



ORFF

SCHULWERK

INFORMATIONEN

Winter 2001/2002

67

Orff-Schulwerk-Informationen

Herausgegeben von



Universität „Mozarteum“ in Salzburg,
Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
und
Orff-Schulwerk Forum, Salzburg
Hofhaymer-Allee 6, A-5020 Salzburg



Redaktion

Barbara Haselbach

Übersetzungen/
Zusammenfassungen

Katharina Adami
Barbara Haselbach
Sonja Kern
Verena Maschat
Miriam Samuelson

Fotos

Chris Amrhein, Rahel Feldmann, Rodrigo Fernández,
Ulrike Meyerholz, Manuela Widmer, Ernst Wieblitz u. a.

Satz

Werbefabrik Mühlbacher, 5082 Grödig

Druck

Druckerei Roser, Salzburg-Mayrwies

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. 67 Winter 2001/2002

Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung
nach Rücksprache mit der Redaktion

INHALT / CONTENT

Barbara Haselbach Editorial/Editorial 4/5

Themenschwerpunkt: Methodenvielfalt in der Musik- und Tanzerziehung
Main Theme: The Variety of Teaching Methods in Music and Dance Education

ARTIKEL ZUM THEMENSCHWERPUNKT / ARTICLES RELATED TO THE THEME

Rudolf Nykrin	Konzept und Methode – ein Beitrag zur Klärung des Selbstverständnisses von Musik- und Bewegungserziehung 6 <i>Concept and Method – A Contribution Clarifying the Self-Evidence of Music and Movement Education</i> 11
Manuela Widmer	Methodenvielfalt in der Musik- und Bewegungserziehung – oder: Baukastenspiele im Meer der Möglichkeiten 12 <i>The Variety of Methods in Music and Dance Education – or: The Building Block Games in the Sea of Possibilities</i> 18
Thomas Techau	Qualität bewusst gestalten 19 <i>Creating Quality Consciously</i> 24

AUS DER PRAXIS / FROM PRACTICAL WORK

Christa Coogan	Atmende Strukturen – flexible und reagierende Methoden 25 <i>Breathing Structures – Flexible and Responsive Methods</i> 32
Nana Hlíf Ingvadóttir/ Elinor Klebel	Tanze, fühle, sprich, spiele ... was Du hörst. Integrative Hörerziehung bietet vielfältiges methodisches Vorgehen 32 <i>Dance, Feel, See, Speak, Play ... What You Hear: A Variety of Methods in "Hearing Education"</i> 38
Michel Widmer	Ein neues Instrument und eine alte Methode 40 <i>A New Instrument and an Old Method</i> 42
Chris Amrhein	Ein Beitrag der Musik- und Tanzpädagogik zur Gewaltprävention 43 <i>A Contribution of Music and Dance Pedagogy to the Prevention of Violence in Schools</i> 46
Verena Maschat	Ist es auch tradierter Tanz, hat er doch Methode 46 <i>Even if it is Traditional Dance, it has its Methods</i> 49
Sophia López-Ibor	Der Erfolg liegt in den Kindern selbst 50 <i>Success lies with the Children Themselves</i> 54

AUS ALLER WELT / FROM ALL THE WORLD

Australien	News from Australia (Rosemary Clark) 55
Brasilien	Aufbaukurse in São Paulo (Verena Maschat) 55
Dänemark	Minna Ronnefeld zum Geburtstag (Barbara Haselbach) 56
Deutschland	Musik spielerisch und kreativ. Seminar im Nordkolleg Rendsburg (Ulla Hahn-Engel, Frauke Diedrichsen) 56
Griechenland	Jahresaktivitäten der Griechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft (HOSA) (Maria Filianou) 57
Kanada	17. Nationale Konferenz (Redaktion) 59
Korea	Neue Impulse (Hermann Regner) 59

Österreich	Neuer Vorstand (Ulrike E. Jungmair)	59
Polen	Aktivitäten 2000/01 (Urszula Smoczynska/Katarzyna Jakobczak-Drazek) . .	60
Russland	OS-Kurse im Ural (Holger Mauthe)	61
	PRO MERITO für Wjatscheslaw Zhilin (Manuela Widmer)	62
Schweiz	Gerda Bächli zum Geburtstag (Ulrike Meyerholz)	64
	Jahresbericht (Helen Heuscher)	65
Slowakei	6. Internationaler Sommerkurs der Begegnung in Nitra (Coloman Kallós) . . .	65
Slowenien	Besuch eines ungarischen Kinderorchesters in Trbovlje (Ida Virt)	69
Taiwan	Sommerkurse in Taipeh und Taichung (Reinhold Wirsching)	69
Tschechien	Sommerkurse (Jarmila Kotulkova)	70
Türkei	Musik- und Bewegungserziehung an der ALEV-Grundschule. Gründung einer türkischen Orff-Schulwerk Gesellschaft (Katja Ojala Kocak)	71
USA	Orff in New York (Hans Jörg Jans)	72

AUS DEM ORFF-INSTITUT / FROM THE ORFF-INSTITUTE

Rudolf Nykrin	Bericht des Institutsvorstandes	75
Studienkommission des Orff-Instituts	Leitlinien zur Erstellung des Studienplans Musik- und Bewegungserziehung	75
Michel Widmer	Gründung der Abteilung für Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit und Inte- grativen Pädagogik am Institut für Musik- und Tanzpädagogik „Orff-Institut“	77
Andrea Ostertag	Sommerkurs 2001	77
Ernst Wieblitz	Der „Schnurpsenchor“ zu Gast im Orff-Institut	79
Ulrike Meyerholz	„Vor 20 Jahren, weißt Du noch?“ Semestertreffen der A-Absolventen Jahrgang 1981	80
Rodrigo Fernández	Rennt uns die Türen ein. „Tag der offenen Tür“ im Orff-Institut	82
Elisabeth Mutschler	Wiedersehen in Salzburg: Semestertreffen der A-Absolventen Jahrgang 1979	84
Rainer Kotzian	40 Studienjahre am Orff-Institut. Einladung	84
Barbara Haselbach	Special Course 2002/03	85
Barbara Haselbach	Zum Tode von Dr. Ursula Fritsch	85

PUBLIKATIONEN / PUBLICATIONS

José Posada-Charrúa	Patapufete (Florian Müller)	86
Thomas Techau	Musikalische Bewegungs-Spiele (Andrea Ostertag)	86
Hans Günther Bastian	Kinder optimal fördern – mit Musik (Rainer Kotzian)	87
Bärbel Schmid/ Wolfgang Friedrich	Momel singt Lieder in einfacher Sprache (Shirley Salmon)	89
Peter Prystaniak/ Rudolf Nykrin	Der Musikkater spielt vierhändig Klavier (Rudolf Nykrin)	89

KURSE / COURSES	91
----------------------------------	----

ADRESSEN DER MITARBEITERINNEN UND SPONSOREN DIESER AUSGABE / ADDRESSES OF THE CO-AUTHORS AND SPONSORS OF THIS ISSUE	96
--	----

Editorial

Fast alle Lehrer, die heute im Bereich der Musik- und Tanzerziehung arbeiten, stoßen auf äußere Bedingungen, die ihre Tätigkeit bestimmen und gravierend eingrenzen, sei es durch vorgegebene Curricula, Erwartungen der Trägerinstitutionen, der Eltern oder der Schüler bzw. Teilnehmer, ungünstige Raumgegebenheiten, zeitliche Einschränkungen, mangelnde Ausstattung oder andere Faktoren. Daraus ergeben sich fremdbestimmte Rahmenbedingungen, die oft wenig Freiheit für persönliche Unterrichtsgestaltung erlauben. Doch bleibt meist noch ein gewisser Freiraum in der Wahl ihrer methodischen Vorgehensweise, mit der sie die Unterrichtsprozesse gestalten können.

Die *ars docendi*, die Kunst des Lehrens, wie Eberhard Preussner, Mitbegründer des Orff-Instituts es einmal nannte, ist aber weitgehend davon abhängig, welche Wege ein Lehrer findet, um seine Schüler zu interessieren, ihnen Lerninhalte interessant, lebendig, anschaulich und verständlich zu machen, ihre Eigeninitiative zu wecken und sie nicht nur für die Prüfungen, sondern fürs Leben lernen zu lassen. Die Vielfalt der methodischen Erfahrungen, die im Bereich der Musik- und Tanzerziehung existieren, ist fast unüberschaubar. Könnten sie gebündelt und systematisiert werden, so würde dies eine unendlich reiche Sammlung an Anregungen und Hilfestellungen für Lehrer und Studierende darstellen. Doch übersteigt dies selbstverständlich bei weitem die Möglichkeiten dieser Zeitschrift.

So war es die Absicht der Redaktion, durch exemplarische Beispiele aus unterschiedlichen Schwerpunktbereichen, Kollegen und Lernenden gezielt Anregungen zu geben, ihre eigenen Anschauungen, Konzepte und Vorgehensweisen mit den vorgestellten zu vergleichen, sie zu hinterfragen und auf diese Weise auch Mut zu Vertiefung, Veränderung und Erneuerung zu geben oder sich einfach am eigenen Methodenreichtum zu erfreuen.

In den Artikeln von Manuela Widmer und Rudolf Nykrin kommt übereinstimmend zum Ausdruck, dass eine wissenschaftliche Analyse dieser angenomme-

nen Methodenvielfalt vorerst noch gar nicht möglich ist, da die entsprechenden Voruntersuchungen, Abgrenzungen von Arbeitsansätzen und Evaluierung derselben bisher nicht oder kaum vorliegt. Sie geben verschiedene Vorschläge, wie in Zukunft daran zu arbeiten sein könnte. Zwei weitere Beiträge zu diesem Thema konnten aus Zeitgründen leider nicht fertiggestellt werden und lassen bedauerlicherweise eine gewisse Lücke in der Breite der Anschauungen entstehen.

Einen Übergang zum praxisorientierten Heftteil stellt der Beitrag von Thomas Techau dar, der eine eigene Methode vorstellen möchte.

Daran reihen sich Themen, die den kreativen Aspekt in der Tanzerziehung (Christa Coogan), beziehungsweise die Vermittlung von tradierten Tänzen (Verena Maschat) in den Vordergrund stellen. Vielfältige methodische Ansätze zur Hörerziehung beschreiben Nanna Hlif-Ingvadottir und Elinor Klebel (beide sind zur Zeit Studentinnen des Kurzstudiums am Orff-Institut). Michel Widmer greift eine bereits in der Güntherschule verwendete Methode auf und aktualisiert sie durch die Verwendung eines relativ neuen Instrumententyps. Sofia López-Ibor beschreibt Unterrichtsprozesse aus dem Vorschulbereich der San Francisco School und Chris Amrhein berichtet von seinen Versuchen zum Problem der Gewaltprävention in Schulen.

Die Rubrik „Aus aller Welt“ eröffnet wieder Einblicke in die reichhaltigen Aktivitäten der Schulwerk-Gesellschaften anderer Ländern, berichtet von Sommeraktivitäten und Auslandskonzerten.

Veränderungen am Orff-Institut, besondere Veranstaltungen und Zukunftsprojekte stellen wir in „Aus dem Orff-Institut“ vor. Besprechungen neuer Veröffentlichungen und eine Kursvorschau bis Ende Juni 2002 ergänzen diese Ausgabe.

Vorschau: Die nächste Ausgabe: ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN 68 wird im Juni 2002 erscheinen und greift ein Thema auf, über welches viel Unsicherheit und kontroverse Meinungen bestehen: Es geht um die Möglichkeiten der Verwendung von elektronischen Medien in der Musik- und Tanzerziehung.

Wie immer freuen wir uns über Reaktionen und sind dankbar für Anregungen und Vorschläge. Bitte nehmen Sie ab sofort, spätestens bis 10. Januar, Kontakt mit der Redaktion auf, wenn Sie Ideen oder Erfahrungen beitragen wollen.

Barbara Haselbach

Die einzelnen Beiträge stellen die individuellen Meinungen und Erfahrungen der jeweiligen Autoren, nicht eine offizielle Auffassung des Orff-Instituts dar.

Editorial

Almost all teachers working in the field of music and movement education today, run up against external necessities which both define and set severe limitations upon their work, be it through a given curriculum, expectations of the representative institution, parents, students or participants, unsuitable space, limitations of time, insufficient room setups or other factors. Therefore it follows that excessive guidelines appear that often allow little freedom for one's personal form of teaching. However a given space of freedom does remain in which one can create her/his own methodical process of teaching.

The ars docendi, the art of teaching as it was named by Eberhard Preussner, co-founder of the Orff Institute, is by far and wide dependent from whichever way a teacher finds to interest his students, to make their subjects interesting, lively, clear and understandable and to awaken their initiative to learn not only for an exam, but for a lifetime. The abundance of methodical experiences which exist in the area of music and movement education is just about impossible to envision. If they could be collected and systematised, there would be an endless, profound collection of stimuli and assistance for teachers and students. However this of course, goes way beyond the scope of this magazine.

It was therefore the intention of the editor, through exemplary illustrations from different points of concentration, to give colleagues and students definite incentives which they could compare with their own conceptions and ways of doing things, and by doing so, to give them courage to deepen, to change and to renew – or even to make them happy with – their own methods.

In the articles by Manuela Widmer and Rudolf Nykrin, an unanimity is expressed that a scientific analysis of the given variety of methods is absolutely not possible because the given research, or the definition of available working areas up to now has been scarcely or

not at all presented. They give different suggestions for future work. Two further contributions to this theme could not be finished and unfortunately leave a great gap in the breadth of these ideas.

Thomas Techau presents the transition to the practice oriented section of this issue introducing his own method.

Other themes follow that place the creative aspects of dance education (Christa Coogan), and the transmitting of traditional dances (Verena Maschat), in the foreground. A variety of methodical starting points in "educating the ear" are described by Nanna Hlif Ingvadottir and Elinor Klebel (both presently studying in the B-course-"Kurzstudium" at the Orff Institute). Michel Widmer takes hold of a method already used at the Güntherschule and actualizes it by using a relatively new type of instrument. Sofia López-Ibor describes teaching processes in the preschool area of the San Francisco School and Chris Amrhein reports about methods used in his attempts with the problem of preventing violence in schools.

The rubric "From All Over the World" reopens a glimpse into the great variety of activities in the Orff Schulwerk Associations of other countries reporting about summer activities and international concerts. Changes at the Orff Institute, special events and future projects are introduced in "From the Orff Institute." New publications and an overview of courses until the end of June 2002 fill out this issue.

Preview: *The next issue: ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN 68, will appear in June, 2002 and deals with a theme about which there is much uncertainty and controversy: using electronic media in music and dance education.*

We are always happy to hear your reactions and are grateful for ideas and suggestions. Please contact the editor immediately, at the latest by January 10, if you wish to contribute ideas or experiences.

Barbara Haselbach

The articles in this magazine express the individual opinions and experiences of the authors and are not officially those of the Orff Institute.

Konzept und Methode – Ein Beitrag zur Klärung des Selbstverständnisses von Musik- und Bewegungs- erziehung

Rudolf Nykrin

Wann ist es sinnvoll, über „Methoden“ zu sprechen?

Der „Weg zu etwas hin“ (gr. *méthodos*) bezieht sich üblicherweise auf ein planvolles, in seinem Ablauf beschreibbares Vorgehen, um ein vorgesehtes Ziel zu erreichen, wobei sich meist mehrere Wege (Methoden) dafür anbieten. Bei der Herstellung eines Werkzeuges z. B. wird über die beste Produktionsmethode die erzielte Funktionalität entscheiden, aber auch die Herstellungsprozesse werden zu bewerten sein. Auch im pädagogischen Rahmen wäre in analoger Weise von Zielangaben auszugehen, die zu konsolidieren u.a. als Aufgabe der *Didaktik* gilt. Auf diese Ziele bezogen wären dann Methoden zu definieren, zu erproben und zu bewerten.

Auch alle LehrerInnen, die nach ihrem Selbstverständnis Musik- und Bewegungserziehung betreiben, besinnen sich vor der Durchführung ihres Unterrichts auf das „Wie?“, das Schlüsselwort zum Methodischen. Sind aber allgemein betrachtet Ziele von Musik- und Bewegungserziehung so weit geklärt, dass man sich bereits methodischen Fragen der Musik- und Bewegungserziehung zuwenden könnte und welche wären dies? Und in welchem Ausmaß hätte Musik- und Bewegungserziehung überhaupt die praktische Autorität, innerhalb eines autonom gestalteten Arbeitsrahmens eigene Ziele zu verfolgen und Methodenvielfalt auszubilden?

Diese einleitenden Gedanken mögen zeigen, dass mich das Hauptthema dieser Ausgabe der Orff Schulwerk-Informationen – Methodenvielfalt in der Musik- und Bewegungserziehung – an weitreichende Überlegungen führte.

Die unentrinnbare Verwandlung von „Methoden“ in Inhalte

Grundsätzlich meine ich, dass man dem Begriff „Methode“ in erzieherischen Kontexten keine allzu grobe

Bedeutung geben muss. Wir alle kennen das aus östlicher Weisheit gebildete Wort: „Der Weg ist das Ziel.“

Um von A nach B zu kommen ist es nicht gleichgültig, ob wir das Auto benutzen oder zu Fuß gehen. Beide Methoden führen uns nach B! Nur eine engst auf dieses Ziel eingestellte Sichtweise, eine vollständig zweckrationale Bewertung kann von den verschiedenen Erlebnisqualitäten absehen, die sich mit beiden Arten der Wegbewältigung verbinden. Die Autofahrt und der Fußmarsch werden ja gänzlich verschiedene Erfahrungsinhalte, die uns prägen, und es gäbe noch andere Dimensionen, die in eine Bewertung beider Wege zum gleichen Ziel einzubeziehen wären.

Der Weg ist das Ziel – gerade auch in der Erziehung. Ein Beispiel: Musik nur vorzuspielen und zu „besprechen“ reißt SchülerInnen – wie oft festgestellt – heute nur noch selten vom Hocker! Das Ziel „Unbekannte Musik kennen lernen“ wird so immer seltener erreicht. Also setzen wir andere, bessere Methoden ein: Heute nähern wir uns einem Musikstück vielleicht auch, indem wir eine Bewegungsform dazu suchen, eine Melodie daraus singen und Rhythmen nachklatschen, zu hörende Instrumente pantomimisch mitspielen, selbst einen Titel, vielleicht eine *story* für die Musik überlegen oder ein Formpuzzle neben dem Hören zusammensetzen usw. Am Ende sollte jeweils auch die Musik zugänglich geworden sein. Aber auch alles andere, oberflächlich der Methodik zuzuschlagende wurde im Unterricht für sich gewichtig und jeder *Weg* hat auch die Verhaltensmöglichkeiten der SchülerInnen verändert.

Methodische Schritte bilden unausweichlich Erlebnisse eigener Art! Sie können uns langweilen oder bilden, Verhaltensroutinen befestigen oder Verhaltensräume erweitern. Und ebenso werden dabei die sogenannten „Gegenstände“ – hier die zu hörende Musik – interpretiert und ihrem Wesen nach verändert.

Eine Methode, die rein zweckhaft funktionierte und den zu vermittelnden Inhalt unbeeinflusst ließe gibt es nicht. Es gilt die Gleichung: *Inhalt + Methode = neuer Inhalt*, womit Methoden stets auch zum Thema didaktischer Besinnung und Legitimierung werden. Die genauere Analyse des Verhältnisses von Zielen, repräsentativen Inhalten und Schritten der unterrichtlichen Umsetzung hält jedenfalls dazu an, mit dem Begriff „Methode“ sehr vorsichtig umzugehen.

Bedingungen, um innerhalb der Musik- und Bewegungserziehung von „Methoden“ sprechen zu können

Die Unterscheidung von Methoden setzt, wie bereits angedeutet, die Angabe fester Ziele voraus. Wo Ziele im gesellschaftlichen Bereich hinreichend anerkannt sind, manifestiert sich dies in Lehrplänen, Fächern, Stundentafeln und Arbeitsbereichen von Schulen und anderen Erziehungseinrichtungen. In solchem gesellschaftlich gleichsam materialisiertem Zustand ist „Musik- und Bewegungserziehung“ nicht oft zu finden: Die Legitimation durch entsprechende Lehrpläne, die Rückhalt gebende Installation durch kraftvolle Institutionen ist bei ihr nur in Ausnahmefällen gegeben. Dies bedeutet wiederum aber nicht, dass Musik- und Bewegungserziehung im gesellschaftlichen Raum nicht oder nur selten stattfindet. Das Gegenteil ist der Fall: Viele Bereiche der Musikpädagogik, der Tanzpädagogik, der Integrativen Pädagogik, Sozialen Arbeit usw. beziehen die Musik- und Bewegungserziehung als Arbeitsprinzip ein und bereichern ihre Unterrichtssituationen mit Elementen, welche die Musik- und Bewegungserziehung entwickelt hat. Man kann sagen: Musik- und Bewegungserziehung wird neben den anderen Arbeitsmöglichkeiten dort zu einer *Methode* und bildet zusammen mit den anderen methodischen Möglichkeiten dort Methodenvielfalt aus.¹

Sonderfall Orff-Institut?

Auf unterschiedliche *Methoden von Musik- und Bewegungserziehung* könnte, den obenstehenden Ausführungen folgend, reflektiert werden, wenn man von der Vermittlung eines bestimmten, und von der Musik- und Bewegungserziehung *eigenständig gesetzten* Zielrahmens ausgehen dürfte. Einer der (wenigen) Orte, wo dies möglich sein müsste, wäre das Orff-Institut. Hier könnte sich Methodenvielfalt ausbilden.

Eine auf den ersten Blick oft verwirrende Polyphonie pädagogischer Stile, verbunden mit vielgesichtigen Inhalten ist hier tatsächlich zu beobachten. Sie wäre Ausdruck *methodischer* Vielfalt, wenn diese Arbeitsvielfalt von einer übergreifenden und gemeinsamen Zielsetzung abgeleitet werden könnte. Dann würden hier Methoden miteinander im Wettstreit um die „beste“ fruchtbar konkurrieren.

In der langjährigen Beobachtung der verschiedenen

Stile und Meinungen, auch im Erkennen kennzeichnender Unterschiede zwischen *meiner* Auffassung und *anderen* Auffassungen komme ich zu dem Schluss, dass sich auf dem Boden einer eher allgemeinen didaktischen Grundauffassung, die von den LehrerInnen des Orff-Instituts mehrheitlich geteilt wird (vgl. dazu auch die verabschiedeten „Leitlinien zur Erstellung eines Studienplanes“ auf Seite 75 dieses Heftes), die Arbeit nach verschiedenen Konzepten ausbildet, die nicht als konkurrierende Methoden gelten können, sondern unterscheidbare und abgrenzbare Zielsetzungen verfolgen.

Konzepte der Musik- und Bewegungserziehung

Ich glaube, dass es zum besseren Verständnis der Musik- und Bewegungserziehung beitragen kann, wenn man darin mehrere Konzepte unterscheidet. Der Begriff *Musik- und Bewegungserziehung* wird von mir übergeordnet gebraucht – seinen konstituierenden Gehalt sehe ich in vier Arbeitsprinzipien, die ich in allen Konzepten wiederfinde:

1. Die Inszenierung des beziehungsreichen Zusammenspiels und Wechselspiels von Musik und Bewegung;
2. aktives Erfahren, eigenes Tun und Gestalten;
3. die Berücksichtigung des Individuums, die Stärkung von Individualität;
4. die Wahl von Themen, Kommunikationsformen, Aktivitäten und Gestaltungsmitteln, die einen spontanen und im Ansatz voraussetzungslosen Austausch ermöglichen.

In welchen Konzepten der Musik- und Bewegungserziehung entfalten sich diese Arbeitsprinzipien? Ich kann hier nur Denkanstöße geben und biete zur weiteren Diskussion die Unterscheidung von vier Konzepten an, die sich in der Praxis auch verbinden können. Dabei wäre über Details der folgenden Beschreibungen zu diskutieren – wichtig ist mir aber, den Sinn und die Möglichkeit der Unterscheidung an sich deutlich zu machen:

- um unter PädagogInnen, die „Musik- und Bewegungserziehung“ auf ihre Berufsfahnen schreiben, einen möglichen Streit um die „richtige Lehre“ im Vorfeld zu entkrampfen – durch den Aufweis der verschiedenen und *jeweils für sich berechtigten und erklärbaren* Ansatzpunkte und Zielperspektiven;
- um Spielformen von Musik- und Bewegungserziehung sichtbar zu machen, die heute in vielen Teil-

bereichen ästhetischer Erziehung und besonderen gesellschaftlichen Arbeitsfeldern spezifische Aufgaben erfüllen – durch die Darlegung typischer Inhaltscluster und Arbeitsweisen;

- um die Selbstreflexion von Musik- und Bewegungserziehung zu stärken – durch das Erkennen der historischen Genese und aktuellen Zeitbezüge der Konzepte.

Hier ein Aufriss von vier Konzepten:

1. *Das Konzept „Orff-Schulwerk“*: Ich möchte es in seinem Kern als sprachbildend bezeichnen; seine Absicht besteht für mich (kurz gesagt) in der gezielten Vermittlung eines mit Bedacht ausgewählten musikalisch-sprachlich-tänzerischen Zeichenvorrats, der spielend-übend erlernt und in eigenen Gestaltungen angewandt wird, wobei Improvisation, Ausdruck und Individuation angestrebt, jedoch immer in das gemeinsame Gestalten in der Gruppe im Rahmen metrisch-rhythmisch-harmonisch geprägter Musik eingebunden bleiben. *Carl Orff* und *Gunild Keetman* haben in ihrem Orff-Schulwerk, welches ja ihren Begriff von *Elementarer Musikerziehung* kodifiziert, auch klare methodische Prinzipien zum Ausdruck gebracht, so z. B. die Priorität des Rhythmus oder den Gebrauch der Sprache, um Sinn, Klang, Melos und Rhythmus der Musik zu organisieren und zu inspirieren. – Viele nachfolgende Ausgaben des Orff-Schulwerks bildeten dieses Konzept in anderen Sprachen nach. Aus dem Lehrerkreis des Orff-Instituts folgten insbesondere *Wilhelm Keller* (u.a. mit „Schallspiele“, 1972; „Sprachspiele“ 1974) sowie *Barbara Haselbach* (mit „Tänzerziehung“, 1971) erkennbar diesem Grundkonzept und erschlossen darüber hinaus zusätzliche Ausdrucksbereiche.

Als konsistentes Lehrsystem wird das Konzept „Orff-Schulwerk“ heute nur noch selten praktiziert. Ich glaube aber, dass Grundgedanken und einzelne methodische Züge zahlreiche Lernsituationen bis heute prägen: wenn Tonräume spielend-übend erschlossen werden, aus Spracherleben Rhythmus erleben wird oder mit Latin Percussion das Verhältnis von Ostinato und Improvisation, Tutti und Soli in einem Rondo erprobt wird. Auch die Frühherziehung im Sinne der Musik- und Bewegungserziehung macht gelegentlich sehr bewusst den Versuch, erste musikalische Sprachmuster beim Kind auszubilden.

2. *Das Konzept einer sich situativ entfaltenden kreativen Arbeit, die den Beteiligten größtmöglichen Spiel- und Gestaltungsraum gibt*: Hier geht man ganz vom Individuum aus: Seine Einfälle, Vorschläge, Arbeitsmöglichkeiten bestimmen die Arbeitsprozesse konstitutiv. Ausgangspunkt sind oft vieldeutige Materialien, flexibel veränderbare (Gruppen-)Spiele oder offene Impulse wie Bilder, Erzählungen, Gedichte. Spontan erzeugte und sogenannte „freie“ Klänge und Bewegungen sind das wichtigste Material für Ausdruck und Gestaltung.

Vermutlich ließe sich die Entwicklung dieses Konzepts auf die emanzipatorische Pädagogik der 1960er und 70er-Jahre zurückführen, in der u.a. zahlreiche Klangspiele (auch in Verbindung mit den neuen Klangmöglichkeiten der Avantgarde-Musik) wie auch Bewegungsspiele entwickelt wurden. Die Musik- und Bewegungserziehung partizipierte aufgrund ihrer bereits im Orff-Schulwerk beschlossenen Verpflichtung zur Individualität jedes Lernenden an der Entwicklung dieser Spiele und führt sie bis heute weiter. In projektartigen Arbeitsabläufen werden auch größere Gestaltungen daraus, wie z. B. bei *Manuela Widmer* im Elementaren Musiktheater.

3. *Das Konzept einer kulturbezogenen und kulturerschließenden Erziehung mit animativ-introduktivem Charakter*: Jede Erziehungsarbeit steht in der Perspektive eines aktuellen und zukünftigen Lebensbezuges, ist ein Beitrag zur Teilhabe des heranwachsenden Menschen in der Gesellschaft. Ihr kulturbezogenes und kulturerschließendes Konzept entwickelte Musik- und Bewegungserziehung dort, wo sie die Gegenstandssphäre von Musik und Tanz mit der genannten Zielsetzung in sich aufnahm und wo ihr die Formen und Verhaltensangebote, die Musik und Tanz in der Gesellschaft sind, zu Inhalten, Lernanlässen und Gestaltungsmitteln wurden. Auch außerhalb des Orff-Instituts gibt es bedeutende Arbeitsfelder, die sich dieses Konzept von Musik- und Bewegungserziehung zur dominierenden Arbeitsgrundlage machen, insbesondere Musikalische Früherziehung und Grundausbildung. Im jahrzehntelangen Bezug zu diesen Arbeitsfeldern, vermittelt vor allem über die berufspraktische Perspektive der Studien am Orff-Institut entwickelte sich dieses dritte Konzept. Viele inhaltliche Elemente haben auch Eingang in schulischen Musikunterricht gefunden.

Ich sehe *Musik und Tanz für Kinder* (mit dem Konzept für Musikalische Früherziehung und Musikalische Grundausbildung) als eine repräsentative Arbeitsgrundlage für dieses Konzept: Hier werden Arbeitsformen der Musik- und Bewegungserziehung vor allem an Gegenständen und Themen des „kulturellen Vorrats“ entwickelt, woraus sich auch die Begriffswahl *Musik und Tanz für Kinder* erklärt.

Auch der Begriff *Musik- und Tanzerziehung* kann sinnvoll gefüllt werden, wenn die Erziehungs- und Lernprozesse primär dem Erwerb von Neigungen, Wissen und Können bezogen auf das gegenständliche Areal von Musik und Tanz und ihrer Verbindung gelten sollen.

4. *Musik- und Bewegungserziehung als kompensatorische, therapeutische bzw. kulturtherapeutische Erziehung mit dem Ziel einer (Re-)Kultivierung humaner Erlebens- und Ausdrucksformen*: Sie beansprucht, den Menschen solche Aktivitäten und Erlebnismöglichkeiten (neu) zu erschließen, die durch Umwelt und Alltag oder individuelle Handicaps unterdrückt oder eingeschränkt sind. Musik- und Bewegungserziehung richtet sich hier gegen Verhaltensgrenzen, die durch allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen immer enger gezogen werden, gegen ein zunehmend technologisch und zweckrational bestimmtes Leben, gegen die Einschränkung von Sinnlichkeit. Sie will leiblich-seelische Zusammenhänge bewusst und erlebbar machen und das in jedem Menschen schlummernde Potential eigener ästhetischer Sinnggebung aufrufen. Ziele und Inhalte gewinnt sie aus der Gegenstandswelt von Musik und Tanz, daneben oft aber auch aus Disziplinen, die in einem allgemeinen Sinn „heilen“ wollen, indem sie dem Menschen bisher ungenutzte Lebensquellen erschließen (z.B. Atemtherapie, Gestalttherapie, Spielpädagogik, Yoga u.v.a.).

Die praktische Arbeit formt sich äußerlich sehr verschieden aus: In der Früherziehung geht es über die bereits genannten Ziele hinaus um die Wiederbelebung spielerischer Umgangsmöglichkeiten von Eltern mit Kindern, mit Musik und Tanz. Behinderten Menschen wird, ihre eingeschränkter Chancen im Alltagsleben kompensierend, die Möglichkeit eines persönlichen ästhetischen Ausdrucks und Erlebens mit Musik und Tanz zuerkannt und erschlossen. In der Arbeit mit Ju-

gendlichen und Erwachsenen kann es allgemein um die Freude am eigenen ästhetischen Tun und Gestalten gehen, um ein neues Erleben von Körper und Sinnen ohne Stress, Konkurrenz und Erwägungen wirtschaftlichen Nutzens, absichts und kompensatorisch zu den sonstigen Lern-, Berufs- und Lebensrollen. Die Vokabel „Musik- und Bewegungserziehung“ ist jetzt, dem Alter der Adressaten entsprechend, nicht mehr sinnvoll. Vor dem Unterricht (und an seiner Stelle) steht oft *Animation; Fun* und *Wellness* können Schlüsselziele werden. Auch die Arbeit mit alten Menschen kann ein Lockruf an die vitalen Lebenskräfte sein, die sich zurückzuziehen beginnen.

Der Begriff *Elementare Musik- und Bewegungserziehung* wird heute oft auch benutzt, um diese Zielsetzung von Musik- und Bewegungserziehung, die (idealistisch formuliert) auf „Ganzheit“ reflektiert, zu kennzeichnen.

Musik- und BewegungserzieherIn zu sein – oder für Musik- und Bewegungserziehung auszubilden – darf nicht heißen, sich *für eines* der skizzierten Konzepte und *gegen andere* zu entscheiden. Es bedeutet, sie *alle* mit ihren Begründungen zu kennen und in der Ausbildung gebrauchen zu lernen, um später in verschiedenen Situationen jeweils mit klaren Zielsetzungen handeln zu können. Jedes dieser Konzepte hat neben seiner spezifischen Inhaltswelt vermutlich auch bereits Methoden in Form von Verfahrensmöglichkeiten, die sich in verschiedenen Praxissituationen zu bewahren haben, ausgebildet.

Aber noch einmal: Macht es überhaupt Sinn, in dieser (sicher noch zu überdenkenden) Weise mehrere Konzepte von Musik- und Bewegungserziehung bewusster als bisher zu unterscheiden? Oder sollte man weiterhin nur von *einem* Konzept sprechen und in der Differenzierung dann von dessen methodischer Vielfalt?

Eine verbale Synonymbildung, die sprachlich-gedankliche Gleichsetzung z. B. von Orff-Schulwerk, Musik- und Bewegungserziehung, Musik- und Tanzerziehung, wahlweise auch mit dem Zusatz „elementar“ im Schilde und je nach Situation mal so und mal so gebraucht ist verführerisch, verleiht sie doch der Musik- und Bewegungserziehung eine höchst eindrucksvolle und nahezu unangreifbare Bedeutungsfülle. Aber dies scheint auch die reale Kraft ihres Begriffs zu gefährden, denn je größer der „Inhalt“ eines Begriffes wird, desto unschärfer, beliebiger und we-

niger brauchbar wird er. Das zeitgefällige *anything goes* schädigt gerade die Musik- und Bewegungserziehung im Mark. Außerhalb des engeren Kreises ihrer VertreterInnen wird Musik- und Bewegungserziehung umso mehr anerkannt werden, je spezifischer sie ihr Anliegen erklären und in den Lernfeldern, die sich für sie interessieren, fruchtbar umsetzen kann.

Musik- und Bewegungserziehung als wirksame Methode in anderen Arbeitsfeldern

In vielen sich grundsätzlich eigenständig konstituierenden Arbeitsfeldern ist Musik- und Bewegungserziehung eine wichtige und bereichernde Methode geworden – nicht mehr und nicht weniger! Die in ihren Konzepten ausgearbeiteten Arbeitsmöglichkeiten werden zur besseren Vermittlung von Musik und Tanz in Schulen und Musikschulen, zur Vermittlung spezifischer Inhalte in der Sozialarbeit, Therapie usw. beigezogen. Sie sollen die Vermittlungsprozesse personalisieren, erlebnishaft intensivieren und effektiver machen.

So ist etwa die *Allgemeine Musikerziehung* an Musik- und Bewegungserziehung als einer Methode in einem hohen Ausmaß interessiert, ja auf sie angewiesen: Die Auflösung musikalisch-kultureller Verbindlichkeiten, wie sie sich z.B. im Verlassen privater Singpraxis oder in nur noch teilgruppenhaft beschreibbaren Musikvorlieben sich ausdrückt, führt mehr und mehr zu einer Schwächung herkömmlicher musikerzieherischer Vermittlungsformen, zu einem Nachlassen der Wirkung von Musikerziehung: Mehr und mehr ist es notwendig, die Bereitschaft von SchülerInnen zu den angestrebten Formen des Musikgangs überhaupt erst einmal motivational zu grundieren. Musik- und Bewegungserziehung als Methode verspricht, an grundständige Motive des Erlebens und Tuns anzuknüpfen und neue Motivationslagen zu schaffen. Wir sehen sie z.B. wirksam, wenn der Tonhöhenverlauf einer Melodie mit Händen, Armen und Körper in die Luft geschrieben oder ein Rhythmus dadurch sinnfällig erlebt wird, dass man ihn mit Händen, Füßen und dem ganzen Körper auf ein Metrum bezogen erlebt. (Die LeserInnen dieser Zeitschrift werden an viele weitere Beispiele denken.)

In ähnlicher Weise kämpft der Instrumentalunterricht mit einer traditionsbelasteten Unterrichtssituation, in der in kleinen Zimmern und mit Einzelunterricht Musizieren gelernt werden soll. Instrumentalunterricht

kommt in Konkurrenz zu anderen attraktiven Formen der Freizeitgestaltung, sein Prestige-Bonus verblasst und Kinder, die an starke, schnelle und wechselnde Erlebnisse gewöhnt sind, wollen solche auch im Instrumentalunterricht haben. Wird Musik- und Bewegungserziehung methodisch in den Instrumentalunterricht integriert, ermöglicht dies eine attraktive Situationsvielfalt, nicht zuletzt auch eine soziale Vielfalt aufgrund der Kompetenz von Musik- und Bewegungserziehung, mit Gruppen und Individuen umgehen zu können.

Zusammenschau

Der Begriff der *Methode* ist sinnvollerweise an die Existenz konsistenter Ziele zu binden. Eine solche Zielangabe ist für die Musik- und Bewegungserziehung jedoch problematisch, wenn innerhalb der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen nicht weiter differenziert wird. Das vielgesichtige Bild, welches die Musik- und Bewegungserziehung dem Betrachter bietet, kann besser erklärt und verstanden werden, wenn man mehrere *Konzepte von Musik- und Bewegungserziehung* mit unterschiedlichen, auch historisch abzuleitenden Zielbezügen unterscheidet. Innerhalb des einzelnen Konzeptes lässt sich ein verbindlicher Zielrahmen leichter eingrenzen – und in der Folge und darauf bezogen könnte auch die Methodenfrage sinnvoll diskutiert werden.

Jede Methode verwandelt den Inhalt, dessen Vermittlung sie leisten soll, in seiner Bedeutung und wird selbst zum *Inhalt*. In dieser Funktion wirkt die Musik- und Bewegungserziehung heute in vielen Arbeitsfeldern befruchtend. Musikalische Frühst- und Früherziehung, Grundausbildung, Instrumentalunterricht, schulischer Musikunterricht, Integrative Pädagogik, Jugend-, Erwachsenen- und Seniorenbildung, Musiktherapie und andere Arbeitsfelder verändern sich, wenn sie Arbeitsmöglichkeiten der Musik- und Bewegungserziehung einbeziehen. Sie werden inhaltlich komplexer, vielfach attraktiver und wirksamer.

Musik- und Bewegungserziehung ist grundsätzlich auch als *Methode* diskutierbar – dort, wo sie funktional zur Erreichung von Zielsetzungen in eigenständig sich konstituierenden Arbeitsfeldern eingesetzt wird. Hier tritt sie in Konkurrenz zu anderen dort gebrauchten Vermittlungsmethoden. „Harte“ Studien über die Effektivität der „Methode Musik- und Bewegungserziehung“ werden gerade auch in solchen

Zusammenhängen oft heiß ersehnt; sie fehlen aber nicht zuletzt deshalb, weil sich die musikpädagogische Forschung im deutschsprachigen Raum ganz allgemein kaum mit Methoden- und Effektivitätsfragen befasst hat. (Denn – aber das wäre ein neues Thema – auch die Musikerziehung steckt in dem Dilemma, wegen unscharfer Ziele kaum zu einer sinnvollen Verfahrensdiskussion kommen zu können!)

Für eine ernsthafte Diskussion über die *Methodenvielfalt* von Musik- und Bewegungserziehung ist die Zeit vermutlich noch zu früh. Von *vielfältigen Arbeitsmöglichkeiten* wissen wir; sie sind auch hinreichend aufgewiesen. Eine gewichtige Aussage darüber, was besser oder schlechter, direkter oder indirekter wirksam ist, wird heute noch nicht durch wissenschaftliche Untersuchungen, sondern vor allem durch Annahme und Abstoßung von Arbeitsmöglichkeiten in verschiedenen Praxisfeldern herbeigeführt. Die Welle des Verständnisses, welches den Arbeitsmöglichkeiten der Musik- und Bewegungserziehung in vielen Arbeitsbereichen entgegenkommt, ist für sich bereits als eine Evaluation mit positiven Ergebnissen anzusehen.

Aus diesem Befund darf die Musik- und Bewegungserziehung Zuversicht ableiten. Sie muss jedoch ihren Status, ihre Zielsetzungen, ihre Konzepte und dann auch ihr methodisches Vorgehen weiter klären. Dieser Beitrag versuchte Ansatzpunkte für die Diskussion aufzuzeigen.

1 Zur Illustration des Zusammenhangs: Das lange Jahre existierende Fach „Musik- und Bewegungserziehung“ im Lehrplan der Grundschule Bayerns wurde im Jahr 2000 durch „Musikerziehung“ ersetzt. Viele Elemente der Musik- und Bewegungserziehung scheinen darin jetzt aber als inhaltliche Beispiele und methodische Möglichkeiten auf.

Dr. Rudolf Nykrin

Univ.-Prof. für Didaktik der Elementaren Musikerziehung und der Elementaren Komposition am Orff-Institut.

Summary

Concept and Method – A Contribution Clarifying the Self Evidence of Music and Movement Education

The concept of method is more meaningful when bound together with the existence of consistent goals. However it is a problem for music and movement education when, within the great variety of its outward manifestation, there is no further differentiation. The multi-faceted picture of music and movement education can be better explained and understood if one makes the distinction of several concepts partially deduced from historical objectives.

- 1. The concept Orff-Schulwerk: It is directed toward transmitting an abundance of chosen musical, language and dance symbols that are practiced in a playful way and clothed in their own forms. Improvisation, expression and individual development are always bound together within the framework of metric, rhythmic and harmonically marked music and within their group forms.*
- 2. The concept of a specific creative work that is unfolding, which gives to its participants the greatest amount of room for playing and creating: Here one is dealing entirely with the individual: his ideas, suggestions and working possibilities which define the process. The springboard is often ambiguous material, flexible and changing group games, pictures, stories, poems. Spontaneously produced and so-called “free” sounds and movements are the most important material for expression and creation.*
- 3. The concept of a culturally oriented and culturally opening education with an initially animated character: Music and movement education follows this concept there where the subject matter of music and dance is accepted by the society and where the forms and approaches of music and dance in the community are made with respect to content, learning incentives and creative means.*
- 4. Music and dance education as compensatory, therapeutic and culturally therapeutic education: This attempts to reopen to people such activities and experiences that have been suppressed or limited by the environment and customary or individual handicaps. Music and movement education directs itself here against the borders of behaviour that have been continually narrowed because of*

general social developments; it directs itself against the growing technologically and rationally defined life styles and against the restrictions of the senses. It seeks to make physical and spiritual connections conscious and alive and to call forth those dormant potentials for aesthetic meaning that exist in every human being.

For each of these concepts a binding goal can be more easily defined enabling questions of methodology to be discussed with more meaning.

Music and movement education is also to be understood as a method in those places where it has been introduced for the attainment of goals in other fields of work. Early childhood music education, basic training, instrumental lessons, school music, integrative pedagogy, adolescent, adult and senior education, music therapy and other fields change when music and movement education possibilities are included. Their contents become more diverse, more attractive and effective. Rigorous studies about the effectiveness of "The Methods of Music and Movement Education" fail and research in music pedagogy within the German speaking area has scarcely been able to deal with questions of methods and results up to now. It is probably too soon for a serious discussion about the variety of methods. A statement about what is better or worse, more directly or more indirectly effective, is also dependent on the acceptance or rejection of music and movement in various practical fields of work. The amount of understanding in many areas of work which gives job possibilities for music and dance educators today can already be seen as an evaluation with positive results. In this respect, music and movement education may proceed confidently. However status, goals, concepts and also methodical procedures must be further explained. This article attempts to show some points for discussion.

Dr. Rudolf Nykrin

University Professor for Didactics of Elementary Education and Elementary Composition at the Orff Institute. Director of the Orff-Institute for several years.

Methodenvielfalt in der Musik- und Bewegungserziehung – oder: Baukastenspiele im Meer der Möglichkeiten

Manuela Widmer

„Erzieherische Methoden sind keine bloßen Techniken, keine bis ins Einzelne festgelegten Verfahrensweisen, sondern Formen menschlicher Begegnung, variabel nach Zeit, Ort, Individualität, Situation und Stimmung der Beteiligten. (...) Die Freiheit unseres methodischen Handelns gewinnen wir, indem wir die **Bedingungen** für das jeweilige methodische Handeln erkennen, die **Voraussetzungen**, unter denen die zur Wahl gestellten Methoden gelten, die **Möglichkeiten**, die mit dieser oder jener Methode mit gegeben sind, die ihr notwendig zugeordneten **Grenzen**“¹ (Weniger 1962, zit. nach Abel-Struth 1985, S. 522).

Eine drängende Frage

Im Eingangszitat sind für mich Begriffe enthalten, die mir in aller Klarheit einen Mangel bewußt gemacht haben, dem ich in meinem Beitrag auf die Spur kommen möchte. Seit ich mich in den vergangenen Wochen mit der Fragestellung nachdenkend und lesend erneut auseinandersetzte, drängte nach und nach eine Frage ganz besonders danach, ausgesprochen und aufgeschrieben zu werden:

Gibt es die Musik- und Bewegungserziehung² (MBE), die jeder kennt, deren Merkmale, Ziele, Inhalte Allgemeingültigkeit besitzen, bei Fachleuten vertraut, in Veröffentlichungen zitierbar sind? Meine vorläufige Antwort möchte ich als These zur Diskussion stellen: In der Theorie existiert keine Definition³ des Gegenstandsbereiches MBE im wissenschaftlichen Sinn. Allerdings bemühen sich Autorinnen und Autoren seit vielen Jahren, Grundprinzipien, Phänomene, Zugänge und Methoden zu sammeln und bezugnehmend auf die Geschichte des Arbeitsfeldes sowie auf Nachbardisziplinen (Pädagogik, Psychologie, Anthropologie, Philosophie) ausführlich zu beschreiben (vgl. dazu vor allem aus neuerer Zeit: Thomas 1977, Keller 1980 und 1986, Haselbach 1990, Jungmair 1992 und 1997, Nykrin 1993 und 1998, Ribke 1995, Widmer 1997, Kugler 2000).

In der Praxis aber existiert teilweise bezogen auf die

theoretischen Veröffentlichungen, teilweise unberührt davon, ein buntes Baukastensystem von Inhalten, Zielen und Methoden, aus denen sich Lehrende und Lernende bedienen. Im Laufe der Jahre sind immer wieder neue Kombinationen mit unterschiedlichen Schwerpunkten („Bausteinen“) entstanden, die unter dem Label „Musik- und Bewegungserziehung“ durch das Meer der Musikpädagogik segeln ...

Würde man nun diese verschiedenen Kombinationen aus dem Bausteinsatz der MBE als „Methodenvielfalt“ verstehen, müßte man dann nicht die MBE selbst als „Muttermethode“ bezeichnen und als solche für alle „Baukastenbenützer“ definieren? Das Eingangszitat hat mir Mut gemacht, mich mit den Voraussetzungen für eine mögliche Definition auseinanderzusetzen. Mir wurde beim Lesen bewußt, daß in der Aussage von Weniger vier Momente angesprochen sind, die auf den Zusammenhang zwischen klarer Definition eines Gegenstandsbereiches und den, für dessen Vermittlung gewählten Methoden hinweisen. Es wird Erkenntnis gefordert in Bezug auf

- *Bedingungen* für das jeweilige methodische Handeln;
- *Voraussetzungen* unter denen die Methoden gelten;
- *Möglichkeiten*, die mit der gewählten Methode gegeben sind;
- *Grenzen*, die der Methode notwendig zugeordnet sind.

Im folgenden unternehme ich den Versuch, verlorengegangenen, vergessenen, bestehenden oder erhofften Bedingungen, Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen der MBE auf die Spur zu kommen.

