

## Vermittlung elementarer Musik – didaktische Prinzipien



Die theoretische Analyse und Planung von Unterricht gibt Lehrkräften eine grundlegende Orientierung bei der Vorbereitung des Unterrichts, seiner wissenschaftlichen Klärung und seiner Bewältigung.<sup>415</sup> Didaktik meint dabei die Theorie des Lehrens und beinhaltet die Beantwortung zahlreicher Fragen in Bezug auf *was, wann, wo, mit wem, wie, wodurch* und *warum* zu unterrichten ist.<sup>416</sup> Insofern sollten bei jeder Vorbereitung und Durchführung von (musikalischem) Unterricht die folgenden didaktischen Komponenten berücksichtigt werden:

- **Ziele**, also Zweckbestimmungen, Absichten und Wege, die lang- oder kurzfristig erreicht werden können/sollen
- **Inhalte**, die auf Lernfeldern, Themen und Lerngegenständen basieren
- **Methoden**, die Strategien und Lehrverhaltensweisen für das Erreichen spezifischer Ziele sind
- **Medien**, die einerseits alle Arten von Unterrichtsmaterial wie Lieder, Tänze, Reime, Gedichte usw. bedeuten, andererseits Werkzeuge, die das Unterrichten und Lernen unterstützen, wie verschiedene Instrumente, Audio-

<sup>415</sup> Vgl. Heimann in: Heimann / Otto / Schulz 1979, S. 7-10

<sup>416</sup> Vgl. Jank / Meyer 1994, S. 16f

aufnahmen, Filme, Apps, diverses Spielzeug, Karten, Bilder und alle Arten von Objekten, die taktile, visuelle, auditive, kinästhetische und vestibuläre Sensibilisierung unterstützen.

Alle beschriebenen didaktischen Komponenten sind voneinander abhängig und sollten deshalb in Wechselbeziehung und stimmig zueinander gehalten werden. Didaktische Überlegungen verhelfen Lehrkräften zu zielgerichteter Unterrichtsplanung und selbstkritischem Denken, um so qualitätsbewusste Lehre auszubilden. Dabei erwirbt die Lehrkraft zunehmend die Fähigkeit, vorbereitete Unterrichtssituationen und spontane Situationen miteinander in Beziehung zu setzen und auszubalancieren.<sup>417</sup>

## Ziele

Das übergeordnete Ziel des Orff-Schulwerks ist die aktive Auseinandersetzung mit Musik, Bewegung und Tanz. Der Unterricht wird dafür entsprechend dem Alter, der Disposition, emotionaler, psychomotorischer, kognitiver und sozialer Entwicklung und vorangegangener Erfahrungen der Kinder konzipiert.<sup>418</sup> Obwohl das Orff-Schulwerk auch zur allgemeinen Entwicklung der Kinder beiträgt, muss jedoch betont werden, dass die Entwicklung außermusikalischer Kompetenzen nicht explizites Ziel des Orff-Schulwerks ist. Eine Konzentration auf derartige Ziele, die mehr der allgemeinen Pädagogik oder Bereichen der Musiktherapie zuzuordnen sind, könnte sogar dazu führen, dass Musik und Tanz als ein ästhetisches und künstlerisches Phänomen vernachlässigt werden.<sup>419</sup> In diesem Zusammenhang ergeben sich folgende grundlegenden Ziele des Orff-Schulwerks:<sup>420</sup>

- Wecken von Neugier, Faszination und Interesse für Musik und Tanz
- Ansprache aller Sinne und Förderung von Kreativität durch aktives Erfahren, Experimentieren und Improvisieren
- Freude am musikbezogenen Tun
- Förderung der Entwicklung von Kompetenzen zur Reproduktion und Produktion von Musik und Tanz
- Erweiterung von Körperbewusstsein und -kontrolle und Stärkung von Selbstvertrauen und Mut zum Musizieren und Tanzen
- Förderung von Improvisationsfähigkeit und künstlerischem Selbstausdruck
- Entwicklung künstlerischer und ästhetischer Bewusstheit durch Auseinandersetzung mit Musik und Tanz der heutigen Zeit oder anderer Epochen und verschiedener Stile und Gattungen

<sup>417</sup> Vgl. Schulz in: Heimann / Otto / Schulz 1979, S. 13f, 22; Ernst 2008, S. 21

<sup>418</sup> In der Folge sind mit Kindern auch stets Jugendliche und Erwachsene gemeint.

<sup>419</sup> Vgl. Dartsch 2014, S. 75f

<sup>420</sup> Vgl. Rahmenplan Elementare Musik- und Tanz-Erziehung für Kinder, Orff-Institut, Ausgabe 1987/1988.

- Vermittlung künstlerischer und ästhetischer Auffassungen und Traditionen anderer Kulturen und interkultureller Vergleich
- Vermittlung von Vokabular für die Beschreibung von Musik und Tanz
- Komposition von Musik und Tanz
- Notation von Musik anhand verschiedener Notationssysteme

Bei all diesen Zielen handelt es sich um allgemeine und meist langfristige Ziele, die sich auf spezifische Inhalte und Methoden des Orff-Schulwerks beziehen. In jedem dieser Lernfelder kann die Lehrkraft die langfristigen Ziele durch die Verwendung geeigneter Methoden in fein detaillierte und kurzfristig realisierbare Ziele verarbeiten, die umgekehrt stufenweise zur Erreichung der langfristigen Ziele führen. Um die Ziele zu erreichen, ist eine spezielle Art des Unterrichtens nötig, die mehr den Lernprozess in den Mittelpunkt stellt als verhältnismäßig schnell erreichbare, konkrete Ergebnisse. Solche Unterrichtsprozesse sollten spannend, interessant und genussvoll sein und die Kinder zum Explorieren, Experimentieren, Ausprobieren und variierenden Wiederholen einladen. Eine zu stark fixierte und ergebnisorientierte Vorgehensweise kann die Entwicklung der oben beschriebenen Fähigkeiten und die Wahrnehmung für künstlerisches und ästhetisches Handeln im ungünstigen Fall sogar hemmen oder gar verhindern.<sup>421</sup>

Aktive Teilnahme und prozessorientiertes Unterrichten bergen immer auch ein gewisses Risiko des „Scheiterns“ oder ungeplanter Abläufe. Dieses Risiko als Lehrkraft einzugehen, ist jedoch wichtig. So kann sie den Kindern dabei helfen, Emotionen und Ideen in eine Struktur zu bringen und Zusammenhänge zu bilden, um so ihre kreativen und künstlerischen Fähigkeiten und ihre ästhetische Wahrnehmung zu entwickeln. Das Spiel mit musikalischen und tänzerischen Elementen ist dabei stets ein freiwilliger Akt und erfolgt intuitiv und spontan. Kinder erhalten ausreichend Freiraum und Zeit ihre Ideen auf verschiedene Weisen zu entwickeln und auszuprobieren. In diesem Sinne können und dürfen Unterrichtsprozesse ohne ein „vorzeigbares“ festgelegtes Produkt oder Ergebnis sein. Aktivität und der Prozess des Gestaltens können dabei alleiniges Ziel sein, ganz wie im kindlichen Spiel.<sup>422</sup>

## Inhalte

Durch die Verbindung von Musik, Bewegung, Tanz und Sprache repräsentiert das Orff-Schulwerk eine sehr breit angelegte Musikpädagogik. Selbstverständlich benötigt ein derartig multidimensionaler Zugang eine große Vielfalt an Aktivitäten, um musikalische Entwicklung zu fördern. Sprechen, Singen, Instru-

<sup>421</sup> Vgl. Pauls / Metz in: Ribke / Dartsch (Hg.) 2004, S. 36f; Baer in: Kulturelle Bildung Online 2013; Holm-Hadulla / Draguhn / Nünning / Barnow 2011/2012, S. 69f

<sup>422</sup> Vgl. ebda.

mentalspiel, Bewegung und Tanz, Gehörbildung, das Lernen von musikalischen und tänzerischen Terminologien und Symbolen, Komposition von Musik und Tanz sowie die Begegnung mit anderen Künsten wie Malerei und Theater und deren Verbindung mit dem Musizieren bilden die acht Kernbereiche des Orff-Schulwerks. Der pädagogische Ansatz des Orff-Schulwerks sieht vor, dass alle genannten Lernfelder in Verbindung miteinander genutzt werden und alle Aktivitäten entsprechend den Zielgruppen, Erfahrungsniveaus, Fähigkeiten oder Einschränkungen flexibel angepasst werden, um alle beim Musizieren einzubeziehen.<sup>423</sup>

Das Orff-Schulwerk berücksichtigt und respektiert dabei alle Arten von individuellen Unterschieden und versucht jeden Teilnehmer zu erreichen und dessen musikalisches Potenzial auf verschiedenen Wegen zu entwickeln. So kann das Spielen musikalischer Bausteine auf Stabspielen für einige Kinder einfacher sein, während es für andere Kinder einfacher ist, diese zu singen, sie zu hören und sich dazu zu bewegen oder sie auf Papier aufzuzeichnen. Jedem Kind, das in starren, eindimensionalen musikpädagogischen Ansätzen möglicherweise Schwierigkeiten hat, wird es auf diese Weise besser möglich sein, ganzheitliche musikalische Erfahrungen zu sammeln. Die Kernbereiche und ihre differenzierten und fantasievollen Aktivitäten helfen beim Lösen und Fördern produktiver Unabhängigkeit und Kreativität auf allen Fähigkeitsstufen. Die Unterrichtspraxis nimmt dafür den Spieltrieb des Kindes als Ausgangspunkt und entwickelt daraus geduldige Aktivität, die zur Übung und Kontrolle zunächst einfacher aber allmählich schwerer werdender Aufgaben bis an die Grenze der erreichbaren Möglichkeiten führt.<sup>424</sup>

## Sprechen

Sprechen ist eines der grundlegenden Lernfelder des Orff-Schulwerks. Beim Spracherwerb versuchen Kinder zuerst Worte aus ihrem Umfeld zu imitieren und diese unermüdlich zu wiederholen. Sie entdecken kontinuierlich neue Wörter und erwerben dadurch nach und nach ein größeres Vokabular. Sie probieren Wörter aus, die sie kennen, und experimentieren mit ihnen, stellen daraus verschiedene Kombinationen her und versuchen einzelne kurze Sätze zu bilden. Mit der Erweiterung des Vokabulars beginnen sie auch kompliziertere Sätze zu formen. Je umfangreicher ihr Vokabular wird, desto umfang- und abwechslungsreicher setzen sie es auch ein um auszudrücken, was sie brauchen und fühlen. Kinder begegnen dem abstrakten Schriftsystem, das notwendig für das Lesen und Schreiben von Wörtern und Phrasen ist, erst lange nachdem sie sprechen und sich detailliert mit komplexeren Sätzen ausdrücken können. Kinder imitieren zunächst den Klang von Wörtern immer wieder aufs Neue, sie nennen Dinge und Personen beim Namen und üben das Kombinieren von Pho-

<sup>423</sup> Vgl. Frazee 1987, S. 14

<sup>424</sup> Vgl. Orff (1932) in: Haselbach (Hg.) 2011, S. 99

nemen, Silben und Wörtern. Nach einer Weile beginnen sie die Bedeutung von Wörtern und Sätzen zu begreifen. Diese Erfahrung führt allmählich zum Verstehen und Erfassen ihrer Umwelt, erfüllt das Bedürfnis nach Kommunikation, Selbstaussdruck und Teilhabe an der Wirklichkeit. Sprache lässt also Dinge wahr und lebendig werden. Aber Kinder nutzen Sprache nicht nur als grundlegendes Kommunikationsmittel und zum Selbstaussdruck, sondern auch, weil ihnen das Schaffen eigener Wortgestaltungen Freude bereitet. Sie sprechen häufig ohne Sorge darüber, ob sie verstanden werden oder ihnen überhaupt jemand zuhört. Sie verwenden geheimnisvolle Klangelemente, Reime, Alliterationen und Gegensätze auf eine spezielle Art und Weise, die ihnen das Erleben von Sprache genussvoller macht.<sup>425</sup>

Das Orff-Schulwerk überträgt diese grundlegenden Elemente des Sprechens als natürliche menschliche Eigenschaft in den Musikunterricht. Gleichzeitig stellt Sprache mit ihren artikulatorischen, rhythmischen, dynamischen und expressiven Elementen aber auch künstlerisches Material dar. So bietet sie einen Zugang zu Klangeigenschaften und -elementen von Musik wie Dynamik, Tempo, Metrum, Akzentuierung, Melodie und Form.<sup>426</sup> Orff und Keetman schreiben vor diesem Hintergrund als Leitprinzip „Am Beginn aller musikalischen Übung, der rhythmischen wie der melodischen, steht die Sprechübung“.<sup>427</sup> So bilden Namen, Kinderreime, Sprichwörter, Zungenbrecher, Zaubersprüche, Rätsel, Märchen, Geschichten und Gedichte ebenso wie frei erfundene Wörter oder Verse den umfassenden Kern des Orff-Schulwerks und den elementaren Stil der *Orff-Schulwerk – Musik für Kinder* Bände.

### Artikulations- und Sprechübungen

Vorsprachliche Lautäußerungen (Phoneme, Silben, Wörter) werden als Kommunikationswerkzeuge und Rohmaterialien unserer Sprache exploriert, erfahren und allmählich zu Wortgestaltungen in verschiedenen rhythmischen Strukturen geformt. Es werden verschiedene Artikulationselemente verwendet, die den Kindern in ihren Ausdrucksmöglichkeiten in Bedeutung und Klangqualität entsprechen. All das dient der Aktivierung und Stärkung des Zwerchfells, Beeinflussung des Atemflusses, Aktivierung des Sprechapparates (Lippen, Zunge, Gaumen, Kinn und Resonanzräume im Gesicht), als Vorbereitung für das Singen und um eine klare Artikulation und Aussprache von Texten zu erreichen. Darüber hinaus helfen die Artikulations- und Sprechübungen dabei, ein Gefühl für Rhythmus, Takt, Phrasenlängen und musikalischen Charakter zu entwickeln.<sup>428</sup>

<sup>425</sup> Vgl. Keetman 1981, S. 25-57, 95-104; Thomas 1962a, S. 14-30; Frazee 2006, S. 32-39

<sup>426</sup> Carl Orff nutzte die vielfältigen Möglichkeiten von Sprache beim elementaren Musizieren bereits in der Günther-Schule. Vgl. Orff 1976, S. 22-27; später waren Wilhelm Keller mit seinem Buch *Sprachspiele* und Manuela Widmer mit ihrem Buch *Sprache spielen. Vom Kinderreim zur Spielszene* wegweisend für den kreativen Umgang mit Sprache im Unterricht. Vgl. Keller 1973, vgl. Widmer 1994

<sup>427</sup> Orff / Keetman 1950, S. 161

<sup>428</sup> Vgl. Keetman 1981, S. 25-57, 95-104; Thomas 1962a, S. 14-30; Frazee 2006, S. 32-39



## Rhythmische Übungen

Sie dienen der Entwicklung eines inneren Gefühls für Metrum, das zum Erreichen rhythmischer Präzision benötigt wird und für die Differenzierung von Zweier- und Dreiermetren, Notenwerten und ihren Akzentuierungen in verschiedenen Taktarten mit oder ohne Auftakt, von punktierten und synkopierten Rhythmen und Triolen. Verschiedene Texte oder auch Namen werden zu rhythmischen Bausteinen geformt, in unterschiedlichen Spielformen geübt und mit Klatschen und anderen Klanggesten begleitet. Auf diese Weise werden rhythmische Muster körperlich und sinnlich erfahren, ohne kognitives Verstehen vorauszusetzen. Sobald die rhythmische Sicherheit der Kinder wächst, wird die textliche Unterstützung durch modellhafte Wortgestaltungen immer weniger notwendig.<sup>429</sup>

## Sprachgestaltung

Ausgewählte rhythmische Bausteine oder Klangeigenschaften werden in eine Reihenfolge gebracht und wiederholt. Dies führt zur Entwicklung zwei- oder dreiteiliger Formen oder einer Rondoform, ergänzt mit metrischer oder freimetrischer Improvisation. In diesen einfachen Formen sind auch Interaktionen von Teilgruppen wie z. B. zwischen Mädchen und Jungen, zwischen Tutti und Solo, hellen und dunklen Stimmen, zwischen begleiteter und unbegleiteter Sprache oder zwischen verschiedenen Tempi und verschiedener Dynamik üblich. Zusätzliche Begleitungen mit Klanggesten oder verschiedenen Instrumentengruppen werden zur Verdeutlichung der Form, zur rhythmischen Unterstützung und klanglichen Bereicherung verwendet. Darüber hinaus wird auch freimetrische Sprache als Gestaltungsmittel verwendet, z. B. beim Erzählen einer Geschichte oder beim spontanen Erfinden neuer Geschichten in der Gruppe durch Fortsetzungsspiele in Kettenform.<sup>430</sup>

## Singen

Lieder sind gesungene Gedichte und beinhalten wesentliche Elemente des Sprechens wie Reim, Metrum, Alliteration, Metapher sowie weitere zuvor erwähnte musikalische Eigenschaften der Sprache. Sie sind auch eine Art von Geschichten mit Erzählstruktur, Höhepunkt und Lösung.<sup>431</sup> In diesem Sinne sind Sing- und Sprechstimme sowohl grundlegende menschliche Ausdrucksmedien als auch elementare Musikinstrumente, die in der Regel jeder zur Verfügung hat und spontan verwenden kann.

Kinder lernen Singen hauptsächlich durch Imitation von Gehörtem und durch freies Experimentieren mit ihrer Stimme. Das Orff-Schulwerk berücksichtigt dies und ebnet den Weg für die Kultivierung und Kräftigung der Singfähigkeit. Kinderstimmbildung im Orff-Schulwerk unterscheidet sich besonders in Bezug

<sup>429</sup> Vgl. ebda.

<sup>430</sup> Vgl. ebda.

<sup>431</sup> Vgl. Goodkin 2002, S. 32

auf das didaktische Material und die methodische Vorgehensweise maßgeblich von der konventionellen Stimmbildung. Letztere verwendet stimmtechnische Übungen in einem systematischen Aufbau mit wenig oder ohne den Einbezug körperlicher Bewegung. Sie versucht für gewöhnlich die Singfähigkeit durch gezielte Methoden zu verbessern, die hauptsächlich auf Imitation, Notenlesen und auf der reinen Reproduktion von Liedern beruhen.<sup>432</sup> Im Gegensatz dazu bevorzugt das Orff-Schulwerk Aktivitäten, Spiele und spielerische Übungen, die Fantasie, Interesse und den kreativen Schaffensdrang in Bezug auf das Singen anregen. Es konzentriert sich dabei vor allem auf:

### **Atemübungen**

Mit diesen Übungen wird die Atemkapazität erhöht und gestärkt und das Zwerchfell aktiviert und gekräftigt, um Kontrolle über Atemfluss und Stimme zu erlangen. Zusätzlich ist es möglich, die unterschiedliche Artikulationen von Phrasen in Liedern mit Übungen herauszuarbeiten, die langsam fließendes, lang- oder kurzes und starkes Ein- und Ausatmen erfordern. Bei diesen Übungen werden verschiedene sinnliche Wahrnehmungen auf bildhafte und spielerische Weise angeregt, indem die Atmung unterschiedlichste Bewegungen begleitet. Dies gelingt z. B. durch die Vorstellung bewegter fiktiver Objekte, durch die Visualisierung von Bewegungen der Dinge in der Natur (aufblühende Blumen, fallende Schneeflocken, fliegende Bienen usw.), durch Beschreibungen, die eine Reise in den eigenen Körper anregen und viele andere spielerische Aktivitäten. Die Verwendung einer Vielfalt an Objekten wie Seifenblasen, Luftballons, Chiffon-Tücher oder Federn, die auf den leisesten Hauch mit unmittelbaren und unterschiedlichsten Bewegungen reagieren, ist ein weiterer Weg, um die Atmung für das Singen zu stimulieren. Durch solche Objekte wird einerseits das Interesse der Kinder für das jeweilige Thema geweckt, andererseits achten die Kinder nur auf das, was sie gerade tun, sodass ihre Atmung gekräftigt wird und die Qualitäten eines Liedes auf ihren Atemfluss und ihre Singstimme übertragen werden. Darüber hinaus erzeugen solche Objekte auch einen visuellen Eindruck, der dabei hilft, die Funktion von Atmung und Stimme sowie deren Bezug auf das Singen zu verstehen.<sup>433</sup>

### **Übungen zur Entwicklung des musikalischen Gehörs**

Verschiedene Aktivitäten, wie das Singen von Melodien auf- und abwärts, begleitet mit Hand-, Arm- oder Ganzkörperbewegungen, das Reagieren auf Gezeigtes oder Gehörtes, der Einsatz Relativer Solmisation,<sup>434</sup> das Singen von Fünf-

<sup>432</sup> Vgl. Wieblitz 2007; Keetman 1981; Rahmenplan Elementare Musik- und Tanz-Erziehung für Kinder, Orff-Institut, Ausgabe 1987/88

<sup>433</sup> Vgl. ebda.

