



ORFF

SCHULWERK

INFORMATIONEN

Sommer 1992

49

Orff-Schulwerk-Informationen

Herausgegeben von



Hochschule für Musik und Darstellende Kunst
»Mozarteum« in Salzburg, »Orff-Institut«
und
Orff-Schulwerk Forum Salzburg
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg

Schriftleitung

Rudolf Nykrin und Hermann Regner

Übersetzungen

Christoph Maubach, Miriam Samuelson

Fotos

Orietta Mattio, Hildegard Six

Satz

Typoservice Freilingner, Salzburg

Druck

Druckerei Roser, Salzburg / Mayrwies

Diese Publikation wird
ermöglicht durch

MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft
Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«
in Österreich
Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz
Studio 49 - Musikinstrumentenbau Gräfelfing

Nr. 49, Juni 1992

Alle Rechte vorbehalten - Nachdruck und Übersetzung
nach Rücksprache mit der Schriftleitung

INHALT / CONTENT

	Editorial / <i>Editorial</i>	4
Barbara Haselbach	Gedanken zur Aufgabe der Ästhetischen Erziehung in der Zukunft / <i>Deliberations about the task of aesthetic education in the future</i>	5
Rudolf Nykrin	Musikalisches Lernen im intermedialen Spielraum – Wege, Umwege? / <i>Learning Music within the scope of combined media: Is it the right way?</i>	11
Helmi Vent	Klängen leibhaftig auf der Spur / <i>Searching for sounds in a bodily way</i>	17

BERICHTE AUS ALLER WELT / *REPORTS FROM ALL THE WORLD*

Deutschland	26
Estland	31
Griechenland	33
Italien	34
Kanada	34
Niederlande	35
Österreich	35
Vereinigte Staaten von Amerika	38

AUS DEM ORFF-INSTITUT / *FROM THE ORFF INSTITUTE*

Stipendien für Studien in Salzburg	39
Trommel-Gastkurs mit Aja Addy	39
Resonanz / <i>Resonance</i>	39
Neuerscheinungen / <i>New Publications</i>	40
Orff-Schulwerk Kurse / <i>Orff-Schulwerk Courses</i>	45
Mitarbeiter dieser Ausgabe	48

Ein kleines Kind stampft mit dem Fuß auf, skandiert rhythmisch, was es will oder auch nicht will, sein Gesicht, seine Hände, sein Körper »sprechen aus«, was es fühlt. In seinen Zeichnungen lesen geübte Augen von seinen Erfahrungen, Wünschen, Ängsten. Spontanes ästhetisches Verhalten, das noch keiner Fachgrenzen sich bewußt ist, das alle dem Menschen verfügbaren Ausdrucksmöglichkeiten in einem elementaren Sinn einsetzt, ist bei Kindern normal. Von der Pädagogik wird sog. »fächerübergreifendes« Verhalten, gerade auch im ästhetischen Bereich, immer wieder neu in die Diskussion gebracht. Das ist notwendig, weil die praktische Arbeit in vielen Einrichtungen stark von Fachgrenzen, Fachegoismen und Berührungängsten geprägt ist.

Die Hauptbeiträge dieses Heftes kreisen um dieses Thema des sinnes- und fächerübergreifenden Lernens, beschreiben und begründen einen sinnvollen Wechselbezug der Künste, umreißen mögliche Arbeitsfelder und exemplarische Arbeitsbeispiele. *Schafft endlich Raum für fächerübergreifende Projekte, legt Fächer zusammen!* So möchte man in die Institutionen, besonders auch in Musikschule und Schule, hineinschreien! Es gibt so lange schon viele gute Begründungen dafür! Ausblick auf die Schwerpunktthemen zweier Folgehefte:

- »Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik« (geplant für Winter 1992/93)
- »Musik und Tanz als Medien interkultureller Erziehung« (Sommer 1993).

Anregungen für Beiträge bitte an die Schriftleitung!

Rudolf Nykrin und Hermann Regner

A little child stamps her foot and points out in a distinctly rhythmical way her needs and desires. Her face, hands, and body "speak" her feelings. To trained eyes the child's drawings may offer insights into her experiences, wishes and fears. These are examples of a spontaneous aesthetic behaviour which is free of any "subject boundaries". It is a perfectly normal behaviour for children and with it all human potential of expressiveness is utilised in an elemental sense. Inter-disciplinary behaviour is brought into the pedagogical discussion about aesthetic education time and time again. This is necessary because practical teaching work in many institutions is marked by boundaries which exist through specific art education subjects. A fear of contact and team work, and a certain egoism which may come about through the holding on to the one's own expertise in the subject also makes this discussion necessary and fruitful.

The main contributions of this edition revolve around the topic of inter-disciplinary and "inter-sensory" learning. They describe and also provide a reason for a sensible inter-relationship between the arts, and outline possible fields of work and give practical examples. "Create room for inter-disciplinary projects, create joint subjects!" – This is how one would want to call out towards institutions, particularly schools, music schools and private music studios. There have been too many good reasons for this for far too long!

Preview of further main areas in the two coming editions:

- "Music and Dance in Social- and Welfare Pedagogy" (planned for the winter of 1992/93)
- "Music and Dance as Media for an Inter-cultural Education (planned for the summer of 1993)

Ideas for contributions are welcome. Please address those to the editor.

Rudolf Nykrin und Hermann Regner

Gedanken zur Aufgabe der Ästhetischen Erziehung in der Zukunft

Ein Beitrag zur Tagung
»EDUCAÇÃO PELA ARTE –
PENSAR O FUTURO«
der Fundação Calouste Gulbenkian,
Lisboa, 13.–15. Dezember 1991

Barbara Haselbach

Im Nachdenken über die Zukunft, für die wir uns und andere vorbereiten wollen und müssen, konzentrieren sich meine Gedanken unter anderem auf den großartigen kulturphilosophischen Entwurf des Philosophen Jean Gebser (1905–1973), der in seinem Hauptwerk »Ursprung und Gegenwart« die Entwicklung des menschlichen Bewußtseins in fünf Stufen, nämlich der archaischen, magischen, mythischen, mentalen und schließlich der integralen Stufe, entwickelt. Unsere Epoche, so sagt Gebser, sei geprägt von der Überwindung des mentalen und der beginnenden Ausbildung des Integralen Bewußtseins. Damit meint er eine Erweiterung unseres Bewußtseins aus dem Zustand rationaler Weltbewältigung und Weltüberwältigung, in der Maß und Zahl die Welt definierten, in der nicht die gleichwertige Existenz von Polaritäten (wie z. B.: Mann – Frau, Christen – Heiden etc.) akzeptiert werden konnte, sondern wo *eine* Alternative innerhalb der Dualität getroffen, die andere oft gnadenlos bekämpft und unterworfen werden mußte. Nur das Eine konnte das Wahre, Schöne, Gute sein. Daher mußte das andere zum Falschen, Häßlichen und Bösen verdammt werden. Im beginnenden Zeitalter des Integralen Bewußtseins zeichnen sich neue Entwicklungen und Einsichten in den Bereichen der Naturwissenschaft wie der Philosophie, der Psychologie wie der Ökologie, der Künste und selbst der Wirtschaft ab. Diese »Sanfte Verschwörung« (M. Ferguson) ist seit langem im Gange, aber es ist außerordentlich schwer für uns, sie ohne die nötige Distanz zu uns selbst, zu unserer Arbeit und Zeit zu verstehen.

Übertragen auf die »Erziehung durch und zur Kunst« würde dies bedeuten, daß wir die aus den patriarchalisch-mental-entstandenen »Entweder-oder-Entscheidungen« auflösen müssen, nicht, indem wir in die vor-mental-entstandenen Stufen eines magisch-mythischen Bewußtseins zurückfallen (wie dies heute als Angst- und Fluchtreaktion häufig geschieht), sondern indem wir zulassen, daß aus der Dualität des Polaren etwas Neues, uns bisher Unbekanntes entsteht. Diesem Neuen gilt es mit Offenheit statt mit Abwehr entgegenzusehen.

An einigen wenigen, exemplarischen Punkten soll versucht werden, diese Gedanken in aller Kürze zu skizzieren.

Synästhetische, fächerübergreifende und fachspezifische Ästhetische Erziehung

Wir gehen davon aus, daß künstlerische Gestaltung subjektiver Ausdruck und Verwandlung von Eindrücken, Erfahrungen und Erlebnissen ist. Wahrnehmung (input) ist also eine Voraussetzung für Creation (output), Wahrnehmung verläuft im allgemeinen mehrkanalig und synästhetisch, d. h. wir nehmen eine Situation gleichzeitig über mehrere Sinne wahr. Demzufolge sollte sowohl die Stimulation zu kreativen Prozessen als auch der pädagogischer Rahmen für Gestaltungsversuche synästhetisches Wahrnehmen und Handeln erlauben und fördern.

Kunstunterricht in pädagogischen Institutionen ist bis heute fast immer noch in »Fächer« aufgeteilt. D. h. man darf oder muß zu bestimmten, sozusagen vorprogrammierten Zeiten und Orten innerhalb des schulischen Rahmens einmal nur auditiv, ein andermal nur visuell oder taktil wahrnehmen und kreativ handlungsbereit sein. Kunstrezeption ist vor allem innerhalb des Systems einer spezifischen Kunstform etabliert und hat wenig Zusammenhang mit der Lebenswirklichkeit der Lernenden.

Fächerübergreifender Unterricht bietet hingegen eine größere Chance lebensnaher Motivation, da die Thematik nicht »kunstsystemimmanent«, sondern aus dem aktuellen Erfahrungs- und Interessenbereich der Lernenden gewählt werden kann, zudem jedem die Möglichkeit bietet, nach seinen eigenen Begabungen und Fähigkeiten in einem von ihm gewählten Medium gestalte-

risch tätig zu werden und doch einen Beitrag zum Ganzen zu leisten.

Nachteilig ist bei dieser Art des Unterrichts die mangelnde Kontinuität und Systematik einerseits in der Ausbildung technischer Fähigkeiten, andererseits in der theoretischen Fundierung einer Kunstform. Zumindest für Schüler und Studenten mit professionellen Neigungen ist auch der fachspezifische Unterricht unerlässlich. In ihm muß eine Differenzierung und Stabilisierung der handwerklichen sowie eine Aufarbeitung der theoretischen Aspekte künstlerischen Schaffens erfolgen, wie dies in fächerübergreifender Arbeit nicht realisiert werden kann. Einseitigkeit in der einen wie in der anderen Richtung würde die persönliche Entwicklung des Schülers oder seine späteren beruflichen Chancen beeinträchtigen. Die Aufgabe des einzelnen Lehrers oder eines Lehrerteams besteht unter anderem darin, fachspezifisches und fächerübergreifendes Vorgehen miteinander zu verbinden und aufeinander zu beziehen, statt den jeweils anderen Weg geringzuschätzen und abzuwerten.

Traditionsbewußte und avantgardistische Ästhetische Erziehung

Wie häufig erleben wir in der Auseinandersetzung mit Kunst die extreme und alles andere ausschließende Zuwendung zum Alten oder zum Neuen! Viele Liebhaber und subtile Kenner alter Musik, Dichtung oder Malerei verweigern sich vehement den Werken zeitgenössischer Künstler, andererseits wird gerade der Beschäftigung mit der Kunst vergangener Epochen von vielen avantgardistischen Künstlern und ihrem enthusiastischen Publikum jeder Sinn und Wert als nicht gegenwartsbezogen abgesprochen. Strawinskys Ausspruch aus seiner »Musikalischen Poetik«: *»Die wahre Tradition ist nicht Zeuge einer abgeschlossenen Vergangenheit, sie ist eine lebendige Kraft, welche die Gegenwart anregt und belehrt«*, sollte uns eines Besseren belehren.

Geschichtslosigkeit und Unkenntnis der eigenen Tradition macht uns im kulturellen Bereich wurzel- und heimatlos. Wenn wir den Werken der Menschen, die vor uns gewirkt haben, kein verstehenwollendes Interesse entgegenbringen, so werden wir das Zustandekommen unserer eigenen sozialen, historischen und künstlerischen Prägung

nicht verstehen können und dürfen wohl konsequenterweise auch kaum erwarten, daß von anderen mehr als ein flüchtiges Tagesinteresse für unser eigenes Tun aufgebracht wird.

Andererseits wäre es unverantwortlich, junge Menschen nicht mit den künstlerischen Ausdrucksformen ihrer Zeit vertraut zu machen und die Kunst der Gegenwart als dilettantischen Wahnsinn (oder anderen Ausdrücken, die das eigene Unverständnis beweisen) zu bezeichnen. Künstlerisches Schaffen bemüht sich um eine Interpretation der eigenen Lebenswirklichkeit und also auch der Zeit, in der wir leben. Daher mag auch der Weg über die Auseinandersetzung mit künstlerischen Prozessen und Werken helfen, die Gegenwart zu verstehen. *»Die Erneuerung ist nur dann fruchtbar, wenn sie Hand in Hand mit der Tradition vor sich geht. Die lebendige Dialektik gebietet, daß Erneuerung und Tradition sich in einem gleichzeitigen Vorgang entwickeln und stützen.«* (Strawinsky)

»L'art pour l'art« und aktuelle Problemorientierung in der ästhetischen Erziehung

In der »großen« Kunst finden wir beides: Werke, die ausschließlich auf die dem jeweiligen künstlerischen Medium immanenten Gesetze und Strukturen bezogen sind, die unter Umständen auch Abstraktion von allem Gegenständlichen anstreben - andererseits Werke, die als persönliche Reaktion auf erschütternde Ereignisse im Leben der Künstler (private Schicksalsschläge, politische Ereignisse etc.) zu verstehen sind.

Bachs »Kunst der Fuge«, die islamische und ostasiatische Kalligraphie oder die abstrakte Malerei, Fokines »Les Sylphides« und Balanchines »Concerto Barocco« gehören zum »L'art pour l'art«-Typ. Sie gehen bis an die Grenzen der klanglichen, bildnerischen oder tänzerischen Kompositionstechniken ihrer Zeit und suchen und finden neue Strukturen und Perspektiven. Sie verzichten auf tagespolitische Aktualität und tendieren zu einer Zeitlosigkeit der Gestaltung.

Picassos »Guernica«, Schönbergs »Ein Überlebender aus Warschau«, Goyas »Caprichos« oder das neue deutsche Tanztheater sind Beispiele für Kunstwerke, die aus dem Bezug zu aktuellen Geschehnissen entstanden sind und die persönliche Stellungnahme, das leidenschaftliche Engagement und die ri-

gorose Auflehnung der Künstler zum Ausdruck bringen. Diese Werke sind politisch im weiten Sinne. Sie stellen einen direkten Zusammenhang zwischen Leben, Erleben und Gestalten dar. Durch ihren Gegenwartsbezug sprechen sie oft das Verständnis des Publikums besonders unmittelbar an.

Aber sind sie deswegen wertvoller oder weniger wert als die Werke, die ihren »Entstehungsanlaß« in allgemein Gültiges umgewandelt und Persönliches, Politisches in die spezifische Sprache des künstlerischen Mediums übersetzt haben? Können wir uns vorstellen, auf den einen oder anderen Typ verzichten zu wollen? Ein absurder Gedanke und eine traumatische Vorstellung von der Verarmung der Kunst durch rigorose Entweder-oder-Akzeptanz!

Förderung durch staatliche Regelung und private Initiativen in der Ästhetischen Erziehung

Die Geschichte der Eingliederung der Ästhetischen Erziehung in die Bildungspläne der verschiedenen europäischen Staaten hat unterschiedliche Entwicklungen genommen. In manchen Ländern haben die künstlerischen Fächer zumindest in manchen Schultypen eine längere Tradition, in anderen gehören sie bis heute nicht zum Programm allgemeinbildender Schulen. Dies liegt zum Teil am mangelnden Verständnis für die Bedeutung persönlichkeits- und gemeinschaftsbildender Bereiche wie Sensibilisierung, Kreativität und Kommunikation, die nicht unmittelbar als Berufstechniken anzuwenden sind, zum anderen Teil auch an der wirtschaftlichen Situation ärmerer Länder.

Ein Staat, der all seinen Bürgern durch die verpflichtende Schulbildung eine Begegnung mit Kunst und Kunstwerken und den eigenen künstlerischen Kräften ermöglicht, zeigt ein hohes Verantwortungsniveau und Einsicht in die Notwendigkeiten der menschlichen Psyche.

Andererseits bringt eine »Verstaatlichung« Ästhetischer Erziehung bei allen positiven Erscheinungen durchaus auch Gefahren mit sich. Gesetze, die nötig sind, um eine neue Initiative zu setzen, tendieren zur Vereinheitlichung und Gleichmachung, sie entsprechen höchst selten den unterschiedlichen Bedingungen und Situationen, auf die sie angewendet werden sollen. Dazu kommt das Pro-

blem der äußerst schwerfälligen Bürokratie und der Starrheit staatlicher Apparate. Auch die Gefahr eines staatlichen Diktates, was und wie gelehrt werden muß, beziehungsweise was nicht gelehrt werden darf, sollte durchaus nicht außer Betracht gelassen werden.

Neben den staatlichen Bildungsformen existieren gelegentliche Initiativen von Stiftungen, die auf Grund von wirtschaftlicher und organisatorischer Unabhängigkeit die Freiheit besitzen, ihre Lehrziele, Unterrichtsmethoden und -inhalte selbst zu bestimmen und ihre Lehrer selbst auszuwählen. Im allgemeinen ist die künstlerische und pädagogische Qualität, aber auch die Motivation der Lernenden in solchen Modell- und Experimentzentren wesentlich höher als in den meisten staatlichen Schulen, doch sind sie fast immer nur einem verschwindend kleinen Teil der Bevölkerung zugänglich und wenden sich oft auch an eine höhere Bildungsschicht. Ihre größte Bedeutung liegt in ihrer Modellhaftigkeit und der Erprobung neuer Ideen, die oft nach einiger Zeit zumindest teilweise von anderen, auch staatlichen Institutionen übernommen werden und so breiteren Kreisen der Bevölkerung zugute kommen.

Über diese Institutionen hinaus wäre es dringend notwendig, viele kleine Zellen Ästhetischer Erziehung in allen sozialen Schichten, in allen Teilen des Landes, für Stadt- und Landbevölkerung, auch für verschiedene Altersgruppen zu sponsern, die unabhängig von politischer oder religiöser Leitung oder Beaufsichtigung und Finanzierung sowohl längerfristige wie auch kurzfristige und sogar spontane Aktivitäten mit allen Bevölkerungsgruppen ins Leben rufen würden. Staat, Stiftungen und private Initiativen sollten nicht konkurrierend gegeneinander wirken, das unbeackerte Feld kultureller Arbeit ist so riesengroß, daß für alle Initiativen über lange Zeit genügend Arbeit vorhanden ist. Gerade durch die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Ansätze könnte so ein komplexes und reiches ästhetisches Wirken in der gesamten Bevölkerung entstehen.

Kulturspezifische und Interkulturelle Ästhetische Erziehung

Gastarbeiter, politische Flüchtlinge, Wirtschaftsflüchtlinge, Flüchtlinge vor Naturkatastrophen, Umsiedler ... - das UNO-

Flüchtlingskommissariat spricht von der bisher größten Völkerwanderung unserer Geschichte, eine Zunahme sei noch zu erwarten! Dazu kommen die Ströme von Touristen, die sich über alle Länder ergießen und wie eine Flutwelle bisher autonome Kulturen überschwemmen. Das Aufeinanderprallen von extrem unterschiedlichen Kulturen mit ihren Religionen, Ausdrucksformen, Sitten, Wertvorstellungen ist unvermeidbar und in seinen Folgeerscheinungen nicht voraussehbar.

Der Tourismus bringt die große Gefahr der nivellierenden Uniformität mit sich. Um die »zivilisatorischen« Ansprüche der Devisenbringer zu erfüllen, wird ohne Rücksicht auf das Gastland und seine Bewohner eine weltweite 0815-Architektur aus dem Boden gestampft und die landesspezifische Kultur verramscht. Wertschätzung und Erhaltung der eigenen kulturellen Phänomene versteht ein Volk oft erst, wenn es fast schon zu spät und der Ausverkauf weit fortgeschritten ist. Für Aus- und Umsiedler, Flüchtlinge und Asylanten ist es umso schwerer, in einem fremden, meist gar nicht so gastlichen Zufluchtsland die eigene Kultur zu bewahren. In diesem Sinne ist die Notwendigkeit einer bewahrenden »kulturspezifischen« Ästhetischen Erziehung zu verstehen.

»Interkulturelle« ästhetische Erziehung ist erforderlich, um das unvermeidlich gewordene Zusammenleben von Menschen verschiedenster kultureller Prägung möglich zu machen. Ohne gegenseitiges Verständnis und Toleranz wird diese Situation nicht erträglich sein und immer wieder Haß, Faschismus und Aggression erzeugen.

Die ästhetische Erziehung kann einen Beitrag leisten, indem sie ebenso Aufgeschlossenheit und Interesse für Fremdes weckt, wie zu vertiefter Kenntnis des Eigenen und seiner Wertschätzung führt.

Resümee:

»Ich kann mir keinen Zustand denken, der mir unerträglicher und schmerzhafter wäre, als bei lebendiger und schmerz erfüllter Seele der Fähigkeit beraubt zu sein, ihr Ausdruck zu verleihen. (Michel de Montaigne)

Der höchste Wert Ästhetischer Erziehung liegt für mich darin, in einer Welt, die immer stärker technisiert, programmiert und manipuliert zu werden scheint, in der für Indivi-

dualität und Sinnsuche des Menschen immer weniger Raum und Anerkennung gegeben ist, alle Kräfte für eine verantwortliche und schöpferische Lebens- und Lebensweltgestaltung durch das Geschöpf Mensch zu mobilisieren.

Deliberations about the task of aesthetic education in the future

From the contribution to the convention "EDUCAÇÃO PELA ARTE – PENSAR O FUTURO" of the Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 13.–15. December 1991

Barbara Haselbach

The philosopher Jean Gebser (1905–1973) suggests in his main work "Ursprung und Gegenwart" five major stages of human consciousness: The archaic, the magical, the mythical, the mental and finally the integral stage. At present one can perceive human consciousness to be in a transitional stage, moving from the mental phase to the integral consciousness. A typical attribute of the mental stage is, that in any situation of polarisation the notion of conquest, one over the other, prevails. Of two opposing positions one has to be the right, the beautiful, the true.

In the dawn of a new integral consciousness a new trend can be observed in research disciplines such as science, philosophy, psychology, ecology, the arts and even economy. This "Gentle Conspiracy" (M. Ferguson) has been going on for some time now.

If we transfer this knowledge to the field of art education, we come to the realisation, that it is necessary to dissolve the "either-or" structures of thinking, Integral consciousness allows for the thinking to emerge from the patriarchal-mental structure towards thinking processes of tolerance, through which

something totally new may arise from the dualism of polarity. The completely new will be accepted with openness rather than resistance. The essence of this thinking approach – the arriving at new shores by way of working through the dualism of polarisation – is brought to the foreground with the following paradigms.

