



ORFF

SCHULWERK

INFORMATIONEN

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

Sommer 2007

77

Neue Website / *New website*

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

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

**www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org
editorial-osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org**

Orff-Schulwerk Informationen

Herausgegeben von



• Universität Mozarteum Salzburg,
Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
und
Orff-Schulwerk Forum Salzburg
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
Telefon +43-(0)662-61 98-61 00
Telefax +43-(0)662-61 98-61 09
E-Mail: editorial-osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org
Homepage: www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org



Redaktion	Barbara Haselbach
Redaktionelle Assistenz	Esther Bacher
Übersetzungen / Zusammenfassungen	Barbara Haselbach Esther Bacher Verena Maschat Shirley Salmon Miriam Samuelson
Fotos	privat
Satz	Werbegrafik Mühlbacher, 5082 Grödig
Druck	Salzburger Druckerei, 5020 Salzburg
Diese Publikation wird ermöglicht durch	Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ in Österreich MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft, Flawil Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelfing
Nr. 77 Sommer 2007	Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung nach Rücksprache mit der Redaktion

INHALT / CONTENT

Barbara Haselbach	Editorial / <i>Editorial</i>	4
-------------------	------------------------------------	---

THEMENSCHWERPUNKT: INSTRUMENTE GESTALTEN – MIT INSTRUMENTEN GESTALTEN
MAIN THEME: CREATING INSTRUMENTS – CREATING WITH INSTRUMENTS

Ernst Wieblitz	Instrumente selbst bauen – ein besonderer Zugang zur Instrumentenkunde <i>Self made instruments – a special approach to the knowledge of instruments</i> ..	7
Leonardo	Vom Instrumentenbau zur elementaren und Komposition – Prinzipien und	
Riveiro Holgado	Fundamente <i>From building instruments to elemental composition – principles and foundations</i>	13
		18

AUS DER PRAXIS / FROM PRACTICAL WORK

Barbara Tischitz	„Vom Element zum Instrument“. Praxisbericht zu einem fächer- übergreifenden Projekt in der Hauptschule	19
	<i>„From the elements to instruments“. A report on an interdisciplinary project in a secondary school</i>	23
Michel Widmer	„Klangbaustelle – Im Dialog“	24
	<i>“A building site of sounds – In dialogue”</i>	26
Sonja Kern	Von artfremden Musikinstrumenten und musikalischen Alltagsobjekten	28
	<i>On strange musical instruments and everyday musical objects</i>	33
Rainer Kotzian	Instrumente in Aktion: die Handtrommel	34
	<i>Instruments in action: the frame drum</i>	40

IM GESPRÄCH / IN DIALOGUE

Barbara Haselbach	Im Gespräch mit Bernd Becker-Ehmck	42
-------------------	--	----

AUS ALLER WELT / FROM AROUND THE WORLD

Australien	News from Australia (Susie Davies-Splitter, Biddy Seymour)	45
Brasilien	3 rd International Orff-Schulwerk Course (Mayumi Takai)	46
	Jornal da ABRAORFF (Barbara Haselbach)	47
Bulgarien	Orff-Schulwerk in der angloamerikanischen Schule in Sofia (Vessela Lüpcke Valkova)	47
Deutschland	Kulturpreis für Horst Lohse (Hermann Regner)	48
	Familien-/Teeniekurs in Bad Fredeburg (Ulrike Meyerholz)	48
Griechenland	Die Selbstbestimmung des Menschen durch die Musik (Hero Tsioli-Playanou)	49
Italien	Neuigkeiten vom Orff-Schulwerk Italiano (Giovanni Piazza)	50
Japan	Neuigkeiten aus Japan (Tohru Iguchi, Junko Hosoda, Wakako Nagaoka)	51
Kolumbien	Activities 2007 (Pilar Posada)	51
Litauen	Zwei Jahre nach dem Studium am Orff-Institut (Sandra Rimkute)	52
Russland	Aktivitäten der Orff-Schulwerk Gesellschaft Russland (Vyatcheslav Zhilin) ..	53
Thailand	Orff-Schulwerk Seminar in Bangkok (Sofia López-Ibor, Doug Goodkin)	55
	Orff-Schulwerk Kurs an der Mahidol Universität in Bangkok (Alexandra Zach)	57

Tschechien	Czech Orff-Schulwerk Society at a new crossroad (Jarmila Kotůlková)	58
	ISME in Bologna 2008 (Jarmila Kotůlková)	59
Türkei	Internationaler Frühlingskurs 2007 in Istanbul (Fatos Auernig)	59
USA	News from AOSA (Sue Mueller)	60

AUS DEM ORFF-INSTITUT / FROM THE ORFF INSTITUTE

Barbara Haselbach	Offener Brief an alle Absolventinnen und Absolventen	61
	<i>Open letter to all graduates</i>	62
Ulrike E. Jungmair	Universitätslehrgang Elementare Musik- und Bewegungspädagogik an der Universität Mozarteum Salzburg	63
Shirley Salmon	<i>Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk. Postgraduate University Course</i>	63
Manuela Widmer	Lotte Flach feiert ihren 80. Geburtstag	64

AUS DEM ORFF-SCHULWERK FORUM / FROM THE ORFF-SCHULWERK FORUM

Barbara Haselbach	Information über das Orff-Schulwerk Forum Salzburg	65
	<i>Information about the Orff-Schulwerk Forum Salzburg</i>	65
Esther Bacher	Bestellung früherer Ausgaben der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN	66

LESERBRIEFE / LETTERS TO THE EDITOR

Marlies Pfeiffer/ Ulrike Schrott	Zum Artikel „Fast ein Fest“ von Ulrike Schrott, OSI 76	67
-------------------------------------	--	----

PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU / PEDAGOGICAL PANORAMA

Dorothea und Rudolf Nykrin	Musizieren leicht gemacht. Ein Praxismodell für die Grundschule	69
-------------------------------	---	----

PUBLIKATIONEN / PUBLICATIONS

Micaela Grüner/ Rudolf Nykrin/ Manuela Widmer	Musik und Tanz für Kinder – Neuauflage (Rudolf Nykrin)	73
Lilo Gersdorf	Carl Orff in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten in chinesischer Sprache (Barbara Haselbach)	76
Shirley Salmon (Hrsg.)	Hören – Spüren – Spielen (Manuela Widmer)	76
Christiane Wieblitz	Lebendiger Kinderchor (Regina Sgier)	78
Jane Frazee	Orff-Schulwerk Today (Rainer Kotzian)	79
Sofia López-Ibor/ Verena Maschat	¡Quien canta su mal espanta! (Andrea Ostertag)	80
Jürgen Zimmermann	JUBA – Die Welt der Körperpercussion (Judith Hirsch)	81

KURSE / COURSES	82
------------------------	-----------	----

ADRESSEN DER MITARBEITERINNEN DIESER AUSGABE /

ADDRESSES OF CO-AUTHORS OF THIS ISSUE	87
--	-----------	----

ADRESSEN DER SPONSOREN UND HERAUSGEBER /

ADDRESSES OF THE SPONSORS AND EDITORS	89
--	-----------	----

Instrumente gestalten – mit Instrumenten gestalten



Barbara Haselbach

Liebe Leserinnen und liebe Leser,

Kennen Sie die berühmte Geschichte, wie Carl Orff die erste afrikanische Marimba erhielt?

In der „Szene“ des Münchner Künstlerviertels Schwabing lernte Orff nach dem Ersten Weltkrieg zwei schwedische Puppenspielerinnen kennen. Er erzählt im dritten Band seiner Dokumentation von seinem Besuch einer Vorstellung in ihrem kleinen Atelier-Theaterchen und den anregenden Gesprächen mit den beiden Schwestern, in denen es unter anderem um Bühnenmusik und die Vision der Verwendung eines neuartigen, von asiatischen und afrikanischen Instrumenten inspirierten Kammerorchesters für ihre Stücke ging.

Einige Zeit danach erhielt er ein Paket, das eine große afrikanische Marimba enthielt, mit den wenigen Worten „Gruß aus Afrika, Lycka till“.

Das Instrument wurde zum Grundstein eines Klangkörpers, den Orff im Laufe der Jahre, beraten von dem Musikethnologen Curt Sachs, für den Musikunterricht an der Güntherschule und das Tanzorches-

ter der Kammertanzgruppe Günther zusammenstellte.

Dieser Beginn liegt viele Jahrzehnte zurück, und im Instrumentenbereich sind seither faszinierende neue Einflüsse zu beobachten. „World Music“ brachte uns den Reichtum und die Vielfalt von Instrumenten aus anderen Kulturen nahe, durch elektronische Klangerzeugung erschlossen sich neue Wege, das Experimentieren mit „nonkonventionellen“ Instrumenten bereicherte nicht nur den Klang, sondern auch die Aktionsform des Musizierens selbst und schließlich wurden als Instrumente verwendete Objekte und Alltagsgegenstände zum Markenzeichen heute berühmter Music-Shows und Performance-Gruppen.

Die ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN haben schon öfters das Thema „Instrumente“ unter verschiedenen Aspekten aufgegriffen (siehe dazu Beiträge in den Nummern 20, 40, 46, 48, 53, 56 und 68). In dieser Ausgabe geht es um das „Gestalten von Instrumenten“, d. h. um den Prozess des eigenen Erfindens und Bauens von Instrumenten, verbunden mit grundlegenden Erfahrungen zur Instrumentenkunde (Ernst Wieblich), um ein im Kollektiv gebautes Instrument als Auslöser spielerischer musikalischer Kommunikation in der Gruppe (Michel Widmer) sowie um die Anwendung selbst gebauter Instrumente als Mittel auf dem Wege zur „Gestaltung mit Instrumenten“ in Improvisation und Komposition (Leonardo Riveiro). Sonja Kern gibt einen kurzen historischen Überblick die Verwendung von Instrumenten als klingende Tanzrequisiten und zeigt auf, wie Objekte und Alltagsgegenstände nicht nur zu Musik per se, sondern auch zu musik- und tanztheatraler Darstellung im professionellen Bereich geführt haben und wie diese Vorbilder pädagogische Arbeit inspirieren können. Einem der ältesten Instrumente der Welt, der Handtrommel, widmet Rainer Kotzian einen auch praxisorientierten Beitrag, Barbara Tischitz berichtet von einem die Fächer Musik, Kunsterziehung und Werken integrierenden Projekt mit Jugendlichen an einer Übungshauptschule.

Ebenfalls zum Thema Instrumente interviewt Barbara Haselbach Bernd Becker-Ehmck, der in der zweiten Generation die Instrumentenbaufirma Studio 49 leitet.

In einer neuen Rubrik „Pädagogische Rundschau“ werden in unregelmäßiger Folge aktuelle Ansätze der

Musik- und Tanzpädagogik zur Diskussion gestellt. Zu Beginn informieren Dorothea und Rudolf Nykrin über ein neues Praxismodell für die Situation in der Grundschule.

Berichte „Aus aller Welt“ geben immer wieder Einblicke und aktuelle Informationen über Initiativen und vielseitige Aktivitäten der internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften.

Im Besonderen möchten wir Ihre Aufmerksamkeit auf zwei wichtige Informationen lenken:

- Wir bitten alle Absolventinnen und Absolventen des Orff-Instituts um ihre Mithilfe bei der Erstellung einer aktualisierten Alumni-Kartei sowie um Information über ihre jeweiligen Veröffentlichungen (siehe „Aus dem Orff-Institut“, S. 61)
- Endlich sind wir wieder online. Die ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN sind ab sofort auf der neuen Website des Orff-Schulwerk Forums zu finden: www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org
Dort können sie auch Artikel aus früheren Heften online lesen.

Vorschau auf die nächsten Hefthemen:

- Sagen und Singen – Gestalten mit der Stimme
- Lebendige Musik- und Tanzgeschichte: Musik und Tanz aus alter Zeit
- Der Special Course am Orff-Institut

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

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und freuen uns über Rückmeldungen und Anregungen.

Ihre
Barbara Haselbach

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

Editorial

Creating Instruments – Creating with Instruments

Dear Readers,

Do you know the famous story about how Carl Orff got his first African Marimba? In the ambience of Schwabing, the Artist's corner of Munich, Orff met two Swedish puppeteers after the First World War. In the third volume of his Documentation he tells about his visit to a performance in a very small studio-theater and an exciting talk with the two sisters about stage music and their vision of using an innovative chamber orchestra for their pieces inspired by Asiatic and African instruments. A short while later, Orff received a package containing a large African marimba as well as the short message: "Greetings from Africa, Lycka till."

The instrument proved to be the corner stone for a sound structure which Orff developed and put together in the course of the year with the advice from the music ethnologist, Curt Sachs, for the music classes at the Güntherschule and for the dance orchestra of Günther's chamber dance group.

This beginning lies many decades back and in the area of instruments it is fascinating to observe the new influences since then. World Music has brought us close to a richness and abundance of instruments from other cultures; electronically produced sounds opened up new ways; experiments with non-conventional instruments not only enriched the sound but also activated the musicians themselves. Finally, objects and everyday items were used as instruments which have become the trademark of some of today's well-known music shows and performance groups.

ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN has often dealt with

the theme of instruments under various aspects (see articles in numbers 20, 40, 46, 48, 53, 56 and 68). In this issue we deal with creating instruments, meaning the process of individual invention and building instruments combined with basic experiences of knowing about their history and function (Ernst Wieblitz), an instrument built cooperatively to provoke playful musical communication in a group (Michel Widmer), as well as using self-made instruments as a means on the way to creating with instruments in improvisation and composition (Leonardo Riveiro). Sonja Kern gives a short historical overview of using instruments as sound props for dance and points out how objects and everyday items have lead not only to music but also to music and dance-theatre productions in professional areas and how these models are able to inspire pedagogical work. One of the oldest instruments in the world, the frame drum, is dedicated to Rainer Kotzian's practice-oriented article. Barbara Tischitz reports of an integrated project in music, art and handicrafts with young people in a middle school.

In addition, Barbara Haselbach interviewed Bernd Becker-Ehmck, the second-generation director of the Studio 49 instrument building company.

Under a new title: "Pedagogical Panorama", up-to-date points in music and dance pedagogy will be discussed from time to time. To begin with, Dorothea and Rudolf Nykrin inform us of a new practice model for the situation in the primary school.

Reports "From around the World" present as always insights and actual information about initiatives and various activities of the international Orff-Schulwerk Associations.

We would especially like you to notice the following:

- We ask all graduates of the Orff Institute for their assistance in setting up an "Alumni Card Catalogue" and also for information about their publications (see "From the Orff Institute", p. 62).
- We are finally online again. ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN has a new website: www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org
Past issues are also available for reading.

Preview of coming issues:

- Speaking and Singing – creative forms with the voice

- Living Music and Dance History: Music and Dance from all times
- The Special Course at the Orff Institute

If you have any ideas to offer, please contact the editor.

We wish you stimulating reading and would be happy to receive your feedback.

Yours,

Barbara Haselbach

The individual articles represent the views and experiences of the authors and not necessarily those of the Orff Institute or the Orff-Schulwerk Forum.

Artikel zum Themenschwerpunkt

Articles related to the Theme

Instrumente selbst bauen – ein besonderer Zugang zur Instrumentenkunde



Ernst Wieblitz

So oder so?

Um zu verdeutlichen, worum es mir hier geht, stelle ich an den Anfang zwei Begebenheiten.

1957: Ich sehe mich noch in dem schmalen Seminarraum der Frankfurter Musikhochschule, Vorlesung im Pflichtfach Instrumentenkunde. Inmitten von Kommilitoninnen und Kommilitonen aus allen Abteilungen sitze ich da, mit Bleistift und einem kleinen Zeichenblock bewaffnet, skizziere Gesichter, Haltungen der um mich herum Sitzenden, um mir diese Pflichtzeit etwas angenehmer zu gestalten. Dabei war der vortragende Professor, ein freundlicher älterer Herr und ein angesehener Musikwissenschaftler, alles andere als trocken. Und es sind vor allem seine Anekdoten und Histörchen, die mir zum Teil noch in Erinnerung geblieben sind. Aber was einer, der in einer Klavierklasse studiert (oder Geige ... oder Trompete ...) mit den Besonderheiten z. B. einer Klarinette an-

fangen sollte, das war offensichtlich nicht nur mir schleierhaft.

1977: Ein Gegenbild. Aus der Anfangszeit des Instrumentenbaus am Orff-Institut. Ich unternahm von Zeit zu Zeit mit der jeweiligen Instrumenten-Bau-Kindergruppe (unter der Kurzform IBKI in die Geschichte des Orff-Instituts eingegangen) eine Exkursion in die hervorragend bestückte Musikinstrumentensammlung des Münchner Stadtmuseums. Da gute Beziehungen zum Haus bestanden und der Besuch telefonisch abgesprochen war, waren die Wächter – oder besser: Wächter – der meist hinter dickem Glas schlummernden Instrumente bereit, uns das eine und andere Exponat heraus zu holen und womöglich auch vorzuführen. So geschah das auch mit einem aus Afrika stammenden Elfenbein-Querhorn, vielleicht knapp zwei Meter lang – ein offensichtlich besonders kostbares Stück. Der freundliche Museumsmann bemühte sich, uns dieses allein optisch beeindruckende Exemplar auch klanglich erleben zu lassen. Statt des mit Spannung erwarteten Tones kamen allerdings nur müde Luftgeräusche heraus, die wir mit achtungsvollem Kopfnicken quittierten. Birgit, eine recht stämmige Zwölfjährige, die sich schon beim Bau von Flöten und anderen Blasinstrumenten als bläserisch gut disponiert gezeigt hatte, ließ sich das königliche Elefantenhorn geben, nahm es gelassen in beide Hände, setzte es an – und siehe, nein: höre! – ein prächtiger voller Horn Ton füllte den Raum.

Diese beiden Bilder zeigen zwei Seiten der gleichen Münze, bei der es um Lernen geht: Wie kann zu Papier gebrachtes Wissen um Dinge wieder so lebendig gemacht werden, dass es Fantasie und Vorstellungskraft weckt, dass es uns mit Geist und Seele und Körper ergreift?

Wie nach meiner Vorstellung und Erfahrung das selber Bauen von Instrumenten hier eine positive Wirkung haben kann, möchte ich im Folgenden versuchen darzustellen.

„Elementarer Instrumentenbau“

Zunächst soll geklärt werden, um welche Art von Instrumentenbau es sich hier handelt. Es sind weder mechanische noch elektro-akustische, noch überhaupt professionelle Instrumente, wie sie etwa in unseren Musikschulen gelehrt werden. Man könnte diese

Selbstbauinstrumente eher als „Elementarformen“ bezeichnen. Sie sind vielen ethnologischen Instrumentenformen verwandt, oftmals von diesen angeregt oder sogar abgesehen. Instrumente jedenfalls, die weitgehend ihr Geheimnis – nämlich wie und wodurch ihr Klang, ihr Ton entsteht – preisgeben. Manchmal schon auf den ersten Blick, meist aber ... ja, hier beginnt bereits das, was ich als „prozessuale Instrumentenkunde“ apostrophieren möchte. Also ein Weg des Erkundens, Entdeckens und Erkennens, den die Gruppe von Kindern oder Erwachsenen sowohl gemeinsam, als dann auch jeder für sich gehen muss. Verdeutlicht geht sich das in einer Regel, die am Anfang der gemeinsamen Arbeit klar ausgesprochen wird: Orientiere dich an diesen drei wichtigsten Fragen:

- Wie funktioniert das Instrument, was ist „der springende Punkt“?
- Welche Materialien benötige ich und welche Werkzeuge?
- Welche Arbeitsschritte muss ich setzen und in welcher sinnvollen Reihenfolge, um zu dem gewünschten Ziel zu kommen?

Dies bewirkt ein Mitdenken, ein „Hineinschlüpfen“ in das Wesen des Instrumentes und schärft nach und nach den Blick, das Gespür für das Wesentliche. Und es bedeutet ein Vermeiden von „Rezeptbuch-Mentalität“, bei der man doch allzu leicht den gegebenen Anweisungen hinterher trottet und deren jeweiligen Sinn und Zusammenhang mit dem, was schließlich das Instrument aus- und besonders macht, oftmals nicht bewusst wird.

Was soll Instrumentenkunde vermitteln?

Wenn auch von den ca. 184.000 Eintragungen zu diesem Stichwort bei Google sicher nicht alle diesen, der Musikwissenschaft zugehörigen Bereich wirklich betreffen, so ist es in jedem Fall ein enorm weites Feld. Bleibe ich einmal bei den in einer normalen Musikalienhandlung angebotenen Veröffentlichungen zu diesem Thema, so geht es darum, dem Kind, dem Laien, aber auch dem Musik Studierenden Überblick über und, mehr bzw. meist weniger, detaillierten Einblick in die Instrumente des klassischen Orchesters zu geben, manchmal auch über deren historische Vorläufer und jedenfalls über akustisch-physikalische Grundlagen zu informieren. Die oftmals verführerisch far-

bigen Aufmachungen können aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es letzten Endes doch wieder um abfragbares Wissen geht, durchaus lustbetont im PC-medialen Kreuzworträtsel zu kontrollieren. Aber bleibt es nicht eben doch nur – wenn auch illustrierte – Information? Ist es nicht traurig, wenn nicht ein wenig von dem Hauch des Wunders spürbar wird, der jedes Instrument umgibt? Wenn nicht Neugier geweckt wird für das Geheimnis, das in jedem Instrument verborgen ist?

In dem Bericht über ein Projekt zum Thema Selbstbauinstrumente, das ich im Rahmen eines der Symposien des Orff-Institutes angeboten hatte, fand ich folgende Beobachtung aufgezeichnet:

„Erfreud, mitunter bewegend, die Faszination zu erleben, die diese Instrumente bei den überwiegend jungen Menschen auslöste: Eine Situation unmittelbarer Begegnung mit und Anschauung von gewissen ‚Urgründen von Musik‘ wird offenbar hier möglich, welcher der von Computern und Technischen Medien umstellte homo ludens immer wieder (immer noch?) zu bedürfen scheint.“

Erkenntnisse inszenieren

Was hat es nun also auf sich mit diesen Selbstbauinstrumenten?

Wir steigen zunächst hinunter, gleichsam in den Wurzelbereich von Klang. Also dorthin, wo das Material an sich nach seinem Wesen, seiner Eigenheit – und damit seiner Eignung für „die höheren Weihen“, Musikinstrument zu werden – befragt wird. Viele der uns umgebenden Dinge in Natur und Umwelt lassen sich ad hoc „instrumentalisieren“.

Der flache Stein etwa, auf der unterschiedlich gewölbten Hand liegend, mit einem anderen Stein beklopft, vermag schon die Andeutung einer melodischen Folge zu geben. Warum? Der Stein hat, wie jedes Material, seinen eigenen Klang; die Handwölbung darunter „verkörpert“ (hier im direkten und übertragenen Sinne) das Urphänomen des Resonanzraumes, welcher durch unterschiedliche Größe aus dem komplexen Eigenklang des Materials verschiedene „Helligkeiten“ hervortreten lässt – „hervorzaubert“ bin ich geneigt zu sagen –, die wir als Tonhöhen wahrnehmen.

Und wer hat nicht die Erfahrung am eigenen Leib gemacht und sich mit den Fingern rechts und links die

Wange geschnippt und mit dem leicht geöffneten und sich verändernden Mundraum kleine Melodien geklopft: Vorstadium des Maultrommel-Spielens.

Setze ich diese einfache Material-Versuchsreihe fort, indem ich z. B. beim Spalten von (Feuer-)Holz die auf den festen Boden springenden Holzscheite belausche in ihrem unterschiedlichen Tönen (man kann daraus auch ein lustiges „Holzscheitl-Spiel“ für ein bis x Personen machen), so bin ich bereits auf direktem Wege zur Familie der „Schlagidiophone mit bestimmter Tonhöhe“¹, also zu Xylophon, Metallophon oder Lithophon. Was ich bei den Holzscheiten nur grob angedeutet finde, dass sie je nach Länge und Dicke verschiedene Tonhöhen haben, kann ich nun genauer untersuchen und komme zu Einsichten, die es ermöglichen, den tönenden Stäben oder Platten eine bestimmte Tonhöhe zu geben: indem ich sie kürzer und damit höher mache, bzw. dünner und damit einen tieferen Ton erhalte – eine für fast jeden verblüffende Tatsache.

Wie aber ist es mit dem Klang, mit seiner Dauer und Fülle? Da hilft mir das Röhrenspiel aus zerlegtem und zurecht gesägtem Gartenstuhl- oder anderem Gestänge. Denn hier kann ich das Ausschwingen der Töne ziemlich gut mit meinem Ohr wahrnehmen und vergleichen und komme experimentell zu den Punkten, wo das Material am wenigsten schwingt, d. h. dass ich hier die Röhre getrost bohren und aufhängen oder auflegen kann, ohne die Klangdauer zu beeinträchtigen. Aus dem Nebel längst vergessener Physikstunden taucht dabei der Begriff des „Schwingungsknotens“ auf, den ich mit einer einfachen Zeichnung der Sinuskurve anschaulich machen kann. Wenn wir nun noch die verschiedenen langen Röhren und deren Aufhängungs- oder Auflagepunkte vergleichen, wird schon für das Auge deutlich, dass es sich um eine Gesetzmäßigkeit der Proportion handeln muss. Beim Abmessen stellen wir dann fest, dass diese Punkte oder Schwingungsknoten zwischen $\frac{1}{4}$ und $\frac{1}{5}$ der gesamten Röhrenlänge liegen – und in einem Buch können wir's auch noch schwarz auf weiß lesen: es sind tatsächlich 22%!

¹ Ich folge hier weitgehend der Systematik von Hornbostel und Sachs in der Einteilung der Instrumentenfamilien. Sie erscheint mir gerade auch für Kinder und erwachsene Laien gut verstehbar und anschaulich.

Dieses Wissen prüfen wir bei den Holzstäben unseres einfachen Leisten-Xylophons oder den Platten unseres Kachelspiels (Lithophons) nach und finden bestätigt, dass der Klang am besten ist, wenn wir diese Erkenntnis anwenden.

Wir sind nun beim Verfolgen einer zufällig aufgegriffenen Spur unversehens aus unserem „Wurzelbereich“ ziemlich weit den „Stamm“ hinaufgekommen. Freilich, das alles reicht noch nicht ganz zu einem fertigen Instrument. Da fehlen noch Gestell und Auflage- oder Aufhängevorrichtung, um den Einzelstäben/-röhren Ordnung und Form zu geben. Doch ist vielleicht bereits ein wenig erkennbar geworden, wie tief ins Instrumentenkundliche dieser Weg führen kann – und wie durch das Tun der eigenen Hände die jeweils persönliche Emotionalität einbezogen ist und ein wirklich be-greifendes Lernen möglich wird.

Noch einmal zurück zu den „Wurzelerfahrungen“: Da gibt es, allein schon was die Materialklänge angeht, immer wieder Anderes, Neues zu entdecken. Ob es verschiedene Baumarten sind, deren trockene Äste wir verwenden zu Claves oder Xylophon oder Reco; oder das sanfte Tönen der Blumentöpfe in verschiedenen Größen, die wir zu einem irdenen Glockengeläut zusammenstellen können – und wie völlig anders klingt das Weinglas, die Porzellanschüssel, der metallene Kochtopfdeckel oder gar der 30-cm-Zimmermannsnagel? Das ist ein zauberischer Klang, nein, ein richtiger Ton, und wie lang er klingt! Und wir stellen fest, dass bei all den Materialien, die durchs Feuer gegangen sind, durch diese „Läuterung“ eine größere Dichte und damit der hell oder lang schwingende Klang zustande kam. Und wir erinnern uns, dass wir beim Holz eine ähnliche Beobachtung machten: Je schwerer und damit dichter eines war, desto heller klang es.

Über diese Einzelbeobachtungen hinaus gibt es ja auch die Phänomene zu erkunden, welche die großen Instrumentenfamilien grundlegend unterscheiden: die Trommeln- oder Membraninstrumente, die Saiten- und auch die Blasinstrumente.

Bei der ersten Gruppe, den Trommeln, waren es die Röhren, auf die schließlich die Membran gespannt werden sollte, und die es zu untersuchen galt. Durch das Schlagen auf eines der offenen Enden waren bei unterschiedlichen Rohrlängen schon verschiedene Tonhöhen zu erkennen: wiederum je länger desto tiefer.



Wir erfanden ein Kreisspiel (das es natürlich in afrikanischen Volksstämmen schon lange gibt), indem jeder seine Röhre auf den Boden stieß, erst reihum, dann in vereinbarter Reihenfolge oder abgesprochenem Rhythmus. Es wurde dann ein Rohr ans andere gefügt, um eine viele Meter lange Röhre zu machen. Die Horchposten, das Ohr an das Papprohr gepresst, konnten nichts verstehen von dem, was jene Beiden an den entgegengesetzten Enden sich durch das Rohr zuflüsteren. Eine für alle beeindruckende Sache!

Wie geht denn das zu? Die Luft darinnen leitet also die geflüsterten Worte weiter, wie eine Telefonleitung, aber das feste Kartonrohr „verräät“ nichts.

Und wie ist das bei der Trommel? Ist es die Luft, die tönt? Oder die Membran, das „Trommelfell“, aus was immer es gemacht ist? Ach so: beide miteinander!

Jede Frage, die einigermaßen gelöst ist, bringt neue Fragen hervor ...

Faszinierend auch ein anderer Versuch mit langen Röhren. Wieder ging es um die darin befindliche umgeschlossene Luft. Nur war nun das Rohr viel dünner, und am einen Ende ein (selbstgemachtes, also einfaches) „Klarinetten“-Mundstück aufgesteckt. Die Kinder kannten den Klang meiner Selbstbau-Klarinetten mit dem aufschlagenden Blatt aus Jogurtbechermaterial. Dass man so schöne wohltönende Melodien drauf spielen konnte, reizte sie, sich selbst eine solche zu bauen. Und dann kam dieser Grund-

lagen-Versuch auf der zusammengesteckten, vielleicht acht bis zehn Meter langen Röhre: das war ja gar kein Ton mehr! Das war ja ein Traktor mit seinem langsamen bob-bob-bob-bob-bob. Je mehr wir nun Rohrstücke wegnahmen und damit die Gesamtröhre verkürzten, umso schneller wurde unser Traktor – und ja: Auf einmal war es ein Ton, ein ganz tiefer, aber ein TON.

Was aber ist nun anders als bei der Trommelröhre? Dort schwingt die Luft nur mit, zusammen mit der Schwingung der straff gespannten Membran.

Hier aber bei der Blasinstrumentenröhre ist es die Luft selber, die schwingt – langsamer oder schneller – und damit den tieferen oder höheren Ton hervorbringt.

Aber wie und wodurch gerät die Luft ins tönende Schwingen?

Bei den Flöten anders als bei den Klarinetten und all den anderen (Rohr-)Blasinstrumenten. Und wieder anders bei den Hörnern und Trompeten.

Das ist ein Wunder, wenn man es recht bedenkt! Und auf unserem Wege des Entdeckens blüht uns immer wieder ein neues – und lässt uns staunen.

Der gerade beschriebene Versuch war noch nicht ganz zu Ende erzählt: denn natürlich wurde er auch ohne das „Klarinetten“-Mundstück gemacht, die volle Rohrlänge also mit leicht vibrierenden Lippen weich angeblasen, eben wie ein Horn. Und da gab es einen Ton, und wenn die Lippen etwas mehr spannten einen

höheren und noch höheren ... (Es ist nicht schwer zu erraten, dass das Alphorn als unmittelbar Verwandter erkannt wurde, und die Länge des Waldhornrohres mit seinen fast vier Metern zur Sprache kam.)

Über die Erfahrung zum Wissen

Überdenkt man das bisher Gesagte, so wird erkennbar, dass es bei diesem „Elementaren Instrumentenbau“ möglich ist, all den verschiedenen Instrumentenfamilien und deren Untergruppen in einer mehr oder weniger einfachen Form zu begegnen: Von den Idiophonen (Selbstklinger am Beispiel Xylophon und Claves), Membranophonen (die Trommelarten) und Aerophonen (Blasinstrumente, wo wir uns bei Blatt- und Horninstrumenten umgesehen haben), bis zu den drei Gruppen der Saiteninstrument-Familie (Violen- oder Gitarreninstrumente, Harfenartige und Zitherformen), auf die nun noch ein Blick zu werfen ist.

Eine Grunderfahrung, die sich auf die genannten drei Gruppen erstreckt, machen wir am Saitenbrett, also an Beobachtungen des klingenden Materials. Nachdem wir nämlich verschiedene Schnurarten – von der Angelschnur über Bindfaden und Wäscheleine bis zur ausgedienten Gitarrensaiten – auf ihre Materialbeschaffenheit (glatt, gedreht, gewirkt, umwickelt etc.) und Dicke untersucht hatten und durch das Spannen der „Saite“ zwischen zwei Kindern oder einem Kind und der Türklinke die Einflüsse all dieser Faktoren auf Ton und Tonhöhe verglichen hatten, spannten wir die Materialien, die sich als klanglich ergiebig gezeigt hatten, nebeneinander auf ein ca. 40 cm langes Holzbrett. Denn das war bei den händischen Versuchen klar geworden: Um diese Schnurarten zu einem gut erkennbaren Ton zu bringen, braucht es viel mehr Kraft, um eine stärkere Spannung zu erreichen – und außerdem etwas, das den nur schwach hörbaren Ton „aus der Luft auf die Erde“ bringt; und beides war mit unserem Brettchen gegeben.

Auf dem waren auf einer Seite Nägel schräg hineingeschlagen, zum Einhängen der Schnur, auf der anderen Seite Ringschrauben, in die man deren anderes Ende einknoten und mit Hilfe eines durchgesteckten Hölzchens die Schrauben tiefer hinein drehen und den Ton verschieden hoch stimmen konnte. Schoben wir noch ein kleines Leistenstück an (irgend-)einer Stelle unter eine „Saite“, so veränderte sich nicht nur die Tonhöhe (durch die Teilung der Saite), sondern auch

die Klangstärke. Und es war das Phänomen der Resonanz, des Mitschwingens sogar mit dem Finger am Holzbrettchen zu fühlen. Und wie einleuchtend, dass der kleine Vermittler zwischen „Saite“ und Holzbrett als „kleine Brücke“, nämlich als „Steg“, bezeichnet wird.

Welche Fülle an – weiter zu führenden – Erfahrungen und Einsichten in dieser kleinen Versuchs-Sequenz! Wie wir dann mit der Stimmgabel loszogen, um Resonanzkörper für die zu bauenden Saiteninstrumente zu finden (denn die hübschen hölzernen Zigarrenkästchen gab es nicht mehr) und zu unserer großen Überraschung bei Jogurtbecher und Blechdose fündig wurden, das ist schon wieder eine eigene Geschichte und der Aufzeichnung wert. Wie auch die Fortsetzung aller der nur angedeuteten Beispiele den Rahmen einer solchen einführenden Betrachtung sprengen würde.

Zum Abschluss

Vielleicht ist es gelungen, mit diesen wenigen Einblicken in einen so ausgebreiteten und komplexen Prozess, wie das Entstehen dieser Selbstbauinstrumente, auch etwas spüren zu lassen von der Lebendigkeit, dem Eifer, den Fragen, von Lust und Frust (ja, freilich auch das!) – eben von der ganzen intensiven Atmosphäre dieses Abenteurers.

Und ganz nebenbei geschieht etwas mit dem Menschen, der sich auf dieses Abenteuer einlässt. Dadurch,

- dass die Dinge dem Ohr immer wieder neue, andere Klänge verraten,
- dass die Finger Oberflächen und Formen ertasten und erspüren,
- dass die Nase den Geruch des frisch gesägten Holzes wahrnimmt,
- und dass das Herz lacht, wenn dann wirklich ein Klang, der erste Ton als Lohn für all das Bemühen erklingt.

Diesen Beitrag widme ich den Studierenden an der Baseler Musikakademie, die mir in der Seminarwoche Boswil im Februar 2007 in ihrer Herzlichkeit, Aufgeschlossenheit und Hingabe an die Sache wieder einmal bestätigten, was ich oben versucht habe, dem Leser nahe zu bringen.

Ernst Wieblitz

Studium der Musik und der Pädagogik, Lehrer für Volks- und Realschule, Studium am Orff-Institut. Von 1970 bis 1999 Lehrer am Orff-Institut (Ensemblespiel und Improvisation; Elementare Komposition; Gehörbildung und Dirigieren; Erfinden, Bauen und Spielen von Instrumenten). Verschiedene Kompositionen, vor allem für Kinderchor. Langjähriger Leiter der Internationalen Sommerkurse am Orff-Institut sowie zahlreiche Kurse im In- und europäischen Ausland.

Summary

Self made instruments – a special approach to the knowledge of instruments – their history and function

Two contrasting personal experiences of the author are behind the framework for the following reflections:

1957 as a music student he received pure theoretical information about instruments, their history and how they were built ... and 20 years later in a museum: a girl from his group of IBKI's (Instrument Building Kids) is able to produce a sound from an African ivory horn on the basis of her previous practical experiences. The question is: learning only with the head (abstract) or with all the senses (practical and theoretical)?

Wieblitz describes the process he has followed for many years with his IBKI group as well as with groups of students at the Orff Institute and in many workshops with teachers. Firstly he explains the kind of instruments that are built. They are „elemental forms“ of instruments known to us along with their ethnological relatives. In this connection, knowing about instruments is understood as a process of investigation, discovery and recognition guided by three pertinent questions:

- *How does the instrument function?*
- *What materials and tools are called for?*
- *How and in which order is the construction to be organised?*

This means having a keen look into the essence of an instrument. In this way something of the secret and wonder that surrounds each instrument will be felt.

The first step of discovery concerns the roots of the sound. Each of the materials will first be examined for its ability to produce a sound. As an example, a

flat stone held in a cupped hand is struck with a second stone and already produces complex observations (changing resonance chambers and their effect). The same with simple pieces of wood: pitch differences by making sticks shorter or thinner. Vibrating and non-vibrating sounds are experienced – and with that the requirements for building simple bar or tubular instruments (xylophones, metallophones, lithophones).

Through a process of experimentation, the phenomenon of sound production is examined which basically differentiates the families of instruments from one another. With percussion instruments or struck idiophones, the material itself sounds – as the Greek word idiophone says – when it is struck. With drums or membranophones, the vibration of the stretched membrane – whatever the material is – shares the air column of the drum frame and both sound together. With string instruments, the weak vibration of the string material, when stretched over a conductive medium (like hard wood) over a bridge on a resonating chamber, is strengthened and made audible. Finally wind instruments have still another way: here, the air enclosed in a tube is set into a fast vibration, and by changing the length of the air column the tone will be higher or lower as the case may be. How the air is brought to vibrate influences the various sound colours.

All the kinds of producing specific instrumental sound colours are described through the activities of experimenting. At the end of the course, the children have built an abundance of individual instruments with which they play alone and in an ensemble, and which they also use in music-theatre performances in an orchestra of self-made instruments. During the process they have gained practical experience and also some mature knowledge in the area of instrumental knowledge and science.

Ernst Wieblitz

Studied music and education and trained as a primary and secondary school teacher. Taught at the Orff-Institute from 1970-1999 (ensemble and improvisation, elemental composition, ear-training, conducting and instrument-building). Numerous compositions especially for children's choir. Director of international summer courses at the Orff-Institute, teacher on many courses in Austria and Europe.

Vom Instrumentenbau zur elementaren Komposition – Prinzipien und Fundamente



Leonardo
Riveiro Holgado

Beschäftigen wir uns mit Instrumentenbau, der auf ein pädagogisches Ziel ausgerichtet ist, so begeben wir uns auf Entdeckungsreise in verschiedene Klangwelten, in das Reich der Technik und in die Welt der physikalischen Gesetze. Es eröffnet uns gleichzeitig die Möglichkeit, mit einem Material (Holz, Metall, Plastik ...) vertraut zu werden und vielleicht nie erahnte Handfertigkeiten in uns zu entdecken. Ist das Instrument fertig, bietet sich die Gelegenheit, alleine oder zusammen mit anderen zu musizieren, rhythmische und melodische Entdeckungen auszutauschen und es in verschiedenen Bereichen des musikalischen Schaffens, z. B. zur Lied- und Bewegunsgbegleitung, aber auch in eigenen Komposition einzusetzen. Die Phasen in diesem Prozess werden zu persönlicher Erfahrung mit Information verschiedener Natur über Material, Werkzeug, Klang, Formen und Strukturen, die jeder je nach Anspruch, Absicht und Genussfähigkeit auf seine Art erkennt. Das Ergebnis hängt vom Grad der Erkenntnis in jeder Phase ab, vom Willen und vom Antrieb, den treibenden Kräften im Schaffensprozess.