Gedanken aus der „Pionierzeit“

Als 1961 das Orff-Institut an der damaligen Akademie Mozarteum in Salzburg gegründet wurde, war die Zielrichtung klar. Orff faßt sie im 1964 erschienen zweiten Jahrbuch des Orff-Instituts noch einmal zusammen:

Die sich ständig mehrenden Anfragen, besonders aus dem Ausland, wo eine authentische Ausbildung für Lehrer im Schulwerk möglich sei, dazu die Erfahrung, dass das Schulwerk in steigendem Maße dilettantisch und falsch interpretiert wurde, überzeugten mich von der Notwendigkeit, eine zentrale Ausbildungsstätte zu schaffen. Missverständene Interpretationen und der Unfug, der mit dem Instrumentarium getrieben wurde, drohten mancherorts den Sinn des Schulwerks in sein Gegenteil zu verkehren. (Orff 1964, S. 18)

Die damals bereits vorhandene Internationalität, die Notwendigkeit einer Reaktion auf die Mißverständnisse, den Unfug und den Dilettanismus im Umgang mit den Instrumenten und der Interpretation des Arbeitsansatzes, manifestierte sich in der ersten Phase der Arbeit am Orff-Institut zu einer gemeinsam akzeptierten Aufgabe, hinter der alle Beteiligten geschlossen standen – trotz bereits damals bestehenden wesentlichen Unterschieden zwischen den Lehrenden dieser Pionierzeit. Einheit im Prinzipiellen und Vielfalt im Detail – ein Balanceakt subtilster Art prägte bereits die Anfänge der Arbeit am Orff-Institut und den Aufbau einer Elementaren Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks. Auch das sah Orff und beendete seinen Beitrag „Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick“ mit folgender Einschätzung der Lage:

Wenn wir hier im Institut auch ständig weiterarbeiten, Erfahrungen sammeln und Versuche anstellen, so liegt der ganze Schulwerk-Komplex doch so geschlossen und erprobt vor, dass man mit ihm als eine Gegebenheit rechnen kann. Er ist aber so angelegt, dass das vorhandene Material noch auf die vielfältigste Weise ausgebaut werden kann. (Orff 1964, S. 20)

Der Arbeitsauftrag war eindeutig artikuliert, Orff und Keetman zunächst regelmäßig präsent, um dem Aufbauprozeß am Orff-Institut Authentizität zu verleihen. Orff erkannte rasch, daß die MitarbeiterInnen, mit denen er sein Institut aufbauen wollte und die er dringend dazu brauchte, sehr eigenständige und kreative Persönlichkeiten waren, die sofort begannen, ihre individuellen Schwerpunkte zu entwickeln. Orff selbst wollte ja nur am Rande pädagogisch tätig sein und zog sich auch bereits wenige Jahre nach Eröffnung des Orff-Instituts ganz aus der aktiven Mitarbeit zurück und konzentrierte sich eher auf Repräsentationsaufgaben sowie vor allem auf sein weiteres künstlerisches Schaffen. Es blieb ihm also gar nichts anderes übrig, als einerseits die Entwicklungen, die seine MitarbeiterInnen einbrachten gutzuheißen – ja als Grundprinzip des Schulwerks sogar zu betonen, sich aber andererseits verpflichtet zu fühlen, auf die Gefahren einer solch offenen Konzeption hinzuweisen:

... so ist es (das Schulwerk) niemals endgültig und abgeschlossen, sondern immer in der Entwicklung, im Werden, im Fluss. Hierin liegt natürlich auch eine große Gefahr, die Gefahr der Entwicklung in eine

falsche Richtung. Selbständiges Weiterführen hat zur Voraussetzung gründliche fachliche Schulung und unbedingtes Vertrautsein mit dem Stil, den Möglichkeiten und Zielen des Schulwerks“ (Orff 1964, S. 13).

Damals gab es keinen Anlass, die angesprochenen Gefahren zu diskutieren. Trotz Unterschieden und persönlichen Schwerpunkten in der Arbeit mit den Studierenden der ersten Ausbildungsgänge am Orff-Institut war die eingangs erwähnte Einheit im Prinzipiellen eine Reihe von Jahren gegeben. Für mich stellt sich hier und heute – 40 Jahre nach Gründung des Orff-Instituts natürlich die brennende Frage, wann und wie es geschah, dass die „Vertrautheit mit dem Stil, mit Möglichkeiten und Zielen“ einer Elementaren Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks verloren gegangen ist, oder anders gesagt, wann die Unterschiede im Detail so überhandnahmen, dass von einer Einheit der Prinzipien nicht mehr die Rede sein konnte!

Eine hilfreiche Diskussion

Kürzlich saß ich mit einer Kollegin und zwei Kollegen zusammen⁴. Jeder von uns im Besitz eines Lehrbefähigungszeugnisses für die MBE. Wir waren alle den ganzen Tag damit befasst gewesen, im Rahmen eines Seminars zur MBE mit fortbildungswilligen Kolleginnen zu singen, zu tanzen, zu musizieren und über didaktische Fragen nachzudenken. Da meine Vorüberlegungen zu diesem Beitrag an einem Punkt äußerster Verunsicherung angekommen waren, wollte ich die Gelegenheit nützen und mit meinen FachkollegInnen in Gedankenaustausch über meine oben angeführte These zu treten. Sie reagierten nicht schockiert, eher nachdenklich und besorgt und auch ratlos. Wir konnten uns rasch darauf einigen, dass es uns recht leicht fiel, Beispiele dafür zu finden, wer wie und wann sich aus diesem „Baukasten der unbeschränkten Möglichkeiten“ bedient hatte und seine Tätigkeit fortan unter dem Label MBE verkaufte; aber wir merkten ebenso rasch, dass uns die Worte fehlten und die Phänomene mangelhaft beschreibbar waren, um klar und eindeutig zu entscheiden: der/die eine betreibt MBE, der/die eine nicht, der/die eine teilweise ... So versuchten wir in unserer weiteren Diskussion, uns zunächst einmal darüber Klarheit zu verschaffen, wo in unserer Tätigkeit Methodenvielfalt wirksam werden konnte und wo wir keine Probleme hatten, auch den dazugehörigen Gegenstandsbereich zu definieren. Lieder, Tänze, Reime, Rhythmen, Me-

lodien sind recht einfach zu definierende Gegenstände („Bausteine“) der MBE.

Bei der Vermittlung solcher Inhalte an unterschiedliche Zielgruppen sind uns allen verschiedene methodische Wege aus der eigenen Praxis bekannt und aus der Literatur verbürgt. Was uns aber sogleich wieder verwirrte war die Tatsache, dass wir alle auch eine Reihe von Beispielen zitieren konnten – besonders aus unser aller Erfahrungen mit Kursen zur MBE in verschiedenen Ländern – dass sich ähnliche Inhalte durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden (Verfahrensweisen, Lehrerverhalten, Medien und Arbeitsformen) so sehr in ihrer Wirkung und Aussage änderten, dass wir daran zu zweifeln begannen, ob das Ergebnis noch unter den Gegenstandsbereich MBE einzureihen sei – so wie *wir* (vier) ihn (zum Zeitpunkt der nächtlichen Diskussion) verstehen.

Mitternacht war längst vorüber, wir waren müde. Ich versprach, mir das Dilemma genauer zu betrachten ...

Notwendige Entscheidungen

- An dieser Stelle könnte ich meinen Beitrag abrupt beenden: *ohne* Definition des Gegenstandsbereiches MBE ist *keine* schlüssige Beschreibung einer Methodenvielfalt sinnvoll. Würde ich hier aufhören, wären meine nächtlichen Diskussionspartner sicher enttäuscht von mir.
- Mit Akribie könnte ich aber auch die verschiedenen Ausprägungen (Konzeptionen) einer MBE beschreiben, die sich in mehreren Jahrzehnten unter einer Vielzahl von Bezeichnungen etabliert haben, wie z.B. „Orff-Schulwerk“, „Rhythmik“, „Musik und Bewegung im Elementarbereich“, „Elementare Musikpädagogik“. Aber in diesem Zusammenhang ist der Beitrag von Rudolf Nykrin viel innovativer und zukunftsweisender, als ein Versuch einer Retrospektive bestehender Konzeptionen.
- Oder aber ich begehe vorsätzlich eine „Themaverfehlung“, und folge der spannenden Spur, den Boden für eine Definition der MBE zu bereiten, wobei ja die Frage nach Methoden, die konstituierend für *die* MBE sind, maßgeblich mitbedacht werden müssen. Und genau auf dieses Wagnis möchte ich mich einlassen.

Der Gebrauch des Begriffes MBE

An der Akademie Mozarteum in Salzburg wird 1961 das Orff-Institut als Zentralstelle für das Orff-Schulwerk und als Seminar für *Elementare Musik- und Be-*

wegungserziehung gegründet. Diese Bezeichnung steht lange Zeit für die Arbeit am Orff-Institut und auch die Internationalen Sommerkurse tragen den gleichen Titel. Ab 1982 – auch ausgelöst durch neue Studienpläne – erhält die Aus- und Weiterbildung am Orff-Institut den Titel *Elementare Musik- und Tanzerziehung*. Nur wenige Jahre später gibt das Orff-Institut den Begriff „Elementar“ für die Bezeichnung seiner Studien auf. Die Studienrichtung heißt nun *Musik und Bewegungserziehung*, das zentrale künstlerische Fach *Musik- und Tanzerziehung*.

Im Bereich der Grundschule wird im Schuljahr 1976/77 an bayerischen Grundschulen das Fach „Musik- und Bewegungserziehung“ für die 1. und 2. Schulstufe eingerichtet.⁵

Erscheinen seit Mitte der 70er Jahre zunehmend mehr Bücher auf dem Markt, die sich mit Grundlagen, Perspektiven und didaktischen Fragen der MBE befassen (z.B. Zöllner 1977, Gebhard/Kugler 1979, Holzheuer 1980, Jungmair 1992, Hoerburger/Widmer 1992 u.a.). Es ist besonders ein Verdienst von Gebhard/Kugler, sich um die Klärung des Standorts der MBE bemüht zu haben.

In Deutschland, wo viele AbsolventInnen des Orff-Instituts an Schlüsselstellen der Aus- und Weiterbildung für den Bereich der MBE im weitesten Sinn tätig sind, wird 1994 der „Arbeitskreis für Elementare Musikpädagogik an deutschen Ausbildungsinstituten“ (AEMP) gegründet. Juliane Ribke, seine derzeitige Sprecherin begründet die Entscheidung des Arbeitskreises, die Bezeichnung „Elementare Musikpädagogik“ (EMP) an deutschen Hochschulen einzuführen⁶: *Der Arbeitskreis bemüht sich um eine einheitliche Studienfachbezeichnung, die der Verwirrung stiftenden Namensvielfalt entgegenwirken und die Konsolidierung des Fachs als nicht beliebig zu titulierender oder beliebig einzuschätzender Studienschwerpunkt unterstützen soll. Die Wahl der Bezeichnung „Elementare Musikpädagogik“ sieht der Arbeitskreis als Herausforderung an, die Diskussion über „Das Elementare“ fortzuführen und dieses Phänomen auf einer nicht ideologisch geprägten, sondern so weit wie möglich objektivierbaren und strukturell zu definierenden Basis zu betrachten (Ribke 1997, S. 24)*

In Österreich ist heute MBE eine Studienrichtung, die an der Salzburger und Wiener Musikuniversität als Diplomhauptfachstudium eingerichtet ist. Eine gemeinsame „Schublade“ ist vom Gesetzgeber verordnet worden, in der sich die „Rhythmik“ (in Wien) und

die „Musik- und Tanzerziehung“ (in Salzburg) einerseits um fachspezifische Eigenständigkeit bemühen und andererseits um fruchtbare Zusammenarbeit⁷.

Im „Rest der Welt“ vereinigt die MBE in der Regel alle Menschen in verschiedensten pädagogisch-künstlerischen Berufsfeldern, die (meist in bzw. mit Gruppen) in unzähligen Varianten das Singen, Spielen, Tanzen und Musizieren ausüben, lernen bzw. über passende Unterrichtsmethoden nachdenken wollen.⁸ Die nach wie vor vorherrschende begriffliche Unsicherheit und Breite bestätigen meine Annahme, dass eine Definition des Arbeitsbereiches MBE, die in Fachkreisen dazu dienen soll, die Verständigung über Inhalte, Ziele und Methoden zu erleichtern, heute unerlässlich ist. Die persönlichkeitsbildenden und fachlichen Entwicklungsmöglichkeiten im unterrichtlichen Rahmen der MBE sind für Menschen aller Altersstufen und ihren spezifischen Bedürfnissen so wertvoll, dass es sich lohnt, jetzt endlich in größerem Stil und auf breite Auswirkung bedacht nach dem *bildungstheoretischen Ort* zu forschen, den die MBE auf der Basis von *Orffs Gesamtkonzeption in dem bildungspolitischen Irrgarten der Gegenwart* (vgl. Thomas 1977, S. 51) einnehmen kann.

Für eine solche Definition müssen einige grundlegende Vorentscheidungen getroffen werden, bevor man auf breiter Basis (z.B. auf Grund einer Befragung und deren Auswertung) daran gehen kann, konstituierende Merkmale für die MBE zusammenzustellen.

Was ist beim Definieren zu bedenken?

In unserem Fall geht es darum eine Definition zu versuchen im Sinne einer besonderen Präzisierung, einer Verschärfung des Begriffes, bzw. einer Operationalisierung von abstrakten Begriffen (wie z.B. den der Ganzheitlichkeit). D.h., dass abstrakte Begriffe auf die Ebene von wahrnehmbaren Operationen transferiert werden müssen. Eine Definition der MBE soll also den üblichen Sprachgebrauch präzisieren, wir sprechen dann von einer Begriffsexplikation oder einer Verschärfungsdefinition.

Es geht nicht um wahre oder falsche Aussagen, sondern um Erklärungen, die sich als so *brauchbar* erweisen, dass sie nach und nach in der Fachwelt *gebräuchlich* werden.

Ziel von dieser Art der Nominaldefinition (eine Konsequenz aus der lexikalischen Definition) soll schließlich sein, den zu definierenden Begriff *Musik- und*

Bewegungserziehung durch andere Begriffe so eindeutig zu erklären, dass diese als Ausdrucksträger gleichbedeutend sind und die Definition somit eine größtmögliche Allgemeingültigkeit in der Fachwelt beanspruchen kann.

Jede Definition muss Aussagen über ihren Bedeutungsinhalt (Intension) und ihren Bedeutungsumfang (Extension) enthalten. Dabei besteht naturgemäß eine Wechselwirkung zwischen der Anzahl der konstituierenden Merkmale der Intension und der Reichweite der Extension. D.h. konkret für die Definition der MBE, dass durch die Menge der, den Inhalt, die Ziele und Methoden betreffenden konstituierenden Merkmale mitentschieden wird, wie eng oder weit die Grenzen ihres Bedeutungsumfanges gesteckt sind. Der (lexikalischen) Nominaldefinition steht die Wesensdefinition gegenüber, die – wie ihre Bezeichnung schon deutlich macht – nach dem „Wesen“ der MBE fragen würde und damit (zumindest implizit) meist normative Aussagen (sog. Sollensforderungen) macht. Beispiele dafür gibt es für unseren Fachbereich in Hülle und Fülle. Einige führe ich zum besseren Verständnis im folgenden an.

Ausgewählte Erklärungsversuche im Sinne von „Wesensdefinitionen“ „Orff-Schulwerk“

Was das Schulwerk ist und was es bezweckt, lässt sich vielleicht am besten erklären, wenn man seine Entstehung verfolgt. Rückschauend möchte ich das Schulwerk als Wildwuchs bezeichnen. (...) Wie in der Natur sich die Pflanzen immer da ansiedeln, wo sie geeigneten Boden finden und notwendig sind, so entstand das Schulwerk aus Ideen, die in der Zeit lagen und die in meiner Arbeit den ihnen gemäßen Boden fanden. Das Schulwerk entstand nicht aus einem vorbedachten Plan (...), sondern aus einer Notwendigkeit heraus, die ich als solche erkannte. (...) Aus diesem Charakter des Schulwerks kann man seine Art, seine Vor- und Nachteile ablesen. Reine Systematiker haben meinst keine rechte Freude daran, künstlerisch veranlagte, temperamentvolle Improvisierer dafür umso mehr. (...) (Orff 1964, S. 13).

Die prinzipielle Wirkung des Orff-Schulwerks liegt heute⁹ – über seinen „Gebrauchswert“ hinaus – in seiner bloßen Existenz. Es ist aus der Bewußtseinslage der elementaren Musikerziehung nicht mehr wegzudenken, auch dort nicht, wo sie es ignoriert, sich ab-

kehrt oder sich dagegenstellt. Drei wesentliche Funktionen können festgehalten werden:

1. Impulsierende Funktion: Das Schulwerk erschöpft sich weder in Reproduktion noch in Imitation. Sein Ziel ist die Improvisation. Dazu impulsieren und befähigen seine Modelle und Techniken. Kraft ihrer elementaren Qualität lassen sie sich mit Musizierformen und Spielprozessen auch anderer Art und Herkunft sinnvoll verbinden.
2. Korrektive Funktion: Das Schulwerk setzt Maßstäbe für die handwerkliche und künstlerische Stimmigkeit von Elementargebilden. An ihm kann gestaltendes Tun der „poetischen“ Phantasie geprüft und gemessen werden.
3. Bewahrende Funktion: Sie kann als historisches Postulat gelten, dessen Erfüllung Orff zugefallen ist: eine untergehende Kindwelt vor dem Verlust zu bewahren und ihr in dem Glauben an menschliche Grundkonstanten weitere Präsenz und Wirkung zu ermöglichen (Thomas 1977, S. 5 f.).

„Elementare Musik“

Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muß, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist. Sie ist vorgeistig, kennt keine große Form, keine Architektonik, sie bringt kleine Reihenformen, Ostinati und kleine Rondoformen. Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar, dem Kinde gemäß“ (Orff 1994, S. 16).

Elementare Musik wollen wir (daher) die Verwirklichung einer ursprünglichen, zentralen musikalischen Potenz, die in jedem Menschen angelegt ist, nennen. (...) Komplexe, künstlerische Musik beginnt dort, wo bildungsmäßige, kulturelle und technische Bedingungen für ihre Verwirklichung unerlässlich sind und folglich alle Menschen, die diese Bedingungen nicht erfüllen können, von einer Beteiligung an ihrer Erzeugung, Ausübung und – im Falle einer Überforderung auch der gehörmäßigen Fähigkeiten – ihrer Rezeption ausgeschlossen werden (Keller 1980, S. 18).

„Musik- und Bewegungserziehung“

Das Fach „Musik- und Bewegungserziehung“ führt Elemente der Musik und Formen der Bewegung zusammen und stellt damit eine Verbindung zwischen den Fächern Musik und Sport her. Das Fach MBE will

die emotionalen Kräfte im Kind wecken und entwickeln, seine schöpferischen Fähigkeiten entfalten und soziales Lernen ermöglichen. Dadurch soll ein Ausgleich zu den mehr leistungsorientierten Fächern der Grundschule geschaffen werden. (Bayer. Lehrplan für die Grundschule (1977), zit. nach Ernst o.J., S. 37). Musik- und Bewegungserziehung gibt dem Kind die Möglichkeit, durch Tanzen, gestisch-mimisches Darstellen, Sprechen, Singen und Instrumentalspiel auszudrücken, wovon es beeindruckt ist. Kindlicher Ausdruck ist bezogen auf das ganzheitliche Erleben des Kindes, bezogen auf seine ganzheitliche Wahrnehmung und Empfindung. Musik- und Bewegungserziehung will nicht primär fachliche Ausbildung in Musik oder Tanz sein, sondern ist vielmehr auf die Gesamtentwicklung des Kindes ausgerichtet. Wesentliche Ziele dabei sind die Sensibilisierung der Sinne und des sozialen Erlebens und Verhaltens sowie die Förderung der kreativen Fähigkeiten des Kindes, die in der Improvisation und Gestaltung angesprochen werden (Holzheuer 1979, S. 86).

Neun ausgewählte Fragestellungen, die sich aus den Erklärungsversuchen ergeben

1. Aus welcher beobachtbaren Notwendigkeit heraus entstand die MBE?
2. Was macht den Gebrauchswert der MBE aus?
3. Worin manifestiert sich die handwerkliche und künstlerische Stimmigkeit der MBE?
4. Was verstehen wir unter dem historischen Postulat der MBE?
5. Lassen sich menschliche Grundkonstanten benennen, die im Zusammenhang mit der Wirkung von MBE auf Kinder (und andere Menschen) zu tun haben?
6. „Elementare Musik“ versus „komplexe, künstlerische Musik“ – wie lassen sich die Unterschiede konkretisieren und durch Beispiele belegen, wie abgrenzen?¹⁰
7. MBE als „Grauzone“ zwischen den schulischen Fächern Musik und Sport?
8. MBE als Ausgleichsbeschäftigung für überarbeitete („verkopfte“) Kinder (und andere Menschen)?
9. Wie können wir die immer wieder in Erklärungsversuchen auftauchenden Begriffe wie „Ganzheitlichkeit“, „Sensibilisierung“, „Wahrnehmungsschulung“, „Improvisation“, „Persönlichkeitsentwicklung“, „kreatives Verhalten“ operationalisieren (in beobachtbare Operationen transferieren)?

Die gewissenhafte und umfängliche Beantwortung dieser Fragen und vieler weiterer, noch zu formulierender Fragen ist der Anfang auf dem Weg, konstituierende Merkmale für eine Definition des Arbeitsfeldes MBE zusammenzustellen. Dabei kann es vor allem auch nötig werden, die Bezeichnung der heutigen Studienrichtung MBE und ihrer zentralen Ausbildungsbereiche neu zu überdenken.¹¹ Die Diskussion des „Arbeitskreis für Elementare Musikpädagogik an deutschen Ausbildungsinstituten“ (AEMP) ist bereits weit gediehen, Veröffentlichungen mit Präzierungsversuchen und Definitionen liegen vor (Ribke 1995, 1997) und können heute, bei der fortschreitenden Europäisierung der Ausbildungsgänge nicht mehr ignoriert werden!

Wie kann es weitergehen?

Dieser Beitrag will sich nicht anmaßen, die eingangs vorgetragene Fragestellung bereits umfassend genug dargestellt zu haben! Die Autorin plant eine umfängliche empirische Untersuchung in Form einer Befragung, um aus den Ergebnissen konstituierende Merkmale für eine wissenschaftliche Definition des Arbeitsbereiches MBE zu erarbeiten. Die Leserinnen und Leser der Orff-Schulwerk Informationen sind heute schon aufgefordert, ihre Meinungen, Befürchtungen, Fragen und Vorstellungen der Autorin jederzeit mitzuteilen (siehe Adresse im Anhang). Alle Anregungen werden dankbar aufgenommen und dienen einer, uns alle heute und seit vielen Jahren bereits bewegenden und verbindenden Sache, auch jenseits jedweder wissenschaftlichen Diskussion und Fundierung!

1 Hervorhebungen von der Autorin

2 Ich beschränke mich im folgenden weitgehend auf den weltweit verbreiteten Ansatz einer Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs (vgl. Jungmair 1992).

3 Es gibt verschiedene Arten von Definitionen – dazu folgt weiter unten genaueres

4 Dank an Micaela Grüner, Peter Cubasch und Reinhold Wirsching

5 Ende der 90er Jahre wird es wieder abgeschafft ...

6 ... statt der bisher üblichen Bezeichnungen „Musikalische Früherziehung“, „Musikalische Grundausbildung“ oder „Allgemeine Musikerziehung“

7 ... je nach Stand der Möglichkeiten sowie der Bereitschaft, sich theoretisch zu artikulieren und sich praktisch dem anderen mitzuteilen.

- 8 Organisiert sind an der MBE interessierte PädagogInnen weltweit in Orff-Schulwerk Gesellschaften, die Erfahrungsaustausch und Weiterbildung vermitteln.
- 9 1977
- 10 vgl. auch die Gegenüberstellung von „vorgeistig“ und „große Form“.
- 11 Ein Prozess, der am Orff-Institut z.Zt. durch die Verpflichtung neue Studienpläne zu erstellen, bereits in Gang gekommen ist.

LITERATUR

- Abel-Struth, Sigrid*: Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985.
- Ernst, Hans-Bruno*: Musik- und Bewegungserziehung – Multiplikatorenmodell. Ein Modellversuch. Donauwörth o.J.
- Gebhard, Ursula/Kugler, Michael*: Didaktik der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung. München 1979.
- Haselbach, Barbara*: ORFF-Schulwerk – Elementare Musik- und Bewegungserziehung. In: Bannmüller/Röthig (Hrsg.): Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung. Stuttgart 1990.
- Hoerburger, Christian/Widmer, Manuela*: Musik- und Bewegungserziehung. Ein Handbuch für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Donauwörth 1992.
- Holzheuer, Rosemarie*: Musik- und Bewegungserziehung in Kindergarten und Grundschule. Bad Heilbrunn 1980.
- Jungmair, Ulrike E.*: Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Mainz 1992.
- Jungmair, Ulrike*: Elementare Musikalische Erziehung – das wirkliche Lernen. In: Niermann, Franz (Hrsg.): Elementare musikalische Bildung. Wien 1997.
- Keller, Wilhelm*: Vortrag, gehalten auf dem Internationalen Symposium zum Orff-Schulwerk 1980, in: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst „Mozarteum“ – Orff-Institut (Hrsg.): Dokumentation Symposium, Salzburg 1980.
- Keller, Wilhelm*: Das Orff-Schulwerk: Methodische Verbesserungen und inhaltliche Auswirkungen im Musikunterricht. In: Kriss-Rettenbeck/Liedtke (Hrsg.): Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im historischen Wandel. Bad Heilbrunn 1986.
- Kugler, Michael*: Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk Elementare Musikübung. Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik. Frankfurt/M. 2000.
- Nykrin, Rudolf*: Musikalisches Lernen im intermedialen Spielraum – Wege, Umwege? In: Petrat, Nikolai (Hrsg.): Musikalische Bildung in Zwischenräumen. Mainz 1993.
- Nykrin, Rudolf*: Findet die Musikpädagogik das „Elementare“ wieder? In: Zeitschrift Musik in der Schule (Berlin) 4/1998, S. 206–210.
- Orff, Carl*: Orff-Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Orff-Institut, Jahrbuch 1963, Mainz 1964
- Ribke, Juliane*: Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg 1995.
- Ribke, Juliane*: Elementare Musikpädagogik als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung. In: Niermann, Franz (Hrsg.): Elementare musikalische Bildung. Wien 1997.
- Thomas, Werner*: Musica Poetica. Gestalt und Funktion des Orff-Schulwerks. Tutzing 1977.
- Widmer, Manuela*: Musik und Bewegung. In: Helms/Schneider/Weber: Handbuch des Musikunterrichts – Primarstufe. Kassel 1997.
- Zöllner, Gerda*: Musik- und Bewegung im Elementarbereich – ein Beitrag zur Kommunikations- und Kreativitätserziehung. Donauwörth 1977.

Manuela Widmer

A-Studium am Orff-Institut, danach Lehrtätigkeit an Jugendmusikschule und Konservatorium Hamburg, an der Musikhochschule Hannover und seit 1984 am Orff-Institut der Universität Mozarteum in Salzburg. Seit vielen Jahren Lehrerfortbildung im In- und Ausland. Veröffentlichungen zur Musik- und Bewegungserziehung in Kindergarten, Grundschule und Musikschule. Seit 1998 Studium der Pädagogik an der Paris-Lodron Universität in Salzburg.

Summary

The Variety of Methods in Music and Dance Education, or: The Building Block Games in the Sea of Possibilities

At the beginning of her article, Manuela Widmer asks a pressing question about a scientifically well-founded definition of the field of music and movement education that is rather broadly accepted.

For years many German speaking authors have taken the trouble to describe thoroughly basic principles, phenomena and methods, but many teachers do not know anything about them and formulate their work according to a kind of building block principle that "anything goes". The Author proceeds on the track of long lost or forgotten and also existing or hoped for conditions, requirements, possibilities and limitations in music and movement education. In doing so she glances back at history and takes another look at a series of attempts to explain which are shown in differentiation to scientifically founded nominal definitions and become known as "essential" definitions.

Out of this, in conclusion, she asks ten questions which are incentives for further questions or impulses for searching for the answers.

The author is planning a questionnaire in which the evaluation should be the basis for a definition which can lead to more unity in the professional world of music and movement education.

Manuela Widmer

A-Diploma (teaching qualification) at the Orff-Institute. Afterwards teacher at the youth music school and conservatory in Hamburg/Germany. National and international work on in-service courses for teachers over many years. Publications on music and movement education for pre-school and primary school. Teacher at the Orff-Institute since 1984. Since 1998 studies of pedagogy at the Paris Lodron University Salzburg.

Qualität bewusst gestalten

Thomas Techau

I. Theorie

Qualitätssicherung ist in aller Munde. Doch was ist Qualität?¹ Es ist sicherlich kein sachlicher Begriff, denn sie geht über die Einhaltung von Normen hinaus. Gerade das ist ihr Kennzeichen: eine Leistung, deren Wert über das Materielle, über das Erforderliche hinausgeht. Qualität ist nicht, wenn etwas funktioniert. Qualität ist, wenn etwas *gut* funktioniert. Und für dieses „*gut*“ gibt es unterschiedlich Emotionen und Auslegungen – bis auf eine: es muss uns berühren, gefallen und uns den Eindruck von Dauerhaftigkeit geben. Qualität ist ein Begriff des Erlebens. Sie trägt Freude, auch Zufriedenheit in sich, weil sie uns „das gewisse Etwas“ bringt, nach dem wir uns insgeheim oder offen sehnen. Qualität birgt Eleganz, und wer wollte eine Eleganzsicherung einführen?

So gesehen bekommt Qualität einen künstlerischen Aspekt. Kunst weiß: Qualität kann man nicht sichern, man kann sie nur erschaffen, immer wieder neu. Vielleicht sollte überall, wo von Qualitätssicherung gesprochen wird, auch die Kunst zu Rate gezogen werden. Nicht als Zierart, sondern als Substanz; doch das ist ein anderes Thema.

Wollte man eine umfassende Qualitätsdefinition vor die musikpädagogische Arbeit setzen, würde es wohl geraume Zeit bis zum Beginn der Praxis dauern. Trotzdem sollte man sich der Frage zumindest stellen, um, wie Rilke es sagte, eines Tages vielleicht in eine Antwort hineinzuleben.

Statt einer Definition soll daher ein Begriffsfeld bestimmt werden, in dem Qualität womöglich anzutreffen ist.

Zu diesem Feld gehört die Frage: Warum mache ich das, was ist der Maßstab meiner Arbeit?

Der Mensch?

Die Musik?

Ich glaube, es ist beides. Aber mehr noch ist es das, was hinter beiden steht und beide verbindet: die Natur, das Lebendige, eine erlebbare Kraft – eine spürbare Qualität. Sie ist erkennbar in Strukturen und Geschehnissen der Natur und wahrnehmbar in dem Gefühl „Musik“, das leicht zu erkennen ist und schwer zu beschreiben.²

Irgendwann begann ich mich damit zu beschäftigen,

ob es Situationen und Unterrichtskonstellationen gibt, in denen dieses Gefühl eher erfahren wird. Schließlich kam ich zu einer Arbeitshypothese, die drei Punkte umfasst:

1. Im pädagogischen Kontext entsteht ein Ganzheits-Erlebnis Musik unter anderem durch erlebte Polaritäten die verbunden und zur Interaktion angeregt werden durch ein drittes Element. Die spannungsgeladene Polarität braucht einen geeigneten Leiter, um Strom (FLOW) zu erzeugen.

Anfang und Ende werden durch einen Weg verbunden. Diese musikalische Struktur von zwei verbundenen Polaritäten ist auf andere Situationen übertragbar, beispielsweise auf die Bewegung, aber auch auf Alltagsbegebenheiten

2. In seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1795) beschreibt Friedrich Schiller den Weg der Ästhetik um mit dem individuellen Ideal in uns in Übereinstimmung zu kommen.³ Er nennt Schönheit eine notwendige Bedingung der Menschheit⁴ und postuliert zwei polare (An-)„Triebe“ zur Lebensgestaltung sowie einen verbindenden dritten:

- *Inhaltstrieb* (sinnlicher Trieb, Empfindung, erfüllte Zeit, mit Inhalt erfüllte Mannigfaltigkeit der Form),
- *Formtrieb* (Formalität, Harmonie in der Verschiedenheit, das Übereinstimmende in allen Veränderungen, die bleibende Persönlichkeit im Wechsel)⁵
- *Spieltrieb*, der Empfindung und Bewusstheit verbindet.⁶

Es ist eine philosophische Begründung für das psychologische Axiom vom Fühlen, Denken und Handeln, für das es aus heutiger Sicht auch neurologische Anhaltspunkte gibt.

3. Damit ergibt sich eine vergleichbare Struktur in äußeren (Punkt 1) wie inneren (Punkt 2) Lebensbereichen, eine Ähnlichkeit in der Gestalt und im Gestalten der Außenwelt und Innenwelt.

Objektive (von außen betrachtende) Kriterien benötigen objektive Maßnahmen zur Überprüfung und Steuerung. Musizieren wie persönliches Lernen sind jedoch subjektive Vorgänge, die letztlich nur in Eigenkontrolle und Eigensteuerung (subjektiv) möglich sind. (Zur Erinnerung sei angefügt, dass die Begriffe objektiv und subjektiv nichts über die Gültigkeit eines Befundes aussagen, sondern lediglich über seine Erhebungsmethode.)

Für die praktische Umsetzung dieser Idee sind noch zwei Punkte zu klären: Merkmale des praktischen Tuns müssten dieser Struktur zuzuordnen sein und es müsste eine Begrifflichkeit geben, die logisch stimmig und zugleich subjektiv (ohne Hilfe von außen) überprüfbar und steuerbar ist.

Aus der Unterrichtspraxis ergaben sich alsbald Ideen für die handwerkliche Umsetzung der oben beschriebenen Struktur (Fühlen, Denken und Handeln sowie zwei Polaritäten, verbunden durch ein drittes Element). Aber wie fühlt sich Qualität an? Unter Rückgriff auf die Schiller'schen (An-)Triebe formulierte ich drei Obergriffe (genauer: Obergefühle), die mir als begleitende Empfindungen seiner Struktur zutreffend erschienen und zugleich als Ziele der Lebensfunktionen Handeln, Fühlen und Denken angesehen werden können:

Lebenskraft/Erfüllung

Geborgenheit

Innerer Friede

Damit war das Gerüst für die Einordnung gegeben.

thodische Hilfe zur Gestaltung des Musizierens und Tanzens gedacht, gab es auch bald Rückmeldungen zu positiver Beeinflussung der Befindlichkeit.

Drei exemplarische Erfahrungen möchte ich wiedergeben.

- a) Bei einer Fortbildung für Lehrkräfte des Faches Seniorengymnastik an Altenpflegeschulen wurden in einer Arbeitsgruppe die kaum musikerfahrenen Teilnehmerinnen gebeten, einen sehr einfachen dreistimmigen Rhythmus nachzuspielen. Drei einzelne Personen erhielten dann die Aufgabe, eine vorformulierte Aufgabe zur Gestaltung vorzulesen. Innerhalb kurzer Zeit wurde auf Grund der vorgelesenen Aufträge der leidlich richtig wiedergegebene Rhythmus zu einem swingenden Stück Musik. Diese völlig unspektakuläre Stunde hatte, Rückmeldungen zufolge, für einige offenbar bleibenden Erlebnisgehalt.

Fazit: Die Methodik vermag unter günstigen Umständen auch musikalisch wenig geübten Gruppen-

Funktion 1	Funktion 2	Funktion 3	Zuordnung
Geborgenheit	Innerer Friede	Lebenskraft	Fühlen 1
Herzlichkeit	Klarheit	Freude	Fühlen 2
Fühlen	Denken	Handeln	Denken 1
Wahrnehmen	Strukturieren	Verwirklichen	Denken 2
Regelmäßigkeit, Dauer	Eindeutigkeit, Zielstrebigkeit	Entschiedenheit, Kreativität, Scherz	Handeln 1
Annehmen / angenommen werden	Auf die innere Stimme hören, Aufmerksamkeit lenken, Muße	Sich verändern, planen, einen Entschluß umsetzen	Handeln 2
Herz	Kopf	Hand	Pestalozzi
Einsamkeit	Unruhe / Angst	Zurückgezogen, Resignation	Symptom bei Abwesenheit
Einbettung	Präzision	Fluss	Musik
→	→	→ Geborgenheit	Anregung
Lebenskraft ←	←	←	Hemmung

Es gibt eine Reihe von Konkretisierungen dieser Struktur, die sich einerseits auf musikalische und tänzerisches Handeln beziehen, andererseits auf psychische und soziale Prozesse.⁷

Diese entstanden eher spaßeshalber als Sammlung von Aktivitäten und Kommunikationsvorgängen, die in Musik oder Tanz umsetzbar sind. Zunächst als me-

leiterinnen sowie ihren Gruppen zu musikalisch befriedigenden Ergebnissen zu verhelfen.

- b) Bei einem Seminar mit Spiel- und Theaterpädagogien nutzten wir Gestaltungsmerkmale zur Strukturierung von Spielhandlungen. Nach den Ausführungen der Arbeitsgruppen trafen wir uns zur Abschlussbesprechung – und fanden uns in einer

schweigenden Runde. Nach einer Weile sagte eine Teilnehmerin: „Komisch, sonst muss ich immer reden, aber jetzt ... es ist einfach gut so.“ Es folgten weitere Minuten schweigsamer Gemeinsamkeit, bevor die rückblickende Besprechung begann.

Fazit: Die Gestaltungsmerkmale haben ein Potential zur Annäherung an die drei der Empfindung zugeordneten Oberbegriffe.

c) Als sich diese Merkmale der Gestaltung in der Praxis als hilfreich erwiesen hatten, überprüften Studierende der FH Soziale Arbeit und Gesundheit in Kiel in einem Seminar die psychologischen und sozialen Implikationen auf Schlüssigkeit und Nachvollziehbarkeit. Sie kamen zu dem Schluss, dass auch bei motivierter Fehlersuche Unstimmigkeiten nicht zu entdecken waren. Dies begründet die Annahme, dass die solchermaßen angeordneten Gestaltungsmerkmale neben der musikalischen auch zur gezielten sozialen und psychologischen Betreuung geeignet sind, zumal es möglich ist, entsprechende Themen auch „verdeckt“, d.h. im Rahmen musikalischer oder tänzerischer Arbeit anzuwenden..

Fazit: Die vorgestellte Struktur einer Dreieinheit von Merkmalen erlaubt eine methodische und pädagogische Verbindung Außenwelt und Innenwelt, von Musik und Mensch.

Die Gestaltungsmerkmale nutzen „handelsübliche“ Arbeitsweisen. Daher könne sie bei Bedarf in jede Methode integriert werden.

Sie haben eine holografische Struktur. Das Prinzip lässt sich schnell erfassen und anwenden. Bei Vertiefung der Arbeit bleibt die anfänglich kennen gelernte Struktur erhalten und ist eine Orientierungshilfe. Es werden keine festen Übungsziele vorgegeben, sondern Zielrichtungen, die eine individuelle Lösung erfordert.

In einem Bild ließe sich sagen: Die natürlichen methodischen Obertöne werden aufgegriffen und mit Hilfe von strukturierten Gestaltungsmerkmalen zu harmonischen Dreiklängen des Fühlens, Denkens und Handelns oder von Herz, Kopf und Hand zusammengestellt.

II. Praxis

Die Merkmale der Gestaltung geben der Aufmerksamkeit eine Richtung, die im jeweiligen Kontext zu spezifizieren ist. Sie bündeln die Aufmerksamkeit und führen dadurch unsere Kräfte zusammen. Ziel ist

es, den Ausdruck wie den Eindruck des Musizierens (und Tanzens) über die bewusste Gestaltung zu verstärken.

Eine praktische Dreieinheit von Merkmalen lautet *Präzision, Fluss und Einbettung*.

Shalom 1

Nehmen wir als Aufgabe die interpretatorische Gestaltung einer einfachen Liedbegleitung zu dem bekannten Lied „Shalom chaverim“

The image shows a musical score for the song 'Shalom chaverim'. It consists of two systems of staves. The first system has a vocal line with lyrics in German: 'Shalom chaverim, shalom chaverim, shalom chaverim, shalom chaverim'. Below it is a piano accompaniment. The second system continues the piano accompaniment. The score is written in a standard musical notation with a treble clef and a key signature of one flat.

Die Verhaltensweise *Präzision* oder (wem dieser Begriff nicht liegt) *Genauigkeit* erfordert eine Bestimmung, worauf sich diese Genauigkeit bezieht. Eine typische Anwendung wäre der Hinweis, den Beginn eines Taktes oder einer Phrase genau im richtigen Zeitpunkt zu beginnen.

Die Aufgabe könnte lauten, dass der erste Ton der Unterstimme möglichst im richtigen Moment gespielt werden sollte, um der Singstimme den Einsatz zu erleichtern. In aller Regel wird man feststellen, dass in der Folge die gesamte Phrase genauer gespielt wird, was der Musik bereits eine Tür öffnen kann. Oftmals bemerken die Spieler den einem geübten Ohr offen hörbar musikalischen Zuwachs nicht sogleich oder nur kaum, so dass ein reflektierender Vorher-Nachher-Vergleich (eventuell per Tonaufzeichnung) erst später erfolgen sollte.

Die Theorie besagt, dass es „mehr Musik“ werde bei der Hinzunahme eines weiteren Merkmals. Die spieltechnisch leichteste Umsetzung ist, dass diese Aufgabe eine andere Spielgruppe übernimmt. Nehmen wir *Fluss*.

Fluss ist das der *Präzision* polar (ergänzend) gegenüber gestellte Merkmal. Hier wird die Spielfreude thematisiert, der unbedarfte Einsatz aller Kräfte, das Probieren und das „Drauflos“. Dies sei die Spiel-

anweisung der Mittelstimme. Das braucht gegebenenfalls mehrere sanfte Ermutigungen, da es nicht einfach ist, per Aufforderung locker und gelöst zu sein.

Es ergibt sich womöglich die Erfahrung, dass die Spielerinnen der Mittelstimme um so besser „loslassen“ können, je genauer die Spieler der Unterstimme ihre Aufgabe einhalten.

Zu dieser Aufgabe passt es, wenn diese Stimme solistisch gespielt und improvisatorisch ausgestaltet wird (Auflösung der Zweiklänge, rhythmische Veränderung, Einwürfe usw.)

Das dritte Merkmal ist die *Einbettung*. Dieser Begriff meint die Abstimmung mit anderen, das Eingehen auf das Instrument, auf den Raum. Im Grunde geht es um die Erfahrung, in eine Ordnung eingebettet zu sein und sich dazu in Beziehung zu setzen.

In unserem Beispiel könnte es eine Aufgabe für die Oberstimme sein, die einzelnen Töne so zu spielen, dass sie sich gut in das Arrangement einfügen. Hier ist Zuhören gefragt, um Lautstärke, Klangfarbe und Zeitpunkt des Spielens abzustimmen, worauf die Spieler nötigenfalls im Einzelnen hingewiesen werden.

Zu allen Merkmalen gibt es weitere Umsetzungen. So kann das Merkmal Einbettung auch den Kontakt zur Natur einschließen oder verschiedene Empfindungen der Verwandtschaft, der Zugehörigkeit und Übereinstimmung. Manchmal kann Wohlklang diese Empfindungsrichtung unterstützen. Gelegentlich wird auch Lautstärke als einbettendes, einhüllendes Moment erfahren.

Shalom 2

Um die Gestaltungsarbeit zu vertiefen, kann man jetzt den einzelnen Stimmen die Gestaltungsaufgaben der anderen Gruppen zuweisen. Die Oberstimme könnte auf die Genauigkeit achten, wobei wiederum zu bestimmen wäre, worauf sich die Genauigkeit in diesem Fall bezieht (auf das Timing, auf die Lautstärke oder auf die Klangfarbe o. ä.). Das Merkmal Fluss könnte bedeuten, die Melodie der Oberstimme mit einem Lautstärkeverlauf zu versehen, so dass sie mehr als Einheit empfunden und gespielt werden kann. Auch der Hinweis auf die absteigende Melodielinie kann in diesem Fall zu einem fließenderen Spiel führen.

Die beiden anderen Stimmen würden dann in entsprechender Weise neue Aufgaben erhalten.



Eine andere Möglichkeit ist es, wenn eine Gruppe statt der Noten ihre Gestaltungsaufgabe beibehält und jetzt eine der beiden anderen Stimmen spielt. Per Tonbandaufzeichnung oder Zuhören (je eine aus den drei Gruppen) lassen sich Veränderungen feststellen und zum Erfahrungsaustausch nutzen. Vielleicht gibt es ja auch eine vierte Gruppe Gesang, die diese Aufgabe übernimmt.

Shalom 3

Anspruchsvoller ist, wenn einzelne Spieler oder Gruppen zwei Merkmale wie Präzision und Fluss zugleich umsetzen. Sobald das gelingt, kann sich das Musikerlebnis weiter verstärken.

Noch mehr Übung erfordert es, die drei Merkmale zugleich bewusst anzuwenden. Dann kann es geschehen, dass Spieler gänzlich in die Musik „eintauchen“, aber zugleich die Kontrolle darüber behalten, so wie ein Wellenreiter sich das Vergnügen erhöht und verlängert, wenn er es schafft, länger auf der Welle zu reiten. Schiller spricht in diesem Zusammenhang von dem „ästhetischen Moment“.

Die Erfahrung, sich tragendes Wohlbefinden vorsehbar und systematisch zu erarbeiten, ist daneben pädagogisch von einiger Bedeutung.

Improvisation

Auch für Aufgaben zur Improvisation (Verzierung der Stimmen, Pentatonik) können die Merkmale herangezogen werden. Sie fördern die Aufmerksamkeit, regen das musikalische Empfinden an und lassen dabei Freiheit in der handwerklichen Ausführung.

In der Unterstimme können die letzten beiden Töne verändert werden. Wieder helfen die drei Gestaltungsmerkmale. Diesmal zeigen sie, dass man es auch übertreiben kann, denn hier helfen Präzision und Fluss kaum weiter. Es macht Spaß auszuprobieren, was man an Stelle dieser beiden Töne noch spielen

kann. Auch das Neue, Fremde, Unerwartete hat seinen Reiz. (Womit wir bei einem Merkmal der Gruppe *Wiederholung, Ergänzung/Kontrast* und *Überraschung* wären. Diese waren übrigens Teil der Arbeit mit den Spielpädagogen im exemplarischen Beispiel 2.)

Bewegung

Die vorgestellten Merkmale der Gestaltung lassen sich ebenso auf die Bewegungsgestaltung anwenden.

Präzision kann dann den rechten Zeitpunkt der Bewegung beachten (den Moment des Schrittes oder ihren Anfang und ihr Ende), aber auch bestimmte Haltungen, genaue Raumrichtungen (vertikal, horizontal, diagonal) in Bewegung und Blick und vieles mehr.

Fluss wird durch Spaß, Ausprobieren und entsprechende Lockerheit beim Anleiten, aber auch durch gleitende und schwingende Bewegungen oder durch Partneraufgaben verstärkt.

Einbettung lässt uns auf die Ausrichtung im Raum, innerhalb der Gruppe oder vielleicht auch der Körperteile untereinander achten. Es kann die gemeinsame Linie oder Form im Raum sein, die Bewegungshöhe, die Bewegungsgeschwindigkeit und manches mehr.

Bei einem Vormittag an einer Erzieherfachschule wurde mit einer weitgehend tanzunerfahrenen Gruppe einfache Popchoreografien erarbeitet. Durch die Einführung dieser drei Gestaltungsmerkmale erlangten die Teilnehmer/innen Einfluss auf ihren Lernfortschritt, was sich in der Intensität der Arbeit, der Ausdauer wie auch in der tatsächlichen Leistung positiv bemerkbar machte.

Nach einer längeren Arbeitsphase, nach der die Choreografie bei einer Arbeitsweise mit Vor- und Nachmachen für diesen Vormittag hätte erfolgreich abgeschlossen werden können, ergab die Ankündigung: „Einmal machen wir es noch“, die Reaktion: „Na, mindestens noch 5–6 Mal! Die Bewegungen sind noch nicht alle fließend und manche Anfänge stimmen noch nicht.“

Fazit: Die angehenden Erzieher entwickelten innerhalb kurzer Zeit auf einem ihnen fremden Gebiet eine motivierte, sachgerechte und zielstrebige Arbeitsweise, die auch durch entsprechenden Erfolg belohnt wurde. Impulse der Lehrperson gingen zurück, weil die Klasse diese zunehmend selber anbrachte.

Wohlbefinden

Am Beispiel der gezielten Betreuung in der Altenpflege sei eine weitere Anwendung der Gestaltungsmerkmale verdeutlicht.⁸ Wie Bergener darlegt, verbergen sich hinter in der Altenpflege auftauchenden Symptomatiken nicht selten psychische Ursachen.⁹

So wie sich die Aufgaben nach den musikalischen Erfordernissen stellen lassen, so lassen sie sich an Befindlichkeiten der Personen ausrichten. (Das Thema, ob und wie die tatsächliche Befindlichkeit einer Person zu erkennen ist und ob sie Gegenstand einer betreuenden Reaktion/Intervention werden sollte, sei hier ausgeklammert.)