<sup>434</sup> Solmisation ist die Bezeichnung einer Methode, die dem Johannes-Hymnus von Paulus Diaconus aus dem 8. Jahrhundert entstammt. Der Benediktinermönch Guido von Arezzo (992-1050) entnahm diesem Hymnus die Tonsilben ut-re-mi-fa-sol-la-si im 11. Jahrhundert. Die Solmisation entwickelte sich über Jahrhunderte bis zur heutigen Form, die als Relative Solmisation bezeichnet wird. Die Relative Solmisation basierte (im Gegensatz zur Absoluten Solmisation) auf dem sogenannten beweglichen Do-System, das die Stufen der einzelnen

tonmelodien mit gleichzeitigem Anzeigen durch die fünf Finger einer Hand u.Ä., helfen zu einer bildhaften sowie auditiven Repräsentation und Wahrnehmung von Klängen und dadurch zur Entwicklung des musikalischen Gehörs. Das Orff-Schulwerk legt ebenso Wert auf alle Aktivitäten, die gegensätzliche Handlungen („Gegensatzpaare“) erzeugen und sowohl Anstrengung und Konzentration einerseits als auch Spaß und Spielfreude andererseits beinhalten. In diesem Sinne werden Vokalisierungen mit spielerischen Handlungen und das Singen von Liedern mit Klanggestenbegleitungen, festgelegten oder freien Bewegungsaktionen mit Phasen kombiniert, die Konzentration, Anstrengung und Disziplin erfordern. Das sind z. B. das „Weiterreichen“ von Klängen im Kreis, Intervallsingübungen mit Handzeichen (Relative Solmisation), das Hören und Singen von Clustern in einem engen Kreis, das Imitieren vorgesungener Melodien und vieles mehr.<sup>435</sup>

### Melodien erfinden

Die Kinder werden anhand motivierender und inspirierender Spiele und Übungen behutsam zum Erfinden eigener Melodien mit ihrer Singstimme angeregt. Dazu zählen unter anderem singendes Erzählen, Improvisieren mit freiem oder festgelegtem Tonmaterial in Solo- oder Gruppenarbeiten, lautmalerisches oder melodisches Gestalten von Sprechversen, Erfinden von Ostinati zu einer vorgegebenen Melodie oder umgekehrt. Durch solche spielerische Übungen werden Kinder sicherer beim Intonieren von Tönen in einer bestimmten Tonart, die Entwicklung des auditiven Gedächtnisses wird unterstützt, die rhythmische Sicherheit erhöht und das Selbstvertrauen der Kinder gestärkt. Neue und traditionelle Kinderlieder, mit einer klaren Tonalität, nachvollziehbaren Phrasenlängen, Wiederholungen von rhythmischen und melodischen Motiven und einer nachvollziehbaren harmonischen Struktur, werden zur Repertoirebildung verwendet. Je größer das Repertoire der Kinder wird, desto mehr Möglichkeiten für das Erfinden von Melodien erkennen sie und entwickeln somit ihr kreatives Potenzial.<sup>436</sup>

### Bewegungsspiele und Tänze

Hierbei werden die Kinder unter Verwendung des gesamten Körpers zum Singen animiert. Zahlreiche Formen körperlicher Bewegung haben nützliche Funktionen, die Kinder zum Singen sowie zur Verwendung ihrer Singstimme für den

---

Töne einer Tonleiter bezeichnet. Während eines Besuchs in England kam später auch Kodály mit dem beweglichen Do-System in Berührung. Zusätzlich bediente er sich auch an den Handzeichen von John Curwen, die während der Singübungen als visuelle Hilfe ausgeführt wurden, um die Tonhöhen und Intervallbezüge zu verstehen. Kodály fügte noch auf und ab Bewegungen der Hände zu Curwen's Handzeichen dazu, um so auch die Tonhöhenunterschiede anzuzeigen. Die Kodály Methode umfasst darüber hinaus auch noch ein System mit Rhythmussilben, in dem jedem Notenwert eine spezielle Silbe zugeordnet wird, die ihre Dauer ähnlich den im 19. Jahrhundert vom französischen Theoretiker Émile-Joseph Chêvé entwickelten Silben anzeigt. Vgl. Choksy / Abramson / Gillespie / Woods / York 2001, S. 84-88; Comeau 1995, S. 67-70; Wieblitz 2007, S. 148-158

<sup>435</sup> Vgl. Wieblitz 2007; Keetman 1981; Rahmenplan Elementare Musik- und Tanz-Erziehung für Kinder, Orff-Institut, Ausgabe 1987/88

<sup>436</sup> Vgl. ebda.



eigenen musikalischen Ausdruck zu ermuntern. Dazu gehören z. B. die Bewegung einzelner Körperteile, Gesten, Pantomime, alle Arten der Fortbewegung, das freie Tanzen zu einem Lied, kindliche Bewegungsspiele in verschiedenen Raumformen (Kreis, Schlange, Halbkreis, frei im Raum) und soziale Tanzformen wie traditionelle Volkstänze, historische Tänze oder Kindertänze. Bewegungs- und tanzorientiertes Singen verbessert die sinnliche Wahrnehmung und Lebhaftigkeit der Kinder. Sie stärkt die nonverbale Kommunikation und Interaktion in der Gruppe sowie das Vertrauen den anderen und sich selbst gegenüber. Die Kinder erhalten kreative Impulse für das Improvisieren und Erfinden eigener Melodien zu einem vorgegebenen Bewegungsmotiv oder Tanz und umgekehrt.

### **Liedrepertoire**

Abwechslungsreiche Lieder sollen sowohl den Gebrauch der Stimme als Instrument zum Improvisieren und Erfinden eigener Musik anregen als auch die Kinder zum spontanen Mitsingen einladen. Das Orff-Schulwerk verwendet ein großes Repertoire an Liedern mit limitiertem Tonmaterial (z. B. Pentatonik) in verschiedenen Tonalitäten (Dur, Moll, modale oder andere Skalen), an traditionellen Volksliedern verschiedener Kulturen, neu komponierten Liedern in verschiedenen Sprachen, Melodien verschiedener Epochen, Liedern mit Nonsens-texten, aber auch an polyphonen Liedern, Kanons oder Quodlibets. Die Lieder werden von der Lehrkraft dem Alter, den Fähigkeiten und Erfahrungen der Kinder wie auch den didaktischen Zielen entsprechend ausgewählt. Die Eindrücke, die Liedern durch ihre Themen (z. B. Jahreszeiten, Tiere, Indianer, Zirkus, Bewegungsaktionen) sowie durch ihre rhythmische Struktur, Klangeigenschaften, Farben usw. gegeben werden, machen sie für die Kinder wiedererkennbar und wiederholbar. Solche Liedeigenschaften helfen jedoch auch der Lehrkraft, den Fokus auf spezifische musikalische Elemente zu richten und eine fantasievolle Umgebung im Unterrichtsprozess zu erzeugen. Lieder bieten durch Instrumentalbegleitungen, durch den Wechsel zwischen Solo- und Tutti-Teilen, durch Bewegungs- und Tanzbegleitungen oder Begleitungen mit Körperperkussion, durch das Schreiben von neuen Texten zu ihrer Melodie usw. zahlreiche Möglichkeiten zum musikalischen Erfinden und Gestalten.<sup>437</sup>

### **Instrumentalspiel**

Das musikalische Ausdrucksspektrum wird durch den Gebrauch von Musikinstrumenten verstärkt und ausgebaut. Orff-Instrumente unterstützen das Explorieren, Erfahren und Verstehen verschiedener musikalischer Parameter wie Melodie, Rhythmus, Harmonie, Dynamik, Klangfarbe, Struktur und Form. Alle bisher erwähnten Sprech- und Sing-Aktivitäten, Spiele und Übungen werden auch auf Instrumente übertragen. Die relativ einfache Spieltechnik der Orff-Instrumente, die durch einfaches Schlagen, Streichen oder Schütteln unmittelbare Erfolgserlebnisse in der Klangproduktion bringt, übt eine spezielle Anziehungskraft auf

<sup>437</sup> Vgl. Beidinger in: *Orff-Schulwerk Informationen* 88, Sommer 2013, S. 6-12

die Kinder aus. Die Instrumente fördern also das Interesse und die Neugier der Kinder, wecken den Wunsch zu musizieren und erhöhen ihre Beteiligung in der Gruppe, helfen dabei schnell das Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu steigern und Freude am Musizieren zu empfinden. Doch auch wenn eine einfache Spieltechnik bereits im Anfangsstadium befriedigende Klangergebnisse ermöglicht, so braucht sie dennoch Übung und Verfeinerung, um grundlegende Klangqualitäten und musikalische Entwicklung auf angemessenem Niveau zu erreichen (-> S. 76).<sup>438</sup>

### Klangqualität und Spieltechnik

Carl Orff wies immer wieder darauf hin, dass die Klangqualität von Instrumenten eine unschätzbare Rolle in der musikalischen Entwicklung von Kindern spiele. Billig produzierte Instrumente zu verwenden, bis die Kinder für „richtige“ Instrumente bereit seien, entspräche dem Orff-Schulwerk in keiner Weise. Wie Orff in der Einleitung zu *Orff-Schulwerk – Musik für Kinder Band 2* betont, sei es wichtig, zu lautes Spiel von Instrumenten durch sinnloses Schlagen und Knallen zu vermeiden. „Bei Beschaffung oder Ergänzung des Instrumentariums achte man darauf, wirkliche Musikinstrumente zu erwerben und nicht, leider sehr verbreitetes, unzureichendes Musikspielzeug, das sich nur als gehörverderbend und nervenschädigend erweist.“<sup>439</sup> Von Anfang an ist es wichtig, auf die Klangqualität zu achten, sodass die Kinder musikalische Parameter bewusst erfahren und anwenden können und dadurch Kenntnis und Kontrolle über die Instrumente erlangen. Sie erkennen schließlich, wenn sich die Spielweise eines Instruments ändert, wenn sich die Dynamik entweder plötzlich (piano-forte) oder allmählich (crescendo-decrescendo) ändert, oder wenn die gleiche Melodie oder der gleiche Rhythmus auf verschiedenen Instrumenten gespielt wird und sich dabei durch die Klangfarbe jedes einzelnen Instruments verschieden ausdrucksstarke Effekte ergeben. Diese Änderungen in Klangfarbe und Dynamik erzeugen Abwechslung und Kontraste und können auch eine emotionale Wirkung erzeugen, indem sie verschiedene Stimmungen ausdrücken. Wenn die Kinder das Unterscheiden von Feinheiten in der Musik auf diese Weise erfahren und üben, können sie Musik bewusster hören und verstehen und lernen musikalisch zu denken.<sup>440</sup>

Um all diese Klangqualitäten und Ausdrucksmöglichkeiten auf Instrumenten zu erreichen, bietet das Orff-Schulwerk fantasievolle Spiele und Übungen, die den Kindern von Anfang an zu einer aufrechten und entspannten Körperhaltung im Stehen oder Sitzen verhelfen und den Abstand zum Instrument so vorbereiten, dass sie einfach und ohne Verlust der guten Haltung mit lockeren Armen, Händen und Schultern gespielt werden können. Darüber hinaus ermöglicht das

<sup>438</sup> Vgl. Keetman 1981; Keller 1963; Goodkin 2002, S85-103

<sup>439</sup> Orff / Keetman, Bd. 2, 1952

<sup>440</sup> Vgl. Keetman 1981; Keller 1963 und Goodkin 2002, S. 85-103

Orff-Schulwerk den Kindern das spielerische Üben grundlegender Fähigkeiten, wie z. B. Koordination und abwechselnde Verwendung der Hände, eine angemessene Schlägelhaltung und entsprechende Schlägeltechnik wie überkreuzte Hände, Tremolo, Glissando und Spiel mit drei bzw. vier Schlägeln sowie die Blas- und Fingertechnik auf Blockflöten.<sup>441</sup>

Neben der Spieltechnik nennt Keetman weitere Strategien, um Klangqualität und Ausdrucksmöglichkeiten zu erhöhen und zu differenzieren. Dazu gehören: Das Wiederholen eines melodischen Motivs oder Stücks um eine Oktave höher, in einer anderen Lautstärke, abwechselnd als Solo, Tutti oder in verschiedenen Instrumentengruppen, in einem anderen Rhythmus oder in einer anderen Taktart, das Einbeziehen von kleinem Schlagwerk als vereinzelte Akzente oder als Farbe, das Einbeziehen von rhythmischen Zwischenspielen oder Abschnitten, das Zusammenfügen mehrerer Stücke, melodischer oder rhythmischer Motive zu einer kleinen Suite oder das Erstellen anderer Formen.<sup>442</sup>

### **Ensemblespiel**

Musizieren in der Gruppe ist eines der grundlegenden Prinzipien des Orff-Schulwerks. Jedes Gruppenmitglied ist gleichberechtigt in das Musizieren eines Stücks oder das Improvisieren auf Instrumenten eingebunden. Selbstverständlich gibt es in den Stücken oder Übungen auch solistische Passagen, aber niemals als dominante Stimme, die den anderen Stimmen entgegenwirkt. Durch Rollentausch in der Gruppe, Partner- oder Kettenspiele bekommt jedes Kind die Gelegenheit zum solistischen Spiel verschiedener Instrumente. Das Orff-Schulwerk verfolgt das Prinzip, dass jedes Kind immer jede Stimme auf unterschiedlichen Instrumenten mit der gesamten Gruppe übt. In diesem Sinne sind stets Strategien für das Auswählen und Tauschen von Instrumenten im Unterrichtsprozess zu bedenken. Wenn es nicht genügend Instrumente für alle Kinder gibt, dann beteiligen sich diejenigen, die keine Instrumente haben, zwischenzeitlich mit Klanggesten, mit Gesang oder mit rhythmischen Sprechsilben, die dem Klang des Instrumentariums ähneln. Dieses Prinzip des Orff-Schulwerks zielt darauf ab, dass die Kinder im Unterrichtsprozess jederzeit aktiv miteinbezogen sind. Darüber hinaus unterstützt das Lernen aller Teile eines Stücks die Entwicklung eines orchestralen Hörens. Damit können Kinder während des Ensemblespiels gleichzeitig ihrer eigenen Stimme und auch anderen Stimmen folgen. Außerdem werden sie sicherer beim Zusammenspiel und finden schneller zurück in das Spiel, wenn sie sich verspielt haben. Nicht zuletzt erhält so auch jedes Kind die Chance, sein Lieblingsinstrument und -teil des Stücks zu finden, bei dem es sich nicht überfordert und somit sicher und erfolgreich beim Spiel fühlt.<sup>443</sup>

<sup>441</sup> Vgl. ebda.

<sup>442</sup> Vgl. Keetman 1981, S. 72

<sup>443</sup> Vgl. ebda.

Die Aufstellung der Instrumente ist beim Ensemblespiel wichtig. Ihre Organisation im Unterrichtsprozess hängt selbstverständlich von der Zahl der vorhandenen Instrumente und Instrumentengruppen, dem verfügbaren Platz und dem Zweck der Übung ab. Sie sollten immer klar und funktionell aufgestellt werden, z. B. in einem Halbkreis, in einem Kreis oder in zwei oder drei Reihen, bei denen die Instrumente der hinteren Reihen in die Lücken der vorderen Reihen versetzt gestellt werden. Zusammengehörende Instrumentengruppen sollten dabei auch zusammen aufgestellt werden. Die Kreisform eignet sich ideal für Improvisationsübungen, kann aber beim spiegelnden Vor- und Nachmachen oder der Vermittlung einer Schlägeltechnik eher verwirren. In diesem Fall wäre dann eine Aufstellung im Halbkreis oder in einer Reihe geeigneter.<sup>444</sup>

Reaktionsspiele und Dirigierübungen zählen zu den absolut notwendigen Übungen im Orff-Schulwerk, da Reaktionsfähigkeit eine notwendige Grundvoraussetzung für das Ensemblespiel ist. Dabei üben die Kinder das Reagieren auf akustische oder visuelle Zeichen der anleitenden oder dirigierenden Person für gemeinsames Anfangen und Aufhören, für Zusammenspiel in gleichbleibenden oder wechselnden Tempi und Lautstärken, für das Finden des Metrums einer festgelegten oder improvisierten Melodie und für das Finden emotionaler Eigenschaften und Ausdrucksweisen. Dies kann mit Klanggesten, mit Gesang sowie auf Instrumenten geübt werden. Ein weiterer Aspekt ist die Arbeit an rhythmischen Unsicherheiten im Zusammenspiel. Dies kann für gewöhnlich durch stetiges Wiederholen einer melodischen oder rhythmischen Sequenz bei allmählicher Steigerung bis zum natürlichen Tempo gelöst werden. Um jedoch sicher zu gehen, dass die Kinder durch das permanente Wiederholen ein- und derselben Sequenz nicht gelangweilt oder erschöpft werden, sollte der Wiederholungsprozess mit spielerischen Variationen gestaltet sein.<sup>445</sup>

### **Rhythmische und melodische Übungen und Improvisation**

Die zuvor erwähnten Elemente sind grundlegende Vorbereitungen für das rhythmische und melodische Spiel auf Instrumenten sowie Vorstufen der Improvisation. Sobald die Kinder gewisse instrumentaltechnische und musikalische Voraussetzungen erfüllen, können sie festgelegte Instrumentalstücke spielen, um daran ihre Spielfähigkeiten zu üben.<sup>446</sup> Im frühen Stadium ist Improvisation dabei auf bestimmte Instrumente und auf spezifisches Tonmaterial reduziert, sodass die Kinder von Anfang an ohne Unsicherheit und Zögern spielen können. Diese Einschränkungen werden im Laufe der Zeit mit wachsender Erfahrung zunehmend aufgehoben. Das Orff-Schulwerk verwendet verschiedene rhythmische und melodische Übungen, um den Kindern allmählich den vertrauten Umgang mit Improvisation zu vermitteln:

<sup>444</sup> Vgl. ebda.

<sup>445</sup> Vgl. ebda.

<sup>446</sup> Vgl. Keetman 1981, S. 58-104; Keller 1963, S. 34-43; Orff / Keetman 1950, S. 161ff

- rhythmische Bausteine erfinden
- Imitation von Rhythmen durch Echospiel
- rhythmische Kanons als fortgeschrittene Form der Imitation
- rhythmische Ostinato-Begleitungen zu Liedern spielen
- rhythmische Improvisation (auch zur Vorbereitung melodischer Improvisation)
- freie melodische Improvisation über ein vorgegebenes Tonmaterial
- melodische Bordun- und Ostinato-Bausteine alleine, mehrstimmig geschichtet oder als Begleitung spielen
- Rhythmen und Melodien in Frage-Antwort-Spielen vervollständigen
- rhythmische und melodische Rondos spielen
- Melodien zu vorgegebenen Rhythmen durch Singen, Musizieren auf Stabspielen oder Blockflöten erfinden
- Melodien zu Ende führen <sup>447</sup>

Nachdem die Kinder all diese Vorübungen erfahren haben, können sie ganze Melodien in gebundenen Formen improvisieren:

- über ein festgelegtes rhythmisches Motiv in einer bestimmten Phrasenlänge
- in metrisch und rhythmisch freien Formen
- als Couplets in Rondo-Formen oder als eigenständige Stücke mit oder ohne Begleitung <sup>448</sup>

## ■ Bewegung und Tanz

Bewegung und Tanz sind grundlegende Bestandteile des Orff-Schulwerks und werden im Musikunterricht gleichgestellt behandelt. Das Schulwerk versucht ein Erfahrungsspektrum in Bewegung und Tanz zu vermitteln und dieses durch Bewegungsspiele, Volkstänze, Singspiele und -tänze, kreativen Tanz, Bewegungsbegleitung, Gymnastikübungen, rhythmische Übungen usw. beständig zu erweitern. Das Ziel ist ein Bewusstsein für das Ordnen von Emotionen, Eindrücken und Erfahrungen sowie für das Kommunizieren durch Formen von Bewegung und Tanz zu erreichen, diese intuitiv und spontan zu individuellen Ausdrucksformen zusammenzusetzen und auf das Musizieren zu beziehen. In dieser Verbindung spricht das Orff-Schulwerk besonders an:

### Körperbewusstsein und -sensibilisierung <sup>449</sup>

Der kinästhetische Sinn und die Wahrnehmung werden entwickelt durch:

- das Lenken der Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Körperteile und ihre Beziehung zueinander

<sup>447</sup> Vgl. ebda.

<sup>448</sup> Vgl. ebda.

<sup>449</sup> Vgl. Haselbach 1978, S. 50–75; Preston-Dunlop 1980, S. 10–37

- das vertraut Werden mit den Muskelfunktionen wie beugen, strecken und drehen
- das Entwickeln eines Gefühls für Gleichgewicht, Kontrolle und Stabilität in verschiedenen Körperpositionen (sitzen, knien oder stehen) und auch eines Tastgefühls (Objekte oder Instrumente im Raum berühren, ihre Oberflächen, Gestalt, Temperatur oder Konsistenz fühlen)
- die Sensibilisierung für Sinn, Empfindung und Eindruck von Bewegung und die Entwicklung eines Bewusstseins für die Funktionen von Bewegung
- das Entspannen, Lockern und Anspannen des Körpers, um gute Haltung, fließende und harmonische Körperbewegung zu erreichen

### **Bewegungsrepertoire**

Grundformen der Bewegung, die sowohl in alltäglichen Bewegungen als auch in tänzerischen Bewegungen Anwendung finden, werden exploriert und erfahren:

- verschiedene Fortbewegungsarten wie gehen, laufen, krabbeln, kriechen, rollen, federn, galoppieren, hüpfen, springen
- Körperbewegungen am Platz wie strecken, zusammenziehen, sinken, fallen, aufstehen, drehen, gestikulieren, in einer Position verharren, stoßen, drücken, ziehen

Die Formen werden als grundlegende Elemente erfahren und gelernt. Auf diese Weise wird Körperbeherrschung entwickelt, Bewegungsmöglichkeiten werden erweitert und ein differenziertes Bewegungsvokabular für das Schaffen neuer, individueller und abwechslungsreicher Ausdrucksformen erreicht.

Alle diese Formen von Bewegung werden in Beziehung zu den wesentlichen ästhetischen Komponenten des Tanzes gebracht, welche Raum, Zeit und Kraft (Dynamik) sind. Raum, Zeit, Kraft und ihre wechselseitigen Einflüsse bestimmen die Art und Qualität von Bewegungen: Jede Bewegung erfolgt im Raum. Deshalb ist sie in Beziehung gesetzt mit Richtungen (vorwärts/rückwärts, aufwärts/abwärts), Dimensionen (weit/eng, groß/klein, breit/schmal), Ebenen (tief, mittel, hoch), Raumwegen (gerade, kurvig, kreisend) und Stellungen (personenbezogen, allgemein). Jede Bewegung hat außerdem eine bestimmte Dauer. Diese zeitliche Qualität basiert auf den Elementen Tempo, Dauer, Metrum und Rhythmus. Jede Bewegung hängt auch von der Kraft, also dem Energieeinsatz ab, aus dem heraus dynamische Qualitäten der Bewegung entstehen. Die Dynamik hängt wiederum ab vom Körpergewichtseinsatz und von kontinuierlichen oder plötzlichen Wechseln der Intensität und der Muskelspannung. Daraus entstehen Bewegungsqualitäten wie entspannt, zart, weich, leicht, flüchtig oder stark, gespannt, kräftig, schwer, energisch.<sup>450</sup>

---

<sup>450</sup> Vgl. ebda.



