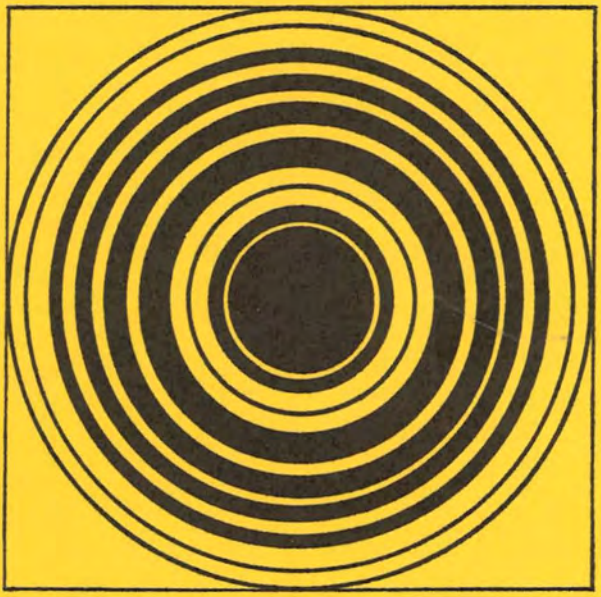

ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

23

Orff-Schulwerk Informationen

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

Schriftleitung: Lilo Gersdorf
Photos: Privatbesitz
Bayerische Staatsbibliothek
Karl Alliger
Oskar Anrather
Landespressebüro Salzburg

Nr. 23 Juni 1979

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

Zum Jahr des Stiefkindes

Lilo Gersdorf

Das Kind fürchtete sich nicht, als man ihm von der Hexe im Wald erzählte. Durfte es nicht kürzlich zum ersten Mal ins Theater und ›Hänsel und Gretel‹ sehen? Auch die gar traurige Geschichte von Paulinchen mit dem Feuerzeug hörte es sich gleichmütig an. Man war doch gar nie allein zu Haus. Es war immer jemand da. Und da man nicht am Daumen lutschte, war die Schere nur bekannt als lustvolles blitzendes Ding, mit dem man Buntpapier zurechtschnitt.

Obwohl der sehr frühe Tod des jungen Vaters vom Kind bemerkt wurde, kam der Augenblick der großen Angst erst später. Auch der Großvater, der inzwischen ins Haus gezogen war, konnte ihn nicht verhüten: Das Kind hörte zum ersten Mal vom kleinen Mädchen mit den Schwefelhölzern, das einsam im Schnee erfroren war.

Niemand war gekommen, das kleine Mädchen bei seinem Namen zu rufen, es nach Hause zu bringen, ein warmes Essen ihm zuzubereiten und mit ihm zu reden, um ihm den Schrecken von der Seele zu nehmen. Es war ein Stiefkind und das ganze eine sogenannte wahre Geschichte, die Hans Christian Andersen, der dänische Märchendichter, im letzten Jahrhundert aufgezeichnet hatte.

An den Schrecken, die Kindern angetan werden, hat sich auch 100 Jahre später nichts geändert.

In Polen, im Jahre Neununddreißig
War eine blutige Schlacht,
Die hatte viele Städte und Dörfer
Zu einer Wildnis gemacht.
Da trippelten Kinder hungernd
In Trüpplein hinab die Chausseen
Und nahmen mit sich andere, die
In zerschossenen Dörfern stehn.
Ein kleiner Jude marschiert im Trupp
Mit einem samtenen Kragen,
Der war das weißeste Brot gewohnt
Und hat sich gut geschlagen.
Da war auch ein Begräbnis
Eines Jungen mit samtenem Kragen,
Der wurde von zwei Deutschen
Und zwei Polen zu Grabe getragen.[1])

Dabei hatte das 20. Jahrhundert, das das »Jahrhundert des Kindes« genannt wurde, so optimistisch begonnen. Folgenreiche Theorien dieser Zeit hatten den Kindern einen hervorragenden Platz im Gefüge der menschlichen Gesellschaft zugewiesen.

1) Bert Brecht, »Kinderkreuzzug« (Auswahl)

Nach den unseligen Kriegen veröffentlichte die Generalversammlung der Vereinten Nationen 1959 »Die Erklärung der Rechte des Kindes«. Und doch mußte 1979 das »Internationale Jahr des Kindes« ausgerufen werden, mußte die Aufmerksamkeit der ganzen Welt wieder auf jene stille Mehrheit gelenkt werden und auf die für uns selbstverständlichen Grundsätze.

Mehr als 50 % der Bevölkerung unserer Erde sind Kinder: Wenn sie alle, die unter 14 Jahren sind, einander auf die Schultern steigen würden, ergäbe dies eine Säule von dreieinhalbfacher Länge des durchschnittlichen Abstandes der Erde zum Mond[2]).

Unzählige von ihnen haben ihr Recht auf einen Namen und ein Vaterland verloren, leben im Niemandsland des Exils, werden mißhandelt, gefoltert und politisch ausgenützt; sind, oft mehrfach, behindert, sind Sozialwaisen oder benachteiligt als Gastarbeiterkinder. Die Hälfte der Kinder unter 6 Jahren leidet an Unterernährung. Ganz zu schweigen von denen, die täglich unschuldig durch Krieg und Gewalt zu Tode kommen. Im »Jahr des Kindes« denken wir vor allem an diese Kinder.

Es ist schwer, in diesem Jahr über den Musik- und Tanzunterricht im Kindergarten und in der Schule zu schreiben, Inhalte, mit denen sich unsere Informationen zu Recht befassen. Musikmachen, Singen und Tanzen kann man aber nur, wenn man keinen Hunger hat.

Die Welt weiß, daß Carl Orff Musik für Kinder komponierte und Instrumente sich ausdachte, die nicht nur von kleinsten, sondern auch von behinderten Kindern gespielt werden können. Orff ist nicht der einzige Komponist, der Kinder liebt (»Kinder mag ich. Körbweis' könnt ich sie klauen!«[3]) und sie mit Musik zum Nachmachen und Selbermachen beschenkte. Fast genau so unübersehbar wie die Geschichte des Kinderbuchs ist diejenige der Komponisten, die ihre eigene Kindheit in »Stücken« schilderten, Kompositionen Kindern widmeten oder zum »Gebrauch für Anfänger« abfaßten.

Dank der Resonanz, die aus allen Teilen der Welt kommt, glauben wir jedoch annehmen zu dürfen, daß es wenige Komponisten gegeben hat, deren Kompositionen für Kinder so weit verbreitet waren wie »Die Musik für Kinder« von Carl Orff.

Carl Orff kennt die Kinder dieser Welt, ihre Unschuld, die Quelle, die uns Erwachsenen Mut gibt, er schätzt ihre Fragen, ihr Staunen, ihre Lust, zu experimentieren und zu fabulieren, er weiß, daß ohne Kinder unsere Welt sich verhärten müßte. Mit seiner »Musik für Kinder« gab er seine Freude an Kindern den Kindern zurück.

Mögen im »Jahr des Kindes« viele Kinder diese Musik kennenlernen, singen und dazu tanzen und lernen, glücklich zu sein.

---

2) Unesco-Kurier 1/1979

3) In privatem Kreis zitiert

Liebe Gunild,

Du hast einen so prominenten Geburtstag, verzeih, daß wir ihn ganz gegen Deinen Wunsch doch ein wenig zur Kenntnis nehmen. Wir wollen auch kein »Aufheben«, wie Du das vielleicht nennen wirst, machen, aber ein paar Worte wollen einfach gesagt und Dir ans Herz gelegt werden.

Diejenigen, die Dich kennen und vielleicht früher oder in den ersten Jahren des Instituts mit Dir arbeiten durften, empfinden dies als eine Art Privileg und es ist Dir viel Liebe und Verehrung daraus zugewachsen, die Du in Deiner Selbstkritik nicht wahrhaben willst. Für die anderen, die Dich nur aus wenigen Begegnungen von der Ferne kennen, bist Du fast so etwas wie eine mythologische Figur. Unser Malheur mit Dir ist eine einfache Kettenreaktion: Je besser man Dich kennenlernt, um so mehr mag man Dich, desto mehr wünscht man sich auch, daß Dich andere Menschen in der Arbeit erleben dürften und von Dir lernten. Je mehr man aber von Dir und um Dich weiß, und je mehr man Dich mag, umso deutlicher wird einem, daß man Dir das Beste tut, wenn man Dich frei läßt. Manchmal war es schwer zu akzeptieren, daß Du Dich zurückziehen wolltest, obwohl Du uns so viel hättest geben können. Wir mußten dieses Bedürfnis respektieren und Du hast uns sehr geholfen, indem Du für alle, die das Gespräch mit Dir wirklich gesucht haben, immer da warst.

Wieviel wir Dir wirklich verdanken, weiß kaum jemand, weil Deine große Bescheidenheit zwischen Dir, Deinem Werk und der öffentlichen Anerkennung steht. Ich hoffe sehr, daß es uns allen, die mit Dir arbeiten durften, gelingt, in unsrer eigenen Arbeit etwas von Deinem Wirken weiterzugeben. Vielleicht durch die veränderten Bedingungen in gewandelter Form, aber doch wesentlich geprägt durch die Begegnung mit Dir.

Ich möchte Dir viel sagen, Gunild, beim Schreiben kommen soviele Erinnerungen und Bilder, an Gespräche, Unterrichtsstunden, Proben, an die Atmosphäre Deiner Mühle, an Erzählungen über die Arbeit in der Güntherschule, an Diskussionen und Versuche bei Dir, bei Carl Orff, in Salzburg ... es entsteht Sehnsucht nach neuen Begegnungen.

Nimm unsre Freude über Dich und unsre Dankbarkeit ruhig an, es ist Deine eigene Wirkung.

Deine Barbara Haselbach

Erinnerungen an die Günther-Schule

Gunild Keetman

Die Jahre nach dem ersten Weltkrieg, nach dem totalen Zusammenbruch Deutschlands, waren eine Zeit der Neuorientierung, des Suchens nach neuen Inhalten in Kunst und Erziehung, des Erwachens eines neuen Körperbewußtseins, einer Emanzipation von inneren und äußeren Fesseln, eine Zeit erster Kontakte mit exotischen Kulturen, ihren Kult-, Kunst- und Gebrauchsgegenständen, ihren Tänzen und Musiken. Man erlebte erstmals indonesische Tänze, Schattenspiele mit begleitendem Gamelanorchester und afrikanische Tänze, begleitet durch Rhythmusinstrumente (Rasseln, Trommeln, Klappern usw.) und Gesang. Es war die Zeit des Aufstiegs der Mary Wigman mit ihren aufregenden Gruppen- und Solotänzen, in denen sie als erste ganz neuartige Tanzbegleitungen verwendete: man hörte Stücke für Trommeln, Gongs und Rasselchöre, oftmals Flötenmelodien von eigenartiger Eindringlichkeit, zauberhafte neue Klänge, die im Zusammenhang mit einem bisher nie gesehenen Bewegungsspiel — streng formalen, fast rituell erscheinenden Bewegungskompositionen — eine untrennbare Einheit zu bilden schienen.

In dieser Zeit erfolgte durch Carl Orff und Dorothee Günther im Herbst 1924 die Gündung der Güntherschule als einer Ausbildungsstätte für Gymnastik und elementare Musik und — später — für künstlerischen Tanz. Was diese von vielen der damaligen Gymnastik- und Tanzschulen unterschied, war die Tatsache, daß ihr Mitbegründer ein schöpferischer, für den Tanz interessierter Musiker war. Carl Orff hatte zuvor schon neben seiner Tätigkeit als Kapellmeister an den Münchner Kammerspielen viele Solotanzabende am Klavier begleitet.

Mein Eintritt in die Günther-Schule zu Ostern 1926 erfolgte durch einen Zufall. Vorausgegangen waren zwei glücklose Ansätze zu einer Berufsfindung: ein Semester an der Universität Bonn mit den Hauptfächern Musik- und Kunstgeschichte und ein Semester an der Hochschule für Leibesübung in Berlin. Beide Versuche erfüllten nicht meine Erwartungen. Da hörte ich von der Günther-Schule in München als einer Gymnastikschule, die in neuartiger Weise Musik- und Bewegungserziehung miteinander verband. Hier schien mir ein Gebiet zu liegen, das mich nach meinen einseitigen Erfahrungen in Bonn und Berlin besonders reizte und zu dem ich mich auch befähigt glaubte.

