ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

Tanzen und Darstellen –
Gestalten mit Bewegung

Dancing and Presenting –
Creating with Movement

Winter 2009

82

Die ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN finden Sie auf der Website des Orff-Schulwerk Forums Salzburg unter folgender Adresse:

ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN is available on the website of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg at the following address:

www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org

Orff-Schulwerk Informationen

Herausgegeben von	Universität Mozarteum Salzburg, Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“ Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg Homepage: www.orffinstitut.at und Orff-Schulwerk Forum Salzburg Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg Telefon +43-(0)662-61 98-61 00 Telefax +43-(0)662-61 98-61 09 E-Mail: osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org Homepage: www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org
Redaktion	Barbara Haselbach
Redaktionelle Assistenz	Esther Bacher
Übersetzungen / Zusammenfassungen	Barbara Haselbach Esther Bacher Verena Maschat Shirley Salmon Miriam Samuelson
Fotos	privat
Satz	Werbegrafik Mühlbacher, A-5082 Grödig
Druck	OrtmannTeam GmbH, DE-83404 Ainring
Diese Publikation wird ermöglicht durch	Orff-Schulwerk Forum, Salzburg Universität Mozarteum, Salzburg Orff-Institut der Universität Mozarteum Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ in Österreich MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG: Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelfing
Nr. 82 Winter 2009	Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung nur nach Rücksprache mit der Redaktion

Inhalt / *Content*

Barbara Haselbach — Editorial / *Editorial* 4

Themenschwerpunkt: Tanzen und Darstellen – Gestalten mit Bewegung
Main Theme: Dancing and Presenting – Creating with Movement

Barbara Haselbach — Was hat das noch mit Orff-Schulwerk zu tun? Gedanken zu Bewegung und Tanz im Orff-Schulwerk und Elementarer Musik- und Tanzerziehung 7
What does all this have to do with Orff-Schulwerk" Thoughts about movement and dance in Orff-Schulwerk and Elemental Music and Dance Education 10

Rainer Kotzian — Ich kann aber nicht tanzen … – Wie man Nichttänzer zum Tanzen motiviert . 13
But I can't dance … – How one can motivate non-dancers to dance 16

Christa Coogan — TANZ*KUNST* in die Schule! *Professional development course for teaching creative dance in schools* 17
TANZ*KUNST* in die Schule! Berufsbegleitende Weiterbildung für kreativ-künstlerischen Tanz 24

Autoren / authors — Ausgewählte Literatur zum Themenschwerpunkt *Selected literature to the theme of this issue* 25

Aus der Praxis / *From practical work*

Juan Dionisio — *Off-balance and support. A project with 14–18 year old students in Spain* . . . 31

Martín Sanz — Verführung und Beistand. Ein Projekt mit 14- bis 18-jährigen Schülern in Spanien 34

Andrea Ostertag — Clownerie mit Kindern 35
Playing clowns with kids 41

Ruth Burmann — Richard Wagner: „Siegfried". Szenische Einführung in die Oper für Jugendliche 43
Richard Wagner – "Siegfried". An introduction to the opera with choreographical scenes 47

Ulrike Meyerholz — Tanz- und Schwarzlichttheaterprojekt zu „Bilder einer Ausstellung" von Modest Mussorgsky 48
A Dance and Black Light Theatre Project to "Pictures at an Exhibition" by Modest Mussorgsky 51

Aus aller Welt / *From around the world*

Argentinien — Gründung der Asociación Orff-Schulwerk Argentina (Verena Maschat) 54

Australien — *News from Australia (Susie Davies-Splitter / Biddy Seymour)* 54

Belgien — *New Training Programme of the Mechelen University College (Thomas de Baets)* 56

Deutschland — Erwerb der Schulfähigkeit durch aktives Musizieren (Adriana Aymonino / Annette Schäfer) 57
Neuer Studiengang an der Universität der Künste Berlin (Ella Marksteiner) . . 58
ECHO Klassik Sonderpreis (Thomas Manhart) 58

Italien — Verbreitung und Aktivitäten der italienischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft „Orff-Schulwerk Italiano'" (Giovanni Piazza) 59

Kanada	*Invitation to "Unite 2010: One World, one Voice, one Song – Un monde, une voix, une chanson". 21st National Conference of Carl Orff Canada (Liz Kristjanson / Karen Tole-Henderson)*	61
Moldawien	Kurzbericht über Aktivitäten in Moldawien (Manuela Widmer / Michel Widmer)	61
Niederlande	Nachruf auf Pierre van Hauwe (Manuela Widmer)	62
Österreich	Aus der Arbeit der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Österreich: Neuerungen und Initiativen (Rainer Kotzian)	63
	Projektberichte (Emine Yaprak Kotzian)	64
	4. Treffen des Arbeitskreises „Elementare Musikpädagogik" (Manuela Widmer / Micaela Grüner)	65
Schweden	*FOSiTS (Föreningen Orff Schulwerk Tensta Sverige) 2009 (Mallo Vesterlund)*	65
Schweiz / Österreich / Deutschland	Information über Kursermäßigungen, gültig für alle Mitglieder der 3 deutschsprachigen Orff-Schulwerk-Gesellschaften	66
Spanien	*Orff-Schulwerk in Music Education in Spain (Elia Bernat Royo)*	67
Südkorea	*"We are developing ..." Report about activities of the Korean Orff-Schulwerk Association (KOSA) (Kim Young Jeon)*	68

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

Redaktion	Neue Abteilungsleitung im Studienjahr 2009/10	71
Micaela Grüner	Sanierungen Sommer 2009	71
Ulrike E. Jungmair / Rainer Kotzian	Universitätslehrgang „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik"	72
Shirley Salmon	*Special Course 2010/11. Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk. Postgraduate University Course*	73
Redaktion	DVD Veröffentlichung: „Zwischen Freiraum und Ritual". Ausdrucksmöglichkeiten mit Musik und Bewegung für Menschen mit Behinderung	73
	DVD Publication: "Between Freedom and Ritual". Means of expression with music and movement for people with disabilities	74

Aus dem Orff-Schulwerk Forum / *From the Orff-Schulwerk Forum*

Barbara Haselbach	Einladung zur Generalversammlung 2010	75
	Invitation to the General Meeting 2010	*75*
Barbara Haselbach	Neuerscheinung: Index	75
	New publication: Index	75

Publikationen / *Publications*

Ernst Waldemar Weber (Hrsg.)	Eltern-Kind-Singen (Christiane Wieblitz)	76
Anne Green Gilbert (Hrsg.)	Brain-Compatible Dance Education (Doris Valtiner-Pühringer)	77
Christa Stolze-Zilm	Weihnachtstänze (Andrea Ostertag)	78
Friederike Lampert	Tanzimprovisation. Geschichte – Theorie, Verfahren – Vermittlung (Julia Schwarzbach)	79
Helga Neira Zugasti / Karl Garnitschnig	Entwicklung beobachten, erkennen und unterstützen am Beispiel der rhythmisch-musikalischen Erziehung, DVD (Anna Maria Kalcher)	81

Kurse / *Courses* 85

Adressen der MitarbeiterInnen und Sponsoren dieser Ausgabe / *Addresses of co-authors and sponsors of this issue* 85

Editorial

Barbara Haselbach

Liebe Leserinnen und Leser,
liebe Kolleginnen und Kollegen

Tanzen und Darstellen – Gestalten mit Bewegung

Dies ist das dritte Heft der ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN, das sich dem Thema „Gestalten" in der Musik- und Tanzpädagogik widmet. Damit schließt sich der Kreis, der mit **Instrumente gestalten – mit Instrumenten gestalten** begonnen und über **Singen und Sagen – Gestalten mit der Stimme** nun abschließend zum **Tanzen und Darstellen – Gestalten mit Bewegung** geführt hat. Damit haben wir den Suchscheinwerfer wieder einmal über alle Praxisbereiche gleiten lassen, haben neue Entwicklungen beleuchtet und auch Inhalte und Arbeitsweisen, die eine gewisse Erfolgskonstante aufweisen, hervorgehoben. Der Focus auf Tanz und Bewegungen erscheint nicht zum ersten Mal in unserer Zeitschrift. Beim Rückblick auf frühere Ausgaben finden wir ein Schwerpunktheft, Nr. 19, mit dem Thema „Tanz in der Musikschule", Nr. 22 beschäftigte sich mit der Rolle der Musik in der Tanzerziehung, aber auch vice versa mit der Bedeutung von Bewegung/Tanz in der Musikerziehung. Nr. 43 schließlich war den historischen Wurzeln in der Güntherschule und den Entwicklungen am Orff-Institut gewidmet, umfasst sowohl eine umfangreiche Liste von Publikationen von Lehrern und Absolventen des Instituts zum Thema (Stand 1989) wie auch eine Aufstellung von Tanzproduktionen des Orff-Instituts aus 20 Jahren. Darüber hinaus finden sich Artikel über Bewegung und Tanz im Kontext übergeordneter Schwerpunkte auch in vielen anderen Themenheften.

Die Beiträge dieses Heftes sind inhaltlich weit gefächert und umfassen Clownerie als Darstellungsform mit Kindern (Andrea Ostertag), eine Schwarzlichttheaterproduktion mit Familien (Ulrike Meyerholz), ein Tanzprojekt mit pubertierenden Jugendlichen an einer Mittelschule in Madrid (Juan Dionisio Martín Sanz), eine getanzte Einführung in Richard Wagners Oper „Siegfried" für Jugendliche (Ruth Burmann), eine Auseinandersetzung mit der Frage wie man ausgeprägte Nichttänzer zum Tanzen motivieren kann (Rainer Kotzian) und schließlich einen ausführlichen Bericht über ein vom Tanzplan Deutschland gefördertes Fortbildungsprojekt „**TANZ*KUNST* in die Schule!".**

Was zeigt diese Vielfalt?

- Dass wir die Kinder vergessen haben?
- Dass das bekannte Material aus dem Orff-Schulwerk in den Hintergrund tritt?
- Dass tradiertes Tanzmaterial nicht mehr von Bedeutung ist?

Nein, das alles heißt es nicht, aber diese Inhalte sind vertraut, es ist oft und an vielen Stellen darüber geschrieben worden, wir dürfen sie, optimistisch, als – weitgehend – bekannt voraussetzen.

Es war uns jedoch ein Anliegen zu zeigen,

- dass gerade auch in der außerschulischen Szene ein Bedarf nach kreativer Musik- und Tanzpädagogik besteht und man Nischen aufspüren (oder sogar selbst errichten) kann,
- dass es ermutigende Erfahrungen und Modelle gibt, die schwierige Gruppe der Pubertierenden an Hand ihrer eigenen Probleme zu tänzerischem Ausdruck und Gestalten zu (ver-)führen,
- dass Bewegung und Tanz nicht im Spielerisch-Kommunikativen verharren darf und die Hinwendung zu künstlerischen Gestaltungen ein unerlässliches pädagogisches Ziel ist.

Mit anderen Worten, wir wollen in diesem Heft An-

sätze zeigen, die von Lehrern und Absolventen des Orff-Instituts in ihrer Arbeit neu entwickelt werden.
Um dennoch nicht in die Beliebigkeit tänzerischer Aktionen – *anything goes* – abzudriften, und auch weil gerade das Thema Tanz/Bewegung in der internationalen Orff-Schulwerk-Szene so unterschiedlich verstanden und realisiert wird, versucht ein Beitrag von mir durch Fragen zur Reflektion anzuregen, die Zusammenhänge mit dem Konzept des Orff-Schulwerks neu zu bedenken.
Wie immer hoffen wir, dass Sie aus dem Angebot Anregungen und Mut zu eigenen Entdeckungen und „Gestaltungen" gewinnen und wünschen Ihnen allen eine interessante Lektüre.
Wenn Sie sich über Ihre Eindrücke äußern wollen schreiben Sie uns bitte, wir freuen uns über Rückmeldungen jeglicher Art.
Vorschau auf die Themen der nächsten Ausgaben (Arbeitstitel):

- Sommer 2010: Improvisation in Musik und Tanz

Wenn Sie dazu Ideen und Vorschläge haben, wenden Sie sich bitte möglichst umgehend an die Redaktion.

Ihre
Barbara Haselbach

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

Editorial

Dear Readers,
dear Colleagues

Dancing and Presenting – Creating with Movement

This is the third issue of ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN *devoted to the theme of creativity in music and dance education. The circle that began with* ***Creating Instruments – Creating with Instruments*** *and led us to* ***Saying and Singing – Creating with the Voice*** *is now complete with* ***Dancing and Presenting – Creating with Movement.*** *We have guided the spotlight once again over all fields of practice, have lit up new developments, but also included contents and ways of working that have proven and emphasized continuous success.*
This is not the first time that the focus on dance and movement has been discussed in our magazine. Looking back on earlier issues we find No. 19 dedicated to Dance in the Music School. No. 22 reflects about the role of music in dance education and vice versa dance in music education. No. 43 turned out to be devoted to the historical roots of dance in the Güntherschule and its development at the Orff Institute along with an extensive list of publications about this topic written by teachers and graduates of the Institute up to 1989. There was also a summary of dance productions at the Orff Institute for those 20 years. Beyond that, articles about movement and dance can be found within the context of higher level themes in other issues.
The articles in this edition are widely diversified in content and encompass Clowning as a form of performance for children (Andrea Ostertag), a Black Light Theatre project with families (Ulrike Meyerholz), a dance project with pubescent young people

in a middle school in Madrid (Juan Dionisio Martín Sanz), a danced introduction to Richard Wagner's opera "Siegfried" for teenagers (Ruth Burmann), a discussion about the question of how pronounced non-dancers can be motivated to dance (Rainer Kotzian), and a detailed report about a continuing professional development course for teaching creative dance in school, called TANZ*KUNST* in die Schule! *("Art of Dance into the School!") sponsored by Tanzplan Deutschland (Dance Plan Germany).*

What does this diversity show us?

- *That we have forgotten the children?*
- *That the well-known material of Orff-Schulwerk has taken a back seat?*
- *That traditional dance material is no longer relevant?*

No, that is not what it means, but this content is familiar and has often been written about in many places. We may optimistically assume that it is extensively known.

Our intention is to show

- *that there is currently a need in the extracurricular scene for creative music and dance education and that one can detect these niches or even build them,*
- *that there are encouraging experiences and models given that show how one can lead and even "seduce" the difficult group of young people entering puberty to express their own problems in creative dance,*
- *that movement and dance do not remain solely as playful communication and that turning to an artistic creation is an essential pedagogical goal.*

In other words, we want to show approaches that have been newly developed by teachers and graduates of the Orff Institute.

And yet, in order not to drift into the arbitrary dance activities of "anything goes", and because it is this theme that is so differently understood and realized in the international Orff-Schulwerk scene, contribution attempts to rethink the relationship with Orff-Schulwerk through questions and to stimulate reflection.

As always we hope that we can offer you stimulation and the courage to make your own discoveries and creations and wish you all exciting reading. If you would like to share your impressions, please write to us. We are happy to receive feedback of all kinds.

Preview of the themes for the next issues (our working titles):

- *Summer 2010: Improvisation in Music and Dance*

If you have ideas and suggestions, please contact the editor as soon as possible.

Yours,
Barbara Haselbach

The individual articles present the personal experiences and opinions of the authors and not necessarily those of the Orff Institute or the Orff-Schulwerk Forum.

Artikel zum Themenschwerpunkt

Articles related to the Theme

Was hat das noch mit Orff-Schulwerk zu tun? Gedanken zu Bewegung und Tanz in Orff-Schulwerk und Elementarer Musik- und Tanzerziehung

Barbara Haselbach

Mancher Leser mag sich beim Blättern durch die Artikel zum Schwerpunkt dieser Ausgabe fragen, ob denn solche Themen und Inhalte wie Clownerie, getanzte Wagner-Oper, Schwarzlichttheater oder getanzte Gruppendynamik noch dem Konzept einer „Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks“ oder einer „Musik- und Tanzpädagogik nach den Prinzipien des Orff-Schulwerks“ oder ganz einfach einer „Elementaren Musik- und Tanzpädagogik“ entsprechen?

Was haben diese Themen noch mit dem Schulwerk zu tun? Welche Rolle spielt Bewegung/Tanz überhaupt im Schulwerk? Welche Ausprägung und Entwicklung hat Bewegung/Tanz an jener Institution erfahren, die von Carl Orff zur Ausbildung von Lehrern vorgesehen war, nämlich am Orff-Institut der Universität Mozarteum in Salzburg?

Gibt es einen vorgegebenen Rahmen, Modelle, klare Grenzen, oder muss man sagen „alles ist möglich“? Diese Fragen sind mehr als berechtigt und bedürfen zweifellos einer Diskussion.

Zunächst einige historische Fakten

Das „Orff-Schulwerk – Musik für Kinder“ von Carl Orff und Gunild Keetman in seiner fünfbändigen Ausgabe 1950-1954 bei Schott, Mainz verlegt, entstand aus der Arbeit mit Kindern am Bayerischen Rundfunk. Das aus der Arbeit der Güntherschule übernommene Konzept der Verbindung von Musik, Bewegung/Tanz und Sprache konnte naturgemäß in Schulfunksendungen (durch ausschließlich auditive Kommunikation) nicht vollständig realisiert werden[1]. Daher hatten sich die Autoren entschlossen, in den Anmerkungen zu den einzelnen Bänden von „Musik für Kinder“ zumindest in verbaler Form immer wieder die Bedeutung der Bewegung zu betonen und darauf hinzuweisen wie unerlässlich eine gelöste Haltung und fließende Bewegungsausführung im Spiel mit Klanggesten und/oder auf Instrumenten seien, dass zu jedem Spiellied eine entsprechende Bewegungsgestaltung gehöre und vieles andere. Auch die zahlreichen Beispiele für Tanzlieder und instrumentale Tanzstücke in allen fünf Bänden sind zweifellos nicht nur für die musikalische sondern auch für die tänzerische Ausführung gedacht gewesen.

Da sie in der Praxis der Schulfunksendungen jedoch nicht verwirklicht werden konnten, fehlen leider auch in den Veröffentlichungen tänzerische Modelle wie sie für den sprachlichen, rhythmischen und melodischen Bereich in so großer Zahl existieren. Für interessierte Lehrer, die grundsätzlich der Aufforderung zur Integration der Bewegung in den Unterricht folgen wollten, entstand daraus einerseits eine große Freiheit für eigene Experimente, andererseits aber auch Unsicherheit, wie die geforderte Bewegung denn zu realisieren sei. Es ist hinlänglich bekannt, dass die Veröffentlichung von „Musik für Kinder“ zu vielen Missverständnissen und Fehlinterpretationen führte, und schließlich eine authentische Lehrerausbildung nötig wurde, die mit der Gründung des Orff-Instituts und der Zentralstelle für das Orff-Schulwerk im Jahre 1961 erstmals gegeben war.

Erst 1970 erschien Keetmans Buch „Elementaria“[2], dessen zweiter Teil sich der Elementaren Bewegungserziehung vor allem in ihrem methodischen Aspekt widmet. Choreographien gibt es jedoch auch in diesem Buch so gut wie keine. In den nächsten Jahren erschienen mehrere Publikationen[3] zu einer Tanzpädagogik, die deutlich vom Schulwerk inspiriert waren, doch offiziell nicht in den Rahmen der „originalen“ Schulwerkausgabe gehörten.

Keetmans „Elementaria“ und die Bücher von Böhm und Haselbach boten lange Zeit das Basismaterial für Bewegung/Tanz in der Arbeit mit dem Orff-Schulwerk, später wurden sie ergänzt durch Veröffentlichungen von Absolventen des Orff-Instituts, in den 80-er Jahren von Rosmarie Holzheuer, Nora Berzheim, Ursula Meier, die als Resultat ihrer Arbeit am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München[4] veröffentlicht wurden. Besonders auf Bewegung/Tanz/Darstellendes Spiel haben sich Ulrike Meyerholz und Susi Reichle-Ernst in ihren zahlreichen, anregenden Büchern konzentriert[5]. Weitere Autoren sind hinzugekommen[6].

Die Weiterentwicklung am Orff-Institut

Das Ausbildungsideal der Güntherschule, junge Menschen zu einer Personalunion von Tänzer, Musiker und Pädagoge zu erziehen, war auch in Bezug auf die neue Zielgruppe der Studierenden am Orff-Institut die Zielvorstellung, doch musste sie 40 Jahre später anders verwirklicht werden als in den 20-er Jahren.

In den ersten Jahren des Orff-Instituts hatte das junge Dozentinnen Team (Johanna Deurer, Ulla Klie, Gabriele König, Beatrice Vögelin, Adelheid Weidlich) unter meiner Leitung Curricula-Entwürfe entwickelt, für die wir noch mit der Unterstützung von Gunild Keetman und (gelegentlich) auch von Dorothee Günther rechnen konnten. Wir waren dankbar für die uns hilfreich angebotenen Erfahrungen, aber es drängte uns auch zu eigenen Experimenten.

Carl Orff selbst tolerierte und ermutigte unsere Versuche und betonte immer wieder, dass die Studierenden, die am Orff-Institut ihre Aus- oder Fortbildung absolvierten, durchaus auch mit künstlerischer Arbeit in allen Bereichen der Lehre konfrontiert werden müssten. Nur wer künstlerisches Gestalten in diesem oder jenem Medium, noch besser in der Integration der Künste selbst erfahren hätte, könnte ein guter Lehrer werden, könnte anderen den Zugang zu den Künsten erschließen.

Sehr deutlich formulierte er, dass jede Pädagogik sich mit und durch die Zeit verändern müsse: „Lebendig bleiben aber heißt: Sich wandeln mit der Zeit und durch die Zeit; und darin liegt das Hoffnungsvolle und immer wieder Erregende“[7].

So begannen wir das ganze Feld von Bewegung und Tanz in der Ausbildung in viele Richtungen hin zu erweitern. Im Wesentlichen waren es fünf Schwerpunkte, die die Ausbildung der Studierenden im Bereich Bewegung und Tanz bestimmten:

1. Körperbildung, Sensibilisierung, Technik als Voraussetzung für gelöstes Musizieren (Singen, Instrumentalspiel, Klanggesten oder Body Percussion) und gutes Tanzen
2. Erfahren und Gestalten mit den Parametern, die Musik, Tanz und Sprache gleichermaßen prägen
3. Improvisation und Komposition (Choreographie) als Ausbildung individueller, kreativer Fähigkeiten im Zusammenhang mit Musik und Sprache, aber auch mit Bildender Kunst, Natur, Technik, Objekten, Alltag
4. Tradierte Tanzformen als Ausdruck einer spezifischen Zeit und Kultur um eben diese eigene oder fremde Kultur besser verstehen zu lernen
5. Hinführung zum Verständnis der Kunst unserer eigenen Gegenwart und zu eigenen künstlerischen Gestaltungen[8]

In der Didaktik von Musik und Tanz wurden und werden auch heute praktisch und theoretisch das Ineinandergreifen dessen, was hier wie einzelne Puzzlesteinchen erscheinen mag, reflektiert und begründet, Querverbindungen zu Musik und Sprache, gelegentlich auch zu anderen Fachbereichen aufgezeigt und schließlich in Planung und Auswertung von Unterricht transformiert. In der Lehrpraxis mit verschiedensten Zielgruppen kommt die Planung zur Durchführung und wird von erfahrenen Pädagogen mentoriert.

Neue Zielgruppen – neue Inhalte

Die Erweiterung der Zielgruppen brachte große inhaltliche Veränderungen mit sich. Statt der nahezu ausschließlichen Konzentration auf Grundschulkinder wie dies im Schulfunk noch gegeben war, wurden mit der Zeit immer mehr Altersgruppen angespro-

chen, heute reicht die Palette von Babys, die mit ihren Eltern gemeinsam Musik und Tanz erleben, über Kindergarten-, Vorschul- und Grundschulkinder bis hin zu Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren. Hinzu kommt der große Bereich der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen unterschiedlicher Art und Schwere. Der Unterricht findet im schulischen und außerschulischen Bereich statt, letzterer umfasst vor allem Kindergärten, private und öffentliche Musik-, Tanz- und Kreativschulen, Museen, Jugendhäuser, Kirchliche und Gemeindezentren. Als ergänzende Aktivität zu Therapien und Medizin wird er auch in Krankenhäusern und Heimen durchgeführt.

Es versteht sich von selbst, dass all diese Ziel- und Altersgruppen inhaltlich wie methodisch unterschiedlich zu führen sind. Interesse, Vorerfahrungen, körperliche, emotionale und geistige Ansprüche und Fähigkeiten divergieren enorm. Wenn wir diese Menschen dennoch auf dem im Orff-Schulwerk vorgegebenen und entwickelten Weg des kreativen Umgangs mit Musik, Tanz und Sprache in der Einzel- oder Gruppenarbeit erreichen wollen, so müssen wir ein sehr breites inhaltliches Repertoire haben und über eine große Bandbreite methodischer Möglichkeiten verfügen. In dieser Vielfalt findet der Bewegungs- und Tanzunterricht am Orff-Institut statt, unsere Absolventen spezialisieren sich manchmal auf bestimmte Zielgruppen, müssen aber in der späteren Berufspraxis dennoch sehr flexibel auf neue Herausforderungen reagieren.

Wesentlich ist: es handelt sich um erlebnis- und handlungsorientiertes Lernen, Musik und Tanz erwachsen aus einander, stehen in leiblich erfahrbarer und gestaltbarer Beziehung.

Kann man Elementaren Tanz / Elementare Tanzpädagogik definieren?

Der Begriff „Elementarer Tanz“ wird heute in der Fachliteratur vor allem mit dem Lebenswerk von Maja Lex verbunden, Lehrerin an der Güntherschule und Leiterin der Kammertanzgruppe Günther, nach dem Krieg Dozentin an der Deutschen Sporthochschule Köln, wo sie das Studienfach „Elementarer Tanz“ aufbaute und einen eigenen tänzerischen Stil entwickelte.

Die Elementare Tanzpädagogik, wie sie seit 1961 am Orff-Institut der Universität Mozarteum in Salzburg gelehrt wird, ist zweifellos über Orff und Keetman dem Vorbild der Güntherschule verbunden, doch hat sie bewusst auch Einflüsse aus anderen pädagogischen und künstlerischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte in sich aufgenommen.

Eine Definition ist meines Erachtens nicht möglich, die Grenzen sind fließend, doch soll hier eine Beschreibung versucht werden mit der allerdings kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhoben wird.

- Die Fähigkeit zu tanzen ist eine anthropologische Gegebenheit unserer Existenz. Jeder Mensch kann sich – sofern er nicht durch physische Behinderung oder Zwang von außen daran gehindert wird, in seiner persönlichen Weise tänzerisch bewegen und ausdrücken.
- Dieser zunächst noch ungeschulte Tanz und die Lust an der Bewegung sind die Basis für eine Elementare Tanzpädagogik, und versucht, ohne Fixierung auf eine bestimmte Technik oder einen vorgegebenen ästhetischen Stil von dem auszugehen, was Kinder (oder andere Teilnehmer) mitbringen.
- Elementarer Tanz und seine Pädagogik entstehen aus dem Prinzip des Rhythmischen und stehen dadurch in unmittelbarer Verbindung mit Musik, Sprache und anderen Künsten, die ebenso von diesem Lebensprinzip geprägt sind. Nicht Addition sondern Integration der Künste steht im Vordergrund.
- Elementare Tanzpädagogik ist erlebnis- und handlungsorientiert, sie fördert die individuelle Kreativität des Menschen ebenso wie seine soziale Entwicklung.
- Thematisch orientiert sich die Elementare Tanzpädagogik an der Erlebnis- und Erfahrungswelt der jeweiligen Gruppe, d. h. es kann je nach Altersgruppe durchaus auch eine moderne Thematik Verwendung finden.

Damit schließt sich der Kreis. Die Elementare Tanzpädagogik in enger Verbindung zur Elementaren Musikpädagogik und dem Orff-Schulwerk kann kaum „legitimierte“ Vorbilder und Modelle vorweisen und muss sich mehr als ein halbes Jahrhundert nach dessen Erstveröffentlichung an Themen heranwagen, die zu jener Zeit nicht angedacht, weniger noch realisiert werden konnten.

Was hat das noch mit Orff-Schulwerk zu tun? – Ich hoffe, der Zusammenhang ist transparenter geworden.

Barbara Haselbach, Univ. Prof. em.

Emeritierte Professorin für Didaktik des Tanzes am Orff-Institut, Universität Mozarteum Salzburg. Langjährige Leiterin des Orff-Instituts und des Postgraduierten Universitätslehrgangs Advanced Studies in Music and Dance Education „Orff-Schulwerk", Herausgeberin der zweisprachigen Zeitschrift ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN. Vorsitzende des Orff-Schulwerk Forums Salzburg. Weltweite Lehrtätigkeit, Autorin zahlreicher Publikationen.

Summary

What does all this have to do with Orff-Schulwerk?

Thoughts about movement and dance in Orff-Schulwerk and Elemental Music and Dance Education

Some readers thumbing through the articles in this issue might wonder if such themes and content as Clownerie, Wagner Operas in Dance, Black Light Theatre or Group Dynamics in Dance are consistent with the concepts of music and dance education according to Orff-Schulwerk or even simply with Elemental Music and Dance Pedagogy.
What do these themes have to do with the Schulwerk? What role does movement and dance play in Orff-Schulwerk anyway? What characteristics and developments has the Orff Institute of the Mozarteum University in Salzburg experienced that were conceived for the training of teachers? Are there prescribed frameworks, models and clear parameters or must we say, "everything is possible?"
These are legitimate questions and they definitely need to be discussed.

First, some historical facts

"Orff-Schulwerk Music for Children" by Carl Orff and Gunild Keetman in its five-volume edition as published by Schott, Mainz from 1950–1954, resulted from working with children at the Bavarian Broadcasting Company. The work of the Güntherschule, with its concepts of unity between music, movement/dance and speech, could not be completely realized in the school broadcasts because of the exclusively audio presentation.[1] The authors had therefore decided to include, at least written in the notes to the single volumes of "Music for Children", an emphasis on the importance of movement. They also pointed out that a relaxed posture and flowing movements were essential for performing sound gestures as well as for playing instruments, and that an appropriate movement form belonged to every play song – and much more. The many examples of dance songs and instrumental dance pieces in all five volumes were without doubt thought of not only for musical but also for dance performance.
Because they could not be realized in the course of

1 Erst in den 1957–59 produzierten 18 Fernsehsendungen zum Orff-Schulwerk, die von Gunild Keetman in Zusammenarbeit mit Godela Orff gestaltet wurden, konnte das tänzerische Element in der Arbeit mit Kindergruppen realisiert werden. Ausschnitte historischer Filmaufnahmen finden sich in der DVD zum Buch.

2 Keetman, Gunild: Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. Klett, Stuttgart 1970. Mit einem Vorwort von Werner Thomas.

3 Vgl. die Veröffentlichungen von
- Kreye, Barbara: Musik & Bewegung. Bildbericht über die Arbeit mit dem Orff-Schulwerk mit Texten von Karl Heinz Ruppel und Suse Böhm. Laokoon, München 1965
- Haselbach, Barbara: Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule. Klett, Stuttgart 1971
- Böhm, Suse: Spiele mit dem Orff-Schulwerk. J. B. Metzler, Stuttgart 1975
- Haselbach, Barbara: Improvisation, Tanz, Bewegung. Klett, Stuttgart 1971

4 Berzheim, Nora / Meier, Ursula: Aus der Praxis der elementaren Musik- und Bewegungserziehung. Auer, Donauwörth 1975; Berzheim, Nora: Darstellendes Spiel im Kindergarten. Auer, Donauwörth 1980; Holzheuer, Rosemarie: Praxishilfen zur Musik- und Bewegungserziehung in Kindergarten und Grundschule. 1. Sensibilisierung, 2. Gestaltung. Auer, Donauwörth 1989

5 Meyerholz, Ulrike / Reichle-Ernst, Susi: Einfach lostanzen. 1999; Heisse Füße, Zaubergrüsse, 2000; Kleine Clowns und große Töne, 2002; Tanz im Glück, 2007; alle im Zytglogge Verlag, Bern

6 Siehe Nr. 43 der ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN, Salzburg 1989, S. 31–36. Hier findet sich eine umfangreiche Liste aller Veröffentlichungen von Dozenten und Absolventen des Orff-Instituts zu Bewegung/Tanz und anderen Aspekten des Orff-Schulwerks bis Sommer 1989.

7 Orff, Carl: Schulwerk. Elementare Musik. Band III der Dokumentation Carl Orff und sein Werk. Schneider, Tutzing 1976, S. 249

8 Eine Auflistung aller bis 1989 erfolgten Tanzproduktionen des Orff-Instituts finden sich ebenfalls in Nr. 43 der ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN, Salzburg 1989, S. 37–39.

the school broadcasts, models for dance are also lacking in the publications that otherwise contain such a large number of examples in the areas of speech, rhythm and melody. For those teachers interested in the integration of movement in their classes, there appeared on one hand a great freedom for their own experiments but on the other hand a lot of uncertainty about how to realize the required quality of movement. It is sufficiently well-known that the publications of "Music for Children" led to much misunderstanding and false interpretations. This led further to the necessity for an authentic training for teachers that was made possible with the founding of the Orff Institute as a centre for the study of Orff-Schulwerk in 1961.

Keetman's book "Elementaria" appeared in 1970[2]. The second part was dedicated to elemental movement education, especially in its methodological aspects. However there were practically no choreographies given in this book. In the following years, several publications about dance pedagogy appeared that were clearly inspired by the Schulwerk but not officially within the framework of the "original" Schulwerk editions[3]. Keetman's "Elementaria" and, for a long time, the books by Böhm and Haselbach offered the basic material for movement/dance in working with Orff-Schulwerk. They were later supplemented with publications by graduates of the Orff Institute during the 1980s: Rosemarie Holzheuer, Nora Berzheim and Ursula Meier, whose publications were the results of their work at the "state institute for early childhood education" in Munich[4]. Ulrike Meyerholz and Susi Reichle-Ernst have concentrated especially on movement/dance and plays in their numerous motivating books[5]. Other books have been published as well[6].

The further development at the Orff Institute

The training ideal of the Güntherschule – to educate each individual as a dancer, musician and pedagogue – was also the goal for the new groups at the Orff Institute 40 years later, although this had to be realized differently from the 1920s.

During the first years of the Orff Institute, the young team of movement and dance teachers (Johanna Deurer, Ulla Klie, Gabriele König, Beatrice Vögelin, Adelheid Weidlich and myself) developed a curriculum under my guidance and with the support of Gunild Keetman and occasionally of Dorothee Günther. We were grateful for the helpful experiences offered to us but we also wanted to experiment ourselves. Carl Orff himself tolerated and encouraged our attempts and emphasized over and over again that the students at the Orff Institute at any time during their training must be confronted with artistic work. Only someone who had personal experiences in creative work – or even better in the integration of the arts – in whatever medium, could be a good teacher and open the way. He formulated it very clearly that every pedagogy must change with the times: "to be vital means to change with the times and through the times; and therein lies the promising and continuing excitement".[7]

And so we began to expand the whole field of movement and dance training in many directions. Essentially there were five points to consider for the training of students in the field of movement and dance:

1. *Physical training, sensitivity and technique as requirements for stress-free music making (singing, playing instruments, performing sound gestures or body percussion) and good dancing*
2. *Experiencing and creating forms within the parameters that are equally characteristic for music, dance and speech*
3. *Improvisation and composition (choreography) as training for individual creative skills in music, speech and the fine arts, and also with themes from nature, technique, objects and everyday life*
4. *Traditional dance forms as an expression of a specific time and culture in order to learn to understand one's own or a foreign culture better*
5. *An introduction to understanding contemporary art[8]*

In the didactics of music and dance, the synthesis of what seems like individual pieces of a puzzle has been and still is practically and theoretically reflected upon and justified. A cross connection to music and speech and occasionally to other areas is shown and ultimately transformed in the planning and evaluation of classes. In practice-teaching with various target groups, the plans can be carried through and are mentored by experienced teachers.

New target groups – new contents

The expansion of the target groups brought with it great changes in the content. Instead of the almost exclusive concentration on primary school children as given in the school broadcasts, many different age groups were addressed in time. Today the palette reaches from babies, who experience music and dance together with their parents, to kindergarten, preschool and primary school children up to teenagers, adults and seniors. The classes take place within the schools or outside in such places as kindergartens, private and public music, dance and creative schools, museums, youth centres, churches and community centres. In addition, there is the large area of work with people of differing abilities. Classes are also held in hospitals and special care homes as a supplementary activity to therapy and medicine.

It is understood that all these various groups are guided differently with regard to content as well as methods. There are enormous differences in previous experience, physical, emotional and intellectual demands and abilities. And yet, if we want to achieve the way of a creative handling of music, dance and speech with these people in single or group work as developed in Orff-Schulwerk, we must have a very rich repertoire and access to an extremely broad range of methodological possibilities. Movement and dance classes at the Orff Institute take place within this diversity and our graduates sometimes specialize in specific target groups. However, in their later professional experiences they must be flexible enough to react to new challenges.

Personal experiences and learning by doing are essential to elemental dance pedagogy. Music and dance should grow out of each other.

Can one define Elemental Dance and Elemental Dance Education?

Today the concept "elemental dance" is connected in professional literature with Maja Lex and her lifetime work. She was a teacher at the Güntherschule and leader of the Günther chamber dance group. After the war she taught at the German university for sports in Cologne where she established the subject of elemental dance and developed it into her unique dance style.

Elemental dance pedagogy as it is taught at the Orff Institute of the Mozarteum University is without a doubt connected to the model of the Güntherschule through Orff and Keetman, although it has consciously assimilated influences from other pedagogical and artistic developments in the past decades. From my point of view a definition is not possible. Borders are not to be drawn precisely and the overlapping to other styles can always happen.

- *The ability to dance is a simple fact of our existence. Every human being can move and express himself in his or her dance-like way as long as he is not, through a physical disability or some outside restraint, prevented from doing so.*
- *This initial and untrained dance and the desire for movement are the basis for an elemental dance education, and it attempts, without being bound to a specific technique or predetermined aesthetic style, to begin with what the children (or other participants) bring to it.*
- *Elemental dance and its pedagogy come from the principle of rhythm and are closely bound with music, speech and other art forms that are also shaped by these life principles. It is not adding the arts, but rather an integrating of the arts that is foremost.*
- *Elemental dance pedagogy is oriented on experiencing and learning by doing. It encourages individual creativity as well as social development.*
- *Elemental dance pedagogy orients itself thematically on the world of experiences within each group, i.e., according to the age group, a contemporary use of the subject matter is found.*

With this, the circle is closed.
Elemental dance education in its close relationship to elemental music education and the Orff-Schulwerk can scarcely produce fixed or "legitimate" examples or models and must dare – more than half a century after its first publications – to work with themes that have never been considered, let alone realized at that time.

What does all this have to do with Orff-Schulwerk? I hope the context will be more understandable by now.

Barbara Haselbach, Univ. Prof. em.

Emeritus Professor for Didactics of Dance at the Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg, director of the Orff Institute and the Postgraduate University Course Advanced Studies in Music and Dance Education "Orff-Schulwerk" for many years, editor of the bilingual magazine ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN, chair of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg, teaches worldwide, author of numerous publications.

