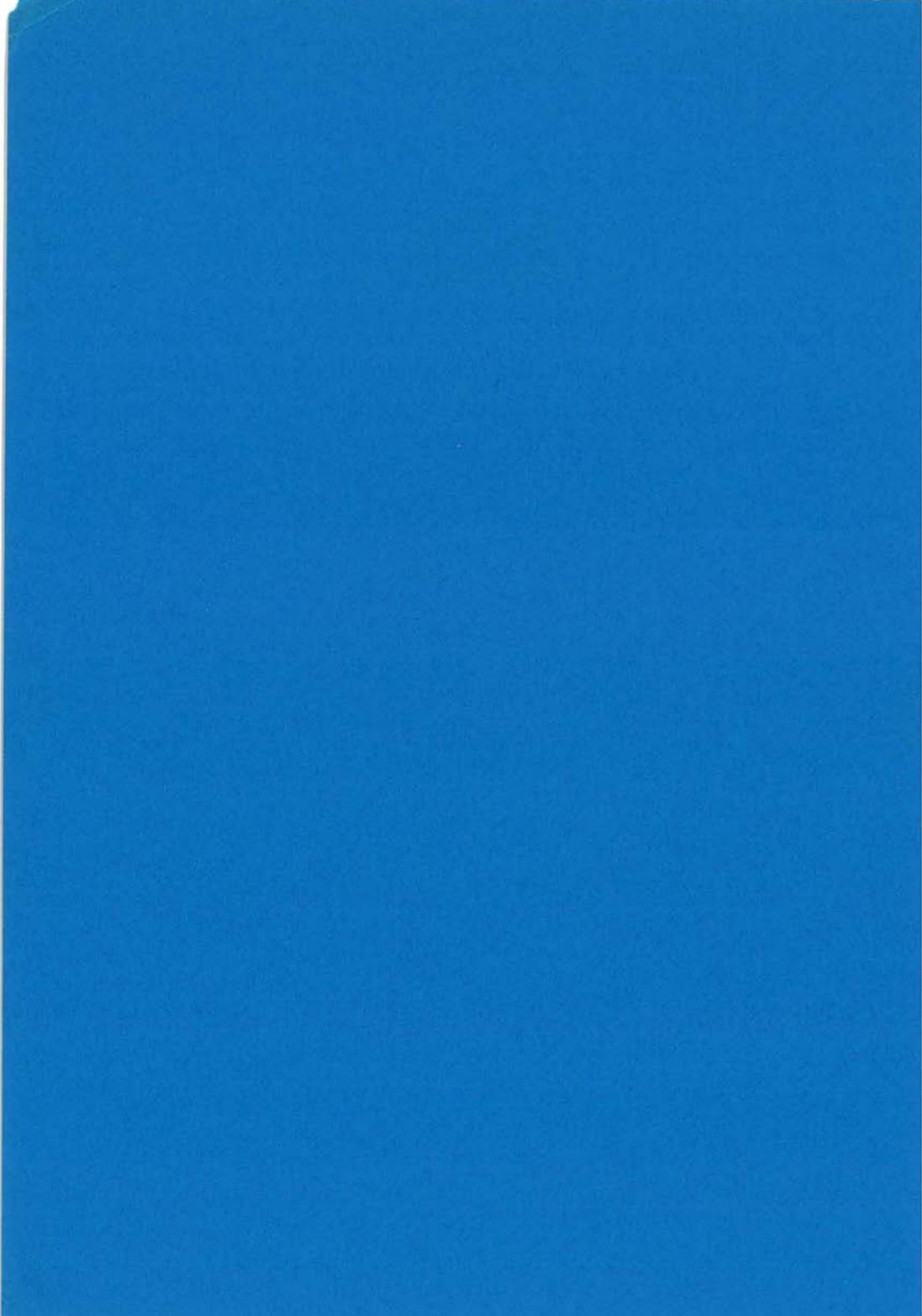


ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

19



Orff-Schulwerk Informationen

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

Schriftleitung: Lilo Gersdorf
Photos: Karl Alliger

Verzeichnis der in den Informationen 19 gebräuchlichen Abkürzungen

MS	=	Musikschule
TE	=	Tanzerziehung
BE	=	Bewegungserziehung
MFE	=	Musikalische Früherziehung
MGA	=	Musikalische Grundausbildung

Tanzerziehung in der Musikschule

Das Orff-Institut der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst „Mozarteum“ in Salzburg veranstaltete mit der Arbeitsgemeinschaft Verband österreichischer Musikschulen, dem Verband deutscher Musikschulen und dem Verband der Musikschulen der Schweiz vom 11.—16. April 1977 in Salzburg einen Kurs mit dem Thema „Tanzerziehung in der Musikschule“.

Vorausgegangen waren zahlreiche Initiativen von seiten verschiedener Ausbildungs- und Fortbildungsinstitutionen, des Rhythmikerverbandes, des Arbeitskreises für Tanz in der Bundesrepublik, sowie vieler Einzelpersönlichkeiten aus dem Bereich der Musik- und Tanzerziehung und der ästhetischen Erziehung. Ihnen allen war das Bestreben gemeinsam, Tanz und Musik in stärkerem Maße als bisher zu koordinieren und den Tanz auch in Musik- und Jugendkunstschulen zu verankern.

Das Interesse an dem Tagungsthema war sehr groß. Aus organisatorischen Gründen konnten nur 100 Teilnehmer zugelassen werden. Sie kamen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich. Unter ihnen waren Ausbildungsleiter an Rhythmikerkonferenzen und Universitätsinstituten für Leibeserziehung (Sport und Sportwissenschaft), Rhythmiklehrer, Tanzpädagogen, Lehrer und Leiter von Musikschulen und zahlreiche Studenten aus den Studienrichtungen Tanz, Rhythmik, Musik.

Es war die Aufgabe der Tagung, durch Erörterung theoretischer Grundlagen, durch praktische Unterrichtsangebote und Erfahrungsberichte zu organisatorischen und inhaltlichen Problemen eine Basis für gemeinsame Diskussionen und Entschlüsse zu schaffen. Die Veröffentlichung der Referate und Unterrichtszusammenfassungen in der vorliegenden Form will einen größeren Kreis von Interessenten über Inhalte und Ergebnisse dieser Arbeitstagung informieren.

Zum Abschluß der Tagung wurden von den Teilnehmern drei Entschlüsse verabschiedet, die eine verstärkte Einbeziehung der tänzerischen Bewegungserziehung und des Tanzes in die Musikschule fordern.

Den Veranstaltern und den Teilnehmern der Tagung scheint eine Weiterführung der durch den Salzburger Kurs in Bewegung geratenen Arbeit in diesem Bereich sinnvoll und notwendig. Weitere Kurse und Arbeitstagungen sind in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz geplant.

Osterkurs „Tanzerziehung in der Musikschule“

11.-16. April 1977

Leitung: Barbara Haselbach

Organisation: Hermann Urabl

Morgentraining: Margarida Amaral (Salzburg), Petra Sachsenheimer (Salzburg)

Vormittagsprogramm:

- Ernst Georg Böttger, Pantomime (Bern)
- Barbara Haselbach, Kreative Tanzformen (Salzburg)
- Heidi Weidlich, Tradierte Tanzformen (Salzburg)
- Rudolf Konrad, Sensibilisierung (Hannover)

Nachmittagsprogramm:

- Musik zur Bewegung
- (1) Klavier — Hermann Regner (Salzburg)
- (2) Flöte/Schlagwerk — Christine Schönherr (Salzburg)
- (3) Nonkonventionelle Instrumente — Max Neumüller (Nürnberg)
- (4) Schallplatte/Tonband — Barbara Haselbach

Arbeitsgemeinschaften:

- Organisatorische Fragen zur Tanzerziehung in den Musikschulen
- Deutschland — Karl Lorenz (Remscheid)
- Österreich — Hermann Regner
- Schweiz — Willi Gohl (Winterthur)

- Inhalte der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung in der
- Vorschule — Karl Lorenz
- Grundschule — Hermann Regner
- Jugendarbeit — Willi Gohl

Abendveranstaltungen:

- Montag, 11. 4.
 - Bruno Tetzner: Tanzerziehung in der Musikschule
- Dienstag, 12. 4.
 - Offene Tanzstunde (Karl Lorenz)
- Mittwoch, 13. 4.
 - Filme
- Donnerstag, 14. 4.
 - Barbara Haselbach: Tanz in der Musikschule
- Freitag, 15. 4. Circus La Vita
 - (Gruppe Max Neumüller) und Gelegenheit zu Gruppengesprächen

Schlußveranstaltung: Samstag, 16. 4.

Zusammenfassung, Auswertungsgespräch, Entschließungen

Hochschule für Musik und Darstellende Kunst „Mozarteum“ Salzburg, Orff-Institut in Zusammenarbeit mit Arbeitsgemeinschaft Verband österreichischer Musikschulen, Verband deutscher Musikschulen, Verband der Musikschulen der Schweiz.

Arbeitstagung „Tanzerziehung in der Musikschule“
Salzburg 11. —16. April 1977

ENTSCHLIESSUNG (1)

Integration der Bewegungserziehung in die Musikalische Früherziehung und die Grundausbildung an Musikschulen

Empfehlung:

Die Teilnehmer der Tagung „Tanzerziehung in der Musikschule“ empfehlen dringend, daß in alle Lehrpläne und in die Unterrichtspraxis der musikalischen Früherziehung und der Grundausbildung die tänzerische Bewegungserziehung in stärkerem Maße einbezogen wird.

Begründung:

Sprechen, Singen, Tanzen, Musizieren auf Instrumenten und darstellendes Spielen bilden im Elementarbereich eine untrennbare Einheit, aus der nicht ohne Folgen nur Einzelgebiete herausgenommen werden können. In diesem Bereich erfolgt eine ganzheitliche Erziehung durch die Medien Musik, Tanz, Sprache.

Eigenes Gestalten, Nachvollziehen gegebener Modelle, die Übung differenzierter Wahrnehmung und das Nachdenken über Musik, Tanz, Sprache wird in Spiel- und Lernprozessen gefördert.

Durch die enge Verwandtschaft zwischen Musik und Tanz ergibt sich eine Lerneffizienz, die für die weiterführende Schulung auf beiden Gebieten grundlegend ist.

ENTSCHLIESSUNG (2)

Ergänzungsfach „Tanz“ in der Musikschule

Empfehlung:

Zur Weiterführung der in der Musikalischen Früherziehung und in der Musikalischen Grundausbildung angebahnten Motivation und zur intensiven tänzerischen Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wird allen Musikschulen die Einrichtung des Ergänzungsfaches „Tanz“ dringend empfohlen.

Begründung:

Da die Einbeziehung der tänzerischen Bewegungserziehung in die Musikalische Früherziehung und Musikalische Grundausbildung bei vielen Kindern ein starkes Bedürfnis nach tänzerischen Aktivitäten weckt, muß die Musikschule für eine Weiterführung durch entsprechende Angebote sorgen. Andere Institutionen sind meistens nicht in der Lage, die fachliche Übereinstimmung mit der musikalischen Ausbildung zu gewährleisten. Das Angebot muß unterschiedliche Formen des Tanzes (internationale Tanzfolklore, Historische Tänze, Kreativer Tanz, Jazz-, Pop- und Beat-Tanz, szenisch-pantomimische Darstellungsformen) enthalten und dabei die Interessen der

Teilnehmer berücksichtigen. Die parallele und gleichzeitige Darstellung musikalischer und tänzerischer Arbeit im Ergänzungsfach Tanz entspricht in ihrer mehrdimensionalen Herausforderung zur kreativen und nachgestaltenden Aktivität in besonderer Weise dem Bildungsauftrag der Musikschule.

ENTSCHLIESSUNG (3)

Ausbildung von Lehrern für die Grundausbildung und das Ergänzungsfach „Tanz“ an Musikschulen.

Empfehlung:

Zur Verwirklichung der in der Musikalischen Früherziehung und in der Grundausbildung angestrebten Ziele und zu bearbeitenden Inhalte müssen die Ausbildungsstätten für Musik- und Tanzberufe Studienpläne entwickeln, in denen die Bewegung quantitativ und qualitativ entsprechend angeboten wird. Für die Berufsvorbereitung der künftigen Lehrer im Ergänzungsfach „Tanz“ müssen die Ausbildungsstätten den neuen Zielen und Inhalten entsprechende Studienpläne entwickeln.

Begründung:

Musikalische Früherziehung und Musikalische Grundausbildung werden in der Praxis oft von nicht ausgelasteten Lehrern für Instrumentalfächer oder von Lehrern gegeben, in deren beruflicher Ausbildung gerade die Bewegung, wenn überhaupt, nicht in ausreichendem Maße einbezogen war. Die pädagogische Verantwortung für die Kinder, denen in diesen Fächern erste und entscheidende Kontakte zu Musik und Tanz vermittelt werden, gebietet eine umfassende Ausbildung und gewissenhafte Prüfung der fachlichen Qualifikation der damit betrauten Lehrer. In der Lehrerausbildung muß die tänzerische Bewegungserziehung in dem Ausmaß einbezogen sein, wie sie in der pädagogischen Praxis vom Lehrer gefordert wird.

Adressaten:

Kulturbehörden der Länder
Ausbildungsstätten für Musik- und Tanzberufe
Musikschulen, Jugendkunstschulen

Tanzerziehung in der Musikschule

Bruno Tetzner

1. *Vorbemerkung*

Mit Freude hörte ich Ende des Jahres '76, daß das Orff-Institut den diesjährigen Osterkurs dem Thema „Tanzerziehung an Musikschulen“ widmen will.

Der Aufforderung, das Einführungsreferat zu dieser Studienwoche zu halten, konnte ich allerdings erst mit einigem Zögern folgen. Mein Zögern war einerseits begründet durch die Tatsache, selbst kein Tanz- oder Musikpädagoge zu sein. Andererseits einen fachspezifischen Vortrag aus diesen Bereichen zu halten, hätte geheißen, Eulen nach Athen zu tragen, da doch davon ausgegangen werden kann, daß während dieser Studienwoche in diesen Bereichen mit kompetenteren Leuten ausführlich gearbeitet wird.

Folgende Überlegungen haben bei mir dazu geführt, dieses Einführungsreferat dennoch zu übernehmen:

Ich schätze die Arbeit der Musikschulen sehr. Und an der Tatsache, daß die Musikschulen inzwischen in unserer bildungspolitischen Landschaft einen Stellenwert erreicht haben, der nicht mehr wegzudenken ist, bin ich nicht ganz unschuldig. Ich war nicht nur 25 Jahre Mitinitiator und Mitbegründer des jetzigen Verbandes deutscher Musikschulen. Auch sorgte ich dafür, daß die ersten 7 Jugendmusikschulen in Nordrhein-Westfalen erhebliche Sondermittel erhielten, damit die breitere Öffentlichkeit durch gut ausgebaute Musikschulen stimuliert wurde, auch in anderen Städten die Idee der Musikschulen in die Tat umzusetzen. Allerdings war und bin ich der Ansicht, daß das Konzept der Musikschulen einer kontinuierlichen Weiterentwicklung bedarf. Daher möchte ich zum Thema dieses Kurses aufzeigen, warum meines Erachtens Wege der Weiterentwicklung der Musikschulkonzeption eingeschlagen werden sollten und müßten.

2. *Bildungspolitischer Gesamtzusammenhang und übergeordnete Bildungsziele*

Bevor wir der Frage nachgehen, ob und — wenn ja — wie Tanz in der Musikschule Gegenstand oder Mittel der Erziehung sein soll, müssen wir die Musikschule nach ihrem Bildungsstandort, ihrem Bildungsauftrag und ihrem Erziehungsziel befragen.

(Dabei mögen mir die Bürger aus Österreich und aus der Schweiz verzeihen, wenn ich mangels Sachkunde nur die Situation in der Bundesrepublik Deutschland in Betrachtung ziehe.)

Zunächst muß ich vorausbemerken, daß in der Bundesrepublik Deutschland die Kulturhoheit bei den (Bundes-)Ländern liegt. Daher ist es immer außerordentlich schwierig, für das gesamte Bundesgebiet einheitliche und verbindliche Absprachen und Regelungen zu treffen. Hierfür wurde die „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung“ geschaffen. Ihr wurde 1970 der Auftrag erteilt, „einen gemein-

samen langfristigen Rahmenplan für eine abgestimmte Entwicklung des gesamten Bildungswesens vorzubereiten“ (Art. 2, Nr. 1 des Verwaltungsabkommens). Diese Bund-Länder-Kommission legte im Juli 1973 einen Bildungsgesamtplan vor, dem die Regierungschefs der Länder im November 1973 zustimmten.

Kernstück dieses Bildungsgesamtplanes ist der „Rahmenplan für das Bildungswesen“ mit den hierin vorgeschlagenen Reformmaßnahmen. Nach diesem Verständnis umfaßt das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland nicht nur Schule, Hochschule und berufliche Bildung, sondern auch die Elementarerziehung, eine systematisierte Weiterbildung und die außerschulische Jugendbildung (1, 2).

Der Bildungsgesamtplan definiert „Grundzüge des zukünftigen Bildungswesens“ (1, 2), und zwar u. a. wie folgt:

„Ziel qualitativer Reformen und aller quantitativen Ausbaupläne ist die Entwicklung eines Bildungswesens, das unter Berücksichtigung der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung den Anspruch des einzelnen auf Förderung und Entfaltung seiner Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten erfüllt und ihn dadurch befähigt, sein persönliches, berufliches und soziales Leben selbstverantwortlich zu gestalten“. Ferner wird hervorgehoben, daß die gemeinsame Bildungsplanung von Bund und Ländern die anthropologischen Gegebenheiten und die Veränderungen im gesellschaftspolitischen Bewußtsein und in den sozialen und ökonomischen Bedingungen berücksichtigen muß und Lehrpläne, Lernziele und Lerninhalte umfassen soll, die zu kritischem Verständnis und verantwortungsbewußtem Handeln befähigen.

Weiterhin stellen diese Grundzüge des zukünftigen Bildungswesens heraus, daß in einer umfassenden Bildung, die von lebenslangem Lernen ausgeht, der einzelne „zur Kreativität und Spontaneität, Mündigkeit und Selbstbestimmung ermutigt werden muß“. Mündigkeit und Selbstbestimmung aber sind Verhaltensweisen, die in sozialen Systemen erlernt werden müssen. „Soziales Lernen“ wird daher im Bildungsgesamtplan als ein wichtiger und notwendiger Bildungsauftrag gesehen.

Da es im Bildungsgesamtplan nicht möglich war, alle für die Bildungsmöglichkeiten und das Bildungsangebot wichtigen Institutionen und Organisationsformen, darunter auch die Musikschulen, in die Darstellung bzw. in die Berechnungen mit einzubeziehen, erstellte die Bund-Länder-Kommission einen Ergänzungsplan unter vorrangiger Berücksichtigung der Musikerziehung.

Am 14. 3. 1977 hat die Bund-Länder-Kommission diesen Ergänzungsplan „Musisch-kulturelle Bildung“ zum Bildungsgesamtplan verabschiedet. Es ist zu hoffen, daß die Regierungschefs der Länder diesem Ergänzungsplan in den nächsten Monaten zustimmen werden.

Beide Pläne (der Gesamtplan, wie der Ergänzungsplan) sind — und das ist wichtig, noch festzuhalten — Rahmenpläne, um den Bildungsträgern ihre spezifischen Eigenschaften und Schwerpunkte zu erhalten, und dadurch eine Vielfalt der Bildungsangebote zu sichern.

3. Ziele musisch-kultureller Bildung

Der Ergänzungsplan gibt in seiner Einleitung zwar keine Definition der „Musisch-kulturellen Bildung“, doch formuliert er Leitsätze, die als übergeordnete Ziele für die vorgeschlagenen Reform- und Ausbaumaßnahmen zu sehen sind. Hier heißt es u. a.: „Musisch-kulturelle Bildung weckt schöpferische Fähigkeiten und Kräfte des Menschen im intellektuellen und emotionalen Bereich und stellt Wechselbeziehungen zwischen diesen Fähigkeiten und Kräften her. Insbesondere will musisch-kulturelle Bildung den einzelnen und den einzelnen in der Gemeinschaft — zu einer differenzierten Wahrnehmung der Umwelt anregen und sein Beurteilungsvermögen für künstlerische oder andere ästhetische Erscheinungsformen des Alltags fördern.

- zu eigen- und zu nachschöpferischen Tätigkeiten hinführen.
- in seiner intellektuellen Bildung vervollständigen.
- in seiner Persönlichkeitsbildung und -entfaltung fördern.