Erkunden – spielen – üben – improvisieren – komponieren

Beobachten wir Kleinkinder beim Spielen mit Bausteinen, Hölzern, Steinen oder verschiedenen anderen Gegenständen, sehen wir, wie sie diese immer wieder auf den Boden fallen lassen oder aufeinander stoßen, um zu hören, was passiert. Erkunden – erfor-

suchen – finden – herumhantieren – spielen – improvisieren – entdecken – wiederentdecken – wiederholen – üben – ändern – aussortieren – wählen – ordnen – kombinieren. Eine Unmenge von kleinen Schritten zeugen vom kreativen Potential, das dem jungen Menschen innewohnt. Man kann sagen, dass diese Aneinanderreihung von Aktivitäten dem Entwicklungsgang des Menschen entspricht. Abhängig von Intensität, Konzentration und Tiefe wird sie in jedem Individuum in größerem oder kleinerem Maß wirksam.

Beim kreativen Schaffen greift das Individuum unbewusst auf Denkformen zurück, die sowohl mit Entscheidungen zum gegenwärtigen Zeitpunkt als auch mit substantiellen früheren Erfahrungen zu tun haben – mit schon Erlebtem, das gleichsam noch einmal erfahren werden will, in denselben Formen, Situationen oder Gemütszuständen. Das tritt ein, wenn wir auf der Suche nach dem Klang Materialien in verschiedener Art und Weise handhaben. Die Abfolge von „erkunden – ausprobieren – finden“, die uns der Instrumentenbau anbietet, führt den Menschen jedes Alters und jeder Kondition auf den Weg seiner eigenen Klangerwartung und damit zur Bewusstmachung der eigenen Persönlichkeit, hier im Konkreten der musikalischen Persönlichkeit. Die Handfertigkeiten, die bei der kreativen Tätigkeit entdeckt, erworben, entwickelt und bestätigt werden, spielen dabei eine bedeutende Rolle, d. h. sie unterstützen gleichsam das Individuum in dem Prozess „entdecken – ordnen – auswählen“.

Die Bemühungen beim Erkunden oder der wie auch immer gearteten Bearbeitung von Objekten und Materialien, zu denen wir auch die Entdeckung der Spielmöglichkeiten zählen, haben den Klang zum Lohn: Intensität der Vibration, Reichtum an Klangfarben, Stimmung, verschiedene rhythmische, melodisch – harmonische Möglichkeiten. Wir können feststellen, dass diese Elemente das Wesentliche jedes Materials, das zum Musikinstrument wird, ausmachen. Sie alle zusammen eröffnen uns das unendlich große Betätigungsfeld der Musik.

Was ist ein Musikinstrument?

Alles, womit man Klang erzeugen kann. Es kann das reine Material sein oder ein ausgearbeiteter und verfeinerter Gegenstand. Etwas, das mehr Requisiten

verlangt, dem eine Idee zugrunde liegt und/oder das eine Arbeit mit bestimmten Hilfsmitteln braucht: Werkstatt, Werkzeuge etc. Es gibt eine unendliche Vielfalt von Musikinstrumenten – Instrumente, die uns vertraut sind, solche, die uns vielleicht etwas eigenartig erscheinen oder völlig neuartige Instrumente. Instrumente, deren Klang durch Blasen, Schlagen, Streichen, Zupfen etc. erzeugt wird, Gruppen, innerhalb derer wieder die mannigfaltigsten Klangmöglichkeiten und Timbres zu finden sind, in denen die physikalischen Gesetzmäßigkeiten, denen die Instrumente unterworfen sind, zutage treten. Die verschiedenen Materialien haben direkten Einfluss nicht nur auf Form, Farbe und Größe eines Instruments, sondern auch auf Klangintensität und Klangfarbe.

Wenn wir von Form, Größe, Gewicht, Volumen der verschiedenen Materialien sprechen, müssen wir auch von Techniken sprechen, die notwendig sind, um diese zum Klingen zu bringen. Um ein Instrument zu spielen, sind ganz bestimmte präzise Gesten und Bewegungen – eine Technik – erforderlich, z. B. die Art und Weise, das Instrument aufzustützen oder mit dem Körper festzuhalten, das Wissen um den notwendigen Kraftaufwand und die gleichzeitige Feinfühligkeit, um es richtig zum Schwingen zu bringen. Hier wird das Instrument zum Medium. Als Erweiterung von uns selbst stattet es uns mit einem zusätzlichen Sprachvermögen aus, es gibt uns die Gelegenheit, uns anders zu zeigen, anders zu bewegen, und einen anderen Weg der Kommunikation zu finden.

Ich möchte noch einmal hervorheben, dass allen Objekten Klang innewohnt, ob Musikinstrumente oder nicht. Sie warten auf irgendjemanden, der ihnen ihr Geheimnis entlockt: den KLANG.

Instrumentenbau – Was bewegt uns? Was suchen wir?

Die Beantwortung dieser Fragen hängt vom Ziel ab, das wir anstreben, von der Zeit, die uns zur Verfügung steht, von Information und von praktischen Mitteln wie Raum, Werkzeug und Material (Kosten, Beschaffungs- und Transportmöglichkeiten). Einige dieser Bedingungen sind absolut (Raum und Zeit), andere können mit einigem guten Willen und etwas Vorstellungskraft erfüllt werden.

Nehmen wir uns Instrumentenbau vor, treten gewöhnlich folgende Tendenzen auf:

- Anfertigung einer möglichst exakten Kopie von einem schon bekannten „Instrument“, von dem man auch weiß, dass es funktioniert. Dabei können Pläne, Zeichnungen, Fotos, Maße etc. hilfreich sein.
- Ein „Instrument“ entsteht durch Ausprobieren: zusammenfügen, kleben, bohren ... Ohne im Vorhinein eine genaue Vorstellung zu haben, warte ich, was dabei herauskommt. Die Idee entwickelt sich im Laufe des Arbeitsprozesses, während dessen ich entdecke, was mir gefällt und was machbar ist. Im Resultat meiner Bemühungen nimmt die eigene Idee Gestalt an, die Bejahung der in jeder Phase der Arbeit gestellten Fragen: „Gefällt es mir so?“, „Überzeugt es mich?“, „Kann ich es akzeptieren?“ (Gerade in diesem Punkt bekommt die Arbeit in der Gruppe eine besondere Bedeutung. Sie hat den großen Vorteil der zusätzlichen gegenseitigen Anregung. Man kann auch die Idee eines anderen übernehmen und zu etwas Eigenem weiterentwickeln.)
- Jemand zeigt genau, wie man ein bestimmtes Instrument baut: Welche Arbeitsschritte sind notwendig – welche Materialien und Werkzeuge brauche ich – wie kann ich den Klang des fertigen Instruments verbessern?

Unser Interesse ist didaktisch-pädagogischer und gleichzeitig kreativer Natur. Wir möchten, dass die drei beschriebenen Punkte sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern ergänzen. Wir brauchen alle drei in kleinerem oder größerem Maße, wenn wir etwas Eigenes schaffen wollen.

Es gibt Parameter, denen wir uns nicht entziehen können: die äußere Gestalt und der Wohlklang eines Instruments. Ausgewogenheit in Form, Farbe, Gewicht, Struktur und Klang ist schlussendlich die Eigenschaft, durch die man sich zu einem Instrument hingezogen fühlt.

Manchmal passiert es, dass die Suche nach dem Klang an die zweite Stelle tritt. Dies hängt nicht vom Alter ab und passiert dann, wenn über längere Zeit mit Augen und Händen gearbeitet wurde. Seh- und Tastsinn überlagern dann den Gehörsinn, und die äußere Gestalt wird wichtiger als der Klang: „Mein Instrument klingt zwar nicht sehr gut, aber seine

äußere Erscheinung gefällt mir.“ Dabei dürfen wir nicht vergessen, dass auch Handarbeit eine fesselnde, zutiefst sensitiv-künstlerische Vision auslösen kann. Die Vision von Formen und Farben, verbunden mit der Energie und Anstrengung, die Handarbeit bedeutet, löst tief im Individuum versunkene Bedürfnisse aus, die hier nicht näher analysiert werden können, von denen wir aber wissen, dass sie in jeder Phase des Arbeitsprozesses wirksam werden. Möglicherweise muss deshalb in oben genannten Fällen der Klang – Timbre, Tonumfang, harmonische Kapazität inbegriffen – auf eine zweite Phase des Erkundens warten, um hinter der äußeren Form entdeckt zu werden.

Warum ziehen uns bestimmte Instrumente an?

Warum fühlen sich bestimmte Personen von ganz bestimmten Klangarten bzw. Spielarten angezogen? Warum bevorzugen sie große bzw. kleine Instrumente? Warum Schlag-, Streich- oder Blasinstrumente? Zweifellos liegt die Antwort in den Tiefen der Gefühlswelt des Menschen, wo die Empfindungen verschiedene Affekte und Tendenzen auslösen. Aber das ist zu wenig. Um uns über unsere Neigungen klar zu werden, brauchen wir auch Kontakt, Information und die Möglichkeit, diese selbst zu entdecken, unseren Sehnsüchten Gestalt zu geben und sie zu leben. Deshalb ist die Erfahrung im Zusammenhang mit Musikinstrumenten so wichtig und interessant – nicht nur das Wissen, wie ein Instrument klingt bzw. wie darauf gespielt wird, sondern auch die Gelegenheit, es mit den eigenen Händen zu tasten, zu fühlen und zu artikulieren – es mit den Ohren anzusehen, mit den Augen anzugreifen und mit den Händen zu hören. Dazu gibt der Instrumentenbau in besonderer Intensität und Tiefe Gelegenheit, da er den Schaffenden mit den elementaren Grundlagen des natürlichen Klangs eines Materials konfrontiert.

Es wäre ein grundlegender pädagogischer Irrtum, diese Erwägungen außer Acht zu lassen. Jedes Individuum muss seine Erfahrung leben und sich seiner selbst bewusst werden. Auf der sicheren Basis des „Selbstbewusstseins“ gründet die Bereitschaft zum Risiko. Erst von hier aus können die nächsten Schritte getan werden, die Schritte, die zu Erkenntnis führen – zum Erwachen von Interesse und Intuition und möglicherweise zu einer Besserung des Verhaltens. Wir als Musikpädagogen müssen mit dieser Ge-

benheit sorgsam umgehen und die Tendenzen der uns anvertrauten Personen in positivem Sinn fördern. Gehen wir jetzt in die Werkstatt ... schauen wir, was dort vor sich geht!

Die ersten Klänge meines Instruments! Beschreibung eines Moments der Arbeit

In der Werkstatt ist plötzlich neben Hämmern, Sägen und Gemurmel ein ganz konkreter Klang zu hören. Die Arbeit steht einen Moment still, und die Augen suchen schnell nach dem Ursprung der „Irritation“. Ein neuer Klang unterbricht gegen unseren Willen die Konzentration auf unsere Handarbeit. Der Urheber des Klangs ist ebenso überrascht und schaut uns mit strahlenden Augen und dem Blick eines Eroberers an. Er hat es geschafft! Außerdem war er der erste! Langsam hört man auch andere Instrumente klingen, und nach kurzer Zeit entsteht ein lärmendes Durcheinander, das zuerst einmal einer Ordnung bedarf. Die einzelnen Instrumente sollen nun eines nach dem anderen vorgezeigt werden.

Dabei gibt es immer Teilnehmer, die ihre Handarbeit nicht welegen können. Sie sägen und klopfen weiter, ohne uns zu beachten. Es ist anzuraten, sie aus diesem Stadium für eine Weile zu erlösen. Dabei dürfen wir nicht vergessen, dass wir selbst es waren, die sie durch unser Angebot, ein Instrument zu bauen, durch das Material und die Werkzeuge, die wir ihnen zur Verfügung gestellt haben, zu dieser „Besessenheit“ gebracht haben.

Nun ist das Zusammenfassen aller zur Gruppe wichtig! Die Instrumente werden „so wie sie gerade sind“ vorgezeigt und kommentiert; z. B.: der Klang ist stabil, es klingt wenig, es knallt, es klingt nach, macht schaudern etc.

Ich möchte in diesem Zusammenhang kurz auf eine Besonderheit eingehen:

Warum hat uns dieser erste Klang überrascht? Wie war er? Massiv – kraftvoll? Musikalisch gestimmt? Zweifellos war er vorher nicht da, es war nicht mehr nur das Klopfen auf ein rohes Material, sondern bereits etwas, das nicht mehr im Bereich des Gewohnten lag, vielleicht etwas Gewolltes: Kraft, Klarheit und Stimmung. Dass irgendein „Zeug“ einen gestimmten Klang emittieren kann, ist freilich etwas präventios, liegt aber durchaus im Bereich des Möglichen. Die hellen Klänge mit ihrem Reichtum an

Harmonien sowie die mächtigen und unverschämten, die uns vielleicht zum Lachen bringen, oder die länger andauernden der Metalle oder Streicher, um nur einige zu nennen – sie alle sind unsere Aufmerksamkeits- und Anstrengung wert.

Exkurs:

Stimmung? Intervall? Skala? Harmonie?

Wir befinden uns vor einem großen Rätsel der Menschheit: die Vorliebe verschiedener Kulturen für ganz konkrete Intervalle, Skalen und Harmonien, für eine bestimmte Stimmung und für diejenigen Instrumente, die das alles ermöglichen. In äußerst fein differenzierten Ausdrucksmitteln erfahren und gewinnen die einzelnen Völker ihre Identität. Auch von außen werden die Unterschiede zwischen den kulturellen Gemeinschaften sinnlich erfassbar.

Aber ... was bedeutet „Stimmung“? Klingt es schlecht oder gut? Für mich oder für die anderen? Eine Übereinstimmung ist nicht unbedingt zu erreichen. Wie gesagt: eines der großen Rätsel der Menschheit. Ein subjektives Feld, das mit der gefühlsmäßigen Hörempfindung zu tun hat, und das auf den unsere Existenz markierenden kulturellen Prinzipien beruht.

Eine gewisse Objektivität existiert bei Erscheinungen, die physikalisch-harmonischen Gesetzen unterworfen sind und eine klare Aussage in sich tragen, z. B. die Attraktion von Viertelönen, die in unserem westlichen System normalerweise nicht benützt bzw. verstanden wird, aber in anderen Kulturen seit Jahrtausenden entweder gesungen oder auf speziell dafür konstruierten Instrumenten praktiziert wird; im Gegensatz dazu die Sicherheit und Macht, die von einer reinen Quint ausgeht, wo wir das Gefühl haben, dass die Welt in Ordnung ist – sei es auch nur für einen Moment. Ein anderes Beispiel: die Unbeständigkeit und Labilität, die uns das gleichzeitige Erklingen der zwei Töne einer reinen Quart nahe legt, das aber gleichzeitig durch seinen unendlichen harmonischen Reichtum besticht.

Die verschiedenen Stilwandlungen, die uns im Laufe der Jahrhunderte begegnen, gleichen einem physikalisch-klanglichen Normen unterworfenem Spiel mit Dissonanzen und Konsonanzen. Gesetze der Harmonie lösen sich ab und begründen den jeweiligen Stil – Attraktionen, Auflösung, Funktion, Kontrapunkt, Ka-

denz ... Sie zeigen und überzeugen uns – manchmal gegen unseren Willen – von der Richtigkeit der Ansiedlung eines Stils in einer bestimmten Epoche: Pentatonik, Zwölftonmusik, Polytonalität, serielle Musik etc.

Alle diese Gedanken werden von jemandem, der ein Instrument baut, in Erwägung gezogen werden müssen, wenn es darum geht, sich seiner eigenen Position und Vision klar zu werden bzw. diese zu rechtfertigen. Auch hier kann ein Ergebnis ganz oder teilweise dem Zufall überlassen oder eine Idee kann konsequent bis zum Schluss verfolgt werden.

Improvisieren – Probieren mit dem selbst gebauten Instrument

Während der verschiedenen Phasen der Erkundung war Zeit zum Experimentieren, um die möglichst beste Art zu finden, das Instrument zu spielen und ihm verschiedene Klangarten zu entlocken.

Die Werkstatt hat sich jetzt in ein einziges Ohr verwandelt. Größtmögliche Aufmerksamkeit ist gefragt. Wir werden einzeln spielen, und die anderen werden mein Instrument hören. Ich selbst werde mir klar werden über meine eigenen Möglichkeiten im Zeitraum, den die Gruppe mir zugesteht, um mich auszudrücken. Vielleicht bin ich selbst überrascht über das Ergebnis und werde belohnt für meine Mühe?

In Form einer kleinen Improvisation präsentiert jeder sein Instrument. Dann wird – abhängig vom musikalischen Niveau der Gruppe – eine Aufgabe gestellt: z. B. ein rhythmisches Motiv, den eigenen Namen spielen oder singen und auf dem Instrument begleiten, oder einfach eine freie Improvisation mit erkennbarem Schluss.

Die Vorstellung der Instrumente wird lebendiger, wenn man eine kurze dramatische Darstellung damit verbindet, z. B. Ausdruck eines konkreten Gemütszustandes, oder ein Spaziergang, begleitet von Rhythmus oder Melodie. Diese kleine Gestaltung bringt eine zusätzliche Perspektive ein: Einsatz des Körpers – körperlicher Ausdruck mit Musikbegleitung. Es können auch zwei Personen über ihr Instrument miteinander kommunizieren, sich gegenseitig begleiten oder zu zweit spazieren gehen. Die restliche Gruppe kann sich mit einer Improvisation langsam in die Aktion einbringen, und alle zusammen gestalten ein Finale.



Es ist ratsam, von diesen kleinen Stücken Aufnahmen anzufertigen (Video, MD, CD), die für spätere Auditionen benützt werden können. Auditionen fördern interessantes und intelligentes Hören und sind hier, wo es um eigenes Schaffen geht, von besonderem Interesse. Sie stärken überdies die gegenseitigen Bande innerhalb der Gruppe. Die Aufnahmen können vielleicht auch in einem anderen Zusammenhang gehört bzw. gesehen werden, eventuell mit einer anderen Personengruppe.

Als nächstes gehen wir dazu über, die kleine Eigenkomposition schriftlich festzuhalten. Dazu ist es notwendig, sie genau im Gedächtnis zu behalten und dann eine Art Skizze, zumindest ein rhythmisches oder melodisches Schema, anzufertigen, das mit einer gewissen Effizienz den produzierten Klang repräsentieren soll. Das gelingt nicht immer ohne besondere Mühe, aber wir berühren damit zwei grundlegende Punkte: den plastischen Ausdruck der Tongrafik und die individuelle Art, diese Grafik auf dem Instrument zu interpretieren. Sowohl Klang als auch Grafik sind

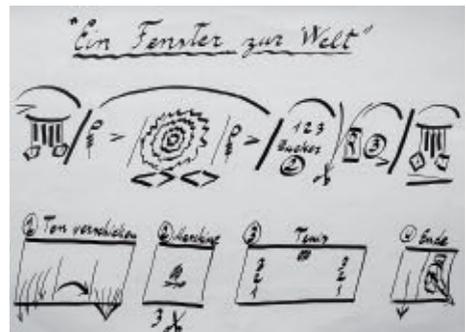
gewissermaßen „Hieroglyphen“ – der Klang, in der Luft „tanzend“, durch Schallwellen übertragen, existiert nur einen Moment, die Grafik überdauert die Zeit und wird der Geschicklichkeit des Interpreten überlassen. Die Vorgaben für die schriftliche/grafische Darstellung dürfen nicht die Freiheit einschränken, Beurteilung und Kommentar durch den Lehrer und die anderen Teilnehmer sollen einfühlsam, aber durchaus kritisch erfolgen. In dieser Phase können wir mit Fotos, Partituren und Aufnahmen wertvolles Material sammeln, das uns vielleicht später für ein Konzert, eine Abhandlung oder eine Ausstellung hilfreich ist.

Das Instrument alleine oder zusammen mit anderen spielen? Dem Klang eine Idee zugrunde legen?

Wir haben nun bereits einige Erfahrungen mit dem selbst gebauten Instrument gesammelt – was kann ich damit machen, wie klingt es, in welcher Schnelligkeit kann ich spielen, wie sehr muss ich mich anstrengen, in welcher Position fühle ich mich damit am sichersten, wie kann ich mich mit dem Instrument bewegen ...

Wir haben unsere eigenen Fähigkeiten und vielleicht auch die eines anderen, dessen Arbeit uns besonders gefallen hat, entdeckt. Die selbst erfundenen Grafiken können wir schon mehrmals hintereinander mehr oder weniger gleich interpretieren und das auch schon auswendig.

Nun werden wir uns auf kompliziertere Aufgaben einlassen. Die Imitation des Spiels auf einem Instrument durch ein anderes mit ähnlichen Charakteristika; das strenge Echo; Frage-Antwort (ähnlich oder ganz ver-





schieden); Cluster; Litanei; Erfinden eines Ostinatos durch die Gruppe; Übereinander-Schichten von Ostinati; Kanon; Kette von Fragmenten; Erweiterung und Verkleinerung; diese und andere Formen und Strukturen stehen uns für die elementare Improvisation und Komposition zur Verfügung. Ihre Anwendung gibt uns eine Vorstellung von der Reaktion der Gruppe, von deren Interesse für ihre Instrumente und vom klanglichen Resultat der selbstgebauten Instrumente im „Ensemble-Spiel“.

Um ein interessanteres Ergebnis zu erzielen, können wir die Gruppe teilen, wobei die verschiedensten Kriterien herangezogen werden können, z. B. Instrumententypen: ähnliche Materialien, Klangarten (Instrumente mit wenig Klang für Nacht und Traum, um nur ein Beispiel zu nennen); Instrumente, die nicht ganz fertig sind, aber doch eine Klangmöglichkeit haben.

Es ist etwas Neues entstanden – eine neue Musikproduktion mit verschiedenen Klangfarben, Instrumente



in neuer Form, Farbe und Struktur, bis heute nicht gesehene Spielarten und -gesten, verschiedene Stimmungen, Skalen und Harmonien, die vielleicht noch nie empfundene Erinnerungen wachrufen. Und ... eine neue Illusion von Musik. Ein Beispiel für die elementaren Prinzipien musikalischen Denkens und Schaffens.

Leonardo Riveiro Holgado

Musikpädagogik-Studium am Real Conservatorio Superior Madrid und am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg. Lehrtätigkeit mit Schwerpunkt „Beziehung zwischen musikalischer Sprache und Körpersprache“. Kurstätigkeit in Europa, China und Südamerika. Zahlreiche Vorträge und Publikationen. Projekte mit Musik und Bewegung für Kinder und Erwachsene. Lebt seit 1998 in Wien, lehrt Elementare Musikpädagogik an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz und an der Universität für Musik in Graz.

Summary

The author describes the creative and didactic processes in the teaching of instrument building. From basic considerations regarding aesthetics and sound quality, he takes the reader to the development of sensitivity and finally to practical suggestions creating musical structures for improvisation and elemental composition. The goal of this personal journey is the awakening of musical intuition which leads us to expression and communication.

Leonardo Riveiro Holgado

Absolved his music pedagogical studies at the Real Conservatorio Superior in Madrid and at the Orff-Institute, University Mozarteum, Salzburg. He teaches primarily “The relationship between musical and physical speech” and gives courses in Europe, China and South America. He has given many lectures and published considerably. He has presented projects in music and movement for children and adults. Since 1998 he has been living in Vienna. He teaches Elemental Music Education at the Anton Bruckner Private University in Linz and at the University for Music in Graz.

Aus der Praxis

From Practical Work

Vom Element zum Instrument

Praxisbericht zu einem fächerübergreifenden Projekt in der Hauptschule



Barbara Tischitz

Die vier Elemente als Lernfeldthema

An der Übungshauptschule, an der ich als Musiklehrerin tätig bin, gibt es die wunderbare Möglichkeit, gemeinsam mit zwei Kolleginnen in den verschiedenen Klassen fächerübergreifend an einem Thema bzw. Projekt zu arbeiten. Das Fach dazu nennt sich „Lernfeld“ und findet einmal pro Woche als Einheit von drei Stunden statt. Musik gehört mit bildnerischer Erziehung und Werkerziehung in das Lernfeld „Klang und Form“. Meine Kolleginnen und ich haben zu Beginn des Semesters beschlossen, unsere Lernfelder in diesem Halbjahr zum Thema „Die vier Elemente“ zu gestalten. Ziel war es, den SchülerInnen die vier Elemente möglichst ganzheitlich und abwechslungsreich nahe zu bringen. In meinem Fall wollte ich das speziell über Musik, Bewegung, Tanz und Instrumentenbau versuchen.

Das Element „Wasser“

Um Wasser durch möglichst viele Sinne zu erfahren, hatten wir für die Kinder einen Wasserparcours vor-

bereitet. Mit verbundenen Augen spürten sie feine Wassertröpfchen aus dem Zerstäuber einer Wasserflasche, fühlten danach barfuß verschiedene Wassertemperaturen, indem sie von einer Wanne Wasser in die nächste stiegen, und verkosteten anschließend unterschiedliches Wasser (stilles Wasser, prickelndes Wasser, Sodawasser, Leitungswasser).

Wasser kann man auch hören und hörbar machen. Zuerst lauschten die SchülerInnen unterschiedlichen Aufnahmen von Wasser (z. B. Tropfen eines Wasserhahns, Wellenrauschen am Meer, Ruderschlag eines Bootes an einem See). Danach suchten wir verschiedene Möglichkeiten, den Klang des Wassers zu imitieren. Zuerst mit der Stimme – dazu stellten wir uns im Kreis auf und schnalzten reihum abwechselnd mit der Zunge. Wenn die ersten Kinder mit dunklen Geräuschen beginnen und nach und nach immer heller geschmalzt werden, klingt das wie fließendes Wasser.

Als Instrumente bieten sich für das Element Wasser natürlich der Regenstab (den man mit SchülerInnen ganz leicht selbst herstellen kann) und die Ocean Drum an. Da die Schule kein solches Instrument besitzt, nahmen wir dazu eine „verbilligte“ Variante, nämlich eine große Handtrommel, in die wir Mungobohnen schütteten. Natürlich verwendeten wir auch „richtiges“ Wasser in einem Eimer; durch Planschen mit den Händen entstand daraus ebenfalls ein reizvoller „Instrumentalklang“. So ausgerüstet stand einer Umsetzung von Regen, Gewitter, Meeresrauschen, Bachplätschern, u. ä. nichts mehr im Wege!

Im Kunstunterricht konnten die Schüler und Schülerinnen zwei verschiedene Aquarell-Techniken ausprobieren.

Nass in nass: Hierbei wird Papier mit einem Schwamm angefeuchtet, danach malt man mit Pinsel und Wasserfarbe, von der man möglichst wenig verwendet.

Lavieren: Mit viel Wasserfarbe eine Figur oder Spur auf ein Blatt malen und dann trocknen lassen. Danach wäscht man mit Wasser und einem sauberen Pinsel die Figur bzw. Spur aus, sodass eine Fläche entsteht. Es wurde bei diesen Techniken ausschließlich mit kalten Farbtönen gearbeitet.

Die Werklehrerin gestaltete mit den Kindern Seidenschals in Crash-Technik. Dazu schiebt man nasse Seide auf ca. 1/3 der Größe zusammen und tropft Sei-

denmalfarben auf, bis kaum mehr weiße Seide sichtbar ist. (Wenn man will, kann man auch etwas Effektsalz aufstreuen!) Sind die Farben richtig gut getrocknet, wird die Seide ausgewaschen und trockengebügelt. Bei dieser Technik entstanden wunderschöne Zufallsmuster.

Mit den fertigen Schals gestaltete ich mit den Kindern einen „Wassertanz“. Zuerst sollten sie versuchen, mit den Stoffbahnen wasserähnliche Bewegungen zu machen und auf die unterschiedlichen Qualitäten des Wassers (ruhig fließend, kleine Wellen, wilde Strudel, große Wellen, usw.) achten. Jedes Kind experimentierte für sich allein am Platz und in der Fortbewegung, danach wurden einige Ideen vorgezeigt und von anderen übernommen. Die letzte Aufgabe bestand darin, in Kleingruppen von fünf Kindern einen kurzen „Wassertanz“ zur „Wassermusik“ zu entwickeln.

Unser Lernfeld zum Thema „Wasser“ wurde durch eine Exkursion nach Gmünd/Kärnten ins „Pankratium – Wasserwelt des Staunens“ abgerundet. In einer inszenierten Reise durch die unterschiedlichsten WASSER/KUNST-WELTEN konnten die Kinder neben einem „gläsernen Wasserstrahl“ und anderen Kunstwerken wie einem Badewannencello auch Wasserklanginstrumente (von Wassergongs über Klangschalen bis zur Glasharfe) selbst ausprobieren und über die phantastischen Wasserklangbilder von Alexander Lauterwasser staunen.

Eine weiterführende Idee zum Thema „Wasser“ wäre die gemeinsame Vertonung und Darstellung des „Zauberlehrlings“ von J. W. von Goethe.

Das Element „Erde“

Als Einstieg für das Element Erde wählte ich drei Texte aus dem Buch „Weisheit der Indianer“¹, die ich den SchülerInnen vorlas. Anschließend diskutierten wir gemeinsam darüber, welche Bedeutung und welchen Wert „Erde“ in den verschiedenen Kulturen hat und haben kann. Danach verfassten die Kinder selbst einen Text bzw. ein Gedicht (Elfchen) zum Thema „Erde“.

Ein Elfchen besteht – wie der Name schon sagt – aus elf Wörtern, die in folgender Reihenfolge angeordnet werden:

1 Wort (zu beschreibender Begriff)

2 Wörter

3 Wörter

4 Wörter

1 Wort

Die Elfchen wurden einander vorgetragen, z. B.:

Erde,

Blumen einpflanzen

mit Schaufeln graben

barfuß darauf herumlaufen

braun

(Schülerin, 11)

und in Kleingruppen vertont. Als Vorarbeit zur Vertonung wurden gemeinsam folgende Überlegungen angestellt: „Welche Wörter tauchen immer wieder auf?“, „Welche Instrumente passen für dieses Element?“

Wir kamen zu dem Ergebnis, dass vorherrschend tiefe, dumpfe, eher laute Geräusche verwendet werden sollten. So ergab sich, dass die SchülerInnen fast ausschließlich verschiedene Trommeln für die Vertonung verwendeten. Dabei kamen auch die von den Kindern gebastelten Blumentopftrommeln² zum Einsatz.

Als nächsten Schritt sollten die SchülerInnen einen gemeinsamen (Erd-)Rhythmus gestalten. Dazu spielte ein Kind auf der Pauke einen langsamen Grundschlag, nach und nach setzten weitere Kinder auf verschiedenen Trommeln ein. Dabei entstand ein schöner, tief gehender, mitreißender Rhythmus, der Lust auf Bewegung machte.

In einer der vorangehenden Stunden hatte meine Kollegin mit den Schülern und Schülerinnen Masken hergestellt, die sie in Erdfarben bemalt hatten. Ein Teil der Klasse gestaltete weiter den Rhythmus bzw. die



Musik, während sich der andere Teil mit Masken dazu bewegte.

Zuerst ging es darum, sich einfach dem Rhythmus in der Fortbewegung anzupassen. Nach und nach konnte ich einzelne aber auch dazu ermutigen, den ganzen Körper einzusetzen und in der Maskentanz-Improvisation aus sich herauszugehen.

Bei meiner Kollegin aus der Werkerziehung wurde mit Ton(-Erde) gearbeitet. Hierzu gab es verschiedene Aufgabenstellungen bzw. Themen wie: „Maulwurfshügel mit Blättern, aus dem etwas heraus kriecht“ oder „Fantasiegestalten, die aus der Erde kriechen“. Die Schüler und Schülerinnen bemühten sich wirklich sehr, und die Ergebnisse können sich sehen lassen.

Auch sollten die Kinder Blasinstrumente ganz nach ihrer Fantasie aus Ton herstellen. Sie orientierten sich dabei nach der Anleitung im Buch „Musikinstrumente – erfinden, bauen, spielen“⁴³. Es entstanden außergewöhnliche Formen, allerdings mit dem Nachteil, dass einem Teil der Instrumente trotz Anstrengung kein Ton zu entlocken war ... Toninstrumente ohne Ton? Daran ist noch zu arbeiten.

Den Abschluss dieses Themas bildete das afrikanische „Lied für die Erde“, welches gemeinsam in der Klasse gesungen und mit Indianertrommel und Gitarre begleitet wurde.

Das Element „Feuer“

Dem Element Feuer näherten wir uns, indem wir eine hell brennende Fackel im Schulhof im Kreis herumgehen ließen. Die Kinder sollten die Wärme spüren, das Licht sehen und gleichzeitig einen vorsichtigen Umgang mit diesem auch gefährlichen Element üben. Es wurde besprochen, was genau bei einer Kerze oder Fackel brennt und wie das Licht dabei entsteht.

Das Feuer (James Krüss)

Hörst du, wie die Flammen flüstern,
knicken, knacken, krachen, knistern,
wie das Feuer rauscht und saust,
brodelt, brutzelt, brennt und braust?

Siehst du, wie die Flammen lecken,
züngeln und die Zunge blecken,
wie das Feuer tanzt und zuckt,
trockne Hölzer schlingt und schluckt?

Lied für die Erde aus Afrika

dorisch:

A - ye _____ ke - ru - ne - ne _____ ke - ra - ni - o _____ ke - ru -
na _____ Ke - ra - ni - o we - ya he - ya he - ya - ye _____ a -
ye _____ ke - ru - na. _____

Riechst du wie die Flammen rauchen,
brenzlich, brutzlig, brandig schmauchen,
wie das Feuer, rot und schwarz,
duftet, schmeckt nach Pech und Harz?

Fühlst du, wie die Flammen schwärmen,
Glut aushauchen, wohlrig wärmen,
wie das Feuer, flackrig-wild,
dich in warme Wellen hüllt?

Hörst du wie es leiser knackt?
Siehst du, wie es matter flackt?
Riechst du, wie der Rauch verzieht?
Fühlst du, wie die Wärme flieht?

Kleiner wird der Feuersbraus:
ein letztes Knistern,
ein feines Flüstern,
ein schwaches Züngeln,
ein dünnes Ringeln –
aus.

Wir versuchten gemeinsam herauszufinden, welche
Wörter den Klang und die Bewegung des Feuers be-
schreiben können.

Ich hatte vier Musikstücke unterschiedlicher Genres
vorbereitet, die alle etwas mit Feuer zu tun haben:
„Dance of the Hunters Fire“ von Mickey Hart aus
dem Album „Planet Drum“, die „Feuerwerksmusik“
von Georg Friedrich Händel, wobei die SchülerInnen
nebenbei etwas über den Hintergrund des Werkes er-
fahren. Darauf folgte „Der Feuerreiter“ von Hugo
Diestler. Hier sollten die Kinder versuchen herauszu-
finden, worum es im Text dieses Chorstückes geht.
Zum Abschluss spielte ich ihnen von der CD „Klang-
Erleben“ das Stück „Feuer“ vor.

Im Anschluss an die Hörbeispiele sollten die Schüler
und Schülerinnen herausfinden, mit welchen Mate-
rialien man den Klang des Feuers möglichst realisti-
sch darstellen könne. Wir sammelten Ideen und ex-
perimentierten zunächst mit den Klangmöglichkeiten
von Holzstäbchen, unterschiedlichen Papier- und Fo-
lienarten, Plastiksäcken, Papiertüten, einer Folie mit
Luftpösterchen, usw. Eine Reihenfolge wurde fest-
gelegt und schließlich gemeinsam ein Feuer akustisch
gestaltet, leise knisternd beginnend, sich langsam auf-
bauend, immer lauter und brausender werdend, end-
lich wieder ganz verstummend. Es war für alle faszinierend zu hören, wie echt unser Feuer klang.

In einer nächsten Stunde wurden die Rezitation des
Gedichtes von James Krüss und unsere eigene Feuer-
musik gemeinsam aufgeführt.

Die zu Anfang gesammelten Wörter für die Bewe-
gung von Feuer wurden in der nächsten Phase mit
Hilfe von roten und gelben Gymnastikbändern zum
Ausdruck gebracht. Dieses Material bietet sich her-
vorragend für die Darstellung von Feuer an. Die
SchülerInnen suchten zuerst individuell nach Umset-
zungsmöglichkeiten und stellten danach gemeinsam
„Feuer“ zur Musik des „Hummelflugs“ dar.

*Feuer
Sehr warm,
kann gefährlich sein.
Man könnte sich verbrennen,
heiß.*

(Schüler, 11)

Im Zusammenhang mit dem Brennen der Ton-Instru-
mente nützte meine Kollegin die Möglichkeit, den
SchülerInnen verschiedene Arten von Brennöfen und
die Bedeutung des Feuers in diesem Zusammenhang
genauer zu erläutern.

Das Element „Luft“

*Luft
ist kühl
oder auch warm
Vögel fliegen mit ihr
Wind*

(Schülerin, 12)

Nach einem gemeinsamen Brainstorming zum Thema
„Wofür braucht man Luft?“ experimentierten die Kin-
der mit Fliegern, die sie aus Zeitungen bastelten. Als
nächstes stellte jede/r von ihnen einen Modellflieger
aus Holz und Wellpappe her.

Für den Instrumentenbau bot sich der „Schmetter-
lingsrurrer“⁴⁴ besonders gut an, denn dieses Instru-
ment bietet einerseits einen großen Freiraum für die
Gestaltung (Flügelform: Batmanflügel, Bienenflügel,
Schmetterlingsflügel, u. a.) und lässt sich andererseits
gut in Klanggeschichten einbauen.

Die neuen Instrumente wurden in nonverbalen, aus-
schließlich klanglich erzählten Geschichten ohne Er-
zähler eingesetzt. Dies hat den großen Vorteil, dass in
den Köpfen der ZuhörerInnen (in diesem Fall die an-
deren Gruppen) eigene Geschichten entstehen und so

die Fantasie der Kinder gefördert wird.

Weitere Instrumente, die sich für das Thema Luft anbieten und einfach herzustellen sind, wären das „Vogelzwitscherl“, „Summscheiben“, „Schwirrhölzer“ oder „Heulrohre“⁴⁵.

Der fächerübergreifende Unterricht zum Thema „Die vier Elemente“ inspirierte uns Lehrerinnen gegenseitig so sehr, dass in der Arbeit immer wieder neue Ideen auftauchten und verwirklicht wurden. Wir konnten die unterschiedlichen Ergebnisse, die in einem Fach entstanden sind, wunderbar in den anderen Fächern einsetzen und ergänzen.

Die Begeisterung der Kinder zeigte uns, dass wir auf dem richtigen Weg sind!

Barbara Tischitz, Mag. art.

Haupt- und Sonderschullehrerin, Motopädagogin. Studium der Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg. Seit 2001 Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Akademie des Bundes in der Steiermark, seit 2003 Musiklehrerin an der dazugehörigen Übungshauptschule. Dozentin in der LehrerInnenfort- und -weiterbildung und in der Ausbildung von SeniorentainerInnen und MotogeragInnen.

Summary

A project in overlapping subjects about the four elements and instrumentbuilding.

In this project with a second and third grade of a middle school, together with colleagues from the areas of art education and handicrafts, I tried to bring the children nearer to the four elements holistically and with variety.

Element Water: *There was a “fitness course” for the senses where children could touch and taste water. They heard recordings of water and tried to make the sounds themselves with instruments (rain sticks, ocean drums).*

In the area of art they worked with different water-colour techniques and with textiles, made a silk scarf with “cold colours” which could be used for a water dance.

Element Earth: *Poems were written and set to music, rhythms were developed together on different drums and a dance with masks was performed to the*

drum music. In addition, the students worked with clay and learned the African “Song for the Earth”.

Element Fire: *A discussion about fire, its origin and effect came directly from a concrete observation of fire. The children learned different musical works with the theme of fire. With ordinary everyday materials the sound of fire was imitated and with that, a setting for the poem “Fire” by James Krüss was created. With red and yellow gymnastic bands the students tried to find the feeling of how fire moves by dancing. In addition the connection between fire and the process for making ceramics was discussed.*

Element Air: *Paper airplanes and a model airplane made of wood and cardboard were produced and tried out. The students made a “Butterfly-buzzer” and used it in a story they made up with sounds.*

The overlapping subject areas about the four elements inspired the teachers equally so much that in the work new ideas were forever coming up and being realized. We had a lot of respect for each other and could take the different things that were created in one subject area and place them in another area and add to them. The enthusiasm of the children showed us that we are on the right road!