Synaesthetic and interdisciplinary aesthetic education and aesthetic education in specialised training

Perception is a precondition for creation. It occurs through various inputs simultaneously. Therefore stimuli for creative processes and frameworks for creations in education should allow for synaesthetic perception and action. However, at the present time we still find art Education, divided into various subjects. Participants are invited to perceive and act artistically at pre-programmed times and places. They are involved in artistic expressions, sometimes in an audio mode, sometimes tactile, sometimes visually. Artistic perception is still established within certain specified art forms and structures. Therefore it may not be in alignment with the real life situation of the individual students. In contrast to this, interdisciplinary education offers a greater chance for true personal motivation in creation:

a) Because the topic art expression may arise from the everyday life situation of the participants.

b) Because the persons involved may choose the form, the mode and the topic according to their own personal preferences in expression. In this teaching approach participants can contribute in a meaningful way according to their own personal skills and interests.

A disadvantage of such an approach may be a lack of continuity in skill development and a less intensive growth of the theoretical knowledge. However, for specialised training courses, extensive depth of theoretical knowledge is a necessity. Students who are on a pathway to a professional career need the extensive skill development and the depth of theoretical knowledge. It can be said: A one-sided focus on either the interdisciplinary approach or the "specific subject training" approach may jeopardise the students education or future career.

Indeed it is the task of the teaching profession to relate the various approaches to each other instead of assuming of the other approach to be insignificant.

Traditional and avant-garde aesthetic education

All too often we experience in art appreciation exclusive polarisation viewpoints: appreciation of avant-garde as opposed to traditional art. Strawinsky's words from his "Musikalische Poetik" enlighten us: "The true tradition does not act as witness for a completed past, but it is a living force which stimulates and informs the present."

From the appreciation of artworks and artists of the past springs the characteristic understanding of social, historical and artistic development. To be deliberately ignorant of the past would be just as irresponsible as to completely ignore and disregard the new artistic expressions of the current culture. The familiarisation and encounter with new trends in contemporary art making can also assist with the understanding of the present times as such.

"L'art pour l'art" and problem oriented aesthetic education

In the arts one can find works which are designed to come to live by virtue of their own inherent structures, rules and forms; so much so, that these works are not representational any more but abstract (Bach: "The Art Of The Fugue", Balanchine: "Concerto Barocco"). On the other hand there are works which owe their existence to the fact, that the artist had been particularly moved by a certain occurrence. (Pablo Picasso: "Guernica", Arnold Schönberg: "Ein Überlebender aus Warschau").

Could one imagine, that art works which received a direct stimulus from a political act and therefore are easier accessible to the public are of less value than works in which the origin of creation has been transformed into generally understood axioms and in which specific details, political or historical facts, have been translated into the artistic vocabulary of a particular art form? It would be an absurd thought to imagine that the works from the first category would be less valuable than the ones from the second category. Or

vice versa. "Either-or" thinking would definitely contribute to an impoverishment of the arts.

Government instrumentalities and private funding initiatives in aesthetic education

The integration of aesthetic education into the study courses of educational institutions in various countries is different from place to place. Art education has a considerable tradition in some countries. Responsible governments recognise the importance of art education subjects. Others do not. In some countries the economic situation does not allow for a comprehensive implementation to take place.

Public funding through governments may also bring some restrictions: Administrative and legal set-ups tend to operate on standardization and do not usually cater for the very individual needs of artists and art education. The administrative mills grind very slowly and this is a disadvantage for art education which, by its creative nature, needs to be administered in an imaginative way. Even the possibility of government interference in art and art education can not be discarded.

Foundations can operate more independently. Therefore they may place their goals, select their staff and develop their curricula more freely than public institutions. Generally motivation, artistic and pedagogical quality are very high in places carried by private foundations. The disadvantage is, that only very few people can usually benefit from the small institutions, which can often be considered models of pedagogical advancement.

It is of utmost importance to develop more and more cells of aesthetic education (art education) for various social groups, differing populations, age- and interest groups. Government, private foundations and other private institutions should co-operate, rather than antagonise each other.

Aesthetic education specific to a culture and inter-cultural aesthetic education

The so far largest migration of peoples is currently taking place (UNO commissioner of migration). Further to that the world experiences a so far unknown intensity of travel and tourism. Particularly the later brings

about the danger of an "internationalists" cultural uniformity and a superficiality in cultural expression for commercial reasons. Nowadays rites, customs, art and other cultural phenomena of a particular people are part of the commercially viable "souvenir shop" of a country. It is often too late, when the persons concerned about their own art recognise, what the sell-out actually means for their living culture. In this sense a cultural aesthetic education is a conserving aesthetic education.

Inter-cultural aesthetic education is of necessity because people marked with differing cultural backgrounds are shifting together on this globe. There is a need for tolerance and understanding. Inter-cultural aesthetic education can make a contribution to the sharing of customs, it can stimulate interest in different cultures and it can foster the development of knowledge and respect for ones own and other peoples lives.

Conclusion

"I can't think of any state which would be more unbearable and painful, than the one where, having a living and painful soul, I would be robbed of the ability to give to this soul expression" (Michel de Montaigne).

Aesthetic education has its most important role in the mobilisation of creative forces for the designing of a new quality of life and the development of a new world view.

Musikalisches Lernen im intermedialen Spielraum – Wege, Umwege?¹⁾

Rudolf Nykrin

Die Frage in meinem Thema greift Zweifel auf, denen man gerade auch in Gesprächen über Musikalische Früherziehung und Grundausbildung in verschiedener Form begegnet. Da werden einmal einzelne Lernsituationen, ein andermal größere Inhaltsbereiche oder sogar die *Fülle* an sich der verschiedenartigen Unterrichtsmöglichkeiten in Musikalischer Früherziehung und Grundausbildung mit dem Verdacht belegt, hier und dort würden deren »eigentliche« Ziele, vielleicht auch die der Institution Musikschule, überschritten; mit dem Unterricht würden also nicht direkte Wege, sondern überflüssige Umwege gegangen.

Normen, die im Sinne eines »Über-Ich« oft unerkant im Hintergrund lauern, bewachen unser Tun, um sich irgendwann zu melden, indem sie z. B. Schuld- und Versagensgefühle auslösen. »Du tust nicht das Rechte«, flüstern sie uns zu. In unserem Zusammenhang können diese Stimmen eben auch den *Spielraum der Inhalte* beargwöhnen und uns einflüstern, es wäre richtiger, wenn mit den Kindern schneller »die Noten gelernt«, öfter »richtig musiziert«, weniger »gespielt« und überhaupt der Akzent ein wenig stärker im Sinne eines sog. »*musikalischen*« Programms gesetzt würde.

Der Spielraum für musikalisches Lernen

Angst, Ängstlichkeit oder Bedenken gibt es aber nicht nur vor dem *intermedialen* Spielraum, sondern schon vor dem des *musikalischen* Lernens, wie er sich heute darstellt. Musikalischer und intermedialer Spielraum bilden zusammen jenen Raum von flexibel handhabbaren Unterrichtsmöglichkeiten, in dem traditionelle Arrangements – z. B. »Der Weg vom Zwei- zum Siebentonraum« – nicht mehr zufriedenstellend einen Leitfaden bezeichnen. Das kann unsicher und ängstlich machen.

In den vergangenen Jahrzehnten haben wir eine rasante Ausweitung des Spielraums des

musikalischen Lernens auf allen Altersstufen erlebt. Allgemeine Kennzeichen der Gesellschaft und davon abgeleitete pädagogische Zielsetzungen korrespondieren mit Forderungen aus dem Innenbereich musikalischer Erziehung:

In einer Gesellschaft demokratischen Siegels wollen wir die Kinder als Partner sehen, denen wir unseren Willen nicht einfach aufzwingen wollen, und als Gruppe, die wir handlungsfähig und entscheidungsfähig machen wollen.

In einer Massengesellschaft wollen wir dem einzelnen Kind Anstöße geben, zu seiner Individualität zu finden. Wir suchen nach Umgangsformen, wo Musik nicht manipulativ und suggestiv auf uns wirkt, sondern unsere Selbstständigkeit und unser Selbstbewußtsein stärkt.

Übereinstimmend mit diesen Positionen formulieren wir unsere heutige Auffassung musikalischen Tuns:

Produktion von Musik heißt, daß wir Musik in einem freigewählten klanglichen Bereich spontan und nach eigenem Plan hervorbringen können. Wir experimentieren, improvisieren und komponieren mit den Kindern.

Reproduktion von Musik dürfen wir als Anforderung empfinden, die notierten Vorgaben, die immer nur die Reduktion einer klingenden Wirklichkeit darstellen können, in unserer eigenen Interpretation zu deuten, zu beleben, auszuarbeiten, spielerisch zu transformieren. Wir gehen kreativ mit verschiedenen Formen der Notation um.

Auch die Rezeption von Musik begreifen wir als einen individuellen Vorgang, denn auch im Hören gestalten und deuten wir. Wir wechseln die Perspektiven beim Hören und erzählen uns unsere Eindrücke.

Andere gesellschaftliche Kennzeichen weisen uns besonders auf den *intermedialen* Spielraum, der auch dem musikalischen Lernen als Möglichkeit zuwuchs:

In einer Umwelt, die sinnliche Erfahrungsmöglichkeiten reduziert, gerade auch im Umfeld des Kindes, wollen wir die Möglichkeit einer umfassenden (oft sagt man »ganzheitlichen«) Förderung des Kindes schützen, unterstützen. Die Kinder selbst fordern dazu auf, indem sie jene ästhetische Offenheit zeigen, die nicht nach Fachgrenzen fragt, sondern die auf unterschiedlichste Angebote der sinnlichen und handelnden Partizipation

»einsteigt«. Genauso wie Kinder aufmerken, wenn irgendwo gesungen oder musiziert wird und viele spontan mitmachen wollen, erwecken auch gestaltete Sprache, Tanz, szenisches Spiel oder der Farbkasten ihr Interesse. Die ästhetischen Neigungen der Kinder sind vielfältig, das wissen alle, die mit Kindern arbeiten. Leicht können wir sie hervorlocken, und grundsätzlich können wir ihnen allen in Erziehungsprozessen Anregungen geben, zu wachsen und eine in die Zukunft weisende Form zu finden.

Angesichts der zunehmenden multimedialen Prägung musikalischer Erfahrung, z. B. in Film, Fernsehen, Werbung ..., weil sich Musik immer öfter mit anderen Ausdrucksmedien und Erlebnisbereichen verbindet, müssen und wollen wir in der Musik- und Kunsterziehung Situationen schaffen, in denen wir entsprechende Phänomene thematisieren können.

Der intermediale Spielraum

Tatsächlich haben wir den *intermedialen Spielraum* in der Musikerziehung schon lange zu nutzen begonnen. Er ist dort gegeben, wo sich das Medium »Klang« mit einem andersartigen verbindet. Ich sehe fünf Bereiche:

1. Der Bereich der Dinge: Das Singen angenommen, bedienen wir uns beim Musikmachen einer stofflichen Quelle, eines »Klangerzeugers«. Aus dieser Selbstverständlichkeit des Gebrauchs eines Instruments wird aber ein *intermediales Interesse*, wenn ungewöhnliche oder ungewohnt eingesetzte Materialien für eine bestimmte Zeit Gegenstand unseres klingenden Experimentierens oder Gestaltens werden: Steine, Blechstücke, Nägel, Becher, Dosen, oder der Boden, die Türen, die Vorhänge eines Zimmers, oder Luftballons, oder der Kontrabaß, auf dem wir »eigentlich gar nicht spielen können«.

2. Unser Körper, Bewegung, Tanz: Im Instrumentalspiel sind Bewegung und Klang ursächlich aneinander gebunden. Ein intermediales Interesse wiederum zeigen wir, wenn wir den Körper bewußt als Klangerzeuger erkunden und gebrauchen; im Klanggestenspiel und in den Spielarten des »body percussion«. Eigenständiger treten Klang, Körper und Bewegung im *Verhältnis*

von Musik und Tanz auf – sei es, daß wir *eine Musik tanzen* oder einen Bewegungsablauf musizieren.

3. Sprache: Lieder, rhythmisch-musikalische Sprechstücke, das Melodram, die freie, illustrierende Verklanglichung von Texten oder die »Nacherzählung« textlicher Gehalte in Tönen können als intermediale Verbindungen verstanden werden.

4. Der visuelle Bereich – Grafik, Farbe, Bilder, Licht, Video, Film ...: Mit Farbstift und Zeichenblock im Unterrichtsraum repräsentieren und codieren wir erlebte musikalische Abläufe. Andere, weitreichende Intentionen haben das Malen zu Musik, das Musizieren nach Bildern oder bildhaften Vorstellungen oder die Arbeit mit Video und Film²⁾.

5. Der Bereich des szenischen Handelns: Klang, Mimik und Gestik, Bewegung und Sprache verbinden wir zum musikalischen Gestenspiel, zu Spiel- und Tanzliedern, zu musikbezogenen Rollenspielen, zum »elementaren Musiktheater« oder anderen Formen des szenisch-musikalischen Spiels.

Das intermediale Interesse

Ich möchte zur Verdeutlichung einen Augenblick bei dem Begriff des »intermedialen Interesses« verweilen, wie ich ihn schon gebraucht habe: Daß zwei Medien, zwei Ausdrucksbereiche, gleichzeitig im Spiel sind, kennzeichnet intermediales *Tun*. Es kann bereits als ein intermediales *Lernen* gelten, wenn wir uns darin an die jeweilige, grenzüberschreitende Tätigkeitsform gewöhnen, sie uns geläufig machen, habitualisieren. Wenn ich von intermedialem *Interesse* spreche, so meine ich noch eine andere Qualität des Verhaltens: wo man sich selbst darum bemüht, etwas vom Verhältnis zweier Bereiche aufzuspüren, ihm nachzuspüren und seine Bedingungen und Möglichkeiten sich zu vergegenwärtigen. Also geht es z. B. darum, daß wir herausfinden wollen, *wie* Musik und Sprache sich gegenseitig unterstützen, hervorlocken, antreiben können: Wir rhythmisieren die Sprache, spielen mit ihrer Lautstärke, flüstern, machen Pausen, interpunktieren sie mit Klängen, usf. Wir lernen durch Musik, wie Sprache ausdrucksvoll sein kann, und Sprache, die uns zum Gestaltungsanlaß wird, lockt wie von selbst Musik hervor. Im intermedialen Lernen, das von

einem intermedialen *Interesse* geprägt ist, lernen wir das besondere Wesen zweier Ausdrucksbereiche und ihre Wirkungen dadurch besser kennen, daß wir wechselweise Elemente des einen zum Antrieb für den anderen Bereich machen.

Die Institution »Musikschule«

Das Lernen im intermedialen Spielraum wird heute in unterschiedlichem Ausmaß genutzt und akzeptiert. So lautet für mich eine Schlüsselfrage: Wo, aus welchen Motiven und wie lange interessiert man sich in der *Musikschule* für die zur Musik angrenzenden Bereiche? Wo vernachlässigt man diese und warum?

Fragen dieser Art erfassen z. T. das Konzept der Musikschule ganz allgemein, z. T. das Profil, nach dem einzelne Musikschulen geführt werden. Gewiß übersteigen sie die Thematik von Früherziehung und Grundausbildung ebenso wie vielleicht meine Zuständigkeit. Doch ist Fragen erlaubt: Warum soll das spannende Verhältnis der Künste untereinander nicht an einem gesellschaftlich relevanten Ort außerhalb der allgemeinbildenden Schule Gegenstand von Erziehungsprozessen sein dürfen? Warum sollen nicht *alle* jene Dispositionen, die wir beim jungen Kind offen angelegt finden, in der mit beträchtlichen öffentlichen Mitteln unterstützten Institution, die heute noch »Musikschule« heißt, in einem sinnvollen Ausmaß mittel- oder langfristig eine fachlich zufriedenstellende Förderung, Entfaltung finden? Auch täte es manchem älteren Kind und Jugendlichen gut, wenn neben den zu Zeiten doch als eng erlebten Zielsetzungen im instrumentalen Lernen für eine bestimmte Zeit Angebote im Haus der »Musikschule« zugänglich wären, die ihnen dort die Möglichkeit neuer Selbsterfahrung böten – z. B. eben intermediale Projekte? Ist es schließlich nicht wahr, daß der Begriff der musikalischen Aktivität sich längst bedeutsam erweitert hat – mit den Möglichkeiten von literarisch, szenisch, filmisch oder informationell geprägten Formen musikalischer Gestaltung, mit Liedermachen, Musikkabarett, Musiktheater, Film und Musik, Computerkunst und Multi Media? Läuft »Instrumentalunterricht pur« nicht auf zu schmaler Spur? Und *müßte* musikalische Basiserziehung, verstanden als ungefächerter, unspezialisier-

ter Beginn, der Türen öffnet, sich schon aus solchen Gründen nicht sehr bewußt intermedial engagieren?

Nun ist »die Musikschule« kein starres Gebilde! Sie kennt neben den Instrumentalfächern z. B. sog. »Ergänzungsfächer«, die dem instrumentalen Lernen Anwendung und Sinn geben. An die Musikalische Früherziehung und Grundausbildung schließen nicht wenige Musikschulen Neigungsgruppen wie Kindertanz oder Theaterspiel oder Instrumentenbau an – dies sind tatsächlich Wege, die interessierte Kinder im Sinne intermedialen Lernens weiterführen, wenigstens für einige Zeit. Von Zeit zu Zeit werden erkennbar Akzente im Hinblick auf die Erweiterung institutioneller Grenzen gesetzt – so, wenn ein Bundeskongreß der Musikschulen dem Thema »Musik und Theater« gewidmet ist oder der erste Preis bei der erstmaligen Durchführung des Wettbewerbs »Musik kreativ« einem szenisch-filmisch-musikalischen Spektakel zugesprochen wird. Möglicherweise wird in der Musikschule zukünftig mehr und mehr von dem Platz haben, was wir als »ästhetisches Tun« begrifflich fassen, denn die Menschen interessieren sich mehr und mehr für die *Zwischenräume!* Werden Musikschulen künftig öfter zu einem Ort, der auch andere Künste im Arbeitsrahmen des Musikalischen ansiedelt, weil dieser Rahmen eben prinzipiell zu anderen Künsten hin offen ist?

Intermediales Lernen in der Musikalischen Basiserziehung

Wie gesagt: Solche Fragen übersteigen z. T. den mir gesetzten Rahmen. So kehre ich zurück zu einem *musikpädagogischen* Ausgangspunkt und spreche über eine musikalische Basiserziehung, die sich über ihre *intermedialen Lernmöglichkeiten* allerdings im klaren ist und sie nützt. Ähnlich, denke ich, will sich auch die Musikschule heute, mit ihren strukturellen Differenzierungen und öffentlichen Signalen, verstehen.

Wir sollten intermediale Lernmöglichkeiten für das *musikalische* Lernen noch bewußter nützen, ihren Beitrag dazu noch genauer zu verstehen versuchen. Es beginnt bei ganz einfachen Dingen:

Musikalische Früherziehung und Grundausbildung sind die Orte, wo bei vielen Kindern erst einmal möglich gemacht wird, was In-

strumentallehrer oft einfach als selbstverständlich voraussetzen. Klatschen, Patschen, Fußakzente, Im-»Takt«-Wippen, rhythmisches Sprechen, sinnvolles Atmen in musikalischer Phrasierung . . . – die körpergebundenen Grundlagen und Formen unseres Musizierens also sind nicht bei allen Kindern unmittelbar und auch nicht immer nach kurzer Zeit verfügbar. In der Musikalischen Basiserziehung werden oft über Jahre hinweg mit immer neu anregenden Impulsen die Kinder auf verschiedenen Sinnesebenen angesprochen, und es dauert unterschiedlich lange, bis bei ihnen die genannten Basisfähigkeiten aufgebaut sind – und noch einmal eine Reifezeit, bis die Kinder sie verinnerlicht haben zur Fähigkeit, einen Grundschlag zu halten, sinnvolle rhythmische Teilungen vorzunehmen, aus einem Bedürfnis heraus im Ablauf der Musik zu atmen . . . Jedes Kind bekommt in der Früherziehung immer neue Chancen und Anregungen, um diese musikalischen Grundfähigkeiten zu entwickeln. Manche der Fähigkeiten werden zu notwendigen Indikatoren, die »ausreichende Musikalität« der Kinder signalisieren, damit Instrumentalunterricht überhaupt sinnvoll beginnen kann. Ohne Anleitung wären sie bei vielen Kindern so nicht entwickelt!

Viele andere Fähigkeiten der Kinder, die später als »Bereitschaften« bei ihnen wahrgenommen werden können, wären hier noch zu nennen: z. B. die Bereitschaft, unterschiedliche Notationsmöglichkeiten und damit einhergehende Klangbereiche zu akzeptieren, Geschichten zu erzählen, Charaktere und Stimmungen darzustellen . . . Wenn überlegt wird, welchen Beitrag die Musikalische Basiserziehung für die Vorbereitung eines Instrumentalunterrichts leistet, dann sollte gar nicht in erster Linie nach isolierten Fähigkeiten (z. B. Kenntnis *bestimmter* Notenwerte; Diskrimination *bestimmter* Intervalle) gesucht werden, sondern man sollte an die vielen nützlichen Habituerungen denken, die es Instrumentallehrern erlauben, die musikalische Interaktion mit Kindern mit ganz verschiedenen Mitteln aufzunehmen und zu differenzieren (sofern sie heute um diese Mittel überhaupt wissen und sie überhaupt nutzen wollen und können)³.

Daneben werden bei den Kindern über intermedial geprägte Erfahrungen auch Voraussetzungen für ein differenziertes inneres

Musikerleben geschaffen. Die Freude an Musik hängt, so glaube ich, wesentlich davon ab, wie wir deren differenzierte Ausdrucksqualitäten mit *in uns vorhandenen* allgemeineren Erfahrungsmustern verbinden können. Alle musikalischen Phänomene, die im späteren Musikerleben verinnerlicht ablaufen, müssen irgendwann in ihren primären Erlebnisgestalten erfahren worden sein. Warum lassen wir die Kinder in der Musikalischen Früherziehung schnell trippeln und leise schleichen, behend hüpfen und wie ein Kreisel schneller und langsamer sich drehen? Auch deshalb, weil wir der Auffassung sind, daß sie dabei Grunderfahrungen für spätere Musikerlebnisse machen: Staccato, ritardando, einen gleichbleibenden Puls, ein rhythmisches Maß – das alles erfahren Kinder zunächst und eindringlich in bewegungsbetonten Lernvorgängen.