Schon der erste Schultag gab mir die Gewißheit, hier endlich das Richtige gefunden zu haben. Es herrschte ein Klima der Lern- und Aufnahmebereitschaft, der gleichgerichteten Interessen, das mich nach meinen Erfahrungen in den unpersönlichen Massenbetrieben der beiden Hochschulen in Bonn und Berlin, wo es schwerfiel, persönliche Kontakte zu knüpfen, besonders ansprach.

Der Grundunterricht für die beiden pädagogischen Züge »Gymnastik« und »Musik-rhythmische Körperbildung« war in den ersten zwei Semestern der gleiche. Er bestand aus den Fächern:

Allgemeines Körpertraining
Gymnastik
Bewegungsbildung (Grundbewegungsarten mit Variationen)
Lehrproben
Trommeltechnik und Trommel zur Bewegung
Anatomie
Physiologie
Pädagogik
Bewegungszeichnen
Kunstgeschichte

Dazu kamen für den »musikrhythmischen« Zweig:

Dirigierübungen
Klavier und Klavierimprovisation
Harmonielehre
Schlagwerktechnik und -improvisation
(Pauken, Stabspiele, kleines Schlagwerk)
Blockflötentechnik und -improvisation
Rhythmik, Chorsingen

Einige der zuletzt aufgezählten Fächer konnten erst während meiner Ausbildungszeit, mit dem allmählichen Heranwachsen des Instrumentariums, unterrichtet werden.

Bei den Abschlußprüfungen der musikrhythmischen Klasse wurde verlangt:

eine Solo-Bewegungsstudie auf selbstgewählte Musik,
eine Gruppenchoerographie zu eigener Musik für mindestens drei Spieler,
die Ausarbeitung einer Partitur für unser Instrumentarium in einer beliebig zu wählenden Form: entweder unter Zugrundelegung alter Tanzrhythmen wie Pavane, Sarabande, Gaillarde, Gigue u. a. oder der Entwurf einer Berceuse, Passacaglia oder verschiedener Rondoformen,
dazu schriftliche, mündliche, beziehungsweise praktische Befähigungsnachweise in allen übrigen Fächern.

Das Erregendste war in meiner Ausbildungszeit, daß Orff, immer auf der Suche nach neuen Klängen und überquellend von Ideen, ständig neuartige Instrumente zum Ausprobieren heranschleppte und uns damit stets andere, mit großer Begeisterung aufgenommene Aufgaben stellte. (Er berichtet darüber ausführlich im Band III seiner Dokumentation.) So war es nicht verwunderlich, daß meine Klasse — wir waren nicht viele Schülerinnen — auch außerhalb des Unterrichts fast immer zusammen war. Die Schule wurde unser eigentliches Zuhause, gab es doch immer wieder anderes auszuprobieren, zu improvisieren oder eigene Stücke einzustudieren, was oft bis weit in die Nacht hinein ging.

Entscheidend für diese wunderbare und stimulierende Atmosphäre waren natürlich die Lehrkräfte, vor allem Dorothee Günther und Carl Orff. Zu Frau Günther hatte man anfangs eine respektvolle, mit großer Achtung verbundene Distanz, ein Verhältnis, das sich später, je mehr man sie kennenlernte, entspannte und frei und

natürlich wurde. Sie war eine glänzende Organisatorin mit weitreichenden Interessen. Sie unterrichtete Pädagogik, Geschichte und Theorie der Gymnastik, Anatomie, Kunst- und Kulturgeschichte, Maskenbilden und Bewegungszeichnen.

Der Kontakt zu Orff war dagegen schon nach kurzer Zeit ein fast kameradschaftlich-freundschaftlicher, da Orff auch außerhalb der Schule für alle unsere kleinen und größeren Nöte Verständnis zeigte und immer guten Rat wußte. Dazu waren wir alle voller Bewunderung für seinen animierenden und immer wieder neue Blickpunkte erschließenden Unterricht. Er verstand es, vieles aus uns herauszuholen, von dem wir bis dahin selbst nichts geahnt hatten; auch die weniger Begabten wußte er auf erstaunliche Art zu fördern. Ich bin sicher, daß für die meisten Schülerinnen der damaligen Zeit diese Ausbildungsjahre einen unvergeßlichen Höhepunkt an Erlebnisintensität und eigener schöpferischer Arbeit bedeuteten.

Über die gymnastischen Studien zu berichten, kann ich mir ersparen; es war ein guter, fundierter Unterricht, doch ohne besondere Kennzeichen. Auch der rhythmische Bewegungsunterricht war anfangs wenig profiliert, da er die Verbindung beziehungsweise Parallelität von Musik und Bewegung noch nicht so betont wie später in den Mittelpunkt stellte. Dafür gab es für mich um so Überraschenderes in Orffs Musikunterricht.

Wohl hatte ich zuhause schon Musikstunden gehabt, etwas Klavier, etwas Cello, aber die Lehrer waren brave, leider muß ich sagen, manchmal langweilige Vertreter ihres Faches, die keine Begeisterung und keine größere Bereitschaft, sich mehr als nötig zu bemühen, erwecken konnten. Orffs genialer, engagierter Unterricht stand in krassem Gegensatz zu allen meinen bisherigen Erfahrungen. Wenn er sich ans Klavier setzte und anfing zu spielen — ich weiß nicht mehr *was*, aber *wie* er spielte, sozusagen mit vier oder mehr Händen —, zauberte er neue Klänge und verstand es, uns alle Musikstile an Beispielen, die ihm gerade dazu einfielen, unvergeßlich einzuprägen. Oder er improvisierte immer Neues und Überraschendes und konnte kaum enden. Häufig waren es für uns fremdartige Klänge, an die sich das Ohr, bisher hauptsächlich vertraut mit klassischer oder Barockmusik, erst langsam gewöhnen mußte. Es war eine oft hart anmutende Musik, in Quinten und Quarten, auch Sekunden dominierten, in der keine kadenzierenden Abschlüsse, selten Dreiklänge vorkamen, dafür aber weitgespannte freie Melodiebögen, die sich meist den Gesetzen der Symmetrie und der Entsprechungen entzogen, die neue große Räume schafften. Die Einstellung auf diese zunächst fremdartige Musik erfolgte ganz unmerklich, bald wurde sie durch eigenes Improvisieren gefestigt, so daß das anfänglich Ungewohnte immer mehr Vertrautheit wich.

Niemand von uns Schülern wäre je vorher auf die Idee gekommen, etwas Eigenes zu spielen — wozu waren die vielen schönen Noten da? Aber nun kamen wir stundenlang nicht vom Klavier weg, immer anderes ausprobierend, manchmal auch etwas gelungen Scheinendes notierend, um es »dem Orff« vorzuspielen: war er zufrieden, war das Glück groß. Ähnlich erging es uns in den übrigen Musikstunden, vor allem beim Improvisieren mit großem Schlagwerkorchester, wo Orff wie ein Magier mit Klängen zauberte.

Bei seinem Klavierunterricht lernten wir, über einen gegebenen oder eigenen Rhythmus Melodien zu finden und zu diesen wieder neue, auf einfachem oder schweifendem Bordun gebaute Begleitungen, die zunächst auf dem Klavier gespielt, dann auf dafür geeignete Stabspiele übertragen wurden. Ostinate, das heißt stets gleichbleibende Begleitungen, vorwiegend in Bordunmanier, sowie die Verwendung der verschiedenen pentatonischen Skalen in den darüber improvisierten Melodien, gaben auch den anfangs Ängstlichen ein Gefühl der Sicherheit, so daß bald auch schwierigere Aufgaben gestellt werden konnten. Bei Wiederholung und Festlegung der auf solche Weise entstandenen Musiken konnten dazu kleine Bewegungsstudien für Solo oder Gruppe entworfen werden.

Auch der umgekehrte Weg wurde begangen: zu einem Bewegungsablauf oder kleinen Tanz sang man sich eine Melodie, die je nach Charakter der Bewegung auf Flöten (oft in Quinten- oder Quartenparallelen), Glockenspiele, Xylophone oder Metallophone übertragen und entsprechend begleitet wurde. Die Melodieführung hatte sich inzwischen schon ganz natürlich dem neuartigen Stil angepaßt.

Daneben gab es auch rein rhythmische Bewegungsbegleitungen, die teils von den Tanzenden selbst mit Trommeln, Becken, Cymbeln, Fuß- oder Schellenbändern u. ä., teils von einem Schlagwerkensemble ausgeführt wurden. Darüber wurde ein- oder mehrstimmig improvisiert, auch im Kanon. Wir brannten darauf, alles, was unseren Fähigkeiten erreichbar war, auszuprobieren.

Zu dieser Zeit wurde an der Günther-Schule noch ein freiwilliges drittes Ausbildungsjahr eingerichtet, in dem künstlerische Fächer wie Pantomime, Tanz und Tanzgeschichte, Maskenbilden und Kostümkunde verstärkt unterrichtet und von den Schülern größere musikalische und tänzerische Arbeiten verlangt wurden.

Nachdem ich auch dieses Jahr absolviert hatte, fragte mich Orff, auf der Suche nach einer Mitarbeiterin, die seine Ideen in der Praxis ausprobieren und ausarbeiten konnte, ob ich nicht als solche an der Schule bleiben wolle. Ich willigte freudig ein, nicht ahnend, daß daraus eine lebenslange Arbeit und Zusammenarbeit werden sollte, nicht ahnend die Auswirkungen und Verbreitung, die unsere in so kleinem Kreis begonnenen Versuche später einmal haben würden, zum Glück aber auch nicht ahnend, welch zähe Arbeit, wieviel Mühe und Überwindung von Schwierigkeiten damit verbunden sein würden.

Es begann ja so einfach und machte reine Freude, kleine Stücke aufzuschreiben, die eigentlich immer aus der Bewegung bzw. aus Bewegungsvorstellungen entstanden waren, Stücke, die anderen als Modelle für eigene Arbeiten oder auch als tönende Grundlage für ihre Bewegungsvorstellungen dienen konnten.

Die ersten Schulwerkhefte, beginnend mit dem Heft »Rhythmisch-melodische Übung« von Orff selbst, wurden ab 1930 im Schott-Verlag veröffentlicht. Es waren kleine Flötenhefte und Spielmusiken für verschiedene Instrumentalgruppen, teils von Hans Bergese, der damals ebenfalls Mitarbeiter Orffs an der Günther-Schule wurde, teils von mir. Diese ersten Hefte »Orff-Schulwerk«, geschaffen aus dem Bedürfnis nach Unterrichtsmaterial für die Ausbildungsklassen, wandten sich an Jugendliche

und Erwachsene. Sie sind nicht zu verwechseln mit den zwischen 1949—54 herausgekommenen fünf Bänden Orff-Schulwerk »Musik für Kinder«. Ein Teil dieser ersten Hefte wurde nach 1954 neu aufgelegt.

Inzwischen hatte ich an der Schule die meisten praktischen Fächer zu unterrichten. Dabei konnte ich nicht immer nur auf das Gelernte zurückgreifen, denn fast überall mußte nach Ausbaumöglichkeiten und Differenzierungen gesucht werden. Das galt in starkem Maße für den Bewegungsunterricht. Es fehlte hauptsächlich an dynamischen und räumlichen Variationsformen, an Anpassungs- und Partnerübungen, und an verschiedenartigen Reaktionsaufgaben für den einzelnen wie für die Gruppe. Hier war es vor allem Maja Lex, die eine Fülle neuer Möglichkeiten und Variationen entdeckte.

Das neueingeführte Fach »Rhythmik« stellte körperliche Reationsaufgaben zu den von der Musik diktierten Gegebenheiten bezüglich Wechsel von Tempo und Dynamik. Rhythmische Besonderheiten wie Triolen, Synkopen, asymmetrische Taktarten, Taktwechsel usw. wurden in Bewegung, meist in Schritten erarbeitet, auch in Verbindung mit räumlichen Aufgaben in Solo-, Partner- oder Gruppenarbeit.

Auch für den Instrumentalunterricht mußte ein Übungsaufbau gefunden werden — sowohl für größere Gruppen wie für das Partner- oder Einzelspiel —, der zunächst das Handwerkliche vermittelte, dann aber bald zum Zusammenspiel und zu eigenen Aufgaben für die Schüler führte. Durch diesen länger währenden status nascendi wurde ein lebendiger Unterricht ermöglicht. Erst nach einer Zeit längerer Erprobung wurden die Übungen zum Teil aufgezeichnet.

