dr. Thomas Rösch**, Degree in musicology, theater studies and psychology in Munich (LMU) and Los Angeles (UCLA). 1999–2002 assistant of Dr. Werner Thomas in Heidelberg. Since 2002 Director of the Orff-Zentrum München, State Institute for Research and Documentation. Lectureships at the Hochschule für Musik und Theater München (2006, 2010, 2012/13 and 2018) and the Mozarteum University Salzburg (2008/09).

# Sprache und Sprechen im Orff-Schulwerk

MICHAEL KUGLER

Orffs Verhältnis zu Sprache und Sprechen erschließt sich vom kompositorischen Werk her. Carl Orff ist ein Mann des Theaters, ein Mann des Szenischen. Mimus, Gestus und expressive Sprache prägen seine Kunst. Mit seiner Soloperformance der *Bernauerin* und von *Astutuli* hat er Künstler wie Gustaf Gründgens und Krzysztof Penderecki begeistert. Wer die Bedeutung der Sprache im Orff-Schulwerk (OSW) verstehen will, muss von einer szenischen Vision der Sprache ausgehen. Orffs Vorbilder reichen vom Theater der griechischen Antike bis Bert Brecht. In *Die Bernauerin* (1946) spielt die Sprache bereits eine größere Rolle als die eigentlichen Musikstücke. Die grandiose „Hexenszene“ mit ihrer sprachlichen Phantastik und ihrer rhythmisch-perkussiven Artikulation ist einer der Höhepunkte in Orffs kompositorischem Werk.

## Sprache im Orff-Schulwerk – Elementare Musikübung

Orffs experimentelle Arbeit mit der Sprache beginnt in der 1924 gegründeten Günther-Schule in München mit freimetrischen Sprachgestaltungen und Trommelbegleitung über Texte von Arno Holz, Detlev von Liliencron und Rainer Maria Rilke. Zu einer rhythmischen Skizze von Rilkes *Zum Einschlafen* zu singen notiert Orff: „Mit etwas singender Sprechstimme“ (ORFF 1976: 25). Das *OSW Elementare Musikübung* (1932–1935) ist an der Günther-Schule entstanden (KUGLER 2000) und empfängt seine Impulse aus Gymnastik und Tanz. Dennoch hat Orff auf den Schulwerkkursen 1931–1933 bereits mit Sprache gearbeitet und zwar chorisches auf der Basis von Bausteinen aus der *Rhythmisch-*

*melodischen Übung* (1933). In dieser ersten, mir bekannten Schule für Gruppenimprovisation geht es u. a. um das Finden von Texten zu Rhythmen und von Rhythmen zu Texten sowie zum Finden passender Melodien: „Die rhythmischen Übungen des ersten Teils werden durch Händeklatschen, Stampfschritte, Sprechsilben oder auf rhythmischen Instrumenten dargestellt. [...] Die Darstellung der Übungen durch Sprechsilben auf unbestimmter oder bestimmter Tonhöhe ist für die Entwicklung und Beherrschung der Atemführung von Wichtigkeit und insofern besonders zu pflegen. Von ihr aus kann zu melodischer Gestaltung und zu freier Textierung ein Weg gefunden werden“ (ORFF 1933: 51)

„ Davon ich singen und sagen will “

Martin Luther, 1539<sup>1</sup>

„ Das Singen muss hier ganz aus dem Sagen,  
dem Wort kommen.“

Carl Orff, 1954<sup>2</sup>

## Sprache im Orff-Schulwerk – Musik für Kinder

*Musik für Kinder* ist in Zusammenarbeit von Gunild Keetman und Orff für Schulfunksendungen des Bayerischen Rundfunks entstanden. An die Stelle des in der Günther-Schule dominierenden Tanzes tritt die Sprache, Orffs ureigenes Ausdrucksmedium. Schon in der *Rhythmisch-melodischen Übung* der 1930er Jahre hatte Orff die Bedeutung ursprünglicher Sprachformen mit dem Hinweis auf die „Einheit von Wort, Gebärde und Ton“ (ORFF 1933: 52) betont. Er greift deshalb als Basis die sog. „einfachen Formen“ (THOMAS 1977: 135–173) auf: Rätsel, Spruch, Wetterregel, Zauberspruch, Auszählreim, Märchenspruch, die traditionell mit einem von der Alltagssprache abweichenden Gestus rhythmisiert und dynamisiert gesprochen werden. Die neue Version der „Rhythmisch-melodischen Übung“ im ersten Band der *Musik für Kinder* beginnt mit der *Sprechübung*. Eintaktige Bausteine führen zu Sprichwörtern oder Wetterregeln im geraden und ungeraden Takt, auf die die strukturschaffenden Übungen zur Körperperkussion wie Ruf-Antwortspiel, Echospiele und Rondospiele folgen. Dort finden sich Anweisungen wie z. B. „Die Sprechweise muss, immer lebendig, das Klangliche herausarbeiten“ (ORFF/KEETMAN 1950: 161) oder „Auf die Klangfarbe, Vokale sowie scharf akzentuiertes Sprechen kommt es besonders an“. Für das improvisatorische Arbeiten hat Orff zwischen die (un)bekanntesten modellhaften Partituren zahlreiche Texte eingefügt, die mit dem Handwerk der Rhythmisch-melodischen Übung Gestalt annehmen sollen. Wegen dieser Dominanz der Sprache und weil der Titel *Musik für Kinder* dem fünfbandigen Werk überhaupt nicht gerecht wird, hat W. Thomas für die dokumentarische Tonaufnahme mit Orffs Zustimmung den Begriff „Musica Poetica“ aus dem deutschen Humanismus aufgegriffen. Der neue Titel vereinigt das seit der Antike übliche Wort *Poetik* (poiein = griech. machen, herstellen) für die Kunst der Sprache mit dem Wort *Musica* für die Kunst der Töne. Dadurch „sollte betont werden,

dass beim Ausbau und bei der Entwicklung des Schulwerks für die Schallplattenreihe das Wort – vom alten Kinderreim bis zur Dichtung von Sophokles, Goethe und Hölderlin – immer mehr an Bedeutung gewann“ (ORFF 1976: 251).

Rudolf NYKRIN (2000: 17) kritisiert, dass die von Orff als „zeitlos“ bewerteten Sprach- und Liedbeispiele „nie zeitlos“ waren, zumal sie von Orff aus historisch motivierten Sammlungen wie *Des Knaben Wunderhorn* (Achim v. Arnim / Clemens Brentano) und *Deutsches Kinderlied und Kinderspiel* (Franz Magnus Böhme) entnommen wurden. Das ist richtig, aber es ist dagegenzuhalten, dass diese älteren Sprachschichten nicht nur eine unverzichtbare poetische Tradition darstellen, sondern definitiv zu Orffs künstlerischem Konzept gehören. Orff hat mehrfach den engen Zusammenhang von Werk und Schulwerk betont.

In den Bänden 4 und 5 der Reihe *Musik für Kinder* bekommt die künstlerische Sprachgestaltung eine besonders große Bedeutung: Haussprüche, Rätsel, Wetterregeln, Segenssprüche und vor allem Märchensprüche. Dass für die pädagogische Arbeit mit Märchensprüchen wie „Heute back’ ich, morgen brau’ ich“ (aus *Rumpelstilzchen*) oder „Königstochter, jüngste, mach mir auf“ (aus *Froschkönig*) eine Identifikation mit der bildhaften Symbolsprache der Märchen notwendig ist, ergibt sich mit Blick auf den *Mond* und *Die Kluge* von selbst. Im fünften Band tritt der Kunstwerkcharakter der Sprachgestaltung immer mehr hervor. Das Gedicht *Wunderhorn* (*Musik für Kinder*, Bd. 5, Nr. 38) ist eine zauberhafte Sprachszenerie, in der die rhythmisierte Sprache und der rezitierende Gesang abwechseln. Goethes *Hexen-Einmaleins* hat wegen seiner einfachen Struktur längst seinen Platz im Musikunterricht gefunden. Nur in Kürze können hier noch Orffs *Stücke für Sprechchor* (1969) und Orff / Keetmans *Paralipomena* (1977) erwähnt werden, die kaum genutztes Material für grundlegendes bis professionelles Arbeiten bereitstellen.

## Sprachgestaltung und Methodik

Orffs Forderung an die Lehrenden ist radikal: „Am Beginn aller musikalischen Übung, der rhythmischen wie der melodischen, steht die Sprechübung“ (ORFF / KEETMAN 1950, Bd. 1: 161). Allerdings hat Orff sich grundsätzlich keine Gedanken über Methodik gemacht. Sein Prinzip war es, künstlerisch zu arbeiten und Schüler daran teilnehmen zu lassen. Gunild Keetman dagegen bekam von den Rundfunkaufnahmen bis zu zahlreichen nationalen und internationalen Kursen die Rolle einer „Lehrmeisterin“ (FISCHER 2009: 243–307) von Orff förmlich aufgedrängt. Das gilt auch für ihr Buch *Elementaria* (1970) mit seinem stringenten methodischen Aufbau. Rhythmische Gestalten werden aus Sprache und Körperperkussion gebildet, wobei die eintaktigen „Rhythmischen Bausteine“ im  $\frac{2}{4}$  oder  $\frac{3}{4}$ -Takt entstehen. Namen von Kindern, Blumen, Bäumen und Tieren werden zu viertaktigen rhythmischen Wortreihen zusammengefügt, durch Wiederholungen, Abwandlung, Erweiterung zu kleinen Sätzen oder kurzen Versen entstehen Vorder- und Nachsatz. Strukturprinzip ist hier die auch vom Bauhaus her bekannte Reduktion. Sie wird den Übungsformen Ruf-Antwortspiel, Echospiele und Rondospiele zugrunde gelegt. Zum A-Teil tritt ein aus Sprachimprovisation gewonnener B-Teil. Aus diesem Verfahren werden variierbare Werkstücke gewonnen, die als *Pattern* (Ostinato) die rhythmische und die klangliche Basis bilden und u. a. auch minimalistische Formen (vgl. FISCHER 2009: 185 ff.) ermöglichen. Es versteht sich hoffentlich von selbst, dass daneben auch metrisch freie und gemischt-metrische Gestaltungen versucht werden sollen und dass das oben Gesagte vom letzten Satz aus *Astutuli* als geistigem Ostinato begleitet werden muss: „Astutuli, Astutuli, alles ist Phantasie!“

Dieses Vorgehen steht und fällt mit der Fähigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen, mit Sprache

und Körperperkussion expressiv umzugehen. Mit der Gruppe kann so die klangliche Armut der Alltagssprache und die unter dem sozialen Druck der ‚Coolness‘ entstandene Angst vor intensivem Ausdruck überwunden werden. Eine didaktische Hilfe dazu könnte die Brücke zum Rap bilden (vgl. S. 57). Diese bei Kindern und Jugendlichen hochaktuelle, ursprünglich afroamerikanische Sprachkunst weist erstaunliche Parallelen zu Orffs Sprachgestaltung auf. Ich nehme an, dass Orff gegen ein Anknüpfen beim Deutsch-Rap keine großen Einwände hätte.

1 „Vom Himmel hoch“ 1539

2 in: ORFF/KEETMAN 1954, Bd. 4, 153



**Michael Kugler**,  
Priv.-Doz. Prof. Dr.  
geb. 1942, Studium der  
Musikwissenschaft und  
Schulmusik in München,  
Tätigkeit im gymnasialen  
Schuldienst und als Dozent  
in der Lehrerbildung an  
der Universität München.  
1994 Habilitation im Fach

Musikpädagogik in München, Veröffentlichungen über musikdidaktische Themen und über die Geschichte der Rhythmischen Erziehung und des Orff-Schulwerks.

**Literatur:** Siehe S. 22

# Speech and speaking in Orff-Schulwerk

MICHAEL KUGLER

*Orff's relationship to language and speech can easily be understood through his compositional work. Orff is a man of the theatre, of scenic representation. Mimic expression, gesture and expressive language characterize his art. He has inspired artists such as Gustaf Gründgens and Krzysztof Penderecki with his solo performances of Die Bernauerin and Astutuli. Anyone who wants to understand the meaning of language in the Orff-Schulwerk (OS) must start with a scenic vision of language. Orff's models range from the theatre of Greek antiquity to Bert Brecht. In Die Bernauerin (1946), speech already plays a greater role than the actual pieces of music. The magnificent "witches scene" with its linguistic phantasy and its rhythmic-percussive articulation is one of the highlights in Orff's compositional work.*

## Speech in the Orff-Schulwerk – Elementary Music Exercise

*Orff's experimental work with language began in the Günther-Schule in Munich, founded in 1924, with free metric language and drum accompaniment using texts by A. Holz, D. von Liliencron and R. M. Rilke. Orff notes in a rhythmic sketch of Rilke's To sing for going to sleep: "With a sing-sang speaking voice" (ORFF 1976, 25). The Orff-Schulwerk – Elementary Music Exercise (1932–1935) originated at the Günther-Schule (KUGLER 2000), its impulses come from gymnastics and dance. Nevertheless, Orff had already worked with speech in Schulwerk courses (1931–1933) in a choral way using building blocks from "Rhythmic-Melodic Exercise" (1933).*

*In this first (to my knowledge) publication for group improvisation, we find, among other tasks, inventing texts to rhythms or vice-versa, as well as to find suitable melodies: "The rhythmic exercises of Part One are represented by clapping hands, stamping steps, with speech syllables or on rhythm instruments. [...] The presentation of the exercises using speech syllables at an indefinite or definite pitch is of particular importance for the development and mastery of the respiratory system and therefore to be practised with special care. From this, a way can be found to create melodies and free lyrics." (ORFF 1933, 51)*

”Whereof I now will say and sing“

Martin Luther, 1539<sup>3</sup>

”Singing has to evolve naturally from speaking,  
from the word“

Carl Orff, 1954<sup>4</sup>

## Speech in Orff-Schulwerk – Music for Children

Musik für Kinder was created in cooperation between Keetman and Orff for educational broadcasts of the Bayerischer Rundfunk (Bavarian Radio). Speech, Orff's expressive medium par excellence, replaces the dance, dominant in the Günther-Schule. Already in the "Rhythmic-melodic Exercise" of the 1930s, Orff had emphasized the importance of original forms of language with reference to the "unity of word, gesture and sound" (ORFF 1933, 52). He therefore uses as a basis the so-called "simple forms" (THOMAS 1977, 135–173): riddles, sayings, proverbs about weather, magic spells, counting rhymes and fairy-tale sayings, which are traditionally spoken rhythmically and dynamically with a gesture in a manner different from everyday language. The new version of the "Rhythmic-melodic Exercise" in Musik für Kinder Vol. I begins with speech exercises. One-bar building blocks lead to proverbs in even or compound time signatures, which are followed by the structure-creating body-percussion exercises such as question & answer, echoing and rondo playing. There are instructions such as "The way of speaking has to bring out the sound quality in a lively way" (ORFF / KEETMAN 1950, 161) or "Particularly important is the sound quality, vowels and sharply accentuated speech."

For the improvisational work, Orff has inserted numerous texts between the (un)known model scores, which should take shape using the craft of the rhythmic-melodic exercise. Because language is dominant and because the title Music for Children does not do justice to the five-volume work, Werner Thomas, with Orff's approval, used the term "Musica Poetica" from German humanism for the documentary sound recording. The new title unites the word poetics (poiein = make, create in Greek), already used in antiquity referring to the art of language, with the word "musica" for the art of sound. Thus "it should be emphasized that the word - from the old nursery rhyme to the poetry of Sophocles, Goethe and Hölderlin – became more and more important in the development of the Schulwerk for the record series" (ORFF 1976, 251).

Rudolf NYKRIN (2000, 17) criticizes that the speech and song examples declared by Orff as "timeless", "were never timeless", especially since Orff took them from historically motivated collections such as Des Knaben Wunderhorn (Achim v. Arnim / Clemens Brentano) and Deutsches Kinderlied und Kinderspiel (Franz Magnus Böhme). That is correct, but it's fair to say that these older language layers are not just an indispensable poetic tradition, but are definitely part of Orff's artistic concept. Orff has repeatedly emphasized the close connection between the work and Schulwerk.

In the volumes IV and V of Musik für Kinder, artistic language is especially emphasized: Sayings, riddles, proverbs about weather, blessings and, above all, fairy tales. That for the educational work with fairy tale sayings like "Today I bake, tomorrow I brew" (from Rumpelstiltskin) or "King's daughter, youngest, open the door" (from The Frog King), an identification with the pictorial symbolism of the fairy tales is necessary, arises naturally in view of The Moon and The Wise Woman. In Volume V, the artistic character of language composition is increasingly apparent. The poem Wunderhorn (Musik für Kinder Vol. V, no. 38) is a magical speech scene alternating rhythmic language and recitativo singing. Goethe's Hexen-Einmaleins has long since found its place in music lessons because of its simple structure. Here we can only briefly mention Orff's Pieces for Speech Choir (1969) and Orff / Keetman's Paralipomena (1977) which provide scarcely used material for basic to professional work.

3 Martin Luther "From Heaven Above to Earth I Come" 1539

4 Carl Orff, in: ORFF / KEETMAN 1954, Vol. IV, 153

## Speech: Composition and method

Orff's demand to the teachers is radical: "At the beginning of all musical exercise, rhythmic as well as melodic, there is the speech exercise" (ORFF / KEETMAN 1950, vol. 1, 161). However, Orff basically never thought about methodology. His principle was to work artistically and have students participate. On the other hand, Orff almost imposed the role of "teacher" on Gunild Keetman (FISCHER 2009, 243–307), from the radio recordings of the Schulwerk to numerous national and international courses.

This also applies to her book *Elementaria* (1970) with its stringent methodological structure. Rhythmic pieces are composed using speech and body percussion, resulting in one-bar "rhythm building blocks" in  $\frac{2}{4}$  or  $\frac{3}{4}$  time. Names of children, flowers, trees and animals are sequenced into four-bar rhythmic word series - using repetition, modification and extension - to short sentences or verses, introductions and postludes are created. The structural principle here is the reduction known from the Bauhaus, fundamental for exercises and games such as call & response, echo and rondo. To the A-part, a B-part is added based on speech improvisation. From this process, variable elements are obtained, their patterns (ostinato) form the rhythmic and sound base and also allow minimalist forms (see FISCHER 2009, 185 ff.). Hopefully it goes without saying that metric-free and mixed-meter forms should also be experimented with, and that the above mentioned must be accompanied by the last sentence of Astutuli as a spiritual ostinato: "Astutuli, Astutuli, everything is fantasy!"

This approach depends entirely on the ability of the educators to expressively deal with speech and body percussion. The group can thus overcome the tonal poverty of everyday language and the fear of intense expression created by the social pressure of Coolness. A didactic help could be the bridge to Rap. This originally Afro-American language art, highly popular with children and adolescents, has astonishing parallels to Orff's speech compositions.

I assume that Orff would have no major objections to a link with German Rap.

Translated by Verena Maschat

**Michael Kugler**, Priv.-Doz. Prof. Dr. Born 1942, studied musicology and school music in Munich. He taught in grammar schools and was a faculty member in teacher training at the University of Munich. In 1994 he received an appointment as lecturer in music pedagogy in Munich. He has published in the areas of music didactics, the history of rhythmic education and Orff-Schulwerk.

### LITERATUR // REFERENCES:

- FISCHER, Cornelia (2009): Gunild Keetman und das Orff-Schulwerk. Elementare Musik zwischen künstlerischem und didaktischen Anspruch. Mainz
- KEETMAN, Gunild (1970): *Elementaria*. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk (*Elementaria*. First Acquaintance with Orff-Schulwerk.) Stuttgart
- KUGLER, Michael (2000): Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk *Elementare Musikübung*. Frankfurt/Main
- NYKRIN, Rudolf (2000): 50 Jahre „Musik für Kinder – Orff-Schulwerk“ – Gedanken zum aktuellen Status eines musikpädagogischen Klassikers, in: ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN, 64, S. 12–23
- NYKRIN, Rudolf (2011): 50 Years „Musik for Children – Orff-Schulwerk“. *Thoughts about the Present Status of a Music Educational Classic*, in: Haselbach, B (Ed.): *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk*, Mainz
- ORFF, Carl (1933): *Rhythmisch-melodische Übung*. Mainz
- ORFF, Carl/KEETMAN, Gunild (1950-1955): *Orff-Schulwerk Musik für Kinder*. 5 Bde (5 Vols.). Mainz
- ORFF, Carl (1976): *Schulwerk. Elementare Musik*. (Dokumentation Bd. 3). Tutzing; *The Schulwerk*. Schott Music, New York 1978
- THOMAS, Werner (1977): *Musica Poetica*. Gestalt und Funktion des Orff-Schulwerks. Tutzing
- TWITTENHOFF, Wilhelm (1935): *Einführung in Grundlagen und Aufbau*. Orff-Schulwerk. Mainz

### MEDIEN

*Musica Poetica*. 10 Langspielplatten mit ausführlichem Kommentar von W. Thomas. 1963–1971, Harmonia Mundi. Neuauflage 6 CDs, BGM Music, 1964

# Musik, Sprache und Mehrsprachigkeit im pädagogischen Kontext

SEZGIN INCEEL

Welche Beziehung besteht zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit und musikalischer Bildung, wie hängen Sprache und Musik zusammen und welche Hinweise ergeben sich für die künstlerisch-pädagogische Arbeit? In diesem Beitrag erfolgt eine Auseinandersetzung mit diesen Fragen anhand verschiedener theoretischer Ansätze.

## Zusammenhänge zwischen Musik und Sprache

Parallelen und Ähnlichkeiten zwischen Musik und Sprache sind faszinierend. Anthropologische Studien zeigen, dass jede Kultur Sprachen und Musik beinhaltet (NETTL 2000), und dass Menschen schon bevor sie sprachen, gesungen haben (LIVINGSTONE 1973). Auch neurowissenschaftliche Studien belegen, dass Musik und Sprache Gemeinsamkeiten aufweisen und ihre Verarbeitung in sich überlappenden Hirnarealen erfolgt (SCHÖN u. a. 2005; PATEL 2003; 2011). Da sowohl Musik als auch Sprache die auditive Rezeption, die Möglichkeit der kurz- wie auch langfristigen Erinnerungen und rhythmisch-klangliche Muster als gemeinsame Grundlage haben, lohnt es sich durchaus, diese detaillierter zu betrachten. Die Lernprozesse von Sprache und Musik weisen einige Ähnlichkeiten auf. Gordon (1997) zeigt auf, dass dem Erwerb von Musik und Sprache jeweils derselbe Prozess zu Grunde liegt: Die Elemente im Prozess des Sprachenlernens; nämlich das Hören, Verstehen, Sprechen, Lesen / Schreiben und Erlernen grammatikalischer Regeln, können ebenfalls im Prozess des Musiklernens beobachtet werden. Hier liegt der Beginn ebenfalls im Hören. Darauf folgen das Verständnis und das eigene Musizieren. Wie beim Erlernen einer Sprache, können darauf wiederum die Fähig-

keiten zum Lesen / Schreiben und zum Lernen der „grammatikalischen Regeln“, der Musiktheorie als formale Bildung aufgebaut werden. Des Weiteren stellt Gordon fest, dass der Begriff „Audiation“, dem Denken im Sprachlernprozess entspricht (GORDON 1997). Neben den Ähnlichkeiten der Prozesse beim Erwerb von Musik und Sprache, zeigen die Studien, auch welche Vorteile Musik für den Spracherwerb bringen kann. Diese legen dar, dass Musik verschiedene Aspekte des Sprachenlernens unterstützen kann, wie beispielsweise phonologisches Bewusstsein (RUBINSON 2010), Lesen (BUTZLAFF 2000), Wortschatzerwerb (MEDINA 1993), verbales Gedächtnis (CHAN u. a. 1998), Grammatik und Syntaxerwerb (GORDON et al., 2015), Hörverständnis (EMERY 1991) und Aussprache (MORADI / SHAHROKHI 2014).

Wenn wir über den Erstspracherwerb nachdenken, sollten wir uns daran erinnern, dass Musik und Sprache einem Baby gleichzeitig vermittelt werden können. Costa-Giomi und Ilari (2014) schlagen vor, dass das Singen für Babys genauso effektiv sein könnte wie das Sprechen, selbst wenn es von untrainierten Sängerinnen oder Sängern durchgeführt wird. Der Zweitspracherwerb kann sowohl zu Hause als auch in der Schule erfolgen. Die Theorie von Murphy (1990) „Din / Song Stuck In My Head“ beschreibt den „Ohrwurm“-Effekt und wie hilfreich dieser beim



sprachlichen Lernen ist. Es gibt auch unzählige Möglichkeiten, Musik in den Zweitsprachenunterricht zu integrieren. Die Suggestopädie von Lozanov (1978) (obwohl dieser Ansatz aus verschiedenen Gründen mehrfach kritisiert wird), *The Contemporary Music Approach* von Anton (1990) und *Jazz Chants* von Graham (1978) sind einige Ansätze dieser Art.

### **Bilingualismus / Mehrsprachigkeit und Musik**

Bevor die Beziehung zwischen Zweisprachigkeit / Mehrsprachigkeit und musikalischer Bildung untersucht wird, beleuchten wir, was Zweisprachigkeit ist (und nicht ist). Betrachtet man die veralteten Definitionen von Bilingualismus, ist ein starker Perfektionismus zu erkennen. Die Definitionen weisen darauf hin, dass die Zweisprachigkeit ein „native-like-control“ in beiden Sprachen sein sollte (BLOOMFIELD 1933; LEVINSKY 1972; SWAIN 1971). Heute wissen wir allerdings, dass der Spracherwerb einen komplexen Prozess darstellt, in welchem es schwierig ist zu definieren, wer eine Sprache perfekt bzw. „komplett“ beherrscht, oder was „native-like“ konkret bedeutet (vgl. HARDING-ESCH / RILEY 2003). Pearson (2008) stimmt dem perfektionis-

tischen Verständnis der Zweisprachigkeit ebenfalls nicht zu. Sie weist darauf hin, dass die Vorstellung, zweisprachige Menschen würden zwei einsprachige Personen in sich vereinen, falsch ist:

„Zwei Sprachen können nicht in allen Bereichen das gleiche Entwicklungsniveau erreichen, es sei denn, es gibt genügend Exposition – und für Lesen und Schreiben ausreichende Ausbildung – für beide. Häufiger haben zweisprachige Personen eine ungleiche Exposition gegenüber den Sprachen, und somit haben sie eine dominante Sprache und eine nicht dominante Sprache. Für jede Sprache können sie unterschiedliche Reihen der vier Sprachfähigkeiten haben – Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen – und verschiedene Fähigkeitsstufen (von begrenzt bis sehr fließend) für jede Sprache“ (PEARSON 2008: 89, Übersetzung d. Verf.).

Laut Pearson gibt es unterschiedliche Arten des Bilingualismus. Werden frühe zweisprachige Kinder („early bilinguals“) in den Blick genommen, wird zwischen folgenden zwei Arten differenziert: Erstens der sequenziellen Zweisprachigkeit (bei der man zuerst die eine Sprache und dann die andere lernt) und zweitens der simultanen Zweisprachigkeit (bei der man beide Sprachen gleichzeitig lernt). Welche Ausprägung dominant ist, hängt von den jeweiligen

familiären Bedingungen ab. Die sequenzielle Zweisprachigkeit umfasst sowohl „First Language Acquisition“ als auch „Second Language Acquisition“, während die simultane Zweisprachigkeit hauptsächlich doppelte „First Language Acquisition“ umfasst. Da wir wissen, dass das Erlernen von Musik sowohl im Fall von First Language Acquisition als von Second Language Acquisition hilfreich ist, kann davon ausgegangen werden, dass bilinguale bzw. mehrsprachige Kinder ebenso von Musik profitieren können. Die Studie von Moradzadeh, Blumenthal und Wiseheart (2015) vergleicht einerseits monolinguale und zweisprachige Musikschaffende, andererseits bilinguale Nicht-Musikschaffende und monolinguale Nicht-Musikschaffende, um deren Aufgabenwechsel und Dual-Task-Performances zu testen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Musikerinnen und Musiker von sogenannten Dual-Task-Performances besser profitieren können. Diese zählen zu den wichtigsten Schlüsseln für das bilinguale Lernen. Darüber hinaus wird vielfach vorgeschlagen, Musik für den Erwerb von Zwei- und Mehrsprachigkeit einzusetzen (HARDING-ESCH / RILEY 2003; PARLAKIAN / LERNER 2010; MAGRUDER u. a. 2013). Der Hip-Hop scheint beispielsweise auch im Kontext von Einwanderung und zweisprachiger Bildung wichtig zu sein (KELLZ 2013; ALIGAS u. a. 2016).

## Zur Förderung von Mehrsprachigkeit

Wie genau können wir die Mehrsprachigkeit von Kindern unterstützen? Im Rahmen meiner Promotion forschte ich (2018) über die Beziehung von Musik und Mehrsprachigkeit und konnte erkennen, dass es keine einzelnen Modelle oder Strategien, ein sogenanntes Universalwerkzeug für zweisprachige Familien gibt. Deswegen kann auch keine einzelne musikalische Methode für Mehrsprachigkeit festgelegt werden, sondern man braucht individuelle Modelle für unterschiedliche Arten zweisprachiger Familien. In meiner Arbeit zeigte ich auf, dass manche

Eltern musikalische Elemente benutzen, um die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder zu fördern, sich aber nicht immer dessen bewusst sind. Ich sammelte einige Ideen und Erfahrungen von Eltern zweisprachiger (türkisch-deutscher) Kinder und listete die dabei artikulierten Aktivitäten auf, die jede und jeder mit mehrsprachigen Kindern machen könnte, um ihre Sprachentwicklung zu unterstützen, und zwar sowohl zu Hause als auch in der Schule. Das Singen in beiden Sprachen war eine der häufigsten Antworten der Eltern, neben dem Organisieren von Themenpartys, dem Komponieren neuer zweisprachiger Musik mit den Kindern und dem schauspielerischen Darstellen der Liedtexte. Jedoch schienen nicht alle befragten Eltern von der Idee, Lieder zu übersetzen, überzeugt, da im Zuge dessen mitunter kulturelle Unterschiede verloren gehen könnten. Sie deuteten beispielsweise an, dass türkische Musik (ebenso wie Sprache und Kultur) emotionaler sei und deutsche Lieder andere Inhalte thematisierten. In diesem Fall müssen wir, wie Kodaly es vorschlägt, erneut über den Umgang mit Volksliedern nachdenken: Sie vermitteln nicht nur Sprache, sondern auch die Kultur. Musik könnte in der Tat ein wichtiger Schlüssel für zweisprachige und bikulturelle Familien sein. Wir können Musik nicht nur in der Arbeit mit Kindern anbieten, um auf diese Weise verschiedene Sprachen besser lernen zu können, sondern auch der Multikulturalität mehr Wert damit beimessen.