Musisch-kulturelle Bildung vollzieht sich in erheblichem Umfang im Freizeitbereich. So gesehen hat sie einen wichtigen kompensatorischen Stellenwert. Andererseits ist die musisch-kulturelle Bildung auch ein wesentlicher Sozialisationsfaktor, da sie schichtspezifische Unterschiede, insbesondere Mängel in der Differenzierung von Wahrnehmung und Ausdruck, ausgleicht und dadurch einen wesentlichen Beitrag bei dem Bemühen um mehr Chancen leistet.“ (4. Entwurf A I 2.)

4. Standort der Musikschulen

Wo ist nun der Standort der Musikschulen? Sie werden dem Bereich der außerschulischen Jugendbildung zugeordnet. Der Bildungsgesamtplan definiert (II E): „Die außerschulische Jugendbildung ist ein Gestaltungsbereich eigener Prägung. Sie ergänzt das institutionelle Angebot des übrigen Bildungswesens“. Diese Zuordnung bereitet den Musikschulen ständig Schwierigkeiten, da sie nach ihrem Selbstverständnis auch Erwachsene erreichen wollen. Nicht zuletzt streben sie daher auch landesgesetzliche Regelungen (Musikschulgesetze) oder sogar Anschluß an die Weiterbildungsgesetze an. Aber die Realität muß gesehen werden, daß die auf dem Musikschulkongreß 1971 geforderte Entschließung, die Musikschulen in den Bildungsgesamtplan einzubeziehen, s. Zt. ebensowenig Berücksichtigung fand wie die damalige Forderung, sie als Schulen sui generis zu verankern. Erfreulicherweise bekannte sich auf dem diesjährigen Musikschulkongreß in Augsburg eine große Mehrheit zu dieser Zuordnung im Bereich der außerschulischen Jugendbildung. Denn auch der Ergänzungsplan definiert den Standort der Musikschule klar im Bereich der außerschulischen (musisch-kulturellen) Jugendbildung. Dieses bekräftigte in Augsburg auch der Bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus, Prof. Dr. Hans Maier.

Ich sehe dieses positiv für die Musikschulen, weil sie dadurch die Chance haben, das „institutionelle Angebot des übrigen Bildungswesens“ wirkungsvoll zu ergänzen.

5. Bildungsauftrag der Musikschulen

Wie läßt sich der Bildungsauftrag der Musikschulen umschreiben? Der Bildungsgesamtplan beschreibt die Musikschulen in seiner Einleitung als eine „für die Bil-

dungsmöglichkeiten und das Bildungsangebot wichtige Institution“. Im Ergänzungsplan wird der Ausbau der Musikschulen gefordert, und zwar zur Deckung der Nachfrage und zu einer angemessenen Weiterentwicklung der musisch-kulturellen Bildung. Im letzteren sehe ich einen Verweis auf die Leitsätze in der Einleitung. Dieses verstärkt auch der weitere Hinweis des Ergänzungsplanes, daß dabei überlegt werden sollte, „inwieweit Formen in Zusammenarbeit mit Jugendkunstschulen gefunden werden können“ (4. Entwurf A III, 2a). Weiter darf nicht übersehen werden, daß der Ergänzungsplan die Intentionen des Gesamtplanes fortführen und verstärken will. Daher muß hier noch einmal auf die vorhin schon genannten Grundzüge des Bildungsgesamtplanes hingewiesen werden: Befähigung zur selbstverantwortlichen Gestaltung des persönlichen, beruflichen und sozialen Lebens. Lernziele und Lerninhalte sollen zu kritischem Verständnis und verantwortungsbewußtem Handeln befähigen.

Bernhard Vogel, Ministerpräsident von Rheinland-Pfalz, hat auf dem Musikschulkongreß 1971 festgestellt, daß die Musikerziehung in zunehmendem Maße einen wichtigen Beitrag für die Kreativität, die Phantasie, die Urteilsfähigkeit und die Fähigkeit der Zusammenarbeit leistet, und daß wir daraus die Konsequenzen ziehen müssen, auf diesem Gebiet entsprechend neue und zeitgemäße Formen zu entwickeln (Gustav Bosse Verlag, Regensburg 1971, Seite 60).

Wegen der wachsenden Nachfrage von Kindern und Jugendlichen, ein Musikinstrument zu erlernen, empfiehlt der Ergänzungsplan den weiteren Ausbau der Musikschulen. Dadurch „würde dem Bestreben einer intensiveren musikalischen und instrumentalischen Ausbildung wie den sozialen Erfordernissen Rechnung getragen werden“ (a. a. O.).

6. Erziehungsziele der Musikschulen

Welches sind die Erziehungsziele der Musikschulen? Gestatten Sie mir zur Verdeutlichung dieser Fragestellung einen kleinen geschichtlichen Exkurs.

Dr. Wilhelm Twittenhoff, der Initiator und langjährige Vorsitzende des Verbandes Deutscher Musikschulen, hat in seiner ersten Schrift „Neue Musikschulen, eine Forderung unserer Zeit“ (Verlag B. Schott Söhne, Mainz 1951) an die Einsicht des englischen Kulturphilosophen Aldous Huxley angeknüpft, daß unsere Zivilisation bestimmt sei durch schwindende Aktiva. Diese Kulturkrise werde durch die immer stärker werdende Herrschaft der „Apparate“ bewirkt.

Wenn Twittenhoff die Musikkrise als ein Teilgebiet der Gesamtkrise sah, dann wollte er die Interdependenz zwischen dem Musikleben und der Erziehung einerseits und dem Kulturleben und der gesellschaftlichen Situation andererseits aufzeigen. Dies ist nichts anderes als was die Verfasser des Bildungsgesamtplanes und des Ergänzungsplanes auch im Hinblick auf die kulturelle Bildung und ihre Bildungseinrichtungen sehen. Twittenhoff nannte 1951 drei Hauptsäulen einer Jugendmusikschule: Singen, rhythmische Erziehung, elementares Musizieren. Twittenhoff sah in der rhythmischen Erziehung „die organische Einheit von Bewegung, Singen und Spielen als Grundlage nicht nur für die Musikerziehung, sondern für die gesamte Entwicklung des Kindes.“ (Seite 39, a. a. O.)

Aufschlußreich ist die Denkschrift des Verbandes der Jugend- und Volksmusikschulen, die in der Schrift „Die Jugendmusikschule“ (B. Schott Söhne, Mainz 1956) veröffentlicht wurde. Hier heißt es (Seite 6): „Aufgabe der Schulen ist eine nach einheitlichen Grundsätzen durchgeführte musikalische Erziehung des Kindes und Jugendlichen, die zur Persönlichkeitsbildung des einzelnen beiträgt und die Bildung organisch wachsender Gemeinschaften fördert.“ Ein wenig weiter heißt es: „Die Jugend- und Volksmusikschulen leisten durch die außerschulische Musikbetätigung als gruppenbildendes Element einen wesentlichen Beitrag zur praktischen mitbürgerlichen Erziehung.“ Ich greife hier zwei Begriffe heraus und stelle sie Begriffen aus den Grundzügen des Bildungsgesamtplanes gegenüber:

- a) Persönlichkeitsbildung des einzelnen: selbstverantwortliche Gestaltung des persönlichen und sozialen Lebens;
- b) Beitrag zur praktischen mitbürgerlichen Erziehung: zu kritischem Verständnis und verantwortungsbewußtem Handeln befähigen.

Anfang 1970 hat der Verband Deutscher Musikschulen einen Strukturplan entwickelt. In diesem heißt es: „Musikschulen sind Bildungseinrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Ihre Aufgaben sind die musikalische Grundausbildung, die Heranbildung des Nachwuchses für das Laien- und Liebhabermusizieren, die Begabtenfindung und Begabtenförderung sowie die evtl. Vorbereitung auf ein Berufsstudium.“ (B. Schott's Söhne, Mainz, B 24, S. 12)

Der in diesen Tagen erschienene Prospekt des Verbandes Deutscher Musikschulen definiert auf die Frage „Was sind Musikschulen?“ so: „Musikschulen bieten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen speziellen Fachunterricht in Musik, um damit eine Teilnahme am Laien- und Liebhabermusizieren anzuregen und zu ermöglichen sowie ggf. die Voraussetzung für ein Musikstudium zu schaffen.“

Vergleicht man die beiden letzten Texte (Strukturplan, Prospekt) so möchte man bei oberflächlicher Betrachtung meinen, hier sei das gleiche ausgesagt, da die wesentlichsten Hauptwörter hier identisch sind. Dennoch ist ein ganz entscheidender Unterschied: Im Prospekt fehlt die Aussage, daß die Musikschulen sich als Bildungseinrichtungen verstehen. Überspitzt könnte man formulieren: In der einen Aussage (1970) ist die Musik Erziehungsmittel im Rahmen eines weitergefaßten Bildungsauftrages; in der anderen Aussage (1977) beschränken sich die Musikschulen auf die rein technische Unterweisung.

Nun ist es ganz interessant, einmal die verschiedenen Bände, die unter der Bezeichnung „Die Musikschule“ im Schott-Verlag, Mainz, erschienen sind, auf ihre konzeptionellen Aussagen bzw. Interpretationen hin zu untersuchen. Dabei wird deutlich, daß die vorhin zitierten Aufgaben bzw. Zieldefinitionen nicht zufällig unterschiedlich sind. Wir lesen, daß der Gruppenunterricht aus pädagogischen Gründen zunehmend an Bedeutung gewinnt, weil Kinder wechselseitig voneinander mindestens ebenso viel von sich wie von ihrem Lehrer lernen (B. Schott Söhne, Mainz, B 31, Seite 40). Dagegen lesen wir aber auch, daß die Instrumentalschüler der Musikschulen in zunehmendem Maße Einzelunterricht erhalten und die Zahl der auf Orchesterinstrumenten unterrichteten Schüler sich von 1960 bis 1970 versiebenfacht hat (Kongreßbericht Gustav Bosse-Verlag 1971, Seite 50).

Hier muß auch die Frage gestellt werden, ob das Orchester das pädagogische Leitbild für eine Musikschule ist, oder ob nicht vielmehr die Breite des Laienmusizierens und der oftmals auch noch nicht akzeptierten Subkulturen wie Jazz und Pop so nachhaltig ignoriert werden können.

Oder in Band 31 auf Seite 46 beginnt eine sehr schöne Definition bzw. Interpretation zur Kreativität: „Die damit gemeinte schöpferische eigene Kraft soll Kindern gerade dabei helfen, selbständig und unabhängig sich musikalisch zu entwickeln, zu entscheiden“. Meine Frage ist, warum soll eine solche Kreativität nur dahin entwickelt und ausgerichtet sein, daß sich Kinder musikalisch entwickeln? Könnte die Musik nicht vielmehr Hilfe sein, daß sie Lerngegenstand ist, um kreatives Verhalten generell zu üben? Die anschließend auf Seite 48 zitierten zehn Forderungen, die Hermann Regner aufgestellt hat, sind so wichtig, daß sie jedem Musikschullehrer zum Bestandteil seines Arbeitsvorganges gemacht werden sollten:

„In einem Unterricht, der sich die Förderung von Phantasie und Kreativität zur Aufgabe macht, muß der Lehrer bemüht sein, folgende Forderungen zu erfüllen:

1. Die ‚Spieleinstellung‘ des Kindes wird nicht nur als seinem Alter entsprechend geduldet, sondern angeregt, gefördert.
2. Der Unterricht bietet Gelegenheit, mit Materialien, Werkzeugen, Elementen, Begriffen, Ideen umzugehen.
3. Der Lehrer schafft eine nicht-autoritäre Lernumgebung.
4. Jeder Ansatz zu einem eigenständigen, selbst initiierten Ausprobieren, Experimentieren, Lernen wird beobachtet.
5. Der Mut zum Experiment, zur Hypothese, zur flexiblen Entscheidung wird anerkannt.
6. Ansätze zu kollektiven Produktionen, Gestaltungsversuche in Gruppen verdienen besondere Beobachtung und Förderung.
7. Um eine Selbstbewertung zu fördern, schiebt der Lehrer sein Urteil, gelegentlich auch seine Bestätigung auf.
8. Lehrer und Gruppe helfen einzelnen, Fehlschläge und Enttäuschungen zu überwinden.
9. Durch die Aufgabenstellung, durch Hinweise und Übungen versucht der Unterricht, die Anwendung von Ergebnissen in anderen Bereichen, den Transfer zu üben.
10. Nicht nur das Ergebnis, sondern auch das Verfahren der Produktion, der Zusammenhang mit anderen Teilaufgaben und dem Ganzen sind wichtig.“

(Hermann Regner, *Spiel und Erfindung* in: *Die Musikschule* Bd. III, Musikalische Grundausbildung, Beiträge zur Didaktik, Schott, Mainz 1974, B. 27, Seite 48).

7. *Problematik heutiger Musikschulen*

1. Die Musikschulen haben — zumindest was die Aussagen ihres Verbandes im Laufe der letzten 25 Jahre ergeben — ihr ursprüngliches soziales und kulturelles Bildungsziel immer weiter eingeengt und reduziert auf technische Unterweisung und damit verbunden auch zur weitergehenden Perfektion und Qualifikation. Sie sind damit dem allgemeinen Trend unserer jüngeren Vergangen-

heit gefolgt, in der Leistung und Erfolg mehr gilt als Entwicklung der Persönlichkeit, z. B. Befähigung zur Kooperation oder Mitverantwortung. Und es schlägt der Leistungsdruck, den die Eltern in nicht geringem Umfang mit erzeugen, über die Schulen bis in die Musikschulen durch. Während in der Öffentlichkeit die kritische Diskussion um die einseitige Leistungsforderung in den öffentlichen Schulen immer mehr zugenommen hat und verstärkt jetzt auch der Ruf nach Kompensation, d. h. nach musischer Bildung laut wird, ist die Thematik im Bereich der Musikschulen offensichtlich noch nicht bewußt geworden. Zwar läuft z. Z. ein Modellversuch, der die Gruppe als Lernfeld und Lernbedingung im Musikunterricht untersuchen soll, aber das Thema des diesjährigen Musikschulkongresses lautet nicht etwa „Die Gruppe als Lernfeld“, sondern „Das Ensemblespiel“.

Und jede Musikschule ist stolz — und natürlich erst recht jeder Instrumentallehrer — wenn Schüler im Wettbewerb „Jugend musiziert“ als Preisträger hervorgehen. Die Sieger erfahren ihre Bestätigung; aber was ist mit den Verlierern? Wer arbeitet ihre Enttäuschungen auf, wenn das Kind im Einzelunterricht als einzige Bezugsperson nur den Instrumentallehrer hat?

2. Die bisherige Entwicklung der Musikschulen war von folgender Kausalkette bestimmt: Die künstlerische Ausbildung an den Musikhochschulen ist durch den Einzelunterricht bestimmt. Leiter von Musikschulen ließen sich von ihrer eigenen Erfahrung leiten und verstärkten den Trend zum Einzelunterricht. Einzelunterricht erfordert wiederum mehr (Instrumental)lehrer für Einzelunterricht. Musikschulen werden zu Klein-Musikhochschulen. Letztere erzeugen genau den vermehrten Lehrbedarf, den die Musikhochschulen produzieren (siehe oben). Zugegeben, daß diese Problematik verkürzt dargestellt wurde. Aber Wolfgang Stumme hat ähnliches gemeint, wenn er unter dem Thema „Zusammenarbeit von Musikschulen und Musikhochschulen“ schreibt (Die Musikschule, Band I, Seite 135/136): „Trotzdem existieren viele tradierte Lehrfächer und Lehrweisen häufig unreflektiert weiter, wie sie sich durch Hochschulabsolventen (besonders Orchestermusiker) als Multiplikatoren als sehr vererbbar und dauerhaft erweisen.“

3. Aus dem soeben Dargelegten wird deutlich, daß die Musikschule sich wie ein geschlossenes System verhält: Hochschulen produzieren Instrumentallehrer, diese produzieren Schüler, die an der Hochschule Musik studieren können. Im Grundsatz ist dagegen nichts einzuwenden. Maximal 5% der Musikschulabsolventen studieren ja auch später Musik, für die eine solche Vertikal-Kooperation bedeutsam ist. Aber für die „restlichen“ 95% der Schüler ist dies ein Verhängnis. Ihre Interessen werden bei einer horizontalen Kooperation der Musikschulen mit den verschiedenen Gruppierungen und Strukturen eines Gemeinwesens weitergehend abgedeckt. Hier müßten die Musikschulen noch viel ernsthafter als bisher ihren Auftrag und — von der Schüler-Situation her gesehen — ihre Verpflichtung sehen:

Nicht ein geschlossenes, autonomes System von der eigenen Früherziehung bis zum eigenen Erwachsenen-Orchester etc., sondern ein offenes System, in dem sich die Musikschule als Dienstleistungsunternehmen versteht: Dienst am Menschen und seinen Bedürfnissen.

4. Das führt zu der Frage, ob die Musikschulen weiterhin mit der offensichtlichen Diskrepanz leben wollen und können, die übergeordneten Ziele des Bildungsgesamtplanes und auch die Erwartungen des Ergänzungsplanes so weitgehend außer acht zu lassen.

Zugegeben, daß sich die Musik hierfür oftmals als ein sprödes oder vielleicht sogar wenig geeignetes Mittel darstellt. Aber kann und darf ein so großer und respektabler Bildungsträger wie die Musikschule sich diesem öffentlichen Auftrag entziehen? Muß sie nicht befürchten, daß demnächst einmal diese Fragen an sie herangetragen werden? Wäre es nicht wichtig, Modelle zu entwickeln, die hierauf eine Antwort geben könnten? Ein Modell wäre gewiß die Einbeziehung von Tanzerziehung in die Musikschule.

8. *Das Verhältnis von Tanz und Musik*

Hier wäre nun der Zeitpunkt unserer Überlegungen, daß sich die Musik auf den Tanz besinnen müßte.

Es ist nicht zufällig, daß

- das Ohr, oder besser: unser Gehörorgan der Sitz auditiver Wahrnehmungen und zugleich das Zentrum des körperlichen Gleichgewichtssinnes ist;
- die älteste bekannte Steinzeichnung Musik und Tanz darstellt;
- von dem großen Musiker und Pädagogen des vergangenen Jahrhunderts von Bülow das Wort stammt: „Im Anfang war der Rhythmus“;
- von dem Musikwissenschaftler Curt Sachs 1932 das zentrale Werk „Die Weltgeschichte des Tanzes“ geschrieben wurde, dessen erster Satz lautet: „Der Tanz ist unsere Mutterkunst“, und im letzten Kapitel (S. 300) die Feststellung getroffen wurde: „Das zwanzigste Jahrhundert hat den Körper wiederentdeckt.“ Vor einigen Jahren stellten die Soziologen fest, daß der Tanz bei der Jugend die dominierende Rolle spiele; man sprach von einer jungen Generation des Tanzes.

Es wäre gewiß hochinteressant und auch notwendig zu untersuchen, weshalb Musik und Bewegung/Tanz in der heutigen Erziehung ein so gestörtes Verhältnis zueinander haben. Denn in der gesamten musik- und tanzwissenschaftlichen wie auch kulturanthropologischen Literatur mangelt es nicht auf Hinweise gemeinsamen Ursprungs bzw. engster Beziehungen. Mag sein, daß vor Jahrhunderten die kirchlichen Normen und später der artifizielle Kunstansatz die beiden elementaren menschlichen Ausdrucksmittel auseinanderzwang; heute können und müssen wir diese Probleme im Interesse einer besseren Selbstverwirklichung des Menschen aufarbeiten.

9. *Tanz als Medium*

Ich meine, daß der Tanz für unsere heutige Erziehung entscheidende und nicht ersetzbare Funktionen hat.

- Der Tanz ermöglicht in vielfacher Weise direkte Kommunikation mit anderen Menschen.

Wenn der Mensch etwas von seinem Sein erfahren will, dann gewiß in der Hinwendung zum Anderen.

- Der Tanz ermöglicht Orientierung in und zur Gruppe und vermag persönliche Sicherheit in Gruppierungen zu vermitteln.
Hierzu Curt Sachs (a. a. O., S. 1): „Denn im Tanz verfließen die Grenzen von Leib und Seele, von zweckfreier Gefühlsäußerung und zweckhafter Haltung, von *Gesellschaftlichkeit und Persönlichkeitsentfaltung* . . .“
- „Die körperliche Erfahrung bildet das Bewußtsein“ (Rhythmik in der Erziehung, 3/76, S. 20). Dies ist eine Grundaussage, die Paul Boepple aus 6 Vorträgen von Jacques Dalcroze, die er übersetzte, abgeleitet hat.
- Der Tanz vermag ein reicher entfaltetes Ausdrucksvermögen zu schaffen. Die Körpersprache ist ein wichtiges Mittel nonverbaler Kommunikation.
- Der Tanz vermag zwar auch Emotionen freizusetzen, ermöglicht aber vielmehr noch, mit ihnen umzugehen, und sie zu bearbeiten. Man muß zwar sehen, daß die vergangenen Jahrhunderte hierin ihre Not hatten. Wenn wir aber begreifen, „daß der unverkümmerte Tanz schlechthin gesteigertes Leben ist“ (Curt Sachs, S. 2), dann ist er gerade in unserer Zeit ein wichtiges Medium, mit unseren vielen großen und kleinen Emotionen umgehen zu können.
- Tanz und Rhythmik vermögen unser Lernverhalten und damit unser kulturelles Bewußtsein zu verändern.