1 It was only in the 18 TV broadcasts produced from 1957–1959 that the dance elements in work with children's' groups, together with Godela Orff, could be realised. Excerpts of these historical films are found in the DVD accompanying the book.

2 Keetman, Gunild: Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. Klett, Stuttgart 1970. Mit einem Vorwort von Werner Thomas.

3 Vgl. die Veröffentlichungen von
- *Kreye, Barbara: Musik & Bewegung. Bildbericht über die Arbeit mit dem Orff-Schulwerk mit Texten von Karl Heinz Ruppel und Suse Böhm. Laokoon, München 1965*
- *Haselbach, Barbara: Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule. Klett, Stuttgart 1971*
- *Böhm, Suse: Spiele mit dem Orff-Schulwerk. J. B. Metzler, Stuttgart 1975*
- *Haselbach, Barbara: Improvisation, Tanz, Bewegung. Klett, Stuttgart 1971*

4 Berzheim, Nora / Meier, Ursula: Aus der Praxis der elementaren Musik- und Bewegungserziehung. Auer, Donauwörth 1975; Berzheim, Nora: Darstellendes Spiel im Kindergarten. Auer, Donauwörth 1980; Holzheuer, Rosemarie: Praxishilfen zur Musik- und Bewegungserziehung in Kindergarten und Grundschule. 1. Sensibilisierung, 2. Gestaltung. Auer, Donauwörth 1989

5 Meyerholz, Ulrike / Reichle-Ernst, Susi: Einfach lostanzen. 1999; Heisse Füße, Zaubergrüsse, 2000; Kleine Clowns und große Töne, 2002; Tanz im Glück, 2007; alle im Zytglogge Verlag, Bern

6 See number 43 of ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN, Salzburg 1989, pp.31–36. Here one finds an extensive list of all publications of Orff Institute teachers and graduates about movement/dance and other aspects of Orff-Schulwerk up to the summer of 1989.

7 Orff, Carl: Schulwerk. Elementare Musik. Band III der Dokumentation Carl Orff und sein Werk. Schneider, Tutzing 1976, S. 249

8 A list of dance productions that took place at the Orff Institute up to 1989 are also found in number 43 of ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN, Salzburg 1989, pp. 37–39.

Ich kann aber nicht tanzen … Wie man Nichttänzer zum Tanzen motiviert

Rainer Kotzian

Das heutige Unterrichtsthema: Tanzen in der Schulklasse. Die Mädchen zeigen offene Begeisterung, die Jungen werden entweder still und verschwinden im Schatten der anderen, oder sie bekunden lautstark ihren Unmut, ziehen das Stundenthema ins Lächerliche, machen sich über die Mädchen lustig, die sich an einer scheinbar so unnötigen und überdies noch peinlichen Zurschaustellung des eigenen Körpers ergötzen können. Noch schlimmer kann es nicht kommen. Doch. Es handelt sich zu allem Überdruss auch noch um einen Paartanz, bei dem gegenseitige Berührungen nicht ausgeschlossen werden können!

Jungen sind anders, Mädchen auch

Dieses Phänomen der unterschiedlichen Einstellung der Geschlechter zum Tanzen ist stark verbreitet, taucht bereits ab dem früheren Schulalter auf, erreicht extreme Spitzen in der Pubertät, in der ja gerade bei männlichen Jugendlichen wegen starker hormoneller und daraus resultierender körperlicher, emotionaler und geistiger Veränderungen oft massive Schwierigkeiten in Bezug auf den Umgang mit dem eigenen Körper und auf das soziale Rollenverhalten zwischen Mann und Frau auftreten können. Doch auch bis ins Erwachsenenalter werden Männer manchmal den zögerlichen Umgang mit Tanzen nicht mehr los. Ging man früher davon aus, dass geschlechtsspezifische Unterschiede wie z. B., dass Jungen Fußball mögen und Mädchen mit Puppen spielen, mit nicht-biologischen Einflüssen, also dem sozialen Umfeld zusammenhängen, so haben Studien in den USA diese An-

sichten zum Teil ins Wanken gebracht. Das Ergebnis: vieles im Rollenverhalten von Männern und Frauen ist anscheinend nicht anerzogen, sondern angeboren[1], Unterschiede zwischen Mann und Frau sind wichtig und erwünscht.

Ist Tanzen weiblich?

Doch zu welcher „Seite" ist nun das Tanzen zu zählen? Tanzen ist weiblich. Tatsache oder Klischee? Was ist mit Breakdance, was ist mit dem österreichischen und bayerischen Schuhplattler, dem Tanz der Derwische, dem Flamenco, was ist mit der berühmten Tanzszene aus dem Film „Alexis Sorbas" oder dem Stepptänzer Fred Astaire? Warum gibt es unzählige Paartänze, in denen gerade das Verhältnis zwischen Mann und Frau im Mittelpunkt steht? Aber warum hassen so viele Jungen Ballett?

Letzteres ist ein besonderes Thema für Wil Boom, Gründer und Betreiber der Tanzschule „Boys Action" in Arnhem (Niederlande). Diese Schule gibt speziellen Tanzunterricht nur für Jungen, um auf deren im Vergleich zu Mädchen anatomisch bedingte geringere Beweglichkeit und die durch Sozialisierung und genetische Einflüsse bedingten Interessensunterschiede eingehen zu können[2]. Beispielsweise interessieren sich Jungen sehr für akrobatisches Material, für direkte, kraftbetonte, technisch anspruchsvolle Bewegungen, die sich in den zuvor dargestellten Tanzstilen wiederfinden (siehe oben). Weiche, geschmeidige und oft indirekte Bewegungen dagegen gelten als eher weiblich[3].

Das Material entscheidet

Eine wichtige Schlussfolgerung für den Gebrauch von verschiedenen Tanzformen und -stilen vor allem mit potentiellen „Nichttänzern" ist also, dass die Materialauswahl entscheidend für Motivation und Verhalten beim Tanzen ist. Freilich ist es als Ausgangspunkt für Erfahrungen im Bereich Tanz wichtig, dass Material und Stilistik entsprechend der Gruppenteilnehmer gewählt werden. Nur so kann ein Zugang zum Medium Tanz gelegt werden, wenn von einer grundlegenden Abwehrhaltung gegen das „Zur-Schau-Stellen des eigenen Körpers" ausgegangen werden muss. Neugier und Interesse an der Thematik überwinden im Optimalfall Angst und Ablehnung. Nach den ersten vorsichtigen und kurzen Versuchen können dann immer längere und intensivere Tanzphasen folgen. Später kann dafür gesorgt werden, dass gerade auch gegen die sozialen Verhaltensklischees Impulse gesetzt werden und zu eher geschlechtsuntypischen Aktivitäten aufgemuntert wird. Pädagogen und Pädagoginnen sollten im Prozess deshalb eine wohlüberlegte Mischung aus jeweils geschlechtstypischem und geschlechtsuntypischem Bewegungsmaterial anstreben. Entscheidend sind jedoch nicht nur die Geschlechtsunterschiede, auch Alter und körperliche Entwicklung der Zielgruppe sind essentiell für die Wahl des Materials. Breakdance ist beispielsweise mit den Grundbewegungen Wave, Tick, Float, Mannequin und akrobatischen Einlagen eher geschlechtsneutral und sowohl für Jungen als auch für Mädchen sehr attraktiv, doch ist hier eine nicht unbedeutend hohe Bewegungskoordinationsfähigkeit und einiges an Körperkraft notwendig, was bei kleineren Kindern noch nicht voraussetzbar ist. Der Schwierigkeitsgrad sollte bei Kindern und Erwachsenen nicht zu hoch sein – Überforderung kann hier frustrierend und demotivierend wirken. Bei (männlichen) Jugendlichen sollte meines Erachtens der Schwierigkeitsgrad dagegen auf keinen Fall zu niedrig sein.

Lehrer sollen Fehler machen

Weiters ist die Vorbildrolle der Lehrperson prägend für die Arbeit mit Gruppen. Die eigene Teilnahme des Lehrers, ungeachtet dessen, ob er selbst Bewegungen perfekt ausführen kann oder nicht, positioniert alle Beteiligten auf einem Level. Fehler sind bei jedem, sogar und unbedingt auch beim Lehrer, erlaubt, können thematisiert oder ignoriert werden, können zum Lachen bringen und gleichzeitig zum Üben anspornen. Ernst gemeintes, konstruktives Feedback motiviert zum Weiterarbeiten[4], visuelle Hilfsmittel (Bilder, Video, Computer, Projektor usw.) können Grenzen überschreiten, bei denen die körperlichen Möglichkeiten des Lehrers anstoßen, die Gruppenteilnehmer jedoch gemeinsam Lösungen, Interpretationen oder Anregungen finden können. Dies kann beispielsweise auch als Ausgangspunkt für Improvisation dienen: Die Lehrperson zeigt ein Videobeispiel, in dem ein improvisierter Solotanz aus Aserbaidschan gezeigt wird. Nach einer umfangreichen Diskussion und Analyse des Gesehenen versucht die Gruppe dann, das Gesehene zu imitieren, Bewe-

gungsformen und Bewegungsqualitäten aufzugreifen, auszuprobieren, zu verinnerlichen und in eigene Bewegungen zu transformieren. Generell gilt: Je mehr Hintergrundinformation zu Herkunft, Entwicklung, Technik, Bedeutung und Form eines Tanzstils gegeben oder erarbeitet werden kann, desto mehr intrinsische Motivation kann in der Praxis erreicht werden. Je mehr Erfahrung und Wissen über einen Tanz- oder Musikstil vorhanden ist, desto mehr Identifizierung und Ansporn zum eigenen Tun ist möglich.

Nichttänzer waren auch einmal Tänzer

Wie wird man eigentlich zum Nichttänzer? Babys tanzen und singen bereits, bevor sie das Gehen und Sprechen erlernen[5]. Kinder tanzen spontan und intensiv, Jugendliche tanzen auch „[...] oft und gern, gekonnt und ungekonnt, mal arbeitend, mal träumend, anstrengend und fanatisch, lässig und unbeteiligt [...]“[6], sobald Erwachsene nicht in der Nähe sind. Bei Jugendlichen ist Tanzen sogar „[...] legaler Boden, Medium des Sich-Kennenlernens“ und wichtig für das Lernen im Umgang mit dem anderen Geschlecht[7]. Und trotzdem geht in unserem Kulturkreis mit dem Erwachsenwerden der natürliche Zugang zum Tanz, wie er bei Kindern ohne Hemmungen und Selbstzweifel vorhanden ist, durch soziales Regelwerk und ständiges Bewertungsverhalten oft ganz verloren.

Die adäquate Unterrichtsgestaltung

Nun ist es die Aufgabe der Tanzpädagogen, den Kindern und Jugendlichen, aber natürlich auch Erwachsenen Tanz als Ausdrucksmedium greifbar zu halten bzw. wieder greifbar zu machen. Ob die Zielgruppe die Angebote der Lehrperson dann annimmt, hängt auch stark von der Unterrichtsgestaltung ab. Für den Einstieg wichtig ist ein Ausgangspunkt, bei dem alle Gruppenmitglieder ohne Einschränkungen mitmachen können. Im späteren Verlauf kann durch differenzierte Aufgabenstellungen auch auf individuelle Fähigkeiten und Erfahrungen eingegangen werden[8]. Gemeinsame Exploration von Bewegungsmöglichkeiten als Einstieg fördert Phantasie, Neugier und Spontaneität und vermeidet Bewertungsverhalten, das beim Imitieren schneller entstehen kann. Eine balancierte Mischung aus Exploration, also freien Aufgabenstellungen, und Imitation bewirkt, dass einerseits kreative Prozesse initiiert, andererseits neues Bewegungsmaterial vermittelt werden kann. Die Anwendung von Gelerntem und Geübtem resultiert dann in der Produktion – dem gemeinsamen Schaffen von Neuem. Es ist ein motivierendes Erfolgserlebnis, einen Tanz oder eine Bewegung (fast!) genau so wie das Vorbild reproduzieren zu können, jedoch ist das Ergebnis einer gemeinsamen Choreographie oder Komposition im Vergleich zu „fertigen Abläufen“ authentischer, der Gruppe adäquater, meist intensiver und überzeugender in der Ausführung, demokratischer in der Erarbeitung und vor allem origineller und spannender für das Publikum.

Um den Unterrichtsverlauf abwechslungsreich und spannend zu gestalten, ist es ratsam, dass immer wieder gezielt unterschiedliche Lernebenen und verschiedene Sinne angesprochen und verschiedene Gruppenkonstellationen gebildet werden sowie auf Wünsche der Gruppenmitglieder eingegangen wird.

Und so wie es für Musizierende oft einfacher ist, sich lieber „hinter einem Instrument“ verstecken zu können als die eigene Singstimme zu verwenden, so gilt auch für den Tanz: bei Hemmungen und Ängsten sind Hilfsmittel bzw. „besondere“ Themen eine große Hilfe. Die Arbeit mit Bildern, Vorstellungen und Geschichten, mit Objekten, Spezialthemen wie Schattentanz, Schwarzlichttanz oder Akrobatik hilft, ausgehend von der konkreten Aufgabenstellung, vom konkreten Thema auf direktem Wege zu indirekteren Wegen, zu freien Formen zu finden.

Gehemmten Jungen kann geholfen werden, indem man das so „weiblich“ klingende Wort „tanzen“ vermeidet, sie ihre Lieblingsmusik mitbringen können und anfangs viele kraftbetonte Bewegungen als Material dienen. Szenische Elemente, Bilder von tanzenden Männern, Vorstellungsbilder mit denen sich Jungen identifizieren können (Maschine, Roboter, Flugzeug, Baum, Tiger, Fahrstuhl, ...) helfen, den Jungen zu zeigen, dass Tanzen nicht „weiblich“ ist[9].

Positive Bestärkung motiviert. Vorsicht ist jedoch bei der Wahl des Vokabulars geboten: „sehr gut“, „toll“, „super“, „perfekt“ sind schwer bis gar nicht zu steigern. Eine differenzierte, ehrliche Kritik spornt mehr an, offensichtlich nicht Gelungenes sollte nicht als „gut“ bezeichnet sondern mit konstruktiven Verbesserungsvorschlägen bedacht werden. Humorvoller Umgang mit Problemen entschärft die Spannung, Ignorieren von offensichtlich im Moment nicht korri-

gierbaren Fehlern ist kurzfristig eine Option, langfristig können weitere Hilfestellungen überlegt werden.

Zurück zum Tanz

Mit Nichttänzern zu arbeiten ist eine spannende Aufgabe mit einem Ausgangspunkt: Man sollte die Teilnehmer dort abholen, wo sie stehen, behutsam verborgene Talente entdecken, Versagensängste auflösen, Spaß am kreativen Umgang mit dem eigenen Körper vermitteln und dadurch Erfolgserlebnisse bewirken – mit Themen, die nicht hauptsächlich die Lehrperson, sondern die Gruppe interessieren. Das kann wie erwähnt ausgehend von der Lieblingsmusik, vom Herkunftsland, von der Akrobatik oder dem Turnen, von der Theaterszene, vom HipHop, vom Kampfsport usw. geschehen.
Diese Arbeit ist nicht nur wichtig für die persönliche Entwicklung jedes Einzelnen, sie bringt den Menschen auch wieder näher an das, was von Geburt an in unserem Körper verankert ist – an die Freude am Tanzen.

Rainer Kotzian, Mag. art.

Studien am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg, an der Global-Jazz-Academy in Berlin, am Berklee College of Music in Boston. Lehrbeauftragter am Orff-Institut, Musiker, Produzent und Schulbuchautor. Kurstätigkeit im In- und Ausland. Geschäftsführer der Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks".

1 vgl. Callaway, Ewen: Male monkeys prefer boys' toys. http://www.newscientist.com/article/dn13596-male-monkeys-prefer-boys-toys.html?feedId=online-news_rss20 [31. August 2009]
2 vgl. http://www.boysaction.nl/english.html [31. August 2009]
3 vgl. Troje, Nikolaus: „Cat Walk" und Westernheld – was Bewegung ausdrückt. In: Rubin Wissenschaftsmagazin 01/2003. Ruhr Universität Bochum 2003
4 vgl. Dimondstein, Geraldine: Children Dance in the Classroom. New York 1971
5 vgl. Zentner, M. / Russell, A.: Do infants dance to music? A study of spontaneous rhythmic expressions in infancy. In: Baroni / Addessi / Caterina / Costa (Hrsg.): Conference Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition. Bologna 2006
6 vgl. Lander, Hilda: Tanz in der Jugendbildung. Walter Rau Verlag, Düsseldorf 1965, S. 27
7 ebd. S. 33
8 vgl. Fischer, Renate: Tanzen mit Kindern. Kassel 1998
9 vgl. ebd.

Summary

But I can't dance …
How one can motivate non-dancers to dance

*The phenomenon of the different gender approaches to dance is widely spread. Coming from earlier thoughts about gender specific differences with non-biological influences, such as boys like to play football and girls like to play with dolls – social environment connections – studies in the USA have shown that much in the role behaviour of men and women is not instilled but rather innate. However dancing is interesting and important in any case for men as well as women. The interests are often different. Breakdance, "*Schuhplattler*", Dervish and many other kinds of dances are especially for men and yet other dances like ballet, are extremely detested by boys and young men. This is partly because boys are more interested in acrobatic material, for direct, strength-accented and technically demanding movements. Soft, smooth and often indirect movements are considered rather feminine.*

An important conclusion for working with potential "non-dancers" is that the choice of material with relation to the gender differences, age and abilities is decisive for the motivation and attitude toward dancing. Furthermore the active participation of the teacher is important. Mistakes are allowed by all including the teacher. Serious constructive feedback is a motivation for further work; visual aids can go beyond the limitations of the teacher's physical possibilities or present important information about the origins, environment and purpose of a dance.

How does one come to be a non-dancer? Babies sing and dance even before they walk and learn to speak. In spite of this, growing up in our cultural milieu, the natural access to dance is often lost through social standards and constant evaluations of its worth.

It is now the task of the teacher to keep dance available as a medium for expression or to make it such for the group participants. At the beginning a starting point is important in which all group members can participate. Exploring movement possibilities together as a beginning furthers fantasy, curiosity and spontaneity. A well balanced mixture of exploration and imitation has the effect that on one hand creative processes are initiated and on the other that new

movement material can be conveyed. Using what is learned and practiced results in the production – a cooperative creation of something new. In order to give variety to the progression of the class, purposeful different levels of learning and various meanings should always be discussed. Different groups should be formed according to the wishes that are received. Working with pictures, visuals and stories, objects, special themes like shadow dancing, black light dance or acrobatics is a great help coming from a concrete presentation of the task by a direct way to indirect ways of finding free forms. Boys who are inhibited can be helped by avoiding feminine sounding words like "dance", by having them bring their favourite music, by lots of energetic movements, scenic elements and imaginative pictures with which they can identify and which serve as material. Positive reinforcement motivates. Feedback should be honest, differentiated and constructive.

Working with non-dancers is an exciting task with an initial point: One should meet them where they are in order to bring them closer to what is anchored in our bodies since birth – the joy of dancing.

Rainer Kotzian, M. A.

studied at the Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg, at the Global Jazz Academy in Berlin and at the Berklee College of Music in Boston. He has a teaching contract at the Orff Institute, is musician, producer and author of school books and has given courses here and abroad. He is the business manager of the Austrian Orff-Schulwerk Association.

TANZ*KUNST* in die Schule! *Professional development course for teaching creative dance in schools*

Christa Coogan

The last decade in Germany has seen a significant growth in the number of schools offering dance as part of the extended curriculum or extra/curricula program. This growth has arisen in context of the larger political discussions concerning cultural and aesthetic education. As a result, the opportunities for dancers and dance teachers to become engaged with young people in schools have increased. Correspondingly, concepts that can meet these needs are necessary; varied initiatives which expand existing programs, especially for public schools, are currently being promoted.

In the ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN No. 76 I introduced **TANZ*KUNST* in die Schule!** *in the year of its inception, the school year 2006-2007. Since then we have gathered another two years of experience, have presented our concept at numerous conferences and symposia, have seen our graduates go on to develop dance-in-school programs in their towns and cities, join existing programs or involve themselves in professionalizing the offerings for school teachers.*

In this issue I would like to delve more concretely into the background of **TANZ*KUNST,*** *reflect on the past three 3 years as well as elucidate the propelling ideas of this professional development course. As Orff-Schulwerk practioners you will nod your heads here and there in agreement with these ideas; hopefully some will also be stimulating, influencing your own teaching practice. And we invite all dance major grad-*

uates to consider participating in the coming Tanzkunst year.

Danceplan Germany (Tanzplan Deutschland) *is an initiative of the federal cultural foundation which, through model projects and educational measures, seeks to strengthen the role of dance nationwide. A major step in this direction is to increase the quality and level of professionalism of dancers and dance pedagogues who teach in schools. Since 2005, Danceplan Germany has been supporting national initiatives which focus on quality training programs, especially in conjunction with conservatories and universities.*

The support of Tanzplan Deutschland *(received through the local Danceplan "Access to Dance") has enabled the Technical University of Munich (TUM) to offer a nationwide, one-of-a-kind professional development course for the past three years. This pilot project, which assists prospective facilitators of contemporary, creative dance in schools is acknowledged in dance specialist circles for unifying academic/scientific inquiries, interdisciplinary viewpoints and practice oriented artistic methods and didactical concepts.*

Taking stock after three years, it becomes apparent that **TANZ*KUNST* in die Schule!** *has been quite successful in both planning this undertaking and the implementation of it's goals in theory and practice. Moreover, the positive evaluation is mirrored in it's recognition as an accepted teacher training course from the state cultural ministry [*Lehrerfortbildung lt. KMS *(V.6 - 5 K7430 – 3.53115)].*

The circle of participants, about 18 each year, draws people from the entire country. Until now there have been ca. 160 dance projects, with approximately 3600 children and youth of both sexes between the ages of 6 and 20, actively participating. Many of these projects have included public or semi-public performances. The majority of school forms in Germany are represented: elementary, Haupt-, Real- *and* Förderschulen, *as well as Gymnasien and* Berufsoberschulen.

Both last year and this year several graduates of the program were chosen to be assistants for larger "Tanzplan vor Ort"-*projects including* "Anna tanzt" *and* "Tanz an Bayerns Grundschulen" *(Dance in Bavaria's Elementary Schools).*

As co-directors of the program, my colleague Susanne Stortz and I have gathered together a team of highly qualified, experienced pedagogues – dancers, dance teachers, musicians, professors (including Barbara Haselbach and Sonja Stibi), somatic practioners, doctors of dance medicine and psychologists. With their contributions this course offers the possibility of interdisciplinary co-operation and joins in a singular way the relevant disciplines of movement science, pedagogy and didactics with contemporary dance and subjects of musical/aesthetic education.

TANZ*KUNST* in die Schule! *prepares the participants for teaching contemporary dance forms to young people within in a school environment, and for working with children and youth who are not yet enamoured with the beauty and thrill of dancing. The practice oriented curriculum sharpens the understanding for teaching and learning processes, for the roll of artistic dance practice in schools and for the development of social and cultural competencies within the structures of organized education.*

In the practice modules of the course the participants have the continued possibility to directly transfer their newfound proficiency to the school students. The reflection of the applied teaching experience through supervision, coaching and E-Learning has proved to be especially successful.

Our esteemed faculty does not conceive of teaching as only explaining or lecturing and learning as listening or imitating. Our common premises are two: firstly, the relational aspect of learning is paramount and secondly, that learning experiences through art subjects foster and nurture certain qualities of mind that allow children and adults to build an authentic sense of themselves as knowers and learners.

The premise of relationship within the learning matrix is often given short shrift yet it is at the heart of the matter. Teacher, student and subject material encompass the teaching-learning relationship. To this come the students' relationships with their own learning and with their peers. In dance studios and music schools the importance of this premise is for the most part recognized yet within the public school system it has systematic difficulties taking hold.

Throughout the year, contemporary dance as the subject matter is taught in the vast context of relation-

ships. We carefully create an environment in which trust, respect and appreciation can flourish. The strengths of the individual are recognized and emphasized; praise is precise, honest and heartfelt. The teachers have a genuine interest in fostering the ideas of the participants and in helping them to follow through with these ideas. This responsive connection to the students calls upon the observational and empathetic skills of the teacher and assures that the teacher, as Miriam Raider-Roth explains, "assumes a learning stance"[1]. It is this willingness of the teacher to still be experiencing as a learner that contributes to the dynamic of the relational trajectory. Pedagogical reflection processes support the participants as they learn to create similar environments in their practice teaching projects.

Our second premise supposes that the arts as a way of thinking and of acting trigger growth and development of the individual. Here too, our participants are challenged to gather kinetic information, kinaesthetic experiences, and psychological and emotional perceptions that activate their artistic processes.

Here we can paraphrase Raider-Roth and say that each participant, as an arts teacher, must think and act as an artist.

Doug Goodkin, in his book "The ABC's of Education", eloquently writes:

> *"Children come to school with a vibrant fantasy life, a curious mind and an elegant body, all the elements of the artistic life already in place, and we tell them to sit down and take out the worksheet. Instead of telling the children to stop daydreaming, we can turn their random fantasies into a richly trained imagination. Instead of complaining that they ask too many questions, we can turn their relentless curiosity toward systematic investigation. Instead of insisting they sit still and stop wiggling, we can train their spontaneous bodies to be consciously expressive. A cultivated imagination, a disciplined analytical mind and an educated expressive body are the tools that good arts programs bequeath to our children. All three are not only essential to the arts, but also inform all of the various disciplines found in schools."[2]*

Each art form has its vocabulary and technique: the body is the instrument when working with dance as the chosen art form. Here of primary importance are the kinaesthetic and sensory perceptions and in contemporary creative dance the ability to generate movement ideas. Children work on mastering movement skills; they explore, learn and deepen their understanding of the concepts of movement and of dance, and they become able to express their ideas, their feelings and their imaginative worlds through their bodies. This is the educated, expressive body Goodkin refers to. The children are learning the language and discipline of a specific art form.

Beyond this, because the arts are also a rich pathway to acquire other kinds of knowledge, interdisciplinary thought processes are stirred; individual and creative ideas are developed and realized; problem solving skills are addressed, intuitive decisions are valued and reflective operations are set in motion. These qualities of mind are so much more convincing than "having the right answer".[3]

The arts, especially the performing arts, also serve as a chance for manifold possibilities of communication. Social aspects are inherent in the performing arts, thus honing interpersonal capabilities. Abilities to encounter each situation with openness and flexibility are developed, learning if, when, and how to compromise as well as learning how to cooperate.

In our **TANZ*KUNST*** *weekends, whether the themes address dance applications for elementary or secondary schools, communication strategies, composi-*

tional techniques, the training of the teaching voice as a musical instrument, group processes, methods and principals of creative work, or movement accompaniment, there is no separation of content and context, of theory and practice. In other words, the interweaving of practical work with theory and reflection is integral to the professional development course and in fact constitutes the three pillars upon which it is built. Methods and didactics are experienced first hand within our own group or with the children; the ensuing reflection is integrated into discussions, homework and feedback structures. A music theory seminar leads directly into composing and performing a short musical study and in the dance medicine seminar we write down information furiously, jump up to examine and manipulate the skeleton and explore the same principles on our own bodies or those of our fellows, coming to understand the use and necessity of these aspects of dance medicine for our teaching practice.

Clearly the contents in such a course revolve around the practice of dance (although we do not offer any dance technique classes: we naturally assume that regular training is a part of our participant's weekly plan). Here is an example: the somatic practice of Feldenkrais *not only enhances our own body awareness but encourages the articulation of this awareness and then leads us to consider the power of observation. Homework assignments underscore this tenet and aid in sharpening observational skills. Teaching projects lend truth to the theory, assuring direct feedback from the children; writing the report of the taught class continues the reflectional attitude.*

Similar processes function with each dance focus, be it the Laban vocabulary, imagery and metaphor in dance practice, dance and its interdisciplinary applications, etc.

The individual and group reflections underscore the awareness of this integrating, and it brings to consciousness that the applications of the two main premises – the relational aspect of learning and the experiences gained through artistic practice – need to directly flow into the design and structure of each participant's teaching situation.

Earlier I mentioned the teaching projects of our participants. Let me explain that now in a bit more detail. Requirements for completion of the program and award of the university certificate include 80% active attendance, homework completion, participation in the small learning groups, including written feedback to individual projects and then of course the planning and implementation of three projects with school classes.

*For the first project the "*Tanzkünstler*" [the teacher who teaches dance artistry] works with elementary school children; for the second o r the third project he or she (yes, we also have male participants) choose a school with older children or teenagers.*

The first two projects last 3 weeks, once a week, 90 minutes at a time. The 3rd project, their final one, is to cover five 90 minute meetings with the children or youth. The three – or five – lessons must connect to one other: each subsequent class develops in some manner out of the first.

Here I would like to introduce one of our 2008-2009 participants to you and share excerpts from her third project.

Jossi's Project

Jossi, a lovely dancer with a strong ballet background, a training as gymnastic teacher and concurrent to her participation in **TANZ*KUNST,*** *enrolled as a student at the LMU (Ludwig Maximillian University) in Munich, chose to work with a class of 9th grade girls in a* Realschule *for her third project. This last project extends over five 90 minutes lessons instead of just three; in Jossi's case it stretched out to include an additional two rehearsals in preparation for the annual* **TANZ*KUNST*** *closing event. I followed Jossi's project reports, attended her fourth class for supervision and her first rehearsal. What follows is a very brief summary of her work with these students.*

The first challenge that Jossi faced, and one that confronts us all at one time or another in our school projects is the wish of many students for hip hop dance classes. Does one bend to these wishes with the argument that the teacher picks the students up where they are? Does one ignore their wishes? What is it about this dance form that so excites many young people? How can one integrate hip hop phrases or combinations into an artistic, creative dance class? Jossi, though not a hip hop dancer, has had enough classes to be utterly convincing as a role model for these teenagers. However, she feels less authentic dancing hip hop and wanted to be able to teach from her

strengths, especially for her first time working with teenagers. Let Jossi in her own words describe this encounter:

> *"As the students came out of the dressing room I made their name tags and took photos so that I would be able to learn their names for the next time. We joined together in a circle and to begin I introduced myself. We continued around the circle and I let each girl say her name and asked if she had any experience with dance. I found it very interesting to hear that four of the girls do Turkish folk dance – so, not only hip hop! I briefly talked about why we will not be learning hip hop, explained that we will be dancing barefoot and also will often be on the floor."*

Jossi proceeded with a warm-up for the girls: first stimulating their circulatory system and then teaching them a movement combination complex enough to offer a challenge yet not be overwhelming. She carefully chose her music: a piece with a strong beat that nonetheless stretched their musical hearing habits. Jossi relates:

> *"During the warm-up they were rather cautious, they hardly ran but instead jogged in a circle like old women. Gradually they became a bit faster and I simply ran in the other direction to break up their circle.*
> *They learned the combination quite quickly. I didn't give many corrections because initially it was important for me that they got the sequence. But then I divided them into two groups so that they could help each other and at the same time told them things to which they should pay attention."*

Following this she introduced partner work. The girls should develop a duet based upon 3 body shapes, using straight and round lines. Although they giggled with shyness and discomfort at the newness of creating a dance sequence themselves, Jossi reported that interesting material resulted out of the assignment. These duets became one of the building blocks of the ensuing choreography.
The classroom teacher (who must be present during these classes for insurance purposes) was surprised by her students. She had never seen them in this context: working intimately together on a project, figuring out an assignment w i t h each other, being verbally articulate.
It was during the second meeting that Jossi explained her goals for the project to the students:

> *"I explained to them that my theme for this project is the discovery of movement qualities with help from music. Why is one piece of music pleasing to us and another isn't? How does music influence movement? How do the qualities of my movement change when I dance to different pieces of music?"*

Under Jossi's guidance, the girls extended their duets, then pairs worked together, observing each other, noticing the unexpected, the good ideas and offering tips as need be. At this point Jossi called the girls together and played a piece of music for them on the CD, asking them to describe the music in any way they could: instrumentation, meter, style, quality, etc.,

leading the discussion and hearing assignment to this last point: quality. From active listening the girls went back to moving. Can they translate music qualities into movement qualities? How can they infuse their duets with these movement qualities? Does the movement change? Does their intention?

She repeated this process with two other music selections, allowing time for the dancers to experiment, to think out loud with each other and to think in their bodies. Then, as she had done in the first class, Jossi divided the group into two smaller ones, retaining the pairs, and gave the observers the role as choreographic assistants: they were to choose one piece of music for the dancers and assist them in clarifying the specific qualities within their movement study. After the allotted time, roles were exchanged, so that each girl had the opportunity to work as a dancer and as a coach.

During the short break Jossi noticed that the 4 girls who take Turkish folk dance were showing each other specific steps from certain dances. She asked them if they could decide upon one movement or very short phrase and teach it to their classmates. This step became the movement motive with which Jossi built her dance with the girls.

Jossi's work impressed me for many reasons. Her manner with the girls was authentic, open and accepting, yet retained the necessary authority to lead and follow through with such a project. Immediately she demonstrated her interest in each of them (taking pictures to learn their names; wanting to know of any of their existing experience which would then inform and tailor her work with them).

A second challenge that she faced working with teenagers – their inertia – she confronted with humour and energy:

> *"[…] the difference between elementary school and these girls is astounding! In place of the loud clamour and the hyperactive children running around that one somehow or other tries to calm down, here I have to try to get some verve and swing into these lethargic teen bodies."*

She created an atmosphere in which the girls felt safe to work on challenges – musically and kinaesthetically – as dancers, choreographers and as classmates. Although her project planning was thought-out and thorough, she was flexible on the spot (for instance, integrating the folk dance step) and her reflections after each class informed the following lesson. The students trusted her judgement about the choreography and their dancing enough to agree to perform a dance that was only finished at their second and last rehearsal.

Of course from Jossi's point of view it wasn't a perfect project. She felt at times dissatisfied that the girls were not able to concentrate for longer periods and struggled to accept this – while pushing them to try harder. She felt that she could have reacted more quickly to unforeseen situations (for instance, absences or small injuries/headaches). She wished for a larger supply of patience and of time.

The **TANZ*KUNST*** *closing event is an opportunity for the participants to share their work (via live performance, video documentation and/or photo exhibitions). Visitors include teachers and school directors, parents and siblings of the young performers, team members of our cooperation partner, Tanz + Schule e.V., as well as Tanz*kunst *alumni and other interested guests.*

Jossi's group shared the stage with 2 different elementary school classes, a 5th grade gymnasium class and a mixed-aged group of children from a school for learning disabilities who performed two dances (this group, which I lead, is under the auspices of **Refugio Kunstwerkstatt** *and has been supported by the Carl Orff Foundation for a number of years).*

No dance lasted longer than 6 minutes – perfect for the attention spans of the younger audience members.

Yet within each dance, the individual child had the opportunity to blend in with the group and to stand out, to shine and to share this marvellous spectrum of expressiveness and communication with a live community.[4]

As the directors of **TANZ*KUNST*** *we too wish, as Jossi did, for more time and more patience! We are still fine-tuning the program. Shortcomings are acutely felt: the 3 school projects are too little – we need at least one longer project; we need to organize more formal observation of classes possibilities for the participants with dancers and dance teachers experienced in school situations. Scientific areas need to be strengthened and research topics pursued. This all implies that the program must be expanded. Developing it into a Master's program has been under consideration for some time now: there are numerous disadvantages to such a master's as well as formidable hurdles. Yet we pursue this idea because establishing dance as a university subject serves to strengthen it's standing as an art form in the general society and acknowledges it as a powerful addition to aesthetic and cultural education.*

Please visit our web-site:
www.tanzkunst-in-die-schule.de

Christa Coogan

Dancer, choreographer, teacher. Received her BFA in dance from the Juilliard School and performed with contemporary dance companies in the US and Germany. Teaches at the Orff Institute, Mozarteum University, in Salzburg "Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk" and in the summer courses. Guest teacher at universities, dance and music conservatories and Orff-Schulwerk associations. Co-director of the 1-year professional development course offered by the Technical University of Munich "Tanz*kunst* in die Schule!". *Artist-in-residence in Bavarian public schools, teaching dance and creating dance theatre performances with students of all ages.*

1 Raider-Roth, M. (2005). p. 157
2 Goodkin, D. (2008). p. 3
3 Duckworth, Eleanor (2006)
4 Goodkin, D. (2008). pp. 17–20

REFERENCES:

Duckworth, E. R.
"The having of wonderful ideas" and other essays on teaching and learning. Third edition. New York: Teachers College Press, 2006

Gallas, Karen
The Languages of Learning: How Children Talk, Write, Dance, Draw, and Sing Their Understanding of the World. Teachers College Press, Columbia Univ. 1994

Gardner, Howard
Multiple Intelligences: The Theory in Practice. Basic Books 1993

Goodkin, Doug
The ABC's Of Education: A Primer for Schools to Come. Pentatonic Press, San Francisco, 2006

Müller, L. / Schneeweis, K. (Hrsg.)
Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven. *K. Kieser Verlag, München, 2006*

Raider-Roth, Miriam B.
Trusting What You Know: The High Stakes of Classroom Relationships. Jossey-Bass, San Francisco, 2005

v. Welck, Karin / Schweizer, Margarete (Hrsg)
Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. *Wienand Verlag, Köln, 2004*

Zusammenfassung

TANZ*KUNST* in die Schule! Berufsbegleitende Weiterbildung für kreativ-künstlerischen Tanz

In den letzten 10 Jahren konnte man eine erstaunliche Zunahme von Schulen beobachten, die Tanz als Teil des Curriculums oder als Wahlfächer und Arbeitsgemeinschaften anbieten. Diese Verbreitung hängt mit der größeren politischen Diskussion um kulturelle und ästhetische Erziehung zusammen. Dadurch haben sich auch mehr und mehr Möglichkeiten für TänzerInnen und TanzlehrerInnen geboten, mit jungen Menschen in Schulen in Kontakt zu kommen. Dementsprechend sind auch Konzepte für diese Aufgaben notwendig geworden. Verschiedene Initiativen, die bereits existierende Programme besonders für die öffentlichen Schulen erweitern, werden gefördert.

In Nr. 76 der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN habe ich **TANZ*KUNST* in die Schule!** im Jahre ihrer Gründung vorgestellt. Seitdem konnten wir weitere Erfahrungen sammeln, haben das Konzept bei zahlreichen Konferenzen und Symposien vorgestellt und durften beobachten, wie unsere Absolventen entweder eigene „Tanz in die Schule"-Programme in ihren Städten aufbauen, bei bestehenden mitwirken oder sich in der Fortbildung für Lehrer engagieren.

In dieser Ausgabe möchte ich mich stärker mit dem Hintergrund von **TANZ*KUNST* in die Schule!** befassen, die Erfahrung der letzten drei Jahre reflektieren und die Antriebsideen für diesen professionellen Fortbildungskurs beleuchten. Als Orff-Schulwerk-LehrerIn werden Sie hin und wieder diesen Ideen zustimmend nicken. Vielleicht werden Sie auch einige anregen und ihre eigene Unterrichtspraxis beeinflussen. Wir ermutigen auch alle Tanzabsolventen, im nächsten Jahr diese Fortbildung zu besuchen.