**Sezgin Inceel, Dr.** studierte Musikpädagogik BA und MA an der Marmara Universität in Istanbul (Türkei) und promovierte an der Hochschule für Musik und Theater in München. Seine Forschungsinteressen umfassen die Beziehung zwischen Musik und Spracherwerb sowie

transkulturelle Musikpädagogik. Im Jahr 2018 hat er das Music and Multilingualism Portal gegründet. [www.musicandmultilingualism.com](http://www.musicandmultilingualism.com)

**LITERATUR // REFERENCES**

- ALIAGAS, Cristina / FERNANDEZ, Julia-Alba / LLONCH, Pau (2016): Rapping in Catalan in class and the empowerment of the learner. In: *Language, Culture and Curriculum*, 29(1), 73–92.
- AMTMANN, Inger Marie (1997): Music for the unborn child. In: *International Journal of Music Education*, 29(1), 66–72.
- ANTON, Ronald J. (1990): Combining singing and psychology. In: *Hispania*, 73(4), 1166–1170.
- BLOOMFIELD Leonard (1933): *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BUTZLAFF, Ron (2000): Can music be used to teach reading? In: *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 167–178.
- CHAN, Agnes S. / HO, Yim-Chi / CHEUNG, Mei-Chun (1998): Music training improves verbal memory. In: *Nature*, 396(6707), 128–128.
- COSTA-GIOMI, Eugenia / ILARI, Beatriz (2014): Infants' Preferential Attention to Sung and Spoken Stimuli. In: *Journal of Research in Music Education*, 62(2), 188–194.
- EMERY, Gretchen B. (1991): *Using Musical Activities to Improve the Listening Skills of Kindergarten Students*. Washington, DC: Eric Clearinghouse.
- GORDON, Edwin E. (1997): *Learning Sequences in Music*. USA: GIA Publications, Inc.
- GORDON, Reyna L. / SHIVERS, Carolyn M. / WIELAND, Elizabeth A. / KOTZ, Sonja A. / YODER, Paul J. / MCAULEY, J. Devin (2015): Musical rhythm discrimination explains individual differences in grammar skills in children. In: *Developmental science*, 18(4), 635–644.
- GRAHAM, Carolyn (1978): *Jazz chants*. Oxford University Press.
- HARDING-ESCH, Edith / RILEY, Philip (2003): *The Bilingual Family: A Handbook for Parents*. (Second Edition). Cambridge University Press
- INCEEL, Sezgin (2018): *Bilingualism and Music Education: A Turkish-German Perspective*. Peter Lang Ltd (Publication in preparation)
- KELLY, Lauren Leigh (2013): Hip-hop Literature: The Politics, Poetics, and Power of Hip-hop in the English Classroom. In: *English Journal*, 102(5), 51.
- LEVINSKY, Frieda L. (1972): Research on Bilingualism. <http://eric.ed.gov/?id=ED062839> (Stand: 1. März 2018)
- LIVINGSTONE, Frank B. (1973): Did the Australopithecines Sing? In: *Current Anthropology*, 14(1/2), 25–29.
- LOZANOV, Georgi (1978): *Suggestology and Suggestopedia: Theory and Practice*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
- MAGRUDER, Elizabeth. S. / HAYSLIP, Whitcomb W. / ESPINOSA, Linda M. / MATERA, Carola (2013): Many Languages, One Teacher: Supporting Language and Literacy Development for Preschool Dual Language Learners. In: *Young Children*, 68(1), 8–15
- MEDINA, Suzanne L. (1993): The effect of music on second language vocabulary acquisition. In: *FEES News National Network for Early Language Learning*, 6 (3), 1–8.
- MORADI, Fereshteh / SHAHROKHI, Mohsen (2014): The Effect of Listening to Music on Iranian Children's Segmental and Suprasegmental Pronunciation. In: *English Language Teaching*, 7(6), 128.
- MORADZADEH, Linda / BLUMENTHAL, Galit / WISEHEART, Melody (2015): Musical Training, Bilingualism, and Executive Function: A Closer Look at Task Switching and Dual Task Performance. In: *Cognitive science*, 39(5), 992–1020.
- MURPHEY, Tim (1990): The Song Stuck in My Head Phenomenon: A Melodic Din in the LAD? In: *System*, 18(1), 53–64.
- NETTL, Bruno (2000): *An Ethnomusicologist Contemplates Universals in Musical Sound and Musical Culture*. In: WALLIN, N.L. / MERKER, B. / BROWN, S. (Hg.): *The Origins of Music* Cambridge: MA: MIT Press, 463–472
- PARLAKIAN, Rebecca / LERNER, Claire (2010): Beyond Twinkle, Twinkle: Using Music with Infants and Toddlers. In: *Young Children*, 65(2), 14.
- PATEL, Aniruddh D. (2003): Language, Music, Syntax and the Brain. In: *Nature Neuroscience*, 6(7), 674–681.
- PATEL, Aniruddh D. (2008): *Music, Language and the Brain*. Oxford University Press
- PATEL, Aniruddh D. (2011): Why Would Musical Training Benefit the Neural Encoding of Speech? The OPERA Hypothesis. In: *Frontiers in Psychology*, 2(6), 142.
- PEARSON, Barbara Z. (2008): *Raising A Bilingual Child*. Living Language
- RUBINSON, Laura E. (2010): *A Correlational Study of the Relationships between Music Aptitude and Phonemic Awareness of Kindergarten Children*. Doctoral dissertation, Capella University, USA.
- SCHÖN, Daniele / GORDON, Reyna Leigh / BESSON, Mireille (2005): Musical and Linguistic Processing in Song Perception. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 71–81.
- SWAIN, Merrill (1971): *Bilingualism, Monolingualism, and Code Acquisition*. In "Conference on Child Language," preprints of papers presented at the Conference, Chicago, Illinois, November 22–24, 1971, 209–224. <http://eric.ed.gov/?id=ED060748> (Stand: 1. März 2018)

**SUMMARY****Music, speech and multilingualism in pedagogical contexts**

Parallels and similarities between music and language are fascinating. Anthropological studies show that every culture has languages and music (NETTL 2000) and that humans started singing even before they started speaking (LIVINGSTONE 1973). Also, neuroscience studies show us how the two domains have commonalities and might be processed by overlapping brain areas (SCHÖN u. a. 2005; PATEL 2003; 2011). Numerous studies show us how music could be beneficial for different aspects of language acquisition, such as phonological awareness, reading, vocabulary acquisition, verbal memory, grammar, listening skills and pronunciation.

Music can be valuable for both first and second language acquisition. So, it can be assumed that bilingual/multilingual children can also benefit from music. Moradzadeh, Blumenthal, and Wiseheart (2015) compared monolingual musicians, bilingual musicians, bilingual non-musicians, and monolingual non-musicians in order to test their task switching and dual-task performances. The results show that in both paradigms the musicians outperformed the non-musicians. The study suggests that long-term musical training might improve task switching and dual task performance, which are crucial for bilingual learning. In addition, various sources encourage the use of music and singing for bilingual/multilingual children. (HARDING-ESCH/RILEY 2003; PARLAKIAN/LERNER 2010; MAGRUDER u. a. 2013).

So, how can we support children's multilingualism through music? Inceel (2018) collected some ideas and experiences from parents who bring up bilingual (Turkish-German) children. He listed simple activities which everyone could do with their multilingual children. Singing songs in both languages

were one of the most common answers, right after organising theme parties, writing new bilingual music with children and making actions for the songs. However, not each parent seemed to like the idea of translated songs because sometimes they could not give insight into differences of cultures. They suggested that Turkish music (as well as the language and the culture) is more emotional than German music and culture. In this case, as Kodaly suggested, we must think of the importance of folk songs in multilingual contexts. They not only convey language, but also teach a lot about the culture.

**Sezgin Inceel, Dr.**

studied Music Education at the Marmara University, Istanbul (Turkey) and holds a PhD from the University of Music and Performing Arts Munich (Germany). His research interests include the relationship between music and language learning, transcultural music education and early childhood music education. In 2018 he formed the Music and Multilingualism platform.  
[www.sezgininceel.com](http://www.sezgininceel.com)

[www.musicandmultilingualism.com](http://www.musicandmultilingualism.com)

# Interdisziplinäres Arbeiten

## Musik- und tanzpädagogische Elemente in der Logopädischen Therapie

GABRIELE WALCH

In den letzten Jahren häufen sich die Hinweise auf die erschreckende Tatsache, dass zahlreiche Kinder durch eine auffällige Sprachentwicklung hervorstechen. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, wurde eine Vielzahl von Programmen entwickelt, veröffentlicht und erprobt, welche sich die Sprachförderung zum Ziel gesetzt haben. Darunter sind auch einige, die durch Musik und Bewegung positiv auf den Spracherwerb einwirken wollen (vgl. u. a. BOSSEN 2014; ROTH et al. 2017; TÜPKER 2009; ZIMMER 2010).

Der Mensch äußert sich von Geburt an stimmlich und drückt auf diesem Wege sein Befinden aus. Bereits der wenige Wochen alte Säugling experimentiert mit seiner Stimme und tritt darüber, sowie über Bewegung mit seinem Umfeld in Kontakt. In dieser präverbale Phase der Entwicklung sind Stimme und Körper noch untrennbar miteinander verbunden. Mit etwa zwölf Monaten beginnt das Kleinkind erste Wörter zu sprechen. Bald darauf folgen Zweiwortäußerungen. Um den dritten Geburtstag herum weist das Kind bereits einen aktiven Wortschatz von etwa 450 Wörtern auf und bildet Sätze von hoher grammatikalischer Komplexität – wenn auch noch nicht immer ganz fehlerfrei. Verläuft die Sprachentwicklung unauffällig, sind der Laut- sowie der Grammatikerwerb im Alter von fünf bis sechs Jahren – je nach individueller Entwicklung – weitestgehend abgeschlossen.

Die Tatsache, dass der Spracherwerb kein isolierter Prozess ist, sondern von Teilkompetenzen in Motorik, Sensorik, auditiver Wahrnehmung und Verarbeitung sowie der sozio-emotionalen Entwicklung des Kindes abhängig ist (vgl. GRIMM 2003: 35 ff.; ZOLLINGER 2007: 19) rückt immer mehr in das Bewusstsein der breiten

Masse. Carl Orff und Gunild Keetman wiesen zeitlebens immer wieder auf die Untrennbarkeit von Musik, Sprache und Bewegung hin (vgl. WEINBUCH 2010: 92). Dieser Grundsatz spiegelt sich auch in den Kompositionen des Orff-Schulwerks wieder, in welchem Musik, Bewegung und Sprache zu einer ganzheitlichen Pädagogik verschmelzen (vgl. ORFF / KEETMAN 1950–1954).

Diese Untrennbarkeit wurde mir durch meine musikpädagogische Arbeit sehr stark bewusst. Ebenso die Tatsache, dass keinesfalls jedes Kind die Sprache problemlos erwirbt. Dies war Anlass für mich, an mein Studium der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik das Studium der Sprechwissenschaft und Phonetik anzuschließen.

### Potenziale der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik

Das detaillierte Wissen um Mechanismen des Spracherwerbs, sowie über Möglichkeiten und Notwendigkeiten der therapeutischen Intervention bereichern meine musik- und tanzpädagogische Arbeit. Aber fast noch mehr beeinflussen meine Kenntnisse aus meinem Studium am

Orff-Institut mein therapeutisches Wirken. Musik und Bewegung sind immer „Türöffner“: Sie ermöglichen u. A. einen guten Einstieg in eine Therapieeinheit, können als Hilfe für die Kontaktaufnahme mit zurückhaltenden Kindern genutzt werden und helfen, Sprachbarrieren zu überwinden. Zudem bieten sie sich als Elemente der Auflockerung zwischen zwei Phasen der Konzentration oder als Mittel zur Strukturierung einer Therapiestunde an. Aber es wäre eine Verschwendung, Musik und Bewegung auf diese Möglichkeiten zu reduzieren. Bei zahlreichen Störungsbildern können Musik und Bewegung wesentlicher Bestandteil des therapeutischen Arbeitens sein. So z. B. bei der Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS), bei der Kindlichen Stimmstörung, bei der Sprachentwicklungsstörung sowie bei der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung. Am Beispiel des Störungsbildes der Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung möchte ich exemplarisch Anwendungsmöglichkeiten von Musik und Bewegung in der logopädischen Therapie vorstellen.

Kinder mit einer diagnostizierten AVWS haben Schwierigkeiten bei der Verarbeitung und Auswertung auditiver Stimuli, wobei das Gehör grundlegend intakt ist (vgl. KANNENGIESER 2012: 342).

Mögliche Symptome der AVWS sind (vgl. ebd.: 343):

- Eingeschränkte auditive Aufmerksamkeit (Konzentration auf eine Schallquelle)
- Eingeschränktes Richtungshören
- Eingeschränkte auditive Diskrimination (Unterscheidung zweier oder mehrerer Schallreize)
- Eingeschränktes Lautstärkeempfinden
- Eingeschränkte Merkfähigkeit

Die genannten Symptome wirken sich auf den Sprach- und Schriftspracherwerb aus, da betreffende Kinder

- sich leicht ablenken lassen,
- sich bei Störschall nicht konzentrieren können,
- während Phasen der Konzentration rasch ermüden,
- durch „Verhörer“ und Nachfragen auffallen.

Häufige Folge sind Probleme im Bereich der Lautdiskriminierung, wodurch Kindern die Erkennung gleicher bzw. die Unterscheidung ähnlich klingender Laute nicht oder nur schwer gelingt. Zudem haben Patientinnen und Patienten mit einer AVWS ein gering ausgeprägtes Rhythmusempfinden, treffen beim Singen häufig die Töne nicht und können ihre eigene Lautstärke der Umgebung nur unzureichend anpassen. Daraus wiederum ergeben sich z. B. häufig Probleme bei der Segmentierung von Silben oder beim Verstehen von schneller gesprochenen Passagen (vgl. ebd.: 345 f.). Die Frustration über die erschwerte/nicht gelingende Kommunikation kann sich durch Rückzug oder aggressives Verhalten äußern. Die Häufigkeit einer AVWS im Kindesalter wird auf zwei bis drei Prozent geschätzt (vgl. NICKISCH 2016: 208). Da sich die Symptome überschneiden, besteht das Risiko, dass die AVWS mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung oder dann im schulischen Kontext mit einer Lese- / Rechtschreibschwäche verwechselt wird. Wird die AVWS rechtzeitig erkannt, diagnostiziert und entsprechend therapiert, sind die Aussichten auf Heilung gut (vgl. ebd.: 212).

## **Musik und Bewegung in der logopädischen Arbeit**

Bei dem Störungsbild der AVWS bieten sich Musik und Bewegung als begleitende Elemente innerhalb der logopädischen Therapie geradezu an. Einige mögliche Übungen sollen im Folgenden aufgezeigt werden.

- ▶ Rhythmen erfinden, diese dann vor- und nachklatschen ist eine einfache Übung, die für das betroffene Kind eine große Herausforderung darstellen kann. Diese Rhythmen können dann im weiteren Verlauf gestampft, getrommelt, getanzt oder auf Silben gesprochen und auf Melodie gesungen werden. Somit werden Rhythmusgefühl und Wahrnehmung geschult.
- ▶ Ein Ratespiel mit Instrumenten verbessert die Wahrnehmungsdifferenzierung. Hierbei werden je zwei Exemplare verschiedener Orff-Instrumente benötigt. Je ein Exemplar wird hinter eine Trennwand gelegt, das andere liegt griffbereit im Raum. Es wird ein Instrument hinter der Trennwand angespielt, das Kind soll nun das entsprechende Gegenstück dazu finden. Gelingt dies gut, kann eine Erweiterung der beschriebenen Aufgabe zur Schulung der Merkfähigkeit durchgeführt werden. Dazu werden hinter der Trennwand mehrere Instrumente nacheinander angespielt. Die Reihenfolge der erklingenden Instrumente soll gemerkt und nachgespielt werden.
- ▶ Zur Schulung des Richtungshörens sowie der Konzentration ist das Führen mit Hilfe eines Instruments oder der Stimme durch den Raum eine gute Möglichkeit. Dem Kind werden die Augen verbunden, somit muss das Ohr die Hauptaufgabe zur Orientierung übernehmen. Die Therapeutin bzw. der Therapeut geht in ruhigem Tempo durch den Raum, wobei ein Instrument gespielt wird. Das Kind folgt dem Klang. Verstummt das Instrument, bleibt das Kind stehen und wartet auf das erneute Einsetzen des Klanges, wodurch die neue Richtung vorgegeben wird.
- ▶ Durch die Verwendung von Liedern und Klatschspielen setzt sich das Kind mit neuen Texten, Wörtern und Rhythmen auseinander. Im gemeinsamen Tun ist die Rücksichtnahme aufeinander unerlässlich, wodurch Lautstärke und Tempo aneinander angepasst werden müssen.

Das alles sind Fertigkeiten, die sich die AVWS-Therapie zum Ziele setzt. Die beschriebenen Übungen haben zusätzlich einen präventiven Charakter, da ein regelmäßiges, spielerisches Hörtraining, wie es z. B. im Rahmen der Musikalischen Früherziehung angeboten wird, Defizite im auditiven Bereich auffangen bzw. abschwächen kann (vgl. LUPBERGER 2011: 49). Die Auswahl der Übungen erfolgt zielgerichtet für das jeweilige Kind, da es gilt, innerhalb relativ kurzer Zeit ein Therapieziel zu erreichen. Jedoch ist es aus dem Blickwinkel der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik zeitgleich notwendig, künstlerische Prozesse nicht zu pädagogisieren und zu didaktisieren, da dies ästhetische Erfahrungen verhindern würde (vgl. PAULS / METZ 2004: 36). Das Kind soll Raum haben, seine schöpferische Kraft zu entwickeln, damit ein Prozess möglich wird, der über das Erleben zur Erfahrung führt und somit Verstehen möglich macht (vgl. PAULS 2010: 99). Sind die genannten Ideen beispielsweise in einen übergeordneten Kontext eingebettet, steht das Üben nicht mehr im Vordergrund, sondern Kreativität und eigenes Tun bestimmen das weitere Handeln.

Der Blick aus der Therapie hinein in das Gebiet der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik ist für meine Begriffe unschätzbar wertvoll. Doch kann auch ein grundlegendes Wissen über häufig auftretende Störungsbilder den Spracherwerb betreffend das methodische Handeln der Musik- und Tanzpädagoginnen und -pädagogen positiv beeinflussen. Im Rahmen ihrer Arbeit kommen sie häufig mit jüngeren Kindern in Kontakt und könnten im Falle des Verdachts auf eine vorliegende Unreife / Störung im auditiven Bereich eine Diagnostik anregen, wodurch eine frühzeitige Intervention möglich und die Aussicht auf einen Therapieerfolg erhöht wird. Dazu ist jedoch notwendig, dass die Pädagogin/der Pädagoge sich mit einigen relevanten Störungsbildern grundlegend auseinandergesetzt hat.



**Gabriele Walch M.A.** studierte Musik- und Tanzpädagogik am Orff-Institut der Universität Mozarteum und Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seit 2010 ist sie Dozentin für Sprechziehung an

der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, Abteilung Oper. Zudem wirkt sie als freie Mitarbeiterin in einer logopädischen Praxis

mit, wobei sie sich auf die Therapie der Sprech- und Singstimme sowie auf die kindliche Sprach-, Sprech- und Stimmtherapie spezialisiert hat. Als Trainerin in den Bereichen Rhetorik, Kommunikation und Sprecherziehung ist sie u. a. für das interne Fortbildungsprogramm an der Universität Heidelberg tätig.

## Interdisciplinary work Using elements of Music and Dance Education in Speech Therapy

GABRIELE WALCH

*In recent years, there is growing evidence of the appalling fact that many children stand out due to their striking speech development. Language acquisition is not an isolated process but is dependent on sub competencies in motor skills, sensory awareness, auditory perception and processing as well as the socio-emotional development of the child (see GRIMM 2003: 35 ff, ZOLLINGER 2007: 19). Throughout their lives, Carl Orff and Gunild Keetman repeatedly pointed to the inseparability of music, language and movement (see WEINBUCH 2010: 92). This principle is also reflected in the compositions of the Orff-Schulwerk, in which music, movement and language merge into a holistic pedagogy (see ORFF / KEETMAN, 1950–1954).*

*I became very aware of this inseparability through my music education work, likewise the fact that not every child acquires the language easily. This was the reason for me to let follow my studies in Elementary Music and Dance Education the study of Speech Science and Phonetics. The detailed knowledge of the mechanisms of language acquisition as well as the possibilities and necessities of the therapeutic intervention enrich my Music and Dance educational work. But my knowledge from*

*my studies at the Orff Institute affects my therapeutic work even more.*

*Music and Dance allow a good start to a therapy session. They can be used as an aid to come in contact with shy children and help overcome language barriers. In addition, they offer themselves as elements of relaxation between two phases of concentration or as a means of structuring a therapy session.*

But it would be a waste to reduce music and movement to these possibilities. In many disorders, music and movement can be an essential part of therapeutic work.

Using the example of the clinical picture of the Auditory Processing Disorder (APD), I would like to present an example of using music and movement in speech therapy.

Possible Symptoms of the APD are:

- limited auditory attention
- limited directional hearing
- limited auditory discrimination
- limited volume perception
- limited memory ability

These symptoms affect the acquisition of language and written language, as children

- are easily distracted
- quickly become tired during phases demanding concentration
- cannot concentrate on background noise
- attract attention through “interrogators” and questions

Frequent consequences are problems in discrimination of sounds. In addition, patients with an APD have a low sense of rhythm, problems with singing, and can poorly assess their own volume. This often results in problems with the segmentation of syllables or the understanding of faster spoken passages (see KANNENGIESER, 2012: 345f.). The frustration over the difficult / unsuccessful communication can manifest itself through withdrawal or aggressive behavior. Because the symptoms overlap, there is a risk that the APD will be confused with an attention deficit / hyperactivity disorder or a reading / spelling weakness in the school context. If the APD is recognized, diagnosed and treated appropriately in good time, the prospects of recovery are good (see NICKISCH 2016: 212).

## Music and movement – Exercises

In the disorder picture of APD, music and movement offer themselves as accompanying elements within speech therapy. Some possible exercises are shown below.

- ▶ Inventing rhythms, then clapping is an easy exercise, but it can be a big challenge for the affected child. These rhythms can then be stamped, drummed, danced or spoken on syllables and sung on melody. Thus, rhythm feeling and perception are trained.
- ▶ Another way to improve the perceptual differentiation is a guessing game with instruments. Hereby two examples of different Orff instruments are needed. One instrument is placed behind a dividing wall; the other is within reach in the room. An instrument is played behind the dividing wall; the child shall find the corresponding counterpart to it. If this succeeds, an extension of the described skill training task can be performed. For this purpose, several instruments are played one after the other behind the dividing wall. The sequence of the sounding instruments should be noted and replayed.
- ▶ To train directional hearing and concentration, guiding with the help of an instrument or voice through the room is a good option. The child is blindfolded, so the ear has to do the main task for orientation. The therapist walks through the room at a steady pace, playing an instrument. The child follows the sound. If the instrument is silent, the child stops and waits for the sound to be reinstated, which sets the new direction.
- ▶ Through the use of songs and fingergames, the child deals with new texts, words and rhythms. In joint action, consideration for each other is essential, which means that volume and tempo must be adapted to one another. All these skills are goals of the APD therapy.

*In addition, the described exercises have a preventive character, as regular, playful listening training, as e.g. is offered in the context of Early Musical Education, can absorb or mitigate deficits in the auditory field (see LUPBERGER 2011: 49).*

*The selection of exercises is targeted for each child, as it is important to achieve a therapeutic goal within a relatively short time. However, from the point of view of elementary music and dance pedagogy, it is necessary not to make the artistic processes, as this would prevent aesthetic experiences (see PAULS/METZ 2004: 36).*

*The view from therapy into the field of elementary music and dance education is invaluable for my concepts. However, even a basic knowledge of frequently occurring disorders can have a positive effect on language acquisition regarding the methodical approach of music and dance educators. As part of their work, they frequently come into contact with younger children and in case of suspicion*

*of immaturity or the disturbance of auditory processing and perception the pedagogue could initiate a diagnosis, which makes early intervention possible and increases the chances of a successful therapy. However, for this it is necessary that the pedagogue has dealt with some relevant disturbance pictures fundamentally.*

### **Gabriele Walch M.A.**

*studied Music and Dance Education at the Orff-Institute of the Mozarteum University and Speech Science and Phonetics at the Martin-Luther-University Halle-Wittenberg. Since 2010 she is a lecturer in speech education at the University of Music, Drama and Media Hanover, Department Opera. She also works as a freelancer in a speech therapy practice, specialized in the treatment of the speaking and singing voice as well as childish speaking, speech and voice therapy. As a trainer for rhetoric, communication and speech education she is active for the internal training program at the University of Heidelberg.*

### **LITERATUR // REFERENCES**

- BOSSEN, Anja (2014): Sprachförderung mit Musik und Bewegung – Evaluation eines Berliner Modellprojekts. In: Sprache Stimme Gehör Nr. 38, Stuttgart, S. 20–24
- DUX, Winfried / SIEVERT, Susanne (2012) In: Hessisches Sozialministerium, Referat Öffentlichkeitsarbeit / Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik Landesgruppe Hessen e.V. (Hg.): Sprachentwicklung und Sprachförderung bei Kindern.
- GRIMM, Hannelore (2003): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen, Hogrefe
- KANNENGESER, Simone (2012): Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Elsevier
- LUPBERGER, Nathalie (2011): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung im Kindesalter. Idstein, Schulz-Kirchner
- NICKISCH, Andreas (2016): S1-Leitlinie: Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung im Kindesalter. In: Bayerisches Ärzteblatt. 71. Jahrgang, Mai 2016. S. 208–2012
- ORFF, Carl / KEETMAN, Gunild (1950–1954): Orff-Schulwerk. Musik für Kinder 5 Bände. Mainz, B. Schott's Söhne
- PAULS, Regina (2010): Kreative Prozesse im Spannungsfeld ästhetischer Erfahrungsräume. In: BUCHER, Anton A. / KALCHER, Anna Maria / LAUERMANN, Karin (Hg.): Geist – Begeisterung. Wien, G&G, S. 92–104
- PAULS, Regina / METZ, Johanna (2004): Elementare Musikpädagogik im Spannungsfeld der polyästhetischen Erziehung und Bildung. Theorie der polyästhetischen Bildung: Ein geeigneter Zugang für die künstlerisch-praktische Tätigkeit in der EMP? In: RIBKE, Juliane / DARTSCH, Michael (Hg.): Gestaltungsprozesse erfahren – lernen – lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik. Regensburg, ConBrio, S. 35–43
- ROTH, Klaus / ZIMMER, Renate (2017): Das Motorik ABC. Bewegungs- und Sprachförderung in der Kita. Berlin, Cornelsen
- TÜPKER, Rosemarie (2009): Durch Musik zur Sprache. Norderstedt, Books on Demand
- WEINBUCH, Isabel (2010): Das musikalische Denken und Schaffen Carl Orffs. Ethnologische und interkulturelle Perspektiven. Mainz, Schott
- ZIMMER, Renate (2010): Handbuch der Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg, Herder
- ZOLLINGER, Barbara (2007): Die Entdeckung der Sprache. Bern, Haupt

# Crafted sound and verbal language as complementary modalities

MILLIE LOCKE AND TERRY LOCKE

*This article has a dual focus. The first concerns how music can influence and support the development of the ability to use language in a creative, personal, communicative and appropriate way. The second concerns the role of language in Orff Schulwerk as it is conceived in the pedagogy and how this may be applied in the particular socio-cultural context of Aotearoa New Zealand.*

Although we write this article as Pākehā New Zealanders, we are aware of a ‘global’ context and the professional interests of this journal’s audience. We are particularly aware of the challenges posed to some European societies by the influx of large migrant populations, and to “new world” societies, as settler populations are called to account for the impact of colonisation and to engage in bicultural dialogue and action with indigenous peoples. These challenges include:

- Respecting cultural difference and the rights of new citizens in accordance with the United National Declaration on Human Rights;
- Recognising the unique place of indigenous or “first” peoples in new world societies and supporting the maintenance of their languages.
- Avoiding essentialising cultural groups;
- Regarding diversity in terms of culture, language and worldview as a developmental resource (cultural capital rather than cultural deficit);
- Recognising the role of “sense of place” in the development of identity (e.g. for indigenous peoples) and the consequences of its rupture for refugees.

Enhancing people’s linguistic competence, bilingualism and meaning-making across a range of modes are fundamental in addressing these challenges.

We use the term *modalities*<sup>1</sup> to categorise different semiotic resources (e.g. written language, sound/silence, visual image, movement/gesture) that have the potential for cultural systematization into codes. In our view, while the modalities at work in the production of verbal utterances (spoken and written) differ from those at work in the crafting of sound into music, engagement with a range of modes fosters competence across them all. Brain science confirms that the development of meaning-making in one modality supports the development of meaning-making in others. Moreover, as Root-Bernstein says, “The most intense aesthetic experiences ... are always multi-modal” (BERNSTEIN 1996: 66).

We start with some considerations around metacognition and the language that supports this. We then discuss the way in which music (and to some extent movement) can provide a starting point for verbal language creativity, acquisition and development. In the following section, we consider the relationship between language and music in the bicultural context of Aotearoa New Zealand. We conclude with a number of implications for teachers.

## Metacognition and language

Metacognition is the act of thinking about one's own thinking and learning processes. Central to metacognition is a verbal language to think with.

Some years ago, we investigated ways in which some 10-year-olds interpreted a range of paintings in musical terms and collaborated in creating and performing a composition named for a selected painting (LOCKE / LOCKE 2011). Millie developed the table below as a teaching aid to help the children

“discover” elements of music in their chosen painting and to think about their composing processes. The left-hand column lists a range of musical elements, using terminology musicians will be familiar with. The right-hand column includes words one might use in responding to a visual artwork, e.g. “pattern”, “line”, “colour”. (We don't assume universal agreement around the terms that can be used related to musical elements.)

Musical element	Prompt questions
<b>Duration</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Beat</li> <li>▶ Rhythm</li> <li>▶ Metre</li> </ul>	Would you associate anything in this artwork with shorter or longer sounds? Does this art work suggest a steady pulse or not? Do you see a pattern that could be expressed in rhythm?
<b>Pitch</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Melody</li> <li>▶ Harmony</li> <li>▶ Tonality</li> </ul>	Would you associate anything in this artwork with higher/lower sounds? Do you see lines of ascent or descent? Do you see colours that blend to suggest a grouping of sounds?
<b>Expressive elements</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Articulation</li> <li>▶ Dynamic</li> <li>▶ Tempo</li> <li>▶ Tone colour</li> </ul>	What in the artwork suggests loud? soft? What in the artwork suggests a fast pace? slow pace? Does it move from fast to slow or slow to fast anywhere? Do you see colour contrasts in this artwork? harsh and soft? bright and dull? sharp and fuzzy? still and moving?
<b>Texture</b>	Are there lots of things happening at the same time? Does your eye take you from one object to another? Do some things seem close to you, while other things are further away?
<b>Design / form</b>	What pattern or patterns do you see in this artwork? Is colour part of this? Is line part of this? Does this artwork have a central focus?
<b>Style / mood</b>	How would you describe the mood of this artwork?
<b>Context</b>	Does this artwork remind you of something about the Waitakeres? A place? A memory? A feeling?

## Guided musical interpretation scaffold (LOCKE/LOCKE 2011: 269)

In linguistics, prosody refers to speech elements that are the properties of syllables, words and phrases that contribute to features such as intonation, tone, stress and rhythm. In literary study, prosody refers to formal elements such as rhythmic patterning, rhyme and sound coloring. All languages are characterized by prosodic elements; however, these vary between languages. As a prosodic element, pitch functions differently in Chinese than English. In Māori, the duration of the vowel can change the meaning of a word. As with musical elements, there is no universal agreement re a metalanguage (language to talk about language) for prosodic elements. However, we can talk about the widespread use of certain terms.

As will be seen, there is a tantalizing overlap in the terms used to reflect metacognitively on the elements of music, speech, movement and visual art. This area of overlap, in our view, can be a fruitful pedagogical focus.

### Music and verbal language

The poetry/music connection can be found at the dawning of the Western art tradition. The English words “lyrics” (words accompanying a song) and “lyrical” (a word denoting poetry concerned with the expression of feeling) both derive from the Greek *lyricós* denoting poetry which was sung accompanied by a lyre. The symbiosis of poetry and music is also evident in Chinese literature; the first two anthologies of Chinese poetry ever (dating from as far back as the 11<sup>th</sup> Century BC) were collections of songs.<sup>2</sup> In traditional Maori society, waiata (songs) are sung or chanted.

Poetry inspired by music (including the music of birdsong) can be found in all cultures. Think of blues cadences finding their way into the poetry of Langston Hughes, Eliot’s *Four Quartets* and their connection with the late quartets of Beethoven, and “The Guitar” by Lorca.