Barbara Tischitz, M. A.

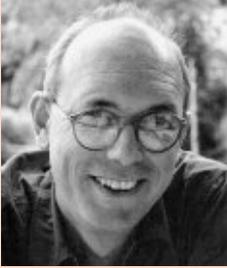
Middle School and Special School teacher, motopedagogue, music and movement studies at the Orff Institute, University Mozarteum, Salzburg. Since 2001 teaching at the Pedagogical State Academy in Steiermark, since 2003 music teacher at the training school of the academy. Faculty member for further teacher training and for seniors’ trainers and motogeragogues.

- 1 Recheis, K./Bydlinski, G. (Hrsg.): Weisheit der Indianer. Vom Leben im Einklang mit der Natur. München 1995
- 2 Anleitung dazu in: Rompf, A./Rompf, F.: Instrumentenbau mit Kindern – kein Problem. Herstellung von Musikinstrumenten aus einfachen Materialien, Donauwörth 2002, S. 8 ff.
- 3 Martini, U.: Musikinstrumente – erfinden, bauen, spielen. Anleitungen und Vorschläge für die pädagogische Arbeit, Stuttgart 1998
- 4 Anleitung dazu in: Rompf, A./Rompf, F.: Instrumentenbau mit Kindern – kein Problem. Herstellung von Musikinstrumenten aus einfachen Materialien, Donauwörth 2002, S. 23 ff.
- 5 Die Ideen für mögliche Instrumente (Element Luft) stammen aus: Haselbach, B./Nykrin, R./Regner, H.: Musik und Tanz für Kinder. Musikalische Grundausbildung. Mainz 1990, S. 401 ff.

„Klangbaustelle – Im Dialog“

Planung und Bau eines Selbstbau-Instrumentariums für viele Spielende.

Bericht einer spannenden Entwicklung mit einer klingenden Performance als Abschluss



Michel Widmer

Die „Klangbaustelle“ war im Sommersemester 2006 Inhalt der Lehrveranstaltung „Modelle für den Einsatz von Musik und Bewegung in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“ im gleichnamigen Schwerpunkt des Bakkalaureat-Studiums am Orff-Institut. Ausgangspunkt war der Auftrag, einen Beitrag zu erbringen für das Internationale Symposium Orff-Schulwerk „Im Dialog. Elementare Musik- und Tanzpädagogik im interdisziplinären Kontext“ im Juli 2006 in Salzburg. Mittels Instrumentenbau und einer dazugehörigen musikalischen Performance sollte das Thema „Im Dialog“ durch eine „Klangbaustelle“ zum Leben erweckt werden.

Die Planungs- und Bauphase fand zuerst im Dialog zwischen mir und den Studierenden statt. Ich präsentierte die Idee, Instrumente in Kanalisationsröhren einzubauen, und gab auch einige Ideen in die Runde, wie solche Instrumente beschaffen sein könnten. Die Kanalisationsröhren könnten als Formgeber, Resonanzkörper oder auch als Fixierungshilfe verwendet werden. Die Instrumente könnten durch Zwischenstücke miteinander verbunden und positioniert werden, dadurch könnten spannende räumliche Beziehungen entwickelt werden, um dann im gemeinsamen Spiel in Dialog zu treten. Wir fertigten Skizzen an und versuchten, uns gegenseitig unsere Ideen vorstellbar zu machen.

Danach traten auch die Studierenden untereinander in

Dialog, um kleine Teams von zwei oder drei Personen zu bilden, die sich mit der Konzeption und Planung eines Instrumentes ihrer Wahl beschäftigten.

Während dieser späten Planungsphase gab es viel Dialog und Kooperation zwischen den Teams, denn es mussten ja die Wünsche der einzelnen Teams abgeglichen werden, um ein vielseitiges Großgruppeninstrument mit möglichst breitem Klangspektrum zu verwirklichen. Dies begann zum Beispiel bei der Frage, wie man bei verschiedenen Trommeln vielfältige Klangfarben hervorbringen kann. Ebenso wichtig war die Entscheidung, wie die verschiedenen Stabspiele gestimmt werden sollten, um einerseits eine einfache Spielweise möglich zu machen und andererseits doch auch ein reizvolles Klangbild erreichen zu können.

Die Teams entschieden sich für den Bau folgender Instrumente:

- ein Hängexylophon mit den Tönen: g, h, c', e', f', g', h', c", e"
- ein Contra-Bassxylophon mit den Tönen: C, E, G
- ein Steinstabspiel (ein Lithophon aus Badezimmerfließen) mit den Tönen: h, c', e', f', g', h', c", e", f", g"
- verschiedene große Trommeln mit echtem Trommelfell oder mit Gummifellen aus Autoschläuchen, befestigt mit Leim und Schnüren oder mit Schrauben aus dem Blechdachbedarf.
- eine Klarinette aus dem Metallrohr eines Wäscheständers mit einem Blatt zum Anblasen aus einem Joghurtbecher – durch ein Stück Gartenschlauch mit dem Resonanzraum Kanalisationsröhre verbunden.



- verschiedene Percussion-Instrumente zum Schlagen, Schütteln und Klimpern, z. B. mit alten Kupferpfannen, an Schnüren aufgefädelten Nüssen, gefüllten Fotodosen und Kronkapselverschlüssen von Bierflaschen und/oder anderen Flaschen.
- eine große hölzerne Rührtrommel, in der eine große Holzkugel kreiseln konnte.
- einen Gong, der aus dem Deckel eines Gartengrills bestand, der zusätzlich aber auch Resonanzkörper für drei Basssaiten war, die vom Grill aus in ein Rohr geführt wurden, das zugleich auch Halter für den Gong war. Diese Saiten konnten durch Öffnungen im Rohr gezupft oder auch gestrichen werden.
- ein Speichenrad, welches über und über mit Glöckchen behängt wurde und sich drehen ließ und dadurch ein lang anhaltendes Klingeln hervorbringen konnte, genauso aber auch Sch rapp-Geräusche produzierte, wenn man einen Gegenstand gegen die Speichen hielt, während sich das Rad drehte.

Dann ging es mit dem Bauen los. Auftretende Probleme wurden mit mir oder anderen Teams besprochen, geklärt und gelöst. Dabei gab es immer wieder neue wunderbare Entdeckungen zu machen. Nicht alles, was in der Liste oben beschrieben wurde, war von Anfang an geplant. Einige Ideen entstanden erst in der Auseinandersetzung mit dem Material und durch scheinbar unlösbare Probleme der Fixierung oder Anordnung. Eine besondere Lösung, die ein Team für ihr Instrument gefunden hatte, konnte bei einem anderen Team ebenfalls eine neue Denkrichtung anstoßen und überraschende Lösungen hervorbringen.

Durch das Einsetzen von Rohrverbindungsstücken und Holzstützen ergaben sich Möglichkeiten, die Einzelinstrumente bzw. Mehrfachinstrumente in verschiedenen Positionen und Raumrelationen wie

Linien mit und ohne Ecken, Kreisstücken oder auch auf unterschiedlicher Höhe zusammenzufügen. Durch viele Meinungen und das Ausprobieren verschiedener Anordnungen, allerdings auch beeinflusst von statischen Problemen, ergab sich dann eine „perfekte“ Installation zum „Dialog-Gruppen-Instrument“. Am Ende wurden die Instrumente und Kanalisationsrohre in den Farben „Gelb im Dialog mit Blau“ – passend zum Thema des Symposions – angemalt.

Parallel wurde mit den Instrumenten improvisiert, aus der Improvisation heraus komponiert und schließlich Verabredungen für die Präsentation beim Symposium getroffen.

Die Verabredungen betrafen nicht nur die musikalischen Ideen, sondern auch das Sichtbarmachen der Beziehungen zwischen den Spielenden, z. B. deutlichen Blickkontakt und zueinander gewendete Körperhaltungen beim Dialogisieren oder Weitergeben von Impulsen an Mitspielende. Diesen Aspekt sollte auch die Kleidung der Beteiligten in den Farben „Gelb im Dialog mit Blau“ unterstützen.

Die musikalischen Teile der Präsentation bestanden aus Klangmosaiken, Ostinato-Schichtungen, komponierten Melodien und Breaks, wechselnden freien Dialogen zwischen zwei bis vier Spielenden und der Einbeziehung des imitierenden und improvisierenden Publikums.

- Unter Klangmosaik verstanden wir, dass jede spielende Person eine fixierte Anzahl von Beiträgen (z. B. kleine Motive oder Wirbel) hat und diese nach Belieben oder in Beziehung zu anderen Spielenden einbringen kann. Durch diese Spielregel muss niemand ein Ende dirigieren, es ereignet sich von selbst.
- Hier unsere kleine Melodie, die auch Ausgangspunkt für melodische Improvisationen auf den Stabspielen war:



- Hier unser Break, der variierend ein- oder zweimal auch im Krebs gespielt wurde und mit dem die ver-

schiedenen musikalischen Teile voneinander getrennt wurden:



- Freie Dialoge mit Frage und Antwort, deutlicher Abfolge oder überlappender Spielweise zwischen verwandten oder auch eher gegensätzlichen Instrumententypen, ohne weitere Begleitung oder mit unterstützendem Spiel anderer Instrumente, sollten das Dialogische betonen.

Einbeziehung des Publikums

- Im Mittelteil der Performance bot eine spielende Person nach der anderen den eigenen Platz einem Zuschauer an. Diesem wurden dann z.B. auch die Schlägel übergeben, und man blieb in der Nähe, um evtl. Unterstützung zu leisten. Manchmal imitierten die eingeladenen Zuschauer die zuvor spielende Person und fingen erst nach einigen Takten zu improvisieren an. Manche improvisierten ab der ersten Sekunde. Nach einer Phase, in der alle Spielplätze von Personen aus dem Publikum besetzt waren, wechselten die Spielerinnen und der Spieler der Projektgruppe „Klangbaustelle“ wieder an ihre ursprünglichen Plätze zurück.
- Danach wurde die Präsentation mit Wiederholungen von Melodieteilen, Ostinato-Schichtungen und Breaks zum Abschluss gebracht.

Es gab eine begeisterte Teilnahme des Publikums und am Ende auch sehr viel Beifall. Während des gesamten Symposiums blieben die Instrumente in der Eingangshalle des Veranstaltungsortes frei zugänglich. In jeder weiteren Pause zwischen den einzelnen Veran-

staltungen sah und hörte man immer kleine und große Menschen – einzeln oder in Gruppen – an den Instrumenten herumprobieren, improvisieren und dialogisieren. Viele fotografierten auch die Instrumente oder machten sich kleine Konstruktionszeichnungen, um vielleicht später einmal auch Instrumente zu bauen. Nicht zu vergessen auch die vielen Menschen, die diesem dreitägigem musikalisch-improvisatorischen Treiben mit einem Lächeln auf den Lippen beigewohnt haben.

Diese Beobachtungen haben die Projektgruppe „Klangbaustelle“ und mich wirklich belohnt.

Widmer Michel, Dipl. Soz.-Päd.

Sozialpädagoge mit Schwerpunkt Musik und Theater. Clown und Theatermacher, seit 1995 zahlreiche Aufführungen mit seinem „Theater aus dem Koffer“. Gaststudium 1987/88 am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg. Seit 1990 Lehrer am Orff-Institut mit Schwerpunkt Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit und Integrativen Pädagogik. Internationale Kurs- und Spieltätigkeit.

Summary

A building site of sounds – In dialogue

Planning and building a self-made instrumentarium for many players. A report of an exciting development with a resounding performance in conclusion.

The “Construction Site of Sound” was part of a course model for inserting Music and Dance in Social Work and Integrative Pedagogy as a major concentration in the bachelor’s program at the Orff Institute.

The starting point was the theme “In Dialogue” of the international symposium: “Orff-Schulwerk, Elemental Music and Dance Education in an Interdisciplinary Context” in July 2006 in Salzburg. With the means of instrument building and the musical performance connected with it, the theme “In Dialogue” should come alive through a “construction site of sound”.

The planning and building phase took place in a dia-





logue with the students and their teacher, Michel Widmer. Coming from the idea of using large canal pipes to create the form or resonance chambers, the instruments should also permit being connected with one another in order to appear in dialogue by having different positions in the room.

Sketches were made and finally, in small teams, work was done on the conception and planning of one instrument each. The teams remained in close contact in order to exchange and balance out wishes and ideas about the sound, (e. g. tunings), including technical problems and their solutions.

With these requirements, a perfect installation of “Dialogue-Group-Instruments” was developed. From improvising on the instruments compositions were created and arrangements were met for the presentation at the symposium.

The arrangements didn’t only refer to the musical ideas of ostinati, breaks, melodies, melodic improvisation, dialogues as interludes and free dialogues, but also to making the relationship between the players visible through their clear eye contact and posture

when dialoguing or giving further impulses. In the middle part of the performance, many members of the audience were invited to take the places of the project group to play and improvise. Afterwards, the “Construction Site of Sound” project members returned to their original places. There was enthusiastic participation from the audience and at the end a lot of applause. During the symposium, the instruments stayed in the foyer available for playing. In all the intermissions you could see and hear little and big people trying out the instruments, improvising and dialoguing. You could also see smiles on the faces of those who played.

Widmer Michel, Dipl. Soz.-Päd.

Studied social pedagogy with special emphasis in the areas of music and theatre. Actor and clown, numerous performances with Theatre aus dem Koffer (Theatre from a suitcase) since 1995. Has taught since 1990 at the Orff Institute, University Mozarteum, Salzburg in the field of Music and Dance in Social Work and Integrative Education.

Die Lust der „artfremden“ Verwendung

Von tanzenden Musikinstrumenten und musikalischen Alltagsobjekten



Sonja Kern

Der Vorhang öffnet sich. Auf der Bühne sind bunte Plastikröhren gleichmäßig verteilt aufgestellt. Dazwischen bewegen sich Jugendliche. Sie tanzen um die Röhren herum, springen darüber oder rollen zwischen ihnen durch. Auf bestimmte Akzente hin ergreifen sie die Röhren, werfen sie sich gegenseitig zu, balancieren sie auf verschiedenen Körperteilen, jonglieren damit, rollen sie durch den Raum, werfen sie hoch und drehen sich dabei. Andere bilden verschiedene Körperpositionen mit und um die Plastikröhren oder zeigen kleine Szenen, in denen die Objekte als Requisiten verwendet werden. Langsam beginnen sich tänzerische Motive herauszuschälen. Alle zeigen individuelle Motive mit den Röhren, die mit Einsetzen der Musik zu einer Tanzsequenz verknüpft werden. Doch plötzlich beginnen die bislang stummen Objekte zu klingen. Die Tanzsequenz erhält musikalische Akzente und geht unmittelbar in ein choreographiertes Percussionstück über.

Manche Leser erahnen bereits, dass es sich bei den verwendeten bunten Plastikröhren um so genannte Boomwhackers® handelt, auch Musical Percussion Tubes genannt.

Die Verwendung von Boomwhackers® im Tanz scheint zunächst ungewöhnlich. Die vor allem im schulmusikalischen Bereich populären Musikinstrumente werden vorwiegend perkussiv verwendet. Das mag nicht zuletzt daran liegen, dass die zum Arbeiten

mit Boomwhackers® vorliegenden Publikationen! nahezu ausschließlich rhythmisch-melodische Spielformen und Stücke beinhalten. Eine andersartige Verwendung des Materials ist darin nicht vorgesehen. Dabei bietet dieses leichte und handliche Instrumentarium über das Perkussive hinaus noch andere Möglichkeiten: Die Verwendung von Musikinstrumenten als Objekt in Tanz und Szene.

Damit bewegungsorientierte Arbeitsweisen im Umgang mit Musikinstrumenten mit Kindern und Jugendlichen sinnvoll werden, ist es meines Erachtens unbedingt erforderlich, das Material zu Beginn nicht sofort als Instrument vorzustellen und zu benennen, sondern es über Bewegung und Szene ins Spiel zu bringen. Dies ist beispielsweise über das Weiterreichen eines Boomwhackers® im Kreis möglich, in dem der Lehrer ihn initiiierend in pantomimischer Darstellung als Requisit verwendet. Auf diese Weise entsteht beim Weiterreichen eine Fülle von Ideen für Elemente, die später szenisch oder tänzerisch ausgebaut werden können.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welcher Weise die „artfremde“ Verwendung von Musikinstrumenten oder Materialien musik- oder tanzpädagogisch interessant sein kann. In diesem Zusammenhang fallen unterschiedliche künstlerische Ansätze und Erscheinungsformen auf, die je nachdem entweder die Verwendung von Musikinstrumenten in Tanz und Szene oder umgekehrt die Verwendung von Alltagsgegenständen als Musikinstrumente in den Mittelpunkt stellen. In ihrer Verschiedenheit bieten sie jeweils vielfältige Anregungen für die musikalische und tänzerische Arbeit mit Jugendlichen.

Musikinstrumente im Volkstanz: das Instrument als rhythmische Begleitung

Die Verwendung von Musikinstrumenten im Tanz hat eine lange Geschichte und lässt sich bis in die Frühformen des Tanzes verfolgen. Vor allem im Volkstanz finden sich Formen, bei denen sich die Tänzer selbst begleiten. Meist werden Instrumente wie Rasseln, Glöckchen oder Kastagnetten verwendet, die am Kostüm oder am Körper befestigt werden. Am bekanntesten dürfte dies aus dem andalusischen Tanz, dem Fandango, der Malagueña, dem Bolero, der Cachucha oder der Jota sein. Kastagnetten spielend oder das Tamburin schlagend begleiten die Tänzerinnen dabei

ihre Darstellung und den Rhythmus des vorgetragenen Stückes. Auch die süditalienische Tarantella wird von den Tänzenden traditionell mit dem Tamburin begleitet. Die hawaiianischen Hulatänzerinnen tragen z. B. raschelnde Baströcke, im orientalischen Bauchtanz erklingen Zimbeln, die die Tänzerinnen an den Fingern tragen, Morisken-Tänzer oder die Tänzer im indischen Tanz haben Glöckchen an die Fußgelenke gebunden, mit denen der Rhythmus der Tanzschritte betont wird.

Während der stampfende Fuß die Urform des Taktgebers im Tanz darstellt, werden in Tänzen wie dem bayrisch-österreichischen Schuhplattler, dem Paso Doble oder dem polynesischen Tanz auch andere Körperklanggesten wie beispielsweise Fingerschnipsen oder Klatschen und Patschen auf Arme, Bauch, Po, Schenkel etc. als Musikinstrumente eingesetzt. Körperklanggesten finden sich in den Tänzen vieler Kulturen.

Ob Klanggeste, Kastagnette, Tamburin, Glöckchen oder klingendes Kostüm – all das hat stets die Funktion der Unterstützung des Rhythmus des vorgetragenen Stückes und der rhythmischen Tanzbegleitung².

Eine gänzlich andere Verwendung von Musikinstrumenten lässt sich hingegen in zeitgenössischen Musiktheaterformen wie Mauricio Kagels Instrumentalem Theater beobachten.

Mauricio Kagels Instrumentales Theater: Die räumliche Modulation von Klangereignissen und die Präsentation von Musik als theatralische Bühnenhandlung

Kagel sei repräsentativ genannt als einer der vielseitigsten Vertreter der musikalischen Avantgarde ab 1945. Zu seinen Werken gehören zahlreiche Film- und Hörspielmusiken sowie Musiktheaterstücke, welche Traditionen und Mechanismen des „traditionellen“ Musiktheaterbetriebs kritisch und satirisch thematisieren³. Kagel prägte den Begriff Neues Musiktheater, das sich durch die Anwendung musikalischen Denkens auf das theatralische Element charakterisiert:

„Wort, Licht und Bewegung werden in vergleichbarer Weise wie Töne, Klangfarben und Tempi artikuliert. Es handelt sich also zunächst um eine Musikalisierung der Darstellungsformen und der Beziehung

zwischen den Spielern untereinander“ (Kagel 1991, S. 155).

Dieses so genannte Instrumentale Theater weist dabei folgende Merkmale auf:

Grundlegendes Element ist die ursprünglich aus der Bildenden Kunst stammende Kinesis, die Idee der beweglichen Objekte, welche variable Erscheinungsbilder erzeugen. Dementsprechend unterscheidet sich das Instrumentale Theater von einer konventionellen musikalischen Aufführung vor allem hinsichtlich der Bewegung der Instrumentalisten auf der Bühne. So bleibt beispielsweise ein Blechbläserensemble nicht einfach an seinem Ort auf der Bühne stehen und spielt dort, sondern wandert choreographisch organisiert auf der Bühne umher und lässt durch diese permanente Bewegung verschiedene Dynamiken entstehen. Dieser Aktion liegt die Idee der räumlichen Modulation von Klangereignissen durch Drehen, Gleiten, Stoßen, Laufen etc. zugrunde. Alles ist möglich, wenn dadurch Klangdynamik sowie rhythmische Artikulation beeinflusst und verändert werden können, selbst wenn dabei neue Klänge entstehen. Bewegungen werden entweder unmittelbar durch die (Spiel-)Bewegungen der Musiker oder aber durch technische Hilfsmittel wie Drehbühnen, fahrbare Podeste u. ä. ermöglicht.

Bei Kagel ist der Musiker also nicht ausschließlich Klanginterpret, sondern vielmehr Mitgestalter eines szenischen Parts. Zwar bleibt die Aufgabe wesentlich auf das Musikalisch-Klangliche beschränkt, dennoch agieren die Instrumentalisten oftmals als Darsteller. Kagel stellt in seinen Werken nicht die Aktion in den Dienst des Klanges, sondern geht von den Aktionen des Klanghervorbringens aus und macht auf diese Weise Prozesse des Spielens zu kompositorischen Material.

„Außer den Klängen wird auch das Handeln vorgestellt und definiert, durch das sie zustande kommen“ (Schnebel 1970, S. 273).

Neben Tönen und Klängen werden in der Partitur in symbolischer Weise auch Aktionen notiert, die die Verhaltensweisen von Spielern, die musikalische Ausführung sowie deren Gestik und Mimik beschreiben und gelegentlich sogar bis ins kleinste Detail festlegen. Gleichwohl finden auch so genannte „Nebenaktionen“ wie Mitsummen, Gestikulieren und Mitzählen musikalische wie theatralische Verwendung.

Nebensächliches gewinnt an Bedeutung und erscheint durch die kompositorische Integration künstlich, also verfremdet. Musik ist grundsätzlich als theatralische Bühnenhandlung konzipiert, wird dadurch mehrdimensional und bleibt nicht ausschließlich auf das Hörbare reduziert. Stattdessen wird Hörbares optisch moduliert und Akustisches szenisch präsentiert. Dadurch scheinen nicht nur die Grenzen zwischen Musik und Szene aufgelöst, vielmehr wird die szenisch-theatralische Dimension des Musikmachens deutlich. Auch die Bewegung erhält in diesem Zusammenhang eine ganz eigene Bedeutung. Sie wirkt als Bindeglied und zugleich als Transformator von Musik in Darstellung.

Neben konventionellen Musikinstrumenten verwendet Kagel in seinen Werken – ähnlich wie bereits sehr viel früher John Cage⁴ – eine Fülle von „Klangerzeugern“. Sowohl Gegenstände des täglichen Gebrauchs wie Reißverschlüsse, Gießkannen, Froschkacker, Kekse, Bücher, Besen, Teppichklopfer, Luftpumpen etc. Abfallmaterialien und auch speziell für die Komposition kreierte Instrumente werden eingesetzt.⁵

Die Grundideen des Kagel'schen Instrumentalen Musiktheaters bergen vielfältige Ideen, die zur künstlerisch-pädagogischen Umsetzung mit Jugendlichen inspirieren. Übertragbar ist grundsätzlich die Idee der Verbindung von Musik und Szene durch die Verwendung von:

- Aktionen als Material
- Objekten als Klangerzeuger
- Musikinstrumenten/Klangerzeugern als szenische Objekte
- Verfremdung als Methode
- Situationsentfaltung als Form

STOMP: die Verwendung von Alltagsgegenständen als Musikinstrumente und die choreographische Inszenierung des Musikmachens

Die Idee der Verwendung von Objekten als Musikinstrumente und deren choreographisch-szenische Inszenierung ist keinesfalls neu. Bei der mittlerweile allseits bekannten Rhythmus-Show STOMP fasziniert diese Vorgehensweise weltweit und sorgt für ausverkaufte Hallen.

Eine Gruppe Perkussionisten und Schlagzeuger bringt Alltagsgegenstände wie Besen, Eimer, Messer, Mülltonnen, Spülbecken, Basketbälle, Spielkarten, Streich-

hölzer u. v. m. nicht nur rhythmisch reizvoll zu interessanten Klängen und groovenden Beats, sondern inszeniert die Rhythmusstücke als konkrete Szenen mit kleinen Handlungen, schauspielerischem Witz und choreographierten, beinahe tänzerischen Abläufen und Bewegungen. Dementsprechend versteht sich die Show als ein Theaterstück, das von Musikern erfunden wurde. Es beinhaltet keine Erzählungen, keine Dialoge und keine besonderen Melodien, sondern basiert ausschließlich auf Rhythmus⁶. Faszinierend wirkt nicht nur die unglaublich rhythmische Perfektion der Musiker, sondern deren Fähigkeit, als Tänzer, Akrobat, Darsteller und Musiker in einer Person als „Performer“ zu agieren:

„STOMP is only the sum of its parts: each performer brings something unique to the show – percussive skills, movement skills, good comic timing or just plain old charisma. [...] Every production is influenced by the characters and personalities of the performers and their sometimes wildly varied approaches to their characters and their drumming.“⁷

Diese Verbindung von Rhythmus, Bewegung und Szene, die choreographische und szenische Inszenierung des Musikmachens ähnelt den Grundgedanken von Kagels Instrumentalem Theater.

Gerade der bei STOMP so mitreißende spielerisch-experimentelle, szenische und musikalische Umgang mit Alltagsgegenständen bietet inspirierende Anregungen für die künstlerisch-praktische Arbeit mit Jugendlichen.

Der Schottverlag hat hierzu bereits das mit CD versehene Heft *„Rhythm in the classroom“⁸* aufgelegt, welches vorwiegend verschiedene Rhythmusstücke und Arrangements, Hinweise zur Spieltechnik sowie Übungsvorschläge zu den Stücken für die Arbeit mit Schulklassen der Mittel- und Oberstufe beinhaltet. Als Fundus und Materialquelle ist es vor allem für jene Musiklehrer hilfreich, die wenig Zeit für die Entwicklung eigener Ideen und Stücke haben und bevorzugt fertige Kompositionen mit ihren Schülern einstudieren wollen. Bedauerlicherweise finden sich in dieser Publikation jedoch kaum Anregungen für die bewegungsorientierte oder szenische Arbeit mit den vorgestellten Materialien.

Spannender, allerdings auch aufwändiger als das Einstudieren fertiger Stücke, ist es meines Erachtens, gemeinsam mit den Jugendlichen Rhythmuspatterns

und Performances aus Alltagsgegenständen oder Boomwhackers® zu entwickeln. Dies hat den Vorteil, dass in verschiedenen Explorations- und Improvisationsaufgaben Spielweisen, Haltungen und Patterns aus dem Experimentieren mit dem Material heraus entwickelt werden, die nicht in vielen Übungen pädagogisch wertvoll „vermittelt“ werden müssen, sondern vielmehr von den Jugendlichen selbst und entsprechend ihrer rhythmischen und tänzerischen Fähigkeiten entwickelt werden.

Von der Materialerforschung zur Bühnenperformance: das pädagogische Potential projektorientierten Arbeitens

Bei der Entwicklung einer ausschließlich vom Material ausgehenden Performance ist eine projektorientierte Arbeitsweise erforderlich, die viel Raum lässt für Eigenversuche, Erkundungen und Materialerforschungen. Instrumente und Alltagsmaterialien können und sollen das Neugierverhalten bestärken, Spielraum für individuelles Experimentieren und Entdecken gewähren, vom menschlichen Spiel- und Aktionsbedürfnis ausgehen, die Wahrnehmung sensibilisieren statt zu kanalisieren und darüber hinaus auch Kommunikation unter den Lernenden stiften. Dies bedeutet keinesfalls, dass sämtliches musikalisches und bewegungsmäßiges Material ausschließlich von den Teilnehmern selbst entwickelt werden muss. Es können durchaus bestimmte Patterns, Motive und Breaks vom Lehrer vorgegeben werden, die dann von den Schülern entsprechend rhythmisch oder bewegungsmäßig arrangiert oder in ihrer Spielweise und Bewegungsart variiert werden können.

In jedem Fall verlangt eine solche Arbeitsweise den Lehrern eine ganze Menge ab: Die pädagogische Inszenierung künstlerisch spannender und anregender Situationen, Improvisationsanregungen, Spielformen und Übungen, um entsprechendes musikalisches und bewegungsmäßiges Material überhaupt erst zu erarbeiten, sowie im Weiteren die Entwicklung eines Gesamtkonzepts und die Verknüpfung der vielfältigen Ideen zu einem sinnvollen Ganzen.

Was die Jugendlichen in einem solchen Gestaltungsprozess erfahren können, ist jedoch mehr wert, als jedes vom Lehrer perfekt einstudierte fertige Stück. Die Teilnehmer erleben den Prozess, wie ein Stück, eine

Performance entsteht. Dabei werden oftmals folgende Phasen durchlaufen⁹:

- Phasen der Orientierung, des Ausprobierens und Erkundens, welche durch Neugier und Spielverhalten gekennzeichnet sind
- Phasen des Ausbrütens und Vorbereitens
- Phasen des „Aha-Effekts“, in denen Lösungen gefunden werden
- Phasen der Entscheidung für eine Sache
- Phasen der Realisierung, des Übens und Festlegens, in denen Ausdauer, Geduld und Konzentration erforderlich werden

Die Teilnehmer erleben darüber hinaus ebenso verschiedene Herangehensweisen an künstlerisches Erfinden und Gestalten. Hierzu gehören Formen des eher rationalen „organisierten“, des „inspirierten“, entspannten und unbewussten Zugangs, als auch Formen freier und gebundener Improvisation.

Die Entwicklung einer Performance, welche die Ideen der Jugendlichen ganz wesentlich einbezieht, beinhaltet dabei folgendes Potential:

- Identität und Persönlichkeit finden in das Stück Eingang und sorgen somit für Identifikation mit der Sache. Die entstehende Performance wird „ihr“ Stück.
- Jugendkulturspezifische Moden, Verhaltensweisen und Normen können in den Gestaltungsprozess integriert werden.
- Die Tatsache, dass eigene Ideen als wertvoll erachtet und in die Performance aufgenommen werden, ermöglicht Urhebererlebnisse und Kompetenzerleben.
- Der spielerische Umgang mit Material, Musik und Bewegung regt zum allerorts gewünschten divergenten Denken, zur Produktion vieler Ideen und Assoziationen an. Umgekehrt provoziert die bloße Übernahme fertiger Patterns eher konvergentes Denken.

Nach diesem Plädoyer für eine projektorientierte Arbeitsweise, einen Gestaltungsprozess, der Spielräume für individuelle Erkundungen und Ideen zulässt und statt der Erarbeitung vorgegebener Muster vielmehr versucht, das Eigene und Besondere der Jugendlichen hervorzulocken, sollen abschließend, basierend auf Konzepten von STOMP und dem Instrumentalen Theater von Mauricio Kagel, Möglichkeiten und Arbeitsanregungen skizziert werden, in denen Objekte

und Materialien als Musikinstrumente wie auch Musikinstrumente als szenische Objekte verwendet werden, so dass die Jugendlichen als Musiker, Darsteller und Performer zugleich agieren.

Anregungen für einen vielseitigen musikalisch-tänzerisch-szenischen Umgang mit Material und Instrumenten

- Objekte und Alltagsgegenstände als Musikinstrumente verwenden
 - Spielweisen von Objekten/Instrumenten erkunden im Hinblick auf Klangmöglichkeiten, Spielweisen und Spielgestus (z. B. Spielarten mit dem Besen)
- Rhythmische Spielweisen von Objekten/Instrumenten mit Darstellungsweisen verbinden
 - Besondere Spielweisen als szenisches Element inszenieren (vgl. Kegel)
 - Rhythmische Motive, Breaks etc. mit Raumwegen, Bewegungen (Sprung, Drehung, Positionen, Gesten etc.) und Tanzschritten verbinden. Dabei bestimmte Counts, z. B. die „4“, durch eine Bewegung ersetzen (wie z. B. in der Besenperformance von STOMP)
 - Nutzung des Bühnenraumes und choreographische Inszenierung des Musikparts: Arbeiten mit wechselnden Gruppenkonstellationen und Aufstellungen der Musiker
 - Wechselnde Spielformen und Aufstellungen in Soli, Duos, Trios
 - Vorgegebene rhythmische Patterns mit Bewegungen, Raumwegen oder Schritten verbinden
 - Einbeziehen des (Aufführungs-)Raumes: Treppen, Galerie, Bühnenrand ...
- Spielgestus als szenisches/tänzerisches Element
 - Haltung des Instruments/Objekts und Körperhaltung als Körperformen entwickeln
 - Aus den Ideen und Versuchen der Schüler Bewegungsmotive entwickeln, die musikalische Komponenten enthalten. (Ein Bewegungsmotiv wie Niederknien kann beispielsweise mit einem Schlag des Boomwhackers® auf den Boden verbunden werden.)
- Musikinstrumente in Tanz & Szene / als szenische Objekte
 - Instrumente nicht sofort als Musikinstrument vorstellen, sondern über Bewegung und Szene

ins Spiel bringen (s. o.: Arbeit mit Boomwhackers®)

- Instrumente als Requisiten verwenden und kleine Szenen entwickeln, in der die Instrumente „verfremdet“, also als etwas anderes eingesetzt werden (z. B. den langen Boomwhacker® als Hundeleine, an der ein Hund zieht; als Zahnbürste, Gitarre, Golfschläger ...)
 - Erfinden von Bewegungs-/Tanzmotiven mit den Instrumenten (diese balancieren, werfen, fangen, drehen etc.) und aus einzelnen Motiven der Jugendlichen nach dem „Kofferpackprinzip“ eine Tanzsequenz mit dem Instrument entwickeln
- Alltagsgegenstände/Objekte in Tanz & Szene
 - Bewegungsmotive mit musikalischen Elementen entwickeln (z. B. Kippen auf dem Stuhl, den Stuhl rücken, Aufstehen–Hinsetzen, Trinken aus einer PET-Flasche, ungeduldiges Klopfen an der Flasche oder auf dem Stuhl, Schütteln der Flasche ...)
 - Alltagsbewegungen mit Objekt tänzerisch verfremden

Aus der Vielfalt dieser Möglichkeiten gilt es, das für die jeweilige Zielgruppe Passende und Interessante auszuwählen und entsprechend aufzubereiten. Vielfach tauchen im Zuge der zielgerichteten Exploration des Materials wie auch im „Nebenbei-Erkunden“ häufig interessante Ideen auf, die weiterverfolgt werden können.

Zentral ist in jedem Fall die Rolle der Lehrkraft: Es gilt einerseits, entsprechende Spiel-, Erkundungs- und Gestaltungsprozesse vorausschauend zu planen und zu arrangieren, sowie in unterstützender und begleitender Funktion zu ermutigen und anzuregen. Andererseits muss die Lehrkraft auch selbst eine spielerische Einstellung mitbringen, impulsgebend wirken und Neugier zeigen. Denn die eigene Motivation und Offenheit für einen vielfältigen Umgang mit dem Material/Instrumentarium prägen in entscheidendem Maße die Unterrichtssituation und das kreative Verhalten der Beteiligten. Dabei ist nicht nur die eigene Phantasie und Kreativität der Lehrkraft gefragt, sondern auch die Fähigkeit, kreative Akte und wertvolle Ideen der Teilnehmer als solche zu erkennen, zu würdigen, aufzunehmen und sinnvoll weiterzuführen. Und seien sie noch so ver-rückt!

Verwendete Literatur:

- Kagel, Mauricio (1967/1970): „Staatstheater“ – Szenische Komposition. London, Wien: Universal Edition
- Kagel, Mauricio (1991): Worte über Musik. Gespräche, Aufsätze, Reden, Hörspiele. München: Piper-Schott
- Kern, Sonja (2001): Spielen und seine Bedeutung in künstlerisch-pädagogischen Handlungsfeldern. Magisterarbeit Universität Mozarteum Salzburg (unveröffentlicht)
- Neumann, Friedrich (2004): Rhythm in the classroom. Musik & Bildung Spezial. Mainz: Schott
- Sachs, Curt (1984): Eine Weltgeschichte des Tanzes. Hildesheim, Zürich u. a.: Georg Olms
- Schnebel, Dieter (1970): Mauricio Kagel. Musik, Theater, Film. Köln: DuMont Schauberg
- Wallas, Graham (1926): The art of thought. New York: Harcourt
- http://www.stomp.co.uk/03_performers.htm (am 11. 3. 2007)
- http://www.stomp.co.uk/02a_whatism.htm (am 11. 3. 2007)

Sonja Kern, Mag. art.

Studium an der Universität Mozarteum, Salzburg: Musik- und Bewegungserziehung mit Schwerpunkt Tanz („Orff-Institut“) und Musikerziehung – Lehramt an höheren Schulen. Lehrtätigkeit an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz, der Hochschule für Musik Nürnberg-Augsburg, der Universität Augsburg und der Technischen Universität München sowie an privaten Tanzschulen. Kurse und Workshops in Deutschland, Israel/Palästina, Österreich, Polen, der Slowakei und der Türkei. Veröffentlichungen in Fachzeitschriften.

Summary

The Enjoyment of doing something serious with something intended for another purpose altogether: Dancing Music Instruments and Musical Everyday Objects.

Leading into her article Sonja Kern describes a performance of young people who used objects that were first a part of a stage setting, as props for some playful movement games and finally as music instruments. At the end a choreographed percussion piece was produced with Boomwhackers®, also known as musical percussion tubes.

With this as a background the question arises: in which way can using these “alien” instruments or materials be interesting to music and dance education? In connection with this, reference is made to various artistic attempts and appearances which either place the use of music instruments in dance or theater at the center or the other way around, every-

day objects as music instruments. The variety offers a lot of stimulation for working in music and dance with young people.

A short historical overview about the use of instruments in dance itself and also in the music for dance, leads to an entirely other use of instruments in Mauricio Kagel’s “Instrumentalem Theater”. The basic element of this work, coming originally from the kinesis of sculpture, is the idea of the moving object, especially that of an instrumentalist moving on stage. With Kagel the musician is not exclusively an interpreter of sound but much more a player in a theatrical role.

The author describes as an example of using everyday objects, the stage performances of the group STOMP. Percussionists bring everyday objects like brooms, buckets, knives, garbage cans, wash tubs, basket balls, playing cards, matches and much more, to interesting sounds and groovy beats that are not only rhythmically exciting, but they also stage the rhythmic pieces as concrete scenes with little plots, theatrical humor and choreographed – almost dance-like sequences and movements. STOMP offers inspiring stimulation for such thrilling, playfully experimental, dramatic and musical ways with everyday objects.

In developing a performance with young people entirely with such material it is necessary to create a project-oriented way of working that allows much room for individual experimenting, investigating and researching materials.

What the young people in such a creative process can experience is often more worth than that of a teacher’s perfectly rehearsed ready existing piece. The participants experience the process in which a piece, a performance originates. With that the following phases were carried through:

- Phases of orientation, trying out and investigating – recognized by curiosity and behavior toward playing
- Phases of development and preparation
- Phases of the “Aha effect” in which solutions are found
- Phases of deciding for one thing
- Phases of realisation, practicing and setting concretely – in which persistence, patience and concentration are called for

- *And finally the event of the performance together with all its excitement and successful personal experiences*

With all the experimenting of the students however, the role of the teacher is central: it is valid to plan and arrange the appropriate manner of playing, exploring and creating in advance and also to be in a supporting and accompanying function to help realize a convincing result.

Sonja Kern, M. A.

Studied Music and Movement Education at the University Mozarteum Salzburg with a major in Dance (Orff Institute), as well as Music Education for Secondary Schools. She works at the Anton Bruckner Private University in Linz, the College for Music Nuremberg-Augsburg, and the Technical University Munich. She also teaches at private dance schools. She has given courses and workshops in Germany, Israel-Palestine, Austria, Poland, Slovakia and Turkey. Publications of several articles in Music Education Magazines.