Tanz und Bewegung haben auch einen Eigenwert. Sie machen den Kindern Freude, geben für Körper und Seele wichtige Wachstumsimpulse, öffnen für die Möglichkeit bewegungsbetonter Geselligkeit und tänzerischen Ausdrucks. Mit der Verbreiterung des Lernangebotes an Musikschulen würden auch diese Effekte didaktisch einschlägig. Ich habe aber auch gelernt, die *musikerzieherischen* Effekte des Tanzens höher einzuschätzen. Die verbal gestellte Frage – »Wie ist die Musik gebaut?« – interessiert Kinder nicht besonders. Läßt man sie aber mit ihrem Körper *zeigen*, wie sie eine bestimmte Musik hören, dann beschäftigen sie sich nicht nur innerlich mit der Gestalt der Musik, sondern die Erfahrungen der Kinder mit der jeweiligen Musik werden auch beobachtbar und kommunizierbar. Der Austausch über Musik ist, wie wir alle wissen, ebenso notwendig wie schwierig, und Bewegung und Tanz sind ein hervorragender methodischer Ansatz.

Ausführlich ließe sich auch über andere Formen intermedialen Gestaltens und Lernens sprechen: über das Malen zu Musik, wo wir uns schon dann, wenn wir – ganz ernsthaft – »nur einen Beckenklang« malen, auf eine berührende Weise mit den gleichsam personalen Zügen dieses Klanges beschäftigen, indem wir für ihn eine Ausdrucksform in einem anderen Medium, eine ihm gemäße Mal-Zeit, die richtige Farbe usw. finden müssen; oder wo wir einen Stift auf Papier tanzen, hüpfen, streichen lassen und mit ihm

dabei unterschiedlichen Melodien, ihren Rhythmen und Artikulationen, folgen. Auch die Rolle der Musik in szenischen Zusammenhängen könnte noch ausführlicher beschrieben werden oder das sich wechselseitig bereichernde Verhältnis von Musik und Sprache. Solches darzulegen, darauf muß ich hier jedoch verzichten. Lieber will ich noch etwas genauer fragen, welche konkrete Form intermediale Lernprozesse haben sollten, damit ihr *musikalischer* Anteil tatsächlich von Gewicht ist.

Der musikerzieherische Standpunkt

Ich habe von einem intermedialen *Interesse* gesprochen – davon, dem Verhältnis der zueinander tretenden Ausdrucksbereiche nachzuspüren. In so verstandener intermedialer Aktivität ist musikalisches Lernen fast notwendigerweise impliziert; denn wenn ich z. B. ausprobieren, wie ich einen Text rhythmisieren, melodisieren oder instrumentieren kann, muß ich mich musikalischer Möglichkeiten vergewissern, sie mir mit Hilfe des Lehrers ggf. erschließen, sie üben usf.

Dennoch möchte ich aus der Sicht des Musikpädagogen, der *seine* Sache vertritt, vertiefend darauf hinweisen, daß es sehr darauf ankommt, in welchem Sinn Musik sich mit dem jeweils anderen Medium verbindet. Musik und Bewegung z. B. – das kann auch heißen, Musik nur zum funktionellen Stimulans von Bewegungslust zu machen. Einen Tanz als solchen einzuüben, während die Musik einfach dazu läuft, das interessiert musikpädagogisch nicht! Damit degradiert man vielfach die Musik, macht sie dienstbar, nicht mehr; jedenfalls hat es nichts mit einem musikalischen Lernen, einem musikalischen Interesse zu tun: Man hat das Areal *Musik*unterricht dabei verlassen. Das gleichzeitige Vorhandensein des musikalischen und eines zweiten Mediums reicht noch nicht für's musikalische Lernen. Hier besteht auch in Musikalischer Basiserziehung tatsächlich die Gefahr, daß Umwege beschritten werden, wenn nicht klar ist, wie in den Aktivitäten der musikalischen Sinn der Kinder herausgefordert wird. Wir müssen uns in der intermedialen Arbeit – und hier beginne ich mich bewußt zu wiederholen – die Aufgabe stellen, in allen Lernvorgängen ein »Dazwischensein« des Fühlens, Beobachtens, Beschrei-

bens und Deutens *der Musik* möglich, oder besser: unumgänglich zu machen. Wir müssen mit den Kindern also »mit offenen Ohren tanzen« – sie anleiten, der Musik tanzend gewahr zu werden: ihrer Form, ihrer Wiederholungen, der Biegung ihrer Melodie . . .

Das Wesentliche von Lernprozessen liegt immer in der *Konkretion* des Unterrichts, der bei uns ein *musikalischer* sein soll, und damit in der Kompetenz und Verantwortung der Lehrerin bzw. des Lehrers, die in der Musikalischen Basiserziehung ein *musikalisches* Interesse wirksam machen soll. Von der äußeren Beschreibung einer Lernsituation kann man nicht zwingend ablesen, ob und wie sie für den Prozeß der musikalischen Entwicklung von Kindern einen Weg bereiten kann – oder einen Umweg darstellen wird. Man muß immer »genau hinschauen«, um zu beurteilen, wie Impulse und Reaktionen die musikalische Erfahrung der Kinder bereichern können. Der einzelne Ton, die einzelne Klanggebärde macht die Musik! Das Gesicht des Lehrers, der Lehrerin, sein (ihr) freundlich gespanntes Miterleben, jede Kleinigkeit ist förderlich.

Der *musikalische Sinn* der Kinder kann, davon bin ich überzeugt, in der Bearbeitung ganz unterschiedlicher Inhalte geweckt werden. »Den einen richtigen Lernweg« gibt es heute nicht mehr – weder in der Musikalischen Basiserziehung noch in anderen musikpädagogischen Feldern. Mit der Erweiterung der musikunterrichtlichen Möglichkeiten ist umso mehr die Aufgabe gewachsen, die Mikroprozesse des Unterrichts einer strengen Prüfung daraufhin zu unterziehen, wie nachdrücklich darin Intentionen des *musikalischen* Lernens verfolgt werden. Fruchtbare Anlässe zum Hören, zum An- und Übernehmen und zum Erfinden von Musik, zum musikalischen Lernen ganz allgemein können wir natürlich auch in den *intermedialen* Spielräumen des musikalischen Lernens und Gestaltens finden.

Wir können und sollten auf intermedial bestimmtes Lernen in der Musikalischen Basiserziehung nicht verzichten, wenn wir:

- die Welt der Dinge, der klingenden Umwelt, mit den Kindern erkunden wollen,
- die körpergebundene Schicht unseres Musikerlebens und Musizierens für Kinder gezielt erschließen wollen,

- die Erlebnis- und Gestaltungsregungen der Kinder in allen Sinnesrichtungen, die sie uns selbst in ihren spontanen Reaktionen und Motivationen kundtun, nicht mutwillig aus der musikalischen Früherziehung oder Grundausbildung verbannen wollen,
- intermedial geprägte Phänomene in Verbindung mit Musik schon mit jüngeren Kindern zu thematisieren beginnen, weil wir wissen, daß es unsere Zeit erfordert, sie besser zu verstehen,
- Brücken schlagen wollen zu erweiterten Formen von ästhetischer Gestaltung und Selbstverwirklichung, die sowohl im zeit-typischen Anwendungsbereich von Musik liegen wie auch im Interessensbereich mancher Heranwachsender.

Musikalisches Lernen im intermedialen Spielraum muß nicht »Umweg« bedeuten. Es kann den musikalischen Sinn der Kinder auf besondere Weise ansprechen und ihr musikalisches Handeln auf besondere Weise herausfordern. In der Musikalischen Basiserziehung kann es wichtige Voraussetzungen für ein weiterführendes musikalisches Erleben und Lernen schaffen und darüber hinaus eine Plattform der Offenheit bereiten gegenüber den vielfältigen intermedial geprägten Erscheinungsweisen von Musik. Musikalische Basiserziehung, die intermediale Spielräume nutzt, orientiert die Kinder zugleich auf Lernmöglichkeiten, die wir mehr und mehr auch im Arbeitsfeld der Musikschulen beobachten können.

Learning Music within the Scope of combined media: Is it the right way?

Rudolf Nykrin

Broadening the possibilities of content within the framework of music education presents some questions to its central task for today. Is it a question of music reading, training or teaching the abilities to reproduce music? Should stronger and more creative content be allowed to play a role in binding music with other media: music and speech, music and graphics, music and dance, etc.? These are not academic questions only but the natural concern of all teachers who wonder if they are giving the "right kind" of music lessons. With the perspectives offered in these media to the teaching of music, the question is even stronger about where music education is on the right path and where it may be going wrong.

The article is devoted especially to early childhood education and basic training in music schools. It is exactly these young children who are receptive to inter-media experiences: like when they want to participate whenever anything is being sung or played – exactly as their interest is awakened in the area of speech forms, dance, dramatic forms or a box full of paints. Should music preferences alone be encouraged in the music schools? To what extent should other aesthetic interests be addressed?

This article points out many reasons for understanding basic music education as "above and beyond" music. We cannot deny that the task of "aesthetic education", made clearer by the reality of multi-media, begins even at the pre-school age. But also from the point of view of pure music education it's necessary to work with many areas of perception to teach basic skills to give musical concepts a living inner basis which, for example, can make listening to music more effective. The article is based on the text of a speech given at the Symposium "Musikalische Bildung in Zwischenräumen" which was held at the end of February this year at the Hamburg Conservatory.

- 1) Gekürzte Fassung eines Vortrages, gehalten auf dem Symposium »Musikalische Bildung in Zwischenräumen«, das vom 29. 2. bis 1. 3. 1992 in den Räumen des Hamburger Konservatoriums stattfand.
- 2) Vgl. den Beitrag »Schüler produzieren einen Hit« von Josef Wörgötter. In: Orff Schulwerk-Informationen Nr. 48, S. 12ff.
- 3) Vgl. Rudolf Nykrin: »Was Kinder in der musikalischen Früherziehung und für den Instrumentalunterricht lernen«. In: Orff Schulwerk-Informationen, Heft 39/1987.

Klängen leibhaftig auf der Spur¹⁾

Helmi Vent

»Ich möchte dem Hörer klarmachen, daß das Hören eines Stückes seine eigene Tätigkeit ist« (John Cage).

Wir hören soviel oder sowenig aus einem Klangstück heraus, so differenziert oder so oberflächlich, wie es unsere individuelle physische und psychische Struktur und wie es der Blickwinkel und Hörhorizont unserer Raum- und Zeitkultur zulassen. Wir überhören, ergänzen, konzentrieren uns auf bestimmte Ausschnitte oder Details. Jedes Hören ist ein Original für sich, nicht vergleichbar mit dem Hören einer anderen Person. Ebenso sind ein Musikstück, ein Roman, ein Gedicht, ein Bild, – so Merleau-Ponty – *»Individuen«, d. h. »Wesen . . . , deren Sinn nur in unmittelbarem Kontakt zugänglich ist«* (1966, 181). Solche Kontaktvorgänge zwischen Subjekt und Klangstück führen uns zu markanten Stationen unserer eigenen Lebensgeschichte mit den jeweils eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Bedingtheiten zurück, unserer Lebensgeschichte, die ihre mehr oder weniger offensichtlichen und offen hörbaren Prägungen hinterlassen hat. Wir müssen leibhaftig »Schritte tun«, um sensibel zu werden für potentielle Kräfte und Wirkungen von Klängen. Wie und wo das »Schritte-Tun« günstigstenfalls ansetzt, das wage ich heute – nach vielfachen Beobachtungen unterschiedlichster Vorgänge des »Voranschreitens« vor allem junger Menschen – kaum mehr eindeutig zu sagen. Entscheidend ist, für sich selbst eine stimmige Reihenfolge zu finden.

Es gibt keine verbindlichen »Erst-diese-und-dann-jene-Methode« in Selbst- und Weltbegegnungsprozessen von Menschen. Eine Fortentwicklung unterrichtlicher Situationen kann nur durch den Prozeß selbst bestimmt werden. Ebensowenig wie sich sog. Innen- und Außenansätze als Einbahnstraßen entpuppen und nicht festschreibbar sind (weil sie sich im Grunde ständig wechselseitig durchdringen), so ist es nicht immer »erst« das Leichte, das Einfache, das Klare, das Zusammenhängende, was junge Menschen

brauchen, um für ihre reale und imaginäre Lebenswelt vorbereitet und ausgerüstet zu sein. Es ist genauso das Schwierige, das Komplexe, das Unklare und Unzusammenhängende, das den Alltag nicht »erst« befragt, ob es willkommen ist. Ohne »erst« und »dann« ist das Komplexe einfach da, um mit unseren verschiedenen leiblich-sinnlich-geistigen Fähigkeiten bearbeitet zu werden. *»Lebendes«,* sagt Viktor von Weizsäcker in seinem *»Gestaltkreis«*, wird »immer wieder von neuem in ruckweiser Zerreißen erfahren«. Es ist nicht ein Gegenstand, sondern das *»Ich, welches sich mit einem Mal als anders in einer anderen Welt vorfindet. So verschieden sind Wachen und Träumen, Wollust und Denken, Melancholie und Freude, Gefühl und Sachlichkeit, aber auch Essen und Handwerk, Liegen und Tanzen, Schreiben und Musizieren, daß das eine im Verhältnis zum anderen als unendlich fremd bezeichnet werden darf. Die Fremdheit des Daseins zum Dasein, in gerade den lebensvollsten Augenblicken zur Ekstasis erhöht, ist jene immer wiederkehrende Bestimmung, ohne die Leben nicht Leben nicht wäre«* (1968, 189).

In diesem Sinne richtet sich mein Plädoyer nicht auf Anfangs- und Folgemethoden bzgl. thematischer Inhalte, sondern eher auf Methoden zur Förderung von Grunddispositionen für eine Begegnung mit Musik und Bewegung: Leiblich wach und aufmerksam sein für das, was DA ist (vgl. Vent, 1990a), sich einlassen und warten können, bis sich etwas entwickelt, bewußtmachen und bearbeiten persönlicher Berührungssängste, mit Spannungen und Unklarheiten umgehen können. Wahrnehmungen und Erfahrungen differenzieren, d. h. Differenzen zulassen und auch Differenzen schaffen, um das dem Differenten Übergeordnete und wieder Verbindende greifbar zu machen.

Inhalte, Themen kommen dann oft wie von selbst, manchmal zögernd und vorsichtig, manchmal von jetzt auf gleich. Solche Themen, die aus der gemeinsamen Arbeit herauswachsen, müssen nicht unbedingt querliegen zu den inhaltlichen Vorgaben von Schullehrplänen. Schließlich kommt es darauf an, WIE wir festgelegte Inhalte mit dem in Beziehung bringen, WAS unsere Schüler im Unterricht einbringen. WIE wir Annäherungen an vorgeschriebene Ausschnitte mu-

sikalischer Kultur stattfinden lassen, ist nicht Sache irgend eines Lehrplans, sondern allein Sache derer, die sich im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen zusammenfinden. Das WIE der Annäherung ist es meistens, das dem Schüler ein WAS bedeutungsvoll werden läßt.

Drei Beispiele aus dem Musikunterricht an einem Gymnasium

1. Randbemerkungen

»Ich bin doch nicht blöd und mach' so'n Quatsch mit« – ist die Reaktion eines 15-jährigen Jungen auf meinen ersten Versuch in der (für mich neuen) neunten Klasse, die Reihenordnung der Stühle zu ändern, um einmal auf eine andere, »bewegtere« Art und Weise miteinander ins Gespräch zu kommen.

Neben dem »Bin doch nicht blöd« gibt's amüsiertes Getuschel, gelangweilte und gespannte Gesichter und Körper, lautes Gelächter und ein wahres Ach-und-Krach-Geschiebe der Stühle – für manche ein willkommener Anlaß zum Klamauk. Ich versuche, diese bunten Blumensträuße von Reaktionen – es hilft, wenn man sich vorher darauf einstellt – direkt beim Schopfe zu packen (wobei solch ein Zupackversuch nicht immer gelingt).

In dieser neunten Klasse passiert es jedenfalls, daß die sprachlichen, gestischen, mimischen, stimmklanglichen Reaktionen, vorweg die »Bin-doch-nicht-blöd-Geste« Anlaß für einen verblüffenden Einstieg in eine alltägliche Klang-Körper-Erfahrung werden. Ich bitte einige SchülerInnen – inzwischen sitzen wir in einem Kreis – ihre Äußerungen der Belustigung, der Ablehnung etc. zu wiederholen, sie nicht nur anzudeuten oder zu halbieren, sondern so original wie möglich noch einmal zu machen. Diese Aufgabe erweist sich als eine erste Herausforderung an die Betroffenen, schließlich war die spontane »private« Äußerung ja eigentlich gar nicht für die Öffentlichkeit bestimmt.

Um uns nicht gegenseitig allein »im Regen« stehenzulassen, greifen wir verschiedene Reaktionen einzelner gemeinsam auf. Wir schütteln uns vor Lachen, hängen uns gelangweilt über die Stuhllehne, zeigen uns recht deftig gegenseitig den Vogel, flüstern unserem Nachbarn etwas Unverständliches zu. Zwischendurch orientieren wir uns im-

mer wieder an den spezifischen Ausdrucksqualitäten der »Originale«, deren ursprüngliche Lebendigkeit in unseren Nachahmungsversuchen kaum erreicht wird. Lebendiges Lachen klingt erst dann wieder durch, wenn die Nachahmungsversuche einzelner wiederum belacht werden. So durchmischen sich komischste Varianten des Lachens der einen über das Lachen der anderen. Eine kippelige Situation, die in endlose Blödeleien münden kann. Hier sollten Schüler spüren können, daß es nicht um ein Nachäffen, sondern um ein Wahrnehmen von sog. inoffiziellen Äußerungen geht. In unserem Fall haben die Lachsalven dazu beigetragen, den Bann der Unsicherheit und des Sich-Genierens auf erfrischende Weise zu brechen.

Ich beginne allmählich, kleine Dialoge mit den imitierten Motiven zu führen, wende mich mal an die eine, mal an den anderen, einige im Original vorhandene Ausdrucksqualitäten bewußt verstärkend. Nur wenige reagieren auf meine »Gesprächsversuche«, aber immerhin – einige antworten. Immer wieder Gelächter-Intermezzi. Ich versuche, »dranzubleiben« an dem, was an »Antworten« von den Schülern zurückkommt. Es ist (noch) nicht viel, aber es ist auch nicht nichts, es ist wenig, was Zeit braucht, um mehr zu werden.

Am Ende der Dialoge konzentrieren wir uns auf die vier Originalmotive vom Stundenanfang, ausgeführt von zwei Jungen und zwei Mädchen. Ich bitte die vier, zu einer kurzen, »konspirativen Sitzung« in einer Ecke des Raumes zusammenzukommen. Jeder der vier erhält ein paar Regieanweisungen, die die eigenen Klang- und Körperäußerungen räumlich-dynamisch leicht verstärken. Wir bestimmen an einer geeigneten Stelle des Raumes einen Platz für eine »Schau- und Hörbühne«, auf der die vier Eingeweichten sitzend oder stehend ihre Motive in beliebiger zeitlicher Abfolge mit immer gleicher Ausdrucksqualität wiederholen. Unser Kreis wird entsprechend geöffnet.

Da sitzt der erste ziemlich apathisch auf seinem Stuhl, einen Mundwinkel zur Seite und die Augenbrauen hochgezogen, sein »Körper hängt durch«. Während er einen Arm lässig über die Stuhllehne nach hinten wirft, stößt er einen Brummtönen der Langeweile aus. Bei Wiederholung seiner »alten« Reaktion – so meine kurze Empfehlung – verändert er

Körper- und Blickrichtung. Alles andere bleibt erhalten.

»Bin doch nicht blöd«, reduziert der zweite seinen Originalsatz, zeigt dabei energisch den Vogel und geht forschen Schrittes in geradlinigen Bahnen, den Kopf nach vorne geneigt, durch den Raum, mal dichter, mal weiter vom Sitzenden entfernt (die Raum- und Bewegungserweiterung ist von mir hinzugefügt).

Eines der beiden Mächen entlädt ihr auffällig giggelndes Lachen prustend kopfüber nach vorn und anschließend rückwärtig über die Stuhllehne nach hinten. Wie die anderen Solisten bestimmt auch sie ihre eigene Zeit, bevor sich die Lachkaskade erneut durch ihren Körper und durch den Raum ergießt. Die vierte des Quartetts flüstert sitzend hinter vorgehaltener Hand einem imaginären Nachbarn mit grinsendem Gesicht etwas zu, dessen Inhalt man sich als Zuhörer selbst zurechtfantasieren kann. Kleine räumliche Variante: die geflüsterte Nachricht soll ab und zu dem gelangweilten Sitzkollegen hinübergereicht werden, bevor das Motiv auf dem alten Platz wieder von vorn beginnt.

Ich selbst bringe mich als letzte in die Szene ein, schiebe meinen Stuhl durch die Menschen- und Stuhllandschaft, setze mich nacheinander vor jeden einzelnen Schau- und Hörspieler, um ihn bzw. sie eine Zeit lang mit Aufmerksamkeit aus der Nähe zu betrachten und ziehe anschließend quiet-schend und schnurrend wieder ab. Sonst nichts. Soweit unsere Absprache.

Unser Stück – eine kleine Sammlung von Live-Reaktionen – wird zunächst nur »zu Gehör« gebracht. Die Nichtakteure setzen sich zu diesem Zweck verkehrt herum auf ihren Stuhl.

Die Klangszene läuft ab – hinter dem Rücken der anderen. Es ist zum erstenmal ganz still im Raum. Schrittgeräusche, Brummen, »Bin doch nicht blöd«, Lachen, Flüstern, Stuhlgeschiebe, »Bin doch nicht blöd«, Schrittgeräusche ... das eine verzahnt sich in das andere, schiebt sich voreinander her, schiebt sich ineinander, übereinander, auseinander, verzahnt sich erneut, aber immer wieder anders ... drei bis vier Minuten lang. Das letzte Schnurren meines Stuhls ist verebbt, Stille. Wir hören dem interessanten, polyphonen Klanggebilde noch eine Weile nach. Wer von den Zuhörenden seine Eindrücke formulie-

ren kann, soll sie unter Beibehaltung der von der Szene abgewandten Sitzposition in die Stille hineinwerfen. Wir lassen die Eindrucksplitter unkommentiert im Raum stehen.

Szene da capo, diesmal gehört und geschaut. Applaus.

Erneute Sammlung von Eindrücken und von dem, was anders war als beim Nur-Hören. Die gleiche Szene ein drittes Mal. Die Zuschauer und Zuhörer gruppieren sich als Stimmenensemble, um den Aktionsraum herum, um *einen* der Lach-, Brumm- oder Flüsterklänge mit der eigenen Stimme zu verstärken. Lediglich das »Bin doch nicht blöd« und das Stuhlgeschiebe bleiben als Solosequenz erhalten.