Unser Lernen von Kultur erleben wir als eine Sitzkultur, d. h. eine bewegungsarme Kultur. Die Informationen (Buch, Zeitung, Film, Fernsehen) werden sitzend aufgenommen; unsere Hörkultur verlangt stilles Sitzen in Konzert und Theater. Selbst die Arbeit für den Lebensunterhalt wird weitgehend von allen „überflüssigen“ Bewegungen befreit. Erstes Lernen der Kinder in der Schule ist: Stillsitzen.

Man braucht nicht unbedingt die Wandelhallen der Athener oder die Kreuzgänge der Klöster zu kopieren, denn es gibt schon Konzepte und Modelle aus unserer Zeit, die den Um-gang der Menschen miteinander verbessern könnten.

Es bedarf hier und jetzt wahrscheinlich nicht mehr eine Ausdifferenzierung, daß die rhythmische Bewegung als ein wichtiges Mittel zu sehen ist „den Menschen auf die Höhe seiner sozialen Institution zu erheben“ (Dalcroze: Rhythmik in der Erziehung 3/76, S. 20).

10. *Tanz in der Musikschule*

Das Fach „Tanz“ kommt im Lehrplanwerk des Verbandes deutscher Musikschulen nicht vor. Als Ergänzungsfach wird lediglich genannt „Musikalisch-rhythmische Erziehung“. In der musikalischen Grundausbildung lautet das Fach „Musik und Bewegung (Rhythmik)“. Hier findet man gute Ansätze, wie sie im (Grob-)Lernziel zusammengefaßt sind: „Schwerpunkt musikalisch-rhythmischer Erziehung liegt im Beobachten, Erfahren, Bewußtwerden und Erfinden musikalischer Elemente, Gestalten und Strukturen durch Bewegungen“ (B 27, S. 128).

Werner Probst führt diese Ansätze weiter in seinem Beitrag „Musikalische Grundausbildung — Entwicklung, Probleme, Konzeption“ (B 23, S. 79): „Den Schülern wird die Möglichkeit gegeben werden müssen, sich bewegungsmäßig zu Musik zu äußern bis hin zum freien und gebundenen Tanz.“ Im Grunde kann sich also durchaus eine Musikschule lehrplanmäßig zum Tanz hin öffnen.

Wenn ich die Erwähnung von rhythmisch-musikalischer Erziehung in Lehrplänen der Musikschulen und vor allem in ihrer Praxis recht einschätze, dann wird diese Disziplin immer noch in erster Linie als eine hilfreiche Methode zur besseren oder schnelleren Erlernung einer musikalischen Realisation (z. B. Musikinstrument oder Singstimme) verstanden und eingesetzt. Dagegen wäre nichts einzuwenden, aber es dürfte nicht dabei bleiben. Inzwischen ist erfreulicherweise bei den Rhythmikpädagoginnen eine Theorie- und Didaktik-Diskussion in Gang gekommen. Hier ist zu wünschen, daß sie Möglichkeiten und Grenzen der Rhythmik aufzeigt, damit auch Erwartungen und Kompetenzzünge bearbeitbar werden.

Vielleicht ist daher — zunächst zumindest — in der Konzept-Diskussion der Musikschule der Begriff „Tanz“ richtiger. Denn was Barbara Haselbach in ihrem Beitrag „Tanz- und Bewegungsgruppen“ zum Thema Ergänzungsfächer in Musikschulen (B 29, S. 29) konzipiert, greift über die bisherige Verfahrensweise zur musikalisch-rhythmischen Erziehung in Musikschulen hinaus. Denn „Tanz und Bewegung sind also keinesfalls nur ein Mittel musikalischer Erziehung, mit dessen Hilfe musikalische Begriffe ganzheitlich erfahren werden können, sondern sie sollen über diese wichtige Aufgabe hinaus als selbständige, der Musik nahe verwandte Kommunikations- und Ausdrucksformen erlebt und verstanden werden, die sich gegenseitig motivieren“ (a. a. O., S. 94). Das heißt: Nähe zur Musik, aber keine Distanzlosigkeit; der Eigenwert bedingt Partnerschaft, nicht Unterordnung.

11. *Tanzerziehung in der Musikschule*

Wenn Musik, Rhythmik und Tanz sich aus der Sache heraus, wie aber auch aus pädagogischen sowie bildungs- und kulturpolitischen Gründen einander ergänzen, ja bedingen, stellt sich die Frage nach den Konsequenzen für die Musikschulen.

Ich sehe sie so:

1. *Stufe*: Elementarbereich (4—6 Jahre)

Die bisher praktizierte musikalische Früherziehung ist — quantitativ gesehen — ein Tropfen auf einem heißen Stein. Zur Zeit erreichen die Musikschulen 2 % der Altersjahrgänge! Einer Ausweitung stehen in aller Regel finanzielle (und damit personelle) Gründe entgegen.

Richtiger wäre folgender Weg

- Die Musikschule setzt qualifizierte pädagogische Kräfte ein, um die Kindergärtnerinnen ihres Einzugsbereiches so zu befähigen, daß deren Arbeit unter stärkerer und sachgerechterer Berücksichtigung der künstlerischen Medien erfolgen kann, und zwar so, wie sie Gerda Zöllner unter dem Titel „Musik und Bewegung — Ein Beitrag zur Kommunikations- und Kreativitätserziehung des Kindes“ beschrieben hat (Musik im Vorschulalter, Bosse Verlag Regensburg 1974, S. 25 ff):

„Musik, Bewegung, Bild und Sprache sind Felder gemeinsamen Handelns.“ Die Kosten hierfür würden nicht höher liegen, als der bisherige Personalaufwand. Jedoch würde ein erheblich größerer Kreis von Kindern erreicht. Dies setzt allerdings eine weitergehende Qualifikation der pädagogischen Kräfte

voraus, d. h. Ausbildung, Schulung und Betreuung (Supervision). Toni Steinitz hat ein ähnliches pädagogisches Konzept, welches in Israel praktiziert wird, in der Zeitschrift ‚Rhythmik in der Erziehung‘ beschrieben (1/77, Seite 1 ff).

Dieses würde für viele Kinder zu einer positiven Grundeinstimmung für Musik führen und zugleich etwas von Chancengleichheit verwirklichen.

Den Eltern und Musikschulleitern, die um die musikalische Karriere des Kindes bangen, kann ich den Beitrag von Werner Probst „Früh-Instrumentalunterricht aus psychologischer Sicht“ empfehlen: Dort sagt er u. a.: „Kritiker der Frühlernprogramme stellten inzwischen fest, daß manches, was während der Zeit vor dem Schulbeginn erlernt wurde, von Vergleichsgruppen in kürzerer Zeit während der ‚normalen‘ Alterszuordnung erlernt wurde“ (B 23, Seite 36).

2. Stufe: Primarbereich (6—9 Jahre)

Hier sollte eine (musikalische) Grundausbildung erfolgen, wobei gleichermaßen Musik zur Bewegung und Bewegung zur Musik führt. Dies bedingt natürlich auch die Gruppe als Lernfeld. Ich sehe hierfür genug ausbaufähige Konzepte, und zwar sowohl in der Literatur als auch in der Praxis.

Auch hier sollte in diesen Jahrgängen der instrumentale Einzelunterricht getrost weitgehend zurückgestellt werden. Der laufende Modellversuch über instrumentalen Gruppenunterricht wird auch für besorgte Eltern genug Argumente und — so bin ich sicher — Bestätigungen für die Richtigkeit des Lernens in der Gruppe erbringen.

3. Stufe: Sekundarbereich (9—17 Jahre)

Erst in diesem Altersbereich würde ich eine zunehmende Akzentuierung des Lernangebotes vornehmen, wobei Musik (instrumental, vokal) oder Tanz als jeweils gleichwertige Bereiche bis hin zur künstlerischen Aussage zu führen wären. Die Wechselbeziehung von Musik und Tanz sollte aber verbindendes Lernprinzip bleiben.

12. Weiterentwicklung der Musikschule

Ich sagte eingangs, daß das Konzept der Musikschule der Weiterentwicklung bedarf. Ich will es begründen.

Ich muß zur Verdeutlichung verschärfen: Wenn es heißt: „Musikschulen bieten . . . einen speziellen Fachunterricht in Musik . . .“ wird verständlich, warum die musikalische Grundausbildung möglichst in die musikalische Früherziehung vorverlegt wird. Denn damit kann erreicht werden, daß der Schüler spätestens vom 6. Lebensjahr an dem Instrumentalunterricht zugeführt werden kann. Auch die Ergänzungsfächer stützen nur das Ziel. In früheren Jahren glaubte man, gute Gründe für diese erhebliche Ausrichtung auf instrumentale Leistungssteigerung zu haben. Denn die instrumentalen Leistungen in der Sowjet-Union und Japan lösten hier großes Erstaunen wie Unruhe aus. Daß jene Leistungen nur aus den soziokulturellen Be-

dingungen zu verstehen sind, die zum Glück bei uns nicht vorhanden und wünschenswert sind, sei notwendigerweise vermerkt. Aber auch die Überfremdung deutscher Kulturorchester war seiner Zeit ein Leistungsansporn. Heute sind solche Probleme gelöst. Das Bundesjugendorchester ist mit einem Durchschnittsalter der Teilnehmer von 17 Jahren inzwischen Preisträgerin vom Karajan-Wettbewerb. Der bundesweite Wettbewerb „Jugend musiziert“ ist aber das jährliche Damoklesschwert über dem Leiter einer jeden Musikschule und seinen Lehrkräften. Ein mehrmonatiges Trimmen auf das Vorspielstück ist nicht selten die Ausnahme. Da hilft auch dann nicht die Erklärung eines Musikschulleiters, die ich in diesen Tagen in der Zeitung las: „Wir freuen uns über jeden Preisträger . . . Aber unser Ziel ist es nicht, Preisträger zu züchten.“

Was aber ist das Ziel?

Kann man junge Menschen so einfach und mit — wie ich meine — falsch verstandener Neutralität nur die Bedienung des Handwerkszeuges vermitteln in der Hoffnung, das weitere Leben werde es schon bringen? Haben wir so weitgehend die ernste Mahnung von Max Frisch vergessen, die er 1949 im Aufsatz „Kultur als Alibi“ niederschrieb?:

„Leider bin ich nicht imstande, kurz und bündig zu sagen, was wir unter Kultur verstehen sollen. Zu den entscheidenden Erfahrungen aber, die unsere Generation hat machen müssen, gehört meines Erachtens die vielfach offenbarte Tatsache, daß, um es mit einem namentlichen Beispiel anzudeuten, ein Mann wie Heydrich, der Mörder von Böhmen, ein hervorragender und sehr empfindsamer Musiker gewesen ist, der sich mit Geist und echter Kennerschaft, sogar mit Liebe hat unterhalten können über Bach, Händel, Mozart, Beethoven, Bruckner. Nennen wir es, was diese Menschenart auszeichnet, eine ästhetische Kultur. Ihr besonderes Kennzeichen ist die Unverbindlichkeit. Es ist eine Geistesart, die das Erhabenste denken und das Niederste nicht verhindern kann, eine Kultur, die sich säuberlich über die Forderungen des Tages erhebt . . .“ (Max Frisch: Öffentlichkeit als Partner, Suhrkamp 1967).

Für die Diskussionen über den letzten Entwurf des Ergänzungsplanes „Muskulturelle Bildung“ hat die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung der Bundesländer-Kommission folgende Definition von kultureller Bildung angeboten:

„Die kulturelle Bildung wendet sich vornehmlich an die kommunikativen Kompetenzen des Menschen, sowohl in Bezug auf dessen kognitives wie emotionales Vermögen. Sie trägt dazu bei, eine Vielfalt von Fertigkeiten zu entwickeln, die es dem einzelnen erlauben, sich in einer ihm gemäßen Weise auszudrücken und gegenüber anderen darzustellen. Durch die so gewonnenen vermehrten Möglichkeiten der Selbstdarstellung schafft die kulturelle Bildung auch eine wesentliche Voraussetzung für Interaktionen in Gruppen mit gemeinsamen Zielsetzungen.

In besonderer Weise strebt die kulturelle Bildung danach,
— bei den Beteiligten die Wahrnehmungsfähigkeit zu differenzieren, ihre kreativen Fähigkeiten anzuregen, sie zum Gebrauch der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten zu ermutigen und ihnen zu helfen, Maßstäbe für ein kritisches Urteil zu gewinnen;

- durch eigenschöpferische und nachschöpferische Fertigkeiten, die systematisch erlernt oder spontan herausgefordert werden, an der Kultur teilzuhaben und selbst kulturell sprachfähig und ansprechbar zu werden, dadurch auch in breiterer Weise überhaupt teilzunehmen und mitzubestimmen an der Gestalt der Welt;
- auf diese Weise zu mehr Orientierung im Leben und zu einem höheren Grad von Identität zu finden durch die Fähigkeit, Formen kulturellen Ausdrucks herorzubringen.“

Dies steht im Kontext zu den Forderungen des Bildungsplanes und auch in Übereinstimmung mit Max Frisch: soziales Leben selbstverantwortlich gestalten; zu verantwortungsbewußtem Handeln befähigen.

Dies ist allerdings eine andere Blickrichtung und hat auch ein weitergehendes Konzept zur Folge als das in den Musikschulen praktizierte.
Was wäre anders?

Das Primärziel ist nicht (mehr) die größere Verbreitung aktiven Musizierens und die Verbesserung ihrer Qualität um jeden Preis,
sondern
die Hilfe zum Mündigwerden junger Menschen.

Daraus folgt,

12.1 *Die Musik ist nicht nur das Ziel, sondern wird auch ein Mittel.*

Damit wird die Musik nicht aufgegeben und auch nicht die Leistung. Aber beides: Musik und Leistung werden hinterfragbar. So werden Musikschulen z. B. sich fragen lassen müssen, ob sie es zulassen, daß sich der schulische Leistungsdruck in ihren Bereich überträgt und daß sie manchen Erwartungen von Eltern auf bald hörbare Ergebnisse unreflektiert nachgeben und ob sie jene Kräfte des Wettbewerbs „Jugend musiziert“ unterstützen, die sich bemühen, den Konkurrenzmechanismus abzubauen, damit der nicht Ausgezeichnete nicht zum Verlierer oder gar zum Versager gestempelt wird.

Die Musikschulen werden sich bei den Empfehlungen zur Instrumentenwahl weniger vom klassischen Orchester, sondern vom tatsächlichen Laien- und Liebhabermusizieren leiten lassen müssen. Die Musikschulen sollten aber auch sich stärker ermutigt sehen, ihre Absicht zu verwirklichen, im kommunalen Bereich mit vielfältigen Strukturen, in denen Musik gemacht oder gebraucht wird, enger zusammen zu arbeiten.

Musik in der Freizeit macht Spaß. Spaß machen soll aber auch das Sich-Vorbereiten darauf. Aus der Fremdmotivation (wenn die Eltern das Kind zur Musikschule schicken) soll bald eine bleibende Eigenmotivation werden. „Das Lernen und das Lernen lernen sollen durchaus lustbetont erfolgen“ (Werner Probst: B 23, S. 38).

Und das schließt Leistungsanreize und Leistung nicht aus, auch keine Wettbewerbe!

12.2 *Neben der Musik gibt es andere künstlerische Mittel, die pädagogisch relevant sind.*

Wir kommen jetzt aber an einen Punkt, wo die Musikschulen bisher ihre Grenzen sahen.

In seiner „Informationsschrift für Eltern“ (B 31) beschreibt Wolfgang Stumme, daß bei solchen Kindern, „die weder ein besonderes Interesse, noch Lernbereitschaft oder musikalische Neigung gezeigt haben“ (S. 42), der Besuch der Grundstufe nach der musikalischen Grundausbildung abgeschlossen ist. Offensichtlich wird dem Autor auch die Begrenztheit einer Musikschule klar. Daher fährt er fort: „Hier ist möglichst noch von Eltern und Lehrern gemeinsam zu überlegen, ob bei ihnen Hobby-Interessen außerhalb der Musik wie z. B. Sport, Ballett, Malen, darstellendes Spiel u. a. sichtbar geworden sind, zu denen dann geraten werden sollte“ (S. 42). — Wie ist es zu deuten, daß der Tanz hier nicht genannt wird?

Wenn wir von den Bedürfnissen des Menschen ausgehen und ihm in seiner Selbstverwirklichung helfen wollen, dürfen wir hier nicht stehen bleiben ohne nach Lösungen gesucht zu haben. Daher habe ich in den 60er Jahren das Konzept der Jugendkunstschule entwickelt, in dem für junge Menschen neben der Musik auch die anderen Bereiche der Künste wie Tanz, Sprache, darstellendes Spiel, bildnerisches Gestalten sowie Foto und Film Erfahrungs- und Lernbereich sind. Seit einigen Jahren laufen auch in dieser Hinsicht Modellversuche, die vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert werden. Der besondere Hinweis auf die Jugendkunstschulen im Abschnitt Musikschulen im Ergänzungsplan ist auch ein deutliches Zeichen dafür, daß auch die Bund-Länder-Kommission diese Ausweitung für konsequent hält. Denn: sehen Sie z. B. ein, weshalb man lediglich auditiv vornehmlich ansprechbare Kinder durch (Musik-)Erziehung zu einer differenzierteren Wahrnehmung und von daher zu einem bewußteren Konsumverhalten verhilft und z. B. dem primär visuell veranlagten keine Orientierungshilfe gegen die Bilderflut unserer Zeit gibt?

Aber nicht nur die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen bedingen diese Ausweitung. Vielmehr ist es die bildungspolitische Konsequenz. Es mag sein, daß dies noch ein weiter Weg ist, und ich weiß nicht, ob die Musikschulen ihn gehen können oder wollen. Aber auch Helmuth Hopf hat in seinem Beitrag „Zum gesellschaftlichen Auftrag der Musikschule“ (Neue Musikzeitung Mai/Juni 1976, S.26) erklärt: „Dabei ist es der Musikschule — dieser zukunfts-trächtigen jungen Institution — zu wünschen, daß sie über engere musikalische Sachverhalte hinaus zu einem polyästhetischen Kommunikationszentrum werden möchte.“ Schließlich sei in diesem Zusammenhang ein Kernsatz aus einem Papier (1973) des Deutschen Städtetages zitiert (Materialien und Dokumente aus der Musikpädagogik, Band 3, G. Bosse, Regensburg 1977): „Nicht abgesonderte Bildungs- und Kulturghettos, sondern Kristallisationspunkte eines vielfältigen sozialen Beziehungsgeflechts von Bildung, Kultur, Geselligkeit, Sport, Erholung und Versorgung sollen Bild und Struktur der zukünftigen Stadt bestimmen.“

Ich kann mir mein Leben ohne Musik und ohne Musikmachen mit anderen nicht vorstellen. Ich schätze, achte und bejahe die Arbeit der Musikschulen sehr. Aber ich habe den Wunsch und die Hoffnung, daß diese Arbeit sich weiterentwickelt. Die Einbeziehung von Tanzerziehung in die Musikschulen wäre ein wichtiger Schritt! Mit meinen Ausführungen möchte ich die verantwortlichen Kräfte der Musikschulen

ermutigen. Denn den von mir beschriebenen bildungspolitischen Auftrag zu erfüllen ist eine nicht leichte Aufgabe. Ich sehe mich mit dem Bemühen des Verbandes deutscher Musikschulen in voller Übereinstimmung, wenn sein 1. Vorsitzender, Diethard Wucher, in der Ansprache zur Eröffnung des Musikschulkongresses am 1. 4. 1977 in Augsburg die Arbeit seines Verbandes zusammenfaßt:

„Alle Gedanken sind auf einen Punkt gerichtet: auf den Menschen, und Musik in der Menschenbildung!“

ZUSAMMENFASSUNG

1. Vorbemerkung

Die Musikschulen haben sich in den letzten 30 Jahren zu beachtlichen Trägern der Musikerziehung entwickelt. Das Konzept der Musikschulen bedarf allerdings der kontinuierlichen Weiterentwicklung.