Ausgehend von den Empfindungen, auf die die Schiller'schen (An-)Triebe zielen (Geborgenheit, innerer Friede, Lebenskraft und Symptome bei deren Abwesenheit, s. Tabelle), lassen sich auch für das nicht-musikalische Handeln Merkmale nennen, die sich in die gleiche Struktur einreihen. Auch diese Merkmale lassen sich im musizierenden und tanzenden Tun umsetzen. So wie alle in einer Spalte aufgeführten Begriffe als unterschiedliche Ausprägung einer Instanz angesehen werden, kann auch eine übergreifende Wirksamkeit aller Differenzierungen angenommen werden.

Das wiederum hat zur Folge, dass bei Bedarf über spielerische Gestaltungsaufgaben betreuende Interventionen ausgeübt werden können.

Die Tabelle kann auch zur Diagnose herangezogen werden, um eine möglicherweise dominante Funktion zu dämpfen oder eine schwach ausgeprägte zu stärken. Dies kann entweder direkt über dieser Funktion zugeordnete Verhaltensweisen geschehen oder indirekt.

Für eine indirekte Beeinflussung geben die beiden unteren Zeilen mit den Pfeilen Auskunft über die Interaktion der Funktionen. Daraus lässt sich ablesen, dass Präzision (der Funktion 2 zugeordnet) eher dazu geeignet ist, Handlungen einzuleiten oder zu verändern (aktiv zu werden) und weniger dazu, unmittelbar ein Wohlgefühl zu erzeugen. Andersherum bedeutet es, dass über eine Arbeit, beispielsweise mit dem musikalischen Gestaltungsmerkmal *Genauigkeit*, es womöglich leichter ist, eine Veränderung des musikalischen Verhaltens oder einen Übergang von Passivität zu Aktivität hervorzurufen als mit *Fluss*.

Weiterhin besagt die Aufschlüsselung, dass, falls man zunächst den Schwerpunkt auf die Funktion 1 setzt

(z. B. Fluss), eine fördernde Auswirkung auf die Aktivität (Funktion 3) möglicherweise nicht erfolgt, aber über einen weiteren Arbeitsauftrag der Funktion 2 besonders gut unterstützt wird.

- 1 ROBERT M. PIRSIG, Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten, Frankfurt 1978
- 2 TECHAU, THOMAS, Musikalische Bewegungsspiele, Kellinghusen 2000, S. 115f.
- 3 SCHILLER, FRIEDRICH, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Stuttgart 1977, vierter Brief, S. 11
- 4 ebd. zehnter Brief, S. 41
- 5 ebd. zehnter Brief, S. 46f.
- 6 ebd. vierzehnter Brief, S. 57
- 7 Beispiele in TECHAU, THOMAS, Musikalische Bewegungsspiele, Kellinghusen 2000
DERS., Kein schöner Land, Tänze im Sitzen, Bewegungsspiele im Sitzen, Kellinghusen 2001
- 8 Mehr in: TECHAU, THOMAS, MOPS – Musikalisches Orientierungs-Programm für Senioren, Kellinghusen 2002
- 9 BERGENER, MANFRED, Rückzug in die Krankheit, Altenpflege 8/1991

Thomas Techau

Dozent für Musik- und Bewegungserziehung, u. a. an der FH Soziale Arbeit und Gesundheit, Kiel, Besondere Fachschule für Gehörlose Rendsburg, Kurse für Musik und Bewegung als professionelle Pflegekomponente in der Altenpflege. Seit 1994 eigener Fachverlag.

Summary

Creating Quality Consciously

The author is on the search for quality in the activities of music pedagogy. He begins with a three part hypothesis: The structure of threes is the basis for the method presented here of conscious creating. Three of the complementary attributes (the areas of activity, feelings and structuring) form a unity which strengthens the expression of music and movement and at the same time the impression (the experience). Considering the addition of the accompanying statements, a exemplary trinity can be introduced. They are the attributes of precision, flow and embedding. These three features are subjective in their dimensions. Attention is directed and individual possibilities are more effectively used. Thus it is also possible with only a little experience, to create one's own

learning process or to create music and dance with feeling, awareness and incentive. In practice, the setting up of an attribute will be appropriate to the situation. Precision (exactness) can be related to the first beat of a measure, to the length of a process of volume, to the posture after a turn (in a dance) as well as to many other parameters of action. For both of the other attributes, there are likewise five concrete possibilities presented. Throughout the various tasks, either thinking, acting or feeling will be additionally addressed. In the process of combining the tasks in these three areas, acting and feeling are stimulated to work together. Thus, at the same time, musical and pedagogical goals are pursued.

Thomas Techau

is on the faculty of the College for Social Work and Health in Kiel, Germany, among others, and at the Special School for People with Impaired Hearing in Rendsburg. He has given courses for music and movement as a professional component in caring for the elderly. Professional publisher since 1994.

Aus der Praxis

Reports from Practical Work

Atmende Strukturen, flexible und reagierende Methoden

Christa Coogan

Tanzen ist ein Ausdruck der Seele. Es ist ein Kanal für unsere Emotionen, ein Zelebrieren von Jugend und Körperlichkeit, und ein Blick ins Unvermeidliche des Alterns. Es ist ein tiefer Brunnen kinästhetischer Intelligenz, ein Forum für non-verbale Kommunikation, eine intellektuelle und körperliche Herausforderung, eine musikalische Erfahrung. Es ist die älteste Kunstform der Menschheit.

Ein ausdrucksvoller, tanzender Körper ist ein Körper, der Geschichten mitteilt, Bilder schafft, Geheimnisse enthüllt; ein Körper einmal stark, ein andermal verletzlich, einmal tief in der Erde grabend, ein andermal hoch in der Luft fliegend. Ein ausdrucksvoller, tanzender Körper ist ein Mensch, der Möglichkeiten sucht, der über die Grenzen der Gewissheit hinaus geht, der nach Begegnungen strebt – Begegnungen mit dieser Kunstform, mit Musik, mit den Mittänzern. Das ist es, was ich mir von meinen Schülern wünsche, was ich von ihnen fordere. Und das ist es, was sie mir geben.

Der Tanz, den ich lehre, wurzelt in der Tradition der deutschen und amerikanischen Pioniere, die sich gegen die stark idealisierte Körperlichkeit und künstlerische Sichtweise des klassischen Ballet auflehnten. Sie wollten ein Tanzvokabular, das Gefühle ausdrücken kann, die in den geheimsten Nischen des Einzelnen zu finden sind; ein Vokabular, bei dem die Definition von Schönheit und Ästhetik erweitert wer-

den konnte und die Themen aus der unmittelbaren Jetzt-Zeit stammen konnten.

So wurde die Idee geboren und mit ihr die Sprachen der individuellen, kreativen Formen des modernen Tanzes.

Strukturen, Methoden, und Fragen

Lehren ist von Natur aus eine intuitive und persönliche Sache, dennoch gibt es allgemeine Strategien, die oben erwähnten Tanzerfahrungen den unterschiedlichsten Gruppen näher zu bringen. Diese Strategien sind für mich so etwas wie „atmende“ Strukturen und Methoden: flexibel und reagierend, nicht starr und unpersönlich. Sie kommen in allen meinen Unterrichtsstunden vor. **Aufwärmen, Erforschen der Bewegungen, kreatives Gestalten, und Abwärmen** gehören zum Grundgerüst, in dem sich eine Klasse bewegt. *Erklären, Vormachen, Berühren, Bilder geben, Arbeiten mit Gegenständen und Materialien sowie Beobachten und Reflektieren* sind die Techniken, die Bewegungen und Bewegungskonzepte hervorlocken, verfeinern und formen.

Ich stelle mir Fragen über meine Schüler oder Studenten. Wer sind sie? Warum nehmen sie an diesem Tanzkurs teil? Was sind ihre Erwartungen? Was kann ich vor ihrer Arbeit berechtigterweise verlangen? Werden wir eine Woche miteinander arbeiten, ein Jahr, oder noch länger? Ich passe dann meine Methoden dieser besonderen Umgebung, diesen speziellen Leuten, diesem Zeitrahmen an. Und ich biete einen Raum, in dem Professionalität einhergeht mit emotionaler Verletzlichkeit, in dem Lob und Kritik ausgetauscht werden – respektvoll und ehrlich – und in dem Geduld Hand in Hand geht mit Humor. Ich finde das äußerst wichtig, denn eine Lernsituation wird dadurch unterstützt oder sogar erst ermöglicht.

Um aufzuzeigen, wie ich meine Ziele je nach Klasse unterschiedlich definiere und die Strukturen und Methoden danach ausrichte, präsentiere ich im Folgenden drei verschiedene Tanzklassen, die auf drei unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtet sind:

1. Einen kreativer Tanzkurs für Erst- und Zweitklässler parallel zum Schuljahr.
2. Einen 3- bis 5-tägigen Improvisations-Workshop für Musiklehrer mit geringer Tanzerfahrung.
3. Ein zweisemestriges Pflichtfach in Tanztechnik für angehende Tanz- und Musikpädagoginnen am Orff-Institut.

1. Kreativer Tanzkurs für Erst- und Zweitklässler

Beim kreativen Kindertanz kommen vor allem Bewegungen zum Zuge, die die Kinder von Natur aus kennen, wie Laufen, Hüpfen, Springen, Fallen, Bücken, Drehen sowie Parameter wie Tempo, Größe und Kraft. Dabei beginnen wir, die Bewegungen und ihre vielfältigen Ausdrucks- und Mitteilungsförmn zu erforschen. Die Bewegungen werden hier von den Kindern selbst geschaffen (anders als bei Volkstänzen, Gesellschaftstänzen oder bei Tanzkombinationen, die von Tanzlehrern choreographiert wurden).

- Ziele: Mein Ziel ist es, die Kinder zu motivieren mit Hilfe des Tanzes – Zeit, Raum, Energie – die Ausdrucksmöglichkeiten ihres Selbst auszuloten. Außerdem möchte ich sie anleiten, als tanzende Wesen Musik zu interpretieren statt zu visualisieren, und zwar auf ihre ureigenste Art.

- Methoden: Ich beginne die Stunde z. B. mit einem Schatten-Spiel, bei dem der Anführer etwas vor macht, und alle anderen machen es nach. Die Musik dazu, meist irgendein lustiges Stück, bringe ich mit. Das Ganze dient zum Aufwärmen von Körper und Geist, zum Übergang von einer Umgebung in eine andere. Als Anführerin demonstriere ich Körperaktionen (Galoppieren, Verdrehen, Hüpfschritt), und wie sie durch Zeit, Raum und Energie beeinflusst werden. Dazu bieten sich an: Sich in großen Galopp-Schritten vorwölben, dann ein rascher Richtungswechsel in einen trippelnden Rückwärtslauf mit flatternden Armen. Schließlich kommt der Körper zur Ruhe, bevor er langsam und schwer sich drehend zu Boden sinkt. Dann übernimmt eines der Kinder die Führungsrolle, und die anderen folgen nun seinen Bewegungen. Bei diesem Spiel ist Konzentration gefragt, es fördert Nachahmungsfähigkeit, räumliche Wahrnehmung sowie Koordination und regt die musikalische Sensibilität an.

Anschließend setzen wir uns zusammen, um uns auszutauschen. Ich fordere die Kinder auf, Bewegungen, die wir gerade getanzt haben, zu benennen oder zu beschreiben. Durch das Benennen beginnen sie, kognitiv zu verstehen, was sie zuvor körperlich erlebt haben. Ich frage danach, wie die Musik ihre Bewegungsformen inspiriert hat, zum einen, während sie jemand anderem nachfolgten, zum anderen während sie selbst führten. So nehmen die Kinder die Vielfalt der Bewegungen wahr, die sich beim Tanz nach einem einzigen Musikstück spontan ergab. Dadurch lernen



Anselm und Laura in „ihrer“ Bewegung

sie die kreativen Möglichkeiten kennen und schätzen, mit denen man Musik aufnehmen kann.

Nun erkläre ich das Konzept der heutigen Stunde – Raumwege. Wir schauen auf unsere Tafel (*Objekt*), wo in Form eines Bildes noch andere Aspekte des Raums aufgelistet sind. Noch einmal folgen mir die Kinder, wie ich im Raum verschiedene Wege beschreite. Danach setzen wir uns wieder zusammen, um auf einem großen Blatt Papier (*Material*) die Wege, die sie sich gemerkt haben, aufzuzeichnen.

Jetzt erforscht jeder für sich allein einen Raumweg. Zuerst gehen sie einfach nur, dann aber fallen ihnen Bewegungen wieder ein, die sie heute oder in einer der vorherigen Stunden getanzt und benannt haben, und ihre Bewegungen werden vielfältiger. Ich gebe Orientierung mit Hilfe von Fragen und Vorschlägen. Sie können sich z. B. auf den Raum beziehen („Kannst du auf deiner Wellenlinie die Ebene wechseln?“), die Zeit („Kannst du das gleiche auch langsamer machen?“) oder die Aktion („Versuch’ mal beim Zickzacklaufen gleichzeitig die Arme zu schwingen!“). Ich spreche aber auch Bilder und Gefühle an („Kannst du so leicht auf dem Boden rollen wie ein Wasserball, den der Wind den Strand hinunterbläst?“ „Wie würdest du dich in deiner Spirale bewegen, wenn du wirklich wütend wärst?“). An die-



Phrasenende und neuer Anfang

sem Punkt entscheidet das Kind sich genau in dem Moment für eine bestimmte Bewegung, indem es sich tanzt.

Nachdem sie genug Zeit zum Experimentieren hatten, tauschen sie ihre Raumwege nun mit einem anderen Kind, bis jedes 3 bis 4 Muster ausprobieren konnte. Nun dürfen sich je zwei Kinder gegenseitig Aufgaben stellen, die sie auf ihrem letzten Raumweg ausführen, beispielsweise ein Gleitschritt (Fortbewegung), vorwärts und rückwärts getanz (Raum), danach Rennen in Zeitlupe (Fortbewegung) (Zeit). Ein anderes Beispiel wäre Sich-durch-Honig-Bewegen (Energie), Hopsen und Hüpfen (Fortbewegung) in mittlerem Tempo. Danach setzen sich die Kinder zusammen und führen einander ihre Bewegungsabläufe vor. Das ist das **kreative Gestalten** ihrer bisherigen Bewegungserforschung. Ein Paar tritt vor und ohne Musik tanzen die beiden das, was sie vorher geübt haben. Die „Zuschauer“ beschreiben was sie sehen, was sie an Konzepten erkannt haben, wie eindeutig die Bewegungen waren und was sie fühlen, während sie zusehen. Das Paar tanzt nun ein zweites Mal, diesmal mit Musik, die ich oder die Kinder ausgewählt haben. Dabei suchen wir nach einem Ausschnitt, das die kleine Choreographie in ihrem Tempo, ihrer Stimmlung, ihrem emotionalen und/oder metrischen

Rhythmus unterstützt. Das spezielle Augenmerk gilt dem Einfluss der Musik auf die Tänzer. Nun teilen auch die „Vorführenden“ mit, wie es ihnen beim Tanzen gegangen ist. Diese Reflektion verstärkt den empirischen Lernprozess und trägt dazu bei, dass der kreative Ausdruck anderer besser wahrgenommen und gewürdigt wird.

Wir beenden die Stunde mit dem **Abwärmen**. Ich habe für jede Gruppe ein eigenes Ritual, das immer irgendeine Form von Berührung mit einschließt. In dieser Stunde stehen die Kinder alle ganz still und aufrecht da. Ich gehe zu jedem hin und kitzle ihn ganz leicht an Kopf, Hals und Schultern. Ohne irgendeine äußerlich sichtbare Bewegung wird ihre Wirbelsäule länger, ihr Rücken breiter. Ihre Haut wird angeregt, sie können den leisesten Luftzug spüren und in der allgemeinen Stille finden sie zu ihrer eigenen Mitte.

2. Tanz-Improvisations-Workshop für Musiklehrer

Die Grundlage der Tanz-Improvisation für Erwachsene ist der des kreativen Tanzes für Kinder sehr ähnlich. Es sind jeweils die Teilnehmer selbst, die ihre Bewegungen wählen, dieser Spontaneität gibt jedoch der Lehrer eine Richtung vor. Durch strukturierte Improvisation erhält der Tanzende kinetische Information, kinästhetische Erfahrungen und psychologische Eindrücke, die den kreativen Prozess einleiten. Im gleichen Maße wie sich eine vertraute Atmosphäre entwickelt, wächst die Neugier und nach und nach fallen die Hemmungen. Die Palette der Bewegungen wird reichhaltiger und die Reaktionen auf die Bewegungen werden offener.

- Ziele: Bei einem 3- bis 5-tägigen Workshop für Musiklehrer konzentriere ich mich auf zwei Ziele: Erstens möchte ich das kinästhetische Bewusstsein fördern. Der Lehrer-Teilnehmer ist damit in der Lage, rascher, sensibler und körperlich gewandter zu agieren und zu reagieren; Zweitens möchte ich das Bewusstsein fördern, dass Phrasierung und Rhythmus der Bewegung und dem Tanz intrinsisch sind. Sie existieren auch ohne Musik, aber mit Klang oder Musik verbunden, ermöglichen sie einen subtileren musikalischen Ausdruck.

- Methoden: Ich beginne eine solche Stunde gerne mit einer Übung zum **Aufwärmen**, die ein wenig darauf aufbaut, dass man sich aufeinander verlässt und die *Berührung* mit einschließt. Diese Übung beginnt paarweise, (falls einer fehlt, mache ich mit). Wir sitzen am Boden, Rücken an Rücken mit unserem Part-



Ein „Gordischer Knoten“ in der Improvisation

ner, mit geschlossenen Augen. Zunächst richten wir unsere Aufmerksamkeit auf den Rhythmus unserer eigenen Atmung, dann auf die Atmung unseres Partners und schließlich auf die Wärme, die von dem Kontakt mit dem Rücken des anderen ausgeht, seiner Größe, Form und Eigenheit. Aus diesen Wahrnehmungen ergibt sich eine Bewegung. Der Partner reagiert. Die Rücken kommunizieren miteinander – sie müssen einander zumindest an einem Punkt berühren und die Paare haben etwa 5 Minuten Zeit, um gemeinsam aufzustehen.

Was passiert da? Zwei Leute kommen zusammen, um mit ihrem Körper zu kommunizieren und vermeiden dabei die potentielle Quelle von Ablenkung und Nervosität, den Augenkontakt. Die Muskeln sind aufgewärmt und der Tastsinn wurde angeregt (ohne die Hände zu benutzen!). Wir haben den kinästhetischen Sinn angesprochen und die Rücken als *Objekte* benutzt, um diese Wahrnehmung zu vertiefen. Und weil das Eis gebrochen ist können nun *Beobachtungen*, die mit der „Rücken“-erfahrung zusammenhängen, ausgetauscht werden.

Alle verteilen sich im Raum. Bei der nächsten Improvisation erforscht jeder für sich Möglichkeiten der Bewegung, ermutigt, den Körper schneller „denken“ zu lassen, als den Kopf. Ich *mache etwas vor*, um das Konzept klarer darzustellen. Dann fangen alle mit ihrer eigenen einfachen Bewegung an, etwa schnell gehen oder rhythmisch mit den Füßen stampfen. Nach ungefähr 20 Sekunden rufe ich sie auf, ihre Bewegung zu ändern. Der rasche Gang wird zum abrupten Richtungswechsel am Platz, die stampfenden

Füße verwandeln sich in ein sanftes zu-Boden-Sinken und Wiederaufrichten.

Der Aufruf zum Wechsel ertönt wieder ... und wieder. Vielleicht ändert sich nur die Intention, oder der Rhythmus oder die Ebene; vielleicht ist es eine völlig neue Bewegungsidee. Die Teilnehmer experimentieren, bis ich sie zu einer Pause auffordere. Jetzt ist der Moment, um zu fragen, zu *reflektieren*, tiefere Einblicke zu erhalten.

Wir fangen wieder an. Nun probieren wir verschiedene Körperpartien aus, verschiedene Aktionen, mal längere, mal kürzere Bewegungssphrasen, Raum, Zeit, Energiewechsel, Neues riskieren, sich auf sich selbst konzentrieren. Diese kleinen Bewegungseinheiten fangen an, zu atmen und bekommen eine Ahnung von Phrasierung. Die Übergänge werden vom kinästhetischen Sinn geleitet und nicht von einem Denkprozess, der der nächsten Bewegung vorangeht. Die Aufmerksamkeit der Tanzenden ist so auf ihre Aufgabe zentriert, dass Nervosität oder gegenseitiges Beobachten keinen Platz hat. Anschließend: wieder Zeit für Rast und *Reflektion*.

Jetzt kommen wir zu einer Spiegel/Schatten-Improvisation. Die Anfangspare finden erneut zusammen, um eine neue Herausforderung mit einem bekannten Gesicht auszuprobieren. Einer fängt an zu tanzen und wird vom anderen beschattet und/oder gespiegelt. Ich rufe sie immer wieder dazu auf, die Rollen zu wechseln. Das verlangt vom neuen Anführer des Paares, dass er sich sofort für eine andere Bewegung entscheidet: Keine Zeit für einen Übergang, keine Zeit zu überlegen. Und wieder sind alle so auf ihre momentane Aufgabe (kreieren bzw. imitieren) konzentriert, dass kein Raum da ist für Unsicherheit. *Reflektion* und Austausch zwischen den Partnern nach der Übung bietet den Teilnehmern Gelegenheit auszusprechen, was sie gerade erlebt haben. Welche Bewegungen bevorzugte das Gegenüber? Sie selbst?

Die Paare trennen sich und andere finden zusammen. Wir wiederholen die Übung. Welche Impulse kommen vom neuen Partner? Ich biete Orientierung (spiele mit dem Abstand zum anderen; verlasse dich weniger auf die Arme, mehr auf andere Körperteile, versuche eine Drehung). Die Aufforderungen, die Rollen zu wechseln kommen immer schneller, bis sie schließlich enden und keiner mehr Anführer oder Imitator ist. Dennoch geht der Tanz weiter. Das ist **kreatives Gestalten** in der Erforschungsarbeit.

Danach tauschen wir sowohl mit den Partnern als auch in der Gruppe Beobachtungen aus. In dieser spielerischen Übung waren kinästhetisches Bewusstsein und das natürliche Verlangen des Körpers und seine Fähigkeit zu phrasieren die speziellen Ziele. Aber selbstverständlich wurden Gesichtssinn, Koordination, Ausdauer, ein breiteres Vokabular der individuellen Bewegung durch die Einbeziehung des Gegenübers ebenfalls angesprochen.

Zum **Abwärmen** bleiben wir bei unserem zweiten Partner zum „Vertrauens-Fallenlassen“. Der eine lässt sich ein bisschen rückwärts fallen und wird von seinem Partner aufgefangen. Beide atmen bei ihrer Bewegung (Fallen oder Fangen) aus. Diese Übung sensibilisiert den Körper noch einmal gegenüber *Berührung*, hilft positive und rezeptive Interaktion zwischen den Partnern aufzubauen, und dient, öfter wiederholt, wunderbar zur Entspannung.

Im Laufe der nächsten Tage werden diese improvisierenden Grundübungen entwickelt und erweitert. Die Teilnehmer haben Gelegenheit, ihre Bewegungen aus anderen Stimuli abzuleiten, abgesehen von der Musik (sensorisch, mental, körperlich, gefühlsmäßig). Ich benutze sehr selten Materialien wie etwa Masken, Tücher, Bälle und so weiter in einem Kurs mit Anfängern. Meiner Erfahrung nach lenken die Requisiten gerne die Aufmerksamkeit vom Körper selbst ab, indem sie eine Art Sicherheit bieten (etwas, um sich dahinter zu verstecken), auf Kosten eines ehrlicheren und verwundbareren kommunikativen Prozesses. Ich versuche stattdessen, emotionale Sicherheit durch eine unterstützende, nicht beurteilende Atmosphäre, klare Aufgabenstellungen und vertrauensbildende Übungen zu schaffen. Die Teilnehmer erfahren, wie sich eine kinästhetische oder eine emotionale Phrasierung anfühlt, die keinerlei Bezug zur Struktur einer musikalischen Komposition hat. Und ihre Ohren sind nun eingestimmt auf ihren eigenen Atem, auf den Klang von Körpern in Bewegung, von Lachen und Flüstern, von Stille.

Am zweiten Tag führe ich Musik ein und öffne damit eine neue Tür. Ein ausdrucksstarker Tänzer mit all seiner Vielseitigkeit trifft auf die Musik in all ihre Tiefe und Bandbreite. Ich verwende Musik weiterhin sparsam, doch wenn sie ein Element in einer Improvisation ist bewegt sich die Musik als eigenständiger Partner gegenüber dem tanzenden Körper, und die Kommunikation, die sich daraus ergibt, ist aufregend und komplex.

3. Ein zweisemestriges Pflichtfach am Orff-Institut

Die Studenten studieren Tanz nicht mit der Absicht, Tänzer zu werden; sie sollen vielmehr später idealerweise fähig sein, eine Verbindung aus Musik und Tanz zu lehren. Wie das dann tatsächlich funktioniert, hängt von vielen Dingen ab. Ich kann ihre künftigen Jobs nicht vorhersehen, aber ich kann die allgemeinen Ziele eines Kurses in zeitgenössischer Tanztechnik sensibel auf die Bedürfnisse dieser Gruppe ausrichten.

- Ziele: Die drei Ziele, die ich zum Schwerpunkt machte, sind Musikalität, expressive, kommunikative Techniken und die Fähigkeit, Tanzprinzipien und Lehrkonzepte zu internalisieren.

- Methoden: Eine 90-Minuten-Unterrichtsstunde – zum Beispiel mitten im Semester, könnte so aussehen: Die Teilnehmer haben sich im Raum verteilt und lassen sich gegenseitig soviel Platz, dass sie ihre Gliedmaßen frei bewegen können. Wir konzentrieren uns zunächst in Stille auf das Volumen in unserem Körper und die äußere Manifestation dieses Volumens in Haltung und Energie unseres Körpers. Danach lernen wir eine neue **Aufwärm**-Übung, die wir während des nächsten Monats wiederholen und weiterentwickeln. Anfänglich arbeitet jeder mit seiner Atemphrasierung, und deshalb hat die Übung keine Zählzeiten. Ich mache den ersten kleinen Teil einer Sequenz vor und beschreibe gleichzeitig, was ich tue (der Kopf beugt sich vorwärts, um den Körper abwärts zu rollen, Wirbel für Wirbel, die Hände reichen auf den Boden hinunter, der Kopf hängt, ...). Die Studenten lernen also zunächst durch Sehen und Hören. Ich mache es nochmals vor, die Studenten wiederholen es mit mir, fühlen die Sequenz nun in ihren Muskeln und nehmen, während sie sich bewegen, zugleich die Information hörend auf.

Ich füge *Bilder* hinzu und benutze meine Stimme als Begleitung, um diejenigen Studenten zu erreichen, die Bewegung leichter mit Bildern oder Klang verbinden. Nun tanzen die Studenten. Ich beobachte sie, manchmal kommentierend, manchmal erinnernd, aber meist schweigend, damit jeder zu seiner Phrasierung durch den eigenen Atem finden kann.

Wenn sie fertig sind, bitte ich um Fragen. Ein Teilnehmer hat Schwierigkeiten mit einem Teil der Bewegungsfolge. Ich frage, wer es erklären kann. Ein Student meldet sich, *erklärt*, und *macht* zugleich den fraglichen Teil noch einmal *vor*. Eine andere versteht die Bewegung nicht, die auf den Boden führt. Wer

kann helfen? Hände gehen nach oben, und ich ermuntere einen ihrer Besitzer, zu der Studentin hinzugehen und sie zu berühren, um sie herausfinden zu lassen, wie die Bewegung hervorgerufen wird, oder auf welchem Pfad die Energielinie fließt oder wo der Körper sein muss, um diese spezielle Bewegung leichter zu machen. Der ganze Kurs versammelt sich um die beiden. Sie beobachten sie genau, um zu sehen, ob die gewählte Methode funktioniert und um gegebenenfalls ihre eigenen Methoden mitzuteilen. Eventuell wenden sich einige ab um etwas alleine auszuprobieren oder um einen Mitstudenten um ähnliche Unterstützung zu bitten. Wir nehmen uns also Zeit für die Bedürfnisse einer einzigen Studentin, dennoch sind alle in dem Lehr/Lernprozess involviert. Die nächste Übung zeige ich, um Erinnerungen wieder aufzufrischen, aber auch um die Aufmerksamkeit auf einen neuen Bestandteil zu lenken, mit dem die Studenten arbeiten sollen. Zuerst üben sie diese längere Tanzsequenz einzeln und ohne Musik, dann alle zusammen mit Musik.

Sie arbeiten paarweise. Ein Partner tanzt, der andere *beobachtet*. Letzteren frage ich, ob ihm unerwünschte Unterbrechungen in der Phrasierung auffallen und wieso sie entstehen. Sind Bewegung und Atem asynchron? Ist die Bewegungsabsicht klar? Sind die Gedanken noch zu sehr im Kopf und nicht genügend im Körper? Hört der Tänzer auf die Musik, reagiert er auf sie oder zählt er nur? Das Konzept des Phrasierens wird auf diese Weise verstärkt; sie lernen zu beobachten und zusätzlich auszudrücken, was sie beobachten.

Wenn die Partner anschließend miteinander sprechen, muss der beobachtende Teil sich überlegen, welche Lehr/Korrektur/Hilfs-Strategien für seinen tanzenden Gegenüber am fruchtbarsten sind. Er könnte etwa eine *Erklärung* wiederholen, die er von mir gehört hat oder seine eigene Anleitung finden. Er könnte auch *vormachen*, was er mit seinen Körper ausdrücken will. Er könnte seinen Partner *berühren*, um die Bilder, die er vorgibt, zu unterstützen oder auch um das Atmen nach einem bestimmten Muster zu ermuntern. Er könnte den Spiegel als *Objekt* nutzen, um ein kinästhetisches Gefühl durch das Sehen zu verstärken.

Derjenige, dem diese Aufmerksamkeit zuteil wird, lernt etwas ganz Spezielles über seine Art zu tanzen; gleichzeitig erfährt er etwas über die Mittel und Wege, wie sein Partner arbeitet: Welche Methode bzw. Me-

thoden halfen ihm am meisten? Empfand er die Berührung seines Gegenübers als sensibel? Waren für ihn die Erklärungen des Partners klar? War seine Haltung offen und positiv? Gab es auch Lob neben der Kritik? Durch nochmaliges **Üben (Erforschen)** hat der Tänzer so die Chance, das, was er gerade gelernt hat, zu internalisieren und zu inkorporieren. Nun wechseln die Partner ihre Rollen.

Die nächste Übung könnte etwa die Schnelligkeit und Genauigkeit der Beinbewegungen zum Ziel haben. Ich verwende Zählzeiten, vielleicht einen ungewöhnlicheren Rhythmus, aber keine Musik. Wir **üben (forschen)** einige Male, nehmen Arme und Oberkörper hinzu, lachen über Probleme mit der Koordination, fühlen uns gefordert, aber nicht überfordert. Hin und wieder beantworte ich eine Frage, oder ich stelle eine. Die Studenten probieren es nochmals.

Wir stehen alle in einem Haufen. Ich bitte einen Studenten, sich kleine Sprünge auszudenken und sie vorzuführen. Er denkt einen Moment nach, und macht sie dann vor. Alle hüpfen. Manchmal haben einige in der Gruppe Schwierigkeiten, die Dynamik des Hüpfens zu spüren. Sind sie sich darüber im Klaren, wo das Hüpfen entspringt: In den Füßen? Den Knien? Dem Becken? Ich sage ihnen, sie sollen sich einen Partner nehmen. Einer steht hinter dem anderen und berührt leicht die Hüften. Die vordere Person hüpfet nach oben, die hintere fühlt, wie der Partner springt, versucht vielleicht, den Hüpfenden dazu zu bringen, sein Plié weicher zu machen, die Beine in der Luft zu strecken, den Schwerpunkt direkt nach oben zu bewegen, die Elastizität des Zurückfederns zu spüren. Wir können uns jetzt in einer Pause mal genau ansehen, wie ein Ball herunterfällt und zurückfedert. Alternativ könnten wir an unterstützende Bilder denken (der Boden wird zum Trampolin, das uns in die Luft schießt und unsere Landung abfedert, bevor es uns wieder nach oben schickt).

Die selben Partner wiederholen die kleinen Sprünge. Sie tauschen ihre *Beobachtungen* aus, wechseln ihre Rollen, teilen sich noch einmal ihre Beobachtungen mit. Beide lernen sensorisch – also durch Berühren oder Berührtwerden, durch Erforschen und Wiederholen, durch Vorstellung, Objekte, Beobachtung und Reflexion.

Sie haben ihre Muskeln aufgewärmt und verschiedene Koordinationsmuster durchgearbeitet und zusätzlich noch mit den Ausdrucksmöglichkeiten von Dynamik, Atem und Phrasierung experimentiert. Und

sie wurden für Musik sensibilisiert (und zwar sowohl durch aktives Zuhören als auch, indem wir „die Ohren baumeln lassen“). Sie haben ihre pädagogischen Fähigkeiten an ihren Kommilitonen ausprobiert. Nun beginnen wir eine längere Tanzkombination. Dabei werden die Studenten ermuntert, alle individuellen Elemente der heutigen Unterrichtsstunde zu verbinden.

Manchmal wiederholen wir das Material der letzten Woche mehrmals, bevor neues Material dazukommt. Manchmal führe ich das neue Material gleich am Anfang der Stunde ein, lasse es üben und dann wird es an die bereits bekannte Sequenz angehängt. Die erste Variante vermittelt ein Gefühl von Sicherheit und Vertrautheit mit dem älteren Material, sodass die Einführung des Neuen als machbare Anforderung erlebt wird. Die zweite Variante weckt die Aufmerksamkeit für die neue Anforderung und wenn das Neue dann zum Bekannten hinzugefügt wird, entsteht ein Gefühl der Kompetenz in bezug auf die ganze Kombination. Welche Variante ich wähle, hängt von der Arbeit und der Stimmung im Kurs zum jeweiligen Zeitpunkt ab. Würde das neue Material sie erst einmal überfordern? Sind sie sicher genug im alten? Brauchen sie jetzt eine neue Anforderung, oder erst in 10 Minuten?

Während sie alleine an dem Tanz arbeiten, gebe ich allgemeine Beobachtungen zum Besten und biete einzelnen meine Anleitung an. Alle zusammen üben sie mehrmals im Raum, jeder begleitet sich selbst mit seiner eigenen Stimme, um die Wahl der Phrasierung und der Dynamik zu erleichtern. Ich lege Musik auf, die ich nach Stimmung, Rhythmus oder Stil ausgesucht habe. (Gelegentlich fällt uns auch Live Musik, die von Studenten gespielt oder gesungen wird, ein.) Wie füllen die Tänzer dieses Bewegungsmaterial aus? Wie fügen sie ihre eigene Farbe und Struktur dem Tanz hinzu? Hören sie, was ich höre oder hören sie die Musik anders? Sie stellen Verbindungen her und interpretieren die Tanz- und Musikphrasen auf ihre eigene expressive, bewusste Art – innerhalb der Grenzen der vorgegebenen Bewegung. Das ist ihr **kreatives Gestalten** des vorgegebenen Materials.

Das **Abwärmen** ist ein geführtes, durch Bildvorstellungen gelenktes Dehnen. Danach stellen die Studenten sich aufrecht hin, schließen ihre Augen, kehren zu der bewussten Wahrnehmung ihres inneren Volumens zurück. Ich gehe zu jedem Studenten hin, lege ihm die Hände unterhalb des Brustkorbs auf den Rücken, um das Gefühl der Ausdehnung der Rippen

hervorzulocken. Bei jemand anderem lege ich meine Hände an die Schädelbasis, um das Gefühl einer langen Wirbelsäule zu wecken. Nachdem ich auf diese Weise für jeden Studenten einen Moment Zeit hatte, bitte ich sie, die Augen wieder zu öffnen und mit ihrer Aufmerksamkeit wieder in ihre äußere Welt zurückzukehren.

Ich habe nun an drei Beispielen gezeigt, wie ich meine Stunden konzipiere und wie sie ablaufen. Die Augenblicke der „Erleuchtung“ jedoch, die sich ereignen, während man Tanz erfährt, während man Tanz lernt, folgen keinem Unterrichtsschema, stellen sich nicht auf Kommando ein. In diesen Augenblicken erfährt man seinen Körper als etwas, das einen Aspekt der eigenen Seele ausdrückt. Methoden können hier nicht als absolut gelten, sie können vielmehr nur nützliche Stufen darstellen in einem sehr individuellen, komplexen, facettenreichen Lernprozess. Sie funktionieren am besten, solange sie dynamisch und flexibel eingesetzt werden. Die Theorien, Methoden, Strukturen und Ziele, die ich erlernt, entwickelt und in meinem Unterricht eingesetzt habe, dienen alle nur der Reise über Technik und Vokabular hinaus, um einen Augenblick der Expressivität zu schaffen.

„Du kannst Leuten nichts beibringen. Du kannst ihnen nur helfen, dass sie es in sich selbst finden.“

Galileo Galilei

LITERATURE/BIBLIOGRAPHY

Gallas, Karen: *The Languages of Learning*. Teachers College Press, New York, London 1994

H'Doubler, Margaret N.: *Dance: A Creative Art Experience*. The University of Wisconsin Press, Madison 1940

Von Laban, Rudolf: *Der moderne Ausdruckstanz*. Heinrichshofen's Verlag, Wilhelmshaven, 1981

Joyce, Mary: *First Steps in Teaching Creative Dance to Children*. Mayfield Publishing Company, California 1980

Zakkaï, Jennifer Donohue: *Dance as a Way of Knowing*. Stenhouse Publishers, 1997

Teck, Katherine: *Ear Training for the Body: A Dancer's Guide to Music*. Princeton Book Company, New Jersey 1994

Christa Coogan

Studium an der Juilliard School, NYC. Tänzerin in NYC und München bis 1994. Seit 1993 Lehrauftrag am Orff-Institut. Gibt Workshops und Lehrerfortbildungen im Bereich Tanz und Kurse für Kreativen Kindertanz, Mitglied der Tanzjury, Kulturreferat der Stadt München.

Summary

Dancing is an expression of the human soul. It is a conduit for our emotions, a celebration of youth and of physicality, and a peek into the inevitability of aging. It is a deep well of kinesthetic intelligence, a forum for communication and expression of a non-verbal level, an intellectual and physical challenge, a musical experience. It is humankind's oldest art form. An expressive, dancing body is a body sharing stories, creating pictures, revealing secrets, a body strong or vulnerable, digging deep, flying high. An expressive, dancing body is a person searching for possibilities, pushing the boundaries of certainty, seeking the encounter – the encounter with this art form, with music, with their fellow dancers ...

*The nature of teaching is intuitive and personal but there are strategies that can facilitate these kinds of above-mentioned dance experiences across age ranges and backgrounds. I think of these as 'breathing' structures and methods: flexible and responsive, not rigid and impersonal. They are present in all classes I teach. **Warming-up, movement explorations, creative forming and warming-down** belong to the framework around which the class dances. Explanation, demonstration, imagery, touch, objects and other materials as well as observations and reflection are the techniques used for eliciting, refining and forming movements and movement ideas.*

I present here three different kinds of dance classes with three different targeted groups to demonstrate how my goals focus for each class and how the structures and methods are specifically used. These examples are

- 1) a school-year long creative dance class for first and second graders;*
- 2) a 3–5 day dance improvisation workshop for teachers of music with minimal dance background;*
- 3) a university required dance technique class taught over the course of a year to the students of music and dance education at the Orff Institute.*

If you are interested in reading the whole article, it can be sent by e-mail. Please contact me.

Christa Coogan

studied at the Juilliard School and received the degree of Bachelor of Fine Arts in dance. Performing career in NYC and Munich until 1994. Since '93 faculty, Orff Institute. Workshops and teacher training courses in dance; creative dance for children; member of the dance jury of the city of Munich's cultural council.

Tanze, fühle, sieh, sprich, spiele ... was du hörst

Integrative Hörerziehung bietet vielfältiges
methodisches Vorgehen

Nanna Hlif Ingvadóttir
Elinor Klebel

Von nun an soll der „denkende Mensch“ nicht mehr länger vom „physischen Menschen“ getrennt werden.¹

Der Körper – oder noch präziser der sich bewegende Körper – geht allem Verständnis voraus, er ist zugleich Quelle, Mittel und wesentliche Bedingung dafür.²

Diese Zitate von einem der Pioniere der Musik- und Bewegungserziehung, Jacques-Dalcroze, sprechen wohl für sich selbst und auch fast ein Jahrhundert später bleibt diesen Aussagen kaum etwas hinzuzufügen. Letztendlich war es der Wunsch nach derartiger ganzheitlicher Arbeit, der uns selbst an das Orff-Institut brachte, um die Methoden der Musik- und Bewegungserziehung im zweijährigen Aufbaustudium intensiver kennenzulernen.

Letztes Sommersemester beschäftigten wir uns in einem der Seminare mit dem Thema der Hörerziehung in den Arbeitsfeldern Lied, Tanz und Instrumentalspiel. Dabei stellten wir erstaunt fest, welche unglaubliche Flut an Variationen und Weiterführungen in der Arbeit mit nur einem einzigen Lied oder Tanz möglich ist. Folgende Ausführungen sind ein Ausschnitt aus dieser Arbeit. Sie sollen vor allem Anregung sein und zu eigenen „Experimenten“ ermutigen.

Wir möchten dabei betonen, dass die praktischen Beispiele nicht alleine unsere Kreationen sind. Wir haben vielmehr Ideen zusammengetragen aus Kursen mit Sophia López-Ibor, Christiane Wieblitz und Polo Vallejo und sie unter dem Aspekt der Hörerziehung beleuchtet. Wir wurden dabei so inspiriert, dass wir deren Anregungen z.T. mit eigenen Ideen ergänzt bzw. variiert haben. Sie mögen uns dies verzeihen ...

Das Hören erziehen?

Was bedeutet Hörerziehung denn eigentlich? Als ein allgemeines Ziel der Hörerziehung kann es zunächst angesehen werden, die Verarbeitungsprozesse des

Gehörten zu fördern und zu intensivieren. Solche Verarbeitungsprozesse sind u.a.:

- Differenzierung von Tonhöhe, -stärke und Geschwindigkeit von Tonereignissen
- Erweiterung einer inneren Tonraumvorstellung
- Lenkung der auditiven Aufmerksamkeit auf zwei gleichzeitig ertönende Ereignisse: Die Fähigkeit, die bewußte Wahrnehmung z.B. sowohl auf das eigene als auch das Spiel der anderen zu lenken, ist insbesondere für das Ensemblespiel und -singen von Bedeutung.
- Diskriminierung eines bestimmten Klanges aus einem Schallereignis, wie z.B. das Heraushören einzelner Instrumente aus einem ganzen Orchester.
- Automatisches Ergänzen eines fehlenden Bestandteils: Im musikalischen Bereich führt diese Leistung des Gehirns z.B. dazu, dass wir bekannte harmonische Strukturen zuende führen können bzw. „mitdenken“, wie etwa die Auflösung eines Septakkordes.
- Korrelation mit anderen Verarbeitungszentren: Die Verarbeitung auditiver Reize beschränkt sich jedoch nicht nur auf eine Verarbeitung innerhalb des Hörzentrums, sondern ist auch mit allen anderen Verarbeitungszentren (wie dem sprachlichen, motorischen, visuellen, emotionalen, taktilen, Geruchs- und Geschmackszentrum) verknüpft. So kann Musik in uns visuelle, olfaktorische, gustatorische Assoziationen und insbesondere auch emotionale Regungen und motorische Reaktionen auslösen. Durch Förderung dieser Synthesen kann ein vertieftes Hörerlebnis und -verständnis ermöglicht und der musikalische Ausdruck erweitert werden.

„Music is not heard by ear alone but the whole of the body“³

Wie Mothersole dies so wunderbar formuliert, bedeutet Hörerziehung nicht nur ein reines konzentriertes Werkhören, sondern ist ein ganzheitliches Begreifen und Bewußtwerden des Gehörten, also möglichst unter Einbeziehung aller Sinne. Auch Orff betont den Aspekt der Selbsttätigkeit: *„Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muß, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist.“⁴*

Intensive und differenzierte Hörerfahrungen finden somit insbesondere durch die Verknüpfung mit Bewegung, Sprache, Instrumentalspiel, dem Umgang

mit Material und dem damit verbundenen Ansprechen kognitiver, emotionaler und kreativer Bereiche statt. Aus dieser Forderung nach Ganzheitlichkeit ergeben sich wie von selbst eine Vielzahl methodischer Formen und Vorgehensweisen.

Hörerziehung im Unterricht

Mit den folgenden drei Beispielen möchten wir einige Möglichkeiten dieser methodischen Vielfalt in der Hörerziehung vorstellen.

1. Liedarbeit mit allen Sinnen

Die Arbeit mit einem beliebig gewählten Kanon (in unserem Seminar mit den Studenten haben wir z.B. den 3-stimmigen Kanon „Come follow me“⁵ verwendet) zeigt hier, wie Hörerziehung ganzheitlich in die Liedarbeit integriert werden kann. Als Zielgruppe kann eine kleinere Gruppe von ca. 10- bis 12-Jährigen Kindern an einer Musik- oder Grundschule angenommen werden.

a) Liedbegegnung in der Bewegung

Auch wenn in der Praxis (insbesondere bei der Liedarbeit) meist vorwiegend auf ein Erlernen durch Imitation zurückgegriffen wird, kann imitatives Lernen in dosiertem Einsatz insbesondere für die Hörerziehung durchaus von Nutzen sein. So wird z.B. durch das Nachsingen von Melodiephrasen insbesondere das auditive Kurzzeitgedächtnis geschult und das Gespür für Phrasenlängen und Melodiebögen gefördert. Das imitative Erlernen der Kanonmelodie geschieht in diesem Beispiel jedoch auf „bewegte“ Art und Weise. So wird eine kinästhetische Strukturierungshilfe angeboten und das Gehörte umfassender verarbeitet.

Die Schüler stehen verteilt im Raum. Während der Lehrer die erste Phrase des Kanons singt, geht er auf einen Schüler zu, nimmt ihn dann an der Hand mit und sie wiederholen diesen Melodieteil gemeinsam, während sie zum nächsten Schüler gehen. Dort bleibt der erste Schüler stehen und der andere geht nun mit dem Lehrer mit, die Phrase singend. Auf diese gehende Weise begegnen die Schüler der gesamten Melodie, wobei der Lehrer sich mit dem Singen zunehmend zurücknimmt, aber als Unterstützung immer zur Seite ist, um dem Schüler ein angstfreies „Solo-Singen“ zu ermöglichen. Da die Schüler nie wissen, wer als nächstes an der Reihe ist, wird dadurch auch die (Hör-)Aufmerksamkeit verstärkt.

Ohne den Bewegungsfluss zu unterbrechen, führt der Lehrer nun mehrere Schüler mit einer Phrase an einen Ort, wo diese die Phrase des Liedes immer wiederholen. Entsprechend bilden sich schließlich Gruppen (= „Häuser“) mit den übrigen Phrasen des gesamten Kanons, so dass der Kanon in seiner ganzen Form aufgebaut und in der Gleichzeitigkeit aller Stimmen über längere Zeit zu hören ist. Langsam können sich nun einzelne Hausmitglieder von ihren Häusern lösen und ein anderes Haus besuchen, während sie ihre „Hausmelodie“ jedoch weitersingen. Sie richten ihre Höraufmerksamkeit dabei auf ihre Melodiephrase und gleichzeitig auf die des neuen Hauses, die sie nun langsam selber übernehmen und so Mitglied des neuen Hauses werden. Auf diese Weise werden alle Häuser besucht, wobei es wichtig ist, dass immer ein sicherer „Gastgeber“ lang genug im Haus bleibt, damit die Hausmelodie nicht verloren geht.

b) Der Kanon wird sichtbar

Für jede Phrase des Kanons legt der Lehrer ein farbiges Tuch auf den Boden. Ohne verbale Erklärung geht er nun singend über die entsprechenden Felder, so dass die Zuordnung Tuch = Phrase für die Schüler deutlich wird. Fragend stellt er sich nun wechselnd in beliebiger Reihenfolge auf die Tücher und die Schüler singen jeweils die entsprechende Phrase des Kanons. Diese Übung schult vor allem die Flexibilität in der Hör-Repräsentation der einzelnen Kanonteile und nicht nur der Melodie als Ganzes. So wird eine Art „inneres Hören“ gefördert.

Der Kanon wird nun gesungen, indem die Schüler hintereinander über die Felder laufen und sich der gesamte Kanon dadurch aufbaut. Das Prinzip des Kanons erklärt sich so scheinbar wie von selbst: er wird nicht nur gesungen, sondern auch bewegt und als solches unmittelbar hör- und sichtbar.