Das Stück verwandelt sich erneut. Aus den anfänglichen Randbemerkungen werden Randverstärkungen. Vermeintlich beiläufige, private Äußerungen sind in den Mittelpunkt einer Schau- und Hörbühne gerückt, sind Thema einer möglichen Komposition geworden. Wieder zum Kreis zurückgekehrt beschäftigt uns dieser Umschwung in unserer noch verbleibenden Zeit, vor allem die Erfahrung, daß ein salopper Satzsetzen, ein blöder Lacher oder Brummer zu einem spannungsreichen Kompositionsmaterial werden kann. Wohin das begonnene Thema führen könnte, bleibt als ausgesprochene Frage am Ende der Stunde im Raum und in uns selbst stehen.

In einer der nachfolgenden Stunden reden wir u. a. über die Peinlichkeit der Anfangsaktionen, woher die eigentlich kommt, warum das Lachen kein Ende nehmen wollte, ob und wie sich die Empfindungen des Anfangs geändert haben u. a. m.

Alltagsäußerungen sind ganzheitliche Äußerungen. Die enorme Vielfalt ihrer Bewegungen und Klänge, der Wandel ihrer Beziehungen bei nur kleinen Varianten kann für manch einen eine große Entdeckung sein – in Hinblick auf die eigene Person und in Hinblick auf mögliche Wege zu künstlerischer Gestaltung.

Kurztexte beispielsweise von John Cage oder Mauricio Kagel können die o. g. Entdeckungen begleiten. Darüber hinaus mag Desmond Morris' Buch »Körpersignale« (1986) auf eine unkonventionelle und vergnügliche Art die eigenen Horizonte über körper-sprachliche Ausdrucksformen und Körpersignale der species Mensch erweitern.

2. Stühle zum Festhalten oder Gegen das Hören von Rockmusik

10. Klasse: Eine Schülerin hat eine (bereits angekündigte) Rock-Kassette mit Tina Turner mitgebracht: »*Steamy Windows*« füllt den Raum. Die Körper melden sich ... Wir kennen die Bilder: ein paar wippende Füße und Köpfe, andere, sonst unbekannte Gesichter, einige zuckende Schultern und Hüften, mehr oder weniger eingeklemmte körpersprachliche Äußerungen. Die Sitzpositionen auf den Plastikstühlen und die Enge der Stuhlreihen lenken die sparsamen Reaktionen der Körper noch zusätzlich auf ihre Weise. Man erkennt sofort den Gewohnheitseffekt: Die Körper haben es gelernt, sich zurückzuhalten. Wenn überhaupt, dann war Rockmusik im Musikunterricht zum Hören vorgesehen oder es war »die Rede« von Rock, Pop oder Jazz.

Wir helfen unseren Körpern gegenseitig »auf die Sprünge«. Hohe Sprünge brauchen bereits viel Mut, daher gestatten wir uns, erst halbhoch – auf unserem vertrauten Stuhl sitzend – anzufangen. Weniger zur äußeren, mehr zur inneren Sicherung sind genügend Griffmöglichkeiten zum Festhalten da: Sitzfläche, Stuhlbeine, Lehne.

Wir nutzen den aufpeitschenden Beat, um auf seiner Grundlage mit rhythmischen Stuhlakzenten auseinanderzurutschen, und dann geht's los:

Rock on the chair, jeder in seiner Verrücktheit, in seiner Wildheit oder Zurückgehaltenheit, mit singender Verstärkung der Hauptmelodie, mit percussiven Stimmlauten oder ganz ohne Stimmensatz. (Wie sich jeder einzelne bewegt, ist in diesem Zusammenhang unwichtig. Der pulsierende Beat gibt den Bewegungen einen rhythmischen Zusammenhalt. Hierbei sollte sich der Lehrer nicht aussparen, sondern mit ins Geschehen hineinspringen, auch ohne Rocktanzerfahrungen. Gemeinsame Musik- und Bewegungsaktionen können mehr Verbindungsfäden zwischen Lehrer und Schüler knüpfen als ein ganzes Jahr Musikunterricht im Frontalstil.) Längere Freitanz-Zeit: Wechselnde Tanzaktion in zwei Gruppen mit plötzlichem Innehalten der eigenen Körperbewegung, wenn die andere Gruppe weitertanzt. Stuhlaustauschaktionen: z. B. getanzter Wechsel zum Stuhl eines Nachbarn in einer festgelegten Taktanzahl. Einen Nach-

barn umtanzen – ebenfalls in einer festgelegten Taktanzahl – und zum eigenen Stuhl zurückkehren. Dasselbe mit weiter entfernten Tanzpartnern.

Rock on the chair, 2. Teil: Wir erobern tanzend den Raum, nehmen dabei unseren Stuhl zur Sicherheit mit (als ob der Stuhl am Po festgeklebt wäre): von einer Wand zur anderen, einander kreuzend, einander beugend in kurzem Sitztanz mit einem Partner und sich wieder entfernend, Wechsel von »Sitztanz auf Stuhl« und »Tanz mit Stuhl«, mit Riesenschritten, kaum vorwärts kommend, up and down, mit Schulter-, Kopf-, Kniertreff mit einem Partner, u.a.m. Wir sammeln musikalische Gestaltungsideen für tanzende Stuhlmenschen: Analog den musikalischen Abläufen tanzen, Phrasenenden markieren durch Richtungswechsel; Akzente im Musikbeispiel durch Bewegung aufgreifen und eigene Akzente bewußt hinzufügen, ebenso Pausen im Musikstück (Singstimme) durch Bewegungsstopp erwidern und eigene Pausen entgegensetzen (Akzente und Pausen später auch notieren); Abläufe, Akzente und Pausen im Wechsel mit Partnern tanzen unter Hinzufügung von Stuhl- und / oder Stimmklängen. Wechselspiele von Solo- und Gruppentänzen u.a.m.

Rock mit Versteckmöglichkeiten:

Während die Musikkassette läuft, bauen wir eine Landschaft aus Stuhlgebilden, hochgestellten Tischen, Kartenständern, behängte bzw. dekoriert mit Jacken, Mänteln, Tüchern und tanzen zum erstenmal ohne Stuhl.

Aufgabenstellungen:

Selten zu sehen sein, aber ständig weitertanzen,

zu festgelegten Zeiten (Taktgruppen, Takten, Zählzeiten) sichtbar sein,

nur mit einem Bein, zwei Armen, mit dem Kopf hervorlugen,

im Versteck mitsingen,

Rhythmen ergänzen durch Handschlagklänge am eigenen Körper, an Tisch-, Stuhl- oder Wandteil,

zu zweit eine Tanzidee nach einem ausgewählten Rockbeispiel entwickeln, dabei bisheriges Material benutzen und auch eigenes hinzufügen.

Selbstfindung und Selbstbestätigung sind besonders wichtig in einer Zeit, in der junge Menschen auf der Suche nach ihrer eigenen

Identität sind, hin- und hergeworfen zwischen Unsicherheiten, Empfindlichkeiten, fanatischen Übertriebenheiten. Wir wissen auch, daß der Körper das eigentliche Organ personaler Auseinandersetzung ist und daß er Symptome entwickelt, wenn er als wesentlicher Identitätsfaktor auf Dauer übergangen wird.

Folgen unterdrückter Körperlichkeit sind nicht als historische Erscheinungsformen »schwarzer Pädagogik« – wie sie Katharina Rutschky 1977 auf eindrucksvolle Weise dokumentiert hat – abzutun, sie sind unter uns wie eh und je, in den Unterdrückungsmethoden subtiler geworden, nicht so offensichtlich »schwarz«, dafür aber in den Interaktions- und Rollenstrukturen an unseren Schulen in grauer, vornehmer Distanziertheit.

Wenn schulische Musik- und/oder Bewegungserziehung das Phänomen Rock als unüberhörbaren Schrei gegen die Körperlosigkeit nicht wahrnimmt, wenn Schule die »Sprache der Jugend« (Baacke) nicht aufgreift und bearbeitet, wer soll sonst Möglichkeiten der Artikulation und somit auch Reflexion schaffen?

3. Mehrfache »Umkehr«

»Komponieren ist keine Einbahnstraße individuellen Ausdrucksbedürfnisses, sondern bedeutet immer auch ein Reagieren auf Bedingungen und Gegebenheiten der Ausdrucksmittel als den Requisiten des in unserer Gesellschaft eingerichteten und wirkenden »ästhetischen Apparats« (Helmut Lachenmann).

11. Klasse, eine Musikstunde pro Woche. Normaler Klassenraum. Wir sitzen wieder auf Stühlen im Kreis. Tische haben wir am Raumecke hochgestapelt. Schreibzeug liegt vorläufig auf Fensterbänken. Ich unterrichte die Klasse seit zweieinhalb Jahren. Technische Medien: Großer tragbarer Kassettenrekorder mit zwei separaten Lautsprecherboxen, fahrbare Videoabspieleinheit. Zum zweiten Mal versuchen wir, uns Zugänge zu Bernd Alois Zimmermanns Orchesterskizzen »Stille und Umkehr« zu erschließen. Kurzer Umriss der vorausgegangenen ersten Stunde:

Hören des Stückes

- im Sitzen mit geöffneten Augen,
- in Rückenlage am Boden mit geschlossenen Augen (Stühle an den Raumseiten),

c) mit langsamer beliebiger Fortbewegung im Raum (die Schüler sind an solche Methoden des Sich-Annäherns an Klangstücke gewöhnt).

Fragen, deren Antworten gemeinsam ausgetauscht werden:

Wie bin ich an der Musik beteiligt?

Was berührt mich an der Musik?

Wie dringt sie in mich ein?

Wie möchte ich dem Stück entgegengehen?

Gibt es spürbare Impulse, die die Musik im Körper auslöst?

Es sollen sich kleine Gruppen (2–4 Personen) bilden, deren Teilnehmer sich durch die Ähnlichkeit der Empfindungen und Vorstellungen verbunden fühlen. Jede Gruppe entwirft ein szenisches »Bild« zur Musik (ca. 10 Minuten Zeit).

Drei Gruppen stellen ihre »Bilder« vor. (Bis körperliche Mitteilungen ebenso selbstverständlich geäußert und von anderen ernstgenommen werden wie sprachliche, vergehen in den meisten Klassen viele Monate.) Wir tauschen die verschiedenen Wirkungsweisen aus, besprechen die ausgewählten Gestaltungsmittel und geben hier und da Hinweise auf erforderliche Deutlichkeit der eingesetzten Mittel.

Zum Abschluß lesen und besprechen wir einige Zeilen von Romano Guardini:

»Bilder sind Vorstellungen, deren Bedeutung . . . durch das ganze Dasein reicht. Sie erhellen das Dasein. Sie drücken Weisen aus, wie der Mensch sich darin zurechtfindet. Sie gehören zum Grundbestand des Bewußtseins . . .« (1956, 27).

Zweite Stunde:

Ausschnitte der Lebensgeschichte von Bernd Alois Zimmermann. Danach eine achtminütige Szene aus der Filmfassung (Video) von Zimmermanns Oper »Die Soldaten«, ein Beispiel für komponierte Text-Klang-Bildgestalten.

Danach beginnt »Stille und Umkehr« wieder zu tönen. Ich greife eine markante Bewegungsidee von den vorläufigen Gruppenergebnissen der vergangenen Stunde auf, um einige Energien der vergangenen Stunde wieder zurückzuholen und neue aufzubauen.

Wir fahren fort mit dem Versuch, uns einen eigenen Weg durch das Gehörte zu bahnen und eine eigene Bedeutung zu erschließen.

Ist da ein Stück an persönlicher Erinnerungs- und Erfahrungswelt, die beim Hören des Stückes in einem hochsteigt?

Welchen Augenblick, welchen »Ohrenlausch« möchte jemand festhalten und in seiner eigenen Sprache formulieren?

Wir tasten uns weiter an das empfindsame Klangstück heran, als ein Türklopfen im subito forte unsere Wahrnehmung schlagartig umlenkt. Der Hausmeister erscheint im Türrahmen und bittet um Verständnis dafür, daß die Verdunkelungsrollos an den Fenstern ausprobiert und auf ihren Defekt hin untersucht werden müßten. Die Leute der Reparaturfirma seien bestellt und hätten zur Inspektion des gemeldeten Schadens nur eine begrenzte Zeit.

Nicht nur Zimmermanns »Stille« ist dahin ...

Man strömt in Arbeitskluft hinein, vorweg der Hausmeister, gefolgt von zwei Monteuren, die hinter ihren großen, silbrigen Metallleitern nahezu verschwinden. Sprechstimmengewirr in der einen Klassenecke, prustendes Gelächter in der anderen. So konträr dieses Intermezzo zur vorhergehenden Situation ist, so urkomisch ist es auch. Ich wende mich an das Inspektionstrio, um ihm die Ursache des Lachens – und nicht etwa vermeintlichen Auslachens – zu erklären. »Ach so ... Ah ja ... ist ja interessant ... na, ausgerechnet ... aber es dauert nicht lange ...«

Deftige Klapp- und Trittklänge mit und auf den Metalleitern, surrende Geräusche der Rollos ...

Ich versuche mit einer Geste, die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Klänge der merk- und hörwürdigen Szenerie zu lenken. Das gelingt allerdings nur zum Teil. Bemühtes Hören der einen wird kontrapunktiert durch Lachvarianten der anderen. Die Reaktionen und Verlautbarungen in der Gruppe sind so verschieden wie die Situation. Das Intermezzo dauert in der Tat nicht lange. »Entschuldigen Sie bitte die Störung« ... Schrittgeräusche, klappernde Metallklänge ... Tür zu!

Unser Versuch, uns erneut um Zimmermanns Orchesterskizzen zu versammeln, läßt sich nicht ohne weiteres fortsetzen. Binnen weniger Minuten ist das Musikstück seiner vorrangigen Aufmerksamkeit entzogen; das bisher Zusammengetragene ist nicht mehr alleiniges Resultat, auch unser Thema ist

nicht mehr das alte. Ungewollt werden wir Puffer eines Zusammenpralls zweier einander fremder Situationen, eines Zusammenpralls, den wir negieren, ausgrenzen oder in den begonnenen Prozeß integrieren können. Wir entscheiden uns für das letztere.

Die andere Ästhetik der Kontra-Szene, die ungeahnten Klänge und Bewegungen in ihrem ganz anderen Kontext fordern jetzt eine neue, doppelte Aufmerksamkeit. »Jeder Augenblick zeigt, was geschieht«, sagt John Cage (1987, 122).

»Komponieren ist keine Einbahnstraße ...« (Lachenmann), auch Wahrnehmen nicht. Die Partitur der Gesamtsituation, ihrer Bewegungen und Klänge, ist polyästhetisch und polyphon geworden. Entsprechend vielperspektivisch wird die Kontrazene von den Schülern empfunden und gedeutet: Als Störung, als Happening, als willkommene Ablenkung, als Zufalls-Theater, als erfrischende Abwechslung, als Herausforderung zur Stellungnahme.

Ich schlage vor, zunächst die Partitur der Klänge in ihrem Verlauf von den ersten Streicher- und Querflötenklängen bis zum Schließklang der Türe graphisch zu skizzieren, zu Hause, jeder aus seiner Erinnerung heraus.

»Die Methode ist es ja, die Goethe auch in der Naturwissenschaft entwickelt hat, daß man nicht nur zwei Dinge nebeneinander stellt, sondern mehrere und versucht, in der Reihung der Dinge den Weg vom einen zum anderen, vom anderen zum einen herzustellen, so daß die Beobachtung, die vom einen zum anderen weiterschreitet, dann eigentlich selber eine kreative werden muß, weil entscheidend dann letzten Endes nicht mehr allein das ist, was da ist, sondern ob ich die Bewegung, die vom einen zum anderen hingeht, vollziehen kann oder nicht« (Harlan, 1986, 72,73). In der darauffolgenden Stunde stellen einige ihre Partituren vor (Epidiaskop).

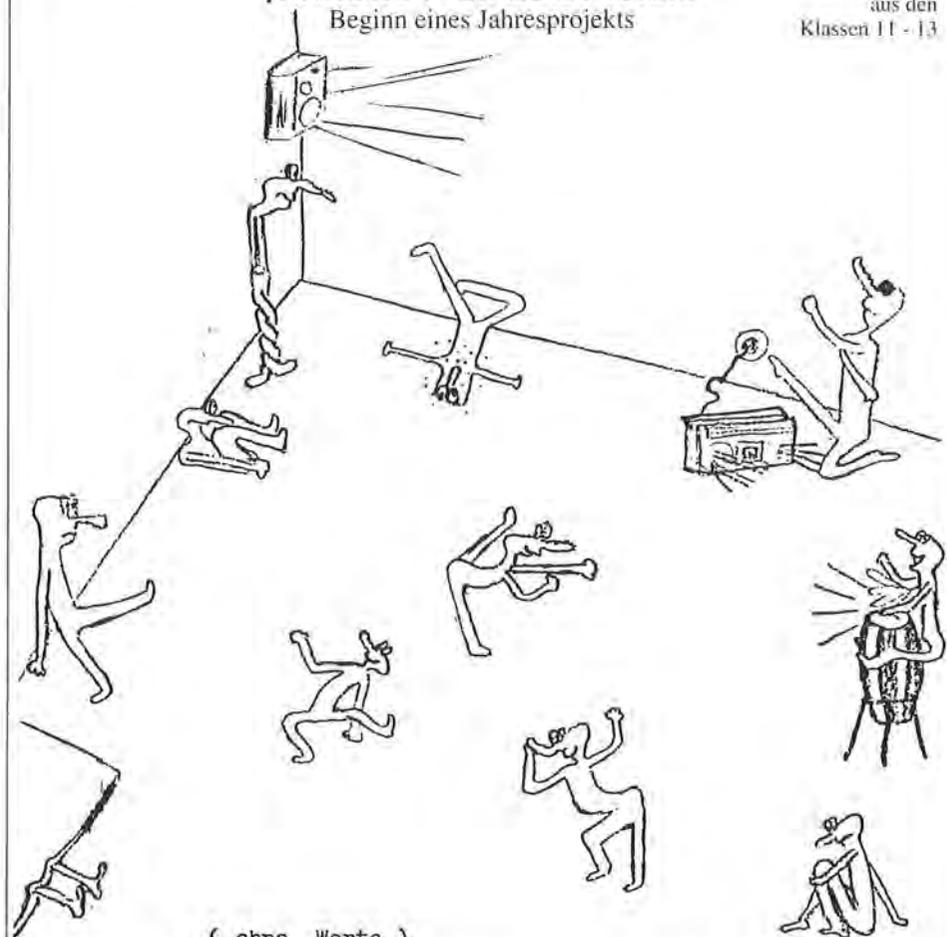
Die Mehrzahl der Partituren gibt im Wesentlichen das tatsächliche Klanggeschehen wieder: konstitutive Elemente und Strukturen der Zimmermannschen Komposition und solche der Kontra-Klangszene.

Einige andere Partituren gehen über die graphische Wiedergabe der tatsächlichen Klangvorgänge hinaus. Sie ergänzen, nehmen das Geschehen zum Anlaß, um es weiterzutrei-

„Protokoll“ eines Schülers

Beginn eines Jahresprojekts

Teilnehmer
aus den
Klassen 11 - 13



(ohne Worte)

ben, um es auf ihre eigene Weise zu deuten, indem das Komponierte mit den zufälligen Klängen des Arbeitsvorgangs in Streit gerät, sich vermischt, sich gegenseitig leben, d. h. klingen läßt, sich verdrängt. Hier geraten wir an einen spannenden Umschlagpunkt des Gesamtgeschehens: Das Ereignis selbst wird zum Kompositionsanlaß.

Wir bilden erneut kleine Gruppen (3-4 Personen), um jeweils gemeinsam eine Klang- und Bewegungsszene zu entwerfen, die das Ausgangsereignis aufgreift und weitertreibt

a) auf den Partiturblättern,

b) auf dem realen Boden des Musikraums (teilweise werden es auch Flure und Pausenhalle).

Zu organisieren sind mehrere kleine Kassettenrekorder für das Zimmermann-Original und sechs Metalleitern.

Wir schätzten, daß das Projekt 6-8 Wochen dauern wird. Neun sind es schließlich geworden (inklusive einer Vorführung der Kompositionsergebnisse für die Parallelklasse).

Informationen und Texte, die unsere Kompositionsarbeit begleitet haben:

- Zimmermann als Ballettkomponist
- Zimmermann und seine Vorstellung zum Verhältnis von Musik und Tanz (Musik und Ballett auf dem Prüfstand. In: Horst Koegler: Ballett 1968, Ausschnitt)
- John Cage: Über den Tanz. In: Richard Kostelanetz: John Cage im Gespräch, Köln 1989)
- Auszüge aus dem Lehrplan für das Fach Musik. Suche nach Begründungsansätzen zu »beliebten« Fragen, die oft aus irgendwelchen Ecken zu erwarten sind: Neun Wochen für solch ein abwegiges Thema? Kommt da nicht anderer Stoff zu kurz? Welches ist der andere Stoff? Welche Beziehungen lassen sich knüpfen?

Auf der Suche nach der eigenen Strahlkraft

Am Ende der Beschreibungsversuche von Musik- und Bewegungsereignissen im Unterricht bleibt in mir ein beträchtlicher Rest an un guten Empfindungen und Zweifeln bzgl. der Methode des Weitergebens von Erfahrungen. Es gibt so vieles, was sich einer Verbalisierung entzieht, so vieles zwischen den Menschenkörpern in Raum und Zeit, zwischen gesungenen und gespielten Klängen, zwischen Noten- und Textzeilen, zwischen den Stühlen im wahrsten Sinne des Wortes, was nur in körperlicher Anwesenheit teilbar, aber nicht mittelbar ist. – Das bedruckte Papier erweist sich da immer wieder als äußerst unzureichendes Medium. Wahrscheinlich wäre auch niemand von uns Lehrer geworden, wenn wir Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken über Klangwelten durch beschriebenes Papier für vermittelbar und erklärbar hielten.

»Ich habe Mozarts Requiem viele Male gehört«, schreibt Joachim-Ernst Berendt, »mein Leben lang und immer wieder –, aber seit ich es getanzt habe, kenne ich eine Seite davon, von der ich keine Ahnung hatte...« (1989, 167).

Um solche Ahnungen zu bekommen – ob im Zusammenhang mit Mozarts Requiem, ob mit einem Streichquartettsatz von Ligeti, mit einem Lautenstück von John Dowland, einem Beatles-Song, ob mit ein paar selbstgespielten Tönen auf einer Flöte, ob mit eigenen Stimmklängen oder einer ausrangierten

Orgelpfeife, um solche Ahnungen zu bekommen, kann sich nur jeder selbst leibhaftig auf den Weg begeben, jeder mit seinen Fähigkeiten und Vorstellungen von Mensch, Welt, von Musik und Bewegung. Jeder ist da selbst ein Pionier. Was die eigenen körperlichen Fähigkeiten anbelangt, so sind diese nicht etwa gering; eher ist unsere Erfahrung, diese unsere genuinen Fähigkeiten zu gebrauchen, als gering zu bezeichnen. Wenige haben im Umgang mit Musik erfahren können, daß – wie Joseph Beuys sagt – das »unbefangene und ... elementare Umgehen mit solchen Sachen, das man primitiv nennt, oftmals die allergrößte Kultur sein kann« (in Harlan 1986, 39).