Durch alle diese Komponenten können unzählige Bewegungskombinationen gebildet werden. Das Erfahren und Lernen der Grundformen der Bewegung und ihrer Beziehung zu Zeit, Raum und Kraft bildet ein Bewusstsein für die Ästhetik von Bewegung und hilft beim Aufbau eines Bewegungsrepertoires. Dies wiederum entwickelt kreatives Denken, wodurch das Finden von Ideen und die Verwendung des ganzen Körpers als künstlerisches Ausdrucksmedium möglich werden. All dies ist auch eine unverzichtbare Hilfe für das Erlangen musikalischer Fertigkeiten und die Verstärkung von Sicherheit und Beständigkeit in Tempo, Metrum, bei Akzenten, rhythmischen Motiven, Phrasierung, dynamischen Wechseln etc., beim Verstehen derselben und beim Übertragen auf authentischen musikalischen Ausdruck.<sup>451</sup>

### **Bewegungsbegleitung**

Die Einheit und wechselseitige Bezogenheit von Musik und Bewegung erschließen sich klar in Aktivitäten der Bewegungsbegleitung, wo Bewegung von Musik bzw. Musik von Bewegung unterstützt und angeregt wird.<sup>452</sup> Beim Üben der oben erwähnten Grundbewegungsarten werden diese in exakter Übereinstimmung mit dem Schrittempo und den Bewegungsmustern musikalisch begleitet. Mögliche Arten der Begleitung sind Sprache, Gesang, Klanggesten, kleines Schlagwerk, Stabspiele oder Blockflöten. Hat eine Bewegung oder musikalische Sequenz eine bestimmte Form, so muss die Begleitung diese Form verdeutlichen. Um sie für alle Kinder zugänglich zu machen, sollte das verwendete musikalische Material oder Bewegungsmaterial so klar wie möglich sein, sodass Kinder es sich einfach merken können, es so exakt wie möglich wiedergeben und damit Bewegung oder Musik wechselseitig begleiten können.<sup>453</sup>

Um eine Bewegungssequenz musikalisch oder eine musikalische Sequenz adäquat mit Bewegung begleiten zu können, ist ein intuitives Wahrnehmen und Verstehen der Parameter wie Tempo, Metrum, Takt, Dynamik, Akzentuierung, Phrasierung, Ton- und Bewegungsqualität oder Charakter, Höhepunkt, Form etc. notwendig. In diesem Zusammenhang entspricht der Schwierigkeitsgrad der Begleitungen dem allgemeinen Erfahrungsstand und den Fähigkeiten der Kinder. Je weiter Erfahrung, Wahrnehmung, Verständnis und technische Fertigkeiten in Musik, Bewegung und Tanz entwickelt sind, desto variantenreicher können auch die Begleitungen sein. Bewegungsbegleitung ist demnach eine Art von Improvisation und gleichzeitig eine methodische Vorbereitung, um Kinder zum Improvisieren und melodischen Erfinden auf Instrumenten oder mit der Stimme anzuregen. Frage-Antwort-Spiele, Echospiele, Reaktionsspiele u.v.m. dienen dazu, musikalische, bewegungsmäßige und tänzerische Ideen zu finden und aufeinander

<sup>451</sup> Vgl. Dimonstein 1971, S. 15-39

<sup>452</sup> Keetman unterrichtete das Fach Bewegungsbegleitung sowohl in der Günther-Schule als auch später in den Kursen in den 1950er Jahren auf eindrucksvolle Weise.

<sup>453</sup> Vgl. Keetman 1981, S. 166-172; Haselbach 1978, S. 139-142

der bezogen zu realisieren. Diese Aktivitäten bieten dabei einen konzeptionellen Rahmen ohne zu enge Grenzen für musikalische Ideen zu setzen.<sup>454</sup>

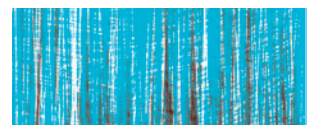
### Bewegungs- und Tanzimprovisation

Alle alltäglichen Bewegungen und Gesten, alle oben genannten Bewegungsformen in Raum, Zeit und Kraft, auch alle Eindrücke aus der Umwelt und die dabei hervorgerufenen Gefühle können ein Ausgangspunkt zur Improvisation von Bewegung und Tanz sein. Dennoch muss auch noch einmal betont werden, dass es ein unumgänglicher Aspekt der Improvisation ist, ein konzeptionelles Vokabular zu erlangen und einen konzeptionellen Rahmen zu bilden. Ein konzeptioneller Rahmen kann die Begrenzung auf ein bestimmtes Bewegungsmaterial sein, wie die Auswahl von einer oder zwei Fortbewegungsarten (laufen und gleiten). Weiterhin sind eine Reihe von Körperbewegungen am Platz, eine Kombination von Fort- und Körperbewegungen (laufen und schwingen, gehen und dehnen), eine einfache kurze Bewegungsfolge in einer einfachen Form oder das Spiel spezifischer Instrumente hilfreich für das Finden bestimmter Bewegungsqualitäten oder -folgen. Solche Einschränkungen befähigen die Kinder eigene Kombinationen von verschiedenen Komponenten zu finden und dazu, sie in eine neue und individuelle Form zu bringen.<sup>455</sup>

Genau wie in der Musik zielt Bewegungsimprovisation in diesem Sinne darauf ab, eine kreative Einstellung zu wecken und wird deshalb auch oft als spontane Gestaltungsaktivität eingesetzt. Solche Improvisation ist keine wiederholbare oder berechenbare Ausdrucksform, sondern geschieht nur im jeweiligen Moment. Bewegungsimprovisation kann andererseits aber auch ein methodisches Werkzeug für die Entwicklung von grob- und feinmotorischen Fähigkeiten, für die Sensibilisierung des Körpers und für die Erforschung des ganzen Körpers oder der einzelnen Körperteile und deren Ausdrucksmöglichkeiten sein. Auf diese Weise ermöglicht sie die Entwicklung erforderlicher Techniken, das Erkennen diverser Bewegungsfunktionen und der Auswirkungen in Raum, Zeit und Dynamik, und dadurch wiederum den Erwerb von Bewegungsrepertoire. Bewegungsimprovisation als Methode hat also mehr einen explorativen Charakter, in dem das Hauptaugenmerk nicht auf dem kreativen Handeln, sondern auf dem individuellen Bewusstsein, dem Verbessern und Differenzieren von Wahrnehmungsfähigkeiten und auf der Sensibilisierung des Körpers liegt.<sup>456</sup>

### Tanzkomposition

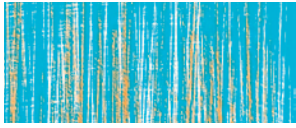
*(Zuerst) bewegen sich die Kinder zu einer vom Lehrer gespielten Melodie, wie sie es empfinden und wie es ihnen gefällt. Was dabei herauskommt, ist zunächst etwas Zufälliges, ohne erkennbare >>*



<sup>454</sup> Vgl. ebda.

<sup>455</sup> Vgl. Haselbach 1993, S. 5-21

<sup>456</sup> Vgl. ebda.



>> *Form, technisch unvollkommen und meist unbeholfen. Das genügt aber für den Anfang, die Hauptsache ist, dass es geschieht, nicht wie. Das Ziel einer nächsten Stufe ist die Entwicklung eines Formgefühls, eines Gefühls für Proportionen und Längen.*<sup>457</sup>

Tanzkomposition erfordert einen klaren Umriss, Wiederholbarkeit, Inhalt, Form und stilabhängigen Aufbau. Spontan aus der Improvisation heraus entworfene Bewegungen werden in eine logische und wiederholbare Struktur gebracht, so dass sie präzise ausgeführt und wiedergegeben werden können. Musik kann an dieser Stelle die Funktion eines strukturgebenden und gestaltenden Elements übernehmen. Neben Musik können aber auch Spielzeuge, Vorstellungen, Geschichten und Skulpturen als Motivationsgrundlage dienen und spontanes, klares und dynamisches Gestalten von Bewegungsimprovisationen inspirieren.<sup>458</sup> Tanzkomposition wird auf jeder Niveaustufe zu einer Kunstform, wenn körperliche Bewegung über alltägliche Funktionen hinausgeht. Das bedeutet, dass alltägliche Bewegungen sich nur dann in Tanz verwandeln, wenn sie nicht wörtlich in ihrer wirklichen Bedeutung verwendet und interpretiert werden, sondern wenn sie von Gefühlen, Erfahrungen, Bewegungen etc. geleitet und abstrahiert und somit im Tanz präsentiert werden.<sup>459</sup>

### Fixierte Tanzformen

Zusätzlich zu Bewegungs- und Tanzimprovisationen sind auch fixierte Tanzformen wie Volkstänze, Hoftänze, Gesellschaftstänze, Kontratänze und Straßentänze aus verschiedenen Epochen und Kulturen Bestandteil des Orff-Schulwerks. Solche fixierte Tanzformen werden sowohl für pädagogische Zwecke als auch zur Bildung von Gemeinschaften, die das Tanzen für jeden auf allen Entwicklungs- und Niveaustufen zugänglich machen, verwendet. Sie holen unmittelbare Inspiration aus der Musik und ihrer Stimmung und dienen dadurch als Mittel zur Verinnerlichung musikalischer Elemente wie Metrum, Takt, Phrasenlänge, Rhythmus, Melodie und Form. Sie unterstützen die Entwicklung der Hörfähigkeit, den Aufbau und die Stärkung rhythmischer Bewegung, die Koordinationsfähigkeit, das Bewusstsein für verschiedene Körperteile, ihre Funktionen und Möglichkeiten.<sup>460</sup>

Diese Tanzformen bieten eine Bandbreite an Grundbewegungsarten wie verschiedene Arten von Gehen, Schreiten, Marschieren, Hüpfen, Galoppieren, Drehen und Körperbewegungen am Platz. Daneben beziehen sie einen Reichtum an Bewegungskombinationen und -wiederholungen mit ein, in denen räum-

<sup>457</sup> Keetman 1981, S. 165

<sup>458</sup> Für weitere Informationen vgl. Haselbach 1993, S. 68-120

<sup>459</sup> Vgl. Dimonstein 1971, S. 3-13

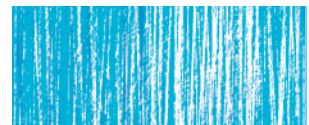
<sup>460</sup> Vgl. Goodkin 2002, S. 35-50

liche, dynamische und zeitliche Aspekte von Bewegung sichtbar werden. Neben den verschiedenen Bewegungsarten beziehen sie auch Klanggesten wie Klatschen, Schnipsen, Patschen sowie Stampfen mit ein, die wiederum die allgemeine Entwicklung des Rhythmusgefühls unterstützen. All diese Merkmale von Tänzen mit fixierten Formen helfen Kindern dabei, die Beziehung zwischen Musik und Zeit, Raum und Kraft körperlich zu erfahren. Auch das Hören der Aufnahmen von Tanzmelodien in verschiedenen Stilen oder das Singen selbiger in der Gruppe trägt dazu bei, mit verschiedenen melodischen Sequenzen, harmonischen Strukturen und verschiedenen Besetzungen vertraut zu werden und so die auditiven Fähigkeiten zu verbessern. Musikalische Phrasen und Formen werden durch die Körperbewegungen sichtbar. Das Erfahren und Verstehen der Unterschiede zwischen einfachen zweiteiligen, dreiteiligen Formen und Rondo-Formen durch solche Tänze ist ein geeigneter Anfangspunkt für Kinder, um später größere und kompliziertere musikalische Strukturen zu verstehen und zu analysieren. Des Weiteren werden Tänze mit fixierten Formen auch verwendet, um Kinder zum Improvisieren zu ermutigen. Solo- und Tutti-Teile werden in Übereinstimmung mit der Struktur des Tanzes oder der Tanzmusik festgelegt. In den Solo-Teilen haben einzelne Kinder oder Kleingruppen die Möglichkeit, individuelle Bewegungsfolgen zu erfinden und dem Rest der Gruppe vorzustellen. Dies ermöglicht den Gruppenmitgliedern neue Ideen durch gegenseitige Inspiration zu finden. Die kontinuierliche Wiederholung von Bewegungsfolgen im Tutti-Teil dagegen ermöglicht das Üben und die Meisterung bestimmter Bewegungen und hilft beim Aufbau des Bewegungsrepertoires.<sup>461</sup>

Die Tänze werden nicht nur getanzt, sondern es werden auch Informationen über ihren Ursprung vermittelt, verbal oder durch visuelle Materialien wie Fotos, Videos, Bilder oder durch spielerisches Porträtieren. So werden Wissen und Erfahrungen über die jeweilige Epoche oder Kultur erworben, in der die Tänze vorkommen, z. B. über die Menschen, die in der Epoche oder Kultur lebten, über ihre Traditionen, traditionellen Kostüme, Einstellungen, Lebensweisen und Lebensräume, darüber warum, wo, wann, wie sie tanzten und welche Instrumente sie verwendeten. Auf diese Weise haben die Kinder die Möglichkeit Musik und Tänze ihrer eigenen Kultur mit anderen Epochen und Kulturen zu vergleichen und in Beziehung zu setzen.<sup>462</sup>

### Tanzterminologie

*Was wir für Kinder wünschen ist im Wesentlichen zweierlei: ein kinästhetisches Bewusstsein für ihre Fähigkeit ihre Körper ausdrucksvoll durch Tanzformen zu benützen und ein Bewegungsvokabular zu entwickeln, das ihre kinästhetischen Reaktionen verbal verstärkt.*<sup>463</sup>



<sup>461</sup> Vgl. ebda.

<sup>462</sup> Vgl. Rahmenplan Elementare Musik- und Tanz-Erziehung für Kinder, Orff-Institut, Ausgabe 1987/88

<sup>463</sup> Dimonstein 1971, S. 253

Verbale Beschreibung lässt Kinder tänzerische Elemente als ästhetische Qualitäten wahrnehmen und sie hilft ihnen auch dabei, ihre Fähigkeiten, Erfahrungen, Explorationen und ihr Bewegungsrepertoire bewusst einzusetzen. Sie wählen bewusst aus und entscheiden, wie sie sich künstlerisch ausdrücken möchten. Sie bewerten und evaluieren, was sie im Tanz sehen und sehen möchten. In diesem Sinne ist es äußerst wichtig, bestimmte Begriffe kennenzulernen, ihre Beschreibungen zu differenzieren und auf eine konsistente Anwendung zu achten. Bezeichnungen sollten dabei immer dem Alter, dem Erfahrungsstand und den Verständnismöglichkeiten der Kinder entsprechend verwendet werden. Das gilt für Körperteile, Funktionen, Arten und Qualitäten von Bewegung, räumliche Aspekte (Gasse, Zick-zack, Diagonale, Bogen etc.), Zeit (Pause, langsam, schnell, gleichzeitig, nacheinander etc.), Form (Solo, Tutti, Rondo, Frage und Antwort, Echo, Kanon etc.), Tanzschritte (Schritt vor-, rück- und seitwärts, Wechselschritt, Stampfer, Hüpfen etc.) und übliche Tanzbezeichnungen für Schritt, Sprung, Drehung, Richtungen etc.<sup>464</sup>

### **Gehörbildung**

Gehörbildung als Kernbereich ist ebenfalls in den gesamten Unterrichtsprozess des Orff-Schulwerks eingebunden. Auch die übrigen Lernfelder tragen indirekt stets zur Entwicklung der auditiven Fähigkeiten bei. Dennoch berücksichtigt das Orff-Schulwerk darüber hinaus Unterrichtsprozesse, die sich unmittelbar auf die Gehörbildung konzentrieren. Dabei bemüht sich die Lehrkraft um eine ruhige Unterrichtssituation und -atmosphäre, um die Kinder anzuleiten, Musik mit voller Konzentration zu hören. Denn konzentriertes Musikhören ist ein unabdingbares Mittel, Musik innerlich zu erfahren und so auditive Fähigkeiten und ästhetisches Bewusstsein zu entwickeln und zu erweitern. Konzentriertes Musikhören unterstützt die bewusste Charakterisierung und Differenzierung von Klängen, wenn die Kinder in Kombination mit dem Musikhören bestimmte Fachbegriffe für das Reflektieren musikalischer Parameter und Phänomene lernen. Wichtig ist bei diesem eher kognitiv orientierten Lernen jedoch, nicht den elementaren Charakter des Unterrichtsprozesses aus dem Auge zu verlieren und zu vergessen, dass es grundlegend für das Orff-Schulwerk bleibt, musikalische Parameter und Phänomene zuerst sensorisch und motorisch unter aktiver Teilnahme zu erfahren und sie erst dann auf eine kognitive Ebene zu übertragen.<sup>465</sup>

Im Sinne des Orff-Schulwerks ist Selbsttätigkeit wichtig und notwendig, um akustische Umgebungen differenziert wahrnehmen zu können, das Gedächtnis zu trainieren, inneres Hören zu unterstützen sowie die Fähigkeit zu entwickeln, Musik zu beschreiben, zu vergleichen und zu strukturieren. In dieser Hinsicht werden folgende Ziele im Orff-Schulwerk für die Entwicklung des musikalischen Gehörs gesetzt:

<sup>464</sup> Vgl. Rahmenplan Elementare Musik- und Tanz-Erziehung für Kinder, Orff-Institut, Ausgabe 1987/88

<sup>465</sup> Vgl. ebda.; Nykrin / Grüner / Widmer 2007, S. 29-35; Fröhlich 2015, S. 3-10

- Steigerung der Motivation, indem Aufmerksamkeit, Interesse und Neugier für das Hören von Klängen und Musik erhöht werden
- Förderung von Exploration, indem die Kinder ermutigt, inspiriert und ange-regt werden, zu Gehörtem eigene Klänge auszuprobieren
- Sensibilisierung ihres Gehörs, indem ihre Sinne, Wahrnehmungen, Vorstel-lungen geweckt und ihre Gefühle berührt werden
- Förderung der Fähigkeit zu strukturieren, indem ihnen Wege vermittelt werden, Klänge bewusst zu unterscheiden, auszuwählen und zu ordnen

Musikhören kann musikalische Parameter (re-)aktivieren, denen die Kinder be-reits begegnet sind, die sie bereits aktiv erfahren und verinnerlicht haben. Neue Hörerfahrungen können gleichzeitig bereits Angeeignetes bestätigen und verstärken oder sie weiterentwickeln. Solche auditiven Erfahrungen basieren generell auf einem komplexen Zusammenspiel von sensorischen, körperlichen, emotionalen und kognitiven Faktoren.<sup>466</sup>

Das Orff-Schulwerk kennt folgende konkrete Aktivitäten und Übungen, die prä-zises und detailliertes Musikhören fördern und zur auditiven Entwicklung bei-tragen:

- sich zur Musik bewegen und dabei auf Wechsel in der Musik reagieren
- frei zur Musik tanzen
- festgelegte Schritte oder Choreographien zur Musik tanzen
- rhythmische Motive am Körper spielen (Körperperkussion)
- das Intonieren von Tönen mit der Stimme üben
- zur Musik dirigieren
- Klänge, Rhythmen und Melodien mit realen Instrumenten oder pantomi-misch spielen
- Malen zur Musik auf Papier oder in die Luft, Aufschreiben von Musik in gra-fischer oder traditioneller Notation
- verschiedene Klänge von Tieren, Instrumenten, Objekten und aus der Um-welt imitieren und unterscheiden
- musikalische Merkfähigkeit durch Echospiele, Frage-Antwort-Spiele etc. verbessern
- musikalische Bausteine, Parameter, Klangeigenschaften und Formen für eine bestimmte musikalische Gestaltung hören, auswählen und bewusst anwenden
- die Eigenschaften einer Musik beschreiben – welches Gefühl, welchen Ein-druck sie erweckt, woran sie erinnert, welche Assoziationen sie hervorruft – und dies auf das Instrumentalspiel übertragen<sup>467</sup>

<sup>466</sup> Vgl. ebda.

<sup>467</sup> Vgl. ebda.



Darüber hinaus begrüßt das Orff-Schulwerk Hörerfahrungen durch den Gebrauch einer großen Bandbreite musikalischer Stile verschiedener Kulturen und verschiedener Epochen. Dies eröffnet Kindern die Welt der Klänge, erweitert und differenziert ihr tonales und rhythmisches Repertoire und ihre Ausdrucksmöglichkeiten. Diese Art vielseitiger Gehörbildung entwickelt Musikalität, ästhetisches Gefühl, musikalischen Geschmack und musikalisches Bewusstsein. Dabei unterstützt sie nicht nur die Entwicklung ausdrucksstarken und kreativen Musizierens, sondern auch die Kultivierung der Kinder zu bewussten und passionierten Zuhörern.<sup>468</sup>

## Musiklehre

Um sich dem Notenlesen und -schreiben anzunähern, folgt das Orff-Schulwerk dem gleichen Ansatz wie die kindliche Sprachentwicklung (-> S. 93). Es erlaubt den Kindern zuerst unzählige Erfahrungen im Spielen, Experimentieren und Erfinden mit Klängen, bevor ihnen die traditionelle Notation vorgestellt wird. Das Vermitteln von abstrakten Begriffen der Musiktheorie und -notation hat in diesem Sinne keine Priorität vor dem aktiven Musizieren. Vielmehr werden diese erst eingeführt, wenn das Bedürfnis entsteht, gehörte Eindrücke festzuhalten und Improvisationen zu merken und zu wiederholen, oder wenn die Kinder von sich aus ein Interesse entwickeln, sie zu lernen. Demnach sollte dieses Lernfeld immer in direktem und kontinuierlichem Zusammenhang mit Aktivitäten und Erfahrungen in musikalischer Praxis wie Singen, Instrumentalspiel, Gehörbildung, Bewegung und Tanz sein.<sup>469</sup>

Musikalische Notation ist die Darstellung von Tonhöhen, Rhythmen, Akkorden, Ausdruck, Dynamik, Klangfarbe und sogar Spezialeffekten in Symbolen. Neben ihrer Funktion als Erinnerungshilfe für die Reproduktion werden die Symbole als eine Art von illustrierten Klängen zur visuellen Verstärkung gesehen, die die Aufmerksamkeit auf musikalische Parameter und ihre Eigenschaften richten und auch deren bewusste Verwendung in individuellen musikalischen Gestaltungen schulen. In diesem Sinne verwendet das Orff-Schulwerk verschiedenste Arten von traditioneller und grafischer Notation.<sup>470</sup>

## Grafische Notation

Hierbei handelt es sich um eine Art musikalischer Notation mit Zeichen, Symbolen, Zeichnungen oder Malereien, die individuell und im Moment erfunden werden. Grafische Notation ermöglicht den Kindern das Verstehen von Klangeigenschaften, ihrer Abfolge und Form, was sie mit konventioneller Notation womöglich noch nicht erfassen könnten. Wenn die Kinder zur Musik malen – ent-

<sup>468</sup> Vgl. ebda.