Verstärkt wird der „visuelle“ Kanon noch dadurch, wenn sich die Schüler zu jeder Phrase bestimmte Gesten überlegen. Vorstellbar wäre folgender Ablauf:
1. Durchgang: nur singen, 2. Durchgang: nur Gesten, 3. Durchgang: Kombination von Singen und Gesten. Es sind hier noch viele weitere Variationen denkbar.

c) Handelnde Reflexion: die Melodie wird mit Wille „notiert“

In Gruppen aufgeteilt wählen die Schüler nun eine Phrase des Kanons aus (ohne es die anderen Gruppen wissen zu lassen) und legen deren Melodieverlauf mit

Wolffaden auf den Boden. Die innere Tonraumvorstellung wird noch stärker geschult, wenn die Schüler die Melodie dabei nicht mitsummen. Nun werden die Ergebnisse der anderen betrachtet, gemutmaßt, um welchen Teil des Kanons es sich handelt und Vergleiche angestellt – die Schüler führen eine angeregte Reflexion im gemeinsamen Gespräch.

d) Die Melodie wird fühlbar

In der Fortführung dieser Thematik könnten die Schüler die verschiedenen Melodieverläufe mit Wolle (oder anderem Material) auf Kartons kleben. Sie sollen nur durch Fühlen herausfinden, um welche Phrase es sich handelt. Mit geschlossenen Augen können sie daraufhin die Phrase vorsingen und parallel dazu den Melodieverlauf mitzeigen.

e) Kreation neuer mehrstimmiger Melodien – Wie riecht und schmeckt unsere Komposition?

Das Prinzip der Mehrstimmigkeit könnte in den folgenden Stunden noch vertieft werden, indem die Schüler nun mit Wolffäden mehrere Phantasiemelodien übereinanderlegen und diese dann absingen. (Dabei geht es selbstverständlich nicht um exakte Tonhöhen, vielmehr wird eine freie Tonalität bis hin zu clusterartigen Klängen entstehen.) Diese „Komposition“ wird nach Möglichkeit aufgenommen, so eröffnet sich die Möglichkeit, das Stück nochmals vertieft anzuhören. Es bietet sich an, Verknüpfungen zu einem weiteren Sinneskanal herzustellen, indem man die Schüler auffordert, Geruchs- und Geschmacksassoziationen zu ihrer Komposition zu sammeln. Diese werden und dürfen selbstverständlich möglichst individuell sein. Vielleicht entsteht hieraus sogar ein Titel für das Stück, wie etwa „Rosenblüte“, „Bitterfrucht“ o.ä. ?

2. Molto Legato – Zugang zur Musik von Arvo Pärt durch „Molto Legato“ von Polo Vallejo

Basierend auf dem Instrumentalwerk „Fratres“⁶⁶ des zeitgenössischen Komponisten Arvo Pärt (*1935) komponierte Polo Vallejo das Chorstück „Molto legato“⁶⁷. Das ursprüngliche Werk unterscheidet sich von dieser kleinen Chorübung, jedoch die rhythmische und periodische Struktur, der fließende Charakter und die anwachsende Spannung im Stil der Passacaglia sind gleich. Vallejo schlägt für sein Stück folgenden Ablauf vor:

Molto Legato

Polo Vallejo

AA BB AA B'B'AA B''B'' (B = nur Alt, B' = Alt und Mezzosopran, B'' = Alt, Mezzosopran, Sopran) Unsere Idee war, sich zunächst intensiv mit dem Chorstück von Vallejo auseinanderzusetzen, bevor schließlich die Begegnung mit Arvo Pärt's „Fratres“ stattfindet.

a) Arbeit mit italienischen Vortragsbezeichnungen: gehauchtes Piano – getanztes Forte

Für die musikalische Darbietung eines Stückes reicht es nicht aus, nur Noten lesen zu können. Der Ausdruck des Stückes ist eines der wesentlichsten Elemente, deshalb ist es für die Schüler wichtig, eine klare Vorstellung von Vortragsbezeichnungen zu haben.

In dieser Übung arbeiten wir mit Sprechstimme und Bewegung, um einen Zugang zu Bedeutung und Ausdruck der italienischen Bezeichnungen zu schaffen. Durch diese körperbezogene Arbeit wird der Lernerfolg effektiver und in Geist und Körper lebendiger sein.

Bezüglich der Zielgruppe werden die grundlegenden Ausdrucksbezeichnungen als für die Gruppe bekannt vorausgesetzt, deshalb ist nicht das Kriterium des Alters, sondern das der Vorkenntnisse entscheidend. Zunächst wird mit dem Ausdruck der Wörter gearbeitet. Im Kreis stehend gibt ein Schüler eine Vortragsbezeichnung mit dem entsprechenden stimmlichen Ausdruck (z.B. „staccato“ mit abgehackten Silben, „piano“ mit Flüsterstimme u.ä.) an seinen Nachbarn weiter, dieser wiederholt sie und gibt eine neue Bezeichnung an seinen Nebenmann weiter etc. (Va-

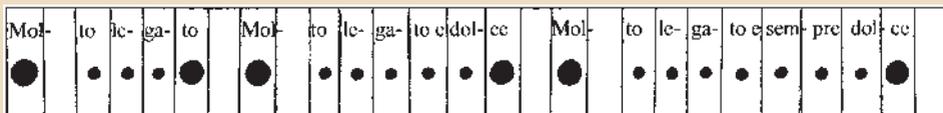
riation: die Bezeichnung wird mit falschem stimmlichen Ausdruck gesprochen, der Nachbar korrigiert.) Dann werden ca. 10 Vortragsbezeichnungen ausgewählt. Jeweils eine Gruppe setzt diese in einer beliebigen Reihenfolge in Bewegung um, während die anderen zuschauen und sich notieren, in welcher Reihenfolge sie die Begriffe erkannt haben. Die Beobachtung der anderen und ein sich anschließendes Gespräch darüber bietet Möglichkeit zur Reflexion und die Schüler können ihr Gespür für die verschiedenen musikalischen Ausdrucksarten noch vertiefen.

„Molto legato e sempre dolce“ – nun ist es Zeit, den Text des Chorstückes zu präsentieren, mit ihm zu arbeiten und seinen Ausdruck zu erspüren: Was bedeutet er? Wie könnten wir diesen Satz sprechen? In welchen Alltagssituationen würden wir mit diesem Ausdruck sprechen? Wie könnten wir den Satz tanzen?

b) Arbeit mit den Phrasen

Eines der Hauptcharakteristika sowohl von „Molto legato“ als auch „Fratres“ sind die stetig anwachsenden Melodiebögen mit ungerader Phrasierung ($\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$, $1\frac{1}{4}$). Auf geniale Art und Weise ordnet Vallejo den Text den Phrasenlängen zu und fördert dadurch ein natürliches Erleben der unterschiedlichen (und ungeraden) Phrasenlängen. Wir möchten einige Ideen aufzeigen, wie man den Schülern diese Besonderheit des Stückes durch Visualisierung und unter Ausnutzung von Raum und Bewegung näher bringen kann.

- Problemlösendes, selbsttätiges Lernen mit vorbereitetem Material:



Ausgangspunkt dafür sind kleine Objekte, die durch ihre Größe und ihren jeweiligen Abstand zueinander als „Platzhalter“ für Notenwerte stehen. Die Schüler sollen anhand dieser am Boden liegenden Objekte die Rhythmisierung des Liedes herausfinden, indem sie u.a. versuchen, die rhythmische Struktur am Boden „abzugehen“.

• Kreatives Tun: Getanzter Rhythmus

Nach der Begegnung mit Rhythmus und Länge der Phrasen, könnten die Schüler in Gruppen Bewegungen für jede Phrase erarbeiten. Eine schöne kleine Choreographie ergibt sich, wenn alle Gruppen ihre Bewegungen gleichzeitig ausführen – derselbe Rhythmus, dieselbe Länge, aber unterschiedliche Bewegungen.

e) Lernen der Melodie

Wir haben bereits über vielfältige Möglichkeiten der Liedarbeit gesprochen. Die Idee aus der Kanonarbeit (verschied. „Hausmelodien“ besuchen, vgl. 1a) kann hervorragend auf das Erlernen der mehrstimmigen Melodie von Molto legato übertragen werden. Da die drei Stimmen parallel geführt sind, fördert das „Besuchen“ der anderen Stimmlagen – während die eigene Stimmlage zunächst beibehalten wird – insbesondere ein reines Intonieren. Der A-Teil des Stückes könnte als viertes „Haus“ aufgenommen werden und durch Hinzunehmen von Klangstäben (A-e-a) in der Intonation unterstützt werden.

d) Reflexion mit Material – wie fühlt sich „Molto legato“ an?

Bevor wir schließlich die Aufnahme von „Fratres“ (Arvo Pärt) anhören, bietet zunächst der Zugang über den taktilen Sinn ein weiteres vertiefendes Element der Liedbegegnung und -auseinandersetzung. Denn nach all der bewegten Arbeit erscheint es sinnvoll, zuerst etwas zur Ruhe zu kommen. Die Gruppe sitzt im Kreis und befühl verschieden große/kleine, warme/kalte, glatte/rauhe, weiche/harte Gegenstände (z.B.: Federn, Steine, Muscheln, Stoff ...). Die Objekte werden jeweils hinter dem Rücken befühl und weiterge-

geben. Schließlich wählt jeder einen Gegenstand aus, der seiner Meinung nach am besten den Charakter des Stückes ausdrückt.

e) „Fratres“ (Arvo Pärt) – Begegnung mit einem Freund

Bis zu diesem Zeitpunkt haben die Schüler viel über eine zeitgenössische Komposition gelernt, ohne sie jemals gehört haben: der Klang, der Ausdruck, die Phrasierung und die steigende Spannung der Stimmen ist ihnen sowohl geistig, emotional als auch körperlich vertraut. Deshalb ist es unsere Überzeugung, dass die Schüler eine starke, unmittelbare Verbindung zu der Aufnahme von Fratres verspüren werden – mit erweiterter Wahrnehmung begegnen sie nun einem guten Freund!

Dies ist der richtige Moment, die Aufnahme einfach auf sich wirken zu lassen, wobei der Lehrer als Strukturierungshilfe die Melodiebögen mit einer kleinen Handbewegung mitzeichnen könnte.

3. „Hallo tanz mit mir“ – Tanz und Instrumentalspiel mit „Aha-Höreffekt“

Folgendes Beispiel ist für ca. 8- bis 10-Jährige in der Musik- oder Grundschule gedacht, es kann aber auch leicht auf ältere Schüler übertragen werden.

An einem einfachen Kindertanz soll durch Tanzen, Bewegung, kreatives Tun und Instrumentalspiel intensiv an Form, Rhythmus und Melodie gearbeitet werden.

„Hallo tanz mit mir“ ist ein Kindertanz⁸ mit eingängiger Melodie und klarer musikalischer Form AA'BB' (Die Melodie ist auch als niederländischer Kreistanz namens Bravade bekannt, der sich beispielsweise für ältere Schüler eignet). Es ist meist nicht üblich, sich neben dem Tanzen eines Tanzes auch noch explizit mit der Musik desselben auseinanderzusetzen. Deshalb fanden wir es durchaus reizvoll, zu überlegen, wieviel Arbeit unter dem Aspekt der Hörerziehung mit einem „kleinen“ Kindertanz und seiner Musik möglich ist.

Hallo Tanz mit mir

The image shows a musical score for 'Hallo Tanz mit mir'. It is divided into two main sections, A and B. Each section has a 'melody' part and an 'accompaniment' part. The accompaniment includes parts for Glocken (bells), Tambores (drums), and Tamborines. The score is arranged for voice and various instruments. The form is indicated as AA = BB = AA = BB.

a) Erlernen des Tanzes

Laut Andrea Ostertag (Dozentin für soziale Tanzformen am Orff-Institut) gibt es keine strikten Regeln, wie „Hallo, tanz mit mir“ zu tanzen ist, es ist vielmehr durchaus üblich, ihn zu variieren. Er könnte z.B. folgendermaßen getanzt werden:

V-Handfassung im Kreis:

A-Teil:

- 4 Schritte in Tanzrichtung, re Seitschritt li tipp, li Seitschritt re tipp (Wiederholung)
- 4 Schritte entgegen Tanzrichtung, li Seitschritt re tipp, re Seitschritt li tipp (Wiederholung)

B-Teil:

- 2 Schritte zur Kreismitte, 3× stampfen,
- 2 Schritte zurück, 3× stampfen
- 4 Laufschritte in Tanzrichtung, 3× klatschen

b) Arbeit an der musikalischen Form – spielerische Lernen

Hier soll mittels Bewegung und Zeit ein Gespür für die musikalische Struktur (insbesondere die Phrasen-

länge) entwickelt werden. Durch spielerisches Lernen im sozialem Kontakt wird es den Schülern leicht fallen, den Wechsel zwischen A- und B-Teil bzw. die Phrasenlängen innerhalb A und B zu erkennen. Dazu wird der Tanz leicht variiert:

Der gesamte Teil A bleibt immer gleich, für den BB'-Teil jedoch gibt der Lehrer verschiedene Aufgabenstellungen, so dass sich bei mehrstrophiger Wiederholung ein Rondo ergibt. Bsp.:

- freie Bewegung im Raum (oder: drei Gegenstände im Raum berühren o.ä.), am Ende des B'-Teils wieder am Platz sein
- paarweise: Partner X bewegt sich während B im Raum, Partner Y während B'
- Y muß sich Weg von X (während B) merken und diesen während B' genau nachmachen
- Die Paare geben sich gegenseitig Anweisungen, was sie während B bzw. B' tun sollen (z.B.: zum Klavier hüpfen, langsame Anstellschritte machen, jemanden umarmen, etc.)

c) Kreatives Tätigsein

Kreativität ist eines der wichtigen Elemente in einer ganzheitlichen Hörerziehung. Sie gibt den Schülern

u. a. die Möglichkeit, das soeben Gelernte durch eigenes Tun zu reflektieren.

Dabei ist es wichtig, dass den Schülern ein Rahmen für ihr kreatives Tätigsein gegeben wird, ansonsten wird dieses leicht zum Frust statt zur Lust. In unserem Fall könnte dies beispielsweise eine Auswahl an einfachen Bewegungen (z.B. gehen, springen, drehen, stampfen) sein, die der Lehrer vorgibt und aus denen die Schüler (in Kleingruppen) einen neuen Tanz in der AA'BB'-Form entwickeln sollen.

Während der Erarbeitungsphase sollten die Schüler nach Möglichkeit nicht zur CD-Aufnahme probieren, sondern die Melodie selber singen. So wird das auditive Gedächtnis gefordert. Das anschließende gegenseitige Zeigen des eigenen Tanzes gibt Anlaß zur Reflexion und zum Gespräch über das Beobachtete. Schließlich könnten alle Tanzideen zu einem Tanz zusammengefügt werden.

d) Instrumentalspiel

Als letzter Schritt der Auseinandersetzung mit der Musik unseres Tanzstückes folgt schließlich das eigene Instrumentalspiel derselben. Das Besondere hierbei ist jedoch, dass das Stück zunächst nur als Percussionstück aufgebaut wird und erst ganz am Schluß die Melodie dazugespielt wird und sich somit erst an diesem Punkt die Augen und v.a. die Ohren öffnen – es geht ein förmliches „Aha“ durch die Reihen: „Das kenne ich!“ Um diesen Aha-Effekt zu erreichen ist es sinnvoll, das Instrumentalspiel nicht unmittelbar an das Tanzen der Musik anzuschließen, sondern vielleicht in einer der Folgestunden ohne große Vorankündigung gleich in das Spiel einzusteigen. Dies fördert die Höraufmerksamkeit und ein „Kramen“ im auditiven Gedächtnis.

Wir haben das Tanzstück (für das wir kein Notenmaterial hatten) folgendermaßen instrumentiert und entsprechend arrangiert (s. auch Abb.):

Sopran-, Alt- und Baßxylophon, chromatisches Xylophon, 2 Tamburins, 1–2 Tempelblocks, einige Claves, 1 große Trommel, ein Melodieinstrument (Flöte, Klarinette o.ä.)

Wir wollen hier nicht näher auf eine spezielle Methode eingehen, wie das Instrumentalstück zu erarbeiten ist. Es würde sich jedoch anbieten, das Stück möglichst nonverbal durch Imitation zu lehren, indem Instrument für Instrument aufgebaut wird und schließlich das Melodieinstrument hinzukommt.

Durch diese anfängliche Fahrt ins „Ungewisse“ wird die Höraufmerksamkeit der Schüler zusätzlich gesteigert.

1 Vgl. Emile Jaques-Dalcroze: Le Rythme, la musique et l'éducation, 1965 nach Marie-Laure Bachmann: Dalcroze today, 1991, S. 12

2 Vgl. Marie-Laure Bachmann: Dalcroze today, 1991, S. 15

3 A. Mothersole in Le Rythme, 1920, S. 23 nach Marie-Laure Bachmann: Dalcroze today, 1991, S. 17

4 Carl Orff: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Orff-Institut Jahrbuch 1963. B. Schott's Söhne Mainz 1964, S. 16

5 aus: Lied & Song. Verlag Max Hieber 1976

6 Arvo Pärt: Fratres, Naxos 1995, 8.553750 (CD)

7 Polo Vallejo: 19 cánones circulares 15 miniaturas corales, Mundimúsica Ediciones 2000

8 Hallo, tanz mit mir –. Kindertänze und einfache Tänze für Erwachsene. Fidula-CD 4468

Nanna Hlif Ingvadóttir

schloß ihr Studium der Musikpädagogik 1995 am Konservatorium in Reykjavik (Island) ab. Sie unterrichtete 5 Jahre Musik und Bewegung für 3- bis 16-Jährige an einer Musikschule, Grundschule und in einem Tanzstudio. Derzeit ist sie im zweiten Studienjahr des Aufbaustudiums (B-Studium) am Orff-Institut Salzburg.

Elinor Klebel

schloß ihr Studium der Sonderpädagogik 1999 an der Ludwig-Maximilian-Universität München ab. Projektweise unterrichtete sie anschließend Musik und Bewegung an einer Montessorischule und ist derzeit im zweiten Studienjahr des Aufbaustudiums (B-Studium) am Orff-Institut Salzburg.

Summary

Dance, feel, see, speak, play what you hear: A variety of methods in hearing education

In our second semester we worked on the theme "hearing education in singing, dancing and playing instruments" at the Orff Institute.

The importance of such work is to integrate teaching with the voice, movement, playing instruments, chosen material, the senses – with every possible element of the human body and soul. This article presents an

excerpt from our project and points out our inspiration from the ideas of Christiane Wieblitz, Sofia López-Ibor and Polo Vallejo.

Practical examples:

1. *Teaching a canon, in this case “Come Follow Me”, using various senses. In this example the hearing and singing of a canon is connected to moving, seeing and touching.*
 - *Teach the melody by using touching and making contact between the singers, and movement to express the length of the phrases.*
 - *Practice singing in canon by using the sense of vision (materials, objects) and movement*
 - *Use material (wool thread) to visualize the melody*
 - *Create a new piece by using the thread to “write” the melody.*
2. *Approaching the modern piece “Fratres” by Arvo Pärt through the composition “Molto Legato” by Polo Vallejo. Here we work with a little exercise, “Molto Legato” which was composed to introduce “Fratres”.*
 - *Work with the Latin text, meaning and expression, using voice and movement.*
 - *Work with phrases – rhythm and length (which is irregular). Use objects to help read the rhythm.*
 - *Create movements that become a little choreography to understand the rhythm and the character of the phrases.*
 - *Learn the song “Molto Legato” by touching and making contact between the singers and movement to express the length of the phrases.*
 - *Discover the “colour” of the song through the sense of touch, investigating different objects (ball, cotton, stone, shell).*
 - *Listen to “Fratres” without any activity. After all the previous work, it becomes familiar, like a friend, to the body and soul.*
3. *“Hallo tanz mit mir” – working with a children’s dance by dancing, moving, memorizing, paying attention to and playing instruments.*
 - *Introduce the music and its structure through teaching a simple dance.*
 - *Work with the form through movement, creating, visualizing, paying attention to hearing and memory.*

- *Work with creation as a reflection on what has been learned by working “independently”, by making a new dance with a given movement but having to count on remembering the melody and recognizing the form.*
- *Play the instruments: use a given piece of music to teach and train the students how to play, which includes training in rhythmic playing, making sounds and being a responsible member of the “band” – listening to the group and doing your best to make everything function correctly.*

Biographical notes

Nanna Hlíf Ingvaldóttir graduated as a music pedagogue from the Conservatory of Reykjavik in Iceland in 1995. For 5 years she taught music to children aged 3–16 in a music school, primary school and at a dance studio before she went to Salzburg where she is now in her second year of the B-course studies at the Orff Institute.

Elinor Klebel graduated as a teacher for people with special needs from the Ludwig-Maximilian University in Munich in 1999. She worked in a music and movement project at the Montessori school in Munich. Now she is completing her second year of studies in the B-course at the Orff Institute in Salzburg.

Ein neues Instrumentarium und eine alte Methode

Michel Widmer

Ich möchte über einige meiner Erfahrungen mit einem neuen Instrumentarium und einer alten Methode berichten. Bei dem Instrumentarium handelt es sich um BOOMWHACKERS und bei der Methode um die DIRIGIERÜBUNG. Natürlich ist es möglich und sinnvoll, die DIRIGIERÜBUNG auch mit anderen Instrumenten durchzuführen. Ich habe dies auch schon seit langer Zeit immer wieder in meiner Arbeit mit Jugendgruppen und im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen mit Körperinstrumenten, Selbstbauinstrumenten und dem gesamten Instrumentarium der Elementaren Musikerziehung inklusive der Erweiterung durch Blas-, Streich- und Rockmusikinstrumenten praktiziert.¹ Aber seit meiner ersten Begegnung mit dem Instrumentarium BOOMWHACKERS während der AOSA Conference in Seattle 1997 gibt mir dieses Instrumentarium ständig neue Ideen und Anregungen, um Dirigierspiele mit meinen Gruppen zu gestalten.

Zuerst möchte ich das Instrumentarium vorstellen: BOOMWHACKERS sind sehr leichte, je nach Ton in unterschiedlichen Farben gehaltene Plastikröhren, die eine gestimmte chromatische Tonleiter von c bis c ergeben. Alle Töne sind auch in etwas mehr als doppelter Länge als Bassausführung erhältlich. Außerdem gibt es Plastikklappen, die auf das Ende einer Röhre aufgesetzt den Klang um eine Oktave vertiefen. Dieses Röhreninstrumentarium sind ein neuentwickeltes elementares und zugleich modernes, leichtes, nahezu unzerstörbares Instrumentarium für eine kreative und partnerschaftliche musikalische Arbeit mit Gruppen.²

Nun zur DIRIGIERÜBUNG. In der Günther-Schule wurde die Methode DIRIGIERÜBUNG von Carl Orff und Gunhild Keetman entwickelt. Carl Orff schreibt in der Dokumentation über sein Werk: „Es war kein Taktschlagen, kein Angeben der Taktart, sondern gestisches Gestalten einer Improvisation. Zwar wurden Taktarten und ihre Schlagtechnik auch geübt; worauf es mir aber ankam, war ein fast tänzerisches Führen der Musik, die wie alle unsere bisherigen Übungen vielfach improvisiert wurde: Musik aus und nach der Bewegung.“



Dirigierübung an der Güntherschule

Bestimmte Rhythmen wurden vom Dirigenten durch unmissverständliche Zeichen angegeben. Jeder Schlag, jeder Rhythmus wurde gestisch dargestellt, wobei auch die Dynamik und Agogik miteinbezogen waren. Es wurde jedes Instrument oder jede Instrumentengruppe unmittelbar angesprochen und geführt. Für das Durchhalten ostinatener Komplexe und für Abschlüsse gab es eigene Zeichen. Auch wurden, ebenfalls durch Zeichengebung ausgelöst, Teile völlig frei, man würde es heute aleatorisch nennen, improvisiert. Die Übung bestand also in einer doppelten Improvisationsaufgabe: die für den Dirigenten, der Form und Aufbau gestalten musste, und die für die Spieler, die durch eigene Improvisation gewisse Teile der vorgezeichneten Form ergänzen konnten“. (Orff, 1976, S. 74)

In Bezug auf die Dirigierübung schreibt Michael Kugler über Carl Orff: „(...) sein eigentliches Anliegen war die Befreiung des körperlichen Ausdrucksgestus.“ Weiter führt Kugler noch ein Gespräch mit Ruth Opitz an, die von 1933 bis 1935 ihre Ausbildung an der Günther-Schule absolvierte und bei Orff und Keetman Unterricht hatte. „Sie erinnert sich an die psychisch befreiende Wirkung dieses Improvisationsunterrichts“.

(Kugler, 2000, S. 199)

Ich könnte meine Erfahrungen mit der Methode DIRIGIERÜBUNG nicht besser beschreiben. In meiner Arbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen, die mir in und vor allem außerhalb der Schule begegnen, spielen der soziale Kontext der Gruppe und die Lust am Spielerischen, am Reiz der Improvisation, eine große Rolle. In meinem partnerschaftlichen Arbeitsstil liegt immer auch die Möglichkeit, dass die Gruppenmitglieder meine anleitende Funktion zeitweise übernehmen können. Dirigierspiele bieten dazu

eine anregende Möglichkeit. Ich spreche hier noch bewusst von Dirigierspielen. Durch viel Vorbereitung und wachsende Erfahrung im Umgang mit Führen, Folgen, Ergänzen und Improvisieren erwächst daraus schließlich eine DIRIGIERGESTALTUNG.

Meinen Gedankengang finde ich durch Gunild Keetman unterstützt, die in ihrem Buch *Elementaria* schreibt: „*Schon früh sollen die Kinder daran gewöhnt werden, bei allen Gelegenheiten eigene Verantwortung im Führen einer Gruppe zu übernehmen. Möglichkeiten dazu bieten Reaktionsaufgaben, bei denen ein Kind die Stelle des Lehrers übernimmt (...) Dirigieren setzt die Technik des Taktierens voraus, bedeutet aber darüber hinaus musikalisches Führen einer Gruppe und Gestalten einer Musik. Einsätze, Gliederung und Abschlüsse müssen gestisch dargestellt (...) werden.*“ (Keetman 1970, S. 51)

In meiner Arbeit mit BOOMWHACKERS kann ein einfaches Dirigierspiel zum Beispiel den Aufbau einer Osinati-Schichtung durch den Dirigenten bedeuten. Dabei hält jeder Spieler eine Röhre aus dem pentatonischen Tonraum. Der Dirigent hat alle Stäbe vor sich liegen und gibt durch sein Spiel mit den Röhren den anderen Spielern seine Ideen an. Dabei kann er zusätzlich Handzeichen, Mimik und Körperausdruck entwickeln und dynamische Prozesse, Pausen, Räume für Improvisation zur Ostinati-Schichtung und ähnliche Intentionen nonverbal mitteilen. Dabei spielt die Technik des Taktierens, wie sie Gunild Keetman oben erwähnt keine große Rolle, den es geht hier nicht um die korrekte Taktierbewegung zur Anzeige des zugrundeliegenden Taktes, sondern dem Spiel des Dirigenten liegt ein Puls oder Beat zugrunde, den er mit jedem Vormachen spüren lässt.



Michel Widmer bei einer Dirigierübung mit Boomwhackers im Sommerkurs des Orff-Instituts 2001

Solch einem Spiel geht oftmals voraus, dass jeder Spieler neue Arten, die BOOMWHACKERS zu spielen, erfinden kann. Man kann die Röhren in die Hand, auf ein anderes Körperteil, den Boden oder einen Tisch schlagen, man kann Wirbel spielen, man kann sie anblasen, in die Luft werfen und klingend wieder auffangen, man kann sogar einen Dreiklang jonglieren. Ich bin immer wieder erstaunt, welche Erfindungen meine Mitspieler kreieren und welche Spielweisen ich noch nicht entdeckt hatte.

In der weiteren Folge können aufbauend popmusiktypische Muster wie eine Basslinie oder Akkordstimmen eingeführt werden, denn es ist auch möglich, mehrere Röhren gleichzeitig oder abwechselnd zu spielen. Auch können mehrere Spieler gemeinsam ein Harmonieschema gestalten oder eine Melodielinie spielen. Dazu bedarf es dann einer Phase mit Kleingruppenarbeit, damit die Teams ihr gemeinsames Spiel entwickeln können.

Diese Ergebnisse können dann in einer DIRIGIERGESTALTUNG von verschiedenen Dirigenten mit der Gruppe geformt werden. Dabei wird auch sehr deutlich erfahrbar, wie verschieden arrangiert werden kann. So gibt es nicht ewig lange Diskussionen darüber was wann, wie und wonach kommt, sondern erlebtes Verstehen unterschiedlicher Lösungen. Dabei kann es Anweisungen an Einzelne, Spielergruppen oder die Gesamtgruppe zu den verschiedenen Parametern (z. B. Dynamik, Lautstärke, Tempo) und zu Formstrukturen (z. B. Tutti, Solo, Rede und Antwort, Intro, Outro, Pause, Break und Ähnliches mehr) geben.

Sehr gut funktioniert die Verbindung von Bodypercussion und dem Spiel mit BOOMWHACKERS, denn die Art der Bewegung beim Spielen und auch die Lautstärke passen sehr gut zusammen. Die Spiele lassen sich auch gut mit akustischen unverstärkten Instrumenten aller Art kombinieren.

In meinem Beitrag „Spielesammlung zum kreativen Umgang mit Popmusik in der Jugendarbeit“ im „Praxishandbuch Rockmusik in der Jugendarbeit“ habe ich ein Spiel beschrieben, das von der Vorstellung ausgeht, dass ein Discjockey (DJ) verschiedene Geräusche, Samples, Beats und Sounds mischt. Dies sollte eine Vorstellungshilfe sein, um eine DIRIGIERGESTALTUNG anzuleiten. Ich nannte dieses Spiel „DJ Live-Spiel“. (Widmer, 1993, S. 215)

Ich bin heute mit diesem Titel genauso wenig glücklich wie mit dem etwas *angestaubt* klingenden Na-

men DIRIGIERÜBUNG – aber es ändert nichts an der Tatsache, dass diese Methode eine Unmenge an spielerischen Möglichkeiten bietet und keineswegs eine *angestaubte Methode* ist.

Vor allem in der Verbindung mit dem Instrumentarium BOOMWHACKERS, welches aus seinem Materialcharakter heraus unmittelbar zu kreativem Spiel auffordert, bieten sich wunderbare Möglichkeiten zu vielfältigsten motivierenden und Lust am Musik machenden DIRIGIER-GESTALTUNGEN.

Und darum geht es doch: Jugendlichen soll die Gelegenheit gegeben werden, Musik und Bewegung als elementare Ausdrucksformen zu erleben. Sie sollen sich einerseits als Individuum und andererseits als Teil einer Gruppe wahrnehmen. Und sie sollen sich als Schöpfer und Gestalter von Musik und Bewegung erleben; dabei können sie verschiedene kommunikative Wege des Austausches und der Verständigung kennenlernen und sich ihren eigenen Bedürfnissen und denen anderer Gruppenmitglieder öffnen.

DIRIGIER-GESTALTUNG liegt somit voll und ganz im wichtigen Schnittfeld von Musik- und Sozialpädagogik in der Arbeit mit Jugendlichen. Wer hätte das gedacht – 1933 in der Günther-Schule?

-
- 1 Vergleiche dazu den Beitrag Elementares Musizieren mit „Schrott und Rock“ im Jugendzentrum, Michel Widmer, 1994, Orff-Schulwerk-Informationen Nr. 53, S 10–13; sowie auch: Grundsätzliche Überlegungen und ein Praxisbericht zur sozialpädagogisch orientierten musikalischen Arbeit mit Jugendlichen, Jürgen Kampik/ Michel Widmer, 1992, Orff-Schulwerk-Informationen Nr. 50, S.25–28
 - 2 Es wurde in den Vereinigten Staaten unter Mitwirkung führender Musiker der Drumcircle-Bewegung entwickelt. Dies ist eine Art basisdemokratische Trommelbewegung, deren Anhänger die künstlerischen, kommunikativen, sozialen und spirituellen Aspekte des gemeinsamen Trommelns verbindet.

LITERATUR

- Keetmann, Gunild: Elementaria, Stuttgart 1970
Kugler, Michael: Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk, Elementare Musikübung, Frankfurt/Main, 2000
Orff, Carl: Carl Orff und sein Werk, Dokumentation, Bd. 3, Tutzing 1976
Widmer Michel: Spielesammlung zum kreativen Umgang mit Popkultur in der Jugendarbeit
In: Hrsg. Hering/Hill/Pleiner, Praxishandbuch Rockmusik in der Jugendarbeit Opladen, 1993

Michel Widmer

Sozialpädagoge mit Schwerpunkt Musik und Theater, Clown und Theatermacher, Gaststudium 1987/88 am Orff-Institut. Seit 1990 Lehrbeauftragter am Orff-Institut

Summary

A New Instrument and an Old Method

The author reflects about the conducting exercises of Orff and Keetman that were developed during the 1930s at the Güntherschule, with reference to the work he does with children and teenagers.

Practicing conducting has a double task for improvisation: for the director who must create the form and development, and for the player who can extend parts of the development with his own improvisation. The author elaborates about how he leads a group from simple conducting games to more complex forms of conducting. The method for “conducting practice” becomes further developed to “creative conducting”. A newly developed instrument from the USA, the Boomwhacker, has proven to be an excellent medium leading directly to creative playing while also presenting a good combination with body percussion and playing instruments. Creative conducting is an important method in the cross field of music and social pedagogy with young people.

Michel Widmer

Qualification in social pedagogy with special emphasis in the areas of music and theatre. Actor and clown. From 1990 teacher at the Orff-Institute in the field of music and dance in the community and for people with special needs.

Ein Beitrag der Musik- und Tanzpädagogik zur Gewaltprävention

Von Chris Amrhein



Gewaltszene simulieren

Gewalt – vom uns alle bedrohenden globalen Terrorismus, von der Gewalt zwischen Völkern und Kulturen und gegen Minderheiten im eigenen Land bis zur Gewalt in Schule und Familie – ist eines der größten Schlüsselprobleme unserer Zeit. Dieses gesellschaftliche Problem ist eine Herausforderung, der sich weder die allgemeine Pädagogik noch die Musik- und Tanzpädagogik entziehen kann.

Eine Brücke zwischen dem Problem der Gewalt und der Musik- und Tanzpädagogik stellen für mich die Medien Film, Fernsehen und Computer dar. Einerseits tragen die Inhalte, die sie transportieren, wesentlich zur Gewalt in unserer Gesellschaft bei. Andererseits spielen die künstlerischen Medien, Musik, Rhythmus und Tanz in diesen elektronischen Medien wiederum eine besondere Rolle.

Ich verstehe mich insofern als Medienpädagoge, als ich Kinder, Jugendliche und Erwachsene vor schädlichen Einflüssen der elektronischen Medien schützen und zum selbstbestimmten Umgang mit ihnen anregen möchte. Dabei bediene ich mich vor allem der künstlerischen Medien Musik und Tanz, vor allem der Popmusik und spezieller Elemente der tänzerischen und theatralischen Darstellung.

Über die Probleme unseres Lebens – Frieden, Gewalt, Erziehung, Liebe, Gesundheit, Verhältnis zur Natur,

Geschlechterrolle, Generationen-, Behinderten-, Ausländerproblematik usw. – werden viele Kinder zuerst durch die (eigentlich sekundären) Medien „aufgeklärt“, bevor sie die (eigentlich primären) sozialen Erfahrungen mit konkreten Situationen machen können. Diese „Aufklärung“ ist vor allem deshalb so wirkungsvoll, weil sie in faszinierende Bilder verpackt und unterhaltsam ist und weil sie ständig verabreicht wird. *„Ein Schüler verbringt bis zu seinem 16. Lebensjahr fast die gleiche Zeit vor dem Fernseher wie in der Schule.“*¹

Die „gewaltige“ Rolle der Medien

In meiner praktischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Eltern zeigte sich immer wieder, dass die tägliche Gewalt im Umgang miteinander eines der brennendsten Probleme darstellt und dass dies vor allem mit der Fülle der Darstellung von Gewalt in den Medien zusammenhängt.

Ob Berichterstattung oder Produktion, kein Tag vergeht ohne mediale Darstellung diverser Formen psychischer Gewalt und verschiedenster Arten körperlicher Auseinandersetzung mit und ohne Waffen, von der einfachen Schlägerei bis hin zur Massentötung. Hierbei wird die Gewalt im Kampf zwischen Gut und Böse in der Weise legitimiert, dass der gute Held mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln das Böse bekämpfen darf. Der Einsatz dieser Mittel wird dabei immer unrealistischer, so dass die Akteure selbst nach größten körperlichen Blessuren aufstehen und weiterkämpfen. Der Begriff der Moral wird dehnbar und zum Teil vollständig aufgehoben, wenn der Held, nachdem er Hunderte Menschen abgeschlachtet hat, blutüberströmt das Kreuz am Goldkettchen küsst und Gott dankt, dass er noch am Leben ist. Besonders Kinder identifizieren sich mit solchen Helden und übernehmen unbewusst deren Moralvorstellungen, was bedeutet, dass sie sich selbst ähnlich verhalten wollen. Die Schläge, bei denen Helden nur lachen, verursachen bei einer Rauferei auf dem Schulhof jedoch oft Platzwunden, Knochenbrüche und Schlimmeres. Der Bezug zur Realität geht verloren, und eine Bestrafung hat oft zur Folge, dass sich die Kinder mehr und mehr in die Welt ihrer Helden zurückziehen. Das Anschauen von Gewaltszenen führt also weniger – wie manchmal behauptet wird – zum Abreagieren von Gewalttendenzen, als vielmehr zur Identifikation mit dem Gewalttäter und zur Imitation der Gewalttat.

Es gibt so gut wie keine Möglichkeiten, sich den Medien zu entziehen. So hat sich in meinen Workshops gezeigt, dass auch Kinder, deren Eltern behaupten, sie würden keine Medien dieser Art konsumieren, sehr wohl über viele Einzelheiten und Inhalte derselben bestens informiert waren. Versuche, die Gewalt in den Medien zu negieren, schlagen fehl, da die Faszination überwiegt. Was die Erwachsenen tabuisieren, scheint besonders reizvoll und wird dann eben heimlich unter Freunden ausgetauscht. Zur Identifikation gehört, dass die Kinder die Bewegungen ihrer Helden nachahmen wollen, das aber nicht bzw. nur unvollkommen können. Auf der einen Seite könnte man sagen „Gott sei Dank“, denn sonst wären sie genau solche Tötungsmaschinen wie Rambo und Arnold. Auf der anderen Seite verstehen sie zunächst noch nicht, dass das, was die Schauspieler und Stuntmen machen, reine Show ist. Die haben nämlich gelernt, sich nicht zu verletzen, weil sie nur so tun, als würden sie sich schlagen.

Genau das ist mein Ansatzpunkt: den Kindern zu zeigen, was Schauspieler wirklich machen und sie darin zu bestärken, dass sie selbst dies auch so machen können. Durch das Spiel identifizieren sie sich ein Stück weit, lernen aber gleichzeitig – weil es ja eben nur Spiel ist – sich zu distanzieren. Die Distanzierung und damit ein Stück Verarbeitung von Gewalt geschieht durch die Beherrschung der Körperbewegungen, die im Spiel mit Hilfe von bestimmten Stuntechniken², vor allem aber unter Einsatz von Rhythmus und Musik gelernt werden. Dabei können Kinder die körperliche Auseinandersetzung – selbstverständlich unter kompetenter Aufsicht – am eigenen Leibe erfahren, wobei die Regeln, ohne die dieser Prozess nicht stattfinden könnte, um so enger sein müssen, je weniger Erfahrung die Kinder auf diesen Gebieten haben.

In meinen Workshops versuche ich immer wieder, auch mit Eltern und Kindern zusammenzuarbeiten. Gerade die Kinder, die aggressiv auf ihre Eltern reagieren, möchten sich mit ihren Eltern auch körperlich auseinandersetzen und brauchen deren Nähe. In jedem Fall erfordert diese Arbeit äußerste Behutsamkeit, denn „Gewalt ist einfach. Alternativen zur Gewalt sind komplex.“³

Musik und Tanz

Die meisten Konzepte zur Gewaltprävention⁴ versuchen die Kinder und Jugendlichen durch Interaktions- und Rollenspiele und vor allem durch Gespräche über

Gewalt zu erreichen, appellieren also in erster Linie an Einsicht und Verstand. Natürlich geht es mir auch um diese Einsicht, mein Weg dorthin jedoch führt über die konkrete körperliche Erfahrung indem Gewaltszenen dargestellt werden. Dabei spielen neben der Beherrschung der schon genannten Stuntechniken vor allem das Choreographieren mit Hilfe von Musik eine wesentliche Rolle.

Die Körperarbeit vollzieht sich in mehreren voneinander abhängigen Ebenen: Man muss so agieren, dass man sich selbst nicht verletzt, man muss auf Partner und Gruppe reagieren und darf niemand anderen verletzen, die Aktionen müssen sich dem Rhythmus oder der Musik anpassen und sollen möglichst eine Gesamtchoreografie ergeben.

Nach dem Aufwärmen des ganzen Körpers und Reaktions- und Konzentrationsspielen wird das Fallen auf den Boden bzw. die Wand und das Laufen gegen Hindernisse geübt. Schlag-, Tritt-, Blocktechniken werden zunächst in Zeitlupe, dann immer schneller und im Rhythmus trainiert. Dies alles übt jeder für sich sowie mit Partnern und in der ganzen Gruppe und stets kommt es darauf an, möglichst glaubhaft „zu tun, als ob“ und weder sich selbst noch dem andern wehzutun. Die Musik kommt nicht nur aus dem Lautsprecher, sondern es werden auch Stimm- und Körperklänge eingesetzt. In dem Musical „Futical“ habe ich z. B. mit Jugendlichen eine „Massenschlägerei“ inszeniert, wobei sie nicht nur viel über Gewalt gelernt, sondern auch ihre tänzerischen Fähigkeiten entdeckt haben. Gewalt kann bei diesen Stunts zum Tanz werden.



Wurf- und Fallübungen zur Unfallverhütung sind Grundlagen von Stunts



Diskussion über eine Gewaltszene im Film



Chris demonstriert einen Knieschlag

Die Praxis

Erfahrungen mit besonders schwierigen Jugendlichen konnte ich in Zusammenarbeit mit Kripo, Jugendanwaltschaft und der „Aktion Film“⁵ in Salzburg machen und zwar in Schulklassen, in denen es zu – manchmal gerichtsnotorischer – Gewalt gekommen war. Die Jugendlichen sind hoch motiviert, mit einem Stuntman zu arbeiten. „Aktion Film“ stellt ein Kamerateam, um das Training zu dokumentieren und die fertigen Stuntszenen „abzudrehen“ so das die Klasse am Ende ein eigenes Video mit ihren Stunts besitzt. Die Lehrer bekommen als Arbeitsmaterial Videos mit Gewaltszenen und Fragebögen für Schüler und Lehrer. Mindestens zwei Schulstunden sollten dazu verwendet werden, in das Thema Gewalt einzuführen, bevor die beschriebene Arbeit beginnt.

Neben der beschriebenen Körperarbeit spielt die Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt in den Medien eine entscheidende Rolle. Wir sehen uns Film-ausschnitte mit gewalttätigem Inhalt an, z. B. PC-Games, Zeichentrickfilme oder asiatische Kampfszenen, diskutieren darüber und versuchen Fragen nach bestimmten Techniken, Tricks, Effekten usw. zu klären.

Filmer arbeiten mit vielen verschiedenen Tricks, um Gewalt realistisch darzustellen. Wenn wir wissen wie diese Tricks funktionieren, können wir Realität und Film voneinander trennen. Immer wieder führen wir uns vor Augen, welche Folgen eine Szene in Wirklichkeit für alle Beteiligten hätte.

Was bringt's?

Die Teilnehmer lernen Techniken, die sie im Alltag sicherer machen und die auch zur Unfallverhütung

dienen können. Sie entdecken ihren Körper, sie lernen, dass sie ihre Kraft auch spielerisch einsetzen, tanzen und schauspielern können. Schließlich waren sie stets stolz über das Video, das ihre „Leistung“ dokumentierte.

Einige erzählten, dass sie öfter von Gewaltszenen träumten und nun weniger Angst hätten. Lehrer berichteten, das Unfälle durch „versehentliches“ Schlagen beim Spielen auf dem Schulhof abgenommen hätten. Ich selbst konnte immer wieder beobachten wie sich die Kinder und Jugendlichen im Lauf des Workshops entspannten, wie sich der – zunächst angespannte – Körperkontakt immer mehr in freundschaftliches Miteinander auflöste und wie die körperliche Auseinandersetzung auch zu einer neuen Offenheit im Gespräch führte. „*Sozial kompetent ist, wer die Spannung zwischen eigenen und fremden Interessen aushalten kann ... wer fähig ist, sich gleichzeitig selbstbestimmt und solidarisch zu verhalten.*“⁶ Die Arbeit förderte das Selbstbewusstsein der Jugendlichen und zugleich ihre Sensibilität für den anderen. Dem Gewalttäter fehlt beides.

1 H. Wehr in: Gewaltprävention in der Schule www.ph.heidelberg.de

2 Stunt (engl.-amerik.) = gefährliche Filmszene, in der ein Stuntman die Rolle des Darstellers übernimmt. Stunttechniken habe ich mir in einer eigenen Ausbildung angeeignet.

3 F. Hacker in: Thesen zu pädagogischen Konzepten zur Gewaltprävention www.basta-net.de

4 Siehe z.B. www.basta-net.de – www.anti-gewalt-training.de – www.ph-heidelberg.de/org/phb/gewpraev.

5 Die Aktion Film ist eine Bildungs- und Beratungseinrichtung mit dem Schwerpunkt medienpädagogischer Auseinandersetzung für Zielgruppen in der schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit: www.aktion-film-salzburg.at/media/

6 Franz Amrhein. In: Orff-Schulwerk-Informationen 65, S. 9

Chris Amrhein

Studierte Musik- und Tanzpädagogik am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg und ist dort als Universitäts-Assistent für Produktion und Präsentation von multimedialen Musik- und Tanztheaterprojekten tätig. Neben Filmproduktionen, Regieassistenz, digitalem Audio- und Videoediting u.v.a. unterrichtet er alternativen Gesang, Bewegung, Percussion und Stunttechnik, komponiert Musicals und Bühnenshows und spielt als „Weltmusiker“ in unterschiedlichen Ensembles.

Weitere Infos auf der Homepage unter:
<http://www.chrisamrhein.com>

Summary

Violence presents not only a social problem but also a pedagogical one. Violence in films and television intensifies the problem because children and young people do not learn to differentiate between what happens in the media with reality.

Central to the beginning activities, the author is doing with groups of young people at schools, are „games with violence“. First they have to do with having command of the body, learning and practicing stunt techniques and finally with a music and dance creation by the students with the help of elements from pop music and dance. These concrete physical experiences along with analysing together scenes of violence in the media can stimulate the young people to reflect on the theme of violence in general.

Chris Amrhein

Studied music and dance pedagogy at the Orff-Institut, University Mozarteum and is employed there as a university assistant for the production and presentation of multimedia music and dance projects. In addition to producing films, being an assistant director and working with digital and video editing, he teaches alternative singing, movement, percussion and stunt techniques. He composes musicals and stage shows and plays as a „world musician“ in diverse ensembles. Further information on his homepage: www.chrisamrhein.com.

Ist es auch tradierter Tanz, hat er doch Methode

Verena Maschat

Seit Menschengedenken werden Bräuche, Legenden, Lieder und Tänze von Generation zu Generation weiter gegeben. Die Kleinen lernen von den Größeren, die Jungen von den Alten durch Zuhören, Zuschauen und Imitation. Dieser Lernprozess hat seine natürliche Dynamik, die daran Beteiligten machen sich gewöhnlich keine Gedanken darüber wie dieser Prozess abzulaufen hat, damit er so effektiv wie möglich ist. Da keine Eile geboten ist und auch kein Leistungsdruck herrscht, kann diese Initiation als ein allmähliches Hineinwachsen in das kollektive Gedächtnis- und Bewahrungspotential einer Volksgruppe von staten gehen.

Seitdem der Mensch aufzeichnet und aufschreibt, was er für wichtig und bewahrenswert hält, steigt das Interesse dafür, was die Nachbarn erzählen, singen und tanzen. Und seit es bei Hofe Tanzmeister gab, die auch Traktate verfassten, gibt es gewisse Anhaltspunkte über das Lehren und Lernen von Tanz. Die ersten dieser Werke (Mitte des 15. Jahrh.) befassen sich allerdings ausschließlich mit der Beschreibung der Elemente, des Bewegungsstils und der Choreographien. Obwohl die Publikationen von John Playford (ab 1651) im Titel von „Dancing Master“ sprechen, entstehen doch erst zu Beginn des 18. Jahrhunderts die ersten methodischen Anleitungen zum Erlernen des (Barock-) Tanzes. Der Tanzmeister bei Hofe war Choreograph und Lehrer, der die Einstudierung der Choreographien bzw. den Unterricht im Gesellschaftstanz vornahm. Er selbst tanzte bei den Gruppentänzen nicht mit, sondern leitete (z.B. bei den Kontratänzen) von außen durch die Ansage der jeweils nächsten Figur den Tanz.