So how can music be utilized as a way of developing creativity in the use of verbal modalities in speech and writing? Here are a few suggestions:

- First and foremost, music, like speech, is processed via the ear. Listening to music sensitively can be assisted by close attention to elements such as changes in pitch (intonation), cadence, motif, structure, pause, tempo, and rhythm.
- In his own teaching, Terry was frequently reminded that because students were accustomed to silent engagement with poetry via the text on the page (and therefore focused more on figures of speech than figures of sound and rhythm) they appeared unresponsive to the prosodic features of either metrical or non-metrical verse. Having students write poetry rapidly while listening to rhythmically complex art music (e.g. Stravinsky’s *Firebird*) was one way of making them “write with the ear”.
- As students are introduced to a metalanguage for the prosodic features of speech (stress, pace, volume, intonation and pause) they can consciously engage in decision-making around their own poetic composition.
- The “pregnant pause” has always been a feature of oratory and oral poetry. It is central to the composition of non-metrical verse (i.e. poetry that derives its rhythmic effects from the crafting of the prosodic features of the language of composition). Students can be taught to *score* or *note* a non-metrical poem by utilizing the keyboard spacebar, which offers a uniform measure each time it is clicked. The major locus of the pause in a non-metrical poem is, of course, the line-break, but the spacebar allows spaces to be created deliberately between words within lines as cues to the pause duration required.

The kinds of sensitivities required to process the information contained in a passage of music are similar to those required to process the information in a speech envelope (words connected syntactically in a phrase). When we refer to prosodic elements

(in language) or elements of music, we are denoting categories of information that together constitute the meaning of an utterance (speech) or passage (music). A lack of competence in one or more of these elements can lead to *m i s r e a d i n g* what is being heard or read.

While intonation is a feature of all languages, it operates differently across languages. A Chinese person learning English as a second language is unlikely to pick up the difference between the sentence, “I won’t lend my car to anyone” when “anyone” is pronounced with a falling intonation, and the same sentence when “anyone” is pronounced with a fall/rise intonation. (The second suggests that I am prepared to lend my car to someone under certain circumstances.)

Recent ground-breaking research by Goswami and others has investigated dyslexia, a reading disorder where children have problems with the “neural representation of the phonological structure of speech (GOSWAMI et al. 2010: 325). They found that even though English, Spanish and Chinese are characterised by phonological and orthographic differences (how they are written), rise time sensitivity was a significant predictor of phonological awareness; and rise time was the only consistent predictor of reading acquisition’ (ibid: 325).

Rise time is the main auditory cue to rhythmic timing in speech, irrespective of the rhythm class of the language... and ... connected with syllable stress. A stressed syllable has a larger rise time. Hence, a perceptual insensitivity to rise time would impede accurate syllabic segmentation of the speech stream across languages’ (ibid: 326).

Pertinent to this article, rise time is also important for identifying rhythmic elements in music. Goswami and colleagues draw the conclusion that “accurate rise time perception may underpin the detection of periodic structure when perceiving both music and language” (ibid: 335). They conclude their article with the suggestion that:

Musical activities that require coordination between linguistic rhythms and musical rhythms (e.g. singing to music, reciting metrical poetry to a drumbeat accompaniment, chanting and marching in time with syllable beats) may offer previously unsuspected benefits for phonological development’ (ibid: 335).

We now turn to some language/music connections in our own bicultural context.

### Language and the Orff pedagogical approach to music and movement education in Aotearoa New Zealand

Goodkin describes the Orff approach as ‘a contemporary incarnation of the ancient Greek ideal of ‘mousike’ (GOODKIN 2004: 17). For the ancient Greeks mousike, was a seamless union of music, movement and the poetic word. Acknowledging and working with the interrelationship of movement, music and language is foundational for teachers inspired by, and to a greater or lesser extent based in, Orff Schulwerk. Thomas noted that: ‘the poetic quality of texts is decisive at all levels’ and suggested that the ‘excavation of what is original and timeless in traditional texts be left to the intellectual and didactic capacity of individual teacher’ (THOMAS 1970: 12). It is clear then, that just not ‘any’ language will do, and that music educators need to carefully justify the texts they use as a basis for music-making.

In what follows we share a few principles and practices around language use in the current manifestation of the Orff approach here in Aotearoa New Zealand.

In the first instance an adaptation of Orff Schulwerk here in Aotearoa New Zealand needs to engage, with our bicultural identity. At the heart of this is a recognition of Māori as the first people of New Zealand, whose rich cultural traditions proceeded largely unaffected by outside influences until European colonization in the early 19<sup>th</sup> Century. In traditional Māori society, as in ancient Greek culture,

music movement and poetic text were practised as a seamless union. This connection remains evident in contemporary kapahaka, described recently as ‘a new age art form from an old age ancestral art of storytelling’ that is a ‘taonga – a jewel in the cultural crown of Aotearoa’<sup>3</sup>.

Teachers here in Aotearoa recognise the wealth of knowledge and learning available within local indigenous musical traditions. However, despite Māori

being an official language in New Zealand fluency in te reo (Māori language) is not the norm. Therefore, educators including Music teachers are challenged to develop at least some competence in spoken Maori and find ways of integrating this into their programmes. Figure 1 illustrates a way the days of the week in Māori may be adapted to a chant (which lends itself to a body percussion accompaniment) for classroom use.<sup>4</sup>

The image shows three staves of musical notation for a chant. The first staff is labeled 'Voice' and contains the lyrics 'In Māo-ri and Eng-lish we will speak, Call-ing to mind the'. The second staff is labeled 'Voice' and contains the lyrics 'days of the week. Rā - ta-hi Mon day Rā - rua Tues day Rā - to-ru Wednes-day'. The third staff is labeled 'Voice' and contains the lyrics 'Rā - whā Thurs-day Rā - ri-ma Fri-day Rā - ho-roī Sat-ur-day Rā - ta-pu Sun-day'. The notation includes a key signature of one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. The melody is simple and repetitive, suitable for a chant.

Figure 1

The musical legacy of Hirini Melbourne, whose songs for children celebrate the natural world from a Māori perspective, provides music educators with a wealth of material to explore and adapt for classroom use. The songs are masterpieces in word settings of te reo using simple and appealing melodies (often pentatonic but not necessarily anhemitonic). Arranging such melodies for instruments requires sensitivity to the aesthetic of this material; in par-

ticular, it requires some familiarity with the timbral preferences of Hirini’s original settings.

The following spoken word English translation of the waiata Titiwae (glow-worm) (Figure 2) can provide a basis for an elemental setting in which the ‘A’ section is an improvised soundscape and the song is sung as a ‘B’ section. Extended arrangements using repetition and variation can be devised by the students.

The image shows musical notation for the song 'Titiwae' (Glow-worm) by Hirini Melbourne. The title is 'Titiwae Glow-worm'. The lyrics are 'Hanging drops of light, in the cave's gloom. Held aloft, like stars in the sky'. The notation includes a key signature of one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. The melody is simple and repetitive, suitable for a chant. The lyrics are: 'Ti - ti wae ko whi - ti whi - ti Ro - to to - mo po - u - ri u - ri Pi - ri mai ki run - ga Whe - tu ir - i ra - ngi'. The notation includes a key signature of one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. The melody is simple and repetitive, suitable for a chant.

Figure 2

Pākehā New Zealanders are made up of those descended from the nineteenth century settlers and all of those who have arrived to make their home in New Zealand since that time. Traditional material from the originating cultures of our population is used in New Zealand classrooms in ways that will be familiar to readers from many parts of the Western world. Orff teachers in Aotearoa also look to literature and art that speaks of the uniqueness of our setting. Choices of text material reflecting this orientation include Maori and Pasifika myths in English and as well, poetry and prose by contemporary New Zealand authors such as Joy Cowley, Margaret Mahy, Paula Green and Peter Bland.

## Conclusion

In this brief article, we realise that we have run the risk of sharing with the Orff community something that they already know, i.e. the deep interconnectedness of the meaning-making resources (modalities) of the human species. However, in a world where verbal language is so frequently misused and abused, and where verbal texts are being used to misinform and divide people, we can take heart from the potential of Orff-inspired teachers to use language, music and movement in a pedagogical harmony that enhances the lives of our students.



**Linda Locke, Dr.** has been involved in music education in Aotearoa New Zealand in a variety of school and out-of-school settings. She is a regular workshop presenter and an active member of Orff New Zealand Aotearoa (ONZA). She completed a doctoral thesis in 2015 entitled *The Orff approach in the professional lives and practices of teachers in the Aotearoa/ New Zealand school context*



**Terry Locke, Prof. Dr.** Emeritus professor of Arts and Language Education at the University of Waikato and Honorary Professor at the University of Sydney. His research has focused on finding more effective ways to develop teachers' self-efficacy around the teaching of writing and the teaching of literature. He is an ONZA committee member with a special interest in funding and public relations.

## REFERENCES

- GOODKIN, D. (2004): *Play, sing, dance: An introduction to Orff Schulwerk*. Mainz, Schott.
- GOSWAMI U. / WANG, H.-L. / CRUZ, A. / FOSKER, T. / MEAS, N. / HUSS, M. (2010): Language-universal sensory deficits in developmental dyslexia: English, Spanish, and Chinese. In: *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23 (2), pp. 325–337.
- LOCKE, L. / LOCKE, T. (2011): *Sounds of Waitakere. Using practitioner research to explore how Year 6 recorder plays compose responses to visual representations of a natural environment*. In: *British Journal of Music Education*, 28(3), 263–284.
- ROOT-BERNSTEIN, R. (1966): The sciences and arts share a common creative aesthetic. In: A. Tauber (Ed.): *The elusive synthesis: Aesthetics and science* (pp. 49–82). Dordrecht, The Netherlands, Kluwer.
- THOMAS W. (1970): Introduction. In: *Elementaria* pp. 11–13). Mainz, Schott.

1 The usual term used by social semioticians is “mode”. We have avoided using that term here to avoid confusion with musical modes, e.g. the Dorian.

2 See [http://poetrychina.net/wp/poeticspage/music\\_poetry](http://poetrychina.net/wp/poeticspage/music_poetry)

3 See [www.nzherald.co.nz/bay-of-plenty%20times/news/article.cfm?c\\_id=1503343&objectid=11808275](http://www.nzherald.co.nz/bay-of-plenty%20times/news/article.cfm?c_id=1503343&objectid=11808275).

4 Adapted from a piece by Doug Goodkin. See Goodkin, D. (2008) *Intery mintery nursery rhymes for body voice and Orff ensemble*. San Francisco, CA: Pentatonic Press.

# Sprache hören und verstehen

## Welchen Beitrag kann Musik und Bewegung in der Arbeit mit hörbeeinträchtigten Kindern leisten?

ULRIKE STELZHAMMER-REICHHARDT

Was noch zu Beginn meiner Arbeit mit hörbeeinträchtigten Kindern bei vielen meiner (hörenden) Gesprächspartnerinnen und -partnern Staunen oder gar Unverständnis hervorrief, ist hoffentlich heute ohne größerem Erklärungsbedarf einem Selbstverständnis gewichen. Nämlich, dass hörbeeinträchtigte Menschen unabhängig vom Ausmaß ihrer Beeinträchtigung genauso musikalisch oder auch unmusikalisch sein können wie ihre hörenden Mitmenschen. Der Zugang, den diese Menschen zur Musik haben, ist immer ein sehr vielsinniger – so wie es eigentlich auch der Zugang aller Menschen ist.

Paul Whittaker – ein hochgradig schwerhöriger Musiker – erklärt sich das Faktum, dass viele Menschen Musik und Gehörlosigkeit als Widerspruch empfinden so: „... ich denke, dies basiert nicht darauf, dass sie keine Begrifflichkeit von Taubheit hätten, sondern eher darauf, dass sie nicht darüber nachdenken, was Musik ist“ (WHITTAKER 2006: 31). Ein anderer möglicher Grund könnte sein, dass beim normal hörenden Menschen das Ohr derart dominant ist, dass er meint, es werde Musik nur oder zumindest vor allem über den Hörsinn wahrgenommen. Je intensiver man sich jedoch mit dem Phänomen der Musikwahrnehmung auseinandersetzt desto deutlicher wird, dass wir Musik immer mit allen unseren Sinnen wahrnehmen. „*Hearing is basically a specialized form of touch. Sound is simply vibrating air which the ear picks up and converts to electrical signals, which are then interpreted by the brain. The sense of hearing is not the only sense that can do this, touch can do this too.*“<sup>1</sup> (GLENNIE 2005). Das führt zu dem Schluss, dass der Musikbegriff von Carl Orff – bei welchem

Musik und Bewegung als Einheit zu verstehen ist und bei welchem das Aktive-Dabei-Sein, das ‚Mit‘-Spielen einen hohen Stellenwert einnimmt – ein besonders geeigneter Zugang zur Musik ist.

### **Musik • Rhythmus • Sprache – Sprache mit Musik entwickeln und gestalten**

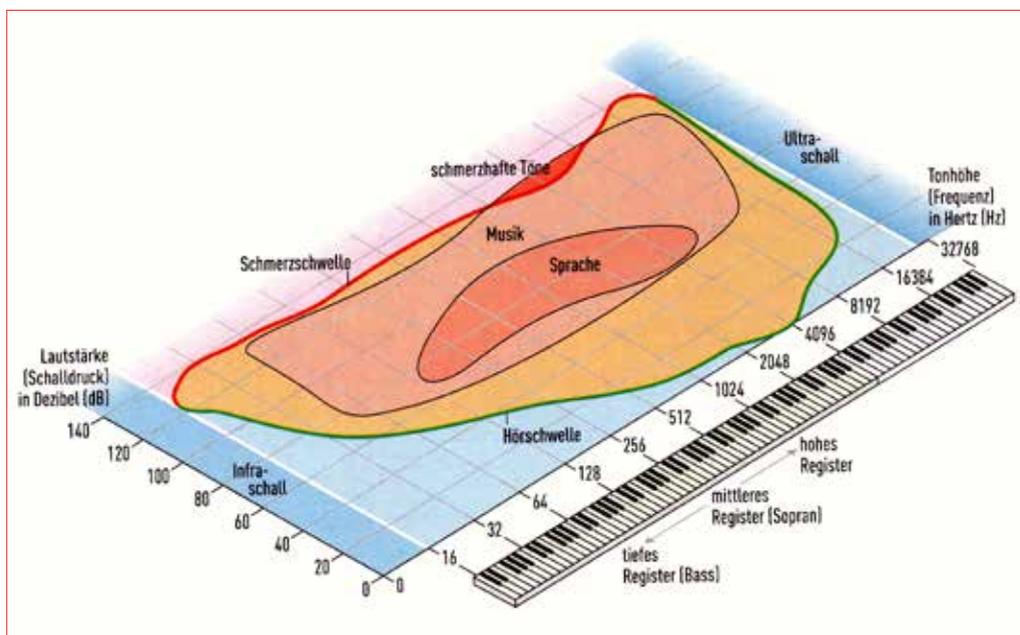
Wie aber sieht es nun mit der Sprachentwicklung und dem Gestalten von Sprache aus? Musik und Sprache haben viele Gemeinsamkeiten: Rhythmus, Melodie, Phrasierung und Agogik sowie Harmonie und Dynamik – um die Wichtigsten zu nennen. Der größte Unterschied liegt in der Wortbedeutung und Begrifflichkeit des Sprachschalles, welcher eben nur das Gesprochene hat. In der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik ist das gesungene Wort und die gestaltete Sprache – zum Beispiel in Reimen und Versen – eine wichtige Möglichkeit des künstlerisch-musischen Ausdrucks. Wir beschränken uns hier auf die Betrachtung

von Lautsprache. Da Gebärdensprache eine visuelle Sprache ist, wäre dieser Ausdrucksform ein eigener Aufsatz zu widmen.

Es würde den Rahmen sprengen, hier alle Fertigkeiten die ein Kind erlernen muss um Sprache zu verstehen und später auch selbst produzieren zu können, zu erörtern. Bleiben wir beim Sprache verstehen. Allgemein gesprochen ist das Gehirn dabei ständig auf der Suche nach (wiederkehrenden) Schallmustern denen es eine Bedeutung zuordnen kann. Durch Ordnen und Interpretieren dieser akustischen Muster entsteht also das Verständnis für Sprache. Sprachschalle bewegen sich in einem relativ kleinen Bereich des Hörfeldes und ist die Summe aller Schallereignisse, die wir mit dem Ohr wahrnehmen können. Allerdings ist genau dieser Bereich ein sehr sensibler Bereich unserer Hörwahrnehmung. Hörschädigungen betreffen oft genau diesen sensiblen Bereich und das Verstehen von Sprache wird schwierig, obwohl der Mensch noch Hörwahrnehmungen hat. Musikschalle bewegen sich im beinahe gesamten Bereich des Hörfeldes.

Das bedeutet, auch wenn ein Mensch im Bereich des Sprachverstehens Einbußen im Hörvermögen hat, so kann er immer noch Teilbereiche der Musik auditiv wahrnehmen. Wir können uns also die Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache sehr gut zu Nutze machen, um ein Kind in seiner Sprachentwicklung zu unterstützen.

Durchläuft ein Kind eine reguläre Hör- / Sprachentwicklung, so lernt es völlig intuitiv das Ordnen und Interpretieren von Sprachschallen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei der Dialog. Nur im Austausch und in Beziehung mit seinen engsten Bezugspersonen lernt der ‚kleine‘ Mensch Sprache zu verstehen. „*The quality of relationships and the learning environment for babies and toddlers is critically important (...) Children learn through being engaged, doing, watching and copying*“<sup>2</sup> (LEA 2015: 18). Bei genauerer Betrachtung bieten gute Kinderlieder genau das richtige Maß an Schallangeboten die ein Kind braucht, um das Ordnen und Interpretieren entsprechend seinem Entwicklungsstand zu bewältigen. Sie bieten zum



Beispiel viele Wiederholungen („Dornröschen war ein schönes Kind“), Klarheit im Aufbau und in der Struktur („Ringa, ringa reiha“), die Melodie spiegelt den Textinhalt („So tappt der Bär den Berg hinauf“), Harmonie – und somit emotionaler Gehalt – und Textinhalt passen zusammen („Ach wie bin ich müde“) und so fort. Ist einem Kind durch eine Hörbeeinträchtigung der Zugang zur intuitiven Sprachentwicklung verwehrt, können der sehr gezielte Einsatz von genau solchen Liedern und sich daraus ableitenden Bewegungsspielen (= Spiellieder) helfen, diesen Nachteil auszugleichen. Musik und Bewegung machen Sprachstrukturen so für das Kind mit allen Sinnen erlebbar und es kann – gleich einem Blick durch eine Lupe – diese Strukturen trotz der Hörbeeinträchtigung erfassen lernen und es wird diese Erfahrungen für das Sprachverstehen nutzen können.

### Wenn Katzen tanzen



Ein Beispiel: Das Bilderbuch von Fredrik Vahle und Heinrich Heine *Der Katzentanz* (2004). Es ist die Geschichte einer tanzenden Katze in Reimform. Der Text ist gleichzeitig auch der Text des dazugehörigen Kinderliedes<sup>3</sup>. Wer ganz genau zuhört merkt, dass die Melodie des Liedes sich ganz nahe an der natürlichen Sprachmelodie des Textes orientiert. Man hört genau wann die Katze ‚spricht‘ und an welcher Stelle die verschiedenen Tiere dazukommen, um

die Katze zum Tanzen zu überreden. Im Refrain wird dann der eigentliche *Katzentanz* thematisiert und genauso tänzerisch ist auch die Melodie. Das Lied ist sehr klar in Melodie und Rhythmus aufgebaut, es gibt Strophen, die die Geschichte weitererzählen und einen Refrain, der immer wieder kommt und dem Zuhörer so Orientierung gibt. Die Kinder lernen so spielerisch das Prinzip des Dialoges kennen. Der besondere Reiz dieses Beispiels liegt darin, dass das Bilderbuch sowohl gelesen, erzählt, aber auch gesungen werden kann. Die (Hör-)Aufmerksamkeit der Kinder erhöht sich, wenn beim Erzählen plötzlich von der Sprechstimme auf die Singstimme gewechselt wird. Musik hat einfach einen hohen Aufforderungscharakter. Haben die Kinder Freude an Bewegung, wird der *Katzentanz* „auf einem Bein“ getanzt. Die Kinder müssen dabei genau hinhören und erkennen, wann der Tanz aufhört und wann er nach der nächsten Strophe wiederbeginnt. Auch wenn sie den Text noch nicht genau verstehen, werden sie sich an der Phrasenlänge, dem Rhythmus und der Melodieführung des Refrains orientieren können. Der Refrain kann auch mit einfachen Instrumenten (zum Beispiel mit einem um das Bein gebundene Schellenband oder Rasseln in den Händen) begleitet werden – so ist er noch deutlicher von der Strophe zu unterscheiden. Ist das Kind bereits in der aktiven Sprache, so hat es vielleicht Spaß daran, das Bilderbuch in verteilten Rollen zu spielen und zu singen. Es gibt also sehr viele Möglichkeiten, das Bilderbuch mit Musik, Tanz und Gesang zu verbinden und so auf eine ganz besonders lustvolle Weise zu vertiefen und sprachliche Fertigkeiten zu festigen.

### Sprache • Rhythmus • Musik – Musik durch Sprache entwickeln und gestalten

In der musikpädagogischen Tradition von Carl Orff wird noch ein anderer Weg aufgezeigt. Haben Kinder eine vollständige Sprachentwicklung durchlaufen, so können sie diese

Sprachfertigkeiten wiederum nutzen, um musikalisch-rhythmische Fertigkeiten z. B. an einem Instrument zu erlernen. Ein Versrhythmus zum Beispiel hilft, das Spiel auf der Trommel zu erlernen oder über einen längeren Zeitraum rhythmisch sicher zu spielen. Hier stützt der Sprachrhythmus den Spielrhythmus auf dem Instrument. Bedingung dafür ist jedoch, dass der Sprachrhythmus tatsächlich bereits gut entwickelt und automatisiert ist. Es ist also unabdingbar notwendig, genau zu differenzieren, ob innerhalb der jeweiligen pädagogischen Intervention Musik die Sprachentwicklung unterstützen soll oder Sprache die musikalische Entwicklung. Diese Unterscheidung ist besonders im integrativen Unterricht wichtig zu berücksichtigen. Ist die Sprachentwicklung der Gruppenteilnehmer auf sehr unterschiedlichem Niveau, ist es vermutlich zielführender, einen zu erlernenden Spielrhythmus über ein Bewegungsmuster zu unterstützen anstelle eines Reimes oder Verses.

## Zusammenfassende Gedanken

Hörbeeinträchtigte Menschen sind im gleichen Maße mehr oder weniger musikalisch begabt, wie hörende. Musik und Bewegung stellen eine Einheit dar und werden vom Menschen mit allen Sinnen wahrgenommen. Die Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache können gezielt dazu

eingesetzt werden um die Sprachentwicklung bei hörbeeinträchtigten Kindern zu fördern. Menschen die nach dem Spracherwerb ertaubt oder schwerhörig geworden sind und eine technische Hörhilfe verwenden (im Besonderen eine Hörprothese – das Cochleaimplantat) können mit gezielten musikalischen Aktivitäten und Hörübungen, den Prozess des Sprache-wieder-verstehen-Lernens unterstützen. Besonders in der Arbeit mit Kindern ist es wichtig bewusst zu unterscheiden zwischen Angeboten bei denen Musik die Sprachentwicklung unterstützt und umgekehrt Sprache die musikalische Entwicklung.



**Ulrike Stelzhammer-Reichhardt, Mag. Dr.** ist Musik- und Bewegungspädagogin sowie Musiktherapeutin und arbeitet seit ihrer Studienzeit in Wien und Salzburg im Arbeitsfeld Musik und Hören. Sie absolvierte ihr Doktorat mit einer Arbeit

zum Thema Musikwahrnehmung bei Gehörlosigkeit und hochgradiger Schwerhörigkeit an der Universität Mozarteum in Salzburg. Publikationen und Forschungsarbeiten zum Thema sowie Referententätigkeiten gehören neben der praktischen Arbeit zu Ihrem Tätigkeitsbereich.

[www.aufwieder hoeren.at](http://www.aufwieder hoeren.at)

### LITERATUR // REFERENCES

- GLENNIE, Evelyn (2005): Evelyn's Hearing. [www.evelyn.co.uk/hearing.htm](http://www.evelyn.co.uk/hearing.htm) [Stand 03/2005]
- LEAL, Carolina (2015): Beyond the soundproof booth: the audiologist in the development of children's language and cognition. SWEDCM Conference. <http://slideplayer.com/slide/6288511/>
- VAHLE, Frederik / HEINE, Helme (2004): Der Katzentanzentanz, Beltz & Gelberg, Weinheim
- WHITTAKER, Paul (2006): Music and the Deaf. In: SALMON, Shirley (Hg.): Hören – Spüren – Spielen. Wiesbaden, Reichert Verlag, S. 31–44
- BROSCHART, Jürgen u. a. (2003): Der Klang der Sinne. In: GEA 11/2003, S. 55–88

- 1 „Hören ist im Grunde eine spezielle Form der Berührung. Klang ist einfach vibrierende Luft, die das Ohr aufnimmt und in elektrische Signale umwandelt, die dann vom Gehirn interpretiert werden. Der Sinn des Gehörs ist nicht der einzige Sinn, der das kann, Berührung kann das auch“ (GLENNIE 2005, übersetzt von der Verfasserin).
- 2 „Die Qualität der Beziehungen und der Lernumgebung für Babys und Kleinkinder ist von entscheidender Bedeutung (...) Kinder lernen durch Ermutigung von außen, selber tun, beobachten und imitieren“ (LEA 2015: 18, übersetzt von der Verfasserin).
- 3 Das Lied im Notentext finden Sie u. a. unter [www.auer-verlag.de/media/ntx/auer/sample/06452\\_Musterseite.pdf](http://www.auer-verlag.de/media/ntx/auer/sample/06452_Musterseite.pdf), ein Hörbeispiel unter [www.youtube.com/watch?v=rsvz0ZDMBUk](http://www.youtube.com/watch?v=rsvz0ZDMBUk) [17.07.2018 Anm. der Redaktion]

**SUMMARY**

## Hearing and understanding language. Which contribution can music and movement make in the work with hearing-impaired children?

When I began my work with hearing-impaired children, a certain fact was met with amazement or even incomprehension by my (hearing) conversational partners. In the meantime, this fact is hopefully taken for granted without the need for extensive explanation, namely that people with hearing loss regardless of the severity of their impairment can be just as musical or unmusical as their hearing counterparts. The approach these people have to music always involves many senses – as is in fact the approach of all people. The more intensely one deals with the phenomenon of music perception, the clearer it becomes that we always perceive music with all of our senses. “Hearing is basically a specialized form of touch. Sound is simply vibrating air that the ear picks up and converts to electrical signals, which are then interpreted by the brain. The sense of hearing is not the only sense that can do this, touch can do this too“ (GLENNIE 2005). This leads to the conclusion that Carl Orff’s concept of music – in which music and movement are to be seen as a unit and in which active participation, playing ‘along’ has high priority – is a particularly suitable approach to music.

### Developing and shaping language with music

What about language development and the forming of speech? Music and language have many commonalities. Rhythm, melody, phrasing, and tempo as well as harmony and dynamic – to name the most important. The greatest difference lies in the word meaning and the conceptuality of the sound of speech, which is only found in spoken language. In elemental music and dance pedagogy, sung words and structured speech – for example in rhymes –

are an important possibility for artistic expression. In this case, we limit ourselves to the observation of spoken language. Because sign language is a visual language, a separate essay would need to be dedicated to this form of expression.

In summary, it can be noted that hearing-impaired people are more musically talented or less musically talented to the same degree as people without hearing impairments. Music and movement form a unit and are perceived by human beings with all senses. The similarities between music and language can be used specifically in order to promote language development in hearing-impaired children. People who became deaf or hard of hearing after language acquisition and use a hearing aid (in particular a hearing prosthesis – the cochlea implant) can support the process of learning to understand speech with specific musical activities and listening exercises. Especially when working with children, it is important to differentiate between activities in which music supports language and conversely language supports musical development. (BHN)

**Ulrike Stelzhammer-Reichhardt**, Mag. Dr. is a music and movement pedagogue as well as a music therapist and has worked in the area of music and hearing since her studies in Vienna and Salzburg. She completed her doctorate with a thesis on music perception in people with deafness and severe hearing loss at the University Mozarteum in Salzburg. Publications and research work on this topic as well as lecture engagements are part of her field of activity along with her practical work.

[www.aufwiederhoeren.at](http://www.aufwiederhoeren.at)

## AUS DER PRAXIS // FROM PRACTICAL WORK

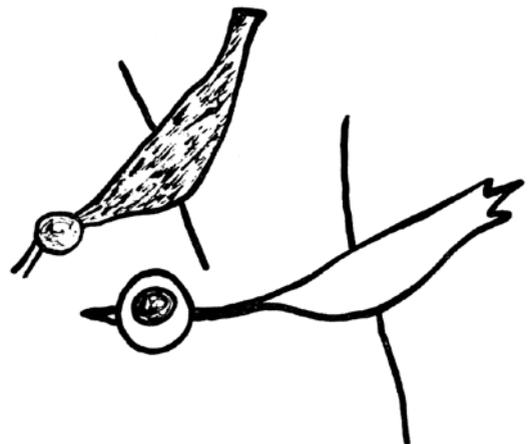
**Sprache ins Spiel bringen**

MANUELA WIDMER

Bevor Kinder im Verlauf ihres zweiten Lebensjahres mehr und mehr Sprache im Rahmen ihrer Kommunikation verwenden, sich also vom gefühls- und ausdrucksstarken Lautieren zum Verwenden zunächst einzelner dann mehrerer Wörter vorantasten, hatten sie mehr oder weniger Gelegenheit, Sprache zu hören und zu erleben. Bereits pränatal drängen die Sprachmelodien der Mutter und der Mutter nahestehender Personen an das bereits seit etwa der 20. Schwangerschaftswoche voll entwickelte Gehör des Fötus. Die Kleinkindforschung beschäftigt sich schon seit geraumer Zeit mit den Folgen dieser frühen Entwicklung des Gehörsinnes und konnte u.a. feststellen, dass das Neugeborene in der Lage ist, zumindest die Stimme der Mutter unter anderen Stimmen eindeutig zu identifizieren und z. B. von während der Schwangerschaft vorgetragenen Schlafliedern (oder Musikstücken) auch nach der Geburt leichter beruhigt werden kann. Dass das Singen, das rhythmische und auch das lebendige, ausdrucksvolle Sprechen verbunden mit Bewegung und Gestenspiel für und mit Kindern in ihren ersten Lebensmonaten und -jahren die kindliche Sprachentwicklung in besonderem Maße fördert ist fast schon eine Binsenweisheit. Hermann Regner analysiert die vokale Bedeutung des Orff-Schulwerks und fasst zusammen: „Sprechen und Singen im Sinne Orffs ist kein ‚Deutlich‘-Sprechen und kein ‚Schön‘-Singen, sondern gestischer Ausdruck, getragen vom Affekt“ (REGNER 1979: 7).

In einer seiner Anmerkungen zu einem Lied schreibt Orff: „Das Singen muss hier ganz aus dem Sagen, dem Wort kommen“ (ORFF 1954: 153) und Regner macht deutlich: „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“ (REGNER 1979: 8).

1994 habe ich ein Buch mit dem Titel *Sprache spielen* herausgegeben. Da diese Veröffentlichung seit langem vergriffen ist, nütze ich diesen Fundus, um den Leserinnen und Lesern drei Beispiele vorzustellen und Freude bei der Umsetzung zu wünschen.



## 1. Mitmachspiel mit einem freimetrischen Text

### Gute Reise

*Ich habe viele Vögel gesehen.  
Sie sind gegen den Himmel geflogen  
Und immer kleiner geworden.*

Toto, 4 Jahre

Vögel haben Flügel. Wir haben keine. Aber wir haben unsere Hände und unsere Stimme, und wenn wir uns nah zusammensetzen und unsere Flügelhände flattern lassen und unsere Stimmen die Geräusche des Windes in den Federn der Vögel und ihre Vogelstimmen imitieren, dann können auch wir „Flügelgefühle“ haben und – da! – sie sind gegen den Himmel geflogen – und unsere Hände heben sich, strecken sich weit nach oben, die Windgeräusche und die Vogelstimmen werden immer leiser, denn unsere Vögel sind immer kleiner geworden... weg sind sie! „Gute Reise!“ rufen wir ihnen nach – aber das hören sie schon nicht mehr.