Zu meinen eben geschilderten Tätigkeiten kam in dieser Zeit noch ein Drittes hinzu. Ich muß dazu etwas weiter ausholen: Maja Lex, eine der ersten Schülerinnen — sie trat 1924 ein und absolvierte 1926 —, war sowohl tänzerisch als auch musikalisch hochbegabt und erfüllt von Ideen für neue Tanzgestaltungen. Sie wurde nach ihrem Examen sofort Ausbildungslehrkraft für die ständig wachsenden Bewegungsklassen und nutzte diese Möglichkeit, ihre besten Schülerinnen zu einer eigenen Tanzklasse zusammenzufassen, mit der sie ihre tänzerischen Vorstellungen in Gruppentänzen, zunächst in kleineren Versuchen, verwirklichen konnte. Dabei entwickelte sie einen eigenen, stark rhythmisch geprägten, dynamisch bewegten und in der räumlichen Anlage phantasievollen Bewegungsstil, der mit jugendlichem Elan und großer Begeisterung und Bereitschaft von ihren Schülerinnen auf- und angenommen wurde. Das führte bald zur Bildung einer Tanzgruppe, der damals so genannten »Münchner Kammertanzbühne« (später »Tanzgruppe Günther«), die, zunächst noch mit gegebener Musik (von Scheidt, Byrd, Strawinsky, Casella, Bartok) Tanzabende veranstaltete. Tänzerische Anregungen dazu wurden gelegentlich auch dem Buch von Karl Bücher »Arbeit und Rhythmus« entnommen.

Der Ruf der neuen Tanzgruppe lockte bald eine wachsende Zahl von Schülerinnen an und machte einen gesonderten Ausbildungsplan nötig, in dem neben dem Tänzerischen auch alle an der Schule gelehrten Musikfächer einen festen Platz hatten. Der Plan, aus dieser Tanzklasse auch ein eigenes Tanzorchester zu bilden, dessen Mitglieder sowohl im Tanz als auch in der Tanzbegleitung Verwendung finden

konnten, lag nahe. Hinzu kam, daß unser Orchester, inzwischen durch Gamben, Flötenorgel, Spinettino und Glocken erweitert, für die stark aus dem Rhythmus geborenen Tänze von Maja Lex besonders prädestiniert erschien. So war es klanglich den verschiedensten Anforderungen gewachsen.

Als ich vor die Aufgabe gestellt wurde, die Musik für die von Lex zu entwerfenden Tänze zu schreiben, hatte ich einige Skrupel: Alles bis dahin Geschaffene war eine Arbeit mehr oder weniger aus dem Handgelenk gewesen, kleinformatig und meist auf heiter gestimmt. Was nun auf mich zukam, erforderte viel mehr: größere Formen, mehr Instrumente, vielerlei Themen, die nicht ich, sondern ein anderer bestimmte — ich zweifelte daran, ob es mir gelingen würde, aber den Versuch wollte ich wagen.

Zum Glück befanden sich damals unter meinen Schülerinnen einige für die Musik ganz besonders Begabte. Sie wurden meine wenigen festen Stützen, die immer die schwierigsten Parts zu spielen hatten und die es, wenn nur wenige Musiker für einen Tanz zur Begleitung zur Verfügung standen, im gleichzeitigen Spielen mehrerer Instrumente zu einer wahren Meisterschaft brachten. Daneben wurden alle Tänzer, die gerade nicht in einem Tanz beschäftigt waren, als Musiker eingesetzt. In Solotänzen hatte ich daher immer ausreichend Spieler zur Verfügung, bei Gruppentänzen gab es manchmal harte Kämpfe um jeden einzelnen, der meine kleine Gruppe vervollständigen konnte. Immer aber war es ein ideales Ensemble, da natürlich jeder Spieler, ob von der Musik, ob vom Tanz herkommend, mit größter Sensibilität auf jede Nuance des Tanzes reagieren konnte, besonders im Wechsel von Tempo oder Dynamik. Es erübrigt sich die Bemerkung, daß wegen des ständig notwendigen Blickkontaktes mit den Tänzern immer auswendig gespielt wurde. Technische oder musikalische Schwierigkeiten gab es kaum — ich konnte alle meine Vorstellungen mit meinen Spielern verwirklichen.

In der Praxis sah das folgendermaßen aus:

Von einer, besonders im Anfang von Dorothee Günther und Maja Lex gemeinsam entworfenen Tanzidee ausgehend, arbeitete Lex mit ihren Tänzerinnen an deren Verwirklichung. Es handelte sich meist um fünf bis sechs Gruppen- und Solotänze, die zu einer größeren Suite zusammengefaßt wurden. Darunter konnten auch Duette oder Trios sein. Meist waren schon durch den Titel Vorstellungen kleinerer oder größerer Bewegungsabläufe, bestimmter Raumwege oder Gruppenkonstellationen vorhanden, die nun ausprobiert und festgelegt wurden. War solch ein Anfang gemacht und für gut befunden worden — Lex sang dazu häufig Melodien, die ich zum Teil auch in die Musikgestaltung übernehmen konnte —, so kamen wir, »die Musiker«, um uns den bis dahin fertigen Ablauf anzusehen. Meist beriet man dann gemeinsam über die beste Art der Instrumentation, die nun in unserem großen Übungsraum, in dem alle Instrumente stets griffbereit waren, realisiert werden mußte. Das Wichtigste war, daß Melodie und Begleitrhythmen dem Tanz in jeder Weise angepaßt wurden. In einigen Fällen gab es nur rhythmische Begleitungen. Vieles wurde gemeinsam probiert, es wurden Vorschläge gemacht, verworfen oder angenommen, dann kam der alles entscheidende Augenblick: Man packte seine Instrumente zusammen und begab sich in den großen Saal, um zu sehen und zu hören, ob das »maßgeschneiderte Kleid« auch in allen Einzelheiten paßte. Groß war die Freude, wenn es der Fall war, aber oft war es auch anders: manches stimmte nicht ganz überein, Änderungen mußten vorgenommen werden.

Anders bei Solotänzen von Lex. Sie zog es manchmal vor, daß nach ihren mehr stimmungsmäßigen als formalen Angaben eine Musik *vorher* geschaffen wurde, die ihren Vorstellungen nahe kam. Diese Musik ließ sich dann auch noch in Einzelheiten abändern, war aber doch eine ausreichende Grundlage für Lex' Tanzgestaltung.

Wieder anders war es, wenn gegebene Melodien (z. B. von altdeutschen Tänzen oder englischen Kontratänzen) für unser Orchester gesetzt werden mußten: hier konnten Gamben, Portativ, Spinettino und Glocken Verwendung finden.

Wichtig war immer eine minutiöse, auf jede Bewegungsnuance des Tänzers eingehende Ausarbeitung der Musik, die im gleichen Atem, gleichsam von »tanzenden Musikern« ausgeführt wurde. Für alle diese Begleitmusiken galt, daß erst später, wenn ein Tanz »eingetanzt« war, aus den von den einzelnen Spielern in Stichnoten aufgeschriebenen Stimmen eine Partitur hergestellt wurde.

Als Erinnerung an diese verklungene Welt blieben nur Fotos und etliche Partituren. Leider hatten wir damals noch nicht die Möglichkeit, Tonfilmaufnahmen zu machen. Einige der Tanzmusiken aus jener Zeit sind in Aufnahmen der neunten Platte der Reihe »Musica Poetica« (1975) festgehalten worden. Leider ist ihnen aber anzuhören, daß sie nicht *von* Tänzern *zum* Tanz, auch nicht auswendig gespielt wurden und in kürzester Zeit erarbeitet werden mußten.

Auf vielen Tourneen im In- und Ausland fand die künstlerische Arbeit der »Tanzgruppe Günther« größtes Interesse und Auszeichnungen bei internationalen Tanzfestspielen. Um eine Vorstellung von Art und Charakter der Tänze und dem Ideenkreis, in dem sie sich bewegten, zu geben, seien hier einige Titel von Tanzsuiten und einzelnen Tänzen angeführt.

Tanzsuiten:	Barbarische Suite
	Känge und Geschichte
Tänze:	Auftakt
	Bolero
	Tanz mit Flöten
	Tanz mit Schellen
	Paukentanz
	Nachtlied
	Tag im Wind
	Stilles Wasser
	Die Düsteren
	Abendlicher Tanz
	Ekstatischer Tanz

1934 richtete Prof. Carl Diem, der Leiter der Hochschule für Leibesübungen in Berlin und Organisator der Olympischen Spiele 1936 an Orff die Anfrage, ob er ihm für sein zur Eröffnung der Olympiade geplantes Spiel »Olympische Jugend« die Musik zu einem Kinder- und Mädchenreigen schreiben könne. Orff sagte zu, und es entstand eine Musik für das durch Gläserspiele und Glasglocken bereicherte Tanzorchester der Günther-Schule, die überall großen Anklang fand. Frau Günther schuf die Choreographie.

Viel später, im Jahr 1948, wurde diese Musik Anlaß und Anstoß zu dem vom Bayerischen Rundfunk an Orff erteilten Auftrag, im Schulfunk eine Sendereihe zu gestalten, in der Musik *von* Kindern *für* Kinder gespielt, gesungen und improvisiert werden konnte.

Die Günther-Schule, die während der letzten Jahre ihres Bestehens mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte, wurde im Herbst 1944 von der NS-Partei beschlagnahmt und enteignet, im Januar 1945 durch Bomben zerstört — es war ihr Ende.

Die im Laufe von knapp zwanzig Jahren an der Günther-Schule ausgebildeten Gymnastiklehrerinnen und Tänzerinnen wurden teils an Theater verpflichtet, teils gründeten sie eigene Studios, unterrichteten an Schulen oder wendeten ihre Kenntnisse in der Behindertentherapie an; viele von ihnen gingen ins Ausland.

Maja Lex, lange Jahre nach dem Krieg in Rom lebend, wurde als Leiterin des Sonderfachs Tanz an die Sporthochschule in Köln berufen, wo sie wiederum eine Tanzgruppe ins Leben rief, mit der sie zu vielen Gastspielen im In- und Ausland verpflichtet wurde — ein Vermächtnis und Nachklang des Wirkens der Günther-Schule.

Mit freundlicher Genehmigung des Musikverlags Hans Schneider, Tutzing und der Bayerischen Staatsbibliothek, München, die diesen Artikel zuerst veröffentlichte im Katalog »Das Orff-Schulwerk«, der anläßlich der Ausstellung der Bayerischen Staatsbibliothek »Das Orff-Schulwerk« (27. 10. 1978 bis 20. 1. 1979) erschien.

Orff-Schulwerk en la actualidad

Dieser Artikel ist die spanische Version eines Vortrages, der in Orff-Schulwerk Informationen 20, S. 3—12, in deutscher Sprache abgedruckt wurde. Übersetzung: Daniela Lehmann und Ana Maria Pelegrin.

Hermann Regner

Orff y sus colaboradores nunca designaron el Schulwerk como un método cerrado en sí, sistemáticamente construído, y que garantice el alcance de un fin operativo si se avanza metódicamente. Las indicaciones de los autores Orff y Keetman son más bien términos de orientación. En el prólogo del primer tomo de «Música para niños» escribe Orff en 1950: «Se debe crear una base para posteriormente tocar e interpretar toda la música; en la práctica, hay que llegar a una compresión real del lenguaje y la expresión musical . . .». Orff se hace cargo de la amplitud de su concepto. En 1963 inauguró el edificio del instituto en el Frohnburgweg. «Mis ideas, las ideas sobre una educación musical elemental, no son nuevas. Sólo me ha sido destinado y concedido, relacionarme con estas ideas viejas y eternas en un aspecto nuevo, y comenzar la realización de las mismas. Así no me siento creador de algo nuevo, sino como alguien que transmite lo heredado, igual que el portador de la llama que enciende la antorcha en fuego antiguo y la trae al presente. Este destino también será el de mis sucesores, porque si la idea sigue viva, tampoco va a agotarse a lo largo de su vida. Seguir vivo quiere decir: transformarse, andar con el tiempo y por el tiempo . . .»

El Schulwerk, cinco tomos principales, y numerosas publiciciones adicionales, nunca fue pensado ser un texto escolar, que debe ser aprendido página a página. El Schulwerk no es un método, que pueda ser editado con cambios mínimos cada dos años, adaptado a la terminología y el material de las nuevas circunstancias. Las ediciones no han sido revisadas constantemente, porque no persiguen intenciones curriculares. En una mirada retrospectiva, Carl Orff formula: «Elemental siempre significa un comienzo nuevo. Todo lo que se puede aplicar durante el trabajo, lo que uno aplica, tiene que ser deshechado más tarde. Todo lo moderno se vuelve anticuado con el tiempo. En una época independiente de la moda lo elemental encuentra comprensión en todo el mundo. Así no fue el Schulwerk, que yo escribí para documentar una idea, lo que se difundió alrededor del mundo, sino la idea misma.»