<sup>469</sup> Vgl. Orff (1931/32) in: Haselbach (Hg.) 2011, S. 71; Orff (1932/33) in: Kugler (Hg.) 2002, S. 192

<sup>470</sup> Vgl. Rahmenplan Elementare Musik- und Tanz-Erziehung für Kinder, Orff-Institut, Ausgabe 1987/88; Nykrin / Grüner / Widmer 2007, S. 37f; Kotzian / Nykrin 2013, S. 22-26; Frazee 2006, S. 101-104

weder während des Hörens oder gleich im Anschluss daran, erwecken solche speziellen Notationsformen auch eine Art innerer Erfahrung von Musik. Dabei steht es ihnen frei, alles zu zeichnen oder zu malen, woran sie die Musik erinnern oder was sie mit der Musik assoziieren. In einer derartig experimentellen Aktivität richtet sich die Aufmerksamkeit der Kinder auf verschiedene musikalische Aspekte. Ein Kind konzentriert sich dabei vielleicht eher auf bestimmte Instrumente, während ein anderes eher auf die Dynamik hört und wiederum ein anderes einer rhythmischen oder melodischen Sequenz folgt und diese bildlich festhält. Ein Auswertungsprozess, in dem die Kinder ihre Zeichnungen verbal erläutern, bringt die Kinder zur Erkenntnis verschiedener Aspekte, denen sie zuvor vielleicht keine Aufmerksamkeit geschenkt hätten. Dabei kann jedes Hören der Musik ihr Erkennen und Wahrnehmen auf mehrere musikalische Aspekte gleichzeitig erweitern. Solch eine Erfahrung von Musik durch Zeichnen bzw. Malen, Vergleichen und Reflektieren ermöglicht darüber hinaus einen einfacheren Einstieg in das Verstehen traditioneller Notationssymbole sowie Grundregeln zur Lese- und Schreibfähigkeit von Tonhöhe und Rhythmus.<sup>471</sup>

### **Traditionelle Notation**

Der Umgang mit konventioneller Notation beinhaltet hauptsächlich das Lesen und Schreiben von Rhythmen und Notenwerten, Melodien und Tonhöhen und Notennamen, aber auch von Vortragsbezeichnungen, Taktangaben und Notenschlüsseln. Auch in diesem Bereich ist es sinnvoll, zuerst den Weg über körperliche und sinnliche Erfahrungen von musikalischen Parametern zu gehen, die ein intuitives Verständnis unterstützen. Wenn beispielsweise die Unterscheidung zwischen Viertel- und Achtelnoten zuerst körperlich erfahren wird, dann erlangen die entsprechenden Bezeichnungen für die Kinder viel mehr Bedeutung als eine nur abstrakte und schwer verständliche Beschreibung allein. In diesem Sinne ist eine rein kognitive Herangehensweise an Musiktheorie und Notation nicht Ziel des Orff-Schulwerks.<sup>472</sup>

Das Erreichen der Lese- und Schreibfähigkeit von Tonhöhen ist im Allgemeinen schwieriger als die von Tondauern, da dafür bestimmte Voraussetzungen der auditiven aber auch physiologischen Entwicklung erfüllt sein müssen. Abhängig vom Alter kann es sein, dass Kinder Tonhöhen noch nicht akkurat hören. Aus diesem Grund wird im Orff-Schulwerk zuerst mit der Rhythmusnotation begonnen.<sup>473</sup>

Rhythmusnotation wird zuerst mit Sprechübungen, Körperperkussion und Spiel von Rhythmen auf Schlaginstrumenten eingeführt und dann mit Rhythmus-silben-Systemen. Es gibt verschiedene Arten solcher Systeme, wobei das am

<sup>471</sup> Vgl. ebda.

<sup>472</sup> Vgl. ebda.

<sup>473</sup> Vgl. ebda.

meisten verwendete das *Kodály-System* ist, in dem spezifische Silben die rhythmischen Notenwerte ausdrücken.<sup>474</sup> Andererseits hat jede Lehrkraft auch die Freiheit passende Wörter zu verwenden, die den Notenwerten entsprechen.<sup>475</sup> Rhythmussilben oder Wörter werden sukzessive in verschiedenen Kombinationen verwendet. Dabei entstehen rhythmische Bausteine in einer bestimmten Taktart oder Phrasenlänge. Solche Übungen helfen rhythmische Beziehungen zu fühlen und zu verstehen und diese auch relativ schnell lesen und schreiben zu können.<sup>476</sup>

Die Notation der Tonhöhen wird zuerst durch die auditive und visuelle Festigung der Intervalle über aktives Musizieren vorbereitet. Beim Singen, Musikhören und Instrumentalspiel gewöhnen sich die Kinder an Tonhöhen sowie ihre melodischen und harmonischen Verläufe. Einfach zu merkende melodische Motive können dann visualisiert werden durch:

- das Dirigieren mit dem ganzen Körper oder nur mit Armen und Händen, die eine ungefähre Tonhöhen anzeigen
- die festgelegten Handzeichen der relativen Solmisation (nach Kodály)
- grafische Notation
- die Buchstaben der Notennamen (auf den Klangstäben der Stabspiele)
- das Fünf-Linien-System der traditionellen Notation

Für das Verstehen der Zusammenhänge von Tonhöhen und Rhythmen ist aber auch die Kombination von Rhythmus- mit Tonhöhennotation entscheidend. Diese bewussten Kombinationen können geübt werden durch:

- eine rhythmische Phrase zuerst sprechen oder auf Schlaginstrumenten spielen und sie dann festlegen und notieren
- Rhythmen zu vorgegebenem Tonmaterial erfinden, spielen bzw. singen und dann notieren
- kleine Transkriptionsaufgaben basierend auf bekannten Liedern und Instrumentalstücken oder neuen Melodien, indem zuerst der Rhythmus notiert wird und dann die Tonhöhen auf einem Stabspiel gesucht, die Buchstaben der Notennamen unter den Rhythmus geschrieben und auf das Fünf-Linien-System übertragen werden<sup>477</sup>

<sup>474</sup> *ta* (Viertelnote), *ti-ti* (zwei Achtelnoten), *ta-o* (Halbe Note), *ta-o-a* (punktierter Halbe Note), *ta-o-a-o* (Ganze Note), *sh* (Viertelpause).

<sup>475</sup> wie *Baum* (Viertelnote), *Apfel* (zwei Achtelnoten), *Helikopter* (vier Sechzehntelnoten) etc. Auch Kindernamen werden häufig verwendet.

<sup>476</sup> Vgl. ebda.

<sup>477</sup> Vgl. ebda.

## Musikalische Form

Form ist einer der wichtigsten Parameter, um Kindern ein musikalisches Grundverständnis zu vermitteln und ihre musikalische Unabhängigkeit beim Improvisieren und Komponieren zu fördern. Der erste Zugang erfolgt hier über die Hörerfahrung. Die Kinder werden dazu angeleitet, sich auf bestimmte musikalische Phänomene zu konzentrieren und Änderungen zwischen einzelnen Teilen eines Stücks zu erkennen und ihre Wahrnehmungen verbal zu artikulieren. Das können z. B. dominierende Instrumente sein, hervorgerufene Gefühle, dynamische Wechsel und viele weitere Elemente. Die musikalische Form, die durch solche Beschreibungen erkennbar wird, kann durch Objekte, bunte Karten, grafische Notation oder Malen, passende Bewegungs- oder Tanzmotive u.v.m. visualisiert werden, sodass die Kinder sie noch besser erfassen können.<sup>478</sup>

## Musikalisches Vokabular

Begriffliche Konzepte können durch den direkten Gebrauch von musikalischen Fachbegriffen (Viertel- und Achtelnoten, Pentatonik, Improvisation, Transposition, Einleitung, Coda, Wiederholung, Refrain, Auftakt, 3/4-Takt, ABA- oder Rondoform etc.) vermittelt werden. Musikalisches Vokabular kann aber auch durch klare Beschreibungen aufgebaut werden, die zwar das gleiche wie die Fachbegriffe meinen, jedoch für Kinder einfacher verständlich und zu merken sind (gleich, verschieden, ähnlich, Anfang, Ende, langsamer oder schneller Rhythmus, fröhliche oder traurige Melodie etc.).<sup>479</sup>

Zusätzlich wird den Kindern ein erster Zugang zur Musiklehre eröffnet, wenn die Lehrkraft ihnen regelmäßig das Notenmaterial von gelernten Liedern oder Spielstücken gibt, auch wenn es noch zu früh für sie ist, es intellektuell zu verstehen. Alleine der bildhafte Charakter von musikalischen Notationen übt einen starken visuellen Eindruck auf die Kinder aus und weckt ihr Interesse daran.<sup>480</sup>

## ■ Elementare Komposition

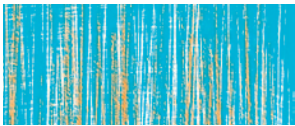
Musikalische Komposition im konventionellen Sinne westlicher Musikkultur bezieht sich in der Regel auf einen komplexen Schaffensprozess musikalischer Werke als Ergebnis künstlerischer Kreativität. Wer komponieren möchte, sollte generell über umfassendes musiktheoretisches Wissen verfügen. Der Akt des Komponierens schließt typischerweise auch das Notieren des Endproduktes mit ein, das dann vom Komponisten aufgeführt oder von anderen Musikern interpretiert werden kann. Diese Art der Komposition wird für gewöhnlich nur als Bereich für Spezialisten gesehen, da es auf einem sehr komplexen, theoretischen Regelsystem basiert. Das Orff-Schulwerk versteht musikalische Komposi-

<sup>478</sup> Vgl. Rahmenplan Elementare Musik- und Tanz-Erziehung für Kinder, Orff-Institut, Ausgabe 1987/88; Nykrin / Grüner / Widmer 2007, S. 37f; Kotzian / Nykrin 2013, S. 22-26; Frazee 2006, S. 101-104

<sup>479</sup> Vgl. ebda.

<sup>480</sup> Vgl. ebda.

tion jedoch nicht in dieser konventionellen Art. Im Gegenteil behandelt es Komposition als eine der für Kinder elementarsten und natürlichsten Aktivitäten. Es legt keine Voraussetzungen für das Komponieren fest, sondern stellt erneut die dem Menschen bereits innewohnenden Potenziale, Fertigkeiten und Fähigkeiten in den Mittelpunkt. Klanglicher Ausdruck ist eine jedem Menschen ureigene Fähigkeit, weshalb sich jeder auch zur Komposition eignet, auch ohne umfassendes technisches und theoretisches Wissen in diesem Feld. Darüber hinaus ist es durchaus möglich, dass elementare Kompositionspraxis Kinder sogar dazu motiviert, sich dieses technische und theoretische Wissen über Musik anzueignen.<sup>481</sup>



*Kinder erfreuen sich daran Dinge zusammenzufügen (und Dinge auseinanderzunehmen!). Gib einem Kind eine Auswahl an bunten Knöpfen, und bald werden Formen und Muster entstehen. So wie das Kind einen angeborenen Hang dazu hat Muster in seiner Umwelt wahrzunehmen, so folgt es auch seinem Instinkt Muster und Bedeutungsvolles mit den Materialien, die es zur Hand hat, zu erzeugen.*<sup>482</sup>

Sogar in seiner elementarsten Form handelt es sich beim Komponieren um einen sehr komplexen Prozess des aktiven Gestaltens von verschiedenen und mehr oder weniger komplizierten musikalischen Strukturen. Im Kontext des Orff-Schulwerks bedeutet Komponieren daher vielmehr untersuchen, sammeln, sortieren, auswählen, organisieren, verbinden, hinzufügen, wegnehmen und ästhetische Entscheidungen für musikalische Gestaltungen treffen, und zwar durch das Strukturieren musikalischer Elemente wie Rhythmus, Melodie und Harmonie und Ausdruckstechniken wie Dynamik, Tempo, Phrasierung, Vokalisation oder Instrumentierung. Und alle diese Entscheidungen zusammen bewirken gleichzeitig die grundlegenden Prozesse, die musikalisches Denken, ästhetische Wahrnehmung und Musikalität in der Ausführung entwickeln. Auf der Grundlage aller dieser Komponenten entsteht elementare Komposition durch aktives Experimentieren mit verschiedenen Ideen aus einer Mischung aus Intuition, Zufall, Erfahrung und Wissen. Daneben komponieren Kinder sogar auch ohne jegliche Hilfe der Erwachsenen, wenn sie z. B. Rhythmen, Melodien oder Reime zu ihren Bewegungen erfinden oder ein neues Lied durch das Kombinieren verschiedener Liedmotive erfinden. Auf die gleiche Weise komponieren sie auch Tänze, indem sie verschiedene bekannte Bewegungs- und Tanzfolgen zusammenfügen und mit neuen eigenen Ideen und Ausdrucksformen ergänzen. Kinder treffen in diesem Sinne Entscheidungen, ohne über ein „richtig“ oder „falsch“ in Bezug auf bestimmte Regeln nachzudenken. Sie probieren so lange

<sup>481</sup> Vgl. Kotzian in: *Orff-Schulwerk Informationen* 86, S. 49; Kotzian 2015, S. 4f, 136f; Harding in: *Orff-Schulwerk Informationen* 86, S. 30-35; Dummert in: Ribke / Dartsch (Hg.) 2004, S. 74-79

<sup>482</sup> Harding in: *Orff-Schulwerk Informationen* 86, S. 30

alle möglichen Wege aus, bis sie mit dem Ergebnis zufrieden sind, welches sie dann mehrfach wiederholen. In elementarer Komposition existiert nur ein „so“ oder „anders“. Deshalb sollte die Lehrkraft nicht kritisch auf die Entscheidungen der Kinder Einfluss nehmen. Jede Idee hat ihren Wert und es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft die Kinder dahin zu führen, dass sie ihre Ideen differenzieren, gestalten und zu einem fertigen Produkt kreieren können.<sup>483</sup>

Dieser komplexe Prozess ist gleichzeitig grundlegend für jede Art künstlerischer Gestaltung. Alle oben erwähnten Aspekte der Komposition erfolgen bereits bei der Improvisation, sind im Gegensatz dazu aber wiederholbar, da die Komposition in einer Endversion fixiert wird. Beginn und Ende sind klar erkennbar und sie beinhaltet in der Regel einen bestimmten musikalischen Zusammenhang, eine formale Struktur und ausdruckshafte Entwicklung.<sup>484</sup> Wenn möglich und nötig, können elementare Kompositionen auch grafisch oder in konventioneller Notation aufgeschrieben werden, oder es wird eine Ton- bzw. Videoaufnahme gemacht. Aufnahmen helfen den Kindern und der Lehrkraft einerseits sich die entstandene Komposition zu merken und sie andererseits aus der Sicht eines Publikums zu erleben und ggf. Änderungen oder Korrekturen vorzunehmen.<sup>485</sup>

Die Lehrkraft leitet die Kinder z. B. durch folgende Ausgangspunkte und Aktivitäten zum elementaren Komponieren an:<sup>486</sup>

- außermusikalische Impulse zur Sensibilisierung der Kinder und zur Ideenfindung, z. B. durch Gedichte, Geschichten, Rätsel, ein Gespräch über das ausgewählte Thema, Bewegungsspiele, den Gebrauch verschiedener Objekte, die Assoziationen zu ästhetischen Qualitäten wecken
- musikalische Impulse durch die Fokussierung einzelner musikalischer Parameter, bestimmtes Tonmaterial, rhythmische oder melodische Bausteine, Klangmöglichkeiten und Spieltechniken von bestimmten Instrumenten, Audiobeispiele oder auch Musikstücke, die die Lehrkraft selbst vorspielt
- Verwendung von Bewegung zur Organisation der musikalischen Gedanken
- Orientierung und Annäherung an musikalisches Material und Ideensammlung für Kompositionen durch Echo-, Imitations- oder Frage-Antwort-Spiele durch den Umgang mit Solo-Tutti-Formen
- Anleitung der Kinder zum Explorieren, Ausprobieren und Üben verschiedener Aspekte des musikalischen Materials, zum Auswählen von Material und Improvisation

<sup>483</sup> Vgl. Kotzian in: *Orff-Schulwerk Informationen* 86, S. 49; Kotzian 2015, S. 4f, 136f; Harding in: *Orff-Schulwerk Informationen* 86, S. 30-35; Dummert in: Ribke / Dartsch (Hg.) 2004, S. 74-79

<sup>484</sup> Vgl. Dummert in: Ribke / Dartsch (Hg.) 2004, S. 74f

<sup>485</sup> Vgl. Maubach in: *Orff-Schulwerk Informationen* 86, S. 40-44

<sup>486</sup> Vgl. Kotzian in: *Orff-Schulwerk Informationen* 86, S. 49; Kotzian 2015, S. 4f, 136f; Harding in: *Orff-Schulwerk Informationen* 86, S. 30-35; Dummert in: Ribke / Dartsch (Hg.) 2004, S. 74-79



- Anerkennung der musikalischen Ideen der Kinder als individuelle Lösungen und Sicherstellung, dass sie ihre eigenen und die Ideen der anderen mit genügend Zeit ausprobieren, reflektieren können und dann entscheiden, ob sie funktionieren und als musikalisches Material für alle verwendbar sind
- Hilfestellungen beim Beschreiben ihrer individuellen Kriterien, beim gemeinsamen Diskutieren darüber und beim Vorschlagen von alternativen Möglichkeiten
- Hilfestellungen beim Gestalten ausgewählter Ideen, beim Einpassen in eine Form, beim Festlegen einer fertigen Komposition, beim Notieren und Üben für eine Präsentation der Ergebnisse

Alle diese Aktivitäten können in mehreren Phasen im Unterrichtsprozess verarbeitet werden. Rainer Kotzian illustriert diesen Weg elementarer Komposition in seinem Praxisbuch *Musik erfinden mit Kindern* mit den vier Phasen Sensibilisierung, Exploration, Improvisation und Komposition.<sup>487</sup> Dabei ist zu beachten, dass diese Phasen nicht stets nacheinander zu erfolgen haben. In der praktischen Unterrichtsarbeit stehen diese in ständiger Interaktion zueinander. Dennoch können sie der Lehrkraft als Orientierung und Hilfe für die Planung eines auf elementare Komposition fokussierten Unterrichts dienen.

### Elementares Musiktheater

Die Kernbereiche des Orff-Schulwerks wurden durch Wilhelm Keller um das elementare Musiktheater ergänzt. Keller erläuterte das Konzept des elementaren Musiktheaters in seinem Buch *Ludi Musici 4 – Minispectacula* (1975) mit dem Wortspiel *MUWOTA*. Es steht für die Anfangsbuchstaben der Ausdrucksmedien Musik, Wort und Tanz, die im elementaren szenischen Spiel aufeinander treffen und nicht voneinander getrennt werden können.<sup>488</sup> Das elementare Musiktheater hat dabei nichts mit der Wiedergabe von Musiktheaterstücken zu tun, die festgelegte und musikalische Kompositionen, Tanzchoreographien und Texte enthalten, die von Kinder entsprechend ihrer zugeordneten Rolle auswendig gelernt werden müssen. Es handelt sich vielmehr um einen kreativen und künstlerischen Prozess, in den die Kinder direkt mit der Entwicklung der Texte, Tänze, Musik und Szenen aber auch des Bühnenbildes und der Kostüme ganzheitlich einbezogen sind.<sup>489</sup>

Im elementaren Musiktheater spielen alle bisher beschriebenen Kernbereiche des Orff-Schulwerks eine gleichwertige Rolle für das künstlerische Endergebnis und den pädagogischen Prozess. Für den Bereich des szenischen Spiels nimmt die Lehrkraft einige weiterführenden und speziellen Überlegungen vor:<sup>490</sup>

<sup>487</sup> Vgl. Kotzian 2015, S. 134

<sup>488</sup> Vgl. Keller 1975, S. 3-6

<sup>489</sup> Vgl. Widmer 2004; Keller 1975, S. 3-15; Seiz / Priesner / Zetlmeisl 2004

<sup>490</sup> Vgl. ebda.

## Materialauswahl

Thema oder Inhalt für ein elementares Musiktheaterstück werden aus Geschichten, Bilderbüchern und Märchen gewählt, die dem Alter, der Mentalität und den Interessen der Kinder entsprechen. Weiterhin erfinden die Kinder auch eigene Geschichten, inspiriert von ihren alltäglichen Erfahrungen oder ihrer Vorstellungskraft. Der Text des Stücks wird beispielsweise aus Texten dieser Vorlagen entnommen, oder die Kinder erfinden in Gruppenarbeit ihre eigenen Texte. Wichtig dabei ist jedoch eine geeignete Länge der Texte. Selbstverständlich kann ein elementares Musiktheaterstück auch vollkommen ohne Text auskommen. Jedoch ist es wichtig, dass das inhaltliche Material, mit oder ohne Text, Platz für Charaktere, Namen, Situationen, Monologe, Dialoge und Tutti-Teile bietet sowie Impulse und Ideen für die Integration von Musik, Bewegung und Tanz als auch Ideen für Kostüme und Bühnenbild geben sollte. Daneben bietet es auch eine Idee oder ein Konzept für eine klar differenzierte Inszenierung und dramaturgische Entwicklung an, hat einen Höhepunkt und führt zu einem klaren Schluss.<sup>491</sup>

## Szenische Charakterisierung

Die Kinder stellen eine bestimmte Person, verschiedene Leute oder Figuren wie Tiere, Pflanzen und Objekte dar und erzählen dem Publikum von ihrer Geschichte. Um Charaktere glaubwürdig darstellen zu können, müssen sie stimmig in ihrem Schauspiel sein. Um diese qualitativen Fähigkeiten im elementaren Musiktheater zu erreichen, ist es wichtig die Beobachtungs-, Imitations- und Schauspielfähigkeit durch spielerische und kreative Aktivitäten zu entwickeln. Durch körperorientierte Spiele und Übungen erfahren die Kinder bestimmte Bewegungsqualitäten, die später unbewusst zu ihrem szenischen Spiel beitragen, z. B. durch:

- Reaktionsspiele, in denen sich die Kinder spontan nach bestimmten Vorgaben bewegen (auf einem matschigen Untergrund oder heißen Sandstrand gehen, eine Reise zum Mond, es eilig haben, gemütlich durch die Stadt spazieren etc.)
- Bewegungsspiele, in denen bestimmte Menschen und Bevölkerungsgruppen, Berufe, bekannte Charaktere aus Geschichten und Märchen, Tiere, oder Stimmungen, Gefühle etc. imitiert und ausgedrückt werden.<sup>492</sup>

Zusätzlich zu solchen Bewegungsübungen ist auch der Gebrauch der Stimme für die dramatische Charakterisierung wichtig und hilfreich. Um den Kindern Gelegenheit zum Experimentieren und Entdecken von verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten mit ihrer Stimme zu geben, führt die Lehrkraft sie durch spielerische und entspannte Unterrichtssituationen. Gleichzeitig dient das

<sup>491</sup> Vgl. ebda.