- 1 vgl. beispielsweise folgende Publikationen: Biedermann, Detlef/Hein, Christoph/Müller-Waldheim, Gerhard (2003): Boomwhackers*. Musical Tubes. Arrangements und Spielstücke für das Klassenmusizieren. Mainz u. a.: Schott (Reihe Klasse Musik Spezial); Gramß, Klaus (2004): Boomwhackers* im Klassengroove. Spielstücke in populären Rhythmen mit Boomwhackers* und anderen Instrumenten. Innsbruck, Esslingen: Helbling; Judah-Lauder, Chris (2001): *Fun with Boomwhackers**. Miami: Warner Bros. Publications
- 2 vgl. die Entwicklung der Musikinstrumente im Tanz, dargestellt in: Sachs, Curt (1984): Eine Weltgeschichte des Tanzes. Hildesheim, Zürich u. a.: Georg Olms, S. 123–128
- 3 vgl. hierzu vor allem das am 25. April 1971 an der Hamburgischen Staatsoper uraufgeführte Stück „Staatstheater“ – Szenische Komposition (1967/1970) von Mauricio Kagel
- 4 Bereits John Cage setzte in seinen Kompositionen für den Musikbereich ungewöhnliche Materialien und Apparaturen (Blumentöpfe, Stühle, Schranktüren, Pfannen, Tonbänder etc.) ein wie z. B. in *Living room music* (1940, für Schlagzeug und Sprechquartett).
- 5 vgl. die Materialliste von „Repertoire“, ein Auszug aus „Staatstheater“ (1967/1970)
- 6 vgl. http://www.stomp.co.uk/02a_whatish.htm (am 11. 3. 2007)
- 7 Quelle: http://www.stomp.co.uk/03_performers.htm (am 11. 3. 2007)
- 8 Neumann, Friedrich (2004): „*Rhythm in the classroom*“. Musik & Bildung Spezial. Mainz: Schott
- 9 vgl. die Phasen des Kreativitätsprozesses nach Wallas (1926): Präparationsphase, Inkubationsphase, Illuminationsphase, Verifikationsphase

Tanzende Finger

Die Rahmentrommel im Unterricht



Rainer Kotzian

Die sogenannte Handtrommel gehört zum Orff-Schulwerk wie das Einmaleins zur Mathematik. Sie ist handlich, preiswert, stabil und belastbar, Platz sparend, und auch ohne technische Vorkenntnisse sind sofort Klänge produzierbar. Doch was wissen wir tatsächlich über Geschichte, Funktion, Spielweisen und Einsatzmöglichkeiten dieses Instruments?

Dieser Beitrag ist ein Versuch, einem der ältesten Instrumente der Geschichte seine Würde zurückzugeben: der Rahmentrommel.

Handtrommel oder Rahmentrommel?

Als Handtrommel (HT) wird grundsätzlich jede Trommel bezeichnet, die mit der Hand bzw. den Fingern gespielt wird. Dazu gehören z. B. Congas, Bongos und Djembes, aber natürlich auch die Rahmentrommel (RT). Diese ist meistens gemeint, wenn man von DER Handtrommel spricht. Sie wird beid- oder einhändig, mit einzelnen Fingern oder mit der ganzen Hand gespielt, was sie zu einem äußerst facettenreichen und in vielen musikalischen Stilen einsetzbaren Instrument macht. Eine Rahmentrommel ist eine Handtrommel, deren Rahmentiefe geringer als der Felldurchmesser ist. Der Rahmen ist meist kreisrund, selten ist er doppelfellig (also beidseitig) bespannt, manchmal zusätzlich mit Materialien wie Getreidekörnern oder Reis gefüllt. Auch Trommeln mit eingebauten Schellen, Glocken oder Metallringen gehören zu den Rahmentrommeln (z. B. Tamburin)¹.

„Am Anfang war die Trommel“⁴²

Die Rahmentrommel stammt wahrscheinlich aus dem asiatischen bzw. vorderasiatischen Raum, ist aber fast

überall auf der Welt in verschiedenen Kulturen zu finden. Sie gilt bis heute als Symbol der Weiblichkeit. Bilddokumente zeigen, dass sie bereits vor Tausenden von Jahren von Priesterinnen bei rituellen Zeremonien gespielt wurde, ebenso wurde sie bei Prozessionen, Fruchtbarkeitskulten, militärischen Aktionen oder als Begleitinstrument u. a. bei Volkstänzen eingesetzt.

„Die Trommel lockt zum Tanz.“³ Die Rahmentrommel dient in vielen Kulturen nicht nur als Begleitinstrument zum Tanz. Rahmentrommeln sind aufgrund ihrer „Handlichkeit“ besonders für die Verbindung von Musik und Tanz in einer Person geeignet. In manchen orientalischen Tanzformen und in Volkstänzen verschiedener Länder spielen die Tänzerinnen oder Tänzer gleichzeitig zur Bewegung ein Tamburin⁴. In den berühmten Trommeltänzen der Türken (sie gelten als Überlieferung eines schamanistischen Kultes) führt ein Trommler in virtuoser Weise einen Solotanz aus, wobei er von einer Schalmei begleitet wird⁵. Auch im Kunsttanz des frühen 20. Jahrhunderts findet sie Verwendung, so ließ Mary Wigman tänzerische Improvisationen spontan auf Trommeln begleiten, führte die Rahmentrommel aber ebenso in der tänzerischen Bewegung mit⁶. In der Güntherschule München wurde die Handtrommel nicht nur als Klanginstrument, sondern auch als visuelles Medium



Frame Drumming Goddess

in Tanzunterricht und Choreographien von Maja Lex einbezogen.

„Rhythmus zu lehren ist schwer“⁷

Rhythmus ist eine Zeitstruktur, eine Folge von Dauern, Akzenten und Pausen („leere“ Dauern). Rhythmus ist die zentrale Kraft in Musik, Sprache und Tanz. Das Metrum dagegen organisiert die Rhythmen in einem regelmäßigen Betonungsmuster.

Das Orff-Schulwerk beginnt mit bewegungsgebundenen rhythmisch-melodischen Übungen, also mit ostinaten Klanggesten, mit Sprechen und Singen.

Viele Kinderspiele sind Klatsch- und Singspiele, bei denen zu einer gesungenen Melodie ostinate Patterns geklatscht, gestampft und gepatscht werden. In anderen Spielen werden zu Liedern oder Sprüchen Objekte metrisch gebunden im Kreis weitergegeben – bei gleich bleibendem oder alternierendem Tempo.

Diese Spiele haben etwas gemeinsam: Metrum wird durch eigene Körperaktion erlebt.

Mit der Rahmentrommel lässt sich die erste Brücke von einer rein körperlichen Aktion zum metrischen Instrumentalspiel schlagen. Zur Metrumsschulung könnte im Unterricht später anstatt von Objekten z. B. auch ein Trommelschlag im Kreis „herumgeschickt“ werden.

Eine andere interessante und für kleine Kinder bereits sehr schwierige Aufgabe ist es, aus der freien Bewegung heraus ein gemeinsames Geh-Tempo in der Gruppe zu finden (und dadurch ein erstes Verständnis für Metrum zu fördern).

Das gemeinsame Gehtempo kann dann durch Spielen auf der Trommel zur eigenen Fortbewegung verstärkt werden – so entsteht eine Einheit von Bewegung und Begleitmusik. Darüber hinaus ist auch erstes mehrdimensionales Erleben von Rhythmus möglich. Das Spiel wird nach Schwierigkeitsgrad im Verhältnis zum Geh-Metrum klanglich bzw. rhythmisch variiert. Die folgenden Abbildungen zeigen dazu Vorschläge (Abb. 1–4). Auch mehrtaktige Kombinationen sind möglich. Abb. 5 dagegen zeigt, dass dem Schwierigkeitsgrad bei dieser Aufgabe keinerlei Grenzen gesetzt sind und für alle Alters- und Niveaustufen Herausforderungen möglich sind. In Abb. 6 wird eine besondere Spielform gezeigt: Die Handtrommel wird zwischen den Schritten mit dem Knie gespielt. Auf diese Art und Weise werden erste Achtelrhythmen erlebt⁸.

Legende / Legends:

	...offener Schlag in der Mitte		...gestoppter Schlag in der Mitte		...offener Schlag am Rand
	open stroke in the center		stopped stroke in the center		stopped stroke on rim

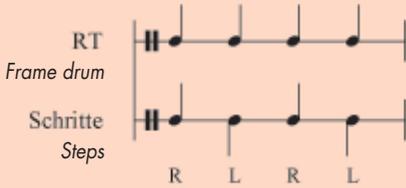


Abb. 1: RT spielt Gehschritte
Fig. 1: Frame drum plays walking steps

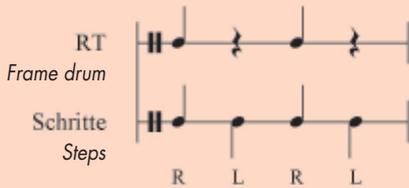


Abb. 2: RT spielt zusammen mit rechtem Fuß
Fig. 2: Frame drum plays together with the R-foot

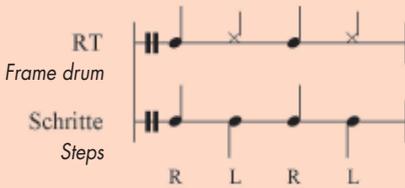


Abb. 3: RT spielt Gehschritte mit 2 versch. Klängen
Fig. 3: Frame drum plays walking steps with different sounds

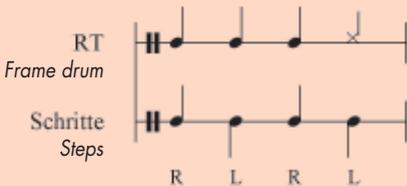


Abb. 4: RT spielt variiertes Pattern mit 2 Klängen
Fig. 4: Frame drum plays variations with 2 sounds

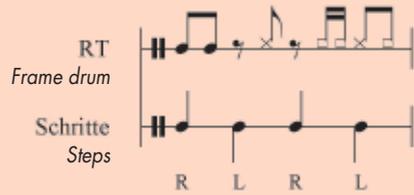


Abb. 5: Komplexes Muster
Fig. 5: Complex pattern

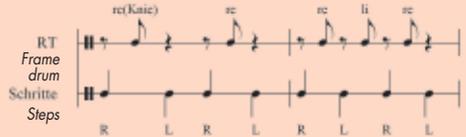


Abb. 6: RT wird mit Knie gespielt (Achtelrhythmen)
Fig. 6: Frame drum played on the knee (eighth note rhythm)

Rhythmische Bausteine

Das Orff-Schulwerk arbeitet häufig mit Bausteinen, die heute oft als ostinate „Patterns“ bezeichnet werden. Rhythmische Bausteine werden z. B. zur Lied- oder Tanzbegleitung verwendet. Mehrere Bausteine können aber auch aneinandergeschaltet und kanonisch gespielt werden. Manchmal werden sie mehrstimmig geschichtet.

Kinder lernen rhythmische Bausteine meist durch Echospiele, erfinden jedoch auch selbst eigene Bausteine. In „Frage und Antwort“-Spielen werden beispielsweise die Patterns des Lehrers nicht nur imitiert, sondern in eigenen Antworten variiert verarbeitet, es wird darauf reagiert. Gemeinsam werden auch hier mehrere Möglichkeiten untersucht:

1. Die rhythmische Struktur des Bausteins bleibt gleich, es werden allerdings spontan andere Spielweisen, also Klänge, gewählt.
2. Der erste Teil des Patterns wird exakt imitiert, aber dann variiert fortgeführt.
3. Ein komplett neuer Rhythmus wird als Antwort gespielt.

Als Material für die rhythmischen Bausteine dienen je nach Niveau einfachste Motive, aber wiederum auch komplexere bis zum Teil sehr schwierige traditionelle Rhythmen aus verschiedenen Kulturen in geraden und ungeraden Taktarten (Abb. 7–11).



Abb. 7: Einfacher Baustein 1
Fig. 7: Simple form 1



Abb. 8: Einfacher Baustein 2
Fig. 8: Simple form 2



Abb. 9: Komplexer Baustein mit 2 Klängen
Fig. 9: Complex form with 2 sounds

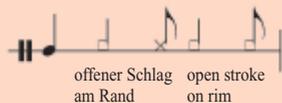


Abb. 10: Komplexer Baustein mit 3 Klängen
Fig. 10: Complex form with 3 sounds



Abb. 11: Aqsaq (traditioneller, türkischer Rhythmus mit 3 Klängen)
Fig. 11: Aqsaq (traditional Turkish Rhythm with 3 sounds)

Improvisation

Im Orff-Schulwerk ist Improvisation der grundlegende Weg zur spontanen, kreativen, musikalischen Äußerung als künstlerischer Ausdruck. Sie ist Musik aus dem Menschen.

Im Folgenden sollen einige Anregungen zur Improvisation auf der Rahmentrommel gegeben werden.

- *Klänge und Spielmöglichkeiten finden.* Diese Improvisation ist nicht nur für die erste Trommelerfahrung wichtig. Nach einer sehr spannenden Experimentierphase, wobei jeder von jedem lernt, werden in der Gruppe ostinate Patterns mit verschiedenen gefundenen Klängen entwickelt. Verschiedenste Anschlagsarten werden in Rhythmen

verpackt: offenes oder gestopptes Anschlagen, dynamische Variationen, Spiel an verschiedenen Fellpositionen, mit zwei Händen oder nur mit einer Hand, mit unterschiedlich vielen Fingern, Schnippen, Kratzen, Spiel mit Daumen, Fingerspitzen, Fingerkuppen, Knöcheln, Handteller, Handballen, Handwurzel, Faust, Handrücken, Handkante, Ellbogen, Knie u. v. m.

- *Dirigierübung.* Diese Form des freien Spiels wird immer wieder mit neuen Namen versehen (Dirigierspiel, DJ-Spiel, Drumcircle ...), meint jedoch stets dasselbe: In der Mitte eines Kreises oder anders gut sichtbar, steht der Dirigent. Er bestimmt, was die Trommler spielen. Durch klare Zeichen zeigt er dynamische Veränderungen, Änderungen in der Besetzung, der Spielweise, Tempoänderungen, Anfänge und Stopps. Rhythmen werden improvisiert. Es gibt keine Noten. Durch Echo-Spiel, also einfaches Vor- und Nachmachen, stellt er neue Rhythmus-Patterns vor und bestimmt wieder durch Zeichen, wer sie spielen soll. Das Wichtigste an diesem Spiel ist, dass JEDE/R die Funktion des Dirigenten übernehmen kann und soll.
- *Trommelmonologe, -dialoge, Streitgespräche.* Carl Orff schlägt für freimetrische Improvisationen die Orientierung am Wort vor. Der Spieler denkt oder spricht Worte, Wortreihen, Sätze, Reime, Sprüche oder ganze Geschichten und spielt sie mit allen Nuancen des (dann nur mehr in Gedanken) Gesprochenen auf der Trommel – unter weiterer Rücksichtnahme auf Vortrag, Betonung und Klang. Mögliche Variation (schwer!): Ein Sprecher begleitet sich selbst zu einer gebundenen oder freien Rede bzw. einer gesungenen Melodie mit freiem Spiel oder einem metrisch gebundenen Rahmentrommel-Ostinato.

Beispiele für metrisches und freimetrisches Spiel auf der Rahmentrommel⁹:

Improvisierte Trommelgespräche

a) Den Sprachduktus rhythmisch und dynamisch imitieren:

Bist du zu Haus? . . . ● ●
 Wer klopf bei mir? ● . . ●
 Ich bin's, deine Freundin! ● . . . ● .
 Komm doch herein, . . . ●
 die Tür ist offen! . . . ● ●

b) Die Trommel spielt vor – wer findet dazu einen passenden Text?

Geht es dir gut? ... ●
 Ich mag Oliven! ... ●●

Bim bam bommel,
 die Katze schlägt die Trommel.
 Vier kleine Mäuschen
 tanzen in der Reih'
 und die ganze Erde
 donnert laut dabei

- *Klangszenerarien.* Musikalische Darstellungen von Situationen wie z.B. „Wetter“: Regen, Schneefall, Blitz und Donner, Hagel, Wind, Sonnenschein regen zu den unterschiedlichsten Spielweisen, Rhythmen, dynamischen Variationen an. Auch kurze Geschichten eignen sich hervorragend, z.B. „Indianer auf der Jagd“, „Reise mit dem Flugzeug“ usw.
- *Grafische Notation.* Diese Themen und Szenen können auch in Bildern festgehalten werden. So entstehen grafische Partituren, die dann gespielt werden und somit erstes „Notenlesen“ einleiten können. Die Bilder stellen viele Dinge dar: abstrakte Zeichen, die vielleicht an mögliche Spielweisen erinnern, Landschaften oder konkrete Geschichten.
- *Spontane Notation mit Objekten.* Eine andere Möglichkeit der Notation ist das Legen von einem rhythmischen Pattern mit Materialien wie z.B. Plastikbechern, die auf den Boden gestellt werden. Begonnen wird mit einem durchgehenden Achtel-Puls, der mit einem Trommelklang gespielt wird (Abb. 12). Durch teilweisen Austausch mit Bechern anderer Form wird ein Pattern mit 2 verschiedenen Klängen visualisiert (Abb. 13). Nachdem die Länge des Bausteins etabliert und verinnerlicht wurde, kann anhand dieser Notation spielerisch die Pause eingeführt werden. Was bleibt, wenn ein Becher ersatzlos entfernt wird? (Abb. 14) Sobald nun auch die Pause beim Notieren Verwendung findet, ist auf klare Abstände zwischen den Bechern zu achten, damit große Abstände auch wirklich als Pause erkennbar sind. Diese Art der Notation kann interaktiv im Unterricht erfahren werden, wiederum können alle die Rolle des spontanen „Notenschreibers“, des improvisierenden Dirigenten, überneh-



Abb. 12: Puls
 Fig. 12: Pulse



Abb. 13: Baustein mit 2 Klängen
 Fig. 13: Form with 2 sounds



Abb. 14: Baustein mit Pause
 Fig. 14: Form with rest

men. Die Spieler wiederholen permanent den rhythmischen Baustein und reagieren ohne Unterbrechung ihres Spiels auf die vom Dirigenten laufend vorgenommenen Veränderungen der Becherkonstellationen.

„Zeige, was du hörst. Spiele, was du siehst“ – Bewegungsbegleitung

„Stop & Go“-Spiele sind prädestiniert für Aufwärmung, Reaktions- und Wahrnehmungs-Schulung. Durch verschiedene Spielarten werden Kinder zu unterschiedlichen Fortbewegungsarten animiert, auch zu raschen Wechseln, Tempoveränderungen usw. Die Rahmentrommel kann aber auch als Begleitinstrument für den Tanz dienen. Ihre fein nuancierten Klänge können Tänzer inspirieren und leiten, aber auch zu Kontrasten anregen. Warum dann nicht auch das Gegenteil? Der Tänzer wird zur Partitur. Der Musiker liest in ihm Dynamik, Tempo, Akzentuierungen, Metrum, Rhythmus und vieles mehr. Viel spannender wird es dann noch, wenn die Rollen im Verlauf getauscht werden – vom Leiter zum Geleiteten und umgekehrt. Themenbezogene Improvisationen sind auch möglich, z.B.: Der Musiker muss den Tänzer zur Bewegung „aufwecken“.



Traditionelle Haltung – sitzend, Hände auf „12 Uhr“ und „9 Uhr“

Traditional posture: sitting – Hands on “12 o'clock” and “9 o'clock”

Die (Un-)Handlichkeit der Handtrommel

Die Rahmentrommel ist klein, handlich und preiswert, kann in der Fortbewegung gespielt werden und klingt dazu noch gut.

Trotzdem machen sich Nachteile der RT bei Haltung und Spielweise bemerkbar. Kleine Kinderhände oder ungeübte Hände haben oft Probleme, Haltung und Spiel der Trommel gleichzeitig zu koordinieren. Vor allem die später beschriebenen traditionellen Spielweisen sind anfangs zu schwierig. Am Anfang steht deshalb das Spiel mit zwei Händen. Die Trommel liegt dabei frei, ohne gehalten werden zu müssen.

Mögliche Haltungen für das Spiel mit zwei Händen:

- Die RT liegt auf einer Matte, Decke oder einem Teppich, der Spieler sitzt davor. Der Klang wird in dieser Position leider gedämpft, der Oberkörper ist stark nach vorne gebeugt.
- Der Spieler kniet, die Handtrommel berührt mit einer Rahmenseite den Boden, mit der anderen die

Knie. Dadurch ist sie in einer Schräglage, was angenehmer für den Spieler ist. In dieser Position verrutscht die RT allerdings leichter.

- Der Spieler sitzt auf einem Stuhl, die RT wird zwischen die Knie eingeklemmt (Bongohaltung). Bei großen RT ist diese Haltung nicht möglich.
- Die RT liegt auf den Oberschenkeln. In dieser Position kann die RT je nach Kleidung während des Spielens verrutschen.

Mögliche Haltungen für das Spiel mit einer Hand:

- Hängehaltung: Die RT hängt, vom Daumen gestützt, senkrecht herab und wird mit der anderen Hand gespielt.
- Die RT wird unter einem Arm eingeklemmt. Bei großen RT ist diese Haltung nicht möglich.
- Geigenhaltung: Die RT wird an der linken Schulter angelegt.
- Die RT wird schräg am linken Oberschenkel aufgesetzt und mit der linken Hand gehalten, die rechte Hand ist die Spielhand.

Traditionelle Haltungen:

- Sitzend: Die RT ruht auf dem linken Oberschenkel und wird vom linken Daumen auf „12 Uhr“ zusätzlich gestützt. Die rechte Hand ist die Hauptspielhand („9 Uhr“), jedoch werden auch der linke Mittel- und der Ringfinger eingesetzt (vgl. Abb. 15).
- Stehend: Die linke Hand hält die RT auf „6 Uhr“, wobei der Daumen die größte Stützfunktion übernimmt, der rechte Daumen stützt die RT zusätzlich auf „9 Uhr“. Die RT wird mit den vier restlichen Fingern der rechten Hand und mit Mittel- und Ringfinger der linken Hand gespielt.

Ausblick: Technik

Glen Velez, einer der bedeutendsten Meister der Rahmentrommel unserer Zeit, betont in der von ihm entwickelten „Handance-Method“⁴¹⁰ die Wichtigkeit der Verbindung von Rahmentrommel, Stimme und Körperbewegung. Er nennt dafür mehrere Gründe:

1. Rhythmus wurde immer mündlich überliefert. Sobald man einen Baustein sprechen kann (mit verschiedenen Silben für unterschiedliche Klänge, Anm. d. Verf.), kann man ihn auch spielen.
2. Durch die Übertragung des Pulses in Schritte wird ständig ein Bezug zwischen Puls und den gespiel-

- ten Rhythmen auf der Trommel hergestellt, was das Verstehen und Lernen von Rhythmen fördert.
3. Durch die Vokalisation der Rhythmen wird der Prozess des Atmens, der in jeder Aktivität ein Zentralthema sein sollte, mehr in den Vordergrund gestellt.
 4. Die Vokalisation fördert den Memorisierungsprozess der Rhythmen.
 5. Die Verbindung der drei Ebenen ermöglicht ein klares Schritt-für-Schritt-Lernen von Technik, Rhythmus und Puls, vom Einfachen zum Komplexen.

Erlebnis „Trommel“

Die Rahmentrommel ist nicht nur das wahrscheinlich älteste, sondern auch eines der vielseitigsten Instrumente der Welt. Das Erlernen der Grundtechniken ist relativ einfach, doch kann auch ein Spiel auf höchstem Niveau und in höchster Komplexität erzielt werden. Die Bauweise ermöglicht neben den zahlreichen Klangvariationen auch ein Spielen in der Fortbewegung und ein gleichzeitiges Benützen der eigenen Stimme. Dieses Instrument ist beeindruckend, inspirierend und herausfordernd. Die Rahmentrommel als Erlebnis – individuell oder in der Gruppe – sei jedem empfohlen.

Bildnachweis: <http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Frame-Drumimg.jpg> und <http://www.iis.ac.uk/WebAssets/Medium/Gallery/daf01.jpg>

- 1 vgl. Stadler, Werner/Perchermeier, Manfred: Schule für Rahmentrommel, Eigenverlag, Salzburg 1980 und Marshall, Paul: *Introduction to framedrums*, <http://www.drumdojo.com/world/frame-drum.htm> (25. 1. 2007)
- 2 Orff, Carl: Carl Orff und sein Werk III, Schulwerk – Elementare Musik, S. 17, Hans Schneider Verlag, Tutzing 1976
- 3 ebda. S. 17
- 4 vgl. Seif, Khaled/Zeid, Aboul: Musik, Rhythmus und Tanz im Orient, Promonty Verlag, Zürich 1999
- 5 vgl. Schneider, Otto: Tanzlexikon, Schott Verlag, Mainz 1985
- 6 vgl. Kugler, Michael: Die Methode Jacques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk – Elementare Musikübung, Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M. 2000
- 7 Orff, Carl 1976, S. 17
- 8 vgl. Stadler/Perchermeier 1980
- 9 vgl. Kotzian, Rainer: 6. Thema – Trommelklänge und erstes Notieren, in: Nykrin, Rudolf/Widmer, Manuela/Grüner, Micaela (Hrsg.): Musik und Tanz für Kinder, 1. Unterrichtsjahr, Schott Verlag, Mainz 2007

10 vgl. http://www.glenvelez.com/Marketplace_Instructional_Books.html#HandanceWorkbook (5. 3. 2007) – Auf dieser Website gibt es übrigens hörens- und sehenswerte Video-Beispiele des Meisters beim Spiel verschiedener Rahmentrommeln!

Rainer Kotzian, Mag. art.

Studien am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg, an der Global-Jazz-Academy in Berlin, am Berklee College of Music in Boston. Lehraufträge am Orff-Institut, Musikschullehrer für Gitarre, E-Gitarre und Rockband in Teisendorf, Deutschland. Musiker, Produzent und Schulbuchautor.

Summary

Dancing Fingers

The Frame Drum in Class

The so called “hand drum” has always been very important for the Orff-Schulwerk. It is handy, cheap, stable, space saving and also without previous knowledge, one is able to produce sounds on this instrument quickly. This article will try to give more knowledge about the history, function, playing techniques and possibilities of one of the oldest instruments in history: the frame drum.

History

The frame drum probably comes from Asia but is found all over the world in different cultures. Thousands of years ago it was played by female priests in rituals and processions, but also in military actions and used as an accompanying instrument in folk dances.

Teaching rhythm

Orff-Schulwerk starts with rhythmic melodic patterns combined with body percussion. The frame drum can build a bridge to instrumental playing, because all these accompaniments – whether in movement or not – can be transferred to the handy frame drum.

Another task is to let the students find a common walking tempo. This common meter can again be transferred to the drum – unity of music and movement. Varying rhythms (different degrees of difficulty) played over the walking meter facilitate multidimensional experiences of rhythm (compare fig. 1–6, simple and complex examples).

Rhythmic patterns

Rhythmic Patterns are used for accompaniment, improvisation and composing. They are mostly learnt by imitation, but students also invent their own motives in “call and response” games by variation (e. g. either keeping the rhythmic structure but changing sounds, or exactly imitating the beginning but varying the continuation, responding with a completely new rhythm). Fig. 7–11 show simple and complex examples for rhythmic patterns.

Ideas for improvisation

- Find sounds and playing techniques/styles on your instrument
- Directing exercise (often called conducting game, DJ game, drumcircle): one person (teacher or student) decides and shows with clear signs/movements what/how/when the group should play (on) their instruments.
- Drumming monologue, dialogue or discussion. The player thinks words or sentences and plays them on his drum with all the nuances of language.
- Musical interpretation of situations (e. g. weather) or stories (e. g. a fight)
- Writing and playing of graphic scores (abstract or concrete)
- Spontaneous and flexible notation with objects on the floor. Plastic cups of different sizes are used to visualize patterns with different sounds (fig. 12–13).

“Show what you hear, play what you see”.

“Stop and go games” are used for warming up, facilitation of reaction and perception. Furthermore the frame drum can be used as an accompanying instrument for dance, thus inspiring and leading the dancer. The same is possible with changed roles. The dancer is the score for the musician who then can read dynamic, tempo, accents, meter, rhythm and much more in his or her movements.

Playing positions

The frame drum offers a wide range of possibilities in how to be held and played (with one or two hands). Small children would do better to start playing the frame drum located on the (protected) floor or thighs in order to be able to concentrate on just playing, not holding.

Prospects: technique

Glen Velez explains the importance of the connection of frame drum, voice and body movement: As soon as one is able to speak a rhythmic pattern, one is also able to play it.

By presenting the pulse with steady steps there is always a relation between pulse (meter) and the played rhythms on the drum. By vocalising rhythms more attention is paid to the process of breathing. Vocalisation facilitates memorizing rhythms.

Rainer Kotzian, M. A.

Studied at the Orff Institute, University Mozarteum, Salzburg, at the Global Jazz Academy in Berlin and at the Berklee College of Music in Boston. He has a teaching contract at the Orff Institute and teaches guitar, E-guitar and Rock Band at the music school in Teisendorf, Germany. He is a producer and co-author of school books.

Gespräch mit ...

Interview with ...

Bernd Becker-Ehmck und STUDIO 49

**Barbara Haselbach im Gespräch
mit Bernd Becker-Ehmck**



Barbara Haselbach: Diese Nummer der Orff-Schulwerk Informationen befasst sich mit dem Gestalten von und dem Gestalten mit Instrumenten. Daher ist das Porträt dieses Heftes auch einem Instrumentenbauer gewidmet und wir freuen uns, mit Ihnen aus einem anderen Blickwinkel über das Thema Instrumente sprechen zu können.

Ihre eigene Lebensarbeit ist seit Ihrer Jugend mit dem Bauen von Instrumenten verknüpft, Sie sind, sozusagen, in einer Instrumentenbau-Werkstatt aufgewachsen. Ihr Vater hat ja in der Nachfolge von Carl Maendler nach dem Zweiten Weltkrieg die zerstörten Instrumente der Güntherschule für Orff nachgebaut. Das alles ist im dritten Band von Orffs Dokumentation nachzulesen!

Hat das Kind Bernd in dieser Instrumentenumwelt eine besondere Prägung erfahren? Oder was hat Sie bewogen, in die Arbeit Ihres Vaters einzusteigen und diese fortzusetzen?

Bernd Becker-Ehmck: Bereits als Kind in frühen Jahren bin ich mit dem Orff-Schulwerk in Berührung gekommen. Jedoch nicht in der Schule, in der das Klavier den Musikunterricht beherrschte, sondern über Besuche meiner Eltern bei der Familie Orff und umgekehrt, in denen oftmals über neue Bühnenaufführungen, Werke und Instrumente gesprochen wurde. Schon als Kind hat mich die Orff'sche Musik mit ihren treibenden Elementen in den Bann gezogen, aber auch die Person Orff mit seiner faszinierenden Ausstrahlung. Insofern war mein beruflicher Werdegang schon seit frühester Kindheit vorgezeichnet.

B. H.: Was haben Sie übernommen und welche neuen Entwicklungen waren Ihnen wichtig? STUDIO 49 baut ja nicht nur „Orff-Instrumente“ für Kinder, sondern auch Perkussionsinstrumente für professionelle Schlagzeuger.

B. B.-E.: Zu Beginn meiner Tätigkeit im STUDIO 49 im Alter von 26 Jahren bestand bereits ein umfassendes Produktprogramm im Bereich Orff-Schulwerk als auch Royal Percussion. Auf diese, bereits bestehenden Programme setzten die folgenden Entwicklungen auf. Zum einen wurden beide Produktbereiche deutlich umfangreicher und vielseitiger auch in ihren Anwendungen. Vor allem wurden bereits bestehende Instrumente in ihren Klangeigenschaften deutlich verbessert und den musikalischen Anforderungen angepasst. Gerade die Anforderungen an die Instrumente im Bereich Royal Percussion sind heutzutage deutlich höher als zu Beginn meines Eintritts in das STUDIO 49. Wesentlicher Grund hierfür ist die sich immer weiter entwickelnde Schlagtechnik im Umgang mit Mallets. So ist das Spielen einer Marimba mit 8 Schlägeln heutzutage keine Seltenheit mehr.

Allein in den letzten fünf Jahren erhielt STUDIO 49 mehr als 7 Patente zugesprochen, welche die hohe Innovationskraft des Hauses STUDIO 49 widerspiegeln. Eine der jüngsten Entwicklungen beinhaltet zum Beispiel eine Marimba, die von Event zu Event mit wenigen Handgriffen ohne Einsatz von Werkzeugen auf den gewünschten Tonumfang aufgebaut werden kann. Von 4 1/4 bis über 6 Oktaven Tonumfang. Und dies ohne Einbußen an Standstabilität

des Instrumentes. Der Vorteil für den Spieler: er kann mit den musikalischen Anforderungen jederzeit mitwachsen und benötigt letztlich nur ein einziges Instrument für unterschiedliche Set Ups. Wir hoffen, noch im kommenden Herbst die ersten neuen Modelle dieser Baureihe vorstellen zu können. Erst vor wenigen Wochen wurde auf der internationalen Musikmesse in Frankfurt eine neue Generation an Konzert-Glockenspielen vorgestellt. Ebenfalls neu in diesem Jahr sind zwei weitere Modellvarianten unserer Konzert-Xylophone, die den Vorzug bieten, mit wenigen Handgriffen die Halbtonreihe eben oder – wie international üblich – erhöht und überlappend unterschiedlich anzuordnen zu können. Auch hierfür hält STUDIO 49 die Patente. Die Liste der Entwicklungen ließe sich beliebig fortsetzen und dokumentiert sich letztendlich in den Katalogen. Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die im Bau von Konzertstabspielen gewonnenen Erfahrungen zeitversetzt in den Bau der Orff'schen Instrumente einfließen.

B. H.: Über viele Jahre fanden am STUDIO 49 auch Kinderkurse statt. Die Vorstellung, dass in einer Werkstätte Kinder auch gleich das Produkt benutzen dürfen, ist einfach schön und schließt den Kreis von Hersteller – Produkt – Benützer oder weniger im Wirtschaftsjargon formuliert von Instrumentenbauer – Musikinstrument – Musizierenden. War das Ihr Experimentierfeld? Haben Sie aus der Erfahrung mit diesen Gruppen Anregungen für die Entwicklung neuer Instrumente oder die Verbesserung schon bestehender gewonnen?

B. B.-E.: Die Kurse in unserem Hause hatten für uns und unsere Mitarbeiter einen mehrfachen Nutzen. Zum einen konnten unsere Mitarbeiter – insbesondere die Neuen – gleich live miterleben, was Orff-Schulwerk ist und welchen Anforderungen die Instrumente – neben ihren klanglichen Qualitäten – mitbringen mussten. So sind schon etliche Verbesserungen in die Instrumente eingeflossen, wie zum Beispiel die Griffleisten zum einfacheren Tragen der Instrumente, da nach jedem Kurs die Instrumente wieder aufgeräumt werden mussten. Aus Platzmangel fanden die Kurse in unserer Kantine statt. Auch Verbesserungen bei den fahrbaren Ständern, wie zum Beispiel die Möglichkeit des schnellen Instrumentenwechsels verdanken wir den Kursen in unserer Kantine. Ergänzend sei angemerkt, dass auch einige Mitarbeiter

ihren Nachwuchs in diese Kurse entsandten, und nachdem die ortsansässige Musikschule mittlerweile über entsprechend erweiterte Räumlichkeiten verfügt, finden die Kurse nun weiter dort statt.

B. H.: Gibt es noch andere Anregungen für Sie, neue Instrumente zu bauen? Welche Rolle spielen Vorbilder, zum Beispiel Instrumente aus anderen Kulturen oder die Bedürfnisse und instrumentalen Fähigkeiten verschiedener Altersgruppen?

B. B.-E.: Natürlich erhalten wir viele Anregungen zu Verbesserungen und Weiterentwicklungen von Besuchern auf Messen oder Teilnehmern von Workshops. Offensichtlich ist man immer wieder auf der Suche nach neuen Klangmöglichkeiten, und gerade hier spielen Instrumenten-Vorbilder aus anderen Kulturen eine nicht unerhebliche Rolle. Die Djembe – ursprünglich aus Afrika stammend – ist ein gutes Beispiel hierfür. Die ursprünglichen Vorbilder besitzen den Nachteil, dass diese nicht – wie im Orff-Schulwerk gefordert – stimmbar sind. Auch Djembes mit Metall-Hardware, die mit einem Schraubenschlüssel gestimmt werden können, sind oftmals unbequem beim Halten und zu schwer besonders für Heranwachsende. Deswegen gibt es im STUDIO-49-Programm Djembes, die auf einfache Weise stimmbar sind, darüber hinaus besonders leichtgewichtig und bequem in der Handhabung. Nach dem Spiel können die Felle schnell wieder entspannt werden, was die Lebensdauer des Felles vor allem im harten Schulalltag deutlich erhöht. Und so gibt es natürlich noch weitere Beispiele, in denen Instrumente aus anderen Kulturen Pate standen. Denken Sie doch nur an die Entwicklung, die das Cajón in den letzten Jahren gemacht hat.

Aber auch die Bedürfnisse und instrumentalen Fähigkeiten verschiedener Altersgruppen spielen bei der Konzeption neuer Instrumente eine wichtige Rolle. So wurde speziell für die musikalische Früherziehung und das Musizieren in Eltern-Kind-Gruppen die neue Instrumentenserie Easycussion im Bereich Orff-Schulwerk ins Leben gerufen. Aber auch für die Seniorenmusik eignen sich diese Instrumente mit pentatonischer Tonfolge in der Altlage ebenso wie für die Therapie und Förderpädagogik.

B. H.: Nun zu einem anderen Thema. Seit vielen Jahren besuchen Gruppen von Studenten des Orff-Instituts ihre Fabrik, lieber würde ich sagen, Ihre große

Werkstätte, denn der Eindruck, den die viele feine Handarbeit, die wir beobachten konnten, auf uns machte, lässt eher an eine Werkstatt als an eine Fabrik denken. Diese Studenten kommen oft aus den verschiedensten Ländern und Kontinenten, sie sind immer fasziniert, die Entstehung der ihnen vertraut gewordenen Instrumente mitverfolgen zu können und wollen am liebsten ein ganzes Instrumentarium mit nach Hause nehmen. Daraus haben sich internationale Kontakte entwickelt. Lassen Sie Instrumente in den verschiedenen Ländern nachbauen? Oder schicken Sie Container voll Instrumenten nach Asien, Südamerika und Nordamerika? Das macht Instrumente für weniger finanzkräftige Länder vermutlich sehr teuer? Wie lösen Sie dieses Problem?

B. B.-E.: Bei jeder Werksbesichtigung wird den Musikausübenden erst bewusst, wie viele Arbeitsschritte erforderlich sind, aus dem entsprechend sorgfältig vorgearbeiteten Rohmaterial die gewünschten Instrumente zu fertigen. Auch wird dabei bewusst, wieviel Handarbeit und Sorgfalt aufgewendet werden muss, um dauerhaft harmonisch und gut klingende Instrumente zu erstellen, auch wenn zur Vorproduktion viel maschinelle Unterstützung – mitunter Computer gesteuert – die Arbeit erleichtert. Die zahlreichen und ineinander vernetzten Arbeitsschritte eignen sich nicht, diese spezielle Produktion in andere Länder auszulagern. Für gewisse Bauteile, die für die klangliche Qualität nicht entscheidend sind, ist eine Auslagerung der Produktion denkbar. Jedoch garantiert die hauseigene Fertigung auch die gleichbleibend hohe Qualität unserer Instrumente und letztlich auch die dauerhafte Freude unserer Kunden im Umgang mit diesen besonders langlebigen Instrumenten „Made in Germany“. Den Besuchern einer Werksbesichtigung wird dieser Umstand schnell offenbar, und es wird dann auch der langwierige Weg einer Belieferung seitens STUDIO 49 in Kauf genommen. So sind Warenlieferungen mitunter Containersendungen in alle Welt an der Tagesordnung, auch wenn die Instrumente durch den langen Transportweg zwangsläufig ein gutes Stück teurer werden. Andererseits hat STUDIO 49 für weniger finanzkräftige Länder die Serien 1600 sowie Serie 1000 im Angebot, die deutlich preiswerter sind als die Serie 2000 und zum Teil mit einheimischen Produkten aus diesen Ländern im Preis mithalten können, sofern die Qualität als Ent-

scheidungskriterium mit herangezogen wird. Was nützen im harten Schulalltag Instrumente, die nach kurzer Zeit wieder komplett neu angeschafft werden müssen, weil es ihnen an einer dauerhaften Qualität fehlt. Sei es der Resonanzkasten oder auch die mangelnd dauerhafte Intonation. Wir im STUDIO 49 halten es in allen Abteilungen mit dem Spruch: „Wir sind nicht reich genug um billig einzukaufen.“ Und dies gilt ganz besonders beim Materialeinkauf. Denn nur aus hochwertigen Materialien lassen sich hochwertige und dauerhaft haltbare Instrumente bauen. Nicht umsonst bietet STUDIO 49 einen Ersatzteilservice, der alle jemals gebauten Generationen an Instrumenten einschließt.