Parece necesario señalar con exactitud dos conceptos. Primero, subrayar la palabra Elemental, que aquí aparece tantas veces, y después — y esto va a ser lo principal de mi conferencia — subrayar las ideas pedagógicas, que sirven de base al Schulwerk.

Orff habla de la «educación elemental musical», de «lo elemental». El mismo describió esta palabra, diciendo, que la música elemental está unida a la danza y al lenguaje; que uno no tiene que integrarse como espectador, sino como participante. Los pintores también se interesaron sobre los elementos de la configuración en las

primeras décadas de este siglo. Para Kandinsky[1]) el punto, la línea y el plano son desencadenantes de procesos creativos.

Quien atiende solo superficialmente a estas declaraciones y ve en los cuadros de Klee unicamente diseños de arcos, flechas, triángulos y cuadrados puede sacar una conclusión falsa, Podría pensar, que el concepto «elemental» se puede igualar con el siguiente: «lo que está formado de elementos». Además la asociación con el significado del elementos en química, como una sustancia básica, que no se deja descomponer más y es desencadenante de combinaciones, sólo causó confusiones. Es erróneo designar la tercera Sol-Mi, o un pequeño motivo rítmico, un bordón o un paso fácil de danza, como un elemento educacional en música. Los fines y contenidos de la educación elemental de música y danza, tiemen que ser más que un conocer, practicar y jugar con los elementos básicos. Más que en otras áreas de aprendizaje, se ha demostrado en la educación estética, que con el simple manejo de partes independientes, no se comprende la totalidad; tampoco surge sólo del conocimiento de los parámetros, porque no se recibe el conocimiento necesario de la estructura. Esto quiere decir: pintando o estampando triángulos, no se educa a los pintores ni se motiva a la gente para mirar los cuadros con espíritu adecuado. Por medio de una interpretación perfecta de motivos de tres tonos sobre el xilófono o el piano, no se educa a los músicos, ni se transmite la «comprensión del lenguaje y la expresión musical». La música no se puede construir de partes terminadas. Si los materiales no son los elementos que determinan la educación en la música y la danza ¿cuales son entonces?

Algunos pedagogos de la música advirtieron la existencia de estos problemas. Cito a Siegfried Vogelsänger «Junto a la pregunta por lo elemental en la música, hay que deshacer el equívoco que remite a naif, simple, inofensivo, fácil de reproducir o de entender».

Según S. Vogelsänger, se entiende por elemental lo típico, específico, característico y constitutivo. No es el material mismo, sino lo que es susceptible de ser ejemplar en el proceso pedagógico, lo que marca caminos y fines en la educación de música y danza.

En la pedagogía general la fórmula es muy clara: Elemental en sentido complejo quiere decir, elementos sencillos, que pueden ser contemplados como primeros pasos en la adquisición de conocimiento y saber, y por ello también pueden ser asociados a una enseñanza elemental. En la clase, así se pide, debe ser reconocido algo esencial, un valor general, a través del material de enseñanza; justamente, lo elemental. Lo esencial, el valor general, no es propiedad unilateral del hecho, del material, sino que empieza a ser eficaz en el encuentro con el individuo. Primero como un reconocimiento de ambos lados, en el encuentro de sujeto y objeto, lo elemental se transforma en una chispa explosiva, motivada por un cambio de actidud en el aprender.

En una educación elemental musical, se trata de disponer la estructura de un objeto musical en tal relación con la motivación, el nivel de entendimiento y de

1) Kandinsky «Punto, línea sobre el plano» — Ediciones de Bolsillo. Barcelona. 1977

madurez del hombre, que lo fácil y esencial resulte incluido y activo, como hecho elemental. Los pedagogos H. Roth y W. Klafki escribieron estudios detallados sobre «El encuentro original como principio metódico» (título de una composición de H. Roth) y sobre «El problema pedagógico de lo elemental y la teoría de la cultura categórica» (libro escrito por Klafki). Es claro, que tienen estrategias didácticas adecuadas al material escogido, para hacer posible el acontecimiento, el entendimiento y la experiencia: «Eso lo entiendo ahora de adentro hacia afuera, eso lo puedo hacer, me parece claro.»

Quien me ha seguido hasta aquí, va a entender, porqué insistimos en el término elemental, porque llamamos a nuestro ámbito educación elemental de música y danza. Concebimos lo elemental mas allá de lo referido a una cierta edad. Ségun nuestras experiencias resulta correcto lo que una vez escribió Eduardo Springer en un artículo: «Pero no es cierto que solo el niño tenga algo que ver con lo elemental. También es muy importante en la formación de un adulto y posiblemente se produce en su forma absoluta, como resultado de un esfuerzo de claridad.» Es muy importante que lo elemental no sea malentendido como lo simple; y perseguir el fin de hacer mas fácil ese abrir de ambos lados entre sujeto y objeto, entre música-danza y hombre. Buscamos elementos de comprensión y de actuación en el ámbito de música-danza.

Después de este planteamiento detallado del problema de lo elemental, quiero esbozar las ideas, que sirven como base al «Schulwerk».

Subdivido la enumeración en cinco puntos:

Primero:
La idea central de Orff sobre la educación musical es poner el trabajo práctico en primer plano. El niño juega, canta, da palmadas, actúa y reacciona. Pocas veces está sentado, lee, escucha largo rato. Lo que fue criticado muchas veces como exageración de la dimensión pragmática y ausencia de la dimensión cognoscitiva del aprender.

Tal vez algunos profesores esten tan fascinados por los instrumentos, y por los niños tocando los instrumentos, a medida que va siendo perfeccionada y desarrollada una técnica, que se olviden de transmitir conocimientos y reconocimientos cognoscitivos. Naturalmente, no hay que confiar, que el conocimiento y la comprensión se deriven automáticamente de experiencias prácticas. Desde que la psicología del desarrollo y aprendizaje de la última década señala con vigor la habilidad para aprender del hombre en la edad temprana, resulta seguramente correcto pensar en un equilibrio entre la dimensión pragmática, emocional, y cognoscitiva. En la educación elmental musical se trata de traducir el oir y hacer música, a pensar e imaginar música. De todos modos la tónica es el «learning by doing»: «aprender haciendo». Nuestra tarea es añadir a ese hacer una reflexión sobre lo que hemos hecho. Entonces se producirán conocimientos y experiencias transferibles.

Segundo:
Orff y el Orff-Schulwerk se ven identificados con xilófonos, carillones, cascabeles, maracas, platillos y tambores de todas clases. (Para ser razonable, no se debe hacer responsable a Orff, de como se maneja a veces estos instrumentos.) Pero es cierto: Orff ha facilitado en la música para niños la dimensión instrumental.

A través de instrumentos que son fáciles de tocar, pero cuya técnica puede ser desarrollada, como son los afinados, limpios y equilibrados en el sonido, Orff añadio al canto de la melodía, la parte sonora y rítmico-métrica. Como ocurre con muchas ideas geniales después es imposible imaginar cómo hemos podido pasarnos tanto tiempo sin el invento. ¿Cómo sería posible en la educación elemental musical, hacer música, descubrir música, volverse hacia la música, sin los instrumentos del Schulwerk? Que flautas, tambores e instrumentos de placa pertenezcan al equipo básico y a la tradición de muchos lugares del mundo, ha contribuido a que los instrumentos Orff tampoco sean desconocidos en Tailandia o en Colombia. La elección del instrumentos no tiene norma. El maestro escoge los instrumentos que pueden tocar sus niños. Junto a los niños escoge aquellos que parecen adecuados para la tarea respectiva. Los instrumentos sirven para diferentes tareas y ofrecen dificultades diversas. El maestro también puede dejar actuar a los participantes, que tienen diferente talento o preparación. Así evita un nivel demasiado alto o bajo.

Tercero:

Lenguaje, música y danza no son todavía un campo diferenciado de actuación para el niño. Orff ha propuesto desde el comienzo esta idea básica y también la de describir correlativamente la danza, en los cinco tomos de «Música para niños», aunque esta última no se ha podido realizar. Seguro que esta idea de la combinación de lenguaje, música y danza tiene antecedentes históricos, emocionales. Los hay también en las impresiones recibidas de la vida de naciones no europeas, donde cantar, hablar, bailar, y jugar casi no se pueden distinguir. En la primera mitad de este siglo muchos artistas han propugnado la idea de una integración de las artes análogas. Orff ha observado, que en la actitud de nuestros niños, música y baile, lenguaje y canto están unidos muy estrechamente y muchas veces se presentan juntos. El tipo de trabajo actual con el Schulwerk trata de aprovechar todos los principios, bailar la música, dejar hablar a los instrumentos y dejar sonar el lenguaje. La idea de la unión íntima de lenguaje, música y danza, unidos por la comunidad del ritmo, favorece la motivación y aumenta la observación y el sentimiento en los medios de expresión. No es un límite a esta afirmación advertir a través de la observación, que en la práctica el lenguaje sólo se puede descubrir y entender cómo lenguaje, la música como música y la danza como danza. La pronta diferenciación de los medios de expresión, del material, del método de producción y reproducción, pone un límite a la utopía de la integración de los medios. Nosotros debemos reconocer las posibilidades, pero también los límites de esta idea pedagógica.

Cuatro:

La idea de Orff fue integrar en la formación básica el elemento social del hacer música, cantar juntos, jugar, oir.

Los cambios de papel, la colaboración en las diferentes formas sociales, la alternancia frecuente entre guiar y ser guiado, crean un clima activo, eficiente y social para la psicología del aprender. Una buena enseñanza reparte las tareas de tal modo, que el aprendizaje social e individual varía continuamente. Fuera del conocimiento pedagógico, que pueden servir como explicación a la idea de Orff, en todas las culturas de la humanidad, la música es una forma interactiva, esencialmente comunicativa. Los niños deben aprender que el hacer y oir música muchas veces es un producto de las relaciones sociales.

Nosotros sabemos, que hay formas más cómodas de enseñanza musical, donde no hay conflictos. A primera vista la clase parece mejor, cuando los niños están quietos, sentados en las sillas, usan un libro, tienen delante una hoja llena de preguntas y sólo cantan y hablan cuando se les hace una señal. Quien trabaja con el Orff-Schulwerk, tiene problemas constantemente con la colocación y el cambio de los instrumentos. Tiene que crear el espacio necesario para el movimiento. Especialmente al principio, al maestro joven se le presenta el problema de coordinar las diferentes actividades. Según mi experiencia, las múltiples tareas de la clase de música no se pueden resolver sin dar a los niños la oportunidad de trabajar en música solos o en grupo, con o sin maestro.

Quinto:
(Y con ello he llegado al último punto en la lista de ideas pedagógicas básicas del Schulwerk.) Orff no sólo ha entendido la enseñanza musical como una escuela de reproducción, de interpretación. Siempre encontramos de nuevo en la «Música para niños», eapoyo a la iniciativa, para realizar sus propias invenciones, desarrollar, improvisar, crear un rítmo, un texto o una melodía bailar o interpretar el contenido de una canción.

También la idea del «Niño creativo en la música» — título de un artículo de Fritz Jöde del año 1928 — proviene de una época, en que se creía, que la creatividad era capaz de tomar la función de cambio en los aspectos políticos, sociales y artísticos. Hoy en día somos más escépticos.

Quando se valor la insistencia en el nivel productivo, hay que considerar dos aspectos. De un lado conocemos el concepto de la autoactividad por la pedagogía tradicional. Aprender es un ponerse activo espontáneamente, lo cuál supone objetivos, buscar un camino y vencer obstáculos. Claro que existen iniciativas sugeridas; pero autoactividad quiere decir un tomar posesión interior, una relación espiritual, creada por identificación. Este aspecto también incluye la parte objetiva. Aprender también es un buen encuentro con el exterior, con personas, cosas, con la verdad externa. En el niño no todo está desarrollado; tiene que ser descubierto y potenciado. Creo, que esta opinión es demasiado ilusionada. Aprende el hombre sobre todo del encuentro estimulante con el mundo, que provoca suerte y desgracia, y queda abierto para cambiar, queda vivo.