## 2. Singendes Erzählen und Erfinden mit zwei Versen

### November

*Der Wind singt in den Föhren.  
Der Hase kann es hören,  
der Hase wohnt im Wald.  
Was singt der Wind,  
was singt der Wind?  
Er singt: Bald wird es Winter.  
Er singt: Bald wird es kalt.*

Josef Guggenmos

Was singt der Wind? Der Text steht da, aber die Töne fehlen noch – und die können von den Kindern erfunden werden. Beim Singenden Erzählen und Erfinden sind das Selbstverständnis und die Unbefangenheit, mit der Erziehende und Lehrende selbst ihre Singstimmen einsetzen von allergrößter Bedeutung. Alle Töne, die einem in den Sinn kommen, sind richtig und je häufiger man sich im Singenden Erzählen übt, umso natürlicher und flüssiger kommen einem die Töne über die Lippen. Da sitzen dann all die

### März

*Der Schnee schmilzt tropfend leise.  
Im Baum sitzt eine Meise,  
die Meise singt vor Glück.  
Was singt sie da,  
was singt sie da?  
Sie singt: Der Frühling kommt.  
Sie singt: Ich bin zurück.*

Manuela Widmer

kleinen Hasen im November und spitzen ihre Löffel und die Meise hüpfte im März von Ast zu Ast und die Kinder, die unter dem Baum stehen versuchen zu verstehen, was die Meise da so alles trällert. Und der Novemberwind singt ganz zart und säuselt und bringt die Föhren sanft zum hin und her schwingen und die Märzmeise, die singt von Blumen, die wieder zu wachsen beginnen, von der Luft, die sich so angenehm warm auf der Haut anfühlt und vom grünen Gras sowieso!

## 3. Darstellendes Spiel zu einem Strophen Gedicht

### Tief, tief im tiefsten Tannenwald

*Tief, tief im tiefsten Tannenwald  
Versteckt in einem Felsenspalt,  
da wohnt der Drache Ungestalt;  
er ist fünftausend Jahre alt  
und hat ein feines Ohr.*

*Ob einer auf den Zehen geht,  
er hört es doch und kommt hervor,  
bricht wild aus seinem Felsentor  
und frisst ihn ganz und gar.*

*Doch wer ein solches Lied versteht,  
dass es ihm recht zu Herzen geht,  
dem krümmt er nicht ein Haar.*

*Den lässt er, wie er war,  
der darf ihm auf den Rücken steigen,  
dem wird er manches Kunststück zeigen,  
dem speit er Feuer wunderbar.*

Josef Guggenmos

- Mit unseren Stimmen machen wir eine Stimmungsmusik für den tiefen Tannenwald, auch Instrumente können Verwendung finden.
- Das „feine Ohr“ erklingt als zarter Triangelschlag – danach ist es erst einmal ganz still, bevor es weitergeht.
- Nun kommen nach und nach viele Spaziergänger an der Höhle des Drachens vorbei: ob einer auf den Zehen geht, ob einer ganz leise schleicht, ob einer schnelle Trippelschritte macht, ob einer mutig stampft...
- Bei jedem aber erscheint der Drache und ein lauter Trommelwirbel begleitet ihn dabei! Er „frisst“ seine Opfer, indem er sie unter seinen Beinen durchschiebt und so immer größer wird!
- Schließlich kommt der letzte Spaziergänger – und dieser kennt das „besondere Lied“ und singt es vor (alle anderen Kinder können beim Singen helfen) – und siehe da – der wilde Drache wird ganz zahm und lieb und zeigt seine vorher bereits geübten Drachenkunststücke und speit sogar Feuer (... besonders wirkungsvoll, wenn rote Chiffontücher in die Luft geblasen werden).



**Manuela Widmer,**  
Mag. Dr.  
ist Absolventin des Orff-Instituts (1974–1978), kehrte nach 6-jähriger Tätigkeit in Deutschland 1984 als Lehrerin nach Salzburg zurück und lehrte am Orff-Institut u.a. Didaktik und Lehrpraxis mit dem Schwerpunkt „Elementares Musiktheater“. Seit 2012 pensioniert und seither verstärkt künstlerisch tätig und weiterhin weltweit in der Fortbildung aktiv. Diverse Fachveröffentlichungen.

## LITERATUR

- GIROTONDO (o.J.). Texte und Zeichnungen der Kinder des Kindergartens „Olivenhügel“ in Riesi (Sizilien). Scuola Materna, Monte Degli Ulivi, Riesi. Möglicherweise noch zu beziehen über Hanni Merkli, Sulzbergstraße 1, CH-8400 Winterthur.
- GUGGENMOS, Josef (1973): Sieben kleine Bären. Geschichten und Gedichte für Kinder. Dtv-junior: München.
- ORFF, Carl (1954): Orff-Schulwerk – Musik für Kinder, Band IV. Schott: Mainz.
- REGNER, Hermann (1979): „Das Singen muss aus dem Sagen kommen“. Anmerkungen zur vokalen Bedeutung des Orff-Schulwerks. In: ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN, Nr. 24 (Winter 1979). Hrsg.: Orff-Institut/Hochschule Mozarteum, Salzburg, S. 4–8.
- WIDMER, Manuela (1994): Sprache spielen. Vom Kinderreim zur Spielszene. Modelle zum spielerischen Gestalten mit Musik und Tanz in Kindergarten und Elternhaus, angeregt durch verschiedene Sprachformen. Auer: Donauwörth.

# Kuscheltier und Feuerfisch – wenn Lieder Sprache fördern

BIRGIT BRAUN-REHM

Bereits das Singen von Liedern ist Sprachförderung an sich: Eine permanente Erweiterung des Wortschatzes, ein natürlicher Gebrauch der Sprachmelodie, sowie die Schulung einer grammatischen Kompetenz erfolgen ganz „nebenbei“. Während meiner jahrelangen Arbeit sowohl mit Schulanfängern als auch mit Vorschulkindern kam ich auf die Idee, mich mit Liedern zu beschäftigen, die sich in besonderem Maß für die Förderung von Motorik, Wahrnehmung und Sprache eignen und obendrein Spielraum für weiterführende sprachfördernde Ideen bieten.

So ist aus zehn dieser besonderen Lieder das Materialpaket *Lieder zur Sprachförderung* (2011) entstanden – ausgearbeitet mit Bild- und Ideenkarten, die zum vielseitigen Umgang mit den Liedern anregen.

*Der Marmelentenmausefüßler* von Klaus W. Hoffmann sowie *Das Lied von den kleinen Fischen* von Susanne Denk sind zwei Beispiele aus dem Materialpaket, die ich an dieser Stelle vorstellen möchte. Der Praxisbezug beruht auf meiner derzeitigen Tätigkeit im Montessori Kinderhaus: Dort arbeite ich drei Schulstunden pro Woche mit zehn Kindern zusammen, die den „Vorkurs Deutsch“<sup>1</sup> besuchen.

## Der Marmelentenmausefüßler

### 1. Mein Kuscheltier

Bobo, Sternchen, Titi, Tasche, Emilia, Weiße Blume ... außer uns saßen in dieser Vorkurstunde auch noch zehn Kuscheltiere mit im Kreis. Jedes Kind durfte zu seinem mitgebrachten Kuscheltier erzählen: Wie heißt dein Tier? Von wem hast du es bekommen? Was machst du mit deinem Kuscheltier am liebsten? Was kann dein Kuscheltier besonders gut? Nach der Erzählrunde malte jedes Kind sein Kuschel-

tier mit Wachsmalkreiden in sein „Ich-Heft“. Während der Arbeit erzählte mir jedes Kind noch einmal leise seine Geschichte und ich schrieb sie neben das Bild. Paul malte mit Feuereifer sein Kuscheltier „Tasche“ und erzählte dazu: „Mein



Kuscheltier „Tasche“;  
Paul, 7 Jahre

Kuscheltier heißt Tasche. Ich habe es vom Osterhasen bekommen. Am liebsten mache ich mit ihm Blödsinn. Mein Kuscheltier kann am besten für sich eine gute Frisur machen.“ Nach getaner Arbeit sagte Paul aus tiefstem Herzen: „Ich fühle mich so richtig gut!“

## 2. Mein Kuscheltierrätsel

Natürlich wollten die Kinder auch wissen wie mein Kuscheltier aussieht. Ich stellte es ihnen als Rätsel vor, in dem ich die Strophentexte des Liedes langsam mit gestischer und mimischer Unterstützung vorsang. Steckbriefartig sammelten wir gemeinsam alle Aussagen über mein Kuscheltier, von denen das Lied erzählt: Mein Kuscheltier ist groß, lustig, lang, hat 20 Beine, einen Mäuseschwanz und einen Murmeltierkopf. Wie ein Murmeltier aussieht zeigte ich den Kindern auf einem Foto. (...) Nach der letzten Strophe wussten die Kinder auch warum ich mein Kuscheltier nicht mitbringen konnte: Es ist 30 Meter lang und passt in mein Auto nicht hinein ...

Im Lied wird auch erzählt was mein Kuscheltier alles kann: Spontan ließen die Kinder mit Bewegung und Stimme das Tier schleichen, tanzen, hüpfen, quieken, krähen, pfeifen, brummen, trompeten, schlafen ...

Nach ihrer Vorstellung malten die Kinder nun das Tier mit Wachsmalkreiden in ihr „Ich-Heft“. Ein langer, behaarter Körper war allen Kindern wichtig. Tina malte ihrem Tier sogar einen Rüssel, so wie unterschiedliche Beine – klar zu erkennen als Katzen-, Frosch-, Schweine- und Elefantenbeine. Manche Kinder zählten immer

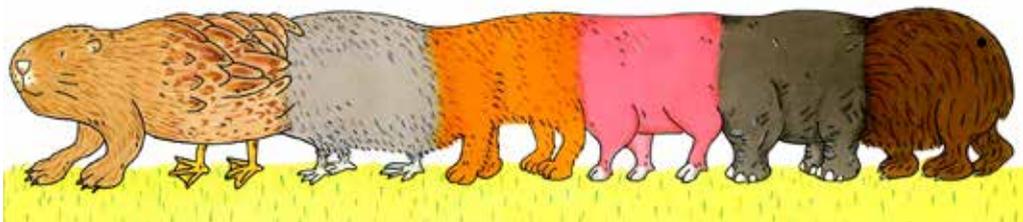
wieder nach, ob auf ihrem Bild auch wirklich 20 Beine zu sehen sind.

Während die Kinder malten überlegten sie sich, wie mein Kuscheltier heißen könnte. Und so durfte ich zum Schluss so fantasievolle Namen wie Laubli, Strolchi, Emmi, Linki ... zu den Tieren schreiben.

## 3. Meine Kuscheltierrätsellösung

Da ich aus besagten Gründen mein Kuscheltier nicht ins Kinderhaus mitnehmen konnte, brachte ich es den Kindern als gebasteltes Leporello mit. Es war so gefaltet, dass zunächst nur der Murmeltierkopf und der Bärenpo mit dem Mäuseschwänzchen zu sehen waren. Nach und nach klappte ich das Leporello auf: Die einzelnen Tiere / Tierteile kamen zum Vorschein, wurden von den Kindern benannt und mit ihrer Stimme zum Klingen gebracht. Nun konnte endlich der Name meines Kuscheltiers gelüftet werden: Ich fuhr mit dem Finger am Tier entlang und nannte langsam seinen Namen: Es ist ein Murmelenten-mausefüßler-katzen-schweine-fanten-bär. Nach mehreren gesprochenen Versuchen haben wir den Namen in Form des Liedrefrains gesungen. Um als Merkhilfe den Textverlauf mitzeigen zu können, bastelte sich jedes Kind sein eigenes Murmelentenmausefüßler-Leporello.

Als wir uns stark genug fühlten, besuchten wir die Dachs-, Fuchs- und Falkengruppe im Kinderhaus und gaben überall ein „Konzert“ mit unserem Lied. Viel Applaus gab es da für Jonas als er mutig den Refrain solistisch und ohne zu stocken wie einen Zungenbrecher gestaltete.



## Das Lied von den kleinen Fischen

1. Als Einstieg zeigte ich den Kindern das Foto eines Feuerfisches – ohne jedoch seinen Namen zu nennen. Die Kinder beschrieben seine auffällige Färbung mit den rot-weißen Streifen, seine großen Augen und vor allem die Stacheln. Sie überlegten, wie der Fisch heißen könnte: Streifenfisch, Stachelfisch, Igelfisch, Igelstachelfisch .... Feuerfisch steuerte ich den Namen bei. Ich erzählte, wo er lebt, was er frisst und was es mit den Streifen und Stacheln auf sich hat. Aus der Vorstellung malten die Kinder den Feuerfisch in ihr Ich-Heft: den Körper mit Wachsmalkreiden – das Meer mit wässrig angerührter blauer Farbe aus dem Malkasten.

### 2. Die kleinen Fische

„Im Meer lebt nicht nur der Feuerfisch, sondern auch viele kleine Fische“. Mit dem Singen der ersten beiden Liedstrophen stellte ich den Kindern die kleinen Fische vor – dazu zeigte ich ihnen die entsprechenden Bildkarten, von Susanne Bochém phantasievoll als Collage gestaltet und somit ein wunderbarer Erzählanreiz: Die Kinder entdeckten die Pflanzen aus gerissem Notepapier, die Muscheln aus Geschenkpapier und Tortenspitze, den Sand aus einem karierten Hemdenstoff ... .

### 3. Feuerfisch und kleine Fische

„Da kommt ein Feuerfisch geschwommen ...“ gleichzeitig ließ ich den ausgeschnittenen Collage-Feuerfisch auftauchen – geführt an einer Wäscheklammer. Die Kinder überlegten, was nun geschehen könnte: Der Feuerfisch will die kleinen Fische fressen; die kleinen Fische fliehen; sie verstecken sich ... Das Lied erzählt: „Die kleinen Fische haben große Angst, sie bleiben stehn und sind ganz still ...“ Auf Bildkarte 3 (S. 50) stehen sich Feuerfisch und kleine Fische starr gegenüber. Die Kinder entdeckten aber auch die große Höhle auf dem Bild. Sie dachten sich zu dieser Bildkarte folgende Geschichte aus: „Der Feuerfisch sagt: „Geht weg, sonst fress ich euch!“ Die kleinen Fische haben Angst.



**In einem tiefen, blauen Meer ...**



**... da schwimmen viele kleine Fische**



**... der Feuerfisch wartet vor der Höhle**



**... und wird gemeinsam vertrieben.**



Da kommt der Feuerfisch geschwommen

Das Lied von den kleinen Fischen Liedkarte

1. In ei-nem tie - fen, blau - en Was - ser, in ei-nem  
 tie - fen, blau - en Meer. Da gibt es vie - le, klei - ne  
 Fi - sche, die schwim - men fröh - lich hin und  
 her, die schwim - men fröh - lich hin und her.

2. Die Fische schwimmen um die Wette,  
 sie schwimmen auch in Muscheln rein.  
 Die Fische schwimmen durch die Pflanzen,  
 sie schwimmen über Sand und Stein,  
 sie schwimmen über Sand und Stein.

3. Da kommt ein Feuerfisch geschwommen,  
 der kleine Fische fressen will.  
 Die kleinen Fische haben große Angst,  
 sie bleiben stehn und sind ganz still,  
 sie bleiben stehn und sind ganz still.

4. Der Feuerfisch kommt immer näher,  
 die Fische suchen ein Versteck.  
 Sie finden eine tiefe Höhle,  
 sie schwimmen rein, dann sind sie weg,  
 sie schwimmen rein, dann sind sie weg.

5. Der große Feuerfisch, der wartet,  
 er sieht dabei sehr böse aus.  
 Die kleinen Fische schwimmen mutig  
 zusammen aus der Höhle raus,  
 zusammen aus der Höhle raus.

6. Die kleinen Fische sind zusammen groß,  
 der Feuerfisch kriegt einen Schreck.  
 „Zusammen sind die ja viel stärker!“  
 Da hat er Angst und schwimmt schnell weg,  
 da hat er Angst und schwimmt schnell weg.

Text und Melodie: Susanne Dank,  
 © Verlag modernes lernen, Dortmund

© westermann 978-3-14-185053-2 Lieder zur Sprachförderung

Sie haben große Augen vor Schreck. Sie verstecken sich in der Höhle – aber sie gehört dem Feuerfisch.“ Ich schrieb die Geschichte auf und kopierte sie zur nächsten Stunde für jedes Kind auf blaues Papier. Mit Hilfe von Malkasten und Buntstiften ließen die Kinder viele kleine Fische um und durch den Text schwimmen: Mit Deckfarben-Fingerdruck gestalteten die Kinder die Fischkörper, Augen und Flossen ergänzten sie mit Holzfarbstiften. Das fertige Blatt klebten die Kinder neben ihr Feuerfisch-Bild in ihr Ich-Heft. Die vierte Liedstrophe und zugehörige Bildkarte bestätigten die Geschichte der Kinder: Dass die Höhle zum Verstecken dem Feuerfisch persönlich gehört ist eine spannende Ideenvariante der Kinder ... . Wie lange wird der Feuerfisch vor der Höhle warten? Wird er die kleinen Fische fressen? Werden sie ihn gar vertreiben? Mit großer Erleichterung betrachteten die Kinder die letzten Bildkarten und hörten dazu die letzten beiden Liedstrophen: Die kleinen Fische schwimmen zusammen mutig aus der Höhle und versetzen so den Feuerfisch in Angst und Schrecken. Er schwimmt schnell weg.

#### 4. Das Lied als Spielszene

Einziges Requisite für unsere Spielszene waren mein „Meertuch“ (4 x 4 m, aus verschiedenen blauen Futterstoffresten zusammengenäht) und ein Arm voll rotfarbener Chiffontücher für den Feuerfisch. Beide Stoffe brachte ich verborgen in altem Bettzeug mit, denn zuerst sollten einmal die Hände der Kinder fühlen und „sprechen“: Bettzeug mit „Meertuch“: Es ist schwer, fühlt sich hart an, lässt sich aber zusammendrücken, fühlt sich aber auch irgendwie weich an ... .

Bettzeug mit Chiffontüchern: Es ist ganz leicht, wie Luft, wie nichts, weich wie ein Kissen, lässt sich ganz leicht zusammendrücken ... . Nach der Forscherrunde war die Freude groß als das Geheimnis gelüftet wurde und das Meertuch aus dem Bettzeug quoll: stürmisches Meer mit hohen Wellen, sanfte Wellen, ruhiges, glattes Meer – alle Bewegungsmöglichkeiten wurden mit Begeisterung ausprobiert und stimmlich

mit Windgeräuschen unterstützt. Vor dem Spielbeginn wurde ein Kind sorgfältig von den anderen Kindern als Feuerfisch verschleiert und mit Chiffonflossen an Händen und Füßen versehen. Ganz wichtig war eine prächtige, lange Schwanzflosse. Während ich die Liedstrophen sang, spielten die Kinder die Handlung ganz spontan: Die Fischkinder stürzten sich in das eher wild bewegte Meer und lieferten sich ein spannendes Wettschwimmen. Als sich der Feuerfisch näherte versteinerten Meer und Fische. Für das Höhlenversteck schlugen die Meerkinder einfach das Tuch über den kleinen Fischen zusammen und weg waren sie. Freudiger Höhepunkt war natürlich die Vertreibung des Feuerfisches als alle Fischkinder zusammen aus der Stoffhöhle herausbrachen ... . Wir mussten das Spiel oft wiederholen – schließlich wollte jedes Kind einmal der Feuerfisch sein und einmal auch in der Gruppe der kleinen Fische den Feuerfisch in die Flucht schlagen ... .



#### **Birgit Braun-Rehm**

1974–77 Studium Lehramt Grund- und Hauptschule, 1987–89 B-Studium am Orff-Institut, 1991 Diplom in Montessori-Heilpädagogik an der Deutschen Akademie für Entwicklungsrehabilitation e. V., Lehrerin an der Musikalischen Grundschule Karl Heiß, Landshut, seit 1999 im Autorinnenteam von FiDELiO – Musik in der Grundschule, Westermann, Braunschweig

#### **LITERATUR**

BRAUN-REHM Birgit, (2011): Lieder zur Sprachförderung. Singen und Erzählen in Kindergarten und Grundschule. Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Braunschweig

1 Seit 2002 gibt es an bayrischen Kindertageseinrichtungen den „Vorkurs Deutsch“ für Kinder mit Migrationshintergrund, die mehrsprachig aufwachsen. Er unterstützt sie zusätzlich beim Erlernen der deutschen Sprache, um sie intensiv auf den Schuleintritt vorzubereiten. Seit 2013 steht der Vorkurs allen Kindern mit Sprachförderbedarf offen.

# Wo Sprache Kinder begeistert

BARBARA TISCHITZ-WINKLHOFFER

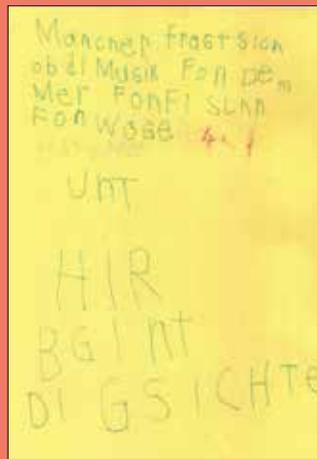
Sprache hat mich immer schon begeistert. Vielleicht weil sie so eng mit Musik verbunden ist. Seit ich selber Kinder habe, beschäftigt mich dieses Thema noch intensiver. Ich erlebe wie Sprache auf meine Kinder wirkt, wie sie sich entwickelt, wie sie zum Spielen, Experimentieren und Gestalten einlädt, wie sie aufgenommen und umgesetzt wird und wie sie prägt und formt.

Zuerst waren es die Lieder, gesungen für den kleinen Menschen in meinem Bauch. Sie waren die erste Form der Kommunikation zwischen uns. Auch in den ersten Monaten nach der Geburt hat uns Sprache in gesungener Form intensiv begleitet. Viele Abläufe am Tag wurden von mir sprachlich begleitet, indem ich sie in improvisierte Melodien verpackt habe. Und meine Kinder haben gelauscht. Lieder und rhythmischer, sich wiederholender Sprechgesang waren die Wundermittel zur Beruhigung. Dann folgten Kniereiter, Fingerverse, kurze Reime, die uns durch den Alltag begleiteten und von den Kindern mit Freude und Begeisterung eingefordert wurden.

Und dann kamen die Kinderbücher. Eine unglaubliche Welt zum Staunen! Geschmack ist bekanntlich verschieden – für mich ist ein gutes Kinderbuch eines, das ich gerne noch zum 105. Mal vorlese und die Kinder noch zum 105. Mal gerne hören. Hier gibt es einige Autorinnen und Autoren, die für uns herausragend sind. Eine davon ist Mira Lobe. Wie selten jemand schafft sie es in ihren Büchern, den natürlichen Sprachrhythmus in wundervolle Reime fließen zu lassen. „Patsch da fährt es mit der Nase, mitten in die Seifenblase. Und der schöne Spiegelball, der zerplatzt mit leisem Knall.“ Solche Sätze zergehen auf der Zunge, man spürt förm-



Marie Winkelhofer:  
**Wie entsteht die Musik**



**Mancher fragt sich, ob die Musik von dem Meer, von Fischen, von Wogen entsteht. Und hier beginnt die Geschichte.**



**Es war ein schöner Frühlingstag, die Vögel zwitscherten, ich kam aus dem Haus, ich hörte es sofort.**

lich die Feuchtigkeit auf der Nase und hört das Geräusch der zerplatzenden Blase. Immer und immer wieder woll(t)en meine Kinder Bücher, wie Mira Lobes *Das kleine Ich bin Ich* vorgelesen bekommen. Sie ergänzen einzelne Worte, wenn ich innehalte oder sprechen ganze Textpassagen mit, die sie bereits auswendig können.

Einen ganz anderen Stil hat ein weiterer unserer Lieblingsautoren: Heinz Janisch. In einigen seiner Bücher erzählt er keine Geschichten, sondern schafft faszinierende Wortbilder. Auch das lieben unsere Kinder. Ein kurzer Satz, der viel offen und die Fantasie spazieren gehen lässt. Zwei Beispiele: „Es gibt so Tage, da haben alle Schatten Farben.“ Oder: „Heute lag eine Wolke in meinem Bett. ‚Was hast du gemacht?‘“ Hier wird weitergedacht, -gefragt und -formuliert.

Als die Aufmerksamkeitsspanne unserer älteren Tochter zunahm, stießen wir auf Sven Nordqvist mit seinen *Pettersson und Findus* Büchern. Soviel Witz in Wort und Bild – einfach genial! Unser Sohn, der um zweieinhalb Jahre jünger ist, folgte den Geschichten genauso aufmerksam

bis zum Schluss obwohl diese Art von Lektüre absolut nicht seinem Alter entsprach.

In unserer Kinderbibliothek gäbe es noch viele weitere schöne Beispiele zum Anführen und Besprechen. An dieser Stelle möchte ich aber noch auf ein anderes Medium eingehen, welches uns seit einiger Zeit begleitet: die Hörbücher. Der Markt ist groß, es gibt vieles das gefällt und vieles das einmal gehört wird und dann in der Schublade verschwindet. Zufällig entdeckt und seitdem mit Begeisterung von der ganzen Familie immer wieder gehört: die Hörbücher über *Liliane Susewind* von Tanya Stewner, gelesen von Catherin Stoyan. Wunderschöne, witzige, berührende, fantasievolle Geschichten über ein Mädchen, das die Sprache der Tiere versteht und die verschiedensten Abenteuer erlebt. Schon die Titel, z. B.: *So springt man nicht mit Pferden um*, *Extra-Punkte für den Dalmatiner* oder *Ein Eisbär kriegt keine kalten Füße* bezaubern mit Sprachwitz und zeigen wie geschickt hier mit Sprache umgegangen wird. Am meisten beeindruckt aber, wie Frau Stoyan liest. Sie gibt jeder Person und jedem Tier eine eigene, unverwechselbare Stimme (oft gefärbt durch einen Dialekt)



Und das Feuer knisterte. Da sah ich, dass es auch einen Ton macht.



Kamen die Geräusche von Pferden, die Schlitten zogen?



Kommt die Musik von Engeln, die ihre Lieder spielen auf ihren Trompeten?

und macht so das Hören zu einem wirklichen Vergnügen.

Was Bücher und Hörbücher gemeinsam haben, ist der große Einfluss auf die Sprache unserer Kinder. Manchmal formulieren sie Sätze, bei denen „unsere Ohren große Augen machen“. Manchmal erinnert sich dann mein Mann oder ich an die eine oder andere ähnliche oder gleiche Formulierung aus einem Kinderbuch oder von einer Hör-CD. Und wir staunen, wie selbstverständlich diese Worte und Sätze angewendet werden und Einzug in den Sprachgebrauch halten.

In weiterer Folge überrascht es eigentlich nicht, wie viel Spaß es den Kindern bereitet, mit Sprache zu experimentieren, mit ihr zu spielen und zu gestalten. Unser Sohn (4 Jahre) liebt es, zum eigenem Spiel auf der Cajon rhythmisch die Sprache einzusetzen. Wortwiederholungen, Sätze und Nonsenssprache fließen lustvoll ins Spiel und seine „Eigenkompositionen“ ein. Unsere Tochter (7 Jahre) erfindet und erzählt Fantasiegeschichten, die sie teilweise wortwörtlich aus dem Gedächtnis wiederholen kann und jetzt, seit sie Buchstaben schreiben kann,

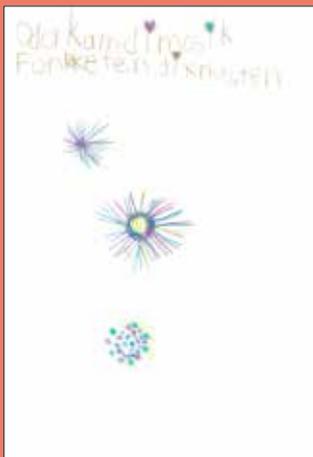
in vereinfachter Form auch zu Papier bringt. Die von ihr verfassten Geschichte „*wi entstet di musik*“ finden Sie diesem Artikel beigelegt. Wie schön, wenn Sprache so begeistert!



**Barbara Tischitz-Winklhofer**, Mag. art. Musik- und Bewegungspädagogin, Motopädagogin, HS- und Sonderschullehrerin, war an der Pädagogischen Hochschule Steiermark tätig und ist seit 2014 Lehrende am Orff-Institut im Fachbereich Didaktik. Zudem ist sie in der Fortbildung für LehrerInnen und als Motogeragogin bei *vaLeo* aktiv.



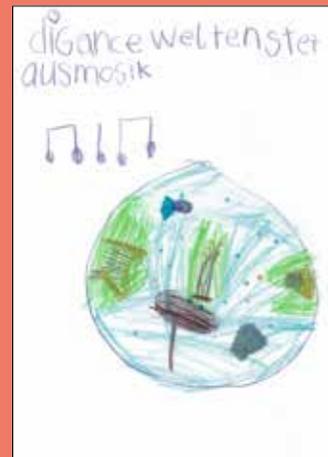
**Marie Winklhofer** ist 7 Jahre alt und besucht die 1. Klasse mit Musikschwerpunkt der VS Seeskirchen a. W. Sie liest, singt, musiziert, malt und bastelt gerne und ist sehr naturverbunden. Ihr momentaner Berufswunsch ist, Bäuerin zu werden.



Oder kam die Musik von Raketen, die knallten?



Oder kommt die Musik von schön geschmückten Christbäumen?



Die ganze Welt entsteht aus Musik.

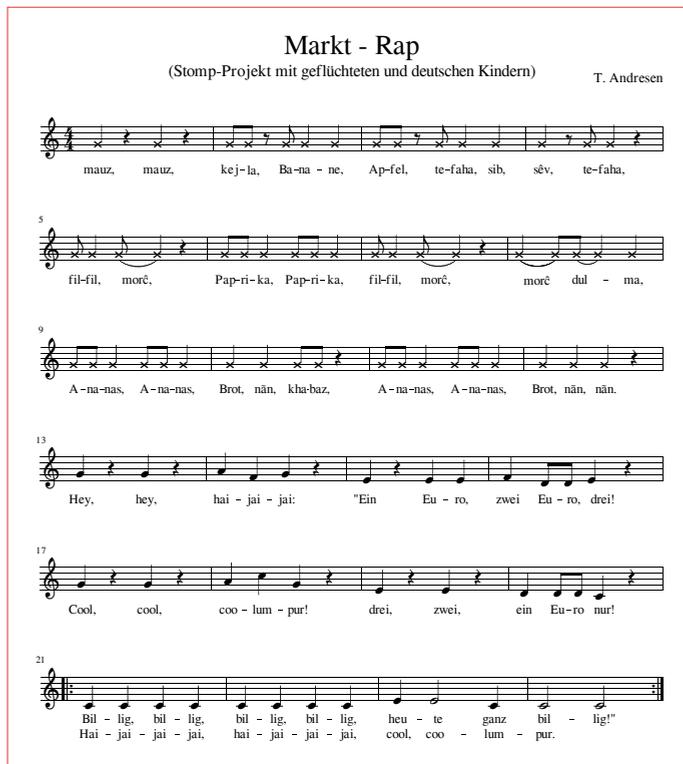
# Sprache – Rhythmus – Theater Projekte mit Kindern und Jugendlichen

TOMKE ANDRESEN

Seit vielen Jahren arbeite ich mit Kindern und Jugendlichen in musikalischen Theaterprojekten. Dabei haben Sprache und Rhythmus eine zentrale Bedeutung, denn sie bilden das Fundament der Geschichte und sind der Schlüssel zur Kommunikation – auch nonverbal. Für zwei Projekte öffne ich hier jetzt kurz den Vorhang.

## 1. „Stomp“-Projekt mit geflüchteten und deutschen Kindern

**Markt - Rap**  
(Stomp-Projekt mit geflüchteten und deutschen Kindern) T. Andresen



mauz, mauz, ke j-la, Ba-na - ne, Ap-fel, te-faha, sib, sév, te-faha,

5 fil-fil, morč, Pap-ri-ka, Pap-ri-ka, fil-fil, morč, morč dul - ma,

9 A - na - nas, A - na - nas, Brot, nân, kha-baz, A - na - nas, A - na - nas, Brot, nân, nân.

13 Hey, hey, hai - jai - jai: "Ein Eu - ro, zwei Eu - ro, drei!

17 Cool, cool, coo - lum - pur! drei, zwei, ein Eu-ro nur!

21 Bil - lig, bil - lig, bil - lig, bil - lig, heu - te ganz bil - lig!"  
Hai - jai - jai - jai, hai - jai - jai - jai, cool, coo - lum - pur."