<sup>492</sup> Vgl. ebda.

dazu, die Kinder mit dem theatralischen Material vertraut zu machen und ihnen ein künstlerisches Handwerkszeug für ihre Improvisationen und Gestaltungen zu vermitteln. In diesem Sinne werden als künstlerische Ausdrucksformen verwendet:<sup>493</sup>

- Ausrufen, Schreien, Stöhnen, Schimpfen, Imitieren von Tierstimmen, Sprechweisen von Figuren wie Zwerge, Riesen, Roboter etc.
- rhythmisches Sprechen basierend auf dem Wiederholungsprinzip, auf Änderungen in Dynamik und Tempo
- Formen des chorischen oder solistischen Sprechens und Sprechkanons
- Sprechen im natürlichen Sprachfluss und singendes Erzählen

Wichtig ist, dass die Lehrkraft immer bei den Ideen der Kinder aus ihrem Alltag beginnt. Sie können besser verstehen was sie zu tun haben, wenn sie es auf ihre eigene Lebenserfahrung und ihnen bereits Bekanntes beziehen können. Auch der Gebrauch von Nonsens-Wörtern kann körperlichen und vokalen Ausdruck auslösen. Die auditive Wahrnehmung wird dabei nicht zwangsläufig vom Intellekt oder der kognitiven Entwicklung kontrolliert, da die Worte keinen logischen Sinnzusammenhang ergeben. Die Kinder werden ausschließlich vom Klang der Worte geleitet, was ihre Vorstellungskraft und Kreativität beim Ausdruck dieser Worte fördert. Diese Abstraktionen helfen außerdem dabei, dass die Kinder von üblichen theatralischen Klischees weggeführt werden und ihr Repertoire an Ausdrucksweisen mit Körper und Stimme erweitern. Kinder lernen und merken sich selbsterfundene Texte leichter als Texte, die von anderen geschrieben wurden. So kann auch der Text bekannter Geschichten von den Kindern vereinfacht, gekürzt, völlig zergliedert, neu geschrieben oder in einen neuen Zusammenhang gebracht werden.<sup>494</sup>

### **Inszenierung**

Während der Vorbereitung der Szenen eines Theaterstücks gilt es einige wichtige Aspekte besonders zu beachten.

Im elementaren Musiktheater ist es wichtig, dass jedes Kind die gleiche Chance erhält Rollen zu spielen, ohne dass großer Wert darauf gelegt wird, diese in wenige Haupt- und viele Nebenrollen aufzuteilen. Wichtig ist, dass das Material den individuellen Anforderungen und Möglichkeiten jedes Kindes entspricht und bewirkt, dass alle sich sicher, wohl und wichtig in ihren Rollen fühlen. Für das Casting kann die Lehrkraft einige methodische Varianten anwenden:

- jedes Kind die Rolle spielen lassen, die es will
- gewisse Rollen verdoppeln

<sup>493</sup> Vgl. Keller 1975, S. 6-9; Widmer 2004, S. 68-72

<sup>494</sup> Vgl. Widmer 2004; Keller 1975, S. 3-15; Seiz / Priesner / Zetlmeisl 2004

- eine Rolle auf mehr als ein Kind aufteilen, sodass diese in verschiedenen Szenen des Stücks von unterschiedlichen Darstellern gespielt wird

Solche Doppelbesetzungen müssen selbstverständlich dramaturgisch überzeugend realisiert werden und es muss das Gefühl entstehen als würde ein- und dieselbe Person spielen. Auch andere Aufgaben wie die des Musikers, Tänzers oder Erzählers sollten unter den gleichen Gesichtspunkten auf die Kinder aufgeteilt werden. Jedes Kind kann gleichzeitig Schauspieler, Musiker, Tänzer oder Erzähler sein. An dieser Stelle muss die Lehrkraft jedoch gut organisieren, welches Kind wann welche Aufgaben übernimmt und wie es von einer Aufgabe zur anderen wechselt, um sicherzustellen, dass das Stück flüssig abläuft.

Im elementaren Musiktheater geht es um die Darstellung von Gefühlen, Naturphänomenen oder Persönlichkeiten. Umfassende Möglichkeiten aus Musik, Bewegung und Tanz werden für die szenische Darstellung ebenso genutzt wie sie auch dabei helfen, emotionale Umgebungen und Atmosphären zu erzeugen. Für die Klangerzeugung werden verschiedene Instrumente, Alltagsgegenstände, Körperperkussion und Stimme verwendet. Klänge, Instrumentalstücke oder Lieder können wortlose Szenen, Tänze, Bewegungen von Charakteren und Figuren begleiten. Sie kommen als Vor-, Zwischenspiel oder Schluss des Theaterstücks vor und werden verwendet, um den Auftritt bestimmter Charaktere anzukündigen. Außerdem dienen sie als „klangliche Dekoration“ anstatt aufwendiger, zeitraubender und teurer Bühnendekorationen. Natürlich ist es auch möglich Musikaufnahmen während des Erarbeitungsprozesses oder auch für die Aufführung zu verwenden, doch das Orff-Schulwerk bevorzugt es, so häufig wie möglich Musik einzusetzen, bei der die Kinder in den Entstehungsprozess involviert sind und die sie selbst spielen können.<sup>495</sup>

Im elementaren Musiktheater werden auch die Tänze und Bewegungsmotive so häufig wie möglich von den Kindern selbst erfunden. Dabei sollte besondere Aufmerksamkeit auf Ausdruckqualitäten von Bewegungen gelegt werden (z. B. ärgerliches Stampfen, geballte Fäuste oder andere Drohgebärden, fröhliches Galoppieren, ängstliches Schleichen, stolzes Heben des Kopfes) entsprechend der jeweiligen Figur und des verfügbaren Platzes. Um szenische Atmosphären zu unterstützen und zu erzeugen, werden darüber hinaus traditionelle Volkstänze, Kindertänze sowie Bewegungsspiele der eigenen Kultur und fremder Kulturen verwendet. Tänze und Bewegungsspiele werden dabei gemeinsam entweder aus dem den Kindern bekannten und vertrauten Bewegungs- und Tanzrepertoire ausgewählt oder aus neuen Tänzen und Bewegungsmotiven entwickelt. Die Lehrkraft gibt den Kindern die Chance am gesamten Entstehungsprozess der Aufführung teilzunehmen. Dies wiederum ermöglicht den Kindern, dass sie einerseits ihre künstlerische und ästhetische Denkfähigkeit entwickeln und se-

---

<sup>495</sup> Vgl. ebda.

hen, ob ihre Ideen umsetzbar sind, und dass sie sich andererseits an ihre Aufgaben auf der Bühne erinnern können.<sup>496</sup>

Szenisches Spiel benötigt Bühnenbild und Kostüme als visuelle Symbolisierung, um die Charaktere zum Leben zu erwecken und die szenische Atmosphäre zu verstärken. Sie helfen den Kindern auch dabei, sich besser in die Charaktere hineinzuversetzen. Dennoch sollten Bühnenbild und Kostüme auf ein notwendiges Minimum reduziert sein und erst ausgewählt werden, nachdem alle Charakterisierungen durch Mimik, Gestik und Pantomime ausgearbeitet worden sind. So weit wie möglich sollten die Kinder auch hier in Fragen der Herstellung involviert werden:<sup>497</sup>

- Wie soll der Hintergrund aussehen? (mit selbstgemalten Bildern, aufgehängten Stoffen oder Projektionen etc.)
- Welche Arten von Objekten (Bäume, Podest, Tisch, Stuhl, Thron etc.) können wohin platziert werden?
- Ob, wie und wann ist es möglich Beleuchtung, Projektionen oder andere Bühnentechnik einzusetzen?
- Welche Arten von Kostümen (einfache und originelle Kleidungsstücke, Stoffe, Tücher, Masken, Hüte) sollen verwendet werden?
- Wie können diese Dinge hergestellt werden?

### Üben und Aufführen

Wenn alles ausreichend vorbereitet ist, müssen vor allem noch die Übergänge und Szenenwechsel geprobt werden. Die Proben dauern dabei so lange, bis die Kinder nicht mehr allzu viele Erinnerungshilfen von der Lehrkraft benötigen. Um den Fluss der gesamten Aufführung beizubehalten, muss dafür gesorgt werden, dass immer eine zusammenhängende Folge von Szenen verinnerlicht wird. Alle szenischen Details werden Schritt für Schritt zusammengefügt. Wenn die kritischen Punkte jeder Szene bewältigt sind, wird die nächste Szene angehängt. Dieser Kreislauf wiederholt sich so lange, bis alle Szenen vollständig und miteinander verbunden sind. Übergänge zwischen den Szenen müssen mit jedem Anhängen eines neuen Abschnitts bedacht werden. Um gut organisierte Übergänge zu bilden, sollten drei Punkte besonders berücksichtigt werden:<sup>498</sup>

- **Zeit:** Viele Elemente des Theaterstücks können als Einsatz für eine Aktion oder einen Wechsel dienen. Z. B. bestimmt die Länge eines Liedes die Dauer eines szenischen Spiels eines bestimmten Kindes auf der Bühne, eine Trommel gibt den Einsatz für den Beginn eines Tanzes, ein Monolog zeigt den Tänzern einen Platzwechsel an.

<sup>496</sup> Vgl. ebda.

<sup>497</sup> Vgl. ebda.

<sup>498</sup> Vgl. ebda.

- **Raum:** Die Aufmerksamkeit der Kinder sollte auf einige räumliche Details gelenkt werden. Z. B. den Weg von einer Position zur anderen inklusive möglicher Hindernisse, die Änderung und Position der Bühnendekoration und wie sie geändert wird, ohne die Handlungen der anderen auf der Bühne zu stören.
- **Spielpartner:** Die Verteilung der Rollen und Aktivitäten sollte stets klar entschieden sein und jeder sollte auch die Aufgaben der anderen gut kennen. Da die Kinder gleichzeitig Schauspieler, Tänzer und Musiker auf der Bühne sind, muss klar sein, wann und wie sie ihre Aufgabe wechseln bzw. rechtzeitig und fließend in ihre neue Position kommen.<sup>499</sup>

Diese Art der Probenarbeit vermittelt den Kindern durch Wiederholung die Sicherheit und Freiheit, die sie für eine gelungene Darstellung benötigen. Während der Proben werden kleinere Pausen gemacht und den Kindern Erinnerungs- und Orientierungshilfen gegeben, ohne ihnen Stress zu bereiten bzw. ein Gefühl von Unsicherheit oder Angst vor der Aufführung zu erzeugen. Die letzten Proben vor einer Aufführung sollten jedoch ohne jegliche Unterbrechung durchgeführt werden. Die Generalprobe sollte außerdem auf der Bühne stattfinden, auf der das Stück aufgeführt wird. Alle Kostüme, Instrumente und anderes Equipment für die Aufführung müssen dort verfügbar und das Bühnenbild vollständig sein.<sup>500</sup>

Die Arbeitsweise des Orff-Schulwerks erlaubt es explizit Fehler zu machen und kritisiert keine Fehler oder Schwierigkeiten, die während der Aufführung passieren. Der wichtigste Aspekt der Aufführung ist, dass die Kinder den Mut haben, dem Publikum ihre Ideen, Gestaltungen, Fähigkeiten und Bemühungen zu zeigen. Sie haben im Erarbeitungsprozess die Chance genutzt, viele Dinge auszuprobieren und zu lernen und sich so in verschiedenen Bereichen weiterzuentwickeln. Verbesserungspotenzial wird bereits während der Proben mit allen zusammen diskutiert und reflektiert. Nach der Aufführung sollten die Kinder ihren Applaus genießen und stolz sein dürfen.<sup>501</sup>

---

<sup>499</sup> Vgl. ebda.

<sup>500</sup> Vgl. ebda.

<sup>501</sup> Vgl. ebda.



## ■ Methodische Prinzipien

Methodik beschäftigt sich allgemein mit der Frage, wie einzelne Unterrichtsprozesse durch geeignete und effiziente Strategien gestaltet werden sollten. Der Ursprung des Wortes liegt im griechischen Begriff *méthodos*<sup>502</sup> und bedeutet „Verfahrensweise“, „Nachfolgen“ oder kann auch als „der Weg zu einem Ziel“ übersetzt werden. Ulrich Mahlert beschreibt, dass dieser von einem gewünschten Ziel und dem Ausgangspunkt der Person abhängt, die das Ziel erreichen möchte. Ein Ziel kann dabei immer durch individuelle Wege erreicht werden, da jede Person ihren eigenen Ausgangspunkt hat. Die „Reise“ auf diesen individuellen Wegen erfolgt sinnbildlich auch immer mit unterschiedlichen „Verkehrsmitteln“ (Medien). Gemäß einem allseits bekannten Sprichwort führt jedoch jeder individuelle Weg trotz verschiedener Ausgangspunkte und „Verkehrsmittel“ zum gleichen Ziel.<sup>503</sup>

Dieser Perspektive zufolge wird Methodik nicht als standardisierter, fixierter Kanon an Prozeduren oder Techniken verstanden, in dem jeder ein gesetztes Ziel auf eine bestimmte Weise erreichen muss. Vielmehr handelt es sich um eine Sammlung von Möglichkeiten und Unterrichtsstrategien, die individuell und experimentell organisiert und entsprechend variabel angepasst werden zu:<sup>504</sup>

- dem Ziel
- dem Lernenden (Alter, Fähigkeiten, Interesse, kultureller Hintergrund)
- den Reaktionen der Kinder im Unterricht
- den Rahmenbedingungen
- den Möglichkeiten und Grenzen des musikalischen und tänzerischen Materials

Aus dieser Sicht kann also jede einzelne Handlung und Handlungsweise, die Lehrkräfte in ihrem Unterrichtsprozess als „beste Lösung“ zum Erreichen ihrer definierten Ziele einsetzen, als Methode bezeichnet werden.<sup>505</sup>

Die Grundidee des Orff-Schulwerks beruht auf Eigentätigkeit, einer spontanen Kunst des Entdeckens, auf kreativem Handeln und künstlerischer Individualität. Die im Orff-Schulwerk verwendeten Methoden können nicht von dieser Idee losgelöst werden. Orff und Günther vermieden es, eine spezielle und festgelegte Unterrichtsmethode herauszustellen, da es ihrer Meinung nach nicht möglich sei, dass solch eine Methode für alle Kinder mit ihren verschiedenen Charakteren, Talenten, Interessen und Lernweisen gleichermaßen funktionie-

<sup>502</sup> Etymologisch wird *méthodos* von *méta* (nach) und *hodós* (Weg, Bewegung, Reise) hergeleitet.

<sup>503</sup> Vgl. Mahlert 2011, S. 35, vgl. auch Nykrin in: *Orff-Schulwerk Informationen* 67, Winter 2001/2002, S. 6

<sup>504</sup> Vgl. Mahlert 2011, S. 35-39; Widmer nach Weniger (1962) in: *Orff-Schulwerk Informationen* 67; Winter 2001/2002, S. 12

<sup>505</sup> Vgl. S. Nagy in: Szende 1981, S. 76

re. Eine solche Methode verwandle sie eher in ein „kleines Abbild des großen Lehrers“.<sup>506</sup> Das Orff-Schulwerk bietet daher Modelle, die einerseits unendlich vielfältige didaktische Möglichkeiten eröffnen, andererseits aber von den Lehrkräften individuell angepasst und wirksam gemacht werden müssen. In Orffs Artikeln und seinen Publikationen *Orff-Schulwerk - Elementare Musikübung* und *Orff-Schulwerk – Musik für Kinder* sind zwar kleinere methodische Hinweise, Beispiele und Vorschläge zu finden, jedoch handelt es sich dabei nicht um detaillierte pädagogische Ausführungen, wie in einer bestimmten Unterrichtssituation vorgegangen werden sollte.

Carl Orffs methodischer Ansatz elementarer Musikpraxis basiert auf aufbauenden Strukturen.<sup>507</sup> In diesem Sinne schlägt er vor:<sup>508</sup>

- **Der Unterricht beginnt im Menschen.**<sup>509</sup> Rhythmus ist das zentrale und grundlegende Element. Aus diesem Grund sollten die rhythmischen Übungen am Anfang stehen und aus der eigenen Stille heraus entstehen.<sup>510</sup> (-> S. 22)
- **Musik und Bewegung sollten in einer ständig wechselseitigen Beziehung praktiziert werden.** Durch alltägliche Körperbewegungen entsteht eine rhythmische Ordnung der Bewegung. Alltagsbewegungen entwickeln sich zu rhythmisch organisierten Bewegungen, indem sie mit Stampfen, Klatschen, Patschen, Summen usw. begleitet werden. So wird der Körper zum Rhythusträger und die Körperbewegung selbst aktiviert das Rhythmusgefühl.<sup>511</sup> (-> S. 16)
- **Die Dirigierübung:** Sie wird angewendet, um innerlich gehörte Musik mit dem Körper auszudrücken. Sie hilft musikalische Parameter zu verstehen und bildet die Grundlage dafür, diese beim Gestalten eigener Musik bewusst anzuwenden. (-> S. 49, 75)
- **Auf die rhythmischen Übungen sollte die Verwendung von Perkussionsinstrumenten mit unbestimmter Tonhöhe folgen.** Die Instrumente bereichern und verstärken den musikalischen Ausdruck der rhythmischen Übungen. (-> S. 77)
- **Die melodischen Übungen sollten auf die rhythmischen Übungen folgen.** Die rhythmischen Übungen bilden eine Grundlage für jede melodische Übung und führen logisch zum Singen und zur Vokalimprovisation. Die melodische Übung entwickelt sich aus kleinen Tonräumen hin zu pentatonischen Skalen, die in Kinderliedern, Volksliedern und Liedern

<sup>506</sup> Vgl. Günther (1933) in: Kugler (Hg.) 2002, S. 152f

<sup>507</sup> Diese Phasen werden auch von Günther in ihrem Artikel *Die Einheit von Musik und Bewegung. Eine pädagogische und methodische Stellungnahme* (1933) beschrieben, vgl. in: Kugler (Hg.) 2002, S. 151-162

<sup>508</sup> Vgl. alle Artikel Carl Orffs in: Kugler (Hg.) 2002 und in: Haselbach (Hg.) 2011, als auch Orff 1976, Bd. 3

<sup>509</sup> Orff (1932/33) in: Kugler (Hg.) 2002, S. 184f

<sup>510</sup> Vgl. Orff (1932) in: Kugler (Hg.) 2002, S. 180

<sup>511</sup> Vgl. Orff (1930/31) in: Kugler (Hg.) 2002, S. 170

indigener Völker zu finden sind. Sie können sich allmählich zu Dur- und Molltonleitern, modalen Skalen und jeder anderen Form von Tonleitern entwickeln.

- **Melodieinstrumente sollten auf die Perkussionsinstrumente mit unbestimmter Tonhöhe folgen.** Mit dem wachsenden Bedürfnis nach Ausdruck können auch Instrumente höherer Entwicklungsformen wie z. B. „klassische“ Musikinstrumente verwendet werden.<sup>512</sup> (-> S. 77f)
- **Musikunterricht sollte prozesshaft von der Improvisation ausgehend zur Notenkenntnis führen.** Begriffe und Notationssymbole sollten erst nach dem Erfahren, Verinnerlichen und Improvisieren von Klängen eingeführt werden. Notiert werden dann zuerst eigene musikalische Skizzen der Kinder (z. B. in grafischer Notation). Notation sollte zunächst als Merkhilfe dienen und dann allmählich zur Praxis des Notenlesens und somit des Spiels nach Noten führen. (-> S. 110)

Konkrete musikspezifische Methoden der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik sind vor diesem Hintergrund z. B.:

- das Dirigieren
- rhythmisches Sprechen
- Handzeichen und Solmisation nach Kodály
- Rhythmussilben
- Körperperkussion
- Singen
- Bewegen und Tanzen
- Improvisation
- Echospiel
- Frage-Antwort-Spiel
- technisches Üben und Praktizieren
- grafisches und traditionelles Notieren

Alle bisher beschriebenen didaktischen Prinzipien beeinflussen einander gegenseitig und können sich ineinander „verwandeln“. So können Inhalte ebenso die Funktion eines methodischen Werkzeuges einnehmen wie auch zu einem Ziel werden. Umgekehrt können alle musikspezifischen Methoden auch zu einem Inhalt oder Ziel werden.<sup>513</sup>

### **Theoretische Überlegungen zu methodischen Prinzipien**

Das Orff-Schulwerk beruht nicht auf systematisierten Unterrichtsmethoden, sondern auf grundlegenden Prinzipien. Es bestimmt die Lehrkraft als diejenige, die ihren Unterricht, auf diesen Grundprinzipien basierend, selbstbestimmt,

<sup>512</sup> Vgl. Orff (1932/33) in: Kugler (Hg.) 2002, S. 188

<sup>513</sup> Vgl. Mahlerl 2011, S. 42f; Nykrin in: *Orff-Schulwerk Informationen* 67, Winter 2001/2002, S. 6f

vom groben didaktischen Konzept bis hin zu den kleinschrittigen methodischen Strategien und Prozessen, gestaltet. Die Lehrkräfte haben die Aufgabe die Kinder bei ihrem musikalischen Lernen zu führen, zu unterstützen und zu begleiten. Aus diesem Grund ist die selbständige Integration von Unterrichtsmethoden erforderlich, die den Anforderungen und Zielen des Unterrichts entsprechen.

Daraus entsteht ein unvermeidbarer Bedarf die pädagogische Qualität und Professionalität von Lehrkräften zu verbessern und ein angemessenes Grundwissen eines systematisierten Modells von Unterrichtsmethoden zu vermitteln. Ermutigt durch den flexiblen, offenen und anpassungsfähigen Charakter des Orff-Schulwerks, der ein stetiges „Gehen mit der Zeit“ ermöglicht, folgen nun einige Überlegungen in Anlehnung an das systematisierte Modell methodischer Verfahrensweisen für die Instrumentalpädagogik von Anselm Ernst.<sup>514</sup> Sein Modell erscheint gegenwärtig als angemessener Weg, die in der elementaren Musik- und Bewegungspädagogik verwendeten charakteristischen Methoden auf Theorieebene zu reflektieren. Der Autor teilt methodische Verfahrensweisen in sechs grundsätzliche Kategorien ein.<sup>515</sup>

### **Erarbeitende Methode**

Diese Methode ist charakterisiert durch klare, direkte und knappe Anweisungen, die von den Kindern unmittelbar umgesetzt werden können. Das Verfahren bezweckt Kontrolle und Anleitung und dient einem sicheren, schnellen und zweckgerichteten Fortschritt ohne Umwege. Beispiele dafür sind das Fragenstellen, das Einladen und Auffordern der Kinder etwas auszuprobieren und ihre Ideen vorzustellen, kurze Erklärungen, Tipps, Beispiele, Einschätzungen, Einschränkungen, notwendige Korrekturen oder das Sensibilisieren der Kinder durch körperliche, sensorische oder emotionale Stimuli. Bei dieser Methode haben Lehrkräfte die Aufgabe, den Lernprozess als systematisch aufbauende Lernschritte zu arrangieren, jedoch keinesfalls im Sinne von nacheinander gereihten Aktivitäten. Das erarbeitende Verfahren dient eher dazu, die Fantasie und das Interesse der Kinder anzuregen und eine bildreiche und spielerische Lernatmosphäre zu erzeugen, sodass die Kinder das Gefühl der Selbstbestimmtheit erfahren. Carl Orff erachtete weder einen komplett angeleiteten Unterricht noch eine völlig unabhängige Aktivität als optimal. Unabhängige und angeleitete Aktivitäten sollten stets in harmonischer Beziehung zueinander stehen. Der Unterrichtsprozess sollte sich also in einem ständigen Wechsel und Gleichgewicht zwischen Kontrolle und Anleitung sowie Erlaubnis zur Eigenaktivität befinden. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte bereits in frühen Stadien auch immer wieder die Führungsrolle an Kinder abgeben.<sup>516</sup>

<sup>514</sup> Vgl. Ernst 2008

<sup>515</sup> Vgl. Ernst 2008, S. 66-88; Dartsch 2014, S. 166-183; Mahlerlert 2011, S. 35-73

<sup>516</sup> Vgl. ebda.