B. H.: Wenn wir in anderen, oft auch sehr fernen Ländern Kurse geben, treffen wir oft auf Instrumente, die von Firmen des jeweiligen Landes erbaut wurden, gelegentlich bauen auch Musiklehrer in Ermangelung von Devisen ihre eigenen Stabspiele und Trommeln, vom kleinen Schlagwerk ganz abgesehen. Manche klingen gut, andere weniger. Das Mischen von wenigen vorhandenen STUDIO-49-Instrumenten mit den örtlichen Produkten ist manchmal von der Stimmung her ein Problem. Gibt es so etwas wie ein internationales Patent für Ihre Instrumente oder kann jeder sie nachbauen?

B. B.-E.: Es ist zutreffend, dass Stabspiele und andere Instrumente in Ermangelung vorhandener Devisen in den jeweiligen Ländern oft unseren Instrumenten nachempfunden werden. Entsprechend fallen die klanglichen Unterschiede auf, auch wenn sich die Klangbau an unseren Instrumenten orientiert haben. Leider begegnen wir zunehmend mehr Instrumenten mit unserem Aussehen, die jedoch nicht von STUDIO 49 sind und damit auch nicht die STUDIO 49 typischen Qualitätsmerkmale ausweisen. Aus diesem Grund kennzeichnen wir seit mehreren Jahren unsere Instrumente beidseitig mit dem STUDIO-49-Logo. Achten Sie daher stets auf das vorhandene Logo schon im Katalog des Ihnen anbietenden Händlers. Natürlich ist es jedermann frei gestattet, Stabspiele jedweder Art und Form zu bauen, aber die Imitation bereits vorhandener Vorbilder zur Vorspiegelung „falscher Produkteigenschaften“ ist nicht statthaft. Genau aus diesem Grund haben wir die neuen Stabspielserien „Easycussion“, Serie 500, sowie die Compact Line, Serie 1000, patentrechtlich schützen lassen.

B. H.: Haben Sie Pläne für weitere Instrumente oder Aktivitäten von STUDIO 49?

B. B.-E.: Ja natürlich, an Ideen mangelt es uns nicht. Die tägliche Arbeitsroutine lässt nur ein sehr beschränktes Zeitfenster, in welchem Neuentwicklungen vorangebracht werden können. Wie eingangs erwähnt, werden wir im Herbst eine neue Baureihe von Marimbaphonen vorstellen und weitere Instrumente – so viel sei schon verraten – werden im nächsten Jahr folgen. Auch werden im Herbst Taschen für unsere Stabspiele der Serie 500 und Serie 1000 verfügbar sein, die das Orff-Instrumentarium mobiler machen werden.

B. H.: Lieber Herr Becker-Ehmck, wir danken Ihnen für das Gespräch und alle Ihre Instrumente, auf denen Kinder, Studenten, Kursteilnehmer und Profimusiker im Laufe der Jahre spielen durften.

¹ vgl. Orff, Carl: Carl Orff und sein Werk. Dokumentation. 3. Band der Dokumentation: Schulwerk, Hans Schneider, Tutzing 1976, S. 87ff.

Aus aller Welt

From around the World

Australien

ANCOS – Australian National Council of Orff-Schulwerk, www.ancos.org.au – presents a national conference biennially. The New South Wales Association, NSWOSA, hosted the National Conference in January 2006 SWELL (Sound Waves Evoking Life Long Learning) which proved to be an outstanding success with delegates from all over Australia and many overseas countries attending. Key presenters included Barbara Haselbach, Sofia López-Ibor, Wolfgang Stange, Robyn Staveley and Stephen Leek who were brilliant in their sharing of the Orff experience.

Much work is now being done by VOSA (Victoria) organising a fantastic 5 day national Orff conference, MOSAIC, in Melbourne January 2008. The guest presenters are Andrea Ostertag (Austria), Keith Terry (USA), Rodrigo Fernandez (Spain) and our very own Christoph Maubach. It promises to be a very exciting and stimulating conference and we hope to see some of you there!

Each year most states offer level 1 and 2 training courses – a 36 contact hour course following ANCOS-accredited course guidelines. In addition, VOSA offered level 3 and 4 courses in January 2005, QOSA (Queensland) ran level 3 in 2006 and in 2007 NSWOSA is offering level 3.

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

ANCOS also awarded the Humphries, Parker, Smith scholarship last year for a project which was undertaken to help establish an “Orff Colloquium” and

strand as part of the ISME biennial conference in Kuala Lumpur which proved to be very successful. Workshops and papers were presented by practitioners from all over the world – Dr. Tim Brophy and Judith Cole from USA, Denise Gagne from Canada, Wolfgang Hartmann from Europe and presenters from Australia including Dr. Anne Power, Jan Gwatkin, Sarah Brooke, Heather McLaughlin, Christoph Maubach, Beth Rankin and Susie Davies-Splitter.

A brief snapshot of the states

Although membership varies, our 6 state associations all provide newsletters and numerous wonderful professional development opportunities for music educators and other creative people throughout the year. Presenters are chosen from a wealth of local talent, as well as expertise being shared between states, and the bigger state associations even manage to bring presenters from overseas to their larger conferences. This has meant that Australians have been able to benefit from the experience of renowned teachers such as James Harding, Doug Goodkin (USA) and Soili Perkiö (Finland). Interest areas from Early Childhood to tertiary and community music are well catered for. Participants in these events are largely local, but there is often some interstate travel, and even interest from places such as New Zealand, Singapore and Taiwan in the bigger events, and particularly in levels courses. A number of the state associations provide a resource sales facility too.

With greetings from

OSASA (Orff-Schulwerk Association of South Australia); **TOSA** (Tasmanian Orff-Schulwerk Association); **QOSA** (Queensland Orff-Schulwerk Association); **NSWOSA** (New South Wales Orff-Schulwerk Association); **WAOSA** (Western Australian Orff-Schulwerk Association); **VOSA** (Victorian Orff-Schulwerk Association)

by Susie Davies-Splitter, VOSA President,
www.vosa.org
and Biddy Seymour, ANCOS President,
www.ancos.org.au

Brasilien

3rd International Orff-Schulwerk Course

The 3rd International Orff-Schulwerk Course in Brazil took place from January 11 to 23, 2007 in the Colégio Santo Américo in São Paulo, proving once again its great relevance in the musical scene of our country. The first course was an introduction to Orff-Schulwerk, the second phase was for teachers who had already participated in one of the previous editions with Verena Maschat or in our monthly seminar group, the third one, "It's easy, just begin", Sofia López-Ibor dedicated to vocal work. Over 200 participants came from different regions of this immense country, including teachers of music, physical education, dance and art, music therapists, choir conductors, instrumentalists and students.

Our teachers, Sofia López-Ibor, Helder Parente Pessoa, Deise Alves and Ari Colares, received enthusiastic comments such as:

- "Through this course I was able to re-think the educational experience, renew processes and recover the joy of teaching."
- "The way the contents are being transmitted animates us and strengthens our belief. We recharge our energy and can continue to fight."
- "It awakens a great desire to study music, music ... music!"
- "We come to know our own culture. It is so important to bring the roots of our own music into the classroom. Thus, we value ourselves as a people with cultural identity."

Such personal statements give us energy to continue offering courses for the further training of teachers, to inform about the pedagogical ideas of Carl Orff and Gunild Keetman, and to elaborate on more material based on our own cultural sources.

Apart from the courses and workshops, we continue to work in our monthly seminar group in São Paulo where we experiment, discuss and create new adaptations and original repertoire for the classroom. In April, a new study group will start a similar work in Recife (PE).

Our long-term objective is to expand this activity to all regions of Brazil and to publish complementary material to "Music for Children" with authentic Brazilian repertoire.

Mayumi Takai

Jornal da ABRAORFF – Neue Orff-Schulwerk Zeitschrift Brasiliens

Die junge brasilianische Orff-Schulwerk Gesellschaft ABRAORFF (www.abraorff.org.br) überraschte zum Jahreswechsel mit der ersten Ausgabe ihrer neuen Zeitschrift „*Jornal da ABRAORFF*“.

Im Editorial schreibt Elisabeth Peissner Sertório, die Präsidentin der Gesellschaft: „Mit großer Freude präsentieren wir die erste Nummer unserer Zeitschrift, deren Ziel es ist, Informationen zu verbreiten, Ideen auszutauschen und ein Ort der Begegnung für die Associação Orff Brasil zu werden.“

Auf 16 Seiten, in ansprechender graphischer Gestaltung und mit zahlreichen Farbfotos wird dargestellt, „Wie alles begann“; ferner finden sich zwei kurze Porträts von Orff und Keetman und ein Interview mit Verena Maschat, die maßgeblich an der Entwicklung der brasilianischen Gesellschaft beteiligt war. Unter der Rubrik „*Opinião*“ ist eine Stellungnahme von Silvia Saller Leite Lombardi zum Thema „Brasilianische Musik in der Schule“ zu lesen, es gibt auch eine Rubrik „*Partituras*“, in der zwei Kompositionen vorgestellt werden, die von TeilnehmerInnen des Seminars „*Parlendas e Melodias Pentatônicas*“ mit Helder Parente erarbeitet wurden.

Die Zeitschrift wird vorerst einmal jährlich in einer Auflage von 2000 Stück erscheinen.

Präsidentin: Elisabeth Peissner Sertório

Koordination: Fabie Spivak-Fasmidia

Redaktion: Marleine Cohen

Wir gratulieren dem engagierten Team und wünschen der Zeitschrift viele Leser und eine sehr positive Aufnahme!

Parabéns!

Barbara Haselbach

Bulgarien

Orff-Schulwerk in der anglo-amerikanischen Schule in Sofia

Angesichts des intensiven Lebens und Treibens in der bulgarischen Hauptstadt Sofia gleicht die anglo-amerikanische Schule, in der Kinder aus 32 Nationalitäten lernen, einer ruhigen Oase. Doch der Schein trügt, denn im Musikraum kann man ein reges schöpferisches Wirken beobachten. Weshalb?

Wohl deshalb, weil sich die Kinder im Musikunterricht mit von ihnen bevorzugten Elementen wie Bewegung, Tanz, Musizieren, Komponieren u. ä. befassen dürfen. Jedoch geschieht dies in spielerischer Form und avanciert so zur Lieblingsbeschäftigung der Kinder. Es wird dem Besucher sofort klar, dass hier das Orff-Schulwerk praktische Anwendung findet.

Im geräumigen Musiksaal herrscht eine schöpferische Atmosphäre, denn ein „Küchen-Orchester“, dessen Musikinstrumente nach Größe und Klang unterschiedliche Töpfe, Bratpfannen, Löffel und Schöpfkellen sind, wird gerade zusammengestellt. Die jungen Musiker im Alter von sechs bis sieben Jahren haben diese von zuhause mitgebracht. Die Begeisterung ist groß und könnte leicht zu einem musikalischen Chaos führen, doch inmitten der kleinen Instrumentalisten sorgt ihre Lehrerin Mariana Theofilová für einen geordneten Verlauf der Gestaltung. Seit sechs Jahren arbeitet sie aktiv mit dem Schulwerk. Sie kam damit in Berührung, da der Musikunterricht an den so genannten internationalen Schulen weltweit nach dem angloamerikanischen Bildungssystem erfolgt, und darin ist das Schulwerk – im Unterschied zum Musikunterricht an den bulgarischen Schulen – als Methode etabliert. So fühlt sich unsere Kollegin nun mit dieser Unterrichtsweise als glückliche Gewinnerin der Kinderherzen.

Sie erzählte, dass sie mehrere vom Orff-Institut und von verschiedenen nationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften organisierte Kurse besuchte, dabei einen tieferen Einblick in die Möglichkeiten des Schulwerks erhalten hatte und viele wertvolle Anregungen für die praktische Anwendung mitnehmen konnte. Diese trugen wesentlich zur Gestaltung eines für die Kinder interessanten und anziehenden Musikunterrichts bei. So kommen die Kinder z. B. mit unterschiedlichen Kulturen in Berührung, indem sie die Besonderheiten und den Reichtum der Folklore der Länder der Welt kennen lernen. Auch ihre Vorstellungen von der Vielfalt der Kunst wird bereichert.

Besonderes Interesse ruft bei den Kindern die Verwendung von Orff-Instrumenten hervor, die ihnen die Möglichkeit bieten, sich als Instrumentalisten hervorzutun. Die Verwendung nicht-traditioneller Materialien und Gegenstände als Musikinstrumente evoziert das Vorstellungsvermögen und die Phantasie der Kinder und führt zur Entstehung ganz phantastischer musikalischer Schöpfungen.

Das größte Vergnügen bereitet ihnen die Vorbereitung und Aufführung der von ihnen selbst gestalteten Musiktheaterstücke. Da schlüpfen sie in ihre Rollen als Schauspieler, Sänger, Tänzer oder Instrumentalisten und sind in ihrer eigenen Welt. Zuvor aber wirken alle Kinder bei der Anfertigung der Kostüme mit, stellen die Dekorationen selbst her und nehmen an der Regie und Vervollkommnung der Darbietungen teil.

Leider findet diese Art der Gestaltung des Musikunterrichts in Bulgarien bisher nur in der anglo-amerikanischen Schule in Sofia statt, und Elemente des Schulwerks werden nur von einigen wenigen Pädagogen der Schule Batscho Kiro in Veliko Tarnovo und im Kinder-Freizeitkomplex der Stadt Varna genutzt.

Seit einiger Zeit gibt es bei uns eine Orff-Schulwerk Gesellschaft, und deren Mitglieder sind bestrebt, dieses hervorragende Konzept auch in Bulgarien populärer zu machen.

Im Rahmen von Vorträgen anlässlich wissenschaftlicher Konferenzen, mittels Lektionen und praktischem Anschauungsunterricht, wurden die Besonderheiten und Vorzüge der Anwendung des Schulwerks hervorgehoben und fanden bei den Anwesenden reges Interesse, so dass neue Mitglieder gewonnen werden konnten.

Große Hoffnungen setzen die Mitglieder der bulgarischen Orff-Schulwerk Gesellschaft auf die geplante Durchführung eines Schulwerk-Kurses. Es wäre wirklich wunderschön, wenn man in der Hast des Tagesablaufs in allen bulgarischen Schulen eine musikalische Oase entdecken könnte, wo Kinder mit Freude und Spaß an der Sache und je nach ihren Neigungen als kleine Textmacher, Komponisten, Instrumentalisten, Sänger, Tänzer oder Schauspieler kreativ werden dürften und dabei die Vielfalt der Musik, des Tanzes und des Wortes entdecken und sich die magische Kraft und Schönheit der Kunst erschließen könnten.

Ich möchte an dieser Stelle meiner Kollegin Mariana Theofilová ganz herzlich danken, dass sie mir die Möglichkeit zu einem Einblick in ihren wunderbaren Musikunterricht gegeben hat, in welchem die kleinen Künstler im Bann der Magie des Schulwerks musikalische Zauberwerke entstehen lassen.

Vessela Lüpcke Valkova
Orff-Schulwerk Gesellschaft Bulgarien

Deutschland

Kulturpreis für Horst Lohse

Die Oberfrankenstiftung hat ihren Kulturpreis 2006 an Horst Lohse verliehen. Damit würdigte sie seine Leistungen als Komponist und als künstlerischer Leiter der Tage der Neuen Musik Bamberg. Schon während seiner Studienzeit am Orff-Institut (1970–1972) hat Horst Lohse bei Helmut Eder Komposition an der damaligen Hochschule für Musik Mozarteum studiert. Neben seinem Dienst an Musik-Modellklassen in Schulen Bambergs setzte er dieses Studium bei Berthold Hummel fort.

Er hat Werke für großes Orchester, für Kammermusikgruppen und Solisten geschrieben, Bühnenmusiken und eine „Szene für fünf junge Solisten“ mit dem Titel „G-A-M-E-S“ an verschiedenen Orten erfolgreich aufgeführt, war wiederholt Dozent bei den Kursen „Schüler komponieren – Treffen junger Komponisten“ der Jeunesse musicale Deutschland. Er hat eine Reihe von CDs mit seiner Musik veröffentlicht und bedeutende Preise und Auszeichnungen erhalten. Wir gratulieren!

Hermann Regner

Familien-/Teeniekurs 2007 in Bad Fredeburg

Am 1. April 2007 trafen sich 21 Familien mit Kindern von sechs bis 18 Jahren in der Akademie Bad Fredeburg zum fünftägigen traditionsreichen Kurs der deutschen Orff-Schulwerk Gesellschaft „Wenn die Kinder mit den Eltern/... Teenies go Orff“. Die meisten Familien sind zum dritten, vierten und fünften Mal dabei, entsprechend freudig waren das Hallo und die Begrüßungen am Anreisetag.

Dem Dozententeam mit Kerstin und Rupert Bopp, Ulrike Klebahn, Mathias Berghoff und Ulrike Meyerholz war die Integration der vier „neuen“ Familien besonders wichtig. Durch ausgesuchte Spiele und Aufgaben, die sich durch die fünf Kurstage durchzogen, wurden alle gut „durchmisch“ und Kontakte untereinander erleichtert.

Vormittags wurde in bewährter Weise in altersgleichen Gruppen musiziert, getanzt und gestaltet. Nachmittags konnte sich jeder in ein Projekt einwählen: „König Hupf“; Instrumentenbau mit Bambus und ein russisches Frühlingmärchen standen dieses Jahr zur

Auswahl. Kinder und ihre Eltern ließen sich gemeinsam auf einen spannenden Gestaltungsprozess ein. Die Teenies blieben vormittags und nachmittags unter sich. Dies gewährleistete ein intensiveres Einlassen auf das ausgesuchte Thema „Feuervogel“ und ein kontinuierliches Arbeiten am Bühnenstück. Dieser Ansatz hatte sich in den letzten Kursen entwickelt und bestens bewährt. An die Vertrauensbasis vom letzten und vorletzten Jahr konnten Rupert Bopp und Matthias Berghoff unmittelbar anknüpfen und weiterarbeiten: Musikalische, tänzerische und darstellerische Fähigkeiten der einzelnen Jugendlichen mussten nicht erst mühsam hinter der vordergründigen „Coolness“ hervorgelockt werden.

Das russische Märchen gab den Rahmen für eigene Interpretationen der Charaktere und spannende Ideen zum Darstellen der Ereignisse: Selbst entwickelte musikalische Motive für die verschiedenen Figuren, Verschmelzung von Bühnenaktion und Live-Musik, raffinierte Lichteffekte, Comedy-Elemente und die Arbeit mit Masken ließen jeden Jugendlichen seinen Platz im Gestaltungsprozess finden.

Jeder Kurstag wurde durch ein reichhaltiges Abendprogramm abgerundet, das in Teilen von den Kindern und den Teenies selbstverantwortlich vorbereitet worden war.

Ein fulminanter Abschlussabend begeisterte alle Zuschauer und spiegelte deutlich die Intensität der Arbeit in den Projektgruppen.

Nicht nur die beiden Familien, die schon zum achten Mal dabei waren und jetzt die obere Altersgrenze erreicht haben, wurden tränenreich am Abreisetag verabschiedet.

Ulrike Meyerholz

Griechenland

Pädagogik des Lebens – Die Selbstbestimmung des Menschen durch Musik. Tagung zum Gedächtnis von Carl Orff

Die Tagung, die am 17. April 2006 in Athen zum Thema „Die Suche nach der ursprünglichen Bewegung als der bewegenden Kraft in Musikinterpretation und Musikpädagogik“ stattgefunden hatte, war ein erster Versuch, die gemeinsame Achse der Musikpropädeutik Orffs und der Musikpädagogik und

-interpretation im Allgemeinen für die Öffentlichkeit darzustellen. Führend war dabei Georg Chadjinikos, Freund und Schüler von Carl Orff, als Lehrer und Interpret gemeinsam mit seinen jungen Künstlern. Die Tagung wurde von der Griechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft veranstaltet und in deren Zeitschrift „*Rhythmoi*“ dokumentiert, die das Thema einleitenden Worte wurden von Hero Tsioli verfasst.

Die erwähnte gemeinsame Achse von Musikpropädeutik und Musikinterpretation ist die Befreiung der elementaren kreativen Kräfte des Menschen. Diese Befreiung hängt mit dem menschlichen Selbstverständnis zusammen. Wie verstehen wir uns? Was ist unser (Lebens-)Raum, verstehen wir ihn als Gesellschaft, als Natur oder als emotionalen Raum? Wie bewegen wir uns darin? Wie verstehen wir unser Leibliches So-sein? Wie ist unsere Beziehung zu unserem Denken und dessen Errungenschaften?

Ein Charakteristikum der Musikpädagogik von Carl Orff, der ein tiefer Kenner der altgriechischen Tragödie und der griechischen Kultur war, ist der Gedanke, aus der Tradition des jeweiligen Landes und der griechischen insbesondere, das Gefühl und den Sinn für die Ganzheitlichkeit, die vollendete Identität zu schöpfen. Nefeli Atesoglou schreibt in ihrem Essay „Orffs Griechisches Gesicht“ über zwei Hauptmerkmale des pädagogischen Konzepts von Orff, die untrennbar zusammengehören: einerseits die Befreiung des Kindes von den Hemmungen, die ihm das heutige Leben auferlegt, so dass es offen und empfänglich wird und mit allen seinen Sinnen die Musik erlebt und dadurch auch die Fähigkeit entwickelt, gebend und nehmend in einer Gruppe aktiv zu sein und zum Anderen (und das hat Orff gemeinsam mit der griechischen kulturellen Tradition) die Idee der *musiké*, der ursprünglichen Einheit von Musik – Bewegung (Rhythmus) – Wort. „Wir zielen auf diese ursprüngliche Einheit, die sich mit Hilfe der Gemütswelt (der ‚Seelenstruktur‘) des Kindes offenbart ... und die den eigenen ganzheitlichen Bereich des Kindes ausmacht, in dem es seine Kreativität entfaltet“ (Rhythmoi Vol. 36–37, 2003, S. 35).

Wir bleiben in diesem schöpferischen Bereich des befreiten Kindes und setzen unsere Bildung, unseren Geist, unser theoretisches Denken in Bewegung. Wir zielen heute auf Interdisziplinarität und auf die Ausgestaltung einer „Kunstgesamtheit“, die eine voll-

endete Identität, ein vollendetes menschliches So-sein zum Ausdruck bringen sollte und an der sich der gesellschaftliche kulturelle Überbau reflektieren könnte. Dennoch haben wir nach wie vor eine Kultur der Spaltung, der Verwirrung und der Verbitterung (der Metrik statt der Rhythmik), die sich allmählich der „Robotisierung“ beugt, im Denken, im Klang, in der Bewegung, sogar im Menschenbild selbst.

Die Frage ist letzten Endes: Wie bestimmen wir uns selbst? Die Kultur und die Zivilisation haben an ihrem Anfang etwas großartig Vollendetes, das Musikalische Werk. Auch wenn jeder Kunststart die Gesamtheit der Künste innewohnt und darin wiederum die vom Leben gesteuerte „Bewegung“, nämlich die Sehnsucht nach unserer Vervollkommnung, nach unserer Ganzheitlichkeit, so hat doch die Musik die Funktion, jene Merkmale auszuformen, die dem Menschen eigen sind, ihn als Ganzes bestimmen und nach denen er verlangt, besonders heute, nachdem er sich vom Erlebnis und von der Bedeutung der Tradition entfernt hat. Das ist der emotionale Raum und die auf diesen Raum leibliche und noetische Bezogenheit. Es ist die Aufgabe der Interpreten heute, dieses Geschenk der großen Komponisten der Welt weiterzugeben, indem sie „Pädagogen des Lebens“ werden. Von der Musikpropädeutik, welche die kreativen Kräfte der Kinder befreit und entfaltet, bis zu derjenigen Interpretation, die die Fähigkeit sich in den „Raum“ emotional und noetisch einzufühlen und entsprechend zu reagieren, ist die Dynamik die sich entfaltende Kraft.

Hero Tsioli-Playanou

Italien

Neuigkeiten aus der italienischen Orff-Schulwerk Gesellschaft – OSI

Wie schon in früheren Nummern der Orff-Schulwerk Informationen berichtet, hat die Gesellschaft Orff-Schulwerk Italiano (OSI) im Jahr 2005 ein Forum von italienischen Institutionen gegründet, die sich mit den musikpädagogischen Richtlinien des Schulwerkes identifizieren. Diese Initiative ist aus dem spontanen und wachsenden Interesse für die Kurse und Seminare des „Progetto Orff-Schulwerk“ entstanden, welche die römische Musikschule Donna Olimpia, heute

in Zusammenarbeit mit der OSI, seit 15 Jahren anbietet. Immer aufmerksam auf die Zeichen, welche die konkrete Situation der italienischen Musikdidaktik aufweist, haben wir uns im vergangenen Jahr besonders dieser Entwicklung gewidmet. Das zufriedenstellende Ergebnis ist, dass die Zahl der italienischen Institutionen, die vom Süden bis zum Norden unserer Gesellschaft beigetreten sind, auf 14 angewachsen ist: Amelia, Bari, Biella, Budrio, Catania, Fondi, Lamezia Terme, Napoli, Nogara, Palermo, Pisa, Reggio Calabria, Salerno und Torino), siehe auch die Informationen auf unserer Webseite: http://www.orffitaliano.it/attivita/pagine_dirette/decentratidir.htm

Diese Erweiterung hat uns auch – wie nachstehend erläutert wird – bei der Umgestaltung unserer drei Orff-Levels geholfen, die wir dieses Jahr infolge der Juli-Versammlung, die in Salzburg im Vorfeld des Internationalen Orff-Schulwerk Symposions 2006 zum Thema „Internationale Level Courses“ stattgefunden hat, unternommen haben. Wir haben nämlich entschieden, unsere Kurse, die bis auf fast 400 Stunden gestiegen waren, dem internationalen Durchschnitt anzupassen, der insgesamt – wie sich bei der Versammlung herausgestellt hat – um die 200 Stunden Unterricht beträgt. Eine Anpassung, die auch angemessen ist, damit eine anerkannte Einigung der internationalen Kurs-Richtlinien erreicht wird. In der Tat haben wir die Empfehlung von Prof. Hartmann berücksichtigt, die Orff-Kurse sollen auf keine gezielte Spezialisierung, sondern auf eine allgemeine – obwohl weite und gründliche – Ausbildung zielen, aus der dann jeder Lehrer das vertiefen sollte, was ihm in seiner spezifischen Schulsituation nötig und nützlich ist. Eine Empfehlung, die auch bei der Salzburger Generalversammlung des Orff-Schulwerk Forums im Januar dieses Jahres bestätigt worden ist.

Darauf folgend ist jetzt unsere Orff-Fortbildung auf zirka 260 Stunden ausgerichtet (es kommt auf die Dauer des vorgeschriebenen Praktikums an, ob diese Zahl überschritten wird). Trotz der Reduzierung der Stunden ist aber der Inhalt der Grundfächer unserer Levels nicht reduziert worden, da sie sich jetzt auch über das dritte Kursjahr erstrecken, welches vorher den Spezialisierungs-Segmenten reserviert war. Anstatt der „Spezialisierungen“ haben wir den frei zu wählenden zehnstündigen Seminaren (drei pro Jahr)

mehr Wert gegeben, wodurch sich jeder Student teilweise einen eigenen Weg aufbauen kann. Da durch unser Gesellschaft die freien Seminare in verschiedenen italienischen Regionen angeboten werden, erweitert und verstärkt sich das Verhältnis zur dezentralisierten Tätigkeit, wodurch der Umgestaltung der Kurse ein positiver Impuls gegeben wurde. Diese Dezentralisierung erleichtert nämlich den Interessenten die Teilnahme – sie haben jetzt in Rom nur 40 anstatt der vorher 70 Stunden pro Level zu besuchen – und steigert das Interesse der italienischen Institutionen, unserer Gesellschaft beizutreten. Die meisten externen Seminare werden von den Dozenten der Level-Kurse gehalten, doch werden auch andere erfahrene Spezialisten aus verwandten Lehrgebieten mit einbezogen. Der Abschluss der Ausbildung besteht darin, eine schriftliche Arbeit mit Video-Dokumentation über wenigstens 52 Stunden Praktikum vorzulegen. Zurzeit widmen wir uns der Organisation des Orff Sommer Campus, das in Frascati (Rom) stattfinden wird. Dieses Jahr bieten wir verschiedene Workshop-Zusammenstellungen an. In der Mitte der Kurswoche wird auch eine besondere Veranstaltung stattfinden, die Anlass zu einer Begegnung zwischen der kreativen Musik der Kinder und der Erwachsenen geben will. Diese Veranstaltung besteht aus einem Abendkonzert der „Banda Osiris“, einer berühmten Gruppe kreativer Musiker, und aus einer darauf folgenden offenen und interaktiven Matinée der Gruppe mit den Kursteilnehmern und Interessenten.

Dies soll einen besonderen Anziehungspunkt darstellen und auch unsere Schulwerk-Tätigkeit ins Licht der Öffentlichkeit stellen, besonders wichtig zum jetzigen Zeitpunkt, in dem der Minister für das Schulwesen eine Spezialkommission für die praktische Erlernung der Musik in der Schule einberufen hat, in die Giovanni Piazza als Mitglied berufen wurde.

Giovanni Piazza

Vorsitzender Orff-Schulwerk Italiano – OSI

Japan

Die Orff-Schulwerk Gesellschaft Japan veranstaltet in diesem Sommer ihren 20. Sommerkurs. Zugleich jährt sich auch der zehnte Todestag von Herrn Univ.-

Prof. Yoshio Hoshino, dem Pionier des Orff-Schulwerks in Japan.

Bei den Sommerkursen der Orff-Schulwerk Gesellschaft gab es bisher Workshops von japanischen AbsolventInnen des Orff-Instituts oder von Personen, die das Orff-Schulwerk in Japan praktizieren, aber auch Schriftsteller, TänzerInnen und Wissenschaftler wurden als Gäste für Workshops oder Vorträge eingeladen.

Zum 20-jährigen Jubiläum planen wir für August einen Zweitageskurs unter dem Motto „Im Gedenken an Carl Orff“.

Vor diesem Sommerkurs hielt Herr Univ.-Prof. Tohru Iguchi, einer der Vorsitzenden der Orff-Schulwerk Gesellschaft Japan, einen Vortrag zum Thema „Auf den Spuren von Yoshio Hoshino“. Er erzählte von interessanten Begegnungen mit diesem und zeigte bei dieser Gelegenheit auch eine seltene und wertvolle Videoaufnahme. Im Anschluss daran berichteten Univ.-Prof. Junko Hosoda, Univ.-Ass. Masyuki Nakaji und Wakako Nagaoka über das Internationale Symposium 2006 in Salzburg.

Im vergangenen November fand die ordentliche Versammlung der Orff-Schulwerk Gesellschaft Japan in Nagoya statt. Die TeilnehmerInnen waren von dem Workshop, den Reiko Shibata und Miwa Honda leiteten, fasziniert.

Wir freuen uns schon jetzt sehr auf so manchen interessanten Dialog und ebensolche Gestaltungen beim 20-jährigen Jubiläum im Sommer.

Tohru Iguchi

Junko Hosoda

Wakako Nagaoka

Kolumbien

Activities 2007

In January 2007, Verena Maschat taught two one-week courses as an introduction to Orff-Schulwerk in Medellín and Bogotá. In each of them, around 40 participants, teachers and students of Music Education, participated with great interest and enthusiasm. This was the beginning of our project Asociación Orff Colombia, for which our country is now prepared. The ideas of the Schulwerk are so strong that they have penetrated into our work a long time ago, but



often people are not aware of the fact that these principles come from the work developed by Carl Orff and Gunild Keetman.

Many of the participants were surprised about the broad scope of vision during the daily work in the course and said that their idea about the Schulwerk had been limited to the use of the Orff instruments. In their surprise they enjoyed the dances, games and all the creative dimensions present in each and every one of the sessions.

In both cities, seminar groups were started immediately after the course. In their monthly meetings they work on the adaptation of the course material and the further development of all the aspects and didactic principles, using songs, games and dances of our own culture.

As with every beginning, this one needs a great deal of love and enthusiasm in order to keep the spirit alive created in Verena's courses. We are very grateful to her for the generous decision of dedicating the PRO MERITO award given to her by the Carl Orff-Foundation, without whose help all this would not have been possible, to finance another two courses in January 2008, giving us the opportunity of working with another excellent teacher, Sofia López-Ibor from Spain. While waiting for her, we keep elaborating new material and preparing the legal constitution of our Asociación Orff Colombia.

Pilar Posada

Litauen

Zwei Jahre nach dem Studium am Orff-Institut

Mein Entschluss, am Orff-Institut zu studieren, liegt schon fast fünf Jahre zurück. Er entstand 2002, als Tuuli Jukk-Toom (Estland) in Klaipeda einen Orff-Schulwerk-Kurs leitete und ich zum ersten Mal mit den pädagogischen Ideen Carl Orffs und Gunild Keetmans in Berührung kam. Es hat mich so fasziniert! Meine Reaktion wurde von Frau Valeikiene bemerkt, sie hat mir sofort vorgeschlagen, am Orff-Institut zu studieren und hat mich auch persönlich mit Tuuli Jukk-Toom bekannt gemacht. Deren Erzählungen über das Orff-Institut und das Studium haben mich so bezaubert, dass ich mich sofort für die Aufnahmeprüfungen für das Kurzstudium im Jahr 2002 vorbereitet habe. Dank der Unterstützung durch die Carl Orff-Stiftung, durch die Hilfe von Frau Valeikiene und meiner Familie habe ich dann endlich von 2002 bis 2005 am Orff-Institut studieren können. In diesen Studienjahren habe ich sehr viel gelernt. Während des Kurzstudiums (2002–2004) und dann auch während des anschließenden Magisterstudiums (2004–2005) habe ich mich nicht nur mit meinem Studienfach befasst, sondern auch viel im Bereich der menschlichen Beziehungen gelernt. Ebenso änderte sich meine Weltanschauung. Das Studium am Orff-Institut öffnete mir die Augen, wie man Musik anders, als ich es bisher kannte, lehren kann. Von früher Kindheit an waren für mich Musik und Bewegung sehr eng miteinander verbunden. Ich glaube, ich war wirklich reif für dieses Studium!

Es war eine wunderschöne Zeit in Salzburg, wo ich Erfahrungen gesammelt habe, die ich nun in mir trage und die mein Leben intensiv beeinflusst haben.

Nach dem Abschluss des Magisterstudiums fuhr ich nach Litauen zurück; hier wartete schon eine Arbeitsstelle an der Fachhochschule von Klaipeda auf mich. Und gleich nach meiner Rückkehr in meine Heimat bekam ich eine weitere Stelle an der Universität von Klaipeda; an beiden Institutionen arbeite ich erfolgreich bis heute. Ich kann alle meine Erfahrungen und das Wissen aus dem Studium am Orff-Institut in die Arbeit mit meinen Studenten und ebenso in die Kurse mit den Musiklehrern in der Lehrerfortbildung einbringen. Ich möchte die unterschiedlichen

Arbeitsbereiche, in denen ich tätig bin, etwas genauer darstellen:

Meine Arbeit mit Studenten

In Litauen werden die Musiklehrer an sechs Hoch- und Fachhochschulen ausgebildet. Zurzeit wird nur in zwei von diesen Institutionen im Sinne Carl Orffs unterrichtet: an der Fachhochschule und an der Universität Klaipeda (in beiden Institutionen bin ich die Lehrerin). Leider ist die Orff-Schulwerk-Pädagogik an keiner der beiden Hochschulen ein separates Fach, sie findet aber Eingang in die Didaktik der musikalischen Erziehung, d. h. es wird nicht mehr nur von der Musikalischen Erziehung gesprochen, sondern gleichzeitig von Musik- und Bewegungserziehung. Das Fach „Didaktik und Praxis der musikalischen Erziehung“ habe ich nach den Kriterien des litauischen Musikunterrichts – Gesang, Gehörbildung, Rhythmusbildung, Musikhören, Instrumentalspiel – so aufgebaut, dass wir zu jedem Thema praktische Erfahrungen sammeln und theoretische Anhaltspunkte suchen können. Dazu kommt noch einiges über die Geschichte, den strukturellen Aufbau, die Planung und Organisation des Musikunterrichts, grundlegende Ideen, Hausaufgaben etc. Eine Neuerung in diesem Fach ist der Versuch, die Verbindung von Musik und Bewegung im litauischen Musikunterricht einzuführen. Wie die Praxis der Studenten in den Schulen zeigt, findet die Verbindung von Musik und Bewegung im Musikunterricht immer mehr Interesse. Eine weitere Neuerung in der Ausbildung der Musiklehrer ist das Fach „Tanztechnik“ an der Fachhochschule von Klaipeda. Dies ist die einzige Institution in Litauen, an der Musiklehrer ausgebildet werden, die in ihrer Ausbildung auch Erfahrung mit Bewegung gewinnen können. Ich hoffe, dass sie diese Erfahrungen auch später in ihrer Arbeit mit den Kindern einsetzen werden.

Lehrerfortbildung

Schon bald nach meiner Rückkehr aus Salzburg wurde ich auch in der Lehrerfortbildung eingesetzt. Ich habe bisher mehrere Kurse für Musiklehrerinnen an verschiedenen Schulen gegeben. In diesem Frühjahr ist noch eine ganze Reihe weiterer Seminare vorgesehen. Es freut mich, dass die Musiklehrer in Litauen so offen für die neuen Ideen sind und noch

mehr Kurse besuchen wollen und auch ihre eigenen Erfahrungen erfolgreich in ihrem Unterricht einsetzen können. Die Lehrer der allgemeinbildenden Schulen und Kindergärten musizieren, bewegen sich und improvisieren mit großer Freude.

Aktivitäten der Orff-Sektion der Gesellschaft der Musiklehrer Litauens

Jedes Jahr organisieren wir internationale Kurse für die Musiklehrer Litauens. Im Frühling 2006 fand ein Seminar zum Thema „Musik und Emotionen“ statt, das von einigen litauischen Pädagogen und Frau Dr. Jarmila Kotůlková (Präsidentin der Orff-Schulwerk Gesellschaft der Tschechischen Republik) abgehalten wurde. Frau Kotůlková hat die Verbindung von Musikhören und Bewegung (aktives Musikhören) nicht nur auf theoretische Weise besonders interessant dargestellt, sondern alle Lehrer auch sofort in die praktische Arbeit einbezogen. Das Bild, wie etwa 40 Musiklehrer aus verschiedenen Orten Litauens sich gleichzeitig zu Musik bewegten, Musik improvisierten und komponierten, habe ich noch heute vor Augen. Solche Kurse hinterlassen bei den Musiklehrern für lange Zeit Erinnerungen an aktive und positive Erlebnisse. Wir hoffen, dass die Erfahrungen, die die Lehrer in diesen Kursen sammeln, auch im Musikunterricht mit Kindern zur Anwendung kommen werden.

Dank der Orff-Sektion, die neben anderen Kursen auch meine Seminare organisiert hat, wurden in den letzten Jahren die Musiklehrer Litauens zunehmend offener für den Einsatz der Bewegung im Musikunterricht.

Ich wünsche jedem Lehrer solche Erfahrungen, wie ich sie am Orff-Institut erlebt habe. Leider kann ich in meinen Kursen nicht alles das zusammenfassen, was ich in drei Jahren bei meinen verschiedenen Lehrern gelernt habe, doch versuche, ich mein Bestes zu geben!