Hier sind wir mitten auf einem Marktplatz, oder auch Bazar, je nach dem. „Brot heißt *nân*“ sagen die drei afghanischen Geschwister „Nein, *khabaz!*“ rufen die syrischen Kinder. Ananas, da

sind sich alle einig, heißt überall Ananas. Tefaha bedeutet Apfel oder *sév*, das ist kurdisch. Harir schmunzelt: „Im Iran sagen wir nicht *sév* sondern *sib* ...“ „Und was spricht ihr dort?“ wollen die

anderen Kinder wissen „Farsi“ antwortet Harirs Freundin Tala. „Genau wie wir!“ sagt Reza der älteste der drei afghanischen Jungs. Und dann kommt er ins Schwärmen „*morê dulma!!!*“ Emil, einer der wenigen deutschen Jungs, schaut ihn fragend an „süße, ganz süße Paprika!“ entgegnet Reza und seine Augen glänzen.

Gut, dann lasst uns die Marktstände aufbauen und mal schauen, zu wem die meisten Kunden kommen. Aufgebaut wird „musikalisch“. Aus einem Berg von Kisten entstehen vier Reihen, sternförmig angeordnet, in denen die Kisten metrisch weitergegeben bzw. geworfen werden. Alle „arbeiten“ im gleichen Beat, zunächst unterstützt von ihrem Lieblingswort *nân* (Brot), und damit das Ganze nicht auseinanderfällt – weder die Kisten noch das Metrum – wird die Ware in einem „Markt-Rap“ angepriesen, zunächst unisono, bis alles steht und sich vier Stände gebildet haben. Aus Spaß am Groove und an dem „bunten Wortsalat“ schicken die Kids den Rap noch mal im 4-stimmigen Kanon über den gerade entstandenen Marktplatz. Nun braucht es Kunden, Verkäufer, Kinder, Hunde, einen Marktbesucher, Vordrängler, Schwerhörige und Verträumte – eine Theaterzene.

Der Ablauf ist klar: Freies Spielen und Improvisieren mit Worten in 4–5 Sprachen, jeder in seiner selbst gewählten Rolle, solange bis Ahmat kommt. Er trägt eine Kiste auf dem Kopf, voll mit Ananas, die alle so fasziniert, dass sie ihr „Markt-Spiel“ unterbrechen und Ahmat fokussieren. Noch balanciert dieser die leckeren Ananas-Früchte sicher über seinem Kopf, noch hat er den Blick nach vorne gerichtet, kann aber nicht wahrnehmen, was sich am Boden, direkt vor seinen Füßen, befindet. Plötzlich stolpert er, verliert sein Gleichgewicht und die ganze Ware kullert über den Platz.

Das ganze Spektakel würde nicht „Stomp“ heißen, gäbe es nicht mehrschichtige Rhythmen, die aus einer Szene wachsen, gespielt auf Alltagsgegenständen, die im Verlauf des Spiels auch verfremdet eingesetzt werden, um damit zu tanzen. Die imaginierten Ananas – bunte Plastikbecher – purzeln lautstark auf den Platz, reißen Kisten und Eimer mit zu Boden und es entsteht ein Chaos aus verschiedenen klingenden Materialien. Neugierig auf die unterschiedlichen Klangmöglichkeiten untersuchen die Marktleute die Gegenstände und experimentieren damit. Sie verbinden die Geräusche mit einem selbst gewählten Wort aus der Szene, das sie wiederholen. Dabei entwickeln sich nach und nach rhythmische Motive, aus denen verschiedene Ostinati hervorgehen, die einen bunten Klangteppich bilden.

Wie geht's nun weiter? Wie wird daraus Tanz? Eine Ruhe- und Ordnungsphase wird eingeläutet – eine „Siesta“ – für fast alle.

Während die meisten schlafen, räumen zwei Kids mit einem großen Besen auf und sammeln dabei Leergut (1,5 l Plastikflaschen) in einer riesigen Tonne. Am Ende ihrer Tätigkeit – nachdem der Platz sich in eine leere Bühne verwandelt hat – machen sie sich den Spaß und kippen die Tonne aus: Ein Höllenlärm!

Alle wachen auf. Die großen Plastikflaschen ziehen alle an, wie ein Magnet. Sie animieren die Kids zum Trommeln auf dem Boden, auf den Kisten und der riesigen Tonne. Sie laden ein, sich mit ihnen zu bewegen, zu spielen und zu tanzen. So entsteht einerseits eine Improvisation aus Rhythmen mit Flaschen und Bewegungen im Raum, und andererseits ein Spiel, in dem die Kids nonverbal miteinander in Kontakt treten. Wiederholbar gemacht und in Form gebracht, entwickelt sich daraus ein Klang- und Bewegungsteppich, der die Geschichte, die mit einem „Markt-Rap“ begann, mit einer Choreographie zu Ende erzählt.

## 2. „Labyrinth“

### Ein Theaterstück mit Jugendlichen einer Musikschule in Köln

In einem anderen Projekt haben 12 Jugendliche, im Alter von 11–18 Jahren, ein Theaterstück entwickelt. Sie haben selbst die Fühler nach einem Thema ausgestreckt, das sie berührt, das aus ihrem Alltag kommt und Probleme wie Mobbing, Trennung der Eltern und Drogen aufwirft. Die Idee dazu kam von einem 18-jährigen Mädchen, das gemeinsam mit zwei weiteren Kids aus der Gruppe, eigens dafür ein „Autorenteam“ gründete.

**School-Rap**  
(Theaterstück "Labyrinth")

T. Andresen

Es ist so cool cool in 'Bi-cken-dorf - School!

Kling, klang, kling, uhm - zing! Ich hab 'nem Sprung, Sprung...

... in der Schüs-sel, gera-de das das ist - so foo-lish cool!

Heg mich, pfleg, be - weg, er - reg mich, bück mich, drück, ver - rüch, ent-zück mich!

E - ne - me - ne mang, pling plang, kling klang, E - ne - me - ne - mu und raus bist du! Es ist so

#### Handlung

Immer wieder schallt sie über den Schulhof, die Hymne der Clique einer fiktiven Schule in Köln-Bickendorf, mal lauter, mal leiser, geheimnisvoll, bedrohlich, gehässig ... bis die Schulglocke wieder alle Schüler sortiert, einsammelt und in ihre Klassen schickt. Clara hört sie noch lange, auch in ihren Träumen, dann klingt sie besonders unheimlich. Sie gehört nicht dazu. Sie ist neu, gerade erst hierher gezogen, leider! Sie vermisst ihre Freunde, die Geborgenheit, die Sicherheit, das Vertraute. Ihre Eltern sind nur mit sich beschäftigt, streiten viel und müssen in ihrem neuen Job funktionieren. Ihre kleine Schwester ist verwöhnt und nervt. Von ihren Mitschülern wird Clara gemobbt.

Einsam und mutlos vertraut sie sich ihrem Tagebuch an. Darin sucht sie Zuflucht und richtet sich eine Fantasiewelt mit Geschöpfen ein, die gut zu ihr sind und sie lieben. Sie will der Realität entfliehen und hofft auf ein Wunder. Ein „Helfer“ aus einer anderen Welt taucht auf und verspricht ihr, sie zu befreien. Ihre Sehnsüchte nehmen Gestalt an: Er schenkt ihr eine perfekte Familie ohne Streit, Mitschüler, die sie lieben und bewundern und sogar einen Prinzen, der plötzlich auftaucht und sie umwirbt. Doch schon nach kurzer Zeit verliert diese Welt ihren Zauber. Der Helfer benutzt sie für seine eigenen Zwecke, die Falle schnappt zu, der Traum wird zum Alptraum und Clara landet in einem Labyrinth.

Dieses selbst gemachte Theaterstück brauchte eine Herangehensweise, die alle Kids in die Entwicklung der Geschichte und der szenischen Darstellung mit einbindet.

Dafür suchten wir Dozentinnen – wir arbeiteten zu zweit in diesem Projekt – nach einer Methode, die das Gleichgewicht zwischen Anleiten und Loslassen möglich macht, und entwickelten eine Arbeitsweise in 4 Phasen:

**1. Improvisation.** Die Szenen wurden von allen Kids ohne festgelegten Text ausprobiert und im Spielen weiterentwickelt, dabei wurden immer wieder Rollen getauscht und gelegentlich auch dazu erfunden. Grundlage dafür war eine kurze Szenenbeschreibung von uns Dozentinnen in Absprache mit dem Autorenteam.

**2. Texte schreiben.** Sobald eine Szene in der Improvisation erarbeitet worden war, wurde das Autorenteam aktiv und fing an, Sprechtexte dafür zu schreiben. Natürlich waren die drei Jugendlichen des Autorenteams auch darstellende Spieler und deshalb auch in den Improvisationen aktiv dabei.

**3. Probenphase.** Unter Berücksichtigung der Wünsche der Kids, wurden nun die Rollen verteilt und Texte gelernt. Anschließend konnte das Erarbeiten und Proben der einzelnen Szenen beginnen. Das war eine Phase, in der wir beiden Dozentinnen am stärksten gefordert waren, uns um die Balance zwischen Anleiten und Loslassen zu bemühen. Einerseits brauchten die Kids klare Vorstellungen von uns, wohin „die Reise geht“ und dafür war es wichtig, sehr deutlich zu führen. Andererseits waren sie voller Ideen und brauchten eine Spielwiese, auf der sie ihre Vorschläge ausprobieren konnten, um zu erleben und zu sehen, ob diese umsetzbar sind (im Theaterjargon heißt es: „Ob sie funktionieren“).

**4. Endprobenphase.** Kostüme wurden genäht, Requisiten gebastelt und zusammen mit den Kids das Bühnenbild gebaut (dazu lernten sie auch mit Nadel und Faden sowie mit der Kreissäge umzugehen ...). Dazu kam noch Licht und Ton, entwickelt und gefahren von einem ehemaligen Mitglied unserer Theatergruppe. Nach einer Intensivprobenphase in der ersten Sommerferienwoche, konnte ihr Stück „Das Labyrinth“ dann endlich zur Premiere gebracht und gefeiert werden! Es wurde anschließend noch in weiteren 3 Vorstellungen aufgeführt.

Spielen mit Sprache war auch ein Spielen durch Sprache: Hinter jedem gesprochenen Wort lag ein Gedanke und ein Gefühl – ein „Subtext“, den es nicht nur zu sprechen, sondern auch zu füllen galt. Das war der Schlüssel zum Theaterspiel. Die Arbeit daran ließ die Beteiligten auch persönlich wachsen, denn sie verlangte von ihnen viel Offenheit und Mut zur Wahrhaftigkeit.

Noch heute, Jahre später, stehen die Bilder dieser Projekte ganz klar und deutlich vor meinem inneren Auge und jetzt beim Schreiben erlebe ich sie fast noch einmal. Es war eine sehr intensive und „reiche“ Zeit, auch für mich! Danke.



**Tomke Andresen,** Musikpädagogin, Stimmcoach und Schauspielerin, arbeitet freiberuflich mit Kindern (U3-Gruppen, MFE, Orff-Kurse), Jugendlichen (Theaterprojekte, Ferienworkshops wie z. B. „Stomp“) und Erwachsenen (Seminare,

Leitung von Chören, Einzel-Coaching für Sing- und Sprechstimme). Sie hat vier Jahre am Orff-Institut, Salzburg, studiert, 1984 abgeschlossen und anschließend eine Ausbildung zur Schauspielerin gemacht. Seit 1990 spielt sie in verschiedenen Ensembles.

# A Voyage through the Universe of Speech

MARÍA CRISTINA CASTRO and ELIANA SEINTURIA

Argentina: “A melting pot of races” we frequently read in textbooks. In different historical moments, immigrants arrived from all over the world (Europe, Orient, Africa, Latin America). In the desire to preserve customs, culture and languages, some educational institutions emerged in the communities that, in addition to the family, were a source of cultural and idiomatic transmission and preservation.

That is why in our country there are numerous schools, institutions, cultural centres and communities where foreign languages are present, proof of the great interest the learning and mastery of the language generate in the educators of our time.

In different research works on the study of foreign languages, the importance of a holistic and integral learning is highlighted, which includes not only intellectual but also sensory, motor, visual, auditory as well as social aspects, taking into account the cognitive and affective aspects of the student, treating the language in an integral way.

Following this approach, from the perspective of the OS we find a close relationship of paradigms. Thinking about the universe of the word as a great source of inspiration and facilitator of language learning in general, the use of rhymes, tongue twisters, poems, traditional and new songs, canons or quodlibets provides a variety of resources to introduce sounds and meanings of words in a playful way, stimulating creativity and imagination. The combination with gestures, movement, body games and dance allows improving the rhythmic perception of language, also developing emotional, social and expressive capacities.

Music, by working with the basic elements of language (from its rhythmic, expressive, creative, literary and melodic aspects) thus becomes a promoter of the development of linguistic, communicative and comprehension skills, and also acts as a means for development of auditory competences (differentiation of pitch, rhythm, intonation).

At Initial Level we start with greetings, colors, names of common objects, parts of the body, some short phrases to introduce routines, verbs that imply movement or gestures etc. The OS works with easy songs, rhymes or riddles, accompanied by body percussion and simple instruments, integrating movement as a fundamental element.

At Primary Level, language learning and proficiency increases daily: linguistic structures are more complex, songs longer and literary resources more varied; reading and listening comprehension skills increase; oral and writing skills as well as creativity of students are developed; recitation, individual or group body percussion, rhythmic exercises without or with instruments are practiced with great enthusiasm.

At Secondary Level the comprehension of the language is complete. The challenge continues learning more about the world, cultures, histories and contexts of languages. We work with more elaborate resources: ballads, modern, classical and ancient poems, works created by the students, scenic performances, recitations and choir singing.

We present here a series of experiences made by OS specialized teachers in our country:

### "The dancing leaves"

An experience of exploration, creation and sound evocation based on the text of a canon.

Teacher: **Eliana Seinturia**

This experience was developed in music classes with Kindergarten children.

- After teaching the song, a series of interpretation and dramatization activities were proposed. Through movement and body gestures, the meaning of the text was put into context (e.g. imagine the movement of the leaves that fly with the wind in the fall). The text and the minor mode were the axes of the work.
- Subsequently, exploration experiences were proposed with unconventional sound materials (paper sheets of different textures and sizes, etc.). From these practices, sound was added to the story created by the children.
- In a third instance of the project we worked with the sound exploration of the words, both rhythmically and expressively. The strategies used were imitation games, dialogues, question and answer, rhymes, etc.

### "The shadow of the moon"

Musical project carried out with children between 8 and 10 years.

Teachers: **Karina Jaroslavsky and María Cristina Castro**

Starting from several riddles, one was chosen that admits two answers: "Una señora muy aseñorada, va por el agua y no se moja nada" ("A very lady-like lady, goes through water without getting wet" (the moon or the shadow)).

Different possibilities were tried: recitation; singing; melody on flutes and barred instruments; different ways to imitate the sound of the water or the steps of the character, etc. Finally we created the musical history "The shadow of the moon" using most of the elements worked on before: spoken rhyme, melody, singing, free and rhythmic instrumental sequences, voices improvising animals (farm), sounds of a carpentry (rhymes that speak of tools and imitate their sound), a canon, a cumulative song with instruments, a rhythmic sequence that imitated a clock and the original rhyme with an addition for the end.

**Las hojas bailarinas**  
(canon)

Letra: María José Lecce Música: María Cristina Castro

So - pla, su - pla el vien - to en la ma - ña - na,  
y las bo - las caen des - de las ra - mas,  
gi - ran en el ai - re mien - traó bai - lan  
con la brí - sa que las a - com - pa - ña.

Literal translation: The wind blows in the morning and the leaves fall from the branches, whirl in the air while dancing in the breeze that accompanies them.

## "Buenos Aires zero hour, the city and its people"

A project of integral artistic production inspired by three exponents of Argentine art:

Astor Piazzolla (1921–1992),  
Julio Cortázar (1914–1984) and  
Antonio Seguí (1934).

Teacher: **Belén Ruggiero**

In this project, Secondary students developed a work on word rhythm and artistic creation using different expressive languages (visual, literary and musical).

Exploratory games of movement were proposed using straight paths and turns (varying energy and tempo), inspired by the pictorial works of Antonio Seguí. We read fragments of the poem "La Patria" by Julio Cortázar, reflecting about speech rhythm as a resource for creation. In parallel, we worked on the melodic ostinato motif of Astor Piazzolla's "Buenos Aires Hora Cero", both vocally and instrumentally.

From this, the students created recited rhythmic ostinati with texts representative of the theme (the urban, the tango, the city, the people, etc.). Finally a sequence was elaborated combining all the elements.



### **Eliana Seinturia**

Graduate in Music Pedagogy and Recorder (Conservatory of Music "Manuel de Falla" Buenos Aires). Founding member and collaborator of the Orff-Schulwerk Association Argentina. She teaches music at the Initial Level at the German

School "Pestalozzi" and Recorder in various Music Schools in the Region of Buenos Aires. Since 2010 she directs the Music Pedagogy training at the Conservatory of Music "Manuel de Falla" and the "Juan Pedro Esnaola" School of Music. Director of the Orff Vocal-Instrumental Ensemble of the Pestalozzi School.



### **María Cristina Castro**

Teacher of Preschool Education. Degree in Art with option Music. Founding member and vice president of the Orff-Schulwerk Association Argentina. She teaches "Art and Education" (1st year) and "Artistic Education" (2nd year) in

the Teacher Training programme for Primary School Teachers of the Province of Buenos Aires.

Translated by Verena Maschat

Buenos Aires Hora Cero  
Astor Piazzolla

See: [www.poeticous.com/julio-cortazar/la-patria?locale=es](http://www.poeticous.com/julio-cortazar/la-patria?locale=es)  
[www.google.com.ar/search?q=antonio+segui+obras+principales](http://www.google.com.ar/search?q=antonio+segui+obras+principales)

# Sprecherziehung und Sprachgestaltung

## Einblicke in die Lehrveranstaltung am Orff-Institut

HILDEGARD STARLINGER

Stimme ist Schwingung und Schwingung überträgt sich! Der Klang, die kleinen Zwischentöne, die Tonhöhe, die Körperhaltung usw. werden von meinem Gegenüber bewusst und unbewusst wahrgenommen. Stimme und Sprache sind einerseits Instrumente der Kontaktaufnahme und der Vermittlung von Inhalten. Eine optimale Stimmführung und eine bildhafte, farbige Sprachgestaltung tragen wesentlich zu einem fruchtbaren Lernprozess bei. Die Art, wie wir als Lehrende mit unserer Sprache und Stimme umgehen und diese einsetzen, hat Vorbildwirkung. Beide sind auch Ausdrucksmittel künstlerischer Gestaltung und der Selbstdarstellung. Im Kontext der Elementa-

ren Musik- und Bewegungspädagogik integrieren sie Musik / Rhythmus und Bewegung / Tanz.

### Arbeitsschwerpunkte im Unterricht

#### 1. Wahrnehmung der eigenen Sprechstimme

Dabei geht es um das respektvolle, wertfreie und sensible Zuwenden zum Körper als Instrument für die Stimme und die Schärfung der Bewusstheit. Anhand vorgegebener und individuell erweiterbarer Kriterien wird ein konkretes Klangbild der eigenen Sprechstimme beschrieben, Stärken und Schwächen erkannt und bedürfnisorientierte Ziele festgelegt. Mein Motto: „Menschen, die die eigene und auch fremde Sprechstimmen



konkret beschreiben können, sind in der Lage (ungünstige) Gewohnheiten zu erkennen und neue Zugänge zu erfahren.“ Das ermöglicht eine wertschätzende Feedbackkultur und eine individuelle, auf Vorerfahrungen aufbauende Arbeit.

## 2. Warm up, Kräftigung der Stimme, Stimmhygiene

Das achtsame Stimmen-„warm up“ sowie stimmhygienische Maßnahmen erachte ich als notwendig für eine dauerhaft ökonomische Stimmführung. Menschen mit einem Sprecherinnen- oder Sprecherberuf haben diesbezüglich meiner Ansicht nach noch nicht ausreichend Bewusstsein. Ich rege die Teilnehmenden an durch Körper / Präsenz-, Atem-, Artikulations- (Zungen-, Lippen- und Kieferübungen) und Resonanzübungen sich für die pädagogischen und künstlerischen Herausforderungen bereit und wendig zu machen. Ich ermutige die Studierenden, Übungen in den Alltag zu integrieren, gemeinsam mit Ihren Dialoggruppen zu üben und zum Selbststudium. Beispielsweise sind sie angehalten, anhand von für sie ausgewählter Literatur eine Übung auszuprobieren, diese schriftlich festzuhalten und die durch die eigenen Erfahrungen ergänzte Übung in der Gruppe anzuleiten. Ziel ist u. A. auch ein reflektiertes Lernen hinsichtlich unterschiedlicher Ansätze im Sprechtraining.

## 3. Sprachgestaltung

Eine kurze Aufführung wird geplant. Selbst gewählte oder vorgegebene, meist zeitgenössische Texte, eigene Werke, Impulse aus anderen Unterrichtsfächern, aktuelle Themen werden aufgegriffen und dienen als Ausgangspunkt. Anhand von Textausschnitten, Wortfetzen und Lauten wird improvisiert, individuelle Interpretationsweisen erforscht, dialogisches und chorisches Sprechen geübt, werden Texte rhythmisiert, getanzt, gebärdet, „geslamt“ oder musikalisch in Szene gesetzt. Häufig rege ich die Teilnehmenden an, den gleichen Text auf sehr unterschiedliche Art und Weise zu gestalten. Im Sinne von Carl Orff stehen das spielerische,

improvisatorische Moment und der Mensch als kreatives Wesen im Mittelpunkt (vgl. HARTMANN / HASELBACH 2017: 23)<sup>1</sup>. Die Förderung von Ausdrucksstärke, Teamgeist, weg vom richtig / falsch denken, Entscheidungsfreudigkeit und Eigenständigkeit sowie Begeisterungsfähigkeit sind zentrale Themen. Die Studierenden sollen selbst erleben, um später vermitteln zu können. Mein Ansatz für die Arbeit ist Leidenschaft und Liebe zur Sache und das nötige Fachwissen (vgl. STEFFENS 2014, S. 6)<sup>2</sup>.

## Arbeitsbeispiele

- *1814 der Kongress tanzt* (2014)  
Zusammenarbeit mit Monika Mittendorfer und Ruth Burmann, Orff-Institut
- *Wir schlafen nicht* von Kathrin Röggla (2016)  
ARGEkultur Salzburg
- *anders* von Ernst Jandl (2016) –  
9. Internationales Orff-Schulwerk-Symposium, Universität Mozarteum Salzburg
- *Ursonate* von Kurt Schwitters (2017) –  
in Zusammenarbeit mit Philipp Lamprecht, Orff-Institut



**Hildegard Starlinger,** Mag., Schauspielstudium Wien, Studium für Recht und Kommunikation, Lehrauftrag für Stimme und Sprache am Tiroler Landeskonservatorium, seit 2014 am Orff-Institut; Schauspielerin u. a. an diversen Stadt- und Landestheatern und Festspielen; Spartenübergreifende Eigenproduktionen und Regiearbeiten; Sprecherin für den ORF, internationale Kurstätigkeit.  
[www.hildegard-starlinger.at](http://www.hildegard-starlinger.at)

<sup>1</sup> Vgl. HARTMANN, Wolfgang / HASELBACH, Barbara (2017): Die Prinzipien des Orff Schulwerks. In: ORFF SCHULWERK HEUTE Nr. 97, S. 23

<sup>2</sup> Vgl. STEFFENS, Ulrich / HÖFER, Dieter (2014): Die Hattie Studie. Forschungsbilanz und Handlungsperspektiven. Hintergrundartikel zur Studie von John Hattie („Visible Learning“, 2009). In: Institut für Qualitätsentwicklung. Wiesbaden: [www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie\\_studie.pdf](http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf) (Stand: 30.4.2018), S. 6

# Lehrersprache im Musik- & Tanzunterricht

## Eine Checkliste zur Selbstreflexion

SONJA STIBI

Sprache ist uns beim Unterrichten meistens selbstverständlich. Wir verwenden Sprache, um zu Korrigieren, Demonstrieren oder zu Erläutern. In der Regel schenken wir der Sprache im Musik- und Tanzunterricht und gestalterischen Prozess allerdings wenig Aufmerksamkeit. Allenfalls beim Formulieren von Improvisationsaufgaben überlegen wir uns bewusst deren sprachliche Gestaltung. Trägt die Lehrperson aber nicht auch oder gerade im Musik- und Tanzunterricht eine besondere Verantwortung für ihren Sprachgebrauch? Warum ist es sinnvoll, als Lehrperson ein Bewusstsein für den eigenen Umgang mit Sprache zu entwickeln? Welche Bedeutung hat Sprache im Musik- und Tanzunterricht?

### Grundfunktionen von Sprache im Unterricht

Der Sprache kommt im Unterricht zentrale Bedeutung zu. Durch sprachliche Aktivitäten des Lehrers wird das Unterrichtsgeschehen organisiert, inszeniert und moderiert, werden Voraussetzungen für tänzerische und musikalische Handlungen geschaffen. Das sprachliche Handeln der Lehrperson ist gewissermaßen die Voraussetzung dafür, dass ein tänzerisch-musikalisches Geschehen überhaupt gezielt und strukturiert stattfinden kann (vgl. PÖHLMANN 1986, vgl. ILG / SIKORA 1982).

Generell erfüllt Sprache vier Grundfunktionen im Unterricht:

#### 1. Unterrichtsrealisierung

Sprache dient der sozialen Organisation von Unterricht, der formalen Strukturierung und Regulierung des Unterrichtsablaufs.

#### 2. Lernprozessgestaltung

Sprache unterstützt die Inszenierung von Unterricht und die inhaltliche Gestaltung des Lernprozesses. Sie bildet die im Unterricht auftauchenden Gegenstände ab, ermöglicht analytische und klärende Prozesse, unterstützt die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen.

#### 3. Handlungsregulierung

Sprache hat instruktive Funktion, dient dazu, die Lernenden zu bestimmten Verhaltensweisen und Handlungen anzuregen und unterstützt das tänzerische und musikalische Lernen.

#### 4. Beziehungsgestaltung

Sprache hat kommunikative Funktion, drückt Gefühle und Bewertungen aus und ist somit ein Indikator der sozialen Beziehung aller am Unterricht Beteiligten.

### Kommunikationstheoretische Aspekte

Im Allgemeinen gehen Lehrende davon aus, dass die Lernenden in der Lage sind, Gezeigtes zu erfassen und Gehörtes – Instruktionen, Aufgaben, Erläuterungen, Fragen – zu verstehen. Voraussetzung dafür, dass sprachliche Äußerungen regulierend auf musikalische und motorische Handlungen wirken können, ist allerdings eine geglückte Kommunikation, bei der die Lernenden verstehen und bewegungsmäßig bzw. musikalisch umsetzen können, was die Lehrperson meint.

Im Lehr-Lern-Prozess kommunizieren Lehrende wie Lernende. Durch ihr Verhalten teilen die

Lernenden dabei bewusst wie unbewusst mit, ob und was sie verstanden haben. Dies lässt erst die Rückkopplung (feedback) erahnen. Erst aus der motorischen, verbalen oder musikalischen Reaktion der Lernenden wird ersichtlich, ob und wie eine Instruktion verstanden und umgesetzt worden ist. Die motorischen und musikalischen Handlungen der Lernenden besitzen daher ebenfalls Zeichencharakter (Abb. 1). Das Interaktionsgefüge im Musik- und Tanzunterricht kann somit nicht als lineare Abfolge mit dem klassischen eindimensionalen Sender-Empfänger-Modell beschrieben werden. Vielmehr handelt es sich um einen kontinuierlichen, zirkulären Kommunikationsprozess, der durch wechselseitige Rückkopplungsprozesse gekennzeichnet ist und Kodierungs- und Dekodierungsprozesse auf beiden Seiten beinhaltet (vgl. WATZLAWICK et al. 2003: 47f.):

So muss beispielsweise eine angestrebte Bewegungsausführung, welche zunächst nur in der Vorstellung der Lehrperson existiert, zunächst in ein verbales, vokales oder motorisches Zeichen kodiert werden, z. B. in Form einer Bewegungsaufgabe. Hier finden Transformationsprozesse statt, denn Denkstrukturen und Bewegungsvorstellungen der Lehrperson werden in Sprachstrukturen kodiert. Im Anschluss an die Übermittlung müssen die Lernenden als Empfänger dieses sprachliche Zeichen wiederum dekodieren und in seiner bewegungsbezogenen Bedeutung interpretieren. Hier finden erneut Transformationsprozesse statt. Die Lernenden müssen dabei zweierlei leisten:

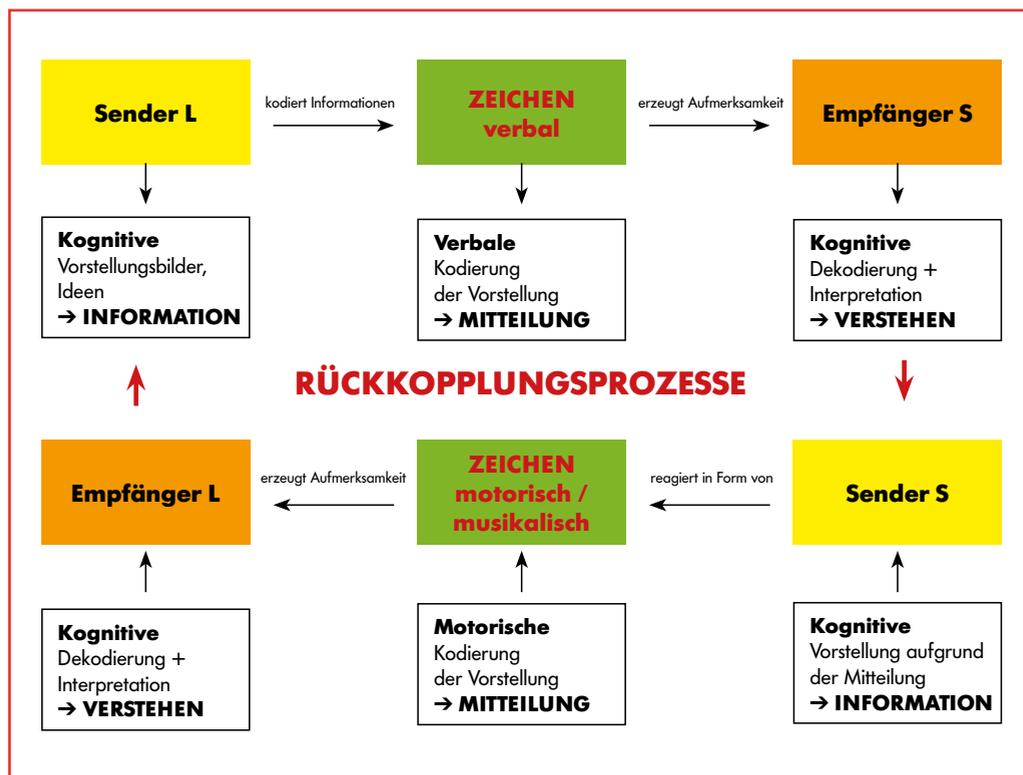


Abb. 1: Kommunikationskreislauf im Tanz. Zeichen können verbal (Sprache), vokal (Stimmklänge, Gesang), musikalisch (Instrumentalspiel) oder nonverbal (Gestik, Mimik, Tanzbewegung) erfolgen (Stibi)

1. Die Dekodierung und Interpretation des verbalen Zeichens, um das von der Lehrperson Gemeinte kognitiv in seiner bewegungs-/musikbezogenen Bedeutung verstehen zu können.
2. Die Umsetzung der Aufgabe in eine musikalische/tänzerische Handlung.

Im Unterricht werden Musik und Tanz als Kunstformen, als ästhetisch-expressive und motorische Phänomene kommuniziert. Lehrende müssen kreative Möglichkeiten finden, um Bewegung oder musikalische Aspekte zu beschreiben und die angestrebte Bewegungs-/Klangstruktur möglichst genau sprachlich zu fassen. Schwierig wird dies vor allem bei privaten Bewegungserlebnissen und Körperempfindungen, die sich mitunter der Versprachlichung versperren.

