



ORFF

SCHULWERK

INFORMATIONEN

Globalisierung und/oder eigene
Kulturelle Tradition

*Globalization and/or
One's Own Cultural Tradition*

Sommer 2005

74

Orff-Schulwerk-Informationen

Herausgegeben von



• Universität für Musik »Mozarteum« in Salzburg,
Institut für Musik- und Tanzpädagogik – »Orff-Institut«
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
und
Orff-Schulwerk Forum, Salzburg
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
Telefon 00 43/662-61 98-61 00
Telefax 00 43/662-61 98-61 09
E-mail: barbara.haselbach@moz.ac.at



Redaktion	Barbara Haselbach
Redaktionelle Assistenz	Elinor Klebel
Übersetzungen/ Zusammenfassungen	Barbara Haselbach Elinor Klebel Katja Ojala Koçak Miriam Samuelson
Fotos	Kees Bakker, Jarka Kotůlková, Mayumi Takai und privat
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. 74 Sommer 2005	Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung nach Rücksprache mit der Redaktion

INHALT / CONTENT

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

Themenschwerpunkt: Globalisierung und/oder Kulturelle Tradition?
Main Theme: Globalization and/or One's Own Cultural Tradition?

ARTIKEL ZUM THEMENSCHWERPUNKT / ARTICLES RELATED TO THE THEME

Hermann Regner	Wie groß ist unsere Welt? Gedanken zu Globalisierung und kultureller Identität	6
	<i>How big is our world? Reflections on Globalization and Cultural Identity</i> ...	9
Michael Kugler	Das Orff-Schulwerk und die Frage der kulturellen Traditionen	10
	<i>Orff-Schulwerk and the Question of Cultural Traditions</i>	14
Steinar Ofsdal	Volksmusik und Volkstanz in Norwegen	16
	<i>Folk Musik and Folk Dance in Norway</i>	18
Nanna Hlif Ingvadottir	Gedanken zum Heft-Thema	19
	<i>Reflecting the Theme of this Issue</i>	21

AUS DER PRAXIS / FROM PRACTICAL WORK

Soili Perkiö	Die Kantele, ein finnisches Volksinstrument, geht um die Welt.	22
Ari Glage	Rhythmus, Rhythmuskulturen, Rhythmuserziehung ... Ein Gespräch mit Barbara Hasebach.	26
Verena Maschat	Volkstänze und Orff-Schulwerk, wie passt das zusammen?	31
	<i>Orff-Schulwerk and Folk Dances – how do they go together?</i>	33
Sofia López-Ibor	<i>Playing with Words from One's Own and Other Cultures</i>	34
	Sprachspiele aus eigenen und fremden Kulturen	37
Doug Goodkin	<i>Standard or Exotic. Thoughts on Cultural Diversity</i>	38
	Standard oder Exotisch? Gedanken über kulturelle Verschiedenheiten	41

AUS ALLER WELT / FROM AROUND THE WORLD

Australien	<i>10th Birthday Celebration of WAOSA (Mary Walton)</i>	42
Brasilien	Associação Orff Brasil (Verena Maschat)	43
Italien	Tätigkeitsbericht der Association Orff-Schulwerk Italiano (OSI) in Zusammenarbeit mit der Musikschule „Donna Olimpia“ in Rom (Giovanni Piazza) ...	44
	Kurse am Centro Didattico Musicale (Manuela Widmer)	45
Japan	Veranstaltungen der Japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft 2004/05 (Tohru Iguchi, Junko Hosoda und Wakako Nagaoka)	46
	Heimkehr nach Japan – ein Rückblick (Wakako Nagaoka)	46
Litauen	Aktivitäten der letzten zwei Jahre (Vitalija Valeikiene)	48
Niederlande	Zum 85. Geburtstag von Pierre van Hauwe (Manuela Widmer)	49
Polen	Aktivitäten der letzten Jahre (Katarzyna Jakóbczak-Drażek)	50
	Laudatio anlässlich der Orff-Schulwerk Auszeichnung PRO MERITO für Urszula Smoczynska (Jarka Kotůlková)	51

Schottland	4th Accent on Orff (Moira Jacobsson)	52
Schweiz	25 Jahre Orff-Schulwerk Schweiz – ein persönlicher Rückblick (Helen Heuscher)	53
Südkorea	Sommerkurse in Südkorea 2004 (In-Hye Rosensteiner)	54
Taiwan	Kurse in Kaohsiung und Taipei (Manuela Widmer)	55
Türkei	„Orff Merkezi“: Jahresrückblick 2004 (Katja Ojala Koçak)	56
USA	<i>American Orff-Schulwerk Association Report 2005 (Judith Cole)</i>	57

GESPRÄCH MIT ... / INTERVIEW WITH ...

Barbara Haselbach	Im Gespräch mit Ulrike Schrott	58
-------------------	--	----

AUS DEM ORFF-INSTITUT / FROM THE ORFF-INSTITUTE

Manuela Widmer	Pläne für das kommende Studienjahr	62
Barbara Haselbach	Ulrike Schrott – 25 Jahre am Orff-Institut.	62
Shirley Salmon	Berufsbegleitender Universitätslehrgang „Musik und Tanz in sozialer Arbeit und integrativer Pädagogik“	63
Shirley Salmon	<i>Postgraduate University Course “Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk”</i>	63
	Universitätslehrgang „Advanced Studies“	64

PUBLIKATIONEN / PUBLICATIONS

Roland Blum	Die Kunst des Fügens (Susanne Rebholz)	65
Katja Ojala Koçak / Onur Erol	Der Karamellenkorb (Fatoş Auernig)	66
Rudolf Nykrin	Mit Musik kenn’ ich mich aus – Musiklehre für Kinder (Wolfgang Hartmann)	66
Maria Seeliger	Das Musikschiff (Anna Maria Kalcher)	66
Manuela Widmer	Spring ins Spiel (Karin Schumacher)	69
Hermann Regner / Minna Ronnefeld (Hrsg.)	Gunild Keetmann – ein Leben für Musik und Bewegung (Margarete Daub) . .	69

KURSE / COURSES 71

**ADRESSEN DER MITARBEITERINNEN UND SPONSOREN DIESER AUSGABE /
ADDRESSES OF CO-AUTHORS AND SPONSORS OF THIS ISSUE** 74

Globalisierung und/oder eigene Kulturelle Tradition?



Barbara Haselbach

Haben wir denn überhaupt eine Wahl?

Orff hat vor mehr als fünfzig Jahren das alte Kinderliedgut, d.h. kindgemäßes Material in Text, Melodie und bewegungsmäßiger Darstellung aus der eigenen Kulturellen Tradition zur Ausgangsbasis des Schulwerks erklärt, aber ist dies für Musik- und Tanzpädagogen des 21. Jahrhunderts noch gültig? Oder ist die Zeit über diese Aussage hinweggerollt?

Autoren von Beiträgen zu diesem Heft (vgl. GLAGE, und MASCHAT) sagen aus, dass sie in den Grosstädten, in denen sie aufwuchsen, keine Primärerlebnisse mit der Volksmusik oder dem Volkstanz ihrer eigenen Kulturellen Tradition hatten. Für all jene Menschen, die heute ihre Kindheit erleben, gilt dies in noch weit größerem Maße. Sie begegnen möglicherweise eher kulturellen Traditionen anderer Ethnien als ihren eigenen und erfahren die eigenen Traditionen, wenn überhaupt, meist nur noch in (pädagogischen oder anderen) Inszenierungen in Schulen oder ähnlichen Bildungsinstitutionen.

Verlust oder Aufgabe der kulturellen Herkunft ist eines, die Begegnung mit dem, was an ihre Stelle tritt, ein anderes. Mag sein, dass uns die moderne Völker-

wanderung noch für eine kurze Zeit die unschätzbare Chance bietet, mit noch lebendiger Volkskunst anderer Kulturen in Kontakt zu kommen. Doch ist vor auszusehen, dass auch diese ihr jeweils Charakteristisches, Eigenes nur zu bald verlieren werden.

Die veränderte Rolle und Funktion von – beispielsweise – Musik- und Tanzkultur in unserer westlichen Welt (vgl. KUGLER), Wurzellosigkeit durch unfreiwillige Mobilität, Anpassung an den „Mainstream“, rasch wechselnde Trends, überhand nehmende Kommerzialisierung oder auch nationale Minderwertigkeitsgefühle (vgl. OFSDAL, INGVAÐOTTIR) könnten unter anderem Ursachen für den Verlust des jeweils Kulturspezifischen und die Überwucherung durch das Uniforme sein.

Zweifellos lässt Globalisierung befürchten, dass sich aus all den leuchtenden Farben kultureller Differenziertheit ein flüchtiges und beliebiges Mischmasch und kommerzialisierte Massenproduktion auch im ästhetischen Bereich entwickeln kann.

Zu pessimistisch? Wohl kaum!

Aber entsteht aus solchen – zugegebenermaßen nicht besonders hoffnungsvollen Betrachtungen – nicht auch die Schlussfolgerung, dass Erziehung und im besonderen die Ästhetische Erziehung gerade jetzt einen für die Zukunft einflussreichen Auftrag übernehmen muss?

Vor dem Verschwinden oder der Vermischung kann zunächst noch die Begegnung von Kulturen stattfinden und damit vielleicht auch das gegenseitige Kennen- und auch Verstehenlernen; der Respekt vor dem Anderen; die Bereicherung durch die Auseinandersetzung mit dem bisher Fremden; die Anregung Neues zu lernen; der Beginn von etwas Neuem, Gemeinsamen.

Haben wir nicht aus der Farbenlehre erfahren, dass zwei Farben (etwa rot und gelb) zusammen eine neue Farbe (orange), je nach Mischung sogar in vielen unterschiedlichen Nuancierungen, entstehen lassen, dass aber alle Farben zusammen ein stumpfes Schwarzbraun ergeben? Gilt dieses Phänomen auch für die Begegnung von Kulturen?

Die Ästhetischen Erziehung (und damit auch die Musik- und Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks) mit ihrer reichen Palette von Inhalten und Methoden betont die Wahrnehmungsdifferenzierung, die Förderung des kommunikativen Verhaltens im Lernen von und mit einander, die Ermutigung

zum gemeinsamen kreativen Gestalten und die Auf-
forderung zur Reflexion über die Wirkung all dessen
auf den Einzelnen und die Gesellschaft. Sie kann
durch die Entwicklung respektvoller Akzeptanz und
offener Lernbereitschaft Wege aufzeigen zu neuen
Herangehensweisen in der Begegnung von bestehen-
den Kulturen und Traditionen. Sie regt aber auch das
Entstehen von bisher nicht existenten, neuen kultu-
rellen Verbindungen an.

Zu optimistisch?

Die Antwort liegt, zumindest im persönlichen Um-
feld, bei uns selbst!

Die Beiträge dieses Heftes befassen sich in theoretischen Überlegungen und praktischen Beispielen von verschiedenen Standpunkten aus mit dieser Thematik. Sie versuchen Denkanstöße und konkrete Anregungen zu geben. Sie stehen somit auch in direktem Zusammenhang zum Thema des kommenden Symposiums 2006: Im Dialog.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre!

Barbara Haselbach

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

Editorial

Globalization and/or Our Own Cultural Tradition?

Do we even have a choice?

Orff explained more than 50 years ago that children's lore from their own culture, in words, melodies and dance should be the starting point of the Schulwerk. Does this still hold true for music and dance pedagogues of the 21st century? Has time rolled beyond this statement?

Authors of articles in the issue (see GLAGE, MASCHAT) state that in the large cities in which they grew up they had no primary personal experiences of folk music or folk dances in their own cultural tradition. For people who are children of today this is valid to an even greater extent. They possibly encounter ethnic traditions of others rather than their own, and experience their own traditions—if at all—mostly through pedagogical or other events in schools or similar institutions.

Losing or giving up a cultural heritage is something other than encountering that which takes its place. It may be that contemporary immigration can offer an invaluable chance to come into contact with another living culture for still a short time. However it is clear that these people will soon also lose that which is individual and characteristic.

The changed role and function of, for example, music and dance cultures in our western worlds (see KUGLER), rootlessness through involuntary mobility, adapting to the "mainstream", quickly changing trends, the taking-over of commercialization or even national feelings of inferiority (see OFSDAL, INGVADOTTIR) can be among the reasons for the loss of what is specific in a culture and for the growth of uniformity. It is without doubt that globalization brings with it

the fear that from all the shining colours of cultural differences, a short-lived, popular mish-mash and commercialized mass-production will arise also in the area of aesthetics.

Too pessimistic? Hardly!

Isn't the consequence of such not particularly hopeful thoughts that education and especially aesthetic education should take over an influential mission for the future? Before loss of or intermixture there can be an encounter of cultures that mutually get to know and maybe also understand the enrichment through discussion about what was up to now foreign, to respect each other and to begin something new together.

From the study of colours we know that two colours—let's say red and yellow—together create a new colour: orange. According to how they are mixed there are many nuances. We also know that all colours mixed together produce only a dull black-brown. Is this phenomenon also relevant for cultural encounters?

The rich palette of contents and methods in aesthetic education (along with music and dance education according to Orff Schulwerk) emphasizes perceptive differentiation, the furthering of communication in learning with and from each other, encourages creative work and demands reflection on the effect of all these on the individual and on society. Through the development of respectful acceptance and openness towards learning new paths can be found to encounter existing cultures and traditions. They also encourage the development of new cultural connections.

Too optimistic?

The answer lies, at least in one's own personal environment, on us!

The contributions in this issue deal with theoretical considerations and practical examples from different standpoints related to the theme. They attempt to give some impact to our thinking and concrete stimulation. They are also directly related to the theme of the coming symposium in 2006: In Dialogue.

We wish you thought-provoking reading!

Barbara Haselbach

The individual articles present the personal opinions of the authors and not necessarily those of the Orff-Institute.

Artikel zum Themenschwerpunkt

Articles related the Theme

Wie groß ist unsere Welt?

Gedanken zu Globalisierung und kultureller Identität



Herman Regner

Kürzlich habe ich eine gute Bekannte angerufen. „Kannst Du mir das gelegentlich zeigen?“ Nein, das konnte sie nicht. „Ich bin nämlich gerade auf einer griechischen Insel.“ Dabei hatte ich einen Ort in der Nähe von Salzburg vorgewählt. Ein anderer Kollege aus dem Nachbardorf meldete sich aus Italien, wo er gerade mit seinen Kindern ein Zelt aufbaute. Sogar mein alter Reisekoffer kann schon eine Geschichte erzählen von weiten Strecken, die in kurzer Zeit zurückgelegt werden. Er ist einmal nicht mit mir nach Reykjavik geflogen, sondern in Reunion Island gelandet, hat dort auf der Insel im Indischen Ozean seine einsamen Runden auf dem Förderband gedreht bis ein aufmerksamer Bediensteter ihn nach Island schickte. Dort kam er noch kurz vor dem Ende des Kurses an. Kommentar am Flughafen: „Ja, so klein ist die Welt geworden!“ Ich hatte gedacht: so groß. Wer im Sommer in Salzburg durch die Getreidegasse geht, begegnet Menschen aus aller Welt. Das ist auch in Rom und in San Francisco, in Prag und Bangkok so ähnlich. „Getreidegassen“ gibt es überall. Die meisten Geschäfte heißen shop und verkaufen Ähnliches. So wie geschickte Konditoren aus den nicht

verkauften Nikoläusen lustige Osterhasen gießen, kann das Gipsfigürchen in Rom als St. Peter, als heiliger Markus in Venedig und als Jacobus in Santiago de Compostela an den Mann oder die Frau gebracht werden. „Worldwide marketing“ ist die Lösung.

Es ist gut, mit den verschiedenfarbigen Menschen sprechen zu können. Die schöne englische Sprache wurde zurechtgestutzt, bis sie sich zur internationalen Verständigung eignete. Ju anderständ? Viele Sprachen kleinerer Gruppen sind am Aussterben, reine Mundarten sind selten geworden. Weil viele von uns heute hier, morgen dort leben, ist es besser, sich verbindlich zu zeigen, nicht schon beim ersten Wort erkennen zu lassen, aus welcher „Ecke“ man stammt. Ich frage mich natürlich, ob es nicht bereits an der Zeit ist, gleich Chinesisch zu lernen.

Spaß beiseite ! Ich weiß nicht, ob diese Sätze wahr sind, oder ironisch. Wer sich nicht mehr direkt im Alltagsgetriebe dreht, sieht und hört aus dem größten Abstand schärfer und wird kritischer. Die Suche nach einem „Wienerwald“ in Tokyo und der Donnerruf der Männer und Frauen im Club am Mittelmeer nach „Löwenbräu“ hat mich auf den Gedanken gebracht, dass jede Bewegung auch eine Gegenbewegung auslöst. Vielleicht suchen die Menschen in den Hotels auf den Malediven vor allem ihre Sehnsucht nach zu Hause? Vielleicht wollen sie erleben, wie schön das Heimkommen ist? Jedenfalls beobachte ich, dass die aggressive Globalisierung eine Suche vieler Menschen nach Identität hervorruft.

Für Wilhelm von Humboldt (1767-1835), bedeutender Philosoph und Sprachforscher, gab es eine Muttersprache, die „das Weltbild des eigenen Volkes“ enthielt. Heute wissen wir, dass es nicht nur Deutsch oder Griechisch gibt, sondern dass jede Landschaft, jedes Tal, jeder Ort, jede Familie eine unverwechselbare Art zu sprechen hat. Natürlich hat meine Mutter ähnlich wie ihre Nachbarinnen gesprochen. Ihre Sprachmelodie, ihr Satzbau, ja sogar manche Ausdrücke aber waren und sind einmalig. Was also ist die Muttersprache? Eine eindeutige wissenschaftliche Definition gibt es nicht. Vielleicht ist es ohnehin besser, in sich zu gehen, hineinzuhorchen wie es klingt wenn ich mit mir selbst oder meinen Nächsten rede „wie mir der Schnabel gewachsen ist“. Denn mein Weltbild – das ist der Begriff, den schon Wilhelm von Humboldt verwendet hat – hat seine Mitte da, wo ich ausgegangen bin, wo alles angefangen hat. Entwicklungspsychologen können darüber Auskunft geben, wie die Welt im Lauf der Jahre erobert

wird, aus wie vielen kleinen Beobachtungen und Erfahrungen sich unser Weltbild zusammensetzt. Wir fragen uns heute: wie „echt“ muss die Grundlage der Erfahrung, des Erlebnisses sein? Genügt ein Film über Elefanten? Ist ein Besuch im Zoo besser? Oder sollten wir mit unseren Kindern in den afrikanischen Nationalpark reisen? Müssen unsere Kinder selbst eine Katze oder einen Hund haben, ihn streicheln können, füttern, pflegen, erleben müssen dass auch Tiere sterben?