Die in der Ausbildung weitergereichte musikalische Kultur haben wir zum großen Teil hörend oder singend-spielend-nachvollziehend in uns aufgenommen. Die Fähigkeit zur Selbstaussage ist allerdings durch diese einseitigen Ausrichtungen behindert worden und ebenso die Fähigkeit, mit anderen – ohne Vorlage komponierter Blätter – in Beziehung zu treten, was immer auch bedeutet, als Körper-Seele-Geist-Wesen miteinander in Berührung zu sein. Wir haben verlernt, unserer inneren Bewegtheit mit eigenen Gestaltungskräften sichtbaren Ausdruck zu verleihen und uns Klangwelten auf persönlich-körperliche Weise anzueignen. Stattdessen haben wir gelernt, uns an »Gegenständen« zu orientieren, uns an sachbezogene Ordnungen und Strukturen zu »halten«, was nicht nur gedanklich, sondern immer auch körperlich geschieht, vom Lose-Halten bis zum Festklammern.

Nun erlebe ich aber in unterrichtlichen Prozessen immer wieder an mir selbst und bei anderen, daß Stillgelegtes in uns wieder laut, daß Zugeschüttetes wieder sichtbar und hörbar werden kann. Ich erfahre in verschiedensten Situationen, daß Distanziertes wieder hautnah und der eigene Körper – nicht nur die »gelernten« Instrumente – wieder zum Resonanzraum und zur Darstellungsbühne werden können (vgl. auch Vent 1990b).

Schüler brauchen Lehrer, die das, was sie weitergeben möchten, selbst, »mit Leib und Seele« tun, die nicht nur vorhandene Äußerungsformen von Menschen vermitteln, sondern die selbst ein erlebbarer Klangkörper sind. Schüler suchen greifbare Zusammen-

hänge zur Gesamtpersönlichkeit des Lehrers.

Wenn der Lernende als ausdrucks- und gestaltungsfähige Persönlichkeit für uns von Bedeutung ist, dann impliziert dieses Interesse auch immer, an der Verbesserung der eigenen Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit zu arbeiten, um selbst ein unverwechselbares Ich zu werden (meiner Meinung nach ein grundlegendes unabdingbares Lernziel in der Lehrerausbildung).

Es erfordert viel Mut, die gewohnten und eingeübten Methoden, die gesicherten Ordnungsschemata, die kalkulierten In- und Outputs einmal los(nicht fallen!)zulassen, um in sich selbst und in anderen Raum für Qualitäten einer inneren Kultur zu schaffen. Diesen Mut sollten wir gegenseitig genauso stärken und mit Theorien untermauern wie die bereits gestärkten Fähigkeiten der Aneignung vorhandenen Kulturgutes.

»Wer sich nicht selbst immer wieder in Frage stellt«, schreibt Dietrich Fischer-Dieskau (1985, 477) »und die eigene Unsicherheit als Stimulans in die künstlerische Arbeit einbringt, ist nicht nur gefährdet, er kann durchaus seiner künstlerischen« (und ich möchte hinzufügen: seiner persönlichen und pädagogischen) »Strahlkraft ganz verlustig gehen«.

LITERATUR:

- Berendt, Joachim-Ernst: Ich höre – also bin ich. Hör-Übungen, Hör-Gedanken. Freiburg im Breisgau 1989
- Cage, John: Silence (1954). Frankfurt 1987
- Fischer-Dieskau, Dietrich: Töne sprechen, Worte klingen. Stuttgart 1985
- Guardini, Romano: Die Situation des Menschen. In: Die Künste im technischen Zeitalter. Vortragsreihe der Bayerischen Akademie der Schönen Künste, 1953. München 1956, 25ff.
- Harlan, Volker: Was ist Kunst? Werkstattgespräch mit Joseph Beuys. Stuttgart 1986
- Kostelanetz, Richard: John Cage (1968). Köln 1973
- Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966
- Vent, Helmi: Ein Stückchen Welt tanzend gestalten. In: Leibesübungen – Leibeserziehung (Österreichischer Bundesverlag), Heft 6/1990a, 12–16
- Vent, Helmi: Sei dein eigener Komponist. In: Sportpädagogik 6/1990b, 28–32
- von Weizsäcker, Viktor: Der Gestaltkreis. Stuttgart 1968

1) Gekürzter Nachdruck eines Beitrages, der in Heft 9/91 der Zeitschrift »Musik und Unterricht« (Friedrich-Verlag, Velber) erschienen ist.

Searching for sounds in a bodily way

Helmi Vent

The author utilizes her extensive music teaching experiences in High Schools as starting points for her remarks. She offers to her readers potential openings and beginnings for the discovery of a "moving" music education for the young. The author describes ideas for arrangements with body sounds and other sound vocabulary for artistic expressions. The concepts mentioned enlighten the reader to possibilities which suit the traditional standardised set-up of schools as well.

The main emphasis is placed on the fostering of basic principles and dispositions for an encounter with music through the body and not on the questions of method.

Helmi Vent, who presents in this publication excerpts of lessons with the age groups 9, 10 and 11, 15–18 years, understands the body to be the basic instrument for all perceptions, experiences and interpretations of sound. (This publication is not the place for a general discussion on terms such as Körper¹⁾ and Leib).

Beginning points for the teaching sequences are:

- 1. Remarks of some students in language, gesture and mime and some reactions by others*
- 2. "Steamy Windows" by Tina Turner as a reason for "Rock on the Chair"*
- 3. Sketches for Orchestra, titled "Stille und Umkehr" (Silence and Return) by Bernd Alois Zimmermann. This develops into a topic for an unforeseen coincidental theatre.*

1) *The German language uses these two different terms for what is commonly known in the English language as "body". However, Leib can be interpreted as body and spirit, whilst Körper can be understood as body.*

Deutschland

Treffen der Regionalbetreuer im Februar in Gräfelfing

In zweijährigem Turnus treffen sich die Regionalbetreuer zu einer Sitzung, die dem Erfahrungsaustausch und der Planung zukünftiger Entwicklungen dient. Mittlerweile gliedert sich die deutsche Orff-Schulwerk-Gesellschaft in 26 Regionen, die eine individuelle Betreuung ihrer Mitglieder anstreben. Am 1. und 2. Februar 1992 traf man sich vor den Toren Münchens in der Jugendmusikschule Gräfelfing und besprach Vergangenes und Zukünftiges.

Traditionell ist der größte Anteil des Treffens den Berichten aus den einzelnen Regionen gewidmet. Die Regionalbetreuer gestalten ihre Aktivitäten weitgehend individuell, auf ihre persönlichen Schwerpunkte und Bedingungen ausgerichtet. Es gibt keine Aktivitäten, die in allen Regionen gleich sind. Eine Gemeinsamkeit konnte jedoch festgestellt werden: Einladungen der OSG-Mitglieder zum Austausch von beruflichen Problemen werden nur dann gut angenommen, wenn damit gleichzeitig ein Angebot zur Fortbildung verbunden ist. Für die Zukunft werden in allen Regionen Fortbildungen zu verschiedensten Themen vorbereitet.

Die politischen Veränderungen in Deutschland machten eine Neugliederung der Regionen notwendig. Gleichzeitig begann die Suche nach neuen Regionalvertretern, die mit den Zielen der Orff-Schulwerk-Gesellschaft vertraut sind. Erfreulicherweise konnten für fast alle neuen Regionen in Deutschland bereits Regionalbetreuer gefunden und gewonnen werden.

Mecklenburg-Vorpommern:
Franziska Pfaff, Rostock

Brandenburg:
Dr. Wulffhardt von Grüner, Berlin

Thüringen:
Antje Trinks, Gera

Sachsen / Sachsen-Anhalt:
Christine Straumer, Dresden

Die neuen Regionalbetreuerinnen Antje Trinks und Franziska Pfaff berichteten über die aktuellen Verhältnisse und Entwicklungen in Thüringen, Mecklenburg und den anderen Bundesländern der ehemaligen DDR. Die Lehrer an Schulen und Musikschulen sowie die Kindergärtnerinnen in den neuen Regionen sind sehr interessiert an der Arbeit mit dem Orff-Schulwerk. Es finden bereits einige Fortbildungsmaßnahmen in Musikschulen und Hochschulen statt, viele weitere sind geplant. In den Zeiten der DDR durfte das Orff-Schulwerk nicht benutzt werden. Nun besteht ein großer Nachholbedarf. Die Ausstattung an Instrumenten ist minimal, Geld für Käufe ebenfalls kaum vorhanden.

Geradezu einen Boom erlebt die Nachfrage nach den Unterrichtsangeboten Musikalische Grundausbildung und Musikalische Früherziehung an Musikschulen. An ausgebildeten Lehrern mangelt es überall.

Das ehemalige Musikunterrichtskabinett in Rostock, das neben einer Musikschule existiert, gab sich den Namen »Neue Musikschule Carl Orff«. Die Leiterin ist Franziska Pfaff.

Nachdem man sich ausgiebig über Chancen und Probleme der Situation in den östlichen Bundesländern ausgetauscht hatte, diskutierten die Regionalbetreuer über die Reform der Orff-Schulwerk-Gesellschaft. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, ob eine Annäherung an den Typus eines Berufsverbandes angemessen sein könnte. Sind die Mitglieder der Orff-Schulwerk-Gesellschaft alle einer Berufsgruppe zuzurechnen oder ist die Ausbildung beziehungsweise das Bekenntnis zur »Elementaren Musik- und Bewegungserziehung« eine Gemeinsamkeit, die weniger der Art eines Berufsverbandes entspricht? Einigkeit herrschte in dieser Frage nicht, doch führte das Gespräch in die gemeinsame Überzeugung, die Orff-Schulwerk-Gesellschaft müsse sich um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aller Institutionen und Berufsfelder kümmern, in denen im Sinne von Carl Orff gearbeitet werde. Musikschulen, Schulen, der sozialpädagogische Bereich müssen im Blick bleiben. Musik mit Behinderten, mit erwachsenen und alten

Menschen muß als Aufgabe neu gesehen werden.

Eine weitere Überlegung aus dem Bereich profaner Rechtsfragen betrifft den Versicherungsschutz, den die Mitglieder der Orff-Schulwerk-Gesellschaft während Veranstaltungen und auf den Fahrwegen genießen. Ist der bestehende Schutz ausreichend, oder gibt es Lücken? Da niemand der Anwesenden in diesen Fragen kompetent war, wird sich die Geschäftsführung der Orff-Schulwerk-Gesellschaft der Klärung der Rechtsfragen annehmen und Entscheidungen, so sie fällig werden, vorbereiten.

Manfred Grunenberg

Einander Musik mitteilen – über Kurse in neuen deutschen Bundesländern

Seit August 1991 befinde ich mich zu einem einjährigen Lehraufenthalt in Europa. Normalerweise übe ich meinen Beruf an einer Universität in Melbourne aus. Während meines einjährigen Aufenthaltes beim Orff-Institut in Salzburg habe ich auch die Chance, Kurse in Europa zu geben.

Die Gründlichkeit der Deutschen ist weltbekannt. Sie zieren sich nicht, wenn es ums Schaffen geht. Was alt und unbrauchbar geworden ist, wird ausgebessert oder niedergeworfen. Es kommt vor – so erscheint es mir heute – daß leider auch das, was kreative, findige Menschen unter dem Druck des alten Systems »drüben« geschafft und erträumt haben, zu leicht mit Stumpf und Stil weggeschafft wird.

Auf einer Unterrichtsreise in die neuen Bundesländer Sachsen und Brandenburg lernte ich einiges von der Bedrückung kennen, welche entstand, weil nach der Wende gleich aufgeräumt wurde, ohne zuerst einmal in Ruhe zu hören, was für Ideen und neue Ansätze dort schon existierten.

In *Bautzen* war ich zu einer Weiterbildung mit Erziehern eingeladen worden. Etwa zweihundert Teilnehmer hatten sich zur Fortbildungsveranstaltung »Musik und Tanz mit Kindern« angemeldet. Platz war nur für ca. einhundertdreißig Teilnehmer. Während der Woche vom 13. bis 19. 1. 1992 traf ich mich mit ca. 45 Teilnehmern, alle weiblichen Geschlechts, alle Erzieherinnen in Kindergärten und Kindertagesstätten. In meiner Einlei-

tung zu den Nachmittagen versuchte ich darauf hinzuweisen, daß es hier um eine Mitteilung musischer Erfahrungen geht. Musikalische und tänzerische Aktivitäten, Sprachspiele, rhythmische Bewegung und andere kindgemäße Aktivitäten, welche in den Rahmen der ästhetischen Erziehung gehören, wollten wir miteinander ausprobieren, üben und besprechen. Ich hatte die Hoffnung, daß dabei auch noch einmal die pädagogischen Möglichkeiten der Verbindung von Musik und Bewegung deutlich würden. Außerdem wünschte ich, daß das, was an Erfahrungen, Ideen und Materialien bereits vorhanden war, auch miteinander geteilt würde. Ich hoffte auf ein sensibles musisches Werken miteinander, ein Aufeinander-Zugehen und Zuhören. Die Teilnehmer erklärten mir, daß auch in dem »anderen System« bereits rhythmische Erziehung in Kindergärten vorhanden war. Einige Aussagen lassen aber darauf schließen, daß Sinn und Ziel des musischen Tuns von einem anderen Verständnis geprägt gewesen waren: mehr leistungsbezogen, mehr produktorientiert. Was aber auch klar ausgesprochen wurde war, daß auch im alten System, innerhalb der existierenden Strukturen, kreatives Musizieren und Tanzen ausprobiert wurde. Und was mich nun als Besucher aus dem fernen Australien in meiner alten Heimat, dem nun so großen Deutschland, sehr berührt ist die Tatsache, daß die vergangenen Versuche von Menschen in Ostdeutschland, unter sehr schwierigen Bedingungen etwas Neues zu schaffen, im allgemeinen einfach nicht erkannt, anerkannt und weitergeführt werden. So ist es gar keine Frage für mich, daß ein Orff-Schulwerk-Kurs in Sachsen und Brandenburg ein Kurs im Hören-Lernen ist. In vieler Hinsicht. Als erstes: einander zuhören, sich einfühlen.

Die im Schulwerk modellhaft angedeuteten ausdrucksstarken Anfänge mit Körperpercussion offerierten auch in dieser Weiterbildung einen guten Einstieg. Das freudvoll sinnliche Hand- und Fußwerk mit Klanggesten bot Erfahrungen, die sofort das Zusammenspiel und den Zusammenhang von Musik und Bewegung deutlich machten. Konzepte wie Dynamik, Klangfarbe, Klangdichte wurden auf spielerische Art miteinander ausprobiert und geübt. In der anschließenden Besprechung gab es von den

Teilnehmern hilfreiche Kommentare. Die Wichtigkeit des improvisatorischen Prozesses im Unterricht wurde erwähnt. Eine gute Balance soll gehalten werden beim Geben von Anregungen. Der Gruppenleiter soll ein wenig vormachen. Er/sie soll warten können auf die Versuche der Teilnehmer. Alle sollen gut aufeinander hören und konzentriert mitmachen. Manche Teilnehmer erwähnten, daß das Spielen mit Klanggesten in der Vergangenheit oft unter dem Aspekt der Koordinationsübung stattfand. Verschiedene Gruppenmitglieder waren eingeladen worden, bei kreativen Aufgaben die Gruppenleitung zu übernehmen. Zum Beispiel als Dirigenten. Auch dieses schien neu gewesen zu sein. Kindertänze und Bewegunglieder waren auch in der Vergangenheit Teil der musischen Erziehung. Ich hatte Kindertänze mitgebracht, zu denen Bewegungen erfunden werden konnten. Dieses brachte einen weiteren Aspekt des Selber-Schaffens in unser Treffen. Die Idee wurde dankbar aufgenommen. Rhythmusinstrumente – kleines Schlagwerk – waren mancherorts bereits einmal vorhanden.

Wir verbanden in unserem Kurs in Bautzen Kindergedichte und Texte mit ersten Klangerfahrungen bei Handtrommeln, Klanghölzern und anderen Instrumenten des kleinen Schlagwerks. Wir arbeiteten zu diesem Zeitpunkt im Kreise stehend. Diese Organisationsform erwies sich als sehr hilfreich. Rund- und Dirigierspiele funktionierten so frusturationslos. Alle konnten gut sehen und mitspielen. Man konnte sich konzentrieren. Vom Musikalisch-Improvisatorischen her ergaben sich spannende Momente. Das Zuhören und Einander-Zuwenden waren auch im weiteren Verlauf unseres Treffens von größter Bedeutung.

Um im Dreieck vom »Wir«, »Ich« und »das Musizieren« die Balance bilden zu können, ist es eben von größter Wichtigkeit, nach außen hin anderen Menschen zuzuhören und gleichzeitig nach innen zu horchen, um einen ausgewogenen Beitrag geben zu können. Es kann eine musikalische Kommunikation entstehen, die durch Klarheit und Tiefe überzeugt. Dieses schien mir durchaus auch bei unserem Treffen in Bautzen der Fall gewesen zu sein.

In der Volksschule *Baschütz bei Bautzen* konnte ich zwei vierte Klassen und eine dritte

Klasse unterrichten. Gegen Ende meiner Reisewoche unterrichtete ich auch in Brandenburg, zunächst an der Thälmann-Volksschule. Auch dort waren es Kinder der Klassen drei und vier. Der gesamte Entwicklungsprozeß innerhalb der Stunden läßt sich am besten mit den Wörtern »reifrig« und »konzentriert« beschreiben. Die Kinder waren ausgesprochen dankbar. Zusammen mit ihren Lehrern, die natürlich auch schon vor meinem Besuch aktive Musik mit ihren Klassen machten, teilten sie mir ihre Lieder mit, ihre Musik und eine Reihe von Bildern, die durch unser gemeinsames Musizieren inspiriert worden waren.

Den letzten Tag verbrachte ich an der *Oberschule in Kleinmachnow*. In dieser Schule werden Mathematik und Naturwissenschaften als Schwerpunktfächer unterrichtet. Ich traf mich in den Musik-Doppelstunden mit den Klassen 11 und 12. Es wurde mir schon bald deutlich, wieviel Erfahrungen die jungen Menschen bereits hatten. Der Musikunterricht an dieser Schule ist weitgehend praxisorientiert. Bei der Vokalimprovisation zu einem Bluesschema, welches mit stimmlich gestalteten Ostinati ausgeschmückt war, gab es ein positives Echo von der Gruppe. Ebenso bei freieren Improvisationen. Manche Gruppenmitglieder spielten auf ihren Instrumenten vor. Es kam zu spontanem, freiem Zusammenspiel mehrerer Instrumentalisten. Ich war wirklich ganz beeindruckt von der ungezwungenen, dankbaren Spielatmosphäre innerhalb der Gruppe.

Zu meiner Unterrichtstätigkeit in *Sachsen und Brandenburg* hatte der Leiter der Firma Studio 49, Herr Bernd Becker-Ehmck, mir ein Instrumentarium zur Verfügung gestellt, vom kleinen Schlagwerk mit großer Trommel bis hin zu den Stabspielen. So ergaben sich gute Möglichkeiten, dieses Instrumentarium einmal gemeinsam zu erleben, zu erforschen und pädagogisch einzusetzen. Die bereits vorhandenen Instrumente ergänzten sich zum Teil sehr gut mit dem mitgebrachten Instrumentarium. Für die Unterstützung der Carl Orff-Stiftung sind alle Teilnehmer und ich selbst sehr dankbar. Ohne diese Hilfe wären die fruchtbaren musikalischen und pädagogischen Begegnungen nicht zustande gekommen. Für mich bietet, quasi als Saatgut, die Improvisation, das mit Hand, Herz und Kopf Selber-Erfinden, die großartige

Chance, Kompetenz und Persönlichkeit zu bilden. Die Fahrt nach Sachsen und Brandenburg war in diesem Sinne für *alle* eine Weiterbildung. Christoph Maubach

Orff-Zentrum München: Fotoausstellung

Vom 24. April bis 12. Juni 1992 zeigte das Orff-Zentrum München die Fotoausstellung »Zeitgenössische Komponisten fotografiert von Anne Kirchbach«.

Ur- und Erstaufführungen von Werken zeitgenössischen Musiktheaters, die in den siebziger Jahren an der Bayerischen Staatsoper herausgebracht worden sind, machten die Theaterfotografin Anne Kirchbach neugierig auf die Komponisten »hinter der neu geschaffenen Musik«. Im Zeitraum von 15 Jahren entstand eine Bilddokumentation zu dieser wichtigen Seite Münchner Musiklebens: Komponisten, die in München leben und arbeiten.

Sommer-Programm 1992

Dienstag, 30 Juni 1992, 19 Uhr
Gertrud Orff

... *cantus - memoria - meditatio* ...

Bericht aus der Orff-Musiktherapie mit Klangbeispielen und Diabildern aus der Praxis

Dienstag, 7. Juli 1992, 19 Uhr
Prof. Dr. Hermann Regner

München - Melbourne und zurück

Bild- und Tondokumente, Beobachtungen und Vermutungen zur Wirkung von Ideen des Orff-Schulwerks in vielen Teilen der Welt
Mittwoch, 22. Juli 1992, 19 Uhr

Dr. Michael Kugler

Elementare Musik - Elementare Bewegung
Zur Entstehung des Orff-Schulwerks »Elementare Musikübung« in den Jahren 1924 bis 1933

Mittwoch, 29. Juli 1992, 19 Uhr
Dr. Claudia Jeschke

KörperKulturPolitik

Nicholas Kaufmanns Film *Wege zur Kraft und Schönheit* von 1926

Ein Rahmen-Programm zu der Vortragsreihe bilden zwei Konzerte.

Montag, 29. Juni 1992, 19 Uhr
Mitzi Meyerson, Berlin/Mailand. Ein Abend mit französischer Cembalo-Musik, Werke

von Louis Couperin, Claude-Benigne Balbastra, Antoine Forqueray u. a.

Donnerstag, 30. Juli 1992, 19 Uhr,
das Klavierduo Hans-Peter und Volker Stenzl, Gyula Rácz und Uwe Arlt, Schlagzeug, Werke von Ravel, Lutoslawski, Strawinsky und Carl Orff.

Alle Veranstaltungen finden im *teatrino* des Orff-Zentrum München statt.