In der Musik- und Tanzerziehung verwenden wir tradierte Tänze ebenso wie tradierte Musik als eines der Elemente einer ganzheitlichen kulturellen, sozialen und emotionalen Bildung. Dabei interessieren uns sowohl historische als auch ethnologische Quellen: Historische Tänze aus schriftlicher Überlieferung, also europäischer Gesellschaftstanz von der Renaissance bis heute, sowie Volkstänze, vorwiegend europäischer Tradition, aus mündlicher Überlieferung.

Beim Musiklernen, beim Singen und Spielen auf Instrumenten, ist das genaue Zuhören eine Grundvoraussetzung. Beim Tanzen kommt dann noch als entscheidender Faktor die Beobachtung hinzu, die visuelle Komponente, der Körper und der Raum. Der Lernvorgang ist also komplex und muss deshalb auf vielen verschiedenen Ebenen ablaufen. Dazu kommt der soziale Aspekt, der durch die körperliche Nähe der Teilnehmer auch noch stärker zu berücksichtigen ist als in einer Musikgruppe.

Seit vielen Jahren verwende ich tradierte Tänze in meinem Musik- und Tanz Unterricht. Dabei habe ich eine Vielzahl von unterschiedlichen Methoden ausprobiert und ausgearbeitet. Die Herangehensweise ist ebenso vielfältig wie die Art der Tänze und die verschiedenen Zielgruppen. Eines ist allerdings immer gleich: die Musik ist Basis und tragendes Element des Tanzes, und das Kennen der Musik ist Grundbedingung für das Tanzen. Bei den Schritttänzen leitet uns mehr der Rhythmus, bei den Figurentänzen mehr die musikalische Form. Aber immer ist das „Hören mit den Füßen“, mit dem ganzen Körper, der Schlüssel zum Verstehen und Merken, zum Erfühlen und Genießen eines Tanzes. Ich kann zwar bei der Erarbeitung auch von einer Raumform, einer Figur ausgehen, von einer bildlichen Darstellung oder dem Ausprobieren verschiedener Paardrehungen mit paralleler Handfassung, aber der Kernpunkt bleibt doch die Verbindung von Musik und Bewegung.

Die sicher den meisten Lesern der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN vertraute Überzeugung Orffs, dass man Rhythmus eigentlich nicht lehren, sondern nur „entbinden“ kann, wäre idealerweise für mich auch auf die uns hier beschäftigenden tradierten Tänze anzuwenden. Das Ziel meiner Methodik ist also, dass man sie nicht bemerkt! Dass der Mensch über das tragende Element Musik unbewusst den Tanz in sich aufnimmt. Dass er die Bewegungsfreude erlebt, bevor er kognitiv oder analytisch an den Tanz herangeht. Deshalb ist auch mein Hauptansatz die nonverbale Methode der Vermittlung, die z. B.: Teile der Melodie singend, eine Rhythmussprache verwendet, die dem Bewegungscharakter bzw. der Richtung etc. angepasst wird und im Zusammenspiel mit Simultanimitation – eine intuitiv-emotionale, weitgehend gelöste, tiefgehende Aufnahme des zu lernenden Tanzes erlaubt.

Was bedeutet das nun konkret? Handelt es sich also um eine rein reproduktive Arbeit und hat die im Be-

reich der Musik und Tanzerziehung überhaupt ihren Platz? Wie geht das Lernen von Volkstänzen gewöhnlich vor sich und welche Rolle spielt die Musik dabei?

In all meinen Lernjahren habe ich eine große Zahl von Menschen kennen gelernt, die auf irgendeine Weise die Tänze ihrer Region an andere weitergeben, sei es nun in den Dörfern, in lokalen Kulturvereinigungen oder in organisierten Kursen. Die einzige „Methode“, die ich in all den Begegnungen kennen gelernt habe, ist das Vor- und Nachmachen, das allerdings unermüdlich, solange bis man es endlich kann. Didaktische Überlegungen und ein gewisses methodisches Vorgehen sind erst in den letzten Jahren und auch nur sehr vereinzelt aufgetreten. Es bleibt unbestritten, dass die Imitation das wichtigste Instrument ist und das Vorbild im Hinblick auf Haltung, Fluss und Stil der Bewegung durch nichts zu ersetzen ist. Aber der Weg zum Ziel, sich an einem Tanz zu freuen und durch ihn andere Epochen oder Kulturen kennen und schätzen zu lernen, ist unendlich viel breiter als uns die Reduktion auf simples Vor- und Nachmachen glauben machen möchte

Die bekannten Methoden wie ganzheitlich-analytisch, elementenhaft-synthetisch, induktiv, deduktiv etc., sind natürlich auch hier anwendbar. Für bestimmte Tänze wähle ich immer die gleiche Methode, meist jedoch gehe ich unterschiedlich heran, je nach Teilnehmer und Gelegenheit (Musikstunde, Turnhalle, Lehrerfortbildung, Offenes Tanzen etc.). Allen gemeinsam ist jedoch das Singen und somit Verinnerlichen der Melodie. Hier einige Beispiele der häufigsten Arbeitsmethoden:

Von den Elementen zur Gesamtform

Wir lernen zuerst das leichteste Element (d.h. nicht notwendigerweise den Beginn des Tanzes), um so schnell wie möglich das Gefühl für den Tanz zu bekommen. Dann arbeiten wir uns Teil für Teil an die Gesamtform heran.

Vorstellen des Ganzen und schrittweiser Aufbau

Ich tanze (alleine, mit Partner oder einer kleinen Gruppe) den Tanz zur Musik vor, damit die Teilnehmer einen Überblick über den ganzen Ablauf (Bewegungen, Zeitgliederung, Raumwege und -formen, Stil etc.) bekommen. Dann erarbeiten wir langsam die Schritte und Figuren vom Anfang an.

Tanzen im Sitzen

Am Boden sitzend markieren wir mit den Händen oder Fingern Rhythmus, Schrittaufteilung und Raumrichtung. Dann übertragen wir dieselben Muster auf die Füße, bevor wir aufstehen und das Gelernte schließlich ganzkörperlich in der Fortbewegung ausführen.

Ausgangspunkt: Grundschrift

Begonnen wird mit der einfachen Grundform eines Tanzschrittes, nach und nach werden die gebräuchlichen Variationen eingeführt, wobei das Lerntempo und technische Niveau der jeweiligen Gruppe die Grenze setzt.

Ausgangspunkt Rhythmus

Wir probieren verschiedenen Möglichkeiten aus, einen gegebenen Rhythmus in Schritte, Sprünge und Stampfer umzusetzen und auf unterschiedliche Weise in den Raum zu bringen. Aus dieser Exploration wählen wir die passenden Lösungen aus.

Ausgangspunkt: Musikalische Parameter

Umsetzen der musikalischen Parameter in Bewegung: Nicht nur der Rhythmus, sondern auch der bewusste Umgang mit Tempo, Dynamik, Taktart, Form etc. können die Qualität der Bewegungsausführung verbessern.

Übungsaufstellung vor Originalaufstellung

Erarbeiten der einzelnen Figuren, z. B. eines Kontranzes, zunächst im Kreis, bevor man die originale Raumaufstellung einnimmt, um so visuellen Kontakt und damit Imitations- und Korrekturmöglichkeit zu gewährleisten.

Graphisch-bildliche Darstellung

Ausgehend vom Betrachten von Bildern, die z. B. Körper- oder Armhaltungen zeigen, vom Aufzeichnen von Raumwegen etc. können Haltungen, Bewegungsabläufe und Raumwege eines Tanzes erkannt und nachgeformt werden.

Verbale Beschreibung

Durch das (Vor-)Lesen einer historischen Beschreibung eines Tanzereignisses, bzw. durch die Erzählung des Lehrers erhalten die Teilnehmer eine lebendige

Vorstellung einer solchen Situation und können den so gewonnenen Eindruck besser in Bewegung umsetzen.

Das Gedächtnis

ist von entscheidender Bedeutung, wenn wir anstreben, ein Repertoire an Tänzen ständig zur Verfügung zu haben. Deshalb muss der Lehrer unterschiedliche methodische Möglichkeiten für die Wiederholung von Tänzen parat haben. Auch hierbei fällt der Musik als Gedächtnisstütze die Hauptrolle zu. Wenn ich meiner Gruppe den Titel eines Tanzes sage, dann erinnert sich vielleicht einer, wenn ich die ersten Schritte vor mache drei, aber wenn ich den Melodieanfang singe, fast alle. Zum Erinnern können wir bei Schritttänzen wieder die Melodie singen und mit den Händen tanzen, uns bei Figurentänzen zu Beginn jeder neuen Phrase in die entsprechende Richtung drehen und mit dem Finger unseren Raumweg zeigen, also ein mentales Wiederholen „aus der Vogelperspektive“. Wir können auch zu zweit oder in kleinen Gruppen unsere „Erinnerungsschnipsel“ zusammensetzen und uns gegenseitig korrigieren.

Die Notation

ist ein Mittel zur Erarbeitung und Rekapitulation von Tanzformen. Es handelt sich hierbei um eine sehr einfache rhythmische bzw. räumliche Aufzeichnung, die bestimmten Lerntypen zusätzlich hilft, sich in Zeit und Raum zu orientieren. Ist diese Notationsform einmal bekannt, kann sogar ein Lernen von der Tanzpartitur, eine Art „vom Blatt tanzen“ stattfinden.

Das Variieren

zeigt eine weitere interessante methodische Vorgehensweise. Sei es nun in einem Tanz, der einen fixen Teil und einen variablen Improvisations- und Imitationsteil hat, oder in einem der unzähligen Tänze Südosteuropas, dessen Grundschrift mit möglichst vielen Variationen (Schrittrhythmus, Agogik, Dynamik sowie regionalen stilistischen Unterschieden) bereichert wird, und der so immer wieder interessant und „neu“ wird.

Im Gegensatz zum früher erwähnten Tanzmeister sehe ich die Rolle eines heutigen Lehrers von tradierten Tanzformen mit entsprechend breiterem Aufgabengebiet natürlich auch vielfältiger:

Methodenvielfalt. Das Lernen soll anregend und abwechslungsreich sein. Durch Information über den jeweiligen soziokulturellen bzw. historischen Kontext eines Tanzes wird das Erlebnis vertieft.

Vorbildfunktion. Die Teilnehmer sollen die Bewegung möglichst gut „abnehmen“ können, auch wenn die Stiltreue nicht das Hauptziel ist.

Unabhängigkeit. Die Gruppe soll unabhängig werden, d.h. der Lehrer zieht sich Schritt für Schritt aus seiner Leitungsfunktion zurück, wenn die Gruppe nicht mehr auf verbale Anweisungen und gestische Hilfen angewiesen ist. Dabei ist auch der Wechsel des Tanzanführers oder des „callers“ von großer Bedeutung.

Sozialer Aspekt. Alle Teilnehmer sollen in der Gruppe integriert sein, verschiedene „Rollen“ übernehmen lernen und gemeinsam an der Freude am Tanzen teilhaben.

Verena Maschat

A-Studium am Orff-Institut, Aufbau und Leitung einer Musikschule in Malta, Assistenzprofessor am Orff-Institut. Zur Zeit freischaffende Musik- und Tanzpädagogin in Madrid, Spanien. Veröffentlichungen zur Musik- und Tanzpädagogik.

being and appreciating them. The complex character of dance requires not only careful listening but also visual capacity, body awareness and spatial orientation. Consequently, the teaching methods have to be varied and respond to the different needs of the respective group or occasion, taking into consideration the different types of learners.

She gives examples based on the rhythm of steps, variation, improvisation, notation, „dancing with the hands“, from the elements to the entire form, etc., predominating the non-verbal approach. Participants should not be aware of the method, ideally each person should assimilate the dance through the music, any cognitive or analytic process in relation to traditional dance should come out of the joy of movement.

Verena Maschat

Teaching diploma from the Orff-Institute. After setting up and directing the school of Music in Malta, Assistant Professor of Didactics of Music Education at the Orff-Institute. Presently free-lance teacher of Music and Dance Education based in Madrid/Spain. Co-director of the International Summer Courses at the Orff-Institute. In-service courses for teachers in many parts of the world. Co-author of various publications in music pedagogy.

Summary

Teaching methods and traditional dance forms

Traditional dance forms we use in Music and Dance Education are, on one hand, folk dances that have been handed down for centuries from old to young by aural tradition, and, on the other hand, historical dances, i.e. social dance forms from the Renaissance to our times, passed on to us through written sources. For the first, there never was the need to develop any special form of didactic, since the learning happened naturally by participation and imitation. The second were taught by dancing masters who only in the treatises published after 1700 gave some indication of their method of teaching, apart from the dance elements and choreographies.

The author describes a variety of approaches to traditional dances, all of which are based on the respective music as the main support for learning, remem-

Der Erfolg liegt in den Kindern selbst

Sophía López-Ibor

Der Musikraum in *The San Francisco School*, indem ich seit fünf Jahren arbeite, liegt am Ende eines langen Ganges, durch dessen große Fenster auf beiden Seiten man in den Garten hinaussieht, wo drei- bis fünfjährige Kinder spielen. Ihre Pause endet gerade vor Beginn der Musikstunde. Wenn sie mich den Gang entlang gehen sehen mit meinem Akkordeon, meiner Stock-Gitarre, Flöte oder Handtrommel, dann kommen sie gelaufen und warten auf mich auf einer Bank. „SOFÍA! SOFÍA! MUSIK! MUSIK!“, rufen sie aus voller Kehle bis ich sie begrüße, sie bitte, sich zu beruhigen und mir zum Klang meines Instrumentes zu folgen.

Eine der Kindergärtnerinnen, die Pausenaufsicht hat, sagt mir täglich: „Sie lieben die Musikstunde. Was für ein Glück du hast!“

Das erfüllt mich mit Stolz, denn mein Ziel ist, dass sie sich körperlich, geistig und sozial entwickeln, und dass sei Freude daran haben. Es stimmt, dass ich Glück habe, denn so ein Empfang, solch Enthusiasmus machen mir Freude und spornen mich in der Stundenvorbereitung an, im Suchen neuen Materials, beim Forschen, Komponieren und Üben. Aber warum lieben sie die Musikstunde so? In diesem Artikel möchte ich meine Reflexionen darlegen über die Motivation der Kindes für Musik- und Bewegung. Dabei möchte ich auch einige Unterschiede bezüglich der jeweiligen Altersstufen der Drei- bis Fünfjährigen aufzeigen.

In meinen Lernjahren habe ich unterschiedliche Phasen durchlebt, was mein Hauptinteresse und die Sichtweise auf meine Arbeit betrifft. Einer der Punkte, die mich seit einigen Jahren am meisten faszinieren, ist die Art, wie Kinder lernen. Es interessiert mich nicht nur, dieses oder jenes Lied zu erarbeiten oder eine Geschichte zu erzählen, sondern ich möchte die Besonderheiten der Vorschulkinder erforschen und feststellen, in welcher Situation sich jedes einzelne Kind befindet. Diese neue Motivation entstand aus der Notwendigkeit heraus, diese Fragen mit Erwachsenen in den Lehrerfortbildungskursen zu besprechen. Die Beobachtung in einer Musik- und Bewegungsstunde ist schwierig, da immer viele Prozesse gleichzeitig ab-

laufen und viele unterschiedliche Persönlichkeiten daran teilnehmen. Jeden Tag nehme ich mir ein anderes Beobachungskriterium vor und notiere die Ergebnisse am Ende der Stunde. Einmal richte ich mein Augenmerk auf die Kommunikationsformen im Spiel, einmal auf die Phantasieentwicklung bei einem Bewegungsspiel, ein andermal auf die Aufmerksamkeit beim Sitzen im Kreis ...

Dieser Artikel basiert auf meinen Aufzeichnungen und Beobachtungen der letzten beiden Schuljahre und beschreibt das Verhalten und die Motivation der Schüler bei bestimmten Spielen und Aktivitäten. Einer der Erfolgsfaktoren der Musikalischen Früherziehung im Sinne des Orff-Schulwerks ist die Tatsache, dass wir damit den Interessen und natürlichen Neigungen des Kindes nachgehen. Hier möchte ich mich aber nicht nur damit beschäftigen, was die Kinder lernen, sondern vor allem wie sie es tun, wie sie reagieren und welche Anreize sie brauchen. Dazu einige Beispiele:

- den Raum erforschen
- ihre Sinne benützen, ihre Neugier befriedigen
- ihren Körper beherrschen
- soziale Motivation
- wachsen, reifen, erwachsen werden
- spielerische Anregungen
- Freude am Lernen

Eine der größten Attraktionen an der Musikstunde ist die Tatsache, dass diese nicht in dem gewohnten Raum stattfindet, in dem sie den ganzen Tag verbringen. Die *Raumerfahrung* des Kleinkindes ist völlig anders als die des Erwachsenen, und die **Erforschung neuer Räume** ist immer ein großer Anreiz. Die Kinder erkennen die Räume aufgrund ihres Nutzungsprinzips. Letztes Jahr hatte ich die Kleinen zu einer Chorprobe der Volksschulkinder eingeladen, und ein Mädchen fragte mich, warum die Großen in „ihrem“ Raum auf „ihren“ Instrumenten spielten. Ebenso wie sie sich wundern, wenn sie ihren Lehrer in einer fremden Umgebung sehen, im Supermarkt oder auf der Straße. Die wöchentliche „Reise“ den Gang zum Musikraum entlang ist ein Abenteuer. Wir bleiben stehen, um ein Bild anzuschauen, und spielen oder singen auf dem Weg. Das Ziel ist ein offener Raum mit einem riesigen Bewegungsfeld in der Mitte, ein Paradies, wo sie entdecken können, ohne sich weh zu tun oder etwas kaputt zu machen. Dort versuche ich, eine anregende Atmosphäre für den Unterrichtsbeginn zu schaffen. Im Raum sind viele für kleine Kinder inter-

essante Gegenstände, insbesondere Instrumente und Requisiten für Bewegungsspiele. Es ist wichtig, das Material so zu organisieren, dass sich die Aufmerksamkeit darauf konzentrieren kann, und deutlich zu machen, dass genug Zeit sein wird, diese **neuen Objekte zu entdecken** (Halbkreis mit Instrumenten in einer Ecke, ein Objekt, ein Seidentuch in der Mitte ...). Auch die Wände des Unterrichtsraumes sind so gestaltet, dass sie informieren, zeigen und die Umgebung angenehm gestalten.

Fast täglich beginne ich die Musikstunde mit Bewegungsspielen. Die Kinder setzen sich in einer Reihe an die Wand, ziehen sich Schuhe und Socken aus und springen beim ersten Congawirbel auf den Teppich in der Mitte, oder sie folgen mir in einer Linie, um einen Tanz zu beginnen. Laufen, stehen bleiben, Springen, Galoppieren, Richtung wechseln, Rollen, auf den Zehenspitzen Gehen, Tiere nachahmen, Arbeitsgesten raten, sich mit einem Objekt bewegen. Die Dreijährigen sind noch sehr nahe an den Müttern, die es gekostet hat, gehen zu lernen oder andere Bewegungen zu beherrschen. Für einige von ihnen ist Trep-

pensteigen, Überspringen oder durch einen Tunnel gehen noch ein Abenteuer. **Sie drängen darauf, ihren Bewegungssinn zu beherrschen** und dazu müssen sie nach und nach verschiedene Ziele erreichen. Eines der klarsten ist, auf einem Bein zu hüpfen, was gleichzeitig den Gleichgewichtssinn entwickelt, das Körpergefühl, die Lateralität und die Koordination. All dies braucht man später zum Lesen und Schreiben. Die Vierjährigen sind noch eifrig beim Üben und haben viel Freude an solchen Bewegungsspielen.

Die Fünfjährigen gehen an diese Unterrichtsphase anders heran, da sie bereits über ein gewisses Bewegungsrepertoire verfügen, sie probieren aus, bleiben nicht so lange bei einer Sache und messen sich am liebsten an ihren Mitschülern. Einige wollen am liebsten gewinnen, andere den Gewinner beobachten, andere wieder halten sich nicht an die Spielregeln. Ihnen sind die **sozialen Motivationen** wichtiger als die Steigerung ihrer Bewegungskapazität. Sie lernen Gruppenverhalten und Einordnung in ein kindliches Sozialgefüge. Deshalb lieben sie in diesem Alter die Imitationsspiele und das Führen und Folgen.



Rhythmisches Interaktionsspiel

Dies ist auch das Alter, in dem die Kinder eine große Wissbegier entwickeln und das Interesse, Verbindungen zwischen den Lerngebieten zu entdecken. In *The San Francisco School* haben die Fünf- und Sechsjährigen sowohl Musik- als auch Spanischunterricht. Ihr Repertoire an Spielen, Reimen und Liedern ist also zweisprachig. Kürzlich haben wir ein Klatschspiel aus Peru gelernt, das die Geschichte eines Schmetterlings erzählt. Durch diesen einfachen Reim angeregt, haben sich viele Aktivitäten mit Bewegung, Instrumenten und Darstellendem Spiel entwickelt.

La mariposa en la cocina	Der Schmetterling in der Küche
hace chocolate para su vecina	Macht Schokolade für seine Nachbarin
mariposa verde	grüner Schmetterling
mariposa roja	roter Schmetterling
mariposa amarilla	gelber Schmetterling
mariposa blanca	weißer Schmetterling
mariposa grande	großer Schmetterling
mariposa chica	kleiner Schmetterling
mariposa chiquitica	klitzekleiner Schmetterling
mariposa azul!	blauer Schmetterling!

Zur Erarbeitung des zweiten Teils des Textes hatte ich Schmetterlinge aus Plastilin auf Pappteller aufgeklebt, die uns als „Partitur“ dienen. Die Kinder entdeckten schnell, wie sie so die Bilder neu ordnen und damit neue Versionen schaffen konnten.

Später schlug ich ihnen vor, ihre eigenen Schmetterlinge auf Papptellern zu kreieren und dann diese in Bewegung zu bringen. Die Kinder ließen die Schmetterlinge fliegen, indem sie den Teller in ihrer Hand auf verschiedenen Bahnen zur Musik durch die Luft bewegten und am Ende ihren Schmetterling auf einem Teil ihres Körpers aufsetzten, immer bedacht auf dessen Gleichgewicht. Am Ende der Stunde besprachen zwei Mädchen beim Schuhe anziehen, dass ihr Schmetterling sich auf ihren Kopf gesetzt hatte und „nicht herunterfiel, selbst als ich einige Schritte ging“. Als es Zeit war, nach Hause zu gehen, kam eines der Kinder mit seiner Mutter herein und zeigte ihr die Schmetterlinge, die ich an der Wand aufgehängt hatte. „In der Musikstunde haben wir Kunst gemacht ... das ist mein Schmetterling ... das Orange macht man, indem man rotes und gelbes Plastilin zusammenmischt ... mein Schmetterling ist leichter als der von Joe ... ich habe ihn mir auf den Rücken ge-

legt, und er ist nicht heruntergefallen ... mariposa bedeutet Schmetterling auf Spanisch ...“

Die Kinder können alles in ein Spiel verwandeln. Deshalb sind sie sehr dankbar, wenn man mit ihnen spielen lernt und auch als Erwachsener den Sinn für das Spiel behält. Im Spiel ein Zelt aus Schuhen bauen, damit sie geordnet aufgehoben sind, spielend ins Klassenzimmer zurückgehen, damit sie im Gang keinen Lärm machen. Überlieferte Spiele spielen, mit denen sie nebenbei Musik lernen. Mit den Freunden spielen, Variationen zu einem Spiel entdecken, lernen, Spiele mit ähnlichen Regeln zu vergleichen. Viele dieser Spiele haben einen Protagonisten oder sind Wettspiele, die auch die Selbstbestätigung fördern. Auch handelt es sich um **ethische Motivationen**, denn die Kinder wollen mehr und mehr Regeln respektieren, Konflikte beilegen und ein gutes Verhältnis untereinander entwickeln (ab 6 Jahren ist dann der Gerechtigkeitssinn im Spiel eine unumstößliche Regel!)

Mit den Vier- und Fünfjährigen habe ich kürzlich einige Stunden zum Thema „Katz und Maus“ verbracht. Wir haben das traditionelle „*The old grey cat is sleeping*“-Lied gespielt, das erzählt, wie die Mäuse den Schlaf der Katze ausnützen, bis diese sie jagt. Am Ende einer langen szenischen Darstellung fängt die Katze eine der Mäuse, die dann die neue Katze wird. Bevor wir mit dem Spiel beginnen, frage ich die Kinder, die eine Katze haben: „Wie schläft sie?“, „Wie streckt sie sich?“ ... Die Kinder sind eifrig im Erklären von Dingen, die sie bereits kennen oder erfahren haben. Aber was sie besonders fasziniert, ist die Dynamik in diesem Spiel, die Spannung, die langsam steigt bis zur Verfolgungsjagd (die Katze schläft, die Mäuse laufen auf Zehenspitzen um sie herum, die Katze schnarcht, wacht auf, streckt sich, hat Hunger ...).

Das Vorschulkind ist stolz darauf, in die Schule zu gehen und **lernt und übt mit großer Freude**. Aber es ist von großer Bedeutung, zu wissen, was das Kind braucht, um sich in seiner Ganzheit zu entwickeln und zu entscheiden, was und wie man in jeder Etappe unterrichtet. Je kleiner die Kinder sind, desto einfacher das Wissen und die Gewohnheiten, die es annehmen kann. Seine Aufmerksamkeit ist spontan und deshalb ist es wichtig, zahlreiche Variationen zu jedem Spiel zur Verfügung zu haben.

Die Dreijährigen haben sich die Schuhe ausgezogen und sitzen am Rand des Teppichs, auf dem sie sich



»... da sah ich Sofia und die machte so ...«

bewegen werden. Ich erkläre ihnen Verhaltensregeln: nichts in den Regalen anfassen und auf dem Teppich bleiben. Ich singe: „*I went to school one morning and I walked like this, walked like this, walked like this all through the town!*“ (Eines Morgens ging ich zur Schule und so ging ich, so ging ich, so ging ich durch die ganze Stadt!) Während ich singe, gehe ich im Raum herum und bedeute den Kindern, dasselbe zu tun. „Ich sah einen kleinen Hund, der rannte so ...“, „Ich sah meine Mama, die fuhr ihr Auto so ...“ Hören, sich bewegen und am Ende des Liedes still stehen. Es ist eine große Freude, wenn alle Kinder das gleichzeitig tun. Es ist sogar für das scheue Kind, das neben seinen Schuhen sitzen geblieben ist, lustig zu zuschauen. Die Freude ist sogar noch größer, wenn ich singe: „Ich sah einen kleinen Affen, und der sprang so ...“ Ich sage ihnen, sie sollen mit geschlossenen Füßen herumspringen. Und das Lied wird noch wochenlang wirksam sein, wenn sie mir selbst sagen können, welches Wesen sie auf der Straße sehen wollen: einen Riesen, ein Känguru, einen Wurm?

„Ich folgte meinem Lehrer in einer Schlange so ...“, „Ich saß mit meinen Freunden im Kreise so ...“ Ich beginne ein Lied zu singen, in welchem wir jedes Kind begrüßen, während wir ein kleines Schlaginstrument im Kreis herumgeben. Wieder beobachte ich die Freude des Protagonisten und die Spannung dessen, der wartet, bis er drankommt. „Möchtest du, dass wir dich laut oder leise singend begrüßen?“ Die Schüchternen sind dankbar, dass ich sie nicht dazu zwingen, das Instrument zu spielen, wenn sie nicht wollen, während andere ihre Freude daran haben, ihren Namen lauthals gesungen zu hören. Wir beenden die Stunde mit einem Reim, mit dem sie ihrem Stimmklang ausprobieren können, so wie sie es mit dem Lied gemacht haben. Und zum Schluss ein Ausscheidungsspiel, mit dem ich sei einzeln zum Schuhe anziehen schicke. Während wir zu ihrem Unterrichtsraum zurückgehen, fragt mich ein Mädchen: „... und wann holst du mich wieder ab?“

Zur **Stärkung seiner Persönlichkeit** muss das Kind nachmachen und sich erwachsen fühlen. Im Rollenspiel initiiert das Kind die Erwachsenen, ihr Tun und

ihr Verhältnis zueinander. Im Musik- und Bewegungsunterricht gibt es viele Möglichkeiten, das Erwachsenenverhalten zu üben durch Spiellieder, Reime, Tänze und Geschichten. Im „Schustertanz“ ist es lustig, dem Kunden die Schuhe zu reparieren und dann tanzt er mit dir als Zeichen seiner Dankbarkeit, auch wenn das im wirklichen Leben nie so passiert ... Miss Polly bezahlt den Doktor, der ihre Puppe wieder gesund gemacht hat, und die Mutter der fünf Äffchen schimpft diese jedes Mal, wenn sie im Bett herumspringen, herunterfallen und sich den Kopf anschlagen ...

Dieser Wunsch, den Erwachsenen ähnlich zu sein, ist der Wunsch, zu wachsen und zu reifen, was sich in ihrem Verhalten in den täglichen Alltagssituationen widerspiegelt.

Das Instrumentalspiel übt eine große Anziehung auf kleine Kinder aus, weil das Ausprobieren und Lernen direkt mit der **Sinneserfahrung** verknüpft ist. Die Sinnesschulung ermöglicht ihnen, die Dinge logisch zu interpretieren, sich Wissen anzueignen und Schlüsse zu ziehen. In den ersten Stunden interessieren sich die Kinder nicht für das eine oder andere Begleitmuster, sie wollen nur alle Instrumente, die an diesem Tag verwendet werden, anfassen und spielen. Deshalb bereite ich Spiele vor, in denen der Instrumententausch die Hauptrolle spielt und gleichzeitig ein Rahmen gegeben ist für das individuelle Ausprobieren. Die Instrumente sind Requisiten für Bewegung und Darstellendes Spiel. Eine Handtrommel wird zum Tennisschläger, zum Spiegel oder Lenkrad. Die taktile Erfahrung bringt uns zu neuen Spielweisen und neuen Klangmöglichkeiten. Allmählich benützen wir diese Klänge dann für Klanggeschichten, Reime und Lieder.

Der kreative Aspekt steht nicht im Gegensatz zur Ausführung, im Gegenteil, die Beherrschung des ersten hilft zur Formung des zweiten. So ist Musikunterricht eine Freude. Es ist das Kind mit seinen positiven und negativen Reaktionen, mit seinem Enthusiasmus und seiner Phantasie, das uns auf dem richtigen Weg weiterführt. Die Ideen des Schulwerks sind m. E. die perfekte Art, auf das Bedürfnis und die natürliche Lernmotivation des Kindes einzugehen. Das ist das Erfolgsgeheimnis unseres Unterrichts: Musik, Tanz, Bewegung, Darstellendes Spiel, Geschichten und Bildende Kunst kommen in einer magischen Welt zusammen, geführt von der Phantasie und dem Entdeckergeist der Kinder.

Sofia López-Ibor

Konzertdiplom Blockflöte und Diplom Musikpädagogik der Königlichen Musikhochschule Madrid. Meisterkurs Blockflöte am Trinity College of Music in London. Fortbildungsstudium am Orff-Institut. Sie unterrichtet zur Zeit am der San Francisco School in San Francisco/USA in der Vorschul-, Grundschul- und Mittelschulstufe. Des weiteren gibt sie Orff-Schulwerk Level I Kurse am Mills College in Kalifornien und unterrichtet bei verschiedensten internationalen Sommerkursen.

Summary

Success lies with the Children Themselves

Based on her observations and notes from her experiences teaching Preschool Music and Movement in the past years, Sofia Lopez-Ibor describes the behavior and motivation of the students. One of the reasons of her success in her classes with young children starts in the observations of their incentives for learning:

- *Exploring the space*
- *Using the senses, satisfy their curiosity*
- *Showing interest in developing their physical skills and their bodies*
- *Social motivations*
- *Desire to grow up*
- *Interest in playing as a way of learning*
- *Pleasure and interest for learning*

The music class provides multiple opportunities to explore interesting territories and spaces and attractive materials and instruments. They also have the opportunity to move and extend their movement vocabulary and repertoire in a safe and fun setting. They enjoy singing songs, and learning social skills through games. Playing instruments and discovering sounds is also a great activity for the young child.

Teaching Music and Movement based on the philosophy and ideas from The Orff-Schulwerk is not only enjoyable but necessary, because it follows the natural interest and inclinations of the young child.

Sofia López-Ibor

studied Music Education and Recorder in Madrid (Spain) and at The Orff-Institut (Salzburg). She is currently teaching at The San Francisco School (San Francisco – USA) in the Preschool, Elementary and Middle School level. She also teaches Orff-Schulwerk Level I at Mills College (California) and several International Summer Courses.

Aus aller Welt

From the World

Australien

News from Australia

Australia has reached a landmark of achievement with Standardised Orff Level Training Courses being on offer in every member state. A register of participants is being maintained, and this in itself will become a useful data bank of practitioners who have had a consistent level of training.

In a further development, Orff-Schulwerk training is now well established by Christoph Maubach at the Australian Catholic University, which is now offering post graduate diploma level study to those who have satisfactorily completed the Level Courses. The co-operative efforts of ANCOS and the Institute for Orff Schulwerk studies have made a trial of this new program a possibility.

Another exciting development is the production of a CD which showcases Australian music educators teaching materials which are 'off spins' of their adherence to the Orff approach in Music and Dance education. The CD entitled "Australian Ways with Orff" will be launched in the next national conference of Orff Schulwerk, which will be held in Brisbane, Queensland in January 2002. The eyes of the world have been on this lovely city already in 2001, with the Goodwill Games an CHOGM conference bringing thousands of international visitors. The well as Doug Goodkin and Mary Goetze from America.

The focus of the conference will include Multicultural Music and Dance, Australian themes, Multiple intelligences, Technology, New directions in Music Education and Community and Ensemble experiences. The conference is a wonderful opportunity for networking and socialising with like-minded teachers and friends.

2002 will mark another development for ANCOS, in that a fund named after some of the first great Orff

teachers in Australia – the "Humphries-Parker-Smith Fund" will be instituted. The fund will enable ANCOS to allocate a sum of money once a year to a worthy Australian recipient for the purposes of furthering the study and practice of Orff Schulwerk.

Rosemary Clark, ANCOS Liaison Person

Brasilien

Aufbaukurse in São Paulo

Dank des Weitblicks der Carl Orff-Stiftung, hier vor allem von Herrn Prof. Regner, fanden die im Juli 1998 in São Paulo angebotenen Seminare eine Fortführung. Einerseits ist es richtig, dass in vielen Ländern Interesse und Notwendigkeit besteht, Fortbildungskurse in Musik- und Bewegungserziehung anzubieten. Allerdings bin ich seit langem davon überzeugt, dass das „Gießkannenprinzip“ keine dauerhaften Erfolge bringt. Deshalb bemühte man sich hier um Aufbauarbeit und so konnten vom 11. bis 20. 1. 2001 wieder zwei Orff-Schulwerk-Kurse stattfinden: „Cantar, tocar, dançar e disfrutar“ und „Música e Movimento para as crianças“.

An den beiden Kursen nahmen je 35 Lehrer teil (einige davon an beiden). Mehr als die Hälfte hatten am ersten Kurs im Juli 1998 oder an einem internationalen Sommerkurs am Orff-Institut in Salzburg teilgenommen. Unter den Teilnehmern waren Musiklehrer an Volks- und Mittelschulen, sowie Lehrer an Musikschulen aus Stadt und Provinz São Paulo, Curitiba und nördlichen Provinzen Brasiliens und sogar eine Teilnehmerin aus Buenos Aires/Argentinien.

Im Colégio Santo Américo kannte man schon die Töne, und so war es einfach, da weiter zu machen, wo wir vor zwei Jahren aufgehört hatten. Im Vergleich zum Ergebnis der ersten, ebenfalls von der Carl Orff-Stiftung finanzierten Kurse im Juli 1998, konnte man einen deutlichen Fortschritt erkennen, sowohl bezüglich des Wissens und Könnens der Teilnehmer, als auch in der Organisation. Die Arbeit hatte mit einigen der Anregungen, die die Lehrer beim ersten Kontakt mit dem Orff-Schulwerk bekommen hatten, zu einer fruchtbaren Auseinandersetzung geführt. In Gesprächen am Ende einzelner Unterrichtseinheiten berichteten einige der Teilnehmer sehr positiv von ihrer Adaptationsarbeit. Alle Teilnehmer arbeiteten sehr intensiv, mit großem Interesse und schöpferischen Elan. Nachdem die vor zwei Jahren begonnene Arbeits-

gruppe dann doch nach einigen Treffen nicht weitergeführt wurde, hat sich nach diesem Kurs nun eine Seminargruppe gebildet, die seit Februar konstant circa 15 Mitglieder hat. Frau Peissner berichtete mir periodisch über die Arbeit und ich berate sie bezüglich der Fortführung. So bleibt gewährleistet, dass die großzügige Finanzierung durch die Carl Orff-Stiftung einen bleibenden Wert darstellt in Form eines pädagogischen Projektes, das in einigen Jahren hoffentlich auf eigenen Füßen stehen kann.

Verena Maschat

Dänemark

Minna Ronnefeld zum 70. Geburtstag



Am 16. Oktober feiert Minna Ronnefeld in Kopenhagen ihren 70. Geburtstag! Vom allerersten Augenblick, als das Schulwerk an der damaligen Akademie Mozarteum Wurzeln fasste (Jahre vor der Gründung des Orff-Instituts!), war MR dabei. Zuerst als Studentin in Gunild Keetmans Seminaren, dann als Lehrbeauftragte im Bereich Musikpädagogik. Ihr Lebens-

weg hat sie dann über Wien, wo sie als Lektorin bei der Universal Edition und als Redakteurin an der Musikabteilung des österreichischen Rundfunks tätig war, wieder in ihre Heimatstadt Kopenhagen geführt. Ihre vielseitige Ausbildung ermöglichte ihr eine ebenso vielseitige Berufstätigkeit u.a. als Produzentin für Musik des 20. Jahrhunderts beim Dänischen Rundfunk, als Professorin an der Dänischen Hochschule für Lehrerfortbildung und als Professorin am Institut für Frühpädagogik derselben Hochschule. (vgl. Das Porträt-Minna Ronnefeld, in: ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN Nr. 57, S. 52).

Nicht nur die dänische Adaptation des Orff-Schulwerks sondern auch zahlreiche andere Veröffentlichungen zum Schulwerk (zum Teil in Zusammenarbeit mit Gunild Keetman) zeigen ihr nachhaltiges Engagement an diesem Thema.

Als Gastprofessorin kam sie im Studienjahr 1993/94 nach Salzburg zurück und übernahm am Orff-Institut die Lehrkanzel „Didaktik und Methodik der Elementaren Musikerziehung“ und brachte viele neue Anregungen aus ihren Forschungsprojekten mit ein. Auch heute noch arbeitet sie zeitweise im Orff-Zentrum München am Nachlass von Gunild Keetman und ist Kuratoriumsmitglied der Carl-Orff-Stiftung.

Minna Ronnefeld ist eine Musikerin und Pädagogin, deren Engagement und Verantwortung für die Elementare Musik- und Bewegungserziehung im Einklang steht mit ihrem aktiven Interesse an zeitgenössischer Kunst.

Kollegen, ehemalige Studenten und Mitarbeiter des Orff-Instituts gratulieren Dir, liebe Minna, und senden herzliche Geburtstagsgrüße! Barbara Haselbach

Deutschland

Musik – spielerisch und kreativ

Normalerweise reisen wir Schleswig-Holsteiner ja mindestens nach Süddeutschland, um an größeren Kursen zu Themen wie „Elementares Musizieren“, „Singen, Tanzen, Spielen“ u. a. teilzunehmen.

Zum Glück haben wir Ruth Preißner, unsere engagierte regionale Betreuerin der OSG hier in Schleswig-Holstein. Seit vielen Jahren organisiert sie regelmäßig an drei bis vier Samstagen pro Jahr Fortbildungen für Mitglieder und Interessierte.

Nun hatte Ruth aber eine geniale Idee: Warum sollte



Die herrliche Umgebung verlockt zum Tanzen im Park

nicht auch einmal ein „richtiger, mehrtägiger Orff-Kurs“ bei uns hier oben stattfinden? Sie führte alle erforderlichen Gespräche und konnte Peter Amadeus Schneider, den Leiter des Nordkollegs, für ihre Idee begeistern. Peter Cubasch und Insuk Lee waren sofort bereit, als Kursleiter gemeinsam mit Ruth tätig zu werden.

Im Frühjahr 2001, vom 30. April bis zum 3. Mai, war es endlich so weit: Aus allen Teilen Deutschlands (selbst aus München) strömten motivierte Menschen nach Rendsburg an den Nord-Ostseekanal. Der Kurs war ähnlich aufgebaut wie die Sommerkurse in Salzburg: Vormittags „Pflicht“ in wechselnden Gruppen und nachmittags „Kür“ mit Wahlmöglichkeiten.



Freundliche Instrumentalhilfe von Peter Cubasch

Die drei arbeiteten ausgewogen zusammen. Während Ruth uns mit Volkstänzen, vor allem aber mit vielen guten Ideen für alle Altersstufen versorgte, kümmerten sich die beiden Herren um das elementare Musizieren mit Stimme und Instrumenten. Auch für „alte Hasen“ gab es dabei immer wieder echte Aha-Erlebnisse. Insuk brachte uns zum Beispiel nahe, dass kein Schüler das Lesen lernt, ohne zu schreiben und übertrug diesen Impuls gekonnt auf die elementare Notation. Peter machte interessante Ausflüge in die elementare Satzlehre. In Peters Nachmittagsprogramm erfuhren wir spannende Ansätze zum Thema „Atem und Stimme“ jenseits der klassischen Stimmbildung. Alle drei Referenten verstanden es, auf ihre angenehme, humorvolle Art, die sehr unterschiedliche Zielgruppe (Studenten, Erzieher, Instrumentallehrer, Musiklehrer) anzusprechen und zu „erfrischen“. Das Abendprogramm gestalteten die drei abwechselnd mit viel Engagement. Zwischendurch wurden wir von der hervorragenden Küche des Nordkollegs verwöhnt. In der raren freien Zeit gab es Erholung im Garten oder Spaziergänge an Kanal und Eider.

Alle Teilnehmer waren mit Freude dabei und konnten sowohl für die eigene Arbeit als auch für die Seele profitieren. Im kommenden Jahr im Mai 2002 sehen wir uns hoffentlich wieder – da waren sich alle einig. Dieser Kurs sollte wirklich zu einer Institution werden!

Herzlichen Dank an Ruth, Peter und Insuk!

Ulla Hahn-Engel
Frauke Diedrichsen

Griechenland

10 Jahre Hellenic Orff-Schulwerk Association

In diesem Jahre feierte unsere Gesellschaft ihren 10. Geburtstag. Aus diesem Anlass veranstalteten wir ein Konzert, an dem Kinder und Erwachsene in verschiedenen Orff-Gruppen und anderen Ensembles mitwirkten. Musik, Tanz, Lieder und Geschichten erfüllten das Moraitis-Schul-Theater an diesem Abend des 10. Februar 2001.

Innerhalb dieser 10 Jahre zielten unsere Aktivitäten auf die Verwirklichung und Verbreitung der pädagogischen Prinzipien von Carl Orff und Gunild Keetman, wir organisierten Workshops und Seminare und



Tanzstudie. Festabend zum 10. Geburtstag der HOSA



Beitrag einer Schülergruppe der Moraiti-School, Athen

publizierten die Zeitschrift „Rhythmi“, welche durch die Vielfalt ihrer Inhalte zu Information und Nachdenken über künstlerische und pädagogische Themen beigetragen hat. In Zukunft werden auch Artikel oder Zusammenfassungen in englischer Sprache erscheinen, so dass auch unsere Kollegen im Ausland sich über die Inhalte unseres Magazins informieren können. Das Abonnement für diese Zeitschrift beträgt pro Jahr 3000 Drachmen.

Am 11. Februar 2001 wurde der neue Vorstand der Hellenic Orff-Schulwerk Association gewählt:

Präsidentin:	Maria Filianou
Vizepräsidentin:	Helena Michailou
Generalsekretärin:	Stavroula Gaoutsis
Stellvertretende Generalsekretärin:	Helen Koraka
Schatzmeisterin:	Viki Sahpazi
Mitglieder:	Hellen Gatholou Kiriaki Pimenaki Katerina Bessi

Workshops und Seminare im Studienjahr 2000/01

1. In regelmäßigen Abständen bieten wir unseren Mitgliedern Treffen mit zweistündigen Workshops zu unterschiedlichen Themen an.
2. Darüber hinaus veranstalten wir auch 2- bis 3tägige Seminare, die für alle Interessenten offen sind.
3. Zur Weiterbildung der Absolventen des zweijährigen Orff-Schulwerk-Lehrgangs an der Moriati-Schule werden Seminare organisiert, die ganz auf diese erfahrene Gruppe ausgerichtet sind. (Leider können wir aus Platzgründen nur die Fakten, nicht aber die interessanten Beschreibungen der zahlreichen Seminare anführen. Wir übernehmen deren Titel in ihrer englischen Formulierung, um nicht durch eine weitere Übersetzung eine allzu große Distanz zum Original zu verursachen. Die Red.)

Workshops of the year 2000 and 2001

Athens – 8th October 2000

“Unfolding a myth”

Presentation: Melina Tasouli

Athens – 5th November 2000

“Tak tak ... kouroukoutak”

Presentation: George Fasolis

Athens – 3th Dezember 2000

“The circle of water”

Presentation: Eleni Gadolou, Kyriaki Pimenaki

Thessaloniki – 19th November 2000

“Sparking rhythm to speech through poetry, nature and music”

Presentation: Lia Koukopoulou

Athens – 21th January 2001

“Once upon a time, movement and music”

Presentation: Eleni Koraka, Anna Matey,
Viki Sahpazi, Angelic Slavic, Maria Halkiadaki

Athens – 11th February 2001

“Motif and variation”

Presentation: Maria Zaharopoulou

Athens – 11th March 2001

“The encounter”

Presentation: Lena Rontouli

Thessaloniki – 18th March 2001

“The show begins”

Presentation: Maria Milaiti, Maria Lambraki

Athens – 1st April 2001

“Point – Lane – Plane”

Presentation: Eleni Koraka, Viki Sahpazi

Crete – 29th April 2001

“Once upon a time, movement and music”

Presentation: Eleni Koraka, Anna Matey,
Viky Sahpazi, Angelica Slavic, Maria Halkiadaki

Seminars of the year 2000 and 2001

“Music History is ... a game”

Presentation: Despina Mattheopoulou
11–12 November 2000 – Athens

“Introduction to the construction of musical instruments for pedagogical use”

Presentation: Nicolas Tsaftaridis
11–12 November 2000 – Thessaloniki

“African rhythms”

Presentation: George Fasolis
3–4 March 2001 – Athens

“Transformations through our hands”

Presentation: Chrysoula Alexiou
10–11 March 2001 – Thessaloniki

“Rhythm, movement, percussion instruments”

Presentation: Lefteris Angouridakis
5–6 May 2001 – Athens

“Music History is ... a game”

Presentation: Despina Mattheopoulou
12–13 May 2001 – Thessaloniki

Maria Filianou

Kanada

17^e Congrès National – 7th National Conference

Die kanadische Orff-Schulwerk Gesellschaft *Music for Children – Carl Orff Canada – Musique pour enfants* veranstaltet vom 25. bis 28. April 2002 in Montréal/Quebec ihre 17. Nationale Konferenz mit dem Titel „Voilà le bon vent – ORFF – A Fresh Vision“.

Die Referenten sind: Kathy Armstrong (Ottawa), Sylvie Boisvert (Montréal), Claude Chayer (Montréal), Dr. Eugenia Costa-Giomi (Montréal), Chantal Dubois (Montréal), Graciela Echagüe (Québec), Jo-Anne Fraser (Montréal), Debra Giebelhaus-Maloney (Calgary), Doug Goodkin (USA), Anne-Marie Grosser (Frankreich), Linda Labbé (Montréal), Johanne Latreille (Montréal), Marie Teresa Moreno-Sala (Québec), Guylaine Myre (Montréal), Erica Phare (Montréal), Diane Piché (Montréal), Jacqueline Salvas (Montréal), Jos Wuytack (Belgien).