Improvisationsaufgaben, musikalische Anweisungen und Gestaltungsanregungen sind immer nur in Sprache gekleidete Vorstellungen von Möglichkeitsräumen, von Klang- oder Bewegungsvorstellungen, die sich eine Lehrperson zuvor selbst gemacht hat und nun für die Lernenden aufschließen möchte. Damit Instruktionen kognitiv verstanden werden können, muss eine wesentliche Voraussetzung erfüllt sein: Das Vorhandensein eines gemeinsamen Zeichenvorrats bzw. „kollektiven“ Wissens (vgl. HILDENBRANDT 1973: 60f.), d. h.

- Die gleiche Sprache muss gesprochen werden.
- Die verwendete Fachterminologie muss bekannt und geläufig sein.
- Das der Umgangssprache entstammende (Tanz-/Musik-)Vokabular und die verwendeten Begriffe müssen vertraut sein.

Damit die Mitteilung anschließend auch noch in musikalisches oder tänzerisches Handeln umgesetzt werden kann, müssen vor allem aber

entsprechende tänzerische und musikalische Erfahrungen vorliegen. Bewegungserfahrungen erzeugen Bewegungsvorstellungen. Bewegungsvorstellungen werden wiederum als kognitive Konzepte, als motorische Repräsentation gespeichert. Dies bedeutet: Bewegung wird nicht direkt über sprachliche Informationen aktiviert, sondern vielmehr indirekt, indem Bewegungsvorstellungen, d. h. situationspezifische motorische Repräsentationen angeregt werden (vgl. BIETZ 2001). Differiert das Erfahrungsspektrum von Sender und Empfänger jedoch dergestalt, dass die Unterrichtssprache nicht beherrscht wird, Fachterminologie und Tanzvokabular nicht geläufig sind, oder keine entsprechenden Bewegungserfahrungen und damit auch keine motorischen Repräsentationen vorliegen, können die Lernenden mit der sprachlichen Mitteilung der Lehrperson nichts anfangen. Nur wenn entsprechende symbolische Repräsentationen in sprachlicher und motorischer bzw. musikalischer Form adressierbar sind, sind Syntheseprozesse zwischen der sprachlichen Mitteilung und der tänzerischen/musikalischen Umsetzung überhaupt möglich. Ähnlich formuliert es bereits Johnson 1947 in seinem „Treatise on Language“: „Wörter können uns Kenntnisse ins Gedächtnis rufen, die wir durch sinnliche Erfahrung erworben; sie können uns aber nichts entdecken, was wir nicht erfahren haben.“

Die pädagogische Praxis des Tanzpädagogen ist neben der künstlerisch-praktischen ebenso eine sprachliche Praxis. Gerade Improvisations- und Gestaltungsaufgaben sind ohne verbale Anleitung kaum möglich. Besteht das Ziel, neben Fertigkeiten auch Wissen und Kenntnisse über Musik, Tanz und Körper auszubilden, ist der Unterricht grundlegend auf die Ebene der Sprache verwiesen. Erst dadurch werden analytische und erklärende Prozesse möglich, denn Körper und Klang können sich nicht selbst analytisch erfahren. Vielmehr kommen Musik und Tanz in der Sprache noch einmal „zu Wort“. Das Wissen um die Bedeutung und Bedingungen sprachli-

## Checkliste zur Evaluation des Sprachverhaltens im Tanz- und Musikunterricht

unter Berücksichtigung der Konversationsmaximen von Grice (1979: 249f.)

### 1. Zum Verhältnis von Sprechen und Bewegen / Musizieren

- Ist der Unterricht eher sprachreich oder eher spracharm?
- Wie viel Zeit des Unterrichts nehmen sprachliche Hinweise in Form von Erklärungen, Fragen, Aufgaben, Korrekturen ein?
- Steht mein Handeln im Unterricht mit meinen verbalen Äußerungen im Einklang?
- Greifen demonstrierendes Vormachen und sprachliche Erläuterungen gerade bei Tanztechnik oder Instrumentalspiel sinnvoll ineinander?
- Setze ich bewusst Körpersprache ein, um die verbale Kommunikation zu unterstützen?
- Wann sind sprachliche Hinweise ggf. unnötig und nonverbale Aktivitäten sinnvoller?

### 2. Zur Funktion sprachlicher Äußerungen im Unterricht

- *Kooperationsmaxime*: In welcher Form und mit welcher Funktion wird Sprache im Unterricht am häufigsten eingesetzt? (Instruktion, Bewegungserklärung, Korrektur, Feedback, Lob, Zählen, Bewegungs- und Improvisationsaufgaben ...)
- Wird die Möglichkeit der „verbal guidance“, der verbalen Lenkung genutzt?
- *Relevanzmaxime*: Sind die sprachlichen Äußerungen relevant? Stehen sie im Dienst der Tanz / Musik lernenden und erlebenden Teilnehmer?

### 3. Zum Verständnis sprachlicher Äußerungen

- Wie könnten die Lernenden eine sprachliche Mitteilung aufgrund ihres Erfahrungsspektrums verstehen?
- Haben die Lernenden die sprachlichen Mitteilungen verstanden?

- Warum haben die Lernenden eine bestimmte Mitteilung nicht verstanden? (Terminologie nicht bekannt, Wissen noch nicht vorhanden, keine Bewegungserfahrung / musikalischen Erfahrungen, unpassende Formulierung ...)
- Wird den Lernenden fremdes Fachvokabular erklärt?

### 4. Zur Gestaltung sprachlicher Information

- *Modalitätsmaxime*: Orientieren sich die sprachlichen Formulierungen an der Bewegungserfahrung / musikalischen Erfahrung, der subjektiven Erlebnisperspektive, dem Wissen und dem Alter der Lernenden?
- *Qualitätsmaxime*: Wie werden Bewegungs- oder Improvisations- und Gestaltungsaufgaben formuliert? Sprechen die sprachlichen Informationen phänomenal präzise Aspekte der zu erlernenden / auszuführenden Tanzbewegung bzw. musikalischen Handlung an?
- Werden tänzerische / musikalische Ereignisse korrekt bezeichnet?
- *Quantitätsmaxime*: Sind die sprachlichen Äußerungen kurz, treffend, wesentlich und einprägsam?
- In welcher sprachlichen Form werden Bewegungsanweisungen / Improvisationsaufgaben erteilt? (Frage, Imperativ, Konjunktiv, abstrakter versus bildhafter Sprachgebrauch)
- Wann und in welcher Form ist bildhafte Sprache (Imagery) hilfreich?
- In welcher Weise wird Feedback gegeben? Wie und was wird gelobt? Wie spezifisch ist das Feedback / Lob?

cher Prozesse im Unterricht und ein differenzierter Sprachgebrauch sind maßgeblich für das Gelingen von Kommunikation und somit für den Erfolg oder Misserfolg des Unterrichts.

Dies macht es notwendig, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln,

- wer
  - was
    - wann
      - warum
        - wie
          - zu wem
            - und mit welcher Wirkung

gesagt wird, wie bereits von Lasswell 1948 als Grundformel der Kommunikation formuliert wurde.

(Fach-)sprachliche Kompetenz und Sensibilität ist vor diesem Hintergrund eine wesentliche Komponente pädagogischer Professionalität.



**Sonja Stibi**, Mag. art. von 2011–2017 Leiterin des Orff-Instituts und Professorin für Elementare Musik- & Tanzpädagogik an der Universität Mozarteum Salzburg mit Fokus auf Fachdidaktik, Vernetzung von Theorie und Praxis der EMTP sowie empirische

Unterrichtsforschung. Promovierte 2018 an der Universität Augsburg mit einer empirisch-qualitativen Videostudie zu multimodalen Instruktionsmustern in der Tanzimprovisation. Studium der Musik- und Bewegungserziehung mit Schwerpunkt Tanz, Teilstudien im Lehramt Musikerziehung an der Universität Mozarteum, gegenwärtig Studium der Musikvermittlung in Linz. Lehrtätigkeiten an Hochschulen und Universitäten in Linz, Augsburg, München sowie in Tanzstudio, Schule und Musikschule. Internationale Projekte und Referententätigkeit im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden, Vorträge und Publikationen.

## LITERATUR

BIETZ, Jörg (2001): Sprache, Vorstellung und Bewegung – eine symboltheoretische Betrachtung. In: NITSCH, Jürgen / ALLMER, Henning (Hg.): Denken – Sprechen – Bewegen. Bericht über die 32. Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie vom 1.–3. Juni 2000 in Köln. (S. 174–180). Köln, bps

GRICE, Paul H. (1979): Logik und Konversation. In: MEGGLE, Georg (Hg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung (S. 243–265). Frankfurt a. M., Suhrkamp

HILDENBRANDT, Eberhard (1973): Sprache und Bewegung. Zur Verbalisation von Bewegungsphänomenen. In: Sportwissenschaft, (3), S. 55–69

ILG, Hubert, SIKORA, Wolfgang (1982): Zur Handlungsregulierung bei der Sporttätigkeit von Schülern durch die Sprache des Sportlehrers. In: Theorie und Praxis der Körperkultur, 31. Jahrgang (9), S. 696–700

JOHNSON, Alexander Bryan (1966): Aus dem Traktat über die Sprache / From: A Treatise on Language. In: ENZENSBERGER, Hans Magnus (Hg.): Kursbuch 5 (S. 48–57). Frankfurt a. M., Suhrkamp

LASSWELL, Harold D. (1948): The Structure and Function of Communication in Society. In: BRYSON, Lyman (Hg.): The Communication of Ideas. A Series of Addresses. (S. 32–51), New York

PÖHLMANN, Rilo (1986): Motorisches Lernen. Psychomotorische Grundlagen der Handlungsregulation sowie Lernprozessgestaltung im Sport. Berlin, Sportverlag

WATZLAWICK, Paul / BEAVIN, Janet H. / JACKSON, Don D. (200310): Menschliche Kommunikation. Formen-Störungen-Paradoxien. Bern u. a., Hans Huber

## Literatur zum Themenschwerpunkt

Ausgewählt und kommentiert von den Autorinnen und Autoren zum Thema

### Literatures on this issue's topic

*Selected and annotated by the authors of this issue*

SI – Sezgin Inceel

MK – Michael Kugler

TL – Terry Locke

US – Ulrike Stelzhammer-Reichardt

BT – Barbara Tischitz-Winkelhofer

GW – Gabriele Walch

MW – Manuela Widmer

**BRANDT, A. / GEBRIAN, M. / SLEVC, L. R. (2012)**  
**Music and early language acquisition.** *Frontiers in Psychology*, 3(327). Accessible at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3439120/>

*This article adopts the perspective that in terms of human development, spoken languages are a special type of music. It argues that musical hearing and ability are essential to language acquisition.*

**BUTZKAMM, Wolfgang und Jürgen (2008)**  
**Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen**  
Tübingen: Attempto

Die Brüder Wolfgang und Jürgen Butzkamm haben mit ihrem Buch ein informatives, amüsantes und kurzweiliges Buch zu einem vielfach diskutierten Thema verfasst. Es handelt sich um ein wissenschaftlich fundiertes Werk, das sich durch seine klare Sprache auszeichnet. Durch die zahlreichen Beispiele der kleinen „Sprachkünstler“ ist das Lesen sehr vergnüglich. (GW)

**HARDING ESCH, Edith / RILEY, Philip (1986, 2003)**

**The Bilingual Family: A Handbook for Parents**  
Cambridge: Cambridge University Press

Dieses Buch konzentriert sich auf zweisprachige Familien und die Entwicklung von zweisprachigen Kindern. Es liefert Ideen, ob und wie man ein zweisprachiges Kind erziehen kann und untermauert die Argumente am Ende mit Fallstudien. (SI)

**HIRLER, Sabine (2011)**

**Sprachförderung durch Rhythmik und Musik**  
Freiburg im Breisgau: Herder

Sabine Hirler verbindet in diesem Buch Theorie und Praxis auf anschauliche Weise. Auf einen knappen Überblick über den Spracherwerb des Kindes folgen Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache, Musik und Bewegung und den Möglichkeiten der Sprachförderung in der Rhythmik. Der Hauptteil des Buches widmet sich der Darstellung von fünf Projekten zur Sprachförderung. Jedes dieser Projekte umfasst Geschichten, Lieder, Sprach- und Bewegungsspiele, welche zahlreiche Möglichkeiten bieten Stimme, Sprache und Wortschatz spielerisch einzusetzen und zu erproben. (GW)

**PARIN, Monika / PARIS, Volkhard (2012)**  
**Mit Kindern Geschichten erfinden, erzählen und darstellen. Fantastische Sprachförderung im Kindergarten**  
Weinheim, Basel: Beltz

Fantasie und Neugierde sind die Triebfedern kindlicher Entwicklung – und die tragenden Elemente dieses innovativen Sprachförderkonzeptes, von dem nicht nur Kinder "bildungsferner Schichten" und mit Zuwanderungsgeschichte profitieren. Das Buch beschreibt Inhalte und Methoden und zeigt, wie die Erzieherin gemeinsam mit den Kindern eine Geschichte entwickelt und wie sich diese künstlerisch umsetzen (z. B. als Bilderbuch oder Theaterstück) und vor Publikum erzählen und darstellen lässt. (MW)

**PATEL, Aniruddh D. (2008)**  
**Music, Language and the Brain**  
Oxford: Oxford University Press

*In this award-winning and comprehensive study of the relationship between music and language from the standpoint of cognitive neuroscience, Aniruddh D. Patel challenges the widespread belief that music and language are processed independently. (TL)*

Dies ist eine großartige Ressource für diejenigen, die auf einer neurowissenschaftlichen Ebene die Be-

ziehung zwischen Musik und Sprache untersuchen möchten. Es untersucht die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Musik und Sprache in fünf Kategorien: Klangelemente, Rhythmus, Melodie, Syntax und Bedeutung. (SI)

**ROHLFING, Katharina J. (2018)**  
**Frühe Sprachentwicklung**  
Stuttgart: Utb

Dieser Band bietet Studierenden und Interessierten eine Einführung in den frühen Spracherwerb. Er stellt die aktuellen Debatten zur Sprachentwicklung vor, führt in die Neurophysiologie des Spracherwerbs ein und zeigt, wie Kinder Sprache erleben und im Zusammenspiel motorischer, kognitiver sowie sprachlicher Fähigkeiten erwerben. (MW)

**SALMON, Shirley (Hg) (2006)**  
**Hören – Spüren – Spielen.**  
**Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern**  
Wiesbaden: Reichert

Eine Sammlung von Aufsätzen die einen sehr interdisziplinären Einblick in das Thema geben. Theoretische Ansätze und Fallbeispiele aus der Praxis werden ergänzt durch Erfahrungsberichte von (an Taubheit grenzend) schwerhörigen Menschen. (US)

**SALMON, Shirley (Ed.) (2008)**  
**Hearing, Feeling, Playing. Music and Movement for Deaf and Hard-of- Hearing Children**  
Wiesbaden: Reichert

*A collection of chapters that give an interdisciplinary view of the theme. Different approaches as well as case studies are complemented by personal reports written by people with hearing loss. (US)*

**STEINMANN, Brigitte und POLLICINO, Karin (2009):**

**Musikhören mit dem Körper. Rhythmik in der Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit Hörbeeinträchtigung**

Wiesbaden: Reichert

Die beiden Rhythmikerinnen stellen eine der Pionierinnen in den Mittelpunkt des Buches und skizzieren den methodisch-didaktischen Zugang von Mimi Scheiblauer. In einem zweiten Teil wird dieser anhand von praktischen Beispiele in die Gegenwart geholt und systematisch nach Themen geordnet für den Unterrichtsalltag aufbereitet. (US)

**STELZHAMMER-REICHHARDT, U. und SALMON, S. (2008):**  
**„Schläft ein Lied in allen Dingen“ – Musikwahrnehmung und Spiellied bei Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit**  
Wiesbaden: Reichert

Im ersten Teil werden die Möglichkeiten der Musikwahrnehmung bei hochgradiger Schwerhörigkeit bzw. Gehörlosigkeit skizziert. Der zweite Teil widmet sich dem methodisch-didaktischen Zugang mit vielen Praxisbeispielen und Hintergrundinformation. (US)

**VAUGHAN, T. / HARRIS, J. / CALDWELL, B. (2011)**

**Bridging the gap in school achievement through the arts**

Abbotsford, VIC: The Song Room.

Available at: <https://eprints.qut.edu.au/69164/1/69164.pdf>

*Offers a scholarly and comprehensive review of the literature on the benefits of arts-based and arts instruction in schools in terms of such factors as intrinsic value and extrinsic value (attendance, academic achievement, and social and emotional well-being). (TL)*

**ZURER PEARSON, Barbara (2008)**  
**Raising a Bilingual Child**  
(Series Living Languages)  
ePUB: Random House USA

Pearsons Buch ist nicht nur ein großartiger Leitfaden für Familien, die ihre Kinder zweisprachig aufziehen möchten, sondern auch für alle, die daran interessiert sind und verstehen möchten, wie wir Sprachen lernen und was Zweisprachigkeit überhaupt ist. Sie präsentiert viele wissenschaftliche Erkenntnisse sowie Beispiele aus Fallstudien mehrsprachiger Familien. (SI)

Die Tatsache, dass viele Absolventinnen und Absolventen der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik oder der Elementaren Musikpädagogik ihre *Roots* nicht mehr kennen, motiviert mich zur folgenden Auswahl an Literaturempfehlungen zum Thema „Die Sprache im OSW *Musik für Kinder*“. (MK)

**KEETMAN, Gunild (1970):**

**Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk**

Stuttgart: Klett

**THOMAS, Werner (1977):**

**Musica Poetica. Gestalt und Funktion des Orff-Schulwerks**

Tutzing: Schneider (vor allem S. 133–173).

Die *Elementaria* von Keetman und die *Musica Poetica* von Thomas sind Grundlagenwerke, die unmittelbar aus dem Kreis der Protagonisten kommen. Sie spiegeln die Zeit von ca. 1948 bis 1970 und öffnen den Zugang zur Lehrpraxis (Keetman) einerseits und zur wissenschaftlichen Interpretation des OSWs (Thomas) andererseits. Keetman, Schülerin und jahrzehntelange Mitarbeiterin Orffs, „Mutter des OSWs“ (C. Fischer), legt ihre ganz persönliche Handwerkslehre vor, mit der sie ihre Kurse in den 1950er und 1960er Jahren gestaltet hat. Deren Substanz hat sich weltweit verbreitet und prägt in Ländern wie den USA den Schulwerk-Unterricht bis heute.

W. Thomas, Philologe und Pädagoge, kannte Orff seit ca. 1948 und war mit ihm eng befreundet. Er wirkte als Mitarbeiter und Autor an der Orff-Dokumentation maßgeblich mit. Sein eindrucksvolles Wissen über die abendländische Sprachkunst von der Antike über die europäische Literatur bis zur Moderne fließt in seine Ausführungen über die Sprache im OSW ein und eröffnet viele, heute zu wenig beachtete Perspektiven. (MK)

**KELLER, Wilhelm (1973):**

**Ludi Musici – Sprachspiele**

Boppard: Fidula

Bei diesem Werk befinden wir uns in der experimentellen Szenerie der wilden 1970er Jahre. Unter dem Einfluss der Avantgarde wird das tradierte Sprach- und Musikverständnis aufgegeben. Sprache wird zur Basis elementarer und auch virtuoser Gestaltungen, bei denen abwechselnd Rhythmus, Metrum, Sprachklang und expressive Stimmklänge dominieren. (MK)

**NYKRIN, Rudolf (2000):**

**50 Jahre „Musik für Kinder – Orff-Schulwerk“. Gedanken zum aktuellen Status eines musikpädagogischen Klassikers**

In: ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN 64, Salzburg S. 12–23

Der Aufsatz fordert zu einer Überprüfung des historisch gegebenen Materials für Sprachgestaltung und Singen in der *Musik für Kinder* auf. Der Autor schlägt eine Unterscheidung des zeitbedingten Materials und den zeitlosen, weil musikanthropologisch begründeten Gestaltungsprozessen vor. Auf dieser Basis könnte die immer wieder notwendige Diskussion über die historischen Grundlagen des OSWs *Musik für Kinder* geführt werden. (MK)

### Lieblingsbücher und -hörbücher meiner Familie (BT)

CUVELLIER, Vincent /

DUTERTRE, Charles

**Das erste Mal in meinem Leben ...**

ENDE, Michael

**Jim Knopf**

**Das Traumfresserchen**

FUNKE, Cornelia / Sybille HEIN

**Die Glücksfee**

JANISCH, Hein

**Eine Wolke in meinem Bett**

**Wenn Anna Angst hat ...**

**Es gibt so Tage ...**

KRÜSS, James

**3x3 an einem Tag**

LOBE, Mira

**Das kleine Ich bin Ich**

**Die Geggis**

**Valerie und die Gutenacht-schaukel**

SCHEFFLLER, Axel /

DONALDSON, Julia

**Für Hund und Katz ist auch noch Platz**

**Mein Haus ist zu eng und zu klein**

SENDAK, Maurice

**Wo die wilden Kerle wohnen**

NORDQVIST, Sven

**Pettersson und Findus – alle Bücher**

**Wo ist meine Schwester?**

TURRINI, Peter / HADERER Gerhard

**Manchmal ist ein Fasan eine Ente**

**CDs:**

HORSPIELSCHATZE:

**4 Märchen der Gebrüder Grimm**

JANOSCH

**Riesenparty für den Tiger**

PREUSSLER, Otfried

**Die kleine Hexe**

STEWNER, Tanya

**Lilliane Susewind – alle CDs**

**Triologie Hummelbi – Eine Fee ist**

**keine Elfe**

# Aus aller Welt *From around the world*

## | Österreich / Austria



ORFF-SCHULWERK GESELLSCHAFT  
ÖSTERREICH

### Zwischen Gestern und Morgen

Im Juli 1961 wurde die österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft als erste Gesellschaft überhaupt unter dem Namen „Förderer des Orff-Schulwerks“ gegründet. Tatsächlich wurde die junge Gesellschaft schnell ganz im Sinne ihrer Bezeichnung aktiv und förderte insbesondere den Aufbau des im selben Jahr und Monat gegründeten Orff-Instituts. Immer noch ist in der aktuellen Satzung der Gesellschaft nachzulesen, dass die „Zusammenarbeit mit Instituten, Institutionen, Verbänden, Persönlichkeiten im In- und Ausland, die sich ähnlichen Aufgaben und Zielen widmen“ zum wesentlichen Zweck der Gesellschaft zählt. Dazu gehören zu allererst das Orff-Institut und das Internationale Orff-Schulwerk Forum Salzburg sowie Gesellschaften anderer Länder. Im Jahr 2011 feierte die Gesellschaft 50 Jahre ihres Bestehens; im selben Jahr beging auch das Orff-Institut mit einem großen Symposium seinen 50. Geburtstag in dessen Rahmen traditionell die österreichische Gesellschaft – damals unter der Geschäftsführung von Rainer Kotzian – ein rauschendes Fest für die Symposiumsteilnehmer aus aller Welt ausrichtete.

Die Hauptaufgabe, die sich die Gesellschaft über viele Jahre stellte, war der Aufbau von Kontakten zu Pädagoginnen und Pädagogen in Schulen und Kindergärten, um Informationen und Wei-

terbildungsveranstaltungen zu einer innovativen elementaren Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks zu fördern. Dr. Ulrike Jungmair ist es zu verdanken, dass dieses Ziel erreicht werden konnte, denn eine Vielzahl von Pädagoginnen und Pädagogen strömten vor allem in den Jahren zwischen 1975 und 1995 in die Kurse, die regional sowie zentral einmal im Jahr als großer Sommerkurs in Strobl am Wolfgangsee durchgeführt wurden. Die Mitgliederzahl kletterte stetig in die Höhe und erreichte mit fast 700 im Jahr 1997 ihren Höhepunkt.

Nach und nach aber veränderten sich die Bedingungen für die Elementare Musik- und Bewegungserziehung in Schulen und Kindergärten in Österreich. Immer mehr Fachkräfte mit einschlägigen Studienabschlüssen (vor allem aus dem Orff-Institut, aber auch aus Linz, Wien und Graz) besetzten nun Schlüsselstellen in Ausbildungsinstitutionen für Schul- und Kindergartenpädagogik und sorgten dort für eine bessere Ausbildung. Die Gesellschaft selbst war intensiv involviert bei der Erstellung neuer Curricula für die Musikausbildung an Volksschulen. So sank zunächst unmerklich, dann immer drastischer die Mitgliederanzahl und nach und nach konnten auch nur noch wenige Kurse in den Regionen gefüllt werden und auch der große Sommerkurs

der Gesellschaft musste mangels Interesse eingestellt werden.

Heute hat die Gesellschaft 255 Mitglieder. Es werden vor allem in den Regionen Salzburg, Niederösterreich/Wien, Steiermark, Kärnten und Vorarlberg nach wie vor erfolgreich Ein- bis Zweitageskurse angeboten zu Themen wie Inklusion, Tanz, Musiktheater und Boomwhackerspiel. Eine kleine, treue Gemeinschaft fühlt sich mit der Gesellschaft und ihrem Angebot nach wie vor verbunden. Die Mitgliederzahl ist in den vergangenen Jahren stabil geblieben, weil den altersbedingten Austritten die Neuanmeldungen von jungen Menschen (vor allem Absolventinnen und Absolventen des Orff-Instituts) gegenüberstehen. Der jetzige Vorstand unter dem Vorsitz von Dr. Manuela Widmer wird sich auch in den nächsten Jahren bemühen, den Kontakt zu den Mitgliedern durch reizvolle Kursangebote sowie durch regelmäßige Berichte im Rahmen der zweimal jährlich stattfindenden Zusendungen der Zeitschrift ORFF-SCHULWERK HEUTE zu halten und zu intensivieren. Darüber hinaus ist die Gesellschaft aktiv, Gruppen von Lehrenden in Ungarn sowie in Rumänien zu unterstützen und ihnen bei der Gründung einer neuen Orff-Schulwerk Gesellschaft in ihren Ländern zu helfen. Auch die Zusammenarbeit mit den beiden anderen deutschsprachigen Gesellschaften in Deutschland und der Schweiz steht auf dem Programm und soll insbesondere die nach wie vor große Aktualität unserer musik- und tanzpädagogischen Arbeit im Sinne des Orff-Schulwerks in Schulen und Kindergärten in den Mittelpunkt stellen.

[www.orff-schulwerk.at](http://www.orff-schulwerk.at)

**Manuela Widmer, Mag. Dr.**  
siehe S. 48

## I Turkey / Türkiye

### Orff-Schulwerk and Language Education in Turkey



*It has been 17 years since the foundation of the Turkish Orff Schulwerk Association in 2001 and since then big steps have been taken to spread Orff-Schulwerk. In 2017, alongside Levels Course, International Fall and Spring Courses, and Summer Courses, almost 50 seminars were held in different cities. And within the Anatolian Orff-Schulwerk Project, intensive Orff-Schulwerk courses were organized in 6 different cities. Through thousands of teachers attending the seminars, Orff-Schulwerk entered into educational institutions from kindergarten to university level.*

#### **Using texts and poetry from our own culture**

*Using texts from Turkish culture is part of most Orff Schulwerk lessons at all levels. Words, texts, rhymes, poems are the starting point for many creative activities for singing, instrument playing, body percussion and dance.*

*For instance: In the Private ALEV School, which is an associated school of the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg (IOSFS), in-service seminars are organized for all ALEV teachers. In these seminars teachers cooperate and prepare lesson plans for using Orff-Schulwerk in different areas. For example, classroom teachers have made a plan to reinforce the synonyms, antonyms and homonymic words by using body percussion and movement improvisations. Besides that in music theatre speech choirs are included very often. Children created the*

texts mostly themselves through creative processes. In Levels Courses tongue twisters, vowel and consonants, synonyms, antonyms and homonymic words, rhymes, proverbs and examples of poetry are used for speech choir, for inventing melodies and instrument accompaniment, and words in a text or a poem may be used as a starting point for creating a dance piece. In Turkey, the Orff-Schulwerk seminar participants are not just music teachers or preschool teachers, but classroom teachers, even teachers of math, history and Turkish. It is inevitable that they use the elements of speech in their own fields.

### Using Orff-Schulwerk in Foreign Language Education

In 2007, Prof. Dr. Ulrike Jungmair conducted a seminar, showing how to use the Orff-Schulwerk in foreign language education by using both English and German examples. This seminar was held both in Istanbul and in Ankara.

Examples of today's different levels of application are as follows:

In the ALEV School, German language teachers also reflect on their Orff-Schulwerk experiences, which they received in in-service seminars, on their own lessons. Numbers, days, months, colours, parts of the body, food, clothes etc. are used to improve vocabulary. Adjectives, even tenses and short sentences are reinforced by using body percussion and movement. In addition to these, in 2012, a European Union Youth Project, called "Dream-Dram-Drum", was carried out by Kızılay (Turkish Red Crescent) in Izmir. Within this project English (as foreign language) courses were given through Orff-Schulwerk to 9–11year old visually impaired children in Izmir Aşık Veysel Visually Impaired School. In the courses the subjects, which were identified by the English teacher of the school, were hours, months, numbers, professions, fruits etc. The subjects were taught using English rhymes and songs in a creative process, and additionally dances, dramatization and rhythmic and melodic Orff instruments were used in improvisation. This project won the European Language Award in 2013.



### Banu Özevin, Dr.

Masters degree from Dokuz Eylül University, Fine Arts Institute, Dep. of Music Sciences. Ph.D. from Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, Music Teaching Program. Guest student at the Orff Institute (2004). "Orff Internship"

program at The San Francisco School (2013). Instructor at Dokuz Eylül University, Faculty of Fine Arts Education Dep. of Music Education, works with children aged 4–14 and adults.

[www.orffmerkezi.org](http://www.orffmerkezi.org)

## Croatia / Kroatien

### Hrvatska udruga Carla Orffa HUCO Croatian Carl Orff Association



### Mission

The main mission of the association is to promote Orff-Schulwerk and foster a complete musical, pedagogical and artistic approach to the child and to encourage musical creativity in each person.

### History

Croatian Carl Orff Association was founded in 2002. It is the professional organization of educators, kindergarten teachers, elementary school teachers, dance and music teachers, music therapists, speech therapists, rehabilitators and psychologists.

During all these years many seminars and workshops have been organised with eminent Orff teachers; Ida Virt, Ulrike E. Jungmair, Lenka Pospíšilova, Shirley Salmon and Christiane Wieblitz. The members of the association, professionals working in the school and therapy settings who have experienced Orff Schulwerk, were extremely happy with knowledge and skills gained. The majority of them apply ele-

ments of Orff-Schulwerk in their everyday teaching. Orff-Schulwerk workshops were organised in Seminar Haus in Tannberg, near Salzburg by Mr. Coloman Kallos for the group of students from Schola Musica, Zagreb in the summers of 2006, 2007 and 2008.

### Activities

In the picturesque village of Vinkovec, just an hour away from Zagreb, the wooden houses have been built inspired by the Seminar Haus in Tannberg.

Edukacijsko terapijsko imanje – ETI Vinkovec, an educational and therapeutic country centre is a privately-owned property which was conceived and built with an educational and therapeutic purpose in mind.

The intent was to make the space available for Orff-Schulwerk workshops, music therapy seminars and other activities in a natural environment, in simple but adequate conditions. The centre has been designed to that end, featuring green construction, renewable energy and careful use of natural resources (water, earth, ecologically grown food).

### Project: The Sound of Garden

The Sound of Garden started in the year 2015. Since then more than hundred participants from Croatia, Bosnia and Herzegovina and Serbia have taken part in workshops. The lecturers were graduated students from the Special Course from the International Orff Institute Salzburg: Bareum Lee, Clara Cruz Bonal, Jessica Lampi, Diego Rincón and Pilar Plazas.

This summer for the fourth time in a row, The Sound of Garden 2018, the residential five-day International Orff Schulwerk and Music therapy seminar and workshop will be held in the village Vinkovec, in the natural environment of the ETI country centre. This education program is meant for educators, dance and music teachers, kindergarten teachers, elementary school teachers, rehabilitators, speech therapists, music therapists and psychologists.