2. Bildungspolitischer Gesamtzusammenhang und übergeordnete Bildungsziele

Für die Bundesrepublik Deutschland ist 1973 mit dem Bildungsplan ein langfristiges Konzept für das deutsche Bildungswesen erarbeitet worden. Danach sollen Lernziele und Lerninhalte zu „kritischem Verständnis und verantwortungsbewußtem Handeln befähigen“ und der einzelne „zur Kreativität und Spontaneität, Mündigkeit und Selbstbestimmung ermutigt werden“.

Am 14. März 1977 wurde von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung der Ergänzungsplan „Musisch-kulturelle Bildung“ verabschiedet.

3. Ziele musisch-kultureller Bildung

Nach den Leitsätzen des Ergänzungsplanes will musisch-kulturelle Bildung insbesondere

- zu einer differenzierteren Wahrnehmung in der Umwelt anregen;
- zu eigenen und nachschöpferischen Tätigkeiten hinführen;
- Persönlichkeitsbildung und -entfaltung fördern.

4. Standort der Musikschulen

Die Musikschulen sind (nach dem Ergänzungsplan) Einrichtungen der außerschulischen (musisch-kulturellen) Jugendbildung.

5. Bildungsauftrag der Musikschulen

Lt. Ergänzungsplan:

1. Deckung der Nachfrage an musikalischer und instrumentaler Ausbildung;
2. Weiterentwicklung der musisch-kulturellen Bildung.

6. Erziehungsziele der Musikschulen

Im Laufe der Zeit haben sich die Erziehungsziele gewandelt von einer „musikalischen Erziehung mit dem Ziel der Persönlichkeitsbildung und der praktischen mitbürgerlichen Erziehung“ hin zum „Angebot vom speziellen Fachunterricht in Musik“.

7. Problematik heutiger Musikschulen

1. Leistung und Erfolg gilt mehr als Entwicklung der Persönlichkeit, z. B. Befähigung zur Kooperation oder Mitverantwortung.

2. Musikschulen als „Klein-Musikhochschulen“ tradieren Lehrfächer und Lehrweisen zu unreflektiert weiter.
3. Für die 5 % Absolventen von Musikschulen ist deren Ausbildungssystem stimmig durch die Vertikal-Kooperation mit Hochschulen. Für die 95 % der Schüler muß die Musikschule vielmehr als bisher sich als offenes System in einem Gemeinwesen anbieten, und die Horizontal-Kooperation zum Ziel haben.
4. Können und dürfen die Musikschulen die übergeordneten Ziele des Bildungsgesamtplanes und des Ergänzungsplanes so weitgehend außer acht lassen?

8. *Das Verhältnis von Tanz und Musik*

Obwohl die musik- und tanzwissenschaftliche Literatur den gemeinsamen Ursprung bzw. die engsten Beziehungen von Musik und Tanz aufzeigt, werden diese elementaren menschlichen Ausdrucksmittel in der heutigen Erziehung weitgehend voneinander isoliert.

9. *Tanz als Medium*

Der Tanz hat für unsere heutige Erziehung entscheidende und nicht ersetzbare Funktionen.

Der Tanz ermöglicht

- direkte Kommunikation
- Orientierung in der Gruppe
- reicher entfaltetes Ausdrucksvermögen
- mit Emotionen umzugehen
- Lernverhalten und damit kulturelles Bewußtsein zu verändern.

10. *Tanz in der Musikschule*

Das Fach „Tanz“ kommt zwar im Lehrplanwerk des Verbandes deutscher Musikschulen nicht vor. In der Konzeptionsdiskussion des Verbandes wird es jedoch für wünschenswert gehalten, den Schüler hinzuführen zum freien und gebundenen Tanz. Die Tür ist also offen. Die rhythmisch-musikalische Erziehung müßte sich von einer falsch verstandenen Unterordnung zur Musik lösen.

11. *Tanzerziehung in der Musikschule*

Wenn Musik, Rhythmik und Tanz sich einander ergänzen, ja bedingen, stellt sich die Frage nach den Konsequenzen für die Musikschulen:

1. Stufe: Elementarbereich (4—6 Jahre)
Verstärkung des Erfahrungsbereiches Musik, Bewegung, Bild und Sprache im Kindergarten.
2. Stufe: Primärbereich (6—9 Jahre)
In einer (musikalischen) Grundausbildung soll gleichermaßen Musik zu Bewegung wie Bewegung zu Musik führen.
3. Stufe: Sekundarbereich (9—17 Jahre)
Musik oder Tanz können als gleichwertige Bereiche bis hin zur künstlerischen Aussage geführt werden. Wechselbeziehung von M+T bleibt als verbindendes Lernprinzip.

12. Weiterentwicklung der Musikschule

Die Vermittlung von technischem Können kann nicht das alleinige Ziel sein; auch nicht „eine Kultur, die sich säuberlich über die Forderungen des Tages erhebt“ (Max Frisch), sondern die Hilfe zum Mündigwerden junger Menschen. Daher ist Musik nicht nur Ziel sondern auch Mittel solcher Musikpädagogik. Neben der Musik gibt es andere künstlerische Mittel, die pädagogisch relevant sind.

„Der Musikschule ist es zu wünschen, daß sie über engere musikalische Sachverhalte hinaus zu einem polyästhetischen Kommunikationszentrum werden möchte“ (Helmuth Hopf).

In meinem Referat möchte ich versuchen, darzustellen, was unter Tanz und Tanzerziehung (TE) gemeint ist, warum dieser Begriff unter einer Reihe von Möglichkeiten der geeignetste zu sein scheint, welche Bildungsziele von der TE erfüllt werden können und welche Lerninhalte sie umfaßt. Weiters, wie TE in der Musikschule angeboten werden könnte.

1. Was ist mit *Tanz und Tanzerziehung* gemeint?

Warum sprechen wir in diesem Zusammenhang von Tanz und nicht von Bewegung? Das ist eine Frage, die in den letzten Tagen immer wieder gestellt worden ist. Wenn man davon ausgeht, daß das einzig angeborene Instrument des Menschen sein Körper ist, so ist sein Medium, die Sprache seines sich Mitteilens unter anderem die Bewegung. In der Bewegung drückt er sich vielfältig aus. Bewegung braucht er zur Erhaltung seiner selbständigen Existenz, er braucht sie auch zu den meisten, ja fast allen Aktivitäten, zu denen er fähig ist. Durch die Bewegung erfährt er zuerst die Welt, durch sie kommt er in Kontakt mit anderen Menschen, durch sie wird seine Gesundheit und zumindest seine körperliche Funktionen in Gang gehalten. Bewegung ist letzten Endes auch Sprechen, Schreiben, Essen, Arbeiten und unzählige andere Aktivitäten.

Der Begriff „Bewegung“ ist aber nicht auf den Menschen beschränkt. Bewegung ist Veränderung auch eines Objekts, auch eines Zustandes, Bewegung ist schließlich auch ein philosophischer, ein politischer, — sogar ein wirtschaftlicher Begriff, der in diesen Zusammenhängen nichts von dem beinhaltet, was in der Sicht der ästhetischen Erziehung — als deren Teilgebiete wir Musik und Tanz ansehen müssen — mit Bewegung gemeint ist.

Vielleicht würde uns das Adjektiv „tänzerisch“ als nähere Bestimmung von Bewegung weiterhelfen. Aber eine tänzerische Bewegung ist nur eine Handlung, die einen bestimmten, nämlich tänzerischen Charakter hat. Tänzerische Bewegung ist aber unvollständig als Bezeichnung für ein Produkt, für ein geschlossenes Ganzes wie es ein Tanz ist, aus welchem Stilbereich er immer kommen mag. Bewegung ist einfach ein umfassender Übergriff, der eine Spezifizierung erfahren muß um die genaue Bestimmung der jeweiligen Bewegung verständlich zu machen.

Warum bietet sich nicht der Begriff „Rhythmik“ an, der doch seit einigen Jahrzehnten eingeführt ist. Der Begriff ist zwar bekannt, aber keineswegs allgemein verständlich. Er ist vieldeutig, viel interpretiert und selbst unter Rhythmikern nicht vollkommen abgeklärt. Außerdem, was meinem Empfinden nach schwerer wiegt, ist Rhythmik keine natürliche Ausdrucksform des Menschen. Sie ist eine sinnvolle, verdienstvolle pädagogische Findung, bis zu einem gewissen Grade ein Konstrukt aus verschiedenen Bereichen. Das macht diesen Begriff für die Allgemeinheit so schwer verständlich. Tanz und Tanzen hingegen ist eine Tätigkeit, die auch außerhalb des pädagogischen Bereichs existiert, und das seit Jahrtausenden, nachgewiesenermaßen seit der Steinzeit.

Mein Plädoyer für den Begriff „Tanz“ gründet sich also darauf, daß Tanz eine ursprüngliche, psychophysische Ausdrucksform des Menschen ist, die nicht nur in der pädagogischen Provinz, sondern auch in der Alltagsrealität des Menschen existiert und dort diesen Namen trägt. Wir sollen nicht verschleiern, was wir artikulieren wollen, sondern in der Sprache unserer Mitmenschen, nicht unserer Fachkollegen sprechen.

Tanz ist meines Wissens bis heute nicht eindeutig definiert. (Erklärungen wie beispielsweise die des Großen Brockhaus „Tanz ist rhythmische Körperbewegung, meist zur Musik“ sind wohl nicht ausreichend.) Zu einer umfassenden Definition bin ich nicht imstande, aber ich will versuchen eine Beschreibung zu geben:

- Tanz ist Selbstdarstellung des Menschen durch das Medium der Bewegung, Tanz ist aber auch vom Menschen geformtes Material.
- Tanz ist Ausdruck der tanzenden Gesellschaft, ihres sozialen Gefüges, ihrer Lebensbedingungen und kulturellen Werte.
- Tanz kann sich als Spiegel einer bestimmten Gesellschaftsgruppe darstellen (Volkstänze, höfische Tänze, Gesellschaftstänze etc.) oder als Aussage einiger Aktiver, nämlich der Tänzer und des Choreographen vielen Passiven (den Zuschauern) dargeboten werden. In diesem Fall sprechen wir nicht von Gemeinschafts-, sondern von Schautänzen.
- Tanz ist also eine durch Raum, Zeit und körperliche Energie gestaltete Form der Bewegung, die spontan entsteht oder als festgehaltene Form tradiert werden kann und bewußt oder unbewußt zum Ausdruck des Tanzenden wird. Sein Inhalt kann, wie Curt Sachs in seiner Weltgeschichte des Tanzes ausführlich beschreibt, bildhaft-imitativ oder bildlos-abstrakt sein.
- Die Beziehung des Tanzes zur Musik ist außerordentlich eng, da er wie diese aus dem Rhythmus lebt. Im Tanz erfährt der Rhythmus eine leiblich-sichtbare, in der Musik klanglich-hörbare Gestalt.
- Tanz kann für sich alleine stehen, er ist aber häufig, ja sogar fast immer, an Musik gebunden und kann durch Sprache, Objekte, Kostüme, Licht etc. bereichert werden.

Soweit zur Charakterisierung des Begriffes „Tanz“. Warum aber nun eigentlich „Tanzerziehung“? Wenn Tanz, wie ich früher behauptet habe, eine ursprüngliche Ausdrucksform des Menschen ist, warum bedarf es dann einer institutionalisierten Tanzerziehung?

Die Lebensbedingungen unserer gegenwärtigen Gesellschaft (z. B. das Wohnen in Städten unter einschränkenden Wohnverhältnissen, berufliche und schulische Belastung, Leistungsorientierung in fast allen Lebensbereichen, Freizeitindustrie, Kontaktarmut, Entfremdung von landschaft- und jahreszeitlich geprägtem Leben etc.) bringen es mit sich, daß immer weniger spontane, oder aus der Tradition entstandene Anlässe zum Tanzen sich finden. Bestehende Angebote sind vorwiegend

kommerziell organisiert. Der größte Teil unserer Kinder und Jugendlichen würde wenig oder gar keinen Kontakt zum Tanz und daher kaum Gelegenheit zum Tanzen finden, wenn diese Begegnung nicht innerhalb des Erziehungsbereiches angeboten würde. Zudem hat die Pädagogik entdeckt, daß im Tanz hervorragend geeignetes Gebiet zur Entfaltung kreativer Fähigkeiten und zur Kommunikation, auch zu non-verbaler, gegeben und zu nützen ist. Tanz soll also auf dem Wege der TE an weit-aus mehr junge Menschen herangebracht werden, als dies sonst möglich wäre. Doch muß man sich der Gefahr bewußt sein, daß durch eine übermäßige Verschulung des Tanzes ein gewisser Realitätsbezug verloren gehen kann. Ursula Fritsch weist auf diese Möglichkeit einer Entwicklung hin in ihrem Beitrag „Aspekte einer ästhetisch-kommunikativen Tanzerziehung“, der im Rahmen der tanzdidaktischen Konzeptionen erschienen ist, die vor wenigen Monaten vom ATB herausgegeben worden sind.

Es ergibt sich die Frage, was TE eigentlich ist und wozu sie erziehen will?

TE bedeutet sowohl Erziehung zum als auch Erziehung durch Tanz. Dieser Doppelaspekt gilt wohl für alle pädagogischen Intentionen, die über ein künstlerisches Medium wirken. Erziehung zum Tanz heißt: Entwickeln der körperlich-emotionalen-intellektuellen Fähigkeiten Tanz zu machen und nachzuvollziehen, wie auch andererseits Tanz wahrzunehmen. Darüber hinaus ist Erziehung zum Tanz aber auch Weckung des Verständnisses für den Ausdruckswert des Tanzes und seine soziokulturellen Bedingungen. Da Tanz unerhört vielseitig in seiner Erscheinungsform ist, bedeutet Erziehung zum Tanz also generell Hinführen zu diesen Erscheinungsformen oder aber zu einer oder mehreren Richtungen. Diese können vorgeformt oder tradiert, aus einem anderen Land oder einer anderen Zeit übernommen werden oder als Ausdruck und Aussage des Tanzenden von diesen selbst geschaffen werden.

Erziehung durch den Tanz entsteht durch die Auswirkung der Aktivität „Tanzen“ auf das Individuum. Sie wirkt sich auf den pragmatischen Bereich aus durch konkrete Erfahrung des eigenen sich bewegenden Körpers und durch Erweiterung und Intensivierung des Sich-bewegen-könnens. Im besonderen trifft der Tanz den sozial-kommunikativen Bereich. Tanz ist Begegnung mit anderen, ist sich-Mitteilen und andere-Wahrnehmen. Dadurch und durch die verstärkten Wahrnehmungen und Erlebnisse beim Tanz wird auch der emotionale Bereich angesprochen. Der kognitive hingegen ist durch Überlegung, Beurteilung, Auswahl und Verarbeitung der Information berührt. Es ist müßig, die beiden Wirkungsmöglichkeiten, nämlich Erziehung zum Tanz und Erziehung durch den Tanz voneinander zu trennen oder gar gegeneinander auszuspielen. In der Kunsterziehung wie in der Musikerziehung scheint diese Tendenz zum Glück überwunden zu sein. Auch in der Tanzerziehung muß man erkennen, daß die beiden Richtungen voneinander abhängen und sich sinnvoll ergänzen.

Die Lernzielbereiche der Tanzerziehung können wie folgt definiert werden:

I. Pragmatischer Bereich

1. *Sensibilisierung und Körperbewußtsein*

Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit, Spüren, Benennen und Reagieren der verschiedenen Teile des Körpers

a) Kinetischer Sinn

- b) Balancesinn
- c) Taktile Sinn
- d) Visueller Sinn
- e) Akustischer Sinn

—————> Querverbindung zu Musik

2. *Aufbau und Korrektur der Haltung*

- a) Erarbeitung der Grundfunktionen
- b) Korrektur der Haltungsschäden

3. *Entwicklung und Differenzierung der Motorik*

- a) Entwicklung der Grob- und Feinmotorik —————> M
- b) Grundformen der Bewegung (nach Laban) —————> M
- c) Variationen der Bewegungsgrundformen
 - Räumliche Differenzierung (im eigenen Körper, im persönlichen und allgemeinen Umraum)
 - Zeitliche Differenzierung —————> M
 - Dynamische Differenzierung —————> M
- d) Kombinationen der Grundformen und ihrer Variationen (simultan und sukzessiv) —————> M

4. *Aufbau eines Repertoires an Tanzbewegungen und Tänzten*

- a) Erarbeitung eigener Tänze —————> M
- b) Kennenlernen von tänzerischen und musikalischen Elementen und Formen verschiedener Tanzstile —————> M

II. Sozialer Bereich

- a) Aufnahmebereitschaft und Verständnis für das Ausdrucksverhalten anderer
- b) Fähigkeit zu eigenem, auch nonverbalen, Mitteilungsverhalten
- c) Verantwortungsvolles, aber auch anpassungsfähiges Verhalten gegenüber anderen (Partner oder Gruppe)
- d) Kooperation

III. Kreativer Bereich

- a) Experiment und Exploration
- b) Individualität und Initiative (Resistenz gegen Konformismus)
- c) Spontaneität und Flexibilität
- d) Fähigkeit zur Synthese

—————> M

IV. Emotionaler Bereich

- a) Vertiefung der Erlebnisfähigkeit durch Sensibilisierung und Wahrnehmungsangebote
- b) Intensivierung des Ausdrucksbedürfnisses und der Ausdrucksfähigkeit

V. Kognitiver Bereich

- a) Information über sozio-kulturelle Hintergründe des Tanzes
- b) Kinetisches Gedächtnis
- c) Sprachliche Förderung und Begriffsbildung

- d) Problemstellung und Lösung
 - e) Fähigkeit zur Antizipation
 - f) Kombinationsfähigkeit
 - g) Formverständnis
 - h) Beurteilungskriterien und Formulierung von Kritik
- } → M

Welche Formen des Tanzes können in der Musikschule angeboten werden?

Grundlagen

In der Grundausbildung werden auf den Gebieten der elementaren Musik- und Bewegungserziehung und der Rhythmik durch freie und gezielte Übungen zur Sensibilisierung und Steigerung der Bewegungsmöglichkeiten die Grundlagen der lokomotorischen und gestischen Grundbewegungsformen und ihrer Verbindungen erworben, die das Rohmaterial für jede Art des Tanzes darstellen.

Kreativer Tanz

Aufbauend auf diesen Grunderfahrungen und bei ständiger Weiterentwicklung auch der technischen Möglichkeiten werden teils mit dem Lehrer, teils unabhängig von ihm Einzel- und/oder Gruppengestaltungen zu verschiedensten Themen versucht, die von einfachen Improvisationen bis zu anspruchsvolleren künstlerischen Tanzformen reichen können, z. B.

Rhythmische Studien,
 Szenisch-pantomimische Darstellungen,
 Tänze zu Musikbeispielen verschiedener Epochen und Stile,
 Realisierung graphischer Partituren,
 Tanzformen nach Anregungen aus dem Bereich der bildenden Kunst,
 Textgestaltungen etc.

Tradierte Tänze

Originale Schritt- und Raumformen aus verschiedenen geographischen und historischen Stilen werden erarbeitet und führen zu einer möglichst authentischen Reproduktion, z. B.

europäische Volkstänze, internationale Tanzfolklore,
 Kontratänze, Squaretänze,
 Höfische Tänze,
 Gesellschaftstänze,
 Beat, Pop,
 Jazz,
 neue Gemeinschaftstänze und Tanzspiele,
 Ballett.

In der Praxis werden diese drei Gruppen nicht unbedingt getrennt werden. Es ist durchaus möglich, schon in der Grundausbildung einige einfache tradierte Tanzformen zu verwenden. Selbstverständlich werden vom Anfang an kreative Gestaltungsversuche einzubeziehen sein. Andererseits ist es auch bei Fünfzehnjährigen häufig notwendig, technische Voraussetzungen für einen bestimmten Tanz oder ein zu gestaltendes Thema erst vorzubereiten.