Information und Kontakt:

ORFF MONTRÉAL 2002

Julia Lefebvre

95, rue Sabrevois

Boucherville, Québec, Canada

J4B 2H9

Tel: 001-514-488-6274

www.multimania.com/orffquebec

Korea

Neue Impulse für das Schulwerk

Eine ehemalige Studierende des Orff-Instituts, Schwester Maria Michael Hwang, SND; (Orff-Institut 1969–71) hat nach der Rückkehr in ihre Heimat in ihrem Bereich eine mustergültige Arbeit mit Kindern aufgebaut und hat darüber hinaus zusammen mit Frau Prof. Chung-Sik Chung immer wieder Fortbildungsveranstaltungen dem Thema einer aktuellen Musik- und Bewegungserziehung gewidmet.

1976 haben Karin Reissenberger und Hermann Regner in Seoul einen vielbeachteten Kurs im Zusammenwirken mit dem Goethe -Institut geleitet. Jetzt haben zum ersten Mal vier koreanische Fachkräfte (zum Teil mit neuen Anregungen aus der Orff-Schulwerk Arbeit aus den Vereinigten Staaten zurückgekehrt) ein gemeinsames Seminar gegeben.

Vom 13. bis 18. August fand der Kurs in Bucheon, einer Stadt in der Nähe von Seoul statt. Unter der Leitung von Kyu-Sik Kim von Korean Orff Music Education Institute unterrichteten Young-Jean Kim, Chung-Sik Chung und Sr. Maria Michael Hwang. Die 25 Teilnehmer kamen aus allen Bereichen der Erziehung, vom Kindergarten bis zur Universität. Alle waren - so wird berichtet - mit Eifer, Interesse und Lebendigkeit dabei und wünschten von den Veranstaltern eine baldige Fortsetzung des Seminars.

Eine Broschüre mit wichtigen Aufzeichnungen aus dem Unterricht und zur allgemeinen Einführung in das Thema wurde den Teilnehmern zur Verfügung gestellt.

Hermann Regner

Österreich

Neuer Vorstand

Der neue Vorstand der österreichischen Orff-Schulwerk Gesellschaft setzt sich wie folgt zusammen:

Präsident: BR Prof. Dr. h.c. Manfred Mautner-Markhof

1. Vizepräsidentin: Prof. Dr. Ulrike E. Jungmair

2. Vizepräsidentin: unbesetzt

Geschäftsführerin: Andrea Kinschel

Stellvertreterin: Karin Lauschmann

Schatzmeisterin: Hildegard Six

Beiräte: Univ.-Prof. Barbara Haselbach, Orff-Institut

Dr. Herbert Haberl, Päd. Institut des Bundes
in Salzburg

Ivo Rigaud, Lehrmittelhaus Haas

Dr. Michael Wonisch, Rechtsanwalt

Je ein entsandter Vertreter der Zweigniederlassungen.

Mit einer Virilstimme gehören der Gesellschaft an:

Die Republik Österreich

Das Bundesland Salzburg

Die Stadt Salzburg

Die Universität Mozarteum, Salzburg

Als Rechnungsprüfer wurden bestellt:

Sonja Czuk-Waldauf

Christine Sagmeister

Ulrike Jungmair



Der neue Vorstand: Ivo Rigaud, Ulrike Jungmair, Karin Lauschmann, Andrea Kinschel, Hildegard Six, Manfred Mautner-Markhof (von links nach rechts)

Polen

Jahresaktivitäten und neue Internet-Adresse

Mai 2001, Ort Rynia – ein wunderbares Erholungsheim, von Warschau nur 30 Km entfernt. Unser Haus liegt in der Nähe eines Sees. Man hört Gesänge, Lachen, mit einem Wort alles läuft in guter Stimmung. Mehr als 50 Musiklehrer aus ganz Polen beginnen den

Kurs mit Soili Perkiö. Es klingt schon ein Lied: „We say hello ... and how are you“. Das sind eben die Teilnehmer des vierten Orffstudiums. Niemand schwänzt, es gibt keine Krankheiten, niemandem tut der Kopf weh, obwohl das Alter unserer Hörer von 20 bis 60 Jahre ist. Von früh morgens bis abends wird nur getanzt, gesungen, alle spielen auf verschiedenen Instrumenten und improvisieren. Wir bedauern sehr, daß die Zeit so schnell vergeht – unserer Meinung nach – viel zu schnell. Am letzten Abend noch das Lagerfeuer, gemeinsame Tänze und Gesänge in verschiedenen Sprachen. Leider müssen wir uns am Sonntag: „Good bye and fare well“ sagen. Die meisten von uns verabschieden sich mit Tränen in den Augen, versprechen aber, sich weiter zu treffen.

So ist es seit sieben Jahren. Über 150 Absolventen dieser Kurse gingen in alle Richtungen unseres Landes. Nicht immer wissen wir, ob sie die Orff-Ideen weiter entwickeln, ob das Studium in ihrem Leben etwas geändert hat. Manche stehen mit uns im Kontakt und betreiben ihre Tätigkeit mit großer Begeisterung. Dank dieser Leute in verschiedenen polnischen Städten werden die Kurse organisiert. Es entstanden auch Filialen der Polnischen Orffschulwerk-Gesellschaft – sogenannte Orffkreise – in Lodz mit dem Leiter Jacek Tarczynski, Bydgoszcz, und in Gdansk mit Malgorzata Gryka-Orska, in Bielsko-Biala mit Agata Mrowiec, in Olsztyn mit Joanna Tomkowska und Joanna Wisniewska, in Kielce mit Wieslawa Barcicka.

Jetzt haben wir eine Internetseite, wo man die Neuigkeiten über die Polnische Orffschulwerk-Gesellschaft finden kann:

www.ztu.ime.pw.edu.pl/~orff

In Krakau entstand ein interessanter Vorschlag. Frau Stochel, Direktorin eines Kindergartens, ist nach einigen Kursen, die von Jacek Tarczynski und Lenka Pospisilova geleitet wurden, von den Konzepten der Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs und Gunild Keetmans sehr begeistert und möchte dem Kindergarten den Namen „Carl-Orff-Kindergarten“ geben. Das Studium an der Warschauer Musikakademie ist unter den Lehrern immer noch sehr populär. In diesem Herbst beginnt nun schon der fünfte Orff-Kurs an der Musikakademie. Es hilft, die Orff-idee in polnischen Schulen und Kindergärten zu verbreiten.

Darüber hinaus schätzen wir die herbstlichen „Treffen der Nachbarn“ sehr. Es ist eine ausgezeichnete Gelegenheit, Erfahrungen auszutauschen. Dank dieser

Treffen haben wir wichtige Kontakte aufgenommen, die schon erste Ergebnisse brachten, z.B. Unterricht mit Lenka Pospisilova für die Hörer des Studiums und Teilnahme der polnischen Lehrer an den Kursen in Slavonice und in diesem Jahr in Nitra. Jedes Jahr bekommen wir zwei Stipendien, wofür wir sehr dankbar sind.

Die Kurse in Polen mit den ausländischen Referenten existieren nur dank der Hilfe unseres Kulturministeriums, Rektorat der Musikakademie, Österreichisches Kulturinstitut und Orff-Stiftung. Prof. Regner versteht unsere Probleme und läßt uns nie ohne Hilfe. Allen Sponsoren danken wir von ganzem Herzen!

Auf Wiedersehen!

Urszula Smoczynska
Katarzyna Jakobczak-Drazek

Russland

Bericht über Orff-Schulwerk-Kurse im Ural

Im Juni 2001 wurde ich von Wjatscheslaw Zhilin (Slava), dem Vorsitzenden der russischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft nach Russland eingeladen, um in drei Städten des Südurals und Westsibiriens Orff-Schulwerk-Kurse zur Weiterbildung interessierter LehrerInnen abzuhalten. Ich hatte Slava in St. Petersburg kennengelernt, wo ich im Oktober und Februar zu Wochenendkursen in der Orff-Schule „ROST“ von Irina Velichko eingeladen worden war. Dort hatte ich die Möglichkeit, die faszinierende Zarenstadt ein wenig zu erkunden, aber vor allem konnte ich das erste Mal das unglaubliche Engagement und die berühmte Gastfreundschaft der Russen erleben. Ich war begeistert und sehr interessiert, mehr über das Leben in Russland zu erfahren, das sich erheblich von dem in Mitteleuropa unterscheidet. Und so erklärte ich mich gerne bereit für das vierwöchige Abenteuer im Ural an der Grenze zwischen Europa und Asien.

Als erstes stand Tscheljabinsk auf dem Programm, eine Industriestadt mit ca. einer Million Einwohnern, in der sich 47 Teilnehmer, hauptsächlich KindergärtnerInnen, zum fünfägigen Kurs einfanden. Dort konnte ich zunächst die Eigenheiten russischer Organisation und Bürokratie hautnah miterleben, als wir insgesamt drei Tage benötigten, um mich registrieren zu lassen, da scheinbar täglich neue Regelungen erlassen oder erfunden wurden ...

Die zweite Woche führte uns nach Tjumen, eine westsibirische Stadt, deren 500.000 Einwohner hauptsächlich von der Ölindustrie leben. 32 Teilnehmer, darunter auch einige PsychologInnen, LogopädInnen und ZeichenlehrerInnen fanden sich dort im Zentrum für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, „Krepisch“, ein und interessierten sich vor allem für die sozial- und heilpädagogischen Aspekte des Orff-Schulwerks. Natalia Golubeva, die Organisatorin des Tjumen-Seminars und Musiklehrerin des Zentrums, an dem Kinder mit Sprachproblemen, körperlichen Behinderungen, Koordinationsproblemen, Allergien und Atemwegserkrankungen unterrichtet werden, hat ihre Doktorarbeit darüber geschrieben, wie Musikunterricht im Sinne Carl Orffs die Gesundheit von Kindern positiv beeinflussen kann. Ein Exemplar ihres praktisch orientierten Buches, das auf dieser Doktorarbeit basiert, hat sie für die Bibliothek des Orff-Instituts zur Verfügung gestellt.

In Tjumen konnte ich erleben, wie 70 Jahre eines starren Systems und über zehn Jahre mit großen ökonomischen Problemen, den Menschen Kreativität und eine Gabe zur spontanen Problemlösung quasi aufgezogen haben. Als beispielsweise das Auto, das uns am ersten Tag zum Kurs bringen sollte, durch ein organisatorisches Missverständnis ausfiel, wurde kurzerhand der Schulbus auf die Reise geschickt, um Slava und mich abzuholen. Gartenhäuser, die aus alten Pipeline-Rohren gebastelt waren, sind keine Seltenheit, und ich wurde mit Kuchen, die aus diversen Überresten aus der Speisekammer gezaubert wurden, verwöhnt. Auch im Kurs konnte ich erleben, mit welcher Selbstverständlichkeit und Freude die Leute ihrer Kreativität freien Lauf ließen und beispielsweise aus einem einfachen Namensrhythmus ein ganzes Melodram kreierten.

Im Anschluss an meinen Kurs unterrichteten in Tjumen täglich auch russische LehrerInnen und ich hatte die Gelegenheit, einige Stunden zu besuchen. Meist herrschte eine enthusiastische, freundliche Atmosphäre. Es wurde getanzt, musiziert und gesungen. Oft konnte ich noch das Material von Michel Widmer oder Christiane Wieblitz, die vor einigen Jahren im Ural unterrichteten, erkennen, methodischer Aufbau und Feinheiten waren allerdings in der Zwischenzeit verloren gegangen. Ich glaube, dass sich die Leute das aus den Kursen herauspicken, was ihnen gefällt und liegt (was ja durchaus legitim ist), dann aber ohne Bedenken das, was sie tun, Orff-Pädagogik nennen.

Der letzte Kurs fand in Jekaterinenburg, der inoffiziellen Hauptstadt des Urals, statt. In dieser hochindustrialisierten, aber auch kulturell sehr interessanten Stadt, organisierte Elisa Safarova, die zweite Vorsitzende der russischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft, im pädagogischen Beratungszentrum „Vedi“ das Seminar, zu dem über 60 Teilnehmer zwischen 8 und 60 Jahren kamen, aus bis zu 3000 km Entfernung (2½-tägige Zugfahrt). Das zeigte mir, wie wichtig den Teilnehmern diese Kurse sind und welche Strapazen sie wie selbstverständlich auf sich nehmen, um daran teilzunehmen. In Jekaterinenburg hatten die meisten schon oft an Kursen Slavas und den internationalen Orff-Schulwerk-Seminaren in Varna teilgenommen, und die Gruppe war trotz ihrer Größe fast wie eine Familie. Elisa schaffte in ihrer wundervollen sensiblen und bescheidenen Art schon in der Organisation eine warme und herzliche Atmosphäre, so dass der letzte Kurs einen rundum gelungenen Abschluss meiner Seminarreise bildete. In der Arbeit mit den Menschen, die ganz offensichtlich mit den Vorgehensweisen derartiger Kurse vertraut waren, ergaben sich wundervolle sensible Momente, und es entstanden kleine Juwelen von aus der Improvisation gewonnenen Gestaltungen.

Die letzten Tage verbrachte ich in Varna, wo ich Slavas Familie und seine gasbeheizte (!) Sauna kennenlernen konnte und mich nach drei Wochen harter Arbeit bei ihm zu Hause entspannen durfte. Er hatte die Reise gut durchdacht und organisiert und war mir ein kompetenter, erfahrener Übersetzer, Gastgeber und Stadtführer. Für seinen langjährigen Einsatz für die Verbreitung des Orff-Schulwerks in Russland erhielt er im Juli den Pro Merito der Carl-Orff-Stiftung

Im Austausch mit den Kursteilnehmern erfuhr ich, dass sie jährlich bis zu neun Konzerte mit den Kindern auf die Beine stellen müssen (zu jedem Feiertag). Außerdem scheinen exakte Jahresplanungen und Kontrollen die Möglichkeit, flexibel mit den Kindern zu arbeiten, stark einzuschränken. Zusätzlich müssen viele bis zu 40 Stunden in der Woche unterrichten, was natürlich nicht viel Zeit zum Vorbereiten lässt. Deshalb stürzten sich die Teilnehmer geradezu auf Material (Lieder, Tänze, Spielideen), das sie direkt in ihren Unterricht übernehmen können. Dennoch hatten sie auch Freude an Improvisationen und theoretischen Überlegungen, wie sie ihr eigenes Material entwickeln oder meine Ideen umwandeln und an ihre Bedürfnisse anpassen könnten.

Abschließend möchte ich nochmals erwähnen, mit welchem Engagement, Optimismus und guten Willen die Menschen, die ich kennenlernen durfte, an ihre Arbeit herangehen. Bei all den täglichen Problemen, die sie zu meistern haben (bürokratische Hürden fast auf Schritt und Tritt und chronischer Geldmangel), blieben sie doch stets fröhlich, und ich habe niemals Resignation erlebt. Ich bin sehr froh, dass ich nicht unter ähnlichen Verhältnissen leben und arbeiten muss und habe einen grossen Respekt vor dem, was die Menschen dort leisten.

Holger Mauthe

PRO MERITO für Wjatscheslaw Zhilin

Laudatio, gehalten von Manuela Widmer am Dienstag, den 10. Juli 2001, während des Sommerkurses am Orff-Institut in Salzburg.

Ein besonderer Tag! Nicht nur Orffs 106. Geburtstag, sondern auch der 40. Jahrestag der Gründung des Orff-Instituts. Es ist mir daher eine besondere Freude, gerade heute für meinen langjährigen Freund Wjatscheslaw Zhilin, den alle seine Freunde besser unter dem Namen SLAWA kennen, anlässlich seiner großen Ehrung die Laudatio zu halten.

Am 15. Juli 1951 wird Wjatscheslaw Zhilin in Kaluga bei Moskau geboren. Aufgewachsen ist er zusammen mit seinen beiden jüngeren Schwestern im Ural, 2000 Kilometer östlich von Moskau, in der Tscheljabinsker Region, in der er auch heute noch lebt und wirkt.

Von 1972 bis 1976 studiert er an der Hochschule für Musik in Tscheljabinsk russische Volksinstrumente wie die Knopfharmonika, die Saiteninstrumente Domra und Balalaika sowie Leitung von Volksmusikensemble und Musikpädagogik.

Im Zuge seiner Ausbildung muss er ein Referat halten. Aus den wenigen nicht politischen Themen wählt Slawa eines, das ihn wirklich interessiert: es geht dabei um die Vorstellung von drei musikpädagogischen Konzeptionen – zwei russischen und einer deutschen. Die russischen Pädagogen befassen sich mit eher allgemeinen Aussagen, der deutsche Pädagoge ist Carl Orff und die Literatur, die ihm von seiner Professorin zur Verfügung gestellt wird, begeistert Slawa gleich, weil konkrete und praktikable Aspekte angesprochen werden.

Leo Barenboim hat als erster Russe in den späten 60er Jahren Kontakt zu Orff gesucht, 1967 mit einer Delegation auch das Orff-Institut besucht, Gespräche mit Orff geführt und schließlich das Buch „Elementaria“



Anstoßen auf den PRO MERITO (Manuela Widmer, Hermann Regner, Wjatscheslaw Zhilin, Wilhelm Keller v. l. n. r.)

von Gunild Keetman ins Russische übersetzt sowie die „Einführung in das Orff-Schulwerk“ von Wilhelm Keller. Außerdem liegen von Barenboim Übersetzungen einiger Artikel von Orff und von Hermann Regner vor, und er selbst verfasst Artikel, in denen er über seinen Besuch am Orff-Institut berichtet und die Konzeption Orffs aus russischer Sicht bewertet.

Damals schreibt Barenboim in das Gästebuch des Orff-Instituts: „Wir lieben Ihr Institut, denn es hat eine humane Richtung und eine wunderbare demokratische Atmosphäre. Wir werden alles tun, um breiten Kreisen unserer Pädagogen vom Orff-Schulwerk zu berichten und das Orff-Schulwerk in sowjetischer Variante bei uns einzuführen.“

Slawas Interesse am Orff-Schulwerk wächst rasch an; gleichzeitig auch seine Motivation, Deutsch zu lernen, um möglichst Bücher und Artikel über das Orff-Schulwerk im Original lesen zu können. Schon während des Studiums probiert er auch in der Praxis mit Kindergruppen erste Elemente nach Orff in seine Arbeit einzubeziehen: Er läßt die Kinder mehr improvisieren, sich Vor- und Zwischenspiele selbst ausdenken und notieren.

Nach seinem Studium entscheidet er sich, in das kleine Städtchen Varna im Südural zu gehen, etwa 270 Kilometer südlich von Tscheljabinsk. Dort baut er ein Kinderorchester für Volksinstrumente im Kulturzentrum der Stadt auf, wozu er viel Phantasie und Kreativität aufbringen muss, da die Kinder zunächst schwer für Volksinstrumente zu begeistern sind. So ist Slawa weiterhin – über sein Interesse am Orff-Schulwerk hinaus – an neuen pädagogischen Wegen interessiert und probiert viel aus: Er befasst sich mit

der relativen Solmisation nach Kodaly, mit Elementen der rhythmischen Gymnastik nach Jacques-Dalcroze, mit Ansätzen aus Yoga ebenso wie mit Theaterübungen nach Stanislawski und Motiven des japanischen Kabuki-Theaters! Auch interessieren ihn die Ansätze der Avantgardemusik, und er bezieht die Aleatorik sowie andere Formen der freien Improvisation in seinen Unterricht mit ein. Weiterhin bemüht er sich, endlich die fünf Hauptbände des Orff-Schulwerks in die Hände zu bekommen – vergebens: Weder in der Sowjetunion noch in der DDR (in die er als Tourist reist) kann er sie auftreiben, so schreibt er 1979 das erste Mal an Carl Orff.

Er bekundet sein großes Interesse am Orff-Schulwerk und bittet um die Zusendung der fünf Bände, aber erst nach einer Reihe von vergeblichen Versuchen erreicht Slawa die lang ersehnte Postsendung nach Orffs Tod im Jahre 1982 durch Orffs Frau Liselotte Orff. Dieser ist es auch zu verdanken, dass Slawa Kontakt zu Frau Oxana Leontjewa in Moskau aufnehmen kann. Oxana Leontjewa, die sich als Musikwissenschaftlerin mit Hindemiths und Orffs Schaffen beschäftigt hat, schreibt Slawa und steht bis heute in regem Austausch.

Ihr ist es auch zu verdanken, dass Slawa 1980 die Möglichkeit erhält, Wilhelm Keller in Moskau zu treffen und ihn „mit Fragen zu quälen“, wie Slawa selbst zugibt. Slawa erhält von Wilhelm Keller viel positiven Zuspruch und kann auch bei dieser Gelegenheit in der großen Bibliothek von Oxana Leontjewa schmökern und sich mit dem Buch von Barbara Haselbach „Tanzerziehung“ befassen, da ihm – als Vollblutmusiker – der Einbezug der Bewegung im Rahmen des Orff-Schulwerks bisher noch recht unklar geblieben war.

Slawa lernt Tamara kennen, sie heiraten 1980. Tochter Swetlana wird 1981 geboren, Sohn Daniel 1984. Beruflich erweitert Slawa seinen Aktionsraum: seit 1988 reist er im ganzen Land herum und gibt Kurse für Lehrerinnen, Lehrer und Kindergärtnerinnen; 1989 kommt es auf der Basis einer privaten Initiative von zwei Frauen und zwei Männern zur Gründung einer russischen Orff-Schulwerk Gesellschaft, als dessen Geschäftsführer Slawa Zhilin eingesetzt wird.

Zehn lange Jahre nach der Begegnung mit Wilhelm Keller in Moskau ist es 1990 endlich soweit: Slawa darf ausreisen und am Internationalen Symposium zum Orff-Schulwerk in Salzburg teilnehmen.

Nach seiner Rückkehr aus Salzburg überschlagen sich die Ereignisse:

- *Er beginnt mit der Planung eines ersten großen Kurses*, der in Varna stattfinden sollte. In Salzburg hatten mein Mann Michel und ich zugesagt, als erste Westeuropäer uns auf die Reise in den Südrussland machen zu wollen.
- 1992 findet der erste Kurs in Varna mit fast 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus vielen Teilen der ehemaligen Sowjetunion statt.
- Seither finden alle zwei Jahre große Kurse in Varna mit wechselnder Referentenbesetzung statt und erfreuen sich steigender Beliebtheit (1994: Christiane und Ernst Wieblitz, 1996: Orietta Mattio und Soili Perkiö, 1998: Manuela und Michel Widmer, 2000: Orietta Mattio und Soili Perkiö).
- Im Studienjahr 1992/93 wird Slawa durch ein Stipendium der Carl Orff-Stiftung München ein Gaststudium am Orff-Institut ermöglicht;
- Nach seiner Rückkehr intensiviert er seine Kurs-tätigkeit, jetzt ist er jeden Monat in einer anderen Region Russlands in „Sachen Orff“ unterwegs;
- Die russische Orff-Schulwerk Gesellschaft bekommt immer mehr Mitglieder, heute sind es nahezu 180. Alle wünschen sich Informationen und Kurse. Eine Zeitschrift wird einmal im Jahr herausgegeben, für die vor allem Slawa Artikel beisteuert und auch deutsche Artikel übersetzt. Die inzwischen recht ansehnliche Fachbibliothek, die Slawa bei sich zu Hause eingerichtet hat, steht auch den Mitgliedern zur Verfügung. Die Bücher werden durchs ganze Land geschickt, wer Slawa besucht, kann bei ihm lesen und studieren.
- Er selbst veröffentlicht im Eigenverlag seit Jahren Materialien, die er auf Kursen weitergibt, um mit russischen Liedern, Gedichten, Geschichten und Tänzen die didaktischen Grundzüge des Orff-Schulwerks deutlich zu machen. Titel seiner Werke sind unter anderem:
 - Russische Sprachspiele
 - Musik - Bewegung - Haiku
 - Stundenbilder zum Orff-Schulwerk
 - Russische Spottlieder für Blockflöten, Singstimme und Bewegung
 - Alte Lieder mit neuer Begleitung
 - Für uns alle zugänglich ein Heft, erschienen in der Orff-Schulwerk Reihe des Schott Verlags: „Lieder und Tänze aus Russland“!

Slawa bemüht sich auch von zu Hause aus um Kontakte, indem er mit etwa 200 russischen Kolleginnen und Kollegen in regelmäßigem Briefwechsel steht und darüber hinaus in Kontakt bleibt mit seinen Freunden aus aller Welt, die er auf seinen weiteren Besuchen in Salzburg, aber auch in Deutschland und Finnland kennengelernt hat.

Keiner hat in den vergangenen Jahren mit soviel Leidenschaft, Beharrlichkeit, Geduld und unerschütterlicher Begeisterung und Freude zum Aufbau und zur Verbreitung einer kreativen Musik- und Bewegungserziehung in Russland beigetragen; keiner hat z. Zt. in Russland diesen breiten Informationsstand und kann Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf Kursen einerseits ein umfangreiches Material anbieten und andererseits die praktischen Erfahrungen in ein aktuelles theoretisches musikpädagogisches Konzept einordnen – dafür wird Wjatscheslaw Zhilin vom geschäftsführenden Vorstand der Carl-Orff-Stiftung, Prof. Dr. Hermann Regner, die Auszeichnung „PRO MERITO“ verliehen.

Manuela Widmer

Schweiz

Gerda Bächli zum Geburtstag

Susi, Ernst, Werner Beidinger und ich hatten das große Glück, im Mai mit Gerda Bächli zusammenzuarbeiten. In Hammelburg, anlässlich des Kurses „Musik und Tanz im Kindergarten“, begeisterte sie kurz nach ihrem 80. Geburtstag über 60 Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Ihre positive Ausstrahlung wirkte sich auf den ganzen Kurs aus, und ihre unglaubliche Motivationsfähigkeit hat uns stets aufs neue angespornt. Sie ist für uns alle ein großes Vorbild in ihrer Vitalität und Toleranz. Ihr grundpositives Menschenbild ist allgegenwärtig.

In ihren Unterrichtseinheiten kommt jeder nach seinen Fähigkeiten zum Zuge. Jeder konnte einen Schatz von praxiserprobten Materialien mit nach Hause nehmen, dazu viele Impulse, sich selbst musikalisch, pädagogisch und menschlich weiterzuentwickeln. Ihre liebevolle Zugewandtheit und humorvolle Art, mit Sprache, Musik und Bewegung zu kreieren, sind unverwechselbar!

Wir wollen Gerda Bächli gerne über die Orff-Schulwerk-Informationen noch einmal herzlich zum 80. Geburtstag gratulieren und unseren großen Dank für die wunderbare Zusammenarbeit ausdrücken.



Gerda Bächli bringt Menschen in Bewegung

Das beiliegende Foto hat eine ganz typische Situation eingefangen: Wenn Gerda Bächli am Klavier sitzt, hält es keinen mehr auf dem Stuhl! Ulrike Meyerholz

Die Redaktion schließt sich den Geburtstagswünschen an. Alles Gute, liebe Gerda, danke für alles!

Barbara Haselbach

Jahresbericht der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz

Alle zwei Jahre laden wir unsere Mitglieder zur ordentlich Hauptversammlung ein. Am 31. März 2001 war Winterthur unser Tagungsort. Zu den Geschäften der HV gehören die Berichterstattung des Vorstandes, die Rechnungsablage und die Wahl der Vorstandsmitglieder und der Präsidentin oder des Präsidenten. Zwar trat niemand aus dem Vorstand zurück und auch die Präsidentin stellte sich für eine weitere Amtsdauer zur Verfügung, doch wollten wir den Vorstand etwas aufstocken, da wir in den vergangenen Jahren in minimaler Besetzung gearbeitet hatten. Ohne Gegenstimme wurde Franziska Hauri-Brütsch neu in den Vorstand gewählt, und wir freuen uns über ihre Mitarbeit.

Der Vorstand setzt sich nun wie folgt zusammen: Helen Heuscher, Herisau (Präsidentin); Astrid Bosshard-Hungerbühler, Rodersdorf; Franziska Hauri-Brütsch, Worb; Inge Pilgram, Liestal; Caroline Steffen, Luzern; Ernst Weber, Muri BE; Anita Winiger, Flawil (Sekretariat).

Ein Traktandum, das uns im Vorstand einige Zeit beschäftigt hatte, waren die Vereinsstatuten, die wir von überflüssigem Ballast befreien und auf Wesentliches beschränken wollten. Auch sollte schon im Vereins-

namen dessen Zielsetzung ersichtlich sein. Unsere Vorschläge wurden von der Versammlung gut geheißen. Unsere Vereinigung nennt sich neu:

ORFF SCHULWERK GESELLSCHAFT SCHWEIZ
Gesellschaft für Musik- und Tanzerziehung

Beim Rückblick auf die Kurse der vergangenen zwei Jahre mussten wir leider einen leichten Rückgang der Teilnehmerzahlen feststellen. Damit im Zusammenhang stehen die finanziellen Rückschläge, die uns bewegen haben, die Kursgebühren etwas zu erhöhen. Immer voll belegt und sehr schnell ausgebucht waren hingegen die Kurse mit Gerda Bächli, die jetzt mit 80 (!) Jahren die Kursarbeit an den berühmten Nagel gehängt hat. Wir danken Gerda sehr herzlich für alles, was sie so humor- und phantasievoll und geprägt von einem immensen Fachwissen über Jahre hinweg den vielen Kursteilnehmer/innen mitgegeben hat und wünschen ihr viel Freude und Energie bei allem, was sie jetzt von anderen Nägeln herunterholen kann und noch anpacken will.

Im Jahr 2000 boten wir sechs Kurse an einem Wochenende oder an einem ganzen Samstag an, und auch dieses Jahr waren es sechs Kurse, die auf unterschiedliches Interesse stießen. Allerdings haben wir gerade auch bei Kursen mit geringerer Teilnehmerbelegung sehr positive Rückmeldungen bekommen. Dass in solchen Kursen der persönliche Kontakt und Gedankenaustausch intensiver ist, scheinen die Teilnehmer/innen sehr zu schätzen.

Unser Vorstandsmitglied Ernst Weber war Initiator zur Gründung des Vereins „Eltern-Kind-Singen“, der die Förderung des frühkindlichen Singens zum Ziel hat. Sein Vorstoß hat ein großes Echo ausgelöst, und es läuft jetzt bereits ein Basiskurs zur Ausbildung von Singgruppen-Leiter/innen. Das große Interesse an solchen Gruppen hat uns bewegen, auch im Jahr 2002 eine Orientierungstagung „Eltern-Kind-Singen“ durchzuführen.

Helen Heuscher

Slowakei

6. Internationaler Sommerkurs der Begegnung in Nitra vom 22. bis 27. Juli 2001

Nitra ist eine kleine Universitätsstadt in der Westslowakei, etwa 80 km nordöstlich von der Hauptstadt

Bratislava entfernt. Dort fand vom 22. bis 27. Juli 2001 der „6. Internationale Sommerkurs der Begegnung“ mit Teilnehmern aus 8 Ländern (Deutschland, Österreich, Tschechien, Slowakei, Polen, Ungarn, Slowenien und Kroatien) statt.

Gastgeberin war Frau Dr. Miroslava Blaseková. Sie ist Lehrerin für Musikdidaktik an der pädagogischen Fakultät der Universität Nitra. 1999 hat sie eine Orff-Gesellschaft der Slowakei gegründet, nachdem sie zweimal als Teilnehmerin beim „Orff-Schulwerk-Kurs der Begegnung“ in Slavonice dabei war. Bis dahin hatte sie nur wenig vom Orff-Schulwerk gewusst oder in der Praxis kennen gelernt. Nach all den Eindrücken und Kurs-Erfahrungen, die sie und ihre Schwester in Slavonice gewonnen hatten, war sie fest entschlossen, sich voll und ganz für die Verbesserung der Musiklehrerausbildung in ihrem Lande einzusetzen. Ihre Schwester Mária Mandáková leitet einen Kinderchor und eine kleine private Musikschule. Sofort haben beide Frauen mit Begeisterung begonnen, die neuen Impulse aufzugreifen und in ihre jeweilige pädagogische Arbeit mit Studierenden als auch mit Kindern einfließen zu lassen. Im Zuge der Gründung einer Orff-Gesellschaft war Prof. Ulrike Jungmair als Gastdozentin in Nitra und hat dort ein Seminar für MusiklehrerInnen und Studierende der Fakultät für Musikpädagogik gegeben. Das Interesse der Musikerzieher war groß, und im darauf folgenden Sommer kamen viele slowakische Lehrer zum Kurs der Begegnung nach Slavonice. Der Samen fiel auf einen guten Nährboden.

Der Kurs soll wandern

Nach fünf erfahrungsreichen Jahren der Aufbauarbeit kam für die Initiatoren des Kurses der Zeitpunkt über das Entstandene und das Erreichte, über die immer wieder erforderliche Motivation zur Weiterführung und auch über notwendig gewordene Veränderungen nachzudenken. Sehr viele positive Entwicklungen haben sich aus den fünf Orff-Kursen in Slavonice abgezeichnet: Da ist nicht nur die inhaltliche und pädagogische Seite, das Weitergeben von didaktischen und kreativen Impulsen für die Arbeit mit Kindern, sondern auch vor allem die zwischenmenschliche Seite, die neu entstandenen Kontakte. Für viele der Teilnehmer aus „Ost und West“ ein neu entdeckter Weg, einander kennen zu lernen und Vorurteile abzubauen. Aus der Sicht der tschechischen und slowakischen Nachbarn leistet dieser grenzüberschreitende Kurs in-

zwischen einen wichtigen Beitrag in der nationalen musikpädagogischen Aus- und Weiterbildung. Aus den Kontakten entstanden wichtige Beziehungen und Impulse für neue Wege:

Was da in dem kleinen Grenzstädtchen Slavonice in bescheidenem Rahmen begonnen hat, ist inzwischen zu einem großen „internationalen Kurs der Begegnung“ herangewachsen. Einerseits konnte der Kurs aus organisatorischen Gründen nicht ausschließlich von den beiden Initiatoren Hana und Coloman Kallós weiter betrieben werden. Hier war der dringende Bedarf gegeben, die Organisation und Vorbereitungsarbeit auf ein erweitertes Team überregionaler Mitarbeiter zu übertragen. Andererseits hat sich gezeigt, dass der „Brückenschlag“ in puncto Zusammenarbeit nicht nur zwischen Österreich und Tschechien verlaufen muss, sondern dass weitere Nachbarländer inzwischen den Wunsch äußerten, konkret an der weiteren Ausrichtung des Kurses aktiv mitzuarbeiten. So kam es, dass die Präsidentin der im Jahr 1999 gegründeten Orff-Gesellschaft in der Slowakei, Frau Dr. Miroslava Blaseková, sich angeboten hat, den nächsten Internationalen Sommerkurs 2001 in ihrer Heimatstadt Nitra zu veranstalten.

Das brachte einen ganz neuen Aspekt in das Profil des Kurses. Der Kurs soll auch wandern! Obwohl die einzigartige Atmosphäre in Slavonice für viele Teilnehmer ein besonderer Anziehungspunkt war und auch bleiben wird, hatten wir uns entschlossen, zumindest für den 6. Sommerkurs im Juli 2001 einen Ortswechsel zu wagen und der Einladung nach Nitra zu folgen. Das sollte sich auch im Rückblick auf diesen äußerst gelungenen Sommerkurs nicht als Nachteil erwiesen haben, sondern im Gegenteil: Die neuen Kontakte in die Slowakei, die Zusammenarbeit mit Miroslava Blaseková und ihrer Schwester Mária Mandáková haben zu einem ungeahnten Erfolg geführt.

Ein Kursort mit besonderer Atmosphäre

Als ich drei Wochen vor Kursbeginn nach Nitra fuhr, um mit Miroslava Blaseková an den letzten Vorbereitungen des Kurses zu arbeiten, konnte ich noch nicht ahnen, welche neuen und interessanten Aspekte sich hier aufboten. Es war eine große Überraschung!

120 Anmeldungen aus 8 Nationen, ein Priesterseminarhaus als Herberge, das städtische Galeriehaus als Podium für ein integratives Projekt und die älteste Kathedrale der Slowakei als Rahmen für eine Auf- führung sollten nicht nur eine große Herausforderung

für uns werden, sondern ganz wesentlich dazu beitragen, den Charakter des Kurses und die künstlerische Arbeit zu prägen.

Zunächst war es die Anmut und Ästhetik in der Architektur, die mich sofort beeindruckte, die barocken Gebäude der oberen Altstadt, die eine besondere Atmosphäre der Ruhe ausstrahlen, und die alles überragende Kathedrale auf dem Burgberg (älteste der Slowakei) mit Blick über die ganze Stadt. Zu dem Ensemble der oberen Altstadt gehört auch die aufwändig restaurierte Anlage des Priesterseminars zum heiligen Gorazd, historische Gebäude, die ähnlich wie in Slavonice einen größeren Platz umgeben. In den Gebäuden des Priesterseminars waren auch sämtliche Teilnehmer und die Dozenten untergebracht. Mehrere helle und großzügige Seminarräume befinden sich ebenfalls in diesem Gebäudekomplex. Das Areal ist von der übrigen Stadt völlig abgehoben und geschützt. Eine Welt für sich, still, vergeistigt, auf sich bezogen, ohne dem pulsierenden Leben der übrigen Stadt ausgesetzt zu sein. Den Übergang von der historischen Altstadt zum Stadtzentrum bildet ein großes Gebäude am unteren Ende des Platzes. Es ist das Galeriehaus der Stadt Nitra. Die Ausstellungsräume dieses Gebäudes standen uns zusätzlich für ein integratives Projekt zur Verfügung. Das Stadtzentrum, wo noch Kennzeichen seiner kommunistischen Vergangenheit sichtbar sind, hat die westlichen Einflüsse schon ganz selbstverständlich in sich aufgesogen. In der Fußgängerzone, wo Disco- und Popmusic aus den Lautsprechern dröhnen, hatte Miroslavá eine Turnhalle des Gymnasiums für unsere Abendveranstaltungen reserviert. Wo sonst konnte man 120 Menschen so einfach zum Tanzen und Singen unterbringen! Das war für viele Teilnehmer ein willkommener Kontrast. Dann nämlich, wenn am Abend nach dem offenen Singen und Tanzen die Teilnehmer sich in der Kneipe trafen. Viel Zeit am Abend blieb allerdings nicht, denn die Pforten des Seminarhauses wurden pünktlich um 23 Uhr geschlossen.

Ein Kurs mit internationaler Lehrbesetzung

Das, was diesen Kurs wohl am meisten auszeichnet, sind die „Begegnungen“ von Menschen unterschiedlicher Herkunft, Sprachen und kultureller Identität. Und so waren auch die Dozenten aus unterschiedlichen Nationen und meist mit ganz verschiedenen künstlerischen und pädagogischen Erfahrungen ausgestattet. Das vornehmste Ziel dieser Begegnungen

ist, dass dabei alle von einander lernen sich besser zu verstehen. Dank der kontinuierlichen Unterstützung der Carl-Orff-Stiftung war es auch diesmal möglich, ein internationales Lehrerteam nach Nitra einzuladen:

Werner Beidinger, Professor für elementare Musikpädagogik an der Universität Potsdam und Lektor auf internationalen Fortbildungskursen, war schon im Jahr 1998 in Slavonice mit dabei. Nicht zuletzt aufgrund der vielen Teilnehmersprachen setzte Werner Beidinger den Schwerpunkt seiner Einheiten auf das aktive Hören von Musik. Dabei wurden auch Ideen diskutiert, wie Einspielungen von Schulwerk-Stücken in die Arbeit mit unterschiedlichen Altersgruppen einfließen können. Spielerisch-szenische Bewegungsimpulse oder die Hervorhebung rhythmisch-metrischer Schwerpunkte durch Klanggestenmuster stellen eine Alternative zum klassischen „Nachspielen der Orff-Stücke“ dar. Auch die abschließende Einheit verzichtete auf mühseliges Textlernen und beschäftigte sich mit der Heranführung an graphische Notation, die vom spielerischen Umgang mit musikalischen Parametern abgeleitet wurde.

Jacque Schrader, Lehrerin für elementare Musik- und Tanzerziehung an der Key-School in Annapolis, USA, hat 1999 am Orff-Institut in Salzburg den Special Course besucht. Sie ist Dozentin für Lehrerfortbildungen der Amerikanischen Orff-Schulwerk Association. Sie kam nach Nitra, um vor allem die Arbeit mit dem amerikanischen Schulwerk vorzustellen. Das ist ihr auch mit Spielliedern, für verschiedene Altersgruppen gut gelungen. Dabei stand das Spiel mit Orff-Instrumenten im Vordergrund, die durch die Unterstützung von Studio 49 in großer Anzahl nach Nitra gebracht werden konnten. Jacque vermochte besonders durch ihr ausgeprägtes Temperament im Unterricht die Teilnehmer zu begeistern. Wir freuen uns, dass ihr Flug von der Amerikanischen Orff-Association gesponsert und damit ihr Besuch ermöglicht werden konnte.

Lenka Pospisilová aus Prag, Lehrerin an einer Grundschule mit erweitertem Musikunterricht, ist eine Musiklehrerin der jüngeren Generation, die das Orff-Schulwerk in Tschechien mit großem Engagement vermittelt. Sie ist Dozentin für zahlreiche Lehrerfortbildungskurse in Tschechien, Gastdozentin in Holland, Deutschland und der Schweiz. Lenka war von Anfang an bei den Kursen der Begegnung dabei. Sie spricht gut deutsch und hat die Fähigkeit, mit viel

Humor und Freude zu unterrichten. Viele ihrer Lieder, Spiele und Tänze sind ganz individuell für die Kurse der Begegnung von ihr arrangiert und gestaltet. Meist sind sie auch wie ein musikalischer Sprachkurs mit tschechischen, deutschen und englischen Sprachelementen durchwoben. Sie bringt sehr viel Kreativität, aber auch klare didaktische Strukturen in den Unterricht und versteht es sehr gut, inhaltlich auf die unterschiedlichen kulturellen Prägungen und Vorerfahrungen der Teilnehmer einzugehen.

Sonja Kern, Absolventin des Magisterstudiums am Orff-Institut der Universität Mozarteum, Lehrbeauftragte für Elementare Musikpädagogik an der Musikhochschule in Augsburg, gibt Kindertanzkurse, Tanzworkshops und gestaltet musikalisch-tänzerische Projekte an österreichischen und deutschen Schulen. Der Schwerpunkt ihrer Arbeit bildet der Tanz und das Erforschen eigener individueller Bewegungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. So führte sie die Teilnehmer in Nitra über Sensibilisierungsübungen und Improvisationen zu bewussterer Körperwahrnehmung, ließ sie mit, um und auf Stühlen experimentieren und mit Gummibändern Körper- und Raumskulpturen gestalten.

Ein Kurs im Zeichen des Sonnengesangs

Ein wichtiger Bestandteil und Schwerpunkt innerhalb des 6-tägigen Seminars war die musikalische und szenische Erarbeitung eines interdisziplinären Themas. Das Thema sollte einen geistigen Bezug zum Ort herstellen, zu dieser bemerkenswerten Geschlossenheit und kontemplativen Einheit der oberen Altstadt. Wir wählten ein religiöses Thema, den „Sonnengesang des hl. Franziskus von Assisi“. Nicht nur Carl Orff in seinem Schulwerk, sondern auch Komponisten wie Wilhelm Keller in seiner „carmina humana“ und auch Petr Eben, der als Autor wesentlich an der tschechischen Ausgabe des Orff-Schulwerks beteiligt war, haben den Sonnengesang vertont. In diesem Projekt sollten verschiedene künstlerische Ausdrucksformen wie Sprache, Musik und Tanz, aber auch bildende Kunst (Malerei) zu einer szenischen Darstellungsform verbunden werden. Das Projekt sollte schließlich die ganze obere Altstadt Nitras einbeziehen. In Zusammenarbeit mit der Kulturreferentin Mgr. Beata Butorová war es möglich, die Ausstellungsräume des Galeriehauses der Stadt Nitra zu nützen und in Malsäle zu verwandeln. Das Projekt begann mit einem Einführungsabend. In den Ausstellungsräumen waren

bereits große Maltafeln und Acrylfarben vorbereitet. Die Teilnehmer erhielten die Aufgabe, sich in Kleingruppen aufzuteilen und zunächst acht verschiedene Bild Darstellungen zum Sonnengesang zu entwerfen. Zu den entstandenen Bildern wurden dann Konzepte für die weitere musikalisch-szenische Umsetzung erarbeitet.

Am Nachmittag des nächsten Tages wurde das Projekt fortgesetzt. Zu den acht Bild Darstellungen entstanden jetzt Improvisationen sehr unterschiedlicher Art, die im Verlauf des Prozesses zu einer darstellungsreifen Form ausgearbeitet wurden. Die Aufführung begann am Abend mit einer feierlichen Intrada in der Kathedrale. Es waren Studenten des Priesterseminars, die Geistlichkeit und auch Gäste aus Nitra gekommen. Das Konzert begann mit zwei Chorwerken über den „Sonnengesang“. Eines in deutscher Sprache „Carmina humana“ von Wilhelm Keller und daran anschließend ein zweites in tschechischer Sprache von Pavel Jurkovic, der dieses Werk speziell für diese Aufführung komponiert hat.

Im Anschluss an das Chorkonzert zogen die Menschen in einer langen Prozession aus der Kirche, um dem weiteren Geschehen der Aufführung zu folgen. Die acht Bildtafeln mit Motiven des Sonnengesangs waren inzwischen auf verschiedenen Plätzen im Park und auf dem Gelände des Burgberges aufgestellt worden und dienten als Kulisse für die einzelnen szenischen Darbietungen der Kleingruppen. Das Finale fand dann schon in völliger Dunkelheit auf dem runden Platz vor den Gebäuden des Priesterseminars statt. Es wurde ein Feuer entzündet, und einige Kinder trugen Fackeln.

Noch einmal wurde der Sonnengesang als Chorsatz von Pavel Jurkovic gesungen, jedoch diesmal mit Pausen zwischen den einzelnen Strophen, damit auch ein Sprechchor in den Nationalsprachen der Teilnehmer noch einmal die Worte des hl. Franziskus vortragen konnte. Den Ausklang bildete noch einmal Musik, eine Air von Johann Sebastian Bach, die per Lautsprecher auf den offenen Platz übertragen wurde. Die anwesenden Menschen, Teilnehmer und Besucher traten in den Kreis und führten dazu einen ganz sinnlichen und ruhigen Schreittanz auf. Das dauerte etwa zehn Minuten und klang kontemplativ in tiefem Schweigen aus.

Coloman Kallós

Slowenien

Besuch eines ungarischen Kinderorchesters in Trbovlje

In der letzten Woche des Septembers hatte die Musikschule Trbovlje einen schönen Besuch – noch besser – eine neue Freundschaft hat begonnen. Das Orff-Orchester Carmina Hungarica unter der Leitung von Frau Dr. Katalin Fodor war drei Tage zu Gast bei unseren Kindern.

In dieser Zeit haben die ungarischen Gäste aus Soldvartkert vier Konzerte gegeben: ein Matineekonzert für die Volksschulkinder in Trbovlje, ein Konzert in der Musikschule „Franc Šturm“ in Ljubljana, ein Abendkonzert im Kulturheim von Trbovlje (350 Zuhörer) und ein Konzert nach der Abendmesse in der Franziskanerkirche in Ljubljana.

Alle Konzerte haben großen Erfolg gehabt. Das Publikum war begeistert über die perfekte Spieltechnik der 36 Kinder, die auch sehr musikalisch gespielt haben. Außer Originalstücken aus dem Orff-Schulwerk waren Kompositionen ungarischer Komponisten, die für dieses Orchester geschrieben wurden, auf dem Programm. Gerade diese haben die Kinder mit besonderer Zuneigung und Ausdruck musiziert.

Das Orff-Orchester Carmina Hungarica zählt 36 Kinder, die in der Musikschule hauptsächlich Klavier lernen und Bedürfnis nach Gruppenmusizieren haben. Wohl gerade deswegen wurden als gemeinsames Instrumentarium die Orff-Instrumente gewählt. An dem Gesichtsausdruck der musizierenden Kinder merkt man, wie sehr sie das gemeinsame Musizieren genießen und dass die Idee von Katalin Fodor – so ein großes Orchester zu gründen – gut und fruchtbar war.

Ida Virt

Taiwan

Sommerkurse in Taipeh und Taichung

14. Juli 2001. Flughafen München. Boarding für den Flug nach Taipeh, Taiwan. Zahlreiche Telefonate, Fax-Messages und E-Mails mit den Organisatoren der chinesischen Orff-Schulwerk Gesellschaft haben die Reise vorbereitet und in meinen Vorstellungen konkreter werden lassen. Sinnlich erfahrbar wird sie erst jetzt.

Entdecken, wahrnehmen, aufnehmen mit allen Sin-

nen – so habe ich es mir vorgenommen. Meine erste Begegnung mit fernöstlicher Kultur, da wo sie zu Hause ist.

Trotz aller internationaler Kurserfahrung kann jede Vorbereitung immer nur eine Annäherung an Gegebenheiten sein, die erst in der Wirklichkeit des Unterrichtens real werden und auf die flexibel zu reagieren sein wird:

Auf welche Vorerfahrungen treffe ich? Welche Erwartungen bringen die Teilnehmer mit? Wird Englisch als Unterrichtssprache eine tragfähige Basis werden für Arbeitsprozesse, die jeden einzelnen in der Gruppe als Person erreichen wollen?