Der „Tanzplan Deutschland" ist ein Förderprojekt der Kulturstiftung des Bundes, der durch Modell-Projekte und auch durch erzieherische Maßnahmen in Verbindung mit Universitäten und Konservatorien die Rolle des Tanzes bundesweit zu stärken versucht. Die Unterstützung durch Tanzplan Deutschland (zuerkannt durch „Tanzplan vor Ort") hat es der technischen Universität München (TUM) ermöglicht, in den letzten drei Jahren einen bundesweit einzigartigen Fortbildungskurs anzubieten.

Dieses Pilotprojekt wird in Fachkreisen wegen seiner Verbindung von akademisch-wissenschaftlichen Recherchen, interdisziplinärer Position, praxisorientierten künstlerischen Methoden und didaktischen Konzepten anerkannt.

TANZ*KUNST* in die Schule! bereitet die Teilnehmer darauf vor, jungen Menschen in ihrer schulischen Umgebung zeitgenössische Formen des Tanzes zu vermitteln; Kindern und Jugendlichen also, die bisher noch nicht in die Schönheit und Disziplin des Tanzes verliebt sind. Das praxisbezogene Curriculum schärft das Verständnis für Lehr- und Lernprozesse, für die Rolle des künstlerischen Tanzes in Schulen und für die Entwicklung sozialer und kultureller Kompetenzen im Rahmen von institutionalisierter Erziehung.

In den Praxis-Modulen des Lehrgangs haben die Teilnehmer die kontinuierliche Möglichkeit, ihre neu erworbenen Kenntnisse mit ihren Schülern anzuwenden. Die Reflektion der erworbenen Unterrichtserfahrung durch Supervision, Beratung und E-Learning hat sich als besonders erfolgreich erwiesen.

Unser angesehenes Lehrerteam (u. a. Barbara Haselbach und Sonja Stibi) teilt die Überzeugung,

- dass der Beziehungsaspekt von Lernen im Vordergrund steht,
- dass Lern-Erfahrungen in künstlerischen Fächern bestimmte geistige Qualitäten fördern und nähren, die es Kindern und Erwachsenen erlauben, ein Selbstbewusstsein als Lernende und Wissende aufzubauen.

Der Voraussetzung des Beziehungsaspektes in der Lernmatrix wird oft zu wenig Raum gegeben, und doch ist dies das Herz der Sache. Lehrer, Schüler und das Thema selbst bilden die Lehr- und Lern-Beziehung. Dazu kommt die Beziehung der Schüler mit ihren Mitschülern und mit ihrem eigenen Lernprozess. In Tanzstudios und Musikschulen ist die Bedeutung dieser Voraussetzung anerkannt, aber im öffentlichen Schulsystem setzen sich immer noch systematische Schwierigkeiten durch.

Während des ganzen Jahres wird zeitgenössischer Tanz als Hauptfach in der Vielfalt der Beziehungen gelehrt. Wir schaffen mit Umsicht eine Umgebung, in der Vertrauen, Respekt und Anerkennung zum Tragen kommen können. Die Stärken jedes Individuums werden erkannt und betont. Lob ist genau, ehrlich und überzeugt. Die Lehrer haben ein aufrichtiges Inter-

esse, die Ideen der Studenten zu unterstützen und helfen, sie zu verwirklichen. Diese eingehende Verbindung zu den Studenten fordert die Beobachtungs- und Einfühlungsgabe der Lehrer heraus und garantiert, dass diese – wie Miriam Raider-Roth es nennt – in einem „Zustand des Lernens" bleiben. Es ist gerade diese Bereitschaft der Lehrer sich als Lernende zu erfahren, die zu der Dynamik der Beziehung beiträgt. Pädagogische Reflektionsprozesse unterstützen die Teilnehmer, wenn diese lernen, ähnliche Umfelder in ihren Lehrpraxisprojekten zu gestalten.

Unsere zweite Prämisse geht davon aus, dass die Künste als eine Form des Denkens und Handelns Wachstum und Entwicklung im Individuum auslösen. Über Sprache und Disziplin einer bestimmten Kunstform hinaus sind die Künste auch ein reicher Weg, um andere Arten von Wissen zu erwerben. Interdisziplinäre Denkprozesse werden angeregt, individuelle und kreative Ideen entwickelt und verwirklicht, die Fähigkeit zum Problemlösen angesprochen, intuitive Entscheidungen geschätzt und reflektierende Vorgänge in Bewegung gesetzt. Diese geistigen Qualitäten sind um vieles überzeugender als nur „die rechte Antwort" zu wissen.

Besuchen Sie unsere Homepage:
www.tanzkunst-in-die-schule.de

Christa Coogan

Tänzerin, Choreographin, Pädagogin. Studium (BFA) an der Juilliard School in New York. Mitglied verschiedener Kompanien für Zeitgenössischen Tanz in den USA und in Deutschland. Derzeit Lehrtätigkeit am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg („Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk" und Sommerkurse) sowie internationale Lehrtätigkeit als Gastdozentin für Tanz an Universitäten, Konservatorien und bei Orff-Schulwerk-Gesellschaften. Co-Direktorin des berufsbegleitenden Weiterbildungskurses „Tanz*kunst* in die Schule!" an der Technischen Universität München. *„Artist in residence"* an bayerischen Schulen (Tanzunterricht und Erarbeitung von Tanzaufführungen mit Schülern aller Altersgruppen).

Ausgewählte und kommentierte Literatur zum Schwerpunktthema / *Selected and annotated literature on the theme of this issue*

Die Redaktion hat Autoren und AutorInnen gebeten, einige ihrer Lieblingsbücher zum Thema Tanz- und Bewegungserziehung kommentiert vorzustellen. Daraus hat sich eine bunte Sammlung von empfehlenswerten Fachbüchern ergeben, die wir Ihnen zur Anregung vorstellen möchten.

The editor asked all authors to mention a few of their favourite books about dance and movement education and to comment on them as well. A colourful collection of recommended books is the result which we publish for your further motivation.

Blom, Lynne Anne / Chapin, L. Tarin:
The Intimate Act of Choreography
University of Pittsburgh Press. Pittsburgh and London 1982, ISBN: 978-0-822-93463-9

The binding is torn, the cover page crumply from so much use: after years of delving into this book I still find gems. This is a handbook of choreography, yet unlike some others, the authors realize the importance of intuition in the artistic process. Chapin and Blom work from the idea of structured improvisional tasks, with a compositional goal in mind. They begin with the basic but crucial idea of movement intention, continue on with ideas for kinaesthetic awareness and physical sensitivity and then branch out into working compositionally with dance parameters, forming, and style.

And integral to the handwork and the pathways they lay for artistry, the "how to", or as they write, the "delicate art of teaching choreography" shimmers from the pages. (CC)

Fischer, Renate:
Tanzen mit Kindern. Spielformen – Technik – Improvisation – Gestaltung
204 Seiten, mit zahlreichen Abbildungen und Notenbeispielen, eine Audio-CD ist separat erhältlich
Gustav Bosse Verlag, Kassel 2006[3],
ISBN: 978-3764926663

Dieses Buch ist aus der Praxis für die Praxis. Die Übungen, Spiele und Tanzvorschläge sind hauptsächlich auf die Arbeit mit Kindern zwischen fünf und zwölf Jahren ausgerichtet. Es bietet facettenreiche Anregungen zur Körperbildung, zum Tanzen und zur Gestaltung eigener Tänze. Renate Fischer ist eine hervorragende Kombination von pädagogischer Basisinformation, methodisch-didaktischen Hinweisen und phantasievollen, konkreten Aufgabenstellungen gelungen. „Tanzen mit Kindern" ist übersichtlich und klar strukturiert und inspiriert auch tanzunerfahrene Pädagogen zur Arbeit im Bereich des kreativen Kindertanzes. (RK)

Franklin, Eric N.:
Tanz-Imagination
VAK Verlags GmbH, Kirchzarten bei Freiburg 2002,
ISBN: 978-3-932-09894-9

Franklins Methode beruht auf einer nicht so neuen Idee: nämlich, dass „Vorstellungsbilder die Physiologie und das neuromuskuläre Verhalten des Körpers verändern können". Er führt diese Idee aber weiter, indem er „die wissenschaftlichen Prinzipien, die ihr zugrunde liegen (Anatomie, Physiologie und Biomechanik) und ihre Anwendung detailliert ausführt, um Tanztechnik, Improvisation und Choreografie besser unterrichten zu können". Dazu bedient er sich Zeichnungen, in welchen anatomische und symbolische Darstellungen kombiniert werden (z. B. einer rotierenden Tänzerin ist ein Kreisel eingezeichnet). Diese Bildhaftigkeit ermöglicht es den Tänzern und Tänzerinnen, nur durch die Vorstellungskraft ein klareres Bild des jeweiligen Körperteiles oder der Bewegungsrichtung in der eigenen Bewegung zu formen. In drei Teilen widmet sich Franklin der Improvisation, der Tanztechnik und dem Bühnenauftritt. Der vierte Teil bespricht die Regeneration. Ein Buch zum Immer-wieder-mal-Hineinschauen, weniger zum Durcharbeiten. Wertvolle Anregungen für TänzerInnen und TanzpädagogInnen. (AO)

Fritsch, Ursula:
Tanzen. Ausdruck und Gestaltung
Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1985,
ISBN: 3-499-17626-2

Dieses Buch umfasst Beiträge verschiedener Autorinnen zum Thema Tanz und dessen vielseitigen Ausdrucks- und Gestaltungsformen. Im ersten Teil werden von den Autorinnen Fritsch, Haselbach und Vent grundlegende Gedanken über tänzerisches Gestalten (ästhetische Erfahrungen in Tanz, Choreographie, Tanzgeschichte und Gegenwart) erläutert, wobei unter anderem folgenden Fragen nachgegangen wird: Was heißt Gestaltung im Tanz? Wie gehen wir mit tänzerischem Ausdruck um? Was heißt, etwas auszudrücken? In den darauf folgenden Beiträgen werden Unterrichtsideen aus der Praxis aufgezeigt und ihre Entwicklungsprozesse von der Ausgangsidee zur tänzerischen Form beschrieben. Alltägliche Bewegungs- und Ausdrucksmuster, Straßenszenen, ausgewählte Musikstücke (M. Mussorgskys ‚Bilder einer Ausstellung'), spezifische Tanzstile (Tango), Tanzphantasien (Geistertanz, die vier Elemente, Träume) oder bewegungsinspirierende Materialien (Kartonkisten, Seile) und Texte zeigen die Vielfalt tänzerischer Gestaltungsmöglichkeiten auf. (KM)

Gallas, Karen:
The Languages of Learning: How Children Talk, Write, Dance, Draw, and Sing Their Understanding of the World
Teachers College Press, Columbia University. New York and London 1994, ISBN: 978-0-807-73305-9

Stories ... stories that tumble out during sharing time; stories of frustration or of dilemmas that "bad boys" communicate in their writing or dancing; stories without words but understood in a gesture or in a burst of colour; stories that run, hop, stumble and fly, rarely in a linear, orderly manner. Karen Gallas has written a book about expanding the narrow definitions of language and narrative found within school curricula and the educational system. If language is understood as a composite of signs, then language can also encompass music, dance, drawing, painting and dramatic play and learning can take many routes. Gallas calls herself a "teacher-researcher": she works in an elementary school, learning from her students how she should teach them and she researches the role the arts play in helping these children to perceive and make sense of the world. In addition, Gallas' concerns encompass valuing creative chaos; nonlinear, interdisciplinary teaching strategies; the role

that intuition plays in good, artful teaching. She stresses the necessity of keen observation to be able to k n o w the child one teaches and to follow the child's lead in learning to know how and what to teach him. This book's purpose is not to give teaching models yet scattered throughout are beautiful, inspiring stories taking place in Gallas' classroom – for example how her children approached the life-cycle through movement and drama. Her reflections offer insights into the deep and transformative learning of her students through the languages of art. The book is a passionate plea to teachers to preserve or reanimate a sense of wonder and magic in their teaching situations. (CC)

Haselbach, Barbara:
Dance Education: Basic principles and models for Nursery and Primary School
English Edition, Schott, London 1978,
ISBN: 978-0-901-93811-4

This was the first book for creative educational dance within an Orff-Schulwerk context to be published in the German language. Everything that dancers, music and dance educators as well as school teachers could need to begin teaching dance for this age group can be found within these pages. Definitions of various kinds of dancing, explanations and arguments for placing dance within the context of cultural and aesthetic education, didactical considerations and basic tools are all covered – thoughtfully and artistically. Shared parameters are consistently underscored and interdisciplinary applications suggested. Photographs, musical notation and spatial diagrams support the text. One wonders why a milestone book such as this has not been republished in the original language. We miss it! (CC)

Haselbach, Barbara:
Improvisation, Tanz, Bewegung
Klett Verlag , Stuttgart 1976,
ISBN: 978-3-129-23180-7

Mit einem klaren und gleichzeitig sehr zur Kreativität anregenden Konzept werden in diesem Buch vielfältige Herangehensweisen an Bewegungsimprovisation und Komposition gezeigt. Dazu gibt es in den angeführten Themen zahlreiche Anregungen (Musik, Sprache, bildende Kunst, Objekte etc.) und Variationsmöglichkeit. Auch der musikalische Kontext spielt dabei eine wichtige Rolle und wird differenziert erläutert. Dieses Buch ist für alle Alters- und Könnensstufen eine große Bereicherung. (DV) Wenn ich auf eine einsame Insel verbannt werden würde und ich dürfte nur drei Bücher mitnehmen, wäre dieses auf jeden Fall dabei! Besonders die zeitlose Ästhetik der inspirierenden Fotographien fasziniert mich jedes Mal, wenn ich in das Buch hineinschaue! Und ich nehme es oft zur Hand, sei es um mir immer wieder wichtige Aspekte der Didaktik und Methodik tänzerischer Improvisation ins Gedächtnis zu rufen oder Anregungen zu praktischen Vorhaben zu bekommen, die mich beschäftigen, die aber noch keine greifbare Gestalt in meiner inneren Vorstellung bekommen haben. (UM)

Haselbach, Barbara:
Tanz und Bildende Kunst. Modelle zur Ästhetischen Erziehung
Klett, Stuttgart 1991, ISBN: 978-3-129-23160-9

Die schlechte Nachricht zuerst: dieses wunderbare Buch ist leider vergriffen. Das Titelfoto – Picasso tanzend in seinem Atelier – bildet den Auftakt zu einer Symphonie von Bildern, Eindrücken und Themen zur Beziehung von Tanz und Bildender Kunst. 25 Modelle zu Themen der Malerei und Plastik des 20. Jahrhunderts in Verbindung mit entsprechenden Inhalten des Tanzes erhöhen Verständnis und Genuss dieser beiden künstlerischen Ausdrucksformen. Alle Themen sind mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen erprobt und mit zahlreichen Abbildungen sowie Musik- und Literaturhinweisen versehen. Die Gestaltungsmöglichkeiten sind enorm, das Konzept offen. Mit guter Führung durch diese „bewegte Galerie" ist ein vertieftes Kunsterlebnis der Teilnehmer gewährleistet. (VM)

Humphrey, Doris:
The Art of Making Dances
Grove Press, NY, New York 1959,
ISBN: 978-0-903-10239-1

Cunningham, Judson Church and John Cage were just quiet stirrings of rebellion when the bible of choreography was published. The hierarchy of stage spacing still was predominant and music and dance were still

in a traditional marriage. There was a right and wrong way to work with design in space and with dynamic structure. Upon reading "The Art of Making Dances" today, for the first time, one grasps immediately that the book was written for another artistic era. Yet that infamous pendulum keeps swinging back and forth and words of wisdom from a half century ago have regained much of their power – as long as one adds the knowledge of more recent dance and choreographic practice and is atuned to aesthetic development. Humphrey wrote a book of theory and craft for beginning modern dance choreographers to help them avoid predetermined pitfalls and amateur confusion. When we see works of Cunningham, Forsythe, Bausch or Kylian, we can imagine Doris Humphrey watching from the wings, completely satisfied that her "rules" are ignored or broken or acknowledged – because the "modern" dance – that is, contemporary stage dance, is alive, is enduring, and vibrant. (CC)

Ickstadt, Leanore:
Dancing Heads. Ein Hand- und Fußbuch für kreativen und zeitgenössischen Tanz mit Kindern und jungen Leuten von 4 bis 18 Jahren
Tanz und Schule e.V., München 2007,
ISBN: 978-3-981-17330-7

Die Tänzerin, Choreographin und Tanzpädagogin Leanore Ickstadt wendet sich mit diesem Buch sowohl an bereits erfahrene, als auch an weniger erfahrene Tanzpädagogen und plädiert mit ihrem Konzept für die Einsetzung und Nutzung von Tanz im Schulunterricht. Ihr Buch vermittelt notwendiges pädagogisches Handwerkszeug, vielseitige Methoden, Ansätze und Impulse für Improvisation und daraus resultierende Gestaltungen, die aus der Phantasie und Kreativität der Schüler unter Einbeziehung kompositorischer Techniken und Tanzparameter (Raum, Zeit, Dynamik etc.) entstehen. Anhand unterrichtspraktischer Modelle zeigt die Autorin unterschiedliche Ausgangspunkte und deren gestalterische Entwicklungsprozesse auf. So findet der Leser Anregungen ausgehend von einer Idee, einer festgelegten Bewegungskombination, bildender Kunst, Musik, Text oder einem speziellen Ort. Reflexionen aus ihrer eigenen Unterrichtserfahrung sowie die Diskussion möglicher auftretender Probleme („Proben aufs Exempel") geben dem Buch eine sehr realitätsbezogene und unterrichtspraktische Note. (KM)

Mahler, Madeleine:
Tanz als Ausdruck und Erfahrung
Zytglogge Verlag, Bern 1987,
ISBN: 978-3-729-60242-7

Dies ist ein sehr persönliches Buch, das die Frage zulässt „Was willst du denn mit Deinem Tanz?" – „Ich verstehe den Tanz je länger je mehr als Spiegel des Lebens, als Ausdruck von Wahrheit und Wirklichkeit des einzelnen Menschen" ist ihre Antwort am Ende des Buches. Die zahlreichen Fotos strahlen eine große Konzentration, Authentizität, Ernsthaftigkeit aber auch Lebensfreude der Tanzenden aus. Die Autorin macht sich darüber Gedanken, „dass vorgegebene Bewegungsformen Halt und Schutz sein können aber nie zur eigenen Identität und Bestätigung werden". „Das Ausprobieren verschiedener Tanzformen und Tanzrichtungen aus verschiedenen Zeiten und Ländern verhilft uns dazu, unseren eigenen Platz in unserer Kultur zu verstehen." Sie weiß um die wohltuende Wirkung von freier, ungebundener Bewegung, bemerkt aber immer wieder im Unterricht, wie schwer es den Teilnehmerinnen ihrer Kurse fällt, ihre eigenen Bewegungen zu finden. Zu Beginn des Buches stellt sie daher zahlreiche sogenannte Impromuster vor, die sie mit ausdrucksstarken Fotos lebendig macht: Statue, Gruppenskulptur, Spiegel, Frage/Antwort, Billard und viele mehr. Sie sollen eine Starthilfe auf dem Weg zu eigenen Bewegungen geben. Deshalb ist es nur konsequent, wenn sich in ihren aufgezeichneten Choreographien vorgegebene Formen und Phasen freier Bewegung abwechseln. Die tänzerische Vielfalt ihrer Ideen basiert auch auf der großen Bandbreite der sie inspirierenden Musikstücke: die Choreographien sind zu Musiken von Laurie Anderson, Mussorgsky, Béla Bartók und Lennon/McCartney entstanden. (UM)

Meyerholz, Ulrike / Reichle-Ernst, Susi:
Heiße Füße – Zaubergrüsse. Tanzgeschichten für Kinder von 4–10 Jahren
mit CD, Zytglogge Verlag, Bern, 2007[7],
ISBN: 978-3-729-60565-7

In diesem sehr praktischen und klar strukturierten Buch bieten die zwei AutorInnen zahlreiche Vor-

schläge für „Einstimmung“, „offene Bewegungsformen“, „festgelegte Bewegungsformen“ und „weiterführende Ideen“. Zu den heißen Füßen [damit sind Kinder in Bewegung gemeint] kommen auch die Zaubergrüße – dabei handelt es sich um Lieder, Fingerspiele, Gedichte und Anregungen zum szenischen Spiel. Der Jahreskreis gibt den verschiedenen „Ideenpaketen“ einen äußeren Rahmen. Die beigefügten Musikstücke erzählen sehr unterschiedliche Geschichten, die der Erlebniswelt der Kinder entstammen und Lust auf Bewegung machen. Das Sammelsurium bietet Hilfestellungen, Impulse sowie Themenanregungen für erste Gestaltungsprozesse in einer Gruppe der Altersstufe ab ca. zehn Jahren. (DV)

Meyerholz, Uli / Reichle, Susi:
Kleine Clowns und große Töne. Kinder zaubern Zirkusluft
mit CD, Zytglogge, Bern 2002,
ISBN: 978-3-729-60637-1

In die Zirkuswelt eintauchen, durch Geschichten dem Zirkusalltag mit seinen Höhen und Tiefen näher kommen, Zirkuskünste mit den jeweiligen Erfahrungen und dem altersgemäßen Können nicht als Zurschaustellung von Leistung gedacht, sondern den „Spielraum nutzen, um mit Musik und Bewegung zu gestalten“, das alles ist das erklärte Anliegen der beiden Autorinnen. Neben der Vorbereitung (wie z. B. Einstimmung durch themenbezogene Lieder) bieten die Autorinnen zwölf „Ideenpakete“ an. Auftritte der Clowns, Akrobaten, Raubtiere oder „Isofanten“ werden von passenden Liedern und einer eingespielten Musik auf einer beiliegenden CD begleitet. Jedes Ideenpaket besteht aus Einstimmung, spielerischem Üben mit Musik einer festgelegten Form und der musikalischen Gestaltung. Immer wieder geben die Autorinnen Anregungen, wie ihre Ideen erweitert und verändert werden können. Ein Arbeitsbuch mit vielen Anregungen für die Arbeit mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter. (AO)

Neuber, Nils:
Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater
Meyer & Meyer, Aachen 2000,
ISBN: 978-3-898-99432-3

Mir gefällt besonders die Ausgewogenheit zwischen dem kompakten Theorieteil und dem lebendig gestalteten Praxisteil mit über 80 motivierenden Fotos. In der Einleitung erläutert Nils Neuber seine Motivation, sich mit Bewegungstheater auseinanderzusetzen, nachdem er festgestellt hat, „dass vieles, was sich kreativ nennt, so kreativ nicht ist“. Seiner Meinung nach „sollte die kreative Bewegungserziehung Kreativität ebenso wie Bewegung als Ziel u n d als Mittel der pädagogischen Arbeit betrachten. Ein Bereich, der diesen Anforderungen besonders entspricht, ist das Bewegungstheater. Es kann als spezifische Erscheinungsform des Theaters verstanden werden, deren Hauptausdrucks-, Darstellungs- und Gestaltungsmittel die Bewegung ist“. Im ersten Teil werden pädagogische, didaktische und methodische Grundlagen erläutert. Die Spielanregungen im zweiten Teil sind anschaulich erklärt und durch ein Stundenbeispiel in einen größeren Zusammenhang gebracht. Die Fotos aus der Praxis mit Kindern vom Grundschulalter bis zu ca. 12-Jährigen erleichtern den Zugang zu den Spielen und deren Umsetzung in Bewegung. Ein großer Teil dieser Anregungen lässt sich sicherlich auch mit Jugendlichen und Erwachsenen umsetzen. (UM)

Pomer, Janice:
Perpetual Motion. Creative Movement Exercises for Dance and Dramatic Arts
in englischer Sprache, Human Kinetics, Champaign 2002, ISBN: 978-0-736-03393-0

Ich empfehle dieses Buch wegen seiner Klarheit in Konzeption und Beschreibung sowie der vielfältigen Anwendungsmöglicheiten. Die Kapitel (*Rules – Recipes* [hier bewusst als variables Konzept] – *Props – Poetry and Prose – Objects and Images – Dancescape Projects*) geben eine Fülle von Anregungen mit entsprechenden Variationen für alle Alterstufen (ab ca. 8 Jahren). Lehrer und Teilnehmer haben damit eine solide Basis für eigene Bewegungsgestaltungen und Choreographien. (VM)

Preston-Dunlop, Valerie:
A Handbook for Dance in Education
234 Seiten, mit Abbildungen, in englischer Sprache
MacDonald and Evans Ltd., Estover, Plymouth 1987^2,
ISBN: 978-0-582-99475-1

Diese Publikation beinhaltet drei von einander unabhängige Lernfelder: Tanzkomposition, Tanzen, Tanzrezeption. In sechzehn Themen – ausgehend von den Grundbegriffen und -prinzipien des Tanzens nach Rudolf von Laban – werden Hilfestellungen für Tanzlehrer gegeben, effektiven und fruchtbaren Tanzunterricht zu gestalten. Dabei wird der Fokus immer wieder auf verschiedene Zielgruppen (vom Kindesbis ins Erwachsenenalter) gerichtet. Jedes Thema wird mit einer Vielzahl von Vorschlägen zur Methodenwahl und Materialauswahl abgerundet. Für Pädagogen, die professionell im Bereich Tanz arbeiten wollen, ist dieses Buch sicher unerlässlich. (RK)

Preston-Dunlop, Valerie / Sanchez-Colberg, Ana:
Dance and the performative. A choreological perspective – Laban and beyond
in englischer Sprache, Verve Publishing, London 2002, ISBN: 978-0-950-98592-3

Dieses Buch bietet eine umfassende und höchst interessante Analyse zeitgenössischer Tanzstücke. Untersucht und verglichen werden verschiedene Formen von Herangehensweisen an Choreografien und die damit verbundene Umsetzung von künstlerischen Ideen. Als Folgerung wird die Interaktion zwischen *performer* und Zuschauer genauer diskutiert und unter dem Gesichtspunkt der *choreological studies* von Laban analysiert. (DV)

Shreeves, Rosamund:
Children Dancing. Practical Approach to Dance in the Primary School
in englischer Sprache, Ward Lock Educational, London 1990[2] (Erstausgabe 1979),
ISBN: 978-0-706-23832-7

Dies ist ein Arbeitsbuch für LehrerInnen, die spielerisch und selbst aktiv in die Welt des Tanzes eintauchen wollen. Viele kleine, kurz gehaltene Ideen, unterstützt durch humorvolle Abbildungen oder Texte, sollen miteinander verbunden werden und die eigene Kreativität ankurbeln. Die Ziele sind unter anderem Körperbewusstsein, Sensibilisierung, Fluss in der Bewegung, körperliche Kondition und Kreativität in Bewegung und Geist. Kleine Diagramme erleichtern die Auswahl und geben einen Überblick der jeweiligen Einheit. Shreeves gibt auch Vorschläge für die Gliederung einer Bewegungs-/Tanzstunde. Ein Buch zum Blättern, Gustieren und Ausprobieren für Lehrer von Kindern aus Kindergarten- bis Grundschulalter. (AO)

Smith-Autard, Jaqueline M. :
Dance Composition. A practical guide to creative success in dance making
in englischer Sprache, Routledge, New York 2004[5] (Erstausgabe 1976), ISBN: 978-1-408-11564-0

Dieses Arbeitsbuch gibt eine sehr profunde Aufbereitung choreographischer Grundprinzipien auf der Basis von Rudolf von Laban. Gerichtet an alle, die mittels einer Kunstform – in diesem Fall Tanz – unterrichten, sagt sie dazu, *"the challenge to those who teach through an art is to encourage and guide students towards fulfilling their potenial"*. Sie nennt den Titel ihres Buches *"Dance Composition"*, weil es sich auf den Inhalt und die Form von Tänzen bezieht – weniger auf die Gesamtheit der Aspekte einer Choreographie. Sie unterteilt das Buch in sechs *sections*, welche unter anderem *methods of construction* oder auch den kreativen Prozess in Tanzkomposition, bis hin zu einer Sammlung an Aufgabenstellungen zu Tanzkompositionen beinhalten. Auch der musikalische Aspekt (*section 2/4*) kommt zur Sprache. Mit diesem Werk hält man ein sehr umfangreiches und klar strukturiertes Arbeitsmaterial in Händen – jedem zu empfehlen, der sich tiefer in Tanzkomposition einlassen möchte. (AO)

Renate Zimmer (Hrsg.):
Spielformen des Tanzes. Vom Kindertanz bis zum Rock 'n ' Roll
Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 1988 (2002), ISBN: 978-3-808-00456-2

Die Spannbreite der Tanz-Bereiche ist das Besondere an diesem Buch: für Kindertanz, Folkloretanz, Tänzen nach Popmusik bis zum Rock 'n' Roll werden Spielformen zusammengetragen, die „ohne langwierige Übungsprozesse spontan realisierbar sind, Neugierde und Phantasie der Teilnehmer ansprechen und sie zur Selbsttätigkeit anregen". (UM)

Aus der Praxis
From Practical Work

Off-balance and support. A project with 14-18 year old students in Spain

Juan Dionisio Martín Sanz

This is the title of one out of ten choreographies, which are part of an investigation and creation project I worked on during my "sabbatical" year 2008-09, granted by the Regional Government of Madrid (Spain). Its title is "Choral Dance: a way to develop artistic sensitivity in the students and to improve the atmosphere in educational centres".

The origins of this project go back to 1992 when a group of teachers participated in a series of courses organized by the Madrid Regional Government and taught by Verena Maschat, which provided a chance to discover the educational possibilities of movement and dance. The music teachers who participated had not had any contact whatsoever with these aspects during their training at the conservatory, and this first contact with movement and dance in the field of education opened doors towards an extraordinary world which today I consider, more than necessary. It is essential for out students to live a musical experience through perception and expression and to include these positive aspects in the process of their development and growth.

Everything I have learned in this field since then has changed my teaching and has enabled me to incorporate numerous movement and dance activities with my students over the years in music class as well as organizing performances at the end of the school year, or creating choreographies for special events like the "Day of Peace".

Apart from that, during the last seven years I have collaborated in the academic organization of the Mirasierra Secondary School. This has given me a deeper insight into the complex structure of a Secondary School than just being a music teacher, thus being more conscious of the problems that arise in the student's group dynamics. The work of the academic coordination team is for the most part trying to prevent and resolve such conflicts, both supporting the educational staff and intervening directly with individual students, groups or parents.

Consequently, I designed a series of choreographies, which, apart from the benefits of dance activities such as the development of artistic sensitivity, were geared towards aspects of group dynamics in the classroom. A lot of the work colleagues do in tutorial sessions or in the classroom itself deals with group dynamics. The aim of these choreographies is to collaborate in a different dimension, totally enriching in many ways. Movement and choral dance develops values essential for improving the collaboration and understanding within a group.

In this way, the ideas were developed for groups of students who share daily class activities. Therefore, the compositions are not meant for performance on a stage or for spectators. Should anyone want to adapt them for this purpose, it would be important to evaluate if the original idea can still be transmitted.

All the choreographies deal with concrete themes through movement and dance, each one of them tells a story and there is some kind of argument. There is a theatrical element without words, just mime and gesture, something like danced theatre, in the line of some contemporary dance works with obvious differences. Therefore, students have to act apart from moving and dancing, which requires a special preparation so that they are able to assume certain roles. This acting involves them more than usually when

learning a step dance (which is most frequent) or doing a movement activity.
In all of the compositions there is improvised movement – not meaning what is usually thought of as "we can do what we like" – and less in this case where there are special topics requiring a certain attitude. On the contrary, movement and dance improvisation requires a special knowledge of the rules to respect as well as specific previous work.

The Aim

This choreography deals with false paradises, or non-existent paradises, which so often are proposed to adolescents and young people – adults as well – as a vent for their desires and wishes.
The idea is developed as follows: a student wearing a beautiful mask takes attractive ribbons of different colours out of a shoulder bag and extends them across the floor. In a theatrical way he attracts the attention of his companions, inviting them with kind gestures to walk on them, those fine ribbons, short paths without exit, not leading anywhere. The resulting conflict will be resolved in the choreography with the help of the others and our own effort.
On the other hand, there is an important input of movement in this composition: locomotion in balance, balance with support, and the contact including weight/counterweight used to create shapes. All these aspects are vital elements of personal development and learning, serving at the same time as a possibility to experience some basic language of contemporary dance.

The Music

The music chosen for this choreography is "Wildlife", *by Penguin Cafe Orchestra (*"Signs of Life"*; Virgin EG Records, 1987, #11). The instrumentation is for tape recorder, guitar, cello and triangle (duration: 8'30"). There are three sound layers. The base consists of different sounds creating a* continuo *which goes on the whole time, except for some short rests: some are long notes of different pitches; low percussion sounds with dark timbre join in every now and then, and higher metallic sounds appear in certain moments in crescendo and decrescendo; sounds which seem to be recorded from nature can be heard at intervals. A second layer consists of a guitar plucking insistently sequences of notes like* arpeggios, *which create, combined with the basic layer, a somewhat indefinite character. Over these two layers, a triangle marks the pulse during the entire piece, its irregularity responding to the general character of the composition.*
Though the aspects of repetition and improvisation, together with a certain character of background music in "Wildlife", are adequate for the sound environment we need another piece, which defines a serene environment with a certain freedom that can be used. In this case, a signal will be needed for a certain movement action, at irregular intervals of ten to fifteen seconds. The teacher could do this with a triangle (all students should participate in the choreography).

The Choreography

All students (except the soloist) are walking around in the outer area of the dance space, freely in different directions, without the intention to go anywhere in particular; they might stop, look around without seeing anything in particular and then resume their slow walk. The soloist with the mask and the bag containing the coloured ribbons (see section Materials), who has stayed outside of the group, now enters the central space. When the music starts, he moves around, attracting the attention of the others with ample theatrical gestures. Some of them begin to watch him attentively. The masked one goes on slowly, emphasizing his movements in order to be noticed. In a ceremonial way, he takes out one ribbon at a time, responding to the sound of the triangle, and extends it across the floor. His persuasive gestures invite the onlookers to walk along these very attractive colourful segments.
More than ribbons, the image we want to create is with pieces of rope which those who accept the invitation have to cross balancing like a tightrope walker. Very slowly, some students enter balancing on the ribbons/ropes. The rest keep walking until, one by one, they take note of what is happening in the inner space. After a short while, the masked person approaches one of the students in the external zone, puts his arm around his shoulder as a gesture of friendship and closeness, and, facing outside with their back to the others, he passes him the mask and the bag. Thus, the

new soloist continues the task while the first one joins the group. This operation is repeated several times.

Now more and more students are balancing in the inner space, but there are always some people in the outer area. The only condition, which determines the movement, is the narrow ribbons and the difficulty to keep the balance, which obliges people to move very slowly. When one has reached the end of a ribbon, or really at any moment, he can pass or jump over to another one. If we meet someone on the rope, we can turn back, pass over to another ribbon or cross over and go on, trying to resolve the critical moment of passing by, supporting each other in order to maintain the balance and stay on the path.

While one is balancing across a rope, the feeling of well-being is shown positively with gestures and mimic expression, which quickly transform into uneasiness and discomfort when reaching the end of it. Now the person is in doubt about what to do next and feeling anxiety, then makes the decision to jump over to another one or turn round and go back the same way. Actually, the feeling that has to come across is like being within a network of short and narrow pathways; the stroll is pleasant, but being narrow and interrupted, moving around these paths produces uneasiness and alarm; the net is small and closed, which makes it difficult to escape, and we are somehow caught up in it.

Those in the outer zone keep observing very attentively what is happening inside. Some are tempted by this world of colours and get caught, but others only make one step, and then reconsider the situation and move back. After approximately three minutes, having understood the problem, one of them enters, avoiding balancing on the ribbons, and offers a hand to another student who accepts the support. Together they move to the outer area. This repeats with others and short chains of several students are formed which move out with some difficulty.

Those groups of two or three that have moved to the side start to support each other by way of weight/counterweight, changing their position every now and then to increase dynamics and make the figures more interesting.

While there are still a few students balancing on the ropes, the soloist moves towards the centre, puts down the bag, places the mask on top of it and joins the group that is walking around on the outside. Students pick up the abandoned ribbons and throw them towards the centre near the bag and mask. It ends with all students creating shapes of support in groups. The music fades out and the groups freeze briefly before relaxing their positions and attitude.

Preparation

- *Walking around in the outer area of the dance space, freely in different directions, without intending to go anywhere in particular, looking distracted.*
- *Observing with intention, seriously and interested, something happening in a certain area of the dance space.*
- *Positions of balance.*
- *Balancing while advancing very slowly on an imagined line which is as fine as a rope or wire used by tightrope walkers.*
- *Changes of direction and passing by other students who we meet on the tightrope.*
- *Balancing with the support of a companion.*
- *Different attitudes while walking on the rope: comfort; uneasiness; well-being when someone gives us support.*
- *Support between two or three students experimenting with weight/counterweight.*
- *Students who will be soloists have to rehearse their role: put on the mask and the bag quickly, and perform the following actions in a theatrical way:*
  - *Take out and extend the ribbons,*
  - *Invite his fellow students to walk on them.*

Materials

A very attractive mask. We can see examples on TV in documentaries about the Carnival in Venice or in other parts of the world.

An attractive crossover shoulder bag that leaves arms and hands free for the actions (invitation, extend the ribbons).

Coloured ribbons (2-3 meters long). There are satin ribbons approx. 4 cm wide that are very appropriate for this kind of work.

Ideas for reflection

- *Did you find it easy to wander around while listening to the music?*

- *Did the metallic accents that sound at short intervals distract you?*
- *Was it easy for you to move trying to keep your balance?*
- *Did you help other companions to step out?*
- *How did the support using contact and weight/ counterweight work?*

Let us remember the original idea we wanted to express through our dance.

- *Do you think it happens frequently that someone proposes something marvellous to us that later proves to be a fraud?*
- *Do you know anyone who has experienced something similar?*
- *Do you know if this person was able to get away from the fraud and how was that possible?*
- *Do you think we will be able to reach the goal for which this choreography has been created?*
- *What would you have added or taken away to improve it?*

Juan Dionisio Martín Sanz

Studied recorder at the Conservatorio Superior de Música de Madrid, and mathematics at the Universidad Complutense. In 1972, founded, together with other colleagues, the GRUPO SEMA, dedicated to research and interpretation, with a special interest in Spanish music of the Middle Ages and the Renaissance. Since 1976, working as professor of Music in Secondary Schools, presently in the I.E.S. Mirasierra in Madrid (Spain).