Es ist nicht schwer zu erkennen, dass es mehrere Stufen der Erkenntnis gibt, dass eine Reisegesellschaft, die mit Flugzeug und Bus Thailand „kennenlernt“ etwas anderes erlebt als ein Mensch, der lange dort lebt. Und überall spielt in dieses Werden einer „Weltanschauung“ die emotionale Bewegung hinein. An die Sprache des Lehrers X kann ich mich nach 60 Jahren nicht mehr erinnern, wie Vater und Mutter gesprochen haben, höre ich wie damals.

In der Einleitung zum ersten Band der „Musik für Kinder“ hat Carl Orff geschrieben: „Gültiger Ausgangspunkt ... ist das alte Kinderliedgut“. Das ist ein deutlicher Hinweis dafür, vorne anzufangen, von dem auszugehen, was den Kleinen „in der Wiege gesungen wurde“. Leider gibt es heute Wiegen nur noch selten. So selten wie Väter und Mütter, die Wiegenliedern können. Liegt den Kindern nicht „Jingle bells“ ohnehin eher im Ohr? Hat das „Fernseh-Sandmännchen“ die Aufgabe, unsere Kinder in den Schlaf zu singen, endgültig übernommen? Ich bitte selbst zu entscheiden, wie viel an Gegenbewegung, wie viel an Widerspruch und Opposition zu investieren ist, um diese Entwicklungen zu bremsen. Ich bin überzeugt davon, dass unser Weltbild ganz klein beginnt, dass es langsam und durch viele Erlebnisse und Erfahrungen wächst. Beim einen mehr, beim anderen weniger. Unsere Aufgabe als Erzieher ist es, vorne anzufangen und ein Leben lang „Futter“ anzubieten, damit unser angeborener Hunger, die große Welt kennen zu lernen, gestillt werden kann. „Von vorne“ heißt für uns heute nicht mehr: vom kleinen Kind an, sondern das bedeutet: bereits die Eltern müssen einbezogen werden, dass sie ermuntert und befähigt werden, mit ihren Kindern Schritt für Schritt und Stufe für Stufe die Welt zu erfassen. Damit ist auch gesagt, dass Crash-Erfahrungen mehr stören, verstören, als nützen. Das Tempo des Lernens, Begreifens und Verinnerlichens ist und bleibt langsam und ist bei jedem Menschen verschieden.

Um die Vielfalt der Erscheinungen in unserer Welt zu beobachten, zu unterscheiden, sie in ein Wertesystem einordnen zu können, um gesund mit diesem Reichtum leben zu können, braucht der Mensch auch einen Standpunkt. Das Besondere dabei ist, dass dieser Standpunkt nicht geerbt, dass er nicht einfach vom Lehrer oder Pfarrer übernommen wird, sondern dass er sich im Lauf des Lebens stetig verändernd bildet. So wie das Ich erst in der Begegnung mit dem Du bestätigt wird, entwickelt sich kulturelle Identität aus der Begegnung mit Kulturen.

Zurück zur Musik- und Tanzpädagogik! Nicht zuerst fünf Jahre Volks- und Kinderlieder! Nicht den ersten Band des Schulwerks mit pentatonischen Übungen zwei Jahre lang „durchnehmen“! Von Anfang an meine ich, sollten wir in beide Richtungen öffnen: das Eigene kennen lernen, absichern, üben, und das Fremde behutsam erkunden.

Einige Beispiele:

- Wir musizieren mit fünf Tönen. Japaner tun das seit Tausenden von Jahren. Bei ihnen klingt das so. Bei uns?
- Unsere Arme und Hände können „sprechen“. Indische Tänzer und Tänzerinnen erzählen mit Armen und Händen ganze Geschichten. Das sieht so aus.
- „Sur le pont d'Avignon“ ist ein französisches Volkslied. Wie klingen Volkslieder bei uns? Wie in Italien?
- Es gibt Tonreihen mit 5, mit 7 und 12 Tönen. Wir improvisieren mit allen 12 Tönen und erkunden Ordnungssysteme. Was ist Zwölftonmusik?
- Gerade und ungerade Taktarten gehen, tanzen, begleiten. Wie ist das in Griechenland, wie in Arabien?

Bei all diesen Aufgaben zur Begegnung müssen wir darauf achten, dem Original so nahe als möglich zu kommen. Es gilt auch, ein Lied in der spanischen Sprache zu lernen (ich halte das für wichtiger, als drei spanische Lieder in mehr oder weniger gelungener deutscher Übersetzung). Zur Begleitung verwenden wir diesmal die Gitarre, nicht unsere Xylophone. Unser türkisches Mädchen werden wir bitten, mit uns ein kleines Tanzlied ihrer Heimat zu singen und zu tanzen. Immer wieder wollen wir ein kleines Stück der Welt kennen lernen, um dann nach Hause zurückzukehren und das Fremde auf das Eigene zu beziehen.

Wer lange im Ausland war und sich in einer fremden

Sprache ausdrücken musste, hat viel gelernt. Wie glücklich und beruhigt ist er aber, wenn er in seine Muttersprache zurückkehren kann. Nicht weil er dann schneller mehr sagen kann, sondern weil er sich differenzierter mitteilen kann, weil er nicht nach der Schrift oder dem Buch, sondern mit dem Herzen reden darf.

Für uns Erzieher ist es manchmal schwer, sich dem militanten Kommerz zu widersetzen, nicht zu glauben, dass es besser und schöner ist, wenn sich alle, Männer und Frauen, Jung und Alt, den gleichen Traveller auf den Kopf setzen und alle mit Hallo grüßen. Davon sollten wir auch Eltern und Kinder überzeugen. Es ist schwer, immer wieder beim Einfachen zu beginnen, den Kindern Zeit zur Entwicklung zu lassen und darauf zu vertrauen, dass sich Identität nur aus der Begegnung des Eigenen mit dem Fremden entwickelt.

Grundideen des Schulwerks – richtig interpretiert – tragen dazu bei, Musik- und Tanzerziehung auch in der sich immer schneller verändernden Welt anzuwenden. In Kurzform angedeutet:

- „Einfach“ ist wertvoll.
- Miteinander, voneinander lernen.
- Selbst tun, nicht nur anhören und anschauen.
- Nicht nur Nachmachen, sondern selbst verändern, erfinden.
- Über das Tun zur begrifflichen Strukturierung kommen.
- Musik und Tanz ins Leben hereinnehmen.

MOTIVE

- Aktuelle Kommunikationstechnik vernichtet Abstand, zerstört Lebensraum.
- Kommunikation? Wichtiger als das Senden ist das Empfangen.
- Die Andersheit des Anderen wird weder durch guten Willen, noch durch Gesetz überwunden.
- Die Akzeptanz der Andersheit ist Zeugnis seiner und meiner Existenz.
- Wer zu schnell und zu viel Andersheit in sich implantiert, tilgt die originale Vielfalt und speichert Zerrbilder.
- Ferne, Nähe, Begegnung, Illusion: „Der Mond im Wasser ist weder der Mond selbst noch ist, wo seine Phantomschicht aufliegt, Wasser.“ (Botho Strauß, Beginnlosigkeit, München/Wien 1992).
- Vielfalt macht Angst. Mittel dagegen: Anpassung oder Ausprägung der eigenen Einzigartigkeit.

- Wer seine Welt an die Welt verliert, verliert sich selbst.
- Unsere Aufmerksamkeit gilt vor allem Nähe und Ferne, der Zeit vom Jetzt in die Zukunft. Wir verlieren die Kraft, die aus den Wurzeln der Vergangenheit kommt.
- In unserer Welt virtueller Bilder werden unsere Sinne unscharf, unsere Haltungen vorläufig, die Prägung des Habitus vernachlässigt zugunsten der Variation und Improvisation.
- Kunst entsteht aus der Abwendung von der Oberfläche und dem Eindringen in die Tiefe.
- Leben und Kunst brauchen Dauer und Bestand, suchen das Woher und Wohin.

o. Univ. Prof. em. Dr. Hermann Regner

Musikpädagoge und Komponist, langjähriger Leiter des Orff-Instituts, internationale Lehrtätigkeit, Initiator und Betreuer von Orff-Schulwerk Adaptationen in anderen Sprachen und Kulturen, langjähriges Vorstandsmitglied und ehem. Vorsitzender der Carl Orff-Stiftung.

Summary

How big is our world? Thoughts about Globalization and Cultural Identity

People travel a lot these days. The world is small, the world has grown up. For Wilhelm von Humboldt (1767–1835), an important German philosopher and language researcher, there was one mother tongue that held the “world image of one’s own people.” Today we know that there is not only German or Greek, but also that every landscape, every valley, every place, every family has its unmistakable way of speaking. Of course, my mother spoke in the same way as her neighbor. However, her speech inflections and even many expressions were unique. So what does “mother tongue” mean? A clear scientific definition does not exist. Maybe it is simply better to look inside oneself, to listen to how it sounds when I talk to myself or with the person next to me according to my likes—not mincing matters. Because my worldview—this is the concept that Wilhelm Humboldt had already used—has its center where I came from, where everything began. Developmental psychologists can deliver information about how the

world will be conquered in the course of years from how many small observations and experiences make up our image of the world. Today we ask: How genuine must the basis of personal understanding and experience be? Is it enough to see a film about elephants? Would a trip to the zoo be better or should we travel with our children to a national park in Africa? Must our children have a cat or a dog to have the experiences of stroking, feeding, caring for and the understanding that animals also die?

It is not difficult to recognize that there are many stages of knowledge. In the introduction to the first volume of “Musik für Kinder”, Carl Orff wrote: A valid starting point...is the old (traditional) children’s songs. This is a clear indication to begin at the point where the little ones were sung to in the cradle. Our task as educators is to begin at the source and to continually offer the children new nourishment so that their inborn hunger to get to know the whole world can be satisfied.

People need a standpoint from which to observe the appearances in our world, to differentiate them, to place them in some kind of system of values in order to live healthier with these riches. What is special about this is that this standpoint is not inherited, not simply taken from the teacher or minister, but that it is constantly building during the course of one’s life. Like when I was first confirmed with “Du”, a cultural identity was developed.

Back to music and dance pedagogy: Not 5 years of folksongs and children’s songs to begin with! Not going through the first volume of Orff Schulwerk with pentatonic exercises for 2 years! “From the beginning”, means we should open both directions: learning one’s own, securing it, practicing it and carefully investigating the others.

A few examples:

- *We make music with 5 tones. The Japanese have been doing that for thousands of years. With them it sounds like this. With us?*
- *Our arms and hands can “speak”. Dancers from India tell whole stories with their arms and hands. It looks like this.*
- *“Sur le pont d’Avignon” is a French folk song. What do our folk songs sound like? The ones from Italy?*
- *There are tone rows with 5, 7 and 12 notes. We improvise with all 12 tones and explore an organized system. What is Twelve Tone Music?*

- *Even and uneven meters are walked, danced, accompanied. How does that work in Greece? In Arabia?*

For us, as educators, it is sometimes difficult to resist aggressive commerce. We should also convince parents and children of this. It is difficult to begin again and again with the elementary, to allow the children to develop and to trust that they will only develop their identity from encountering one's own with the foreign. Basic ideas of the Schulwerk, correctly interpreted, are concerned with using music and dance education even in this continually faster changing world. Some suggestions-briefly:

- *Simplicity is valuable.*
- *Learn with each other and from each other.*
- *Do it yourself! Don't just listen and look.*
- *Do not only imitate, but also make changes and discoveries for yourself.*
- *Arrive at structural concepts by doing.*
- *Bring music and dance into your lives.*

o. Univ. Prof. em. Dr. Hermann Regner

Music pedagogue and composer. Was director of the Orff Institute for many years. Has taught internationally and was the initiator and mentor for Orff Schulwerk adaptations in other languages and cultures. He was a member of the board and presiding officer of the Carl Orff Foundation for many years.

Das Orff-Schulwerk und die Frage der kulturellen Traditionen



Michael Kugler

1. Orff-Schulwerk und musikalische Enkulturation

Musikerziehung dient der Enkulturation, will also junge Menschen in die Musik einer bestimmten Kultur oder Teilkultur einführen¹. Diese Kultur stattet den Musikbegriff mit Normen und Werten aus, die für alle Menschen der jeweiligen Gesellschaft auf erlebbare Weise die Kommunikation mit den psychischen, sozialen und den spirituellen Kräften der Welt regeln². Deshalb spielt in Ethno- und Volkskulturen sowie in traditionsgebundenen Hochkulturen weder die Zielkomponente noch die Methodenfrage bei der didaktischen Vermittlung von Musik eine große Rolle, denn das Ziel besteht weniger im ‚Spaß an der Musik haben‘ oder dgl. sondern darin, so singen, tanzen, trommeln und darstellen zu können wie die anderen Mitglieder der Ethnie und dadurch genau das zu bekommen, was der junge musizierende Mensch dringend braucht – unmittelbare Anerkennung durch seine soziale Gruppe, denn „music stands or falls by virtue of what is heard and how people respond to what they hear“³. Wichtig sind die aus der eigenen Musikkultur stammenden Lerninhalte als Materialaspekt wie als Verhaltensaspekt, die auf imitativem Wege so präzise wie möglich angeeignet werden, um von jedem verstanden und, falls kulturüblich, durch expressives Agieren wie Singen, Rufen, Klatschen, Tanzen beantwortet zu werden.

Nun war der Musikbegriff des Orff-Schulwerks, Orffs Idee der Elementare Musik, von Anfang an auf eine Erweiterung des europäischen Musikbegriffs angelegt. Er brachte drei wichtige Elemente der Performance zurück, die im Lauf der Musikgeschichte verloren gegangen waren: Motion, Perkussion und

Improvisation⁴, also die Verbindung der Musik mit dem Tanz, die Rehabilitierung des perkussiven Instrumentariums und die Improvisation, also die Möglichkeit, Musik im Rahmen gegebener Strukturen durch regelhafte oder spontane Prozesse zu gestalten. Im Grunde ist Orff's Elementare Musik und die daraus hervorgegangene musikpädagogische Konzeption *Orff-Schulwerk. Elementare Musikübung* bereits das Ergebnis eines interkulturellen Musikaustauschs⁵. Orff war durch die expressionistische Tanzkunst Mary Wigmans mit ihrer Einheit perkussiver Klangerzeugung und tänzerischer Bewegung beeinflusst, durch das ethnomusikologische Wissen des Musikforschers Curt Sachs, durch das Anhören von Schallplatten mit orientalischer, indonesischer und schwarzafrikanischer Musik sowie durch das Experimentieren mit außereuropäischen Schlaginstrumenten⁶.

Das Problem liegt darin, dass Orff als Künstler von Ethno- und Volksmusik angeregt war, also durch Kulturen, in denen Musikmachen als „a special kind of social action“⁷ gesehen wird, dass sich aber das OSW an Menschen in westlichen Industriekulturen mit einem nicht sozial sondern ästhetisch orientierten Musikbegriff und einem offenen, kaum verbindlichen Wertekodex richtet. Das OSW hat als Konzeption durch die beiden Publikationsreihen *Elementare Musikübung* (1932–35) und *Musik für Kinder* (1950–54) unterschiedliche Gestalt angenommen. Das gedruckte Material wurde von vielen Musikpädagogen ohne Wissen um die musikanthropologische Perspektive falsch gedeutet. Diese Publikationen konnten in der Tat nur durch Wissen über die Konzeption und ihre Voraussetzungen richtig umgesetzt werden. Dazu hätte es der Hinzufügung des motionalen und des improvisatorischen Elements, der Um- und Neugestaltung der Vorlagen bedurft.

Der notationsgläubige Aufführungsmodus der abendländischen Kunstmusik und ein zu doktrinäer Umgang mit den Notentexten der *Musik für Kinder* führte in den fünfziger Jahren auch bei Orff-Schulwerk-Experten des Auslands zu merkwürdigen Zeichnungen. Man übersetzte deutsche Lieder und Verse in andere Sprachen, anstatt in der betreffenden Musik- und Tanzkultur nach neuen Vorlagen zu suchen und diese im Sinne der elementaren Praxis zu bearbeiten. Dieser neue Weg wurde nach den notwendigen Werkstattversuchen in verschiedenen Ländern in den siebziger Jahren eingeschlagen. Die

neuen Publikationen bezogen ihr Material aus dem traditionellen Repertoire der jeweiligen Kultur, wie z.B. die US-amerikanische Ausgabe *Musik for Children* (1977) und die westafrikanische Ausgabe *African Songs and Rhythms for Children* (1971). Die einleitenden Sätze des großen afrikanischen Musikwissenschaftlers J. H. Kwabena Nketia⁸ bestätigen die Behauptung von J. Matthesius in der Einleitung zur US-amerikanischen Ausgabe: „The Schulwerk ist concerned with what is basic and universal in the art of music“⁹. Seitdem wird die Adaption des Schulwerks an andere Kulturen mit dem Ziel betrieben, authentisches Material aus den jeweiligen Kulturen aufzugreifen und auf der Basis der konzeptionellen Idee einer Einheit von Musik, Sprache und Bewegung zu vermitteln.

2. Kulturen im Austausch

Diese Aufgabe wäre leicht zu lösen, wenn man im Einzelfall eine Kultur bzw. Teilkultur und ihre Normen klar definieren könnte, wie das z.B. für die andalusische Tanz- und Musikkultur des Flamenco möglich ist. Viele Menschen leben in Großstädten, deren kulturelles Terrain zu einem Ort unglaublicher Vermischungsprozesse geworden ist. Dazu zwei Aspekte: Da ist einmal die grundlegende Veränderung der westlichen Musikulturen durch afroamerikanische Musik, lateinamerikanische Musik und Rockmusik im 20. Jahrhundert. In wenigen Jahrzehnten wurde die Kunstmusik und die mit ihr bis ins 19. Jahrhundert eng verflochtene populäre Musik durch ursprünglich kulturfremde Gestaltungsmerkmale (perkussive und motionale Orientierung, Beat-Off-beat-Prinzip, Improvisation, orale bzw. teilschriftliche Überlieferung, afro-amerikanische Melodiegestaltung sowie einem körperlich-hedonistischen Rezeptionsmodus) in eine Rückzugsposition gedrängt. Junge Menschen sind deshalb „aufgrund der hiesigen typischen musikbezogenen Sozialisation (als) ‚kulturelle Mischlinge‘“¹⁰ im Sinne der Theorie der Transkulturalität von W. Welsch anzusehen. Dazu kommt der internationale Musikaustausch, der auf der materiellen Ebene durch die elektronischen Medien bewirkt wird, aber auf der interaktionistischen also im eigentlichen Sinn kulturellen Ebene durch Reisen und Migrationen. Musiker aus Europa suchen fremde Kulturen auf, eignen sich deren Musik an und bringen sie zurück in ihr Land. Musiker aus verschiedenen Kulturen kommen nach Europa, bringen ihre Musik sowie Merkmale ihrer Kultur mit und

geben ihre Musik durch Unterricht weiter. Schließlich kooperieren Musiker aus verschiedenen Kulturen und schaffen dadurch neue Musikstile und Musikarten.