En la educación elemental musical, el principio de la autoactividad no vale solo para los niveles de reproducción y recepción, sino también para la producccción. Nosotros tenemos que tratar, continuamente, de percibir las posibilidades reales en un desarrollo de actividad musical creativa o generativa, sin caer en la tentación de creer ciegamente en la energía del niño creativo. La posterior y cada vez más y más conscientemente creada improvisación y composición, que es desarrollada desde el impulso del juego, puede mostrar los resultados más distintos. El maestro toma en cuenta los riesgos. Los controles de estudio sólo enseñan un cambio de comportamiento a largo plazo, los resultados rápidos y originales son raros.

Se podrá creer, que la autoactividad en improvisión y composición es sobre todo un principio metódico, que, según las palabras de la psicología del aprender, activa al estudiante, y le posibilita una aplicación. El peligro de una opinión somera, es la

confusión de autoactividad con «actividad». No «donde pasa algo» se puede encontrar autoactividad, sino dónde la motivación subjetiva desarrolla la actividad adecuada para el objeto. Con esto quiero decir, que la formación musical no puede ser desarrollada a través de discusión, improvisación, ni tampoco a través de una práctica con acento competitivo. Porque — y ahora llego al segundo aspecto de la argumentación sobre tareas productivas en la educación musical — se trata de algo más que de una estrategia para aprender. Un conocimiento didáctico esencial de la educación elemental de música y danza es, que ciertas experiencias decisivas, que cambian de actitud, son facilitadas a través de una posibilidad de aprender, de ejecutar así el proceso de desarrollo. El pedagogo H. Roth ha escrito con detalle sobre este problema y ha hecho una petición a la enseñanza; la de transformar las siguientes cosas: sujetos en inventos y descubrimientos, obras en creación, proyectos en problemas, contratos en resoluciones, resultados en tareas, fenómenos en primeros fenómenos, para no poner a los maestros en contacto con material muerto, sino con acciones vivas. Este me parece ser el argumento más importante en nuestra petición para una autoactividad productiva de todos los niños, no solo de los llamados talentos.

Finalmente, una relación, una actitud frente a la música, no sólo está fundamentada cuando se trata de un contacto con la música, sino cuando el niño mismo toma parte en la formación de una melodía, un acompañamiento, un pequeño diálogo musical, en la actuación y el trabajo musical.

Hoy en día nos es claro, que la improvisación es un territorio muy grande y que hay que añadir a las sugestiones del Schulwerk muchos ejercicios complementarios. En los tomos de «Música para niños» se practica la improvisación ligada, el tocar y cantar de melodías sobre bajos de bordón y cadencia, la complementación de melodías, y la relación de bajos y acompañamientos. En general, el plano estructural viene dado. El modelo determina enérgicamente el resultado. Por eso tenemos que completar la clase a través de improvisación «libre», en donde cada uno o el grupo, determina el material y los reglamentos para el juego. Los límites tanto tonales como formales, deberán ser cruzados durante esas excursiones a un país desconocido. El jugador o cantor aprende a conocerse a sí mismo, a su instrumento, sus compañeros, procedimientos y leyes en esas producciones espontáneas. Se vé, cómo nace la música, y se participa en el proceso de desarrollo.

Esas cinco ideas básicas se pueden reconocer a través de la concepción del Schulwerk. Dieron la vuelta al mundo y provocaron rechazo y adhesiones. En marzo de 1977 apareció en la revista «Música y Formación» en la serie, «Palabras para la pedagogía de la música», un artículo de G. Noll: «Educación musical en el nivel elemental». El Schulwerk figura registrado como metodo tradicional: «poder realizar música en temprana edad, con medios técnicos simples, no limitandose a un material tonal armónico y rítmico-métrico, estaba muy expuesto a la crítica. Hoy la extensión realizada por los colaboradores de Orff, a niveles de material tonal y atonal, ha demostrado su función de modelo».

Hoy el trabajo con el Orff-Schulwerk es una actualización de las ideas básicas de Carl Orff. Los instrumentos lucen diferentes, suenan diferentes que hace veinte años. Algunos nuevos han sido añadidos. Cada vez esta mas claro que el inventar y frontación original con la música.

construir instrumentos uno mismo, influye positivamente en la entrega al instrumento y a la música. Campos de sonidos tonales, tanto como atonales, no sólo se utilizan en el plano de enseñanza para niños preescolares sino que también son usados cómo parte importante en el plano general. La notación gráfica también es algo más que una concesión en la concepción moderna de la pedagogía musical. Hemos aprendido y probado, de qué manera una acción gráfica individual o conjunta, favorece la confrontación original con la música.

Los nuevos textos de los cuentos, aparecen en formas poéticas simples. Hoy en día a los ilustradores y grafistas les preocupa establecer puentes con el mundo del niño, a través de los conocimientos elementales y de las experiencias extraidas de documentos literarios de la cultura occidental. En la música se buscan caminos: se intenta llegar a una comprensión, un volverse hacia las expresiones artísticas de nuestro tiempo. En pocos siglos nuestro mundo de hoy se habra engrandecido todavía más. Nos impone la tarea, de establecer confrontamientos totales con otras personas, de aceptar sus maneras de cantar y danzar, de vivir juntos con sus culturas.

Afirmamos la tesis de Orff: las ideas pedagógicas sólo se mantienen vivas a través del cambio. Se trata de una constante, flexible, y sensible transformación de los materiales, de los contenidos y las materias para que sea posible el entendimiento en el mundo real e intelectual de los hombres de hoy.

Con esta tranformación, las ideas básicas de la educación elemental de música y danza resultan válidas y eficaces.

Berichte

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Das Orff-Schulwerk

Eine Ausstellung der Bayerischen Staatsbibliothek München

Die Bayerische Staatsbibliothek in München widmete Carl Orff im Jahr 1970 eine größere Ausstellung. Sie galt dem Bühnenwerk.

Carl Orff am Eröffnungstag der Ausstellung »Das Orff-Schulwerk« in der Bayerischen Staatsbibliothek. Er wird begleitet von Dr. Franz Georg Kaltwasser, Direktor der Bayerischen Staatsbibliothek (links) und Dr. Robert Münster, Bibliotheksdirektor der Musiksammlung der Bayerischen Staatsbibliothek

Als notwendige Ergänzung fand nun eine Ausstellung über die Voraussetzungen, das Werden, die Praxis und die Wirkung des Schulwerks »Musik für Kinder« statt. Sie dauerte vom 27. Oktober 1978 bis zum 20. Januar 1979. Ein Teil der rund 600 Exponate wurde vom 6. März bis zum 12. April 1979 in der Universität Regensburg gezeigt.

Die Präsentation versuchte, den Komplex des mit dem übrigen Schaffen Carl Orffs in engstem Zusammenhang stehenden musikpädagogischen Werks in Dokumenten, Bildern und Instrumenten darzustellen.

Den Zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts und damit der Gründung der Günther-Schule in München, der Werkstatt für das Schulwerk, galt ein eigener Raum. Bereits historische Namen wie Emile Jaques-Dalcroze, Rudolf von Laban, Mary Wigman, Dorothee Günther, Maja Lex, Curt Sachs, auch Leo Kestenberg und Eberhard Preussner als Förderer einer neuen Musikerziehung, und viele andere Persönlichkeiten, die damals Carl Orffs Weg kreuzten und ihn beeinflußten, wurden in ihren Publikationen, in Photos und in Briefen sichtbar.

Der Neubeginn des Schulwerks nach dem zweiten Weltkrieg, die ersten Schulwerkkurse am Salzburger »Mozarteum«, Dokumentationen zum Orff-Institut im Frohnburgweg in Salzburg, Publikationen, Schallplatten, Instrumente des »Studio 49«, Literatur zur Musikalischen Sozial- und Heilpädagogik, nicht zuletzt die weltweite Verbreitung des Schulwerks samt den daraus resultierenden Adaptionen, waren auf beiden Seiten des prächtigen Treppenhauses der Münchener Staatsbibliothek einzusehen.

Zur Eröffnung der Ausstellung am 26. Oktober 1978, an der Carl Orff und Gunild Keetman teilnahmen, sangen und musizierten der Tölzer Knabenchor unter Gerhard Schmidt-Gaden und die Instrumentalgruppe der Carl-Orff-Volksschule in Traunwalchen unter Manfred Hausotter.

Zum ersten Mal verband die Bayerische Staatsbibliothek mit dieser Ausstellung ein Rahmenprogramm mit Vorträgen, Vorführungen, Film- und Tonbeispielen.

In chronologischer Reihenfolge sei es angeführt. Gertrud Orff: Musiktherapie mit Kindern. Bericht aus der Arbeit im Kinderzentrum München. / Studio Suse Böhm: Spiele mit dem Orff-Schulwerk. Musik und Bewegung mit den Kindern. / Hermann Regner: München — Sidney und zurück. Gedanken zur Wanderung von Orffs pädagogischen Anregungen. / Godela Orff: Sprachgestaltung im Orff-Schulwerk. Unter Mitwirkung von Paul Engel, Wilfried Hiller und Karl Peinkofer, Schlagzeug. / Nora Berzheim: Das Orff-Schulwerk in Kindergarten und Schule.

Der Katalog zur Ausstellung, verfaßt von Robert Münster und Renata Wagner von der Musiksammlung der Bayerischen Staatsbibliothek, verlegt bei Hans Schneider in Tutzing, zeichnet anhand der Exponate sorgfältig die Geschichte des Schulwerks nach, veröffentlicht die Laudatio von Werner Thomas »Das Orff-Schulwerk-Impuls und Korrektiv in der heutigen Musikerziehung« (nachgedruckt in den Orff Schulwerk Informationen 22) und einen Artikel Gunild Keetmans »Erinnerungen an die Günther-Schule« (nachgedruckt in den hier vorliegenden Informationen 23).

Vorangestellt im Katalog, gleichsam das Thema der Ausstellung, waren die Worte Orffs: »Mein Schulwerk und mein künstlerisches Schaffen, beides entstammt der gleichen Wurzel, beides der Idee der musikè, der Verbindung von Wort, Ton und Gebärde. Wie diese Idee ein Credo meines ganzen Bühnenwerks ist, so liegt sie auch meinem Schulwerk zugrunde.«

Lilo Gersdorf

Orff-Arbeitskreis in Kassel

Seit Januar 1979 besteht in Kassel ein Orff-Arbeitskreis, der regelmäßig einmal im Monat zusammenkommt.

Während einer Fortbildungsveranstaltung für Erzieher in Kindertagesstätten der Stadt Kassel im Oktober 1978 wurde die Frage laut, ob man sich nicht regelmäßig treffen könnte, um sich mit dem Orff-Schulwerk praktisch zu beschäftigen. Da mir diese Art von workshops schon aus meiner dreijährigen Mitarbeit in der Orff-Schulwerk-Association of N.S.W./Australien in sehr guter Erinnerung ist, fand ich gern dazu bereit.

Die nächsten Schritte waren schnell getan: Erstes Rundschreiben an alle Kindertagesstätten hier in Kassel mit einer Einladung zu einem ersten Informationstreffen, dort dann die Einigung auf einen bestimmten Tag im Monat für unsere Orff-Treffen.

Die Zahl der Teilnehmer scheint sich auf etwa 15 einzupendeln. Jeder workshop, zunächst noch alle von mir vorbereitet und geleitet, steht unter einem anderen Thema:

z. B. Kleines Schlagwerk und Sprache; bewegungsmäßige und instrumentale Gestaltung von Kinderversen; Arbeit mit Klanggesten; Bewegungsrondo usw. Obwohl wir sehr praxisbezogen arbeiten, d. h. mit Dingen, die die Teilnehmer in ihrer täglichen pädagogischen Arbeit umsetzen können, ist unser Ziel jedoch zunächst, daß die Teilnehmer selbst mit den Elementen des Orff-Schulwerks — Musik, Bewegung und Sprache — und ihrem Zusammenwirken vertraut werden.

Ich denke und hoffe, daß sich dieser Arbeitskreis fest etabliert und daß in nicht allzu ferner Zeit auch einmal andere Teilnehmer einen workshop gestalten und an uns Ideen und Erfahrungen aus ihrer Praxis weitergeben oder auch nur mit unserer Gruppe etwas ausprobieren, was sie gern in ihrer Kindergruppe durchführen möchten.

Gisela Dannemann

Münchner Orff-Modellschulen stellen sich vor

In Zusammenarbeit mit dem »Staatlichen Schulamt in der Landeshauptstadt München« sangen und musizierten am 12. Mai 1979 in der Staatlichen Musikhochschule Kinder der Münchner Orff-Modellschulen: der Grundschule an der Farinellistraße (Wolfgang Hartmann, Karoly Schmidt), der Grundschule an der Leipziger Straße (Ursula Ganzert, Otto Stöhr) und der Grundschule an der Waldmeisterstraße (Margarete Daub, Günther Heinz).