Wenn der Tanzunterricht ein dem Instrumental-, Vokal- oder Theoriefach entsprechendes Niveau haben soll, ist es erforderlich, daß im Kollegium jeder Musik-

schule ein Tanzpädagoge mitarbeitet. Seine Ausbildung sollte möglichst vielfältig sein und sowohl verschiedene, tradierte Tanzstile als auch Inhalt und Arbeitsweisen des kreativen Tanzes umfassen. Zudem sollte eine möglichst breite, musikalische Bildung vorhanden sein. (Tanzpädagogen werden an verschiedenen Tanzschulen, Rhythmikseminaren und am Orff-Institut, Salzburg, ausgebildet.) Es ist wünschenswert, daß jeder Schüler einer Musikschule für eine bestimmte Zeit eine oder mehrere Tanzgruppen besucht, doch müßte die Entscheidung, welche Gruppe gewählt wird, dem Interesse und der Neigung der Kinder und Jugendlichen überlassen bleiben. Die Themen für die einzelnen Gruppen sollten sowohl nach den bestehenden Bedürfnissen der Schüler als auch nach Schwerpunkten und besonderen Begabungen des Tanzpädagogen aufgestellt werden, doch sollten sie vielfältig sein und von Zeit zu Zeit wechseln. Es wäre denkbar, daß an einer größeren Musikschule etwa die folgenden Themen für Tanzgruppen verschiedener Altersstufe angeboten würden:

Grundkurse:

Kreativer Tanz I

in Verbindung mit Orff-Schulwerk-Gruppen

Volkstanz I

Szenisch-pantomimisches Spiel I

Aufbaukurse:

Kreativer Tanz II

in Verbindung mit Improvisations- oder Schlagwerk-Gruppen

Volkstanz II

in Verbindung mit Volksmusik-Gruppen

Szenisch-pantomimisches Spiel II

Höfischer Tanz

in Verbindung mit Ensemble für alte Musik

Pop und Beat

in Verbindung mit Beat- und Pop-Ensembles

Jazztanz

in Verbindung mit Jazzmusik-Gruppen

„In Verbindung mit . . .“ könnte bedeuten:

Parallelarbeit

Die Leiter der beiden Gruppen sprechen sich ab, planen die Vorbereitung eines bestimmten Programms (z. B. die musikalische und tänzerische Einstudierung einer Reihe von Tänzen), erarbeiten das Material getrennt und verbinden in einer oder mehreren Stunden den Tanz und die Tanzmusik. Im Idealfall sind die Schüler sowohl mit den musikalischen wie tänzerischen Aufgaben vertraut, so daß wechselweise musiziert und getanzt werden kann.

Teamteaching

Besonders geeignet für Gruppen wie „Kreativer Tanz“ und Improvisation. Z. B. ein bestimmtes Thema, etwa Nonsenstexte, Werbeslogans, eine „Reihe“ von Bewegungen und Geräuschen u. ä. werden vom Lehrerteam gemeinsam in einer Gruppe vorbereitet und skizziert, dann arbeiten die verschiedenen spezialisierten Gruppen mit ihrem jeweiligen Lehrer (eventuell auch in Kleingruppen ohne Lehrer) an Teilauf-

gaben, bis schließlich die einzelnen Beiträge begutachtet und zu einem größeren und gemeinsamen Ablauf verbunden werden.

Die einzelnen Gruppen sollten nicht weniger als 6 bis 8 und nicht mehr als ca. 16 Teilnehmer umfassen. Für ganz bestimmte Aufgaben können Gruppen zusammengelegt werden. Es ist damit zu rechnen, daß anfänglich eine gewisse Scheu die Älteren vor diesem Fach zurückhält, doch werden im allgemeinen die zuerst kleinen Gruppen ziemlich rasch wachsen.

ZUSAMMENFASSUNG :

Tanz ist eine ursprüngliche Ausdrucks- und Kommunikationsform der Menschheit. Wo die Lebensbedingungen eine spontane oder kontinuierliche Aktivität dieser Art deutlich erschweren oder verhindern, ist es Aufgabe der Gesellschaft, ein Äquivalent dafür im erzieherischen Bereich zu schaffen. Diese Aufgabe muß von verschiedenen Institutionen wahrgenommen werden.

Da die Beziehung zwischen Tanz und Musik eine außerordentlich enge ist und eine Wechselbeziehung für beide Gebiete eine Intensivierung und Bereicherung bedeutet, ist die Musik — wie auch die Jugendkunstschule ein besonders geeigneter Ort zur Begegnung mit dem Tanz.

Es scheint notwendig, die tänzerische Bewegungserziehung als Vorform des Tanzes in den Curricula und in der pädagogischen Praxis wesentlich stärker zu berücksichtigen, als dies an vielen Stellen bisher geschieht. In die Grundausbildung, die dann allerdings nicht mehr einseitig als musikalische, sondern als musikalisch-tänzerische Grundausbildung anzusehen wäre, müßten Inhalte aus dem Bereich der TE Eingang finden, die sowohl zur reproduzierenden Interpretation von Tänzen als auch zur kreativen Gestaltung von Tanz führen.

Für die Zeit nach der Grundausbildung sollten, ähnlich wie musikalische Fächer auch tänzerische angeboten werden, die einen Einstieg in das weite Spektrum des Tanzes ermöglichen.

Die Lehrerausbildung an den verschiedenen Institutionen sollte diese Zielsetzung berücksichtigen und muß unter Umständen eine Modifizierung ihrer Ausbildungspläne durchführen.

Zusammenfassung der Kursarbeit

(1) Arbeitsbereich Pantomime (Leitung: Ernst Georg Böttger)

Der fiktive Gegenstand

Temperament-Übungen in Anlehnung an Übungen aus der Antike. Unterscheidung von Pantomime im Sinne von *panta mimeistai* für Erwachsene und Pantomime im Sinne von stummem Theater für Kinder.

1. Unterrichtseinheit:

Es war notwendig, erst einige Grundübungen am eigenen Körper zu erleben und die Wirkung des Sich-Gebärdens während des Ausatmens wahrzunehmen. Es galt, bei jeder Bewegung die Gegenbewegung zu begreifen. Danach war es möglich, das Spiel mit dem fiktiven Gegenstand zu erläutern. Es wurde klar, wie ungeeignet es ist, Kindern diese Technik zu vermitteln.

2. Unterrichtseinheit:

Die gleichen Grundübungen wurden mit der Idee des Luftdruckes um uns herum erklärt. Die Tätigkeit des Sehannes im Zusammenhang mit der Zeitlupenbewegung der pantomimischen Gebärde.

Erst jetzt konnte die Beziehung zu den vier Temperamenten erklärt und geübt werden, um so Charakterisierungseffekte innerhalb der Pantomime zu verstehen und die Worte *panta mimeistai* annähernd zu begreifen.

Ergebnis:

Über das Begreifen der Elementarpantomime wurde eine Unterscheidung von Tanzpantomime, stummem Theater und Pantomime möglich. Die Vielseitigkeit des Pantomimeübens wurde deutlich. Somit war es auch erst zum Schluß des 2. Teils möglich, eine Gruppenarbeit anzulegen, die zum übenden Spiel oder zur pantomimischen Szene führen konnte.

(2) Arbeitsbereich Kreative Tanzformen (Leitung: Barbara Haselbach)

Ziel:

Individuelle Bewegungserfahrung, Bewußtmachung eines — im Vergleich zu tradierten Tanzformen — andersgearteten und erweiterten Bewegungsmaterials. Verwendung desselben zu Gruppenimprovisationen und -gestaltungen.

Reflexion über methodisches Vorgehen.

Arbeitsweise:

Individuelle Exploration eines gegebenen Themas an Hand von konkretem Anschauungsmaterial.

Reflexion der aufgetretenen Möglichkeiten, Einengung der Aufgabenstellung, Auswahl des Materials, Improvisation und Gestaltung in Kleingruppen. Demonstration und Besprechung der Ergebnisse.

Die Arbeit war vorwiegend prozeßorientiert, doch sollten die Resultate als Motivation zu neuen Arbeiten betrachtet werden.

Erste Unterrichtseinheit:

Um ein gemeinsames Vokabular und eine Übersicht über eine Bewegungssystematik (nach R. v. Laban) zu schaffen, wurden Grundformen der Bewegung erprobt und vielfältig variiert. Objekte und Spielgeräte wurden als Anregung verwendet, von denen die einzelnen Grundformen abgeleitet wurden:

- Lokomotion (Fortbewegung);
- Gestik (Bewegung eines Körperteils, der kein Gewicht trägt);
- Elevation (Erhebung);
- Rotation (Drehung);
- Position (Ruhehaltung).

Außer den konkreten Materialien wurden Vorstellungshilfen verwendet, um Variationen der Grundformen zu erzielen. Die Einzelerfahrungen führten zu Gruppenimprovisationen, die jeweils eine der 5 Grundformen zum Thema hatten.

Zweite Unterrichtseinheit:

Je nach Wunsch der Gruppe wurden entweder Text, Musik oder Beziehung zwischen Graphik und Bewegung zum Ausgangspunkt genommen.

1. Tänzerisch-musikalische Darstellung von Gedichten aus „Girotondo“, Hrsg. Helene Bataillard;
2. Tänzerisch-musikalische Darstellung von Sprichwörtern;
3. Tänzerische Darstellung von mehrstimmigen Ostinatoformen;
4. Übertragung von Bewegungsmotiven in Graphik.

(3) Arbeitsbereich Tradierter Tanzformen (Leitung: Heidi Weidlich)

Ziel:

Kennenlernen der wichtigsten Grundformen überlieferter Tänze: Kreistänze, Paartänze (frei im Raum und in gebundener Form z. B. Kreisauflistung), Tänze in Dreieraufstellung, Tänze für 2 Paare, 4 Paare, Reihentänze (Einzelreihe, Doppelreihe), Linientänze (frei im Raum und auf der Kreislinie).

Darstellung verschiedener Methoden in der Einstudierung tradierter Tanzformen.

Aufbau des Materials nach choreographischen Schwierigkeiten. Kennenlernen von Tänzen aus verschiedenen Stilbereichen (Kindertänze, einfache Volkstänze, English Country Dances, Quadrillen-Beispiele, Höfische Tänze und modernere Tanzformen wie Beat- und Poptänze).

Literatur:

Sammlung mit Spielliedern und Singtänzen für Kinder. Schallplatten mit Kindertänzen und Volkstänzen aus verschiedenen Ländern, siehe Literaturverzeichnis.

Methoden:

- ganzheitliches spontanes Mitmachen, allmähliches nonverbales Hinführen zur Originalform;
- Kennenlernen der Tanzform, deduktives Erarbeiten von Motiven und Schritten;
- Festlegen einzelner Motive im Wechsel mit Improvisieren anderer Motive, dann erst Festlegung;
- verbale Erklärung zuerst, dann Ausführung;
- direktes Abnehmen, Schritt für Schritt, auch in Verbindung mit Erklärung;
- Herausgreifen der Bewegungsrhythmen;
- selbst herausfinden lassen, wie der Musik tänzerisch entsprochen werden kann, dann allmähliche „Einengung“.

Grundsätzliches:

- Dynamisch sich verändernder Ablauf;
- Wechsel zwischen Lehrerbezogenheit und freier Aufgabenstellung;
- Zeit lassen für individuelle Übungsmöglichkeit allein, zu zweit und in Kleingruppen;
- nicht immer gleich mit Musik einstudieren, sondern Eigenrhythmus nutzen und Singstimme nicht vergessen.

(4) Arbeitsbereich Sensibilisierung (Leitung: Rudolf Konrad)

A. Allgemeines

Körperliche Sensibilisierung und Körpergefühl heißt Körpergefühl wecken oder vertiefen. Wahrnehmungslücken sollen geschlossen und rein motorische Defizite aufgearbeitet werden. Ziel ist das „permanente Bewußtsein von der Existenz des eigenen Leibes“.

1. kinetische S.
2. taktile S.
3. visuelle S.
4. auditive S.

(letztere — Differenzierung des Hörens — wurde innerhalb dieses Kurses nicht behandelt).

1. Kinetische Sensibilisierung.

Übungen zur Körperwahrnehmung (Körperschema) durch Schätzen, Vergleichen, Zeichnen. Beobachtungen von Innenbewegung, von Tonusveränderungen. Wahrnehmung von Gewicht, Masse, Volumen, Atem, Unterstützungspunkten. Wirbelsäulenübungen. Stehen, Sitzen, Liegen. Das untere und das obere Kreuz. Das Schulter-Nacken-Feld. Hals und Kopf. Anspüren desensibilisierter Körperzonen. Gleichgewichtsübungen auf bewegter Unterlage. Balancieren von Gegenständen.

2. Taktile Sensibilisierung.

Tastübungen an Partnern (mit Händen). Erkennen von schlaffer oder gespannter Muskulatur. Tastübungen an Objekten (mit Händen und Füßen). Direkt und

distanziert. In der Vorstellung. Erkennen von Unterschieden wie Oberflächenbeschaffenheit, Temperatur. Musik „fühlen“. Hören und Tasten. Tasten und Zeichnen. Führen und Geführtwerden. Führen durch Gesten.

3. Visuelle Sensibilisierung.

Wahrnehmung minimaler Veränderungen am eigenen und fremden Körper, am Raum, an Objekten. Beobachten und Wiedergeben kurzer Übungsabläufe. Frage und Antwort am Platz und im Raum (non locomotion/locomotion). Raummitte-Übungen (Deckenmitte, Bodenmitte, Mitte der Raumdiagonale).

C. Durchgeführte Inhalte

Infolge der vorgefundenen sensomotorischen Situation der Teilnehmer beschränkten sich die zweimal 90 Minuten auf einige wenige (unter 1. stehende) Themen. Dieses Vorgehen war mit den Teilnehmern abgesprochen und erstreckte sich auf individuelle, sensomotorische Defizite.

Wesentlich schienen Übungsergebnisse, die an der Erfahrung des oberen und unteren Kreuzes und der Verbindung beider ansetzten. Hier gab es überraschende Durchbrüche und langanhaltende Resultate.

Befragt über Zusammenhänge wurden vom Leiter folgende Erklärungsversuche angeboten: physiologisch gesehen handelt es sich um die Aktivierung von Innervationsprozessen, psychologisch um Bewegungsökonomie, kinästhetisch um Übereinstimmung mit anderen (verfügbaren) Organsystemen, durch Bevorzugung des Bewusstseins, nicht des Bewegungsprinzips.

Zusammenfassung der Arbeitsgruppe „Musik zur Bewegung“

(1) Klavier (Leitung: Hermann Regner)

Einführung in die Klavierimprovisation.

Melodienspiel (Echo, Frage-Antwort, links-rechts, schwarz-weiß, verschiedene Tempi, Dynamik, Phrasierung, Artikulation, mit und ohne Begleitung durch Partner, in allen Tonarten, Diskantieren)

zweistimmig (Parallel, Gegenbewegung, Seitenbewegung, mit und ohne Begleitung durch Partner, auch Melodie über Basso ostinato)

mit Begleitung (Liegelöne, Bordun, Stufen, Ostinati, kadenzierende Harmonien)

Diese Einführung erleichtert den Teilnehmern den Einstieg, beginnt mit sehr einfachen Übungen und kann schnell oder langsam fortschreiten zu komplexeren und musikalisch anregenden Aufgaben. Dabei wird ständig auf die Verwendung der improvisierten Musik als Bewegungsbegleitung hingewiesen. Manche Aufgabenstellungen (z. B. Melodiespiel verschiedener Tempi, Dynamik, Phrasierung, Artikulation, auch Melodie über Basso ostinato) kann aus Bewegungsvorstellungen, über Graphik zur musikalischen Realisation geführt werden.

Im besonderen werden folgende Aufgaben der Musik am Klavier zur Bewegung erprobt und geübt:

Hohe, dunkle, scharfe, weiche Klänge als Bewegungsreize

Führen-Geführtwerden-Probleme zwischen Klavier und Bewegungsgruppe

spezielle Aufgaben der Tanzerziehung und Versuche, sie durch improvisierte Musik am Klavier zu unterstützen: Grundbewegungsarten

Vorspiel, Einsatz und Schluß — accelerando und crescendo, sowie ritardando und decrescendo — unregelmäßige Phrasierung — vorgegebene formale Strukturen.

(2) Flöte/Schlagwerk (Leitung: Christine Schönherr)

Ziel:

Erfahren der Wechselbeziehung zwischen Bewegung und Begleitung. Erproben und Erkennen von Möglichkeiten einer Begleitung, die zwar einfach und deutlich, dennoch voll Abwechslung, einfallsreich und lebendig ist.

Inhalte der vier Unterrichtsstunden:

Erste und dritte Stunde: Begleitung auf Kleinem Schlagwerk (speziell Handtrommel und Bongo). Begleitung zu Grundformen der Lokomotion und deren Verbindungen in freien und festgelegten Folgen.

Tempoangabe und Einsatz geben, deutliche Phrasierung, abwechslungsreiche Dynamik, Tempoveränderungen, verschiedene Möglichkeiten der rhythmischen Impro-

visation, Sprechen über der Begleitung, Begleitung von asymmetrischen Bewegungssequenzen.

Zweite und vierte Stunde: Begleitung auf Flöte. Einführungsübungen für Improvisationen auf Flöten, Hilfen für melodische Improvisationen, Abwandlung einer Melodie entsprechend der Veränderung der Bewegung, unterschiedliche Artikulation zur Begleitung von kontinuierlichen und unterbrochenen Bewegungen.

Entsprechend diesen Zielsetzungen und Inhalten wurde im Verlauf der vier Stunden oft zu Paaren oder in kleinen Gruppen gearbeitet, so daß die Teilnehmer direkt die Qualität ihrer Begleitung erproben und durch den anschließenden Erfahrungsaustausch positive Bestätigung oder Anregungen zur Verbesserung bekommen konnten.

(3) Nonkonventionelle Instrumente (Leitung: Max Neumüller)

Anläßlich dieses Kurses hielten wir es für angebracht, die Verwendbarkeit nonkonventioneller Instrumente neu zu überdenken. In einer differenzierten Auseinandersetzung haben wir festgestellt, daß der allgemein übliche und auch von uns lange Zeit praktizierte Einsatz solcher Instrumente weder inhaltlich noch methodisch den damit verbundenen Ansprüchen (welche hier in Kürze mit den Worten Kreativität und emanzipatorische Erziehung umschrieben sein sollen) entspricht.

So mußten wir z. B. einsehen, daß viele unserer fortschrittlich gemeinten Bemühungen in formal-ästhetischen bzw. material-fetischistischen Ansätzen stecken blieben, was aber nichts anderes bedeutete, als daß wir, wie viele Künstler der Avantgarde auch, in einer konzeptionellen Sackgasse gelandet waren. Diese Einsicht erforderte ein radikales Umdenken.

Für dieses Kursangebot bemühten wir uns deshalb, andersgelagerte Ansätze zu finden. Dieser Intention kam die Ausschreibung des Kurses mit dem Schwerpunkt Tanzerziehung sehr entgegen.

Im Hinblick auf die unterschiedlichsten Formen und Möglichkeiten der Darstellung sahen wir im Tanz ein Medium, welches zu gruppenspezifischen und szenografischen Gestaltungsversuchen in besonderer Weise anregen konnte. Die Verwendung nonkonventioneller Instrumente sollte dabei nach und nach ihren entsprechenden Stellenwert erhalten. Durch ihren gezielten Einsatz sollten Instrumente als akustische, visuelle und haptische Informationsträger wiederentdeckt werden.

Um dies zu ermöglichen, war ein organisatorischer Rahmen vorgegeben. Wir wählten dafür eine fiktive Bezeichnung „circus la vita“. Damit waren zwei Dinge angesprochen: einmal, daß unser Denken und Handeln sich auch in Form spektakulärer Veranstaltungen äußern kann (indem sogenannte Schausteller auftreten, die in der Lage sind, Außergewöhnliches zu zeigen) zum andern, daß die dafür erstellten Nummern Anspielungen auf Situationen des Alltags sein sollten.

Um diese in der zur Verfügung stehenden Zeit bewerkstelligen zu können, war es notwendig von seiten der Initiatoren, den Spielverlauf so weit zu vermitteln, bis

es dem einzelnen dabei gelang, Möglichkeiten wahrzunehmen, sich selbst in das Vorhaben einzubringen. Dabei entwickelte ein Großteil der Teilnehmer eine überraschende Bereitschaft, anfallende Aufgaben zu übernehmen und diese im Sinne des Vorhabens durchzuführen.

Es wurde die von den Teilnehmern zum Teil erwartete zweckfreie Beschäftigung mit nonkonventionellen Instrumenten in eine von uns angestrebte Spiel- und Arbeitssituation umfunktioniert. So gesehen stellte dieser Kursbeitrag einen Grenzfall dar und war von den Veranstaltern in gewissem Sinne als ein Risiko erkannt worden.

Im Nachhinein ist es aber um so erfreulicher, feststellen zu können, daß dieser Kurs optimale Voraussetzungen dafür bot, anhand eines praktischen Beispiels erfahrbar zu machen, welche Qualität sinnlich produktive Tätigkeit im Rahmen kulturpädagogischer Maßnahmen haben kann. Daß solche Versuche auch in Zukunft von besonderer Notwendigkeit sein werden, haben die von den Kursteilnehmern gezeigten Reaktionen, insbesondere die offen geführten Diskussionen in ausreichendem Maße bestätigt.