Dieser Prozess hat weit reichende Folgen, denn Musik besteht aus einer Einheit von kulturspezifisch codierten Klangstrukturen und durch diese mitgeteilten Bedeutungen. Es kommt deshalb bei der Übernahme fremden musikalischen Materials zwangsläufig zur Veränderung und Verfälschung¹¹, da die kulturelle Codierung der klanglichen und der semantischen Ebene nur schwer veränderbar ist. Die Ethnologie spricht von Reinterpretation, also von einer Umdeutung der fremden im Sinne der eigenen kulturellen Bedeutungen. Diese Umdeutung ereignet sich, wenn Komponisten und Musiker Elemente fremder Musik als Zutat für ihre Werke benützen¹² und sie nimmt krasse Ausmaße an, wenn Musiker und Musikproduzenten auf der gnadenlosen westlichen, mit digitaler Ausrüstung betriebenen „Jagd nach dem Authentischen, Traditionalen, dem Archaischen oder Magischen“¹³ Musik verschiedener Kulturen mischen, wie das im Feld von New Age und Esoterik geschehen ist.

Wieder anders gelagert ist die Problematik, wenn Musiker aus nicht-westlichen Kulturen nach Mitteleuropa kommen, um ihre Musik hier nicht nur zu spielen, sondern auch zu lehren. Sie treffen auf eine äußerst brüchige kulturelle Identität und finden vor allem in den Großstädten ein ideales Betätigungsfeld, denn „in Deutschland interessieren sich die Menschen für alle möglichen Religionen und Kulturen – nur nicht für die eigene“¹⁴.

Eindrucksvoll lässt sich diese Tatsache am Beispiel des vor 25 Jahren gegründeten Freien Musikzentrums in München zeigen, das sich auf die Vermittlung von außereuropäischer Musik, Tanz und Körpertechniken spezialisiert hat und sich von einem kleinen Kursangebot zu einer Institution mit 100 Dozenten und jährlich ca. 10000 Besuchern entwickelt hat.¹⁵

Man muss nun die Frage stellen, inwiefern in diesem oben skizzierten kulturellen Setting überhaupt eine Konfrontation mit anderen Musikkulturen stattfindet oder lediglich fremde Musik auf europäische Weise angeeignet wird?¹⁶ Hier ist von ziemlichen Unterschieden bei den jeweiligen Musiktraditionen auszugehen. So müssen sich beispielsweise die wenigen Interessenten für indische, türkische und chinesische Kunstmusik den kulturspezifischen, absolut uneuropäischen Vermittlungsformen ihrer Lehrer an-

passen und werden dadurch tatsächlich nicht nur mit einer fremden Musik sondern auch mit einer anderen Kultur und deren Normen konfrontiert. Sunil Banerjee, ein indischer Musiker, der in München unterrichtet, meint: „Ich gehe nur nach der indischen Unterrichtsweise vor und nehme mir viel Zeit für die Schüler, wie man das in Indien auch macht.“¹⁷

Bei dem an breiten Kreisen orientierten Unterricht in afroamerikanischer Perkussionsmusik sieht das anders aus, wie der Brasilianer Gilson de Assis feststellt: „Die wollen Spaß haben. Ich habe auch den Eindruck, die üben wenig.“¹⁸ Obwohl es sicher Lernende gibt, die ein hohes Niveau erreichen, wirkt sich die Fun-Orientierung dennoch auf Lerninhalte und Methoden aus. Vor allem die für afrocubanische und afrobrasilianische Musik wichtige Verbindung mit Gesang und Tanz wird meist zugunsten einer reinen Perkussionsmusik aufgegeben. Trotz dieser Umdeutungen und Verfälschungen erwächst dem OSW in der Verbreitung nicht-westlicher Musik eine gefährliche Konkurrenz. Denn im Gegensatz zu den im Konzept des OSWs geforderten Verarbeitungs- und Adaptionsprozessen versprechen viele Kurse und Workshops den kulturell ausgelaugten Europäern ein rasches Eintauchen in die ersehnte Intensität, ein Vorgang, der zur Zeit besonders gnadenlos mit westafrikanischer Perkussionsmusik betrieben wird¹⁹. Die Methodik passt sich aus Gründen der Marktorientierung dieser oberflächlichen Bedürfnisstruktur weitgehend an.

3. Zum Problem der kulturellen Orientierung im OSW

Die ursprüngliche Intention Orffs, das anthropogene Ausdruckspotential zu entwickeln, wurde in der Günther-Schule durch künstlerisches Arbeiten mit Erwachsenen erreicht. Mit der Verlagerung der Arbeit auf eine Rundfunkproduktion für Kinder und Jugendliche ab 1948 veränderten sich entscheidende Grundlagen. Aus dem experimentierenden tänzerisch-musikalischen Werkstattprozess wurde ein Erarbeiten von schriftlichen Vorgaben, die mit Schulkindern in einem strikten Zeitrahmen einstudiert und später in der Publikation *Musik für Kinder* (1950–54) veröffentlicht wurden. Die didaktische Problematik rückte in den Vordergrund, denn die Unterweisung von Kindern und Jugendlichen erfordert eine spezifische Auswahl von Lerninhalten. Orff und Keetman hatten sich vorgenommen, an überlieferte sprachliche, mu-

sikalische und tänzerische Materialien anzuknüpfen. Das gelang aber nur vereinzelt. Aus einer noch lebendigen, authentischen Volksmusiktradition stammen nur wenige Stücke, wie beispielsweise aus der bairischen Volksmusik im 3. Band der *Musik für Kinder*, Zwiefache, Dreher, Ennstaler Polka²⁰ und aus der benachbarten französischen Tradition das *Carillon de Vendôme* und *Sur le pont d'Avignon*²¹. Der überwiegende Anteil der Texte und Melodien kommt aus Sammlungen historischen Liedguts, häufig in der Sprachgestalt des 16. bis 18. Jahrhunderts. Aus dem Anknüpfen an Traditionen wurde der Versuch, historisches Material wieder zu beleben.²²

Da befinden sich Kulturen, die über eine bis in die Gegenwart reichende lebendige Tradition des Darstellens, Musizierens und Tanzens verfügen, in einer günstigeren Position. Das Aufsuchen der Wurzeln gelingt dort leichter, weil trotz der kulturellen Nivellierung in den Großstädten in ländlichen Regionen Tradition als Praxis greifbar ist. Die Filmreihe *Mit Xylophon und Fantasie*²³ vom Ende der siebziger Jahre liefert viele Beispiele, wie an überliefertes Material und überlieferte Verhaltensweisen angeknüpft werden kann. Schnittstellen mit dem Schulwerk sind tradiertes Kinder- und Tanzliedgut, perkussives Instrumentalspiel und darstellendes Spiel mit improvisatorischen Freiräumen, wobei zu berücksichtigen ist, dass diese improvisatorischen Freiräume bei weitem nicht den Umfang wie in unseren pädagogischen Szenarien haben.

Dort, wo ein Rückgriff auf Tradition nicht möglich ist, stehen Pädagogen vor der Entscheidung, sich entweder an der Neuen Musik und Avantgarde und damit an einer Vielfalt klinglicher Konzepte, aber eben ohne jede soziale Verbindlichkeit zu orientieren oder aber für die Stimulierung der Gestaltungsfähigkeiten auf Inhalte zurückzugreifen, die durch interkulturellen Musikaustausch oder durch populäre Musik greifbar sind. Im Hinblick auf die musikkulturelle Realität, liegt der zweite Weg näher. Dass beispielsweise mit Hilfe der (ursprünglich afroamerikanischen) Sprachkunst des Rap oder mit Rhythmusmustern der afrocubanischen Musik elementar gearbeitet werden kann, dürften Unterrichtspraktiker kaum bestreiten. Es kann meines Erachtens nicht mehr darum gehen, ob Material aus anderen Kulturen verwendet wird, sondern nur noch darum, wie das geschehen soll. Um einen inneren Zusammenhang mit Orffs Idee der Elementaren Musik zu gewährleisten, sollten allerdings Prinzipien erarbeitet werden, von

denen ich abschließend einige in skizzenhafter Form als Diskussionsgrundlage formuliere:

Zielperspektive

Das Ziel liegt in der Begegnung mit dem Elementaren im Sinne Orffs. In dieser Begegnung müssen vor allem Lernchancen, die die Fremdartigkeit bietet, genutzt werden. Das verlangt, das Fremde fremd sein zu lassen und nicht sofort in Eigenes umzubiegen. Es geht um eine gründliche, vielleicht heftige Begegnung mit sprachlichen, musikalischen und tänzerischen Elementen einer fremden Kultur, um den eigenen Gestaltungskräften neue Möglichkeiten der Entfaltung zu geben. Es geht nicht um die Dekoration des schal gewordenen Eigenen mit dem pikanten Fremden sondern um primäre Erfahrungen. Primär verstehe ich im Sinne von unmittelbar und nicht von technisch-medial. Damit ist nichts gegen technisch-mediale Möglichkeiten gesagt, wenn die primäre Bedürfnisebene erfüllt ist.

Inhalts- und Materialebene

Auf der Ebene rhythmischer, melodischer und klanglicher Strukturen ist zunächst das Einfache dem Komplexen vorzuziehen. Das Einfache lässt sich sowohl von der eigenen wie von der fremden Kultur aus definieren. Bei der Auswahl kann das von Orff wieder entdeckte Ostinato- oder Patternprinzip eine Hilfe sein, das übrigens ein primäres Strukturprinzip der World Music sowie zahlreicher populärer Musikarten darstellt und nicht vordergründig mit dem Bausteinprinzip der Methodik im OSW gleichgesetzt werden darf. Dazu gehören auch monoklangliche Strukturen, Pendelklänge und einfache Mischklänge sowie pentatonische und modale Skalenmodelle, die vor allem eine Verbindung zu orientalischen und fernöstlichen Kulturen ermöglichen. Die Materialebene umfasst natürlich die Musikinstrumente. Gerade diese hatten für Orff selbst bei der Entfaltung seiner Idee einer Elementaren Musik eine entscheidende Rolle gespielt. Auf dem (fremden) Instrument gilt es, unbekannte spielerische Möglichkeiten zu entdecken und durch das unvermeidliche Üben zu Spieltechniken weiterzuentwickeln²⁴, aber sicher auch, bei der Handhabung die eigene Körperbewegung neu zu erfahren und von der expressiven Seite neu zu entdecken.

Umgangsweisen und Vorgehensweisen

Es liegt hier nahe, auf die frühe Werkstattarbeit Orffs in der Münchener Günther-Schule zu verweisen. Künstlerisches Entdecken und didaktische Vermittlung waren sich in Orffs Arbeitsweise sehr nahe.

Man kann davon ausgehen, dass es schon damals um das Erschließen primärer Erfahrungen in der Musik und im Tanz ging, beispielsweise bei der Wiederentdeckung der Perkussion, dass man aber von der Exploration rasch zur Improvisation weiterging, und damit die seit den siebziger Jahren entstandene Gefahr vermeiden konnte, dass „eigentlich nur vorbereitende(n) Tätigkeiten als Musik- bzw. als Musik- und Tanzerziehung ausgegeben werden“²⁵.

Das Vorgehen, die Methodik, kann sich davon inspirieren lassen, wie in einer anderen Musik- und Tanzkultur vermittelt und gelernt wird. So könnten beispielsweise die weltweit verbreiteten Lehr-Lernverfahren durch Imitation und Repetition neu ausprobiert und entdeckend auf ihre Sinnggebung hin geprüft werden.

Am schwierigsten dürfte für Pädagogen der Musik- und Tanzerziehung das doppelseitige Problem zu lösen sein, in welchem Umfang die Adaption von Inhalten und Verhaltensweisen aus fremden Traditionen im Hinblick auf die kulturelle Identität des Lehrers und im Hinblick auf die Adressaten zu vertreten ist. Sinn macht sie nur, wenn sich die Lehrerin / der Lehrer in der fremden Tradition handwerkliche Erfahrungen in unmittelbarem Kontakt zu Musikern angeeignet hat. Dann könnte es sein, vor allem wenn es sich um eine ursprünglich orale Tradition handelt, dass wir wieder stärker vermitteln können, was Musik und Tanz ursprünglich sind, „ein natürliches und elementares Ein- und Ausdrucksmittel des Menschen, so selbstverständlich und notwendig für ihn wie Atmen, Essen oder die eigene Muttersprache.“²⁶

Priv.-Doz. Dr. Michael Kugler

Studium der Musikwissenschaft und Schulmusik in München, Tätigkeit im gymnasialen Schuldienst und als Dozent in der Lehrerbildung an der Universität München. 1994 Habilitation im Fach Musikpädagogik in München, Veröffentlichungen über musikdidaktische Themen und über die Geschichte der Rhythmischen Erziehung und des Orff-Schulwerks.

Orff-Schulwerk and the questions of cultural traditions

Summary

The Orff Schulwerk (OSW) pursues the goal of introducing young people to their potential for expression through encountering the elemental in music and

dance. Orff's idea of Elemental Music was already influenced from the beginning by intercultural musical contacts. These were based on the rediscovery of motion, percussion and improvisation in musical performance as well as on the use of exemplary models from authentic music and dance traditions. Ever since the 1970s the consensus has been, that adaptations of OSW to other cultures should be based on materials and content from their respective traditions. In many countries there are still authentic traditions available with which the elemental can be coupled. However, in large metropolitan areas where processes of cultural mixtures are in effect, other solutions must be found. The spread of African-American and other popular music forms as well as European ethnic music has taken on such dimensions that in Germany, a general socialization with respect to "German" music can scarcely be talked about anymore.

In questioning the cultural orientation of OSW, results show that the publication "Orff -Schulwerk, Musik für Kinder" (1950-1954) for speech and singing, uses primarily historical material that collides with the immediate world of experience of young people. Teachers of elemental music and dance education in today's culture must therefore go searching for material in elemental forms. Popular music forms along with ethno and folk music can serve as sources in this case. In order to prevent an unproductive imitation of alien contents, principles for handling the material from other cultures can be suggested:

- *Goal perspectives: Encountering the elemental in foreign material demands primary experiences and intensive creative processes.*
- *Level of contents and material: The search for elemental simplicity can be oriented on Orff's rediscovered "principle of patterns" – namely in World Music with the constantly returning structural particulars of monophony and mixtures as well as on modal scale examples. Of vital significance is the understanding of musical instruments of other cultures – their sound and dance like characteristics.*
- *Procedures: The connections between artistic discovery and didactic transmission as practiced in the early workshops of Orff, can be seen as guidelines. One should strive for having representatives of other cultures as instructors in order to redis-*

cover the intuitive potential found especially in oral cultures.

Dr. Michael Kugler

studied musicology and school music in Munich. He served at the gymnasium and as a faculty member in teacher training at the University of Munich. In 1994 he received an appointment as lecturer in music pedagogy in Munich. He has published in the areas of

music didactics, the history of rhythmic education and Orff-Schulwerk.

- 1) Vgl. einen ähnlichen Ausgangspunkt bei Rudolf Nykrin: 50 Jahre „Musik für Kinder – Orff-Schulwerk“. Gedanken zum aktuellen Status eines musikpädagogischen Klassikers. In: Orff Schulwerk Informationen 64, Sommer 2000, S. 16
- 2) Um meinen Aufsatz nicht mit zu vielen Fußnoten zu belasten, verweise ich global auf die Veröffentlichungen von Wolfgang Suppan und John Blacking.
- 3) Blacking, John: Music, culture and experience. Selected papers of J. Blacking. Ed. by R. Byron. Chicago 1995, S. 56.
- 4) Vgl. hierzu meinen Aufsatz „Tradition und Innovation“ in den Orff-Schulwerk Informationen H. 69, S. 6-13 oder die erweiterte Fassung: Kugler, Michael: Motion, Perkussion, Improvisation. Orffs Elementare Musik und ihre musikanthropologischen Grundlagen. In: Hörmann, Stefan u.a. (Hg.): In Sachen Musikpädagogik. Fs. E. Nolte. Frankfurt/M. 2003 S. 109-131. Ich kürze den Begriff Orff-Schulwerk durch OSW ab.
- 5) Vgl. zum Begriff: Rösing, Helmut: Interkultureller Musikaustausch. In: Bruhn, Herbert/Rösing, Helmut (Hg.): Musikwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1998, S. 289-310
- 6) Vgl. hierzu ausführlich Orff, Carl: Schulwerk. Elementare Musik. Tutzing 1976 und Kugler, Michael: Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk „Elementare Musikübung“. Frankfurt/M. 2000, S. 169 ff., 194 ff.
- 7) Blacking 1995, S. 223.
- 8) „The traditional African approach to music is through speech, rhythm and movement. ORFF-SCHULWERK which combines these with a creative approach to musicianship, therefore, comes very close to the African concept of music making.“ J. H. Kwabena Nketia: Preface. In: African Songs and Rhythms for Children. Orff-Schulwerk in the African Tradition. London, New York 1971
- 9) Matthesius, Joachim: Introduction. In: Music for Children Vol. 2 (1977), S. 203
- 10) Schütz, Volker: Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur. In: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Berlin 1996, S. 78.
- 11) Rösing 1998, S. 290, 305.
- 12) Vgl. hierzu Wilson, Peter Niklas: Chancen und Grenzen des Verstehens. Über den Umgang mit dem musikalisch Fremden. In: Gruhn Wilfried (Hg.): Musik anderer Kulturen. Kassel 1998, S. 20 ff. Die geläufigste Reinterpretation ist die Umdeutung der Offbeat-Rhythmik in Synkopen.