Mit Ausnahme von Herrn Karoly Schmidt, der den Schulchor der Grundschule an der Farinellistraße leitete, waren die genannten Lehrerinnen und Lehrer Absolventen einer zweijährigen zusätzlichen Ausbildung am Orff-Institut der Hochschule »Mozarteum« in Salzburg.

An Orff-Modellschulen haben die Kinder ein Privileg: die tägliche Musikstunde ist obligatorisch.

Das Konzert zeigte Ausschnitte aus dem Unterricht; an den Orff-Modellschulen werden im Schulalltag jedoch auch Musik und Bewegung, Musik und Tanz, und szenisches Spiel gelehrt.

Das Programm war vielfältig: Sprechstücke (Rhythmicals und ein Sprechquodlibet), teilweise von den Kindern erfunden; eine Schlagwerkimprovisation über einen Rhythmus; Taktwechseltänze und den »Gassenhauer« aus dem Schulwerk, alpenländische Weisen, von einem wohlgestimmten Blockflötenchor vorgetragen, und viele Lieder, gesungen und musiziert.

Es war ein fröhlicher und gelungener Abend. Der Saal war randvoll besetzt von vergnügten Kindern und neugierigen Eltern. Für zwei Stunden vergaß man alle Klagen über den Schulstreß.

Lehrer und Kinder verstanden sich, kleinste Dirigierbewegungen wurden von den Kindern sofort aufgenommen und umgesetzt; auf Tonqualität und Dynamik wurde großer Wert gelegt.

Beigetragen zu diesem Fest hat auch Herr Josef Funk, der ehemalige Rektor der Grundschule an der Waldmeisterstraße, der die Zuhörer begrüßte und durch das Programm führte. Ein besonderes Lob gilt unseren »Ehemaligen«, die, sei es auf dem Podium, sei es hinter den Kulissen, ohne viel Aufhebens zu machen das Ihrige taten.

Lilo Gersdorf

ITALIEN

S. I. M. E. — Società Italiana di Muscia Elementare Verona
Via Biondella 1/a, T. 52 58 94

Elenco delle attività svolte dalla SIME presentato al Direttore dell'Orff-Institut Dr. Hermann Regner. (Periodo: 1 Ott. 1978, 9 Maggio 1979.)

— Corso di «Psicomotricità» (Movimento) con l'uso di mezzi sonori — come preparazione allo «Schulwerk» — per insegnanti di Scuola Elementare dal 6 Ottobre al 21 Dicembre 1978, condotto in due turni. Docente Raffaello Menini.

— Manifestazione inaugurale della «Società» (12 Ott. 1978) con dimostrazione pratica dell'Orff-Schulwerk tenuta dagli alunni della Scuola Media «Lorenzo Fava» di Verona — sede operativa della SIME — alla presenza di insegnanti e di personalita politiche e culturali. Insegnante Raffaello Menini.

— Corso pomeridiano di «Musica Elementare» per alunni delle scuole elementari della città, secondo gli orientamenti educativi e musicali di C. Orff, con due lezioni settimanali, dall'Ottobre 1978 all'Aprile 1979.

Insegnanti: Caterina Cicogna, Lucia Sorneron, Raffaello Menini.

— Tre trasmissioni radiofoniche, presso la stazione di Radio Adige di Verona, con alcune esemplificazioni musicali sul metodo presentate dagli alunni della Scuola «L. Fava» e sulle finalità organizzative della SIME. Hanno presenziato la prof. Giuseppina Pighi, Lucia Forneron, Raffaello Menini, Livia Testoni, Ulrika Moro.

— Corso «Orff-Schulwerk» per studenti del Conservatori di Musica di Verona e sull'Ascolto Storico tenuto dai docenti: Raffaello Menini e Giuseppina Pighi.

— Corso speciale «Orff-Schulwerk» presso la Scuola Media «Cesare Battisti» per gli alunni delle prime classi medie guidate dalla prof. Ulrika Moro (Periodo: Febbraio — Maggio.)

— Ultimazione di un Corso di «Psicomotricità» ed un altro di «Animazione Musicale» per Educatrici di Scuola Materna guidati dal prof. Raffaello Menini (12 Gennaio, 23 Marzo).

— Inizio delle attività di scambio culturale ed educativo, fra le città gemelle Verona e Salisburgo, con l'incontro all'Orff-Institut — dal 2 al 6 Aprile — articolato sui fondamentali augomenti inerenti all'applicazione del Metodo in Italia.

prof. Raffaello Menini

ÖSTERREICH/BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Osterkurse in Österreich und in der Bundesrepublik Deutschland

In den beiden Wochen vor und nach den Osterfeiertagen haben Orff-Schulwerk-Gesellschaften Seminare für Elementare Musik- und Bewegungserziehung abgehalten: die »Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich unter der Leitung von Ulrike Jungmair in Villach, die »Orff-Schulwerk-Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland« unter Leitung von Ulrike Jungmair und Karl Alliger in Freiburg/Breisgau. Veranstaltungen, die gemäß der Statuten der umfassenden Information und Aktualisierung des Orff-Schulwerks dienen und dessen Leitgedanken verwirklichen helfen sollen.

Bewegungsimprovisation

Während die deutsche Gesellschaft mit solchen Seminaren schon Erfahrungen gesammelt hatte, war der Kurs für die österreichische Gesellschaft Premiere. Es meldeten sich 68 Teilnehmer. Für 20 von ihnen hatte das Pädagogische Institut des Bundes in Klagenfurt Freiplätze zur Verfügung gestellt. In Freiburg konnten 130 Teilnehmer berücksichtigt werden, mehr als 600 hatten sich angemeldet.

Die Kursarbeit an den Vormittagen umfaßte die Themen Lehrpraxis des Orff-Schulwerks in Schule und Kindergarten, Gruppenmusizieren — vokale und instrumentale Improvisation, Grundformen der Bewegung und Bewegungserziehung, Musikhören, Musik und Graphik, Gestalten von Liedern, Texten und Tänzen.

Instrumentale Liedgestaltung

Bau von einfachen Instrumenten — Stimmen eines Steinspiels

Für die Arbeitskreise an den Nachmittagen wurde angeboten: Spielpraxis der Instrumente, instrumentale Liedbegleitung, Bewegungsimprovisation und Bewegungsgestaltung, Tänze für Kinder; in Freiburg zusätzlich Kindertänze aus Südamerika, Musikdidaktische Bewegungsspiele, Gestaltung eines Bilderbuches, Werkhören und eigene Gestaltungen. Besonderes Interesse fand in Freiburg der Instrumentenbaukurs. Vokales Gestalten, Offenes Singen und Tanzen rundeten in beiden Kursen das Programm ab.

Vokales Musizieren mit Hermann Regner

Dieses Fächerangebot wurde von engagierten Referenten betreut: In Villach: Christine Eritscher, Gabriela Gerhold, Wolfgang Hartmann, Elsbeth Hörner, Ulrike Jungmair, Helmut Maschke, Otti Mletzko und Helmut Wulz. In Freiburg: Roswitha Friedmann, Kaspar Gerg, Wolfgang Hartmann, Elsbeth Hörner, Rosemarie Holzheuer, Ulrike Jungmair, José Posada, Helmut Rasp, Hermann Regner und Katrin Wenger.

Beide Kurse haben ein überraschend positives Echo gefunden. Durchgehend wurde beobachtet, daß es den Teilnehmern nicht zuerst und allein um das Erlernen bestimmter Fertigkeiten, das Erwerben von Texten, Melodien und Tänzen ging, vielmehr war der Großteil bemüht, sich mit der Idee einer Elementaren Musik- und Bewegungserziehung zu befreunden und auseinanderzusetzen.

Übereinstimmend kam zum Ausdruck die Vielfalt der methodischen Anregungen und die Praxisbezogenheit des Unterrichts. Die Teilnehmer fanden den Mut, selbst zu improvisieren und sich zu distanzieren von einer nur theoretischen Stundenvorbereitung und einem einseitigen Musikunterricht.

Erfolge und Atmosphäre beider Kurse lassen Auswirkungen auf den Unterricht erwarten. Es ist daran zu denken, dem Wunsch der Teilnehmer zu entsprechen und in Zukunft in Österreich wie in Deutschland nicht ortsgebundene Kurse in verschiedenen Bundesländern zu veranstalten.

Ulrike Jungmair

SCHWEIZ

Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz

Musikschule Unterägeri

Am 24. Februar 1979 fand in Zürich die Gründungsversammlung der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz statt, für welche unser Bundespräsident, Dr. Hans Hürlimann, das Ehrenpatronat übernommen hat. Zweck der Gesellschaft ist:

— Die Förderung einer zeitgemäßen, elementaren Musik- und Tanzerziehung, ausgehend von der pädagogischen Idee von Carl Orff.

— Organisation von Kursen und Veranstaltungen in verschiedenen Regionen der Schweiz.

— Pflege eines Informationsdienstes auf dem Gebiet der Musik- und Tanzerziehung (z. B. Hinweise auf Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten).

Der Vorstand der neugegründeten Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz setzt sich wie folgt zusammen: Präsident Niklaus Keller, Leiter der Musikschule Unterägeri. Vizepräsidenten: Walter Baer, Leiter der Abteilung Schulmusik am Konversatorium und der Musikhochschule Zürich und Fritz Näf, Leiter der Abteilung Musikalische Grunderziehung an der Musikakademie der Stadt Basel. Aktuar: Ursula Künzi, Musiklehrerin an der American School in Horgen. Kassier: Martin Wey, Mitarbeiter edr Abteilung Lehrerfortbildung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Weitere Vorstandsmitglieder: Anne Forster, Absolventin des Orff-Instituts Salzburg und Dozentin für Musikerziehung an der Musikakademie der Stadt Basel und Andreas Wenziker, Mittelschullehrer für Musik in Nyon, mit dem Auftrag, die Sektion Westschweiz aufzubauen.

Wer kennt sie nicht, die wohlklingenden Orff-Instrumente wie Xylophon, Glokkenspiel, Metallophon usw., die in der heutigen Musikerziehung nicht mehr wegzudenken sind! Der Irrtum ist jedoch weit verbreitet, Orff-Schulwerk beschränke sich auf das Spiel oder die Liedbegleitung auf diesen Instrumenten. Professor Hermann Regner, Leiter der Sonderabteilung »Orff-Institut« der Hochschule für Musik und darstellende Kunst »Mozarteum« in Salzburg, gliedert die Idee des Orff-Schulwerks in fünf Punkte:

1. In Orffs Vorstellung von der Musikerziehung steht die praktische Arbeit im Vordergrund. Das Kind spielt, singt, tanzt, klatscht, agiert und reagiert.

2. Orff hat der Musik für Kinder die instrumentale Dimension erschlossen (Orff-Instrumente).

3. Sprache, Musik und Tanz sind für das Kind ein noch nicht differenziertes Handlungsfeld. Die aktuelle Arbeitsweise mit dem Schulwerk sucht deshalb alle Ansätze auszunutzen, Musik zu tanzen, zum Tanzen Musik zu machen, Texte zu vertonen, Instrumente sprechen und Sprache klingen zu lassen.

4. Das soziale Element des Musizierens, das Miteinander beim Singen, Spielen und Hören wird in die Grundausbildung einbezogen (Rollenwechsel, Zusammenarbeit in den verschiedensten Sozialformen, häufiger Tausch im Führen und Geführtwerden).
5. Orff hat von Anfang an den Musikunterricht nicht nur als eine Schule der Reproduktion, der Interpretation verstanden. In der »Musik für Kinder« begegnen wir immer wieder Anregungen, etwas selbst zu erfinden, zu gestalten, zu improvisieren, aus einem Rhythmus einen Text oder eine Melodie zu machen, den Inhalt eines Liedes zu tanzen, darzustellen.

Das Orff-Schulwerk befindet sich dauernd in der Entwicklung. Carl Orff selbst hat gesagt: »Pädagogische Ideen bleiben nur durch den Wandel lebendig!« Durch diese Wandlungsfähigkeit bleibt sein Schulwerk stets aktuell!

Orff-Schulwerk-Gesellschaften gibt es bereits in Österreich, Deutschland, Holland, England, USA, Kanada, Australien und Südafrika. Mitglied der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz kann jede Person, Firma oder Schule werden, welche sich für die Musikerziehung interessiert oder die Bestrebungen der Gesellschaft unterstützen möchte.