### Modell-Methode

Bei dieser Methode macht die Lehrkraft musikalische oder bewegungsorientierte musikalische Bausteine klar und überzeugend vor und die Kinder imitieren sie. Die Körpersprache und Präsenz der Lehrkraft haben dabei beträchtliche Auswirkung auf die Aufmerksamkeit der Kinder, auf ihren Experimentier- und Spielwillen und auf ihre Wahrnehmungsfähigkeit, sodass sie genau zusehen, beobachten, zuhören und dann wiederholen können. Im Orff-Schulwerk werden verschiedene Imitationsspiele als effektive Modell-Methoden verwendet. Sie vermindern die Notwendigkeit langer Erklärungen, die häufig dazu führen, dass die Konzentration und Spannung der Gruppe nachlässt. Imitationsspiele ermöglichen auch intuitives Lernen, indem die Kinder zu Selbsttätigkeit und zum Ausprobieren des beispielhaften Modells gebracht werden. Die Lehrkraft ist ein aktives Mitglied der Gruppe und kann die Kinder zu Eigenaktivität anregen, wenn sie sich als Künstler-, Musiker- oder Tänzerpersönlichkeit präsentiert, die den Willen hat, mit ihren eigenen Ideen zu experimentieren und so die Kinder zu eigenen Versuchen zu motivieren. Bei dieser Methode ist es auch üblich, dass die Lehrkraft mit den Kindern die üblichen Rollen tauscht. In diesem Sinne geschieht Lehren und Lernen als spontane künstlerische Handlung.<sup>517</sup> In der Praxis entsteht Imitation gewöhnlich als Echospiel und seine verschiedenen Variationen in rhythmischen und melodischen Übungen, um genaues Zuhören, schnelle Reaktion, Gedächtnis und Formgefühl zu trainieren.<sup>518</sup> Imitation wird auch zum Experimentieren mit musikalischen, bewegungsmäßigen und tänzerischen Möglichkeiten mit Einschränkungen von Länge und Form verwendet. Sie dient dabei zur Vorbereitung für Improvisation und für eigene musikalische und tänzerische Gestaltungen. Sie ist auch eine geeignete Methode für die Entwicklung technischer Fähigkeiten.<sup>519</sup>

### Darstellende Methode

Bei dieser Methode vermittelt die Lehrkraft Wissen und entwirft darauf bezogene und komplexe Themen durch verbales Erklären, Beschreiben, Exemplifizieren, Verweisen, Vergleichen und Herstellen von Verbindungen. Das kann z. B. das Geben von Hintergrundinformationen zu Instrumenten sein (Kultur, Funktion, Klang, Spieltechnik etc.) oder das Erläutern von einigen Punkten aus Musikgeschichte oder Musiklehre. Es kann auch das Erklären einer Übung oder Aufgabe sein oder das verbale Anleiten der Schrittfolge eines Tanzes, der Körperhaltung in einem Tanz oder der Nutzung eines Instruments. Wegen der Gefahr von Verständnisproblemen müssen abstrakte verbale Erklärungen unbedingt mit weiteren Aktivitäten verstärkt werden, indem sie auf verschiedene Arten in die Praxis umgesetzt werden. Aktives Erfahren abstrakter Konzepte kann den Kindern unmittelbar dabei helfen, Verbindungen herzustellen und

<sup>517</sup> Vgl. Mahlerlert 2011, S. 65

<sup>518</sup> Vgl. Keetman 1981, S. 25

<sup>519</sup> Vgl. Ernst 2008, S. 66-88; Dartsch 2014, S. 166-183; Mahlerlert 2011, S. 35-73

sie so einfacher zu verstehen. Es ist deshalb empfehlenswert das darstellende Verfahren nur selten anzuwenden und es dem aktiven Erfahren und Experimentieren folgen zu lassen, da der Unterricht sonst zu sehr auf die Wissensvermittlung durch die Lehrkraft zentriert wäre. Dies wiederum hätte zur Folge, dass die Eigenaktivität der Kinder verkürzt, die Gruppendynamik und das gemeinschaftliche Lernen gefährdet und das Lernen ausschließlich auf kognitives Verstehen reduziert werden würde.<sup>520</sup>

### Aufgebende Methode

Die Lehrkraft gibt den Kindern klare und kurz formulierte Aufgaben, entsprechend ihrer Lehrziele wie:

- bewege deinen Oberkörper/deine Hände/Füße/deinen ganzen Körper so lange die Musik spielt
- versuche das, was wir gesungen haben, auf dem Xylophon zu spielen
- bewege deinen Körper frei im Raum/auf dem Platz entsprechend dem, was du hörst
- wenn die Musik spielt, bewegst du dich und wenn sie aufhört, erstarrst du zu einer Statue
- wir spielen die Melodie zuerst alle zusammen und dann der Reihe nach
- legt die Rhythmuskarten in einer Reihenfolge auf den Boden und klatscht sie/singt sie als Melodie/spielt sie auf dem Xylophon
- spiele dieselbe Folge von Tönen noch einmal, aber in einem anderen Rhythmus

Es handelt sich dabei um Spielregeln, die den notwendigen stabilen Rahmen bilden, der die Kinder vor Desorientierung, Ablenkung und Unsicherheit im Lernprozess schützt. Die spezifischen Aufgaben, Regeln und Einschränkungen helfen den Kindern dabei, sich an musikalisches, bewegungsorientiertes oder tänzerisches Material zu gewöhnen und notwendige Techniken, also die Entwicklung individueller Fähigkeiten zu fördern, die sie für ihr Musizieren und Gestalten benötigen. Dennoch sollte das aufgebende Verfahren nur maßvoll und richtungsweisend angewandt werden, nicht jedoch mit absolut festgelegten Forderungen oder unumstößlichen Befehlen.<sup>521</sup> Das Entscheidende beim aufgebenden Verfahren im Sinne des Orff-Schulwerks ist, dass die Kinder bis zu einem gewissen Grad unabhängig arbeiten können. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass die Kontrolle und Korrektur beim Aufgabenlösen den Kindern selbst überlassen werden sollte. Daher sind Selbstwahrnehmung und -motivation auch grundlegende Fähigkeiten, die die Lehrkraft den Kindern vermitteln sollte. Kinder sollten während des Aufgabenlösens nur unterbrochen oder korrigiert werden, wenn es ernsthafte

<sup>520</sup> Vgl. ebda.

<sup>521</sup> Vgl. auch Jungmair 2003, S. 205



Probleme gibt, die sie vom Erfüllen der Aufgabe abhalten würden. In solch einer Situation sollte das Problem besprochen werden oder die Lehrkraft sollte weitere Hilfestellungen geben, indem sie die Aufgabe je nach entstandenem Problem vereinfacht, mit anderen Worten erklärt oder sie komplett verändert. Durch das aufgebende Verfahren haben Lehrkräfte auch die Möglichkeit, die Kinder näher zu beobachten, einen umfassenderen Eindruck von ihnen zu erhalten und dementsprechend zukünftige Stunden zu planen. Dafür können sie mehrere Aspekte beachten:<sup>522</sup>

- Wie reagieren die Kinder auf die Aufgaben?
- Welche Stärken und Schwächen haben sie?
- Wie viel Erfahrung haben sie bereits?
- Wie lange können sie sich konzentrieren?
- Wie selbstbewusst sind sie?
- Wie gut können sie sich selbst präsentieren?
- Wie weit haben sie sich bisher entwickelt?
- Welche Kompetenzen können sie noch verbessern?

### **Entdeckenlassende Methode**

Diese Methode dient in erster Linie dazu, selbständiges Lernen und Kreativität zu fördern, Motivation zu entwickeln und die Lernintensität zu stärken und aufrecht zu erhalten. Das Lehrverhalten basiert hier auf Ermutigung, Anregung, Hilfe- und Aufgabenstellungen, die nur mit dem spielerischen Moment der explorativen und kreativen Kräfte gelöst werden können. Kinder erhalten die Möglichkeit in einem hohen Maß unabhängig und eigenaktiv zu arbeiten. Die Lehrkraft weckt den Spielinstinkt der Kinder und ermutigt sie zu experimentieren, auszuprobieren, auszusuchen, zu entdecken, ihre Ideen zu überprüfen und ihre eigenen musikalischen und tänzerischen Gestaltungen in einem unabhängigen und selbständigen Arbeitsprozess zu erfinden. Kinder können so ihrer Fantasie freien Lauf lassen, neue Ideen ausprobieren oder anwenden, was sie bereits erfahren und gelernt haben, und sich unabhängig von der Lehrkraft selbst korrigieren. Der besondere Wert dieser Methode liegt darin, dass die Kinder durch ihre eigenen Bemühungen neue Einblicke und Fähigkeiten erlangen und so das Lernen effektiver und nachhaltiger wird. Lehrkräfte sollten vor allem bei dieser Vorgehensweise stets auf unvorhersehbare Situationen gefasst sein und ihre Fähigkeit entwickeln, spontan Entscheidungen zu treffen, ohne die Unterrichtsziele aus den Augen zu verlieren. Sie sollten die Fähigkeiten und Vorerfahrungen der Kinder beurteilen, den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe entsprechend anpassen, mögliche Komplikationen vorhersehen und wenn nötig angemessene Hilfestellungen geben. Sie stehen den Kindern in diesem freien Prozess zur Seite, ohne sich zu oft durch Korrekturen oder Einflussnahme auf ihre Entscheidungen im Explorations- und Schaffens-

<sup>522</sup> Vgl. Ernst 2008, S. 66-88; Dartsch 2014, S. 166-183; Mahlerlert 2011, S. 35-73

prozess einzumischen. Vielmehr arrangieren und strukturieren sie Aufgaben so, dass sie den Kindern Impulse für das Herausfinden und Realisieren eigener Ideen geben, ohne ihnen die eigenen Ideen aufzudrängen. Sie zeigen Probleme nur dann auf, wenn es unvermeidbar ist, aber ohne die Kinder zu beurteilen oder negativ zu bewerten.<sup>523</sup>

### Dialog-Methode

Die elementare Musik- und Bewegungspädagogik basiert auf gemeinsamem Lernen. Dabei nutzt sie alle Formen menschlicher Kommunikation, sowohl verbale als auch nonverbale. Die verbale Kommunikation beinhaltet dabei Fragen, Vorschlägen, Erklären, Aufgabenstellen, Korrigieren, Auswerten oder Raten. Diese Art der Kommunikation erfolgt wechselseitig und gleichberechtigt. Besondere Wichtigkeit wird bei der verbalen Kommunikation dem bildhaften Gebrauch von Sprache gegeben, was mit kurzen, einfachen, logischen, prägnanten und illustrativen Sätzen realisiert wird. Bildhafte Sprache entsteht beispielsweise durch Fantasiewörter, durch Wechsel von Geschwindigkeit, Dynamik und Tonhöhe, durch Pausen, die Verwendung verschiedener Artikulation, durch Geschichtenerzählen und Reimwörter. Solche Formen von Sprache erregen die Aufmerksamkeit der Kinder, animieren sie zu unmittelbarem Handeln und erhöhen ihr Interesse an der Gruppenarbeit teilzunehmen, Ideen zu finden und auszuprobieren.<sup>524</sup>

In jedem Fall sollte die Lehrkraft verbalen Ausdruck stets mit Bedacht einsetzen, um nicht zu sehr in Richtung bindender Aussagen oder permanenten Frontalunterrichts zu geraten. Je mehr eine Lehrkraft spricht, desto weniger Gelegenheit bleibt den Kindern sich auszudrücken. Je mehr die Lehrkraft erklärt, erläutert und fragt, desto weniger haben die Kinder die Möglichkeit selbständig zu arbeiten und desto weniger können sie motiviert werden, komplex verständliche Themen individuell und autonom zu bewältigen. Je mehr Möglichkeiten die Lehrkraft vorschlägt und aufzeigt, desto weniger haben die Kinder selbst den Willen und die Chance ihre eigenen Ideen zu finden und auszuprobieren. Je mehr die Lehrkraft evaluiert und korrigiert, desto weniger können die Kinder ihre Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle und Selbstkorrektur entwickeln. Aus diesem Grund sollten Lehrkräfte in Unterrichtssituationen stets gut überlegen, wie viel verbalen Ausdruck es braucht, ohne die Aufmerksamkeit, Konzentration und den Zustand des Aktivseins der Kinder zu stören.

Im Orff-Schulwerk ist die nonverbale Kommunikation einer der wichtigsten Bestandteile der Unterrichtsmethodik. Die Lehrkraft verwendet dabei Körperspra-

<sup>523</sup> Barbara Haselbach vergleicht die auf Imitation basierende und die auf Kreativität basierende Unterrichtsweise in ihrem Buch *Tanzerziehung* 1978, S. 41-44

<sup>524</sup> Vgl. Jungmair 2003, S. 230f

che, Gestik, Mimik und Spannung in selbsterklärender Weise.<sup>525</sup> Die nonverbale Kommunikation hilft die Aufmerksamkeit der Kinder zu erregen und sie zu aktiver Teilnahme zu animieren. Ebenso kann sie die Funktionen verbaler Kommunikation unterstützen, verstärken und ersetzen. Sie kann direkt und prägnant Lob, Frage, Kritik, Ermutigung, Einladung und alle Arten von Gefühlen alleine durch die Körpersprache ausdrücken. Imitationsspiele, Dirigierübungen und Aktivitäten, in denen die Lehrkraft ausschließlich Körpersprache verwendet, sind nur einige Beispiele für nonverbale Kommunikation im Orff-Schulwerk. Sie erzeugt eine angenehme, stimulierende, motivierende, konzentrationsfördernde, lustige, lehr- und lernunterstützende Atmosphäre. Nonverbale Kommunikation kann also auch helfen, lange verbale Ausführungen zu vermeiden und so Zeit für andere Aktivitäten zu sparen. Unabhängig davon, welche Kommunikationsform verwendet wird, sind Vertrauen und Partnerschaft zwischen Lehrkraft und Kindern und den Kindern untereinander die Grundlage für die Dialog-Methode. In diesem Sinne sollten also alle interagieren, sodass nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Kinder gleichberechtigt Vorschläge machen, Ideen teilen, Fragen stellen, Lösungen finden und die Gruppe anleiten.<sup>526</sup>

An dieser Stelle muss eindringlich erwähnt werden, dass alle sechs beschriebenen Methoden trotz der theoretischen Systematisierung nicht dazu vorgesehen sind als fixierte Reihenfolge verwendet zu werden. Sie sind stark aufeinander bezogen und sogar miteinander verknüpft und können sich entsprechend der entstehenden Situationen spontan ineinander verwandeln. Aus diesem Grund können sie in der Praxis auch nicht immer einfach voneinander unterschieden werden, was aber auch nicht der wichtigste Punkt ist. Viel wichtiger ist, dass solch eine theoretische Systematisierung der Methoden die Lehrkraft dazu befähigt, die angemessensten pädagogischen Entscheidungen für die jeweiligen Unterrichtssituationen zu treffen und diese auf Basis didaktischer Grundlagen zu reflektieren und zu beurteilen.<sup>527</sup>

Unterrichtsmethoden auf eine einzige erfahrungsgemäß funktionierende einzuschränken, führt womöglich zur Monotonie im Unterrichten und mangelhafter Flexibilität.<sup>528</sup> Ulrike Jungmair erläutert, dass eine solch routinierte und eingeschränkte methodische Einstellung aus dem Wunsch der Lehrkraft nach Sicherheit entsteht, was jedoch eine große Gefahr birgt. Denn Lehrkräfte verlieren häufig ihre Flexibilität, die sie in spontan entstehenden Situationen benötigen, sobald sie glauben, jede Reaktion ihrer Kinder vorhersehen zu können. Natürlich bedeutet ein routinierter Gebrauch von Methoden besonders im Anfangsstadium des Unterrichts eine Erleichterung, aber diese Routinen kön-

<sup>525</sup> Vgl. ebda., S. 230

<sup>526</sup> Vgl. Ernst 2008, S. 66-88; Dartsch 2014, S. 166-183; Mahlerl 2011, S. 35-73

<sup>527</sup> Vgl. Mahlerl 2011, S. 64

<sup>528</sup> Vgl. Ernst 2008, S. 66

nen nicht immer dabei helfen, die richtigen Lösungen für die unvorhersehbaren Unterrichtssituationen zu finden und die richtigen Entscheidungen zu treffen, die den Unterricht zu einem weiteren Punkt führen könnten. Solch unvorhersehbare Situationen benötigen eher Lehrkräfte, die spontan sind, schnell und flexibel denken, angemessene Entscheidungen treffen, ein Methodenrepertoire verfügbar haben und über ein breites Wissen grundlegender pädagogischer und didaktischer Prinzipien verfügen.<sup>529</sup>

### ■ Methodische Prinzipien in „Orff-Schulwerk – Musik für Kinder“

Orff und Keetman wählten für die fünf Bände *Orff-Schulwerk – Musik für Kinder* eine materialzentrierte Gestaltung, in der musikalische Notationen in fortlaufender Reihenfolge präsentiert wurden. Sie unterstrichen damit ihre Absicht Modelle aufzuzeigen, die die Möglichkeiten einer spezifischen Gestaltung musikalischer Materialien und ihrer rhythmischen, textlichen und tonalen Erweiterungen unter Berücksichtigung der geistigen Entwicklung der Kinder deutlich machen. Mit dieser Organisation der Materialien von einfachen zu allmählich komplexeren Formen wollten sie eine verständliche und instruktive Struktur erreichen, die einen Leitfaden für das elementare Musizieren mit Kindern bildet. Trotzdem sollten sie nicht im Sinne einer festgelegten Reihenfolge verstanden werden, der man vom ersten Stück des ersten Bandes bis zum letzten Stück des fünften Bandes zu folgen hat. Die Bände bieten im Sinne einer Pädagogik und Didaktik nach Carl Orff eben gerade kein standardisiertes und systematisiertes Werk. Die Reihung der Bände nach dem musikalischen Material hatte viel eher praktische und funktionelle Gründe, denn Lehrkräfte dürfen und sollen in das derart vielfältige musikalische Material einsteigen, wo immer sie möchten. Sie können die Materialien entsprechend ihrer Gruppe und ihrem Unterrichtsstil auswählen, bearbeiten, ändern und entwickeln.<sup>530</sup>

Die didaktischen Vorbereitungen und die methodische Vermittlung werden der pädagogischen Verantwortung der Lehrkräfte überlassen. Und dennoch finden sich in der Einleitung zum ersten Band grundlegende methodische Hinweise und Empfehlungen, deren Gültigkeit auch auf die restlichen Bände übertragen werden kann:<sup>531</sup>

- Die Bände richten sich an alle Kinder aller musikalischen Erfahrungsstufen. Es gibt keinen festgelegten Ausgangspunkt und die Stücke sind gemäß den Fähigkeiten und Vorerfahrungen der Kinder frei wählbar.

<sup>529</sup> Vgl. Jungmair 2003, S. 229f; Mahlerl 2011, S. 40

<sup>530</sup> Vgl. Orff/Keetman 1950, 1952, 1953, 1954a, 1954b

<sup>531</sup> Vgl. ebda.

- Die drei Teile des ersten Bandes (siehe Tabelle) sollten von Anfang an einander ergänzend verwendet werden. Traditionelle Kinderreime und -lieder sind dabei der Ausgangspunkt, bevor die ersten rhythmischen und melodischen Übungen versucht und allmählich auf Instrumentalspiel übertragen werden.
- Die Melodik sollte mit Zwei-Ton-Rufen (Kuckuck, Namenrufe etc.) beginnen und allmählich mit weiteren Tönen bis zum Fünftonraum ergänzt werden. Von dort aus sollte die Tonalität auf andere Skalen oder auf einfache Mehrstimmigkeit erweitert werden. Auch die Texte der Lieder oder Sprechstücke sollten der Zielgruppe angepasst werden, sodass auch jüngere Kinder in der Lage sind, sich musikalisch auszudrücken ohne dabei ihre Kompetenzen zu übersteigen und so den Mut zum Musizieren zu verlieren.
- Es sollten elementare Instrumente verwendet werden, die den Einstieg in die elementare Musizierpraxis erleichtern (-> S. 76).
- Es sollte stets ein Bassinstrument ergänzt werden.
- Wenn bestimmte Instrumente nicht verfügbar sind, können ähnliche verwendet werden.
- Der Einsatz eines Klaviers sollte vermieden werden, da es den Zugang zum tonalen und stilistischen Charakter elementaren Musizierens blockieren kann.
- Die Lehrkraft sollte stets angemessene Anweisungen und Übezeit, sogar für das Spiel einfachster Instrumente, geben. Sie sollte den Kindern durch Zeit zum Üben ermöglichen, eine Grundlage für späteres Musizieren und ein angemessenes Verständnis für die Sprache und Ausdrucksmöglichkeiten von Musik zu erlangen.
- Die Kinder müssen auswendig spielen, um möglichst freies Spiel zu erreichen. Dennoch sollte die Lehrkraft sie von Anfang an in die musikalische Notation einführen, wenn auch hauptsächlich dazu, die eigenen rhythmischen und melodischen Erfindungen aufzuschreiben (-> S. 110).
- Es ist absolut notwendig, dass die Lehrkraft die Modellstücke individuell an die Kinder und den Unterricht anpasst, z. B. indem sie diese anders arrangiert, sie vereinfacht oder schwieriger macht oder andere Instrumente verwendet.

Weitere methodische Richtlinien für den Musikunterricht sind im Anhang des ersten Bandes zu finden. Sie sind ein genereller Kommentar zu den Unterkapiteln, der auch für die übrigen Bände des Orff-Schulwerks gültig ist.