Sandra Rimkute

Russland

Aktivitäten der Orff-Schulwerk Gesellschaft Russland

Ein großes Ereignis für die Gesellschaft war die erfolgreiche Teilnahme einiger russischer LehrerInnen



am Level-Kurs in Moskau. Jetzt versuchen wir, die AbsolventInnen in die organisatorische und pädagogische Arbeit einzubinden. Besonders aktive AbsolventInnen sind Irina Schestopalova (Novosibirsk) und Vadim Kanevski (Moskau), die auch den Special Course am Orff-Institut in Salzburg absolviert haben. Irina Schestopalovas Arbeit in Westsibirien ist sehr fruchtbar. Sie hat dort eine sehr engagierte Sektion unserer Gesellschaft aufgebaut, die sich „Orff-Club“ (Orff-Arbeitsgemeinschaft) nennt. Dabei treffen sich am Orff-Schulwerk interessierte LehrerInnen monatlich zu Workshops, singen, tanzen, musizieren und diskutieren verschiedene Fragen der Musik- und Bewegungserziehung. Zusätzlich gibt Irina Schestopalova Kurse zum Thema „Orff-Schulwerk-Praxis. Spielraum der Musik“. Kurse in Tomsk und Kemerovo hatten großen Erfolg; viele LehrerInnen wollten die Pädagogik Carl Orffs kennen lernen und nahmen an den Kursen teil. Irina Schestopalova hält darüber hinaus auch als Gastdozentin an einer Universität Kurse zum Thema Orff-Schulwerk.

Vadim Kanevski bemüht sich um viele Initiativen in Moskau, was nicht sehr einfach ist, da die Hauptstadt Russlands – im Gegensatz zum Ural und zu Sibirien – mehr an die traditionelle Pädagogik anknüpft. Zur Zeit organisiert Vadim Kanevski einen Kurs, der im August stattfinden wird und bei dem Verena Maschat, Vyatcheslav Zhilin und Ilia Podkaminski unterrichten werden. Um diesen Kurs zu bewerben, präsentiert er gemeinsam mit Natalia Anastasjeva auf dem Internationalen Tee- und Kaffee-Festival die Orff-Pädagogik. Dabei werden von Vadim Kanevski und Vyatcheslav Zhilin Lehrdemonstrationen mit den Kindern, die zum Festival kommen, gemacht.

Ebenfalls sehr aktiv ist die Level-Kurs-Absolventin

Tatiana Potechina aus Novosibirsk. Sie arbeitet vor allem mit Menschen mit Behinderung. Zu diesem Thema hat sie im April dieses Jahres in Ekaterinburg einen Kurs gehalten.

Ilisa Safarova aus Ekaterinburg hat ebenfalls mehrere Wochen im April in St. Petersburg Kurse für KlavierlehrerInnen gegeben, bei denen sie die Kreativität im Instrumentalunterricht in den Mittelpunkt gestellt und auch die Möglichkeiten der Einbeziehung von Bewegung beim Klavierunterricht aufgezeigt hat. Für November organisiert Ilisa Safarova gemeinsam mit der Abteilung der russischen Orff-Schulwerk Gesellschaft in Ekaterinburg einen Kurs mit Jos Wuytak aus Belgien.

Irina Umnova und Nina Ukraintseva planen ebenfalls Kurse für den Herbst. Im Oktober wird Robert Amchin, USA, nicht nur mit KursteilnehmerInnen sondern auch mit den Kindern der Fremdsprachenschule in Tscheljabinsk arbeiten.

Neue Publikationen

Im etwa einem Monat wird die russische Adaption des 1. Bandes des Orff-Schulwerks veröffentlicht werden. Das neue Informationsheft Nr. 14 – redaktionelle Leitung hatte Galina Hochryakova aus Neftekamsk – ist vor kurzem erschienen. Thema des Heftes ist „Musik und Tanz der Welt“. Leider ist die Publikation momentan nur in russischer Sprache erhältlich, für die Zukunft planen wir jedoch Zusammenfassungen in englischer Sprache. Die AutorInnen der Publikationen haben verschiedene Aspekte des Themas angesprochen und unter anderem auch das Thema Toleranz im heutigen Russland behandelt, das aufgrund der vielen Emigranten aus Asien und Afrika derzeit sehr aktuell ist. Es gibt im Heft auch Feedback zur nationalen Konferenz, die wir zum ersten Mal organisiert haben und die mit sehr großem Erfolg im August 2006 stattgefunden hat. Des Weiteren umfasst das Heft Artikel aus der Praxis von Vadim Kanevski und Tatiana Nesterova sowie drei von Vyatcheslav Zhilin übersetzte Artikel über Frau Liselotte Orff aus „Orff Heute“.

Vyatcheslav Zhilin
Vorsitzender der Russischen
Orff-Schulwerk Gesellschaft

Thailand

Introduction

The interest in music and dance pedagogy according to Orff-Schulwerk is presently experiencing a new and intensive upward swing in Thailand.

The first seed was planted long ago in the 1970s when Hermann Regner, Barbara Haselbach and Karin Schumacher taught courses for several years in Bangkok and Chiangmai in collaboration with the Goethe-Institut. As a result of these seminars, many students and young music teachers came to Salzburg for several years of training, to study in the Special Course, to take part in summer courses or to spend some time as a guest student to observe classes.

Seven years ago, Barbara Haselbach and Sofia López-Ibor gave a seminar initiated by Mom Dusdi Paribatra. Among the participants was Krongtong Boonprakong who was so inspired that she studied a year in Salzburg and then completed all three levels of the San Francisco Orff Certification Course held at Mills College. She convinced many other colleagues to attend the San Francisco course. Three years ago, Janet Greene, a teacher from that course, came to Bangkok to give a seminar; James Harding did the same last year.

In addition to the organisation under Mom Dusdi's leadership, other institutions, for instance the Maholdi University in Bangkok showed their interest in this concept of music and dance pedagogy of Carl Orff and Gunild Keetman. And so it was that this year, almost concurrently, two seminars took place, one of them directed by Sofia López-Ibor and Doug Goodkin, the other by Alexandra Zach.

Orff-Schulwerk Seminar in Bangkok April, 2–7, 2007

Carl Orff's "wildflower seed" was given another watering recently at a course in Bangkok taught by Sofia López-Ibor and Doug Goodkin in the Jittamett Kindergarten, a beautiful school started and directed by Krongtong Boonprakong. The course advisor was Mom Dusdi Paribatra.

This year, more than 40 teachers from different regions of the country attended the course. Some of them were music specialists and others kindergarten

and primary school teachers. There were some English and art teachers as well.

The theme of the course was "Music and Dance for Young Children". Many of the didactic models exposed by the docents were based on the practical work at The San Francisco School (where James Harding, Sofia López-Ibor and Doug Goodkin work), with emphasis on preschool, kindergarten and the first years of Elementary School. The ideas chosen to develop the different sessions were quite universal, the ones that can be applied in various cultures through a process of adaptation.

In the first two days of the course, we got acquainted with the basic Orff-Schulwerk expressive media – speech, body percussion, movement, dance and singing. Though we began with mostly English rhymes, we took care to show multiple examples of how to do a similar work exploring the rhythm and the expressive qualities of the Thai language. In both languages, we created speech pieces with ostinati, rondos with improvisation and rounds with body percussion.

The dance sessions were dedicated to exploring the basic movement skills to be developed with the young students – locomotion and stillness, body shape and awareness, rhythmic coordination and relaxation. We developed basic choreographies based on daily life motions using music from various traditional sources, including Thai folk music, Western classical music and Jazz. The students also loved learning some traditional circle and line dances for children and children's games from various cultures.

The second part of the week was dedicated to exploring projects integrating music and arts with other school areas: plastic arts, language and reading, math, English and science. We showed how any theme could be a starting point for musical development and expression and how any musical experience can connect with all the other subject areas. We particularly loved seeing that Sofia's witch theme – chants, chasing games, invented witch's brew and more – captured the imagination of the Thai students just as strongly as it does with her California students! Likewise, the students were as excited about Sofia's instrument-making project here as they are everywhere, taking delight in creating their own instruments from the simple materials of tubes, balloons and other such things.

Having spent two full days with our voice, body and imagination, we introduced the small percussion instruments, again beginning from a playful, exploratory perspective before going into a few details of technique and repertoire. Likewise, we introduced the essential components of elemental orchestration on the Orff instruments – drone, ostinato, color part and beginning pentatonic melodies in do, re and la modes. When we discovered that one of the students was an expert ranad (Thai xylophone) player, we arranged for a lesson and learned both a do and a la pentatonic melody! He confirmed that the ostinato of the accompanying drum and cymbal, the possibility of using a drone and an established tradition of improvising within the melody reveals a natural overlap between Orff-Schulwerk and Thai xylophone music. The students seemed moved when we showed a photo of a ranad in Orff's book, "Documentation: Volume III".

One of the most interesting things for us as teachers is to give the course participants the task of creating a new game, instrumental piece, a dance form or rhyme for their students. The Thai teachers worked enthusiastically in those tasks and created some exquisite materials. We both used those opportunities to learn some of the Thai rhymes and songs, with the idea of bringing them back to our students. The cultural exchange in such courses is one of the great delights of international teaching.

The final project was working on a play based on the story "What Does the Moon Taste Like?" The course participants, in small groups, worked on different parts of the story composing music and using Thai songs and games. As with all their collaborative work, the end result was impressive, full of life, humour, exquisite movement and beautiful music.

At the end, the story became the metaphor for the week. We had spent five full days reaching for something that seemed impossible to touch and taste – a vibrant education for young children that meets their needs. Through our own efforts and imaginative work, we finally have a small taste and find it indeed delicious! At the end of this story, a little fish laughs at the animals for working so hard and tells them that he gets to taste the moon everyday as it reflects in the water. Though the story doesn't say so, we felt the parallel with the old Buddhist saying "A painted cake



does not satisfy hunger". The fish thinks he has tasted the moon, but really it is only a reflection. Because it is effortless to taste a reflection, it is also tasteless. It was clear to all the students that enormous effort and dedication is necessary to truly meet the possibilities of the Schulwerk and that their five-day taste of the moon was just the bare beginnings.

Both Sofia and Doug habitually end their courses with some kind of ritual closing, but in this case, the exquisite Thai aesthetic and familiarity with ritual came again to the foreground. One by one, students came in front of the teachers with their hands together in a gesture of respect and individually thanked them for their work. They also paid similar homage to Mom Dusdi, who gave a moving talk about her dream to see the Schulwerk seed begin to grow fuller in Thailand and her feeling that now the time was indeed ripe.

Following the course, Doug and Sofia gave a talk at a school to 250 teachers wanting to know more about Orff-Schulwerk. Knowing that our audience couldn't taste the moon just by talking, we tried to connect Orff's core ideas with a wonderful dish in Thai cuisine – Miang Kum. This appetizer comes with small bowls of dried shrimp, peanuts, cubed ginger, coconut flakes, diced onion, lime wedges and a sweet viscous sauce. Each person spoons a little of each of the ingredients on a betel leaf and takes a bite. All the different tastes – sweet, salty, sour, spicy – and different textures – chewy, flaky, dry, wet, crunchy, smooth – explode at once in the mouth, giving a taste sensation like no other. This seemed an apt metaphor for the Schulwerk, reaching into all the corners of exploration and understanding, exploring all the tastes and

textures that children need and love – and all of it held together on one leaf!

The last day of the trip we had the opportunity to sing and play instruments with a group of teachers of the Jittamett Kindergarten led by Krongtong Boonprakong in a temple. Many young street children and others from the neighbourhood attended the session, in which the teachers read some Eric Carle books illustrated with songs and dances. The young audience was thrilled when we invited them to come up and try the Orff instruments!

As we both have discovered in our travels, children and teachers everywhere can be inspired by this timeless and universal work and the work also can be refreshed by the particular interpretations each culture brings to the world.

Doug Goodkin and Sofia López-Ibor



Orff-Schulwerk Kurs an der Mahidol Universität in Bangkok

Vom 26. März bis 6. April 2007 leitete ich an der Mahidol Universität in Bangkok am College of Music einen Kurs zum Thema „Orff-Schulwerk: Ausge-

wählte Themen aus der Musik- und Tanzerziehung in Theorie und Praxis“. Nach vielen organisatorischen Vorüberlegungen flog ich nach Bangkok, begleitet von einem vollen Koffer mit vorbereitetem Material und ins Englische übersetzten Texten über Geschichte, Inhalte und Prinzipien des Orff-Schulwerks, sowie einer etwas gespannten Vorfreude, was mich in „The Big Apple of Asia“ wohl erwarten würde.

Der Kurs war professionell organisiert und betreut und in Vormittags- und Nachmittagseinheiten von insgesamt täglich fünf Stunden eingeteilt. Aufgrund der zeitlichen Organisation konnte ich die Inhalte und auch die Erarbeitung umfangreicher musikalisch-tänzerischer Gestaltungen auf sehr vertiefende Weise vorstellen. Die Teilnehmer waren zum Großteil bereits im Beruf stehende oder sich noch in der Ausbildung befindende MusikpädagogInnen mit guten musikalischen Grundkenntnissen.

Für mich war die Arbeit eine große Freude, da die Teilnehmer sich sehr interessiert zeigten, was die Arbeit mit instrumentalen, gesanglichen und sprachlichen Inhalten, als auch mit Tanz und Bewegung anbelangte. Besonders beeindruckt war ich von der sensitiven, ja fast meditativen Aufmerksamkeit während des gesamten Kurses sowie der unbändigen Freude beim Gestalten und Erarbeiten von elementaren musikalisch-tänzerischen Inhalten.

Es ging mir vor allem darum, die grundlegenden Prinzipien des Orff-Schulwerk-Ansatzes in Theorie und Praxis zu erklären und zu realisieren sowie die Elemente des Lernens in der Synthese von Musik und Tanz und anderen künstlerischen Bereichen im Sinne der Integration von Bewegung, Sprache und Orff-Instrumentarium mit unterschiedlichen Zugangsweisen und musikalisch-tänzerischem Material vorzustellen. Ich habe mich bemüht, mit praktischen Beispielen und theoretisch-didaktischem Anschauungsmaterial zu vermitteln, dass es nicht um eine 1:1-Übersetzung der Inhalte und Themen geht, sondern auch um einen verantwortungsbewussten, kreativen und selbstständigen Umgang im Zusammenspiel der Bereiche Musik, Tanz und Sprache. Auch die Integration von Malerei, Literatur und anderen Kunstformen war den Teilnehmern grundsätzlich neu und wurde mit großem Interesse aufgenommen.

In der lebendigen Arbeit mit dem musikalisch-tänzerischen Material befanden wir uns im Rahmen der

Improvisation und Komposition zumeist bald in thailändischen Rhythmen und Melodien, und auch sprachlich haben wir manche Lieder, die ich ursprünglich in englischer oder anderer Sprache mitgebracht hatte, wieder in Thai-Sprache übertragen. Die Integration der eigenen Sprache war mir sehr wichtig. So war es möglich, zu komponieren, zu texten, zu choreografieren oder, von fixen Tanzteilen ausgehend, wieder musikalisch-instrumentale Stücke zu kreieren. Sehr spürbar für mich war die natürliche Vertrautheit mit dem Spiel auf den Xylofonen (in Spielweise und Schlügel-Technik), welche Carl Orff bzw. die ersten Baumeister des „Studio 49“ unter anderem aus dem ostasiatischen Raum in adaptierter Form nach Europa gebracht haben.

Einige wichtige DVDs über das Orff-Schulwerk, über dessen Geschichte, das Video über das Orff-Institut von Coloman Kallós sowie die DVD „Elementares Musizieren“ von Prof. Ulrike Jungmair, die einen sehr praktischen Einblick in die direkte pädagogische Arbeit mit den Inhalten einer Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks gibt, ergänzten meinen Unterricht.

Theoretische Inhalte habe ich täglich in Form eines kurzen Vortrags über jeweils unterschiedliche Themen und Grundlagen des Orff-Schulwerks, wie Geschichte (von der Günther-Schule bis zu Orff-Schulwerk heute); Leben und Schaffen Carl Orffs und Gunild Keetmans; die Grundlagen der Musik- und Tanzpädagogik als Modellcharakter einer ästhetischen Erziehung (besondere Schwerpunktthemen: Planung, Gestaltung und Reflexion einer Unterrichtseinheit) sowie ausgewählte Themen zur Musik- und Tanzpädagogik, einfließen zu lassen. Ein Skriptum dieser Inhalte wurde von mir am Anfang des Kurses verteilt. Am vorletzten Kurstag veranstaltete ich, wie bereits im Vorfeld geplant, gemeinsam mit den Kursteilnehmern im Foyer des Instituts eine einstündige Performance mit einzelnen Gruppengestaltungen, die aus den kreativen Prozessen im Laufe der Kurstage entstanden sind.

Eine theoretische Prüfung über Inhalte, Prinzipien und Geschichte der Orff-Schulwerk-Pädagogik wurde auf Vorgabe der Mahidol Universität abgehalten.

Zu guter Letzt haben die Teilnehmer am letzten Tag in zehnmütigen Einheiten zu zweit eine Team-Teaching-Sequenz mit Inhalten aus thailändischen

Tänzen und Liedern vorgestellt, die sie im Hinblick auf die in den zwei Wochen erfahrenen Prinzipien mit viel Enthusiasmus und Freude präsentierten.

Für mich war das gemeinsame Musizieren und Tanzen mit dem „eigenen Material“ der Teilnehmer ein sehr schöner und runder Abschluss, bei dem es darum ging, die Inhalte auf das eigene Lied- und Tanzmaterial zu übertragen. Ich habe dabei auch wieder eine Menge Neues gelernt.

Am Wochenende hatte ich die Möglichkeit, zwei Kindergruppen im Bereich der Musikalischen Früherziehung zu unterrichten. Für mich war es eine sehr schöne Erfahrung und ein ganz besonderes Geschenk, mit thailändischen Kindern zu arbeiten.

Leider hatte ich aufgrund der dichten Unterrichtszeit nicht viel Zeit für eine Besichtigung Bangkoks. Patrick Holming, Professor an der Mahidol Universität und meine Kontaktperson, sowie die Organisatoren vom College of Music haben sich sehr bemüht, mir die Stadt zu zeigen, so habe ich einige der schönen Tempelanlagen Bangkoks, den Lumpini-Park und auch die alte Königsstadt Ayuttaya besichtigt und buddhistisch-asiatische Luft geatmet.

Mit vielen Erlebnissen, Eindrücken und Freundschaften reicher, komme ich wieder zur Erkenntnis, wie wunderbar das pädagogisch-künstlerische Wirken und Leben einer Musik- und Tanzpädagogin im lebendigen Alltag sein kann. Das lebendige Lernen mit und durch Musik und Tanz ist ein kreativer Prozess, der nie aufhört.

Alexandra Zach

Tschechien

Czech Orff Society at a new crossroad ...

The Czech music society – Czech Society for Music Education – legally ceased to exist. The Czech Orff Society now takes over the director's baton. Since December, 2006 we have been accepted by our state authorities as an independent association with all legal rights. It is an important step for our future work to be effective and also means a great challenge for all those who want to participate in voluntary work for the Czech Orff Society.

I would like to extend my thanks on these international pages to Rafaela Drgáčová, Hana Filipová,

Martina Drbohlavová, Martin Ptáček, Václav Salvét, Jana Zizková, Ludmila Faltová and all those who take part in our biannual weekend sessions and summer courses in Slavonice and Brno and who also share the organizational duties. As Ulrike Jungmair once said in Slavonice: the success of Orff-Schulwerk courses depends not only on the lecturers but specifically on the organizations.

*PhDr. Jarmila Kotůlková
President of the Czech Orff Society*

ISME in Bologna 2008

A letter to spur you on!

*To all my dear colleagues,
to my friends from "Treffen der Nachbarn",
Slavonice, Nitra, Ptuj, Cracow,
to my friends of the Eastern and Central European
Orff-Schulwerk meetings and Symposium 2006,
to all our other fruitful partnerships and
to all of you who up to now have only been informed
about ISME (International Society of Music Educa-
tion) activities but have never been able to participate
in this international movement of music educators for
economical reasons.*

*Ever since 2002, I have been trying to find a way for
us to cooperate in the activities of ISME. Until the
1990's we were politically "locked" and recently pos-
sibly because of the difference in currency. It some-
times seems financially impossible to take part in
international activities in music education even
though we have a lot to show and share with the rest
of the world of musicians. We must look for the right
ways!*

*The next ISME conference in Bologna in 2008 means
a great challenge for us. Bologna is near to us in
Europe and is not as hard to manage as a journey to
Kuala Lumpur, Tenerife or Bergen! Hundreds of del-
egates could meet you in plenary sessions, listen to
your lectures, participate in your workshops, see your
posters and enjoy the performances of your children
and students. I can tell you from experience that I
found so many good friends in the same "blood
group" among ISME people.*

*Please think realistically and seriously about the work
you would like to present on an international plat-
form, speak immediately with your directors for their
moral and social support in your entrance to the in-*

*ternational scene, create a concrete offer to the ISME
conference and send it to Sylvia Schwarzenbach in
Switzerland. She is a great supporter and coordinator
for the activities of ISME in East Europe and wants to
help us. Please do not hesitate to contact her (see in-
formation below).*

*The Bologna Conference will take place in July, 20th
to 25th 2008 and the deadline for applications is draw-
ing near.*

*This great meeting of music educators anticipates the
conference with working sessions in many different
areas: Music in Medicine, Music in the School, Com-
mission for the Education of Professional Musicians,
Early Childhood Music Education, Music Research,
Music in Media and the Community and many others
during the week before the main conference in differ-
ent Italian cities. You might also want to be concerned
with these as well.*

*All information can be found on the website:
www.isme.org. If you need my personal comments or
explanations, you know how to find the way to me!*

*The field of Orff-Schulwerk has an important place in
ISME and you could be one of those who brings a new
spirit there!*

I am looking forward to further cooperation with you.

Contact address:

Sylvia Schwarzenbach

Junkergasse 48

CH-3011 Bern

sylvia.schwarzenbach@smile.ch

*I hope to see you sooner than in Bologna, but for sure,
there!*

Warm greetings, Jarka

*Dr. Jarmila Kotůlková
President of the Czech Orff Society
kotulkovaj@centrum.cz*

Türkei

Internationaler Frühlingskurs 2007 in Istanbul

*Die Orff-Schulwerk Seminare, die die Orff Merkezi
Istanbul, die türkische Orff-Schulwerk Gesellschaft,
organisiert, finden großes Ansehen. Sie stoßen in der
gesamten Türkei auf steigendes Interesse, besonders*



seit „Orff-Schulwerk“ als Fach in den Curricula der Schulen verankert ist. Viele Lehrer, die vorher nichts vom Orff-Schulwerk gehört haben, versuchen nun, ihre Fähigkeiten in diesem Bereich durch den Besuch von Seminaren zu entwickeln.

Im Schuljahr 2006/07 hat die türkische Orff-Schulwerk Gesellschaft insgesamt 19 Seminare angeboten (vier davon mit internationalen Referenten). Die Orff Merkezi ist sehr sorgfältig bei der Auswahl ihrer türkischen Referenten und setzt eine Empfehlung durch Referenten vom Orff-Institut voraus.

Das Seminar Ende April 2007 mit Dr. Ulrike E. Jungmair und Mag. Christine Eritscher war bereits drei Stunden nach Veröffentlichung der Ausschreibung im Internet voll belegt. Vielen Interessenten erschien es wie ein Scherz, dass sie – obwohl sie sich zeitgerecht anmelden wollten – bereits auf die Warteliste gesetzt werden mussten, da nicht mehr da nicht mehr als 60 Personen zugelassen werden konnten.

Wir haben mit Dr. Jungmair inhaltliche Schwerpunkte besprochen und um eine „Mischform“ im thematischen Angebot gebeten, nämlich um eine Integration von Praxis und Theorie. Die Prinzipien des Orff-Schulwerks sollten verstärkt zum Thema gemacht werden. Es war dies genau der richtige Zeitpunkt, da in der Türkei mittlerweile sehr viele Pädagogen praktische Anwendungsmöglichkeiten erlebt haben, aber vielleicht wichtige Prinzipien nicht so bewusst vor Augen hatten. Wer könnte diese Prinzipien besser als Dr. Jungmair anschaulich und verständlich machen? Mag. Eritscher gab vor allem durch die Arbeit mit unterschiedlichsten Materialien neue Impulse für die Bewegungs- und Tanzgestaltung.

Da ich bei den internationalen Kursen nicht nur Teil-

nehmerin bin, sondern gleichzeitig auch als Dolmetscherin tätig bin, kann ich die Reaktion der Teilnehmer mitverfolgen. Bei diesem sehr positiv aufgenommenen Seminar holten wir zusätzlich ein schriftliches Feedback der Teilnehmer ein.

Beide Referentinnen blieben noch einen zusätzlichen Tag in Istanbul. Diese Gelegenheit nutzten wir für ein Seminar von Mag. Eritscher speziell für Kindergärtnerinnen.

Dr. Jungmair hielt eine erste Sitzung für zukünftige Multiplikatoren. Die Orff Merkezi hatte dazu elf Referenten ausgewählt, die sich durch eingehende Studien bereits qualifiziert haben, selbst Seminare zu geben.

Im Namen der Orff Merkezi bedanke mich noch einmal bei beiden Referentinnen für ihre Arbeit, ihre Kompetenz, Offenheit und positive Einstellung unserem Land gegenüber.

Fatos Auernig

USA

News from AOSA

The American Orff-Schulwerk Association (AOSA) is dedicated to the mission of demonstrating the value of Orff-Schulwerk and promoting its widespread use, supporting the professional development of its members, and providing a forum for the continued growth and understanding of Orff-Schulwerk in a diverse American society. To accomplish its mission, the membership is supported by the Executive Committee, the National Board of Trustees, 30 Standing Committees, and 93 affiliated Chapters.

The Executive Committee includes elected officers (President, Vice President, Recording Secretary, and Treasurer) and the Executive Director. They also serve on the National Board of Trustees along with 12 elected Representatives from various regions of the country and an elected Industry Representative. Appointed members of the National Board of Trustees include to date the “Reverberations” Editor, “The Orff Echo” editor, the Education Director, the National Conference Director and the National Conference Chairs for three conferences. During recent years, the Board has adopted an approach to leadership known as “Servant-Leadership,” which places

emphasis on those being served. One is a servant first and a leader second.

At the most recent annual conference AOSA presented long time member Gin Ebinger with the Distinguished Service Award. Cindi Wobig was bestowed with an Honorary membership for her many years of service to the American Orff-Schulwerk Association. Throughout the conference many applauded Cindi's contributions to the organization.

The 40th annual conference was held in November 2006 in Omaha, Nebraska. Nearly 2000 members and guests attended and enjoyed four days of concerts, active workshop sessions, meetings, receptions, and industry exhibitions. We were pleased to have Dr. Thomas Rösch, Rainer Kotzian, Susanne Rebholz, Susan Wheatley, and Reinhold Wirsching, in attendance, as well as representatives from many other countries. We dearly respect the international community of colleagues, working together to spread the Schulwerk. During the conference, "The Seeds of Discovery: A Great Plains Harvest", members and guests celebrated the spirit of the Schulwerk through song, speech and movement throughout the 3 days with a performance of "Carmina Burana" by the Omaha, Nebraska symphony and ballet.

We proudly announce the appointment of the new Executive Director, Katharine P. Johnson. We hope you will welcome Katharine to our Schulwerk family. The next conference will be held November 14–17, 2007, in San Jose, California as we come together to discover "The Art of Play". We look forward to making music with our international friends and hope to foster the global connection in our efforts to continue the spirit of the Schulwerk worldwide.

For more information about the forthcoming conference and other programs, please visit the website at www.aosa.org.

*Sue Mueller
President of AOSA*

Aus dem Orff-Institut From the Orff Institute

Offener Brief an alle Absolventinnen und Absolventen

Liebe Absolventinnen und Absolventen!

Wir versuchen auf diesem Wege, möglichst viele von Ihnen zu erreichen und bitten Sie um Mithilfe in den folgenden beiden Anliegen:

1. Alumni-Vereinigung

Das Orff-Institut ist bemüht, alle AbsolventInnen zu erfassen, um die Kontakte zu ihnen zu erneuern und zu verbessern. Mit einer großen Zahl unserer „Ehemaligen“ sind wir in Verbindung, doch soll eine elektronische Kartei möglichst alle AbsolventInnen umfassen und auf den neuesten Stand gebracht werden.

Wir versprechen uns davon sowohl für die AbsolventInnen als auch für das Orff-Institut selbst eine Intensivierung des Informationsaustausches und der Zusammenarbeit.

Wir bitten um folgende Informationen:

1. Name (auch Mädchenname)
2. Studiengang und Studienzeit
3. Postadresse
4. E-Mail Adresse
5. Berufliche Tätigkeit (in Stichwörtern)
6. Erwartungen an eine Alumni-Vereinigung

Bitte senden Sie uns die Informationen per E-Mail an:

sonja.czuk@moz.ac.at Betreff: Alumni

oder per Postadresse an:

Orff-Institut, Sekretariat, Frohnburgweg 55,
A-5020 Salzburg – Betreff: Alumni

2. Veröffentlichungen

Eine zweite Bitte betrifft Ihre Veröffentlichungen. Wir wissen, dass viele unserer AbsolventInnen publiziert haben, doch sind wir vermutlich nicht über alle Veröffentlichungen informiert. Gerne würden wir Ihre Werke auch in der Bibliothek des Orff-Instituts den derzeit Studierenden zur Verfügung stellen.

Bitte informieren Sie uns über Ihre Publikationen:

1. Artikel in Zeitschriften
2. Buchbeiträge
3. Bücher
4. Noten
5. Sonstige Veröffentlichungen

Diese Information richten Sie bitte in einer getrennten Nachricht per E-Mail an:

barbara.haselbach@moz.ac.at Betreff: Veröffentlichungen

oder per Postadresse an:

Barbara Haselbach, Orff-Institut, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg – Betreff: Veröffentlichungen

Wir wären Ihnen dankbar, wenn Sie der Bibliothek des Orff-Instituts ein Exemplar Ihrer jeweiligen Veröffentlichungen kostenlos zur Verfügung stellen würden.

Mit Dank für Ihre Kooperation
und freundlichen Grüßen!

Barbara Haselbach

(Redaktion ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN)

Open Letter to all Graduates

Dear Graduates,

We would like to use this way to reach as many of you as possible to help with the following:

1. Alumni Association

The Orff Institute is taking the trouble to list all alumni to ensure a renewed and better contact with all of you. We are in contact with a great number of our former students, but electronic data would include everyone and be updated to the newest information.

We promise a more intensive exchange of information and cooperative work both for our alumni as well as the Orff Institute.

Please send us the following information:

1. *Name (and Maiden name)*
2. *Course of study and dates in attendance*
3. *Postal address*
4. *E-mail address*
5. *Professional work (briefly)*
6. *Expectations from an Alumni Association*

Please send us your information by E-mail to:

sonja.czuk@moz.ac.at – Subject: Alumni

Or by regular post to:

Orff Institute Secretary's Office, Att: Alumni, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria

2. Publications

A second favour we are asking has to do with your published works.

We know that many of our alumni have published even though we have not been informed about everyone who has. We would really like to make your works available to the present students at the Institute in the library.

Please send us the following information:

1. *Magazine articles*
2. *Book articles*
3. *Books*
4. *Musical works*
5. *Other publications*

Please send this information separately by E-mail to:

barbara.haselbach@moz.ac.at – Subject: Publications

Or by postal address to:

Barbara Haselbach, Att: Publications, Orff Institute, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria

We would be grateful if gratis copies of your publications could be made available to the library of the Orff Institute.

With thanks for your cooperation

Yours truly,

Barbara Haselbach

Editor: ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN

Universitätslehrgang „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik“ an der Universität Mozarteum Salzburg

Das Orff-Institut führt im Studienjahr 2007/2008 einen Universitätslehrgang „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik“ durch.

Zugelassen werden PädagogInnen mit einem der Pädagogik nahe stehenden Hochschulabschluss bzw. PädagogInnen mit einschlägiger Berufsqualifikation. Der Lehrgang ist einjährig, umfasst Pflichtfächer im Ausmaß von elf Semesterstunden (16,5 ECTS-Anrechnungspunkte) und findet an acht Wochenenden jeweils von Freitag, 16.00 Uhr, bis Sonntag, 13.00 Uhr, statt.

Der Universitätslehrgang bietet eine Erweiterung der beruflichen Qualifikation und nimmt im künstlerisch-pädagogischen Angebot Bezug auf folgende Arbeitsbereiche: Interdisziplinäres Gestalten mit Musik, Sprache und Tanz, Didaktik der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik, Stimmbildung und vokales Gestalten, Elementares Instrumentalspiel und Elementare Komposition.

Die TeilnehmerInnen sollen angeregt werden, sich selbst wieder auf die Suche nach dem Künstlerischen zu begeben, das Kreative in sich zu entdecken, ihr Methodenrepertoire zu erweitern und mit kreativen Impulsen kompetent umgehen zu können.

Prof. Dr. Ulrike Jungmair
Leiterin des Universitätslehrgangs

Nähere Informationen bzw. Anmeldung bis 10. August 2007 im Sekretariat des Orff-Institutes (sonja.czuk@moz.ac.at).

Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk

The department of Music and Dance Pedagogy “Orff Institute” of the University Mozarteum in Salzburg is pleased to announce a postgraduate course in Music and Dance Education in English which will be held from October 2008 – June 2009:

This international course, with a tradition of over 36 years, takes place at the heart of European centers associated with Carl Orff.

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

The studies are directed toward music and/or dance pedagogues who have had a minimum of three years of professional teaching practice.

- *Content of studies includes (among others):*

Orff-Schulwerk Sources and Adaptations, Didactics of Elemental Music and Dance, Aesthetic Education, Pedagogy and Practice Teaching, Orff-Schulwerk for People with Special Needs, Orff-Schulwerk for Different Age Groups, History of Music and Dance Education, Ensemble and Improvisation, Composing With and For Children, Percussion, Instrument Building, Movement and Dance Technique, Basic Choreography and Improvisation, Creative Dance for Children, Movement Accompaniment, Elemental Music Theater.

- *Faculty will include:*

Christa Coogan (Munich), Doug Goodkin (San Francisco), Ari Glage (Salzburg), James Harding (San Francisco), Wolfgang Hartmann (Klagenfurt/Madrid), Barbara Haselbach (Salzburg), Mari Honda (Salzburg), Ulrike Jungmair (Salzburg), Rainer Kotzian (Salzburg), Sofia López-Ibor (San Francisco/Madrid) Andrea Ostertag (Salzburg), Soili Perkiö (Helsinki), Susanne Rebholz (Salzburg), Shirley Salmon (Graz/Salzburg), Christine Schönherr (Salzburg), Ernst Wieblitz (Salzburg), Christiane Wieblitz (Salzburg), Manuela Widmer (Salzburg), Michel Widmer (Salzburg).

The study encompasses two semesters with approximately 620 study hours. There will be a practical and theoretical examination at the conclusion of the course. Graduates will receive a certificate. ECTS points can be given to students from the European Community.

Tuition costs are about € 4600 and a non-refundable registration fee of € 400.

Brochure:

<http://www.moz.ac.at/content.php?id=7522>

For further information please write to:

“Special Course”, Orff Institute, University Mozarteum, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria

or
e-mail: shirley.salmon@moz.ac.at

Lotte Flach feiert ihren 80. Geburtstag

Lotte Flach, Mitarbeiterin am Orff-Institut der ersten Stunde, feiert am 25. Juli 2007 ihren 80. Geburtstag. Geboren in Mannheim, aufgewachsen in der Pfalz, studierte sie zunächst Kirchenmusik in Heidelberg und dann Querflöte und Klavier in Mannheim. 1955 lernte sie Gunild Keetman kennen und lernte bei ihr in Privatkursen sowie am Mozarteum das Orff-Schulwerk kennen. Sie wurde Keetmans Assistentin bei Schulfunk-, Film- und Fernsehaufnahmen und Lehrerin für Orff-Schulwerk-Gruppen, Block- und Querflöte an der Jugendmusikschule München. 1956 präsentierte sie gemeinsam mit Gunild Keetman, Daniel Helldén und Minna Lange (Ronnefeld) das Orff-Schulwerk beim 2. Kongress für Internationale Direktoren von Musikhochschulen in Venedig. Zwischen 1960 und 1974 leitete sie Orff-Schulwerk Kurse für Lehrer und Erzieher in Österreich, Deutschland, Belgien, Kanada und den USA. Von 1961 bis 1973 war sie Lehrbeauftragte für Orff-Schulwerk, Blockflöte und Kindergruppen am neu gegründeten Orff-Institut in Salzburg. Von 1971 bis zu ihrer Pensionierung im Jahre 1993 wirkte sie an verschiedenen Musikschulen Bayerns als Fachlehrerin für musikalische Früherziehung und Grundausbildung, für Block- und Querflöte sowie für Kammermusik. Als Lehrerin an der Fachakademie für Sozialpädagogik in Aschau be-



zog sie auch Kinder mit Behinderungen in ihren Unterricht mit ein.

Nach ihrer Pensionierung widmete sie sich privat noch einigen Schülerinnen und Schülern und gab Block- und Querflötenunterricht und gestaltete Kammermusikabende. Mit ihrem Hund Ayla lebt sie heute in Bergen.

Wir wünschen alles Gute zum Geburtstag!

Manuela Widmer

Aus dem Orff-Schulwerk Forum

From the Orff-Schulwerk Forum

Information über das Orff-Schulwerk Forum Salzburg

Das Orff-Schulwerk Forum Salzburg (OSF) ist eine seit 1983 bestehende unabhängige Institution, die eng zusammenarbeitet mit:

- Dem Orff-Institut der Universität Mozarteum, Salzburg
- Der Carl Orff-Stiftung, Diessen
- Dem Orff Zentrum München und
- Allen internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften.

Die Aufgaben des OSF sind:

Anbahnung und Pflege von Kontakten

- Zu allen Orff-Schulwerk Gesellschaften
- Zu allen Carl Orff-Schulen
- Zu den AbsolventInnen des Orff-Instituts
- Zu interessierten Persönlichkeiten und Institutionen

Informationen ausarbeiten und weitergeben:

- Materialien über das Orff-Schulwerk in Geschichte und Gegenwart
- Beratung wissenschaftlicher Arbeiten durch Literaturempfehlungen, Hinweise, Vermittlung
- Veranstaltung von Symposien, Seminaren, Vorträgen
- Beratung bei Neuentwicklungen von Orff-Schulwerk-Ausgaben

Dokumentation der Arbeit mit dem Orff-Schulwerk:

- Herausgabe der zweimal jährlich erscheinenden Zeitschrift ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN
- Veröffentlichungen zu den Symposien und anderen Veranstaltungen

- Erstellen von audio-visuellen Materialien
- Sammlung von Erfahrungen mit der Adaptation des Schulwerks in anderen Kulturkreisen.

Bericht über die Generalversammlung 2007

In der jährlichen Generalversammlung werden Themen, die von allgemeinem Interesse sind, diskutiert und über Projekte nachgedacht, bzw. über den Verlauf ihrer Durchführung informiert. Vertreter der internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften berichten regelmäßig über Aktivitäten und Entwicklungen in ihren Ländern.

Für das Jahr 2007 wurden folgende Aufgaben geplant:

- Veröffentlichung von zwei Ausgaben der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN (OSI) im Juni und Dezember
- Publikation eines Buches mit DVD zum Thema „Orff-Schulwerk im Dialog“ mit den wichtigsten Beiträgen des Internationalen Symposions 2006
- Aktualisierung und Neuausgabe des bibliographischen Verzeichnisses der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN
- Vorbereitung von themenzentrierten Artikelsammlungen
- Vorbereitung einer Sammlung von Grundsatzartikeln zum Orff-Schulwerk, die in mehrere Sprachen übersetzt werden soll.

Die nächste **Generalversammlung** findet am **5. Januar 2008** in Salzburg statt. VertreterInnen aller Orff-Schulwerk Gesellschaften sowie InteressentInnen sind dazu eingeladen.