Mit der Ankunft in Taiwan werden diese Fragen sofort von den neuen Eindrücken überlagert. Orff-Schulwerk – ein Lernen mit allen Sinnen. Ich lerne vom ersten Augenblick an – in der Wiederbegegnung mit Absolventen des Orff-Instituts, die an zahlreichen Schulen und Hochschulen tätig sind und von ihrer persönlichen wie fachlichen Entwicklung berichten; in Gesprächen mit den Vertretern der chinesischen Orff-Schulwerk Gesellschaft; durch Besuche in privaten Musikschulen, die zu finden im Straßengewirr von Taipeh nicht immer leicht ist; durch die Einladung, bei Proben für ein Schulprojekt zuzusehen, in dem Kinder aktiv in die Tradition der chinesischen Oper eingeführt werden; durch den Besuch eines ethnologischen Forschungs- und Bildungszentrums auf dem Land, in dem traditionelle taiwanische Musik und Tänze gelehrt werden; durch hochmotivierte, begeisterungsfähige und musikalisch gebildete Teilnehmer aus allen Teilen Taiwans.

Die beiden viertägigen Kurse in Taipeh und Taichung waren mit jeweils mehr als 35 Lehrerinnen, Instrumentalpädagogen, Erzieherinnen und Studierenden gut besucht und begannen für mich mit einer Überraschung. Ich hatte aufgrund meiner Vorgespräche nicht erwartet, außer dem o.g. Teilnehmerkreis auch Kindergruppen zu treffen. So begann mein Unterricht jeden Tag mit einer Stunde in der musikalischen Früherziehung mit 4- bis 6-jährigen Kindern bzw. in der Grundausbildung mit einer Gruppe von 6- bis 8-jährigen.

Orff-Schulwerk – Lernen mit allen Sinnen, „dem Kinde gemäß“. Diesem Grundsatz folgend entwickelte ich Spielformen zur Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung, wir entdeckten den Raum und in ihm unsere Möglichkeiten für musikalische und tänzerische Interaktionen, wir bezogen Objekte

und Instrumente zur Gestaltung von Liedern und kleinen Tanzszenen ein. Es war eine Freude zu sehen, wie spontan die Kinder meine oftmals nonverbalen Impulse aufnahmen und in eigenes Gestalten übertrugen.

Die Kursteilnehmer hatten die Möglichkeit, in den Kindergruppen zu hospitieren. Die daraus resultierenden Fragen waren Anlass für höchst interessante Erörterungen pädagogischer Grundsätze vor dem Hintergrund der Begegnung westlichen und östlichen Denkens. Interessant auch deshalb, weil es mir gelegentlich schien, dass das kulturell Eigene in Taiwan – wie fast überall(!) – erst mit der Dauer des Kurses im Bewusstsein der Teilnehmer wieder verankert war und als Fundament einer Begegnung mit dem Fremden erkannt wurde. Für mich haben die Teilnehmer diese *conditio sine qua non* zur Vermeidung bloßer Imitation kultureller Surrogate vor allem in verschiedenen Gruppenaufgaben berücksichtigt, in denen sie in der eigenen Sprache, mit dem ihnen eigenen Humor und unter Verwendung von traditionellen Instrumenten die anthropologisch begründete Einheit von Musik, Sprache und Bewegung verlebendigt haben. Impulse für diese Gruppenprozesse resultierten aus dem modellhaften Umgang mit Ideen und Materialien aus dem Orff-Schulwerk, insbesondere auch aus internationalen Ausgaben. Damit wollte ich die Teilnehmer anregen, das Eigene und Wesentliche ihrer Kultur zu hinterfragen, zu erkennen und zu adaptieren.

Zurück in Europa – es bleiben viele lebendige Eindrücke: die Herzlichkeit und Gastfreundschaft der Menschen, das ernsthafte Fragen und Lernen der Teilnehmer, die hervorragende Organisation durch Haosu und Shu-Wa Su, die langen Gespräche am Abend und nicht zuletzt die reiche Vielfalt der taiwanesischen Küche.

Reinhold Wirsching

Tschechien

Seminare und Kurse

Die Tschechische Orff-Schulwerk Gesellschaft (COS) veranstaltete im Sommer 2001 folgende Aktivitäten: 1. „Rodina zpívá, hraje tancuje“ = Familien singen, spielen und tanzen. Zum zwölften Mal fand diese von Pavel Jurkovic ins Leben gerufene Veranstaltung vom 7. bis 14. Juli in Pelhřimov statt. Kinder von drei bis 19 Jahren kamen mit ihren Eltern, Großeltern und an-

deren Verwandten, auch mit ihren Lehrern, für eine Woche zusammen.

Pavel konnte in diesem Sommer zwar nicht körperlich anwesend sein, aber sein Geist war allenthalben zu spüren. Junge Dozenten aus „seinem Stall“: Lída Battěková. Jana Žižková und Pavel Linka kreierten zusammen mit ihren Helfern aus langjährigen Teilnehmern eine wunderbare Atmosphäre. Die Abschlussveranstaltung, die ein ganzes Nachmittagsprogramm von Liedern, Tänzern, Orchesterstücken, vertonten Märchenszenen u.a. umfasste, war für mich ein unvergessliches Ereignis. Alle Teilnehmer wirkten in vielen gemeinsamen Stücken mit. Am erstaunlichsten war zu sehen, wie Teenager fröhlich mit Kindergartenkindern tanzten und Alt und Jung voll liebevoller Rücksichtnahme miteinander agierten. Es war einfach großartig!

2. Von den 125 Teilnehmern am **Internationalen Sommerkurs in Nitra**, Slowakei, waren 25 tschechische Teilnehmer, die sich in dieser multikulturellen Gruppe sehr wohl fühlten. Neben internationalen Lehrern wie Werner Beidinger, Coloman Kallos, Sonja Kern und Jacque Schrader unterrichtete auch „unsere“ Lenka Pospíšilová. Lenka ist unser „Schatz“, und wir sind sehr stolz auf ihre Lehrerqualitäten, die durchaus mit denen internationaler Dozenten vergleichbar sind. Viele Teilnehmer aus Polen und der Slowakei wollen zu ihrem Weihnachtsspiel „Hrátky s hudbou“ nach Prag kommen.

3. Vom 20. bis 24. August fand zu Ehren von Pavel Jurkovic der „**Orff-Schulwerk Kurs Brno**“ statt, der ganz im Zeichen der tschechischen Version des Schulwerks stand. Man hatte den Eindruck, dass alle Teilnehmer wegen ihm gekommen waren und er wegen ihnen. Gemeinsam mit Eva Kröschlova, die zu Beginn der tschechischen Orff-Schulwerk Aktivitäten den Bewegungsbereich vertreten hat, gab er wunderbare Stunden. Die beiden alten Freunde teilten ihre unglaublich reichen Erfahrungen mit uns, sie waren aber auch gekommen um zu sehen, wie ihre jungen Nachfolger, Jana Žižková und Pavla Sovová, die früher begeisterte Teilnehmerinnen ihrer Kurse waren, erfolgreich und zukunftsorientiert arbeiten. Pavels guter Freund und musikalischer Mitstreiter Werner Beidinger demonstrierte uns seine begeisternde dynamische Art des Unterrichtens.

Es war eine stimulierende Erfahrung, die Möglichkeit des Vergleichs zu haben und zu sehen, auf wieviel unterschiedlichen Wegen man zum selben Ziel gelangen

kann. Dank Václav Salvets geduldiger Übersetzung (er hat im Juni sein Fortbildungsstudium am Orff-Institut abgeschlossen) gab es keine Sprachbarrieren.

Als Dank und Abschied für Pavel Jurkovic sang der Chor aller Teilnehmer sein neues Werk auf den Text des Sonnengesangs von Sankt Franziskus, das er vor zwei Monaten während eines Krankenhausaufenthaltes komponiert hatte und das er nun zum erstenmal hören konnte.

Wir hoffen, dass er auch im nächsten Jahr beim **Internationalen Sommerkurs in Slavonice** vom 21. bis 26. Juli 2002 dabei sein und uns neue Lieder komponieren wird. Wir alle freuen uns darauf.

Jarmila Kotulková

Türkei

Musik- und Bewegungserziehung an der ALEV – österreichische Grundschule in Istanbul

ALEV ist eine Österreichische, von der Sankt-Georg-Stiftung getragene private Grundschule in Istanbul. Im September 2001 begann ALEV das fünfte Arbeitsjahr. Während des Frühlings und Sommers 2001 wurde ein neues Schulgebäude errichtet. Zum Schuljahresbeginn, am 10. September 2001, konnte der Umzug stattfinden. Am 12. Oktober fand eine offizielle Eröffnungsfeier im neuen Gebäude statt. Die Räumlichkeiten sind hervorragend: In einer Schule von ungefähr 500 Schülern und 75 Lehrern gibt es zwei Orff-Räume, ideal geeignet für Tanz und Bewegung, und zwei Musikräume. Jeweils zwei Räume sind verbunden durch einen Arbeitsraum, wo Musikinstrumente und sonstige Unterrichtsmaterialien gelagert werden.

Als ich den Musik- und Bewegungsunterricht der Kindergartenklassen im Herbst 1999 übernahm, startete das Orff-Schulwerk-Programm an der ALEV-Schule. Während des Unterrichtsjahres veranstaltete ich noch vier Nachmittagsseminare für die Kindergärtnerinnen, sowie für Musik- und DeutschlehrerInnen. Das Ziel der Seminare bestand darin, den Lehrern die Prinzipien des Orff-Schulwerks vorzustellen. Während des Jahres formte sich die Idee, das Orff-Programm in den kommenden Jahren so aufzubauen, dass jedes Jahr eine neue Schulstufe miteinbezogen wird. Im Juni 2000 habe ich in Zusammenarbeit mit

der Deutschkoordinatorin einen Plan für ein Orff-Weiterbildungsprogramm für die MusiklehrerInnen und Kindergärtnerinnen, sowie für den Musik- und Bewegungsunterricht für den Kindergarten und die ersten Klassen entworfen. Der Plan wurde von der Vertreterin der Sankt-Georg-Stiftung akzeptiert.

Im August 2000 besuchte Frau Prof. Dr. Ulrike Jungmair die ALEV-Schule und gab ein dreitägiges Seminar. Alle Kindergärtnerinnen, KlassenlehrerInnen der ersten Klassen, DeutschlehrerInnen sowie MusiklehrerInnen nahmen daran teil. Das Zweite Jahr fing schwungvoll an. Im November 2000 nahm eine Gruppe von LehrerInnen an einem Seminar von Frau Manuela Widmer teil. Im Sommer 2001 führen alle MusiklehrerInnen für eine Woche nach Strobl zum Fortbildungskurs der Österreichischen Orff-Schulwerk Gesellschaft

Im September 2000 begann dann das wöchentliche Weiterbildungsprogramm für die Kindergärtnerinnen und MusiklehrerInnen und wurde auf folgende Weise organisiert: Jede Kindergartengruppe hatte zwei Wochenstunden Musik- und Bewegungsunterricht. Eine Unterrichtsstunde wurde von mir, die andere von den Kindergärtnerinnen der Gruppe gehalten. Meine Aufgabe bestand darin, die Kindergärtnerinnen im Unterricht zu begleiten und zu unterstützen. Zusätzlich gab es eine wöchentliche Vor- und Nachbesprechungsstunde, in der die vergangenen Unterrichtseinheiten bewertet und die Unterrichtspläne für die kommenden Stunden vorbereitet wurden. In den ersten Klassen wurde das Programm mit den MusiklehrerInnen ebenso organisiert.

Im Schuljahr 2001–2002 läuft das Weiterbildungsprogramm weiter. Im Wintersemester wird noch zusätzlich eine Vorlesungsreihe über Carl Orff und die Geschichte des Schulwerks angeboten. Auch die zweiten Klassen werden in das Programm miteinbezogen. Letztes Schuljahr lag der Schwerpunkt des Programms beim türkischsprachigen Unterricht. Dieses Jahr hat eine intensive Zusammenarbeit zwischen der Musik- und der Deutschabteilung begonnen: Eine Absolventin des Orff-Instituts unterrichtet als Deutsch-, Musik- und Bewegungslehrerin. Das heißt: im Unterricht werden die Inhalte und Ziele des Deutschunterrichts auf eine musikalische und tänzerische Weise vertieft und bearbeitet. Die Unterrichtspläne werden zusammen mit der Deutschkoordinatorin besprochen und ausgewertet. Die Kindergartenklassen sowie die ersten und zweiten Klassen erhalten

jeweils zwei Wochenstunden Musik- und Bewegungserziehung, eine in türkischer und eine in deutscher Sprache. Eine gute Möglichkeit für eine Erweiterung der musikalischen Tätigkeiten bieten die sogenannten „Aktivitätsstunden“ (zwei Wochenstunden). Die Kinder können die Aktivitäten aus einem Angebot auswählen. Ab September 2001 bieten wir einen Chor, Schlagwerk, Instrumentenbau, Blockflöte, Geige und Violoncello an. Zusammen mit den Kindern werden Stücke arrangiert und bearbeitet, und am Ende des Semesters in einem gemeinsamen Konzert aufgeführt.

In mehreren Gesprächen mit Kindergärtnerinnen und Musiklehrern hat sich herausgestellt, dass obwohl eine wöchentliche Weiterbildung neben der täglichen Arbeit mit den Kindern zeitaufwendig und manchmal sogar stressig ist, das Weiterbildungsprogramm aber trotzdem eine große Bereicherung für die Arbeit als Erzieher bedeutet. Die meisten Kindergärtnerinnen berichten, dass sie die Orffsche Arbeitsweise nicht nur in den wöchentlichen Musik- und Bewegungsstunden praktizieren, sondern auch in den Unterrichtsablauf einfließen lassen: zum Beispiel rhythmische Spiele, Lieder, Bewegungsspiele, Instrumentalspiel und aktives Musikhören werden in die „Lücken“ des Tages eingeführt.

Die Musiklehrer berichten, dass sie einen neuen Zugang zum eigenen Unterrichtsfach gefunden haben: Der vorher auf traditionelle Weise gestaltete Musikunterricht wird jetzt von Bewegung, Tanz, Instrumentalspiel und einem kreativen Umgang mit dem Unterrichtsstoff bereichert. Bei den Lehrern lässt sich eine deutliche Entwicklung erkennen: Am Anfang des Wintersemesters 2000 waren sie zwar motiviert, verfügten jedoch nicht über ausreichende Kompetenz, um die gesammelten Erfahrungen bei den Orff-Seminaren im Unterricht umzusetzen. Durch eine wöchentliche Unterrichtsbegleitung wurde viel erreicht: Die Lehrer haben an Selbstvertrauen und Fachkompetenz gewonnen. Sie zeigen Lernbereitschaft und Offenheit, die Voraussetzungen für eine gelungene Fortbildung sind.

Im Juni 2001 habe ich einen Bericht über die Arbeit an der ALEV-Schule zusammengefasst und die Resultate der Vertreterin der Sankt-Georg-Stiftung präsentiert. Der gleiche Bericht wurde an Frau Lieselotte Orff, Herrn Dr. Hermann Regner und die Carl-Orff-Stiftung in München geschickt. Unsere harte Arbeit wurde auf eine großartige Weise belohnt: Die

ALEV-Schule darf mit Genehmigung von Frau Lieselotte Orff den Namen „Carl-Orff-Schule“ tragen. Momentan arbeitet die Sankt-Georg-Stiftung daran, den Namen in der Türkei legal zu schützen. Bevor der Name „Carl-Orff-Schule“ offiziell benützt werden kann, braucht die Stiftung noch eine Genehmigung des türkischen Unterrichtsministeriums.

Gründung der türkischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft

Im September 2001 wurde die Türkische Orff-Schulwerk-Gesellschaft gegründet. Die Hauptzentrale ist in die Räumlichkeiten der ALEV-Schule beheimatet. Die Gesellschaft wird Kurse und Fortbildungen in Musik- und Tanzpädagogik anbieten und Informationen über das Orff-Schulwerk erteilen. Ein weiteres Projekt besteht darin, Fachliteratur auf türkisch zu übersetzen. Das Interesse und der Bedarf nach Wissen und Literatur unter türkischen Erziehern ist enorm, aber bisher gab es gar kein schriftliches Material über das Schulwerk auf türkisch. Die Carl Orff-Stiftung und das Österreichische Kulturinstitut in Istanbul unterstützen die Projekte der Gesellschaft. In kurzer Zeit haben wir in der Schule durch gute Zusammenarbeit vieles erreicht. Im Namen der Sankt-Georg-Stiftung, der Türkischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft und der ALEV-Schule möchte ich mich besonders bei folgenden Menschen bedanken: Frau Lieselotte Orff für die Erlaubnis, den Namen „Carl-Orff-Schule“ zu benützen, Frau Dr. Ulrike Outschar, Leiterin der Österreichischen Kulturinstituts in Istanbul, für Zusammenarbeit und Unterstützung und Frau Prof. Dr. Ulrike Jungmair, Förderin unserer Projektes, für ihre wertvollen Beiträge und Unterstützung.

Katja Ojala-Kocak

USA

Orff in New York

Eine Zusammenarbeit des Orff-Zentrums München mit dem American Symphony Orchestra New York und dem Goethe-Institut New York.

Amerika entdeckte die Werke von Carl Orff in der Mitte der fünfziger Jahre. Im November 1954, wenige Monate nach der amerikanischen Premiere in San Francisco, kam es in der Carnegie Hall zu jener denkwürdigen Aufführung, die den Beginn des Weltruhms

von *Carmina Burana* markiert. Leopold Stokowski dirigierte Chor und Orchester der Boston University und schrieb an den Verleger in Mainz: „Ich bin sicher, diese Musik ist von größter Wichtigkeit für die Geschichte der Musik.“

Zwei Jahre darauf gelangte Orffs neuestes Werk, *Trionfo di Afrodite* (1953) zur amerikanischen Erstaufführung in Philadelphia. Die „First Performance in New York“ fand wiederum in der Carnegie Hall statt, die sich immer wieder als ein Seismograph des internationalen Musiklebens erwiesen hat. Diesmal handelte es sich um ein Gastkonzert des Philadelphia Orchestra unter Eugen Ormandy. Und in der angesehenen Musikzeitschrift „The Musical Quarterly“ war bereits im Juli 1955 eine Würdigung des bisherigen Schaffens von Orff erschienen. Everett Helm lässt sie mit dem Satz beginnen: „The ever-growing reputation of Carl Orff, one of the most widely performed composers of present-day Germany ...“

A large-scale project

Im Frühjahr 1999 kam das Orff-Zentrum München mit dem American Symphony Orchestra überein, gemeinsam ein Konzert mit weniger bekannten Werken von Carl Orff und, damit verbunden, ein Symposium in New York vorzubereiten, das den Dialog zwischen amerikanischen und europäischen Fachleuten über Leben und Werk von Carl Orff neuen Anstoß geben sollte. Leon Botstein, seit Jahren Chefdirigent und künstlerischer Leiter dieses von Leopold Stokowski 1962 gegründeten Orchesters, hat es geschafft, mit innovativen Programmen aus „dem langen Schatten der New Yorker Philharmoniker“ herauszutreten, indem er, wie Eleonore Büning in der FAZ (9. 6. 2001) ausführt, „auf die Dialektik musikalischer Aufklärung setzt, unbekannte, mitunter sperrige Stücke ausgräbt und flankierend dazu unbequeme Fragen aufwirft“. Auf dem Programm des Konzertabends standen *Catulli Carmina* und *Trionfo di Afrodite*, die beiden Werke aus dem Zyklus *Trionfi*, die infolge des weltweiten Booms von *Carmina Burana* beim breiten Publikum bisher geringere Beachtung gefunden haben. Um die bestmöglichen Voraussetzungen für die Aufführung der anspruchsvollen Werke zu schaffen, übernahm es das Orff-Zentrum München, den Chor des Bayerischen Rundfunks – eine der besten Vokalformationen Deutschlands – für diese Aufgabe zu gewinnen.

Dass es schließlich möglich wurde, das 72 Sänger

umfassende Ensemble in New York auftreten zu lassen, ist der Bereitschaft des Bayerischen Rundfunks zu verdanken, der auch die Kosten der Einstudierung übernahm. Die Reise wurde mit Mitteln des Deutschen Musikrats und der Carl-Orff-Stiftung finanziert.

Das New Yorker Debüt des Chors (künstlerischer Leiter: Michael Gläser) geriet zu einem geradezu sensationellen Erfolg. In der Avery Fisher Hall des Lincoln Center feierte das skeptische New Yorker Publikum den Chor mit „standing ovations“. Einen überzeugenderen Botschafter hätte man sich für die beiden Werke nicht wünschen können. Aus dem durchweg mit amerikanischen Sängern besetzten Solisten-Ensemble verdient der Bass, Kevin Deas, hervorgehoben zu werden. Mit seiner sängerischen und darstellerischen Intensität machte er das Konzertpodium für einen Augenblick zur Bühne. Beide Werke gelangten unter der Leitung von Leon Botstein zu einer überzeugenden, mitreißenden Wiedergabe. Rätselhaft bleibt nur, weshalb ausgerechnet die New York Times dieses herausragende Konzert keiner Besprechung wert befand.

Veranstaltungen im Goethe-Institut

Auf Initiative des Orff-Zentrums München fanden im Goethe-Institut – dem Goethe House, wie es die New Yorker nennen – drei Rahmenveranstaltungen zu Konzert und Symposium statt. Sie waren darauf angelegt, ein Bild von der Vielseitigkeit des Werkes von Carl Orff zu vermitteln.

Zunächst wurde von einem US-Wissenschaftler ein attraktiver Querschnitt durch das künstlerische Schaffen des Komponisten geboten. New Yorker Vertreterinnen der „American Orff Schulwerk Association“ (Sheila O’Shea, Chris Landriau, Judith Thomas, Marilyn Davidson, Danae Gangné und Maggie Hoffee), vier davon Absolventen des Orff-Instituts in Salzburg, gaben in der nahe gelegenen Trevor Day School einen Einblick in ihre Arbeit, die eine höchst eigenständige Weiterführung der Orffschen Ansätze darstellt.

Dort bekam man beispielhaft vorgeführt, weshalb das „American Orff-Schulwerk“ mit seinen über 3000 Lehrern weltweit zu einer der lebendigsten Gruppierungen der Orff-Pädagogik zählt, eine Tatsache, die hierzulande kaum zur Kenntnis genommen wird. Den Abschluss dieses Veranstaltungs-Zyklus bildete ein Recital der Mezzosopranistin Eva Wymola (München), das ganz auf Kontrast angelegt war:

Frühwerk und Meisterschaft; Orff und seine Zeitgenossen wurden einander gegenüber gestellt. Im vollbesetzten Saal des Instituts löste die gewaltige Abfolge von Orffs „Grabgesang“ aus *Antigona* zu den Songs von Kurt Weill ungeteilte Begeisterung aus.

Ein Symposium mit Folgen

Das Symposium in der „La Guardia School for the Performing Arts“, das vom Orff-Zentrum München und dem American Symphony Orchestra gemeinsam organisiert wurde, führte europäische und amerikanische Wissenschaftler zusammen. Orffs Verhältnis zur griechischen Tragödie wurde dargestellt, seine Bearbeitung des *Orfeo* von Monteverdi zum Original in Beziehung gesetzt und die geschichtlichen Wurzeln seiner „Madrigal-Komödie“ nach Catull aufgedeckt. Die Präsenz von Orffs Musik in den USA der fünfziger Jahre ließ sich an der Wertschätzung aufzeigen, die Persönlichkeiten wie der Schriftsteller Thornton Wilder oder die Politologin Hannah Arendt gerade einem Werk wie *Trionfo di Afrodite* entgegenbrachten.

Im Blick auf die derzeitige Debatte in den USA um Carl Orff und sein Werk wurde deutlich, wie gefährlich und schädlich die brutale Vermarktung von *Carmina Burana* für das Verständnis des Werks sein kann. Eine kritische Durchsicht der Pressestimmen von den Ur- und Erstaufführungen während des Dritten Reichs führte zu der Einsicht, dass Hörgewohnheiten der faschistischen Ära nicht mit den Wirkungskräften zu verwechseln sind, die dem Werk selbst innewohnen.

Andererseits wurde „auf die ästhetische Kontinuität im Musikleben des Nachkriegs-Deutschlands“ verwiesen. Aufgrund neu entdeckter Dokumente ließen sich Thesen widerlegen, die Orffs persönliches Verhalten in den Jahren nach dem Krieg zu diffamieren suchten.

Das Symposium fand in einer Atmosphäre von gegenseitigem Respekt und Offenheit für die Position des Gegenübers statt. Keine Selbstverständlichkeit, wenn man bedenkt, wie sehr sich das intellektuelle und künstlerische Klima in den USA seit der Mitte des vergangenen Jahrhunderts geändert hat. Es genügt, einen flüchtigen Blick auf die amerikanische Holocaust-Debatte zu werfen, um einen Eindruck von dem Wandel zu bekommen, der sich insbesondere in den letzten zwei Jahrzehnten vollzogen hat.

Um so erfreulicher ist es, dass mit diesem Orff-Festival in New York auch ein Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis geleistet werden konnte. Es ist ein Gespräch begonnen worden, das weitergeführt wird. Alle Referenten sind eingeladen worden, ihre Vorträge im Laufe des Veranstaltungsjahres 2001/02 im Orff-Zentrum München zu wiederholen. In den USA werden die Referate in einem Band publiziert, der bei Greenwood Publishing Group erscheinen wird. Die Deutsche UNESCO-Kommission hat diese zukunftsweisende Zusammenarbeit unter die Beiträge zum UN-Jahr 2001 „Dialog zwischen den Kulturen“ aufgenommen.

Hans Jörg Jans
Direktor Orff-Zentrum München

Aus dem Orff-Institut

From the Orff Institute

Bericht des Institutsvorstandes

Das erste Studienjahr auf der Basis der neuen Universitätsgesetze (vgl. dazu in der letzten Ausgabe der Orff Schulwerk-Informationen) war maßgeblich von Anstrengungen geprägt, sich in die neuen Regeln und Zuständigkeiten einzufinden. Spürbar wurde, dass das OI (wie jede andere universitäre Einrichtung auch) in Zukunft in der Öffentlichkeit durch einen besonderen und attraktives Profil seinen Platz wird behaupten müssen. Auf dem Weg zu solcher Positionierung gab es zahlreiche positive Signale innerhalb und außerhalb der Universität „Mozarteum“. Gut besuchte Hospitationswochen und die deutlich vergrößerte Zahl der Meldungen zu den Zulassungsprüfungen belegen ein erfreuliches Interesse an den Studieninhalten.

Für das kommende Studienjahr wurden wieder zwei hoffnungsvolle Jahrgänge für das Diplom- bzw. das Kurzstudium aufgenommen. Sehr erfreulich war auch die Tatsache, dass nach längerer Durststrecke wieder ein Sommerkurs (Leitung Manuela Widmer, Andrea Ostertag, Michel Widmer) eingerichtet werden konnte. Trotz kurzer Werbephase war er „proppevoll“.

Hinweise zu interessanten Projekten des OIs, die über Planungen hinaus bereits fixiert werden konnten:

- Universitätslehrgang „Advanced Studies in Music an Dance Education“ im Studienjahr 2002/03 (vgl. S. 85);
- 40 Studienjahre am Orff-Institut. Veranstaltung im Juni 2002 (vgl. S. 84).

Die zuständige Studienkommission verabschiedete „Leitgedanken zur Erstellung eines neuen Studienplans“ (vgl. S. 75). Hiervon ausgehend ist im Studienjahr 2001/02 der neue Studienplan zu entwickeln. Sollte dieser bereits zum Studienjahr 2002/03 in Kraft

treten (möglich, nicht sicher), wird das Studium der Musik- und Bewegungserziehung in Zukunft fünf (bisher sechs) Jahre dauern. An die Stelle des Kurzstudiums „Musik- und Bewegungserziehung“ sollen dann kürzere (z. B. einjährige, berufsbegleitende) Universitätslehrgänge treten, für die es erste Planungen gibt. Vielleicht kann der neue Studienplan auch attraktive Einstiegsmöglichkeiten für Studieninteressenten mit einer pädagogischen Berufsvorbildung bieten. Die Orff Schulwerk-Informationen werden darüber informieren.

Rudolf Nykrin

Leitlinien für die Erstellung eines neuen Studienplans für die Studienrichtung Musik- und Bewegungserziehung¹

1. Gesellschaftliche Notwendigkeit der Studienrichtung Musik- und Bewegungserziehung

Die Studienrichtung Musik- und Bewegungserziehung knüpft an elementare Dispositionen an, die allen Menschen eigen sind:

- Von der frühesten Kindheit an bilden lautlich-klangliche und motorische Äußerungen die Basis für menschlichen Ausdruck und soziale Begegnung. Sie können in jedem Lebensalter durch pädagogische Impulse spielerisch und absichtsvoll gestaltet werden.
- Musik- und Bewegungserziehung entwickelt die anthropologischen Grunddispositionen. Sie ermöglicht den Zugang zu Musik, Tanz und Sprache als Medien persönlichen Ausdrucks und gibt spezielle Impulse für die Begegnung und Auseinandersetzung mit Kunstformen aus Vergangenheit und Gegenwart.

Die Studienrichtung erklärt und verwirklicht diese Dispositionen im Kontext gesellschaftlicher Realität:

- Dominante technisch-wirtschaftliche Entwicklungen und der sich beschleunigende Wandel des Alltags mit Reizüberflutung, Kommunikationsdefiziten, Bewegungsmangel usw. schränken die Verwirklichung emotionaler, sozialer und kreativer Bedürfnisse ein.
- Musik- und Bewegungserziehung verhilft zu intensiverer Selbst- und Fremdwahrnehmung, zu so-

zialer Sensibilisierung, Interaktion und Verantwortlichkeit. Sie ermöglicht die Erfahrung und Anwendung des eigenen kreativen Potentials und der Wirkung von Kunst als Lebensbereicherung und Sinngebung.

„Musik- und Bewegungserziehung“ als universitärer Lehr- und Forschungsinhalt begründet diese Zusammenhänge und befähigt die Studierenden zur praktischen Umsetzung ihrer Wirkungsmöglichkeiten im Umgang mit Menschen aller Altersstufen und Vorbildungen.

Die Ausbildung am *Institut für Musik- und Tanzpädagogik* – „*Orff-Institut*“ betont dabei insbesondere die von Carl Orff ausgelöste und in zahlreichen inner- und außereuropäischen Ländern als solche identifizierte *Elementare Musik- und Bewegungserziehung*. Sie adaptiert deren Grundgedanken in jeweils zeitgemäßer Weise, entwickelt neue Konzepte und setzt Inhalte, Methoden und Prinzipien mit jenen anderer Erziehungskonzepte in Beziehung.

2. Berufsfelder

Musik- und Bewegungserziehung ist in einem vielseitigen Berufsfeld (von der Früherziehung bis zur Seniorenarbeit) situiert:

- *Außerschulische Bildungseinrichtungen*: Musikschulen, Musik-Kunst-Schulen, Tanz- und Gymnastikschulen, Volkshochschulen; kirchliche, kommunale, freizeit- und museumspädagogische Institutionen.
- *Bildungsangebote am „Freien Markt“*: von der Säugling-Mutter-Gruppe zur Erwachsenen- und Seniorenbildung; Seminare für Wirtschaftsunternehmen; Animation usw.
- *Sozial- und heilpädagogische Einrichtungen*: Kindertagesstätten, Jugendhäuser, Sonderschulen, Behindertenheime, Kliniken, Kinderkrankenhäuser, Rehabilitationseinrichtungen, Sanatorien und Wellnesseinrichtungen.
- *Fort- und Ausbildungseinrichtungen*: Kunst- und Fachhochschulen, Pädagogische Akademien/Hochschulen, Tanzausbildungsstätten, Bildungsanstalten für Kindergärtner/innen und Erzieher/innen, Institutionen der Lehrerfortbildung usw.
- *Kindergärten und allgemeinbildende Schulen*: ggf. unter der Voraussetzung einer zusätzlichen Lehrbefähigung.
- *Berufsfeld Instrumentalpädagogik*: durch die Wahl eines entsprechenden Schwerpunktes.

- *Künstlerisches Tätigkeitsfeld*: Mitwirkung in und Leitung von interdisziplinären Projekten, Musikensembles, Tanzkompanien, Tanztheatern, Kinder- und Jugendtheater etc. bei entsprechender Vertiefung der im Studium entwickelten künstlerischen Fähigkeiten.

3. Fachliche und persönliche Qualifikationen nach Abschluss des Studiums

Die Absolventen können das Fachgebiet Musik- und Bewegungserziehung auf allen Ausbildungsstufen selbständig und im Team praktisch unterrichten und theoretisch begründen. Sie sind befähigt, den Leistungsstand, die sozialen Bedingungen und die besonderen Bedürfnisse ihrer Zielgruppen zu erkennen, durch institutionell gegebene oder von ihnen erstellte Curricula einen entsprechenden Unterricht zu konzipieren, zu erteilen und zu evaluieren. Sie wissen um die Bedeutung lebenslangen Lernens in Bezug auf künstlerische und pädagogische Entwicklungen und verstehen ihre berufliche Tätigkeit im Kontext gesellschaftlicher Aufgaben.

4. Aufgabenbereiche und Inhalte der Ausbildung

Musik – Bewegung/Tanz – Kunstpädagogik werden als einander wechselseitig bereichernd verstanden. Das Studium ist durch einen konsequenten Praxis-Theorie-Bezug gekennzeichnet.

a) Bakkalaureatsstudium, 3–4 Studienjahre

Das Bakkalaureatsstudium vermittelt allen Studierenden den Zugang zu verschiedenartigen Anwendungsfeldern der Musik- und Bewegungserziehung, die in den Ausbildungsgang integriert sind. In einer engen Wechselwirkung von praktischem Handeln und didaktisch-theoretischer Grundlegung, Planung und Evaluierung von Unterricht werden die Studierenden zu einer reflektierten pädagogischen Arbeit im Sinne einer *Lehrbefähigung für „Musik- und Bewegungserziehung“* qualifiziert.

Das Bakkalaureatsstudium entwickelt auf der Basis eigener konkreter Erfahrungen der Studierenden alle für die Bewältigung dieser zentralen Aufgabe notwendigen pädagogischen, wissenschaftlichen, technischen und künstlerischen Kenntnisse und Fähigkeiten und ermöglicht darüber hinaus Schwerpunktbildungen, die für eng assoziierte Berufsfelder qualifizieren. Dazu gehören insbesondere Anfangs- und

Gruppenunterricht auf einem gewählten Instrument bzw. Stimme, Bewegungs-/Tanzpädagogik, Musik und Bewegung/Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik.

b) Magisterstudium, 1–2 Studienjahre

Das anschließende Magisterstudium ermöglicht die Vertiefung der wissenschaftlichen, pädagogischen und künstlerischen Fähigkeiten und stellt die Kompetenz zur wissenschaftlichen Arbeit unter Beweis.

I Dieser Text wurde von der zuständigen Studienkommission Instrumental-(Vokal-)Pädagogik/Musik- und Bewegungserziehung am 8. Mai 2001 verabschiedet.

Einrichtung einer Abteilung für Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit und in der Integrativen Pädagogik

Das Universitätskollegium der Universität hat dem Antrag auf Einrichtung einer neuen Abteilung für Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit und in der Integrativen Pädagogik am Orff-Institut im Juni 2001 zugestimmt.

Die von Wilhelm Keller am Orff-Institut ins Leben gerufene Arbeit mit Musik und Tanz im sozial- und heilpädagogischen Arbeitsfeld hat dem Orff-Institut auch durch die Gründung des Institutes für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik im Jahre 1973 viele wichtige Impulse gegeben. Die sich daraus entwickelnde ständige Auseinandersetzung mit diesem Arbeitsfeld führte zur Einrichtung des heute noch gültigen Studienschwerpunktes „Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik“. Die Begriffe „Sozial- und Heilpädagogik“ sind aber nicht mehr stimmig und werden durch die Begriffe Soziale Arbeit und Integrative Pädagogik ersetzt.

Der Einsatz von Musik und Bewegung in der Sozialen Arbeit (Sammelbegriff für die Arbeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik) führte zur Entwicklung von identitätsstiftenden, kommunikativen und sozialen Lern- und Erfahrungsfeldern. Der vielfältig personenorientierte methodische Einsatz von Musik

und Bewegung ermöglicht es dem Einzelnen und Gruppen, die körperliche, seelische, soziale und kulturelle Wirkung des eigenen aktiven künstlerischen Handelns zu erleben und unterstützt dadurch die Ziele der modernen Sozialen Arbeit, nämlich integrativ, unterstützend und vermittelnd eine soziale Balance zwischen den vielen verschiedenen Lebenswelten einer modernen Gesellschaft zu entwickeln.

Integrative Pädagogik lehnt die Einseitigkeit, Defektorientierung und Aussonderung der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik ab. Sie basiert auf Prinzipien einer integrativen allgemeinen Pädagogik, in der alle alles lernen dürfen, auf ihre/seine Weise mit den dafür erforderlichen personellen und fachlichen Hilfen. Der Einsatz von Musik und Tanz in verschiedenen Feldern der Integrativen Pädagogik bietet integrierte Förderung kognitiver, emotionaler, sensomotorischer und sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten an. Die pädagogisch-künstlerische Arbeit versucht auch, unentwickeltes bzw. ungenütztes Potenzial zu nutzen und den Menschen in seiner/ihrer individuellen Entwicklung und Kreativität zu fördern.

Die Abteilung will in der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften sowie in der Erprobung und Veröffentlichung von neuen Konzepten für diese Arbeitsbereiche tätig sein. Erstes Arbeitsziel ist die Durchführung eines Sommerkurses in der ersten Juliwoche 2002 (siehe Rubrik „Kurse“, Seite 94) unter dem Titel „Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit und in der Integrativen Pädagogik“. Das Lehrerteam besteht aus Peter Cubasch, Shirley Salmon (Leitung), Manuela und Michel Widmer. Michel Widmer

Sommerkurs 2001 vom 9. bis 13. Juli 2001

Nach einer Pause von zwei Jahren konnte wieder ein Sommerkurs unter dem Titel „*Musik – Tanz – Spiel – Zur Praxis elementarer Musik- und Tanzerziehung in Schule, Kindergarten und Freizeiteinrichtungen*“ unter der Leitung von Manuela und Michel Widmer und Andrea Ostertag und der tatkräftigen Unterstützung durch die beiden AssistentInnen Marianne Frühstückl und Bernhard Winzer durchgeführt werden. 128 TeilnehmerInnen aus 12 verschiedenen Staaten nahmen daran teil. Darunter eine große Gruppe TaiwanesInnen und eine Gruppe TürkInnen sowie eng-



Projekt mit Selbstbauinstrumenten zur Abschlussveranstaltung



Ein (dekoratives) Konzert mit Boomwhackers

lischsprechende TeilnehmerInnen aus Griechenland, Italien, Frankreich, Japan, Thailand und den USA, wodurch die DozentInnen sowie die TeilnehmerInnen vor eine große sprachliche Herausforderung gestellt wurden. Aber alle leisteten gute Integrationsarbeit – zumal zum Glück jede Gruppe wenigstens für Chinesisch und Türkisch jeweils eine Übersetzerin oder einen Übersetzer dabei hatte.

Das Spektrum der Berufe unserer TeilnehmerInnen war weit gefächert: Es kamen ErzieherInnen und LehrerInnen an Grund-, Haupt-, und allgemeinbildenden höheren Schulen, MusikschullehrerInnen und Sonder- und SozialpädagogInnen.

Neu war in diesem Jahr die Kurs-Struktur: Der Morgen begann mit einem Plenum. Mit wachem Geist öffneten sich die TeilnehmerInnen den angebotenen Vorträgen (Referat von Manfred Oberlechner: „Lara Croft – der Mensch im Zeitalter seiner digitalen Reproduzierbarkeit“, Referat von Manuela Widmer: „Musik – Tanz – Spiel. Modell einer künstlerisch orientierten ‚Pädagogik der Vielfalt‘ – eine Quellen-suche“) sowie den tänzerischen und musikalischen Darbietungen (Folklore-Tanzgruppe „Arkade“ aus Remscheid unter der Leitung von Ingrid Raimund, Musikworkshop des Jugendzentrum MARK unter der Leitung von Michel Widmer) und gemeinsamen musikalisch-tänzerischen Aktionen in der Großgruppe. Ab elf Uhr folgte dann die Gruppenarbeit in Arbeitskreisen, die auch am Nachmittag fortgesetzt wurde. Aus dem thematisch breit gefächerten Angebot von insgesamt acht Themen konnten drei (zwei bei der Wahl des Ateliers „Instrumentenbau“) gewählt werden.

Zusätzlich zum Tagesangebot fanden diverse Abendveranstaltungen statt: gemeinsames Singen und Tan-

zen, ein Konzert mit dem „ensemble voCis“, die „Pro Merito“-Verleihung der Orff-Stiftung München für besondere Verdienste um die Verbreitung des Orff-Schulwerks an den Vorsitzenden der russischen OSG Wjatscheslav Zhilin¹ sowie ein gemeinsamer Abschlussabend – lebhaft und abwechslungsreich gestaltet durch die TeilnehmerInnen.

Die neue Struktur wurde sehr gut aufgenommen und hat sich als durchaus auflockernd erwiesen. Trotz Beschränkung auf die deutsche Sprache waren die Plenumsveranstaltungen (angesichts der großen Gruppe Anderssprachiger) sehr gut besucht.

Alles in allem können wir OrganisatorInnen mit dem Verlauf dieses Sommerkurses und der Resonanz, die er gefunden hat, sehr zufrieden sein. Vor allem die Erprobung der neuen Kursstruktur und die Tatsache, dass wieder ein Kurs am Haus stattgefunden hat, lohnten den Einsatz und die doch recht kurzfristige und rasch entschlossene Planung.

Wir freuen uns auf eine Fortsetzung im Jahr 2002, wenn zusätzlich zum deutschsprachigen Sommerkurs mit dem Schwerpunkt „Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit und Integrativen Pädagogik“ auch wieder ein „Internationaler Sommerkurs“ in englischer Sprache angeboten werden kann (siehe Rubrik „Kurse“, Seite 94).

Andrea Ostertag

¹ Vgl. Laudatio in diesem Heft auf Seite 62.

Der Schnurpsenchor zu Gast im Orff-Institut

Als Christiane Wieblitz im Sommer 1999 in Pension ging, war auch für den von ihr gegründeten und über 22 Jahre geleiteten „Kinderchor am Orff-Institut“ – eben mit dem von Michael Ende beziehungsweise entliehenen Namen – durch die Entscheidung der damaligen Abteilungsleitung das Aus gekommen. Es bot sich jedoch das Salzburger Musikschulwerk als neue Heimstätte an, an dem nun (zwar in etwas beengten Verhältnissen) diese besondere Arbeit mit Kindern weitergeführt werden konnte. Eine Arbeit, in der – ganz im Sinne der pädagogischen Ideen Carl Orffs – das Singen im Chor mit Bewegungen und Tanz, mit Spielen an Instrumenten und im Szenischen sinn- und vor allem freudevoll mit- und ineinander verbunden sind.

Nun ist im vergangenen Schuljahr wieder ein ganzes Stück auf die Beine und auf die Bühne gestellt worden¹, dessen erste Aufführung im Juni im Theatersaal des Orff-Instituts stattfinden durfte.² FREDERIK heißt diese musikalisch-szenische Geschichte und ist von mir frei nach dem Bilderbuch von Leo Lionni in Musik, Sprache und Szene gesetzt worden. Die Fabel dieses vermutlich weltweit geliebten wundervollen Bilderbuches erzählt von einer großen Mäusefamilie.



Frederik erzählt singend von seinen Schätzen



Das Mäuse feiern ein Gelage aus ihren Vorräten

Aber wie in jeder Fabel sind eigentlich wir Menschen gemeint. Also eine durchaus menschliche Geschichte, die wir da spielten. (Deshalb ist das Stück auch für Menschen von 7 bis 80 gedacht.)

Hier zur Erinnerung noch einmal der rote Faden: Die fröhliche Mäusegesellschaft muss sich um Vorräte für den Winter kümmern, denn der steht vor der Tür. Alle helfen mit. Außer FREDERIK. Der sitzt da und tut allem Anschein nach nichts. In Wirklichkeit aber sammelt er auch: nichts Materielles, sondern Farben, Worte, Klänge, Licht. Dinge, mit denen er schließlich, als alle guten Vorräte verspeist sind, die hungerrige, frierende Gesellschaft durch die Kräfte der Phantasie die langen öden Wintertage überstehen lässt.

„Ich sammle die Farben, ich sammle das Licht.
Und wenn wir das nicht hätten,
lebten wir nicht.“

Es geht in dieser Geschichte also wieder einmal um einen Außenseiter. Und zwar dreht es sich um die Rolle des Künstlers in der Gesellschaft, die ihn ja zunächst einmal nach der sicht- und messbaren Effektivität beurteilt (oder im schlimmen Fall verurteilt und davonjagt). An dieser entzückenden Mäusegeschichte faszinierte mich unter anderem aber gerade das: mit welcher gutmütigen, tolerant-ergebenen Gelassenheit das Mäusevolk diese Sonderrolle – wenn auch immer wieder mit skeptischem Fragen – akzeptiert. Dieses optimistische Gesellschaftsmodell war für mich der eigentliche Impuls, es mit meiner Musik, meinen Texten den Kindern nahe zu bringen. Was nun die „Schnurpse“ betrifft, so kann ich nur sagen, wie begeistert und beglückt wir waren von der Hingabe und Intensität, mit der sie (die vorwiegend



Das Mäuseorchester

nicht ganz leichten, meist zwei- bis dreistimmigen Stücke) sangen, wie gut sie sprachen und wie lebendig sie spielten: das Ergebnis eines ganzen Jahres intensivster, immer wieder ermunternder und auch fordernder, methodisch vielfältig variabler Arbeit, das ihre Leiterin Christiane Wieblitz geleistet hatte.

Als die musikalischen und textlichen Teile weit genug vorbereitet waren und ich bei der szenischen Ausarbeitung dabei sein durfte, war ich immer wieder erneut fasziniert von diesen Kindern, ihrer Lockerheit, ihrer Spontaneität und Hingabefähigkeit. Und nach den Reaktionen des Publikums zu schließen, war es eben auch das, was die „Botschaft“ gelingen und hinüberkommen ließ. Dass dieses ganze Arbeitsjahr hindurch zwei Studentinnen durch ihre Hilfe mit wunderbarer Gewissenhaftigkeit, Zuverlässigkeit, Eigenständigkeit (und noch anderen „-keiten“) zur Realisierung dieses Stückes beigetragen haben, sei dankbar und besonders hervorgehoben.

Nicht verschwiegen werden darf, dass auch dieses Mal wieder Selbstbauinstrumente zur Gestaltung der Szenenmusik eingesetzt waren. Und da es (siehe Fußnote 1) seit 1999 auch keine IBKI (= Instrumentenbau-Kindergruppe) mehr am Orff-Institut gibt, haben sich ganz kurzfristig drei ehemalige IBKI zur Verfügung gestellt und mit mir zusammen die Szenen mit tönenden Farben illustriert.

So wurde das Ganze zu einer runden Sache, die nicht nur im Orff-Institut, sondern – im Rahmen des Salzburger Musikschulwerkes – an einem zweiten Termin in der Salzburger „Elisabethbühne“ aufgeführt wurde. Last not least: Im Sinne des nach außen Wirkens unserer Institutionen wird am 13. Oktober der FREDERIK nun auch im Rahmen der Konzertveranstaltungsreihe „Musik für junge Leute“ der Salzburger Bachgesellschaft in der Elisabethbühne aufgeführt. (Und wie man hört, wird es wohl wieder ausverkauft sein.)

Ernst Wieblitz

1 Von den jährlichen „Schnurpsenkonzerten“ abgesehen, meist am Ende des Studienjahres, wurden auch immer wieder solche szenisch-musikalische Spiele aufgeführt: „Wo die Wilden Kerle wohnen“, „Die wundersame Nachtigall“, „Das Spiel von der Hex und anderen seltsamen Leuten“, „Es träumen die Giraffen“.

2 Sinnvollerweise hat so etwas gerade hier seinen Platz, u. a. deswegen, weil Christiane Wieblitz nach wie vor die Lehrveranstaltung „Methodik der Kinderstimmführung“ für alle Studierenden anbietet.

Unter der jetzigen Institutsleitung findet denn auch – im Sinne einer Kooperation der Institutionen – die Probenarbeit des „Schnurpsenchores“ wieder in einem Raum des Orff-Institutes statt, um damit den Studierenden dieser Lehrveranstaltung die Möglichkeit zur Hospitation zu geben.