- 13) Lüderwaldt, Andreas, zit. nach Wilson 1998, S. 27
- 14) Li Rong, chinesische Musikerin und Tänzerin, in: Resch, Alina: Fallstudien zur Problematik der musikkulturellen Orientierung außereuropäischer Musiker in Deutschland. Masch. Magisterarbeit, Universität München, Institut für Musikpädagogik 2004, S. 72. Vgl. dazu auch die Statements deutscher Musiklehrer bei Lieberg (S. 125), die zeigen, dass man nicht mehr von einer Sozialisation in deutsche musikkulturelle Werte ausgehen kann (Lieberg, Andreas: Nun ade, du mein lieb Heimatland. Wie reagiert der Musikunterricht auf den gestiegenen Anteil von Schülern und Schülerinnen aus anderen Kulturen? In: Böhle 1996, S. 125
- 15) Vgl. Link: Wir über uns.
- 16) Vgl. Wilson, Peter Niklas: Zwischen „Ethno-Pop“ und „Weltmusik“. Eurozentrische Grundstrukturen im Umgang mit außereuropäischer Musik. In: Neue Zeitschrift für Musik 1987, H. 5, S. 5–8
- 17) Sunil Banerjee, ein indischer Musiker, der in München unterrichtet: Resch 2004, S. 97
- 18) Gilson de Assis, brasilianischer Musiker, unterrichtet in München. Interviewtranskript in: Fried, Barbara: Studien zur didaktischen Vermittlung afroamerikanischer Percussionsmusik im Raum München. Masch. Magisterarbeit, Universität München, Institut für Musikpädagogik 2000, S. 112.
- 19) Vgl. Wilson 1998, S. 18 f.
- 20) Orff, Carl/Keetman, Gunild: Musik für Kinder, Bd. 3. Mainz 1953, S. 109 ff.
- 21) Ebd. S. 22 f., 38.
- 22) Vgl. hierzu auch Nykrin 2000, S. 17, der betont hat, dass man das von Orff überschätzte tradierte Kinderliedgut durch Produktionen der Gegenwart ersetzen müsse.
- 23) Orff-Zentrum München, Archiv. Ich habe mich auf diese Reihe bereits in meinem Aufsatz Motion, Perkussion, Improvisation (2003) mehrfach bezogen.
- 24) Ich erinnere daran, dass das von G. Keetman schon in der Günther-Schule praktizierte vierhändige Spiel eines Xylophons bis heute kaum Verwendung findet.
- 25) Nykrin 2000, S. 20
- 26) Biesenbender, Volker: Von der unerträglichen Leichtigkeit des Instrumentalspiels. Aarau 1992, S. 40. Den Hintergrund dieses Zitats bildet eine Auseinandersetzung des Menuhin-Schülers Biesenbender mit dem von Schriftlichkeit und Kunstmusik geprägten europäischen Musikbegriff und dem eines afrikanischen Meistertrommlers.

Volksmusik und Volkstanz in Norwegen

Steinar Ofsdal



Norwegen liegt ganz nördlich in Europa, ganz am Rande so zu sagen, und genau wie in den anderen Rand-Staaten Europas ist es auch bei uns tatsächlich so, dass traditionelle Musik und Tanz teilweise noch ganz unberührt und lebendig existieren. Im 17. und 18. Jahrhundert war diese volkstümliche Musik eine „Bauern-Musik“, die im Zusammenhang mit anderen ländlichen Sitten und Gebräuchen eine wichtige Rolle im Leben der Menschen spielte. Tanzen gehörte ganz selbstverständlich zur Musik, und zusammen bildeten sie einen wichtigen Beitrag bei den Ereignissen des Jahreslaufs und auch im Ablauf des Lebens jedes Einzelnen, vor allem in den stadtfernen Regionen. So hatten sie z.B. in der Hochzeitstraditionen eine ganz zentrale Rolle zu erfüllen. Im Sommer, der Zeit, in der vorwiegend geheiratet wurde, hatte der Fiedelspieler als eine Art Zeremonienmeister immer viel zu tun. Drei Tage dauerten solche Feste und der Fiedler war oft der einzige, der die Übersicht über alles hatte und die traditionelle Abwicklung der Feier ganz genau kannte. Einfach weil er, oft aus Musikerfamilien stammend, in dieser Tradition aufgewachsen war und das Zeremoniell seit seiner Kindheit erlebt hatte.

Um 1860 verbreitete sich die pietistische Bewegung auch in Norwegen und ihr Einfluss hatte große und nicht immer positive Auswirkungen. Spielen und Tanzen kamen in Verruf. Sie waren, nach Ansicht dieser Moralisten, ein Werk des Teufels. Sie sahen das Fiedeln und Tanzen nur in Verbindung mit Trinken, Schlägereien und sündhaftem Leben. Für sehr viele Fiedelspieler kam es zu einem großen Konflikt und sie wurden zwischen der Liebe zu ihrem Instrument und der Musik einerseits und den strengen reli-

giösen Unterweisungen andererseits hin- und hergerissen. Der kirchliche Druck war so stark, dass in Numedal fast alle schönen Hardanger-Geigen verbrannt wurden.

Erst um 1920 erfuhr die Fiedel-Tradition eine Renaissance und Menschen wagten es wieder, den Beruf eines Fiedlers auszuüben. Viele Bemühungen wurden gemacht, um die Tradition zu retten. In manchen Tälern und entlegenen Ortschaften gab es nur noch wenige, meist sehr alte Menschen, die mit den Liedern und Tänzen früherer Generationen und mit der Spielweise der Fiedel vertraut waren und die diese Tradition auch noch an junge Leute weitergeben konnten. Musikethnologen suchten diese Persönlichkeiten in ihrer eigenen Umgebung auf, um sie zu bitten, ihre Balladen, Lieder und Tänze für sie zu singen und zu spielen, damit sie aufgeschrieben und aufgenommen werden konnten. So entstand im Norwegischen Rundfunk seit 1910 dann auch die älteste, systematische Archivierung von Volksmusik in der Welt mit unzähligen Wachsrollaufnahmen. Diese umfangreiche Sammlung wurde zu einem wahren Schatz der Volkskultur für die Nachkriegszeit.

Die Norwegische Volksmusik- und Tanztraditionen hatte trotzdem auch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts schlechte Bedingungen, denn die Bevölkerung in den Städten und teilweise auch in den ländlichen Gebieten verachteten das Fiedelspielen, die Volkstrachten und das traditionelle Singen und Tanzen. In einem so armen Land mit einem geringen nationalen Selbstwertgefühl hatte die aus Amerika herüber schwappenden Modetrends ein viel größeres Ansehen als die heimatischen, „altmodischen“, bäuerlichen Traditionen.

Erst in den 60-er Jahren kam es zu einem Umdenken auf vielen Gebieten. Ich war selbst mit 20 Jahren – wenige Monate bevor ich mein Studium am Orff-Institut angefangen hatte – unter den ersten Stadt-Buben, die Hardanger Fiedel spielen konnten und Schallplattenaufnahmen machten. In dieser Zeit entstanden wichtige Kontakte zwischen jungen Menschen aus den Städten und den alten Leuten auf dem Lande. Norwegen entwickelte ganz allgemein ein größeres Selbstbewusstsein und auch die alten Volkstraditionen gewannen wieder mehr Ansehen. In Amerika wurde viel von den „roots“ gesprochen. Für viele Amerikaner waren wir „the roots“!

Von den 68-er Jahren bis zur Gegenwart hat eine unglaubliche Entwicklung stattgefunden. Heute kön-

nen junge Menschen traditionelle Musik an drei verschiedenen Musik-Akademien unseres Landes studieren – in Oslo, Voss und Rauland. Man kann als Volksmusiker oder -sänger seinen Bachelor machen, oder Volksmusik als Vertiefungsfach wählen. So habe ich beispielsweise an der Musik Akademie in Oslo, wo ich seit Jahren unterrichte, eine Studentin im Fach „Seeflöten-Didaktik“ – einer Flötentradition, die 1974 schon beinahe ausgestorben war.

Mehrere Fiedelspieler sind gleichzeitig Konzertgeiger und verbinden in ihrem Leben das „Fiedeln“ mit einer festen Anstellung als Violinist an der Osloer Philharmonie. So auch mein Freund und Mitspieler in unserem Ensemble Arve Moen Bergset, der schon vor seinem Stimmbruch als Volkssänger sehr berühmt war. Ich höre noch die Meldung in den Rundfunk- und TV-Nachrichten: „Der junge Volkssänger Arve Moen Bergset hat heute seinen Stimmbruch bekommen!“ So groß ist wiederum das Interesse und die Anteilnahme an den Interpreten der Volksmusik. Trotzdem – die durchschnittlichen Grundschullehrer wissen leider sehr wenig von diesem kulturellen Erbe unserer Nation. Sie lassen sich vielleicht rasch von der traditionellen Musik und den Tänzen begeistern – aber die meisten kennen keinen Unterschied zwischen einem Springar (Tanz im asymmetrischem 3-Takt) und einem Rheinländer. Unsere alten bäuerlichen Tänze sind meist im 2-er, 3-er oder 6/8 Takt und heißen z.B. Springar, Springleik, Pols, Gangar, Rudl, Halling – dazu kamen um 1900 die aus Mitteleuropa „eingewanderten“ Tänze wie Rheinländer, Polka, Vals und Masurka, die sehr populär wurden und auch heute noch gerne getanzt werden.

Aber dennoch kann man auch von einer neuen Bewegung in den Schulen sprechen, auch wenn diese noch am Anfang steht. 1997 wurde die Pflege der Volksmusik und der Volkstänze bei einer Curriculaumsrevision, an der ich zur Mitarbeit eingeladen wurde, in den Lehrplan aufgenommen. So bietet zum Beispiel die „Ole Bull Akademie“ in Voss wöchentlich Workshops für interessierte Gruppen vor allem von Lehrern an, die eine allgemeine praktische Einführung in die traditionelle Musik und den Tanz unseres Landes bekommen – und danach ganz begeistert nach Hause fahren. Weitergeführt werden diese Erfahrungen jedoch nur dann, wenn die Lehrer selbst Volksmusikenthusiasten sind oder werden. Dann wird auch das seit etwa 5 Jahren existierende

staatliche Programm „Den kulturelle skolesekken“ (vergleichbar mit „Künstler in den Schulen“ d. Red.) genützt und Volksmusiker und Volkstänzer zu Konzerten und Workshops in die Schulen eingeladen. Aber dies alles ist erst ein Anfang und viel bleibt noch zu tun.

Immerhin entwickeln mehr und mehr Norweger ein Verständnis dafür, dass auch viele unserer (nicht nur die südosteuropäischen) Tänze spannende, asymmetrische Rhythmen haben und dass die Intonation des Spielens und Singens nicht-temperierte Töne enthält.

Dazu kommt die Erkenntnis, dass die norwegische Volksmusik kein antiquiertes und lokales Phänomen ist, sondern einen Teil der großen Weltmusik-Bewegung darstellt. Solche Rhythmen und fremde Intonationen sind ja überall auf der Welt zu finden – in China, in Afrika, in Österreich, in Irland und anderswo. Wir sind Teil einer großen Familie, wollen unseren Beitrag bringen und wollen auch gehört werden.

Wie diese traditionelle norwegische Musik nun klingt?

Es gibt eine ganz neue Internetseite des Norwegischen Rundfunks, auf der rund um die Uhr, von 00.00 bis 24.00 Uhr alte und neue Aufnahmen zu hören sind. www.nrk.no, dann „NRK NETTRADIO“ und schließlich „NRK Alltid folkemusikk“. Viel Spaß beim Hören!

Steinar Ofsdal

ist Volksmusiker, Pädagoge, Autor und Komponist, absolvierte 1971 das A-Studium am Orff-Institut und war danach als Musikpädagoge an norwegischen Schulen, Universitäten, Volksmusik-Akademien und internationalen Festival-Workshops tätig. Er spielt weltweit in verschiedensten Musikensembles (auch seinen eigenen) und gibt Konzerte in China, Deutschland, Japan, Spanien, Österreich, USA u.v.a. Kompositionen für Film, Theater, TV und Radio. Veröffentlichung: Norsk folkemusikk og folkedans, 2001 mit 2 CD Box. Zahlreiche CD Einspielungen siehe website:

www.ofsdal.no
steinar@ofsdal.no

Steinar Ofsdal hat uns eine Fortsetzung dieses Artikels mit dem Schwerpunkt auf der Unterrichtspraxis versprochen.

Summary

Folk Music and Folk Dance in Norway

Steinar Ofsdal reports about the development and significance of folk music in Norway, where traditional music and dance still exist partially totally untouched and alive. In the 17th and 18th centuries folk music was "Peasant Music" which played an important role in connection with the rustic traditions and customs of the people. For example: in the wedding traditions where the fiddle player, as a kind of master of ceremonies, always had an important role. Such festivals lasted three days and the fiddler was often the only one who had an overview of everything and knew exactly the traditional progression of the celebration.

Around 1860, playing and dancing fell into disrepute because of the religious movement. They were, according to the views of these moralists, works of the devil. The pressures of the church were so strong that in Numedal almost all of the beautiful Hardanger fiddles were burned. Around 1920 the fiddle tradition experienced a renaissance and people ventured once again into the occupation of being fiddlers. Music ethnologists sought out the few, mostly very old people, who still knew the songs, dances and playing techniques of the fiddle from earlier generations. These traditions have been written down and recorded. Since 1910, the Norwegian Broadcasting Company established the worlds oldest systematic archive of folk music recorded on innumerable wax rolls.

In spite of this, Norwegian folk music and dance traditions suffered unpleasant conditions because the fiddle playing, the folk costumes and traditional singing and dancing were scorned and rejected as old fashioned or rustic. It was only in the 1960s that these thoughts changed. Steinar Ofsdal was one of the first City boys who could play the Hardanger fiddle. Norway developed generally a greater self-consciousness as a nation and also the old folk traditions won more respect.

Since this time an incredible development took place. Today one can study traditional Norwegian music at three different music academies and graduate with a baccalaureate degree as folk singer or musician. Many fiddle players are also concert violinists.

In spite of this many elementary school teachers know very little of the cultural inheritance of the

Norwegian nation. Many of them no longer know the difference between the old peasant dances of Springar, Springleik, Pols, Gangar, Rudl or Halling. However, one can speak of a new movement in schools. In 1997, the fostering of folk music and folk dancing was added to the curriculum. The Ole Bull Academy in Voss offers, for example, weekly workshops. There is also a government program in existence for about 5 years (comparable to our "Artists in the Schools"- program), in which folk musicians and dancers are invited to give concerts and workshops in schools.

Norwegians have come to understand that much of their own (not only the southern European) dances have exciting asymmetric rhythms and that the intonation of playing and singing contain non-tempered tones. Norwegian folk music is not an ancient and local phenomenon, but represents a part of the large world music movement.

How does this traditional Norwegian music sound? There is a brand new Internet site of the Norwegian Broadcasting Company on which old and new recordings can be heard around the clock.

www.nrk.no, then „NRK NETTRADIO“ and finally „NRK Alltid folkemusikk“.

Have fun listening!

Steinar Ofsdal

is a folk musician, pedagogue, author and composer. He was a 1971 graduate of the Orff-Institute and afterwards a music pedagogue in Norwegian schools, universities, academies for folk music and international festival workshops. He has played world wide in various ensembles including his own, and gives concerts in China, Germany, Japan, Austria, the USA and elsewhere. He has composed for films, theatre, TV and radio. He has published a book about Norwegian folk music and folk dances, in 2001, together with a double CD box and a great number of other CDs. For samples, see his web site:

www.ofsdal.no

steinar@ofsdal.no

Reflecting the Theme of this Issue



Nanna Hlíf Ingvadóttir

My first experience of the Orff approach happened in my homeland, Iceland. A young teacher who had just finished her studies at the Orff Institut was hired to teach us, who were studying to become music educators at the Conservatory, "Music and movement" once a week. She opened up a new dimension for me. I was fascinated by the exotic culture she brought to us, playing percussion instruments and xylophones accompanied by movements, and movements being accompanied by instruments. I felt then that my creative needs were being stimulated and I learned songs and dances from foreign cultures.

In 1995, during my first year of teaching, the first Orff course was held in Iceland and I, as well as other music teachers, were fascinated by it. More teachers came to Iceland to teach us and I even participated in a workshop in Spain. Non of these workshops were in my language or providing material from my culture or the culture of my neighbour countries, later I could see that in addition to learning this new and exciting material we should have looked much deeper into the methods we learned and adopted them to our music, rhymes and dances. Most of us accepted the material directly as a pleasant addition to the older, existing material, although it was in foreign languages and some songs were translated into Icelandic.

Attracted by the process of developing material and intrigued by understanding better how to make the magic things happen that I experienced in these workshops, I decided to study at the Orff Institut. I had then been teaching for 5 years, had a folio loaded with foreign music and dances but felt somewhat insecure concerning how to work with my own traditional music. According to our curriculum we are expected to teach our students some 50% Ice-

landic music and 50% World music with the purpose of introducing different cultures to our children and teaching them to respect different traditions. The Orff Institut not only was the right place to learn about the process development; it also offered a good opportunity to consider my own folk music tradition, to develop ideas and methods to teach Icelandic folk music to my students and to learn more about music and dances from other cultures.

I am now on the verge of returning to Iceland after 5 years in Austria, where I have studied at the Institut, participated in courses and also given courses both in my homeland and abroad. Now I find myself thinking about what I have, in addition to my new pedagogical experiences and inside, to pack in my "music teaching-suitcase" – both concerning material to be put in the Icelandic drawer as well as in the International. So, let us first sort out the last one:

There is a big difference between studying at the Orff Institut and at workshops. The Institut is not only concerned with material but also with teaching its students methods and ways to develop material, to make them independent in developing their own teaching methods with their own material. At Orff workshops before and during my time at the Institut, I have learned and collected wonderful songs and dances from around the world. There are, however, big gaps in that collection which makes me really wonder how and why the World music is actually so limited to certain parts of the world. I have learned many pieces from Africa, Latin-America, songs from USA and Spain and many folk dances from East-Europa. Actually I have such a great collection of African music, that I could almost spend my whole professional life teaching them. But is that enough to fulfill the demand of teaching World music to my students?

Why is there so much emphasis on this material?

I can imagine many reasons. So much of the percussion instruments associated with Orff schulwerk: congas, djembes, guiros, cowbells, agogo bells and more, came from these cultures. The songs and pieces are rhythmically interesting, some are easy and fun to learn and many come from the fascinating tradition of having music involved in the daily life, with all generations dancing and singing together - where music and dance is not limited to the classroom as is the case in so many western countries. What about the music from countries closer to my

own country, such as Denmark, Sweden, Norway, Finland and from the Faroe Islands and Greenland? Is it a part of the world music repertoire? Even France, Italy, not to mention the countries in East Europe, countries like Estonia, Latvia and Lithuania which are small like my country but rich in musical traditions. And then the Middle East and Asia?

Why do so few Orff workshops share this material?

Before trying to give at least a tiny little answer to that question I am going to look what goes into the "Icelandic drawer" because the answer lies there as well.