Carl Orff ist gegenwärtig - Kunst im Rinkhof: Carl Orff Leben und Werk

Im Jahr 1974 hat die Diözese Augsburg das Anwesen Dießen, Hofmark 5, erworben. Im Rinkhof wurden Ausstellungsräume geschaffen, die gegenwärtig dem Wirken und Werk des Komponisten Carl Orff in seinem Lebenskreis gewidmet sind.

Die Ausstellung ist klein, übersichtlich und von überraschender Wirk-Kraft. Das Bildmaterial ist sorgfältig ausgewählt, die Texte sind nicht nur informativ, sondern zeugen von Sprach-Verantwortung, als hätte man nicht nur dem Musiker, sondern auch dem Textdichter Reverenz erweisen wollen.

Carl Orff ist gegenwärtig, Wer nichts oder wenig von ihm weiß, kann ihn von Bild zu Bild auf seinem Lebensweg begleiten, vom kindlichen Trommler über den jungen Komponisten bis zum weltberühmten Künstler. Wer ihn lange Jahre hindurch gekannt hat, wird sich erinnern.

Die vielen Gesichter Orffs werden in dieser Ausstellung lebendig. Von verschmitzt (man denke an »Astutuli«) bis ekstatisch-begeistert (wenn man ihn während einer Probe bei einem seiner großen Bühnenwerke sieht) birgt dieses Gesicht eine Fülle von Gesichtern, die immer wieder zu einem werden - und jedes ist »sein« Gesicht.

Der Schwerpunkt der Ausstellung liegt auf dem künstlerischen Werk Orffs, aber auch an seine pädagogische Arbeit, das Schulwerk, wird mit ein paar Exponaten erinnert. Eine Video-Anlage gibt allen Interessenten die Möglichkeit, in das Bühnenwerk Carl Orffs Einblick zu nehmen.

Ein Lob verdient der geschmackvolle Prospekt, für dessen Text-und-Bild-Redaktion Hannelore Gassner, Dießen/München, verantwortlich zeichnet. Besonders gern liest man in der Ausstellung die Betrachtungen

von Werner Thomas, die von profunder Kenntnis und spürbarer herzlicher Zuneigung eines Menschen zeugen, den jahrzehntelange Freundschaft mit Carl Orff verband und der lebendigen Anteil an seinem künstlerischen Schaffen genommen hat. Prägante und typische Aussprüche Carl Orffs sind nachzulesen. So: »Ich bin Altbayer, in München geboren, und diese Stadt, dieses Land, diese Landschaft haben mir viel gegeben und mein Wesen und Werk mitgeprägt.« Oder: »Mein Werk, mein Bühnenwerk, wie mein pädagogisches, das Schulwerk, kann hoffentlich als Wegweiser verstanden werden.« Die Ausstellung legt ein beredtes Zeugnis davon ab.

Catarina Carsten

29. März 1992:

10. Todestag von Carl Orff

Am Samstag, 28. März, feierte eine Gemeinde von Verwandten und Freunden Carl Orffs die Jahrtagsmesse zum 10. Todestag von Carl Orff. Die Messe, zelebriert von Abt Odilo Lechner, OSB, und Pfarrer Rupert Rigam, Tegernsee, wurde musikalisch gestaltet vom Mozart Vokal Ensemble Andechs unter Anton Ludwig Pfell.

Am Sonntag, dem 29. März, hatte der Bayerische Rundfunk zu einer Lesung von Orffs »Astutuli« eingeladen. Das traditionsreiche Studio I des Bayerischen Rundfunks, in dem Orff selbst oft Aufnahmen seiner Werke mitverantwortet hatte, wäre für die vielen Interessenten zu klein geworden. Kurzfristig wurde die Matinee in das Prinzregententheater verlegt. Hier las Wolf Euba die bayerische Komödie. Karl Peinkofer und sein Schlagzeugensemble begleiteten.

»Carmina Burana« und »Der Mond« und ...

Das Staatstheater Mainz brachte am 4. April mit »Carmina Burana« eine Ballettpremiere. Das Werk wird auch im Rahmen des diesjährigen Schleswig-Holstein Musik Festival (Leitung: Justus Frantz) aufgeführt: von baltischen Chören und Orchestern, die dort zu Gast sind, im Rahmen einer Open-Air-Aufführung im Hamburger Derby-Park.

Am 25. April hatte Orffs kleines Welttheater »Der Mond« Premiere an den Bühnen der Stadt Bielefeld. Allein im Monat April gab es Aufführungen von »Carmina Burana« in

Sioux City, in Calgary, Tokyo, Duluth (USA), Strasbourg, Kumla (Schweden) und in Detroit.

Im Mai wurden die »Carmina Burana« in Detroit, Hürth, Köln, in Bad Kreuznach, Brandenburg, Freiberg, in Frankfurt/Main, im Konzerthaus in Wien, in Reutlingen, Friedrichshafen, Denver, Santa Maria und im Rahmen einer Frankreich-Tournee der Südwestfälischen Philharmonie und des Philharmonischen Chores Siegen aufgeführt. In Toronto erklangen die »Catulli Carmina«, im Rahmen der Münchener Biennale wurde ein »Sprechstück für Sprecher, Sprechchor und Schlagwerk« aufgeführt und die Riverside Choral Society sangen in New York die »Dithyrambi«. Im Stadttheater Freiberg und in Kitchener (Kanada) wurde »Die Kluge« inszeniert.

»Orff-Strawinsky-Zyklus 1992«

Igor Strawinsky wurde vor 110 Jahren geboren, vor zehn Jahren starb Carl Orff. Professor Gyula Racz, Lehrer an der Kirchenmusikschule Regensburg, initiiert zu dieser Koinzidenz in Regensburg einen Zyklus von Konzerten, Vorträgen, Diskussionen und Ausstellungen, der einen vergleichenden Einblick in die Werke beider Komponisten wie auch in deren Resonanzen geben soll. So plant die Städtische Sing- und Musikschule ein Konzert unter dem Titel »Orff: Obligat – Ad libitum«, in dem dem Schulwerk »original« und in heutigen Ausdeutungen zu begegnen ist. Eine Podiumsdiskussion gilt dem Thema »Wie aktuell ist das Orff-Schulwerk?«

Regionale Ansprechpartner der Orff-Schulwerk-Gesellschaft

- Franz Jaksch, Am Hang 10, 8221 Traunwalchen, Tel. 0 86 69 / 62 49;
- Reinhard Smolina, Dachsteinstraße 10, 8000 München 82, Tel. 089 / 430 78 61;
- Winfried Hierdeis, Alter Heuweg 17b, 8900 Augsburg, Tel. 08 21 / 55 09 00;
- Erich Burger, Joh.-Schwäbl-Strasse 5, 8400 Regensburg, Tel. 09 41 / 92 5 24;
- Vroni Priesner, Rotenäckerstraße 2, 8500 Nürnberg, Tel. 09 11 / 31 67 70;
- Helge Pfeuffer, Finkenweg 5, 8702 Unterpleichfeld, Tel. 09 3 67 / 589;
- Gisela Dannemann, Heckenpfad 17, 3500 Kassel, Tel. 05 61 / 40 18 28;

- Elisabeth Bartscher, Im Hamburg 7, 3201 Söhlde, Tel. 0 51 29 / 662;
- Gabriele Breger, Ger. Vorstadt 89, 7630 Lahr, Tel. 07 8 21 / 23 7 82;
- Alice Vanorek, Schillerstraße 36/1, 7906 Blaustein, Tel. 07 31 / 55 12 27;
- Hanna Geiger, Sopianstraße 190, 7500 Karlsruhe 21, Tel. 07 21 / 84 84 57;
- Dieter Druschel, Hallerstraße 53, 7112 Waldenburg, Tel. 07 9 42 / 86 92;
- Wolfgang Schwenk, Sommerrain 11, 7060 Schorndorf, Tel. 07 1 81 / 75 0 12;
- Josef Thull, Br.-Grimm-Straße 1, 6683 Spiesen, Tel. 06 8 21 / 73 8 81;
- Ernst Rath, Forststraße 28, 5424 Kamp-Bornhofen, Tel. 06 7 73 / 390;
- Manfred Grunenberg, Pflugweg 51, 5810 Witten 7, Tel. 02 3 02 / 44 52;
- Claudia Hardt, Vereinsstraße 81, 2000 Hamburg 36, Tel. 040 / 439 55 81;
- Ruth Preißner, Rosenstraße 13, 2400 Lübeck, Tel. 04 51 / 70 1 69;
- Christine Straumer, Arltstraße 4, O-8027 Dresden, Tel. 471 71 75;
- Antje Trinks, Zeulenrodaer Straße 27, O-6502 Gera;
- Dr. Wulfhardt von Grüner, c/o Kreis-musikschule Bernau, Bahnhofstraße 2, O-1298 Werneuchen;
- Franziska Pfaff, Fritz-Reuter-Straße 63, O-2500 Rostock.

Diese Personen informieren über die Arbeit im Sinne des Orff-Schulwerkes in ihrer jeweiligen Region. Sie sind Ansprechpartner, die auch zum Austausch und zu regionalen Fortbildungen anregen.

Estland

Wo der Rubel nicht mehr rollt – über einen Orff-Schulwerk-Kurs in Tallin

Tallin liegt nur sechzig Kilometer Luftlinie von Helsinki entfernt. Viel schwieriger als diese Meeresstrecke waren in der Vergangenheit jedoch die Probleme zu überwinden, welche sich aus den unterschiedlichen politischen Systemen der Länder Finnland und Estland ergaben. Finnland als reiches westliches Land, mit freier Marktwirtschaft, Estland als eine widerwillige Republik der So-

wjetunion. Formal ist dies nun alles vorbei. Aber gerade seit der Auflösung der Sowjetunion, seit der Bildung der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten, zu der Estland nicht gehört, geht es den Esten schlecht. Wie und auf welche Art es schlecht geht, das konnte ich bei dem Kurs in Tallin, der Hauptstadt Estlands, am eigenen Leibe erfahren. Frau Susi Heli, Lehrerin am Konservatorium in Tallin, war eine ausgezeichnete Dolmetscherin, die auch diffizile Feinheiten meiner Eingaben übersetzte. Sie erklärte mir viele Einzelheiten des Landes, der Sprache und der Kultur im Gespräch, wobei sie auch detaillierte Zusammenfassungen vom feed back der Kursteilnehmer machte. Sie sprach von der jetzt endlich gewonnenen Unabhängigkeit nach siebzigjähriger bolschewistischer Herrschaft (mit kurzen Unterbrechungen, die deutschen Nazis waren ja auch mal dran). Sie erklärte mir von der komplizierten Tausch-Wirtschaft – wir geben euch in Kasachstan die Hühner, ihr gebt uns das Erdöl – die zur Zeit der Sowjetunion existierte. Sie berichtete auch von dem rapiden Verfall des Rubels, der sich schnell vollzog, als sich die Öffnung zum Westen entwickelte. Der Rubel ist nichts mehr wert. Die Esten wollen die Estnische Krone einführen. Die Russen geben kein Erdöl mehr. Es gibt wenig Nahrungsmittel. Die Situation ist schlimm. Dennoch sagt Frau Heli: »Wir haben uns entgegen aller Aussichten unsere Eigenständigkeit und auch unsere eigene Kultur und Sprache bewahrt.« Diesen Eindruck kann ich durch meinen zwar nur eine Woche dauernden, aber sehr intensiven Besuch in Tallin nur bestätigen.

Der Kurs »Einführung in die Musik- und Bewegungserziehung, Orff-Schulwerk«, war in Tallin von Frau Ene Kancnon und Frau Inge Raudsepp vorbereitet worden. Die Woche im Musikhaus von Tallin war zustande gekommen durch die Zusammenarbeit des Bundesministeriums für Auswärtige Angelegenheiten in Wien mit dem Orff-Schulwerk-Forum in Salzburg und der Estonian Music Society. Zwischen Montag, dem 23. März, und Sonntag, dem 29. März, traf ich mich mit 40 Lehrern an fünf Vormittagen und mit 45 Studenten an fünf Nachmittagen zu intensiver praktischer Arbeit, theoretischen Vorträgen und Diskussionen. Außerdem gab es noch weitere Abendveranstaltungen: Einen mit

Hörbeispielen aus der Schallplattenreihe »Musica Poetica« und Lichtbildern aus der Güntherschulzeit und einen anderen Abend mit internationalen Volkstänzen, die mit Hinblick auf das musikalische und rhythmische Lernen ausgesucht worden waren. Wie ich erfuhr, war das Volkstanz, wie in anderen östlichen Ländern auch, in Estland früher eher eine sportliche Aktion. Der musikalische und kulturelle Aspekt im Volkstanz wurde früher nicht sehr akzentuiert. Die Abendveranstaltungen waren für Lehrer und Studenten gemeinsam offen. Dieses Angebot wurde auch sehr stark ausgenützt, wodurch sich zusätzlich ein anregendes Gespräch zwischen den Lehrern und Studenten über Berufsfragen ergab.

Sowohl die Musiklehrerkurse vormittags als auch die Kurse für Studenten nachmittags hatten als Inhalte zunächst einmal eine theoretische und praktische Einführung in die Musik- und Bewegungserziehung (Orff-Schulwerk). Dann gab es aber auch eine Vertiefung, im 2. Abschnitt des Kurses, welche der Adaption der Arbeit vor Ort galt. Zunächst befaßten wir uns mit den Medien, welche sich vom Schulwerk-Modell »Musik für Kinder« und von anderen Quellen und Musiken aus dem Bereich des Orff'schen Impulses herausbilden lassen.

Es wurde sogleich deutlich – und dieser Eindruck vertiefte sich rapide im Laufe der Woche – daß den Teilnehmern die Stimme, die Vokalarbeit, der Gesang, als das nächstliegende Instrument in ihrer musikpädagogischen Arbeit erscheint. Die Tradition des Chorgesangs ist in Estland alt, von besonders guter Qualität und äußerst lebendig. Davon zeugen auch die vielen Konzertaufführungen von geistlicher und weltlicher Vokalmusik sowie die vielen einheimischen Komponisten, von denen hier nur einige erwähnt seien: Veljo Tormi, dessen Kompositionen aus den Volkshymnen Estlands wachsen, oder auch Frau Esther Mägi, die wesentliche Komponistin Estlands. Ebenso Arvo Pärt, der verlorene Sohn Estlands, der schon lange im Westen lebt, aber, wie man mir versichert, ganz besonders geschätzt wurde, besonders zu einer Zeit, als er noch sehr wenig gespielt wurde oder gespielt werden durfte. Das Orff-Schulwerk trägt als Kernimpuls die Idee einer musikalischen Kompetenzerweiterung durch das Erfinden, Improvisieren und

Arrangieren in sich. Am Anfang des Kurses wurde ganz deutlich, daß den Teilnehmern dieser Aspekt, nämlich selber Verantwortung zu übernehmen für den musikalischen und bewegungsmäßigen Fortgang, wirklich ganz neu war. Als aber einmal der Gordische Knoten geplatzt war, fanden Lehrer und Studenten gleichermaßen, daß die Ergebnisse unserer gemeinsamen Arbeit künstlerisch anspruchsvoll und gleichzeitig phantasievoll gestaltet waren. Es waren besonders die spielerischen, musikalischen Ideen im Umgang mit Sprachsilben und Texten, Kinderverse aus Estland, Volkslieder aus Estland, aber auch die Idee der Darstellung in Bewegung, welche die wohl ein wenig schlummernde Phantasie der Teilnehmer anregte. Immer wieder wurde ich darauf hingewiesen, wie wichtig den Esten die Sprache, und im Zusammenhang mit dem Gesang die Verbindung Sprachklang – Singklang ist. »Das Singen muß aus dem Sagen kommen«, wenn es nicht ein schon einmal geprägter Satz gewesen wäre, dann wäre er in Tallin ins Leben gerufen worden – und zwar besonders »stimmhaft«. Die Teilnehmer versuchten alles, was sie erlebten, aufzusaugen. Sie versuchten förmlich jeden Atemzug mitzuschreiben. Elementare Begleitformen, Glissandi, Bordune, Klangteppich, Ostinati u.s.w. wurden meist vokal dargestellt, da es an Instrumenten mangelte. Die Qualität des Gesanges war makellos. Zu einer verfeinerten Vokalimprovisation kamen wir zum Beispiel mit Hilfe eines amerikanischen Spirituals. Teilnehmer waren an vorher besprochenen Stellen des Stückes eingeladen, neue Stimmen ins harmonische Gefüge einzubringen. Die daraus resultierenden Akkorde, teilweise mit Nonen gespickt, klangen wie aus den besten Alben des Vokaljazz. Und das in einer Kulturgemeinschaft, welche völlig vom Westen und dieser Art Musik abgekapselt war. Aber daß die zwangsweise Isolierung innerhalb der Grenzen der ehemaligen Sowjetunion in bestimmtem Sinne wie eine »Ziehmutter« für ein konsistentes, qualitativ sehr gutes und von einer breiten Masse der Bevölkerung getragenes Kulturgeschehen wirken kann, weiß man ja auch von anderen Beispielen. Das Interesse an der Musik war, wie mir versichert wurde, immer schon sehr groß in Estland. Zu dem alle fünf Jahre stattfindenden Sängereisen, dem Kulminations- und Höhe-

punkt der vielseitigen estnischen Singkultur, erschien und erscheint deswegen auch durchschnittlich jeder dritte Einwohner des Landes. Das großartige Chorfest hat eine eigens dafür hergerichtete Arena, zu der Hunderttausende von Sängern anreisen.

Im Bereich des Tanzes und der Bewegung gab es für die vielen Teilnehmer Überraschungsmomente: Ein großer Teil der Arbeit sah vor, daß auf verschiedenste Art und Weise Bewegungsaufgaben gelöst werden. Die Arbeit war intensiv, da ging es um Bewegungsgestaltungen zu Gedichten, zu Texten und zu Liedern. Es gab Kindertänze und Volkstänze, verbunden mit ganz praktischen Höraufgaben. Wir haben gesungen und uns gleichzeitig dazu bewegt, vom Dirigieren hin bis zum freien Tanzen. Dieses alles war vielen Teilnehmern ganz neu. Bei diesem Aspekt der Arbeit mit dem Schulwerk, wie bei anderen Aspekten auch, wurde immer wieder deutlich, daß die Teilnehmer noch intensiver mit den Impulsen aus Salzburg umgehen, experimentieren und zu einer Anverwandlung kommen möchten.

Am Samstag und Sonntag, gegen Ende des Kurses, diskutierten wir viel in kleineren Kreisen: »Die Öffnung nach dem Westen wird nicht nur Gutes bringen.« Die Teilnehmer in Tallin schnitten selber dieses Thema an. Die für junge Leute fast zur Routine gewordene Selbstverständlichkeit der Proben- und Übedisziplin, wird sie in der Zukunft leiden? Werden die Musikpädagogen und Musikstudenten in Estland sich mit den kreativen Aspekten, mit der Idee, den Kunstschaffenden in sich selber zu suchen, mit den vielen neuen Trends, die auf kulturellem Gebiet aus dem Westen kommen, so anfreunden können und wollen, daß es ein fruchtbares Gemisch des Alten mit dem Neuen wird?

Viele sagten, sie möchten noch einmal so eine Woche miterleben. Sie waren der Meinung, daß nach einigen Monaten der Vertiefung eine weitere intensive Woche mit praktischer und theoretischer Arbeit in Tallin erfolgen sollte. Die Kollegen vom Konservatorium in Tallin sowie die Studenten und Lehrer waren voller Dankbarkeit und voller Enthusiasmus. Mindestens zwei von ihnen werden im Juli dieses Jahres am Internationalen Sommerkurs des Orff-Instituts in Salzburg teilnehmen. In Musik, Bewegung und Tanz von Eindrücken inspiriert werden, sich zu

eigenem Ausdruck trauen, die Verbindung, auch die Unterschiede von verschiedenen künstlerischen Formen erspüren, die Welt der Künste immer wieder mit neuer Sensibilität entdecken – dieses sind nur einige weiträumige Ziele, welche wir in Tallin anvisierten, diskutierten und mit Bedeutung füllten. So erklärte eine Teilnehmerin am Schluß der Woche, sie habe in dem Kurs »Einführung in die Musik- und Bewegungserziehung, Orff-Schulwerk« neben den theoretischen und praktischen Anteilen dieser Art von Musikpädagogik auch eine Öffnung ihrer Sinne miterlebt.

Christoph Maubach

Griechenland

Ein Jahr griechische Orff-Schulwerk Gesellschaft

Die Mitglieder der griechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft feierten den ersten Geburtstag ihrer Vereinigung. Dabei wurde das erste Heft einer Informationszeitschrift vorgestellt, die in Zukunft regelmäßig erscheinen wird, um alle Mitglieder (und solche, die es werden wollen) über die angebotenen Seminare zu informieren, Artikel allgemeinen Inhalts als Lektüre anzubieten und als Brücke der Mitglieder untereinander zu dienen. Das erste Heft erschien nur in griechischer Sprache, zukünftige Hefte sollen auch in Englisch zu lesen sein.

Im akademischen Jahr 1991/92 fanden sieben Seminare für die Mitglieder statt. Die Themen: Sprache und Stimme / Selbstbauinstrumente / Tanzelemente für Kinder / Komposition: Inspiration oder Konstruktion? / Griechische Volkslieder und Orff-Schulwerk / Gestaltung von Gedichten / Rhythmus und Sprache.

Fortsetzung der Kurse EPIMORPHOSI

Die Abteilung der Moraitis-Schule in Athen, die sich mit der Weiterbildung von Erwachsenen befaßt – EPIMORPHOSI –, bietet auch in diesem Schuljahr den berufsbegleitenden Lehrgang »Orff-Schulwerk« an, der zwei Jahre dauert, zu dem sich die Teilnehmer jeden Abend treffen, um sich unter der Anleitung bester Lehrkräfte mit theoretischen

und praktischen Fragen des Unterrichts in Elementarer Musik- und Bewegungserziehung zu fassen. Außerdem bietet die Ausbildungsstätte einen einjährigen Kurs an, der während des Jahres in 90 Stunden der wachsenden Zahl von Teilnehmern aus mehreren Teilen Griechenlands eine Einführung in die Grundlagen des Orff-Schulwerks bietet. EPIMORPHOSI hat eine Reihe von Seminaren in Griechenland organisiert, darunter Kurse in den Städten Thessaloniki, Rhodos und Ioannina.

Italien

»Carmina burana« in Verona

In der letzten Ausgabe haben wir über Aufführungen der *Cantiones profanae* von Carl Orff im Rahmen der berühmtesten europäischen Freilichtfestspiele in Verona berichtet. Nun werden als Termine der 19., 20., 21. und 22. August 1992 genannt. Als Aufführungsort ist das Teatro Romano vorgesehen.