Zusammenfassung

Verführung und Beistand. Ein Projekt mit 14- bis 18-jährigen Schülern in Spanien

Juan Dionisio Martín Sanz erarbeitete in seinem Sabbatical-Jahr ein Forschungs- und Gestaltungsprojekt mit dem Titel: „Tanz, ein Weg zur Entwicklung künstlerischer Sensibilität bei Schülern sowie zur Verbesserung des Klimas in Pädagogischen Institutionen“. Die Anfänge dieses Projektes gehen bis 1992 zurück, als der Autor in Tanzkursen bei Verena Maschat zum ersten Mal für sich die pädagogischen Wirkungen von Bewegung und Tanz entdeckte, von denen er meint, dass sie heute notwendiger denn je für unsere Schüler seien, um einerseits musikalische Erfahrungen erleben und gestalten zu können, andererseits aber auch für die gesamte Entwicklung ihrer Persönlichkeit.
Alles, was er auf diesem Gebiet seither erfuhr, veränderte seinen Unterricht und befähigte ihn, viele verschiedene tänzerische Aktivitäten sowohl im Unterricht als auch zu Feiern und besonderen Ereignissen durchzuführen.
Neben seinem Musik- und Tanzunterricht wirkte er auch in der Schulorganisation mit und erhielt dadurch eine tiefe Einsicht in das Konfliktpotential und die gruppendynamischen Probleme der Schüler seiner Sekundarschule. So entschied er sich, auch über das Medium Tanz gruppendynamische Themen zu bearbeiten und entwarf eine Reihe von Choreographien zu dieser Problematik.
Eine davon ist das vorgestellte Beispiel, welches die Verführbarkeit von Jugendlichen (und nicht nur von Jugendlichen) durch die Vorspiegelung falscher Paradiese thematisiert, die daraus entstehenden Probleme aufweist, aus denen sich nur wenige selbst befreien können, und schließlich das Übernehmen von Verantwortung für andere als eine Möglichkeit der Hilfestellung andeutet.
Das Bewegungsmaterial reduziert sich bewusst auf unterschiedliche Ausdrucksvarianten von Lokomotion in Balance sowie auf gemeinsame Körperskulpturen bei den “Hilfsaktionen“, Erfahrungen, die sowohl als soziales Lernen wie auch als Annäherung an ein Vokabular zeitgenössischen Tanzes verstanden werden können.
Im Weiteren bespricht der Autor Musikauswahl, didaktischen Aufbau, notwendige Materialien und gibt schließlich noch Anregungen zu Fragen an die Schüler für eine gemeinsame Reflektion des Themas und seiner Gestaltung.

Juan Dionisio Martín Sanz

studierte Blockflöte am Conservatorio Superior de Música sowie Mathematik an der Universidad Complutense in Madrid. 1972 gründete er gemeinsam mit anderen Kollegen die Gruppe SEMA, die sich der Recherche und Interpretation vor allem spanischer Musik aus Mittelalter und Renaissance widmete. Seit 1976 unterrichtet er als Musiklehrer an Sekundarschulen, zurzeit an der I.E.S. Mirasierra in Madrid.

Clownerie mit Kindern

Andrea Ostertag

Das Kostüm des Clowns ist nach wie vor eine der beliebtesten Verkleidungen im Fasching, und nahezu jedes Kind möchte einmal Clown sein. Was fasziniert Groß und Klein an diesem Charakter so sehr? Das mag unter anderem das Lachen, der Spaß sein, den man mit einem Clown verbindet. Vielleicht auch die „Erlaubnis" frech zu sein und mit anderen weitgehend ungestraft Schabernack zu treiben, oder der kindliche, naive, staunende Clown, den wir in dieser Form alle als Kinder durchlebt haben und durch den wir uns wieder in diese Zeit versetzt fühlen.

Kurze Geschichte des Clowns

Traditionell wird der Clown von einem Mann verkörpert – auch in Frauenrollen – aber dennoch gab und gibt es auch weibliche Clowns[1], wenn auch sehr selten. Schon in der Antike und in der indischen Mythologie ist von Spaßmachern zu lesen. Das Publikum englischer Bühnenstücke im 16. Jahrhundert wurde in den Pausen vom Clowns unterhalten, während in Italien die *Commedia dell'arte* den *Arlecchino* und den *Pedrolino* hervorbringt. Daraus entstanden der *Harlekin* und der *Pierrot*. Weiters war es das Verdienst von Molière im 17. und Carlo Goldoni im 18. Jahrhundert, dass sich der Clown auch auf dem Theater weiter entwickeln konnte. Einer der ersten sogenannten „modernen" Clowns war der Pantomime-Künstler Jean-Gaspard Debureau. Tom Belling, lange Jahre Clown des Zirkus Renz, gilt als Erfinder der Figur des dummen August[2].

Clownerie mit Kindern

Normalerweise ist der Clown im Zirkus oder auf der Bühne ein Erwachsener, der für andere Erwachsene oder Kinder spielt. Aber warum nicht auch mal als Kind in diese Rolle schlüpfen?

Seit vielen Jahren leite ich Musik- und Tanzprojekte in Schulen jedes Typs, vorwiegend in der Grundschule. Das Thema „Zirkus" (und untrennbar damit verbunden die Gestalt des Clowns) taucht immer wieder in verschiedensten Formen auf. Sei es, dass in einem „Elementaren Musiktheater" alle Zirkusnummern – angefangen von den Seiltänzerinnen über die Clowns bis hin zu der „lebensgefährlichen" Raubtierdressur – von Kindern dargestellt werden oder eine komische Figur mitspielt, die durch ihre Tollpatschigkeit und Ungeschicklichkeit an einen Clown erinnert. In beiden Fällen ist es notwendig, sich erst einmal mit dem Wesen des Clowns auseinander zu setzen.

Und da beginnen schon die Schwierigkeiten und Missverständnisse, wie zum Beispiel die Auffassung, man müsse sich nur fest vornehmen lustig zu sein – dann würde es schon klappen.

Gesetzmäßigkeiten der Clownerie

Dazu fragen wir uns: WAS ist lustig und WESHALB? Was wirkt gut und weswegen lacht das Publikum, auch wenn z. B. der Fußtritt schon zum zehnten Mal ausgeteilt wurde? So beginne ich manchmal meine Arbeit damit, dass wir uns gemeinsam Ausschnitte aus Filmen von Komikern/Clowns wie z. B. Stan und Olli, den Marx Brothers, Charlie Chaplin oder Zirkusclowns ansehen und versuchen heraus zu finden, was es mit dem Witz und der Komik auf sich hat. So entdecken wir bestimmte Gesetzmäßigkeiten der Clownerie, die wir in der nachfolgenden gemeinsamen Arbeit durch Spiele, Körper- und Improvisationsübungen erfahren werden.

Zu diesen „Spielregeln" gehören unter anderem:

- Weitgehendes Einhalten der Hierarchie wie im klassischen Clownduo Weißclown und dummer August. Der Weißclown ist der Chef und schafft an. Der dumme August will entweder seinen Chef imitieren und dessen Anweisungen so gut wie möglich erfüllen, weil er ihn bewundert, oder aber er will ihm eins auswischen, weil sich dieser für seinen Geschmack etwas zu weit aus dem Fenster lehnt. Auf jeden Fall gelingt ihm das natürlich nicht und er scheitert. Und genau darum liebt ihn das Publikum. Aber dazu noch später.

- Die Steigerung einer Aktion, verbunden mit klarem „timing“ – überhaupt eines der wichtigsten Gestaltungskriterien. Man erinnere sich nur an Stan Laurel, der sich immer wieder in steigender Intensität an der Dachschräge den Kopf anschlägt und man nur darauf wartet, dass es wieder passieren wird.
- Einen Spielimpuls aufnehmen, dran bleiben, diesen fortführen, ausspielen und nicht zu schnell zu etwas neuem springen.
- Viel Mimik und Gestik, weniger Sprache.

Arbeitsprozess

Wichtig sind vorerst das Erfahren am eigenen Körper und in der Kommunikation mit den anderen, die Lust am Spiel und die Unbekümmertheit, aus der Überraschendes entsteht. Die spontane Komik fordert eine Art „Abschalten“ des Gehirns. Bloß nicht planen und nachdenken, wie man besonders originell und lustig wirkt! Denn gerade das ist sehr schwierig! Natürlich möchte man die Leute zum Lachen bringen und dazu muss man sich ja auch etwas gut überlegt haben. Aber das ist – so wie ich es in meinen eigenen Fortbildungen immer wieder erlebt habe – genau das Falsche. Man muss (ab)warten können und aus dem ersten Impuls heraus agieren und beim Spiel mit einem oder mehreren Partnern die Idee aufgreifen und mitmachen, sie zusammen ausbauen. Das mag ja nun für Erwachsene alles logisch klingen, aber wie können das Kinder verstehen?

Sowohl in der Arbeit mit den Kindern als auch mit Erwachsenen beginne ich meist mit Aufwärmspielen. Der Körper soll sowohl geschmeidig und wach sein als auch schnell reagieren können. Dann folgen Improvisationsübungen, wie z. B.: „Stellt euch vor, ihr wacht eines Tages auf [sich räkeln und gähnen], geht hinaus und draußen ist ganz viel Schnee gefallen [durch den Schnee stapfen]. Es ist euch ziemlich kalt [Hände am Körper reiben, klopfen, zittern]. Ihr macht eine Schneeballschlacht, damit euch warm wird [pantomimisch Schneebälle aufeinander werfen; auch so reagieren, als ob man getroffen worden wäre]. Nun geht ihr auf den See zum Schlittschuhlaufen [über den Boden gleiten, Pirouetten drehen ...] ...“ So spinnt sich die Geschichte immer weiter und die Gruppe kann durch aberwitzige Situationen geführt werden, in denen immer mehr Emotionen mit viel Mimik (Wut, Angst, Trauer, große Freude etc.) gezeigt werden sollen.

Eine gute Übung für das Spiel miteinander und das gegenseitige Respektieren, sowie das Üben einer Grundregel im gemeinsamen Spiel ist eine „Unterhaltung“ eines Paares mit nur zwei Worten. Einer darf immer nur „Wo?“ verwenden, der andere nur „Da!“. Man darf nie zweimal hintereinander sein Wort sagen, muss also immer warten, bis der andere dran war. So lernt man ein Gefühl für *timing* zu bekommen und erfährt, dass z. B. ein „wo“ sowohl fragend als auch provozierend – „Ich weiß schon wo, aber ich sage es dir nicht!“ – gemeint sein kann.

Auf den zweiten Blick eröffnet sich hier auch ein typisches Merkmal des klassischen Clownduos Weißclown und dummer August: Der eine kann nicht ohne den anderen sein. Der dumme August ist nur lustig, wenn er das verpatzt, was der Weißclown von ihm verlangt. Und der Weißclown kann ohne dummen Au-

gust niemanden befehligen, um seinen Status und seine Klugheit zu demonstrieren.
Nun könnte aus den Improvisationsübungen schon ein Ansatz für eine Nummer entstanden sein. Indem wir uns gegenseitig zusehen und noch einmal herausarbeiten, was lustig und interessant war, sammeln wir Ideen, wie eine kleine Szene aussehen könnte. Die Kinder suchen jeweils einen Partner und zu zweit (oder auch zu dritt) wird eine ganz kurze Szene in eine wiederholbare Form gebracht. Danach gibt es wieder eine Präsentation der Zwischenergebnisse. Meine Aufgabe ist es dann, mit den Kindern gemeinsam am *timing* zu arbeiten, zu lange Passagen zu kürzen und „verhuschte" Momente, die größerer Aufmerksamkeit bedürfen, auszuarbeiten.
Ein wichtiger Aspekt wurde hier noch nicht angesprochen: der persönliche Clown, das Profil, der Typ.

Den persönlichen Clown finden

Zum Clown gehört ohne Zweifel auch das passende Kostüm. Dieses zu finden ist ein längerer Prozess und sogar wenn man meint, das Richtige gefunden zu haben, kann es sich nach einiger Zeit wieder verändern – wie wir uns ja auch verändern. Dazu muss man erst einmal viel verschiedene Kleidungsstücke und Kombinationen probieren. Ist man groß und dünn sollte die Kleidung zu kurz und zu eng sein (wie bei Karl Valentin). Kleine Personen tragen am besten zu lange und zu weite Kleidung. Dies ist natürlich keine Standardregel, kann aber für die Auswahl hilfreich sein. Man muss keine extra Clownskleidung im Laden kaufen – bei einem Besuch beim nächsten Flohmarkt findet sich sicherlich Passendes. Die Kinder bringen eine Auswahl aus „Eltern-" und „Omi-Kleidern" zum Kurs mit, eventuell auch Requisiten wie Besen, Koffer, Taschen, Hüte. Dann beginnen wir, verschiedene Kleidungsstücke anzuprobieren und zu kombinieren. Man muss sich in seinem Kostüm „doof" vorkommen, so ein bisschen „daneben", aber es sollte auch genügend Bewegungsfreiheit für großräumige Bewegungen bieten. Hat man sich dann für ein Outfit entschieden, suchen wir nach unserem typischen Gang, der natürlich auch durch die Eigenheiten des Kostüms beeinflusst wird. Zuerst beobachten wir uns selbst: Machen wir große Schritte, oder kleine? Schwingen wir die Arme? Wie sitzt der Kopf auf dem Körper und

wohin blicken wir? Wie ist die Stellung des Beckens? Wie setzen wir den Fuß auf (z. B. ist der Ballen, die Ferse ausgedreht, eingedreht)? Dann versuchen wir ein typisches Merkmal zu verstärken und zu übertreiben, bis es grotesk aussieht. Vielleicht finden wir auch Kombinationen von überzeichneten Bewegungen. Zudem steigern wir das Gehtempo – immer noch in der Übertreibung – bis hin zum Laufen. Das kann ziemlich anstrengend werden!

Clownstechniken

Wer hat sich nicht schon einmal gefragt, wie Clowns, wenn sie sich in eine Schlägerei verwickeln, aus großer Höhe fallen, stolpern, sich den Kopf anstoßen, sich auf die Füße steigen und das alles, ohne sich ernsthaft zu verletzen! Dazu gehört natürlich eine großartige Körperbeherrschung, Training und Techniken, die dies ermöglichen (so waren die Clowns oft die bestbezahlten Mitarbeiter eines Zirkus[3]). Clown Grock (1980–1959) sagt dazu:
„Unser Leben ist Training, hartes Training. Es gibt keine Halbheiten; Präzision ist ein Erfordernis; je schwieriger etwas ist, umso einfacher muss es aussehen, und nichts darf dem Zufall überlassen bleiben. Alles muss Inbegriff der Vollendung sein!"[4]
Wenn ich mit den Kindern an gekonnten Ohrfeigen, Fußtritten, Nasen-Ziehen oder Stolpern arbeite, mutet es manchmal wie ein Kurs für *Stuntmen* an. Doch die Kinder sind so fasziniert von der Möglichkeit, unbeschadet aus einer Schlägerei heraus zu kommen, dass sie noch in der Pause im Schulhof weiter üben. Sind dann die Techniken etwas gereift, wagen wir uns an kurze Szenen, die sie zu zweit oder zu dritt erarbeiten. Fallen, stolpern, rollen, aufstehen, Tritte, Ohr-

feigen, ausweichen und gleichzeitig dabei fallen, sollen in einen logischen Ablauf gebracht werden. Aus einem Missgeschick z. B. entsteht eine „Na, du hast noch immer nicht genug? Warte, ich zeig's dir!"-Situation – bestens bekannt aus den Filmen von Stan Laurel und Oliver Hardy. Aber nicht nur inszenierte Raufereien, sondern auch Akrobatik sind Bestandteil von Clownsnummern. Leichte Akrobatik auf Matten und mit gegenseitiger Sicherung ist auch schon für Grundschüler machbar. Gute Anregungen und Anleitung findet man im Buch des Kölner Spielecircus (Hense,/Kötter/Türk: Circusspiele. Ideen für die Circuspraxis) und bei Blume (beide siehe Literaturliste). So könnte sich aus einer unbeabsichtigten Ohrfeige „wie zufällig" eine akrobatische Figur entwickeln, worüber sogar die Clowns erstaunt sind und sich ob des plötzlichen Applauses wieder vertragen, stolz auf das, was sie gemeinsam erreicht haben.

Objekte und Musikinstrumente

Der Clown hat natürlich auch Requisiten. Entweder viel zu große (einen riesigen Löffel), oder viel zu kleine (ein großer Kontrabasskasten und darin eine Miniaturgeige) oder aber auch ein verfremdetes Objekt (z. B. ein Besen als Tanzpartner). Ein Improvisationsspiel, in dem ein Objekt (z. B. ein Ball, eine Bürste, eine Mütze ...) sich nur durch unsere Fantasie in die verschiedensten Gegenstände verwandeln kann, mag beispielsweise so aussehen: einer beginnt, die Bürste wie einen kleinen Igel vorsichtig zu streicheln, gibt sie an einen anderen weiter mit den Worten „Das ist ein Igel." Der andere nimmt das Objekt wie einen Igel in Empfang und darf es in etwas anderes verändern und weitergeben: „Das ist eine Bombe!", in dem er es wie eine heiße Kartoffel in Händen hält usw.

Ein anderes großes Thema ist die Musik und ihre Instrumente; seriöse, aber auch verrückte Variationen oder selbst gebastelte Instrumente können eine musikalische Clownsnummer formen. Bekannte Musicalclowns waren Grock mit seiner Minigeige oder Charlie Rivel mit dem Akkordeon. Große Berühmtheit mit den auf vielfältige Weise gespielten Instrumenten erlangten auch die Fratellini Brüder oder Harpo Marx. Einer, der es verstand gleich mehrere Instrumente und das auf einem Seil balancierend zu spielen ist der Schweizer Clown Dimitri. Man sieht, dass Akrobatik, Clownerie, Artistik und Musik zu einer oft atemberaubenden Einheit verschmelzen können. Man ahnt schon, dass es sehr viel Körperbeherrschung, Training und Musikalität bedeutet, solch eine Nummer zu präsentieren. Doch wir wollen uns von den „Großen" nicht entmutigen, sondern motivieren lassen, denn eine Musiknummer kann auch mit nur einer Maultrommel sehr lustig werden.

In einer Musiknummer mit Kindern arbeiten wir viel an dem „Drumherum": dem Auftritt, der langmächtigen Vorbereitung mit Aufwärmübungen, dem gegenseitigem Abklopfen (was natürlich auch schon wieder in eine kleine Rangelei ausarten kann), Aufbauen eines Notenständers, der immer wieder in sich zusammenfällt, oder in den man sich heillos verheddert, mit Einsingen, Instrument, Stimmen, Noten ordnen – es gibt viele Spielsituationen, die das eigentliche Konzert in den Hintergrund drängen, aber umso lustiger sind. Vielleicht wird nach der großartigen Vorbereitung nur ein einziger wohlgesetzter Ton gespielt, nach dem sich der Clown dann mit großartiger Geste verbeugt und abgeht. So kann jedes Kind in einer Nummer mitspielen, egal ob es Unterricht in einem Instrument hat oder nicht. Je nach Fähigkeiten werden dann die Rollen besetzt.

Zauberei und Jonglage

Zwei weitere Clownstypen möchte ich noch kurz erwähnen: der Zauberclown, dessen Nummern Geschicklichkeit und Wille zu diszipliniertem Üben voraussetzen (z. B. Zaubertricks, die gar nicht gelingen wollen und dann passiert plötzlich „aus Versehen" ein anderer, aber umso spektakulärerer Trick), wie auch beim Clown, der sich mit Jonglage präsentiert (eine einfache Tuchjonglage ist für Kinder schnell erlernbar). Natürlich kann man die verschiedenen Genres mischen und je nach Fähigkeiten der Clowns – vielleicht kann jemand Einrad fahren? – kombinieren.

Bewegung und Tanz

Wie schon oben erwähnt, können sowohl Akrobatik als auch Tanz Teil einer Clownsnummer sein. Ein interessantes Stilmittel der Abstraktion ist z. B. Bewegung in *slow motion*. Wenn dann noch ein Clown von vier Clowns wie Schatten imitiert wird bekommt es schon Komik. Oder man stelle sich einen Putztrupp lockenwicklerbestückter Reinigungsfrauen vor, ausgestattet mit Eimern, Besen und Plastikhandschuhen,

die nebeneinander in einer Reihe wie Cancan-Girls ihre Besen und Eimer im Takt der Musik schwingen, dann ein Trommelsolo auf dem umgedrehten Eimer spielen und sich abschließend im Tangostil hingebungsvoll mit dem Besen als Tanzpartner bewegen. Also auch hier wird wieder karikiert, übertrieben, verfremdet und bekanntes Material in einen neuen, skurrilen Zusammenhang gebracht. Als sehr dankbare Szene kann sich auch eine Clowns-Ballettstunde erweisen. Die Ballettchefin (Weißclown) versucht, den Clowns (dumme Auguste) Ballettübungen und Tanzschritte aus dem klassischen Ballett beizubringen. Eine Übung in wohlgeordneter Aufstellung kann in ein wildes Chaos schleudernder Gliedmaßen, hopsender und fallender „Tänzer" ausarten, die die Ballettchefin verzweifeln lassen, sodass sie als einzigen Ausweg die Teilnahme am wilden Treiben sieht. Doch plötzlich kommt der Ober-Ballettchef herein – alle erstarren zur Salzsäure ... nun können Sie die Szene weiter spinnen!

Wir können nun festhalten, dass wir für Bewegung/Tanz (wie auch für Musik) in der Clownerie Gefühl für Rhythmus brauchen und uns mit der Gruppe im Einklang bewegen sollten, ein Gespür für Raum, Dynamik und vor allem Zeit entwickeln und darüber hinaus noch die „Gesetze" der Clownerie beachten müssen. Dass dies alles nicht auf Anhieb gelingen kann, ist nur natürlich. Selbstverständlich machen wir Fehler, fallen wir aus der Rolle, scheitern wir. Aber genau das bestimmt auch das Wesen des Clowns.

Das Scheitern

Auf den ersten Blick scheint es ja sehr gemein und hinterhältig, über jemanden zu lachen, dem ein Missgeschick passiert. In der Realität fühlt man sich gedemütigt und wertlos. Der Clown läuft immer wieder in die Falle, tritt immer wieder voller Naivität, guten Glaubens und offenen Herzens in den Fettnapf. Indem er scheitert spiegelt er unsere Missgeschicke und unsere eigene Unzulänglichkeit, karikiert und pointiert sie und so lachen wir eigentlich über uns selbst. Wir haben auch ein wenig Mitleid mit dem Clown, denn wir sehen schon voraus, was kommen wird. Gleichzeitig warten wir aber auch darauf, dass er noch einmal stolpert und in die volle Badewanne plumpst und lachen herzlich darüber. Das Scheitern macht den Clown andererseits auch zu einer traurigen Gestalt, die viel Liebenswertes hat. Manche lachen nie, wie Buster Keaton, und dennoch ist er dabei unendlich komisch, wie er von einer wahnwitzigen Situation in die nächste gerät.

Reduktion

Die radikalste Form der Reduktion in der Clownerie ist wohl dem Pantomimen, Schauspiellehrer, Theaterpädagogen und Clown Jaques Lecoq (1921–1999) gelungen. Für ihn ist die rote Nase die „kleinste Maske der Welt". Man kann schon erahnen, dass sich dahinter eine ganze Philosophie verbirgt, die zu erläutern leider den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Es sei nur erwähnt, dass gerade durch die Reduktion in Verkleidung, Sprache und Aktion alles nur noch verstärkt und hervorgehoben wird. Die kleinste Bewegung der Augenbraue kann nach minutenlangem Stehen und Abwarten auf der Bühne geradezu eine Sensation sein! Wer mehr darüber lesen will: „Der poetische Körper – Eine Lehre vom Theater-

schaffen“ (in Zusammenarbeit mit Jean-Gabriel Carasso und Jean-Claude Lallias. Alexander, Berlin 2000).

Darüber nachdenken

In meiner mehr als zehnjährigen Arbeit als Clown-Doctor der „ClownDoctors Salzburg“ hatte ich bereits zwei Mal die Möglichkeit, Kinder der dritten Schulstufe einer Allgemein Bildenden Höheren Schule in das Thema „Clownerie“ einzuführen. Dahinter liegt folgender Gedanke: Kinder spielen als Clowns für andere Kinder und Erwachsene. Ziel war es, Nummern zu erarbeiten, die am „Rote Nasen Tag“ (einer jährlich österreichweit durchgeführten Veranstaltung zu Gunsten aller Clowns, die in die Spitäler des Landes gehen und für kranke Kinder spielen) in der Innenstadt Salzburgs gezeigt werden. Dadurch sollen Zuschauer zum Spenden animiert und auf die Arbeit aufmerksam gemacht werden. Die „Jungclowns“ erhalten Gelegenheit, sich diesem sensiblen Thema von der anderen Seite zu nähern: eben nicht als krankes Kind im Spitalsbett, sondern als gesundes Kind in der Rolle des Clowns. Die Kinder erleben, wie sie mit einfachen Mitteln ins Spiel kommen und andere zum Lachen bringen können. Der eigene Spaß sollte natürlich dabei nicht zu kurz kommen. Schon beim Erarbeiten und bei den Proben wurde viel gelacht. Die Kinder erleben, dass es ihnen bei dieser Art der „Arbeit“ danach vielleicht besser geht, sie entspannter sind und dabei auch die sozialen Bindungen davon profitieren.

Das Gefühl, gemeinsam etwas auf die Beine gestellt zu haben, das wildfremden Menschen auf Straße und belebten Plätzen (der Rote Nase Tag wird zeitgleich mit einer Feiertags-Kirmes abgehalten) präsentiert wird, macht die Kinder stolz und selbstbewusster. Die rote Nase fungiert wie ein Schutz, der ihnen automatisch viele Freiheiten bietet: Man darf plötzlich einem Herrn seine Glatze „abstauben“, sich einfach bei jemandem einhängen, oder Passanten mit einer Trillerpfeife anhalten, um den „Verkehr zu regeln“. So wagt dann doch eine Dame ein Tänzchen mit einem Clown oder lässt sich „verschönert“ mit Boa, Hut und Regenschirm fotografieren. Die rote Nase – Lizenz zum Unsinn machen!

Aber die Kinder machen auch andere Erfahrungen, nämlich dass leider nicht alle Menschen Humor haben und im besten Fall die Clowns ignorieren, oder sie sich mit ernst gemeinten schimpfenden Worten vom Leibe halten wollen. Man lernt viel über unsere Mitmenschen und damit auch, sie besser einzuschätzen. Eine unerlässliche Fähigkeit im Umgang mit anderen.

So wachsen diese jungen Menschen mit ihrer Aufgabe, andere zum Lachen oder Schmunzeln bringen zu wollen, machen Erfahrungen für ihr Leben und haben Spaß dabei.

Sowohl Tanz als auch Musik, Sprache, Körperarbeit im weiteren Sinn, Teamgeist und soziales Engagement – hier vereint es sich zu einem Gesamtwerk.

„Bei allen Wandlungen und Modifizierungen, welche das Clownmotiv über die Zeit erfahren und bisweilen erlitten hat, ist der Clown doch einer geblieben, der in der Sprache des Spiels die Wahrheit sagt mit dem Körper.“[5]

LITERATUR:

Blume, Michael: Akrobatik. Technik, Training, Inszenierung. Meyer und Meyer, Aachen 1995

Carasso, Jean-Gabriel / Lallias, Jean-Claude: Der poetische Körper – Eine Lehre vom Theaterschaffen. Alexander, Berlin 2000

Dietl, Eduard: Clowns. Markus Verlag, München 1966

Fried, Anette / Keller, Joachim: Faszination Clowns. Patmos Verlag, Düsseldorf 1996

Grun, Bernard: Aller Spass dieser Welt. Georg Müller Verlag, München 1966

Hense, Josef / Kötter, Heiner / Türk, Ulrike: Circusspiele. Ideen für die Circuspraxis. Maternus Verlag, Köln 1996

Hoche, Karl / Meissner, Toni / Sinhuber, Bartel: Die großen Clowns. Athenäum Verlag GmbH, Königstein 1982

Meyerholz, Ulrike / Reichle, Susi: Kleine Clowns und große Töne. Kinder zaubern Zirkusluft. Zytglogge, Bern 2002

Müller, Werner: Körpertheater und Commedia dell’arte. Auer, Donauwörth 2004

Müller, Werner: Spielmann, Clown, Theatermacher. Körpertheater. Arbeitsbuch mit Übungen. Auer Verlag, Donauwörth 1992

1 Anna Belling, Frau von Tom Belling (1873–1934) trat pantomimisch mit ihrem Mann unerkannt, als sehr gut verkleideter dummer August auf. Vgl. dazu Hoche/Meissner/Sinhuber: Die großen Clowns. Athenäum Verlag GmbH, Königstein 1982, S. 38; Gardi Hutter (1953) aus der Schweiz spielt seit vielen Jahren Soloprogramme als weiblicher Clown; Nadja Sieger (1968), alias Nadeschkin spielt zusammen mit ihrem Partner Urs Ursus Wehrli

2 vgl. http://de.wikipedia.org/index.php?title=Clown [20.9.2009]

3 vgl. Hoche/Meissner/Sinhuber: Die großen Clowns. Athenäum Verlag GmbH, Königstein 1982, S. 25

4 zit. bei: Grun, Bernard: Aller Spass dieser Welt. Georg Müller Verlag, München 1966, S. 301

5 Fried/Keller: Faszination Clown. Patmos Verlag, Düsseldorf 1996, S. 92

Andrea Ostertag

Nach ihrem Studienabschluss am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg (Schwerpunkt Tanz) unterrichtet sie an Musikschulen, Regelschulen, dem Universitäts-Sportinstitut und anderen pädagogischen Institutionen. Seit 1991 lehrt sie am Orff-Institut (Schwerpunkt: Tanztechnik, Volkstanz, Tanzen mit Kindern). Sie entwickelte eine umfangreiche Gastkurstätigkeit, ist Shiatsu Practitioner, Clown-Doktorin an Kinderkrankenhäusern (mit zahlreichen eigenen Fortbildungen, vor allem mit Dozenten der Lecoq Schule, Paris) und Mitglied einer a capella Kabarett-Gruppe.

Summary

Playing clowns with kids

Why do we love clowns? Probably because with the red nose we have the permission to fool others, to be naughty and cheeky. Maybe because we are reminded of our own childhood when we were naive and full of wonder.

In my music and dance projects in schools I use the character of a clown when we show a circus (with all its numbers performed by children – anyway if they are tightrope walkers or lions) or in an Elemental Music Theatre, where a particular character behaves like a clown: clumsy and awkward.

Right after having started to go into the depths of buffoonery we discover that a lot of misunderstanding exists about "being funny". It's a common thought that if you want to be funny you have to make an effort to make people laugh. The harder you try – the more they laugh. Indeed – it's the opposite: the harder you try – the less they laugh, because the audience can see the effort and the magic of its being effortless is gone.

The process of working

To analyse the principles, we start our work by watching clips from clown movies (i. e. Charlie Chaplin, Stan and Olli, The Marx Brothers, Circus Clowns and others) and to find out WHY we laugh and WHAT the funny part is. In this way we can define standards which we are going to experience afterwards with games, body and improvisation exercises. One rule is to catch the very first impulse and to continue elaborating this idea, to exploit the whole potential of this specific idea and to avoid changing too quickly to another topic.

Some ideas can emerge from these games and exercises in groups or pairs as the children try to create a short story which they memorize. After having presented all sequences of each of the groups we try to figure out the best moments, analysing them and putting them back to work again with those changes. Again we present and step by step we develop a clown act together.

The personal clown character

In the same way that we are different as human beings, "The" clown does not exist. How can we find our personal clown character? The children are asked to bring clothes of different kind. The best possibility is to search at a flee market. Clothing which is too big or too small, not too showy like the typical clown clothes of a Harlequin's costume for example, but just plain second hand clothes. We share them among the group and try several combinations until we find some in which we feel comfortable and "dim-witted". After we find our costumes we work on our typical clown's walk. We exaggerate movements of body parts which we feel stronger than others until they look burlesque and overwrought: a swinging arm, a limping leg, knock-knees, chin reaching forward, pelvis inclined, large steps with turned out feet etc.

Clown techniques

To handle falling, giving kicks and slaps, tripping without being injured we need to practise with a certain technique. Because children like to act as stunt men by kicking and slapping without hurting each other, they are willing to practice after class on their own!

„Unser Leben ist Training hartes Training. Es gibt keine Halbheiten; Präzision ist ein Erfordernis; je schwieriger etwas ist, umso einfacher muss es aussehen, und nichts darf dem Zufall überlassen bleiben. Alles muss Inbegriff der Vollendung sein!" (Grock)

[Our life is training, hard training. There is no halfway; precision is required; the more difficult something is, the easier it must look and nothing is

allowed to happen accidently. Everything must be the epitome of perfection.]
In connection with acrobatics that implies excellent physical training, body control, flexibility, the ability to react quickly and social behaviour.

Objects and instruments

Also important are props which clowns use in their acts. They should be oversized (a big spoon) or very tiny (mini violin in a bass case) or alienated objects (a broomstick as a dance partner).
The structure of a musical number can have a very long intro, just a very short song – even one note is possible – and an exit. The intro could be filled with a physical warm up, arranging the music stands which collapse and get us all entangled trying to fix the music which falls down, searching all over for the instrument etc. Actually the period before the announced song, the preparation, is much more interesting and convenient for jokes than the song itself.

Dance and movement

Rhythm, musicianship, attention, sensitivity to the group, flexibility and body expression are among the essentials for movement associated with clowning.
The difference with "serious" dancing is the use of parody, exaggeration and disassociation. For example, we use slow motion and three clowns shadowing the one who is leading the movements. The effect of doubling plus slow motion is a funny and very special one. Why not let a team of cleaning women dance in a line like cancan girls? They can drum on their buckets and dance with the broom stick as if with a Tango partner.
Another "classical" situation (because of the hierarchy between the White Clown / the boss and the Dummer August */ the fool) could be a ballet class where a dancing master (the White Clown) tries to teach the others (*Dummer August*) dance exercises at the bar. Of course it turns out to be chaos. In the middle of the tangle the dancing master's boss enters and all freeze immediately. After one second of shock ... well, you can continue the story!*

To flop

Making errors, mistakes, to flop is an essential feature of clowning. This is the reason why we love the clown. Our own inadequacy is mirrored and turned into absurdity by the clown's bearishness. In fact we are laughing about ourselves, but it's a relief for us. We commiserate with the clown but on the other hand we long for the next mishap. It's a great moment for the children when they find out that an error – which in reality they should avoid and are blamed for – is now regarded positively and applauded.

Thoughts and reflexion

During my ten years of work as a "Clown Doctor" in children's hospitals I had the chance to introduce teens (eighth graders) twice to clown work. There was a reason behind that: we developed numbers for presenting during the "Red Nose Day" in the city of Salzburg. This day is dedicated to all clowns who work in children's hospitals in Austria. The idea was to give healthy children's the chance to collect donations for sick and suffering children not only by soliciting them but in a more active manner and closer to the theme. They gain a lot of self-confidence, self expression, social skills and strength, they learn about human behaviour when they act on the street and have a deeper understanding for the whole idea of being a person who can "heal" people by making them laugh.
Dance, music, speech, acrobatics, magic, juggling, acting and last but not least developing the personality ... there are so many skills trained in clowning. Since laughing is considered to be a kind of therapy – what more could we wish?

Andrea Ostertag

After graduating from the Orff Institute of the University Mozarteum in Salzburg concentrating in dance, she taught in music schools, public schools, the University Sport Institute and other pedagogical institutions. She has been teaching dance technique, folk dance and dances with children at the Orff Institute since 1991 and has also developed a broad field of giving guest courses. She is a Shiatsu practitioner and Clown Doctor in children's hospitals. She has continued her own further studies with faculty members of the Lecoq school in Paris and is a member of an a capella cabaret group.

Richard Wagner: „Siegfried" Szenische Einführung in die Oper für Jugendliche

Ruth Burmann

Einführung

Die Osterfestspiele Salzburg gemeinsam mit dem Theater der Jugend und Akzente Salzburg (zwei Institutionen zur Förderung der Jugendkultur; im Besonderen von Projekten mit Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit Theater und Oper) bieten seit mehreren Jahren ein Programm für Kinder und Jugendliche zur eigenen künstlerischen Auseinandersetzung der Schüler mit der jeweiligen Opernproduktion der Osterfestspiele an. Das gesamte Projekt, zu dem man sich über die Schulen oder auch auf eigene Initiative melden kann, umfasst zum einen ein reiches Angebot von Workshops (Journalismus: Zeitung, Radio, Video; Musik/Komposition; Tanz/Choreographie; Schattentheater; Puppentheater; Songwriting; Kostümdesign; Maskenbau; Schminken; Literarisches Schreiben; Zeichnen, Comic, Malen mit Acryl etc.), zum anderen ermöglicht es die Aufführung oder Ausstellung der in den Workshops entstandenen Ergebnisse (z. B. als Performance im „Republic", einer Off-Szene-Spielstätte in Salzburg). Zum Abschluss besuchen alle teilnehmenden Schüler die Hauptprobe der jeweiligen Opernproduktionen im großen Festspielhaus in Salzburg.

Im Rahmen des Projektes „Oper – quicklebendig" kam im April 2009 meine Choreographie zu Wagners Oper „Siegfried" in der mit Werner Lahnsteiner konzipierten „szenischen Einführung", zur Aufführung. Diese choreographische Arbeit war mein fünftes Opernprojekt (nach „Peter Grimes" von Benjamin Britten, „Pelléas et Mélisande" von Claude Debussy und den ersten beiden Teilen des „Rings der Nibelungen" von Richard Wagner („Rheingold" und „Walküre"). Im Gegensatz zu den ersten 4 Projekten habe ich die Choreographie dieses Mal ausnahmsweise anstatt mit Schülern mit Studentinnen des Orff-Instituts entwickelt. Das Ergebnis wurde dann in Kooperation mit Werner Lahnsteiner und Hartmuth Scheyhing als szenische Einführung vor den in unterschiedlicher Weise am Gesamtprojekt beteiligten Schülern im „Republic" aufgeführt.

Im Folgenden möchte ich die Grundgedanken dieser Opernprojekte etwas näher beschreiben und ganz speziell auf das Projekt Siegfried eingehen

Zur Organisation von „Oper – quicklebendig"

Die Ausschreibung zur Teilnahme am Programm erfolgt schon Monate vorher, unter den zahlreichen Workshopangeboten des Gesamtprogramms findet sich einer mit dem Titel „Tanz". In diesem Rahmen können sich die Schüler durch die Mittel des Tanzes mit den musikalischen wie auch mit den emotionalen und inhaltlichen Themen der Oper auseinandersetzen und entwickeln unter Anleitung und Unterstützung einer Expertin präsentierbare choreographische Szenen. Die Probenzeit schwankt je nach Projekt zwischen 5 und 25 Einheiten und finden zum Teil während der Osterferien, zum Teil aber auch schon in den vorhergehenden Wochen statt. Geprobt wird in verschiedenen Arbeitsstätten, z. B. finden Tagesworkshops im Bildungshaus St. Virgil statt, aber auch Turn- oder Theatersäle der diversen Schulen werden zur Verfügung gestellt. Endproben und Aufführungen finden zuletzt auf der Bühne des „Republic" statt. Die Teilnehmer des Tanzprojektes sind Schüler der Oberstufe zwischen 14 und 19 Jahren.

2007 stand „Rheingold", der erste Teil der Tetralogie des „Rings der Nibelungen" von Richard Wagner auf dem Programm der Osterfestspiele. Es folgten 2008 die „Walküre" und 2009 „Siegfried".