(4) Schallplatte/Tonband (Leitung: Barbara Haselbach)

Ausgehend von der Tatsache, daß Schallplatten, Tonbänder und Kassetten sehr häufig im Unterricht verwendet werden, war es Aufgabe dieser Arbeitsgruppe, die Gründe für die Verwendung bewußt zu machen, die Auswahl von Musiken zu verschiedenen Unterrichtsthemen zu klären und Probleme bei der Anwendung von Tonträgern festzustellen:

Ziele:

- Finden von Beurteilungskriterien für Musikbeispiele im Zusammenhang mit Unterrichtsthemen;
- Information über Musik, die zur Verwendung im Tanz- und Bewegungsunterricht komponiert wurde;
- Üben der Kritik und Beurteilungsfähigkeit durch Vergleichen von Beispielen mit der gleichen Themenstellung;
- Anregung durch ausgewählte Beispiele (aus den Bereichen: Musikethnologie; Tanzmusik verschiedener Länder und Epochen; Avantgarde; elektronische Musik; Classic Pop; U-Musik etc.) für Improvisation und Gestaltung.

1. Tag:

1. Gegenüberstellung von Konservenmusik und Livemusik. Argumente pro und contra werden unter folgenden Gesichtspunkten gesammelt:
Zeitliche Ökonomie, Kommunikation, Verfügbarkeit, Angebot von verschiedenen musikalischen Stilen, Authentizität der Begleitung, etc.
2. Funktion der Musik von Tonträgern im Unterricht
 - Bewegungstechnik (wenn Übereinstimmung von Bewegung und Begleitung angestrebt wird, muß sich die Bewegung anpassen, Eingehen auf den individuellen Schüler und seinen Leistungsstand wird unmöglich).

- Tradierte Tanzformen: Volks-, Kontra- und Gesellschaftstänze, Höfische Tänze. Größeres Repertoire, bei sorgfältiger Auswahl authentische Instrumentierung, allerdings keine Kommunikation zwischen Tänzern und Musikern.
- Reaktionsübungen als Vorbereitung zu Improvisation und Gestaltung
 - a) Musik dominiert, Bewegung reagiert auf musikalische Gegebenheiten,
 - b) außermusikalisches Thema, dann tritt Musik in die Funktion eines Stimulans oder „Background“.

2. Tag:

Ein Katalog von Beurteilungskriterien wird überprüft und erweitert. Anhand einiger Tonbeispiele wird die Verwendbarkeit der Checkliste getestet. Verschiedene deutsche „Schulen“ (Bode, Medau, Miehler), englische und amerikanische „Musik zur Bewegung“.

3. Tag:

Tanzmusik aus verschiedenen Stilbereichen. Höfische Tänze aus Renaissance und Barock. Beispiele von Tanzmusik anderer Kulturen (Unesco Reihe etc.). Diskussion über Verwendbarkeit, über „Profanierung“ der Musik durch Verwendung im Unterricht.

4. Tag:

Musikbeispiele, die nicht im Hinblick auf Tanz oder Bewegung komponiert wurden: Elektronische Musik, Experimentelle Musik (z. B. Avantgarde-Reihe, Philips), Popmusik, Filmmusik.

Nach Anhören von ausgewählten Stellen wurden gemeinsam verschiedene Anwendungsvorschläge ausgewählt und diskutiert.

Inhalte der Elementaren Musik- und Tanzerziehung im Bereich der Vorschule

(Leitung: Karl Lorenz)

1. Sprache, Musik (Singen, Spielen) und Körperbewegung (Gebärde, rhythmisches und darstellendes Spiel) bilden auf dieser Stufe im Sinne des griechischen Wortes musiké eine untrennbare Einheit. Ein Auffächern der Inhalte vor dem Eintritt in das 1. Schuljahr ist daher wenig sinnvoll.
2. Die Rhythmik, Elementare Musik- und Bewegungserziehung und andere verwandte Arbeitsweisen kommen dieser ganzheitlichen Auffassung einer dynamischen Elementarerziehung entgegen.
3. Im spielerischen Umgang mit den Phänomenen der Zeit und des Raumes übt sich das Kind im rechten Gebrauch seiner Körperbewegungen. Dieses Üben und Lernen ist lustbetont. Nachahmung und eigenes Erfinden ergänzen sich wechselseitig und schaffen die Voraussetzungen für eine sinnvolle Beschäftigung mit sich selbst und für ein störungsfreies Zusammenleben in der Gruppe.
4. Durch die Zeitphänomene
 - Pulsation (Schlag, Schritt) als Element
 - Takt als Struktur
 - Rhythmus als Gestaltsowie durch die Raum- und Klangphänomene
 - Ton als Element
 - Melos als Struktur
 - Harmonie als Gestaltwird die Grundlage zu einer ästhetischen Erziehung gelegt und dadurch ein humanes Wachstum des Kindes gefördert.
5. Übungen auf dieser Stufe sind nur sinnvoll, wenn sie in Form einer mitzuvollziehenden Geschichte gespielt werden können, so daß bei den Kindern die Freude am Spiel den Lernvorgang vergessen lassen (Raumorientierung, körperliche Geschicklichkeit, Reaktionsfähigkeit, Fantasie, Soziales Verhalten, Sinnesschulung u. a. m.).
6. Speziell auf Musik und Tanz gerichtet gewinnt das Kind Sicherheit im Umgang mit den Phänomenen, so daß es dadurch befähigt wird, sich mit zunehmendem Alter die Kulturtechniken des Tanzes und der Musik seiner Begabung entsprechend anzueignen. Hierzu gehören:
 - 6.1 Gehen, Laufen, Hüpfen, Springen in unterschiedlichen Zeitmaßen einschließlich der Beschleunigung und der Verlangsamung mit und ohne Musik.
 - 6.2 Sich-einordnen-können in Raumfiguren wie Kette, Gasse, Kreis.
 - 6.3 Sicherheit in der Vorwärts-, Rückwärts- und Seitwärtsbewegung, sowie das Unterscheiden von links und rechts.
 - 6.4 Sicherheit der Singstimme im Tonraum zwischen f' und c'.
 - 6.5 Sicherheit im Schlagen einfacher Rhythmen im 2- und 3-Takt.

6.6 Erfassen einfacher Lied- und Rondo-Formen und ihre Realisation durch Körperbewegung (Tanz) im Raum.

7. Alle genannten Inhalte dieser Skizze sind nicht als *Vorübungen* für das darauf folgende Instrumentalspiel in der Musikschule gedacht. Sie haben in sich ihren Wert im Rahmen der Entwicklung des Kindes und sind durch kognitive Lehr- und Lernmethoden nicht zu ersetzen. Sie können auch nicht durch programmiertes Lernen umfunktioniert werden, weil der schöpferische Umgang mit den Phänomenen jeden Zwang, und sei er noch so geschickt getarnt, ausschließt.
8. Aber gerade dadurch, daß das Kind rechtzeitig und in spielerischer Form lernt, seine Kräfte richtig einzusetzen, wachsen ihm Voraussetzungen zu, die ihm Sicherheit geben und Freude bereiten, so daß es von sich aus weiterdrängt, den einmal eingeschlagenen Weg bis zu einem selbstgewählten Grad der Vervollkommnung fortzusetzen.
9. So gesehen sollte eine elementare Musik- und Tanzerziehung im Rahmen einer Musikschule im Keime alles enthalten, was zur späteren harmonischen Entfaltung des Kindes beiträgt. Im Interesse der heranwachsenden Kinder bedarf daher der Elementarbereich einer Musikschule, soweit er Rhythmik und Tanz wenig oder gar nicht berücksichtigt, der dringenden Überprüfung.

Inhalte der Elementaren Musik- und Tanzerziehung im Bereich der Grundschule

(Leitung: Hermann Regner)

1. Sitzung

Die 39 Gruppenmitglieder aus Österreich, Deutschland und der Schweiz tauschen ihre beruflichen Erfahrungen zur Grundausbildung in der Musikschule miteinander aus. Es wird in den Gesprächen deutlich, daß musikalische Grundausbildung und innerhalb dieser insbesondere die Tanzerziehung noch keinesfalls selbstverständlich integrierte Bestandteile der Musikschule sind.

Wie auch in anderen Arbeitskreisen sahen die Teilnehmer einige Gründe für diese Situation in Erschwernissen hinsichtlich a) der Räumlichkeiten für Tanzerziehung, b) der fachlichen Qualifizierung von Lehrern von Tanzerziehung und c) der Finanzierung von Lehraufträgen für Tanzerziehung.

- In diesem Arbeitskreis wurde besonders zu drei Bereichen Stellung genommen:
- a) Erwartungshaltungen für Tanzerziehung in der Öffentlichkeit;
 - b) Argumente für Tanzerziehung;
 - c) Persönliches und politisches Engagement für Inhalte und Ziele der Tanzerziehung.

Der Trend geht leider noch dahin, daß Schulleiter und Lehrer im allgemeinen musikalische Fähigkeiten allein bewerten und musikalische Begabungen fördern. Musikerziehung ist auch den Eltern wichtiger; sie legen Wert darauf, daß ihr Kind

ein Instrument spielen lernt. Es wird übersehen, daß bei Kindern Neigungen und Begabungen sowohl für Musik als auch für Tanz gerade im Bewegungsunterricht abgelesen werden können, zumal Kinder ein natürliches Bedürfnis nach Bewegung haben und alle Möglichkeiten zur bewegungsmäßigen Entfaltung schon in ihnen selbst liegen. Ein Grund für eine solche, die Bedeutung der tänzerischen Bewegungserziehung vernachlässigenden Haltung der Öffentlichkeit mag folgender sein: Das Thema Tanz ist von der Pädagogik noch nicht wissenschaftlich aufgearbeitet worden. Die innigen Beziehungen zwischen Musik und Tanz in ihren erzieherischen Wirkungen bedürfen der Erforschung. Begriffe wie Rhythmik, Tanz usw. werden häufig nicht genau definiert bzw. voneinander abgegrenzt, wissenschaftliche Untersuchungen zu Problemen der Tanzerziehung liegen nur vereinzelt vor.

Tanz ist ein Phänomen, das im tiefsten Ursprung zum Menschen gehört und muß aus diesem Grund ein Faktor der Erziehung sein. Musik und Tanz gehören so ursprünglich zum Menschen, daß ihre Entfaltung zugleich bessere Voraussetzungen für die Entfaltung anderer Fähigkeiten schafft. Musik- und Tanzerziehung haben kompensatorische Auswirkungen (Steigerung des IQ und der Vitalkapazität; besseres Rechnen, Sprechen usw.). Doch sollte zunächst „Musik- und Tanzerziehung an sich“ und nicht die kompensatorischen oder komplementären Effekte als gut und wichtig befunden werden, mögen jene auch noch so erfreulich sein.

Jeder, der Erfahrungen mit Musik- und Tanzerziehung gemacht hat, sollte Initiative ergreifen, im persönlichen sowie gesellschaftlichen Bereich. Es gilt, positive Tendenzen zu verstärken oder neu anzuregen. Gespräche, schriftliche Dokumente (Aufsätze, wissenschaftliche Arbeiten etc.), Berichte und Filme sind notwendig.

2. Sitzung

Die Teilnehmer tragen in ein Schema „Angebote aus dem Bereich des Tanzes“ die derzeit von ihrer Musikschule angebotenen inhaltlichen Schwerpunkte gegliedert in Altersgruppen ein. Folgende Zusammenstellung wird eingehend besprochen, wobei den Teilnehmern die Skizzenhaftigkeit, auch

Altersgruppe	Inhaltliche Schwerpunkte							
	Volks- tanz	Rhyth- mik	„krea- tiv“	Jazz/ Beat	schafts- Gesell- tanz	„Histo- risch“	Ballett	Tanz- erzie- hung
6— 8	4	8	7	—	—	—	—	—
8—10	3	6	4	—	—	—	—	—
10—18	3	3	2	—	—	—	—	—
Erwachsene	2	2	1	—	1	1	—	—
Gesamt	12	19	14	—	1	1	—	—

die Schwierigkeit der Definition der einzelnen „inhaltlichen Schwerpunkte“ durchaus bewußt ist.

Ausführlich berichten einzelne Teilnehmer von ihren Erfahrungen in Organisation und Inhalt der tänzerischen Bewegungserziehung mit Erwachsenen. Leicht ist es, Pädagogen und Eltern der unterrichteten Kinder für Praktika zu interessieren. Die Arbeit mit Erwachsenen, die kein unmittelbares Interesse an einem pädagogischen „follow-up“ haben, muß spezifisch geplant und durchgeführt werden. Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung ist angezeigt.

Zur Öffentlichkeitsarbeit: Es muß versucht werden, über die pädagogische Bedeutung der tänzerischen Bewegungserziehung in Musikalischer Früherziehung und Musikalischer Grundausbildung besser zu informieren (Elternabende, Kollegieninformation, Dokumentation in Form von Photos und Video-Aufzeichnungen). Die Arbeit und die Ergebnisse im Ergänzungsfach „Tanz“ können bei Vorspielabenden, bei repräsentativen und geselligen Anlässen, zu denen die Musikschule eingeladen ist, der Öffentlichkeit gezeigt werden. Besonders die gemeinsame Arbeit von Musik- und Tanzgruppen kann auch die Träger der Schule von der Notwendigkeit der Förderung des Tanzes innerhalb der Musikschule überzeugen.

Anschließend berichtet der Gesprächsleiter kurz über den Anteil der Bewegungserziehung im Studienplan der zukünftigen Lehrer für Elementare Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut in Salzburg als ein Modell für die Ausbildung von Lehrern in Musik und Tanz.

Inhalte der Elementaren Musik- und Tanzerziehung (Jugendarbeit)

Willi Gohl

Lehrziel:

Erfahren, Bewußtmachen und Anwenden der für Musik und Tanz gemeinsamen Faktoren, wie Zeit, Kraft (Dynamik) und Form durch Erleben und Gestalten im Raum.

Sensibilisierung des Körperbewußtseins und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit. Verfeinerung, Vertiefung und Steigerung des Ausdrucksbedürfnis, der Ausdrucksfähigkeit sowie der Bewegungs-Möglichkeiten.

Erlebnis der Einheit von Spiel, Sprache, Singen und Tanz als persönliche Erfahrung. Erlebnis als Individuum, als Partner oder in der Gruppe.

Erarbeitung der Grundlagen und des Rohmaterials für jede Art tänzerischer Gestaltung.

Lern-Inhalte:

1. Wechselwirkung Musik/Bewegung;
Wechselweise Darstellung

z. B. Versuche, eine bestimmte Musik durch Bewegung tänzerisch darzustellen, bzw. eine tänzerische Bewegungsform musikalisch darzustellen oder zu kontrahpunktieren.

2. Überlieferte Tänze verschiedener Stile und Epochen. Instrumentale und tänzerische Darstellung in authentischer oder freier Form:
 - europäische Volkstänze;
 - internationale Tanz-Folklore;
 - historische Tänze von der Renaissance bis zur Klassik;
 - Gemeinschafts- und Gesellschaftstänze, Lied- und Party-Tänze, Tanzspiele und Singspiele;
 - Beat, Pop, Jazz.
3. Kreatives Gestalten
 - Erleben, Variieren und Erfinden rhythmischer Studien unter Einbezug von Schlagwerk und Instrumentalspiel;
 - Szenisch-pantomimische Darstellungen von Alltagssituationen, Geschichten etc.;
 - neue Tänze zu Musik verschiedener Epochen und Stile;
 - Bewegungsabläufe und Tanzformen nach Anregungen aus dem Bereich der bildenden Kunst, der Grafik, des Handwerks (Webmuster, Keramik-Ornamente etc.), aus dem Bereich der Literatur (eigene Verse, Sprichwörter, Lyrik, Nonsense-Texte etc.).

Vorgehen:

Auf Grunderfahrungen bauend und ständig weiter entwickelnd: Saubere, technische Basis-Arbeit unter Berücksichtigung des kreativen Bildungs-Anspruches von einfachen Improvisationen ausgehend. Dabei ist die Eigenständigkeit des Tanzes zu respektieren, wobei Raumschulung, Bewegungstechnik, Hörerziehung, Singen, Sprechen und Spielen ständig in die Aufbauarbeit einzubeziehen sind.

Erfolgreich bleibt die Aufteilung von Klassen für selbstständige Gruppenarbeit, welche am besten durch Team-teaching zu erreichen ist. Beispiel: Aufteilung in Gruppen für instrumentale Gestaltung der Begleitmusik, grafische oder zeichnerische Darstellung auf Packpapier, Gestaltungsversuche im Raum, Gestaltungsbilder mit Materialien etc.

- Musik als Maturfach: Ab Frühling 1977 an allen schweizerischen Diplom-Mittelschulen obligatorisch anzubieten. Konsequenzen: Probleme betr. Räume, Instrumente, Lehrkräfte, Finanzen.
- Vielerorts wird ein zweites Instrumentalfach gratis oder zu einem niedrigen Schulgeld angeboten: Soweit Volksschulen: In Ordnung. Soweit Mittelschulen: Bevorzugung einer elitären Schicht.

Grundausbildung in Bern im 2. Schuljahr im Schulstundenplan eingebaut, gratis.

Weitere Diskussionspunkte:

Basel: ähnlicher Plan in Vorbereitung. Vorteil: Erfassen aller sozialer Schichten. Nachteil: evtl. Schulgeruch, uniforme Prägung, drohender Leistungsdruck. Zu för-

dern: Einsicht, daß der Weg wichtiger ist als das Ziel. Einbezug von tänzerischer Erziehung mit Raumerfahrung, musikalischer Grafik etc.

Baseler-Modell: Grundschul-Unterricht im 1. Jahr gratis in Volksschule, 2. und 3. Jahr mit kleinem Schulgeld nach Wahlfächer aufgeteilt.

Einzel- und Gruppenunterricht werden mit Vor- und Nachteilen erläutert. Lehrer als Bezugspersonen für ein Kind während 40 Minuten allein ebenfalls wichtig erachtet.

Jetzt-Zustand wird anhand des Fragebogens durchdiskutiert.

Wünschenswertes Angebot an schweizerischen Musikschulen:

Wechselwirkung Musik/Bewegung durch alle Stufen;

Erfahren des eigenen Körpers;

Interaktion in der Gruppe;

Begleiten, Realisieren und Gestalten von Singspielen, Liedern, Versen, Worten, festen Tanzformen;

Antrag an die Direktorenkonferenz der schweizerischen Konservatorien: Bereitstellung best ausgebildeter Tanzpädagogen;

Antrag an den Verband der schweizerischen Musikschulen: Empfehlungen von Salzburg.

Arbeitsgemeinschaften:

»Organisatorische Fragen zur Tanzerziehung in Musikschulen Österreichs«

Teilnehmerzahl: 10—14

Gesprächsleitung: Professor Dr. Hermann Regner

Schon bei der Schilderung der beruflichen Tätigkeit der einzelnen Teilnehmer ergab sich eine wesentliche Feststellung: Da in den Musikschulen in Österreich ein verbindlicher Stundenplan mit einer Festlegung von dort zu unterrichtenden Fächern nicht einheitlich vorgeschrieben ist, liegt es in der Kompetenz des Leiters und des Trägers der Musikschule, ob Tanzerziehung angeboten wird. Es existieren keine grundsätzlichen oder rechtlichen Hinderungsgründe, Tanzerziehung in das Bildungsangebot der Musikschulen aufzunehmen. Einzelne Teilnehmer berichten über Angebote (Ballett und Volkstanz), die organisatorisch und inhaltlich in die Musikschulen integriert sind. In anderen Schulen wird eine Kooperation der Musikschulen mit privaten Tanzlehrern und Instituten organisiert. Tanzerziehung in den Musikschulen Österreichs ist fast immer eine Frage des Zurverfügungstehens eines geeigneten Lehrers, der den Bedarf weckt und erhält. Eine Diskussion über die Inhalte der Tanzerziehung wird hinausgeschoben, da bereits erste Meinungsäußerungen erkennen lassen, daß eine Einigung kaum zu erwarten ist. Aus methodischen Gründen wird auf die Besprechung des Anteils der Tanzerziehung (in diesem Zusammenhang besser: tänzerische Bewegungserziehung) an der Musikalischn Früherziehung und Mu-

sikalischen Grundausbildung verzichtet. Ausführlich wird versucht, über das Angebot zu sprechen, Tanzerziehung als Ergänzungsfach in die Musikschulen einzubeziehen.