Niklaus Keller

SCHWEIZ

3. Internationaler Osterkurs »Tanz in der Schule«
Beromünster/Luzern (CH) 16.—21. 4. 1979,

Veranstalter: Rhythmikseminar des Konservatoriums Luzern
(Leitung: Hans Zihlmann)

Der 3. (diesmal von der Schweiz organisierte Osterkurs) stand unter dem Thema »Tanz in der Schule«. Schwerpunkt war die Arbeit mit 10—18jährigen Kindern (Vor- und Grundschule wurden bewußt ausgeklammert) im schulischen und außerschulischen Bereich.

Teilnehmer:
160 Tanzpädagogen, Musikerzieher, Turn-, Rhythmik-, Gymnastik- und Volksschullehrer, Dozenten verschiedener Ausbildungsstätten, Sozial- und Heilpädagogen

aus den Ländern Schweiz, Deutschland, Österreich, Frankreich, darunter erfreulicherweise zahlreiche männliche Interessenten.

Programm:

a) Information durch Referate, Demonstrationen, Filme und Videobänder.

b) Praktische Arbeit in workshops und Ateliers.

c) Plenumsveranstaltungen.

a) Marianne Forster (Basel) referierte über »Tanz in der Schule gestern — heute — morgen«. Sie zeigte die Entwicklung der Tanzerziehung in Europa und den USA auf und erläuterte die augenblickliche Situation in der Schweiz mit Parallelen zu Deutschland, Österreich, England und den USA. Die Notwendigkeit eines fundierten und langfristig geplanten Aufbaues der Tanzerziehung, sowie die gemeinsamen Bestrebungen und Ziele von Gymnastik-/Sport-Lehrern und Musikerziehern wurde betont*).

Annmargret Pretz (Remscheid, BRD) zeigte anhand von Videoaufnahmen das Remscheider Modell. Tanzpädagogen arbeiteten mit ganzen (d. h. nicht ausgewählten und nicht besonders motivierten) Schulklassen. Ausgangspunkt sind die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder und die Intention, deren Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern. Die Erfolge nach großen anfänglichen Schwierigkeiten machen die allgemeine pädagogische Bedeutung der Tanzerziehung deutlich.

Hansruedi Willisegger (Hitzkirch,CH) kommentierte seine Demonstration mit angehenden Volksschullehrern und erläuterte dff Standort des Tanzes innerhalb der Ausbildung von Lehrern am Seminar Hitzkirch.

Anne und Wolfgang Tiedt (Köln, BRD), Studenten der Sporthochschule Köln, zeigten darstellendes Spiel und gaben damit Einblick in das Fach Spiel — Musik — Tanz.

Josef Elias (Zürich, CH) zeigte eine Dia-Reihe »Wie sich Kinder eine Vorstellung vorstellen« (Kinderzeichnungen zu Theater-, Tanz- und Konzertveranstaltungen mit Kommentaren von Kindern wie auch Ergänzungen von Josef Elias). Daraus ergab sich die Frage, inwieweit unsere pädagogischen Bestrebungen sich an unseren Zielgruppen orientieren oder vielmehr realitätsfremde Ansätze aufweisen.

b) Ruth Girot (Winterthur, CH): »Elemente aus Pantomime und Jazztanz«.

Es gelang ihr in den wenigen Stunden ausgezeichnet, das Wesen der Pantomime und die Charakteristik des Jazztanzes erleben zu lassen.

Helma Drefke (Bonn, BRD) »Hinführung zur Bewegungsimprovisation«. Ausgangspunkte zur Improvisation waren: Körperbewegung, Materialien, Musik, Partner und Gruppe. Unterschiedliche Voraussetzungen der Teilnehmer machten sich in der praktischen Arbeit bemerkbar. Es wurde deutlich, wie wesentlich das Eingrenzen einer Aufgabenstellung sein kann, damit neue freie Räume enstehen können.

Josef Röösli (Hitzkirch, CH) »Von der Bewegung zum Klang — vom Klang zur Bewegung«. Röösli ließ die Gruppe die Beeinflussung des Bewegungsverhaltens durch Musik erleben und reflektieren.

Regula Leupold (Zürich, CH) begeisterte ihre Gruppe mit vitalen und freudbetonten Volkstänzen und Tanzspielen.

Hannes Hepp (Nellingen, BRD) führte in die Grundtechnik von Beat, Pop und Disco ein.

Ingrid Giel (Wien, A) und Hans Zihlmann (Luzern, CH) teilten sich in die Arbeitsweise der Rhythmik.

c) Karl Lorenz (Remscheid, BRD), Willi Gohl (Winterthur, CH) und Hannes Hepp (Nellingen, BRD) gestalteten Plenumsveranstaltungen wie gemeinsames Singen und offenes Tanzen.

Schlußgedanken:

Die Tagung brachte neben der in den Ateliers gewonnenen Eigenerfahrungen und neuen Impulsen sehr viel Information, einerseits über bestehende Modelle und Konzepte, andererseits über fachliche Richtungen und Inhalte.

Die Reflexion über Gründe, Ansätze und Ziele der Tanzerziehung blieb etwas vernachlässigt — m. E. ist es sehr wichtig, den 3. Osterkurs in Beromünster in direktem Zusammenhang mit den Diskussionen während des 1. Osterkurses 1977 in Salzburg zu sehen — die Frage nach dem *Wie* und *Wohin* muß neben dem *Was* immer präsent bleiben, damit die Tanzerziehung die Bedeutung erhält, die ihr zukommt.

Anne Forster

*) Das Referat von Anne Forster ist beim Rhythmikseminar Luzern erhältlich.

SPANIEN

Madrid, 29. 1.—3. 2. 1979:
Musica y danza para el niño

Zum ersten Mal hat das Goethe-Institut Madrid in Zusammenarbeit mit einem für die Lehrerfortbildung verantwortlichen Institut der Universität Politecnica in Madrid eine Arbeitstagung für Musik- und Bewegungserziehung veranstaltet. Damit wurde die Reihe von regionalen und nationalen Kursen der vergangenen Jahre fortgesetzt. Inhaltliche Planung und Vorbereitung lagen bei Barbara Haselbach und Hermann Regner, organisatorische Vorbereitungen traf in Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern des Goethe-Instituts Madrid Elisa Maria Roche. Achtzig Teilnehmer aus vielen Teilen Spanien konnten Information und Anregung für die eigene Arbeit sammeln. Leiter von Arbeitskreisen und Seminaren waren Barbara Haselbach, Ana Maria Pelegrin, Hermann Regner, Elisa Maria Roche, Montserrat Sanuy.

Vormittags standen Referat und Koreferat im Programm. Anschließend wurde Unterricht mit Kindern und Jugendlichen vorgeführt. An Referate und Vorführungen schlossen sich lebhafte Fachgespräche an, die einerseits die Dynamik der aktuellen geistig-politisch-kulturellen Situation Spaniens spiegelten, andererseits die Notwendigkeit einer langfristig geplanten Fortbildung der Lehrer für Musik und Tanz deutlich werden ließen.

Das Goethe-Institut Madrid wird eine Broschüre mit allen Referaten der Arbeitstagung in spanischer Sprache herausbringen (Goethe-Institut, Instituto Alemán, Calle Zurbarán 21, Madrid 4).

Nachrichten aus dem Orff-Institut

Am 29. Dezember 1978 verstarb unerwartet Herr Dipl.-Ing. Dr. techn. Helmut Sylvester Keidel, em. o. Professor. Er war der Architekt des Orff-Instituts. Neubau wie auch die Erweiterung des Hauses im Oktober 1970 waren seinen Händen anvertraut.

Er verstand es, vorsichtig und taktvoll das Institut einzufügen in die Landschaft rund um die Frohnburg, einem typischen Salzburger Landschloß aus dem 17. Jahrhundert mit seinem Park, dem »Trompeterturm« und einem Freilichttheater.

Herr Dr. Keidel blieb dem Institut immer verbunden. Wir gedenken seiner in Dankbarkeit.

Wir gedenken auch dankbar Herrn Direktor i. R. Franz Kossak, der im April 1979 verstarb. Neben vielen anderen Verpflichtungen widmete er seine Kraft dem »Verein der Freunde des Mozarteums« und damit der Erhaltung der Frohnburg als Heim für Musikstudenten in Salzburg. Er war Beirat der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Österreich.

In Würdigung seiner großen Verdienste um das Werk Carl Orffs und seiner pädagogischen Ideen hat Landeshauptmann Wilfried Haslauer dem Präsidenten der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Österreich, Dipl.-Ing. Dr. h. c. Manfred Mautner-Markhof, das Große Ehrenzeichen des Landes Salzburg verliehen.

Dipl.-Ing. Dr. h. c. Manfred Mautner-Markhof

Una settimana italiana — eine italienische Woche.

Vom 1. bis 7. April 1979 waren über 20 Musikpädagogen aus Verona, der Patenstadt Salzburgs, aus Triest, Florenz und Rom im Orff-Institut zu Besuch.

Die Gäste nahmen an einem besonders für sie ausgearbeiten Programm teil und hospitierten in Unterrichtstunden der Studenten und der Kinder des Instituts. Es gab dazuhin Volkstanzabende, Liederabend, Filme, Führungen durch die Stadt und zu Mozart, eine Fahrt ins »Studio 49« und in die Carl-Orff-Volksschule nach Traunwalchen, in der zur großen Freude der italienischen Kollegen Professor Carl Orff sie erwartete.

Wir freuen uns auf die nächste italienische Woche, sei sie in Salzburg oder in Verona. L. Gf.

Zum neuen Rektor ab Oktober 1979 wurde Professor Franz Richter-Herf (Lehrkanzel »Tonsatz«) auf vier Jahre gewählt.

Zum Leiter der Sonderabteilung Orff-Institut wurde auf zwei Jahre, ab Oktober 1979, Professor Dr. Hermann Regner gewählt.

Vom 28. Juni bis 3. Juli 1980 wird das Orff-Institut in Zusammenarbeit mit den Orff-Schulwerk-Gesellschaften in vielen Teilen der Welt und mit dem Land und der Stadt Salzburg ein internationales Symposion »Orff-Schulwerk 1980« veranstalten. Vorträge, Demonstrationen, Gespräche und Übungen werden sich mit aktuellen Themen der Elementaren Musik- und Tanzerziehung befassen. Schon jetzt werden Interessenten an diesem Forum der Begegnung und des Austauschs dazu herzlich eingeladen.

Im Sommer 1980 wird anschließend an das Symposion ein internationaler Sommerkurs (Unterrichtssprache Englisch) angeboten. Termin: 4. bis 12. Juli 1980. Ort: Orff-Institut Salzburg.

Aus organisatorischen Gründen wird es 1980 am Orff-Institut keine Sommerkurse in deutscher Unterrichtssprache geben.

Das neue Hochschulgebäude am Mirabellplatz

Die beengten räumlichen Verhältnisse der Hochschule »Mozarteum« in Salzburg mit den in 10 Abteilungen und 3 Instituten organisatorisch zusammengefaßten künstlerischen, wissenschaftlichen sowie pädagogischen Studieneinrichtungen für Musik, darstellende Kunst und bildnerische Erziehung führten seit etwa 1959 zu verschiedenen Projektstudien für einen Neubau.

Im Jahre 1967 erwarb der Bund das Areal »Altes Borromäum« mit dem devastierten Paris-Lodronschen Primogeniturpalast und der leerstehenden St. Claver Kirche. Infolge von diversen Vorstudien wurde Architekt Prof. Eugen Wörle mit der gesamten Planung betraut wobei u. a. Forderungen des Denkmalschutzes zu berücksichtigen waren. 1972 wurde mit den Bauarbeiten begonnen, 1976 konnte der Rohbau, von Bürgerinitiativen verzögert und um 15 Prozent in der Baumasse reduziert, zum Abschluß gebracht werden. 1978 bezogen einige Studieneinrichtungen mit dem Rektorat probeweise Teile des Neubaues. Derzeit sind etwa drei Viertel der Baulichkeit fertiggestellt.

Hochschule »Mozarteum«, Mirabellplatz 1 — Blick vom Mirabellgarten zum Kapuzinerberg — Foto Oskar Aurather

Der 90 m lange Trakt des Primogeniturpalastes bildet die Abgrenzung zur Dreifaltigkeitsgasse. Die eigentliche Neubebauung ist über einen U-förmigen Grundriß errichtet: zwei kubische Unterrichtsgebäude flankieren den Mirabellplatz sowie das Hotel Bristol und sind durch einen parallel zum Mirabellgarten situierten Bühnentrakt so miteinander verbunden, daß sie den Spielhof (Eberhard-Preussner-Hof) bilden.