Akzente Salzburg organisiert dieses Projekt jedes Jahr etwas anders. So fanden beispielsweise 2007 intensive Tagesworkshops für interessierte Schulklassen statt. Diese wurden am Ende des Tages mit einer Präsentation vor den anderen Teilnehmern gezeigt. 2008 wurde mit den unterschiedlichen Schülergruppen in mehrmonatigen Arbeitsphasen auf eine Aufführung im „Republic" hingearbeitet. Verschiedene Klassen entwickelten kurze Szenen (musikalisch, theatralisch oder tänzerisch), diese wurden von den Workshopleitern und einem Moderator zu einer dem Inhalt der Oper folgenden Collage zusammengestellt und präsentiert.

Das Publikum besteht aus allen am Gesamtprojekt teilnehmenden Schülern (die Zahl variiert zwischen 1500 und 2000), die zur szenischen Einführung ein-

geladen sind und sich auf diese Weise auf den Besuch der Hauptprobe der Opernproduktion der Festspiele vorbereiteten.

Projekt „Siegfried“

Innerhalb dieses Projekts gab es wie schon erwähnt gegenüber dem bisherigen Konzept eine große Veränderung. Es wurden zwar weiterhin Workshops mit Schülern veranstaltet, doch wurden diese nicht mit einer Präsentation im Theater abgeschlossen. Es wurden lediglich Kameraaufnahmen am Ende der Arbeitsprozesse gemacht, welche am Tag der Hauptprobe im Festspielhausfoyer als Zusammenschnitt präsentiert wurden.

Trotzdem gab es eine Präsentation im „Republic“, die wie bisher in Form einer szenischen Einführung auf den Opernbesuch vorbereitete.

Diese szenische Einführung setzte sich im Projekt „Siegfried“ zusammen aus

- erklärenden, erzählenden Worten und angespielten Leitmotiven von Werner Lahnsteiner,
- gesprochenen Passagen von Schauspielern (Hartmuth Scheyhing) sowie
- einer Choreographie von Ruth Burmann, getanzt von Studentinnen des Orff-Instituts.

Eine der Herausforderungen des diesjährigen Projektes war die Tatsache, dass mit der szenischen Einführung mehrere unterschiedliche **Zielgruppen sowie Zielsetzungen** gleichzeitig berücksichtigt werden mussten.

1. Schüler zwischen 15–18 Jahren, die sich bereits theoretisch und/oder künstlerisch mit der Thematik auseinandergesetzt hatten.

Mein Ziel war es, die Schüler über die zur Originalmusik choreographierten Szenen zur Musik hinzuführen, also über Visualisierung einen Zugang zur Opernmusik zu ermöglichen. Quasi nebenbei wurden sie dabei noch mit den Genres Zeitgenössischer Tanz und Tanztheater vertraut gemacht.

Ich konnte davon ausgehen, dass die Schüler, für die diese szenische Einführung zu entwerfen war, bereits relativ gut in die Thematik eingeführt waren, da sie nun schon den dritten Teil der Tetralogie „Ring des Nibelungen“ in irgendeiner künstlerischen Form bearbeitet hatten. Da die eigene Beschäftigung damit bisweilen aber schon einige Monate oder zumindest Wochen zurücklag, sollten die Schüler noch einmal auf anschauliche Weise an den inhaltlichen Zusammenhang der Oper „Siegfried“ erinnert werden.

Zusätzlich sah ich es als meine Aufgabe an, die Schüler mit der Musik vertrauter zu machen. Die Erfahrung der letzten Jahre hatte nämlich gezeigt, dass die wenigsten Workshopleiter die Musik der Oper in ihre Arbeit mit einbeziehen. Lediglich die theoretischen, musikpädagogischen Einführungen von Werner Lahnsteiner und Peter Maria Krakauer bezogen sich auf die Musik, unter anderem durch Erklärungen über Einsatz und Funktion der Leitmotive sowie durch vorgespielte Passagen.

2. Studentinnen des Orff-Instituts, welche sich für das freie Wahlfach „Tanzensemble“ gemeldet hatten.

Das Ensemble bestand aus einer kleinen, sehr inhomogenen, jedoch hoch motivierten Gruppe. Inhomogen vor allem in tänzerischer Hinsicht, in Bezug auf ihre musikalische Vorbildung, Alter und Lebenserfahrung. Im Gegensatz zu den letzten Jahren, in welchen ich in erster Linie versucht hatte, eine Art tänzerische Inhaltsangabe unter Einbeziehung der Originalmusik zu choreographieren, war mein Bestreben mit dem Tanzensemble bei „Siegfried“ zusätzlich darauf gerichtet, die Figuren der Handlung tänzerisch zu charakterisieren. Das bezog sich vor allem auf deren Entwicklungsstand und emotionale Befindlichkeiten, aber auch auf die Bedeutung der Figuren in der gesamten Tetralogie. Abgesehen davon standen natürlich auch markante Ausschnitte aus der Handlung, die sich tänzerisch darstellen ließen, im Focus der Choreographie, zum Beispiel der Kampf Siegfrieds mit dem Drachen oder das Liebesduett von Siegfried und Brünnhilde.

Die Tatsache, dass mir mit dem Tanzensemble eine Gruppe sehr unterschiedlich begabter und vorgebildeter Studentinnen zur Entwicklung meiner Choreographie zur Verfügung stand, hat mich dazu bewogen, nur wenig konkretes Bewegungsmaterial vorzugeben, sondern statt dessen die Teilnehmerinnen über themenzentrierte Improvisationen im Kontext mit meiner Rollenzuteilung zur Erarbeitung ihrer eigenen Bewegungssprache zu führen.

Die daraus entstandenen Bewegungssequenzen galt es dann zu adaptieren, zur Musik zu choreographieren und einzustudieren.

Die Studentinnen des Orff-Instituts hatten sich ohne von dem Opernprojekt zu wissen, für das Tanzensemble gemeldet, daher war es erst einmal vorrangig, sie für die Sache zu begeistern und sie an die Musik Wagners als tanzbare Musik heranzuführen. Keine geringe Herausforderung! Wagner ist nicht gerade Musik, die mit Tanz assoziiert wird.

Wagner bevorzugte auf seiner Bühne lebende Tiere, Massenszenen und bewegliche Maschinen, sie zeigen von wogenden Wellen bis hin zu Drachen verschiedenste Wesen und Erscheinungen.

In diesem Fall aber sollte der Tanz als erzählendes und interpretierendes Element fungieren um das Verständnis für die Handlung und die einzelnen Charaktere zu vertiefen und um der Musik und speziell auch dem Gesang eine Verständnisgrundlage zu geben.

Da Musik und Drama kongruent für Wagner verlaufen[1] ergab die inhaltliche Wahl von Passagen für die Einführungsveranstaltung gleichzeitig eine musikalische Wahl. Dabei galt es jedoch, aus viereinhalb Stunden Musik eine knappe halbe Stunde auszuwählen.

Ich entschied mich für die Verwendung von Originalmusik und suchte nach in sich abgeschlossenen Passagen innerhalb der Komposition. Die Berücksichtigung der Leitmotive stand nicht immer im Vordergrund; in manchen Szenen (zum Beispiel im Vorspiel des ersten Aktes) wurden die Leitmotive jedoch sehr bewusst tänzerisch umgesetzt.

1 Carl Dahlhaus: Richard Wagners Musikdrama. Piper, Zürich-München 1988, S. 86

Meine Musikauswahl ist unter Berücksichtigung folgender Fragestellungen entstanden:

- Welche Musik lässt in mir Ideen für kurze und prägnante Choreographien entstehen?
- Welche Passagen sind unumgänglich im Hinblick auf den inhaltlichen Bezug?
- Kann die szenische Einführung anders enden, als mit dem originalen Ende (dem Liebesduett)?
- Welche Teile der Partitur führen in Stimmungen ein und zu handelnden Personen hin?

Meine Wahl fiel auf die unten aufgelisteten Stellen der Oper in der angeführten Reihenfolge der Darstellung. Dabei habe ich mich in den von mir gewählten Passagen durchaus mit den verwendeten Leitmotiven auseinandergesetzt und diese auch als Grundlage zur Entwicklung meiner choreographischen Ideen verwendet. Die in Klammer stehenden Leitmotive in der folgenden Auflistung sind die von mir berücksichtigten, jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit aus musik-theoretischer Sicht. Weiters beinhaltet diese Auflistung grob die choreographischen Entscheidungen.

1. **Vorspiel zum ersten Akt:** Die Lebenssituation im Wald von Siegfried und Mime wird umrissen. Die Tänzerinnen schlüpfen in wechselnde Rollen: Bäume im Wald die zu furchterregenden Gnomen werden, die schmiedenden Nibelungen, das Schwert, sowie drei spezifische Figuren: Siegfried, Mime und ein Bär.
   ⇨ Grübel-, Nibelungen-/Schmiede-, Ring- und Schwertmotiv

2. **Schmiedelied:** Siegfried schmiedet sich sein Schwert. Diese Szene ist vorrangig ein Solo von Siegfried, welches nur durch ein kurzes Duett mit Mime unterbrochen wird.
   ⇨ Nibelungen-/Schmiedemotiv verwoben mit dem nickenden, knickenden Motiv Mimes
3. **Zweiter Akt: Der Kampf mit dem Drachen:** Dies wurde zu einer Gruppenchoreographie, in welcher der Drache als vielköpfiges, vielarmiges Wesen mit Siegfried kämpft.
   ⇨ Siegfriedmotiv, Wurm-/Drache-/Fafner-Motiv
4. **Erste Worte des Waldvogels, die Siegfried versteht:** In dieser Szene tanzt ein Vogel um den Schauspieler.
   ⇨ Melodie des Waldvogels; diese weist eine große Ähnlichkeit mit der Melodie des Wellengangs im Rheingold auf, welche Sinnbild für das Beschützen des Goldes durch die Rheintöchter ist; Siegfried mütterlich umhegt von der Natur / den Waldvögeln
5. **Streitduett zwischen Alberich und Mime:** Diese Szene ist ein expressives, gestisch-tänzerisches Duett.
   ⇨ Die Szene hat kein Leitmotiv, doch ist die Charakterisierung der Zwerge Mime und Alberich musikalisch äußerst bildhaft.
6. **Waldvogel:** Hier tritt der Vogel in einem Trio auf und umtanzt wieder den Schauspieler.
   ⇨ Waldweben und Waldvogelmelodie
7. **Vorspiel zum dritten Akt:** Auftritt von Erda und Wotan: ein getanztes Götterduett.
   ⇨ Wanderer Akkorde / Naturmotiv
8. **Feuerzauber:** In dieser Musik entdeckt Siegfried Brünnhilde, während der Moderator über die Musik spricht und die nicht dargestellten Inhaltsteile überbrückt.
   ⇨ Feuer-, Horn- und Siegfriedmotivik, geht über in die langsame Passage mit Harfenklängen, als Siegfried Brünnhilde erkennt (aufsteigende Freia-Motive und absteigende Waberlohe-Motive)
9. **Verkürzte Version des Liebesduetts:** Ein Tanzduett welches in eine Gruppenchoreographie übergeht und noch einmal alle Figuren der Handlung erscheinen lässt.
   ⇨ Das Drachen-Motiv steht für das verzehrende Chaos, das nun als Leidenschaft über Brünnhilde hereinbricht / Walkürenmotiv / Siegfriedthema / ein bogenförmiges Motiv des Jauchzens und des Jubels wird zum sprechenden Symbol des Gedankens „Leuchtende Liebe / lachender Tod

Dank des intensiven und leidenschaftlichen Einsatzes der Studentinnen des Orff-Instituts ist eine spannende und abwechslungsreiche Choreographie gelungen, in welche in der Abschlussphase der Proben in letzter Sekunde noch der erklärende Text (Werner Lahnsteiner) und gesprochene Passagen eines Schauspielers (Hartmuth Scheyhing) integriert wurden.

Die Tänzerinnen waren: Eva Ludwig, Sabine Enders, Uta Lipprandt; Mira Schober, Laura Tomi, Marina Razumovskaja, Sissi Hillinger, Eva Hager-Forstenlechner.

In den Aufführungen war das Schülerpublikum interessiert und folgte der Darstellung aufmerksam. Es gab erstaunte Reaktionen beim Verlassen des Saales

wie: „Ich hätte nicht gedacht, dass man sich so spannend bewegen kann und noch dazu zur Musik von Wagner."
Das Gesamtkonzept wurde vom Landesschulrat für Musik in Salzburg und Kärnten, Herrn Achatz, als sehr gewinnbringend bezeichnet. Er selbst war so begeistert, dass er die Aufführung ein zweites Mal besuchte.
„Damit ein Ereignis Größe habe, muss zweierlei zusammenkommen: der große Sinn derer, die es vollbringen, und der große Sinn derer, die es erleben."
Richard Wagner (1813–1883)
In der Bibliothek des Orff-Instituts gibt es eine DVD der Aufführung.

Ruth Burmann

studierte am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg und ist Lehrbeauftragte für tänzerische Fächer an der Universität (Schauspielabteilung und Orff-Institut). Daneben ist sie als freischaffende Choreographin und Workshopleiterin tätig.

Summary

Richard Wagner – "Siegfried"

An introduction to the opera with choreographical scenes as part of the Salzburg Easter Festival programme for young people

Over the past years the Salzburg Easter Festival has offered a programme for children and young people with chosen themes from the festival in cooperation with Theater der Jugend *(theatre for the young) and* Akzente Salzburg *(Accent Salzburg), two institutions for furthering youth culture. The whole project encompasses a wide variety of workshops (journalism: newspaper, radio, video; music/composition; dance/choreography; shadow theatre; puppet theatre; song writing; costume design, masks, make-up; writing; drawing, clowning, acrylic painting and others), it includes the performance of theatrical scenes produced with and from the students and ends with a visit to a main rehearsal of the opera production.*
Within the framework of "Opera – quicklebendig" *("fresh as a daisy"), Ruth Burmann presented her fifth opera project (others have been: "Peter Grimes" by Benjamin Britten,* "Pelléas et Mélisande" *by Debussy, and the first two parts of Wagner's "Ring of the Nibelungs" –* "Rheingold" *and* "Walküre"*). In earlier years she had worked with whole school classes to present a kind of choreographic version of the opera story in which the students ultimately created and performed scenes themselves. This year, the opera was introduced as a cooperation between Werner Lahnsteiner (narrative and presentation of the Leitmotiv or main themes), Hartmut Scheyhing (spoken passages of the players), and Ruth Burmann (choreography danced by students from the Orff Institute).*
In her article she describes her initial thoughts about the choice of music, the choreographical considerations and decisions as well as the process for working with improvising themes leading to the performance in The Republic – an "off-scene" theatre in Salzburg. Students followed the whole project with attentive interest. The Salzburg provincial education authority for music deemed it especially positive.
Burmann closes her article with words from Richard Wagner:
"In order for an event to have magnitude, two things must come together: the good judgment of the one who accomplishes it, and the good judgment of the one who experiences it".

Ruth Burmann

studied at the Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg and teaches dance subjects in various departments of the University (Theatre and Orff Institute). In addition she is a freelance choreographer and workshop leader.

Tanz- und Schwarzlichttheaterprojekt zu „Bilder einer Ausstellung“ von Modest Mussorgsky

Ulrike Meyerholz

Es gibt zahlreiche Veröffentlichungen in denen einzelne Bilder aus Mussorgskys Werk zu Bewegungsimprovisationen und Choreographien angeregt haben, z. B. gibt Madeleine Mahler in „Tanz als Ausdruck und Erfahrung“ (Zytglogge, Bern 1987) Ideen und Anregungen, um zur „Promenade“ und zum „Gnom“ tänzerisch zu improvisieren und zu gestalten. Sie setzt auch die bekannt gewordenen Interpretationen von Emerson, Lake and Palmer und die Synthesizerfassung von Isao Tomita ein.

Der Familienkurs der deutschen Orff-Schulwerk-Gesellschaft bot den richtigen Rahmen, über den Zeitraum einer knappen Woche mit Kindern und Erwachsenen mehrere Bilder aus dem Werk Mussorgskys umzusetzen. In den Vormittagsstunden waren die Kursteilnehmerinnen in altersgleichen Gruppen eingeteilt. So konnte sich jede Gruppe in Ruhe mit dem Werk Mussorgskys auseinandersetzen, und am Schluss der Woche wurden die einzelnen Bilder zu einem gemeinsamen Stück zusammengesetzt.

Die Orchesterfassung von Maurice Ravel, z. B. in der Einspielung der Wiener Philharmoniker unter André Previn (Philips Classics Productions, 442 650-2, 1994), lässt einen Saal mit Bühne mehr „erbeben“ als die originale Klavierfassung. Die „Hütte der Baba-Yaga“ sprach besonders die 6- bis 8- Jährigen an, die „Tuilerien“ wurden von den Erwachsenen umgesetzt und das „alte Schloss“ wurde zur Herausforderung für die 9- bis 11-Jährigen. Verbindendes Element war die „Promenade“, die im Werk Mussorgskys fünf Mal in Variationen erscheint. Um die Darstellung des Geheimnisvollen und Düsteren, das in vielen Bildern vorherrscht zu erleichtern, war das Element Schwarzlicht eine große Hilfe. Es ist zwar aufwändig in der Handhabung, verzaubert aber Darsteller und Publikum durch das blau leuchtende Licht und lässt alles, was schwarz ist, unsichtbar werden. Deshalb waren alle Teilnehmer vorweg gebeten worden, von zu Hause T-Shirts, Hosen und Socken jeweils in schwarzer und in weißer Ausführung mitzubringen.

In den Fachbüchern zum Thema Schwarzlicht wird beschrieben, dass man eine sogenannte Blackbox bauen muss: Alle Fenster müssten abgedunkelt und unter Umständen mit schwarzem Stoff oder Papier abgeklebt werden, selbst der Boden und der Hintergrund sollten schwarz sein. Diesen Aufwand haben wir nicht betrieben. Uns reichte ein schwarzer Vorhang als Hintergrund, regenverhangene Märztage zum Üben und frühe Dunkelheit am Aufführungsabend.

Unerlässliche Voraussetzung für Schwarzlichttheater ist allerdings eine Schwarzlichtröhre: eine spezielle Neonröhre, die man in einer geeigneten Fassung an den vorderen Rand des Bühnenbodens legt. Das Internet erleichtert die Suche nach einer Bezugsquelle und man muss mit Kosten von ungefähr 20 bis 30 Euro für eine 120 cm lange Röhre rechnen. Wer noch nie mit diesem Medium gearbeitet hat, findet wertvolle Tipps in der Veröffentlichung „Das Zauberlicht„ von Sybille Günther (Münster 2000). Schwarzlichttheater bietet für schüchterne Menschen die Möglichkeit, wertvolle Bühnenerfahrungen im Spiel vor allem mit Objekten zu machen, ohne als Person vom Publikum identifiziert werden zu können. Die große Gefahr dieser Darstellungsform besteht allerdings darin, sich mit dekorativen Spielereien zufrieden zu geben und durch den technischen Aufwand Bewegungsausdruck und -intensität in den Hintergrund treten zu lassen.

Um ein reibungsloses Einspielen der Musik bei der Aufführung zu gewährleisten, empfiehlt es sich, selbst eine Aufführungs-CD mit der gewünschten Reihenfolge der Stücke zusammenzustellen. Auf der Original-CD gehen viele Stücke ineinander über, was für die Aufführung ungünstig ist, da Abgänge und Auftritte ihre Zeit brauchen und man ja vielleicht auch eine andere Reihenfolge bevorzugt.

Promenade

Einstimmung in die darstellerische Umsetzung mit den Kindern war ein intensives Hören der verschiedenen „Promenaden“. Sie sollten sich dabei vorstellen, wie sie zu einer Ausstellungseröffnung kommen und beobachten, wie den unterschiedlichsten Besuchern Sekt und Häppchen gereicht werden. Wie die Bilder der Ausstellung aussehen, sollte sich jeder selbst in seiner Vorstellung ausmalen. Danach schloss sich eine Phase mit aktivem Malen an: Alles was an so einer Ausstellung interessant sein könnte, durfte zu Papier gebracht werden: die Bilder der Ausstellung selbst oder auch besonders auffällige Besucher, vielleicht eine Dame mit einem pompösen Hut. Allerdings stand den Kindern nur ein eingeschränktes Farbenmaterial zur Verfügung, denn auch die von den Kindern gemalten Bilder sollten eine Rolle in der großen Endaufführung spielen: Sollen die Bilder im Schwarzlicht gut sichtbar sein, können nur knalligleuchtende, fluoreszierende Farben verwendet werden. Besondere Buntstifte oder Textmarkerstifte eignen sich dazu. Auch Collagen aus weißem Papier auf dunklem Untergrund oder Scherenschnitte mit Leuchtpapier wirken sehr gut im Schwarzlicht. Inspirierend waren dabei die unterschiedlichen Fassungen der „Promenade“, einmal feierlich eröffnend, fanfarengleich erklingend und dann auch mal fein, leise und zurückhaltend.
Die Bilder wurden nach ihrer Fertigstellung an einer Stellwand aufgehängt. Zur Musik der ersten „Promenade“ stellten wir eine Ausstellungseröffnung dar, tranken pantomimisch Sekt aus langstieligen Gläsern und spreizten vornehm die kleinen Finger ab, unterhielten uns mit Kennerblick über ein Bild oder begrüßten überschwänglich einen Bekannten.

Die Hütte der Baba-Yaga

Beim ersten Hören dieses Stückes möchte man sich sofort auf einen Besen schwingen und im wilden Tanz um den Blocksberg reiten. Die Musik bebt etwa eine Minute lang vor unbändiger Energie, legt in der Mitte eine geheimnisvolle Verschnaufpause von ca. 90 Sekunden ein, um dann wieder Anlauf zu einer weiteren Hexenjagd zu nehmen. Mit einem Besenstiel zwischen den Beinen sausten die Kinder sofort los und tobten sich mit Hüpfern und Laufsprüngen aus. Zum ruhigeren Mittelteil sollten sie versuchen, den Besenstiel nicht mehr als Hexenbesen zu sehen, sondern neue Bewegungen, in Zeitlupe ausgeführt, zu entdecken. Im Laufe des Gestaltungsprozesses konnten mit allen Besenstielen eine gemeinsame, für den Zuschauer gut sichtbare Besenstiel-Skulptur geformt werden, indem ein bestimmtes Kind anfing, seinen Stiel in einer versteinerten (*freeze*) Position zu halten und die anderen Kinder nach und nach ihren Stock zu einem wilden „Luft-Mikado“ hinzufügten. Auch die beiden Hexenritte wurden gemeinsam mit Hilfe von deutlichen Merkmalen in der Musik strukturiert, Raumformen verabredet und ausprobiert. Die Hexen jagten im Kreis hintereinander her, drehten sich am Platz um sich selbst, sprangen gemeinsam zur Kreismitte und wieder hinaus. Damit die Kinder im Schwarzlicht gut sichtbar wurden, trugen sie weiße Kleidung und ein weißes Kopftuch aus preisgünstigem Baumwollstoff oder Vorhangresten. Die Besenstiele wurden mit weißen Krepppapierstreifen umwickelt.

Die Tuilerien

Der Untertitel „Kinderstreit nach dem Spiel“ führte zu der Idee, dass die Erwachsenen Kinderspiele darstellen wollten. Seilspringen, Fangen spielen, Ball spielen, Hinkekästchen u. v. m. Die Musik ist mit 1:02 Minuten so kurz, dass ein rasch aufeinander folgender Auftritt der verschiedenen Spielgruppen sinnvoll ist. Das „Ausperlen“ des Stückes wurde so interpretiert, dass alle Darsteller dazu flink in alle Richtungen von der Bühne liefen. Schwarzlicht war für diese Szene nicht nötig.

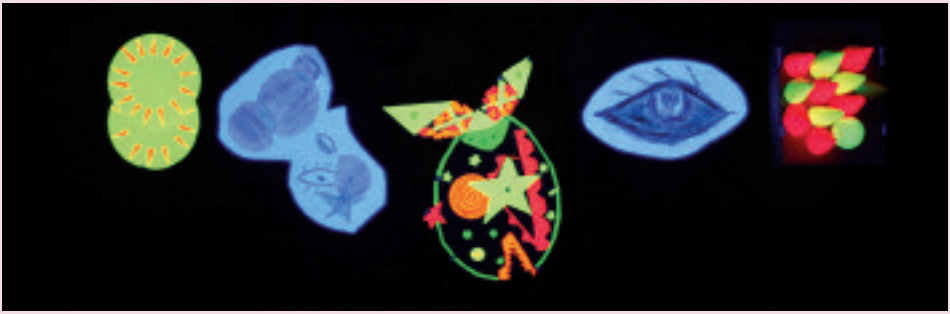
Das alte Schloss

Das Stück war mit 4:25 Minuten eine Herausforderung an die Geduld von 9- bis 11-Jährigen, viele kleine Ideen waren nötig, um die anfangs ruhig dahin fließende Musik so zu bebildern, damit es für die Zuschauer nicht langweilig wurde. Als sich der Vorhang öffnete, sahen die Zuschauer ein Schloss, das sich aus 8 Bananenkisten zusammensetzte. Die schwarz gekleideten, unsichtbaren Kinder trugen ganz in Ruhe Mond und Sterne hinter dem Schloss mit extrem langsamen Schritten vorüber. Dazu hatten sie Mond und Sterne aus Pappe ausgeschnitten, sie mit Textmarker bemalt oder mit Leuchtpapier beklebt. Auf der Rückseite hatten sie einen Griff aus einem Streifen

Pappe angeklebt, damit das Objekt gut im Dunkeln zu halten war.
Einige Kinder trauten sich als großes Gespenst – mit einem weißen Tuch über dem Kopf und mit weißen Handschuhen ausgestattet – um das Schloss zu „schweben". Die meisten zogen es jedoch vor, ein aus weißem Papier ausgeschnittenes Gespenst um den Schlossturm flattern zu lassen, das von Fledermäusen Gesellschaft bekam. Im Laufe der Geisterstunde begann nun auch das Schloss sich in seinen Einzelteilen zur Musik zu wiegen, komplett schwarz gekleidete Kinder hoben einzelne Bananenkisten ab und schwangen sie vorsichtig zur Musik. Sie mussten nur aufpassen, dass sie sich nicht gegenseitig in die Quere kamen und sich aus Zuschauersicht verdeckten, denn sonst wäre die Illusion der schwebenden Schlossteile natürlich zerstört worden.

Die Aufführung

Wie in Mussorgskys Zyklus begannen auch wir mit der „Promenade". Bei vollem, hellsten Bühnenlicht spazierten „Ausstellungsbesucher" herum, nahmen imaginären Sekt von pantomimisch dargebotenen Tabletts und schauten sich die von den Kindern gefertigten Bilder an, die am schwarzen Hintergrundvorhang hingen. Diese Szene gestalteten die Kinder, die dann die Schlossszene spielten, denn die Hexenkinder mussten sich schon für ihren Auftritt mit ihren Kopftüchern und Besenstielen bereithalten.
Keiner konnte sehen, dass die Bilder nicht am Stoff befestigt waren, sondern von weiteren Mitspielern hinter dem Vorhang durch den Stoff hindurch an Pappgriffen gehalten wurden. Mit dem Ausklingen der „Promenade„ verließen nach und nach die Ausstellungsbesucher die Bühne und das Licht wechselte sanft zur Schwarzlichtbeleuchtung. Zu einem Kichern, Zischeln und Gackern das vom Bühnenhintergrund her die Hexen live erzeugten, fingen die Bilder an dem Vorhang an, sich plötzlich zu bewegen. Manche zitterten, manche schwankten hin und her, je nachdem, was der Vorhangstoff an Bewegung zuließ. Mit einem wilden Auftritt, begleitet von Hexengeschnatter, stürmten die Hexen mit ihren Besenstielen die Bühne, stutzten als sie die Bilder entdeckten, staunten und kommentierten das Gesehene in einer Hexen-Nonsenssprache. Sie nahmen nach und nach die Bilder vom Vorhang ab, tanzten mit ihnen herum und legten sie unbemerkt im seitlichen Bühnenraum ab, um dann ihren Hexentanz zur „Hütte der Baba Yaga" zu zeigen. Im ruhigen Mittelteil wurde zuerst das „Luft-Mikado" aufgebaut. Dann hielten zwei Hexen im Bühnenvordergrund vertikal ein schwarzes Tuch in der Größe eines Betttuches und ließen es leicht zittern. Sie verbargen vor dem Publikum, dass hinter dem Tuch das Bananenkistenschloss aufgebaut wurde. Als es stand, legten sie das Tuch vorsichtig über den Kisten ab und verbargen gleichzeitig einen Mitspieler, der die Kisten aufrecht festhielt. Währenddessen bewegten sich die anderen Hexen spielerisch mit ihren Stäben und machten allerlei „magische" Bewegungen. Zum zweiten Hexenritt der Musik tanzten alle um das verdeckte Schloss herum und sausten zum Ende des Stückes von der Bühne.
Zu Beginn der Musik „Das alte Schloss" entfernten ganz in schwarz gekleidete Mitspieler vorsichtig das Tuch und ließen ein paar Sekunden verstreichen, damit das Publikum sich das Schloss in Ruhe ansehen



Ausstellungsbilder

Kleine Gespenster

konnte. Nun bewegten die Mitspieler in ruhigen *slow motion*-Bewegungen Mond, Sterne, Fledermäuse, Gespensterchen und die einzelnen Schlossteile in einem nächtlichen Tanz, um zum Schlussakkord alles wieder so zusammenzusetzen, als sei nichts gewesen. Ganz in schwarz gekleidet, mit schwarzen Socken und Handschuhen ausgestattet, waren sie für das Publikum unsichtbar und erzeugten die Illusion der schwebenden Objekte.

Zur zweiten, zart instrumentierten „Promenade" kamen die Erwachsenen als Kinder verkleidet vorsichtig auf die Bühne, schauten erstaunt das Schloss an, zwei warfen ein Tuch darüber und trugen es vorsichtig von der Bühne, während die anderen sich mit Klatschspielen beschäftigten und sich den mitgebrachten Ball zeigten. Dabei überdeckte langsam eingeblendetes helles Bühnenlicht das Schwarzlicht, das nun ausgeschaltet wurde.

Zu „Tuilerien" stellten die Erwachsenen ihre Kinderspiele dar und liefen zum Schluss in alle Richtungen davon.

Zur Musik der ersten „Promenade" kamen alle Mitspieler zum gemeinsamen Finale auf die Bühne: zuerst schritten die Hexenkinder feierlich zum Puls der Musik, alle an den Händen zu einer Reihe durchgefasst, dann die Schlosskinder und zuletzt die Erwachsenen. Als alle drei Reihen hintereinander standen, verbeugten sie sich gemeinsam zu einem deutlichen Einsatz gebenden Atemakzent eines Mitspielers. Beim Einsatz der Streicher gingen die Reihen in Schlangenlinien durch den Bühnenraum, um dann gemeinsam eine große Kette zu bilden. Der Kettenkopf führte alle in eine Schnecke und wieder heraus. Gegen Ende der Musik trennten sich die Gruppen wieder in die drei Reihen hintereinander und verbeugten sich erneut zum Schlussakkord.

REFERENZEN:
Günther, Sybille: Das Zauberlicht. Ökotopia Verlag, Münster 2000
http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulkultur/medio/schwarzl/index.html
http://www.russisches-musikarchiv.de/bilder.htm
u. a.

EINSPIELUNGEN UND BEARBEITUNGEN:
Orchesterfassung von Maurice Ravel, z. B. in der Einspielung der Wiener Philharmoniker unter André Previn. Philips Classics Productions, 442 650-2, 1994
Emerson, Lake and Palmer: Pictures at an Exhibition. Island Records, 1971
Isao Tomita: Pictures at an Exhibition. RCA, 1975
Duo Vivace: BabaYaga: Audite 97463, 1999
u. v. a.

Ulrike Meyerholz

1977–81 Studium der Musik- und Tanzerziehung am Orff-Institut, Salzburg. Seit 1981 in Kindergärten und Musikschulen im Bereich der Musikalischen Früherziehung tätig, 7 Jahre Lehrtätigkeit an der Fachschule für Sozialpädagogik ev. Fröbelseminar Kassel, seit 1992 Lehraufträge an der Universität Kassel. Musikalische Fortbildungsseminare im In- und Ausland. Zahlreiche Veröffentlichungen. Seit 2003 Vorstandsmitglied der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland.

Summary

A Dance and Black Light Theatre Project to "Pictures at an Exhibition" by Modest Mussorgsky

In the Family Course of the German Orff-Schulwerk Association, the right framework for realizing several pictures from Mussorgsky's "Pictures at an Exhibition" was offered over the course of a week with children and adults. The chosen recording was the orchestral arrangement by Maurice Ravel played by the Vienna Philharmonic with André Previn – Philips Classics Productions 442 650-2, 1994.

"Baba Yaga's Hut" appealed especially to the 6-8 year olds, "the Tuileries" were realized by the adults and "the Old Castle" was the challenge for the 9-11 year olds. The binding element was the "Promenade"

which occurs five times in variation in Mussorgsky's work. In order to present easily what was mysterious and dark in many pictures, the element of Black Light was a great help. It is a bit complex to handle but captivates the performers and audience by the blue lighting and allows everything that is black to be invisible. For this reason everyone had to bring T-shirts, pants and socks both white and black, from home. A black curtain as backdrop a Black Light tube – about (20-30 Euros, 120 cm long) were enough for the technical accoutrements. Black Light Theatre offers an opportunity for shyer people to have a valid stage experience in a play – especially with props – without being identified as a person by the audience. The great danger with this form of presentation is to be happy with the effects of decorative gadgets and because of the technical complexities to allow movement expression and intensity to take a back seat.

To accommodate the children it was necessary to listen intensively to the various "promenades". They should imagine how it is to come to an exhibit and observe how the various visitors were offered champagne and little canapés. They should imagine what the pictures looked like and draw them themselves. An active phase of drawing and painting was included: everything that could be interesting in an exhibit was able be set down on paper.

The children were limited in the choice of colours because the pictures had to be seen well in the black light: fluorescent colours had to be used – special pencils or text markers were suitable. Collages with white paper on a dark background or paper cuttings with luminescent paper work very well in black light.

As in Mussorgsky's work, we began the performance with the "Promenade" presented as the opening of the exhibit. The children's pictures were hung on the black backdrop. This scene was created by the children who then played the castle scene because the "witch children" had to be ready in their white kerchiefs and white, crepe paper-wrapped broom handles.

Nobody was aware that the pictures were not actually hanging on the backdrop but that they were held in place by others using cardboard handles.

When the "Promenade" diminished, one by one the visitors to the exhibition left the stage and the light changed smoothly to black light. The pictures on the backdrop suddenly began to move one after the other accompanied by live chuckling, hissing and cackling from backstage. Some of the pictures shook, others moved back and forth according to what the curtain allowed for movement. The witches stormed onto the stage on their brooms accompanied by their witches' gibberish and stopped short when they discovered the pictures. They were astounded and made comments in a witch's nonsense language. One after the other they took the pictures down from the curtain, danced around with them and laid them down unnoticed on the side of the stage in order to perform a wild witches dance to "Baba Yaga's Hut". In the quieter middle section, they built a kind of "pick-up-sticks" in the air with their brooms. Two witches at the front of the stage then held up a black sheet vertically and let it shake lightly. They kept the audience from seeing that a banana-box castle was being built. When it was up, they laid the sheet carefully over the boxes and covered up a player at the same time who held the boxes upright. During all of this, the other witches moved playfully with their sticks and made all kinds of "magical" movements. During the repetition of the witches' music they all danced around the covered castle and at the end of the piece swished off the stage.

When the music for "The Old Castle" began, two players dressed entirely in black, lifted the sheet from the "castle" and allowed a few seconds for the audience to look at it quietly. Then, the players quietly and taking plenty of time, moved a moon, stars, bats, little ghosts (cut out of white paper), and different parts of the castle and at the closing chord put everything back together again as if nothing had happened. They were dressed entirely in black with black socks and gloves and were invisible to the audience thus creating the illusion of floating objects.

For the second, softer instrumentation of the Promenade, the adults – dressed as children – entered the stage carefully, and were surprised by the castle. Two of them threw a sheet over it and carried it carefully off the stage while the others were busy with a clapping game and a ball they had brought with them. During this, a bright stage light slowly covered up the black light that was then turned off.

The adults played children's games like jump rope, tag, ball, hop scotch and others to the music of "The Tuileries" and ran off in all directions at the end.

All the players came back on stage to the music of the first "Promenade" as the finale and took their bows.

Ulrike Meyerholz

Studied Music and Dance Education at the Orff Institute, Salzburg from 1977 until 1981. Has been teaching early music education in kindergartens and music schools since 1981. Taught on the training course for social studies (Fachschule für Sozialpädagogik ev. Fröbelseminar) for 7 years, has been a lecturer in the music department at the University of Kassel since 1992. Teacher on national and international in-service courses, author of several books. Member of the board of the Orff-Schulwerk society in Germany since 2003.

Schloss tanzt

Aus aller Welt

From around the World

Argentinien

Gründung der Asociación Orff-Schulwerk Argentina

„Was lange währt wird endlich gut." Dieses Sprichwort gibt es so oder ähnlich in vielen Sprachen und drückt aus, was ich aufatmend dachte als ich hörte, dass der ungewöhnlich langwierige Prozess der offiziellen Bestätigung der Gründung der argentinischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft nun endlich abgeschlossen ist. Ich danke meinen Kollegen, die mich seit 2002 beim Projekt Argentinien unterstützen – Sofía López-Ibor, Doug Goodkin und James Harding – sowie der Carl Orff-Stiftung für die finanzielle Hilfe.

Die Arbeitsgruppe, die sich bereits nach dem ersten Einführungskurs gebildet hat, ist seit Jahren aktiv. Dies ist also kein Neubeginn sondern eine Weiterführung der Arbeit mit Informationsveranstaltungen, Lehrerfortbildung und Ausarbeitung von Materialien. Unsere Bewunderung gilt dem Leitungsteam – María Cristina Castro, Dina Posch und Ignacio Propato – und all seinen Mitarbeitern zu dem Ergebnis ihrer Arbeit, das sowohl quantitativ als auch qualitativ bemerkenswert ist, insbesondere wenn man die Probleme bedenkt, die die Organisation in einem so großen Land mit seiner schwierigen wirtschaftlichen Situation mit sich bringt.

Wir gratulieren der Asociación Orff-Schulwerk Argentina und wünschen weiterhin fruchtbare Arbeit und viel Freude mit Musik und Tanz.

Asociación Orff-Schulwerk Argentina
Silvio Ruggieri 2742 Piso 6
Buenos Aires, Argentinien
Fax: (005411) 4806-2063

Präsidentin: Dina Poch
Vizepräsident: Hugo Ignacio Propato
Schriftführerin: María Cristina Castro

Kontakt: AAOrff@gmail.com

Verena Maschat

Australien

News from Australia 2009

***ANCOS** – Australian National Council of Orff Schulwerk (www.ancos.org.au) – presents a national conference biennially. The Orff Schulwerk Association of South Australia, OSASA is hosting the 16th National Conference from Jan 3rd to 8th 2010 in Adelaide. "Creating New Blends" is the theme for the conference and we are looking forward to welcoming Lenka Pospíšilová (Czech Republic), Reinhold Wirsching (Austria), Lynn Kleiner (America) and Sarah Reeve (Australia) as our four main presenters.*

Our invited guest presenters will be joined by over 40 international, interstate and local presenters covering a wide range of topics and interest areas.