Kanada

Eine Orff-Schulwerk-Konferenz jenseits des Ozeans

»Melody / mélodie. From sea to sea un potpourri« war der Titel der zwölften nationalen Konferenz »Music for children – Carl Orff Canada – Musique pour enfants«, die vom 2. bis 5. April 1992 in der wunderbaren Stadt Vancouver stattfand und an der ich, mit einem Stipendium von Frau Liselotte Orff, die Gelegenheit hatte teilzunehmen.

Ungefähr 350 Teilnehmer aus ganz Kanada und den USA trafen sich, um drei Tage voll von Veranstaltungen, die vom »B. C. Orff Chapter Executive« perfekt organisiert wurden, zu genießen.

Die zahlreichen Werkstätten boten die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Themen auszuwählen: »General Orff – Rhythmic and melodic Improvisation«, »Choral Orff«, »Movement in Orff«, »Orff in early childhood«, »Multi-cultural Orff«, »Orff in

Orff-Schulwerk-Konferenz Vancouver 1992. Katari Taiko, japanische Trommelkunst



French«, »Whole language/Orff«, aber auch »Dalcroze – Rhythm, Music and Education«, »Recorder«, »Katari Taiko – Japanese Drummers«, Volkstänze und anderes.

Neben den praktischen Aktivitäten, in denen freudig musiziert und getanzt wurde, gaben einige Vorträge (»Orff 30 Years after« von Barbara Haselbach, »Why and how an Orff programm« von Deborah Kerr und »Canadian content and concerns« von Lois Birkenshaw) den Anlaß zu gemeinsamen Reflexionen und Gesprächen.

Hervorragende Aufführungen von Kindergruppen und Konzerte erfreuten dann alle Teilnehmer, während köstliche »Brunch-Entertainments« ermöglichten, Schritt mit dem schnellen Rhythmus der Angebote zu halten.

Diese Konferenz gab außerdem die Gelegenheit, neue Menschen und Realitäten kennenzulernen, Gedanken auszutauschen, Pläne für die Zukunft zu schmieden. Für mich war es ein bereicherndes und unvergeßliches Erlebnis.

Orietta Mattio

Niederlande

Pop-Version von »O Fortuna« aus dem Verkehr gezogen

Aufgrund einer Klage der niederländischen Stiftung STEMRA, die sich für Urheber- und Verwertungsrechte einsetzt, wurden Disco-Bearbeitungen des Eingangschores aus den »Carmina burana« von Carl Orff verboten. Ein Amsterdamer Gericht hat verfügt, daß die Single-CDs der Gruppen »Apotheosis« und »Fortuna« aus dem Handel genommen und vorhandene Vorräte vernichtet werden müssen. In der Begründung wird von einem Angriff auf den Charakter des Originalwerkes gesprochen.

In der holländischen Hitliste standen die Titel wochenlang ganz oben. Nach Veröffentlichung des Urteils hat in den Niederlanden ein Ansturm auf die letzten Platten eingesetzt.

Österreich

30 Jahre Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«

30 Jahre jung wurde die Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Österreich im Dezember 1991 und nahm dies zum Anlaß, zu einem Geburtstagsempfang einzuladen.

Seit Bestehen der Gesellschaft ist die Unterstützung der pädagogisch-künstlerischen Ideen des Orff-Schulwerks ein zentrales Anliegen; ein weiterer Schwerpunkt liegt im Ermöglichen und Anbahnen von Kontakten zu den unterschiedlichsten Persönlichkeiten und Institutionen. So wurde die Form eines Empfanges für diese Geburtstagsfeier sehr bewußt gewählt; Freunde und Gäste des Orff-Institutes, Gratulanten und an der Feier beteiligte Künstler kamen miteinander ins Gespräch.

Ulrike Jungmair und Evi Hitsch – Vorsitzende und Geschäftsführerin der Gesellschaft – konnten viele Gratulanten und Gäste begrüßen, unter ihnen den Rektor der Hochschule, o.HProf. Dr. Wolfgang Roscher, den Leiter des Salzburger Musikschulwerkes, o.HProf. Bruno Steinschaden, den Geschäftsführer des Vereines »Freunde des Mozarteum-Orchesters«, Prof. Mag. Erwin Niese. Auch em. HProf. Wilhelm Keller, Ehrenmitglied der Gesellschaft, em. HProf. Mag. Lilo Gersdorf und Yvonne Helvey brachten durch ihre Anwesenheit ihre Verbundenheit mit der Gesellschaft zum Ausdruck.

O. HProf. Dr. Regner überbrachte mit herzlichen Worten die Grüße des Orff-Schulwerk-Forums in Salzburg und der Carl-Orff-Stiftung in München, Christoph Maubach sprach die Glückwünsche im Namen des »Australian National Council of Orff-Schulwerk« aus.

Musikalisch gestaltet wurde dieser Abend von Kindern der Volksschule Elsbethen und einem Ensemble Studierender des Orff-Institutes unter Leitung von Mari Tominaga. Bereichert wurde die Veranstaltung auch durch die Ausstellung der Bilder von Dietmar Eder.



30
JAHRE



Orff-Schulwerk
Gesellschaft
in
Österreich



»Klangvolle Bücherei«: eine Musik- animation mit Bibliothekaren

Musik und Bewegung mit Bibliothekaren? Als der Leiter der Stadtbücherei Salzburg, Dr. Reinhold Ritt, mir die Veranstaltung »Klangvolle Bücherei« im Bildungshaus »St. Virgil« in Salzburg am 24. Oktober 1991 vorschlug, war ich überrascht. Es wurde erwartet, in drei Stunden ein umfassendes Bild der Idee des Orff-Schulwerks und seiner Anwendung in der Schule zu bekommen. Als Thema der Animation wählte ich »Bücher«. Sie sollten unter einem ganz anderen, für die Teilnehmer nicht alltäglichen Gesichtspunkt eine Rolle spielen: nämlich in ihren möglichen Beziehungen zu Musik und Bewegung. Nach einem gemeinsamen Eröffnungstanz »Il libro« (»Das Buch«, Musik und Text von Angelo Branduardi), gab die zweite Aktivität Gelegenheit zum Nachdenken in einer besinnlichen Stimmung. Eine Zeile eines Gedichtes von Hermann Hesse, die als Refrain eines Rondo gesungen worden ist, führte zu einem Gespräch über Bücher, die eine besondere Bedeutung für jeden Beteiligten haben. Die Teilnehmer hörten dann mit größtem Interesse verschiedene Stücke aus dem Orff-Schulwerk und merkten, welche wichtige Rolle die Sprache und die Texte – von den Sprichwörtern und einfachen Kinderreimen bis zu den Gedichten und den komplexen literarischen Werken von Sophokles, Goethe usw. – in der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung spielen. Diese Hörbeispiele reizten auch zur gemeinsamen Gestaltung eines einfachen Vokal- und Instrumentalstückes anhand eines Rätselreimes. Die Teilnehmer überwandern sehr schnell die anfängliche Verlegenheit und waren den neuen Erlebnissen freudig aufgeschlossen. Am Ende zeigten mehr als sechzig Leiter, Leiterinnen, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Bibliotheken im Lande Salzburg durch ihre vielen Fragen und Bemerkungen ihr großes Interesse für das Orff-Schulwerk und den starken Wunsch, eine solche Erfahrung zu wiederholen und sie in Zukunft durch weitere Begegnungen zu vertiefen.

Orietta Mattio

»Schlagwerk-Ensemble begeistert junge Zuhörer«

So betitelte die Tageszeitung »Blickpunkt Innsbruck Land« den Bericht über ein Konzert, in dessen Mittelpunkt das Schlagwerk-Ensemble des Orff-Instituts stand. Auszüge aus dem Bericht vom 4. Dezember 1991:

Über Vermittlung des Telfer Musikschullehrers Frajo Köhle und auf Einladung der Musikschule Telfs unter Direktor Rudolf Knolz gastierte das Schlagwerk-Ensemble des Orff-Instituts Salzburg im Rathaussaal der Marktgemeinde. (...)

Das Ensemble besteht aus sieben Burschen und einem Mädchen im Alter von 11 bis 19 Jahren sowie dem Leiter, Prof. Hermann Urabl. Auch Frajo Köhle, der die Gruppe nach Telfs brachte, war während seines Studiums am Orff-Institut im Ensemble tätig.

Das Telfer Konzert war geprägt von vielen verschiedenen, zum Teil sehr exotischen außereuropäischen Percussionsinstrumenten. Die zahlreichen Besucher erlebten Angklung (indonesische Bambusrasseln), Gongs, Gebetstrommeln, Pinzazaras (japanische Ratschen), ein Guiro (Gurke, Lateinamerika), afrikanische Katzentrommeln und anderes mehr. Neben »konventionellen« Schlagwerkkompositionen »zauberten« die Ensemblemitglieder aber auch praktisch aus dem Nichts die Bearbeitung eines Stückes für »Kücheninstrumente«, und Stücke für Bodypercussion: Einer »Studie für Hände« folgte die »Studie für Füße« sowie ein rhythmisches »Pizza«-Sprechstück. Prof. Urabl nutzte die Gelegenheit, in den Pausen Wissenswertes über die nicht ganz alltäglichen Instrumente zu erzählen.

Aber die Gäste aus Salzburg begnügten sich nicht nur mit reiner Schlagzeugmusik. So waren neben den bekannten Ohrwürmern »Pink Panther« und »Panoptikum« auch Jazzkompositionen von Prof. Urabl, Frajo Köhle und anderen Studenten des Orff-Instituts zu hören.

Vereinigte Staaten von Amerika

»Pacific Fusion«

Unter diesem Motto stand die »National Conference 1991« der »American Orff-Schulwerk Association«, die im letzten Jahr vom 13. bis 17. November 1991 in San Diego, Kalifornien, stattfand.

Ca. 1.500 Teilnehmer erlebten innerhalb einer riesigen Hotelanlage ein »Non-Stop-Programm«, das perfekt organisiert war vom San Diego Chapter mit Mary Shamrock an der Spitze. Es war eine ganz besondere Conference, denn das Themenangebot orientierte sich nicht, wie in den vergangenen Jahren, »nur« am Orff-Schulwerk. Stattdessen gewährten diesmal Dozenten aus den verschiedensten Ländern der Welt einen Einblick in ihre Kultur, am Beispiel von Liedern, Tänzen, Spielen, Musikinstrumenten etc.

Neben diesen Werkstätten enthielt das Programm zahlreiche Aufführungen von Kinder-, Jugend- und Erwachsenengruppen, Konzerte sowie eine Verkaufsausstellung von Literatur, Musikinstrumenten und anderen Materialien, die im weitesten Sinne etwas mit Musik zu tun haben.

Jeder Teilnehmer stellte sich sein Werkstattprogramm aus zehn bis dreizehn Angeboten pro Einheit (75 Min.) zusammen und hatte so die Möglichkeit, seine Schwerpunkte zu setzen. Da sechs bis acht Einheiten am Tag pro Teilnehmer möglich waren, ergab sich eine Mischung aus Werkstätten, in denen die Teilnehmer aktiv mitwirkten und anderen, in denen der Vortrag des Dozenten im Vordergrund stand.

Zum Abschluß dieser eindrucksvollen Conference fand ein Banquet statt, zu dem sich alle Teilnehmer noch einmal bei Vorführungen, Dankesreden und afrikanischem Tanz trafen. Am folgenden Tag wurden alle Gruppen oder einzelne Personen mit einem für sie persönlich angestimmten Lied herzlich verabschiedet.

Ruth Preißner

Lehrerfortbildungskurse der amerikanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft

Die amerikanische Orff-Schulwerk Gesellschaft AOSA hat eine Liste von solchen Kursen veröffentlicht, die an amerikanischen Bildungseinrichtungen in diesem Sommer veranstaltet werden. Es wurden nur solche Kurse aufgenommen, die den von der amerikanischen Gesellschaft herausgegebenen Kriterien entsprechen. Die besten und größten amerikanischen Universitäten, Konservatorien und Musikhochschulen gehören zu jenen Institutionen, die ein, zwei oder drei Wochen dauernde Seminare mit erfahrenen Orff-Schulwerk-Lehrern anbieten. Die Liste enthält 50 Ausbildungsstätten und 63 Kurse. Internationale Zusammenarbeit beweist die Tatsache, daß neben den vielen amerikanischen Lehrern auch Namen von Orff-Schulwerk-Freunden aus Europa (Margarida Amaral, Wolfgang Hartmann, Ursula Schorn, Jos Wuytack) oder aus Lateinamerika (Helder Parente Pessoa) zu finden sind.

Aus dem Orff-Institut / From the Orff Institute

Stipendien für Studien in Salzburg

Auch in diesem Studienjahr hat die Bayerische Rundfunkwerbung der Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland DM 10.000,- zur Verfügung gestellt. Mit diesen Mitteln können Studierende des Orff-Institutes, die im Sendebereich des Bayerischen Rundfunks zuhause sind und nach dem Studium wieder in Bayern pädagogisch tätig sein werden, unterstützt werden. Auf diese Weise soll auch die langjährige Verbindung des Bayerischen Rundfunks mit dem Orff-Schulwerk dokumentiert werden.

Trommel-Gastkurs mit Aja Addy

Vom 6. bis 8. Dezember 1991 fand am Orff-Institut im Rahmen der diesjährigen Projektwoche ein Trommelkurs mit dem afrikanischen Meistertrommler Aja Addy (Ghana) statt. Alle 24 Teilnehmer – Studenten und Lehrer des Hauses – waren voller Erwartungen. Wer sich aber eine gemütliche, entspannende »Trommelei« erwartet hatte, der wurde bald eines anderen belehrt. Es begann mit Bodypercussion-Übungen zum Auflockern und als Einstieg in die afrikanische Rhythmik, – Danach ging's an die Congas! Mit unerbittlicher Konzentration und Genauigkeit wurden die unterschiedlichen Begleit- und Masterpatterns der »KPAN-LOGO« und »DJIBO«-Rhythmen geübt, und da nicht alle Teilnehmer über entsprechende Vorkenntnisse verfügten, war für manche die Vielfalt der verschiedenen Conga-Anschläge und die Komplexität der Rhythmen doch ein wenig überfordernd. Ein »Augen- und Ohrensmaus« waren die gelegentlichen Demonstrationen des Meisters, welche die Trommelfreude bei allen immer wieder neu entfachte.

Zum Abschluß des Workshops trommelte die Gruppe dann für jene Teilnehmer, welche den parallel laufenden Kurs »Afrikanischer Tanz« unter der Leitung von Adjeheley Mensah besucht hatten. Nun konnten beide, Tänzer wie Trommler, ihr Können zeigen, und es war für alle begeisternd, die Wechselwirkung (Einheit?) von Musik und Tanz in dieser Weise zu erleben.

Ich bin sicher, Carl Orff hätte seine Freude daran gehabt!
Werner Stadler

Resonanz / Resonance

»Wo hört die Natur auf, wo fängt Kunst an? / Where does Nature End and Art Begin?« – Zu dieser Frage lieferten sich Hermann Regner und Konrad Weinhuber in den Orff-Schulwerk-Informationen Nr. 48 ein in Briefform vorgetragenes Argumente-Duell. Instrumente, Instrumentenbau und die Art der dabei verwendeten Materialien standen im Mittelpunkt.

Geo und Ernst Rath waren von der Kontroverse um das von ihnen nach wie vor als »offen« bezeichnete Thema so berührt, daß sie ihre Auffassung zu Papier brachten. – Leserresonanz, zur Nachahmung empfohlen! rn

Lieber Herr Dr. Regner,
lieber Herr Weinhuber,

da hab ich mich doch gefreut über die Gedankensprünge und die sich daraus entwickelnden Anregungen; darum will ich meine ersten Eindrücke schnell hinschreiben, um mich in die Briefform einzuschalten. Nach vielen Jahren im Dienst an einer Fachschule für Sozialpädagogik, habe ich für mich selbst und auch für die Schüler darüber nachgedacht und manche Unterrichtseinheit zum Thema »Instrumentenbau« entwickelt. Dabei ging es mir ähnlich wie den beiden Briefpartnern, aber noch viel mehr hat mich auch die pädagogische Grundeinstellung zum *Werkzeug – Instrument* beschäftigt.

Daß ein Musikinstrument vorwiegend auch ein *Spielzeug* ist, wurde in den Briefen kaum erwähnt, und wie alle guten Spielzeuge sollte es auch zu beurteilen sein. Ob *Natur- oder Kunst-Spielzeug*, ich denke zuerst an die erzieherische Nutzenanwendung. Und darum sollten auch Spielzeuge zu bewerten sein nach ihrer

Funktionsfähigkeit: Sie steht m. E. an erster Stelle! Zum guten Gebrauch sollte das Instrument geeignet sein, es soll *klingen*, so, wie ich es mir wünsche!

Material- und werkgerecht: Da werde ich schon unsicher. Was bedeutet das? Eine Flöte aus einem hohlen Knochen, aus Holz, ein Metallrohr, aus Kunststoff oder gar aus Ton, aus Erde geformt? Welches Material ist »gerecht«? Ich entscheide nach dem Klang, den ich mir wünsche.

Konstruktion und Mechanik: Sie bestimmen vielfach das Material. Was mit Naturmaterial bestmöglich zu werken ist, sollte nicht auf andere Weise nachgemacht werden. Aber warum nicht aus einem *neuen Material* – aus *Kunststoff* – wenn etwas anderes *neu* klingen soll? An Haltbarkeit und Gebrauchsfähigkeit, gerade bei *Schulinstrumenten*, die nicht immer wieder leicht neu zu beschaffen sind, sollte auch gedacht werden. Allerdings sind Imitationen (Holzstäbe aus Kunststoff) abzulehnen.

Gestaltung und Form: Dieser ästhetische Gesichtspunkt bestimmt mit der Funktionsfähigkeit auch die Zu- oder Abneigung. Zum »Liebhaben« wird ein Instrument dann, wenn es mir rundum Freude macht, also ansprechend klingt, gut zu handhaben ist und mich »anschaut«. Dann komme ich mit *meinem* Instrument zusammen, dann achte und schätze ich es, dann behüte und beschütze ich es, dann trübt mich sein Mißklang und ich Sorge mich um »seine gute Besserung«.

Ich halte es für möglich, ein Musikinstrument mehr zu lieben als andere Gebrauchsgegenstände, weil sich so viel zwischen ihm und mir »abspielt«.

Ich werde traurig, wenn dieser Bezug im erzieherischen Alltag nicht genug beachtet wird. Ein aus *Schrott* geschaffenes Instrument kann sehr liebenswert sein, und darum ist es kein *Wegwerfinstrument*. Klangchaoten dreschen auf jeder Blechbüchse herum, Klangästheten genießen Töne und Gerä-

usche, ob sie aus Natur- oder Kunststoffquellen sprießen. Darum sollte auch in der Musikerziehung eine umfassende *Wertevermittlung* angestrebt werden.

Und so glauben wir, meine Frau und ich, ist die Musikbeziehung unserer Kinder gelungen: Sie spielen beachtlich Trompete, Cello und Kirchenorgel, aber von besonderem *Reiz* ist derzeit der *Synthesizer*.

Geo und Ernst Rath

Forststraße 28

D-5424 Kamp-Bornhofen

Neuerscheinungen New Publications

Wolfgang Hartmann / Rudolf Nykrin:
**Wenn ich richtig fröhlich bin – Lieder zum
Miteinander-Singen (Mainz 1992, Schott-
Verlag, ED 7788, 36 S. und »Praxishilfe«,
DM 19,80)**

Als ein Baustein zu »Musik und Tanz für Kinder« und speziell das Unterrichtswerk zur Musikalischen Grundausbildung ergänzend, wurde dieses neue Heft gestaltet. Während das »Kinderbuch« die Vielfalt der Unterrichtsinhalte wiedergibt, soll das Liederheft die Bekanntheit der Kinder mit Liedern erweitern und ihre Freude am Singen bestärken. »Ziel war es«, so ist im Heft zu lesen, »eine Auswahl attraktiver Lieder zu finden und so zu präsentieren, daß die Kinder selbst sich davon angesprochen fühlen. An Vollständigkeit im Sinne einer umfassenden Liedersammlung wurde nicht gedacht. So wurden weithin bekannte tradierte Lieder, die sich in vielen Liedsammlungen finden, nicht aufgenommen.«

Die 29 Lieder sind zu folgenden Kapiteln zusammengefaßt: Eine Seefahrt, die ist lustig / Auf der Straße / Wenn viele beisammen sind / Die Jahreszeiten / Von allerlei Tieren / Lauter Lügen / Von Hexen, Riesen, Räubern und Gespenstern / Vom Lernen. Das Liederheft kann neben dem Kinderbuch im Unterricht verwendet werden, aber auch eigenständig Freunde finden. Denn jedem Heft liegt eine 12seitige sog. »Praxishilfe« bei, die viele Anregungen für das Singen, Improvisieren,

Begleiten, wo möglich auch Tanzen der Lieder gibt.

Dem Gesamtkonzept von »Musik und Tanz für Kinder« entsprechend soll auch dieses Heft zu einem vielseitigen Aktiv-Sein ermuntern. Lehrer und interessierte Eltern sind angesprochen, und neben Musikschulen können auch Schulen Anregungen für das Singen und liedbezogene Gestalten finden. Joachim Schuster, der Illustrator von »Musik und Tanz für Kinder«, hat auch das Liederheft mit vielen Bildern ausgestaltet.

Hermann Regner: Spielheft »Zehn Weihnachtslieder in Mitsingsätzen für Publikum und drei- bis vierstimmigen gemischten Chor«. Stuttgart 1991 (Klett-Verlag, ISBN 3-12-178261-2, DM 11,60)

Spielheft »Zehn europäische Weihnachtslieder in leichten Chorsätzen.« Stuttgart 1991 (Klett-Verlag, ISBN 3-12-178262-2, DM 11,60)

Kaum eine Jahreszeit, in der so viel gesungen wird wie zur Weihnachtszeit – nicht nur in Chören! So ist die Idee, die das erstgenannte Heft prägt, unmittelbar schlüssig: daß Chöre zu Weihnachten nicht *vor*, sondern *mit* einem Publikum singen! Für zehn durchweg bekannte Lieder, thematisch von adventlicher Erwartung bis zur bekundeten Freude über die Geburt Christi reichend, wurden »Mitsingsätze« geschrieben – der *Chor* singt mit! Er stimmt an, sichert melodisch und textlich ab, was im Publikum vielleicht nicht mehr zur Gänze verfügbar ist und bereichert natürlich den Cantus firmus jeden Liedes auf eine diesem gemäße Weise.

Auch das zweite Chorheft stiftet Verbindungen: zu Weihnachtsliedern aus 10 europäischen Regionen. Hierzu wurden eigenständige Chorsätze geschrieben. Die Originaltexte sind unterlegt, deutsche Übersetzungen nur als Verständnishilfe am Rande notiert. Ausführliche Hilfen zur Aussprache erläutern dem Chor das Singen in der Originalsprache, denn das Singen soll die Bemühung um die in diesen Weihnachtsliedern repräsentierten europäischen Kulturen und Regionen einschließen.