Yes, I have collected many new things to put in there since I left Iceland 5 years ago. The most important thing is what I have learned from observing my Icelandic roots and inheritance from a distance while being away for such a long time. My appreciation for my inheritance has been deepened in so many ways. I recognize the pride that I carry within myself while answering questions from friends of different nationalities about Iceland, as for instance about our belief in elves, about the Geysir and the power of our glaciers and volcanoes — natural forces that I knew while I lived there and that have strongly influenced and affected my character. They have become more powerful within me after being apart from them for so long. The same applies to the appreciation of our music- and dance inheritance while seeing it from a distance. I did not work precisely on Icelandic material during my studies; I did not have to - it simply happened. I have never doubted the importance and the beauty of my folk tradition, our rhymes that tell stories of our ancestors, songs that describe so well the soul of my nation. Songs that are rarely sung in modes like Phrygian, parallel 5ths.

In the last years I have taught at international workshops in Austria as well as abroad and what is taunting me is: Why have I myself only taught one Icelandic song at a workshop that I have given? This brings back the question asked above; why do so few Orff workshops share this material? Are these cultures any less interesting than the others? My answer of course is no and I am sure that most of you agree with me. There does not exist any uninteresting folk culture. I have therefore no doubt about the value and the importance of including Icelandic folkmusic and dance in the World music culture.

The greatest problem I am facing while considering to teach an Icelandic song is the language problem and that problem of course applies to many other countries. If the lyrics are a problem, how is a foreign teacher supposed to be able to teach them? English, Spanish and German are all languages which are very important in the Orff culture. The volumes are German and translated to english, spanish is a language that most of the worlds population speaks and consequently material in these languages is dominating.

This is indeed a problem but if we are motivated to learning, we can find solutions. Look for simple texts, teach the songs as instrumental pieces, use the video or DVD technologies to help with pronunciation. It must be kept in mind that most of the teachers learn about the Orff approach at workshops, either in their homelands when they invite foreign teachers to come and teach, or they visit workshops abroad, such as the International Summercourse in Salzburg. There are mainly two expectations when attending a course: To learn about the Orff approach and its teaching methods and to learn new songs and dances from various cultures to add to the repertoire. The question for us as teachers consequently arises: Presuming that the Orff workshops are the right field to learn music and dance from other cultures (because where else could that be learned ?), are there gaps in our teaching material? Are we looking for and adopting as many different cultures as possible? My personal answer is that I feel a great need and interest in studying more intensely both music and dances from my neighbouring countries in Scandinavia, and as an inhabitant of the Nordic countries I see it as my responsibility to share their music culture in Orff workshops. I know their culture better than most teachers from farther away and I know their languages. Therefore I would want to concentrate on presenting such material in workshops as an addition to what we already have. The same should apply to teachers from countries that are less visible in the World music; they should concentrate on the neighbouring countries and bring forth their music culture. Orff's idea of treasuring traditional music and dance, and thus treasuring every nation's inheritance, is fascinating, not only because it is about learning and promoting music and dance from other countries and cultures, but also because it gives us an insight into and an understanding of a "nation's

soul". Learning about the soul of other cultures is to expand one's own soul.

As we move into learning about World music, let us make sure we include our own culture in that world!

Nanna Hlif Ingvadottir

Studied music pedagogy at the conservatory in Reykjavik, Iceland. After teaching for 5 years she attended the B Course at the Orff Institute. Has given courses both at home and abroad. After living several years in Austria, she is preparing to return to her home in Iceland.

Gedanken zum Heft-Thema

Zusammenfassung

Nanna Hlif Ingvadottir beschreibt ihre erste Begegnung mit dem Orff-Schulwerk während eines Seminars in Island und weiteren Workshops in anderen Ländern. Sie war fasziniert von dem neuen Material, der Verbindung von Musik und Bewegung, den Instrumenten... Sie stellt aber auch fest, dass alles angebotene Material weder zu ihrer Sprache noch zu ihrer eigenen nordischen Kultur in Beziehung stand und meint, dass sie und ihre Kollegen sich über das Material hinaus tiefer mit den Fragen hätten beschäftigen sollen, wie denn die neuen Methoden auch auf die Arbeit mit ihren eigenen traditionellen Liedern und Tänzen angewendet werden könnten.

So entschied sie sich für ein Studium am Orff-Institut. In ihrer damals fünfjährigen Unterrichtstätigkeit hatte sie eine reiche Sammlung an ausländischen Liedern und Tänzen aufgebaut. Lehrpläne in Island schreiben vor, dass der Unterricht etwa 50 % isländische Musik und weitere 50% Weltmusik umfassen sollte. Am Orff-Institut hoffte sie, einerseits ihre eigene isländische kulturelle Tradition reflektieren und mit den entsprechenden Unterrichtsmethoden an ihre Schüler weitergeben zu lernen, andererseits aber auch neuem musikalisch-tänzerischem Material aus anderen Kulturen zu begegnen. Dort, so meint sie, würden neben neuem „Material“ vor allem auch Wege gelehrt, wie eigene Unterrichtsweisen entwickelt werden können.

Sie stellt die Frage, warum in der so genannten „Welt Musik“ vor allem Musik aus Afrika und Lateinamerika, dazu spanische oder amerikanische Lieder und vor allem osteuropäische Tänze Verwendung finden und versucht diese Auswahl mit der Attraktivität der

Instrumente und ihrer Nähe zum so genannten Orff-Instrumentarium, mit der spürbaren Vitalität dieser Musiken und Tänze und ihrer Eingebundenheit in eine lebendige Volkskultur zu begründen.

Dennoch: was ist mit der Musik aus ihren nordischen Nachbarländern? Ist die Musik aus Norwegen, Schweden, Finnland, den Faroer Inseln, Grönland und den baltischen Ländern ebenso Teil der Welt Musik?

Warum, so fragt sie weiter, hat sie selbst in all den Workshops, die sie gegeben hat, nur ein einziges isländisches Lied unterrichtet?

Ist diese Musik weniger interessant als die vorhin erwähnte? Ihre Antwort ist: natürlich nicht, es gibt keine uninteressante Volksmusik!

Fünf Jahre Auslandsaufenthalt haben sie ihre eigenen Wurzeln und ihre isländische Kultur aus der Distanz neu erfahren lassen. Sie ist sich der Schönheit und der Bedeutung ihrer eigenen Tradition tiefer bewusst geworden und sieht es als ihre Aufgabe, sich in Zukunft auch mehr in die Volkskultur ihrer nordischen Nachbarländer zu vertiefen und diese auch anderen Menschen nahe zu bringen.

Bei ihrer Auseinandersetzung mit der „Welt Musik“ will sie sicher sein, dass sie viel ihrer eigenen Kultur in diese Welt einbringt.

Nanna Hlif Ingvadottir

Studium der Musikpädagogik am Konservatorium in Reykjavik, Island. Nach fünfjähriger Unterrichtstätigkeit B-Studium am Orff Institut, Kurstätigkeit im In- und Ausland. Nach mehrjährigen Aufenthalt in Österreich bereitet sie sich nun auf die Heimkehr nach Island vor.

Aus der Praxis

From Practical Work

Die Kantele, ein finnisches Volksinstrument geht um die Welt



Soili Perkiö

Die folgenden Zeilen erzählen von der Kantele. Sie ist das finnische Nationalinstrument, das nicht im Museum verstaubt ist, sondern auf dem immer noch in Schulen, Kindergärten, Musikschulen und Ausbildungsstätten lebendige Musik gemacht wird.

Entstehungslegende

Väinämöinen, der große finnische Seher, ruderte auf dem weiten See. Plötzlich krachte sein Boot an irgendetwas, was war geschehen? Er sah einen Riesenhecht! Lange dauerte der Kampf mit dem Untier, aber nachdem er ihn gewonnen hatte, nahm Väinämöinen den Kiefer des Hechtes mit nach Hause und spannte Haare einer Jungfrau zwischen die spitzen Zähnen. So entstand die erste Kantele. Mit ihrem zarten, leisen Klang verzauberte Väinämöinen, der auch ein großer Sänger war, Menschen und Tiere. (Die Geschichte stammt aus Kalevala, dem finnischen Nationalepos.)

Niemand kennt ihr Alter

Weder das Alter der Kantele noch ihr Ursprung sind bekannt. Laut einigen Quellen existierte sie schon vor Jahrtausenden. Sie wird immer noch in der Ost-

seeregion, in Finnland, Karelien, Estland, Lettland und in Litauen, gespielt: In Finnland wurde sie im 19. Jahrhundert, in der Zeit der Nationalromantik, zu einem Nationalen Symbol erhoben. Als die Industrialisierung am Anfang der 20. Jahrhunderts weiter fortschritt, wurde der zarte Klang der Kantele von Maschinenlärm und viel lauterem Instrumenten überdeckt. In den 50er Jahren gab es nur noch wenige Musiker, die eine fünfseitige Kantele spielen konnten. Aber die Geschichte der Kantele war noch nicht beendet...

Die Verwendung des Instruments

Die älteste Form der Kantele hat fünf Seiten. Sie wurde auf einen Dur- oder Mollpentakkord gestimmt. Die Terz konnte auch neutral sein – zwischen Dur und Moll. Es gab zahlreiche Spielarten: die Seiten, die aus Pferdeschwanzhaaren waren, wurden gezupft und kleine melodische Motive wurden endlos variiert. Die Musik der Kantele bestand nicht aus bestimmten Stücken, die einen deutlichen Anfang und ein deutliches Ende haben, sondern diese Musik war ein endloser Fluss von Zeit und Klang, Stimmungen und Gefühle, in den der Musiker und seine Zuhörer eintauchten. Die Kantele wurde aber auch zur Begleitung von Tänzen und Liedern verwendet.

Kantele landet in den Schulen

Anfang der 80er Jahren war die fünfseitige Kantele nur mehr ein fast unbekanntes Instrument. Doch viele Menschen hatten die Vision, das alte Volksinstrument wieder bekannt zu machen und es wurde von unterschiedlichen Seiten entschlossen daran gearbeitet, auch junge Menschen wieder an das Instrument heranzuführen. Die Resultate waren verblüffend: Bis zum Ende der 80er Jahren haben die finnischen Banken(!) jeder einzelnen Schule in Finnland sowohl eine Kantele als auch ein Spielanleitungsbuch geschenkt. Einführungs- und Fortbildungskurse für LehrerInnen wurden organisiert, die Schulen kauften weitere Kanteles und bauten sie mit den Schülern im Werkunterricht auch selbst. In Lehrplänen und Lehrbüchern tauchten Informationen über das Instrument und Anleitungen zum Spiel auf. Die ursprünglichen Grundformen des Kantele-Spiels, melodisches Variieren, Improvisieren/Komponieren und Begleiten von Liedern und Tänzen wurden in musikpädagogische Programme aufgenommen. Auch Komponisten und

Interpreten begannen sich für die Möglichkeiten des neuen-alten Instruments zu interessieren. Den Klang der Kantele konnte man nun in Live-Konzerten und auf Aufnahmen genießen.

Die Situation heute

Nun ist Kantele ein Instrument unter vielen anderen Instrumenten. Es gibt viele Varianten, vom kleinsten fünfseitigen Instrument, das auch Kinderhände spielen können, bis zur Konzertkantele mit 36 Seiten. Viele Instrumentenbauer arbeiten an der Weiterentwicklung der Kantele. Alte und Neue Volksmusik, volkstümliche Musik, aber auch klassische und moderne Kunstmusik wird auf Kantele gespielt. Man kann Kantelespiel in mehr als fünfzig Musikschulen lernen. Eine Ausbildung zum Kantele-Musiker wird unter anderem an der einzigen finnischen Musikuniversität, der „Sibelius-Akademie“ angeboten, man kann seinen Abschluss entweder in der Abteilung für Volksmusik oder in der Abteilung für Instrumentalisten machen. Der Klang der Kantele berührt immer mehr Menschen, die sich auf diese Tradition einlassen. Die Weiterentwicklung der Kantele und ihrer Musik ist noch zu keinem Ende gekommen.

Über die Begegnung mit der Kantele

Wie findet man die Eigenart des Kantelespiels, besonders wenn man nicht aus Finnland stammt? Das Wesen der Musik liegt nicht nur in den Tönen, Melodien oder im Instrument. Die musikalischen Handlungen der jeweiligen Kultur stützen sich auf eine lange Tradition. Man kann fremde, neue Musikkulturen nur aus der Perspektive seiner eigenen Kultur kennen lernen. Die Musik besteht nicht nur aus Tönen, die von Menschen geordnet worden sind. Aus diesem Grunde ist es wichtig, die musikkulturellen Verhältnisse zu berücksichtigen.

Wer ein Volksinstrument aus einer fremden Kultur in sein Leben, in seine Klangumwelt und seine pädagogische Arbeit aufnehmen will, braucht sowohl Sensibilität als auch konkretes Wissen. Man muss sich über die traditionelle und gegenwärtige Umwelt des Instruments informieren. Das Interesse für die Geschichte des Instruments erweitert die Perspektiven des musikalischen Handelns. Wenn man sich mit ursprünglichen Spieltechniken des jeweiligen Instrumentes auskennt, kann man bewusst seine eigene Spieltechnik erfinden, nur dann ist eine Abweichung von der ursprünglichen Spielumwelt eine bewusste Wahl.

Die Gedankenwelt der jeweiligen Kultur spiegelt sich wieder im Klang der Instrumente und in ihrer Musik. Diese Gedankenwelt wird einem zugänglich, wenn man den Lärm ausschließen und ganz genau hinhorchen kann. Genau so soll man ein neues Instrument kennen lernen: sich Zeit nehmen, damit die Finger die Formen und Materialien des Instrumentes in aller Ruhe ertasten, die Ohren sich an die neue Klangfarbe gewöhnen können. Man sollte die Spielbewegungen von selber entstehen lassen, auf eine natürliche Weise. Das Instrument wird zu einem Teil des Spielers, die Quelle, aus der die Musik strömt sind die Gedanken und Gefühle des Spielenden: Ein sensibles Gehör, differenzierter taktiler und kinästhetischer Sinn sind für das Instrumentalspiel unerlässlich und sind Voraussetzungen, damit der Musiker seine Gedanken dem Zuhörer zugänglich machen kann. Sensibilität und Respekt sind Voraussetzungen für einen achtungsvollen Umgang mit dem Ursprung der Musik und des Instrumentes. Lauschen lohnt sich: Seit Jahrtausenden wurde Musik durch Beobachten und Zuhören überliefert. Durch Lauschen eignet man sich nicht nur Rhythmen und Melodien, sondern auch den Stil und die Klangfarben an. Stundenlanges gemeinsames Musizieren inspiriert zu eigenen Variationen und Interpretationen. Ein grundlegendes Fundament der Volkstradition ist das Recht auf eigene Interpretationen. Ein finnischer Meisterspieler hat es mit seiner Aussage auf den Punkt gebracht: „Schöner (als ich) darfst du wohl spielen, aber bitte nicht schlechter!“ Eigene Melodien und Variationen von Bekanntem, selbst-erfundene Texte und Tänze sind Bestandteile des inspirierenden Musizierens.

Kantele geht um die Welt

Ich habe die Kantele auf viele Reisen mitgenommen. Sie ist klein und leicht zu tragen, ihr Klang baut eine Brücke zur Heimat. Der zärtliche, reiche Klang der Kantele ist faszinierend: viele Musikerfreunde im Ausland haben ein eigenes Instrument bestellt. Die Finnische Kantele hat überall auf der Welt Kinder in den Schlaf begleitet, sie hat kleine Finger zum Spielen und Improvisieren inspiriert und beim Entdecken eines eigenen Liedes geholfen, sie hat Tänze und Lieder aus verschiedensten Ländern der Welt begleitet. Was Genres der Musik betrifft, kennt die Kantele keine Begrenzungen: sie ist geeignet sowohl für religiöse als auch für alle Arten von weltlicher Musik.



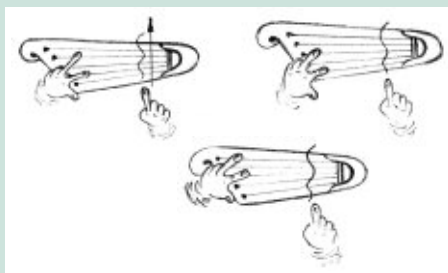
Die Kantele im Unterricht

Pädagogisch gesehen ist die Kantele ein faszinierendes Instrument. Es ist sehr einfach, die Akkorde zu spielen und schon nach kurzem Einstudieren kann man viele Lieder mit ihr begleiten. Ein Kind im Vorschulalter kann einen schönen Klag auf der Kantele erzeugen und ist fähig, die Grundakkorde zu spielen. Die fünf Seiten der Kantele führen schnell zur Welt der Improvisation: Das Instrument in sich gibt die sicheren Grenzen, innerhalb dessen der Spieler unendliche Möglichkeiten entdecken kann. Die Kantele ist klein, ihr Klang ist zart: sie erweckt keine Angst durch ihre Größe und lädt zum Zuhören ein. Der leise Klang überdeckt das Singen nicht und verleiht dem Tanz, den sie begleitet, Leichtigkeit.

Spielhaltung



Das Instrument kann auf dem Schoß oder auf dem Tisch liegend gespielt werden. Es wird so gelegt, dass die kürzeste Saite sich vor dem Spieler befindet. Die linke Hand legt sich über die Stimmwirbel und die rechte ruht auf dem „ponsi“, dem breiteren Rand auf der rechten Seite des Instruments. Beim Spielen bewegen sich nur die Finger, die Handgelenke liegen entspannt auf.



Die Stimmung

Zum akkordischen Spiel ist die Kantele in einem Dur- oder Moll-Pentachord gestimmt, für das Improvisieren können auch andere, ungewöhnliche und anregende Stimmungen gewählt werden.

z.B.: pentatonisch: d,e,fis,a,h
 „orientalisch“: d,es,fis,g,a,
 „japanisch“ : e,f,a,h,d,
 oder noch andere

Akkordbegleitung

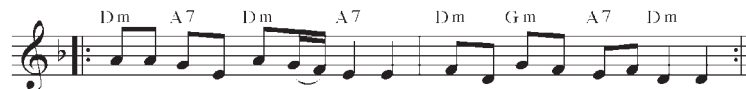
ist sehr einfach, Akkorde entstehen, wenn Zeige- und Mittelfinger der linken Hand bestimmte Seiten dämpfen und der rechte Zeigefinger über die Seiten streicht. Man kann die Töne auch durch Zupfen der Saiten hervorbringen. Viele Lieder (natürlich auch nicht-finnische) können durch die Akkorde auf der I, IV und V Stufe begleitet werden, z.B.:

Lied über den alten Seher Väinämöinen aus dem Nationalepos Kalevala:

Väinämöisen soitto



1 1 2 2 3 5 2 2 3 1 4 3 2 3 1 1
 1. Va-ka van-ha Väi-nä-möi-nen, lau-la - ja i-än - i - kui-nen.
 2. Is-tuik-sen i - lo - ki - vel - le, lau-lu - paa-el-le pan-eik-se.
 3. Si-i-tä van-ha Väi-näm-öi - nen al-ko-i soit-to-a som-as - ti.