It promises to be a very exciting and stimulating conference and we hope to see some of you there!

Each year most states offer Level 1 and 2 training courses – each 36 contact hour course follows ANCOS-accredited course guidelines. In addition, VOSA (Victorian Orff Schulwerk Association) offered Level 3 and 4 courses in Jan 2009 with special guests Steve Calantropio (USA), Carol Richards and Robyn Staveley (Australia). In October, NSWOSA (New South Wales Orff Schulwerk Association) offered Levels 1 – 4.

*Other ANCOS initiatives include their annually published journal, **Musicworks,** and **Australian Ways with Orff,** a CD available for purchase, which presents a cross-section of some of the best Australian Orff-Schulwerk music, with teaching suggestions on its regularly updated website.*

ANCOS continues to offer enrichment courses to compliment the level courses including ***"The Joy of Jammin"*** *courses stages 1 and 2 presented by Susie Davies-Splitter. These courses are 30 hours each and have been offered in Melbourne and Sydney. The courses provide an Orff-Schulwerk based approach for teaching improvisation through speech, singing, movement, games, playing percussion instruments and the participants' instruments of choice. They cover activities from a range of music styles such as jazz, blues, gospel, Latin, Klezmer, African and folk music.*

A wonderful ***Dance Course*** *was offered in Sydney in July this year to enhance the skills of Orff practitioners, particularly those interested in, or already teaching the Dance and Movement strand of the Levels Courses. This very successful week long course was held at the University of New South Wales and taught by the delightful and skilful dance teacher, David Spurgeon.*

A brief snapshot of the States

Although membership varies, our 6 state associations all provide newsletters and numerous professional development opportunities for music educators and others throughout the year. Presenters are chosen from a wealth of local talent, as well as expertise being shared between states, and the bigger state associations even manage to bring presenters from overseas to their larger conferences.

VOSA (Victorian Orff Schulwerk Association)

presents each year two large conferences:

1. *Living Music and Dance – in 2009 held on 29th and 30th May with Catherine West (Canada)*
2. *Early Childhood Conference of Performing Arts (ECCPA) – in 2009 it was held on 22nd and 23rd August with Werner Beidinger (Germany).*

This has meant that Australians have been able to benefit from the experience of these renowned teachers. Interest areas from Early Childhood to tertiary and community music are well catered for. Participants in these events are largely local, but there is often some interstate travel, and interest from places such as New Zealand, Singapore and Taiwan in the bigger events, and particularly in Levels courses. A number of the state associations provide a resource sales facility too.

NSWOSA (New South Wales Orff Schulwerk Association)

has recently welcomed the ACT (Australian Capital Territory, based in Canberra) Orff group who are very active with their first Level 1 course held in Jan 2009 as well as a number of full day workshops during the year.

QOSA's (Queensland Orff Schulwerk Association)

year began with some changes to their small but very dedicated committee. They have run a number of successful events, presenting a 10 hour Orff Basics course (which will be repeated next year) and hosting a number of workshops with Mal Webb, Andre van de Plas and Werner Beidinger.

TOSA (Tasmanian Orff Schulwerk Association)

is alive and well in the state of Tasmania, with a thriving and active membership. They have three regional centres, one in the South, one in the North and one in the North West of the state. Each centre runs monthly workshops or sharing sessions. They had a visit from Werner Beidinger in August, and look forward to a visit from Lenka Pospíšilová in Jan 2010.

WAOSA (Western Australian Orff Schulwerk Association)

presented a two day conference for upper primary and secondary teachers at the end of May. This was a combination of Orff and Kodály. It was well attended and a great success. They are running Levels 1 & 2 in October.

OSASA (Orff Schulwerk Association of South Australia)

has had a busy 2009 taken up with planning and preparation for the National Conference. In addition, the association has also presented four conferences throughout the year in Adelaide with various local presenters sharing their ideas.

While some state associations have their own websites, information and contacts for all state associations can be accessed through the national website, www.ancos.org.au.

Susie Davies-Splitter,
International Liaison ANCOS and
Biddy Seymour, ANCOS President

Homepage of the Australian National Council of Orff Schulwerk: www.ancos.org.au

Belgien

New Training Programme of the Mechelen University College

On October 10th 2009, the Mechelen University College initiated a new training programme, named "Music education for young children" (in Dutch: „Muzikale vorming van jonge kinderen"*). The development and preparations were made in very close collaboration with the Flemish Centre for Music Education (further mentioned as FCME) in Mechelen (Belgium). This postgraduate programme teaches students how to organize and lead musical activities for babies, toddlers and their parents. In Flanders, the Dutch-speaking part of Belgium, this is the first official initiative that focuses on the musical development of children under the age of 4. (The reader should know that Belgium is a problematic, historically grown "construct", political tensions between the northern part (Flanders) and southern part (Wallony, mainly French-speaking) are a hot topical matter in Belgium. Both 'communities' have their own ministries of education and culture. That's why we founded a "Flemish" centre and not a "Belgian" one.) The FCME is really ambitious and wants to support the establishment of a consistent 'network of expertise' for this subject. Next, we're trying to get the different partners in official (part-time) education and music educational organizations engaged in developing a wide range of activities and projects for this specific age, everywhere in Flanders. Different research projects have already shown and taught us that an active way of dealing with music at this early age enriches and contributes to the general development (including, of course, the musical development). There's no doubt about that.*

When they have finished the programme, the students are able to support the children's musical and general development, using the knowledge and skills they have acquired through their study. They act with a clear insight in the domain of developmental (music) psychology of the child. Our students will be able to use their extensive musical and creative skills (singing, playing instruments, dancing, improvising …). They are keen to observe, inspire and stimulate children and adults (parents and professional colleagues) in their musical play. Next to that, they are expected to be excellent organizers when setting up their own courses. After an entrance exam with 19 candidates, 14 students were accepted. 11 students finally registered for our first academic year. All students had obtained a bachelor degree earlier (in the field of music, pre-school or primary education or medical studies) and all ages are represented in the group. This heterogeneous 'league' just started its exceptional individual course and intense process as a group.

Karen Haspeslagh, interacting with mother and child (with the help of "Brom", her toddle bear)

The one-year programme (20 ECTS credit points) includes the following disciplines: musical training (voice training, improvisation, dance and movement), psychology (developmental psychology and haptonomics), didactical and reflective training (general and applied music didactics, didactics of song teaching, didactical reflection and literature research) and a lot of practice (observations, practical exercises etc. …). The contact hours are spread over circa 20 Saturdays, starting in October and ending in May 2010. Every Saturday, the students get the chance to practice with and observe real groups of young children and their parents. Because we don't want to distract the children from their musical play (yes, they really are perceptual creatures), we use the method of "videoconferencing" between two classrooms. (Our colleagues from the educational organi-

zation "De Notenboom" assist us in providing these practice groups. They simultaneously organize a course for children under the age of 4, named "Kinderklanken".)

Our team of lecturers and guest teachers consists of (mainly young) Flemish, promising music pedagogues, being supported and advised by senior colleagues such as Nico Smit, former professor and head of the music education department at the Royal Conservatoire of The Hague in The Netherlands, and by members of the board of the FCME.

Our cooperation with Studio49 is a typical feature of our programme. As an experienced fabricator of pedagogical instruments within the Orff-Schulwerk-tradition, they were, as might be expected, very interested in our plans. In the last ten years, Studio49 has really invested in the expansion of their catalogue, with special attention to music education and the younger child, but not really the children under the age of 4. During a visit at the Studio49-headquarters in Gräfelfing (near Munich) last May, together with our vice-president Jan Haspeslagh, we explained the objectives of our programme and designed a cooperative strategy. Our programme will work as a sort of laboratory. The results of this activity can, with a bit of luck, lead to the fabrication of new (small) instruments. It is needless to say that the FCME presidents' special link with the Orff-Schulwerk was also a stimulator in developing this partnership. (I attended some summer courses in Salzburg, participated at the last symposium and wrote my master thesis about the history of the Orff Institute and the institutes' connections with the "Flemish"J. Wuytack, P. Hanoulle, among other influencing music pedagogues and organizations in Flanders.)

In Flanders, the FCME, founded in 2006, acts as a bridge-builder. The centre connects the different music educational partners; feeds the practice of music education with research (and vice versa), adds through its engagement in different international organizations an international dimension to the Flemish music education and organizes specific stimulating projects for the field. Consequently, the students are members of a dynamic environment; they have access to our specialist documentation centre and can participate in other events (lectures of internationally renowned music educators, different other workshops etc.).

Special thanks for establishing this programme go to my colleague and FCME's managing director Jos Maes for his continuing and really exceptional commitment to the quality improvement of music education in Flanders. The Mechelen University College, the Flemish Centre for Music Education and Studio49 are looking forward to many years of productive work in the field of the preschool music education.

Thomas De Baets
President Flemish Centre
for Music Education, Belgium

Homepage of the Flemish Centre for Music Education: www.fcme.be
Homepage of the Mechelen University College: www.khm.be

Deutschland

Erwerb der Schulfähigkeit durch aktives Musizieren

Singen – Bewegen – Sprechen unter fachlicher Anleitung im Kindergarten
Ein Projekt in Baden-Württemberg

Hinter diesem Titel verbirgt sich ein Modellprojekt, das in den letzten zwei Jahren in 17 Kindergärten und Kindertagesstätten in Baden-Württemberg (BW) in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Musikschulen vor Ort durchgeführt wurde. Initiiert und entwickelt wurde es von einer Arbeitsgruppe des Landesverbandes der Musikschulen BW unter Leitung von Dr. N. Dietrich, finanziert von der Stiftung „Kinderland" und wissenschaftlich begleitet und ausgewertet von der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Prof. Dr. N. Huppertz).

Über zwei Jahre vor der Einschulung hinweg traf sich eine feste Gruppe von Kindern aus einem Kindergarten mit ihrer Erzieherin und einer Fachkraft der örtlichen Musikschule ein Mal pro Woche zu gemeinsamen „Musikstunden". Während der Woche wurden die mit der Musikpädagogin erspielten und erarbeiteten Inhalte dann von der Erzieherin weitergeführt und vertieft. Hintergrund und Ziel des gemeinsamen Tuns war es, „die mögliche Rolle der Musik für den vorschulischen Kompetenzerwerb zu ermitteln".

Dazu wurde von allen Einrichtungen nach einer speziell ausgearbeiteten Konzeption mit beispielhaften Unterrichtseinheiten für zwei Jahre gearbeitet. Zudem trafen sich alle teilnehmenden Musikschul- und Kindergartenfachkräfte zu insgesamt 12 Fortbildungen – zum Erfahrungsaustausch und Vertiefen der eigenen Kenntnisse.
Wir, die Autorinnen, hatten die sehr aufwändige und dennoch freudvolle und bereichernde Aufgabe, zusammen mit unseren Kolleginnen Marion Dharmadasa (Singen) und Erika Tieg (Sprechen) die praktischen Teile der Konzeption und der Fortbildungen für den Bereich der Bewegung und des Tanzes zu entwickeln und durchzuführen.
Singen, Bewegen, Sprechen sind hier zu verstehen als jeweilige Schwerpunkte innerhalb der musikalischen Erziehung.
Die Rückmeldungen aller teilnehmenden Kolleginnen und ihrer Einrichtungen waren sehr positiv und auch die bisherige wissenschaftliche Auswertung lässt auf ausgesprochen positive Ergebnisse hoffen.
In den meisten der teilnehmenden Kindergärten wird das Projekt nun aus eigener Kraft – sei es über Sponsoren, geringe Elternbeiträge oder eigene Mittel der Einrichtungen weitergeführt.

Adriana Aymonino, Annette Schäfer

Adriana Aymonino studierte Musikerziehung und Klavier an der Fakultät für Bildende Künste der Universität La Plata, Argentinien und Erziehungswissenschaften, Romanistik und Musikwissenschaft an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau.
Annette Schäfer studierte von 1986–1990 am Orff-Institut.

Die Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland informiert:

Universität der Künste Berlin startet neuen Studiengang für das Lehramt mit dem Schwerpunkt „Schulbezogene Ensembleleitung – Schwerpunkt Orff-Instrumentarium"

Erstmals zum Wintersemester 2009/10 startet zunächst der konsekutive Master mit dem Profil „Schulbezogene Ensembleleitung – Schwerpunkt Orff-Instrumentarium" unter der Leitung von Prof. Enno Granas. Der Zuspruch ist groß, ab dem Sommersemester 2010 wird es auch einen Bachelor-/Master-Studiengang mit dem gleichen Profil geben. Angesprochen sind alle Studierenden, die ein Lehramtsstudium für die Primarstufe/Sekundarstufe I mit dem Schwerpunktfach Musik aufnehmen wollen. Im Mittelpunkt des Studiengangs steht das integrative Gestalten mit Musik, Sprache und Bewegung im Musikunterricht der Grundschule, basierend auf dem musikpädagogischen Konzept des Orff-Schulwerks.
Interessenten können sich ab sofort unter der Mailadresse BachelorMaster2@intra.udk-berlin.de informieren.

Ella Marksteiner

Homepage der deutschen Orff-Schulwerk-Gesellschaft: www.orff-schulwerk.de

Anmerkung der Redaktion:
Wir begrüßen diese Initiative außerordentlich und gratulieren der Universität und Prof. Granas zu dem in der kurzen Zeit seiner Tätigkeit an der Universität erreichten Ergebnis. Doch muss mit gewisser Besorgnis darauf hingewiesen werden, dass die Namensgebung „Schwerpunkt Orff-Instrumentarium" nur e i n e n Aspekt des pädagogischen Konzeptes von Carl Orff zum Ausdruck bringt.
Es ist zu hoffen, dass die UdK Berlin zukünftig auch in der Namensgebung ausdrückt, was in der Praxis durch Prof. Granas realisiert wird, dass nämlich die Integration von Musik, Sprache und Bewegung als zentraler Kern des weltweit anerkannten Konzeptes des Orff-Schulwerks mit zur Charakteristik des Studienganges zählt (und nicht nur die Verwendung des „Orff-Instrumentariums"). Damit würde der ganzheitliche Ansatz dieses Studienganges in aller Deutlichkeit zum Ausdruck gebracht.

ECHO Klassik Sonderpreis für „ReSonanz & AkzepTanz"

Kooperationsprojekt mit der Universität Mozarteum Salzburg

Das mehrfach preisgekrönte künstlerisch-pädagogische Projekt „ReSonanz & AkzepTanz" – eine Ko-

operation zwischen der Philharmonie Essen, der Herbart-Grundschule Essen und Univ. Prof. Klaus Feßmann vom Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg – wurde nun auch mit dem „ECHO Klassik“ ausgezeichnet. Der „Sonderpreis der Jury für Nachwuchsförderung im Bereich der Klassik“ wurde am Sonntag, dem 18. Oktober 2009, im Rahmen der ZDF-Übertragung „Echo der Stars“ in der Dresdner Semperoper verliehen.

Mit dem ECHO Sonderpreis wurde erstmalig ein Projekt geehrt, das Kinder auf dem Gebiet der klassischen Musik außergewöhnlich fördert. „ReSonanz & AkzepTanz“ erfüllt diese Anforderungen sowohl als Spiel- und Lernprojekt als auch als Integrations- und Toleranzprojekt. Es wurde als völlig neue Form der Musik- und Kulturvermittlung für Schulen entwickelt. Die Kinder sollen dabei die Erfahrung machen, dass der spielerische Umgang mit Bewegung, Rhythmus und Musik weit über den schulischen Kontext hinaus geht, und dass sich daraus ganz allgemein lebenstaugliche Entwicklungen ableiten lassen. „ReSonanz & AkzepTanz“ ist ein im deutschsprachigen Raum einzigartiges Projekt, das in erheblichem Ausmaß gewaltpräventive Aspekte in sich trägt und Möglichkeiten eröffnet, sich in deeskalierenden Prozessen in wechselseitigem Respekt voreinander als wertvolle Mitglieder einer Gruppe oder Gesellschaft zu bewegen.

Das Umfeld der „Problemschule“ in einem sozialen Brennpunkt der deutschen Stadt Essen hatte im Vorfeld des Projektes bereits kapituliert. Die Lehranstalt mit einem Migrantenanteil von 85 Prozent und Kindern aus neun Nationen sollte vor „ReSonanz & AkzepTanz“ geschlossen werden, weil Eltern sich geweigert hatten, ihre Kinder auf die Schule zu schicken. Das rettende Grundprinzip von Universitätsprofessor Klaus Feßmann: „Gleich, wie man denkt, woher man kommt, was man anhat, wie man riecht, wie man aussieht, solange man zusammen Musik macht und die Schwelle vom Konsumieren zum Selbermachen überwunden ist, ändern sich die Spielregeln im Miteinander. Man lernt den anderen zu begreifen, ohne ihn verstehen zu müssen.“

Der „ECHO“ gehört zu den etablierten und bekanntesten Musikawards der Welt. Die Deutsche Phono-Akademie ehrt damit jährlich herausragende und erfolgreiche Leistungen nationaler und internationaler Künstler.

Thomas Manhart
Universität Mozarteum, Referat für Öffentlichkeitsarbeit

Information und Kontakt:
E-Mail: petra.sachsenheimer@moz.ac.at

Wir gratulieren!
Die Redaktion

Italien

Verbreitung und Tätigkeiten der italienischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft „Orff-Schulwerk Italiano“

1. Zusammenarbeit mit italienischen Konservatorien

Mit den folgenden Kollaborationsformen strebt die Gesellschaft Orff-Schulwerk Italiano an, am italienischen Konservatorium, dem institutionellen Ort der höheren Musikausbildung, einige innovative Initiativen einzuführen.

A) Bereits im zweiten Jahr hat das römische Konservatorium „Santa Cecilia“ einen in Zusammenarbeit mit Orff-Schulwerk Italiano organisierten Orff-Schulwerk-Sonderkurs sowohl internen als auch externen Studenten angeboten. Der Kurs beträgt 140 Unterrichtsstunden, verteilt auf 12 Dozenten, welche ein Programm durchführen, das verschiedene Anwendungen und Ausdehnungen der Grundlagen des Orff-Schulwerks enthält. Als Abschluss des Kurses, der von Orff-Schulwerk Italiano dem zweiten *Level* des „Progetto Orff-Schulwerk“ gleichgestellt wird, hat jeder der 25 Teilnehmer ein „Bordbuch“ vorgelegt, das im Laufe einer Einzelprüfung diskutiert worden ist. Von Januar bis Juni 2010 wird der Kurs zum dritten Mal durchgeführt werden. Um einen Eindruck der Kurs-Tätigkeiten zu bekommen, kann man die Videos des Kurses von 2008 unter folgendem Link anschauen: www.youtube.com/user/orffitaliano.

B) Am 21. und 22. Oktober 2009 sind die Abschlussprüfungen der 8 Studenten geplant, die am Ende des

Biennio Superiore für Musikdidaktik des Konservatoriums „Claudio Monteverdi“ aus Bozen auch das Abschlusszeugnis von Orff-Schulwerk Italiano 3-*Level*-Kurses erlangen wollen. Dies wird dadurch ermöglicht, dass in Zusammenarbeit mit Orff-Schulwerk Italiano 262 Stunden des institutionellen Studienplans 2007-2009 durch Schulwerk-Inhalte und -Tätigkeiten (Praktikum inbegriffen) erfüllt wurden. Die Prüfung besteht aus der Diskussion einer mit Videodokumentation versehenen schriftlichen Arbeit über das ausgeführte Praktikum. Die spezifischen Orff-Unterrichte sind von den Dozenten des römischen „Progetto Orff-Schulwerk“ (Piazza, Anselmi, Conrado, Paduano und Sanna), von Dozenten des Bozener Konservatoriums (unter ihnen der italienische Biograph von Orff, Alberto Fassone) und von anderen von den Orff-Schulwerk Italiano-*Levels* kommenden Dozenten gehalten worden.

C) Drei Masterclasses im Sinne des Orff-Schulwerkes über Aspekte der Vokalität (Alberto Conrado), Body Percussion Ensemble (Ciro Paduano) und Didaktik der Improvisation (Giovanni Piazza) fanden im Rahmen des didaktischen Plans 2008 im Konservatorium „F. A. Bonporti“ aus Trento erfolgreich statt.

2. Internationales „Orff-Schulwerk Italiano *Music-Summer-Camp*“ in Taormina (6.–11. Juli 2009)

Volle Beteiligung und große Anteilnahme haben den Ablauf des *Summer-Camps* von Orff-Schulwerk Italiano gekennzeichnet, welcher zum ersten Mal in Italien, in einem sehr komfortablen Hotel-Komplex auf einem Vorgebirge neben Taormina, stattgefunden hat. Das *Summer-Camp* ist von der dem „Orff-Schulwerk Italiano“-Forum angehörenden Gesellschaft Gabriel Marcel aus Catania in Zusammenarbeit mit Orff-Schulwerk Italiano organisiert worden. Sechs internationale Dozenten, Margarida do Amaral, Yves Favier, Wolfgang Hartmann, Sabine Oetterli, Giovanni Piazza und Harri Setälä, haben je ein Seminar über betreffende Fachgebiete geführt (der komplette Kursplan ist immer noch unter folgendem Link zugänglich: www.osisummercourse.com). Jeder der insgesamt 60 Teilnehmer besuchte mehrere Seminare, wobei die einzelnen Gruppen von 25 bis maximal 34 Personen stark waren. Die enthusiastische Abschluss-Performance ist von Yves Favier konzipiert und realisiert worden, indem er etliche Eindrücke und Fragmente aus den verschiedenen Workshops gewonnen und in eine experimentelle darstellerische Form einbezogen hat. Die Performance erstreckte sich von der ganzen Hotelhalle bis ins innere Schwimmbad.

3. Kurse und Seminare des „Progetto Orff-Schulwerk“ in Rom

Es finden ständige Veranstaltungen von Kursen und Seminaren des römischen „Progetto Orff-Schulwerk“ statt, das unterdessen seit 18 Jahren aktiv ist. Zwischen Oktober 2008 und März 2009 fanden das erste und zweite *Level* statt. Aufgrund der zahlreichen Anmeldungen musste das erste Level wiederholt werden. Die Zahl der Teilnehmer belief sich auf insgesamt 120, zu denen auch diejenigen gezählt werden sollten, die an den 3 Sonderseminaren teilgenommen haben. Im Jahr 2009/10 sind das erste, zweite und dritte *Level* vorgesehen.

4. Zusammenarbeit mit den Assoziationen des „Orff-Schulwerk Italiano“-Forums

A) Sommer-Initiativen

a) Vom 1. bis zum 4. Juli hat die dem „Orff-Schulwerk Italiano“-Forum angehörende Gesellschaft „Il Giardino Sonoro“ eine kleine Reihe von Orff-Seminaren im wunderschönen Rahmen von Novi Ligure am ligurischem Meer organisiert. Die an Kindergarten- und Grundschullehrer gerichteten Seminare sind von Ciro Paduano, Marcella Sanna und Claudio Massola, Begründer der Gesellschaft und Absolvent des „Progetto Orff-Schulwerk“, gehalten worden.

b) Eine sehr ungewöhnliche und anregende Angelegenheit hat zum zweiten Jahr die dem „Orff-Schulwerk Italiano“-Forum angehörende Gesellschaft „Atelier di Musica“ aus Biella den Fans von Bergen und Rhythmus angeboten. *„Alla Trappa“,* so der Titel dieser Sommer-Initiative, fand vom 22. bis zum 27. August 2009 im alten Trappistenkloster bei Sordevolo in Piemont statt. Themen der von Paolo Cerlati gehaltenen Workshop-Tätigkeiten waren „Landschaft des Körpers“, „Landschaft des Rhythmus“ und „Umgebung als musikalische Landschaft“.

B) Dezentralisierte Seminare in Zusammenarbeit mit den dem ’Orff-Schulwerk Italiano’-Forum angehörenden Gesellschaften, insgesamt 20 an der Zahl, haben seit Oktober 2008 in Caserta, Messina, Pa-

lermo, Catania, Neapel, Budrio (Bologna), Castello di Godego (Treviso), Forlì, Fondi (Latina) und Appiano (Bozen) stattgefunden. Weitere dezentralisierte Seminare, die als Vervollständigung der 3 „Orff-Schulwerk Italiano"-*Levels* gelten, sind momentan in einer Zahl von 10 Veranstaltungen bis Februar 2010 vorgesehen. Der Gesamtplan dieser Seminare entwickelt und erweitert sich ständig, weil er dem Bedürfnis der Interessenten entgegenkommt, an Aktivitäten des Orff-Schulwerk Italiano nicht zu weit von „zuhause" teilnehmen zu können.

Giovanni Piazza
Vorsitzender von Orff-Schulwerk Italiano

Homepage von Orff-Schulwerk Italiano:
www.orffitaliano.it

Kanada

Invitation to UNITE 2010 One World, one Voice, one Song Un monde, une voix, une chanson

21st National Conference of Carl Orff Canada:

We invite you to join us in Winnipeg from April 29th to May 2, 2010 for the 21st National Conference of Carl Orff Canada. The historic Hotel Fort Garry will be the setting for this exciting event featuring a stellar slate of Canadian and International Orff Clinicians including Steven Calantropio, Jo Ella Hug, Sofia López-Ibor, Manuela Widmer, Lucie Allyson, Marcelline Moody and Ruth Wiwchar. We are very pleased to present a full compliment of sessions in French.
UNITE 2010 will offer an inspiring array of performances by children from across the country. Check the website for details on our new Children's Performance opportunity (Conference – Children's Performance) and consider bringing your students to Winnipeg to share their work with a whole new audience. As well you will enjoy a taste of the rich musical culture of Manitoba with performances by the Winnipeg Symphony Orchestra, University of Manitoba Jazz Faculty, Prairie Voices, Pembina Trails Voices, and more!

So mark this weekend on your calendar and plan to join us in Winnipeg for what promises to be a most memorable conference! We look forward to seeing you there!

Your co-chairs
Liz Kristjanson, Karen Tole-Henderson

Homepage of the Canadian Orff-Schulwerk Associaton: www.orffcanada.ca

Moldawien

Kurzbericht über unsere Aktivitäten in Moldawien

Im Rahmen unserer langjährigen Zusammenarbeit mit dem Sozialprojekt „Concordia", das seit 1990 zunächst in Rumänien und seit vier Jahren auch in Moldawien Kinderhäuser sowie ganze Kinderdörfer für die Unterbringung von Straßenkindern, Waisen und Sozialwaisen aufgebaut hat, besuchten wir im September 2009 zum zweiten Mal die „Stadt der Kinder" in Moldawien.
Eine Woche lang spielten wir täglich von 9 bis 17 Uhr mit einer bunt zusammengesetzten Gruppe aus Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren und erarbeiteten gemeinsam ein „Elementares Musiktheater" zum Bilderbuch mit der afrikanischen Geschichte vom „Lied der bunten Vögel" (Omavi Amonde/Kobna Anan). Neben der Arbeit an den Szenen und ihrer musikalischen, tänzerischen und sprachlichen Ausgestaltung stand am Nachmittag jeweils der Bau von Instrumenten – vor allem Trommeln – und die Herstellung von Masken, Kostümen und Bühnenbildelementen auf dem Programm. Am Freitagnachmittag fand die Aufführung im vollbesetzten Saal statt und die Darstellerinnen und Darsteller konnten sich ihren hoch verdienten Jubel abholen!
Die Abschlussbesprechung mit den beteiligten Erzieherinnen und Erziehern bewies erneut, wie sehr sie diese Art der Weiterbildung schätzen, in der sie selbst als Mitspielende mit den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen einbezogen sind und so die Gelegenheit haben, nicht nur Einblick in eine, ihnen neue Art des pädagogischen Umgangs mit Gruppen zu ge-

winnen, sondern auch ihre eigenen kreativen Anlagen weiter zu entwickeln.
Bereits zum dritten Mal konnte uns auch eine junge Absolventin des Orff-Instituts, Angelika Holzer, begleiten, die auf anregende und hilfreiche Weise unser Leitungsteam ergänzte.

Manuela Widmer, Michel Widmer

Niederlande

Nachruf auf Pierre van Hauwe

Am 12. Januar 1920 wird Pierre van Hauwe als Flame geboren. Sein Vater war Musiker an der Oper in Gent, Belgien und dirigierte den Kirchenchor und die Stadtkapelle. Schon während seiner Schulzeit in einem Internat der kleinen flämischen Stadt Sint Niklaas fängt für Pierre van Hauwe sein Musikerleben an, er leitet bereits in jungen Jahren den Schulchor. Aus dieser Jugendzeit stammen auch seine ersten Kompositionen in Form von Motetten für den Chor. Er studiert nach der Schulzeit am Königlichen Konservatorium in Antwerpen, nimmt 1946 eine Stelle als Dirigent des Domchores in Delft, Niederlande an und schließt sein Studium am Königlichen Konservatorium in Den Haag ab.
Die nächsten Jahre stehen ganz im Zeichen einer immer erfolgreicheren und umfassenderen Chorleitertätigkeit. Nicht nur mit dem Domchor gestaltet er Konzerte mit Messen und Motetten von Mozart, Palestrina, Haydn, Bruckner u. v. a., er gründet auch den Delfter Madrigalchor und konzertiert mit einem umfangreichen Repertoire über viele Jahre in ganz Europa, auch in Osteuropa und gestaltet darüber hinaus Radioprogramme und Schallplattenaufnahmen. Die internationale Presse beschreibt den Delfter Chor als einen der besten Europas.
1960 erhält Pierre van Hauwe von der Stadt Delft die Anfrage, ob er bereit wäre eine Staatliche Musikschule aufzubauen. Mit dem für ihn typischen Elan stürzt er sich in die Arbeit und nimmt schon bald Kontakt auf mit dem gerade gegründeten Orff-Institut in Salzburg. Er lernt Carl Orff und Wilhelm Keller kennen, besucht die ersten Sommerkurse und bringt seine neuen Erkenntnisse in den Aufbau der Musikschule in Delft ein und entwickelt sie weiter. Bald schon lädt Wilhelm Keller Pierre van Hauwe als Mitarbeiter zu den Internationalen Sommerkursen am Orff-Institut ein, der Beginn einer österreichisch-holländischen Zusammenarbeit, die 25 Jahre andauern sollte und nicht einseitig bleibt. Bereits 1964 findet der erste von vielen „Weihnachtskursen“ in Delft statt, zu denen über Jahre hinweg eine Reihe von Kollegen und Kolleginnen vom Orff-Institut, allen voran Wilhelm Keller, von Pierre van Hauwe zur Mitarbeit eingeladen werden.
Pierre van Hauwe entwickelt eine eigene Methode für Elementare Musikerziehung, die er „Spielen mit Musik“ nennt; eine Methode, bei der er Bezug nimmt auf Ideen von Carl Orff und Zoltán Kodály. Diese Methode, übersetzt in sieben Sprachen, wird von Pierre van Hauwe während vieler Jahre auf unzähligen Kursen für Kindergärtnerinnen, Erzieherinnen, Grund-, Sonder- und Musikschullehrerinnen und -lehrer in ganz Europa, Südamerika, Mexiko, Israel und Ghana bekannt gemacht und verbreitet.
In der Musikschule Delft baut Pierre van Hauwe ein Jugendorchester mit einer ungewöhnlichen Zusammenstellung auf. Denn sein Streben geht dahin, jedem jungen Musiker und jeder jungen Musikerin, mit welchem Instrument auch immer, das Zusammenspiel mit anderen in diesem Orchester zu ermöglichen. Darum findet man beim Delfter Jugendorchester neben allen Saiteninstrumenten auch das ganze Orff-Instrumentarium, Blockflöten und Blechblasinstrumente. Für diese Zusammensetzung komponiert und bearbeitet Pierre viele Werke, hat große erfolgreiche Auftritte im eigenen Land und auf diversen, Aufsehen erregenden Tourneen durch viele Länder.
Für sein unermüdliches und erfolgreiches musikalisches und musikpädagogisches Wirken werden Pierre van Hauwe überall auf der Welt viele Ehrungen zuteil, darunter die Auszeichnung „Ritter von Oranje Nassau“ und der Preis „Pro Merito“ der Carl Orff Stiftung München.
Am 25. Juni 2008 ist Pierre van Hauwe nach kurzer schwerer Krankheit im Kreise seiner Familie zu Hause in Delft friedlich gestorben. Über seinen Tod

hinaus kann uns sein unermüdliches Streben für eine angemessene musikalische Förderung schon der Allerkleinsten ein Vorbild bleiben.

Manuela Widmer

Österreich

Aus der Arbeit der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Österreich

Neuerungen und Initiativen seit Februar 2009

Am 20. Februar 2009 wurde ein neuer Vorstand gewählt. Neue Präsidentin wurde Dr. Karin Exner-Wöhrer, Vorstandsmitglied der Salzburg Aluminium AG mit Sitz in Wien. Zum Geschäftsführer wurde Mag. Rainer Kotzian, Lehrbeauftragter am Orff-Institut, gewählt, Emine Yaprak Kotzian MA zu seiner Stellvertreterin.

Seit Februar konnten nun schon einige wichtige Neuerungen in der Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks" umgesetzt werden:

Die Gesellschaft veröffentlicht monatlich einen E-Mail-Newsletter, in dem auf Veranstaltungen, Aktionen, interessante Projekte und Veröffentlichungen hingewiesen wird. Dieser Newsletter ist kostenlos und auch für interessierte Nicht-Mitglieder bestellbar. Eine kurze Nachricht an **osg@moz.ac.at** genügt!

Seit kurzem ist auch die neue Website der österreichischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft online: **www.orff-schulwerk.at**! Die neue, umfangreiche Webpräsenz stellt nicht nur Geschichte, Aufgaben, Projekte, Buchrezensionen und Veranstaltungen der Gesellschaft dar, sie hat auch einen speziellen Mitgliederbereich, in dem nach Anmeldung auf einen „Treffpunkt" zugegriffen werden kann. Er bietet Grundsätzliches zum Orff-Schulwerk, Stundenplanungen, -ideen und -entwürfe, aber auch Fragen zu speziellen Themen, die von Mitgliedern hochgeladen, kommentiert und diskutiert werden können. Wir hoffen, dass so die Gesellschaft in Zukunft tatsächlich als eine Plattform erlebt werden wird, wo fachlicher und kollegialer Dialog stattfinden kann.

Mit Erscheinen dieser Ausgabe der ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN publiziert die Gesellschaft die zweite Ausgabe von „Extrablatt", einer Beilage exklusiv für Mitglieder. In dieser Reihe sollen Lieder, Ensemblestücke, Tänze und vieles mehr präsentiert werden. Nach der Komposition für Schlagwerk „Tum Tum Tukataka" von Werner Stadler in der ersten Ausgabe wird im Extrablatt Winter 2009 eine Komposition von Ernst Wieblitz vorgestellt.

Erstmals in der Geschichte der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Österreich wurde in diesem Sommer 2009 ein Kompositionswettbewerb veranstaltet. Gesucht wurden selbst komponierte (Kinder-)Lieder, Kanons, Sprechstücke, Ensemblestücke für Orff-Instrumentarium, Stücke für Bodypercussion, Tänze. Die eingesandten Beiträge wurden von einer Jury bewertet und prämiert. Die Beiträge der GewinnerInnen aus über 50 (!!!) Beiträgen werden in einem Heft publiziert und als diesjährige Weihnachtsbeigabe an alle Mitglieder versandt. Den 1. Preis, eine Prämie von 300,- EUR (gespendet von der Carl-Orff-Stiftung), hat Elisabeth Weninger aus Wiener Neustadt gewonnen, den 2. und 3. Platz belegen Sabine Enders und Dagmar Steinbäcker, wir gratulieren dazu sehr herzlich! Weitere wertvolle und interessante Sachpreise wurden von Studio 49, dem Schott Verlag, dem Ivo Haas Lehrmittelversand und Verlag, sowie von der Carl-Orff-Stiftung zur Verfügung gestellt. Weitere Informationen zu den Preisträgerinnen finden Sie auf unserer neuen Website www.orff-schulwerk.at.

Die Gesellschaft will sich in Zukunft auch als Initiatorin für musikalisch tänzerische Projekte in Schulen, Kindergärten und sonstigen pädagogischen Einrichtungen verstehen, z. B. zum Kennenlernen von unterschiedlichen Kulturen, zum Abbau von Berührungsängsten mit dem Fremden, zum Entdecken von Gemeinsamkeiten und spannenden Gegensätzen, zum Finden des kreativen Dialogs. Die Gesellschaft sieht sich dabei als Vermittler zwischen Schulen und Projektlehrenden, als Berater in der Themenauswahl und -ausarbeitung. Ein erstes Pilotprojekt konnte die Gesellschaft bereits für das begonnene Schuljahr realisieren: „ReSonanz & AkzepTanz" in der Volksschule Hallein. Hauptsächlich finanziert durch das Land Salzburg wird ein ganzes Jahr einmal pro Woche an einem Projekt zu Musik, Tanz und Sprache gearbeitet, das dann im Sommersemester mit einer Aufführung abgeschlossen wird. Nähere Infos finden Sie dazu auf www.resonanz-akzeptanz.de und auf www.orff-schulwerk.at.

Erfreulicherweise sind seit Februar nach einer langen Durststrecke mit vielen Abmeldungen nun erstmals die Mitgliederzahlen wieder gestiegen. Wir begrüßen rund 20 neue Mitglieder!

Informationsabend der Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks"

Am Donnerstag, den 14. Mai 2009 lud die österreichische Gesellschaft um 18.00 Uhr im Theatersaal des Orff-Instituts zu einem Informationsabend ein, bei dem der Geschäftsführer über die Aufgaben und Ziele der Gesellschaft informierte, aber auch über Perspektiven und laufende Projekte berichtete. In Zukunft soll verstärkt auf Fragen, Wünsche und Bedürfnisse von Mitgliedern eingegangen und reagiert werden. Der Informationsabend hat diese neue Suche des Dialogs erfolgreich eingeleitet. Alleine an diesem Abend konnten 10 neue Mitglieder für die Gesellschaft gewonnen werden.

Das künstlerische Rahmenprogramm wurde von einem hoch interessanten, perfekt abgestimmten Jazztrio gestaltet: Eva Ludwig (Gesang), Thomas Hauschka (Klavier) und Rui Leite (Kontrabass).

Fortbildungen 2010

Nachdem dieses Jahr der traditionelle Sommerkurs „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik – Orff-Schulwerk" am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl am Wolfgangsee aus verschiedenen organisatorischen Gründen leider nicht stattfinden konnte, ist es nun fix: Wir laden Sie bereits jetzt sehr herzlich zum **Sommerkurs 2010, vom 11. bis 16. Juli 2010 im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl** ein!