Auf dem 6 100 m² großen Baugrund wurden 23 100 m² Nutzflächen und 2 350m m² Grünflächen errichtet. Davon entfallen auf das »Mozarteum« 19 100 m², die Universität (Institut für Geschichte) 3 200 m², die Länderbank 280 m² und die öffentliche Passage (Aicher-Passage) 490 m². Von der Gesamtnutzungsfläche nimmt die »Technik« 2 180 m² ein, die Verkehrsflächen betragen 4 160 m².

Hervorzuheben sind das Große Studio mit einem Fassungsraum für 400 Personen und variabler Verwendung als Konzertsaal, Musiktheater, Guckkastenbühne, Arenabühne und Ausstellungshalle, der Leopold-Mozart-Saal für 150 Personen mit einer großen Orgel, der Faisthauer-Saal (Fresko aus dem Wiener Ledererschlößl), die Probebühnen, die Studios, die Hörsäle, die Bibliothek und die Mensa mit einem Buffet (Michael-Haydn-Stüberl).

Nach der im Jahre 1980 vorgesehenen Gesamtübergabe des Neubaues wird das historische Gebäude in der Schwarzstraße für Gesang, Operninterpretation, Bildhauerei und Übungszwecke weiter benützt werden. Auch die Sonderabteilung »Orff-Institut« wird wie bisher dislociert in dem Gebäude bei der Frohnburg den Lehr- und Studienbetrieb fortführen. Dr. Heinz Kraschl

Es war einmal ein Drache . . .

Im Rahmen des Projektes »Aufführungspraxis« hatten die Studenten und Lehrer des Orff-Institutes im Wintersemester 78/79 Gelegenheit, Erfahrungen zu sammeln bei der Entstehung, Aufführung und Auswertung eines Spieles, dessen Zielgruppe Grundschulkinder waren. Inspiriert durch »Das Drachenbuch« von W. Schmögner (Insel-Verlag) entstand »Es war einmal ein Drache«, ein Spiel mit Tanz und Musik.

Der Drache bei seiner kunstvollen Morgengymnastik

Fünfzehn Studenten unter Leitung von Professor Barbara Haselbach erprobten einige Wochen lang verschiedene Bewegungs- und Darstellungsmöglichkeiten für den Drachen; bald entstanden die ersten Szenen. Mit der Unterstützung von Frau Cordula Hofmann von der Abteilung Kunsterziehung des Mozarteums wurden Kostüme entworfen und geschneidert. Prof. Dr. Hermann Regner komponierte für dieses Spiel die Musik.

Wir spielen gern auch für Sie!

An einem Arbeitswochenende in Lainach, das von der Kaminsky-Stiftung ermöglicht wurde, entwickelte sich die endgültige Fassung, und am 9. Januar war es dann soweit: Generalprobe im Großen Saal des Orff-Instituts. In weiteren zehn Aufführungen sahen 3000 Grundschulkinder in Salzburg und Umgebung und in der Bundesrepublik Deutschland (Teisendorf und Traunwalchen) das Drachenspiel.

»Vor langer Zeit lebte in einem fremden Land ein einsamer Drache. Er war allein, langweilte sich natürlich und vertrieb sich seine Zeit mit allerlei Kunststücken. Da entdeckte eines Tages ein Plakat, auf dem ein Wettbewerb im Zoo angekündigt wurde: Das seltenste Tier und das Tier, das die schönsten Kunststücke vollführen konnte, sollte einen Preis gewinnen. Er sauste los in Richtung Zoo und ließ unterwegs noch eine Maus aufsitzen, die auch dorthin wollte, aber schon völlig erschöpft war.

Während Maus und Drache noch auf der Reise sind, spielt im Zoo schon die Kapelle auf und die anderen Tiere (von Schulkindern dargestellt) führen ihre Kunststücke vor. Der Zoodirektor und seine Jury(von zwei Lehrern gespielt) wollen bereits den ersten Preis vergeben, da tauchen in letzter Sekunde Maus und Drache auf. Die Maus zeigt atemberaubende Überschläge; den ersten Preis bekommt aber doch der Drache für seinen berühmten Purzelbaum, und weil er doch eindeutig das seltenste Tier ist.

»Ja wos is'n des?«

Am Schluß feiern und tanzen alle Tiere und verschwinden woher sie gekommen waren. Der Drache und die Maus aber wollten für immer zusammenbleiben.

Einige Wochen nach der letzten Aufführung kamen einige Lehrer ins Orff-Institut, um über Auswirkungen des Spieles an ihren Schulen zu berichten. Noch Tage nach dem Ereignis, so erzählte man uns, sprachen die Kinder begeistert von dem

Was denkt sie wohl, die Maus?

Drachen. Sie hatten herrliche Bilder gemalt. Im Institut wurde sogar eine Drachen-Bilder-Ausstellung eingerichtet. An einer Schule komponierten sie einen Drachensong und bisweilen, so hörten wir, sprengten die Kinder, die Hände auf die Schultern des Vordermannes gelegt, als Drache über den Pausenhof.

Die Kinder hatten deshalb so viel Spaß, weil sie selbst mitspielen durften. Einige Lehrer hatten vor, ein ähnliches Stück aufzuführen. Jedoch bedauerten die meisten der anwesenden Lehrer, daß der Stundenplan ihnen keine Zeit dafür ließe oder ihnen die nötigen Kenntnisse und Erfahrungen fehlten. Mehr Zusammenarbeit zwischen den Schulen und dem Orff-Institut wäre also nützlich und wünschenswert.

Die Lehrer und Studenten des Orff-Instituts sind an einer Ausweitung dieser Zusammenarbeit sehr interessiert. Mit den Aufführungen wollte sie den Schulen einen Einblick geben in ihre Arbeit und ihre Ideen. Das ist ihnen sicher mit großem Erfolg gelungen.

Peter Cubasch — Herbert Mergarten

Studienjahrsbeginn 1979/80: 1. Oktober 1979
Unterrichtsbeginn: 4. Oktober 1979

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

Wir bitten Sie, bei der Ankündigung Ihrer Orff-Schulwerk-Kurse in Zukunft folgende Form einzuhalten:

Thema:	Zielgruppe
Ort:	Inhalte:
Zeit:	Kosten:
Leitung:	Träger:
Mitwirkung:	Anfragen an:

Redaktionsschluß für das Sommerheft (erscheint Anfang Juli): 15. April.

Redaktionsschluß für das Winterheft (erscheint Mitte Dezember): 15. Oktober.

Bitte verwenden Sie keine Abkürzungen. Spätere Meldungen können wir leider nicht mehr berücksichtigen. Bitte haben Sie Verständnis für diese Regelung. L. Gf.

Orff-Schulwerk-Kurs Elverom, Norwegen 6.—12. 7. 1979 Pierre van Hauwe	Studenten der Pädagogik
Einführung in das Orff-Schulwerk Montevideo, Uruguay 13.—31. 7. 1979 José Posada	Musiklehrer, Vorschul-, Grundschul- und Hauptschulbereich Elmentare Musik- und Bewegungserziehung Goethe-Institut Montevideo, AEMU und Deutsche Schule Montevideo Goethe-Institut Montevideo
Summer School Boston/Mass., USA 16. 7.—3. 8. 1979 Maureen Kennedy Miriam Samuelson, Ursula Schorn, Maureen Kennedy	Lehrer, Studenten Elementare Musik- und Bewegungserziehung New England Conservatory of Music, Boston New England Conservatory of Music, Boston
Orff-Schulwerk-Kurs Brienz, Schweiz 22.—27. 7. 1979 Wilhelm Keller, Pierre van Hauwe	
Einführung in das Orff-Schulwerk Buenos Aires, Argentinien 3.—17. 8. 1979 José Posada	Musiklehrer, Vorschul-, Grundschul- und Hauptschulbereich Goethe-Institut Buenos Aires

Musik- und Bewegungserziehung Montevideo, Uruguay 20. 8.—1. 9. 1979 José Posada	Teilnehmer, die schon einen Einführungskurs besucht haben. Das Orff-Schulwerk und die Praxis Goethe-Institut Montevideo, Deutsche Schule Montevideo und AEMU
Orff-Schulwerk-Kurs Porto, Portugal 22.—29. 9. 1979 Pierre van Hauwe	Musiklehrer
Orff-Schulwerk-Kurs Emsbühren, BRD 5.—12. 10. 1979 Pierre van Hauwe	
Orff-Schulwerk-Kurs Colmberg, BRD 15.—20. 10. 1979 Godela Orff, Pierre van Hauwe, Ernst Wieblitz	
Musik in der Jugend- und Erwachsenenbildung Hohebuch-Waldenburg, BRD 21.—27. 10. 1979 Hermann Regner, Ulrike Jungmair mit Studierenden des Orff-Instituts	Mitarbeit der Jugend- und Erwachsenenbildung Ländliche Heimvolkshochschule, 7112 Hohebuch-Waldenburg, BRD
Orff-Schulwerk-Kurs Vilnius-Moskau, UdSSR Pierre van Hauwe	
Tänzerische Improvisatio mit Musik und bildnerischen Elementaren Frankfurt, BRD 16.—18. 11. 1979 Barbara Haselbach	Tanzpädagogen, Lehrer Frankfurter Tanzkreis Fritz Palm, 6000 Frankfurt 90, BRD Müllerstraße 13
16. internationaler Orff-Schulwerk-Kurs Delft, Niederlanne 27.—31. 12. 1979 Manuela Keglevíc, José Posada, Pierre van Hauwe	

Musik, Tanz, Spiel, Sprache in Vor- und Grundschule Berkeley, California/USA September 1979 Marilynne Blanc, Department for Music Education Heidi Weidlich	Lehrer und Studenten der Fachrichtungen Technik aus der Tanzerziehung, Improvisation und Gestaltung University of Berkeley, Extension for further education, Berkeley/USA
Musik- und Tanzerziehung Santiago, Chile Dezember 1979 Heidi Weidlich	Lehrer und Studenten der Musik- und Tanzerziehung Goethe-Institut, Santiago

Neuerscheinungen

Carl Orff

THE SCHULWERK

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

English edition 1978
Schott Music Corp., New York
Translated by Margaret Murray

Carl Orff - Gunild Keetman

ORFF-MUSIKVIRKE

Musik for børn
Band I,dänische Ausgabe von Minna Ronnefeld
Musikhøjskolens Forlag, Edition Egtved, Dänemark

Minna Ronnefeld, seit Jahrzehnten mit dem Schulwerk vertraut, legt die dänische Version der »Musik für Kinder« vor. Carl Orff gratuliert der Autorin im Vorwort zu diesem I. Band zu der »eigenständigen Verpflanzung der Schulwerkidee«. Wir schließen uns Orffs Worten an: »Möge diese Ausgabe den Anhängern des Schulwerks in Dänemark Hilfe und Ansport sein und dem Werk neue Freunde gewinnen.«

Eingegangene Bücher, Noten und Schallplatten
Besprechung vorbehalten

Books received

Dernières parutions recues

RESONANZEN '78

BEWEGUNG UND MUSIK IN DER THERAPIE

Beiträge zum 6. Internationalen Rhythmikseminar vom 17. bis 21. Oktober 1977 in der Akademie Remscheid

Erschienen als 13. Rundbrief der Landesarbeitsgemeinschaft Musik Nordrhein-Westfalen e. V.
Küppelstein 34 (Akademie Remscheid) D-5630 Remscheid

Pierre van Hauwe

SUITE FANTASIA MEXICANA

Für Schulorchester
Uitgeverij »New Sound«, Rooseveltlaan 75, Amsterdam

José Posada und Hiltraud Reckmann

KINDERTÄNZE AUS SÜDAMERIKA

Fidulafon 1263

Berichtigung

Der Artikel »Die Bedeutung von Tanz und Bewegung für Musikerziehung und Musikstudium« von Barbara Haselbach, der in den Orff-Schulwerk Informationen 22/1978 erschien, wurde zuerst in der Zeitschrift »ADEM, ed. Het Madrigaal«, Leuven/Belgien, publiziert. Wir haben erst nach Drucklegung davon erfahren und bitten, dieses Versehen zu entschuldigen. Das Copyright gehört der Zeitschrift »ADEM, ed. Het Madrigaal«, Herestraat 53, 3000 Leuven/Belgien. L. Gf.