Special seminar features are:

- restricted number of participants (max. 15)
- workshops led by expert music educators,

- trained at the Orff Institute in Salzburg
- experienced and qualified lecturers in the field of Music Therapy
- musical activities conducted in natural surroundings
- Orff holistic approach in merging music and nature for educational and therapeutic purposes
- introducing elements of environmental therapy
- joint music-playing session (regardless of previous musical experience)
- accommodation provided in the wooden houses
- food from the garden
- friendly hosts

The Orff-Schulwerk program is carried out in the morning sessions. Music therapy activities, as well as garden activities, take place in the afternoon. Evenings are dedicated to the music sessions in the garden; playing recorders, guitars and other instruments according to the preferences. Throughout the workshop, the joint project Art and nature will be presented. Participants will both design costumes and scenography and invent and create dance, movement and music in order to create a performance. The Sound of Garden 2018 will be led by prominent pedagogues from different countries, Ezgi Tatar from Turkey, Irina Šestopalova from Russia and Lenka Pospíšilova from the Czech Republic.

[www.huco.hr](http://www.huco.hr)

[www.eti-vinkovec.org](http://www.eti-vinkovec.org)



### Ksenija Buric

graduated (piano) Music Academy in Zagreb, 1987. Master of Science at The Faculty of Education and Rehabilitation Sciences (2009). PhD thesis in the field of music therapy (2012): “Music improvisation as a form of music therapy as an

early intervention with children with social communication difficulties”. For 25 years head of the private music school Schola Musica. President of the Croatian Carl Orff Association.

## Poland / Polen

### **Polskie Towarzystwo Carla Orffa – The Polish Carl Orff Association**

The Polish Carl Orff Association is pleased to give some news about itself and to present a little word-puzzle.

#### **A**

A is the first letter of the alphabet, but A is also for association, activities and audience. A will be good for association activities that animate the young audience. This happens during a series of monthly concerts entitled Music Explorers. This year PTCO celebrates the 10<sup>th</sup> year of the Explorers with the total number of more than 80 events. The concerts take place at the Lodz Philharmonic and have a form of an artistic performance preceded by a one hour workshop for children. Three groups of children (age 3–8) who participate in the workshop become the audience during the performance but they also come onto the stage at the very end. Watching the professionals sing, play and dance encourages the small ones to perform themselves. Both the workshop and the concert have the same theme that is connected to the calendar, nature, literature, history or other topics. The words play an important role during the event – they may explain, draw the attention or help to understand the musical structure. Sometimes they appear – written or encrypted – on the screen that is used to support the experience of the sound. Look at these examples (corn in Polish is KU-KU-RY-DZA):

#### **C**

C is for children and classes. It is good for children that the association organises classes regularly. The teachers often use counting-out and nursery rhymes in the sessions. Using words is also an attractive and common way for introducing the rhythm.

The Text of the song can be an inspiration for a movement activity or a starting point for an instrumental improvisation. It often determines whether the song is or is not suitable and interesting for the kids.

#### **T**

T is for teachers and training. It will be perfect for teachers training that the association undertakes twice a year during weekend courses. Many of our "master teachers" love to play with words - we write rhymes, poems and songs, sometimes for a particular course. This results in having a common piece of art that all the participants get to know during the course and it also gives a kind of a motto. Diction, story-telling and Polish proverbs have been the subjects in our course curriculum and we invited specialists in these areas or gave tasks to participants who did splendid group work and presented the outcomes at the closing meeting.

If you just glance at the text written above, you should see that our association likes to ACT, also in the world of words. Polish language is neither international nor easy to learn and because of that it is difficult to give more detailed examples of how we use it in the ACTivities of our association. But there is one thing known to all in the music education universe. Known to Polish students who attend our classes as well: TA-TA-TA-TA. And the letters for this TA you find also above. How many other words can you make out of our A, C and T? Let's play a word hub for a while ...

[www.orff.pl](http://www.orff.pl)



**Malina Sarnowska,**  
Mag. art.  
music teacher and facilitator,  
concert animator and  
producer, author of literary  
texts. Vice-president of the  
Polish Carl Orff Association.  
Graduated from the Orff  
Institute in Salzburg (Special  
Course). Cooperates with  
various concert houses and community centres.

## USA

### Celebrating the 50<sup>th</sup> anniversary of the American Orff-Schulwerk Association (AOSA)

The American Orff-Schulwerk Association (AOSA) is marking its 50th anniversary (1968–2018) with special publications, commemorative items, and a series of notable events and sessions planned for the 2017 and 2018 Professional Development Conferences. The AOSA 50<sup>th</sup> Anniversary Subcommittee (Joanie Brandon, Al Heary, Chris Judah-Lauder, Lori Conlon Khan, Richard Lawton, Karen Petty, Lissa Ray, David Thaxton & Eric Young) is coordinating the celebration to include many opportunities for AOSA members to participate in commemorating this significant milestone. A website dedicated to celebrating 50 years of AOSA may be found at <http://aosa.org/celebrate-50-years-aosa2/>.



Several publications this year highlight AOSA's Golden Anniversary. A special Spring 2018 issue of *The Orff Echo*, AOSA's quarterly journal, contains commemorative posters and an article by Joanie Brandon about the history of AOSA Teacher Education Courses. Booklets containing 24 lessons – some with manipulatives – submitted by AOSA's Distinguished Service Award (DSA) recipients were available for purchase during the 2017 conference and will also be available at the 2018 conference this November. AOSA plans to request that each future DSA recipient submit a lesson so that the project can continue in the future. Books I and II of *Orff Re-Echoes* were available once again for purchase both at the 2017 conference and on the AOSA web-

site, [www.aosa.org](http://www.aosa.org), and will be available at the 2018 conference. A video compiled by David Thaxton featuring many well-known members and presenters of AOSA throughout the years premiered at the 2017 conference and will be available to both members and non-members on the AOSA website. Each conference attendee also received a special AOSA 50-year commemorative lanyard as a complimentary gift, and special luggage tags will be distributed as gifts at the 2018 conference.



The 2017 Professional Development Conference took place November 8–11 in Fort Worth, Texas (Karen Benson & Chris Judah-Lauder, National Conference Chairs) with the conference theme: *Where the Trail Begins*. This theme honored the historic Texas cattle trails that helped establish the city of Fort Worth, while also commemorating the beginning of AOSA and inspiring reflection about where its trail leads in the future. A very special guest was present for the opening Welcome Ceremony, AOSA's first president, Arnold Burkhart. A group of AOSA past presidents proudly led conference attendees in singing the traditional round, *Viva la Musica* (M. Praetorius). Selections performed during the traditional banner roll call were instrumental compositions submitted by former Level III students as part of a special

composition contest. A *Welcome Ceremony* booklet containing some of these selections was available for sale to conference attendees.

Several sessions during the 2017 conference brought attention to AOSA's rich history and its promising future. Julie Scott, Rob Amchin, Judith Thomas, and Doug Goodkin led a special session honoring the life and work of well-known Schulwerk teacher, Avon Gillespie, titled, *In Living Fully: A Tribute to the Work of Avon Gillespie*. The President's Panel, titled *Diversity Matters*, was led by current AOSA President, Tiffany English. Robin Gillespie, daughter of Avon Gillespie, also participated in this panel discussion. Featured conference presenter, Shirley Salmon from the Orff Institute in Salzburg, presented two sessions. Other sessions with a historical focus included: *Roots and Beginnings of AOSA*, presented by Judith Cole; *How Orff & Keetman Transformed Music Education*, presented by Michael Chandler; *Meeting of the Minds: Going to the Institute*, featuring panelists Donna Fleetwood, Shirley Salmon, and Julie Scott; *A Jos Wuytack Retrospective*, presented by Brent Holl; and a session about the history of the Munich Güntherschule, presented by BethAnn Hepburn and David Frego.



The 2018 Professional Development Conference will take place November 7–10 in Cincinnati, Ohio (Sara Fairfield & Al Heary, National Conference Chairs) with the conference theme: *Where Imaginations Fly*. Highlights celebrating AOSA's 50 years at this conference include the premiere of a special commissioned piece written by Jay Broeker performed

by the Cincinnati Children's Choir and Indianapolis Children's Choir; a panel discussion titled, *In the Beginning: The First AOSA Conferences*, moderated by Joani Brandon; a "Fireside Chat" led by Richard Gill, international presenter for the 2018 conference; and a 50th Anniversary commemorative T-shirt available for purchase. We hope you will join AOSA in Cincinnati this November to help us commemorate the past 50 years of AOSA along with celebrating its next 50 years!

[www.aosa.org](http://www.aosa.org)



### **Michael Chandler**

taught music and movement to children in the U.S. state of Texas for 16 years. He is completing the PhD degree in music education at the University of North Texas (Denton, TX) and teaches in Orff Schulwerk Teacher Education Courses across the

United States. He has also served on the AOSA National Board of Trustees.

# Aus dem Orff-Institut

## *From the Orff Institute*

**Bericht** zusammengestellt von ANNA MARIA KALCHER

---

### Gäste

#### Felix Berner, Choerographie

Im Dezember 2017 hatten wir Felix Berner, Choreograph des Mainzer Staatstheaters, für zehn Tage als Gastdozenten zu Besuch. In dieser Zeit arbeitete er mit uns Studierenden an verschiedenen tänzerischen und choreographischen Ansätzen wie Material-, Stückerarbeitung und Dramaturgie, und brachte uns seine pädagogischen Konzepte im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen näher. Wir bekamen einen tollen Einblick in seine Arbeit und seine Herangehensweise im künstlerischen sowie im pädagogischen Kontext. In einem Interview erzählte er von seiner eigenen Ausbildung, seinem beruflichen Werdegang, von neuen Herausforderungen und zukünftigen Projekten sowie von seinem Eindruck in der Zusammenarbeit mit Musik- und Tanzstudierenden am Orff-Institut. Nachfolgend einige Ausschnitte:

**Katharina Augendopler (KA):** Du arbeitest viel mit Laien, aber auch mit Profis. Welche Unterschiede gibt es hier und welche Arbeit würdest du sagen, bevorzugst Du?

**Felix Berner (FB):** Ehrlich gesagt arbeite ich wirklich sehr gerne mit Laien, da sie viel direkter und purer mit meinen Aufgabenstellungen

umgehen. Es wird viel mehr gefragt, hinterfragt und ohne lange zu überlegen darauf reagiert. Die Antworten kommen direkt aus ihrem Leben, daraus, was sie gerade beschäftigt und sind keine gelernten Formen, die wiedergegeben werden. Mir gefällt das Unverfälschte, Echte daran. In den pädagogischen Prozessen habe ich das Gefühl, dass ich viel von ihnen lernen kann. Und sie wiederum von mir. Wir lernen zusammen. Das ist ein schöner gemeinsamer Vorgang.

**KA:** Das Orff-Institut lebt klar von der Verbindung von Musik und Tanz. Wie stark bzw. auch wie bewusst beziehst du die Musik in deine Tanzstücke mit ein? Und arbeitest du auch mit Komponist/innen?

**FB:** Die Musik ist für mich ein wichtiger Teil eines Tanzstückes. Sie ist Inspirationsquelle, Kontextgeber und Referenz. Leider fehlt oft das



Budget, um Komponisten mit einzubeziehen und sie direkt für ein Tanzstück komponieren zu lassen. In meiner Studienzeit habe ich noch intensiv mit einem Musiker zusammengearbeitet. In meiner jetzigen Arbeit ist das leider nicht mehr der Fall. Ich wünschte auch, dass ich in dieser Hinsicht kompetenter wäre, um auch musikalisch mit den Tänzer/innen zu arbeiten.

**KA:** Wie hast du die Zeit hier am Orff-Institut erlebt?

**FB:** Ich habe hier am Haus einen wunderbaren Geist wahrgenommen, eine große Herzlichkeit und Offenheit der Studierenden. Die Neugier, die die Studierenden mitbringen, ist sicherlich eine ganz wichtige Qualität. Ich hätte mir auch gut vorstellen können, hier zu studieren. Vor allem die Verbindung von Musik und Tanz finde ich sehr spannend und bereichernd.

*Das Interview führte Katharina Augendopler,  
Studierende Bachelorstudium*

### Cornelia Fischer, Musikwissenschaft

Am 11. Jänner ging Dr. Cornelia Fischer in ihrem Vortrag über Gunild Keetman auf Spurensuche nach derjenigen Frau, Musikpädagogin und Komponistin, die im Schatten Orffs die künstlerische und pädagogische Qualität der Elementaren Musik wesentlich prägte. Im Fokus standen dabei nicht nur das pädagogische und kompositorische Werk Keetmans und dessen von Tanz,

Improvisation und Perkussion geprägter Entstehungsprozess. Skizziert wurden auch ihre Verdienste um die Wiederentdeckung der Blockflöte als Schul- und Konzertinstrument.

Zum Vortrag erklangen Kompositionen von Gunild Keetman, live musiziert von der Gastreferentin und Studierenden des Orff-Instituts. Cornelia Fischer studierte Musikpädagogik und Musikwissenschaften. Sie ist als Dozentin für Blockflöte, Kammermusik und Musikerziehung sowie als Musikschullehrerin tätig.

### Soili Perkiö und Elisa Seppänen, Musik- und Tanzpraxis

Am 14. Mai stellten die skandinavischen Musik- und Tanzpädagoginnen Soili Perkiö und Elisa Seppänen in einem Workshop für Studierende und Lehrende des Orff-Instituts Ausschnitte aus dem von ihnen mitherausgegebenen Projekt Nordic Sounds vor (vgl. S. 89). In diesem Projekt werden traditionelle Lieder, Instrumentalstücke, Reime und Tänze aus den Ländern Norwegen, Schweden, Dänemark, Island, Grönland, Finnland und Färöer als Unterrichtsmaterialien für die Musik- und Tanzerziehung aufbereitet. Die Materialien können auf der Website [www.nordicsounds.info](http://www.nordicsounds.info) kostenfrei eingesehen werden. Soili Perkiö ist Dozentin an der Sibelius Academy in Helsinki, Elisa Seppänen ist als Musikpädagogin und Kursleiterin tätig. Beide haben u. a. auch am Orff-Institut Studien absolviert.



## Tagungen

### Elementar: Konzepte – Debatten – Perspektiven

Am 1. und 2. Dezember 2017 fand an der Universität Mozarteum Salzburg eine Fachtagung der SOMA (School of Music and Arts Education) zum Thema „Elementar: Konzepte – Debatten – Perspektiven“ statt.



Die Tagung wurde von Univ.Prof. Dr. Anna Maria Kalcher und Univ.Prof. Dr. Monika Oebelsberger konzipiert und hatte das Ziel, den Diskurs zum Elementarbereich in unterschiedlichen Disziplinen anzustoßen und sich über verschiedene Konzepte auszutauschen.



Im Eröffnungsvortrag beleuchtete Em. Univ. Prof. Dr. Herbert Pietschmann das Verhältnis vom Elementen und dem Ganzen und nahm dabei philosophische Perspektiven in den Blick. Ao. Univ.Prof. Dr. Christian Allesch untersuchte aus wahrnehmungspsychologischer

Sicht Fragen des Elementaren und der Ästhetik und PD DDr. Ulrike Greiner analysierte aktuelle bildungspolitische Debatten im Kontext schulischen Lernens. Anna Maria Kalcher beleuchtete mögliche Verbindungen zwischen dem Elementaren und dem Kreativen. Des Weiteren erfolgten künstlerisch-pädagogische Reflexionen aus musikpädagogischer, kunstpädagogischer, musik- und tanzpädagogischer sowie aus elementarpädagogischer Sicht von Lehrenden des Mozarteums und anderer Universitäten. Dabei zeigte sich die Bandbreite an Ansätzen und die Notwendigkeit, das Begriffsverständnis, wie es in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik vertreten wird, auch zukünftig entsprechend zu kommunizieren.

Die Publikation zur Tagung erscheint im Herbst 2018:

Kalcher, A. M. / Oebelsberger, M. (Hg.):  
**Elementar:  
 Konzepte – Debatten – Perspektiven.**  
 In der Reihe Einwürfe. Salzburger Texte  
 zu Musik – Kunst – Pädagogik, Bd. 3.  
 Wien: LIT.

## Baumaßnahmen

### Neue Tanzböden

In allen drei Bewegungsräumen des Instituts sowie im Gunild-Keetman-Saal wurden neue Tanzböden verlegt. Es handelt sich dabei um sogenannte Full Sprung Floors, wie sie in vielen europäischen Universitäten und Hochschulen mit Studienangeboten im Bereich Tanz sowie in Probestudios von professionellen Tanzbühnen ausgelegt sind. Diese Böden sind durch eine besondere Schwingfähigkeit gekennzeichnet: Es gibt keine nichtschwingenden Einzelstreben, die eine Federbewegung des Bodens punktuell unterbrechen. Zudem gibt es eine spezielle Tanz-

teppich-Oberfläche, die ein Barfuß-Arbeiten erlaubt. Die Böden besitzen somit anatomisch betrachtet optimale Eigenschaften und stellen ein hohes Qualitätsmerkmal dar. Wir danken insbesondere Dip.-Ing. (FH) Nikolaus Posch und Wolfgang Fischer (Abteilung Gebäude und Technik) für die Koordination und Durchführung der Baumaßnahmen.

---

## Ankündigung

### **Intensiv Inklusiv – Vielfalt (er)leben** MTSI Fachtagung 16.–18. November 2018 im Orff-Institut

Anlässlich 30 Jahre Studienschwerpunkt „Musik und Tanz in sozialer Arbeit und inklusiver Pädagogik“ am Orff-Institut.

Ziel dieser Tagung ist eine inhaltliche Ausein-



andersetzung mit und Austausch über aktuelle künstlerische und pädagogische Fragestellungen und Projekte in unterschiedlichsten Arbeitsfeldern der sozialen Arbeit und inklusiven Pädagogik. Das MTSI-Team lädt alle am Thema interessierten Menschen ein, insbesondere die in diesem Bereich Tätigen sowie Ausbilder/innen und Studierende als auch Absolvent/innen des Orff-Instituts (vor allem mit MTSI-Schwerpunkt).

### **Konzeption der Tagung:**

Mag. Shirley Salmon,  
Ass.Prof. Dr. Erik Esterbauer

### **Vorträge von:**

Prof. Dr. Wolfgang Plaute  
(Pädagogische Hochschule Salzburg)  
Prof. Dr. Susanne Quinten (TU Dortmund)  
Alicia de Banffy-Hall (München)  
Bernhard König (Korschenbroich)  
Referate, Workshops und Praxisberichte  
von Lehrenden und Absolvent/innen des  
Studienschwerpunktes MTSI sowie Gästen

Flyer: [http://orff.moz.ac.at/media/  
Fachtagung%202018%20Flyer%20final.pdf](http://orff.moz.ac.at/media/Fachtagung%202018%20Flyer%20final.pdf)

### **Hospitationstage 2018/19**



Anmeldung Sekretariat Orff-Institut:  
Melanie.GUERRERO@moz.ac.at

---

## Universitätslehrgänge 2018/19

Im Oktober 2018 beginnen wieder folgende Universitätslehrgänge am Orff-Institut:

- Elementare Musik- und Bewegungspädagogik (Leitung: Mag. Andrea Ostertag)
- Advanced studies in Music and Dance Education „Orff Schulwerk“ – Special Course (Leitung: Mag. Shirley Salmon und Mag. Andrea Ostertag)



# Aus dem Internationalen Orff-Schulwerk Forum Salzburg *From the International* Orff-Schulwerk Forum Salzburg

## Das Projekt „Studientexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks“

BARBARA HASELBACH

Immer wieder wurde uns von Kollegen aus vielen Ländern gesagt, dass zu wenig grundlegende Literatur für das Studium des Orff-Schulwerks zur Verfügung stehe. So haben wir uns vor einigen Jahren entschlossen, eine Textsammlung zu veröffentlichen, die zum Teil schwer zugängliche Artikel aus der Zeit der Anfänge des Schulwerks an der Güntherschule (Carl Orff, Dorothee Günther und Gunild Keetman), aber auch Reflexionen zu den einzelnen Schwerpunktsbereichen von Dozenten des Orff-Instituts enthalten sollte. Die Sammlung umfasst Beiträge von 1932 bis 2011, also fast 80 Jahre einer Entwicklung und über 50 Jahre der universitären Ausbildung am Orff-Institut.

Damit sollte Studierenden der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik am Orff-Institut aber auch der Elementaren Musikpädagogik (EMP) an deutschsprachigen Hochschulen, sowie allen Teilnehmern an internationalen Level Courses (mehrjährigen Aufbaukursen in OS in verschiedenen Ländern) eine verpflichtende Lektüre an die Hand gegeben werden, die ihnen ein vertieftes theoretisches Verständnis der vielseitigen Aspekte des Orff-Schulwerks vermitteln sollte.

Das ursprüngliche Konzept einer zweisprachigen Ausgabe (Deutsch/Englisch) musste sehr bald erweitert werden. Da unterdessen auch in vielen Ländern mit dem Schulwerk gearbeitet wird, in denen das Studium von englischen oder gar von deutschen Texten nicht vorausgesetzt werden kann, wurden wir von Kollegen und teils auch von Absolventen des Orff-Instituts, die in der Lehrerfortbildung ihres Landes tätig sind, gebeten, Ausgaben in anderen Sprachen vorzubereiten. Damit begann eine neue und sehr schwierige Phase des Projekts.

Das Problem bestand vor allem darin, Übersetzer zu finden, die mit dem Schulwerk vertraut waren und die Terminologie kannten. In der spanischen Ausgabe, die als nächstes folgte, wurden schließlich Kollegen, in der Mehrzahl Absolventen oder Lehrer des Orff-Institutes von Spanien bis Lateinamerika gefunden, die bereit und befähigt waren, diese Aufgabe zu übernehmen. Dennoch brauchte es eine sprachliche Überarbeitung um eine Einheitlichkeit sowohl in der Begrifflichkeit wie auch im sprachlichen Ausdruck zu gewährleisten. Verena Maschat und Felisa Sastre haben diese Aufgabe dankenswer-

ter Weise übernommen und erinnern sich an einige Schwierigkeiten im Prozess:

„Oft gibt es keine analogen Konzepte in zwei Sprachen, da diese unterschiedliche Kulturen widerspiegeln. Dann hilft nur ein sich hinein Denken und Fühlen, die Suche nach einem möglichst ähnlichen Bild oder Ausdruck. – Dazu kommt noch der historische Faktor: wie weit soll und kann man etwa den Stil der 30er Jahre übernehmen? So sehr man sich auch bemüht, oft bleibt doch das Gefühl, dass man es nicht so treffend ausdrücken konnte wie der Autor.“

Ganz anders war die Vorgangsweise, für die sich das Team der iranischen Orff-Schulwerk Gesellschaft ADAMAK bei der Übersetzung in Farsi (Persisch) entschieden hat. Ein professioneller Übersetzer und selbst Musiker wurde gebeten, die Rohübersetzung zu erstellen, die vom Leitungsteam, dessen Mitglieder alle den *Special Course* am Orff-Institut absolviert hatten, in regelmäßigen Sitzungen über mehrere Wochen Wort für Wort durchgearbeitet und diskutiert wurden. Ein aufwendiger Prozess, der nicht nur einen bewundernswerten Zusammenhalt und Einsatz des Teams zeigt, sondern auch eine genauestens durchdachte Übersetzung ergeben hat.

Eine Ausnahme bildete die Chinesische Ausgabe, in die wir als Herausgeber der Originalfassung vom Verlag nicht einbezogen wurden und die daher leider auch nicht von einem Orff-Schulwerk Spezialisten supervidiert wurde. Kommentare, die uns von chinesischen Kollegen erreichen, sprechen von einigen entscheidenden Übersetzungsproblemen. Wir bedauern dies sehr.

Bei der griechischen und russischen Ausgabe – beide kurz vor der Fertigstellung – kehrten wir zur Vorgehensweise des spanischen Modells zurück: mehrere Übersetzer, die mit der Materie vertraut sind sowie eine Person, die aufgrund ihrer eigenen Erfahrung – sowohl mit

dem Schulwerk als auch als Übersetzer/Übersetzerin – die Koordination übernimmt und das Gesamtergebnis betreut und verantwortet. Das griechische Modell zeichnet sich zudem durch originale griechische Beiträge sowohl zur historischen als auch zur gegenwärtigen Situation des Schulwerks in Griechenland aus.

Katerina Sarropoulou, selbst Übersetzerin von literarischen Texten und Koordinatorin und Supervisorin der griechischen Ausgabe, meint dazu:

„Übersetzen ist ein andauernder Kampf zwischen "Treue" und "Freiheit". Der Übersetzer ist aufgerufen, nicht nur die Wörter, sondern auch alles was hinter ihnen steht, das Unbeschreibliche, den Sinn, das Gefühl, den Stil in seine eigene Sprache zu übertragen. Oft ist das sehr schwierig, fast unmöglich!“

Die Entwicklung des Projektes (Übersetzungen in bisher sechs Sprachen) hat unsere ursprüngliche Absicht insoweit erfüllt, ja übertroffen, als nun tatsächlich Studienmaterial für Interessenten in den englisch, spanisch und bald auch russisch sprachigen Ländern sowie in China, Griechenland und Iran vorliegt. Wie weit allerdings die Texte in der Aus- und Fortbildung verwendet und genützt werden liegt außerhalb unseres Einflussbereiches. Wir hoffen, dass dieser Band zur Pflichtlektüre für alle Studierenden der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik sowie aller Teilnehmer an Level Courses wird.

### Deutsch/Englische Ausgabe

---

Studententexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks, (Hsg. Haselbach, B.)  
Band 1: Basistexte zum Orff-Schulwerk aus den Jahren 1932–2010

Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk,  
Vol. 1: Basic Texts from the years 1932–2010

Schott, Mainz, 2011  
ISBN 978-3-7957-0756-9

### Spanische Ausgabe

---

Textos sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk (Ed. Haselbach, B.)  
Vol. 1: Textos básicos sobre el Orff-Schulwerk, años 1932–2010  
(editados con la colaboración de Verena Maschat y Felisa Sastre)

Editorial Agruparte, Vitoria-Gasteiz, 2012  
ISBN 84-616-4376-3

### Chinesisch/Englische Ausgabe

---

奧爾夫教學法的理論與實踐  
第一卷：經典文選 (1932~2010)

Central Conservatory of Music Press,  
Beijing, 2014  
ISBN 978-7-81096-638-2

### Farsi Ausgabe

---

کرو لوش - فرا تفاعیه و دهی رظن  
۲۰۱۰ ات ۱۹۳۳ یداینب یاه تش ادداي

Hamaavaz publisher, Teheran, 2016  
978-600-7454-14-5

### Griechische Ausgabe

---

Κείμενα Θεωρίας και Πράξης του  
Orff-Schulwerk,  
Τομος 1: Βασικά Κείμενα από τα  
χρόνια 1932–2010

Eteria Spoudon, Athen, 2018

### Russische Ausgabe

---

Исследовательские тексты  
по теории и практике  
Орф-Шульверка  
Выпуск 1: Базовые тексты  
1932 – 2010

in Planung // in project



## The Project “Texts on the theory and practice of the Orff Schulwerk”

BARBARA HASELBACH

Again and again we had been told by colleagues from many different countries that there was not enough basic literature available for studying Orff Schulwerk. Therefore, we decided several years ago to publish a collection of writings which was to include not only difficult to find articles from the early days of the Schulwerk at the Günther school (Carl Orff, Dorothee Günther, and Gunild Keetman), but also reflections on the individual areas of focus of the lecturers at the Orff Institute.

The collection includes articles from 1932 to 2011, almost 80 years of development and over 50 years of university education at the Orff Institute.

With this publication, students of Elemental Music and Dance Pedagogy at the Orff Institute and also of Elemental Music Pedagogy (EMP) at German-speaking universities as well as participants in international Level Courses (multi-year advanced training courses in the original language in various countries) should be provided with mandatory reading material with the purpose of conveying to them a deepened theoretical understanding of the wide-ranging aspects of the Orff Schulwerk.

The original concept of a bilingual edition (German/English) needed to be expanded very quickly. Because work with the Schulwerk was also being done in countries where the studying of texts in English let alone German could not be assumed, we were asked to prepare editions in other languages by colleagues and in part, also by graduates of the Orff Institute who work in teacher training in their countries. So began a new, very difficult phase of the project.

The main difficulty was finding translators who were familiar with the Schulwerk and knew the terminology. In the Spanish edition, which followed

first, colleagues were found, in large part graduates of or teachers at the Orff Institute, from Spain to Latin America, who were willing and qualified to undertake the publication of this edition. Nevertheless, linguistic revision was necessary in order to ensure uniformity as well as consistency in terminology and linguistic expression.

Verena Maschat and Felisa Sastre kindly took on this task and recall some of the difficulties in the process:

*“Often there are not analogous concepts in two languages as these reflect different cultures. In this case, there is only one solution, trying to understand and feel, searching for the most similar picture or expression as possible. The historical factor also plays a role: how much should and can one assume the style of the 1930s? As hard as one tries, one often has the feeling that the original author found a more fitting expression.”*

The team of the Iranian Orff Schulwerk Society, ADAMAK, decided to take a very different approach in translating the texts into Farsi (Persian). A professional translator, who was also a musician, was asked to draft a rough translation. This translation was then worked on and discussed more or less word for word in regular meetings by the leadership team whose members had all completed the Special Course at the Orff Institute. It was a painstaking process that not only demonstrated the team’s admirable spirit and dedication, but also resulted in a translation that was thought through precisely.

An exception was the Chinese edition in which the publisher did not include us as editors of the original version and therefore, this version was not supervised by an Orff Schulwerk specialist. Comments

*we have received from Chinese colleagues refer to several significant translation issues. We deeply regret this.*

*For the Greek and Russian editions – both nearing completion – we returned to the approach of the Spanish model: several translators who are familiar with the material as well as one person who due to his/her own experience – with the Schulwerk and as a translator – acts as coordinator, supervising and taking responsibility for the overall result.*

*The Greek model is characterized by original Greek articles on the historical as well as the current situation of the Schulwerk in Greece.*

*Katerina Sarropoulou, translator of literary works and coordinator and supervisor of the Greek edition finds that:*

*“Translating is a constant battle between “loyalty” and “freedom”. The translator is called upon to communicate not only the words but also everything behind them, that which cannot be expressed in words, the sense, the feeling, the style, in his own language. This is often very difficult, almost impossible!”*

*The project’s development (translation into six languages to date) has fulfilled, even surpassed, our original intention to the extent that there is now indeed study material available for interested parties in English and Spanish-speaking countries and soon also in Russian-speaking countries as well as in China, Greece, and Iran.*

*To what extent the texts are used lies beyond our control, however. We hope that our publication will become required reading for all students of Elemental Music and Dance Pedagogy as well as for all participants in Level Courses.*

## Nordic Sounds

Wir möchten auf eine Veröffentlichung hinweisen, die von Vertreterinnen der finnischen Orff-Schulwerk Gesellschaft JaSeSoi und der isländischen Orff-Schulwerk Gesellschaft SOTI in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus Dänemark, den Faröer Inseln, Grönland, Norwegen und Schweden als gemeinsames Projekt in einem mehrjährigen Prozess entstanden ist.

Dieses e-book enthält eine Sammlung traditioneller Musik, Lieder, Spiele, Reime und Wiegenlieder aus den nordischen Ländern. Noten, pädagogische Anregungen und zahlreiche Videoaufzeichnungen, welche die Anwendung des Materials mit verschiedenen Altersgruppen vorstellen, laden dazu ein, diese hervorragend präsentierte Sammlung für den eigenen Unterricht zu nutzen.