Die Räume und Zimmer sind reserviert, hier aber ein Hinweis in eigener Sache: Der Kurs wird in (ausnahmsweise) verkleinerter Form einen Neustart erleben – mit neuen Strukturen und frischem Wind! Die Fortbildung findet garantiert und unabhängig von einer Mindestzahl der Anmeldungen statt, deshalb wird es allerdings auch eine Maximalteilnehmerzahl geben. Nähere Infos und Prospekt mit Anmeldeformular sind ab Jänner 2010 erhältlich.

Weiters trafen sich am 10. Oktober 2009 die Koordinatorinnen der einzelnen Bundesländer zu einer äußerst produktiven Konferenz in Salzburg mit dem Ergebnis, dass ab 2010 auch in den Bundesländern mit einem verstärkten Angebot von Fortbildungen mit vielseitigen Themenangeboten zu rechnen ist.

E-Mail-Adressen der Mitglieder

Die Gesellschaft bittet dringend alle Mitglieder (falls sie es noch nicht getan haben), ihre E-Mail-Adressen bekannt zu geben, damit der E-Mail-Newsletter in Zukunft auch wirklich alle erreichen kann. Eine kurze Nachricht an osg@moz.ac.at genügt.

Rainer Kotzian

Homepage der österreichischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft: www.orff-schulwerk.at

Projektberichte

Wer bin ich, wer bist du? Augen auf statt Augen zu!

Interkultur-Tage an der Stadt-Volksschule Hallein. Kulturelle Bräuche aus sechs Nationen wurden zwei Wochen lang in der 3a-Klasse (Klassenlehrerin: Claudia Haiberger) im Rahmen der von Kulturkontakt Austria und dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ausgeschriebenen Schulaktion „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance" vorgestellt. Es waren daran 19 Schüler mit insgesamt sechs Nationalitäten (Österreich, Türkei, Marokko, Tschetschenien, Nigeria und Mazedonien) beteiligt. In den beiden Wochen wurden die Herkunftsländer der Kinder porträtiert, weiters fanden Vorträge von Eltern, gemeinsames Kochen und andere gemeinsame traditionelle Bräuche aus den unterschiedlichen Kulturen statt. Die musikalische und tänzerische Umsetzung übernahm Emine Yaprak Kotzian MA. Bei der Abschlussveranstaltung am Freitag, den 27. Februar 2009 wurden Tänze, Lieder und Musik aus den beschriebenen Ländern in eine szenische Rahmenhandlung zum Thema Toleranz und Akzeptanz eingearbeitet und den Eltern mit Begeisterung präsentiert. Das Projekt „Wer bin ich, wer bist du? Augen auf statt Augen zu!" wurde von Kulturkontakt Austria ausgewählt und eingeladen, bei der Abschlussveranstaltung in Wien im September 2009 Projektergebnisse zu präsentieren.

Move.On-Projekt „Der Feuervogel"

In einem Migrationsprojekt von Move.On, der Or-

chesterwerkstatt des Bruckner Orchesters Linz, haben sich 40 Kinder (aus 16 Nationen) der beiden Linzer Volksschulen Otto-Glöckel-Schule (VS 12) und Dorfhalle-Schule (VS 33) unter der Leitung von Posaunist und Leiter von Move.On Mag. Dr. Albert Landertinger und der Musik- und Tanzpädagogin Emine Yaprak Kotzian MA intensiv mit Igor Strawinskys „Feuervogel" beschäftigt.
Das berühmte Werk wurde im Mai und Juni 2009 interaktiv und spielerisch erarbeitet, Motive aus der Originalmusik wurden kennen gelernt, gespielt, arrangiert, umgeformt und weiter entwickelt. Zusätzlich wurde die Geschichte in einer von den Kindern entwickelten, szenischen Gestaltung umgesetzt. Aus der Improvisation heraus erfanden die Kinder auch Tänze, die die Rahmenhandlung variantenreich ergänzten. „Das bezaubernde Ergebnis präsentierten sie in einer zwanzigminütigen Vorführung der Öffentlichkeit: Zu den Klängen von Tamburin, Xylophon und Triangel flatterte ein roter 'Feuervogel' anmutig über die Bühne, zwischen bewegungslosen Steinfiguren, schönen Prinzessinnen, furchterregenden Monstern. Gesungen, getanzt, gespielt erzählten die Kinder seine Geschichte: mit einfachen Mitteln, großer Wirkung und spürbarer Begeisterung." (OÖ Nachrichten, 8. Juni 2009). Die Aufführung fand im Brucknerhaus Linz am 5. Juni 2009 statt, im Anschluss daran präsentierte das weltberühmte Bruckner Orchester unter der Leitung von Dennis Russell Davies ihre Version des Feuervogels, wobei Russell Davies den Kindern als Kompliment ankündigte: „Wir werden versuchen, so gut zu sein, wie ihr wart." Das Projekt wurde für den „Landeskulturpreis im interkulturellen Dialog" nominiert.

Emine Yaprak Kotzian

4. Treffen des Arbeitskreises „Elementare Musikpädagogik"

Am 25. und 26. September 2009 trafen sich in Linz an der Privatuniversität Anton Bruckner bereits zum vierten Mal Lehrende aus den Ausbildungsstätten für Elementare Musik- (und Tanz-)pädagogik Österreichs. Das dritte Treffen hatte im März 2009 am Landeskonservatorium in Klagenfurt stattgefunden. Ging es dort um die gemeinsame Formulierung eines, die Elementare Musikpädagogik betreffenden Grundverständnisses, das in Form von Leitlinien zu erarbeiten war, so diskutierten die Kolleginnen und Kollegen in Linz die Ziele und Inhalte einer geplanten Homepage. Unter der freundlichen und fachkundigen Leitung von Gertrude Schimpl, Leiterin des Fachbereichs EMP in Linz und ihrer Kolleginnen wurde während der beiden Tage intensiv gearbeitet. Neben der inhaltlichen Arbeit blieb für die Delegierten aller Ausbildungsstätten jedoch auch noch genug Zeit für Austausch und Information.
Das nächste Treffen wird bereits im Januar 2010, diesmal wieder am Orff-Institut in Salzburg stattfinden. Es stehen die Fertigstellung der Homepage an sowie die Gründung eines eingetragenen Vereins, um den Arbeitskreis handlungsfähiger zu machen.

Manuela Widmer, Micaela Grüner

Schweden

FOSiTS (Föreningen Orff Schulwerk Tensta Sverige) 2009

FOSiTS (Swedish Orff-Schulwerk Association) was founded in 1997 with the help of Harri Setälä and Jukka Siukonen from Finland in cooperation with Mallo Vesterlund.
Harri and Jukka came from Finland to Stockholm to Tensta Sweden, and gave us a lot of important and helpful information about how to start our association. We are very grateful for their commitment.
Tensta is a multicultural area and most members of our association are working here in kindergartens. In Tensta 68 languages are represented. Music is one of the common activities with children from different countries and cultures. One of FOSiTS' ideas is to apply Orff's philosophy and pedagogical ideas to Swedish education in kindergarten. FOSiTS is a registered association.
In 2007 we celebrated FOSiTS' 10th anniversary as an association with an international workshop weekend in Tensta. It was a very nice and active weekend, with many members and new participants who than decided to become members of our association.
In 2009 FOSiTS has 65 members. FOSiTS organizes three annual meetings (courses), one is held during November called Helg kurs *(Weekend course), and*

the two others take place at the beginning of the winter and spring semesters respectively.
All FOSiTS activities are based on voluntary work. We are an association open for all people who are working with music and movement. We like to play and sing, to have fun and work with those who are interested in the ideas of Carl Orff just as we are. Our thanks to Orff-Schulwerk!
To refer to a thought by Carl Orff – Music belongs to everyone, you have to take care of the seed that it might grow, you have to water it and to take care of it so it can grow and become a flower. Every year in May we invite Orff-teachers from different countries to come to Sweden and to give a course only for our members. These are some of the teachers we have worked with: Barbara Haselbach, Andrea Ostertag, Soili Perkiö, Rodrigo Fernández, Holger Mauthe, Elina Kivelä-Taskinen, Esa Lamponen, Hannu Rainerma, Nanna Hlíf Invadóttir, Doug Goodkin, Karin Mitterbauer and of course Harri Setälä several times. These have been very inspiring and joyful courses and we hope we can go on with these activities in the future.

The Board

At this time the board consists of the president and 9 members. There are 4 meetings a year and they are open to board members. Just before every course we have an additional meeting concerning the organization. In the beginning of the year we have our membership meeting where there are discussions about how to move on and find new ideas and teachers to work with.
We are growing slowly, and we are grateful to all the teachers who are coming to work with us year after year and give us new ideas and good feelings for working together with dancing, singing and playing instruments … with Orff-Schulwerk.

Mallo Vesterlund
President of FOSiTS

Homepage of the Swedish Orff-Schulwerk Association: www.fosits.se

Schweiz / Österreich / Deutschland

Information über Kursermäßigungen, gültig für alle Mitglieder der 3 deutschsprachigen Orff-Schulwerk-Gesellschaften (Schweiz, Österreich, Deutschland)

Den Mitgliedern der drei deutschsprachigen Gesellschaften
- Orff schulwerk Schweiz
- Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks", Österreich
- Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V., Musik+Tanz+Erziehung

wird der Besuch von Kursen im deutschsprachigen Raum attraktiver gemacht. Die drei Gesellschaften haben Folgendes beschlossen (gültig ab 2010):

> „Die Mitgliedschaft in einer der deutschsprachigen Gesellschaften (Schweiz, Österreich, Deutschland) bedeutet gleichzeitig Kursermäßigung bei allen drei deutschsprachigen Gesellschaften."

Da die Ferien in den 3 Ländern und ihren Regionen unterschiedlich datiert sind ist es möglich, einen Orff-Schulwerk-Kurs in einem der Länder mit einem Ferienaufenthalt zu verbinden.

Wir heißen Sie herzlich willkommen!

Die drei deutschsprachigen
Orff-Schulwerk-Gesellschaften

Homepage der schweizerischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft: www.orff-schulwerk.ch
Homepage der österreichischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft: www.orff-schulwerk.at
Homepage der deutschen Orff-Schulwerk-Gesellschaft: www.orff-schulwerk.de

Spanien

Orff-Schulwerk in Music Education in Spain

Music education was practically non-existent in general education in Spain until the 1970's. In July 1968, the International University Menéndez Pelayo in Santander organized a course entitled "La educación estética en la Escuela Primaria. Orff-Schulwerk en la Educación Musical", conducted, among others, by some of the most relevant personalities in the introduction and development of Orff-Schulwerk in our country: Dr. Hermann Regner and Barbara Haselbach (Chair of Music Didactics and Dance Didactics respectively at the Orff Institute Salzburg), and Montserrat Sanuy (first Spanish teacher to further her studies at the Orff Institute Salzburg and co-author, together with Luciano González Sarmiento, of the Spanish version of the first volume and Teacher's Manual of "Orff-Schulwerk – Música para niñoa" *published in 1969).*

One of the participants of this course was my mother. Although very young at the time, this experience was a turning point that lead her personal life and her professional career towards music education, developing Orff's main idea: making music accessible for everyone, promoting the personal development of the human being and its creative and artistic growth through vocal, instrumental and corporal expression. I have followed her way in this endeavour, and we have frequently spoken about the importance of Orff-Schulwerk ideas in our country.

At that time, people attended such courses with great interest. The topics were dealt with in a way that showed a clear preoccupation for the individual and a new approach that moved away from a traditional music education based on theoretical aspects and memorizing. A new approach close to the real interests of children, with emphasis on their motivation, their intellectual, emotional and social development, that found a perfect path in the Orff-Schulwerk.

Educational reform

In these past 40 years, music education in Spain has improved considerably. Subsequent reforms in education have finally established music as a compulsory subject in general education. The work of Elisa María Roche, recently passed away, meant a decisive contribution in this process and was clearly a key stone in the development of new music and dance studies in our country, both in obligatory general education and specialized studies (conservatories; creation of Music and Dance Schools).

At present, music is included in all stages of general education: Infant, Primary and Secondary School, the latter with a new option to emphasize the performing arts, music and dance during the last two years. You can learn in a Music School or study at a conservatory (Music Pedagogy for Secondary Education, for Music and Movement in Music Schools or as an instrumental teacher). Unfortunately, due to the changes required by the Bologna Treaty, Universities will cease to offer the degree for Music Specialists in Primary Schools.

The importance of Teacher Training

In any case, one of the key issues in this process is the quality of teacher training. Students' concepts of music education will depend to a certain extent on their environment, but also on the type of experiences that the school provides them with. In this context, the work of the teacher is decisive.

In this respect, our curricula have improved, but not yet sufficiently. Besides the artistic capacities and sensitivities, a solid methodic and didactic preparation is necessary to allow the teacher to choose the most suitable proposals in response to each one of the real situations in the classroom. We need teachers with a positive attitude and the desire to provide students with the strategies and experiences that invite them to make music, promoting musical experience through body, improvisation and creation.

Where there is a will there is a way. So, where should we look for this kind of preparation in Spain? The Asociación Orff España fulfils this requirement developing an important function by encouraging music teachers to search new ways. It will be necessary to pay special attention to the Common European Framework that raises an uncertain future after the extinction of the degree for Primary Music Teachers. Therefore, it will be of utmost importance to establish a solid preparation in music and dance within the curriculum of teaching studies in order to prevent a

possible regression with respect to all the progress achieved during the past two decades.

The function of the school today fits no longer the traditional model since the vertiginous development of technological media diminishes its role as a supplier of information to the benefit of a new function as a human development element that demands an important change in the teaching-learning process.

Basic competences through the Orff approach

One of the most significant features of the new Law of Education (L.O.E.) in our country, implemented in 2006, is the one that deals with the acquisition of basic competences. These are essential skills students must have acquired by the end of their compulsory education to fully participate in today's society. Capacities and attitudes that allow them to cope with situations integrating different types of learning and transferring the new knowledge. Each subject contributes to the development of different competences and, likewise, each one of the basic competences will be reached as a result of the work in several areas.

Those basic competences are: linguistic and communicative competence; mathematical competence; competence concerning knowledge and interaction with the physical world; data processing and digital competence; social and citizenship competence as well as cultural and artistic competence; learn to learn competence together with autonomy and personal initiative.

Do we not work all these aspects in the music class from the point of view of the Orff-Schulwerk? Anyone that has a true knowledge of the Orff philosophy can fully say Yes.

Music and Dance Education in Secondary School

As from 2006, I have been teaching music in Secondary School. In several conversations with colleagues from other subjects I have noticed that many of them find real difficulties when it comes to review their own teaching from this new approach. When I read the development of this law for the first time, I did not find it strange at all. I thought immediately about Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences (which I knew initially through some conversations with Doug Goodkin and Jezabel Córdoba), and also about the Orff Music and Movement class. This proves once again that the teaching style proposed by the Schulwerk and the ideas developed by Orff and Keetman perfectly fit into the contemporary context. In my case, the contact with Orff-Schulwerk has allowed me to confront this new situation with joy because it picks up a much wider concept of music education in which I believe and try to incorporate in my work every day.

From this perspective, learning music helps students develop their academic abilities while it requires their active participation in an approach to knowledge from multiple ways. Although the development of the creative and artistic capacity of the students is a priority in music education, conscious integration with other areas of the curriculum are practiced extensively in each class.

Inspile of this, the educative environment and society in general are very far from considering the formative potential of music and arts in all its forms of expression. Once again, teacher training and the attitude of the teacher are of vital importance, and the Orff Association works intensely to continue offering an important formative option.

The Spanish Orff-Schulwerk Association

Since its foundation in Madrid in 1996, over 360 music and dance teachers from different parts of Spain participate as members in the numerous courses offered and apply the principles in all levels of compulsory education, in professional training as well as in community projects. These further training courses feature a great variety of topics, and the high quality of international and local guest teachers is widely acknowledged.

The Orff Association also promotes investigation and educative innovation through its annual magazine. The next issue, number 11, will have Composition for Children as its central theme. In addition, it offers opportunities and support to the new generations to display their own work.

However, the emphasis lies on the further training of teachers. Every July, the International Summer Course "Music and Dance in Education" is celebrated in Madrid with great success. The attendence of this course supposes an excellent introduction to the pedagogical ideas of Carl Orff and Gunild Keetman. Participants are offered a great variety of di-

dactic resources and methodologic strategies that help develop new ideas in the classroom, together with the possibility of connecting with people from other countries, getting to know their projects and sharing interests (about one third of the participants come from Latin America and Portugal).

Due to the interest and the demand in other regions of Spain, a similar course is also offered alternatively in Barcelona, Valencia and Las Palmas de Gran Canaria.

As from 2006, courses with just one topic have been organized in July: Body music (Keith Terry), Jazz for all (Doug Goodkin), World Music (Doug Goodkin and Sofia López-Ibor) and arrangement and compositions of vocal and instrumental pieces for the classroom (Wolfgang Hartmann).

In the International Summer Course July 2009, participants learned from Lola Bosom, Christa Coogan, Stephen Kofi Gbolonyo, Doug Goodkin, Sofia López-Ibor, Verena Maschat and Águeda Matute. Working with these people is always a real pleasure.

Besides, the presence of Spanish participants is increasing in intensive courses like the Post-graduate University Course "Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk" at the Orff Institute Salzburg or the Level Courses Orff-Schulwerk in San Francisco, California.

During 2009/10 the following courses are planned: Africa Morris and Christa Coogan (Dance); Sofia López-Ibor (Music and Movement); Reinhold Wirsching (Voice); Wolfgang Hartmann (Music Theory for Making Music).

For many music and dance teachers, as well as for me, the contact with the Orff Spain Association was and still is a real datum point, a source of motivation and a motor that generates and activates the production of new ideas and reflections at the time of developing our work in the classroom.

Assuring quality music education in Spain is one of the fundamental challenges of the future.

We shall continue to work for it.

Elia Bernat Royo

Homepage of the Spanish Orff-Schulwerk Association: www.orff-spain.org

Südkorea

"We are developing …" Report about activities of the Korean Orff-Schulwerk Association (KOSA)

I was elected as the third president of the Korean Orff-Schulwerk Association in December 2008 and have spent very busy days for the last several months.

I visited the Orff Centre Munich in Germany and Orff's home in Diessen by invitation of Frau Hermann, executive director of the Carl Orff Foundation last May. It proved to be a source of inspiration for me and I thanked Frau Orff for the invitation. I also visited the Orff Institute in Salzburg and it was a meaningful and "precious time" for me with exchanging information, meeting with professors of the Institute and talking about the Schulwerk and the present situation in Korea. I met with Prof. Haselbach, director of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg and was impressed with her advice and good wishes for the Korean Orff-Schulwerk Association. I visited classes with the Special Course, classes for children of various ages as well as a class for the disabled students and was grateful for the time I was permitted to spend at the Orff Institute.

I want to express my thanks again in this article to Frau Hermann, the teachers at the Orff Institute and Prof. Haselbach. I am also grateful for the special assistance given to me by Sonja Czuk for helping to schedule the visit.

The Orff-Schulwerk history of Korea started long before the KOSA was established in 2004, with Professor Jung Jeong Sik and Sr. Michaelis Hwang, who studied at the Orff Institute in the early 1970s and who also was the first president of KOSA. The Orff-Schulwerk at that time was mainly oriented to practical techniques focusing on playing because of circumstances in Korea in the 1970s. The importance of music education started toward the end of the1990s when several music teaching methods were appearing. Orff-Schulwerk was also receiving interest and attention and it started to become one of most popular music teaching methods at that time.

Although this is very stimulating, there have been many problems concerning the commercialization of Orff-Schulwerk on one hand and its real meaning, its

philosophical and pedagogical concept beyond just using or selling "Orff Instruments". I understand my mission as president as one of information and diffusing the educational ideas of the Schulwerk.
There have been five international seminars since 2005. This year, the international Orff-Schulwerk seminar was held at the Catholic university for 5 days with the theme of "Music Therapy and Orff-Schulwerk" with Professor Karin Schumacher and "Orff-Schulwerk for Seniors" with Mr. Insuk Lee.
The international seminar has increased in Levels 1, 2 and 3 yearly from 2005 to 2008. In 2008 only a certificate of achievement was issued. The levels courses will be made more systematic and meaningful in the future through studying the models from other countries. 169 people have completed the course since its beginning. There were 70 in the largest group and this year's course was most successful. Since establishing the KOSA, there are four participating institutions in several fields of interest with teachers who have received certification.
Those registered in this course are mainly teachers of infants and young children, elementary school teachers, piano teachers, middle and high school teachers, college instructors, music therapists, special education teachers and teachers working with the aged and in social welfare fields. We plan to include more Korean traditional music and Korean dancing in future courses.
The official number of members of the society is close to 300 at present. Orff-Schulwerk is already being applied in elementary music education and it looks like it will remain. Four reports from the last five years have been published and around 10 volumes of Orff-Schulwerk related books have been published by Korean Orff instructors.
There have already been lectures for members during this past summer and an Orff-Schulwerk festival is being planned for this fall.
The English homepage has been opened in October this year, and I would like to cooperate together through active interchange with other countries … I will do my best to propagate Korean music and dancing to the entire world.

Young Jeon Kim
President of KOSA

Homepage of the Korean Orff-Schulwerk Association: www.korff.or.kr

Aus dem Orff-Institut
From the Orff Institute

Neue Abteilungsleitung im Studienjahr 2009/10

Am 1. November kam es zu einem Wechsel in der Geschäftsleitung des Orff-Instituts. Nachdem seit Juni 2007 das Kollegen-Trio Micaela Grüner, Thomas Hauschka und Manuela Widmer interimistisch die Abteilungsleitung inne hatte, wird nun auf Wunsch des Rektors Shirley Salmon die Instituts-Geschäfte übergangsweise für das Studienjahr 2009/10 – bzw. bis zur Besetzung der neuen „Didaktik-/Leitungs-Professur" – führen. Dabei gilt es auch die zukünftige Struktur einer konstruktiven Zusammenarbeit mit der Abteilung für Musikpädagogik vorzubereiten.

Shirley Salmon, (B.A., Mag. Phil., Großbritannien/Österreich) ist bereits seit 25 Jahren am Orff-Institut in ihrem Fachgebiet „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik" in Lehre, Lehrpraxis und Forschung tätig. Durch ihre vielen Aktivitäten (internationale Seminare und Vorträge, Sommerkursleitung, Leitung des Postgraduate University Course: „Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk" sowie durch zahlreiche Buchveröffentlichungen und Beiträge in den Orff-Schulwerk-Informationen ist sie international bekannt.
Wir wünschen Ihr für die neue Aufgabe viel Kraft, Gelassenheit und Erfolg!

Redaktion

Sanierungen Sommer 2009

Viele haben ja nicht mehr daran geglaubt, aber nun ist es – nach jahrelangen zähen Verhandlungen – in den Sommerferien 2009 wirklich geschehen: Die Sanitäranlagen und -räume im Erdgeschoss des Orff-Instituts wurden komplett saniert (Damen- und Herrengarderoben, Lehrerumkleide, Toiletten vor dem Tanzsaal 9)!
Viele Studierende und Gäste der Sommerkurse der letzten Jahrzehnte kannten die Gegebenheiten, die seit den 70er Jahren unverändert waren. Vieles hatte starke Patina angelegt. Ab jetzt gibt es u. a. ein neues Duschgefühl in modernem, weiß-rot gehaltenem Styling mit viel Edelstahl (vielleicht macht mit dieser Perspektive das Schwitzen in den Tanzlehrveranstaltungen jetzt noch mehr Freude?).
Dass die Toilettenräume musikalisch-tänzerisch interessant sind, wissen wir seit einer Projektpräsentation von Studenten an diesem Ort im vergangenen Studienjahr (im Rahmen der Lehrveranstaltung „Fächerübergreifende Gestaltungsprojekte mit Musik und Tanz"). Das beigefügte Foto, das während der Umbauphase entstanden ist, zeigt auch die inspirierenden, kommunikativen Aspekte veränderter Räum-

Micaela Grüner, Peter Cubasch, Cornelia Cubasch, Michel Widmer

lichkeiten. Es entstand während des Sommerkurses kurz vor Einbau der Trennwände.
Neben der Sanierung der Sanitäranlagen wurden auch Fenster und Türen erneuert. Der Abteilung „Gebäude und Technik" unserer Universität Mozarteum und der Bundesimmobiliengesellschaft BIG danken wir für die Umsetzung und freuen uns auf weitere bauliche Verbesserungen in den kommenden Jahren. Fazit: Auch wenn „innen" noch viel zu tun ist, äußerlich steht das Orff-Institut bestens da!

Micaela Grüner

Universitätslehrgang „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik"

Im Studienjahr 2009/10 findet der berufsbegleitende Lehrgang „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik" zum vierten Mal in Folge mit der maximal möglichen Teilnehmerzahl statt. Zurückgehend auf die Initiative des früheren Vizerektors des Mozarteums, Herrn Gottfried Holzer-Graf, dessen Anliegen es war, die Zusammenarbeit mit Schulen und die Qualität des Musikunterrichts in Schulen zu fördern, wurde am Orff-Institut ein Konzept entwickelt, das sich an praktizierende Pädagogen und Pädagoginnen richtet. Was anfangs eher zögernd angenommen zu werden schien – der Lehrgang ist kostenpflichtig und ist für die Teilnehmer mit erheblichem finanziellen Aufwand verbunden – scheint sich nunmehr etabliert zu haben.
Sicher bildet das erarbeitete Curriculum für diesen Lehrgang eine qualitative Basis, doch kann sich heute – bei dem bestehenden Überangebot – eine neue Fortbildungseinrichtung nur halten, wenn sie sich in der künstlerisch-pädagogischen Praxis bewährt. Die Zusammensetzung des Dozententeams – Mari Honda, Ulrike E. Jungmair, Rainer Kotzian, Andrea Ostertag, Regina Sgier und Angelika Wolf-Jungreithmeyer – hat sich als absolut Gewinn bringend erwiesen. Dies zeigen die Rückmeldungen der Teilnehmer. Den Lehrenden ist für ihr Engagement, das inhaltliche Angebot und ihre absolute Präsenz zu danken.
Ein berufsbegleitender Lehrgang stellt hohe Anforderungen an die Teilnehmer. Nach einer Arbeitswoche nach Salzburg zu reisen, ein Wochenende lernend und arbeitend zu verbringen und weiterführende Aufgaben erledigen zu müssen ist für viele sicher auch eine Belastung. Doch die Chance für sich Neues zu entdecken, neue Fähigkeiten zu entwickeln, Fertigkeiten instrumental, musizierend und tanzend, übend zu erwerben, solche Fertigkeiten auch kreativ mit bereits Erworbenem zu verbinden, wird von den Teilnehmern erkannt und genutzt. Durchlebte Prozesse werden in allen Stunden gemeinsam analysiert, reflektiert, Bezüge zu Unterrichtstheorien, zu Anthropologie und Psychologie werden hergestellt. Die eigenen Erfahrungen bilden Ausgangspunkte zum Transfer in die eigene Unterrichtswirklichkeit, Erfahrenes kann auch in der eigenen Praxis erprobt werden. So gesehen gehen von einem Lehrgangswochenende Impulse aus, die unmittelbar umgesetzt werden können.
Als Leiterteam sind wir – Dr. Ulrike E. Jungmair und Mag. Rainer Kotzian – durch unsere Erfahrungen zunehmend der Überzeugung, dass dieser Universitätslehrgang „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik" in der künstlerisch-pädagogischen Fortbildungslandschaft eine einzigartige Möglichkeit darstellt, Pädagoginnen und Pädagogen eine Hilfestellung zu geben, kreative Arbeitsweisen in ihren Unterricht einfließen zu lassen, Unterricht in „Bewegung" zu bringen, Musik, Sprache und Tanz als Medien persönlicher Erfahrung und menschlichen Ausdrucks zu nützen und als wertvoll zu erachten. Damit wird ein Beitrag geleistet, „Musikerziehung" qualitativ und nachhaltig zu verbessern.
Informationen zum Lehrgang unter
www.orffinstitut.at – Rubrik „Studien" – „Lehrgang EMTP"

Ulrike E. Jungmair, Rainer Kotzian

Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk. Postgraduate University Course

The Department of Music and Dance Pedagogy "Orff Institute", Mozarteum University in Salzburg is pleased to announce the 27th postgraduate course "Advanced Studies in Music and Dance Education Orff Schulwerk" which will be held from October 2010 – June 2011:

This international course is taught in English, has a tradition of over 36 years and takes place at the heart of European centres associated with Carl Orff.

The course presents an intensive encounter with the pedagogical concepts of Orff-Schulwerk, its international adaptations in over 35 countries of the world and its development according to contemporary Aesthetic Education.

The course is for music and/or dance pedagogues who have had a minimum of three years of professional teaching practice.

- *Content of studies includes:*
  Orff-Schulwerk Sources and Adaptations, Didactics of Elemental Music and Dance Pedagogy, Ensemble and Improvisation, Aesthetic Education, Pedagogy and Practice Teaching, Orff-Schulwerk for People with Special Needs, Orff-Schulwerk for Different Age Groups, Ensemble and Improvisation, Percussion, Instrument Building, Movement and Dance Technique, Basic Choreography and Improvisation, Projects in Music and Dance, Creative Dance for Children, Movement Accompaniment, Elemental Music Theatre.
- *Faculty will include:*
  Christa Coogan (Munich), Doug Goodkin (San Francisco), Ari Glage (Salzburg), Wolfgang Hartmann (Klagenfurt/Madrid), Barbara Haselbach (Salzburg), Mari Honda (Salzburg), Ulrike Jungmair (Salzburg), Rainer Kotzian (Salzburg), Sofia López-Ibor (San Francisco/Madrid), Andrea Ostertag (Salzburg), Soili Perkiö (Helsinki), Susanne Rebholz (Salzburg), Shirley Salmon (Graz/Salzburg), Ernst Wieblitz (Salzburg), Christiane Wieblitz (Salzburg), Manuela Widmer (Salzburg), Michel Widmer (Salzburg).

The study encompasses two semesters with approximately 615 study hours. There will be a practical and theoretical examination at the conclusion of the course. Graduates will receive a certificate from the university. ECTS points can be given to students from the European Community.

Tuition costs are about € 4700 + a non-refundable registration fee of € 400. A further € 16 per Semester is required by the university students' association.

Homepage of the Orff Institute:
www.orffinstitut.at
Brochure and application form:
www.orffinstitut.at/index.php?id=86&L=1
Deadline for applications: March 1st 2010
For further information please write to:
"Special Course", Orff Institute,
Mozarteum University,
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria
or e-mail: shirley.salmon@moz.ac.at
(information subject to change)

Shirley Salmon

DVD Veröffentlichung

Das Orff-Institut der Universität Mozarteum kündigt die in Kürze erfolgende Publikation der zweisprachigeen DVD (Deutsch/Englisch) an:

„Zwischen Freiraum und Ritual"
Ausdrucksmöglichkeiten mit Musik und Bewegung für Menschen mit Behinderung

Projektleitung: Shirley Salmon, Dokumentation: Coloman Kallós (Abteilung für Musik- und Tanzpädagogik)
Postproduktion: Peter Schmidt, Christoph Feiel (Abteilung für Audio- und Videotechnik)
DVD und Booklet. ISBN 978-3-9502713-1-7

Zum Inhalt:

I Zur Geschichte der Arbeit mit Menschen mit Behinderung am Orff-Institut
Überblick über die Praxis der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks mit Menschen mit Behinderung am Orff-Institut.

II Einblicke in die Praxis
Einleitung; Themenzentrierte Arbeit; Materialien und Instrumente; Beziehungsqualitäten

III Hintergrund und Reflexion
Ausschnitte aus einer Gesprächsrunde mit Shirley Salmon, einer Heimleitern der Lebenshilfe und Studierenden; Ausschnitte aus einem Interview mit Prof. Dr. Karin Schumacher

„Die Musik mit all ihren Ausdrucks- und Vernetzungsmöglichkeiten impliziert eine unermessliche Chance zur Entwicklung elementarer Interaktionsformen auf verschiedenen Ebenen der Kommunikation. Die hier aufbereiteten Praxisfelder spiegeln faszinierend und logisch die Einheit von praktischem Tun und theoretischen Erkenntnissen in diesem Bereich wider. […]
Wir erleben in dieser hier vorgestellten Erwachsenen-Gruppe eine ganz eigene, zutiefst berührende, heitere und ausdrucksstarke Stimmung, die uns die Gewissheit vermittelt, dass der Klang, die Stimme und die Bewegung in ihrer Verbindung elementare Phänomene sind, die fundamentale Wirkungen hinterlassen. […]
Hervorgehoben sei noch, dass diese Dokumentation das Ergebnis jahrelanger musik- und tanzpädagogischer Arbeit mit Menschen mit Behinderung darstellt und durch Lehre und Forschung in ihrem Inhalt bestätigt werden konnte. Außerdem ist diese Dokumentation für alle, die pädagogisch tätig sind, eine wahrhaftige Fundgrube.“ (aus der Einleitung von Prof. Dr. Regina Pauls)

Bestelladresse:
Institut für Musik- und Tanzpädagogik –
Orff-Institut, Universität Mozarteum
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
Tel.: +43 662 6198 6100;
E-Mail: shirley.salmon@moz.ac.at;
coloman.kallos@moz.ac.at

Redaktion

DVD Publication

The following bilingual DVD (German/English) will be published shortly by the Orff Institute, University Mozarteum:

“Between Freedom and Ritual”
Means of expression with music and movement for people with disabilities
Project leader: Shirley Salmon, documentation: Coloman Kallós (Department for Music and Dance Pedagogy)
Postproduction: Peter Schmidt, Christoph Feiel (Department for Audio and Video Technology)
DVD and Booklet. ISBN 978-3-9502713-1-7

Contents:

I History and Development
An overview of Elemental Music and Dance Education according to Orff-Schulwerk with people with disabilities at the Orff Institute.

II Insights into practical work
Introduction; Theme-centred activities; Materials and Instruments; Qualities of relationship

III Background and Reflection
Excerpts from a round of talks with Shirley Salmon, the wardens of the 2 Lebenshilfe sheltered workshops and students of the Orff Institute; Excerpts from an interview with Prof. Dr. Karin Schumacher.

“Music, with its inherent expressive and interlinking possibilities, implicates an immeasurable opportunity for the development of elemental interactivity using varying levels of communication. The practical fields presented here reflect, in a both fascinating and logical way, the unity of practical work and theoretical insights in this field. […]
In the group introduced here we experience a quite unique, deeply touching, joyful and expressive mood giving us the certainty that sound, voice and movement together are elemental phenomena bequeathing fundamental effect. […]
Finally it remains to emphasise that this documentation is the result of long-term work in the field of music and dance education with people who have a disability. The content of the work can be verified by teaching and research. Moreover this documentation is a true treasure trove for all those working in education.“ (From the introduction by Prof. Dr. Regina Pauls.)

Available from:
Department for Music and Dance Pedagogy –
Orff Institute, Mozarteum University
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
Tel.: +43 662 6198 6100;
E-mail: shirley.salmon@moz.ac.at;
coloman.kallos@moz.ac.at

Editor

Aus dem Orff-Schulwerk Forum

From the Orff-Schulwerk Forum

Einladung zur Generalversammlung 2010

Die Generalversammlung 2010 findet von Freitag, 12. März 2010 bis Samstag, 13. März 2010 in den Räumen des Orff-Instituts der Universität Mozarteum Salzburg statt.
Eingeladen sind Vertreter der Orff-Institutionen, der Internationalen Orff-Schulwerk-Gesellschaften sowie Mitarbeiter und Freunde des Orff-Instituts.
Wir bitten um schriftliche Nachricht über die Teilnahme bis zum 1. Februar 2010 an barbara.haselbach@moz.ac.at.
Tagesordnung und Zeitplan wird ab Februar an alle Teilnehmer versandt.

Barbara Haselbach

Invitation to the General Meeting 2010

The General Meeting for the coming year will take place on Friday March 12 and Saturday March 13, 2010 at the Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg.
Representatives of Orff institutions, the international Orff-Schulwerk societies as well as members and friends of the Orff Institute are invited to attend.
We ask you to contact us by February 1, 2010 to inform us if you will be attending: barbara.haselbach@moz.ac.at.
The daily schedule will be sent to all participants in February.

Barbara Haselbach

Neuerscheinung: Index

Das Orff-Schulwerk Forum veröffentlicht einen Index aller Artikel, die in

- den ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN Nr. 1 bis Nr. 81
- den 3 Jahrbüchern des Orff-Instituts 1961, 1962, 1963–68
- den Symposiumsberichten 1975, 1980, 1985, 1990, 1995, 2000, 2006

erschienen sind.
Um eine möglichst zielführende Suche zu gewährleisten, sind diese Artikel nach übersichtlichen Kategorien wie Autoren, Länder und insbesondere Themenschwerpunkten (Ästhetische Erziehung, Baby-/Jugend-/Erwachsenen-/Seniorenarbeit, Bewegung und Tanz, Bilderbücher, Integrative Pädagogik, Konzerte für Kinder, Modellschulen, Musiktheater, Sprechen und Singen etc.) geordnet.
Wir hoffen, unseren Lesern und allen Interessenten damit eine Hilfe zu geben, um wertvolles Quellenmaterial aus Veröffentlichungen des Orff-Instituts aus 5 Jahrzehnten auffinden zu können.

Barbara Haselbach

New publication: Index

The Orff-Schulwerk Forum is publishing an index for all articles that have appeared in the following issues:

- *ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN 1–81*
- *The three yearbooks from the Orff Institute 1961, 1962, 1963–68*
- *Symposium reports from 1975, 1980, 1985, 1990, 1995, 2000, 2006*

In order to ensure an efficient way of working, these articles have been arranged in categories such as author, country and special themes (aesthetic education, concerts for children, integrative pedagogy, model schools, movement and dance, music theatre, picture books, speech and singing, work with babies, teens, adults and seniors etc.).
We hope this will offer assistance to our readers and all others who are interested in locating valuable source material published by the Orff Institute over the last 50 years.

Barbara Haselbach

Publikationen
Publications

Ernst Waldemar Weber (Hrsg.):
Eltern-Kind-Singen
Verlag ceterum censeo, Muri 2009, ISBN 978-3-033-01955-3, www.ceterum-censeo.ch

Klein aber fein: das vorliegende Bändchen mit dem programmatischen Titel „Eltern-Kind-Singen", in gerade einmal DIN A 5 Größe, hat es in sich!
Wer indes beim Anblick des animierenden Coverfotos, einer fröhlich singenden Mutter mit ihrem strahlenden Kind eine umsetzbare Praxishilfe erwartet, wird sich mit einiger Verblüffung einer ganz anderen Thematik gegenübergestellt sehen: der Durchdringung des Themenkomplexes „Eltern-Kind-Singen" aus der Sicht namhafter Forscher der Pädagogik, der Neurowissenschaften, der Psychologie und Psychiatrie, sowie erfahrener Leiterinnen des Singens mit kleinen bis allerjüngsten Kindern.
Der Schweizer Pädagoge Ernst Waldemar Weber, Autor vieler Publikationen zu schulrelevanten und musikbezogenen Fragen, hat 1999 die Schweizer Gesellschaft „Eltern-Kind-Singen" ins Leben gerufen, einer Initiative mit offenbar großer Resonanz und Breitenwirkung in seinem Land (www.eltern-kind-singen.ch).
Nun liegt von ihm als Herausgeber und Mitautor das vorliegende Bändchen gleichen Titels vor. Dessen Lektüre ist wärmstens zu empfehlen. Denn es ist zu hoffen, dass diese Schweizer Pionierarbeit mit dazu beitragen wird, auf dem genannten, so notwendigen Aktionsfeld auch in anderen europäischen Ländern Initiativen solcher Art zu setzen!
Wohlverstanden nicht etwa im Sinne staatlich gelenkter oder marktgesteuerter Förderprogramme, sondern eben ein in aller spielerischen Vielfalt zu pflegendes intuitives Singen als eine Art Seelennahrung für Mutter und Kind. Wie substantiell entwicklungsfördernd sich das Singen und Spielen bereits für und mit den Kindern von Geburt an (und davor!) erweist, wird uns beim Lesen der Beiträge aus den jeweiligen Fachdisziplinen sonnenklar!