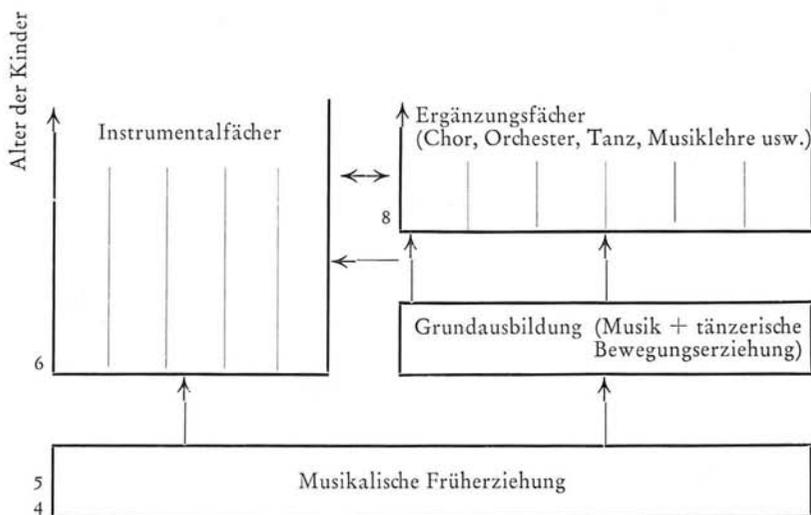
In der zweiten Sitzung wurden die Gespräche auf folgende 2 Punkte konzentriert.

1. Welchen Anteil hat die Bewegungserziehung in der Musikalischen Früherziehung und Musikalischen Grundausbildung?

Bewegungserziehung ist eine notwendige und selbstverständliche Ergänzung und Bereicherung der Musikalischen Früherziehung und Musikalischen Grundausbildung. Die für Musik und Tanz gemeinsamen Faktoren Zeit, Dynamik und Form sollen erfahren, bewußt gemacht und angewendet werden. Die durch Bewegungserziehung erreichte allgemeine Verhaltensschulung (Sensibilisierung, Körperbildung, Steigerung der Bewegungsmöglichkeiten, lokomotorische und gestische Bewegungsformen, Koordination, Wahrnehmungsfähigkeit, Merkfähigkeit, soziales Verhalten) ist sowohl für eine weitere Förderung auf dem Gebiet der Musik als auch des Tanzes Voraussetzung. Da verbindliche Lehrpläne nicht vorliegen, sollte durch Information und Fortbildung der in diesem Bereich tätigen Lehrkräfte eine Änderung der bisherigen Praxis erfolgen.

2. Inhalte des Ergänzungsfaches „Tanz“

Eine einheitliche Regelung in der Planung des Aufbaues von Musikschulen in Österreich liegt bisher nicht vor. Zur Sicherung der Kontinuität empfiehlt sich die Vereinbarung eines Modells. Die Teilnehmer einigten sich auf folgenden Vorschlag.



Erklärung:

Im Alter von vier Jahren kann mit der Musikalischen Früherziehung begonnen werden. Nach Abschluß kann entweder zum Instrumentalunterricht oder zur Grund-

ausbildung weitergegangen werden. Die Kombination des Instrumentalunterrichts mit der Musikalischen Grundausbildung ist zu empfehlen, selbst wenn die Musikalische Früherziehung absolviert ist. Wenn keine Musikalische Früherziehung besucht wurde, sollte die Musikalische Grundausbildung zur Pflicht gemacht werden. Ist noch keine Eignung und Neigung für ein Instrument vorhanden, kann die Musikalische Grundausbildung ohne Instrumentalunterricht besucht werden. Dies ist ratsam, wenn die Musikalische Früherziehung nicht besucht worden ist. Nach Abschluß der Musikalischen Grundausbildung parallel zum Instrumentalunterricht wird der Besuch von Ergänzungsfächern empfohlen. Eines dieser Fächer ist „Tanz“.

Inhaltliche Konzeption des Ergänzungsfaches „Tanz“: Die Teilnehmer halten die Beschreibung der Ziele und Inhalte, wie sie in dem Referat von Barbara Haselbach beschrieben werden, auch für die Arbeit in Musikschulen Österreichs für richtig.

Organisatorische Fragen zur Tanzerziehung in Musikschulen der Schweiz

Willi Gohl

Vorstellung der 16 anwesenden Schweizerinnen:

Berufsarbeit:

- 7 im Primarschul-Bereich
- 1 im Mittelschul-Bereich
- 6 im Grundschul-Bereich
- 1 in der Früherziehung
- 1 Pianistin

Hauptwirkungs-Felder:

- a) Bern — Westschweiz
- b) Luzern — Innerschweiz
- c) Baselstadt — Baselland

Zweck des Gesprächs:

Gemeinsame Abklärung der organisatorischen und personellen Aspekte des Kurs-themas für die Belange der Schweiz. Ziel: Empfehlungen, vermehrte Berücksichtigung der musikalischen Bewegungsfächer, besonders der tänzerischen Erziehung.

Grundsätzliches zur schweizerischen Kulturlandschaft:

- Föderalistisches Staatsgebilde mit Kantonen und Gemeinden als Bildungshoheit. Nur Rahmengesetze verbindlich, Schulkoordination schwierig. Lehrpläne, Lehrmittel, Arbeitszeiten, Besoldung, Sozialleistungen etc. teils von Ort zu Ort verschieden. Zudem: Viersprachigkeit.
- Musikalische Früherziehung wird verschieden definiert mit Umgehung des Verbalen. Keine verbindlichen Richtlinien oder Lehrgänge. Teilweise fließende Übergänge zu musikalisch-rhythmischer Erziehung und zur musischen Akzentuierung gewisser Kindergärten.

- Musikerziehungs-Aufbau:
Musikalische Früherziehung Bambusflötenschnitzen/Rhythmik, Musikalische Grundausbildung mit Orff-Instrumentarium Spielgruppen/Rhythmik, Instrumentalunterricht/Zusammenspiel, Kammer- und Orchesterspiel/teilweise Angebot von Bewegungsfächern in Schulen mit Lehrer- und Raumangebot.
- Jugendmusikschulen sind Verteiler-Organisationen, wobei der Lehrer umherreist und in verschiedenen Sälen und Zimmern unterrichtet. Trägerschaft: Private Vereine, teilweise Schulgemeinden.
- Musikschulen: Eigenes Haus mit den Möglichkeiten persönlicher Beratung, Begabungstests, Räume und Instrumentalien für Gruppen- und Klassenunterricht.

Allgemeines:

Die schweizerische, föderalistisch-dezentralisierte Kulturszene wird von einer Vielzahl manifester, privater Initiativen geprägt (s. Kulturbericht Clottu).

So sind die meisten der ca. 270 Jugendmusikschulen privatrechtlicher Art:

- a) Stiftungen oder Vereine, subventioniert nach einer Vielzahl von Modellen: pro Schüler, pro Lektion, Abdeckung des Raumbedarfes, der Administrationskosten etc.
- b) Öffentlich-rechtliche Institutionen: Regiebetrieb durch Gemeinden, Stadtverwaltungen etc.

Von den 11 Konservatorien und Musikakademien der Schweiz (Berufsausbildung mit Status Musikhochschule) sind deren 9 privatrechtlich organisiert. Keines dieser 11 Institute unterhält eine ausgebaute Abteilung für Tanzerziehung. An 4 Instituten wird die Ausbildung zum Rhythmiklehrer, an einem Institut ein Diplom für Pantomime weitergegeben.

Die tänzerische Erziehung in der Schweiz wird zumeist von Privatlehrern in mehr oder weniger ausgebauten, in seltenen Fällen subventionierten Privatschulen unter dem Namen der Leiterin erteilt. In Freizeitzentren, in der Coop-Freizeitschule, sowie in der Migros-Klubschule werden Kurse angeboten.

Die Opernhäuser mit festen Tanz-Ensembles leisten ein teilweises Bildungsangebot mit Zielsetzung Nachwuchsförderung, die sich in 90 % auf den Ballett-Unterricht konzentriert oder gezielt zur Ausweitung des eigenen Ensembles für bestimmte Aufführungen mit Massenszenen beschränkt.

Generell ist in der Schweiz eine Trennung von Bewegungs-Erziehung (Turnen/Gymnastik) und Musikerziehung zu beobachten.

Fragebogen-Auswertung:

Von 120 Fragebogen an Musikschulen der Schweiz versandt, sind deren 45, also 37,5 %, zurückgesandt worden. Das daraus resultierende Resultat kann als repräsentative Standortbestimmung gewertet werden. Es ist zu berücksichtigen, daß viele Jugendmusikschulen durch Schulgemeindebestimmungen das Unterrichts-Angebot nur Kindern bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit aufrecht erhalten dürfen. Im Falle Zürich, wo weder Privat-Musiklehrer noch Konservatorien und Musikakade-

mien über genügend Geldmittel, Unterrichtsräume und Lehrkräfte verfügen, sind viele Jugendliche im Lehrlingsalter einer Weiterbildungs-Möglichkeit beraubt. Das Problem wird zur Zeit studiert.

Es sind im *Fragebogen* nur Kurse an Schulen aufgeführt, die tänzerische Bewegungsschulung einschließen können oder sollen.

Kinderkurse:

1. Musikalische Grundausbildung	72,24 0/0
2. Musikalische Früherziehung	11,84 0/0
3. Musikalisch-rhythmische Erziehung	9,19 0/0
4. Ballett	5,19 0/0
5. Darstellendes Spiel	1,11 0/0
6. Tänzerische Erziehung	0,31 0/0
7. Orff-Spielgruppen	0,12 0/0
Durchschnittliche Schülerzahl: 6—12	

Jugendliche- und Erwachsenenurse:

1. Klassisches Ballett	36,67 0/0
2. Art dramatique	30 0/0
3. Rhythmik	6,67 0/0
4. Gymnastik	5 0/0
5. Jeux dramatiques	5,83 0/0
6. Pantomime	5,42 0/0
7. Jazztanz	3,33 0/0
Modernes Ballett	3,33 0/0

Grundsätzliche Folgerungen

Die Tanzerziehung ist als Bildungsauftrag noch nicht erkannt. Unsere Musikschulen sind im wesentlichen auf die Förderung des individuellen und gruppenweisen Instrumentalspiels ausgerichtet. Tanz — nicht vom Amusement oder von tradierten Volks- oder Gesellschaftstänzen her — ist im Bildungsbewußtsein und -konzept nicht vorhanden. Kurt Sachs „Tanz ist unsere Mutterkunst“ oder „Das 20. Jahrhundert hat den Körper wiederentdeckt“ fand bis anhin in der Schweiz einen Holzboden. Öffentliche oder subventionierte Musikschulen schließen sich nur zögernd dem Tanz und den kreativen Gestaltungskursen auf, da sie vorerst leistungsbezogene, instrumentaltechnische Lehrziele verfolgen. Der körperliche Ausdruck im Raum, der Tanz als „gesteigertes Leben“, ist dem Schweizer eher fremd. Unsere Kultur ist im wesentlichen eine Sitzkultur. Gestaltungswille und Emotionen werden selten im Raum manifest. Die Gymnastik bedient sich zwar mehr und mehr der Musik, ist aber noch weitgehend vom turnerischen Leistungssport — vom Bund mit Zielrichtung Militärtüchtigkeit gefördert — geprägt. Die Notwendigkeit von Atem- und Haltungsturnen manifestiert sich in einer entsprechenden Nachfrage nach Eutonie-Kursen, Dr. Alexander-Ausbildung, etc. Die enorme Nachfrage nach Kursen in Pantomime, darstellendem Spiel, stummem Theater und Jeux dramatiques beweist ein erwachendes Bedürfnis nach kreativem Gestalten im Raum, resp. nach kompensatorischer Betätigung neben der „frustrierenden Manipuliertheit in der heutigen Industriegesellschaft“.

In diese Richtung weist die ungewöhnliche Ausstrahlung, welche den Ausstellungen und Schriften, philosophischen und praktischen Arbeiten von Hugo Kükelhaus in der Schweiz beschieden sind. Ebenfalls bemüht sich die schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft mit einem neuen, umfassenden Aktivierungsprogramm für Kinder und Jugendliche, mit jugendlichen Mitarbeitern um die erkannte Zielsetzung.

Verankerung eines Leitbildes für Tanz in der Schweiz

- Schrittweise Erweiterung des Unterrichts- und Kursangebotes in Schulen und anderen Ausbildungszentren mit der entsprechenden Infrastruktur.
- Fachkongreß mit Angebot von Kursen und Arbeitsgemeinschaften zur Ausstrahlung wie zielgerichtete Publizität.
- Ausbildung von begabten, vielseitig ausgebildeten, d. h. pädagogisch und künstlerisch hochqualifizierten Tanz-Erziehern. Absprache einer Schwerpunktausbildung durch die Direktorenkonferenz der schweizerischen Konservatorien. Einsatz der Tanzerzieher in Musikhochschulen und Privat-Instituten, sowie in Regionalkursen, insbesondere für Lehrkräfte der Früherziehung, Grundschule, Rhythmik, Gymnastik etc. Ebenfalls sollten die Ballett-Lehrer kreative Aspekte vermehrt berücksichtigen können.
- Propagierung, Subventionierung und teilweiser Einbau in Musikschulen von privaten, qualitativ hochstehenden tanzpädagogischen Angeboten.
- Breites Angebot von Tanz-Lehrgängen in Konservatorien, Musikakademien und Musikhochschulen.
- Schrittweise Öffnung der Musikschulen für die Tanzerziehung, d. h. Institutionalisierung ohne Starre, durch
 1. Motivation schrittweise durch Lehrkräfte, die in ihrer Ausbildung tänzerische Erziehung positiv erlebt haben (Rhythmiklehrer, Grundschullehrer etc.);
 2. Bereitstellung der nötigen Infra-Struktur
 - Rhythmikraum mit entsprechendem Boden,
 - Garderobe und Duschräume inkl. Auswaschanlagen und Gestaltungswänden (für Kreidezeichnungen, Fingerfarben etc.),
 - zweckdienliche Belüftung und Beleuchtung,
 - praktische Einrichtung: Kästen und Schubladen für klassisches Rhythmik-Material (Bälle, Reifen etc.) plus Materialien wie Schachteln, Kartonrollen, Zeitungen, nonkonventionelle Instrumente,
 - Klavier, Schlag- und Stabspiele,
 - technische Apparaturen: Plattenspieler, Kassetten- und Tonbandgerät, evtl. Dia-Projektor, Video-Anlage;
 3. Öffnung in Richtung kreativer Gestaltungsbereiche unter Einbezug von Objekten, Materialien, Erarbeitung von Aktionen mit Szenen-Abläufen etc.;
 4. Öffnung betr. Zielpublikum: Hinaustragen von Arbeitsergebnissen und Experimenten in Stadtgebiete, Rathausdurchgänge, Museen, Schulanlagen, Fabrikhallen, Altersheime und Spitäler (unter teilweise Einbezug der Patienten

und Besucher), sowie von Freizeitzentren. Neugierde wecken durch Gestaltung von Rahmenprogrammen außermusikalischer Veranstaltungen, von Vernissagen etc.;

5. Fachkurse und Kongresse zur kritischen Standortbestimmung und zur Sicherstellung des Informationsflusses und der Querverbindungen;
6. Musikschul-Angebot unter Berücksichtigung der kreativen Aspekte:
 - Musikalisch-rhythmische Erziehung und rhythmische Studien,
 - szenisch-pantomimische Darstellungen,
 - Bewegung zu Musik-Beispielen verschiedener Epochen und Stile,
 - Realisierung grafischer Partituren und Umsetzen von Zeichnungen in Bewegung,
 - Tanzformen nach Anregungen aus dem Bereich der bildenden Kunst etc.,
 - Textgestaltungen,
 - etc.;
7. Musikschul-Angebot unter Berücksichtigung überlieferter Formen:
 - Bewegungsschulung zur Erarbeitung von Schritt- und Raumformen für Singspiele, Tanzlieder etc., europäische Volkstänze, internationale Tanz-Folklore, historische Tänze, Gesellschaftstänze, Beat, Pop, Jazz, evtl. Ballett;
 - Entscheidend: Definition geeigneter tanzpädagogischer Ausbildung. Schaffung, resp. Ausbau eines europ. zentralen Ausbildungsinstitutes mit umfassendem Fachangebot, Beratungsstelle.

Der Bericht über die Arbeitsgemeinschaft „Organisatorische Fragen zur Tanzerziehung in den Musikschulen Deutschlands“ (Karl Lorenz, Remscheid) lag bei Redaktionsschluß leider noch nicht vor.

Carl Orff und Gunild Keetman sind von der Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland und von der Orff-Schulwerk Gesellschaft in Österreich zu Ehrenmitgliedern ernannt worden.

Nachrichten aus dem Orff-Institut

Fortbildungslehrgang: Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der sozial- und heilpädagogischen Praxis

Wilhelm Keller

Das der Sonderabteilung Orff-Institut angegliederte „Institut für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik“ führt seit 7. März 1977 unter Leitung von Wilhelm Keller einen Fortbildungslehrgang für sozial- oder sonderpädagogisch Vorgebildete oder Berufstätige durch, der bis zum Ende des Sommersemesters dauert (22. Juni). Es konnte nur eine Gruppe von 16 Teilnehmern zugelassen werden, da die personellen und räumlichen Bedingungen einer größeren Anzahl nicht entsprechen würden. So mußten leider eine Reihe von Antragstellern auf den Lehrgang 1978 vertröstet werden. 8 Teilnehmer kommen aus der BRD, 1 aus Westberlin, 5 aus der Schweiz, 1 aus Italien (Südtirol) und 1 aus Frankreich (in der BRD tätig). Österreicher haben sich noch keine eingefunden; jedoch schickte immerhin das Sonderschulinternat Mariatal in Kramsach (Tirol) eine Mitarbeiterin auf Sonderurlaub nach Salzburg, um ihr eine Teilnahme an unserem Lehrgang zu ermöglichen.

Der Lehrgang ist wie folgt gefächert: Lehrübung mit Behinderten und Hospitation in Sonderschulklassen und anderen Einrichtungen für Behinderte (3 Wochenstunden, Mentor Wilhelm Keller); Didaktik und Methodik Musikalischer Sozial- und Heilpädagogik (2; Keller); Bewegungsgestaltung; Volks- und Kindertänze (3; 1; Heidi Weidlich); Bewegungsimprovisation (1; Petra Sachsenheimer); Bewegungstechnik (1; Traudl Schrattecker); Ensemblespiel (2; Keller); Tonsatz (Elementare Kompositionslehre (2; Keller); Spieltechnik elementarer Musikinstrumente (2; M. Samuelson); Dirigieren (1; Dr. Hermann Regner); Anatomisch-physiologische Bewegungslehre (1; Dr. K. Meusburger). Ferner gibt Frau Dr. Ingeborg Judtmann, Leiterin der Heilpädagogischen Beobachtungsstation Salzburg, an der Wilhelm Keller wöchentlich mit dort betreuten Problemkindern Lehrversuche durchführt, einen Einführungskurs in die „Medizinische Heilpädagogik“ und steht mit ihren Mitarbeiterinnen zu Nachbesprechungen der Lehrversuche zur Verfügung.

Für Hospitationen und eigene Lehrübungen werden regelmäßig (jede Woche) folgende Einrichtungen besucht: die Tagesheimstätte der „Lebenshilfe für Behinderte“ in Gneis, 2 Klassen der Sonderschule für Schwerstbehinderte, 1 Klasse der Allgemeinen Sonderschule und das Kinderspital, wo cerebriparetische Kinder ambulant behandelt werden (nach der „Bobath-Therapie“) und zum Gruppenmusizieren kommen.

Die Teilnehmer haben auch Gelegenheit, an Projekten, Intensivwochen und anderen Lehr- und Sondernveranstaltungen des Orff-Instituts teilzunehmen, ferner musikpsychologische Tests mit verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen, die Dr. J. Kneutgen im Auftrag des Psychologischen Instituts der Universität Salzburg und der Karajan-Stiftung zusammen mit Dr. Heide Barnert und Helmut Düsseldorf in den Räumen des Orff-Instituts durchführt, zu beobachten.

Der Fortbildungslehrgang im Sommersemester soll zu einer ständigen Einrichtung des Instituts für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik werden. Anmelde-schluß für den Lehrgang 1978: 30. Oktober 1977. Teilnahmebedingung: Nachweis einer abgeschlossenen Ausbildung oder mehrjährigen Berufspraxis im Bereich sozial- und sonderpädagogischer, therapeutischer oder pflegerischer Aufgaben, in deren Rahmen Elementare Musik- und Bewegungserziehung anwendbar erscheint.

Da die Teilnehmerzahl, wie schon erwähnt, beschränkt bleiben muß, erfolgt die Aufnahme in den Lehrgang auf Grund der eingereichten Unterlagen.

Heidi Weidlich ist für das Studienjahr 1977/78 beurlaubt. An ihrer Stelle unterrichten Margarida Amaral und Frits Tummers.