*We would like to mention a publication that was created by representatives of the Finnish Orff Schulwerk Society, JaSeSoi, and the Icelandic Orff Schulwerk Society, SOTI, in cooperation with colleagues from Denmark, the Faroe Islands, Greenland, Norway, and Sweden in a joint project over several years.*

*This e-book contains a collection of traditional music, songs, games, rhymes, and lullabies from Nordic countries. Music, pedagogical tips, and many video recordings demonstrating the application of the materials in various age groups invite one to use the excellently presented collection in one’s own teaching.*

**NORDIC SOUNDS**  
EDUCATIONAL MATERIAL FOR MUSIC AND DANCE

[www.nordicsounds.info](http://www.nordicsounds.info)

# Publikationen

## Publications



KNÖDLER, CHRISTINE (Hg.)  
**Das Schaf im himmelblauen Morgenmantel**  
Von Bild zu Wort zu Bild zu Wort zu Bild zu Wort zu Bild  
Mixtvision, München 2016  
ISBN: 9783958540606

Christine Knödler, Literaturwissenschaftlerin, Lehrbeauftragte an der Ludwig-Maximilian-Universität in München, Leiterin von Kreativ-Schreibwerkstätten, Jurymitglied, Journalistin und Kritikerin hat gemeinsam mit 16 Illustratoren und 15 Autoren, von denen die meisten selbst im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur tätig sind, ein einzigartiges Konzept zu einem Buch entwickelt, das ebenso überraschend wie faszinierend ist.

Ein Bild regt zu einem Text an, dieser wird an eine/n Illustratorin, einen Illustrator weitergegeben, die/der die Geschichte ganz individuell interpretiert und nur durch das neue Bild einen neuen Autor/eine neue Autorin für

das nächste Kapitel inspiriert. So geht es weiter über 16 Bilder und 15 kurze Geschichten.

Ja, richtig, die Idee erinnert an die Zeichen- und Schreibspiele, in denen mit Linien oder Wörtern fortgesetzt wurde, was man nur als letzten Strich oder letztes Wort auf einem zusammengefalteten Papier sehen konnte und die viele von uns mit großem Spaß an den skurrilen Ergebnissen selbst gezeichnet und getextet haben. Christine Knödler erinnert in ihrem Vorwort an diese Spiele und auch an das Spiel "Cadavre exquis" der Surrealisten.

Und surrealistisch ist auch die Geschichte, deren 15 Autoren verblüffende Wendungen und skurrile Details einbauen, den Hauptfiguren jedes Mal neue Charaktere andichten und phantasievolle, manchmal traumhafte, dann wieder fast erschreckende Schauplätze und Ereignisse erfinden. Die Illustratoren und „Bild-Dichter“ tragen in extrem unterschiedlichen Stilrichtungen und Techniken mit ihren Details und Atmosphären in den Illustrationen selbst zur Fortsetzung und ständigen Verfremdung der Geschichte bei.

Mehr noch als die 'ver-rückte' Geschichte und ihre extrem kontrastierenden Illustrationen fasziniert an diesem zu einem Buch gewordenen Projekt, wie 31 kreative Künstler, die in verschiedenen Medien arbeiten, sich gegenseitig inspirieren und aus voneinander

fast unabhängigen und nur lose vernetzten Einzelgestaltungen ein gemeinsames Werk formen (letzteres vermutlich vor allem der Verdienst der Herausgeberin).

Fazit: Ein Buch, das kreative Pädagogen lieben werden, nicht, weil es ihnen Material für den Unterricht der nächsten Tage anbietet, auch nicht, weil es besonders kindgerecht wäre und das wohl auch gar nicht anstrebt, sondern durchaus auch Erwachsene anspricht. Es zeigt und regt dazu an wie die Akzeptanz von Ideen anderer und die Freude an individuellem Ausdruck fast spielerisch zu gemeinsamen, übergeordneten Gestaltungen führen kann.

Barbara Haselbach



ULRIKE SCHROTT  
**Pilei – Das verrückte Huhn**  
Edition Tandem, Salzburg/  
Wien, 2018  
ISBN 978-3-902932-78-5

Mit ihrem neuen Buch *Pilei – Das verrückte Huhn* hat Ulrike Schrott ein Bilderbuch für Kinder mit Sprach-, Musik- und Tanz-

anregungen herausgegeben, welches von dem Ballett-tanzenden Huhn Pilei erzählt, das keine Eier legen kann, durch die Begegnung mit dem Hahn aber plötzlich verträumt ein Nest baut, ein Ei ausbrütet und anschließend mit seinem Küken tanzt und musiziert.

Hauptbestandteil des Buches ist die Geschichte mit ihren Bildern. Sehr liebevoll und auch humoristisch ist das Bilderbuch mit Text in Reimform gestaltet. Mit schönen Paarreimen, zumeist in jambischem Metrum gehalten, wird in kindgerecht kurzen – und dadurch sehr gut verständlichen – Sätzen die Geschichte erzählt.

Was aber fast noch mehr zur Gestaltung anregt als die schönen Texte und Reime, sind die besonders gelungenen und einfühlsam gestalteten farbenfrohen und ausdrucksstarken Bilder, die die Autorin selbst gestaltet hat. Viele kleine, einzeln ausgeschnittene Formen von Wasserfarbenbildern bilden neu angeordnet auf durchgehend weißem Hintergrund die Figuren. Das Brüten der Pilei wird auf einer Doppelseite – wie als kleiner Zeitbruch – mit vielen kleinen abwechslungsreichen Zeichnungen dargestellt.

Die insgesamt meist sehr menschlich gestalteten Bilder der Tiere und ihre Gestik, die trotzdem kaum etwas von ihrer tiereigenen Art verlieren, sind besonders inspirierend. Die vielen verschiedenen Haltungen und Bewegungen der Tiere bilden ein großes Repertoire für die Bewegungsgestaltung mit Kindern.

Teilweise sehr schlicht gehaltene Seiten – manchmal sogar nur zwei Reimzeilen mit ein paar bildlichen Kleinigkeiten – wechseln sich mit gut gefüllten, farblich strahlenden Seiten ab.

Viele nette Kleinigkeiten versüßen aufmerksamen Beobachtern – ob Kindern oder Erwachsenen – das Lesen und sicherlich auch das wiederholte Betrachten der Bilder. Am Ende gibt Ulrike Schrott auf einer Doppelseite Anregungen zur Sprach-, Musik- und Bewegungsgestaltung. Diese sind grundsätzlich sehr basal gehalten, wie Aufzählungen von verschiedenen Ausdrucksparametern, die in den Bereichen Sprache und Bewegung reichhaltig sind. Für den musikalisch-sängerischen Teil sind die Anregungen etwas geringer, allerdings gibt Ulrike Schrott einen konkreten gereimten Textvorschlag für ein Lied, der das Huhn behandelt, das lieber tanzen möchte anstatt ein Ei zu legen. Für musik- und bewegungspädagogisch gut ausgebildete Personen sind die Vorschläge größtenteils sicherlich bereits aus dem Erzählteil des Buches ersichtlich, für alle anderen sind die Impulse mit Sicherheit gute Hilfestellungen für die Arbeit mit Kindern.

Dass das Buch aber hauptsächlich als Bilderbuch anstatt als unterweisendes Fachbuch für Musik und Bewegung gedacht ist, geht bereits aus dem querformatigen Layout und der bildlichen Fülle hervor. Und gerade diese Tatsache lässt der Gestaltung so wunderbar viel Freiraum.

Johanna Häberlein



RAINER KOTZIAN

**Orff-Schulwerk Rediscovered**  
Music and teaching models

Schott, Mainz 2018

ISBN: 978-3-7957-1515-1

*This publication is part of the series "Teaching Orff" (Schott) published by Rainer Kotzian and Polo Vallejo and was originally published in German in 2016. The author focuses on 15 musical pieces from the Orff-Schulwerk volumes demonstrating how these can be used with children between the ages of four and ten. The pieces range from 'Ding, dong, digidigidong' and 'Sleep, baby, sleep' to the 'Gassenhauer', 'Malaguena' and the 'Ecstatic Dance'.*

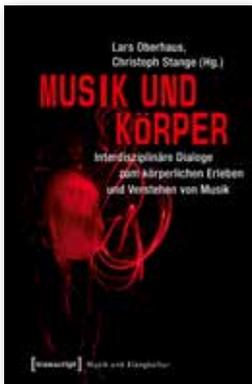
*The musical material of each piece is clearly presented followed by possible teaching processes, sections on additional practice and improvisation and more advanced creative ideas. As groups of children are all different, the author does not present lesson plans, but a wide variety of ideas for each piece, leaving the teacher to decide which ideas are appropriate for a particular group and how these could be offered over one or more lessons.*

*The book is accompanied by a DVD containing video examples which show each part being played as well as the arrangement with all the instruments. In the audio section each piece can be heard as well as some*

additional music. The PDF section contains the materials and copy templates at the end of the book that can be useful for classroom teaching. 'Play Orff', the app for the book (iOS and Android), is a useful innovation which can be downloaded for free and can be used by children and adults for creative work. It includes versions to play along with as well as ideas for inventing, arranging and recording.

This book will not only be useful for teachers getting to know the Orff approach but also for experienced teachers who may well know many of the pieces. It includes a wealth of ideas which will inspire teachers and children and encourage them not only to learn the pieces but also to develop their own ideas in arrangements and compositions.

Shirley Salmon



LARS OBERHAUS,  
CHRISTOPH STANGE (Hg.):  
**Musik und Körper**  
Interdisziplinäre Dialoge  
zum körperlichen Erleben  
und Verstehen von Musik  
transcript Verlag, Bielefeld 2017  
342 Seiten  
ISBN: 978-3-8376-3680-2

Die in diesem Band gesammelten Beiträge gehen überwiegend auf eine interdisziplinäre Tagung zum Thema "Musik erleben und verste-

hen mit dem Körper" zurück, die im März 2016 im Hanse-Wissenschaftskolleg Delmenhorst stattfand. Ausgangspunkt war das in den letzten Jahren zunehmende Interesse am (menschlichen) Körper seitens verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, bei denen Musik und Körper im Zusammenhang stehen. So finden sich Texte von Autorinnen und Autoren aus der Tanzwissenschaft, Tanzpädagogik, Musikwissenschaft, Musikpsychologie, allgemeiner Musikpädagogik, Instrumentalpädagogik sowie anthropologischer Bildungswissenschaft und Musikethnologie in diesem Band versammelt.

Die Absicht der Tagung war es, einen fächerübergreifenden, interdisziplinären Zugang zur Thematik des Verhältnisses von Musik und Körper anzustoßen, um Sichtweisen neu zu durchdenken und Perspektiven zu eröffnen.

Es zeichnete sich ab, dass es schwierig war, eher theoretisch-begriffliche Zugangsweisen auf der einen und tanztheoretisch-musikwissenschaftlich geprägte, praxisbezogene Zugänge auf der anderen Seite anzunähern. So finden sich unter anderem neben der Darstellung musikpädagogisch-geschichtlicher Zugänge wie der Methode Jacques Dalcroze (Daniel Zwiener), die die Struktur der Musik durch den Körper darzustellen versucht, ganzheitliche Ansätze, die einen Körper-Geist-Dualismus eher ablehnen und ganzheitliche Formen in den Mittelpunkt stellen (Frauke Heß, Peter Röbbke).

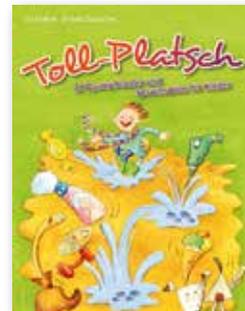
Ein Beitrag aus der Entwicklungsbiologie (Wilfried Gruhn) zeigt die Abhängigkeit des Gelernten von der körperlich-sinnlichen Erfahrung und Wahrnehmung auf, tanzwissenschaftliche Beiträge rekonstruieren Tanzchoreo-

graphien, um Wahrnehmen und Erinnern mit dem Körper nachzuempfinden (Brandstätter, Breuss, Mach; Jeschke und Mosch). Beiträge über andere Kulturen (Afrika, Korea) erläutern den Zusammenhang und das Wechselspiel zwischen Körperbewegung und Musik und die Aneignung derselben.

Daneben finden sich Beiträge aus der Instrumentalpädagogik (von Hasselbach) und der Konzertaufführung (Schroedter).

Gerade die Vielfalt der Beiträge und die unterschiedlichen wissenschaftlichen Herangehensweisen macht die Publikation interessant und lesenswert. Sie gibt einen facettenreichen Einblick in den Zusammenhang von Musik und Körper (Bewegung). Die einzelnen Beiträge sind detailreich und eröffnen unter Umständen für jeden Lesenden neue Zugänge und Erkenntnisse.

Doris Conza



ERWIN GROSCHE / ULLI FÜHRE  
**Toll-Platsch**  
22 Quatschlieder und Sprach-  
spiele für Kinder  
Fidula-Verlag, Koblenz 2016  
ISBN 9783872262684

Die Liedersammlung ist für Kinder von vier bis zehn Jahren gedacht. Die Texte von Erwin Grosche handeln von den verschiede-

densten, etwas ungewöhnlichen Themen: vom Bohrer, Ventilator, Besen, Tollpatsch, Morgenlied, Shampoo, Schnee, Zeigefinger und noch viele mehr. Uli Führe beschreibt sie als „sprachspielerisch, poetisch, frech und liebevoll“, was sehr genau zutrifft. Sie sind meist gereimt und erzählen kurze Ereignisse. Die Kompositionen von Uli Führe sind den Texten angepasst und in verschiedenen Stilen von Country-Western, Rock'n'Roll, Latin, bis Volksmusik geschrieben. Die Lieder stehen in einer guten Mittellage für die Kinderstimmen und Pädagogen zum Singen. Teilweise gibt es sogar Vorschläge für eine zweite Stimme oder ein Vor- und Nachspiel für Instrumente. Manche Akkord Symbole für die Begleitung passen nicht optimal zu den Melodien, was aber Geschmackssache ist. Sie eignen sich besser für die Gitarre zum Begleiten als für das Klavier, was auch der Komponist im Vorwort angemerkt hat. Leider steht bei keinem Lied eine Tempo- bezeichnung oder Tempoangabe dabei. Dies wäre sehr hilfreich als Orientierung für die Chorleiter, Lehrer und Erzieherinnen. Dafür gibt es eine CD mit den Songs und Playbacks – gesondert zu erwerben. Illustriert ist das Heft nur sehr sparsam, aber witzig. Es ist in schwarz und in rosa-pink gedruckt.

Ich würde die Liedersammlung für die Volksschule auf jeden Fall empfehlen, für den Kindergarten passen meiner Meinung nach nicht alle, aber doch auch ein großer Teil der Lieder. Für Kinderchöre sind sie natürlich auch geeignet, wenn man nach einer Aufheiterung für den Alltag sucht.

Maria Kremshuber-Benker



GERHARD A. MEYER

### **Kleiner Maulwurf – großer Tag**

Musical für Kindergarten und Grundschule

Fidula-Verlag, Boppard am Rhein 2016

ISBN 978-3-87226-060-4

Das Musical *Kleiner Maulwurf – großer Tag* nach einer Idee von Inka Briese, handelt von einem kleinen Maulwurf, der über Abenteuerlust und großen Mut verfügt und der sich über die Ängste seiner Maulwurfse Eltern hinwegsetzt und Neues wagt. Er beschließt seine Maulwurfswelt unter der Erde zu verlassen und buddelt sich neugierig einen Gang nach oben auf die unbekannte Wiese, um andere Tiere kennenzulernen und zu seinem Geburtstag einzuladen. Sein Mut wird belohnt, denn er findet schnell Freunde, die ihm bei den neuen Herausforderungen beistehen und ihm helfen, Gefahren (z. B. durch zwei Füchse) gemeinsam zu überwinden.

Bei der Erarbeitung dieses Musicals lernen die Kinder die Vorteile eines Gruppen-Zusammenhalts kennen. Jedes Kind kann individuell und kreativ seine Rolle stimmlich und tänzerisch interpretieren – aber auch Erfolge in der Gruppe feiern. Das Musical hält elf Rollen mit Sologesang bereit, sowie zwei

Sprechrollen. Die acht Songs für Solos, Duos, Trios und Chor haben einen mitreißenden Charakter!

Gerhard A. Meyer ist es hier wieder einmal gelungen, tolle Lieder mit einfacher Klavier-Begleitung zu schreiben. Er schafft es, mit seinen eingängigen Melodien schnell die entsprechende Stimmung für die Szene oder die Rolle entstehen zu lassen und das Publikum sowie die Interpreten im Fluge zu erobern! Der Erzähler-text und kurze, witzige Dialoge ergänzen die beschwingten Songs, die auch eine gute Basis für die Gestaltung verschiedener Choreographien darstellen. Die Aufführungsdauer des Musicals beträgt 25 Minuten und wurde auch von mir schon erfolgreich erprobt. Das Musical bietet 5–8-jährigen eine gute Plattform, sich persönlich, musikalisch und tänzerisch weiter zu entwickeln und eine erfolgreiche Bühnenpräsenz zu erlangen.

In der Gesamtausgabe mit Klavierstimme gibt es Tipps zur Umsetzung für das Bühnenbild, Kostüme und Requisiten.

Die CD zur Schülers Ausgabe *Texte & Songs* beinhaltet das Hörspiel mit 8 Songs, sowie im zweiten Teil ein grooviges Playback zum Mitsingen. Bei der Aufführung sollte allerdings ein Klavier oder eine Live-Band die Musik zum Erklingen bringen.

Ulrike Christian-Köller



ORFF / KEETMAN  
**Gassenhauer**  
 nach Hans Neusiedler (1536)  
 für Klavier  
 Schott Music, Mainz 2017  
 ED 22491 (zweihändig) und  
 ED 22492 (vierhändig)

Dass große Musikdramatiker wie Gluck und Orff keine bedeutenden Klavierwerke komponiert haben, ist bedauerlich. Letzterer hat im-

merhin eine bisher nicht edierte, zusammen mit Gunild Keetman geschaffene Klavierbearbeitung hinterlassen, die Robert Schäfer vor kurzem bei Schott in zwei Fassungen, für Klavier zwei- und vierhändig, vorgelegt hat. Sie beruht auf einem „Gassenhauer“ benannten Satz (1536) des Renaissance-Lautenkomponisten Hans Neusiedler. An ein tänzerisches, 24-taktiges Thema schließen sich 7 harmonisch gleiche Variationen an, insgesamt 192 Takte, die sich vom pianissimo zum fortissimo steigern. Drei Akkorde (C, F, G) und durchgehender Dreivierteltakt genügen einer minimalistisch repetitiven „alten Einfachheit“; jede Variation hält an einem eintaktigen Rhythmusmodell fest. Man kommt ohne Versetzungszeichen aus, und es gibt ausschließlich die Notenwerte Viertel und Achtel,

sowie keine Tempobezeichnung. Ein rasches, federndes Tempo dürfte angemessen sein, in dem das Stück freilich kein Spaß für Kinderhände ist, denn es sind vollgriffige Akkorde, Ketten von Repetitionen und Sprünge zu bewältigen. Orffs im Musikdramatischen wurzelnde Neigung zu hemsärmeligen, volkstümlichen Späßen wird sich bei zu packender Wiedergabe ausdrucksintensiv mitteilen. Wer möchte, kann diese interessante Ergänzung zu den Bearbeitungen älterer Musikwerke aus dem Orff-Kreis auch als Beitrag zum Anlass „500 Jahre C-Durkadenz“ verstehen.

*Thomas Hauschka*



## Teaching models for 15 musical pieces from the Orff Schulwerk

## Teaching Orff

- elaborate teaching models
- plenty of audio examples
- illustrative video sequences
- clear music score images
- numerous PDFs with texts, master copies, picture cards and instructions

Rainer Kotzian  
**Orff-Schulwerk Rediscovered**  
 Music and teaching models  
 DVD, ca. 132 pages  
 ISBN 978-3-7957-1515-1  
 ED 22950 · € 23,50

- Content:**
- Malagueña / Behold a bridge
  - Rhythmic rondo
  - Gassenhauer
  - Rundadinella
  - Catalan Christmas dance



“These teaching models demonstrate how children between the ages of four and ten can discover a fun-packed approach to music.”

MA 0560-02 - 12/17

## Das neue Praxisbuch für Ihre musikalisch-kreative Arbeit

Verena Dotzler · Birgit Herwig

### LIED kreativ

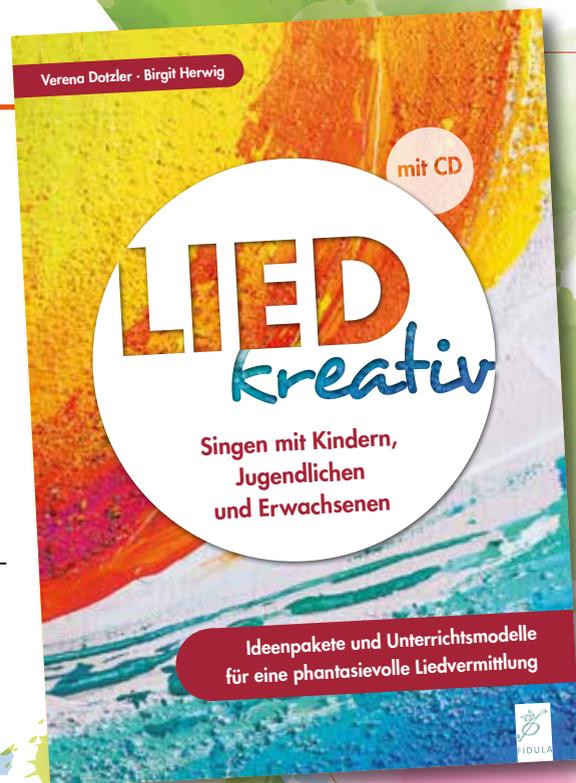
Singen mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen

Ideenpakete und Unterrichtsmodelle für eine phantasievollen Liedvermittlung

216 Seiten incl. 2 CDs Best.-Nr. 943 · € 29,90

„Lied kreativ“ ist ein Praxisbuch für die musikalisch-kreative Arbeit mit Grundschulkindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Es umfasst Unterrichtsvorschläge für 21 Lieder verschiedener Stile und Genres, die spielerische und phantasievolle Wege einer musikalisch abwechslungsreichen Liedvermittlung aufzeigen.



musik praxis  
Ulrike Meyerholz  
extra **Mit Knall und Schlauch**  
Band 5 Kinder musizieren auf Selbstbauinstrumenten  
incl. CD



## Instrumentenbau-Ideen für Frühling, Sommer, Herbst und Winter

Ulrike Meyerholz

### Mit Knall und Schlauch

Kinder musizieren auf Selbstbauinstrumenten

96 Seiten incl. CD Best.-Nr. 939 · € 24,90

Was tun, wenn im Klassenzimmer kaum Musikinstrumente vorhanden sind und das Budget zur Neuanschaffung nicht reicht? Na klar, einfach Instrumente selber bauen: Schlauchtrompete, Vogelzwitscherer, Dosentrommel, Klimperkiste und viele weitere Klangkörper lassen sich mit wenig Aufwand und klanglich überzeugenden Ergebnissen herstellen.

# Orff-Schulwerk heute

Nr. 98 – Sommer 2018 // No. 98 – Summer 2018

## Herausgeber // Publisher

### International Orff-Schulwerk Forum Salzburg

Frohnburgweg 55  
A-5020 Salzburg  
info@orff-schulwerk-forum-salzburg.org  
www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org



International  
Orff-Schulwerk Forum  
Salzburg

und // and

### Orff-Institut für Elementare Musik- und Tanzpädagogik Department Musikpädagogik Universität Mozarteum Salzburg

Frohnburgweg 55  
A-5020 Salzburg  
Sekretariat: Melanie.GUERRERO@moz.ac.at  
www.orffinstitut.at  
www.uni-mozarteum.at



## Redaktion // Editors

Micaela Grüner, Barbara Haselbach, Anna Maria Kalcher

## Übersetzungen // Translations

Barbara Haselbach, Britt Hurmann-Nielsen,  
Verena Maschat, Shirley Salmon

## Korrektur // Proofreading

Monika Sigl-Radauer, Shirley Salmon

## Gestaltung und Satz // Design and composition

Anne Schmidt Design, München

## Druck // Print

Ortmannteam GmbH, D-83404 Ainring



## Bildnachweise // Credits

Cover und S. 64 aus Produktion „Wir schlafen nicht“ © Mike Größinger;  
S. 2 Christina Ottoson © Orff-Institut, Univ. Mozarteum; S. 4 © Christian  
Schneider; S. 10 Autograph: Carl Orff, „Prometheus“, Partiturautograph 1967;  
S. 30 (Ausschnitt) © Carl-Orff-Stiftung/Depositum Bayerische Staatsbibliothek;  
S. 11 © Karl Alliger, 1970 (Carl-Orff-Stiftung/ ArchivOrff-Zentrum München);  
S. 24 © Günther Holzreiter; S. 45: Vogelzeichnung von Toto (aus „Girotondo“,  
S. 17); S. 46 Michel Widmer © privat; S. 50/51: Karten aus B. Braun-Rehm  
„Lieder zur Sprachförderung“. Abdrucke mit freundlicher Genehmigung Wester-  
mann Verlagsgruppe; S. 52 Ludwig Rehm © privat; S. 54–56: „Wie die Musik  
entsteht“ © privat – mit freundlicher Genehmigung Familie Winkelhofer;  
S. 65 © Stefan Karlhuber; S. 83 Michel Widmer (oben), Manuela Schuster  
(unten) © Univ. Mozarteum; S. 84 Patrick Schaudy © Univ. Mozarteum  
Soweit nicht anders angegeben: von den Autorinnen und Autoren für ihre Bei-  
träge zur Verfügung gestellt. Etwaige Bildrechte obliegen den Bereitstellern //  
All other photos were made available for the articles by the authors who have the  
copyright for them.



Diese Publikation wurde  
ermöglicht durch //  
This publication has been  
made possible by

Carl Orff-Stiftung  
Ziegelstadel 1  
86911 Dießen am Ammersee  
www.orff-stiftung.de

© 2018 Alle Rechte vorbehalten  
All rights reserved

Nachdruck, Vervielfältigung und  
Übersetzung nur nach Rück-  
sprache und mit Genehmigung  
der Redaktion. // Any reprints,  
copies and translations only with  
permission of the editor.

## Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Ausgabe *Collaborators of this issue*

**Augendopler, Katharina**

katharina.augendopler@stud.moz.ac.at

**Andresen, Tomke**

tomke.andresen@arcor.de

**Braun-Rehm, Birgit**

BirgitBraunRehm@t-online.de

**Buric, Ksenija**

ksenijaburic6@gmail.com

**Castro, Maria Cristina**

crisquequen@gmail.com

**Chandler, Michael**

michael.chandler70@gmail.com

**Christian-Köller, Ulrike**

ullichrikoeller1@aol.com

**Conza, Doris**

doris.conza@gmx.de

**Gutjahr, Elisabeth**, Univ.-Prof.

Elisabeth.GUTJAHR@moz.ac.at

**Grüner, Micaela**, Mag. art. MAS

Micaela.GRUENER@moz.ac.at

**Häberlein, Johanna**, MA

Johanna.HAEBERLEIN@moz.ac.at

**Haselbach, Barbara**, Univ. Prof. em.

Barbara.HASELBACH@moz.ac.at

**Hauschka, Thomas**, Dr. phil.

Thomas.HAUSCHKA@moz.ac.at

**Inceel, Sezgin**, Dr.

sezgininceel@gmail.com

**Kalcher, Anna Maria**, Univ. Prof., Dr. phil.

Anna\_Maria.KALCHER@moz.ac.at

**Kugler, Michael**, habil. Prof. Dr.

m.kugler@lrz.uni-muenchen.de

**Kremshuber-Benker, Maria**

gotobolivia@gmail.com

**Locke, Linda**, Dr.

millie.l@icloud.com

**Locke, Terry**, Prof. Dr.

locketj98@gmail.com

**Nielsen-Hurmann, Britt**, MM, CCM

brittmn@yahoo.com

**Özevin, Banu**, Dr.

banu\_ozevin@yahoo.com

**Rösch, Thomas**, Dr.

Thomas.Roesch@orff-zentrum.de

**Salmon, Shirley**, Mag. Phil.

Shirley.SALMON@moz.ac.at

**Sarnowka, Malina**

malisarna@gmail.com

**Schmidt, Anne**, Dipl. Des.

mail@anne-schmidt.de

**Senturia, Eliana**

elimar.seinturia@gmail.com

**Starlinger, Hildegard**, Mag.

Hildegard.STARLINGER@moz.ac.at

**Stelzhammer-Reichardt, Ulrike**, Dr. phil.

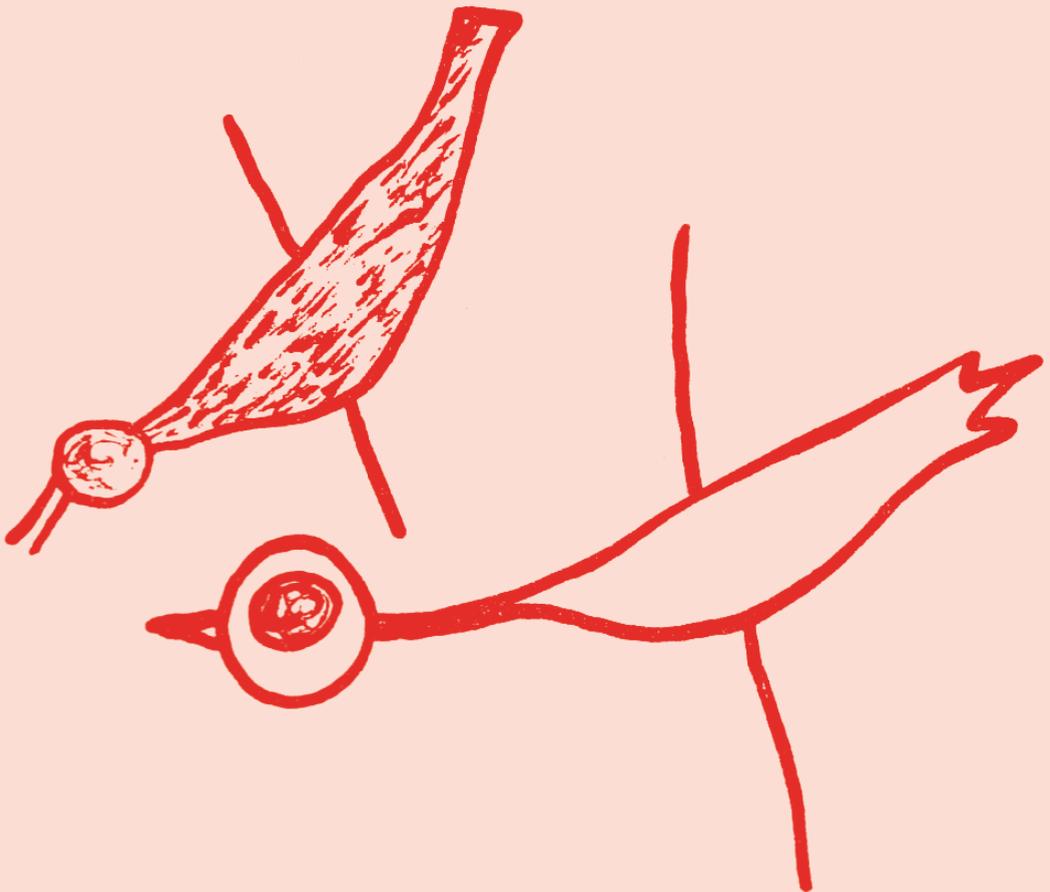
ulrike@stelzhammer.eu

**Stibi, Sonja**, Mag. art.  
Sonja.Stibi@gmail.com

**Walch, Gabriele**, Mag. art.  
gabriele.walch@googlemail.com

**Tischitz-Winkelhofer, Barbara**, Mag. art.  
**Winkelhofer, Marie**  
Barbara.TISCHITZ@moz.ac.at

**Widmer, Manuela**, Mag. phil., Dr. phil.  
Manuela.Widmer@sbg.at



# ORFF INSTITUT

für Elementare Musik- und Tanzpädagogik

Bachelorstudium (8 Semester):

- **Elementare Musik- und Tanzpädagogik (BA)**

Masterstudium (2 Semester):

- **Elementare Musik- und Tanzpädagogik (MA)**

Masterstudium (4 Semester):

- **Elementare Musik- und Bewegungspädagogik (MAE)**

Universitätslehrgänge (2 Semester, teilweise berufsbegleitend):

- **Advanced Studies in Music and Dance Education – "Orff-Schulwerk"**
- **Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik**
- **Elementare Musik- und Bewegungspädagogik**

Nähere Informationen in diesem Heft S. 84

**Hospitations-  
tage 2018/19**  
19.-23. November 2018  
und 18.-22. März 2019