5 5 4 2 5 4 3 2 2 3 1 4 3 2 3 1 1
 Sor-mi-an - sa suo-rit - ta - vi, peu-ka-loi-tan - sa pe-sc - vi.
 Ot - ti soi-ton sor-mil - len-sa, kään-ti käy-rän pol-vil-len-sa.
 hau-in-ruo-tais - ta ro - mu - a kai-an-luis-ta kan-tel-let - ta.

(Transcribed by Susan Wheatley)

Oder ein finnisches Kinderlied in der Form von Solo und Tutti, das von verschiedenen Vögeln des Landes erzählt:

Sorsa soitti kanteleella



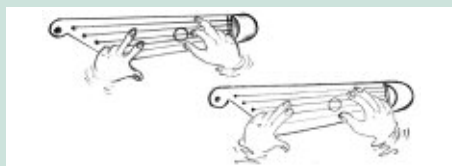
1. Sor - sa soit - ti kan - te - leel - la, sor-sa soit-ti kan-te-leel-la.
 ves - i - lin - tu vem-pe - leel - lä ves-i - lin-tu vem-pe-leel-lä.
 2. Kos-kes sa ki - ven - ko - los - sa, kos-kes-sa-ki-ven-ko-los-sa,
 ran - nal - la ra - pa - ki - vel - lä, ran-nal-la ra - pa - ki - vel-lä.
 3. Til - lin - tal - lin tik - ka tans - si, til-lin tal-lin tik-ka tanssi,
 tar - hap-pöl - lo pyö-räh - te - li, tar-happöl-lo pyöräh-te-li.

(Transcribed by Susan Wheatley)

Melodie-Spiel und Improvisation

Es braucht etwas mehr Übung um Melodien spielen zu können. Jede Saite wird von ihrem „eigenen“ Finger gezupft. Das Bild zeigt zwei Möglichkeiten der Verteilung, Man sollte sie beide ausprobieren und dann entscheiden, welche Version einem angenehmer ist.

Melodien werden nach dem Gehör gespielt, man kann natürlich auch seine eigenen Melodien improvisieren.



Klangexperimente

Die Kantele kann auch mit Schlägel (oder Stricknadel, Bleistift, Essstäbchen) gespielt werden, die rhythmisch von den Saiten abgedefert werden sollten. Man kann mit diesen Schlägeln auch auf die Holzteile des Instruments schlagen.

Wieder andere Klänge erzeugt ein Plektrum oder das Streichen der Saiten mit einem Geigenbogen, man kann sogar eine Flasche drüberrollen, Papierstreifen auf die Saiten legen, und ...

Der Experimentierfreude sind keine Grenzen gesetzt. Verschiedene Ideen können miteinander verbunden werden.

INFORMATIONEN IM WEB:

FINNISH MUSIC INFORMATION CENTRE – KANTELE HANNU SAHA: The Kantele – from Epic to Eclecticism (FMQ 2/1998) Virtual Finland – Kantele

KANTELEMUSIK AUF CD:

Virtual Finland – Kantele Virtual Finland – Kantele

Kantele, Folk Music from Finland (SKSCD1)

Historical recordings from the Folklore Archives of the Finnish Literature Society (SKS) and Finnish Broadcasting Company (YLE)

Snow Kantele (Finlandia Records, 0630-19052-2)

Sámi Suite by Martti Pokela

Sonata for Kantele (Finlandia Records, 4509-98357-2)

New compositions by Martti Pokela Loituma (The Folk Music Institute and Sibelius Academy Folk Music Department, KICD 36)

Loituma group: Sari Kauranen, Anita Lehtola, Timo Väänänen, Hanni-Mari Verdecia

Wir danken Katja Ojala-Koçak, Terhi Oksanen, Irina Shestopolova und Susan Wheatley für ihre Hilfe bei der Redaktion dieses Beitrags.

Soili Perkiö

studierte Musikpädagogik in Finnland, absolvierte 1992 den Special Course am Orff-Institut und ist zurzeit Leiterin der Abteilung Musikpädagogik an der finnischen Musikhochschule „Sibelius Akademie“.

Sie gibt weltweit Kurse, ist Dozentin an internationalen Sommerkursen und Gastdozentin am Post-graduate University Course am Orff-Institut.

Rhythmus, Rhythmuskulturen, Rhythmuserziehung ...

... ein Gespräch anstelle eines Artikels



Ari Glage

im Gespräch mit Barbara Haselbach

Barbara Haselbach (BH): Ari, da Dir die Zeit zum Verfassen eines schriftlichen Beitrags fehlte, haben wir die Form eines Gesprächs gewählt, um dennoch Deine Gedanken und Erfahrungen zum Thema dieses Heftes vorstellen zu können.

Zunächst: Du bist ein international bekannter und sehr geschätzter Lehrer in Fragen Rhythmus. Wie ist es dazu gekommen, dass ein Berliner Junge ein internationalen Rhythmus-Pädagogen wird?

Ari Glage (AG): Der Weg war abenteuerlich und voll von Überraschungen. Die ersten Instrumente waren, wie meist, Blockflöte und Klavier, eines Tages hat mich meine Musiklehrerin am Gymnasium gefragt, ob ich eine Bongotrommel aus Marokko haben will, da war ich ungefähr 15. Ich weiß noch, wie ich zuhause probiert und mich geärgert habe, dass ich keinen durchgehenden Rhythmus spielen konnte, obwohl ich ja schon viel Musik gemacht hatte. Das ist meine früheste Erinnerung: Faszination und Frust. Irgendwie hat mich auch das Exotische der Instrumente angezogen. Dann fand ich einen Lehrer in Berlin, der Unterricht mit afrikanischen Trommeln, zunächst mit Djembe, gab. Ich weiß gar nicht mehr, wie ich da hineingeraten bin. Irgendwie hat es mich hingezogen und ich habe einfach begonnen. Durch meine musikalische Vorerfahrung ging es recht gut und es war eine ganz andere Welt.

BH: Auch eine andere pädagogische Welt?

AG: Ja, das auch. Die Musikausbildung war anders als in der Schule: Wir waren im Kreis, haben Rhythmus- und Spürübungen gemacht, auch Klatschübun-

gen. Es war eigentlich nicht sehr afrikanisch, weil er sehr sensibel herangegangen ist, nicht laut gespielt hat, sondern einen sehr körperbezogenen, weichen Zugang hatte. Durch diesen Lehrer bin ich dann gleich zu Afrikanern gekommen. Und das war schon ein Schock (lacht). Die hatten keine Ahnung vom Unterrichten im europäischen Sinn, spielten sehr laut, ihre Hände – es waren Senegalesen – waren sehr rau und mit Hornhaut überzogen. Es wurde immer gesagt, Trommeln darf ruhig weh tun, Hauptsache, das Gefühl stimmt. Die im westlichen Verständnis „unpädagogische“ Art und Weise der Rhythmusvermittlung in Afrika muß man aus dem Kontext verstehen, wie dort Rhythmus gelernt wird: Jemand der Trommeln lernen will, ist jahrelang umgeben von Rhythmus, nimmt bei allen Anlässen (Festen, Ritualen, Hochzeiten, Taufen etc.) teil, wo Musik ausgeübt wird. Das bedeutet man wird zum Trommler durch Hören, Dabei-Sein, Beobachten im ganz alltäglichen Leben, ohne dass ein Lehrer genau erklärt, wie man eine Trommel anschlägt, oder wie ein komplexes Rhythmusensemble funktioniert. Das ist vergleichbar mit dem Erlernen der Muttersprache: Dazu braucht es auch keinen Schulunterricht!

Ich war fasziniert von der Reichhaltigkeit der Rhythmen, habe mir aber nichts merken können, weil die nichts aufgeschrieben und ich kein Aufnahmegerät hatte. Am Anfang war mir das auch nicht so wichtig. Da ging es nur um das Erlebnis.

Dann kamen die ersten Workshops bei Brasilianern, wo ich an die Grenze meiner Leistungsfähigkeit kam – ich erinnere mich noch gut. Das war wirklich sehr zwiespältig – einerseits Faszination, andererseits auch Verzweiflung über die eigenen Grenzen. Eines Tages konnte ich in einem Workshop nicht mehr aufstehen, weil es so anstrengend war. Die Vermittlung durch ethnische Lehrer war damals eine harte Schule für Europäer – die haben uns einfach hineingeschmissen. Wenn heute Lehrer länger in Europa sind, verstehen sie besser, was wir brauchen, aber in den Anfängen war ich bei Lehrern, die das noch gar nicht gut konnten.

BH: Wenn europäische Schüler zu Lehrern werden, so wie Du, übernimmt man dann die Methode, in der man selbst gelernt hat ?

AG: Ich habe sie zum Glück, muss ich sagen, nicht beibehalten. Vor allem, weil ich dann schon den ersten Kontakt zu Reinhard Flatischler, einem österreichischen Rhythmuspädagogen und Musiker hatte.

Durch die Kurse mit der von ihm entwickelten TaKeTiNa-Rhythmuspädagogik habe ich einen völlig anderen Zugang zum Rhythmus und zum Trommeln bekommen. Der Einstieg war viel weicher, mehr auf den europäisch lernenden Menschen zugeschnitten. Er hat jahrelang experimentiert und erforscht, was das Wesen und welches die Grundbausteine von Rhythmus sind und wie man Zugang dazu bekommt, wenn man nicht von Geburt an in einer „Rhythmuskultur“ aufwächst. Das hat mir geholfen, auch mit ethnischen Lehrern zurecht zu kommen, denn am Anfang habe ich bei denen überhaupt nichts verstanden und nicht gewusst, wo oben und unten ist!

BH: Diese sicherlich wichtigen Erfahrungen bringen uns nun auf unser Heftthema. Es geht darum, ob man über der neuen, der so genannten „globalen“ Kultur, auf die jeweils eigene vergisst? Orff hat einmal gesagt, dass die Quellen des Schulwerks in der jeweils eigenen Tradition liegen und zwar unter Umständen so weit zurück, dass es sich noch um anonyme Volkskultur handelt – was aber in keiner Weise mit heutiger Folklore zu vergleichen ist. All diese Lieder, Rhythmen, Tänze, Märchen und Sprüche, die oft wirklich über Jahrhunderte hinweg überliefert worden sind, unterscheiden eine mitteleuropäische Kultur von einer nord-, oder südeuropäischen, erst recht von einer afrikanischen, asiatischen oder lateinamerikanischen!

Die Frage ist nun, ob es im deutschsprachigen Raum oder in Mitteleuropa im Bereich des Rhythmus – also Deinem Schwerpunktgebiet – überhaupt so etwas wie eine besondere rhythmische Sprache gibt?

AG: Da wird es jetzt schwierig, ich habe den Eindruck, dass in diesem Gebiet die Verbindung zur Tradition eher unterbrochen ist. Aus meiner eigenen Geschichte muss ich sagen, dass ich in Berlin nichts vorgefunden habe, worauf ich mich hätte beziehen können. Es gab dort keinen Volkstanz und die Volkslieder waren für uns Schüler eher „vermodert“, altertümlich und hatten nicht die Kraft, dass man sich für sie interessiert hätte. Es gibt sicher in Europa Regionen, wo das anders ist und ich schaue auch immer mit etwas Neid auf Länder, wo die eigene Kultur noch lebendiger ist. Durch Kurse, die ich bei der finnischen Orff-Schulwerk Gesellschaft (JaSeSoi) gegeben habe, bekam ich etwas Einblick, wie es in Finnland ist. An der Sibelius-Akademie gibt es eine große Abteilung für Volksmusik. Dort wird ein vielfältiges Studium angeboten und es gibt zahlreiche

Veröffentlichungen von CD's. Dort ist für mich dieser Gedanke Orff's verwirklicht. Sie beziehen sich auf ihre Tradition, auf die Texte des Nationalepos, auf alte Gedichte, auf alte Melodien und machen etwas Neues draus. Das ist ja eigentlich das Schönste: sie schöpfen aus ihrer eigenen Tradition und geben dem einen zeitgemäßen Ausdruck, verwenden auch noch die alten Instrumente wie die Kantele, verbinden sie aber dennoch mit neuen Einflüssen, die durch die Globalisierung auch aus andern Teilen der Welt kommen können, dadurch entsteht etwas Neues, dennoch merkt man, dass der eigene Kulturhintergrund darin weiterwirkt.

BH: In diesem Heft werden in den Beiträgen von Soili Perkiö, Steinar Ofsdal und Nanna Hlif Ingvadottir solche Fragen thematisiert, wir haben versucht, diese Ansätze aufzugreifen.

Aber zurück zum Rhythmus:

Wie überall in der Welt gibt es auch im europäischen Bereich Beispiel für die Beziehung zwischen Arbeitsbewegungen und Brauchtumsritualen und dem Phänomen des Rhythmischen. Mir fallen gerade die alpenländischen „Apperschnalzer“ ein, die mit langen, ledernen Peitschen den Schnee „wegschnalzen“, ein Frühlingsritual also. Da gab es genau vorgeschriebene Bewegungen und dabei entstanden rhythmische Abläufe. Auch bei bestimmten Handwerken ergaben sich durch wiederholte, ganzkörperliche Bewegungen rhythmische Abläufe. Aber das liegt natürlich bei uns alles weit zurück und ist mit der Industrialisierung weitgehend zu einem Ende gekommen.

AG: Ja, überall dort, wo die Arbeit mit dem Körper, mit den Händen ausgeführt wurde, da entstanden auch Rhythmen. Aber wo gibt es das heute? Es gibt da und dort Überbleibsel in Brauchtumstraditionen, auch in Österreich habe ich das hin und wieder gesehen.

BH: Wie ist das mit der alpenländischen Tradition des „Schuhplattlens“, könnte man das nicht als eine Form der Bodypercussion bezeichnen? Ist nicht auch das „Zuahipaschn“, eine besondere rhythmische Eigenart unserer kulturellen Region?

AG: Das Schuhplattl – leider bin ich kein Experte, aber ich hatte doch mal einige Stunden Unterricht – ist eine reine Form der alpenländischen Body Percussion mit sehr komplexen rhythmischen Abfolgen, auch sehr körperbetont. Ursprünglich war es nur für Männer, in unserem Kurs durften – allerdings gegen die Tradition – auch Frauen mitmachen. Das Schuhplattl ist eine Kunstform, die man lange erlernen

muss. Es gibt also, zumindest in Oasen, heute noch spezifische rhythmische Formen unserer Regionen.

BH: Welche Rolle spielen Tanzrhythmen?

AG: Auch da gibt es eine ganz reiche rhythmische Tradition. Ich hatte als Berliner wenig Berührung damit, habe erst in meinem Studium am Orff-Institut welche getanzt. Volkstänze aus dem osteuropäischen Raum, haben einen rhythmischen Reichtum, den wir uns hier gar nicht vorstellen können – da gibt es alle möglichen Taktarten von 7, 9, 13, 15, und höchst komplexe Rhythmen.

Da fragt man sich eigentlich, warum wir immer bis nach Afrika schauen, um mit interessanten Rhythmen in Kontakt zu kommen. Dabei merken wir viel zu wenig, was alles nahezu vor unserer Haustür liegt, denn durch die Erweiterung nach Osten, durch den Wegfall des Eisernen Vorhangs sind diese Quellen doch gar nicht mehr so weit weg von uns. Es sollte durchaus mehr in unser Bewusstsein dringen, welche Schätze und Anregungen es auch in Europa gibt.

BH: Im alpenländischen Raum gibt es doch auch die Zwiefachen und Taktwechseltänze, eine schöne Herausforderung, um unsere sonst eher etwas „quadratische“ Art von Musik zu bereichern.

AG: Ich glaube, dass es sich lohnt, in unserer eigenen Kultur zu suchen und interessante Rhythmuswelten und spezifische Formen von Musik und Tanz wieder zu entdecken. Aber dennoch steht in unserer Kultur der Rhythmus nicht so sehr im Vordergrund wie in anderen Kulturen. Bei unseren hoch entwickelten musikalischen Kunstformen spielen Melodie und Harmonie eine hervorragendere Rolle.

BH: Nun eine andere Frage. Für Dich ist die afrikanische und die lateinamerikanische Musik wahrscheinlich näher als die mitteleuropäische und so wie Dir geht es heute sehr vielen Menschen. Warum hat die „Weltmusik“ in den letzten Jahrzehnten einen so unglaublichen Einfluss gewonnen?

AG: Ich glaube, es gibt eine Reihe von Faktoren, die diese Anziehung ausmachen. Einerseits ist es, glaub ich, eine Sehnsucht, die wir verspüren. Wir merken, dass in anderen Kulturen Musik, Tanz, Rhythmus noch eng mit dem alltäglichen Lebensvollzug und der Gemeinschaft verbunden ist. Dort findet sie nicht nur als „Konzerte“ statt. Und diese Lebensnähe übt eine enorme Faszination aus. Wir hoffen vielleicht, wenn wir uns dem zuwenden, auch irgendwie Anschluss daran zu bekommen. Zum Teil ist das natürlich ein Irrtum, denn man kann ja nicht sagen, ganz

Afrika hätte eine lebendige Musiktradition. Auch dort findet sie sich mehr im ländlichen Bereich, in den Städten passiert meist leider schon das Gleiche wie bei uns auch: Verfremdung, Spezialisierung, Kommerzialisierung.

Der zweite Grund – jetzt speziell auf Rhythmus bezogen – ist, dass in diesen, nennen wir sie mal „Rhythmus-Kulturen“ eine unglaublich starke Vitalität und Kraft existiert, die sich über die Jahrhunderte in einer eigenständigen Kunstform ausgeprägt hat. Eine Musikausübung, die so stark körperorientiert ist, übt eben auf Menschen, die in einer ganz anderen, körperfremden Form der Musikausübung zivillisiert sind, eine ungeheure Wirkung aus.

BH: Weißt Du, ob es Untersuchungen über die Wirkung von Rhythmus auf den Menschen gibt? Forschungsergebnisse über den Einfluss intensiver rhythmischer Selbsttätigkeit, aber auch über Rezeption von vorwiegend rhythmischer Musik? Aus dem Unterricht sind uns solche Wirkungen ja durchaus bekannt: rhythmisches Tun regt an, animiert, vitalisiert in einer gewissen Weise, ja es kann sogar zu einer Art Selbstvergessenheit führen. Kennst Du wissenschaftliche Studien darüber?