● **Studienjahrsbeginn 1977/78 ist am 6. Oktober 1977.** ●

Orff-Schulwerk Osterkurs in Nürnberg

Die Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland veranstaltete vom 12.—16. April 1977 in der Fachakademie für Musik, Konservatorium der Stadt Nürnberg, einen Einführungskurs für Elementare Musik- und Bewegungserziehung: „Orff-Schulwerk in Kindergarten und Grundschule“.

Die 106 Teilnehmer wurden in 4 parallelen Vormittagsgruppen unterrichtet, am Nachmittag standen ihnen 8 Wahlfächer für je zwei Stunden zur Verfügung. Lehrkräfte waren: Nora Berzheim, Johanna Deurer, Kaspar Gerg, Barbara Häublein, Hanspeter Herrschel, Ulrike Jungmair, Irmingard Müller und Veronika Priesner-Zellner. Leitung: Ulrike Jungmair und Karl Alliger.

Es war dies der erste größere Lehrgang der Orff-Schulwerk Gesellschaft, der in Anlehnung an die bereits traditionellen Sommerkurse des Orff-Instituts in Salzburg nun auch in der Bundesrepublik durchgeführt wurde. Neu war auch die Differenzierung von Lehrern und Kindergärtnerinnen am Vormittag, wodurch recht homogene Arbeitskreise geschaffen werden konnten.

Der Nürnberger Tagungstermin in der Woche nach Ostern war besonders günstig, weil es der einzige Zeitpunkt ist, zu dem in allen Bundesländern gleichzeitig Ferien sind.

Dies war unter anderem auch der Grund für das große Interesse der etwa gleich stark vertretenen Erzieherinnen und Grundschullehrer, von denen leider viele auf einen späteren Lehrgang vertröstet werden mußten.

Die Orff-Schulwerk Gesellschaft e. V., die in der ideellen und materiellen Förderung des Orff-Schulwerks ihre Hauptaufgabe sieht, möchte daher nach den gewonnenen Erfahrungen den „Osterkurs“ zu einer regelmäßigen Dauereinrichtung werden lassen, im Gegensatz zu den Salzburger Sommerkursen jedoch an verschiedenen Orten.

K. A.



*Osterkurs Nürnberg — Lehrdemonstration im Konzertsaal des Konservatoriums
(Irmingard Müller)*



*Dozenten des Osterkurses begleiten tanzende Kinder — von links nach rechts:
U. Jungmair, J. Deurer, K. Gerg, B. Häublein, H. P. Herrschel, V. Priesner-Zellner*

Orff-Schulwerk-Kurse 1977 / Orff-Schulwerk Courses 1977
 Stages Orff-Schulwerk 1977 / Cursos de Orff-Schulwerk 1977

24. 7.—31. 8. 1977 Mauterndorf (Österreich)
 Einführung in die Elementare Musik- und Bewegungserziehung
 (Ulrike Jungmair)
30. 7.—6. 8. 1977 Vlotho/Weser (BRD)
 Elementare Musik- und Bewegungserziehung im Familienkreis
 IAM, D 35 Kassel-Wilhelmshöhe, Heinrich-Schütz-Allee 35
 (José Posada)
- 1./2. 8. 1977 Salzburg
 Vorträge bei den Internationalen Schulmusikwochen
 (Wilhelm Keller)
- 3.—6. 8. 1977 Salzburg
 Mitwirkung an der Fidula-Tagung 1977
 (Wilhelm Keller)
- 8.—10. 8. 1977 Music and Movement
 C. W. Post Center University, Greenvale/Long Island/USA
 (Heidi Weidlich, Werner Stadler)
- 24.—28. 8. 1977 Music and Movement
 University of California in Berkeley
 (Heidi Weidlich)
- 15.—30. 9. 1977 Schulwerk-Seminar, veranstaltet vom Goethe-Institut Nicosia
 (Zypern), in Zusammenarbeit mit dem Pädag. Institut
 (Ulrike Jungmair)
- 19.—24. 9. 1977 Münster (BRD)
 CARITAS
 (Wilhelm Keller)
28. 10.—3. 11. 1977 Waldenburg-Hohebuch (BRD)
 Ländliche Heimvolkshochschule
 Seminar für Elementare Musikerziehung.
 Für Mitarbeiter in der Jugend- und Erwachsenenbildung
 (Hermann Regner, Ulrike Jungmair)
- 5./6. 11. 1977 Attel (Österreich)
 Wochenendseminar an der Fachschule für Heilerziehungspflege
 (Wilhelm Keller)

7. 11.—18. 11. 1977 Duisburg (BRD)
Kurs am Institut für Musikerziehung
10. 11.—13. 11. 1977 Washington D. C. (USA)
AOSA Conference
Movement and Dance in O. S.
(Barbara Haselbach)
- 17./18. 11. 1977 Bad Salzthetfurt
Kurs für die „Arbeiterwohlfahrt“
(Wilhelm Keller)
- Ende Nov. 1977 Arbeitskreis für Tanz in der BRD, AG Bayern
Tänzerische Improvisation
(Barbara Haselbach)
27. 12.—31. 12. 1977 Delft (Holland)
Orff-Schulwerk-Kurs
(Wilhelm Keller)
20. 2.—24. 2. 1978 Trossingen (BRD)
Bundesakademie für Musikalische Jugendausbildung
Das Schlagwerk in der Grundausbildung, als Instrumental- und
Ergänzungsfach in der Musikschule
(Hermann Regner, Rudolf Schingerlin, Werner Stadler)
19. 11. 1977 Hersbruck (BRD)
Seminar für Elementare Musik- und Bewegungserziehung
(Ulrike Jungmair)

Neuerscheinungen

CARL ORFF UND SEIN WERK

Dokumentation

Band III: Schulwerk. Elementare Musik

verlegt bei Hans Schneider, Tutzing

Ein „richtiges“ Buch, eine bibliophile Kostbarkeit, aufwendig in der Aufmachung, wohl auch im Preis. Wohl würdig eines Mannes, der neben seiner genialen Persönlichkeit noch das Glück des Schicksals geschenkt bekommen hat, in voller Schöpferkraft sein gesamtes Werk zu einem Abschluß zu bringen, der nun aus der Rückschau einen autorisierten, authentischen Überblick über Entwicklungstendenzen, Zeitströmungen und Begegnungen mit Persönlichkeiten in seinem Leben geben kann.

Gerade das Schulwerk dürfte in seiner jetzigen Form nicht zu verstehen sein ohne die Kenntnis aller Zeitströmungen und der Menschen, die an der Entwicklung des Schulwerks beteiligt sind.

Der gesamte dritte Band ist dem Orff-Schulwerk und seiner Entwicklung gewidmet. „Schulwerk — elementare Musik“ ist der Titel. Mancher mag glauben, das Schulwerk sei eine Erscheinung der Nachkriegsmusikpädagogik, doch zeigt gerade dieser Band in eindrucklicher Weise, die Entwicklung des Schulwerks von seinen Anfängen vor 50 Jahren auf.

Dem Leser erscheint dieses Buch wie ein historisches Werk, in dem sich die wichtigen Zeitströmungen der Reformpädagogik, der Musikerziehung der 20er Jahre wiederfinden. Bereits historische Namen wie Mary Wigman, Dalcroze, Laban, Dorothee Günther, Maja Lex von der Tanzbewegung und Rhythmik, Curt Sachs, Karl Maendler, Peter Harlan beim Instrumentenbau und Karl Marx, Wilhelm Twittenhoff, Hans Bergese auf dem Gebiet der Musikerziehung, Leo Kestenberg und Eberhard Preussner als Hauptrepräsentanten einer fortschrittlichen Musikerziehung tauchen auf. Mit der Günther-Schule im Jahre 1924 beginnt offiziell die Arbeit an dem Schulwerk, dessen erste Veröffentlichung um 1930 durch den Nationalsozialismus im wesentlichen verhindert wurde. Die große seelische Belastung, die diese Entwicklung für alle Mitarbeiter, aber auch für Carl Orff mit sich brachte,

wird in diesem Buch sehr deutlich ausgesprochen. Eine große Anzahl von bedeutenden Persönlichkeiten hat an dem Schulwerk mitgearbeitet, in dessen Mittelpunkt als integrierender Bestandteil und spiritus rector immer wieder die Person von Carl Orff erscheint. Ohne ihn ist das Schulwerk nicht zu denken, ohne die Kontinuität seiner Persönlichkeit über 50 Jahre hinaus eine Weiterentwicklung nicht vorstellbar. Aber ebenso erscheint auch die ständige Erweiterung und Vervollkommnung der Grundidee des Schulwerks über diese Jahrzehnte hin nicht vorstellbar ohne die Vielfalt von kreativen Menschen, die Carl Orff in seinen Einflußbereich gezogen und zu produktiver, schöpferischer Arbeit angeregt hat. Vielleicht ist dies eines der prägnantesten Merkmale der Darstellung von Carl Orff, daß er es wohl verstanden hat, neben der eigenen schöpferischen Arbeit immer wieder junge, unruhige und lebendige Menschen in seinen Wirkungsbereich hineinzuziehen und ihre Begabung und Persönlichkeitskräfte unter einem Ziel zu vereinen.

In der Überschau der 50 Jahre Orff-Schulwerk erscheint Carl Orff als der große Integrator, der es verstand, nicht nur Zeitströmungen vor dem 2. Weltkrieg zu erfassen, sondern auch die große Kraft besaß, Ideen und Grundgedanken des Schulwerks, der Tanzbewegung und Musikpädagogik der 20er Jahre über die Zeit des Nationalsozialismus und den Krieg mit seinen verheerenden Folgen auch für Ideen hinwegzuretten. Die integrative Kraft gepaart mit dem Blick für wesentliche Linien ließ Carl Orff nach dem Krieg wieder Persönlichkeiten um sich versammeln, die nun das Schulwerk in der zweiten Folge gestalteten. Die nun wesentlichste Änderung, daß das Schulwerk als eine Möglichkeit zur elementaren Musik- und Bewegungserziehung für Kinder ausgebaut wurde, ist wohl nicht denkbar wiederum ohne eine große Anzahl von ausgeprägten Persönlichkeiten der Musik- und Tanzerziehung. In Orff's Darstellung wird aber auch deutlich, daß nun neben Musik und Bewegung die Sprache als nicht ablösbares Medium berücksichtigt wird. Gunild Keetman, deren Arbeit in dem Schulwerk so symbiotisch mit den Einflüssen und Ideen von Carl Orff aufgeht, daß es sicherlich ihr Schicksal sein wird, so manchmal übersehen zu werden, Wilhelm Keller, Hermann Regner, Barbara Haselbach, Werner Thomas, sie alle haben mit ihrer schöpferischen Kraft das gestaltet, was heute als das Orff-Schulwerk, Musik für Kinder, seine Verbreitung in der ganzen Welt gefunden hat.

Der großartige Band über das Schulwerk, mit vielen Notenbeispielen aus dem frühen Schulwerk, mit vielen eindrucksvollen Bildern über die Arbeit mit Musik und Bewegung der Günther-Schule, des Instituts in Salzburg, zeugt von der eindrucksvollen Leistung eines Mannes, der es verstand, schöpferische Kräfte bei anderen zu wecken. So trägt das Schulwerk zwar den Namen Carl Orff's, verdankt seine jetzige Form wohl der integrierenden Kraft seiner Persönlichkeit, doch zeigt der vorliegende Band eindrucklich, wie hoch Carl Orff selbst Einflüsse und Ideen seiner Mitarbeiter bei der Entwicklung des Schulwerks einschätzt. Es erscheint so, als ob hier ein markantes Merkmal des Menschen Carl Orff sichtbar wird, daß er als „Ermöglicher“ wirkt, den Rahmen und die Struktur zu schaffen, in der unterschiedlichste Menschen Platz finden und sich entfalten können. In diesem Sinne will wohl auch das Schulwerk „Ermöglicher“ sein für die individuellen Fähigkeiten des Kindes, Anregungen zu geben für die eigenwilligsten Ideen. Das Schulwerk hat Modellcharakter.

Ein großer Mann hält Rückschau und präsentiert die historische Struktur und Genealogie des Schulwerks. Die Lebendigkeit der aktuellen Arbeit mit dem Kind in der elementaren Musik- und Bewegungserziehung, die sich neu ankündigenden Kräften der Musikerziehung „Ermöglicher“ ist, läßt sich in einem solchen historischen Überblick nicht darstellen. So ist das Buch ein Zeitdokument, von großem Erinnerungswert für alle, die mit dem Schulwerk in Berührung gekommen sind, von wissenschaftlich historischem Wert für alle, die sich mit der Aufbruchbewegung der Musikerziehung ab 1920 beschäftigen.

Klaus W. Oberborbeck

Literaturverzeichnis

(Nachdruck aus: Barbara Haselbach, Tanz- und Bewegungsgruppen, in: Die Musikschule, Band V. Mit freundlicher Genehmigung des Verlags B. Schott's Söhne, Mainz.)

Das Literaturverzeichnis muß notgedrungen unvollständig sein und umfaßt, vor allem bei fremdsprachigen Beiträgen, nur eine Auswahl der wichtigsten Werke.

Tanz, allgemein

- Arbeitskreis für Tanz in
der Bundesrepublik
Günther, Dorothee
H'Doubler, Margaret
Haselbach, Barbara
Rössner, Lutz
Sachs, Curt
Sorell, Walter
- Tanz und Gesellschaft, Osnabrück 1968
Der Tanz als Bewegungsphänomen, Hamburg 1962
Dance — a Creative Art Experience, London 1968
Tanz als Beitrag ästhetischer Erziehung, München 1974
Jugend im Erziehungsbereich des Tanzes, Stuttgart 1963
World History of the Dance, New York 1937
Das Buch vom Tanz, München 1969

Musik und Bewegung

- Bünner, Gertrud /
Röthig, Peter
Frisius, Rudolf /
Günther, Ulrich
Haselbach, Barbara
- Haselbach, Barbara
- Haselbach, Barbara
- Keetman, Gunild
- Lorenz, Karl
- Nettl, Paul
Röthig, Peter
Sonner, Rudolf
Zöller, Gerda
- Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung,
Stuttgart 1971
Musik und Bewegung, in: Musik und Bildung 1971/1,
Mainz 1971
Über die Beziehung von Musik und Bewegung, in: Musik
und Bildung 1971/1, Mainz 1971
Musik in der Tanzerziehung, in: Kongreßbericht:
Gymnastik, Rhythmus, Musik, Salzburg 1970
Die Verbindung von Musik und Bewegung als Unter-
richtsprinzip, in: Kongreßbericht: Die Gestaltung,
Schorndorf 1967
Elementare Bewegungsimprovisation — Bewegungsbe-
gleitung, in: Musik und Bildung 1971/1, Mainz 1971
Die tänzerisch-musikalische Erziehung der Kinder und
ihre Bedeutung für die ästhetische Erziehung des Men-
schen, in: Rhythm. Erziehung 1967/2
Tanz und Tanzmusik, Freiburg 1962
Rhythmus und Bewegung, Schorndorf 1967
Musik und Tanz, Leipzig 1930
Musik und Bewegung im Elementarbereich (Hrsg. Insti-
tut für Frühpädagogik), München 1973

Tanzerziehung

- Arbeitskreis für Tanz in
der Bundesrepublik (Hrsg.)
Gascard-Reich, Gisela
- Tanzdidaktische Konzeptionen 1977
Tanzpädagogik, Bewegungsimprovisation und Szene, in:
Ästhetische Erziehung, Hannover 1970

- Günther, Helmuth Tanzerziehung in Deutschland, Arbeitskreis für Tanz in der BRD, 1970
- Haselbach, Barbara Tanzerziehung, Stuttgart 1971
- Keetman, Gunild Elementaria, Stuttgart 1970
- Köhnke, Margot Tanzen und Singen, Leipzig 1970
- Kreye, Barbara Musik und Bewegung, München 1965
- Laban, Rudolf von Modern educational dance, London 1966
- Lorenz, Karl Tanz im Vorschulbereich, in: Rhythm. Erziehung 1976/4
- Lofthouse, Peter / Creative Dance for Boys, Carroll, Jean London 1969
- Lorenz, Karl Die tänzerisch-musikalische Erziehung der Kinder, in: Musikerziehung 1968/3, Wien
- McKittrick, David Dance, London 1973
- Lorenz, Karl Tanz in der Schule, in: Rhythm. Erziehung 1967/2
- Mettler, Barbara Creative Dance for Children, Tucson, Arizona
- Murray-Lovell, Ruth Dance in Elementary Education, New York 1953
- Peter, Gisela Kinder tanzen, Reihe Tanzarchiv Bd. 11, Köln
- Rhythmik*
- Feudel, Elfriede Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung, Stuttgart 1965
- Dynamische Pädagogik, Freiburg 1963
- Rhythmisch-musikalische Erziehung, Wolfenbüttel 1956
- Rhythmik für Kinder, Wolfenbüttel 1964
- Zur Theorie und Praxis der rhythmischen Erziehung, Berlin 1968
- Jacob, Käthe Musikerziehung durch Bewegung, Wolfenbüttel 1964
- Konrad, Rudolf Ich-wir-wohin, Braunschweig 1974
- Rhythmische Erziehung, Wolfenbüttel 1966
- Pfeffer, Charlotte Bewegung, aller Erziehung Anfang, Zürich 1958
- Pfisterer, Trudi Die Möglichkeiten rhythmisch-musikalischer Erziehung im Schulunterricht, Zürich o. J.
- Pötschke, Margot Zeige was Du hörst, 1 und 2, Kopenhagen 1970
- Tauscher, Hildegard Praxis der rhythmisch-musikalischen Erziehung, Berlin o. J.
- Lied und Bewegung, Bad Godesberg 1968
- Tetzner, Bruno (Hrsg.) Resonanzen 1967, Remscheid 1967
- Resonanzen 1971, Remscheid 1971
- Resonanzen 1975, Remscheid 1975
- Höfischer Tanz, Kontratanz*
- Dolmetsch, Mabel Dances of England and France, London 1954
- Dances of Spain and Italy, London 1956
- Gardiner, R. Neue Kontratänze, Wolfenbüttel
- Götsch, Georg Alte Kontratänze, Wolfenbüttel
- Playford, John The English Dancing Master, London 1961
- Taubert, Karl Heinz Höfische Tänze, Mainz 1968

- Wood, Melusine
 Historical Dances, London 1964
 More Historical Dances, London 1966
 Advanced Historical Dances, London 1968
- Volkstanz*
 Christe, Jo
 Hoerburger, Felix
 Europa tanzt, Boppard 1958
 Volkstanzkunde 2, in: Mensch und Tanz, Hrsg. Arbeitskreis für Tanz im Bundesgebiet, Kassel 1964
- Langhans, Herbert /
 Schmolke, Anneliese
 Mathey, Polyxene
 Europäische Tänze, Bd. 1—9, Wolfenbüttel 1954—1968
 Griechische Kinderlieder und Tänze, in: Orff-Schulwerk, Mainz 1963
- Schmolke, Anneliese
 Volkstanz — ein Mittel tänzerischer Erziehung, in: Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung, Stuttgart 1971
- Ballett*
 Lörinc, György (Hrsg.)
 Methodik des klassischen Tanzes, Berlin 1964
- Kindertänze, Gemeinschaftstänze*
 Goß-Tutt, Anneliese
 Hoerburger, Felix /
 Segler, Helmut
 Klindt, Ela
 Lorenz, Tilde
 Liederkarussell, 1 und 2, Boppard 1972 und 1974
 Klare, klare Seide, Kassel 1963
 Tanz in der Schule, Schorndorf 1970
 Rummelbummel, Neue Spiellieder für Kinder von 4 bis 8 Jahren, Fidula
 Zippelzappelmann, Fidula
- Mortzfelld, Alwine /
 Cherubim, Friedgund
 Müller, Barbara
 Wuytack, Jos /
 Aaron, Tossi
 Der tanzende Kreis, Frankfurt 1965
 Tanzbuch, Frankfurt 1960
 Play-Sing-Dance, Paris 1972
- Jazz, Beat, Pop*
 Günther, Helmuth
 Günther, Helmuth /
 Grimmer, Manfred
 Haag, Hubert
 Grundphänomene und Grundbegriffe des afrikanischen und afroamerikanischen Tanzes, Graz 1969
 Theorie und Praxis des Jazztanzes, Stuttgart 1973
 Die beliebtesten Beat- und Poptänze, Stuttgart 1971
- Schallplatten und Cassetten*
 Volkstänze
 Höfische Tänze
 Kindertänze
 s. Kataloge der Firmen Kögler, Calig, Fidulafon etc.
 s. Kataloge der Firmen, Fidulafon, Deutsche Archiv Produktion, Turnabout etc.
 s. Katalog der Firma Fidulafon