Barbara Haselbach

Information about the Orff-Schulwerk Forum Salzburg

The Orff-Schulwerk Forum Salzburg (OSF), founded in 1983, is an independent institution working in close collaboration with:

- *The Orff Institute of the University Mozarteum, Salzburg*
- *The Carl Orff Foundation, Diessen*
- *The Orff Centre Munich and*
- *All international Orff-Schulwerk Associations.*

The tasks of the OSF are:

To initiate, follow up and intensify contacts with

- All international Orff-Schulwerk Associations
- The Carl Orff Schools
- Former students of the Institute
- Interested persons and institutions

To prepare, compile and distribute information:

- Materials about Orff-Schulwerk today and its historical context
- Supervision and support of theses and research projects by providing information about literature, contact addresses, bibliographies etc.
- Coordination of symposia, seminars, lectures etc.
- Assessment with new Orff-Schulwerk editions

Documentation of the work done with Orff-Schulwerk:

- Editing the bi-annual magazine *ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN*
- Publishing the respective documentation of symposia and other events
- Preparing audio-visual material
- Documenting experiences made with the adaptation of the Schulwerk in other cultural environments.

Report of the Annual Meeting, 2007

In this year's annual meeting, themes of general interest were discussed, new projects presented, and participants were informed about the progress of ongoing projects. Representatives of international Orff-Schulwerk Associations report regularly about activities and developments in their respective countries.

The following activities are planned for 2007:

- Two editions of *ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN* (June and December)
- Publication of a book with DVD about „Orff-Schulwerk in Dialogue“ featuring the most important contributions during the International Symposium 2006
- Elaboration of an updated version of the bibliographic register of the *ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN*
- Preparation of various thematic collections of articles
- Compilation of a collection of basic articles about the Schulwerk for their translation into various languages.

The next annual meeting will be held on **January 5, 2008** in Salzburg. Representatives of all Orff-Schulwerk Associations as well as other interested persons are invited to attend.

Bestellung früherer Ausgaben der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN

Folgende Hefte der *ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN* sind noch auf Lager und können, solange der Vorrat reicht, gegen Bezahlung des Portos bestellt werden. Bitte senden Sie uns ein Mail (esther.bacher@moz.ac.at) mit der/den entsprechenden Nummer/n und Ihrer vollständigen Postadresse. Nach Eingang Ihrer Bestellung erhalten Sie von uns ein Antwortschreiben über die entsprechenden Portokosten; nach Zahlungseingang übersenden wir Ihnen gerne die gewünschten Exemplare. Zahlungsmöglichkeiten: Barzahlung, Überweisung, internationale Antwortscheine.

1 (1974)

Sonderdruck aus OSI Heft 17 (1976)

36 (1985)

37 (1986)

40 (1987)

41 (1989, inkl. bibl. Verzeichnis Nr. 1–40)

49 (1992)

Ab Nr. 51 gibt es Themenhefte:

51 (1993) „Hommage à Hermann Regner“

56 (1996) „Instrumentalpädagogik und Elementare Musik- und Tanzerziehung“

57 (1996/97) „Musik und Tanz im Kontext religiöser Erziehung“

58 (1997) „Das Berufsfeld von Musik- und Tanzerziehern“

59 (1997/98) „Interdisziplinäre Ästhetische Erziehung“

64 (2000) „50 Jahre Musik für Kinder“

65 (2000/01) „Soziales Lernen in der Musik- und Tanzerziehung“

66 (2001) „Sprache in Musik- und Tanzerziehung“

68 (2002) „Neue Medien in der Musik- und Tanzerziehung“

69 (2002/03) „40 Jahre Orff-Institut – Reflexionen“

72 (2004) „Carl Orff-Schulen in Deutschland“

75 (2005/06) „Von der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik zur Modernen Kunst“

Abonnement der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN

Durch Ihren Beitritt bei einer der deutschsprachigen Orff-Schulwerk Gesellschaften erhalten Sie die ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN zweimal jährlich kostenlos.

Für Österreich: Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, osg@moz.ac.at

Für Deutschland: Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., Musik+Tanz+Erziehung, Scharnitzer Str. 1, D-82166 Gräfelfing bei München, orff-schulwerk@t-online.de

Für die Schweiz: Orff-Schulwerk Schweiz (Gesellschaft für Musik- und Tanzerziehung), CH-9230 Flawil, anita.wini-ger@bluewin.ch

Leserbriefe

Letters to the Editor

Zum Beitrag von Ulrike Schrott „Fast ein Fest“ in ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN 76, S. 15 (Winter 2006/2007)

Mit Interesse beginne ich den Artikel zu lesen, komme jedoch ins Nachdenken, als beschrieben wird, wie die Lehrerin „Limu – Lamu – Leimen“ (nach Ulrike Schrott) nicht dem Alter der Kinder entsprechend eingesetzt hätte, weil sie einerseits nicht auf den Einwand „Es gibt keinen Gott“ angemessen reagiert hat und andererseits das Lied nicht umgedichtet hat. Ich stimme zu, wenn es darum geht, das Thema Gott nicht einfach zu übergehen und weiterzumachen, aber muss ich deshalb den Text abändern – für mich hätte sich aus dieser Situation vielleicht eine spannende Geschichte ergeben, die Kinder wären vielleicht ins Erzählen gekommen, ob sie an Gott glauben und wenn ja oder nein, wie das dann ist und was man glaubt. Aus dem Einwurf des einen Kindes könnte man wunderbar auch die Thematik Gleichberechtigung einbringen, indem man nämlich sagen würde, dass es Menschen gibt, die an Gott glauben und andere eben nicht. Und die, die es tun und in diesem Lied Gott einbringen, erzählen von Fragen, für die es keine Antwort gibt. Diese Fragen könnten sein: Woher kommt die Sonne? Wer oder was hat die Sonne gemacht und wen oder was könnte man bitten, die Sonne scheinen zu lassen? Oder haben wir letztlich keinen Einfluss darauf, wann bei uns die Sonne scheint? Das sind elementare Fragen, die auch Kinder stellen dürfen, die Kinder überhaupt erst mal in den Sinn kommen dürfen. Daraus entwickelt sich vielleicht irgendwann mal die Sinnfrage. Genau das hat für mich auch mit Aufklärung zu tun, von der Frau Schrott ja spricht. Warum darf da Gott keine Rolle spielen? Ich hätte die Lehrerin ermuntert, auf Einwürfe aus der Gruppe einzugehen, offen zu sein für die Fragen der Kinder und

sich nicht den Stress zu machen, nun unbedingt zu singen oder zu tanzen. Deshalb muss man eben nicht unbedingt das Lied umdichten, nur damit die Kinder mitmachen. Seien wir doch froh, wenn noch Fragen kommen – wir dürfen uns drauf einlassen, dürfen Rede und Antwort stehen. Das ist sicher nicht immer leicht, aber es ermöglicht uns, in Kontakt mit der Welt der Kinder und den Kindern selbst zu kommen. Ich glaube nicht, dass der Spruch „Es gibt keinen Gott“ im Kopf des kleinen Jungen gewachsen ist. Im Grunde hat er diesen Spruch nachgeplappert, so wie Frau Schrott behauptet, die Kinder hätten „Limu – Lamu ...“ nachgeplappert. Es sollte uns Erwachsenen auch zu denken geben, welche Wahrheiten wir Kindern vorsetzen. Ich glaube auch, dass Gott nicht mit dem Weihnachtsmann oder der Hexe u.ä. zu vergleichen ist – wie es ja Frau Schrott schreibt. Gott – nicht der Weihnachtsmann oder die Hexe – beschäftigt die Menschheit bis zum Tod. Ich höre so gern die Gedanken der Kinder, wenn man ihnen nur dafür Zeit und Raum lässt. Ich glaube, das Thema Gott für Kinder ab sechs und für Erwachsene kann sehr spannend sein!!!

Es grüßt

Marlies Pfeiffer

Sehr geehrte Frau Pfeiffer,
herzlichen Dank für Ihr engagiertes Schreiben!
Ich bin in vielen Punkten Ihrer Meinung.

- Auch Kinder dürfen elementare Fragen stellen und tun es hoffentlich auch.
- Gott darf dabei eine Rolle spielen.
- Jeder Lehrer sollte offen für die Fragen der Kinder sein.
- Wir Erwachsene sollten uns nicht nur gut überlegen, welche Wahrheiten wir den Kindern vorsetzen, sondern ob wir den Kindern überhaupt irgendwelche Wahrheiten vorsetzen, denn der Kern jeder Wahrheit ist ein Glaube.

Vielleicht ist es mir nicht gelungen, wirklich deutlich zu machen, dass es mir allein um die Verbindung von Musik und Tanz zum jeweiligen Erleben der Kinder geht, eben damit die Kinder nicht wie gedankenlose Mitläufer alles einfach nur „mitmachen“, sondern damit das jeweilige Geschehen für sie die Qualität eines sinnerfüllten Handelns hat. Der Vorschlag, den Text umzudichten, sollte nur eine der vielen Möglichkeit

andeuten, mit denen dies erreicht werden könnte. Über das Land zu sprechen, aus dem das Lied stammt, ist eine andere, die ich angedeutet hatte. Natürlich hätte die Lehrerin auch ein Gespräch über Glaubensfragen mit den Kindern beginnen können, aber die beschriebene Lehrerin fühlte sich, wie viele andere Lehrkräfte auch, angesichts dieser Aufgabe völlig überfordert. Ihr fehlte meines Erachtens das notwendige Wissen, das psychologische Feingefühl, ein eigener klarer Standpunkt und eine flexible Haltung gegenüber „Andersgläubigen“. Aber abgesehen davon lehnen manche Eltern eine religiöse Unterweisung ihrer Kinder innerhalb der musikalisch-tänzerischen Früherziehung ab. Von einer Kollegin weiß ich, dass bei ihr ein Kind abgemeldet wurde, weil sie eine Weihnachtsstunde gehalten hatte, in der Engel eine Rolle spielten, denn – so die Eltern – „Engel gibt es nicht“.

Jeder muss wohl seine eigene Antwort darauf finden, ob und wie er Glaubensfragen in den Unterricht einbezieht. Manche werden sich entscheiden, sie aufgrund der beschriebenen Schwierigkeiten a priori so weit als möglich auszuklammern – und auch diese Haltung hat ihre Berechtigung.

Wichtig erscheint mir allein, dass Kinder nicht sinnentleert lernen, dass sie nicht mit Lernmüll, der keinerlei Beziehung zu ihrem Erleben hat, vollgestopft werden, egal ob es sich um Musik und Tanz oder um Mathematik handelt, denn dann stellt sich wirklich jene Sinnfrage, von der ich glaube, dass sie erst dann auftaucht, wenn der jedem geglückten Erleben und Handeln immanente Sinn verloren ging.

Mit freundlichen Grüßen,

Ulrike Schrott

Pädagogische Rundschau

Pedagogical Panorama

Musizieren leicht gemacht!

Ein neues Praxismodell für die Situation in der Grundschule

Dorothea und Rudolf Nykrin

Aktuelle Lehrpläne für den Musikunterricht an Grundschulen geben dem aktiven musikalischen Tun der Kinder einen hohen Stellenwert. Im Lehrplan Bayerns heißt es z. B.: „Musikerziehung stellt Freude an der Musik und die Aufgeschlossenheit für verschiedene musikalische Ausdrucksformen in den Mittelpunkt. Sie knüpft an musikalische Vorerfahrungen an und erweitert sie. Dabei überwiegen in der Grundschule die eigenen musikpraktischen Aktivitäten. Diese leisten einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und fördern außerdem die motorische Koordination, die sprachliche Bildung und die Konzentrationsfähigkeit der Kinder ...“⁴¹

Aber wie sieht die Wirklichkeit aus? Wenige Lehrkräfte haben in der Ausbildung Musik als Schwerpunktfach gewählt. Mehr als 80–85% des Musikunterrichts in der Grundschule, so schätzt man seit langem, werden fachfremd unterrichtet oder fallen ganz aus². Viele Lehrkräfte können mit Musikunterricht praktisch nicht viel anfangen, sehen sich nun aber als Klassenlehrer und mit der Aufgabe, neben allen anderen Fächern auch Musik unterrichten zu sollen, vor große Probleme gestellt.

Wer musikalisch sozialisiert und auch ausgebildet wurde, neigt dazu, die sehr speziellen Kompetenzen, die der Musikunterricht erfordert, gar nicht mehr zu sehen: Eigenes Singen, Musizieren, Gestalten, Inspiration des Singens, Musizierens und Hörens der Kinder, Musiknotation, körperliches Erleben von Musik

u. v. a. erfordern ein hochspezifisches Repertoire an Kenntnissen und praktischen Fähigkeiten, eine geschulte Wahrnehmung und einen geläufigen Umgang mit allem zusammen. Die Verbesserung der Aus- und Fortbildung aller LehrerInnen ist eine wünschenswerte, jedoch nur langfristig zu leistende Aufgabe, desgleichen die Erteilung des Unterrichts durch Fachlehrkräfte, z. B. ausgebildete Musik- und Bewegungserzieher.

Das Erreichen zufrieden stellender Ergebnisse wird für Musikunterricht immer schwieriger. Die seit einiger Zeit virulente fachdidaktische Diskussion über einen nachhaltigen, aufbauenden Musikunterricht³ ist eine Reaktion darauf.

Ein Angebot zum Einsteigen ins Musizieren mit der Klasse

In dieser Situation stellt sich naturgemäß die Frage nach der Möglichkeit geeigneter Unterrichtshilfen. Für kognitiv erfassbare Teilbereiche von Musik (z. B. Wissen um einfache musikhistorische Fakten; Unterscheiden äußerer Merkmale musikalischer Werke u. ä.) sind solche Unterrichtshilfen gut zu erstellen und werden auch gerne eingesetzt, zumal damit leicht ein typischer Klassenunterricht geführt werden kann, der Fähigkeiten und Kräfte nicht überstrapaziert. Wie aber steht es mit dem Kernbereich der Musikpraxis?

- Wie also kann man Lehrkräften, die selbst oft geringe Musizierkenntnisse haben (aber dennoch die Bereitschaft, sich dieser Aufgabe zu stellen), in der Praxis helfen? Wie kann man Einsteigern Mut machen?
- Wie kann man die Lehrkräfte organisatorisch entlasten und den gerade mit instrumentalen Aktivitäten verbundenen hohen Kraft- und Nerveneinsatz begrenzen?
- Wie kann man in der Normalsituation des Unterrichts, auch im Klassenraum und in einer „Stunde“ mit 25 bis über 30 musikalisch sehr unterschiedlich befähigten Kindern musizieren?
- Wie kann man dabei einen Weg aufzeigen, der dennoch zu einem persönlichen musikalischen Lernerlebnis und Lernergebnis bei möglichst allen Kindern führt?

Solche Fragen stellten sich ein Musikdidaktiker und eine Grundschullehrerin und versuchten in einer auch fachlich geprägten partnerschaftlichen Zusammen-

arbeit und im Gespräch mit weiteren Lehrkräften exemplarische Lernhilfen zu entwickeln.

Die wichtigsten fachlichen Ziele, kompakt umrissen, waren:

- Die musikalischen Interessen und Kompetenzen von Kindern anzuregen
- Den Kindern bereits mit wenigen Unterrichtsstunden die Gewissheit zu geben, musikalische Fähigkeiten erfolgreich üben und erlernen zu können
- Mit dem Singen und Musizieren die Schulung musikalischer Fähigkeiten zu verbinden, insbesondere
 - die Ausbildung rhythmischer Grundfähigkeiten bei allen Kindern (als eine Voraussetzung für jedes gemeinschaftliche taktgebundene Musizieren)
 - eigenes Instrumentalspiel (rhythmisch und tonal)
 - die Schulung der musikalischen Wahrnehmung auch im mehrstimmigen, gemeinschaftlichen Musizieren
 - den verständigen Umgang mit der Notenschrift, die die Kinder in ihren hilfreichen Grundfunktionen erfassen und lernen sollen

Als Ausgangsimpulse wurden Lieder gewählt, die zwei für Grundschulen typische Themenkreise betreffen:

- *Lieder für jeden Tag in der Grundschule:* Unter den 14 Liedern finden sich z.B. ein Begrüßungslied („Guten Morgen miteinander!“), ein Gemeinschaftslied („Bei uns gibt es viel zu tun“), eines für das Klassenorchester („Wir sind ein feines Orchester“), Lieder zum Musizieren und Darstellen („Max, der soll zur Schule gehen“) oder ein Lied zur Ankündigung der beliebten Situation „Heute gibt es keine Hausaufgaben!“. Aber auch Lieder zur rhythmischen Grundschulung sind hier am Platz: „Im Zweiertakt“, „Im Dreiertakt“, „Im Vierertakt“, „Im Fünftertakt“. Damit werden Taktarten und Rhythmen sprechend, singend, musizierend mit Klanggesten und Instrumenten, mit Rhythmussprache und „rechnerisch“ vertraut gemacht und gefestigt.
- *Lieder für jede Jahreszeit in der Grundschule:* Unter den 13 Liedern finden sich hier z.B. solche zur „Begrüßung der Schulanfänger“, ein „Geburtstagslied“, ein „Lied vom Wald“, verschiedene Jahreszeiten-Lieder und schließlich auch ein „Abschiedslied“ und ein „Ferienlied“.

- Die Lieder werden durch passende Sprechstücke ergänzt, die gleichermaßen interessante musikalische Erfahrungen möglich machen.

Für den Ablauf des Unterrichtstages und des Unterrichtsjahres werden so zahlreiche thematisch attraktive Gelegenheiten geschaffen mit dem vornehmlichen Ziel, musikalische Grundkompetenzen bei Grundschulern anzusprechen und zu differenzieren.

Erarbeiten – Musizieren – Lernen

Alle Lieder sind, didaktisch gesehen, eigentlich nur Ausgangspunkte zum gemeinsamen Musizieren. Und dennoch: Bereits die Lieder also solche angemessen in den Unterricht einzubringen, ist für nicht wenige Lehrkräfte bereits eine große Hürde. Hier helfen die *Playbacks*, die jedes der Lieder gesungen und dann auch nur instrumental vorstellen. Für „Köner“ sind diese Playbacks vielleicht entbehrlich – viele Lehrkräfte erhalten aber damit überhaupt erst einmal die Möglichkeit, sich die notierten Lieder klingend (melodisch, harmonisch, rhythmisch) vorzustellen. Auch die Kinder können das Lied zunächst vom Playback hören – so wie sie auch in ihrem Alltag oft Musik von Medien hören und übernehmen. (Wenn eine Lehrkraft die Lieder persönlich vorstellen kann, umso besser!) Dann aber schließt sich ein Prozess des aktiven Umgangs der Kinder an, der so weit in das aktive Singen und Musizieren führen kann, wie die Lehrkraft diesen Weg zu gehen bereit und fähig ist. Die angebotenen Materialien helfen hierbei:

- Zu jedem Lied gibt es als Kopiervorlage ein Liedblatt. Die Kinder lesen den Liedtext, sprechen darüber, lesen ihn mit verteilten Rollen usw. – entsprechende Arbeitsprozesse zur Lernsicherung sind allen Grundschul-Lehrkräften vertraut. Sie singen das Lied mit Hilfe der Lehrkraft bzw. der CD – und können das Lied vielleicht schon bald zum Instrumental-Playback singen.
- Dann können zum Lied bereits auch die Rhythmen der Liedbegleitung (siehe den folgenden Punkt) mit Klanggesten oder auch auf Instrumenten gespielt werden: Die größere Gruppe der Kinder singt, eine kleinere spielt auf den Rhythmusinstrumenten, die zur Verfügung stehen. Die Kinder, die auf den Instrumenten spielen, wechseln ab. Im Singen, Beobachten und Musizieren ergibt sich von selbst das

Wiederholen und Üben, das zum wichtigen Gefühl des Lernens führt.

- Zu jedem Lied gibt es nun einen Musiziersatz, der klar umrissene Aufgaben stellt.
 - *Rhythmen und Rhythmusstimmen*: Die im Musizieren des Liedes geforderten Rhythmen bzw. rhythmischen Bausteine sind jeweils über dem Lied angegeben. Alle Kinder lernen diese Rhythmen (Rhythmus-sprache), die sie dann auch in den tonalen Begleitstimmen wiederfinden können! Die Rhythmen werden aber zunächst einmal für sich erfasst und dann als Rhythmusbegleitung dem Lied unterlegt. Auch wenn die Rhythmen sehr einfach sind: In der Klassensituation ist es für viele Kinder eine sehr (heraus-)fordernde musikalische Aufgabe, sie klar und auch im Rahmen des musikalischen Gesamtgeschehens (Begleitung zum Singen und Instrumentalspiel) auszuführen.
 - *Stabspiele und tonale Begleitstimmen*: Über jedem Lied sieht jedes Kind in einer Grafik, welche Stäbe für die Begleitung des Liedes gebraucht werden. Und in den Notenköpfen der harmonischen Begleitstimmen sind hier die Tonnamen abgedruckt, die wiederum auch auf den Stäben der Stabspiele zu finden sind. Damit haben die Kinder die Möglichkeit, sich auf den Gebrauch der Instrumente selbst vorzubereiten und – noch ohne flüssig Noten lesen zu können – dennoch in den Noten lesend auch sich selbst immer wieder im Zusammenhang der tonalen Begleitung zu orientieren.

Mit diesen Darstellungen, die die Kinder selbst verstehen können, sind vielseitige Arbeitsprozesse möglich – auch in großen Klassen und auch wenn nicht jedes Kind ein Instrument haben kann. Wechsel der Rollen, Helfen und Einweisen der Kinder durch andere Kinder usw. geben dem Unterricht einen typischen Ablauf und vermitteln wichtige soziale Erfahrungen. Unterricht nach nur einem „Schema“ gibt es nicht, zumal für jedes Lied ein spezifisches Vorgehen beschrieben wurde. Und doch können sich typische Handlungen den Kindern gerade durch die bei jedem Lied ähnlichen Vorgaben und Aufgabenstellungen einprägen und zu grundlegenden Vorstellungen führen, vor allem:

- „Musik hat mit Rhythmus und Takt zu tun – ich lerne, wie beides zusammenhängt und beginne, im Unterricht die rhythmische Notation zu verstehen.“
- „Jeder Ton hat einen Namen. Würde ich ein Instrument lernen, wüsste ich sicher schneller Bescheid. Aber in den Noten orientieren kann ich mich – mit Hilfe der eingedruckten Tonnamen – schon jetzt! Und Notenlesen, das gehört ja zu Musik einfach dazu!“
- „Wir musizieren gemeinsam. Was wichtig ist, damit es überhaupt funktioniert, lernt jeder von uns. In der Partitur sehen wir alle, was in unserer Musik geschieht.“

Die Differenzierung des Musizierens kann über die Realisation der Musiziersätze mit der Klasse noch hinausgehen: Zu vielen Liedern gibt es eine zusätzliche Begleitstimme, die auf Blockflöten oder einem Streichinstrument ausgeführt werden kann und zu allen Liedern einen Klaviersatz, der zu den anderen musikalischen Elementen passt und von der Lehrkraft ggf. auch zur Liederarbeit eingesetzt werden kann.

Die Kinder übrigens stellen sich, dies eine der positiven Praxiserfahrungen, meist noch eine besondere Aufgabe:

- „Wir spielen unsere Stimmen auch zur CD!“ – Dafür üben die Kinder gerne, denn das Dazuspielen ist nicht leicht – man muss immer gut zuhören und aufpassen und sehr geschickt sein, denn die CD gibt meist ein flottes Tempo vor.

Wie passt eine solche Arbeit in die Tradition des Orff-Schulwerks?

Zunächst einmal muss sich jede Tradition auch den jeweils zeittypischen Praxisbedingungen stellen. Der Musikunterricht für Kinder in den Klassen der allgemein bildenden Schulen ist die Grundform gesellschaftlich institutionalisierter Musikerziehung – Musikschulen sind nur teilweise staatlich geförderte Einrichtungen, die nur nach privater Entscheidung besucht werden. Ein klares Lernangebot für die schulische Klassensituation zu machen ist ein unabwiesbares Gebot. Nachdem das Schulwerk Orffs und Keetmans als Idee und teilweise als „Baukasten“ anzusehen ist, muss es neue strukturierte Angebote geben.

Die hier beschriebenen Arbeitsmaterialien sind Mo-

delle dafür, wie auf reale Bedingungen ebenso wie auf musikpädagogische Zielsetzungen eingegangen werden kann. Mit kurzen ergänzenden Argumenten und Reflexionen sei dieser Modellcharakter in seinen Spezifika noch einmal kurz dargestellt:

- Der Klassenunterricht, die große Gruppe, bildet den Arbeitsrahmen. Die hier notwendige spezifische Führung der Arbeitsprozesse durch die Lehrkraft wird akzeptiert und unterstützt, wobei die Führung der Kinder schnell auf die Führung durch die Elemente der „Sache Musik“ umgesetzt werden soll: durch Lieder, die Interesse auslösen / Instrumente, die die Kinder beherrschen wollen / rhythmische und melodische Bausteine, die sie verstehen und ausführen wollen.
- Der Unterricht führt zum Erlebnis des eigenen Musizierens – die elementaren Instrumente, die in vielen Schulen zwar zu finden sind, wegen des vergleichsweise hohen Arbeitsaufwandes aber oft wenig gebraucht werden, stehen im Mittelpunkt.
- Stabspiele werden dabei nicht nur vortonal und klangillustrativ, sondern mit jedem Lied in ihrer Grundfunktion als harmonische Klangträger eingesetzt. Dabei wird die Verbindung zwischen Instrument und Musik so rasch geschlossen, dass alle Kinder tatsächlich zu einem Musizieren kommen, wie sie es durchaus erwarten und genießen. Die Anlage und Darstellung der Musiziersätze setzt sie dabei in die Lage, wesentliche Voraussetzungen für das Spiel selbst erarbeiten zu können (Töne finden, evtl. Instrumente selbst präparieren).
- Alle Kinder lernen durch entsprechende methodische Schritte möglichst alle Stimmen: Im Kreis herum wechseln sich die Kinder ab. Wer kein Instrument spielt, singt oder klatscht und kommt bald wieder dran. Auf einem Stabspiel können zumeist zwei Kinder spielen!
- Verbunden mit dem Gebrauch von Notation erleben alle Kinder hier Prozesse musikalischer Befähigung und Bildung, die auch für sie selbst als solche begreifbar sind: Singen und Musizieren, den aktiven Umgang mit Takt, Rhythmus, Melodie und Harmonie, Hören und Gestalten. Jedes Kind erkennt seinen eigenen Beitrag im musikalischen Prozess, als individuelle Leistung und als Bestandteil des gemeinschaftlichen Gestaltens.

Einiges, was für die Arbeit im Sinn des Orff-Schul-

werks wesentlich ist – insbesondere persönliche Kreativität und die Verbindung von Musik und Tanz –, steht in dem hier beschriebenen Unterrichtsmaterialien nicht im Zentrum. Der hier geschilderte Unterricht stellt auch kein Gesamtcurriculum vor. Seine besondere Leistung ist es aber, durch die gewählten Arbeitsmittel in allen Klassen der Grundschule den direkten Sprung in das harmonisch gebundene Musizieren zu ermöglichen und dort eine Tätigkeitsplattform zu begründen, von der aus weitere Aktivitäten und Zielsetzungen unschwer angegangen werden können.

Bibliografie

Nykrin, Rudolf und Dorothea:

- Musizieren leicht gemacht – Band 1: Lieder für jeden Tag in der Grundschule. Buch Best.-Nr. 3838, Musiziersätze Best.-Nr. 4181, Begleit-CD Best.-Nr. 5964, Auer-Verlag, Donauwörth 2005
- Musizieren leicht gemacht – Band 2: Lieder für jede Jahreszeit in der Grundschule. Buch Best.-Nr. 4254, Musiziersätze Best.-Nr. 4255, CD Best.-Nr. 5968, Auer-Verlag, Donauwörth 2007

1 Lehrplan für die bayerische Grundschule, München 2000, S. 49

2 Fuchs, M. / Brunner, G. (Hrsg.): Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht, Essen 2006, S. 8

3 vgl. Fuchs/Brunner a. a. O. / Jank, Werner (Hrsg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005

Publikationen

Publications

Wir beginnen die Reihe der Neuerscheinungen diesmal mit einer Darstellung der Neuauflage des Unterrichtswerkes „Musik und Tanz für Kinder“ durch den Herausgeber selbst. Eine Rezension des Werkes wird in einem der nächsten Hefte erfolgen.

Im Anschluss finden Sie Rezensionen zu kürzlich erschienenen Büchern.

Herausgeber: Rudolf Nykrin (Koordination), Micaela Grüner, Manuela Widmer

Der Musikater schleicht auf neuen Wegen!

Zur Neuauflage von **Musik und Tanz für Kinder**



Im Jahr 1984 erschienen die ersten Materialien der Werkreihe „Musik und Tanz für Kinder“. Sie machten Erfahrungen, die am Orff-Institut in Früherziehungsgruppen gemacht worden waren, für den Unterricht allgemein zugänglich. Die Kombination von Kinderheften, Lehrerkommentaren, Elternzeitungen und Kassetten (einige Jahre später durch CDs ersetzt) ermöglichte es anderen Lehrkräften, ihren eigenen Unterricht in verwandtem Sinn anzulegen oder anzureichern.

Viele Kurse waren nötig, um die Neugier auf den neuen Unterrichtsstil, der das Lernen in der Früherziehung kindgerechter, aber auch künstlerischer machen wollte, zufrieden zu stellen. Dabei musste auch der Vorbehalt, „Musik und Tanz für Kinder“ würde wenig zu einer Lernbasis für den späteren (Instrumental-)Unterricht an Musikschulen beitragen, abgebaut werden. Denn dass die Spiellust und Fantasie der Kinder mit den wertvollen Lerngelegenheiten, die Musik und Tanz bieten, in einem „Grundstufenunterricht“ sinnvoll verbunden werden können, dafür gab es bis dahin weder ausgearbeitete Modelle noch hinreichende Vorstellungen. Auch dass Lehrkräfte individuell und selbstständig unterrichten sollten war zwar theoretisch vorstellbar – wenn nun aber ein Werk statt einer kleinschrittigen Lernplanung einen flexiblen „roten Faden“ vorsah, dessen Impulse jede Lehrkraft selbstverantwortlich variieren konnte, erzeugte das mancherorts zunächst Misstrauen.

Eine Erfolgsgeschichte

„Musik und Tanz für Kinder“ wurde schnell zu einem Standardwerk, auch für die Ausbildung Studierender. Generationen von Kindern sind „Tamukinder“ geworden: Sie haben mit dem Musikater, der Tripptrappmaus und den Indianerkindern „Kluger Mond“ und „Schlaue Feder“ einen Weg zum Singen und Instrumentalspiel, zu Bewegung und Tanz, zum Gestalten und Begreifen gefunden – und am Ende oft den Schritt in ein weiterführendes musikalisches oder tänzerisches Lernen gemacht. Mehr als 20 Jahre lang wurde die Erstausgabe von „Musik und Tanz für Kinder“ unverändert angeboten. Rein wirtschaftlich gesehen wäre es aus Verlagssicht (noch) nicht notwendig gewesen, sich dem immensen Aufwand einer Neuauflage zu stellen. Eine umfangreiche Umfrage in den Jahren 2002/03, mit ca. 350 ausführlichen Ant-

worten insbesondere auch aus Musikschulen, erbrachte in der Auswertung dennoch genügend Ansatzpunkte für eine Neuausgabe.

Zustimmung und Anregung aus der Praxis

Die Ergebnisse dieser Umfrage können hier nicht im Detail vorgestellt werden. Der durchweg positive Zuspruch der Befragten (z. T. mit jahrzehntelanger Praxis mit „Musik und Tanz für Kinder“) ließ dennoch Veränderungswünsche erkennen, die zwar nicht einheitlich waren, jedoch Trends bildeten. Dies galt etwa für die Gestaltung der Kinderhefte, die man sich offen, aber nicht unbedingt schwarz-weiß (jedenfalls „mit nicht zuviel Schwarz“) wünschte. Es galt für die Elternzeitungen, die offenbar am meisten „Patina“ angesetzt hatten, auch wenn man die Inhalte überwiegend als weiterhin bedeutsam ansah. Es galt für die CDs, die sich viele stilistisch etwas bunter und z. B. mit mehr instrumententypischen Beispielen wünschten. Die Lehrerkommentare wurden in ihrer Grundlage einhellig bestätigt: mit einführender Theorie (doch nicht zuviel!), klaren Unterrichts Anregungen und zusätzlichem Unterrichtsmaterial zum freien Gebrauch.

Zum pädagogischen Inhalt wurden Veränderungswünsche deutlich:

- Mit vorgegebenen Auswahlantworten wurde festgestellt, ob ein bestimmter Arbeitsinhalt in der Praxis *häufig*, *manchmal* oder *nie* verwendet wird. Die „praktische Relevanz“ jedes Themas, jedes Themenpunktes und sogar jedes einzelnen Unterrichtsvorschlags in den ergänzenden Material-Teilen wurde in der Auswertung sichtbar. Inhalte, die wenig Zuspruch fanden, wurden in der Neuausgabe kritisch reflektiert und überwiegend durch bessere ersetzt.
- Freie Antworten erbrachten zusammen ein deutliches Bild von den Neuzakzenten, die man sich in der Praxis wünschte.

Manche idealen Zielvorstellungen wurden hierbei relativiert, z. B. das Bild einer intensiven Elternarbeit, die offenbar im Zeitdruck des Alltags immer schwieriger zu realisieren ist. Oder der ausführliche Instrumentenbau, der viele LehrerInnen allein organisatorisch überfordert. Auffallend oft wurde ein im Niveau angemessenes und nachhaltiger gegenstandsspezifisches Lernen gewünscht, zumal mehr und mehr Kin-

der bereits mit Vorerfahrungen in die Früherziehung kommen. Viele der Befragten wünschten sich eine verstärkte Darstellung von „Wiederholungen“, ein intensiveres rhythmisches Lernen oder z. B. mehr Musizieren auf Stabspielen. Die Reihe solcher Anregungen könnte differenziert und fortgesetzt werden!

Schlussfolgerungen – die neuen Materialien für das erste Unterrichtsjahr

Das Team, das die Neuausgabe entwickelte, hat versucht, die Anregungen und Wünsche aus der Praxis in der Überarbeitung von „Musik und Tanz für Kinder“ sinnvoll zu interpretieren und veränderten Praxisbedingungen gerecht zu werden. Ebenso wichtig waren im Diskussionsprozess aber auch die eigenen Erfahrungen der HerausgeberInnen und AutorInnen, die sich über die vielen Jahre hinweg mit „Musik und Tanz für Kinder“ angesammelt hatten.

In intensiven Arbeitsprozessen gelang es, eine vollständig überarbeitete Ausgabe für die Musikalische Früherziehung vorzulegen – die Materialien für das erste Unterrichtsjahr sind jetzt erschienen.

Die folgenden Kennlinien deuten die Kontinuität, aber auch einige wesentliche Innovationen an:

In der Neuausgabe finden sich bewährte Unterrichtsthemen, die neu durchdacht und mit vielen inhaltlichen und methodischen Feinheiten verbessert wurden. An die Kinder gerichtete Lernimpulse werden noch klarer dargestellt, und in der Abfolge von Basis- und Vertiefungsstunden werden weit mehr zusammenhängende Unterrichtsvorschläge gemacht. Zwei neu konzipierte „Lernspuren“ („Rhythmen erfassen“/„Töne erfassen“) geben der Lehrerin/dem Lehrer die Möglichkeit, das innere Hören der Kinder, das Wahrnehmen und Unterscheiden von Rhythmen und Tonfolgen, gezielt anzusprechen. Auch für Bewegung und Tanz und ihre Verbindung mit Musik gibt es viele neue konkrete Arbeitshinweise.

Die zwei völlig neu gestalteten Kinderhefte zeichnen sich durch eine dezente Farbgebung, detailreiche, erzählende Illustrationen und noch mehr Anregungen für das Ausgestalten durch die Kinder aus. Kurz gefasste Hinweise für das häusliche Eltern-Kind-Gespräch helfen, die Brücke zwischen Unterricht und Elternhaus noch intensiver zu bauen. Auch die anregend gestaltete Elterninformation, die jedem Kinderheft beiliegt, trägt dazu bei.

Die beiden CDs bringen ein anregendes Spektrum von Hörbeispielen: Musik zum genauen Hinhören und Musik zum emotionalen Genießen, Klangrätsel, Musik zum Mitspielen und Mitsingen, Musik für gebundene Tänze und für Bewegungsimprovisationen und Zuhörgeschichten.

Das neue „Musik und Tanz für Kinder“ bietet also eine ebenso entschieden wie behutsam modernisierte Arbeitsgrundlage. Die für das Orff-Institut typische Tradition einer kindgemäßen Pädagogik wird mit zeitgemäßen fachlichen Ansprüchen verbunden. Die Materialien für das 2. Unterrichtsjahr sollen rechtzeitig zum Schuljahr 2007/08 erscheinen.

Bibliografische Angaben

Musik und Tanz für Kinder – Unterrichtswerk zur Früherziehung

Herausgeber: Rudolf Nykrin (Koordination), Micaela Grüner, Manuela Widmer

Autorinnen/Autoren: Jutta Funk, Micaela Grüner, Rainer Kotzian, Rudolf Nykrin, Christine Perchermeier, Ulrike Schrott, Manuela Widmer

Illustration: Steffie Becker

Lehrerkommentar 1, ca. 450 Seiten, ED 20053, ISBN 978-3-7957-5812-7

Kinderheft 1: Hallo Musiker, 48 Seiten, mit beiliegender Elterninfo 1. ED 20051, ISBN 978-3-7957-5810-3

Kinderheft 2: Hallo Tripptrappmaus, 40 Seiten, mit beiliegender Elterninfo 2. ED 20052, ISBN 978-3-7957-5811-0

2 CDs zum 1. Unterrichtsjahr, T 8422, ISBN 978-3-7957-7604-6

alle: Schott-Verlag, Mainz 2007

Subskriptionsangebot

Für die Zeit vom 1. Mai bis 31. Juli 2007 kann ein Komplettpaket (Lehrerkommentar, Kinderhefte mit Elterninfos, CDs) zu einem ermäßigten Preis über jede Musikalienhandlung bezogen werden: ED 20187, ISBN 978-3-7957-5848-6

Die bewährte Fassung von „Musik und Tanz für Kinder“ wird neben der Neufassung weiterhin unverändert angeboten!

Rudolf Nykrin

Übersicht zum 1. Unterrichtsjahr	
„Musik und Tanz für Kinder“ Erstausgabe 1984/85	„Musik und Tanz für Kinder“ Neuausgabe 2007
<ul style="list-style-type: none"> • 26 Themen mit ausgearbeiteter Themenerschließung • jahreszeitlich gebunden • anregende, reichhaltige Materialteile • Tonbeispiele (1 CD) • 2 Kinderhefte, schwarz-weiß mit Kennfarbe • 4 Elternzeitungen, optional erhältlich 	<ul style="list-style-type: none"> • 18 Themen mit je einer ausgearbeiteten Basis- und einer Vertiefungsstunde – also 36 Stundenbilder für ein komplettes Schuljahr • jahreszeitlich offen • anregende, reichhaltige Materialteile • Tonbeispiele (2 CDs), Beschreibung zahlreicher „Hörpunkte“ im Unterricht • 2 Kinderhefte, dezente Farbgebung, mehr Lieder, viele Anregungen für das Ausgestalten durch die Kinder • 2 kompakte Elterninfos, die den Kinderheften beiliegen

Lilo Gersdorf:
**Carl Orff in Selbstzeugnissen und
Bilddokumenten**

Rowohlt Bildmonographien, Reinbek bei Hamburg
1981, ISBN 3 499 50293 3

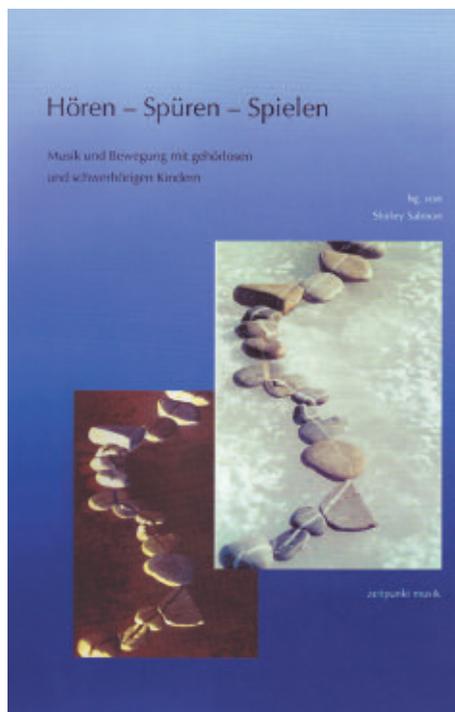


Dieser Band, der 2002 bereits in seiner 6. Auflage erschienen ist, liegt nun auch in einer chinesischen Übersetzung von Wang Tian Ruo, Beijing 2006 vor.