Semestertreffen des Jahrgangs 1977/81

„Vor 20 Jahren, weißt du noch?“, eine Formulierung, die zur Zeit unseres Studiums vielleicht Verständnislosigkeit, höchstens aber ein mildes Lächeln für die „Oldies“, die eine solche Zeitspanne überblicken, ausgelöst hätte. Nun sind wir selbst inzwischen leicht ergraut, um viele Berufserfahrungen reicher, alle verheiratet und fast alle Mütter und Väter quirliger Kinder und Teenies.

Wir mussten auch nicht die ganz große Zeitspanne von 20 Jahren verarbeiten, sondern hatten 1991 unser erstes 10-jähriges Treffen und sind untereinander regelmäßig in Kontakt. Faszinierend ist vor allem die Vertrautheit, die sich sofort einstellt, wenn man zur Tür reinkommt. Die vier Jahre zusammen haben uns sehr aufeinander eingespielt. Es gibt viel zu erzählen. Jeder fasst kurz seinen privaten und beruflichen Werdegang zusammen:

Kristin Kampffmeyer-Stochay ist mit ihren beiden Jungs gut eingespannt, unterrichtet seit dem Studium ohne große Unterbrechung an der Jugendmusikschule Frankfurt MFE und Eltern-Kind-Gruppen. Tanzen, ob Folklore, Afrikanisch oder neueste Stilrichtungen, hat nach wie vor seinen wichtigen Platz in ihrem Alltag. Gustav Klinger hat eine große Familie mit zwei Jungen und einem Mädchen in Neuburg an der Donau. Nach langer Unterrichtstätigkeit an der Musikschule absolvierte er eine Musiktherapieausbildung im Freien Musikzentrum München und arbeitet heute ausschließlich als Musiktherapeut.

Marion Petra Kaiser lebt mit ihrem Mann in der Nähe von Zürich. Zehn Jahre unterrichtete sie an diversen Musikschulen Kinder in Musik- und Bewegungs-



erziehung. Sechs Jahre arbeitete sie in einer sozialpädagogischen Institution für Menschen mit einer psychisch-geistigen Behinderung. Kürzlich hat sie in eine andere Einrichtung für erwachsene geistig behinderte Menschen gewechselt, in der sie auch Kurse in Musik- und Bewegungserziehung, sowie Dramapädagogik geben kann. Außerdem macht sie ein berufsbegleitendes Nachdiplomstudium in Sonderpädagogik, das ihr viel Freude macht.

Susanne Mannheim (Wüsthoff) hat trotz dreijährigem Sohn dank Tagesmutter einen kunterbunten Arbeitsalltag: Sie unterrichtet Gesang an der Musikschule, Gruppen in Modern-Dance, Jazz-Dance und Yoga und stellt im Rahmen der Musikschule Musicalprojekte auf die Beine. Der Lehrauftrag „Klavierpraktikum für angehende MusiklehrerInnen“ an der Hochschule der Künste (HdK) in Berlin beinhaltet wieder ganz andere Herausforderungen.

Ulrike Meyerholz (Müller) hat eine Tochter und ist ebenfalls auf vielen verschiedenen Gebieten tätig: Nach einigen Jahren im Kollegium einer Fachschule für Sozialpädagogik in Kassel spezialisierte sie sich auf ErzieherInnen und LehrerInnenfortbildung für die Orff-Schulwerk-Gesellschaft, den Arbeitskreis für Schulmusik und andere Fortbildungsträger. Dabei ist ihr immer die Basis in der MFE wichtig, die sie parallel an einem Kindergarten durchführt. Zusammen mit Susi Reichle-Ernst hat sie zwei Bücher aus der Praxis für die Praxis veröffentlicht.

Susanne Schaffer-Pimeshofer lebt, geographisch nur ein paar Kilometer vom Orff-Institut entfernt, in Großmain. Nach dem Studium am Orff-Institut hat sie am Mozarteum Konzertfach Blockflöte absolviert und darauf aufbauend im Ergänzungsstudium mit Musiksoziologie den Magister abgeschlossen. Sie lässt nach vielen Jahren mit MFE diese Facette ihrer Unterrichtstätigkeit ruhen und ist familiär mit zwei Töchtern, Blockflöten-Schülern, Blockflöten-Ensembles und Engagement an der Schule ihrer Kinder voll ausgelastet.

Karin Suschko (Bünten) hat mit zwei Söhnen und zwei Töchtern die größte Familie. Sie wohnt im Süden von München, konnte immer musikalisch-tänzerisch tätig sein, hat einen Kinderchor aufgebaut und viele Familienkurse der Orff-Schulwerk-Gesellschaft mitgeprägt. Da die Kinder schon recht selbständig sind, unterrichtet sie mit einem vollen Deputat an der Musikschule Gräfelfing.

Margret Mauerer (Busse) hat sich gleich nach dem Studium für Andreas und Wien entschieden. Ihre beiden Kinder sind schon fast erwachsen. Sie arbeitet hauptsächlich als Klavierlehrerin.

Volker Sotzko lebt mit seiner Familie ebenfalls in der Nähe von Wien und arbeitet als Supervisor. Margret und Volker konnten bei dem Treffen leider nicht dabei sein.

Ulrike Meyerholz

Rennt uns die Türen ein!

Der Tag der offenen Tür am Orff-Institut

Sommerkurse, Hospitationswochen, Seminare, Kindergruppen – und dennoch öffnete das Orff-Institut seine Türen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Aber diesmal standen die Gäste im Mittelpunkt; sie durften zuhören, zuschauen und vor allem Musik und Tanz miterleben. Wie das ging, zeigten die Kindergruppen von Uli Schrott, die mit einem bunten Programm mit Sprechversen, Liedern, Tänzen und Instrumentalspiel auf einen langen, musischen Tag einstimmten. Im buntgeschmückten Tanzsaal des Instituts präsentierten die Kinder einen großen Ausschnitt ihrer wöchentlichen Unterrichtsarbeit. Bänder schwirrten zur Tanzmusik durch die Luft, Lieder aus fremden Ländern erklangen, ein türkischer Marsch wurde gespielt und ein hin- und mitreißendes Mitmachmärchen motivierten die Zuschauer zu eigenem Tun.

In den darauffolgenden Ateliers boten viele Dozenten des Orff-Instituts die Möglichkeiten, sich in verschiedenen musikalischen Erfahrungsfeldern zu versuchen. Vom kreativen Kindertanz, Popmusik mit Jugendlichen, Instrumentalspiel, Theaterstücke, Rhythmusspiele für groß und klein, Tanz und Skulptur, Instrumentenbau, dem bewussten Umgang mit der eigenen Stimme, Tanz mit Jugendlichen und Erwachsenen bis hin zu Liedern mit Bodypercussion und Latinpercussion zeigte das Orff-Institut die Vielfalt an Ausdrucksmöglichkeiten, die im Haus angeboten werden. Und wenn in den Pausen zwischen den Ateliers keine Musik aus den Zimmern zu hören und keine tanzenden Kinder und Erwachsene zu sehen waren, bekamen die Gäste die Möglichkeit, kleine Konzerte in den Gängen des Hauses oder im benachbarten Konzertsaal der Frohnburg zu erleben. Studenten der Klasse von Regina Prasser, Regina Sqier und Thomas Hauschka boten einen Einblick ihrer Arbeit mit den Dozenten.

Ein reger Austausch zwischen den Gästen fand nicht nur musikalisch statt. Ehemalige Studenten berichteten in den Pausen von ihrer Arbeit in der Praxis, Schüler erkundigten sich nach Studieninhalten und Aufnahmebedingungen, Kinder des Orff-Instituts erklärten ihren Eltern die Räumlichkeiten des Hauses, und viel Persönliches aus alten und aktuellen Zeiten hatte Platz an diesem Tag.

Ein gemeinsamer Sing- und Tanzabend rundete einen langen und abwechslungsreichen Tag ab, der die Kinder, Gäste, Studenten und Dozenten durch das gemeinsame Singen und Tanzen miteinander verband. Ein großer Dank gilt allen Dozenten, die namentlich in diesem Artikel nicht erwähnt wurden, sich aber bereit erklärten, diesen schönen Tag zu realisieren.

Rodrigo Fernandez

PS: Dank an Rodrigo und sein Team, sie haben den Tag erdacht und gestaltet. Die Redaktion





Wiedersehen in Salzburg: Semestertreffen der A-Absolventen Jahrgang 1979

Am Freitag, den 3. August war es soweit: 19 Uhr, Gasthof zur Pflegerbrücke. Die Gewitterwolken hingen schwer, die Spannung war groß: Wie aufregend, als eine(r) nach dem anderen den Saal betrat! Da kam unser „Stimmbildner“ (do-re-mi!), Herr Prof. Po., mit seiner Frau (wir alle kannten noch ihre zuverlässige Stimme am Telefon: „Hier Orff-Institut, Po., Grüß Gott!“), Herr Prof. Dr. Regner, Frau Prof. Tenta und die treue Seele, Frau Sonja Czuk (nach wie vor fleißig im Institutsbüro tätig). Später erschienen noch Prof. Urabl, Prof. Dr. Jungmair und – direkt von der Pauke, im Porsche, zu uns – Herr Prof. Schingerlin. Manfred, Carola, Sibylla, Gabriela, Barbara, Angelika (die in Griechenland beheimatet ist!), Ulrike – alle waren gleich wiederzuerkennen, lustig und munter.

„Als ob wir uns gestern erst getrennt hätten“, hörte man immer wieder sagen. Ob uns die Musik und der Tanz, das rhythmische Auf und Ab des Alltags so fit gehalten haben? Keine Frage, denn alle sind noch aktiv künstlerisch tätig: in der Musikschule, als Chorleiterin, Lehrerin an einer Berufsfachschule oder als Mutter oder Vater, die ihre Kinder in das Leben singen und schwingen.

Es gab viel zu erzählen. Alte Erinnerungen wurden aufgefrischt (z. B. unsere Bewegungsimprovisation zum Thema „Kaugummi“), viele neue Erfahrungen, Kontakte und Adressen ausgetauscht. Ein großes Anliegen war es unseren ehemaligen Studenten, unseren Dozenten für unsere Studienzeit zu danken, die – so stellten wir alle fest – so vielseitig und praxisorientiert gewesen war! An dieser Stelle noch ein Dankeschön an jene Dozenten, die an diesem Abend nicht dabei sein konnten!

Am nächsten Tag ging es im Café Bazar bei Melange und Törtchen weiter: vom Trommelbau, über das Familienleben bis hin zur Verwendung des PC für die Musik (Prof. Urabl konnte uns gute Tipps geben) – es war ein erfülltes Beisammensein.

Einen herzlichen Dank an Gabriela Gerhold, die die Idee zu diesem Treffen hatte und ein Jahr lang mit viel Liebe und Einsatz unser Wiedersehen so wunderbar organisiert hat!

Wir waren uns einig: wir werden nicht wieder 20 Jahre warten – vielleicht treffen wir uns im nächsten Jahr, wenn das Orff-Institut sein 40-jähriges Bestehen feiert.

Elisabeth Mutschler

40 Studienjahre am Orff-Institut

Freitag,

14. Juni 2002:

TAG DER OFFENEN TÜR

Wir laden Musik- und Tanzinteressierte aller Altersstufen zu einem Programm ein, das vielseitige Eindrücke von der künstlerisch-pädagogischen Arbeit im Orff-Institut vermitteln wird.

In Verbindung mit der Science Week 2002!

19.00 Uhr:

**FESTAKT „40 STUDIENJAHRE
AM ORFF-INSTITUT“**

Samstag,

15. Juni 2002:

**BEGEGNUNGSTAG FÜR ABSOLVENTEN,
STUDIERENDE UND LEHRER**

Mit dem Begegnungstag am Orff-Institut möchten wir ehemalige und derzeitige Studierende wie Lehrende zu einem offenen Dialog und Erfahrungsaustausch einladen. Dieser Austausch soll über die persönliche und private Ebene hinaus gerade auch in den verschiedenen beruflichen Bereichen möglich werden.

Dafür werden Gesprächsrunden zu unterschiedlichen Arbeitsbereichen bzw. Berufsfeldern eingerichtet, die dann von jeweils einer/einem „Ehemaligen“ und einem/einer Lehrenden des Orff-Instituts moderiert werden sollen. Beispielsweise können wir den neuen Studienplan „Musik- und Bewegungserziehung“ hier am Orff-Institut in der Verbindung mit Entwicklungen in anderen verwandten Ausbildungsgängen vorstellen und diskutieren. Auch für praktische Beispiele wie auch für aktives Tun soll Platz sein – und gleichfalls für das gesellige Beisammensein während des ganzen Wochenendes.

Wir laden Sie dazu ein, uns Anregungen zu schicken!

Fragen, Wünsche oder auch konkrete Angebote insbesondere zum Begegnungstag können den Organisatoren unter den folgenden Adressen zugesandt werden:

absolventen.oimoz.ac.at

oder

Orff-Institut

Kennwort: „Begegnungstag“

Frohnburgweg 55

A-5020 Salzburg

Fax: +43-662/6198-61 09

Wir bitten Sie, Ihre verbindliche Anmeldung zur Teilnahme bis 15. Mai 2002 an eine der obigen Adressen zu senden.

approximately € 4,500 depending on the number of participants.

CONTACT ADDRESS:

“Special Course” Orff Institute

Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, AUSTRIA

Tel: 0043-662-6198-6100

Fax: 0043-662-6198-6109

e-mail: sonja.czuk@moz.ac.at

Special Course 2002/2003

The Institute for Music and Dance Pedagogy - Orff Institute, of the University Mozarteum in Salzburg, is planning to hold a postgraduate course:

ADVANCED STUDIES IN MUSIC AND DANCE EDUCATION – ORFF SCHULWERK

This university course in English, will take place from October 2002 to June 2003 at the Orff Institute in Salzburg. It addresses music and/or dance pedagogues with completed undergraduate studies and experiences with Orff Schulwerk. Applicants must have at least three years of professional practice in one of the following areas: kindergarten, primary school, middle and high school, conservatory, university, music and/or dance therapy, social work, work with people with special needs, adult education, programs for lifelong learning and others.

The course content is based on the pedagogical concepts of Carl Orff and Gunild Keetman and contemporary developments as practised at the Orff Institute and other international institutions. In addition new integrative concepts of aesthetic education are included.

The course covers about 500–600 teaching hours (15–20 per week) over two semesters and ends with a theoretical and practical examination. The tuition is

Zum Tode von Dr. Ursula Fritsch

Unmittelbar vor der Drucklegung erreichte uns die Nachricht vom Tode von Dr. Ursula Fritsch.

Sie war dem Orff-Institut und manchem seiner Lehrer über viele Jahre freundschaftlich verbunden. Zunächst als Gast und Kursteilnehmerin, später als Kollegin und Beraterin. Sie lehrte im Sommersemester 1993 als Gastprofessorin Didaktik der Bewegungserziehung und hielt 1995 im Rahmen des Symposions „Das Eigene, das Fremde, das Gemeinsame“ ein vielbeachtetes, eindrucksvolles Hauptreferat. Über diese direkten Kontakte hinaus wirkte sie durch ihre Veröffentlichungen, die der Tanzpädagogik innovative Bereiche und Sichtweisen öffneten.

Wir haben mit ihr eine führende Persönlichkeit der Tanzpädagogik und einen liebenswerten, tapferen und herzlichen Menschen verloren. Möge ihr geistiges Erbe noch lange wirksam sein.

Barbara Haselbach

Publikationen

Publications

José Posada-Charrúa: PATAPUFETE

Fidula-Verlag

Die Reihe *Metronomics* des Fidula-Verlages will neues Spielmaterial für perkussive Musik bereitstellen. Der neueste, 4. Band, ist von José Posada-Charrúa und enthält 28 kurze Stücke für Solo-, Duo- und Trio-Besetzung.

Die Instrumentierung setzt auf gängige Schlaginstrumente (Xylophon, Small Percussion, Pauken, Bongos, Congas) kann aber der jeweiligen Ausstattung angepasst und variiert werden. Die Möglichkeit zur Improvisation ist ebenfalls gegeben, der Autor fordert in seinem Vorwort auch ausdrücklich dazu auf. Er überlässt dem Spieler aber, an welcher Stelle er improvisieren will, in den Noten selber findet sich kein Hinweis. Auch was die Schlägelwahl betrifft werden keine Vorgaben gemacht, diese sollen von Lehrer und Schüler frei ausprobiert und gewählt werden. Dynamische Abläufe, obwohl in einigen Sätzen vorgegeben, sollen meist selber gestaltet werden.

Es bleibt zu hoffen, dass diese Freiheiten von Lehrer und Schüler auch genützt werden und eine klangliche Auseinandersetzung wirklich stattfindet.

Die Sätze sind unterschiedlich anspruchsvoll, aber nicht der Schwierigkeit nach geordnet. Jedes Stück hat seine spezifischen Probleme, die gemeistert werden wollen. So klingen die Melodien manchmal fremdartig, die Rhythmik hat ihre Tücken (Off-Beats, Triolen und Achtel im Wechsel, Taktwechsel), an die Koordination werden einige Anforderungen gestellt und technisch gibt es auch Herausforderungen, wie z. B. 3-fache Vorschläge, Wirbel, 16tel Läufe auf dem Xylophon. Aber dennoch bleiben die Schwierigkeiten in jeden Satz überschaubar und sind von Satz zu Satz verschieden.

Musikalisch ist dieser Band eher dem „klassischen“ Klangbild verbunden und nicht dem Groove-orientierten

Spiel, das mit diesem Instrumentarium ja auch möglich wäre.

Kompliziert ist aber das Notenbild. So wird in vielen Sätzen die rechte Hand mit dem Notenhals nach oben, die Linke nach unten notiert, wie man es auch von der Paukenschule Gunild Keetmans kennt. Das führt bei 16tel Figuren jedoch sehr schnell zu großer Unübersichtlichkeit und macht das Erlernen unnötig schwer. Falls ein bestimmter Handsatz empfohlen wird, wäre ein R oder L über den betreffenden Noten viel übersichtlicher.

Aber dennoch ist dieses Heft gut geeignet sowohl für Einzelunterricht, als auch für die Arbeit mit Kleingruppen; sie klingen schön (manchmal auch schön fremd), und laden dennoch ein zum persönlichen Gestalten und Verändern. Für kleine Konzerte kann man sie sehr gut zu einer kleinen Suite zusammenstellen, da sie – bei aller Verschiedenheit der einzelnen Sätze – dennoch einen ähnlichen Grundcharakter haben.

Florian Müller

Thomas Techau

Musikalische Bewegungsspiele

Techau Verlag, Kellinghusen 2000

Das Buch gliedert sich in drei Hauptteile:

In Kapitel 1 finden sich Bewegungsspiele und musikalische Übungen, die von gleichmäßigen Bewegungen im Pulsschlag der Musik, dem Metrum ausgehen. Darauf basierend werden Anregungen gegeben, das Gestalten und Erleben zu intensivieren.

Der Autor gibt eine große Sammlung an rhythmischen Übungen vor, die allesamt den regelmäßigen Puls als Grundlage haben. Manchen schließen sich kleine Bewegungsaufgaben an (Gesten, Grundfortbewegungsarten wie gehen und hüpfen). Einige tänzerische Gestaltungsformen wie z. B. der „Trommeltanz“ oder „Tanz der Arme“ muten allerdings etwas formelhaft und aufgesetzt an und dürften meiner Meinung nach in der Praxis wenig Fluss und Bewegungsfreude ausdrücken.

Kapitel 2 beschreibt die Merkmale der Gestaltung sehr systematisch, mit vielen Gedanken zu Veränderung und Variation. Klangfarben, Dynamik, Akzente, aber auch Präzision und Fluss oder „Wachsen“, „Herauslassen“ und „Balancieren“ sind Gestaltungsmerkmale, die auf unterschiedlichste Arten kombiniert werden. Auch musikalische Spielformen wie Kanon,

Rondo oder Solo-Tutti werden mit einbezogen. Immer wieder versucht der Autor die Verwendung unterschiedlicher Klänge anzuregen: Das könnten Stimme, aber auch Musikinstrumente oder Klanggesten sein. Kapitel 3 enthält weitere Beispiele zum Zusammenspiel der Gestaltungsmerkmale und Information über deren Systematik bzw. Hintergrundinformationen.

Alle drei Kapitel werden durch Hörbeispiele ergänzt, die sich auf einer Begleit-CD befinden. Einige Stücke sind computerunterstützt, andere geben z. B. nur rasches Gehen von links nach rechts oder rhythmisches Patschen mit Klangvariationen wieder.

Im letzten Teil widmet sich Techau der Entstehung der Systematik der Gestaltungsmerkmale, wobei er sich u. a. auf Schillers Schrift „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ stützt. Kurze Bemerkungen über verschiedene Anwendungsbereiche (z. B. in der Ergotherapie, im Tanz, bei der Krankenpflege oder der Spiel- und Theaterpädagogik) runden seine Ausführungen ab.

Offensichtlich hat sich der Autor sehr viele Gedanken zu diesem Buch gemacht und sich bemüht, eine sehr ausführliche und wohlstrukturierte Arbeit zu leisten. Doch bei allem Variationsreichtum der angeführten Übungen, vermisst man die vom Autor des öfteren erwähnte Freude und den Genuss, das Spiel und das Wohlbefinden, welche sich bei der Lektüre nicht so recht einstellen wollen.

Wenn Techaus Methode eine Hinführung zur Musik sein soll, dann wäre diese für mich zu einseitig und technisch. Obwohl er erwähnt, dass jeder die Fähigkeiten zum Tanzen und Musizieren in sich trägt und diese eben nur geweckt und entwickelt werden müssen, bedarf es meiner Meinung nach phantasiereicher Anregungen als der aufgezeigten.

Musik hat nicht nur den „Effekt des Wohlbefindens“, sondern viele Facetten. Wo bleibt der Aspekt der Auseinandersetzung, der Konfrontation, oder auch ganz einfach: freimetrische Musik?

Nicht, dass ich auch diese Bereiche ausführlich behandelt wissen will, aber bei einer (auch theoretisch) so umfangreichen Aufarbeitung dürften diese Bereiche nicht unerwähnt bleiben.

Die Musikbeispiele auf der Begleit-CD oder der angeführten Zusatz-CD „Das trommelnde Metronom“ klingen sehr trocken und würden mich nicht einmal für „technische Übungen“ motivieren.

Wenn Bewegung erwähnt wird, dann eher oberflächlich und phantasieel (Armbewegungen z. B. ver-

kommen zu mechanischen Gesten). An keiner Stelle werden Vorstellungsbilder als Hilfe zur Belebung der Bewegungen benützt.

Man muss sich viel Zeit nehmen, aus der Fülle der Angebote die für den eigenen Gebrauch passenden herauszufinden. Daraus entspringt der Wunsch nach mehr Kompaktheit und Übersichtlichkeit, welche zwar auf den ersten Blick gegeben scheint, innerhalb der Kapitel aber wieder verloren geht.

Unklar ist für mich auch die Zielgruppe. Es entsteht der Eindruck, das Werk wäre für jedes Alter und sehr viele Berufsgruppen geeignet. Aber wer es allen Recht machen will, läuft Gefahr niemandem konkret zu helfen.

Alles in allem ist der Autor sehr um verstandesmäßige Durchdringung des Themas „Musikalische Bewegung“ und „Musikalische Bewegungsspiele“ bemüht, und auf der kognitiven Ebene ist dies auch gelungen. Doch beim Lesen des Buches keimt der Verdacht, dass viele Übungen wohl im Kopf entstanden sind und noch wenig Erfahrungen in der Praxis damit gemacht wurden. Es fällt mir schwer, seinen Worten Glauben zu schenken, wenn er in der Einleitung meint: „Ziel ist es, durch mehr Aufmerksamkeit und Feingefühligkeit beim Spielen mit Musik auch den Genuss zu vertiefen“.

Zuletzt bedaure ich, aus dem Buch nichts über den Autor selber, seinen persönlichen Werdegang oder sein Arbeitsfeld erfahren zu können. Ein paar kurze Sätze als Klappentext wären da ausreichend.

Facit: Wer eine Sammlung rhythmischer Übungen in vielen Variationen und eine gut durchstrukturierte Systematik sucht, dem sei dieses Buch empfohlen. Wer aber eine Sammlung mit kreativen und phantasiefördernden Beispielen, die Lust zum Musizieren und Bewegen machen finden will, wird sich um etwas Anderes umschauen müssen.

Andrea Ostertag

Hans Günther Bastian Kinder optimal fördern – mit Musik

Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung

Atlantis Musikbuch-Verlag 2001

108 Seiten; ISBN 3-254-08381-4

„Musik fördert die Intelligenz und macht gesellschaftsfähig.“ So lautet das Ergebnis einer sechs-

jährigen Langzeitstudie an Berliner Grundschulen mit Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren.

Hans Günther Bastian, Forschungsleiter des Projekts und Autor der schnell vergriffenen, 700 Seiten starken Studie „*Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*“ (unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen und Martin Koch – Mainz 2000), will belegen, dass musizierende Kinder ihr Sozialverhalten verbessern, ihren IQ-Wert erhöhen, gute schulische Leistungen erbringen, Konzentrationsschwächen kompensieren u.a.m. Die vorliegende neueste Publikation soll diese Ergebnisse in leicht lesbarer und verständlicher Form nicht nur für Musikpädagogen und Musikwissenschaftler, sondern auch für eine große Öffentlichkeit zusammenfassen und zugänglich machen.

Im Vorwort berichtet der Autor von ersten bildungspolitischen Erfolgen, die der Veröffentlichung der Langzeitstudie zu verdanken sind. Beispielsweise wurden in manchen Regionen Kürzungen des Faches Musik verhindert bzw. wurde dadurch teilweise sogar die Weiterentwicklung des Musikunterrichts vorangetrieben.

Im folgenden Kapitel weist Bastian auf die zahlreichen Förderungskompetenzen der Musik(-erziehung) im Erwerb von Schlüsselqualifikationen (z.B. Kontaktfähigkeit durch ausdrucksstarkes Spiel, Teamfähigkeit durch Ensemblemusizieren, seelische Belastbarkeit in Stress-Situationen durch den Podiumstress der Kunstdarbietung, u.a.m.) hin, die auch für Wirtschaft, Politik und Industrie essentiell sind. Begründungen für die Musikerziehung in der Schule werden aus anthropologischer, sozialpädagogischer, bildungspolitischer, ja sogar therapeutischer Sicht gegeben. Bastians Hinweis, die äußerst erfreulichen „Nebenwirkungen“ – z. B. die positiven Transfereffekte der Musik(erziehung) auf das Sozialverhalten, die Intelligenz und die allgemeinen schulischen Leistungen von Kindern – bei einer Argumentation für einen höheren Stellenwert des Faches nicht in den Vordergrund zu stellen, sondern primär immer noch die Erziehung zur Freude an der Musik selbst zu sehen, geht dabei etwas unter.

Ein Schwerpunktthema der Studie war die mögliche Förderung der sozialen Kompetenz durch Musik(erziehung). Der Autor berichtet von Ergebnissen, die aufzeigen sollen, dass Musik und Musizieren eine Chance für Prä- und Intervention gegen die Aggressionspotentiale von Kindern bieten. Gemäß der Un-

tersuchungsergebnisse fühlen sich Kinder mit erweiterter Musikerziehung „sozial, emotional und leistungsmotivational“ in ihren Schulklassen integrierter als Gleichaltrige ohne diesen musischen Zugang, was wiederum positiv zur Identitätsentwicklung beiträgt. Bastian weist auf den psychischen Halt hin, den Musik geben kann – vor allem in der pubertären Phase Jugendlicher.

Der Autor berichtet weiter von einer positiven Wirkung der Musik(erziehung) auf die Intelligenzentwicklung von Kindern. Er begründet dies mit der Komplexität des Instrumentalspiels, da bei dieser Tätigkeit gleichzeitig Intellekt (Begreifen), Grob- und Feinmotorik (Greifen), Emotion (Ergreifen) und Sinne beansprucht werden.

Zu guter Letzt wird nachgewiesen, dass all die mit einer erweiterten Musikerziehung einhergehende zeitliche Mehrbelastung der Kinder keinerlei negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen in anderen Fächern hat, ja im Gegenteil sogar eine positive Entwicklung der Konzentrationsfähigkeit von Kindern bewirkt.

Alle Ergebnisse werden dem Leser in kurzer, leicht verständlicher und übersichtlicher Form dargestellt. Doch dem kritischen Betrachter stellt sich dabei die Frage, ob das Aussparen aller Grafiken, Tabellen, Statistiken und Beschreibungen der Untersuchungsmethoden sinnvoll ist. So manche Behauptung der positiven Wirkung von Musik(erziehung) auf die Entwicklung des Kindes erschiene mir durch eine etwas detailliertere Erläuterung des Ergebnisses nachvollziehbarer.

So sehr sich der Autor eingangs im Vorwort nachdenklich zeigt, dass die große Öffentlichkeit bisher nur durch tatsachenverschleiernde Slogans wie „Musik macht intelligent“ über die Medien informiert wurde, so bedient er sich größtenteils ebenfalls dieser Mitteilungsmethode – was bereits zu heftigen Reaktionen in der Fachwelt geführt hat.

Unerklärlich ist mir auch, dass einer Beschreibung der gewählten Unterrichtsformen bzw. Unterrichtsmethoden mit den Versuchsgruppen im Fach Musik keinerlei Platz eingeräumt wurde. Ein Hinweis darauf, ob und wie beispielsweise mit Improvisations-, Ensemblespiel- und Ensembleleitungsaufgaben etc. seitens der LehrerInnen und seitens der Kinder umgegangen wurde, wäre m. E. nötig gewesen, um eine allzu starke Pauschalisierung der Untersuchungsergebnisse zu vermeiden.

Musikpädagogen und Musikwissenschaftler haben starke Bedenken geäußert, dass bei dieser Form der Langzeitstudie ein „Selffulfilling-Prophesy-Effekt“ vorliegen könnte, da über die gesamte Dauer der Untersuchung Eltern und Lehrer durch Gespräche und Beobachtungsaufgaben involviert waren, was wiederum eine Manipulation des Ergebnisses zur Folge haben dürfte. Auch, dass jegliche erhöhte Zuwendung in einem beliebigen Unterrichtsfach (sei es durch eine intensive Beschäftigung mit Tanz, Theater oder Schach etc.) eine Förderung der Entwicklung von Kindern bewirke, wurde reklamiert.

Klar ist, dass diese Langzeitstudie auf unterschiedliche und noch zu diskutierende Resonanz gestoßen ist. Der Weiterentwicklung des Musikunterrichts an Schulen hat sie auf jeden Fall einen großen Dienst erwiesen. Der an diesem heiklen Thema interessierte Leser sollte sich aber selbst anhand der ungekürzten Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse (siehe oben) ein Bild verschaffen.

Bastian fasst seinen Standpunkt zu den entstandenen Disputen folgendermaßen zusammen: „*Wer die Musik in den Schulen vernachlässigt, der muss es mitverantworten, dass die kognitiven, sozialen, kreativen ... Fähigkeiten ebenfalls vernachlässigt werden. Nicht mehr, aber auch nicht weniger.*“ Rainer Kotzian

Momel singt Lieder in einfacher Sprache Ein Liederbuch für die Förder- und Grundschule mit vielen Kopiervorlagen

Text und Musik: Bärbel Schmid und Wolfgang Friedrich

Auer Verlag, Donauwörth 2001, ISBN 3-403-03498-4
Doppel-CD (Bestellnummer 5920)

Momel ist der kleine lustige Bub, der Kinder und Erwachsene in schönen Zeichnungen durch das Liederbuch begleitet. Alle 13 Lieder sind aus der Arbeit mit hörgeschädigten Kindern entstanden – die Themen umfassen Alltag, Jahreskreis sowie einige Geschichten. Im Vergleich zu vielen aktuellen Liederbüchern haben diese Lieder wesentlich einfachere Texte, Melodien und Rhythmen, die den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Zielgruppe, nämlich Kinder in Förder- und Grundschulklassen sowie hörgeschädigten Kinder entsprechen.

In der Einführung beschäftigen sich die Autoren mit der Frage nach dem Bedarf an Liedern in einfacher

Sprache. Der rhythmisch-musikalische Rahmen, Bausteine für den Unterricht sowie Bemerkungen zu den Texten und der Musik werden auch behandelt. Die Nähe zur Schulpraxis ist gut spürbar: zu jedem Lied findet man Entstehungsgeschichte, Verwendungsmöglichkeiten im Unterricht, Erfahrungen der Autoren sowie Anmerkungen zur CD-Aufnahme. Als Ergänzung zu den Themen der Lieder gibt es Blätter mit unterschiedlichen Aktivitäten wie Bilderrätsel, Lotto, Ausmalen, Tänze – und Möglichkeiten, Gebärden zu jedem Lied einzusetzen. Die Begleitung der gesungenen Sprache mit Gebärden ist in der Erarbeitung von Liedern für viele Kinder – nicht nur für Hörgeschädigte – spannend und wertvoll. Da diese Lieder „Lautsprachlieder“ sind, folgen die Gebärden der gesungenen Sprache und nicht der Grammatik der Gebärdensprache. Eine sehr praktische Idee sind auch die Overheadfolien, bei denen Momel die Gebärden (der deutschen Gebärdensprache) zu jedem Lied zeigt.

Zum Buch gibt es eine Doppel-CD. Auf der ersten CD werden die Lieder von Kindern, (auch von hörgeschädigten Kindern), Lehrerinnen und Lehrern gesungen und begleitet – viele davon bewusst langsam. Die Arrangements sind abwechslungsreich und bieten interessante Hörerfahrungen. Neben Gitarren, Schlagzeug, Stabspielen, Akkordeon und Geige werden auch Kazoos, Stampfrohre, Glocken, Mundharmonika, Querflöte, Streichsampler und Waldteufel eingesetzt. Die zweite CD beinhaltet eine Karaoke-Version der Lieder mit Instrumentalbegleitung zum Mitsingen. Die Autoren betonen, dass diese Version ergänzend eingesetzt werden kann, keinesfalls aber das selbsttätige, handelnde Musizieren der Kinder ersetzt.

Durch die Lieder und Spielanregungen wollen die Autoren zum rhythmischen Bewegen, Singen, Sprechen und Gebärden ermutigen. Das schön gestaltete Buch bietet eine wertvolle Unterstützung für die musikalisch-bewegungsmäßige Arbeit mit hörgeschädigten Kindern sowie mit Kindern in Förder- und Grundschulklassen. Shirley Salmon

Peter Prystaniak / Rudolf Nykrin Der Musiker spielt vierhändig Klavier Schott-Verlag, Mainz 2001, 31 Seiten

Wenn Kinder nach der Früherziehung ein Instrument lernen, wird es viele von ihnen freuen, nach einiger

Zeit auch das eine oder andere Lied aus der Musikalischen Früherziehung auf ihrem Instrument spielen zu können. Ausgangspunkt dieses Klavierheftes sind 14 Lieder aus den Kinderheften zu „Musik und Tanz für Kinder – Musikalische Früherziehung“. In den Sätzen werden abwechslungsreiche Aufgabenstellungen und Möglichkeiten für das Zusammenspiel angeboten, wobei für beide Spieler in der Regel der gleiche leichte Schwierigkeitsgrad gewählt wurde. Damit eignet sich das Heft sowohl für den Einzel- wie für den Gruppenunterricht. Einige Liedsätze und zusätzliche Textimpulse fordern auch zum kreativen Ausgestalten und zum klanglichen Experimentieren im gesamten Tastaturbereich des Instruments auf.

Rudolf Nykrin

Orff-Institut,
Orff-Schulwerk Forum,
die Orff-Schulwerk-Gesellschaften Österreichs,
der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz
sowie Studio 49
wünschen ihren Lesern, Mitgliedern und Freunden

*ein frohes Weihnachtsfest und
ein gesegnetes neues Jahr!*

Orff-Schulwerk Kurse

Orff-Schulwerk Courses

6.–9. 12. 2002	Encuentro de las Artes Referentin: Barbara Haselbach Música Arte y Proceso Vitoria-Gasteiz, Spanien
27.–30. 12. 2002	Internationaler Fortbildungskurs für Elementare Musikerziehung „Spielen mit Musik“ Referenten: Pierre van Hauwe, Peter Schuhmann Pierre-van-Hauwe-Musikschule Inning e.V. Inning, BRD
Ab Jänner 2002	Weiterbildung in Atempädagogik/Atemtherapie an 8 Wochenenden Bodensee-Institut Bregenz, Austria
11.–12. 1. 2002	Elementares Musiktheater – vom Reim zur Spielszene Referentin: Manuela Widmer Tiroler Landeskonservatorium, Innsbruck
26.–27. 1. 2002	„Orff-Schulwerk“ – Focus on Fundamentals Referentin: Ulrike E. Jungmair Manchester, England
1.–22. 2. 2002	Música y Movimiento según el Orff-Schulwerk Referentin: Verena Maschat Collegium Musicum, Buenos Aires, Argentinien
22.–24. 2. 2002	Mit Musik und Tanz in den Frühling Referenten: Insuk Lee, Barbara Schönewolf Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Marktoberdorf, BRD
28. 2.–2. 3. 2002	El aprendizaje social: juegos con música y movimiento Referentin: Shirley Salmon Asociación Orff España, Madrid, Spanien
16. 3. 2002	Schlägelspiel – Spiel mit Schlägeln Referentin: Regina Dunkel Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft Aarau, Schweiz

25.–29. 3. 2002	Orff-Schulwerk Osterkurs Referent: Reinhold Wirsching u.a. Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Hammelburg, BRD
25.–29. 3. 2002	Wenn die Kinder mit den Eltern Referenten: Ulrike Meyerholz, Karin Suschko, Cornelia Cubasch Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Fredeburg, BRD
25.–29. 3. 2002	Teenies Go Orff Referenten: Rupert Bopp, Enno Granas Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Fredeburg, BRD
27. 3.–5. 4. 2002	Elementare Musik- und Bewegungserziehung – Orff-Schulwerk Referenten: Manuela und Michel Widmer, Vjatscheslaw Shilin Russische Orff-Schulwerk Gesellschaft, Carl-Orff-Stiftung München Varna/Südural, Russland
4.–6. 4. 2002	Danza y las Artes Plásticas Referentin: Barbara Haselbach Madrid, Spanien Escuela Superior de la Danza
5.–7. 4. 2002	Lieder und Tänze für den Sommer Referenten: Barbara Schönewolf u. a. Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Hammelburg, BRD
6.–7. 4. 2002	Danza y las Artes Plásticas Referenten: Barbara Haselbach Asociación Orff España, Madrid, Spanien
8.–12. 4. 2002	Musiktherapie – Musikpädagogik Referenten: Peter Cubasch u. a. Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Hammelburg, BRD
8.–12. 4. 2002	Dança e las Artes Referentin: Barbara Haselbach Lisboa, Portugal
12.–13. 4. 2002	Methodenvielfalt – Methodenfreiheit in der elementaren musikalischen Erziehung. Praxis und Theorie Referentin: Ulrike E. Jungmair Konservatorium der Stadt Innsbruck, Austria
13.–14. 4. 2002	„Schatzkiste“ Orff-Schulwerk Referent: Insuk Lee Bodensee-Institut Bregenz, Austria

18.–19. 4. 2002	Wege entstehen beim Gehen Referenten: Johanna Metz, Regine Pauls Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Leipzig, BRD
26.–27. 4. 2002	Orff-Instrumente im Schulalltag Referentin: Helen Heuscher Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz Herisau, Schweiz
26.–28. 4. 2002	Elementares Musiktheater Referentin: Manuela Widmer Hamburger Konservatorium in Blankenese Hamburg, BRD
30. 4.–4. 5. 2002	Maikurs – Musik spielerisch und kreativ Referenten: Ruth Preißner, Peter Cubasch Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Rendsburg, BRD
3.–5. 5. 2002	Musik und Tanz in Schule und Kindergarten – Orff-Schulwerk Referenten: Susanne Rebbholz, Ulrike Jungmair „LGRA“ Ankara in Zusammenarbeit mit dem österreichischen Kulturinstitut Istanbul und der Carl Orff Stiftung München Ankara, Türkei
9.–12. 5. 2002	Encuentro de las Artes Referentin: Barbara Haselbach Música Arte y Proceso Vitoria-Gasteiz, Spanien
13.–17. 5. 2002	Musik und Tanz im Kindergarten Referenten: Werner Beidinger, Ulrike Meyerholz, Susi Reichle Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Hammelburg, BRD
7.–9. 6. 2002	Zwitschermaschine & Co. Paul Klee als Inspiration für die Musik- und Tanzerziehung Referentin: Barbara Haselbach Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft Bern, Schweiz
8.–9. 6. 2002	„Orff-Schulwerk – Focus on Fundamentals“ Referentin: Ulrike E. Jungmair Orff Society England London/Richmond, Great Britain

1.–5. 7. 2002	Internationaler Sommerkurs „Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit und in der Integrativen Pädagogik“ Leitung: Peter Cubasch, Shirley Salmon, Michel Widmer Referenten: Eric Lebeau, Susanne Rebholz, Rosanna Rodriguez, Ernst Wieblitz Universität Mozarteum, Institut für Musik- und Tanzpädagogik – Orff-Institut, Salzburg, Austria
7.–13. 7. 2002	Music and Dance Education: Orff-Schulwerk International Summer Course Leitung: Verena Maschat, Reinhold Wirsching Referenten: Christa Coogan, Rodrigo Fernández, Sofia López-Ibor, Verena Maschat, Andrea Ostertag, Soili Perkiö, G. Reiter und Reinhold Wirsching Universität Mozarteum, Institut für Musik- und Tanzpädagogik – Orff-Institut, Salzburg, Austria
7.–13. 7. 2002	Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der Schule Referenten: Ulrike E. Jungmair, Leonardo Riveiro, Susanne Rebholz, Ari Glage, Rainer Kotzian, Christine Eritscher, Katarzyna Kojder-Fichtinger „Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks“ in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut des Bundes in Salzburg Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl, Austria
15.–19. 7. 2002	Música y Danza en la Educación Curso internacional de verano Leitung: Mariana di Fonzo, Verena Maschat Referenten: M. di Fonzo, D. Goodkin, S. López-Ibor, V. Maschat, F. Palacios, L. Riveiro, C. Vilches Asociación Orff España, Madrid, Spanien
22.–27. 7. 2002	Internationaler Sommerkurs der Begegnung in Slavonice Referenten: Ulrike Jungmair, Erik Heiligenbrunner, Lenka Pospisilová Veranstalter: Orff-Gesellschaft Tschechien Leitung: Jarka Kotulková und Coloman Kallós
3.–10. 8. 2002	Sommerkurs „Musik und Tanz in der pädagogischen Praxis“ Bodensee-Institut Bregenz, Austria
23.–27. 9. 2002	Elementares Musiktheater Referentin: Manuela Widmer Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Marktoberdorf, BRD
30. 9.–3. 10. 2002	Musik und Tanz für Kinder Referentin: Mica Grüner Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Ottweiler, BRD

7.–11. 10. 2002	Orff-Schulwerk Herbstkurs Referenten: Rainer Kotzian u. a. Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Hammelburg, BRD
14.–18. 10. 2002	Seniorenkurs Referenten: Insuk Lee und Johanna Metz Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Hammelburg, BRD
14.–18. 10. 2002	Kreativer Kinderchor Referentin: Christine Wieblitz Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Hammelburg, BRD
3.–4. 11. 2002	Instrumentenbau im Grundkurs Referentin: Susanne von Arx Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz Basel, Schweiz
8.–10. 11. 2002	Lieder und Tänze im Winter und zur Weihnacht Referenten: Barbara Schönewolf, Insuk Lee Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. Alteglofsheim, BRD
17. 11. 2002	Eltern-Kind-Singen Referentin: Isabella Steffen Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz Olten, Schweiz

Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter / *Addresses of the Co-Authors*

- Chris Amrhein
Vollererhofstr. 729, A-5412 Puch, Austria
E-mail: mail@chrisamrhein.com
- Rosemary Clark
E-mail: roseorffrep@hotmail.com
- Christa Coogan
Großfriedrichsburgerstr. 17a, D-81827 München, BRD
E-mail: christacoogan@gmx.net
- Frauke Diedrichsen
Wildhofstr. 6, D-24582 Bordesholm, BRD
- Rodrigo Fernandez
Karolinenstraße 52b, D-90763 Fürth
E-mail: rodrigo.fernandez@t-online.de
- Maria Filianou
Hellenic Orff-Schulwerk Association, 1, Profirionos &
K. Agonistonstr., 15126 n. Maroussi, Athen, Griechenland
- Barbara Haselbach
Gfalls 5c, Hengstberg, A-5061 Elsbethen, Austria
E-mail: barbara.haselbach@moz.ac.at
- Helen Heuscher
Obere Kapfstr. 23, CH-9100 Herisau, Schweiz
Fax: 0041-71/35 13071
- Nanna Hlif Ingvadóttír
Markus-Sittikus-Straße 21, A-5020 Salzburg
Tel. 0043-662/882142
- Katarzyna Jakobczak-Drazek
c/o Akademia Muzyczna im.Fr.Chopina, ul. Okolnik 2,
PL-00-363 Warszawa, Polen
E-mail: drazek@polbox.com
- Hans Jörg Jans
Kaulbachstr. 16, D-80539 München, BRD
Fax: 0049-89-280356
- Ulrike Jungmair
Johann-Piger-Str. 4a, A-5020 Salzburg, Austria
E-mail: ulrike.jungmair@netway.at
- Elmar Klebel
Orff-Institut, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
- Coloman Kallós
Tannberg 16, A-5221 Lochen, Austria
E-mail: coloman.kallos@magnet.at
- Jarmila Kotulkova
Jugosl. Partyzan U. 16, CZ-16000 Prag, Tschechien
E-mail: kotulkovaj@centrum.cz
- Rainer Kotzian
Hans-Webersdorfer-Str. 30/11, A-5020 Salzburg, Austria
E-mail: mailto@rainer-kotzian.com
- Sophia López-Ibor
1193 Dolores St, San Francisco CA 94110, USA
E-mail: sotibor@aol.com
- Verena Maschat
Calle Nueva 15-3, E-28230 Laz Rozas de Madrid, Spanien
E-mail: verena@inicia.es
- Holger Mauthe
Sirkalan Katu 29178, SF-20700 Turku, Finnland
E-mail: holgermauthe@hotmail.com
- Ulrike Meyerholz
Wiederholzstr. 21, D-34132 Kassel
E-mail: Meyerholz@t-online.de
- Florian Müller
Plainburgstr. 257, A-5084 Großgmain, Austria
E-mail: florian.mueller@magnet.at
- Elisabeth Mutschler
Luisenstr. 51, D-10117 Berlin, BRD
- Rudolf Nykrin
Birkenstr. 31, A-5020 Salzburg, Austria
E-mail: rudolf.nykrin@moz.ac.at
- Katja Ojala-Kocak
Göksu Otagtepe Cad. No. 31-33, Onur Sitesi D. G-5
Anadolu Hisari, Beykoz, Istanbul, Türkei
E-mail: katja_ojala@jippii.fi
- Andrea Ostertag
Pfarrhofgutweg 33/4, A-5400 Hallein, Austria
E-mail: eaostertag@yahoo.de
- Hermann Regner
Bachweg 162, A-5412 Puch, Austria, Fax: 0043-6245/77204

Shirley Salmon	Floraweg 1, A-8071 Grambach, Austria E-mail: shirley.salmon@moz.ac.at
Urszula Smoczyńska	c/o Akademia Muzyczna im.Fr.Chopina, ul. Okolnik 2, PL-00-363 Warszawa, Polen E-mail: drazek@polbox.com
Thomas Techau	Wiesenweg 5, D-24242 Felde, BRD E-mail: Th.Thechau@gmx.de
Ida Virt	Celovska 166, SLO-1000 Ljubljana, Slowenien
Manuela Widmer	Salzburger Schützenweg 6, 5400 Hallein-Neualm, Austria E-mail: manuela.widmer@moz.ac.at
Michel Widmer	Salzburger Schützenweg 6, 5400 Hallein-Neualm, Austria E-mail: michel.widmer@moz.ac.at
Ernst Wieblitz	Rosittengasse 23, A-5020 Salzburg, Austria Fax: 0043-662/830546
Reinhold Wirsching	Tabingerger Straße 31, D-83339 Hart, BRD Fax: 0049-8669/78571

Adressen der Organisatoren und Sponsoren / *Addresses of the organizers and sponsors*

Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
Hermann-Hummel-Str. 25, D-82166 Lochham bei München

Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Sekretariat, CH-9230 Flawil, Schweiz

Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria

Studio 49, Musikinstrumentenbau GmbH, Lochhamer Schlag 2, D-82166 Gräfelfing, BRD

Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Paul-Hofhaymer-Allee 6, A-5020 Salzburg, Austria

Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“ der Universität Mozarteum,
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria

**Das Institut für Musik- und Tanzpädagogik – »Orff-Institut«
der Universität Mozarteum in Salzburg hat ab sofort eine
neue Telefonnummer:**

00 43/662/61 98-61 00 (Sekretariat)

Die neue Faxnummer lautet:

00 43/662/61 98-61 09

E-Mail: sonja.czuk@moz.ac.at