Die Gesamtstruktur der Materialien in den fünf Bänden ist wie folgt aufgebaut<sup>532</sup>:

Tongeschlecht	Band	Inhalt
Pentatonik	1	Reime und Spiellieder
		Rhythmisch-melodische Übungen
		Spielstücke
Dur	2	Bordun: Lieder und Spielstücke mit 6 und 7 Tönen
		Stufe 1 und 2, Stufe 1 und 6
	3	Stufe 5 (auch in anderen Tonarten), Stufe 4, Septen und Nonen
Moll	4	Bordun: äolisch, dorisch, phrygisch
		Stufe 1 und 7, Stufe 1 und 3, andere Stufen
	5	Stufe 5 (ohne und mit Leitton), Stufe 4

### Reime und Spiellieder

Hier findet sich ein umfangreiches Repertoire an Texten, gesetzt in Zwei- und Dreitonrufe bis hin zu pentatonischen Melodien oder als reine Sprechstücke, begleitet mit einfachen und komplexeren Ostinatobausteinen. Die textliche Grundlage bilden Namen, Bildvorstellungen von Natur und Tierwelt, Verse für Fingerspiele, Klatschspiele und Knireiter. Außerdem sind Texte, die für Kreistänze oder -spiele, Auszählspiele verwendet werden, mythische und magische Verse, traditionelle Volkslieder, satirische Lieder und vieles mehr enthalten. Die Bedeutung und Bildsprache von Texten und Liedern regen die Fantasie und ganzkörperliche und gestische Bewegung an. So werden elementare Bewegungen der Kinder intuitiv und ohne ein spezielles Bewegungstraining aktiviert. Sie führen auch über zu Klanggesten wie Klatschen, Stampfen und Patschen. Lehrkräfte sollten mittels der Reime und Spiellieder auf den natürlichen Bewegungsdrang der Kinder eingehen, um diese rhythmischen Bewegungen in wiederholbare Einheiten zu bringen. Sie sollten ihnen dabei helfen, daraus rhythmische Phrasen zu bauen und diese in Formen zu verwandeln, in denen die Kinder neue und eigene Rhythmen finden und Begleitmöglichkeiten entwickeln können.<sup>533</sup>

### Rhythmisch-melodische Übungen

- **Sprechübungen** sollten am Beginn jeglicher musikalischer Arbeit stehen. Einzelne Wörter werden dabei entsprechend ihres Klangs oder ihrer Bedeutung gruppiert, um rhythmische Bausteine zu bilden. Durch Namen, Sprichwörter und Redewendungen werden gerade und ungerade Metren,

<sup>532</sup> Vgl. Orff / Keetman 1950, 1952, 1953, 1954a, 1954b; Thomas 1977, S. 70

<sup>533</sup> Vgl. Orff/Keetman 1950, 1952, 1953, 1954a, 1954b



Volltakt und Auftakt, Taktwechsel usw. erfasst. Alle Beispiele können rhythmisch oder melodisch, beginnend im Zwei- und Dreitonraum und dann erweitert im Fünftonraum angewendet werden. Selbstverständlich können auch einfache Bordun- oder melodische Ostinatobegleitungen ergänzt werden.

- **Imitationsspiele (Echospiele)** beginnen mit Vor- und Nachklatschen und sollten gleichzeitig mit den Sprechübungen starten. Diese Übungen können entweder im Stehen oder im Sitzen vollzogen werden. Wichtig dabei ist, dass der gesamte Körper entspannt ist. Bei den Klatschübungen sollten jeweils dunkle und helle Klänge mit der hohlen und flachen Hand geübt werden, um auch verschiedene Klangfarben zu erzeugen. Die rhythmischen Imitationsspiele können zum Überwinden rhythmischer Schwierigkeiten verwendet werden.
- **Patschübungen** müssen in jeder rhythmischen Unterweisung eingebaut werden. Diese Übungen können mit beiden Händen auf den Knien, auf einem Tisch oder mit Stöcken auf Trommeln aller Art ausgeführt werden.
- **Rhythmische Ostinatobegleitungen** können zu Liedern oder Melodien gespielt werden. Sie sind die Erweiterung der Arbeit mit Klanggesten und dienen als Grundlage für rhythmische und melodische Improvisation. So folgt nach dem Klatschen beispielsweise die Kombination von Stampfen, Patschen und Klatschen und möglicherweise Fingerschnipsen als Effekt.
- **Lieder mit rhythmischen Begleitungen** eignen sich besonders für die Arbeit mit großen Gruppen oder wenn nicht genügend Instrumente zur Verfügung stehen.
- **Rhythmische Improvisationsübungen** erfordern mehr Praxis, rhythmische Sicherheit, differenziertes Hören und Spannungsvermögen. In diesen Übungen werden Rhythmen durch Improvisation über eine ostinate Begleitung erfunden.
- **Ostinato und Bordun** (einfacher und bewegter Bordun) sind grundlegende Begleittechniken für alle Melodien und Improvisationen. Der einfache Bordun kann jeder der Melodien im ersten Band als Begleitung unterlegt werden. Gleichzeitig führt die Ostinatoübung aber auch in die Spieltechnik der Stabspiele ein. Je einfacher eine Ostinatobegleitung aufgebaut ist, desto mehr Möglichkeiten für Melodieimprovisation gibt es. Wenn die Ostinatobegleitung einfacher gehalten wird, werden ungewünschte harmonische Überschneidungen und Parallelen eher vermieden. Die Melodien sollten sich, wenn möglich, klar von der Begleitung abheben. Dies kann dadurch erreicht werden, dass verschiedene Instrumente für Melodie und Begleitung verwendet werden, dass die Melodie in einem anderen Register, also z. B. eine Oktave höher gespielt wird, oder dass eine langsame Begleitung zu einer lebendigen Melodie und umgekehrt gespielt wird.
- **Übungen zum Vervollständigen von Rhythmen und Melodien** sollten zur Förderung des Formgefühls so bald wie möglich begonnen werden. Die Lehrkraft spielt Rhythmen mit Klanggesten vor und jedes Kind vervoll-

ständigst sie der Reihe nach in der gleichen Länge wie zuvor gehört. Ebenso sollte mit Melodien auf Stabspielen verfahren werden. Anfangs können die nicht benötigten Klangstäbe herausgenommen werden, um den Kindern das Finden der richtigen Klangstäbe zu erleichtern. Melodien mit Text können verschiedene Möglichkeiten für Übungen zum Vervollständigen geben.

- **Rhythmische und melodische Rondos** sind ebenfalls Übungen zur Erlangung eines Formgefühls in freier Improvisation. Dabei wird der Hauptteil von allen zusammen ausgeführt, die Zwischenteile werden von Solisten oder Kleingruppen der Reihe nach improvisiert. Zwischenteile müssen immer wieder zurück zum Hauptteil führen oder ein klares und gut erkennbares Ende haben. Ein Bassbordon auf einem einzelnen Instrument und einige kleinere Perkussionsinstrumente können dabei zur klanglichen Bereicherung der Improvisationen hinzugefügt werden.
- **Übungen für rhythmische und melodische Kanons** sind eine Weiterentwicklung der Imitations- bzw. Echospiele. Die Lehrkraft spielt ein rhythmisches oder melodisches Motiv. Während die Kinder dieses Motiv imitieren, spielt die Lehrkraft gleichzeitig schon ein neues Motiv. Die Kinder müssen also bereits auf das neue Motiv hören, während sie das vorangegangene spielen. So wird ein Kanon durch ein Imitationsspiel gelernt, bei dem unmittelbar Zweistimmigkeit entsteht, ohne dass er vorher als Ganzes eingeübt und auswendig gelernt werden muss. Um die vorausspielende erste Stimme von der imitierenden Stimme klanglich unterscheidbar zu machen, können unterschiedliche Instrumente oder Klangfarben verwendet werden.<sup>534</sup>

### Spielstücke

- Die Instrumentalmelodien sollten immer auch gesungen werden.
- Beim Singen sollten sich die Kinder zur weiteren Übung auch selbst auf Instrumenten begleiten, um rhythmische Sicherheit und Unabhängigkeit zu erreichen.
- Die Stücke sollten zuerst immer mit dem einfachsten Ostinato begleitet werden.
- Wenn nötig oder gewünscht, können die Melodien von Fortgeschrittenen gespielt werden. Der Melodieteil kann auch auf verschiedene Instrumente verteilt werden. Wiederum können für Melodien mit fortgeschrittenen Spieltechniken, wie z. B. Unabhängigkeit beider Hände, zwei Schlägel in einer Hand oder Legato, erfahrenere Spieler oder Gruppen notwendig sein.
- Manche Spielstücke erfordern ein größeres Orchester.
- Instrumente des kleinen Schlagwerks, z. B. die Holzblocktrommel, können auch als Soloinstrumente verwendet werden.

<sup>534</sup> Vgl. ebda.

- Die Grundlage, wie ein Stück zu erarbeiten ist, liegt in der Melodie. D.h. die Vermittlungsmethode wird durch die melodische Struktur bestimmt.
- Es ist stets wichtig auf dynamische Veränderungen und rhythmische Akzentuierungen zu achten.
- Rondo-, Echo-, Ergänzungs- und Kanonübungen und das Begleiten von Melodien mit Ostinati sind wichtige Bestandteile des Instrumentalspiels.
- Stücke sollten ohne Noten gespielt werden, beziehungsweise ohne dass die Spieler auf Noten fixiert oder angewiesen sind.<sup>535</sup>

## Leitfaden zur Unterrichtsplanung

Das Orff-Schulwerk erachtet jeden Faktor des Unterrichtens als austauschbar und variabel und betont, dass jede Situation im Unterrichtsprozess in mehrere Richtungen entwickelt werden kann. Deshalb ist es notwendig, dass Lehrkräfte ihren Unterricht flexibel planen oder unter bestimmten Umständen anpassen. Trotzdem sollten sie langfristige Ziele im Auge haben und immer auch bedenken, was sie innerhalb einer bestimmten Zeit anstreben, also welche Ziele sie beispielsweise bis zum Ende des Schuljahrs oder bis zum Ende eines mehrwöchigen Projekts erreichen wollen. Zusätzlich zu den langfristigen Zielen muss sich die Lehrkraft auch stets über kurzfristige Ziele bewusst sein. Diese lang- und kurzfristigen Ziele und jede einzelne Unterrichtseinheit sollten aufeinander und auch auf die Kinder abgestimmt sein.

Musikunterricht im Sinne des Orff-Schulwerks zielt darauf ab, die Kinder zum Erfahren, Gestalten und Kennenlernen von Musik als ästhetisches und künstlerisches Phänomen anzuleiten. Durch die gewissenhafte Planung des Unterrichts können langfristige und kurzfristige Ziele erreicht werden. In den nachfolgenden Ausführungen wird dazu einem logischen und strukturierten Grundmodell gefolgt, das alle bisher genannten didaktischen Prinzipien berücksichtigt. Das Grundmodell dient als Leitfaden, der die Lehrkräfte zu systematischem Denken innerhalb des breiten didaktischen Rahmens führt, den das Orff-Schulwerk eröffnet und hilft dabei, fruchtbare Ideen für einen Unterrichtsprozess zu entwickeln. Regelmäßige Unterrichtsplanung gibt der Lehrkraft Sicherheit, trainiert ihre Fähigkeit des flexiblen Umgangs mit dem Material, entwickelt ihre Vorstellungskraft neue pädagogische Wege zu finden und übt die Auswahl aus einer Vielfalt an Zielen, Inhalten, methodischen Mitteln und Handlungsweisen.<sup>536</sup>

Die nachstehend beschriebene didaktische Struktur bildet den Kern der Unterrichtsplanung. Sie hat Entwurfscharakter und mit ihrer Hilfe versucht die Lehr-

<sup>535</sup> Vgl. ebda.

<sup>536</sup> Vgl. Mahlerl 2011, S. 105-113; Ernst 2008, S. 92-102; Schulz in: Heimann/Otto/Schulz 1979, S. 13-47; Jank/Meyer 2005, S. 127-135

kraft den Unterrichtsprozess vorherzusehen und im Vorhinein festzulegen. In diesem Sinne bildet die didaktische Struktur eine logische Einheit der Analyse von Bedingungen, Voraussetzungen und Möglichkeiten, der Subjektanalyse (eine differenzierte didaktische Analyse des musikalischen Materials), dem Unterrichtsprozess, der Unterrichtsdramaturgie und der Evaluation des Unterrichts.

Im Zentrum stehen zunächst allgemeine Fragen wie z. B.:

- Welches Alter, welchen allgemeinen Entwicklungsstand haben die Kinder?
- Wie ist die Gruppengröße?
- Welche Bedürfnisse, Vorerfahrungen, Stärken und Schwächen, Fähigkeiten oder Einschränkungen, Interessen, Lerntypen und Persönlichkeiten gibt es?
- Wie ist die Gruppenatmosphäre? Können sie schon kommunikativ miteinander und mit der Lehrkraft umgehen oder noch nicht?
- Sind sie bereits daran gewöhnt in der Gruppe zusammenzuarbeiten oder müssen sie darauf vorbereitet werden?
- Was sind mögliche weitere Faktoren wie z. B. Herkunft, Sprache, Erziehung, oder soziales Umfeld, die das Lernen und Verhalten der Gruppenmitglieder beeinflussen können?
- Wo findet der Unterricht statt? (Musikschule, Grundschule, Kindergarten etc.)
- Wie groß ist der Unterrichtsraum? Wie viel Platz steht für Bewegung und Ensemblespiel zur Verfügung?
- Ist der Unterrichtsraum mit Instrumenten oder anderen Medien ausgestattet?
- Ist der Boden zum Sitzen, Liegen oder barfuß Bewegen geeignet?
- Wie ist der zeitliche Ablauf? Wie lange dauert der Unterricht und wie oft pro Woche findet er statt?
- Gibt es andere institutionelle Regelungen, die befolgt werden müssen und nicht geändert werden können?<sup>537</sup>

## Ziele

Lehrkräfte sollten in der Lage sein ihre pädagogischen und didaktischen Intentionen zu formulieren und zu rechtfertigen. Andernfalls besteht das Risiko eines richtungslosen, ineffektiven und deshalb bedeutungslosen Unterrichts. Für jede einzelne Unterrichtseinheit werden daher Zielsetzungen festgelegt, die es lang- und kurzfristig zu erreichen gilt.<sup>538</sup>

Langfristige Ziele sind allgemein oder weit formulierte Intentionen, die nicht von einer zur nächsten Einheit erreicht werden. Um diese zu bestimmen, helfen Leitfragen wie z.B: „Was möchte ich in meinem Unterricht bis zum Ende des

<sup>537</sup> Vgl. ebda.

<sup>538</sup> Vgl. Ernst 2008, S. 24-26; Dartsch 2010, S. 322-331; Dartsch 2014, S. 8f

Semesters oder Schuljahres erreichen und warum?“ oder „Welche Erfahrungen, Fähigkeiten und welches Wissen sollten die Kinder bis zum Ende des Semesters oder Schuljahres erlangen?“ Langfristige Ziele bilden eher Richtlinien, an denen sich die Konzeption des gesamten Unterrichts orientiert. Obwohl sie eine gewisse Verbindlichkeit aufweisen und nicht vermehrt geändert werden sollten, könnte dies unter bestimmten Umständen trotzdem nötig sein. Wurden beispielsweise die Erfahrungen, Fähigkeiten und die Motivation der Kinder falsch eingeschätzt, müssen die Ziele durch neue, erreichbare und angemessene ersetzt werden. Langfristige Ziele werden nur selten in der täglichen Unterrichtsplanung formuliert.<sup>539</sup>

Kurzfristige Ziele sind subtilere Absichten, die in kürzerer Zeit (z. B. in einer Woche oder sogar am Ende einer einzelnen Unterrichtseinheit) erreicht werden können. Hier stehen Fragen im Vordergrund wie: „Was sollte am Ende meiner Unterrichtseinheit gelernt worden sein und warum?“ Kurzfristige Ziele sollten als Schritte auf dem Weg gesehen werden, der uns zu langfristig erreichbaren größeren Zielen führt. Sie können flexibel durch neue Ziele ersetzt werden, wenn sie schneller oder langsamer erreicht werden als die Lehrkraft dachte. Sie können auch auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden, wenn die Lehrkraft den Eindruck gewinnt, dass sie in der gegenwärtigen Situation womöglich nicht erreicht werden können. Die Beschreibung der kurzfristigen Ziele ist stets fester Bestandteil der Unterrichtsplanung. Sie bestimmen die Methodenwahl der Lehrkraft, ermöglichen die klare Formulierung von Lernaufgaben und -aktivitäten und helfen bei der Auswertung der Lernergebnisse.<sup>540</sup>

## Inhalt

Nachdem die Lehrkraft Ziele formuliert hat, ist sie in der Lage einen konkreten musikalischen Inhalt auszuwählen, durch den diese Ziele erreicht werden können. Wenn das Ziel der Lehrkraft lautet, dass die Kinder den 7/8-Takt erfahren sollen, dann wählt sie einerseits ein angemessenes, dem Alter und Erfahrungsstand der Kinder entsprechendes musikalisches Material im 7/8-Takt aus und findet andererseits einen Weg, Erfahrungen in einigen der Kernbereiche Sprechen, Singen, Instrumentalspiel, Bewegung und Tanz, Gehörbildung, Musiklehre und Elementare Komposition zu ermöglichen. Sie verwendet beispielsweise ein Lied in dieser Taktart als musikalisches Material, das sie mit den Kindern singt und/oder auf Perkussionsinstrumenten und/oder Stabspielen spielt und begleitet. Hier ist wesentlich, dass die Lehrkraft in der Lage ist, den Kindern Musik als künstlerische Ausdrucksform zu vermitteln und dass sie ihnen viele ästhetische und künstlerische Erfahrungen ermöglicht.<sup>541</sup>

<sup>539</sup> Vgl. ebda.

<sup>540</sup> Vgl. ebda.

<sup>541</sup> Vgl. Dartsch 2014, S. 8f

## Die Subjektanalyse

ist eine differenzierte didaktische Analyse des musikalischen Materials und gleichzeitig eine Orientierung für die Stundenvorbereitung, bei der sich die Lehrkraft Fragen stellen sollte wie z. B.:<sup>542</sup>

- Was ist das Charakteristische des musikalischen Materials?
- Wie ist seine rhythmische, melodische und harmonische Struktur?
- Wie ist die Form?
- In welcher Ton- und Taktart steht es?
- Wie viele Stimmen hat es?
- Was ist das Thema und welche Eindrücke, Gefühle, Bilder, Assoziationen und welche Atmosphäre bietet es?
- In welcher Sprache ist es geschrieben und was bedeutet der Text?
- Welche technischen Anforderungen gibt es? Ist eine sofortige Bordun- oder Ostinatobegleitung möglich?
- Was eignet sich am besten für einen einfachen Einstieg – ein rhythmisches Motiv, die Melodie oder die Begleitung?
- Auf welchen Instrumenten kann es am besten gespielt werden?
- Wie kann es für Gruppen verschiedener Fähigkeiten und Vorerfahrungen adaptiert werden?
- Wie kann es musikalisch erweitert werden?
- Kann es in eine andere Tonart transponiert werden?
- Welche zusätzlichen Möglichkeiten für musikalisches Lernen bietet es?
- Kann es z. B. zur Erweiterung des Fachvokabulars, zum Lernen von etwas (Neuem) im Bereich Musiktheorie/Musikgeschichte beitragen oder zum Analysieren, Improvisieren und Komponieren von Musik führen?

## Didaktische Reduktion

ist eine Bezeichnung für eine spezifische Unterrichtsstrategie, bei der relativ umfangreiche und komplexe musikalische Inhalte und Materialien reduziert, eingegrenzt, vereinfacht und auf ihre grundlegenden Bestandteile zurückgeführt werden, um sie überschaubar, wahrnehmbar, verständlich und so für Kinder zugänglich zu machen. Didaktische Reduktion geschieht in zwei Formen, die fast immer gemeinsam angewendet werden:<sup>543</sup>

- **Quantitative Reduktion** erfolgt in der curricularen Vorbereitung von Unterrichtseinheiten. Die Lehrkraft wählt bestimmte musikalische Inhalte, Themen und Materialien aus einer schier unbegrenzten Fülle aus. Quantitative Reduktion ist dabei dazu da, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen. Das bedeutet, dass das Ausmaß der Reduktion spezifisch mit Rücksicht auf die Zielgruppe, auf die Ziele und auf die zeitlichen Rahmen-

<sup>542</sup> Vgl. Mahlert 2011, S.109f

<sup>543</sup> Vgl. Lehner 2012, S. 1-32, 71-164; Jungmair 2003, S. 219ff; Doerne 2012, S. 8-11

bedingungen bestimmt werden muss. Quantitative Reduktion der Inhalte steht auch in direkter Verbindung mit der Idee des aktiven Lernens. Große Mengen an Material oder Inhalten führen aus Zeitgründen sehr wahrscheinlich schneller zu einer Art Frontalunterricht, als dass die Kinder die Chance erhalten selbst tätig zu sein. Je umfangreicher also musikalische Inhalte und Materialien sind, desto weniger Raum ist im Prozess, um intensiv selbsterfahrend und kreativ tätig zu sein.<sup>544</sup>

- **Qualitative Reduktion** dient dazu Inhalte und Materialien zu vereinfachen, indem man sich auf ihre wesentlichen Bestandteile konzentriert. Dabei ist die Frage, wie ein Unterrichtsprozess gestaltet werden kann, der den Kindern in der verfügbaren Zeit eine Orientierung, einen Überblick, eine Vorstellung von Ideen, nötigen Kenntnissen und Techniken in vereinfachter Art und Weise gibt. Musikalisches Material kann vereinfacht werden, indem es in seine Bestandteile zerlegt wird, was wiederum bedeutet, dass mit einem kleinen aber grundlegenden Element, Aspekt oder einer künstlerischen Idee daraus begonnen wird, z. B.:
  - Die Melodie eines Stücks wird auf ihre melodische Grundstruktur reduziert, indem Verzierungen, Diminutionen oder Motivvariationen weggelassen werden.
  - Die komplexe harmonische Struktur eines Stücks wird auf ihren harmonischen Grundrahmen reduziert.
  - Subtile Nuancen in Tempo und Dynamik, die fortgeschrittene Spieltechniken erfordern, werden auf gröbere Differenzierungen wie laut und leise oder schnell und langsam reduziert.
  - Rhythmische oder melodische Motive ein Stücks, die einfacher zu merken, singen oder auf Instrumenten zu spielen sind, werden als Ausgangspunkt oder als Grundmaterial genutzt. Indem die grundlegenden Elemente durch zunehmende Komplexität der Rhythmen, die Zunahme von Stimmen, das Verzieren von Melodien, das Ergänzen von Harmonien etc. in komplexere Formen geführt werden, entwickelt sich die anfängliche Reduktion selbst in eine didaktische Erweiterung.
  - Stücke mit einer unregelmäßigen Form werden in einfachere Formen, wie Rondo- oder Kettenformen, reduziert.

Das Wesentliche an qualitativer Reduktion ist, dass die künstlerische Idee und die grundlegenden Bestandteile eines Musikstücks auf jeden Fall erkennbar bleiben müssen. Und dies gelingt nur durch eine detaillierte Analyse des Musikstücks.<sup>545</sup>

<sup>544</sup> Vgl. ebda.

<sup>545</sup> Vgl. ebda.