AG: Es gibt neurophysiologische Untersuchungen über Rhythmus, wobei die meines Wissens noch in den Kinderschuhen stecken. Es wird untersucht was ein einfacher Puls oder dessen Veränderung im Körper, im Gehirn bewirkt, es gibt Forschungen wie Gehirnwellen sich verändern (es braucht eine bestimmte Zeit der Einwirkung, z.B. in schamanischen Ritualen, bis es zu Veränderungen von Bewusstseinszuständen im Sinne von größerer Entspannung bei gleichzeitiger Wachheit kommt). Es gibt auch Untersuchungen über Synchronisationsphänomene bei Menschen, die lange miteinander einen Rhythmus spielen und sich dabei aufeinander einschwingen.

Es können so etwas wie ekstatische Wirkungen entstehen – das ist übrigens ein weiterer Anziehungspunkt, warum wir uns so für die Kraft des Rhythmus interessieren. Es kann geschehen, dass wir so im Rhythmus aufgehen, dass wir eine Art Ekstase erleben, eine Erweiterung des normalen, alltäglichen Bewusstseinszustand. Es fällt vieles ab, wir können uns sozusagen in einem größeren Zusammenhang erfahren.

BH: Ist es denn so, dass die anderen Komponenten der Musik, also das Melodische und Harmonische in der Rhythmus-Arbeit wegfallen?

AG: Ich denke nicht, aber es ist doch eine Betonung des einen zu Ungunsten des anderen. Ich würde auch gerne noch die anderen Bereiche stärker einbeziehen. Melodie ist ja oft dabei, vor allem als Gesang, übrigens auch ein Charakteristikum von Rhythmuskulturen.

BH: Die Stimme als rhythmisches Instrument?

AG: Ja, die Stimme ist eigentlich das Werkzeug oder das Instrument des Menschen, das Rhythmus-Lernen ermöglicht. Ohne Stimme ist es weitaus schwieriger. Stimme ist der Vermittler von Rhythmus. Die Stimme – jetzt wird es sehr speziell – ist in fast allen außereuropäischen Kulturen die Kraft, der Initiator von Rhythmus. Trommelsprache ist der Vermittler von Rhythmus.

BH: Noch einmal zurück: Die Menschen haben also diese Defizite, daraus entsteht die Sehnsucht und der Impuls nach außereuropäischer Musik. Man denkt, man könnte dieses Bedürfnis in der Berührung mit einer anderen Kultur oder einer anderen Musik erfüllen. Da spielt auch die Improvisation eine Rolle. Du hast einmal gesagt, die Improvisation sei zwar wichtig, aber sie wäre etwas – habe ich das richtig verstanden – was man erst anwenden kann, wenn man genügend Bausteine hat?

AG: Nein, ich finde sie ganz zentral wichtig, wobei der Ansatz, man könnte alles durch Improvisation erlernen, doch nicht aufgeht. D.h. die Improvisation ist von Anfang an, wenn ich mit Kindern Rhythmus-Unterricht mache, dabei. Ich mache die Erfahrung, dass von Beginn an genügend innere Vorstellungskraft, inneres Material da ist, auch frei zu spielen und einen eigenen Ausdruck zu finden.

Es ist einfach da. Wo das anfängt, kann ich nicht beantworten. Aber je mehr rhythmische Urbausteine, je mehr rhythmische Strukturen, man kennt – also nicht nur ein paar afrikanische pattern, die man in irgendeinem Kurs gelernt hat – desto reicher ist die Improvisation.

BH: Was ist der Unterschied zwischen diesen pattern und rhythmischen Urbausteinen?

AG: Es gibt eine Anzahl von rhythmischen Grundformationen, Grundbausteinen, aus denen alle Rhythmen der Welt bestehen und das sind gar nicht so viele. Diese sind in unserem Körper angelegt. Es gibt z.B. als grundlegendes Phänomen die Pulsation: Als Grundpuls bildet sie das rhythmische Fundament, durch Unterteilungen bilden sich in den Zwischenräumen die so genannten Off-Beats. Mehrere

Grundpulse zusammengefasst ergeben wiederum bestimmte Zyklen (2er , 3er , 4er usw.). D.h wenn wir diese Informationen üben gewissermaßen zum Leben erwecken, ist eine gute Basis vorhanden, um Rhythmus ganzheitlich zu erfahren.

BH: Und ein pattern?

AG: Ein pattern ist eine Zusammensetzung aus einzelnen Rhythmus-elementen (wie z.B ein bestimmter Off-Beat) und Motiven (zwei oder mehr zusammenhängende Rhythmusbausteine) und ist meistens eine vom Menschen gestaltete bzw. komponierte Struktur. Das ist der Unterschied zu den rhythmischen Grundbausteinen: Eine Rhythmusfigur gehört immer dem Bereich der Gestaltung an, d.h es gibt sehr viele Möglichkeiten Rhythmen zu kreieren. Die Grundbausteine dagegen sind auf physikalischen Schwingungsgesetzmäßigkeiten beruhende Phänomene, die naturgegeben da sind, die wir nicht beeinflussen können. Wenn die Schüler sozusagen die Bausteine, aus denen Rhythmus besteht, gründlich lernen, gelingt das Erfassen einer komplexen rhythmischen Figur um vieles schneller. Konkret heißt das: wir können lernen uns vom Puls tragen zu lassen; auf dieser Basis wiederum spüren, wie sich ein off-beat körperlich anfühlt usw. Wenn wir wieder Anschluss an dieses Körperwissen bekommen, ist das Tor zur Kreativität, zur Improvisation viel weiter geöffnet.

BH: Wenn ich Dich recht verstehe, gibt es also universelle rhythmische Strukturen, die wir in ihren körperlichen Erscheinungsformen und Wirkungen wieder erfahren und erlernen müssen. Wenn dann die Lernenden Modelle spielen, die sie sowohl zum gemeinsamen Musizieren als auch in die Improvisation führen, entstammen diese dann einer bestimmten Kultur?

AG: Es gibt nach meiner Ansicht zwei Pole. Einerseits kann man die Rhythmusmodelle von bestimmten Rhythmuskulturen übernehmen und an ihrem Beispiel lernen, einfach weil sie uns faszinieren und rhythmische Welten eröffnen, die wir nicht kennen und die wir uns aneignen können. Und auf der anderen Seite können wir auf der Basis der vorhin erwähnten Grundbausteine und universellen Strukturen, die an keine Kultur gebunden sind, selbst Modelle entwickeln. Das ist spannend, weil wir dann auch bestimmte kulturabhängige Prägungen verlassen können. In unserer musikalischen Kultur sind wir beispielsweise sehr eingeschränkt auf den 4er-Takt und allenfalls auf den 3er, das ist ein bisschen

eng. Ich habe aber erlebt, dass Kinder – wenn sie lange im 5er spielen, ihn spüren – sozusagen in diesen Schwingkreis des 5er kommen, frei werden und darin improvisieren können, selbstverständlich ohne „Zählen“. D.h. das ist jetzt kein Rhythmus aus dem asiatischen Raum oder aus dem Balkan, sondern sie lernen, im 5er frei zu schwimmen. Dieses freie Musizieren ist ein wichtiges Ziel, wobei die Reproduktion eines Rhythmusstückes gleichermaßen sinnvoll ist. Wir lernen im Klavierunterricht ja auch vorgegebene Stücke zu spielen. Ich habe nichts dagegen, wenn Leute versuchen, eine Kultur zu kopieren. Aber ein leichtes Unbehagen bleibt mir doch. Es gibt Leute, die gehen in diese Länder und studieren das und versuchen dann, was sie gelernt haben ebenso weiterzugeben. Wobei das ein langer Weg ist. Es fehlt eben der ganze Hintergrund, der Kontext und auch das lebenslange Lernen, das in jenen Kulturen selbstverständlich ist.

In meiner pädagogischen Arbeit versuche ich eine Balance herzustellen zwischen der Vermittlung von fremden Material und den „fundamentals“, aus dem Rhythmus besteht, so dass die Kinder oder Erwachsenen damit so etwas wie eine Eigensprache gewinnen und ihren Eigenausdruck finden können. Der Weg, sich ausschließlich eine außereuropäische Kultur anzueignen – das finde ich zuwenig.

Volkstanz und Orff-Schulwerk - wie passt das zusammen?



Verena Maschat

Ich bin in einer Großstadt aufgewachsen und habe kein Primärerlebnis mit einer ethnischen Tanzkultur. Meine Lehrer in Musik- und Bewegungserziehung sowie im Tanz haben mich jedoch sehr früh auf die Spur des immensen Reichtums europäischer Volkstänze gesetzt, auf der ich bis heute wandere und lerne.

Seit damals hat sich die politische und soziale Situation in Europa sehr verändert. Als ich meine Suche nach Volkstänzen in diversen Ländern Ost- und Südeuropas begann, waren die Bedingungen noch ziemlich schwierig. Heute sind die meisten dieser Grenzen offen und Menschen aus allen Ländern der Europäischen Gemeinschaft haben sich in anderen Regionen angesiedelt.

Dies ermöglicht heute, einen direkten Kontakt mit Vertretern verschiedener Volksgruppen sozusagen „nebenan“ zu haben. Aber es bringt auch Schwierigkeiten.

In Europa leben immer mehr Menschen aus allen Teilen der Welt zusammen. Ihre unterschiedlichen und zum Teil konträren Auffassungen, Zugehörigkeit zu bestimmten Religionsgemeinschaften, politisch-historische Feindseligkeiten, alle diese Faktoren spielen eine entscheidende Rolle im Bemühen um eine soziokulturelle Integration. Sensibilisierung und Akzeptanz sind Voraussetzung für ein harmonisches Zusammenleben. Bildungseinrichtungen und Medien müssten noch immer viel mehr dafür tun, dass die Menschen ihre eigene Kultur kennen und die fremde schätzen lernen.

Ich bin fest davon überzeugt dass Bildung und Erziehung das einzig wirksame Gegengewicht darstellen zu Intoleranz, Diskrimination und Barbarei.

Das Tanzen, Singen und Spielen von Musik aus an-

deren Regionen und Kulturen Europas ist einer der möglichen Wege um Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen und als positiv annehmen zu lernen – Dialog, Respekt, Bereicherung.

Ich persönlich beschränke mich bewusst auf die Wurzeln europäischer Kultur. Um Musik und Tanz weitergeben zu können, muss man die entsprechende Kultur soweit kennen, dass man sie glaubwürdig vermitteln kann. In meinen Augen ist es unverantwortlich und oberflächlich, eben mal ein „Afrikanisches Lied“ oder einen „Indischen Tanz“ mit den Schülern zu machen ohne selbst entsprechende Vorerfahrung zu haben und ohne den kulturellen Kontext zu berücksichtigen. Wir sollten denselben Respekt, den wir für unser Kulturgut wünschen, auch anderen Kulturen entgegenbringen.

Was ist Volkstanz?

Charakteristische Merkmale sind: mündliche Überlieferung mit minimalen Varianten von Generation zu Generation; der Ursprung der Lieder und Instrumentalstücke zum Tanz ist gewöhnlich unbekannt und Kreation von Laien; die Verbreitung der Tänze geschieht hauptsächlich durch die Landbevölkerung; Tänze können als Ritual zu bestimmten Festen und Gelegenheiten oder als Zeitvertreib bzw. zum sozialen Kontakt innerhalb der Gemeinschaft dienen.

Der Tanzcharakter einer jeden Region, jeder Volksgruppe, ist von verschiedenen Faktoren geprägt wie z.B. Landschaft, Klima, Brauchtum, Beschäftigung, Rollenverteilung zwischen Männern und Frauen, religiöse Vorgaben, Musikinstrumente, Fremdeinflüsse durch Zuwanderung, Kleidung und Schuhwerk, Objekte etc.

Leider verschwindet der Volkstanz, wie so viele andere Traditionen, aus dem Bewusstsein weiter Kreise der Bevölkerung. Die Prioritäten haben sich, zumindest in den Städten, zu seinen Ungunsten verschoben. Es bestehen zwar weiterhin Volkstanzvereine, die Heimatpflege betreiben, einige allerdings etwas abseits der Realität. Das bringt uns zur folgenden Frage.

Bewahren oder erneuern?

Beides. Wir sollten sowohl in der Musik als auch im Tanz deren ursprünglichen Charakter bewahren und noch vorhandenes Material aufzeichnen. Gleichzeitig muss sowohl dem Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen als auch der entsprechenden Unterrichtssituation Rechnung getragen werden.

Was sind die Pluspunkte?

Gemeinschaftsgefühl, Freude am Miteinander
Kennen lernen anderer Kulturen
Aktives Musikhören
Puls, Rhythmus, Takt, Melodie, Phrase, Form
Koordination, Raumorientierung, Bewegungsfluss, Formgefühl im Raum
Kooperation, Selbstbewusstsein, psychische Entspannung
Erweiterung des eigenen Bewegungsmaterials, Erfinden von kurzen Abläufen
Repertoire.

Musikalische Interpretation

Um den Charakter der jeweiligen Musik schätzen zu lernen, muss ich die Schülern eine Originalaufnahme hören lassen. Daneben ist es jedoch wünschenswert, wenn möglich eine eigene Version zu singen und/oder zu spielen. Dafür sollten, je nach Möglichkeit, Orff-Instrumente sowie andere Instrumente, die Schüler spielen können, eingesetzt werden. Ideal wäre, wenn wir über ein Kulturzentrum des betreffenden Landes Kontakt zu einem Musiker finden könnten, der uns Originalinstrumente vorstellen kann.

Welche der Funktionen des Volkstanzes sind heute noch aktuell?

Gemeinsamem Singen und Tanzen sind aktueller denn je. Sie stellen ein Gegengewicht dar zur immer stärkeren Tendenz zu Individualismus und zunehmender Vereinsamung.

Immer weniger Menschen hatten in ihrer Kindheit und Jugend ein ethnisches Tanzerlebnis, d.h. Teil einer Kultur zu sein, in einem traditionellen Umfeld aufzuwachsen und Tanz als Teil des Lebens in der Gemeinschaft zu erfahren.

Deshalb ist das Tanzen tradierter Tänze als Freizeitbeschäftigung für Menschen aller Altersgruppen ein Angebot, eine Möglichkeit zur Kommunikation:

Sich in einem Kreis, einer Linie von Menschen wohl zu fühlen, mit der Musik zu schwingen und in ihr zu ruhen, Hand- und Blickkontakt aufzunehmen sowie den Spannungswechsel zwischen mitreißenden und stillen Tänzen zu erleben und zu genießen.

Tradierete Tänze und Orff-Schulwerk: vom Spiellied zum Tanz

In den Orff-Schulwerk Ausgaben sowie den dazu-

gehörigen Buchveröffentlichungen wird der Volkstanz kaum erwähnt. Umso erstaunlicher, dass er in manchen Ländern fast die einzige Form der Bewegung im Schulwerk darstellt. Die Texte, Lieder und Spielstücke der Sammlung sind als Modelle zur Reproduktion, Improvisation und Komposition gedacht. Ich führe das unter anderem auf die allgemein bekannte Entstehung der Ausgabe als Resultat einer Schulfunkserie zurück, in der jedoch das Volkslied eine bedeutende Rolle spielt.

Ebenso wie Orff uns animierte, Musik und Texte aus unserer jeweiligen Kultur zu verwenden, kann man tradierte Tänze hervorragend einbeziehen, neben dem Erfinden von Bewegung und Tanzstücken. Das sozial bindende Tutti und das kreative Solo ergänzen sich bestens.

Wenn wir geschickt vom Spiellied über den Kindertanz zu etwas schwierigeren Tanzformen gehen, dann können wir alle Vorteile dieser animierenden Tanzmusik nutzen:

- klare rhythmische Struktur
- einfache, meist singbare Melodien
- überschaubare Grundformen, die uns das musikalische Verständnis für größere Formen öffnen
- Motivation durch Ausleben der Bewegungsfreude und Erfolgserlebnis

Lebendiges Lernen

Da die Musik das tragende Element im Volkstanz ist, sind die Lehrprinzipien der Musik- und Bewegungserziehung auf die Tänze ebenso anwendbar wie auf Lieder oder Spielstücke. Dabei sollten wir versuchen, die Impulse und Möglichkeiten, die in jedem Tanz stecken, möglichst vielschichtig umzusetzen. Also nicht einen Tanz nach dem anderen abwickeln, sondern alle erdenklichen Lernmöglichkeiten ausschöpfen. Bei häufiger Wiederholung kann das Augenmerk auf unterschiedliche Ausführungsaspekte bzw. musikalische Parameter gelegt werden. Die musikalische Kompetenz des Schülers wird auf breiter Ebene entwickelt, neben den anderen Aspekten wie Körper, Raum, soziale und persönliche Kompetenz.

Volkstänze sind natürlich gewachsen, verbinden in sehr lebendiger Weise Musik und Tanz und können hervorragend in die Arbeit mit allen Altersstufen einbezogen werden. Projekte die auch Geschichten und Lieder aus der jeweiligen Region einbeziehen, Information über Feste und Bräuche, Kleidung und Es-

sen, tragen dazu bei, dass die Teilnehmer eine besondere Erfahrung machen. Wie in allen Dingen, liegt die Kunst des Lehrers im Dosieren und im Abwechseln mit kreativen Bewegungsanregungen.

Es ist sicher nicht immer leicht für den Lehrer, die richtige Auswahl zu treffen. Wer mit Jugendlichen arbeitet, für die das alles neu ist, der braucht viel Erfahrung und psychologisches Geschick um diverse Vorurteile und Resistenzen abzubauen. Und das geeignete Repertoire für eine Klasse auszuwählen, in der Schüler aus mehreren, kulturell sehr unterschiedlichen Nationen vertreten sind, ist eine Herausforderung. Wenn möglich, sollte man vom Eigenen ausgehen, dies mit Nahestehendem vergleichen, Fremdes und Neues bestaunen und sich an der Vielfalt freuen.

Verena Maschat

A-Studium am Orff-Institut, Aufbau und Leitung einer Musikschule in Malta, Assistenzprofessorin am Orff-Institut. Zur Zeit freischaffende Musik- und Tanzpädagogin in Madrid, Spanien. Dozentin an und Leiterin von internationalen Sommerkursen und Seminaren.

Veröffentlichungen zur Musik- und Tanzpädagogik.

Summary

Folk Dance and Orff-Schulwerk – a possible match?

More and more people grow up in urban environments where normally there are no opportunities of an ethnic dance experience. Folk dances become therefore an excellent possibility to get to know and appreciate the music and dance, customs and costumes, tradition and culture of other countries.