Der eine oder andere Chorsatz würde Lesern unserer Zeitschrift wohl im Ohr klingen. Vielleicht waren sie in den vergangenen Jahren zur Vorweihnachtszeit am Orff-Institut, wo sie einzelne Sätze gehört oder gar mit-

gesungen haben. Sie sind durchweg »für junge Sängerinnen und Sänger geschrieben, die noch nicht viel Erfahrung im mehrstimmigen Miteinander-Singen haben« – nicht schwierig also, doch voller Ausdruck und festlicher Stimmung.

Beide Hefte sind in der Reihe der »Spielhefte« zum Unterrichtswerk »Spielpläne Musik« (hrsg. von K.-J. Kemmelmeyer und R. Nykrin) erschienen, wo ja schon das Heft »7 Spirituals & Gospelsongs in leichten Sätzen«, gleichfalls von Hermann Regner, zu finden ist.

LP »impulsiv« – Orff-Instrumental-Ensemble der Musikschule Hannover. Leitung: Ulrich Ristau

Nur wenige Musikschulen und Schulen dürften ein solches Ensemble führen: Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahren musizieren auf der Basis des Orff-Instrumentariums. Oft treten Mundharmonikas, auch Flöten hinzu. Auch diese Instrumente waren im Laufe der Unterrichtsarbeit zu erlernen, und gerade der Sound aus Stabspiel- und Mundharmonika-Klang erscheint mir erstaunlich attraktiv und unverbraucht. Vereinzelt spielen auch noch andere Instrumente mit, wohl solche, die Mitglieder der Gruppe ansonsten an der Musikschule lernen. Hervorgegangen ist das Ensemble aus einem »Grundkurs« mit Kindern von 6 bis 7 Jahren, dessen Mitglieder den Stamm der Gruppe bis heute bilden. Ihr Repertoire reicht, wie die Schallplatte belegt, von neubelebten und arrangierten Stücken aus dem »Schulwerk« zu einem Spektrum von Kompositionen, die gleichsam klingend die Kontakte anzeigen, die die Gruppe auf den verschiedenen Konzertreisen, die auch ins Ausland führten, fand (Kompositionen u. a. von Farcas, Wuytack, Stadler), aber auch zu Evergreens der Beatles. Hervorragend die »Kaleidoskop«-Kompositionen von Laszlo Zemleni – lebendige, farbige Miniaturen für ein Ensemble elementarer Instrumente, die an keiner Stelle in den organisierten Trott periodischer Reihung fallen, mit dem sich Kleinformen sonst oft zu zieren versuchen.

Wer sich für die Schallplatte interessiert und Kontakt zum Leiter des Ensembles aufnehmen möchte, wende sich an Herrn Ulrich Ristau, Schuhmachers Weg 20, D-3008 Garbsen 2.

Werner Probst: Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen (Schott, Mainz 1991, ISBN 3-7957-0214-3)

Das Erscheinen dieses Buches ist ein wichtiger Beitrag zur Beteiligung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher am kulturellen und Bildungsangebot von Musikschulen. Wie der Autor anfangs feststellt, haben Behinderte sowie Nichtbehinderte Freude an Musik und ein Recht auf Bildung und Förderung. Die Musikschule ist bzw. soll für alle da sein. Wie hier beschrieben wird, zeigt der Modellversuch bestimmte didaktische und methodische Voraussetzungen auf, um Instrumentalspiel optimal für Behinderte anzubieten.

Unter »Instrumentalspiel mit Behinderten« wird weder Instrumentalunterricht noch Musiktherapie verstanden, sondern Musizieren im weitesten Sinne mit Hilfe von Musikinstrumenten. Der Modellversuch stellte 3 Fragen zu diesem Thema:

- a) Können behinderte Kinder und Jugendliche befähigt werden, ihre Freizeit instrumental zu gestalten?
- b) Wird durch instrumentale Betätigung eine kompensatorische und im weitesten Sinne therapeutische Auswirkung auf Sozial- und Lernverhalten, auf die auditive und taktile Wahrnehmungsfähigkeit und auf die Psychomotorik erreicht?
- c) Ist eine Integration in die Musiziergemeinschaft mit Nichtbehinderten möglich?

Die Kapitel über musikpsychologische Grundlagen und physiologische Voraussetzungen (einschließlich Spiele zur Beobachtung sensorischer Voraussetzungen) führen zur Beschreibung der äußerst wichtigen Motivationsphase, des Instrumentalunterrichts und des Ensemblespiels. Beiträge anderer AutorInnen des Modellversuchs geben einen klaren Einblick in den Unterricht auf verschiedenen Instrumenten und beschreiben auch das Musizieren in integrativen Gruppen und die musikalische Förderung von Randgruppen und ausländischen Kindern. Wichtige Rahmenbedingungen wie die Kooperation zwischen Musikschule und Schule, die Finanzierung und die Fortbildung von Musikschullehrern werden auch erläutert.

Die Vielfalt an Information über den Modellversuch sowie die reichlichen methodischen und didaktischen Hinweise werden

nicht nur Sonderschul- und Musikschullehrer ansprechen, sondern alle, die mit Behinderten leben, spielen oder arbeiten. Vielleicht fühlt sich dann der eine oder andere Leser motiviert, einen solchen Weg der Förderung mit Musik anzubieten!

Shirley Salmon

Joseph Röösl: Didaktik des Musikunterrichts. Hitzkirch 1991 (Comenius-Verlag, ISBN 3-905286-37-8; sfr 19,80)

Es ist beeindruckend, was auf 80 DIN-A4-Seiten hier an Gedanken, Ermutigungen, praktischen Anregungen und Aufgaben zusammengeführt wurde, zumal diese Fachdidaktik nicht nur die Fachhalte als solche sieht, sondern sehr offen auch die allgemeineren Grundlagen erzieherischen Tuns ins Gedankenspiel bringt; die Dimensionen der Persönlichkeit des Lehrers, sein Selbst-Bewußtsein, oder die Aufforderung, der Ontologie des Wesens eines Kindes nachzuspüren ... Für das und anderes kann es keine Rezepte geben, doch ist es in jedem Fall verdienstvoll, den Leser immer wieder zum Nachdenken angehalten zu haben. Ja, das scheint mir das Besondere und Neue an dieser Musikdidaktik zu sein: daß sie in vielen kleinen Schritten in einen Dialog mit dem Leser tritt und ihm klare Fragen und Aufgaben stellt, ohne ihm diese immer bündig zu beantworten oder zu lösen. In diesem Angebot konturierter Impulse muß auch der Autor seine Persönlichkeit und Weltanschauung nicht verstecken – und dabei gar nicht erst versuchen, seinen Leser in einem hermetisch gefügten Sinngefüge darauf zu verpflichten. Auch die der »Praxis« gewidmeten Teile des Buches gehen immer von allgemeinen Gedanken aus und führen dann zu einem Spektrum von Unterrichtsmöglichkeiten, das Aufgaben und Zielsetzungen der verschiedenen »Stoffkreise« (Hören, Elementare Musiklehre, Singen – Stimmbildung – Sprechbildung, Musizieren, Bewegen, Improvisieren) anschaulich und umsetzbar machen soll. Hier findet das Buch zwar seine (räumliche) Begrenzung, doch bleibt es auch hier eine anregende, gehaltvolle »Fundgrube«, zu der es im Rahmen der Schweizerischen Schulen noch ein verbreiterndes Angebot an jahrgangsbezogenen Unterrichtsmaterialien gibt.

rn

Giovanni Piazza: Musica a scuola con lo strumentario Orff. Volume 1 – Gli strumenti ritmici. Volume 2 – Gli strumenti a barre. Amadeus, Villafranca (VR) 1991.

Diese zwei Bände veröffentlichen Material und Hinweise für den Musikunterricht in verschiedenen Schulstufen. Giovanni Piazza, Autor der italienischen Adaptation des Orff-Schulwerks, will jetzt auch denjenigen, die keine musikalische Erfahrung haben, die Möglichkeit anbieten, sich durch die Praxis eher als durch die Theorie mit den Orff-Instrumenten vertraut zu machen. Dazu zeigt er mit einer einfachen, aber deutlichen Sprache unterschiedliche didaktische Wege, die als mögliche Muster für die Erfindung eigener Beispiele dienen können. Also eine Einladung an das italienische Publikum zum gemeinsamen freudigen Musizieren.

Orietta Mattio

Philipp Tenta: »Drei gute Freunde« – Blockflötenschule für den Gruppenunterricht mit Kindern ab sieben Jahren

Der seit Jahren in Taiwan arbeitende Musikpädagoge (Orff-Institut 1977) hat dort eine Blockflötenschule herausgebracht, die neben Spielstücken, Improvisationsstudien und technischen Übungen auch »Rollenspiele« enthält, in denen verschiedene Artikulationsarten geübt werden.

Ein zweiter Band ist in Vorbereitung, ebenso arbeitet Philipp Tenta an Übersetzungen dieser Blockflötenschule ins Französische und Deutsche.

Von Philipp Tenta sind außerdem in Taiwan erschienen: Trios über chinesische Volkslieder sowie ein Band mit barocker Spielmusik, deren Begleitung auf Tonband zur Verfügung steht. Weitere chinesische Volkslieder für Blockflöten mit Begleitung von Schlaginstrumenten und Gesangsostinato werden in diesem Sommer folgen.

Doreen Hall (Hrsg.): Orff-Schulwerk in Canada. A Collection of Articles and Lectures from the early Years (1954–1962). SCAN 1. Schott, Mainz, London, Madrid, New York, Paris, Tokyo, Toronto.

Rechtzeitig zur diesjährigen Nationalen Konferenz der kanadischen Orff-Schulwerk Gesellschaft »Music for Children – Musique

pour Enfants« ist ein 56 Seiten starkes Heft mit wichtigen Dokumenten zur Geschichte des Schulwerks in Kanada erschienen. Doreen Hall, die Herausgeberin, beschreibt in einem Vorwort ihre persönlichen Beziehungen zu Carl Orff und Gunild Keetman, ihre ersten Erfahrungen mit den Ideen des Schulwerks bei einem Studienaufenthalt in Salzburg in einer Zeit, in der zwar Gunild Keetman schon an der Akademie »Mozarteum« unterrichtete, ein Orff-Institut aber noch nicht existierte. Es folgen Artikel von Arnold Walter, Keith Bissel, Doreen Hall, Carl Orff und Harris Danziger, die nicht nur »Geschichte« repräsentieren, sondern bis heute lesenswerte Gedanken tradieren. hr

Rudolf Konrad: Kompendium der Klavierimprovisation (Publikation der Abteilung Musikpädagogik der Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Wien). Wien, 1991 (Universal Edition UE 26269, ISBN 3-7024-0200-4, 6S 343,- / DM 49,-)

Wohl in keinem anderen Bereich des Instrumentalunterrichts klaffen Anspruch und Wirklichkeit, Theorie und Praxis so weit auseinander, wie beim Improvisieren: Fast jeder hält es für wichtig, aber die wenigsten Instrumentallehrer beziehen es in ausreichendem Maße und in einer halbwegs systematischen Weise in ihren Unterricht ein.

Diese Gedanken kommen einem bereits dann, wenn man ein Buch wie das »Kompendium der Klavierimprovisation – Beispiele, Spielvorlagen, Modelle und Aufgaben für Unterricht und Selbststudium« von Rudolf Konrad noch geschlossen in der Hand hält. Improvisation sollte – das ist leider noch immer eher die Ausnahme – unterrichtsbegleitend vom Anfang an stattfinden, als Prinzip keine eigene Methodik verlangen und als eine sehr individuelle Ausdrucksmöglichkeit mit der jungen »Musikerpersönlichkeit« mitwachsen.

So freut man sich, daß sich hier ein Fachmann eines so wichtigen Kapitels des Klavierspiels annimmt und somit eine große Lücke zu schließen hilft. Man bewundert aber auch den Mut eines Autors, der sich an ein Thema wagt, das sich so sehr der schriftlichen Bearbeitung entziehen möchte, so sehr des lebendigen Unterrichts und der behutsamen und fachlichen Führung eines »liebhaft-

tigen« Lehrers bedarf. Und so ist es ratsam, die Einleitung gut zu lesen: Viele Erklärungen, etwa im Abschnitt »Voraussetzungen des Lehrens und Lernens«, weisen auf diese Komplexität des Unterrichtsgegenstandes »Improvisation« hin, auf die Notwendigkeit des Zulassens von ungewöhnlichen Einfällen, das »Kommenlassen« von zuvor nie Gehörtem. Hier ist vor allem das Fingerspitzengefühl eines behutsamen Lehrers gefragt. Mehr noch als in anderen Bereichen des Instrumentalunterrichts spielt hier das entspannte und vertrauensvolle Klima zwischen Schüler und Lehrer eine wichtige Rolle. In einem gedruckten Lehrwerk kann man diese wichtigen Aspekte nur allgemein behandeln, wenn man sich nicht wortreich in zahllosen Einzelbeispielen verlieren will. Aber hinter diesen allgemein gehaltenen Hinweisen erkennt man gut die reichhaltige Erfahrung des Autors, dem man sehr wohl zutraut, daß er in jeder individuellen Situation, bei jedem einzelnen Improvisationsversuch auch spezifisch reagiert und zu einer wertvollen Beratung und Weiterhilfe fähig ist.

Wenn man nun also diese grundsätzliche Problematik des Beschreibens kreativer Prozesse ins Kalkül zieht, so wird einem bewußt, daß man hier ein wichtiges, umfassendes Handbuch und einen Leitfaden der Improvisation (so das Selbstverständnis des Buches) vor sich hat. Es besticht durch die Vielseitigkeit des improvisatorischen Ansatzes, durch die einsichtige Systematik, durch die vielen Literaturbeispiele als gleichsam zu Kompositionen geronnenen Improvisationsmodellen oder / und gedacht als Ausgangsmaterial für eigene Improvisationsübungen. Es werden Perspektiven angeboten, die zeigen, daß das »Improvisieren« in einem Prozeß entwickelt werden kann. Somit macht es Mut und bietet Wege an, damit Improvisation auch dann nicht im Dilettantischen und unverbindlich Spielerischen steckenbleiben muß, wenn nicht gerade ein begnadeter Meister am Instrument sitzt.

Der Aufbau des Werkes umfaßt zehn Bereiche: »Der begrenzte Tonraum«, »Pentatonik«, »Kirchentonarten und Skalenvarianten«, »Tonale Melodik«, »Tonale Begleitformen«, »Elementare Begleitformen«, »Das Spiel mit Rhythmen«, »Lieder, Songs und Tänze«, »Stilimprovisation« und »Die Neue

Musik des 20. Jahrhunderts«. Viele Aufgabenstellungen und Notenbeispiele helfen dabei, in die Materie einzudringen. Von großem Wert ist, daß man mit jedem der genannten Bereiche beginnen kann, sich somit Schwerpunkte frei nach eigenem Gutdünken setzen lassen.

Allerdings sind die Aufgabenstellungen teilweise recht komplex, steigen im Schwierigkeitsgrad schnell an und setzen fundierte musiktheoretische Kenntnisse voraus. Somit dürften sich bei der Zielgruppe »Selbststudium« vor allem ältere Schüler und Studenten angesprochen fühlen, denen dieses Buch neben ihrem (konventionellen, ausschließlich literaturorientierten) Klavierunterricht einen »späten Einstieg« in die Improvisation ermöglicht.

Man kann es sich aber auch gut als ständig begleitendes Unterrichtswerk in der Hand des Lehrers vorstellen, der seinen Schülern auf jeder Stufe sinnvolle, fruchtbare und weiterführende Hilfen und Anregungen zum Improvisieren geben möchte.

Auf Grund der Breite des Materials und des Ansatzes kann das »Kompendium der Klavierimprovisation« keinen lückenlosen methodischen Lehrgang bieten. Von einem »zügigen Durcharbeiten« ist dringend abzuraten. Vielmehr sollte man versuchen, den Reiz der einzelnen Aufgabenstellungen zu erspüren, eigene Variationen finden, die erst ein gesichertes Wissen und dadurch die nötige Freiheit schaffen, für eine sich entwickelnde Improvisationsfähigkeit, oder, mit den Worten des Autors gesprochen: »Melodien lassen sich fühlen, ertasten und fühlend erfinden. Nicht das Auswendiglernen von Regeln führt zum freien Spiel, sondern das Vertrauen in die autonome Intelligenz der Hand, überwacht und kontrolliert durch das Wissen einiger Gesetze.«

Dank gebührt auch der Abteilung Musikpädagogik der Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Wien, deren Anregungen nach den Worten des Autors die Herausgabe des Buches erst ermöglichten.

Wolfgang Hartmann

(Nachdruck mit frdl. Genehmigung der Österreichischen Musikzeitschrift.)

Orff-Schulwerk Kurse / Orff-Schulwerk Courses

- 6.–24. 7. 1992 Curso de Actualización en Educación Musical
-
- Barbara Haselbach, Mari Tominaga, Doug Goodkin, Sofia López-Ibor,
Luz M. Leon-Tello u. v. a.
Santander, Spanien
Centro de Estudios Musicales (Isaac Albéniz)
Hernán Cortés, 3, E-39003 Santander
-
28. 7.–5. 8. 1992 Singen und Musizieren; Hören – Tanzen – Spielen – Basteln
-
- Fidula-Tagung in Matrei/Brenner
Heinz Lemmermann, Hannes Hepp, Manuela Widmer (u. v. a.)
J. Holzmeister
Postfach 54, A-5033 Salzburg
-
- 3.–14. 8. 1992 Sommerkurs der Kutztown University in Innsbruck
-
- Dr. Joanne Napoli (Special Course 197? / Orff-Institut)
bietet folgendes Thema an:
»Giggles, Goblins and Literacy. Using Children's Literature
in the Classroom.«
Anfragen an Dr. David R. Peterson, Director of Austrian Summer Study,
Rohrbach Library, Kutztown University, Kutztown PA 19530 USA.
-
26. 9. 1992 Liedbegleitung . . . eine Geschichte gestalten
-
- Werner Beidinger
Klagenfurt
Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
-
28. 9.–2. 10. 1992 Musik und Tanz im Kindergarten
-
- Ulrike Meyerholz, Susi Reichle-Ernst, Elvira Ortiz, Werner Beidinger,
Bayerische Musikakademie Marktoberdorf
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e. V.
Hermann-Hummel-Straße 25, D-8032 Lochham b. München,
Tel. 089-854 28 51, Fax 089-854 29 53
-
- 4.–10. 10. 1992 Forum für Musik und Bewegung
-
- Barbara Haselbach, Ruth Girod, Fritz Hegi u. v. a.
Lenk, Berner Oberland / Schweiz
Stiftung Kulturförderung Lenk (Ann Forrer)
Sekretariat, Postfach 7819, CH-3001 Bern
-

-
- 5.-9. 10. 1992 Orff-Schulwerk Herbstkurs
Singen, Tanzen und Spielen im Kindergarten,
Schule und Freizeit
-
- Gerda Bächli, Peter Cubasch, In Suk Lee,
Monika Unterholzner, Christiane Wieblitz
Bayerische Musikakademie Hammelburg
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
-
- 9.-11. 10. 1992 Elementares Musiktheater
-
- Manuela Widmer-Keglevic
Musikschule Mannheim
Landesverband der Musikschulen Baden-Württembergs e. V.,
Postfach 140261, D-7000 Stuttgart 1
-
- 12.-16. 10. 1992 Elementare Musik- und Tanzerziehung
-
- Astrid Hungerbühler, Manuela Widmer-Keglevic
Dessau
Information: Marion Bertz, Schochplan 58, D-O 4502 Dessau
-
- 19.-23. 10. 1992 Musik, Bewegung und Spiel für hörgeschädigte Kinder
-
- Shirley Salmon, Monika Rex, Herta Hirmke,
Irmgard Rohloff, Wolfgang Friedrich
Bayerische Musikakademie Marktoberdorf
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
-
- 24.-30. 10. 1992 Seminar für Elementare Musik- und Bewegungserziehung mit Kindern,
Jugendlichen und Erwachsenen
-
- Peter Cubasch, Reinhold Wirsching und Studierende des Orff-Instituts
Ländliche Heimvolkshochschule Hohebuch,
D-7112 Waldenburg
-
30. 10.-1. 11. 1992 Musik und Tanz für Kinder
Erleben - Verstehen - Gestalten einer kindzentrierten Konzeption
für die musikalische Früherziehung
-
- Micaela Grüner
Musisches Bildungszentrum
Schloß Zeillern bei Amstetten / Niederösterreich
IGMF; Anmeldung an Dr. Wolf-Dieter Kaltenböck
Im Sommerlandl 5, A-4490 St. Florian
-
- 6.-8. 11. 1992 Gestaltender Umgang mit Sprache, Musik und Tanz im Kindergarten
-
- Manuela Widmer-Keglevic
Fachschule für Sozialpädagogik
Max-Eyth-Straße 23, D-7270 Nagold
-

9.–13. 11. 1992	Musik, Tanz und heiße Rhythmen Orff-Schulwerk – Pop – Percussion
	Elisabeth Amandi, Ulrike Meyerholz, In Suk Lee Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
21. 11. 1992	Musikhören mit Kindern (Weihnachtsgeschichte)
	Imma Windisch-Kogelnig Klagenfurt Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«
21. 11. 1992	Rhythmische Spiele mit Trommeln und anderen Instrumenten
	Evi Hitsch Innsbruck Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«
23.–27. 11. 1992	Minispectacula – Elementares Musiktheater
	Manuela Widmer-Keglevic und Studierende des Orff-Instituts Bayerische Musikakademie Marktoberdorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
November 1992	Liedbegleitung – aber wie?
	Ulrike Jungmair Wien Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«
25.–29. 11. 1992	Musik und Tanz für Kinder Der »rote Faden« in der Musikalischen Grundausbildung
	Micaela Grüner, Manfred Grunenberg Landesmusikakademie Nordrhein-Westfalen, Heek MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
4.–6. 12. 1992	Begegnung zwischen kreativem Tanz und bildender Kunst
	Barbara Haselbach Frankfurter Tänzkreis Geschäftsstelle (E. Grau) Walter-Rietig-Straße 48, D-6070 Langen

Bitte informieren Sie sich über Kursangebote der Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz bei deren Sekretariat, CH-9230 Flawil

Mitarbeiter dieser Ausgabe:

Catarina Carsten, Haus Nr. 162, A-5412 Puch

Manfred Grunenberg, Pflugweg 51, D-5810 Witten

Wolfgang Hartmann, Moosweg 9, A-9061 Wölfnitz

Ruth Preißner, Rosenstraße 13, D-2300 Lübeck

Werner Beidinger, Barbara Haselbach, Christoph Maubach, Orietta Mattio, Rudolf Nykrin,

Hermann Regner, Werner Stadler, Helmi Vent, Manuela Widmer

(alle: Orff-Institut, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg)