## ■ Unterrichtsthemen

Unterricht auf Themen aufzubauen, hat pädagogische Zwecke: Die Themen sollen die Aufmerksamkeit der Kinder erregen, ihr Interesse, ihre Faszination und ihre Vorstellungskraft wecken, den Transfer von Ideen und Informationen an die Kinder in verständlicher Art und Weise ermöglichen. Es sollen kreative Unterrichtsprozesse entstehen, an denen sie aktiv teilnehmen können. Themen ermöglichen den Kindern die Wahrnehmung verschiedener musikalischer Parameter mit all ihren Sinnen, sie unterstützen musikalische und ästhetische Erfahrungen und Lernprozesse und motivieren sie. Die Themen sind in der Regel nicht-musikalischen Ursprungs wie z. B. Objekte, Geschichten, Tiere, Sachthemen (Piraten, Hexen, Frühling, Regenbogen etc.), Ferien, Ereignisse und alles, was sich die Lehrkraft nur vorstellen kann und das zum musikalischen Inhalt und den Gruppenbedingungen passt.<sup>546</sup>

## ■ Methoden

Sobald sich die Lehrkraft für einen bestimmten musikalischen Inhalt, ein oder mehrere Ziele und für ein Thema entschieden hat, sollte sie darüber nachdenken, wie die Umsetzung in der Unterrichtspraxis erfolgen soll. Bei der Auswahl geeigneter Methoden zur Erreichung der formulierten Ziele helfen Fragen wie:

- Wie kann das Thema eingeführt werden?
- Wie können die Kinder zum Üben der anspruchsvollen Teile des musikalischen Materials motiviert werden?
- Wie kann ein bestimmtes Lied eingeführt oder ein Tanz ausgearbeitet werden?
- Wie können sie zur Improvisation angeregt werden und wie kann diese weiter verfeinert werden?
- Wie kann die ganze Gruppe in die musikalische Aktivität mit einbezogen werden?

## ■ Medien

Verschiedene Objekte dienen als Stimulus, die Eigenschaften des Themas oder des musikalischen Materials zu bestimmen und einzuführen. Die Lehrkraft sollte zweckdienliche Objekte entsprechend ihrer Ziele, musikalischen Inhalte und Themen auswählen. Dazu gehören z. B.:<sup>547</sup>

- Rohmaterialien (z. B. große leere Papierbögen, Fingerfarben, Stifte, Wachsmalstifte, Drähte, Pappe, Klebstoff)
- Geräte (z. B. Gymnastikbälle, Stöcke, Seile, Reifen, Boxen, Magnete)
- Kostüme (z. B. Hüte, historische Kleidung, Schals, Tücher oder Accessoires anderer Kulturen)

<sup>546</sup> Vgl. Pauls / Metz in: Ribke / Dartsch (Hg.) 2004, S. 36-39; Jungmair 2003, S. 218f

<sup>547</sup> Vgl. Haselbach 1993, S. 15,21

- Spielzeug (z. B. Bälle, Kaleidoskope, Marionetten)
- große Objekte (z. B. Hocker, Tische oder Stühle, Musikinstrumente)
- technische Geräte (z. B. Overheadprojektor, CD-, DVD-Spieler, Apps, Computer)
- Texte und Bildmaterialien (z. B. Bilder, Märchenbücher, Kunstbücher, Poster, Gedichtsammlungen, Zeitungen, Comics)

### Zeitplanung

Es gibt keine allgemeinen Regeln für die Planung der Dauer jeder Aktivität oder Phase eines Unterrichtsprozesses. Die Lehrkraft sollte einen Überblick im Stundenentwurf haben und jeweils die ungefähre Dauer der einzelnen Abschnitte gut einschätzen, denn der Unterricht sollte, wenn möglich, nicht abrupt abgebrochen werden. Es ist wichtig, dass jeder Abschnitt des Unterrichtsprozesses logisch strukturiert ist und dementsprechend auch ein logisches Ende hat. Trotz eines logischen Zeitplans und einer logischen Struktur ist es dennoch wichtig, dass die Lehrkraft ihre Flexibilität beibehält und spontan handlungsfähig bleibt.<sup>548</sup>

### Leitfaden zum Unterrichtsverlauf

Der Unterrichtsverlauf sollte in verschiedene Phasen eingeteilt werden. Jede Phase hat dabei einen bestimmten Platz im Gesamtprozess. Und dennoch sollte jede Phase dynamisch und flexibel mit den anderen Phasen verbunden sein. Die Phasen müssen gut durchdacht, sinnvoll und logisch entsprechend den ausgewählten Inhalten und zu erreichenden Zielen aufgebaut sein. Für eine ganzheitliche Musikvermittlung sollten die Übergänge zwischen den Phasen ebenso logisch und fließend gestaltet werden. Auf diese Weise kann es gelingen, die erzeugte kreative Atmosphäre aufrecht zu erhalten und somit indirekt Aufmerksamkeits- oder Disziplinproblemen der Kinder entgegenzuwirken. Um die Aufmerksamkeit und die Motivation der Kinder wieder aufzufrischen, sind Zwischenspiele hilfreich. Unter Berücksichtigung dieser Hinweise dient das nachstehend vorgestellte Phasenmodell als Strukturierungshilfe für einen ganzheitlichen Unterrichtsprozess. Dennoch sollte dieses Modell nicht im Sinne einer festgelegten und starren Sequenz verstanden werden, der in jeder Unterrichtseinheit zu folgen ist.<sup>549</sup>

### Vorbereitung

- den Geist, Emotionen und Psyche der Kinder ins Gleichgewicht bringen
- die Kinder in der Gruppe kennenlernen
- die Gruppe aktivieren oder beruhigen

<sup>548</sup> Vgl. Ernst 2008, S. 89f

<sup>549</sup> Vgl. Ernst 2008, S. 89-102; Jank / Meyer 2005, S. 127-135; Meyer 1987, S. 129-135; Busch / Metzger in: Busch (Hg.) 2016, S. 299-302

- die Gruppe an ein neues Thema oder einen neuen Inhalt annähern
- die Kommunikation und das Vertrauen zwischen der Lehrkraft und der Gruppe und den Kindern untereinander stärken
- der Gruppe und jedem einzelnen ein Gefühl der Sicherheit vermitteln
- der Gruppe Gelegenheit geben, ihre Aufmerksamkeit zu sammeln <sup>550</sup>

## ■ Einführung

In dieser Phase schafft die Lehrkraft einen gemeinsamen Ausgangspunkt für alle Kinder, um sie allmählich zu den nächsten Schritten ihres musikalischen Erfahrens und Lernens in der Gruppe zu begleiten, indem sie:

- ein Thema mit einer nicht-musikalischen Handlung einführt, die die Aufmerksamkeit und das Interesse der Kinder weckt
- sich an dem Bewegungs- und Spieldrang der Kinder orientiert und darüber eine imaginäre Atmosphäre erzeugt
- das Thema durch künstlerische Präsentation des musikalischen Materials selbst einführt und so ein ästhetisches Ausdrucksgefühl vermittelt
- sinnliche Eindrücke und Gefühle in Bewegung und Tanz überträgt
- Aussagen macht und Problemfragen aufwirft
- verschiedene Ideen oder Möglichkeiten des musikalischen Materials aufzeigt, die die Kinder zu differenzierten Fertigkeiten führen
- den Kindern Freiraum lässt, ihre eigenen Ideen zu finden und diese mit der Gruppe zu teilen
- die Kinder beobachten lässt
- spielerisch auf später benötigte Spieltechniken vorbereitet <sup>551</sup>

## ■ Erarbeitung

In dieser Phase wird das in der Einführungsphase Erfahrene vertieft, in einen musikalischen Zusammenhang gestellt, detaillierter ausgearbeitet und mit neuen Details und differenzierten Aspekten erweitert, indem z. B.:

- besonderes Augenmerk auf rhythmische Variationen, musikalische Begleitung usw. gelegt wird
- binnendifferenzierte Aufgaben gestellt werden, damit Fähigkeiten individuell erweitert werden können
- ausreichend Zeit für Experimente und kreative Arbeit alleine oder in Kleingruppen gegeben wird
- ausführlich an Instrumentalspieltechniken gearbeitet wird
- musikalische Bausteine intensiv gespielt, geübt und variiert werden
- ein in der vorherigen Phase eingeführtes Material variiert wird
- zur Improvisation angeregt wird

<sup>550</sup> Vgl. ebda.

<sup>551</sup> Vgl. ebda.

- eigene Lösungen kreiert und präsentiert werden, aber auch die Lösungen der anderen beobachtet werden dürfen<sup>552</sup>

### ■ Künstlerische Gestaltung

In dieser Phase werden verschiedene Ergebnisse reflektiert und diskutiert. Die breite Auswahl an Möglichkeiten und Ideen wird im Hinblick auf das ursprüngliche Problem und auch in Bezug auf die gewonnenen Erfahrungen reduziert. Die Experimente und Ideen mit der höchsten Passung und Zufriedenheit werden erneut aufgegriffen und überarbeitet. Dabei liegt der Fokus z. B. auf technischen Details und musikalischen Elementen wie Kontrast, Dynamik, Wiederholung, Form, Variation oder Pausen. Wenn ein zufriedenstellendes Ergebnis gefunden ist, wird es fixiert, sodass es wiederholt werden kann.<sup>553</sup>

### ■ Präsentation

Die Präsentationsphase ist nicht verbindlich, sondern optional. Dies bedeutet, dass die am Ende des Unterrichtsprozesses entstandenen Ergebnisse zwar das Ende des Themas oder Inhalts markieren, aber nicht immer einem Publikum präsentiert werden müssen. Dennoch kann sie auch bewusst über mehrere Wochen für spezielle Anlässe (Weihnachten, Ostern, Ende des Schuljahres) vorbereitet werden. Auf jeden Fall erfordert eine Präsentation Übung und Wiederholung von etwas bereits Festgelegtem und Gelerntem. Als Ergebnis des Übungs- und Wiederholungsprozesses entwickeln die Kinder ihre musikalischen Fertigkeiten. Kinder haben große Freude daran ihre Erfahrungen und Erfolge mit anderen zu teilen oder sie zu präsentieren. Eine Präsentation hat in der Regel eine positive Auswirkung auf ihr Selbstvertrauen und motiviert zur weiteren künstlerischen Arbeit.<sup>554</sup>

### ■ Reflexion

Alleine die Planung von Unterricht gibt noch keine Garantie für eine gelingende Praxis. Die Wahrscheinlichkeit einer guten Unterrichtspraxis steigt jedoch erheblich durch regelmäßige Selbstreflexion, Kritik und Offenheit für Feedback in offenen Diskussionen mit der Gruppe. *Assessment* (engl. für „Bewertung“, „Beurteilung“, „Einschätzung“) ist dabei ein integraler Bestandteil des Unterrichtsprozesses. Wenn die Lehrkraft sich darüber im Klaren ist, was die Kinder künstlerisch gelernt haben, was notwendig ist, um ihr Lernen zu fördern, wo es bei ihr selbst noch Potenziale für die Vermittlung gibt, dann kann sie während der laufenden Unterrichtssituationen reagieren und ihre weitere Unterrichtsplanung bei Bedarf entsprechend anpassen. Das Wissen, das die Lehrkraft aus dem Assessment zieht, hilft ihr bei der Entwicklung ihres pädagogischen Profils und sollte zu einer gewohnheitsmäßigen Grundhaltung werden.<sup>555</sup>

<sup>552</sup> Vgl. ebda.

<sup>553</sup> Vgl. ebda.

<sup>554</sup> Vgl. ebda.

<sup>555</sup> Vgl. Ernst 2008, S. 161-166; Dartsch 2014, S. 176f; Hennessy in: *Orff-Schulwerk Heute* 95, Winter 2016, S. 18

Assessment erfolgt in verschiedenen Formen, die entsprechend ihrer Zielsetzung und des Zeitpunkts, wann sie eingesetzt werden, unterschieden werden:<sup>556</sup>

### **Diagnostisches Assessment,**

auch als „Voreinschätzung“ bezeichnet, geht der Unterrichtsplanung voraus und ermöglicht der Lehrkraft, den Leistungs- und Entwicklungsstand und damit auch die Lernpotenziale der Kinder einzuschätzen.

### **Formatives Assessment**

erfolgt unterrichtsbegleitend und erfolgt in Form von Beobachtungen der Lehrkraft, wie die Kinder z. B. gestellte Aufgaben erfüllen oder wie sie eine musikalische Idee entwickeln. Rückmeldungen an die Kinder erfolgen dabei nahezu unmittelbar, um den Kindern die Anpassung ihres Verhaltens zu ermöglichen. Diese spontane Art der Beurteilung hilft der Lehrkraft ebenfalls Strategien, Aktivitäten und Inhalte zu überdenken und bei Bedarf zu ändern.

Die Lehrkraft gibt der Gruppe und den einzelnen Mitgliedern Feedback – so objektiv wie möglich. Diese Rückmeldungen können entweder in Form von Lob und Ermutigung oder in Form von konstruktiver Kritik sein. Misserfolge sollten dabei jedoch weniger in den Fokus genommen werden als die Betonung positiver Erfolge. Der Ausdruck persönlicher und positiver Wertschätzung der Lehrkraft macht jüngere, ängstliche, unsichere oder introvertierte Kinder selbstsicherer und motivierter. Andererseits kann zu viel Lob auch unvorteilhaft sein, da es seine Glaubwürdigkeit und wirkliche Bedeutung verlieren kann. Es kann sogar soweit führen, dass es für das weitere Experimentieren und Lernen der Kinder demotivierend wirkt. Kritik sollte also geübt werden, aber eher indirekt und stets konstruktiv formuliert. Wichtig ist auch, die Aktivitäten der Kinder nicht zu oft für eine Rückmeldung zu unterbrechen und zu korrigieren. Auf die erforderlichen Korrekturen sollte hingewiesen werden, wenn sich ein günstiger Moment ergibt. Wenn jedoch Fehlverhalten auftritt, das die Disziplin und Konzentration der Gruppe stört, muss darauf sofort und konsequent reagiert werden.<sup>557</sup>

In ihrer Einschätzung sollte die Lehrkraft immer sachliche, ehrliche und aufschlussreiche Gründe liefern. Dabei beleuchtet sie ebenso verschiedene Möglichkeiten des Musizierens, indem sowohl sensomotorische, visuelle und symbolhafte Vorstellungen als auch konkrete und direkt verbale Formulierungen mit Betonung auf musikalische Parameter und ihre künstlerischen Qualitäten gebildet werden. So hilft sie den Kindern, ästhetische und künstlerische Unterschiede wahrzunehmen und regt sie in ihrem künstlerischen Gestaltungspro-

<sup>556</sup> Vgl. Ernst 2008, S. 161-166; Locke in: *Orff-Schulwerk Heute 95*, Winter 2016, S. 7-11; Kalcher in: *Orff-Schulwerk Heute 95*, Winter 2016, S. 12-17

<sup>557</sup> Vgl. ebda.

zess zu Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und Selbstbestätigung an. Lehrkräfte sollten formatives Assessment entsprechend der folgenden Beispiele vornehmen, selbstverständlich stets entsprechend der Verständnisfähigkeit ihrer Zielgruppe auch vereinfacht oder komplexer: <sup>558</sup>

- Ich bin beeindruckt, wie du die Triangel gespielt hast.
- Wenn du mehr auf die Begleitung des Bassxylophons hörst, die sich wie die schweren Schritte eines Bären bewegt, dann hilft dir das vielleicht die Melodie im gleichen Tempo zu spielen.
- Mir gefällt, wie du deine Arme geformt hast, solide und fest wie ein Baum.
- Du hast die Trommel gespielt, als würden gewaltige Steine vom Himmel herunter fallen. Spielen wir sie jetzt einmal so, als würden Schneeflocken sanft vom Himmel fallen.
- Ich konnte die unterschiedlichen Stimmungen vom ersten und zweiten Teil nicht genau hören. Wie könntet ihr den Unterschied deutlicher machen?
- Wir sollten mehr auf den gemeinsamen Anfang und Schluss achten.
- Wir sollten den Text noch deutlicher sprechen.

### **Summatives Assessment**

wird am Ende des Unterrichts oder eines Unterrichtsblocks durchgeführt. Es erlaubt der Lehrkraft zu analysieren, zu vergleichen und zu messen, wie viele Fortschritte die Kinder gemacht haben, was sie gelernt haben oder welche Fähigkeiten sie erlangt haben, was im Unterrichtsprozess gut gelungen ist und was nicht, was geändert oder verbessert werden muss usw. In dieser Hinsicht macht die Lehrkraft dieses Assessment unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven: <sup>559</sup>

### **Vergleich der Unterrichtsplanung mit dem tatsächlichen Unterrichtsverlauf**

- War der Inhalt oder das Thema geeignet für die Zielgruppe?
- Waren meine gesetzten Ziele realistisch und angemessen? Konnten wir sie erreichen?
- Wie könnte ich das Musikstück oder den Tanz vereinfachen oder herausfordernder machen, um den Fähigkeiten und dem Verständnis der Kinder noch mehr gerecht zu werden?
- Waren die ausgewählten Methoden und meine Unterrichtsdramaturgie angemessen?
- Auf welche Punkte sollte ich beim nächsten Unterricht noch mehr achten?

### **Reflexion des Unterrichtsverlaufs**

Die Lehrkraft reflektiert hier ihre eigene Darbietung, wie sie in spontan entstandenen Situationen reagiert hat, ihre Entscheidungen, wie die Gruppe Ideen

<sup>558</sup> Vgl. ebda.

<sup>559</sup> Vgl. ebda.

gefunden hat, wie die Gruppe reagiert hat und ob die Mitglieder miteinander zusammengearbeitet haben.<sup>560</sup> Mögliche Fragen zur Reflexion sind:

- War ich in der Lage das musikalische oder tänzerische Material gut darzustellen, konnte ich ein künstlerisches Gefühl vermitteln?
- Welche meiner Impulse waren effektiv?
- Habe ich die Kinder beim Gestalten zu früh unterbrochen?
- Warum haben die Kinder so reagiert? Warum haben sie ihre Konzentration oder die Gruppenharmonie verloren?
- Wie könnte ich besser kommunizieren bzw. die Aufmerksamkeit der Gruppe oder einzelner Kinder gewinnen?
- Wie hätte ich in der unvorhersehbaren Situation anders reagieren können, um sie besser zu lösen?
- Waren meine verbalen Erläuterungen klar genug, haben die Kinder die Aufgaben verstanden?
- Konnte die gesamte Gruppe in die Aktivitäten einbezogen werden?

### Reflexion der Ergebnisse

Die Lehrkraft reflektiert die Ergebnisse in Bezug auf ästhetische und künstlerische Qualitäten, den Gebrauch von Zeit, Raum, Dynamik und Techniken. Sie stellt sich dafür Fragen wie:<sup>561</sup>

- Wie war die Intonation der Kinder beim Singen?
- Konnten die Kinder ihr Instrumentalspiel selbst kontrollieren, gingen sie bewusst mit der Lautstärke um, bemerkten sie, ob sie mit der Gruppe zusammen spielten oder nicht?
- Wie war die ästhetische Qualität der Schlussgestaltung der Kinder, dachten sie an Ausdruck, an Dynamik? Konnten sie einen Höhepunkt aufbauen, halten und zu einem überraschenden oder pointierten Schluss führen?
- Waren die Idee und die Intention ihrer Gestaltung erkennbar?
- Wie originell waren ihre Idee und ihre Gestaltung?
- Welche Techniken verwendeten sie?
- Wie verwendeten sie den Raum?

### Reflexion des Lernstands der Kinder

Hier stellt sich die Lehrkraft Fragen wie z. B.:<sup>562</sup>

- Welche Techniken hat jedes Kind erworben und welche müssen noch verbessert werden?
- Haben sich alle Kinder den Liedtext gemerkt?

<sup>560</sup> Vgl. Kalcher in: *Orff-Schulwerk Heute* 95, Winter 2016, S. 14f; Ernst 2008, S. 161-166; Dartsch 2014, S. 176f

<sup>561</sup> Vgl. ebda.

<sup>562</sup> Vgl. ebda.



- Hat mich ein Kind mit einer Leistung besonders überrascht?
- Welche Fortschritte hat jedes Kind gemacht und in welchen Bereichen?
- Gibt es Kinder, die ich mehr ermutigen muss, sich bei den Gruppenarbeiten einzubringen?
- Welche speziellen Vorlieben, Kompetenzen und Schwächen hat jedes Kind, wie kann ich ihre Stärken mehr fördern und unterstützen?

### Einbezug der Kinder in das Assessment

Die Lehrkraft bezieht die Kinder in die Auswertung der Unterrichtseinheiten oder einer Aufführung mit ein. Dies geschieht beispielsweise durch gemeinsame Diskussion über Lob, Kritik, ihre Gefühle, Wünsche und durch Einholen von Vorschlägen und Ideen für die weitere Entwicklung des Unterrichts. Der Einbezug der Kinder in das Assessment macht ihnen ihren Lernprozess bewusst, entwickelt ihre Fähigkeiten der Selbstbeobachtung und -kontrolle. Er hilft ihnen das Lehrverhalten der Lehrkraft nachzuvollziehen, was auch dabei helfen kann, Disziplinprobleme zu regulieren. Um Rückmeldung zu erhalten, kann die Lehrkraft den Kindern zielgerichtete Fragen stellen wie z. B.:<sup>563</sup>

- Was war euer Lieblingsteil, -moment, -stück oder -tanz?
- Was hat euch am wenigsten gefallen?
- Wie habt ihr euch bei der Aufführung gefühlt?
- Habt ihr euch wohlgefühlt, als ihr beim Tanzen eure Ideen vorgestellt habt?
- Gibt es irgendetwas in eurem Stück, was wiederholt, variiert, verfeinert oder weggelassen werden sollte?
- Welche Ideen der anderen habt ihr gemocht oder haben euch inspiriert und warum?
- Findet ihr, dass jemand in eurer Gruppenarbeit zu viel oder zu wenig beigetragen hat?
- Gab es einen Punkt, bei dem ihr euch nicht einig wart und warum?
- Gab es etwas, das euch über- oder unterfordert hat?
- Welchen Teil in eurem Stück oder in eurer Aufführung solltet ihr eurer Meinung nach verbessern?
- Was würdet ihr euch für die nächste Stunde wünschen und warum?
- Was würdet ihr mir raten in meinem Unterricht zu ändern?

Wichtig ist, dass die Art der Fragen dem Alter der Kinder angepasst ist. Entsprechend des Erfahrungsstandes der Kinder entscheidet die Lehrkraft, ob sie Fachsprache verwendet oder nicht bzw. in welchem Maß. Mit jungen Kindern kann Assessment durch einfacher formulierte Fragen geschehen oder durch indirektes Fragen.

<sup>563</sup> Vgl. ebda.

Emine Yaprak Kotzian

# **Handbuch Orff-Schulwerk**

## **Grundlagen der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik**

Übersetzung aus dem Englischen:  
Rainer Kotzian

ED 22948



Mainz • London • Berlin • Madrid • New York • Paris • Prague • Tokyo • Toronto  
© 2018 SCHOTT MUSIC GmbH & Co. KG, Mainz • Printed in Germany