Shirley Salmon (Hrsg.):
Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern
zeitpunkt Musik. Forum zeitpunkt. Reichert Verlag,
Wiesbaden 2006, ISBN: 3-89500-470-7

„Ich persönlich muss jede Fiber meines Seins öffnen, um Musik zu geben und zu empfangen“ (S. 8), schreibt Evelyn Glennie in ihrem Vorwort; „(...) gerade die Geige hat meine Leidenschaft bis heute zur Musik erhalten. Das saubere Stimmen, auf die Into-

nation achten, das feine Hinhören lagen mir“ (S. 16), betont Helga Wilberg. „Ich begann, nur auf die Musik zu hören und mich dementsprechend danach zu bewegen. Ich lernte zu improvisieren (...)“ (S. 24), beschreibt Elke Barthlmä ihre Tanzlust, und Paul Whitaker zählt die Stationen seiner Entwicklung zum Musiker auf: „Im Alter von nur fünf Jahren beschloss ich, Klavier zu lernen. Zwei Jahre später trat ich dem örtlichen Kirchenchor bei und entwickelte durch die Chorarbeit ein Interesse an der Orgel, die ich im Alter von zwölf Jahren zu spielen lernte. Mit 14 Jahren übernahm ich die Verantwortung für meinen eigenen Chor“ (S. 32). Beschreibungen rund um Erlebnisse und Erfahrungen mit Musik, die viele von uns so oder so ähnlich auch geben könnten. Was ist also daran so besonders, dass ich diese Rezension damit beginne? Wer den Untertitel des zu rezensierenden Buches gelesen hat, ahnt die Besonderheit: Alle vier Menschen, die einleitend in dem von Shirley Salmon herausgegebenen Band ihren Werdegang im Erlebnis- und Arbeitsfeld Musik beschreiben, sind seit Geburt hoch-



gradig schwerhörig, teilweise im Laufe ihrer Kindheit gänzlich ertaubt.

Für mich war es aufregend, die Berichte dieser „betroffenen Experten“ zu lesen, um beschämt festzustellen, mit wie vielen Vorurteilen und mit welcher großer Uninformiertheit ich dem Thema „Music and the Deaf“ gegenüberstehe, wie Paul Whittaker seine ambitionierte Organisation in Großbritannien nennt, die seit 1988 unzählige Musik-, Tanz- und Theaterprojekte mit und für Menschen mit Hörbeeinträchtigungen durchführt.

Shirley Salmon sinniert in ihrer Einleitung über den gewählten Titel des Buches. Da sie auch Beiträge englischsprachiger AutorInnen aufgenommen hat und selbst Engländerin ist, fiel ihr beim Versuch der Übersetzung die Mehrdeutigkeit hinter den Begriffen „Hören – Spüren – Spielen“ auf. Sie schreibt: „Der Titel: ‚Hören – Spüren – Spielen‘ oder in der Übersetzung: ‚Listening – Feeling – Playing‘ bzw. ‚Hearing – Sensing – Playing‘ verweist sowohl auf akustische, vibratorische, taktile, emotionale und soziale Reize als auch auf ihre Wahrnehmung und aktive Gestaltung. Hinter Hören steckt auch die individuelle Aktivität des Zuhörens. Spüren kann sowohl vibratorische, taktile, emotionale oder kinästhetische Reize und Empfindungen bedeuten wie auch die emotionale Ebene des Fühlens. Spielen bezieht sich nicht nur auf das Spielen von Instrumenten, Geschichten oder Bewegungsspielen, sondern auch auf Spiel, das einerseits ‚play‘ und andererseits ‚games‘ bedeutet“ (S. 11).

Salmon hat dem Buch einen logischen Aufbau gegeben, den man als LeserIn schon beim Studium des Inhaltsverzeichnisses sofort nachvollziehen kann.

Im ersten Teil unter dem Titel „Viva la musica“ kommen u. a. die oben bereits kurz zitierten ExpertInnen zu Wort, die auf sehr persönliche Weise über ihre Entwicklung als hörbeeinträchtigte Menschen in der Welt der Hörenden berichten, insbesondere in Bezug auf ihre Wünsche, sich musizierend und tanzend auszudrücken und (zum Teil auch beruflich) zu betätigen.

Im zweiten Teil wird den theoretischen Grundlagen Raum gegeben, und hier hat Salmon AutorInnen zur Mitarbeit eingeladen, die – wie sie schreibt – „bedeutende Entwicklungsthemen erläutern, die für alle Kinder, aber speziell für hörbeeinträchtigte Kinder relevant sind“ (S. 12). Georg Feuser (Universität Bre-

men/Zürich) schreibt zum Thema „Zeit und Rhythmicität als Grundprozesse des Lebens und der Verständigung“; Sigrid Köck-Hatzmann (Universität Innsbruck) hat ihrem Beitrag den bedenkenswerten Titel „Über Wirklichkeiten, die Möglichkeiten eröffnen – über Möglichkeiten, die Wirklichkeiten schaffen“ gegeben; Helga Neira Zugasti (Musikuniversität Wien) beschäftigt sich mit entwicklungs-dynamischen Aspekten der Rhythmik. Manuela Prause-Weber (Universität Köln) bemüht sich schlüssig um eine interdisziplinäre Standortbestimmung musikalisch-heilpädagogischer Konzeptionen, und Ulrike Stelzhammer (z. Z. Doktorandin an der Universität Mozarteum Salzburg) gibt Einblicke in die Erforschung der Musikwahrnehmung des (hörbeeinträchtigten) Menschen unter dem Titel „Zwischen Musikpädagogik und Naturwissenschaft“.

„Praktische Grundlagen“ präsentiert der dritte Teil, der Ansätze vorstellt, die nun verschiedene Altersgruppen in den Blick nehmen, vor allem aber auch PädagogInnen und KünstlerInnen europaweit zu Wort kommen lassen. Die Beiträge kommen aus Österreich (Shirley Salmon), der Schweiz (Susann Schmidt-Giovanni), Dänemark (Claus Bang), Italien (Giulia Cremashi Trovesi) und Großbritannien (Naomi Benari). Thematisiert werden: die Rolle der Musik als Weg zum Dialog (Salmon), dass Musik auch schon ein Thema war, bevor es Hörgeräte gegeben hat (Schmidt-Giovanni), was unter musikalischer Sprachtherapie zu verstehen ist (Bang), wie Musiktherapie mit gehörlosen Kindern angelegt werden kann (Trovesi) und wie es sich mit unserem „Inner Rhythm“, dem „Rhythmus in uns“ verhält (Benari).

Der vierte und letzte Teil „Praxisfelder“ beinhaltet sechs Beiträge, die von der Frühförderung (Christine Kiffmann-Duller), der Arbeit mit der Orff-Musiktherapie des Kinderzentrums München (Regina Neuhäusel, Ursula Sutter, Insa Tjarks), einem Familien-Impulsprojekt mit Musik und Sprache (Katharina Ferner, Ulrike Stelzhammer) bis hin zu einer kreativen Festgestaltung mit selbst erfundenen Liedern (Wolfgang Friedrich) und der Bedeutung von Spielliedern in inklusiver Unterrichtsgestaltung mit hörenden und hörbeeinträchtigten Kindern berichten. Den Abschlussbeitrag hat Christine Rocca gestaltet. Sie befasst sich mit dem auftauchenden „musikalischen Selbst“ und geht der Rolle des musiktherapeutischen

Ansatzes nach Nordoff-Robbins mit Teenagern an den Mary Hare-Schulen für Gehörlose in England nach.

Shirley Salmon ist es als Herausgeberin gelungen, einen Sammelband vorzulegen, dem ich bei PädagogInnen sowie KünstlerInnen, die schulisch und außerschulisch mit hörbeeinträchtigten Menschen arbeiten und spielen, größte Beachtung und eine entsprechende Verbreitung wünsche. Ganz im Sinne der Herausgeberin dürfte es aber sein, wenn – inklusiv gedacht – MusikpädagogInnen, Musik-, Bewegungs- und TanzerzieherInnen, MusikerInnen und TänzerInnen dieses Buch zur Hand nehmen würden, um – wie ich selbst – mehr zu erfahren über schwer- oder besser andershörende Menschen, um diese in die eigene kreative Arbeit mit Musik und Tanz einzubeziehen und so dazu beizutragen, dass es in – vermutlich ferner Zukunft – überhaupt keine Spezialschulen, -therapien und -pädagogiken mehr geben muss!

Manuela Widmer

Christiane Wieblitz:
Lebendiger Kinderchor – kreativ-spielerisch-tänzerische Anregungen und Modelle

Fidula-Verlag, Boppard am Rhein 2007
ISBN: 978-3-87226-941-6

Kreativ, spielerisch, tänzerisch: lebendig

So ist Christiane Wieblitz als Person, im Unterricht und in den Proben mit ihrem „Schnurpsenchor“. Mit viel Humor und zärtlicher Geduld lockt sie ihre Chorkinder zu kraftvollen vokalen Leistungen.

Und genauso findet man sie im vorliegenden Buch wieder. Dieses Werk ist ein ideales Nachschlagewerk zur Vorbereitung von Chorproben oder Singstunden. Jeder, der mit Kindern singt, wird hier angesprochen. Es ist keines jener trendigen Bücher, die nach einmaligem Querlesen ins Regal wandern. Schon beim ersten Durchblättern wird klar: Hier handelt es sich nicht um ein trockenes Theoriewerk oder eine wissenschaftliche Abhandlung, sondern um die Zusammenfassung einer über 30-jährigen Arbeit als Kinderchorleiterin. Fundiertes Wissen und gelebte Erfahrung werden hier liebevoll dokumentiert.

Die fröhliche, übersichtliche Aufmachung, die hinreißenden Zeichnungen von Irmtraud Guhe und die ansprechenden Fotos von Armin Bortolon machen



das Buch schon beim Lesen zum optischen Genuss. Das Kapitel „Allgemeines“ ist so persönlich und inspirierend gehalten, dass man schnell in die ideenreiche, schöpferische Welt von Christiane Wieblitz' Chorarbeit eintaucht.

Im Aufbau des Buches folgt die Autorin durchaus einer in der Literatur über Chorpraxis üblicherweise verwendeten sinnvollen Einteilung in Atem-, Sprach-, Rhythmus-, Stimm-, Hör- und Bewegungsspiele. In weiteren Kapiteln werden Tonraumvorstellung und Intonation in den verschiedensten Vermittlungsformen vorgestellt sowie die Kinder zum eigenen Erfinden von Melodien angeregt.

Die phantasievollen, anregenden Unterrichtsmodelle im zweiten Teil des Buches garantieren durch ihre didaktisch-methodische Qualität bei einer Realisierung den Erfolg.

Im Anschluss findet sich noch eine „Lieder-Schatzkiste“. Sie stellt ein sorgfältig ausgewähltes Repertoire an Liedern vor, das den ständig wachsenden Markt überwiegend simpler bis seichter Kinderlied-Literatur ohne musikalischen Anspruch bewusst außer Acht lässt. Ergänzt und belebt wird diese

Sammlung durch Kompositionen und Kommentare von Ernst Wieblich.

Es ist ein Buch aus der Praxis für die Praxis.

Wer Christiane Wieblich kennt, kann sie hinter jeder Zeile hören. Man spürt, dass diese Ideen zum spielerischen Umgang mit der Kinderstimme unzählige Male auf ganzheitliche Stimulation hin erlebt und erprobt worden sind. Keine einzige Übung findet sich isoliert, um ihrer selbst willen abgedruckt. Das ganze Material steht in einem stringenten Kontext, der darauf ausgerichtet ist, den Kindern den weiten Horizont einer lebendigen, farbenfrohen Welt des Singens zu eröffnen und sie darüber hinaus ins Künstlerische zu locken.

Wir finden hier einen pulsierenden Ratgeber für alle, die gerne mit Kindern singen. Ein Werk, das sich in hervorragender Weise zum Querlesen wie zum Studieren eignet.

Die Vitalkraft dieses Buches ist unwiderstehlich; ein „Muss“ für jeden, der die Vokalarbeit für sich und andere entdeckt hat.

Regina Sgier

Jane Frazee:

Orff Schulwerk Today. Nurturing Musical Expression and Understanding

256 Seiten, mit zahlreichen Abbildungen,

Notenbeispielen und inkl. Audio-CD

Schott Music Corporation 2006

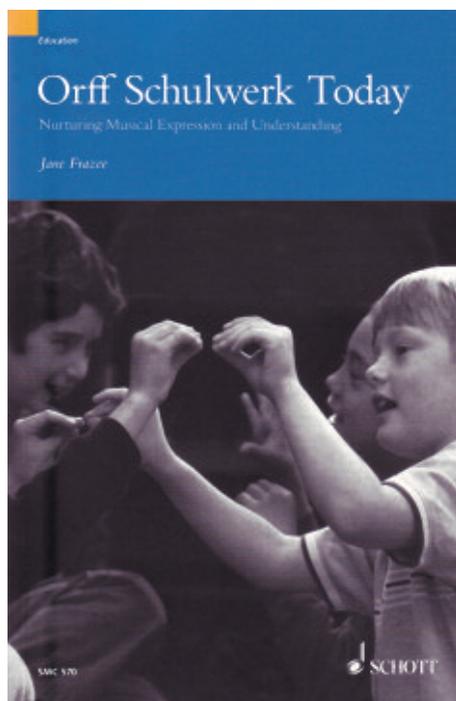
ISBN 1-902455-67-3

Jane Frazee ist Autorin der im englischsprachigen Raum viel beachteten Bücher „Discovering Keetman“ (Sammlung von Unterrichtsvorschlägen zu Gunild Keetmans Instrumentalstücken) und „Discovering Orff“ (Veröffentlichung zur Adaption des Orff-Schulwerks in amerikanische Klassenzimmer) – ebenfalls im Schott-Verlag erschienen. Nach 30 Jahren Lehrererfahrung an Schulen, 10-jähriger Arbeit an der University of St. Thomas in St. Paul (Minnesota) und umfassender Fortbildungstätigkeit in den USA, Kanada und Australien zieht Frazee in ihrer neuen Publikation Bilanz über ihre Arbeit mit dem Orff-Schulwerk. Der Klappentext auf der Rückseite des Buches verspricht eine Sammlung von über 100 (!) Unterrichtsvorschlägen mit amerikanischen Liedern, Versen, Reimen und zahlreichen Materialien aus den Bänden des amerikanischen Orff-Schulwerks, was aber mög-

licherweise aus rein marketingtechnischen Gründen so besonders hervorgehoben wird.

Das Buch ist nämlich keineswegs „nur“ als Materialsammlung zu verstehen. Es ist vielmehr ein praxisbezogenes Curriculum, das Jane Frazee im Laufe ihrer langjährigen Lehrtätigkeit entwickelt hat. Anhand von zahlreichen Beispielen erläutert sie ihr Verständnis der Essenz des Musikunterrichts. Die Idee des Orff-Schulwerks sei es, Kindern nicht nur technische Fertigkeiten (also das Reproduzieren von Musik), sondern auch ein umfassendes Musikverstehen zu lehren. „Bitte spiele keine Noten – mach lieber Musik“ (frei übersetzt aus dem Text des Vorworts, Anm. des Verfassers).

Frazee erläutert ihre Intention anhand eines schönen Beispiels: Zwei Lieder haben das gleiche Tonmaterial (sogar in der gleichen Tonfolge) zur Grundlage. Viele Lehrer würden sich wahrscheinlich damit zufrieden geben, wenn die Kinder beide Lieder singen können. Die Autorin jedoch geht einige Schritte weiter. Sie untersucht Gemeinsamkeiten (Tonmaterial) und Unter-



schiede (z.B. Tempo, Rhythmus) der beiden Lieder. Gemeinsam mit den Kindern analysiert und entdeckt sie, wie die Musik funktioniert, durch welche Parameter bzw. musikalischen Elemente sie beeinflusst und zum Leben erweckt wird.

Der Haupt- und zugleich Materialteil des Buches gliedert sich in zwei Teile:

1. *KNOW HOW*: das Erlernen von Grund-Fähigkeiten aus sieben Bereichen, die für das Musikmachen erforderlich sind – Sprache, Singen, Bewegung, Instrumentalspiel, Improvisation, (Noten-)Lesen und Schreiben, Hören. Dieser Teil beschreibt das Entdecken von Musik durch Imitation und Improvisation, vom Einfachen zum Komplexen.

2. *KNOW ABOUT*: das Verstehen-Lernen von musikalischen Phänomenen wie Melodie, Rhythmus, Arrangement und Besetzung, Form, Klangfarbe. Hier wird die Metaebene entdeckt, also wie Musik funktioniert, wie z.B. Emotionen in Musik dargestellt werden können. Die Autorin arbeitet hier mit klug und zielgerichtet gestellten Fragen, die den Kindern helfen, den Prozess des Musikverstehens aktiv zu erleben.

Beide Teile werden aufeinander bezogen und nochmals in drei Alters- bzw. Lernstufen unterschieden: *primary*, *intermediate* und *upper elementary*. Auf diese Weise stellt Frazee ein sehr klares Curriculum für das Musiklernen vor, das eben nicht nur „*learning by doing*“, sondern anhand von klaren musikspezifischen Fragestellungen auch das „*doing what?*“ und somit das Musikverstehen impliziert.

Sehr eindeutig ist auch die Begründung, warum die Autorin bei den Instrumentalstücken vorwiegend Stücke aus den Bänden des Orff-Schulwerks bevorzugt. Das Orff-Schulwerk präsentiert Material für aufbauendes Lernen – vom Einfachen zum Komplexen, fordert stets Improvisation und ist zudem ästhetisch interessant.

Wenn Lieder laut Frazee von kulturspezifischen Pendants ersetzt werden können, dann wäre – in Bezug auf den vielversprechenden Titel *Orff Schulwerk Today* – auch bei den Instrumentalstücken eine zeitgemäße Erweiterung des Instrumentariums und vor allem mehr stilistische Vielfalt wünschenswert.

Die Hörbeispiele der inkludierten Audio-CD beschäftigen sich mit mehreren Musikstilen; im aktiven Musizieren könnte man sich mehr Ausflüge zu The-

men der experimentellen Musik, der Popmusik oder der Musik anderer Kulturen vorstellen.

Orff Schulwerk Today von Jane Frazee ist ein wichtiger Beitrag für die Musikpädagogik – nicht nur im englischsprachigen Raum –, da das Buch die unverminderte Aktualität des Konzeptes des Orff-Schulwerks für Curricula im Fach „Musik“ eindrucksvoll beweist.

Rainer Kotzian

Sofia López-Ibor / Verena Maschat:

¡Quien canta su mal espanta!

(in englischer Sprache)

Schott Music Corporation, 2006

SMC568, ISBN 1-902455-44-4

88 Seiten, zahlreiche Schwarz-Weiß-Fotos

und DVD

Schon der Titel des Buches (und gleichzeitig eines chilenischen Liedes) „¡Quien canta su mal espanta!“ verrät das beabsichtigte Ziel dieses Buches: Wer singt, dessen Sorgen mögen verschwinden. Dass dies nicht nur mit Singen, sondern auch mit Tanzen und Musizieren gelingen kann, beweisen Verena Maschat und Sofia López-Ibor in ihrem gemeinsamen Buch. Dazu veranlasst hat sie unter anderem die Tatsache, dass der Anteil der Spanisch sprechenden Bevölkerung in Amerika im Wachsen begriffen ist. Um dem auch im Unterricht Rechnung zu tragen, ist diese Sammlung lateinamerikanischen Materials entstanden, die nicht nur als animierendes Material für den Spanischunterricht gedacht ist sondern auch zu interkultureller Arbeit inspirieren kann.

Spanische Lieder, Geschichten, Tänze und Spiele von Nord-Mexiko bis Feuerland, dazu auch zwei Beispiele in Quechua, einer indianischen Sprache, wurden von den beiden Autorinnen mit großer Fachkenntnis zusammengetragen. Jeder Text wurde zum besseren Verständnis sinngemäß auch ins Englische übersetzt, nicht aber in den Rhythmus des Liedes gepresst. Die Lieder sollen in der Originalsprache gesungen werden, dazu gibt es vorab eine kleine Aussprachehilfe, die das Lernen erleichtert.

Alle Länder Südamerikas sind mit mindestens einem Beispiel vertreten. Dadurch bekommt man einen ersten Überblick, der den Wunsch nach Vertiefung weckt. Brasilien wurde mit der Bitte um Verständnis,

dass das Land durch seine Vielfalt und Größe den Rahmen dieses Buches sprengen würde, ausgelassen – vielleicht Stoff für das nächste Buch?

Als Zielgruppen sind Vorschule und Grundschule angegeben. Im Sinne von Orff und Keetman wird die Modellhaftigkeit der vorgestellten Beispiele betont, die also auch in Bezug auf die aktuelle Gruppe verändert und adaptiert werden dürfen.

Für die Begleitung wurden soweit wie möglich Originalinstrumente vorgeschlagen, so kann man auch einiges über die Instrumente, die in der Einleitung abgebildet und kurz erklärt werden, lernen. Anleitungen zum Bau einiger kleiner Instrumente regen weitere Aktivitäten mit den Kindern an.

Die Arrangements sind sehr abwechslungsreich, von der einstimmigen Melodie bis hin zum siebenstimmigen Satz, so dass jeder Lehrer, den Fähigkeiten seiner Gruppe entsprechend, seine eigene Auswahl treffen kann.

Zwei Geschichten fordern zur eigenen Gestaltung in Musik und Tanz durch Schüler oder Lehrer auf: „La Abejita Perezosa“/„The Lazy Little Bee“ aus Uruguay und „El Canto Del Coqui“/„The Song Of The Coqui“ aus Puerto Rico werden jeweils in spanischer und englischer Sprache vorgestellt.

Zusammen mit der DVD, auf der sich eine Auswahl aus der Sammlung findet, den liebenswerten Fotos von musizierenden, tanzenden und spielenden Kindern und den leicht nachvollziehbaren Arrangements ist die Sammlung der 32 Spiele, Geschichten, Lieder und Tänze aus 19 verschiedenen Ländern ein Gewinn für alle Musik- und Tanzpädagogen, die sich mit außereuropäische Kulturen aktiv auseinandersetzen möchten. ¡Vamos a cantar y bailar!

Andrea Ostertag

Jürgen Zimmermann:

JUBA – Die Welt der Körperpercussion.

Techniken – Rhythmen – Spiele

DVD, Best.-Nr. 737, 102 Minuten

ISBN 978-3-87226-737-5

Fidula Verlag, 2007

Wer nach der ersten Einspielung glaubt, dass diese DVD in die uns allzu bekannte Spielweise der „Rhythm blocks“ (Keith Terry) einführt, wird in Folge eines anderen belehrt.

Jürgen Zimmermann zeigt in „JUBA – Die Welt der Körperpercussion“ ein großes Spektrum an Spielideen, Improvisationsmöglichkeiten, kombinierten Rhythmen für einen oder mehrere Spieler, einfache und komplexe Körperkoordinationen, exotische Spieltechniken und in allem ein hohes Maß an Klangdifferenzierung.

Gerade die Klangunterschiede in der Fußarbeit durch den Einsatz von fest aufgestampftem/normalem/unbelastetem Schritt, belasteten/unbelasteten Fersen und Ballen oder auch des „brush“ erinnern an Techniken des Steptanzes und eröffnen dem Spieler durch die vielfältige Kombinationsmöglichkeit mit anderen Körperklängen eine große „Spielwiese“ im Bodypercussion-Spiel.

Jürgen Zimmermanns Ansätze orientieren sich teilweise an Techniken diverser Percussion-Instrumente. So folgen z. B. seine Klatschtechniken dem Spiel auf der Darabukka oder dem Tamburin.

Auch die nach ihm benannte „3-D Percussion“ lässt die Rhythmen aus der Rock-, Pop- oder lateinamerikanischen Musik, auf Brust, Hüfte und Po übertragen, wirkungsvoll klingen.

Um das Feld der Bodypercussion noch mehr zu erweitern, zeigt Zimmermann z. B. im „Fußsohlen-spezial“, in der „Bizepsspatsche“ oder im „Scheibenwischer“ eine Reihe von exotischen Techniken.

Die DVD zeigt zahlreiche Spielideen für die Arbeit in Grundschulen, Kindergärten, in Sekundar- und Primarstufe, Kinderchören und Chören aller Art. Bereits erfahrene Bodypercussion-Spieler gehen jedoch nicht leer aus. „JUBA – Die Welt der Körperpercussion“ bietet Anregungen auf jedem Niveau und wird somit zu einem Medium, das vielseitig einsetzbar ist.

102 Minuten, gefüllt mit coolen Rhythmen und Ideen, die den Betrachter relativ schnell von der bequemen Couchposition hochreißen und zum sofortigen Ausprobieren und Mitmachen anregen – eine Investition, die sich für alle, die Spaß und Lust an Bodypercussion haben, mit Sicherheit lohnt.

Judith Hirsch

Orff-Schulwerk Kurse

Orff-Schulwerk Courses

1.–6. 7. 2007	Il Valore Educativo del Mondo dei Suoni
	Leitung: Raffaello Menini ReferentInnen: Paola della Camera, Alberto Franzon, Wolfgang Hartmann, Valentina Iadeluca, Fernando Palacios, Andrea Sangiorgio, Reinhold Wirsching Verona, Italien S.I.M.E.O.S. – Società italiana di musica elementare, www.simeos.it
1.–8. 7. 2007	Summer Music Camp: Orff-Schulwerk – Methodology and Practice
	Leitung: Giovanni Piazza ReferentInnen: Lalla Aicha, Paola Anselmi, Maria Grazia Bellia, Beth Marie Bolton, Paolo Cerlati, Alberto Conrado, Franca Ferrari, Ciro Paduano, Marco Patanè, Giovanni Piazza, Marcella Sanna, Arturo Tallini Frascati, Italien Orff-Schulwerk Italiano, SPM, Donna Olimpia, www.orffitaliano.it
8.–13. 7. 2007	Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der Schule
	Leitung: Ulrike E. Jungmair ReferentInnen: Ulrike E. Jungmair, Angelina Craffonara-Abasolo, Sabina Kaiser, Katja Ojala-Kocak, Frajo Köhle, Polo Vallejo, Angelika Vögele-Wolf Strobl/Wolfgangsee, Österreich Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerk“, Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg, Orff-Institut, evipaul@moz.ac.at
9.–13. 7. 2007	Sommerkurs: Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik
	Leitung: Karin Schumacher, Michel Widmer ReferentInnen: Natalie Begle, Erich Heiligenbrunner, Ulrike Pfeifenberger, Susanne Rebholz, Christine Schönherr, Shirley Salmon, Karin Schumacher, Manuela Widmer, Michel Widmer Salzburg, Österreich Orff-Institut, michel.widmer@moz.ac.at
9.–13. 7. 2007	Música y Danza en la Educación
	ReferentInnen: Wolfgang Hartmann, Verena Maschat Las Palmas de Gran Canaria, Spanien Asociación Orff España, info@orff-spain.com

13.–15. 7. 2007	Der Musikater schleicht auf neuen Wegen Leitung: Micaela Grüner, Rudolf Nykrin, Manuela Widmer Alteglöfshaus, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
15.–21. 7. 2007	Sommerkurs Elementare Musik- und Tanzpädagogik: Orff-Schulwerk Leitung: Werner Beidinger, Reinhold Wirsching ReferentInnen: Werner Beidinger, Christa Coogan, Ari Glage, Insuk Lee, Ulrike Meyerholz, Andrea Ostertag, Lenka Pošpisilová, Reinhold Wirsching Salzburg, Österreich Orff-Institut, sonja.czuk@moz.ac.at
16.–20. 7. 2007	Música y Danza en la Educación Leitung: Mariana di Fonzo, Verena Maschat ReferentInnen: Marga Aroca, Carlos Chamorro, Rodrigo Fernández, Wolfgang Hartmann, Sofia López-Ibor, Juan D. Martín, Verena Maschat Madrid, Spanien Asociación Orff España, info@orff-spain.com
16.–20. 7. 2007	Jazz para todos Referent: Doug Goodkin Madrid, Spanien Asociación Orff España, info@orff-spain.com
22.–27. 7. 2007	12. Sommerkurs der Begegnung Leitung: Miroslava, Blažeková, Coloman Kallós ReferentInnen: Christa Coogan, Eric Lebeau, Lenka Pospíšilová, Leonardo Riveiro Holgado, Nitra, Slowakei Orff-Schulwerk Gesellschaft Slowakei, kallos@kulturraum.at
11.–19. 8. 2007	Fidula-Tagung 2007 (für Musik, Bewegung, Rhythmus, Tanz und Musiktheater) Leitung: Georg Holzmeister ReferentInnen: Herby Neumann, Werner Rizzi, Marianne Steffen-Wittek, Christoph Studer, Manuela Widmer, Michel Widmer Matrei am Brenner, Österreich Fidula Verlag, www.fidula.eu
1. 9. 2007	Afrikanische und indianische Lieder Referentin: Susanne von Arx-Sturm Basel, Schweiz Orff-Schulwerk Schweiz, www.orff-schulwerk.ch
10.–14. 9. 2007	Elementares Musiktheater in Schulen, Musikschulen und in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern Referentin: Manuela Widmer Bundesakademie für Musikalische Jugendbildung Trossingen, Deutschland sekretariat@bundesakademie-trossingen.de

10.–14. 9. 2007	Bodypercussion und „Boomwhackers“ – Faszinierende Möglichkeiten zum kreativen Musizieren Referent: Michel Widmer Bundesakademie für Musikalische Jugendbildung Trossingen, Deutschland sekretariat@bundesakademie-trossingen.de
14.–16. 9. 2007	Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung für schwerhörige und gehörlose Kinder ReferentInnen: Wolfgang Friedrich, Shirley Salmon Bayerische Musikakademie Marktobendorf, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
15. 9. 2007	Weniger ist mehr Referentin: Ulrike Meyerholz Kassel, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
17. 9. 2007	Die Kraft des Kreises Referentin: Irene Herb Kloten, Schweiz Orff-Schulwerk Schweiz, www.orff-schulwerk.ch
22. 9. 2007	Vincent und das Farbenwunder Referentin: Regina Dunkel-Bieder Flawil, Schweiz Orff-Schulwerk Schweiz, www.orff-schulwerk.ch
24.–27. 9. 2007	Singen – Tanzen – Musizieren Referentin: Jutta Funk Ottweiler, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
24.–28. 9. 2007	Orff und Pop ReferentInnen: Frajo Köhle, Angelika Vögele-Wolf Bayerische Musikakademie Marktobendorf, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
28.–29. 9. 2007	„Elementares Musizieren und Singen“, Fortbildung an 4 Wochenenden (Folgetermine: 9.–10. 11. 2007, 22.–23. 2. 2008 / 11.–12. 4. 2008) Leitung: Peter Cubasch ReferentInnen: Gerda Bächli, Christiane Wieblitz, Peter Cubasch AtemHaus Hohenems, Österreich Bodensee-Institut-Bregenz, www.bodenseeinstitut.com
1.–5. 10. 2007	Lebendiger Kinderchor ReferentInnen: Christiane und Ernst Wieblitz Hammelburg, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de

5. 10. 2007	Musik verbindet und öffnet die Herzen – Musik und Bewegung mit hochbetagten Menschen Leitung: Heidi Schwarz Referentin: Christine Schönherr Innsbruck, Österreich SelBA Tirol, heidi.schwarz@bildung-tirol.at
20.–21. 10. 2007	Spring ins Spiel Leitung: Manuela Widmer Bamberg, Deutschland Tonkünstlerverband Bamberg e. V. (c/o Katja Pütz), Die Krött 8, D-96049 Bamberg
19.–21. 10. 2007	„Musiktherapie“ Weiterbildung an 6 Wochenenden (Folgetermine: 14.–16. 12. 2007, 1.–3. 2. / 14.–16. 3. / 25.–27. 4. / 6.–8. 6. 2008) Leitung: Peter Cubasch ReferentInnen: Karin Schumacher, Peter Osten, Fritz Hegi, Cornelia Cubasch-König, Peter Cubasch AtemHaus Hohenems, Österreich Bodensee-Institut-Bregenz, www.bodenseeinstitut.com
26.–28. 10. 2007	Kinder brauchen Bilder ReferentInnen: Werner Beidinger, Ulrike Meyerholz Hammelburg, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
26.–28. 10. 2007	Ich brauch mal was für mich Referentin: Cora Krötz Hammelburg, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
26.–28. 10. 2007	Orff tanken 2007 ReferentInnen: Kerstin und Rupert Bopp, Steffi und Enno Granas Michaelstein, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
27.–28. 10. 2007	Kraftvolle Musik – Kraftquelle Atem Leitung: Edith Ferstel Referentin: Christine Schönherr Nals, Italien Arbeitskreis Südtiroler Mittel-, Ober- und Berufsschullehrer/innen, asm@asm-ksl.it
16.–17. 11. 2007	Orff-Schulwerk Konferenz zum 10-jährigen Bestehen der schwedischen Orff-Schulwerk Gesellschaft FOSiTS Leitung: Mallo Vesterlund ReferentInnen: Barbara Haselbach, Soili Perkiö, Harri Setälä, Rodrigo Fernández, Ulf Jederlund Tensta, Schweden FOSiTS (Orff-Schulwerk association in Sweden), Tensta Plan 8, 16304 Spånga/Sweden

16.–18. 11. 2007	... es brennt ein Lichtlein, draußen schneit's
	Referent: Insuk Lee Alteglöfshaus, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
6.–11. 1. 2008	15 th Biennial ANCOS Orff-Schulwerk Conference
	Mosaic – a Symposium of Creative Music and Movement ReferentInnen: Rodrigo Fernández, Christoph Maubach, Andrea Ostertag, Keith Terry Melbourne, Australien Australian National Council of Orff-Schulwerk Inc., www.vosa.org

Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an dieser Ausgabe

Addresses of Co-Authors of this Issue

Auernig, Fatos	Tan sok. 11/3, TR-34467 Emirgan Istanbul, Turkey E-Mail: fauernig@alev.k13.tr
Bacher, Esther, Mag. phil.	Schranngasse 10e, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: info@esther-bacher.net
Becker-Ehmck, Bernd	D-82166 Gräfelfing, Deutschland E-Mail: info@studio49.de
Davies-Splitter, Susie	300 Huntingdale Rd, Huntingdale, VIC 3166, Australia E-Mail: susie@welcometomusic.net
Goodkin, Doug	1232 Second Avenue, San Francisco, CA 94122, USA E-Mail: goodkindg@aol.com
Haselbach, Barbara, Univ.-Prof. em.	Gfalls 5d, A-5061 Elsbethen, Österreich E-Mail: barbara.haselbach@moz.ac.at
Hirsch, Judith, Bakk. art.	Karl-Adrian-Straße 10/2/7, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: judithirsch@yahoo.de
Hosoda, Junko	1-18-1, Itabashi-ku Kaga, Tokio, 173-8062, Japan E-Mail: hosoda@tokyo-kasei.ac.jp
Iguchi, Tohru	4-1-1, Kita-machi, Nukui, Koganei-shi, Tokio, 184-8501, Japan E-Mail: tohru-iguchi@jcom.home.ne.jp
Jungmair, Ulrike E., Prof. Dr.	Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: ulrike.jungmair@moz.ac.at
Kern, Sonja, Mag. art.	Bismarckstraße 21, D-86159 Augsburg, Deutschland E-Mail: s.kern@bruckneruni.at
Kotůlková, Jarmila, Dr. phil.	Jugosl.partyzánů 16, 160 00 Prag 6, Czech Republic E-Mail: kotulkovaj@centrum.cz
Kotzian, Rainer, Mag. art.	Sikorastraße 11b/11, A-5400 Hallein, Österreich E-Mail: mailto@rainer-kotzian.com
López-Ibor, Sofia	46, Lloyd Street, Apt. 4, San Francisco, CA 94117, USA E-Mail: sofibor@aol.com
Lüpcke-Valkova, Vessela, Dipl. Päd.	Bdin Str. 14 ^o /1. Etage, BG-9000 Varna, Bulgaria E-Mail: vessi_1@hotmail.com
Maschat, Verena	Calle Nueva 15-3, E-28230 Laz Rozas de Madrid, España E-Mail: verena@inicia.es, verenamaschat@telefonica.net
Meyerholz, Ulrike	Wiederholdstraße 21, D-34132 Kassel, Deutschland E-Mail: meyerholz@t-online.de
Mueller, Sue, Ass. Prof.	9145 Baysinger Dr, Las Vegas NV, 89129-7005, USA E-Mail: smueller8@cox.net
Nagaoka, Wakako, Mag. art.	c/o Hamamatsu Gakuin University Junior College, 2-3-1, Sumiyoshi, Naka-Ku, Hamamatsu-Shi, Shizuoka-Ken, 430-0906, Japan E-Mail: user1036215517@aol.com

Nykrin, Dorothea	Birkenstraße 31, A-5020 Salzburg, Österreich
Nykrin, Rudolf, Univ.-Prof. Dr.	Birkenstraße 31, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: rudolf.nykrin@moz.ac.at
Ostertag, Andrea	Pfarrhofgutweg 33, A-5400 Hallein, Österreich E-Mail: andrea.ostertag@moz.ac.at
Piazza, Giovanni, Prof.	Via Pineta Sacchetti Palme / B, 229, I-00168, Roma, Italia E-Mail: gipirom@tin.it
Posada, Pilar	c/37 B sur Nº 28 C-01 Int. 159, Envigado, Antioquia, Colombia E-Mail: pilarposada@une.net.co
Regner, Hermann, Univ.-Prof. em. Dr.	Bachweg 162, A-5412 Puch, Österreich
Rimkute, Sandra, Mag. art.	Laukininku 41-33, LT-95171 Klaipeda, Litauen E-Mail: rimkute_sandra@yahoo.com
Riveiro Holgado, Leonardo	Florianigasse 17/6, A-1080 Wien, Österreich E-Mail: leonardo.riveiro@utanet.at
Samuelson, Miriam	Fischbachstraße 5, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: mimisa@alpin.or.at
Salmon, Shirley, Mag. art.	Floraweg 1, A-8071 Grambach, Österreich E-Mail: shirley.salmon@moz.ac.at
Seymour, Bidy	28 Aronia St, Kenmore, QLD 4069, Australia E-Mail: theseymours@optusnet.com.au
Sgier, Regina-Sibylle	Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: regina-sibylle.sgier@moz.ac.at
Takai, Mayumi	Rua Almeida Torres, 422, BR-01530-010 São Paulo (SP), Brasil E-Mail: mayumi@dglnet.com.br
Tischitz, Barbara, Mag. art.	Eichendorffstraße 3, A-8010 Graz, Österreich E-Mail: barbaratischitz@hotmail.com
Tsioli, Hero, Dr. phil.	Grewenon 15, GR-15562 Cholargos, Greece E-Mail: isosupport@in.gr
Widmer, Manuela, Mag. phil.	Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Österreich E-Mail: manuela.widmer@moz.ac.at
Widmer, Michel, Dipl. Soz.-Päd.	Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Österreich E-Mail: michel.widmer@moz.ac.at
Wieblitz, Ernst	Rosittengasse 23, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: ernst.wieblitz@gmx.at
Zach, Alexandra, Mag. art.	Felix-Harta-Straße 8, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: alexa@dance-it.info
Zhilin, Vyatcheslav	ul. Oktyaberskaya 70, s. Varna Tchelyabinsk o., RUS-457200, Russia E-Mail: vyat_zhilin@mail.ru

Adressen der Sponsoren und Herausgeber

Addresses of the Sponsors and Editors

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

Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Sekretariat, CH-9230 Flawil, Schweiz,
E-Mail: anita.winiger@bluewin.ch, Homepage: www.orff-schulwerk.ch

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

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

Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich,
E-Mail: orff.forum@nextra.at

Orff-Institut, Abteilung für Musik- und Tanzpädagogik, Universität Mozarteum Salzburg,
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich, E-Mail: sonja.czuk@moz.ac.at,
Homepage: www.moz.ac.at/department.php?nr=14010&lang=1

Themenschwerpunkte der letzten Ausgaben /
Main Themes of the last Issues:

OSI 76

Bilderbücher
Picture Books

OSI 75

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

OSI 74

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

OSI 73

Musik und Tanz im Dialog mit Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik
Music and Dance in Dialogue with Social Work and Integrative Pedagogy

Nachzulesen unter / *Downloaded from*
<http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org>