Sehr anschaulich und informativ beschreibt Isabella Steffen-Meister, die eigentliche Pionierin dieser Arbeit ihre Unterrichtspraxis, deren Struktur, Inhalte und Wirkungsweisen, aber auch Ausbildungsmodi für Lernbegleiterinnen. (Man kann gespannt sein auf ihre demnächst erscheinende Publikation „Musik von Anfang an").
Besondere Aufmerksamkeit verdienen die Beiträge aus den oben genannten Forschungsergebnissen. Die in meinen Augen wichtigsten seien hier zitiert: Hellmut Petsche: „Eltern-Kind-Singen: Betrachtungen eines Neurophysiologen", Lutz Jäncke: „Singen als menschliche Kulturleistung", Hanus Papousek: „Spiel in der Wiege der Menschheit" und nicht zuletzt das spannende Interview mit Dr. Joachim Bauer über die „Spiegelneurone": die jüngste Entdeckung eines neurobiologischen Phänomens in seiner Auswirkung auch auf die musikalische Entwicklung des klein(st)en Kindes.

Dass man in diesem Kompendium auch auf Heinrich Pestalozzi stößt, der vor ca. 200 Jahren bereits Wesentliches zu unserem Thema auf berührende Weise zu sagen wusste, und dass zu guter Letzt auch eine Hebamme mit ihren positiven Erfahrungen des Singens mit Schwangeren zu Wort kommt, spricht für eine umsichtige und sensible Themenzusammenstellung des Herausgebers.

Christiane Wieblitz

Anne Green Gilbert (Hrsg.):
Brain-Compatible Dance Education
National Dance Association, Reston, VA 2006, ISBN 0-88314-766-1

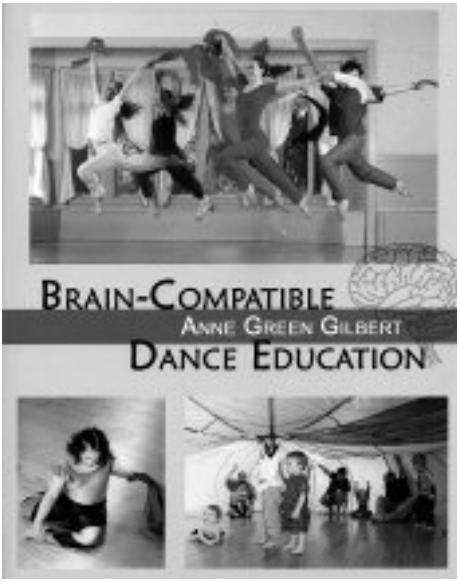
In ihrem ersten Buch *"Creative Dance For All Ages"* beschreibt Anne Green Gilbert die Theorie, Elemente und Methodik des Kreativen Tanzes.
Unter der Frage *"How are creative dance classes structured?"* findet man schon hier den sogenannten *5-Part Lesson Plan,* welcher wie folgt aufgebaut ist:

1. Warm-Up
2. Exploring the Concept
3. Developing Skills
4. Creating
5. Cooling Down

Diese fünf Teile eines jeden Stundenkonzepts bilden in ihrem zweiten – hier beschriebenen – Buch die Hauptgliederung des Inhaltsverzeichnisses. Zuvor findet man noch ein Kapitel über *Brain-Compatible Dance Education,* welches die Grundlage für diesen Band darstellt. Damit gemeint ist eine Tanzerziehung die nach den besten Lern- und Unterrichtsmethoden sucht, die das Wissen der heutigen Gehirnforschung ausnützt und integriert. Ausgehend von dem Wissen, dass sensomotorische Aktivitäten das Gehirn aufbauen und neue Synapsen gebildet werden können, soll eine Umgebung geschaffen werden, die alle Sinne anspricht und sofortiges und positives Feedback bietet. Das eindeutige Konzept jeder Tanzstunde von Anne G. Gilbert bewirkt, dass die Tanzenden zu kritischen Denkern und „kreativen Problem-Lösern" herangebildet werden.
Nach dieser grundlegenden Einführung folgen das erste Kapitel und gleichzeitig der erste Teil einer Unterrichtsstunde.

1. *Warm-Up:*
In der Aufwärmung setzt Anne G. Gilbert den *Brain Dance* ein. Es handelt sich dabei um eine Reihenfolge von Übungen, die sie 2000 entwickelt hat. Die Übungsreihenfolge basiert auf den fundamentalen motorischen Entwicklungsstufen die ein Baby im ersten Lebensjahr durchläuft. Diese Bewegungsmuster bilden die Ausgangsbasis für geeignetes Verhalten, Aufmerksamkeit und Konzentration, Entwicklung der visuellen Fähigkeiten und sensomotorische Entwicklung. Die Teile des *Brain Dance* sind: *Breath* (Atem), *Tactile* (Tast-und Fühlsinn), *Core-Distal* (die Extremitäten sind nahe beim Körperzentrum – die Extremitäten sind weit weg vom Körperzentrum), *Head-Tail* (Kopf – Steißbein), *Upper-Lower* (Oberkörper – „Unterkörper"), *Body-Side* (Körperhälfte), *Cross-Lateral* (gegengleich), *Vestibular* (Gleichgewichtssinn).

Ausgehend von dieser Grundstruktur sind zahlreiche Bewegungs- und Übungsvariationen für alle Altersstufen möglich. Der *Brain Dance* kann zum Beispiel in einer Eltern-Kind-Stunde angewendet werden, indem die Eltern ihren Babys taktile Anregung durch verschiedene Qualitäten von Berührung geben, ihre Extremitäten nahe zur Körpermitte und weit weg davon bewegen etc. Für Kindergartenkinder kann der *Brain Dance* zum Beispiel am Boden liegend angewendet werden (im Liegen klein und groß machen, nur den Oberkörper bewegen, dann den Unterkörper etc.). Für Schulkinder kann der *Brain Dance* in Form von *Partnering* ausgeführt werden (man hält sich beispielsweise an einer Hand und bewegt die jeweilige äußere Körperhälfte etc.). Auch für fortgeschrittene Tanzgruppen gibt es wunderbare Möglichkeiten indem die technischen Anforderungen erhöht werden (so kann z. B. eine *Arabesque* gegengleich oder nur mit einer Körperseite ausgeführt werden). Für Senioren kann der *Brain Dance* auf Stühlen im Sitzen angeboten werden.
Zusammenfassend, so schreibt Anne G. Gilbert, bietet diese Übungsreihenfolge die Möglichkeit einer neurologischen Neuvernetzung, Förderung eines guten Körperbewusstseins und damit eines guten Alignments sowie ein breites Angebot für jeden Schülertyp.
Im Anschluss daran beschreibt Anne G. Gilbert ihre Stundenkonzepte. Die 15 Konzepte sind (in Anleh-



nung an Laban) Place, Size, Level, Direction, Pathway, Focus (Space), Speed, Rhythm (Time), Energy, Weight, Flow (Force), Parts, Relationship, Shapes, Balance (Body).

Ist das Konzept einer Stunde zum Beispiel Rhythm, zieht sich dieses durch die gesamte Stundenplanung. Das heißt, dass auch im Brain Dance zum Beispiel mit rhythmischem Atmen, rhythmisch taktilen Wahrnehmungen (z. B. „Kannst du mit ta ta tschsch deine Arme ausstreifen?“) etc. gespielt wird.

2. *Exploration:*

Als nächster Teil im *5-Part Lesson Plan* kommt die *Exploration.* Hierbei werden in Gilberts Buch zahlreiche Möglichkeiten der Improvisation – auch unter Verwendung verschiedener Hilfsmittel wie Sprache, Reime, Objekte, Musik etc. – aufgezählt. Die Inhalte werden entweder alleine oder in verschiedenen Gruppenkonstellationen erlebt und entdeckt. Die Reflexion am Ende jedes Unterrichtsteils spielt eine sehr wichtige Rolle da sie die Eigenwahrnehmung (Intrapersonelle Intelligenz) fördert und somit wiederum die Vernetzung zwischen Gehirn und Körper anregt.

3. *Developing Skills:*

Hierbei werden Möglichkeiten der technischen Vertiefung sowohl mit dem Körper als auch beim Denken beschrieben. Die Schüler sollen versierter und besser ausgebildet werden, indem sie neue Schritte lernen und üben. Die Tanztechnik wird durch eine alle Sinne ansprechende Methodik unterrichtet mit Hilfe von Notation von Motiven, Wiederholung von Bewegungsmustern und verschiedenen Raumformationen. Das Üben von Kombinationen entwickelt das Bewegungsgedächtnis, das Sequenzieren und den Bewegungsfluss. Zusätzlich werden *Folk Dances* als Förderung von Sozialkompetenzen und Verständnis für andere Kulturen genannt.

4. *Creating:*

Es geht hier um Improvisation und Choreografie. Improvisation ist die Kunst, Bewegung im Moment zu erfinden und damit zu spielen. Sie fördert die Bereitschaft ein kleines „Risiko“ einzugehen und die Bandbreite an Bewegungen zu erweitern. Choreografie ist die Kunst, Bewegung zu planen und mit einer speziellen Absicht zu organisieren. Die Tänzer sollen choreografische Techniken verwenden, um Tänze zu entwickeln und festzulegen – wiederholbar zu machen. Werden Tänze kreiert, so schreibt Anne G. Gilbert, werden kreative und technische Aspekte vermischt um Ideen und Gefühle zu kommunizieren.

5. *Cooling down:*

Am Ende einer Unterrichtseinheit sollten ein Ritual oder ein gegenseitiges Vorzeigen mit anschließender Reflexion stehen, um über Tanz zu sprechen und Begriffe und entsprechende Worte zu finden.

Im Anschluss daran folgt ein hochinteressanter Anhang mit Hinweisen zu neurologischen Entwicklungsstufen, Beurteilung im Unterricht, Notation von Bewegungsmotiven, Aufzählung der vier gängigen Bewegungstypen und ihrer Koordinationsmuster und verschiedene Stundenpläne für Eltern-Kind-Gruppen, Technikstunden für Ältere etc.

Ein sehr empfehlenswertes, informatives und praktisches Buch für alle, die sich mit Tanz und Bewegung im Unterricht beschäftigen.

Doris Valtiner-Pühringer

Stolze-Zilm, Christel:
Weihnachtstänze

176 S., mit CD, ISBN 978-3-872-26574-6
Fidula Verlag, Boppard am Rhein 2009,
www.fidula.eu

Dieses umfangreiche Werk möchte verschiedenste

Zielgruppen ansprechen: TanzleiterInnen, MusiklehrerInnen, GruppenleiterInnen aller Art und Menschen, die sich für Tanzen zum Thema „Weihnachten" (der Druck konsequent in rot-grün gehalten!) interessieren. Es werden auch unterschiedlichste Gruppensituationen bedacht, wie z. B. Tanzen mit Senioren oder mit Menschen im Rollstuhl.

Die grobe Unterteilung besteht aus Tänzen ohne und Tänzen mit Requisiten. Letztere zeigen Varianten mit viel selbst gebasteltem Material und Kostümdekorationen wie Bogen, Kerzen-Windlichtern, Glitzerpuschel oder Schneeballkronen. Einfach zu arbeiten, aber vielleicht nicht jedermanns Geschmack.

Die Tanzbeschreibungen sind leicht nachzuvollziehen und sehr klar gehalten. Gelegentlich werden Varianten (z. B. im Sitzen) angeboten. Der einfache Aufbau der Tänze ist ausführbar und verständlich auch für Menschen, die wenig Erfahrung mitbringen.

Sowohl die Tänze und Bewegungsideen als auch die Musiken sind ein kunterbuntes Allerlei aus klassischen Stücken, südamerikanischer Folklore, Bläsersätzen, Kinderchören (Stolze-Zilm will zum Mitsingen anregen), traditionellen mitteleuropäischen Weihnachtsliedern (in Klaviersolo-Einspielungen) und moderneren Melodien. Etwas aus der Rolle fällt die erste poppige Komposition, die zwar nur im Entferntesten mit Rock 'n' Roll zu tun hat, die Kinder aber dennoch anhält, den Rock 'n' Roll Grundschritt dazu zu tanzen. Hier wird mit Nachdruck versucht, Weihnachten auch etwas fröhlich Modernes abzuringen. Etwas verstaubt wirkt der alte Schlager von Cornelia Froboess im Kindesalter, der die Kinder zum pantomimischen Schneeballwerfen animieren soll. Stimmungsvoll hingegen sind die Schreittänze in Polonaise- oder Square-Dance-Manier oder die altbekannte „Troika": ein Dauerbrenner.

Stolze-Zilm bemüht sich um Genauigkeit, Hintergrundwissen, praktische Tipps, Vielfalt, begleitende Literatur und Quellenangaben. Mager ist ein „Weihnachtsrhythmus" im simpelsten „call and response"-Prinzip ausgefallen, der auch nicht durch eine rhythmische musikalische Begleitung zu retten ist.

Dass man in Ländern wie „Mittel- und Südamerika, Ghana, Nigeria und den Bahamas" zu Weihnachten tanzt, sei ihrer Meinung nach nicht verwunderlich, da „Rhythmus und Tanz dort eine viel größere Rolle spielen als bei uns und die Kinder damit aufwachsen." Schade, wenn man es nicht im Blut hat …

Viele Fotos von tanzenden, kostümierten (fast ausschließlich) Mädchen lockern das Buch auf, die Schwarz-Weiß-Fotos sind jedoch leider meist zu dunkel geraten. Alles in allem wirkt dieses Buch brav und ein wenig hausbacken. Nichts wird dem Zufall überlassen und somit kann auch kein Freiraum zum Gestalten für die Kinder entstehen.

Doch ist es ein gutes Anleitungsbuch für Unerfahrene und kann durchaus als Ideensammlung verwendet werden. Dem speziellen Thema „Weihnachten" kann man sich auf verschiedenste Art und Weise nähern. Eine Weihnachtsatmosphäre zu schaffen mag einer mit typischer Glitzer-Dekoration und bekannten Weihnachtsmelodien erreichen, aber es gibt ja auch noch andere Möglichkeiten.

Andrea Ostertag

Friederike Lampert:
Tanzimprovisation. Geschichte – Theorie, Verfahren – Vermittlung

transcript Verlag, Bielefeld 2007, ISBN: 978-3-89942-743-1, www.transcript-verlag.de

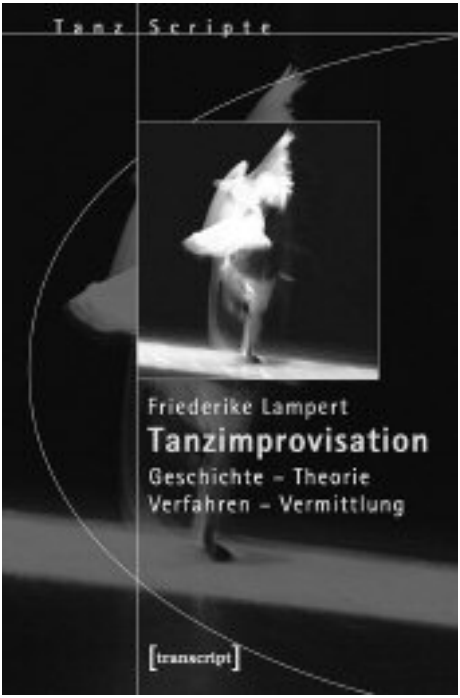
Das vorliegende Buch zur Tanzimprovisation von Friederike Lampert macht es sich zum Ziel, Begriff und Praxis der künstlerischen Tanzimprovisation in einem wissenschaftlichen Kontext auszudifferenzieren sowie das Verständnis von zeitgenössischer Choreographie zu erweitern. Zeitlich positioniert im Übergang vom zwanzigsten zum einundzwanzigsten Jahrhundert nimmt sie den Leser mit auf die Entwicklungsreise eines sich durch die Improvisationspraxis wandelnden Choreographie-Begriffes. Dieser wurde bisher nicht wissenschaftlich untersucht und Lampert leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Tanzforschung und Tanzpädagogik in der deutschsprachigen Literatur.

Tanzimprovisation als kreatives Potential in choreographischen Verfahren und als Transformationsprozess findet in ihrer Arbeit eine schriftliche Entsprechung, indem sie ein Gewebe von neuen Verbindungen aufdeckt und mit ihrer Methoden- und Ressourcenvielfalt auch einem Wesensmerkmal der Improvisation, nämlich der Mannigfaltigkeit entspricht.

Schwerpunktmäßig befasst Lampert sich mit Choreographen des Postmodern Dance und des zeitgenössischen Tanzes der 1980er- und 1990er-Jahre und greift neben wissenschaftlichen Analysemethoden auch auf ihre subjektiven eigenen Tanzerfahrungen und auf Gespräche mit namhaften Vertretern der Tanzimprovisation zurück.

Hier wird deutlich, dass nicht nur der Choreographie-Begriff einer Wandlung unterliegt, sondern sich auch die Rolle des Choreographen als alleiniger Urheber eines Werkes entscheidend verändert hat. Lampert unterscheidet bezüglich des Werkbegriffs zwischen offener und geschlossener Form.

Die wechselseitige Beziehung und Verwebung der Begriffe Improvisation und Choreographie wird im Verlauf des Buches an zahlreichen Stellen deutlich und findet eine Entsprechung in neuen Termini wie z. B. *choreographic improvisation, instant composition, structured improvisation oder movement-choreography.* An den internationalen Ausbildungsstätten und Festivals für zeitgenössischen Tanz und Choreographie werden diese Bezeichnungen seit langem



diskutiert und meist in ihrer Vielfalt akzeptiert. Sie weisen auch darauf hin, welche Intentionen der Tanzschaffenden die Ästhetik des zeitgenössischen Tanzes beeinflussen.

Wie Formen in einer Improvisation entstehen und welche besonderen Strukturen Form bildend wirken, sind zentrale Fragestellungen in Lamperts Ausführungen.

Anhand einer übersichtlichen Gliederung des Buches in vier Teile: **Geschichte – Theorie – Verfahren – Vermittlung** vermittelt die Autorin dem Leser einen fundierten und umfassenden Überblick über die Entwicklung der Tanzimprovisation – vornehmlich als Live-Kunst im westlichen Kunsttanz (improvisatorische Tanzformen anderer Kulturen werden in der Arbeit nicht berücksichtigt).

Dass sich diese Entwicklungen im deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum unterschiedlich vollzogen haben, wird im ersten Teil – **Geschichte** – deutlich. Lampert zeigt anhand der Arbeit wichtiger Tanzpioniere verschiedene Entwicklungsstadien und ein pluralistisches Nebeneinander von Erscheinungsformen der Improvisation auf. Sie begründet dies mit unterschiedlichen Motivationen zur Verwendung von Improvisation (z. B. als Arbeits- und Forschungsmittel im Schaffensprozess, als Erarbeitungsmethode oder als Aufführungspraxis).

Im Zusammenhang mit dem Potential der Improvisation, festgeschriebene Muster aufzubrechen, führt Lampert als wichtige Tanz schaffende und Tanz denkende Persönlichkeiten Jérôme Bel und Xavier Le Roy an.

Im zweiten Teil – **Theorie** – schreibt Lampert über den Körper als Projektionsfläche vielfältiger Diskurse wissenschaftlicher Disziplinen und führt im Weiteren das Habitus-Konzept des Kultursoziologen Pierre Bordieu an, nach dessen Theorie der Körper als Speicher sozialer Erfahrung funktioniert. Das spontane Kombinieren von Bewegungsmaterial einerseits und der offene Umgang mit Zufall andererseits bringen den Akteur in eine instabile Situation, in der gewohntes Bewegungsvokabular destabilisiert wird und neue Bewegungsformen entstehen können. Lampert bezeichnet Improvisation als ständigen Wechsel zwischen Ordnung und Chaos, und bezeichnet dies als einen unabdingbaren Aspekt im Prozess der Improvisation.

Im dritten Teil – **Verfahren** – illustriert Lampert den unterschiedlichen Umgang mit Improvisation und verweist am Beispiel verschiedener Choreographen wie Trisha Brown, Jonathan Burrows oder William Forsythe besonders auf die Strukturierung von Improvisation im künstlerischen Tanz.
Das Verfahren der strukturierten Improvisation in Live-Aufführungen lässt unterschiedliche Spielarten und Regeln zu und Lampert beschreibt im letzten Teil – **Vermittlung** – wie einzelne Tänzer und Choreographen das Erlernen von Improvisationstechniken formulieren und weitergeben (u. a. in Katalogform). Als besondere Vermittlungsform führt sie das digitale Unterrichtmaterial von William Forsythe an, das vom Tänzer selbständig als Werkzeug genutzt werden kann.
Die Autorin bezeichnet Fähigkeiten wie Problemlösen, schnelles Denken im Tanzen, Imaginieren und sensibles Reagieren neben der Beherrschung von Tanztechniken als wichtige Fähigkeiten für die Improvisation. Im Weiteren übernimmt sie das von Halprin entworfene Skala-System zur Illustration verschiedener Improvisationsgrade und schlägt abschließend mit der auf Laban basierenden Neun-Punkte-Technik ein Unterrichtsmodell zur Sensibilisierung und Entwicklung der Improvisationsfähigkeit vor.

Zusammenfassung:
Lampert wendet sich mit diesem in wissenschaftlicher, dennoch gut lesbarerer Sprache verfassten Buch über die Entwicklung der Tanzimprovisation und des Choreographie-Begriffs an Tanzschaffende, Theoretiker, Wissenschaftler, Unterrichtende und Interessierte in gleichem Maße. Aufbau und Form des Buches illustrieren knapp und dicht die wichtigsten Entwicklungen in diesem Bereich im Tanz des zwanzigsten Jahrhunderts und bieten eine gute Grundlage, um sich von hier aus weiter in spezialisierte Themen zu vertiefen.

Julia Schwarzbach

Helga Neira Zugasti / Karl Garnitschnig:
Entwicklung beobachten, erkennen und unterstützen am Beispiel der rhythmisch-musikalischen Erziehung, DVD

Reg. Nr. 1238, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien 2008

Bestellungen: AMEDIA GesnbR,
E-Mail: office@amedia.co.at

Die von Helga Neira Zugasti und Karl Garnitschnig produzierte DVD bietet einen Überblick über die Arbeitsweise und Ziele der rhythmisch-musikalischen Erziehung und stellt die Theorie der psychischen Funktionen als theoretischen Hintergrund für die Reflexion und Beobachtung pädagogischer Situationen vor.

Zunächst wird das der Rhythmik zugrunde liegende Prinzip des Rhythmus erklärt. Neben einer kurzen phänomenologischen Betrachtung werden Bedingungen bzw. Komponenten für den rhythmischen Prozess erläutert. Diese sind: Synchronisation, Ganzheitlichkeit, Kontinuität, Wiederholung, Polarität, Ordnung, Tätigkeitsorientiertheit, Interdependenz, Variation, Subjektgebundenheit, Zielorientiertheit, Unumkehrbarkeit und Periodizität. Das Zusammenspiel dieser Eigenschaften ist mit Zugasti nicht nur Voraussetzung für den rhythmischen Prozess, sie alle stellen handlungsleitende Prinzipien für entwicklungsdynamisch orientierte, die individuelle Entwicklung unterstützende pädagogische Lernsituationen dar. Um eine sinnvolle Unterstützung der individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse anzustreben, gilt es, diese Eigenschaften und Bedingungen zu respektieren und umzusetzen. In der Rhythmik, begriffen als ganzheitliches, pädagogisches Verfahren, wird die individuelle Entwicklung in ihrer Vielschichtigkeit in besonderer Weise angestoßen. „Die rhythmisch-musikalische Erziehung geht von dem ursprünglichen Bedürfnis des Menschen nach Bewegung aus und setzt dies, kombiniert mit Musik, Stimme, Sprache und Materialien als erzieherisches Mittel ein. Durch die sinnvolle Verbindung der einzelnen Mittel, die einen wechselseitigen Einfluss aufeinander ausüben, entstehen Situationen, die Lernprozesse in Gang bringen“ (Witoszynskyi, Schindler & Schneider, zit. nach Zugasti & Garnitschnig).
Die ausführliche Präsentation und Erläuterung der

vom Bildungswissenschafter Karl Garnitschnig ausgearbeiteten „Theorie der Psychischen Funktionen", bildet den zweiten und umfangreichsten Teil der DVD. Wie diese Theorie für die Beobachtung, Analyse, Dokumentation und Forschung pädagogischer Situationen genutzt werden kann, wird anhand von Unterrichtsbeispielen veranschaulicht.

Garnitschnigs Raster der Entwicklung der psychischen Funktionen basiert auf den Erkenntnissen von C. G. Jung , J. Piaget, I. Ciompi, R. Kegan u. a. und ist ein Instrumentarium, das einen breiten Überblick über jene Funktionen verschafft, mit denen sich Menschen mit ihrer Umgebung auseinandersetzen und sich aktiv ihre Welt aneignen. Garnitschnig unterscheidet folgende acht psychische Funktionen: Bewegen, Empfinden/Wahrnehmen, Denken, Sprechen, sozial-emotionales Handeln, Wollen, Intuieren und Erinnern/Gedächtnis. Diese Funktionen wiederum sind in eine Vielzahl von einzelnen Handlungsschritten aufgeschlüsselt, die erforderlich sind, um von der sensorischen bis zur formalen Reife zu gelangen. Während das Kind seine Welt über Inhalte kennenlernt, die austauschbar sind, folgt die Entwicklung bestimmter Gesetzmäßigkeiten, die aus inneren und äußeren Einflüssen ihre Logik aufbauen.

Der Raster erfasst jene psychischen Funktionen, über die wir unsere Welt wahrnehmen und gestalten und differenziert diese nach einzelnen Operationen, so dass einzelne Lernschritte erfasst werden können. In diesem Raster werden Fähigkeiten in allen Funktionen entdeckt und beschrieben, sodass die ganze Person im Blickfeld bleibt. Auf diese Weise entsteht ein Instrumentarium, das sowohl der Beobachtung als auch der Planung von Unterrichtseinheiten dient. Wenn innerhalb der acht Funktionen die einzelnen Handlungsschritte benannt werden können, wird es möglich, jede Beobachtung differenziert zu analysieren und zu beschreiben. Aus diesen Erkenntnissen können in der Folge Aufgaben derart erstellt werden, dass sie an die individuelle Entwicklungsdynamik bestmöglich angepasst sind. Die Reihenfolge der einzelnen Handlungsschritte braucht keine Altersangaben, sie entspricht der entwicklungsdynamischen Logik.

Im Film wird die Arbeit mit diesem Entwicklungsraster exemplarisch mit Studierenden vorgeführt, die eine auf Video aufgezeichnete Unterrichtssequenz mithilfe der Dozentin analysieren. Durch die exakte Beobachtung können sowohl über- als auch unterfordernde Situationen herausgefiltert werden und es lässt sich rasch die vorgeordnete Funktion finden, wenn eine Aufgabe zu komplex oder zu schwierig war. Zugleich können die logisch folgenden, die Entwicklung unterstützenden Schritte mit Hilfe des Rasters geplant werden.

An dieser Stelle wird erneut darauf hingewiesen, dass es in der rhythmisch-musikalischen Erziehung vor allem um die Unterstützung der Persönlichkeit jedes Mitglieds einer Gruppe geht. Aufgaben, in denen die Teilnehmenden mit ihren Fähigkeiten arbeiten können statt Defizite zu kompensieren, sind dabei oberstes Ziel. Zudem versteht sich rhythmisch-musikalische Erziehung stets als ein prozessorientiertes Konzept.

Neben der Unterrichtsanalyse bietet der Raster umfassende Möglichkeiten für die Unterrichtsplanung. Es kann rasch überprüft werden, ob tatsächlich für alle zu entwickelnden Operationen entsprechende Angebote enthalten sind, und im Unterricht selbst besteht eine Art „Rückkontrolle", ob die geplanten Funktionen tatsächlich den einzelnen Möglichkeiten der Kinder entsprechen bzw. wie diese zu modifizieren sind. Auch eine „didaktische Kontrolle" über einen längeren Zeitraum ist mithilfe des Rasters gegeben. Besonders für Team- und Elterngespräche bietet dieser Ansatz eine profunde Grundlage für die sachliche Auseinandersetzung über Verhalten in Lernsituationen, da klare Aussagen über bereits entwickelte bzw. zu entwickelnde Fähigkeiten getätigt werden können.

Die Art der Beobachtung und Analyse von Kindern in einzelnen Lernsituationen dient zudem als Forschungsgrundlage zur Gewinnung von Daten, die aussagekräftig sind für die ganzheitliche entwicklungsdynamische Wirksamkeit der rhythmisch-musikalischen Erziehung. Darauf wird im dritten Teil der DVD Bezug genommen.

Dieser Beobachtungsraster und die ausführliche Darstellung seiner Anwendungsmöglichkeiten scheint sowohl für die rhythmisch-musikalische Erziehung als auch für die Musik- und Bewegungserziehung ein wertvolles Instrument zu sein. Für die Musik- und Tanzpädagogik wäre es darüber hinaus interessant,

psychische Funktionen für musik- und tanzbezogenes Lernen noch stärker auszudifferenzieren.
Der 25-minütige Film gibt insgesamt einen guten Einblick in den von Karl Garnitschnig entworfenen Raster und über dessen Anwendungsmöglichkeiten – vor allem innerhalb der rhythmisch-musikalischen Erziehung. Damit wird zweifelsohne eine gute Voraussetzung geschaffen, Lerninhalte individualisiert, kindgemäß und entwicklungsgerecht anzubieten. Die theoretische und praktische Aufschließung für die rhythmisch-musikalische Erziehung trägt die Handschrift von Helga Neira Zugasti, einer erfahrenen Rhythmikerin, Sonderpädagogin und Lehrenden am Institut für Musik und Bewegung/Rhythmik der Universität für Musik und darstellende Kunst, Wien sowie Dozentin im Bereich der Musiktherapie. Somit ist ein verständlicher praxisorientierter Beitrag entstanden, dessen Inhalte mittels der im ROM-Teil enthaltenen Begleitmaterialien (Raster, Erläuterungen, Forschungsbericht im pdf-Format) vertieft werden können. Die 220 Seiten umfassende Dokumentation des Forschungsprojektes „Rhythmik als Movens der Entwicklung der psychischen Funktionen“ (Garnitschnig & Zugasti 2006) beinhaltet neben der Beschreibung des Projektplanes und des Forschungsdesigns eine theoretische Abhandlung der Theorie der psychischen Funktionen und didaktischer Implikationen. Im Praxisteil schließlich werden unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten des Rasters, etwa als Forschungsgrundlage sowie in der Didaktik vorgestellt. Diese wissenschaftliche Arbeit stellt eine äußerst wertvolle Ergänzung des Filmes dar und sollte in universitären Ausbildungsstätten einen fixen Platz einnehmen.
Die DVD wird für Pädagoginnen und Pädagogen in Kindergärten, Schulen, integrativen Gruppen und für die Erwachsenenbildung empfohlen. Vor allem durch die beigefügten schriftlichen Ausführungen scheint dieses Paket auch für den Hochschulbereich bestens geeignet.

Anna Maria Kalcher

Orff-Schulwerk Kurse

Orff-Schulwerk Courses

Lieber Leserinnen und Leser,

auf der Website

www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

finden Sie eine ständig aktualisierte Liste von nationalen und internationalen Kursen aus den Ländern Österreich, Deutschland und der Schweiz sowie Ankündigungen zu internationalen Kursen, Kongressen und Symposien aus aller Welt.

Die Redaktion

Dear readers,

Please find the updated list of national and international courses of the Austrian, German and Swiss Orff-Schulwerk Associations as well as announcements of international symposia, conferences and congresses on our website:

www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

The editor

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

Aymonino, Adriana Cecilia
Mag. art.
Gallwitzstraße 8, D-79100 Freiburg, Deutschland
E-Mail: ac.aymonino@gmx.de

Bacher, Esther
Mag. phil., Bakk. art.
Vierthalerstr. 14/59, A-5020 Salzburg, Österreich
E-Mail: info@esther-bacher.net

Baets, Thomas de
M.A.
Tervuursesteenweg 84, B-2800 Mechelen, Belgium
E-Mail: thomas.debaets@fcme.be

Bernat Royo, Elia
Gran Vía 41 – 8º izda., E-50006 Zaragoza, Spain
E-Mail: eliberni@hotmail.com

Burmann, Ruth
Parkstraße 12/2, A-5020 Salzburg, Österreich
E-Mail: ruth.derschmidt@moz.ac.at

Coogan, Christa
Großfriedrichsburgerstraße 17, D-81827 München, Deutschland
E-Mail: christacoogan@gmx.net

Davies-Splitter, Susie
300 Huntingdale Rd, Huntingdale, VIC 3166, Australia
E-Mail: susie@welcometomusic.net

Grüner, Micaela
Mag. art.
Hallgrafenstraße 2a, D-83435 Bad Reichenhall, Deutschland
E-Mail: micaela.gruener@moz.ac.at

Haselbach, Barbara
Univ. Prof. em.
Gfalls 5d, A-5061 Elsbethen, Österreich
E-Mail: barbara.haselbach@moz.ac.at

Jungmair, Ulrike E.
Prof. Dr. phil.
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich
E-Mail: ulrike.jungmair@moz.ac.at

Kalcher, Anna Maria
Univ.-Ass. Mag. art Dr. phil.
Loibichl 54, A-5311 Innerschwand am Mondsee, Österreich
E-Mail: anna_maria.kalcher@moz.ac.at

Kim, Young Jeon
G104 Gison Buid. The Catholic University, San 43-1, Yeokgok 2dong, Wonmigu, Bucheon city, Gyeonggido, Republic of Korea
E-Mail: orffmusik@hanmail.net

Kotzian, Rainer
Mag. art.
Sikorastraße 11b/11, A-5400 Hallein, Österreich
E-Mail: mailto@rainer-kotzian.com

Marksteiner, Ella
Dipl. Soz. Päd.
Sudetenstraße 20, D-82166 Gräfelfing, Deutschland
E-Mail: marksteine@gmail.com

Martín Sanz, Juan Dionisio
c/Olvega 13, E-28033 Madrid, Spain
E-Mail: juandionisio@arrakis.es

Maschat, Verena
Calle Nueva 15-3 A, E-28231 Las Rozas de Madrid, Spain
E-Mail: verenamaschat@gmail.com

Meyerholz, Ulrike
Wiederholdstraße 21, D-34132 Kassel, Deutschland
E-Mail: meyerholz@t-online.de

Ostertag, Andrea
Pfarrhofgutweg 33, A-5400 Hallein, Österreich
E-Mail: andrea.ostertag@moz.ac.at

Piazza, Giovanni Prof.	Via Teodolfo Mertel 16/B, I-00167 Roma, Italy E-Mail: gipirom@gmail.com
Salmon, Shirley MA, Mag. phil.	Floraweg 1, A-8071 Grambach, Österreich E-Mail: shirley.salmon@moz.ac.at
Samuelson, Miriam	Fischbachstraße 5, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: mimisamusa@aon.at
Schäfer, Annette	Weinbergstraße 1, D-77749 Diersburg, Deutschland E-Mail: schaefer.annette@t-online.de
Schwarzbach, Julia Bakk. art.	Liechtensteinstraße 9, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: schwarzbachjulia@hotmail.com
Seymour, Biddy	28 Aronia St, Kenmore, QLD 4069, Australia E-Mail: theseymours@optusnet.com.au
Valtiner-Pühringer, Doris Mag. art.	Henry-Dunant-Straße 38/23, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: doris.valtiner@moz.ac.at
Vesterlund, Mallo	Siktvägen 10, S-175 46 Järfälla, Sweden E-Mail: mallo.vesterlund@telia.com
Widmer, Manuela Mag. phil.	Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Österreich E-Mail: manuela.widmer@moz.ac.at
Widmer, Michel Dipl. Soz. Päd.	Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Österreich E-Mail: michel.widmer@moz.ac.at
Wieblitz, Christiane	Rosittengasse 23, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: christiane.wieblitz@gmx.at
Yaprak Kotzian, Emine Mag. art.	Sikorastraße 11b/11, A-5400 Hallein, Österreich E-Mail: mineyaprak@hotmail.com

Adressen der Sponsoren und Herausgeber
Addresses of the Sponsors and Editors

Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG, Scharnitzer Straße 1, D-82166 Gräfelfing bei München, Deutschland, E-Mail: orff-schulwerk@t-online.de, Homepage: www.orff-schulwerk.de

Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Sekretariat, Oberfeldweg 7, CH-4402 Frenkendorf, Schweiz, E-Mail: mail@orff-schulwerk.ch, Homepage: www.orff-schulwerk.ch

Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: osg@moz.ac.at, Homepage: www.orff-schulwerk.at

Studio 49, Musikinstrumentenbau GmbH, Lochhamer Schlag 2, D-82166 Gräfelfing, Deutschland, E-Mail: info@studio49.de, Homepage: www.studio49.de

Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich, E-Mail: info@orff-schulwerk-forum-salzburg.org, Homepage: www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

Orff-Institut, Abteilung für Musik- und Tanzpädagogik, Universität Mozarteum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich, E-Mail: sonja.czuk@moz.ac.at, Homepage: www.orffinstitut.at

Universität Mozarteum Salzburg, Mirabellplatz 1, A-5020 Salzburg, Österreich, Homepage: www.moz.ac.at

Themenschwerpunkte der letzten Ausgaben
Main Themes of the last Issues

OSI 81

Musik und Bewegung/Tanz in Sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik
Music and Movement/Dance in Social Work and Inclusive Pedagogy

OSI 80

Musik- und Tanzgeschichte in Aktion
Music and Dance History in Action

OSI 79

25 Special Course
25 Special Courses

OSI 78

Sagen und Singen – Gestalten mit der Stimme
Singing and Saying – Creating with Voice

OSI 77

Instrumente gestalten – mit Instrumenten gestalten
Creating Instruments – Creating with Instruments

OSI 76

Bilderbücher
Picture Books

OSI 75

Von der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik zur Modernen Kunst?
From Elemental Music and Dance Pedagogy to Modern Art?

OSI 74

Globalisierung und/oder eigene Kulturelle Tradition
Globalization and/or One's Own Cultural Tradition

Nachzulesen unter / *To be downloaded from*

http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org