In Europe there is an increasing migration south-north and east-west, resulting in a complex mixture of people with different and often contrasting background. All institutions and individuals involved in education are challenged to dedicate time and effort to foment the awareness regarding similarities and differences, the knowledge of one's own culture in order to appreciate the foreign ones and the acceptance of the presence of other ethnic groups as an enrichment.

Orff has always encouraged us to use texts and music of our respective cultural backgrounds. In the same way, folk dances can be an excellent way of enjoying the immense richness of folklore. The author

insist, however, on the importance of respect, which means that it requires a certain knowledge about the culture we want to introduce, thus avoiding a superficial treatment as just another movement activity. Social communication is of increasing importance today. Singing and dancing together becomes an excellent way of sharing the most varied music and movement experiences thus creating a community as well as a positive attitude towards learning.

Apart from using original recordings so that participants can appreciate the respective instrumentation and style of playing or singing, one should aim to interpret the dance music singing and/or playing on available instruments.

Music is the supporting element of all folk dances. Consequently, Music and Dance Education is the ideal framework for people of all ages to be introduced to this wonderful heritage.

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.

Playing with Words from One's Own and Other Cultures



Sofia López-Ibor

*Miguel, Miguel, tiene cara de pastel;
Alvarito rito rito tiene la cara de pito;
Y la tia Sofia tiene cara de sandia.*

Playing with words is not only one of my favourite games with my nephews in long car rides but language is at the centre of the Orff-Schulwerk classes. Rhymes and other kinds of texts are the starting point of many creations with my students and a great material to be explored through music and dance. Rhyming, constructing and deconstructing words, comparing and guessing vocabulary is not only a way of organizing thoughts and learning, but also a pleasure by itself. Most of the traditional repertoire of rhymes feature the internal structure of language; have interesting acoustic surprises and stress patterns that catch the listener's and the performer's attention. Students learn verbal dexterity and build memory skills while they enjoy the alliteration and the nonsense and get ideas to make up their own. Children of the 21st Century need more than ever to play with language, not only to preserve the traditional repertoire of rhymes and verses alive but to keep creating a private lexicon: jokes, clapping, counting-out games, jump rope rhymes and teasing games.

As a music and movement teacher my interest in collecting rhymes and language games to use with my students started many years ago. I have been trying to use them in different contexts and for various purposes, and studied the variations and social uses of the texts. My first source of material are the language games in my mother tongue that I learned at my school and in my own family, and I was lucky to be raised by "mujeres refraneras algo majaderas"

(woman who know sayings are somehow fools, a Spanish saying). In my first years of teaching music and movement in Madrid I used to do a composition assignment with my 10 year old students in which they needed to bring a trabalenguas (tongue twister), retahila (counting-out game) or a refran (saying) from home. We made a list of the materials brought by the students and observed that their grandparents and elderly people knew more and most interesting things than the parents in the younger generation, who in many cases could only find examples looking in books. I discussed with the students the value of preserving the treasures of the oral tradition and we interpreted the sayings through music, movement and drama.

At that point of my teaching career I was working in a unicultural setting and the research and resources of materials were quite easy to find. The real truth is nowadays such a project is much harder to accomplish, because in less than 15 years the globalization process is making it difficult to preserve our individual cultural treasures. Most of the rhymes and games the Spanish kids know are adapted versions of the American ones, the same way some American students know all the words to last year's Spanish hit "Asereje". The transmission is done through the media and also through the natural exchange of chants in summer camps and language courses. A game like "Who stole the cookie from the cookie jar?" belonging to the African-American tradition has versions in all different languages, and although the Spanish version I know doesn't have a clap in the offbeat and it is sung to a tune, it is a clear translation of the first example. The famous Itsy "Bitsy Spider" is "Huitzi Huitzi" in Mexico and "Periquito" in Spain. When I ask the young music teachers in my own country of the repertoire of rhymes and games they use in class, or they have learned from their students I clearly see that most are not original Spanish. I had a great discussion with them in the summer course of the Orff Association in Spain, and we brainstormed ways of going back to the roots of our materials. Many teachers are simply scared of presenting songs and poems that seem not "fashionable". How can we make our kids get excited about "Teresa la Marquesa" and other typical Spanish characters? How can we avoid having "Micky Mouse" and "Pluto" in our clapping games? Don't children create those games anyway? Why should a child care about a

weather saying? Why should we have magic spells anymore? Can't all the children in the world just learn the one Cinderella uses in the Walt Disney movie? My answer to this question is clear: absolutely NOT! Every culture has a rich array of spells, riddles and interesting verses. I think the first step is starting to look back at our own patrimony and select the materials that are still relevant to us. I am not scared to use very simple "Pito Pito Gorgorito" to invite my students to start a game and I still find a lot of pleasure simply reciting old romances (ballads), and see how they get engaged in the story after the third verse starts. But some teachers find it is hard to work with materials outside of the mainstream global culture.

The next challenge we need to face is that in multicultural classes we should not only at our own cultural heritage.

Since I moved to San Francisco almost 10 years ago I have been teaching in a wonderful intercultural environment that has enriched my life, and most schools in my country have turned into a multicultural place too. I am not anymore just researching about the oral literature of my own country, but I need to work with multiple traditions and a mainstream one which is not my mother tongue. One of the most fascinating things about learning a whole new repertoire of counting games, tongue twisters, riddles, rhymes, lullabies and chants is the fact that you can find the same contents, structures, game



forms and patterns in different languages. I also started to collect examples in summer courses and travels, and to search for books and recordings of such materials. I am currently working on the publication of an international collection of rhymes. The task of teaching and working with a rhyme in a foreign language is not always easy. Even when I choose an English one, I always consult with my colleagues James Harding and Doug Goodkin about the deeper meaning of the text, the possible connotations of that particular expression, the versions they know of the rhyme or the game, etc. There are so many intricate details about a simple text! Then, how do I dare to use in my class texts in languages that I even don't speak? Does it make any sense for us to even try exploring texts in other languages? Even if it is a text that a student in your class brought, how do we know which one to choose?



Selecting the material

We need to know the meaning of the text, the game or the context in which it is used.

Choosing texts in which the language structure is very clear is better: repetitions, refrain, cumulative texts, etc.

Choosing the ones that teach a simple vocabulary is better :

- Texts that have numbers; e.g., “Un, deux, trois, Monsieur le Roi”,
- days of the week; e.g., “Era lu lu lu, era ne ne ne, era lu, era ne, era lu ne di”, etc
- Rhymes and text that include onomatopoeic sounds, e.g. “Tipi tape tipiton zapatero remendon”
- Nonsense texts
- Texts that have an equivalent in one’s own language (most sayings and riddle have one)
- Short ones and with a clear rhythm.

How do we know we are teaching the right pronunciation?

Look for a person who speaks the language and make a recording. If it is one of your students it is even better.

Even better will be to invite a guest speaker to your class and have the kids learn the text from a real person. It would also provide a great opportunity to ask other interesting questions about the culture and language.

Play other musical examples with the same language.

How do we explore all the expressive possibilities of the text?

Say it in different speeds, tempos and with all possible dynamics.

Say it with multiple expressions and moods

Change the rhythm, the musical structure.

Play around with the form, with solo/tutti.

Create interesting vocal textures by adding rhythmic speech and vocal ostinati.

Create a drama skit.

Add a melody and an accompaniment with body percussion, small percussion instruments and Orff Instruments.

Create a painting or sculpture.

The pleasure of the nonsense language

Working with nonsense texts is always a pleasure, because even if they have some context or are con-

nected to a game you can easily do a free interpretation. I just love using nonsense texts as tongue twisters and vocal warm-ups with the choir.

Eg. *En ten tina*

Soba loca bina

Soba loca tica toca

Eli beli bom

(Argentina)

Use it as a counting or elimination game, a jump rope, a passing game, etc.

Ask the students to choose a word to be played on a small percussion instrument.

Repeat some of the words to create vocal ostinati
Perform it with various musical forms.

Learn and compare:

Here is an example of a children’s text in 3 different languages. It is the classic spell that children say to a snail to make the animal get out of the shell.

Caracol col col

Saca los cuernos al sol

Que tu padre y tu madre

Ya los saco.

(Spain)

Chiocciola, chiocciolina

Tira fuori le cornina

Se non le tirerai

Un filo d’erba mangerai

(Italy)

Schneck im Haus

Schneck im Haus

Strecke deine Hörner raus!

(Germany)

Ask the children to look for the word that sounds or looks most similar to snail.

Ask them to invent different theories about when the snail will come out.

The students create a list of reasons to convince the snail to stay out of the shell.

Three different groups perform the rhymes and we compare the different meanings.

Projects

Only two days ago my co-teacher James Harding and I presented our Spring Concert with all the Ele-

mentary school students of the San Francisco School. The title of the concert was ALL KINDS OF SHOES and it was the culminating experience of a project in which we learned songs, dances, games and rhymes from all over the world that had something to do with shoes.

Looking for rhymes about shoemakers was very interesting. I found several in English, a couple of them in Spanish, one in Catalan, one in French, one in Ukrainian and a short song in Ewe (Ghanaian) language. All of them had in common the rhythm of the hammering and other onomatopoeic sounds. After dancing the shoemaker and showing the first graders a couple of pictures of cobblers in different cultures one of the students asked. "If not all the shoes in all the places are the same and not all the shoes have hard soles like the clogs, why are the shoemakers hammering in Ghana?"

Through the experiences in this project this student in my class is thinking every shoemaker in the world makes shoes with a different tool. And every person in the world should be dancing with their own shoes and not with uniform sneakers.

Sofía López-Ibor

Concert diploma in recorder, diploma in Music Pedagogy (Royal College of Music, Madrid.) Master course in recorder (Trinity College of Music, London). B-Course at the Orff-Institute. Teacher at the San Francisco School in San Francisco, California, Faculty member at international summer courses, at "Levels Courses" Orff-Schulwerk at Mills College, California and at the Postgraduate University Course at the Orff-Institute.

Spiele mit Sprache aus eigenen und fremden Kulturen

Zusammenfassung

Sprache ist eine der Wurzeln des Orff-Schulwerks und steht im Zentrum von Sofias Unterricht an der San Francisco School. Reime und andere Arten von Texten sind Ausgangspunkt für viele Gestaltungen in Musik und Bewegung, es geht dabei nicht nur um den Lernprozess, sondern auch um die schiere Freude am Spiel mit der Sprache.

Sie selbst sammelt seit vielen Jahren Reime und Wortspiele, Rätsel und Sprichwörter aus vielen Spra-

chen und Kulturen, verfolgt die Spur von Texten und ihren Varianten durch Länder und Kontinente und sucht nach deren historischem und sozialem Kontext. Kinder des 21. Jahrhunderts, so sagt sie, brauchen das Spiel mit Worten mehr denn je, nicht nur um diese Schätze der Volkstradition lebendig zu erhalten, sondern auch um ihr ganz privates Repertoire an Witzen, Zungenbrechern, Auszählreimen und Gedichten zu kreieren, um kreativ mit Sprache umgehen zu lernen.

Als junge Lehrerin in Madrid regte sie die Kinder an, Material von ihren Großeltern zu erfragen und die Texte für Kompositionsaufgaben und szenische Gestaltungen zu verwenden und diskutierte mit ihren Schülern die Bedeutung oraler, muttersprachlicher Tradition.

Seit diesen Anfängen ist die Globalisierung rapide fortgeschritten und fast nirgends gibt es mehr Klassen ohne fremdsprachige Kinder. Das verlangt eine Auseinandersetzung mit der oralen Literatur vieler Sprachen.

Doch werden Lehrer dabei auch vor manche Probleme gestellt, vor allem dann, wenn diese Texte nicht in der eigenen Muttersprache sind. Was ist die genaue Übersetzung, welchen tieferen Sinn will der Text vermitteln, wie ist die Bedeutung eines besonderen sprachlichen Ausdrucks, aus welchem Kontext stammt er, wie ist die korrekte Aussprache, welche Varianten gibt es ...

López-Ibor macht sehr genaue Vorschläge zur Materialauswahl, gibt Anregungen zur Intensivierung des sprachlichen Ausdrucks, schlägt Hilfsmaßnahmen für die richtige Aussprache vor und regt eine Vielzahl von Lern- und Spielprozessen an.

Sie thematisiert aber auch sehr deutlich die Angst der Lehrer, Texte zu verwenden, die gerade nicht „in“ sind, und beantwortet die Frage, ob man sich denn wirklich solche Mühe geben müsste und ob denn nicht der Zauberspruch Cinderellas aus dem Walt Disney Film für alle Kinder reichen würde, mit einem kategorischen: „ABSOLUTELY NOT“. Vehement befürwortet sie die Differenzierung anstelle der Uniformität der „mainstream culture“.

Zuletzt berichtet sie vom Frühjahrskonzert an ihrer Schule, das unter dem Motto „Alle Arten von Schuhen“ stand und Texte, Reime, Spiellieder und Tänze aus vielen Ländern zu diesem Thema als Ergebnis einer Projektarbeit vorstellte. Ihre Kinder, so erzählt sie, haben erfahren, dass Menschen in verschiedenen

Ländern auf unterschiedliche Weise andersartige Schuhe verfertigen, und sie wünschen sich, dass jeder in seinen eigenen Schuhen tanzen darf.

In Kürze erscheint eine Sammlung internationaler Kinderreime von Sofia López-Ibor mit methodischen Anregungen. Wir können auf dieses Buch gespannt sein!

Sofia López-Ibor

Konzertdiplom Blockflöte, Diplom Musikpädagogik an der Königlichen Musikhochschule Madrid. Meisterkurs Blockflöte am Trinity College of Music in London. Fortbildungsstudium (B) am Orff-Institut. Zur Zeit unterrichtet sie an der San Francisco School in San Francisco/USA. Sie ist Dozentin an internationalen Sommerkursen, an den Orff-Schulwerk Level Courses am Mills College, Californien und Gastdozentin am Postgraduate University Cours am Orff-Institut.

Standard or Exotic? Thoughts on Cultural Diversity.



Doug Goodkin

*Doug, David, Jacek, Vadim
Dana, Irina, Line, Paz
Susan, Shingyi, Terhi, Wajd
Doug, David, Jacek, Vadim*

So began my first class with the Special Course at the Orff-Institute, chanting, clapping, gesturing and putting into some kind of musical order the names of the people in our group. 10 people (and one guest student) from Canada, Finland, Iceland, Lebanon, Poland, Russia, Spain, Taiwan and the United States. An unusual group? Not if you are teaching children

these days in Munich, Madrid or Manhattan. The homogenous classroom in many cities and towns throughout the world still exists, but more and more, the typical classroom is a mixture of children from markedly different cultural backgrounds. And so the Special Course mixture is a good model for the reality of these classrooms to which these teachers will return.

Diversity in any group of people poses challenges and schools are no exception. But every challenge is also an opportunity in disguise. There is great value and beauty in being sheltered within the warmth and welcome of a specific community, but there is also great excitement and flowering when we come in contact with the other. The confluence of cultures within today's classrooms is a chance to create a community enriched by the exchange of different languages, ideas and customs.

The name game above is a case in point. How dull this would have been in the class of my childhood! Doug, Ed, Bob, Ben, Mary, Sue, Kathy, Gail just doesn't sing out as musically as our nine nation mix of names. After the name game, we learned a simple body percussion piece using half notes, quarter notes, eighth notes and sixteenth notes. In groups of four, each person had to contribute one word from their language that matched one of the note values and then perform together. It sounds fine to speak "Apple apple apple apple, pear pear pear pear, pomegranate pomegranate, pomegranate pomegranate peach peach," but more delicious yet with "Shishli mooshli Shishli mooshli, Do Tou Do Tou, Paralelo Paralelo Paralelo Paralelo, Pa---lo."

In another class, the students brought in a simple rhyme from their culture and as we listened to one after another, the music of each language came through, a sonic orchestra of mellifluous phonemes. We could hear the distant cousins of Polish and Russian conversing, the startling contrasts of Finnish and Chinese, the noticeable shift from Lebanese to Spanish to Icelandic to English. When groups formed to create pentatonic arrangements of select rhymes, the language turned the familiar elements of drone, ostinati and pentatonic scale into something uniquely expressive.

There are yet further steps for each student to take in taking this idea back to their home. The Lebanese rhyme could be accompanied with drones on Orff instruments, but sung in one of the Arabic musical

modes instead of the pentatonic scale. The Chinese rhyme might be set to a pentatonic melody more characteristic of the culture, with a wider melodic range and no accompanying drone. The Finnish melody could be played on the kantele as well as the xylophone, the Russian on the balalaika and the Spanish accompanied by castanets. The Icelandic melody might be sung in the Phrygian mode with parallel 5ths, the American accompanied by a drone on the dulcimer, the Polish, set to the rhythms of the waltz or mazurka with accompanying dance steps. In all of the above, opportunities for improvisation or student's involvement in composing the setting can—and should—be given. This is all well within the parameters of the Schulwerk, but enriched and made more relevant within each cultural setting.

In addition to turning to indigenous rhymes, we also translated a rhyme ("The Fog" by Carl Sandburg) and over a quiet instrumental sound carpet, softly recited the translations like the fog itself, one language twisting and turning into the next as one person began and another overlapped before they finished. Listening to each language loop through the one before and segue into the one to follow was indeed like wisps of fog swirling together in a sensual entanglement of different tongues.

This, of course, is the great gift of music itself. When five people talk at once, it just sounds like noise. Under the control of Mozart's pen in *The Marriage of Figaro*, it is a sweet harmony. In the political arena, three against two demands a vote to see who won. In the African drum ensemble, it is the very tension that creates powerful and beautiful rhythms. In the sports stadium, oboes and violins would compete to win the game. In the symphony, they blend their voices together to create something more beautiful than each alone. So it is the musical metaphor—and the musical experience—that gives us some guidance as to how to bring eleven people from nine countries—or 25 children from 10 countries—into some kind of harmonious counterpoint. Orff-Schulwerk in particular is well-equipped to lead the way, not only using languages as the starting point for music making and dance, but working with cultural gestures, relationships to gravity, instruments and instrumental techniques, characteristic meters, rhythms, scales and musical devices, all the many practices that fall under the name of elemental music and dance.

Encounter with the other

The Special Course represents an opportunity to learn something of how we might bring our cultural experience into a group and enrich each other in the process. But multi-cultural education has a basis beyond representing the particular populations in the classroom. Encountering other ideas, techniques, ways of doing and ways of thinking is part of the process of cultural evolution. In the world of music, Mozart's travels to Italy, Dave Brubeck's visit to Turkey, Steve Reich's study in Ghana, were all integral in their development as composers. One simple summary of Orff's unique approach is his statement, "Let the children be their own composers." Exposure to diverse models of composition- from African cross-rhythms to Bulgarian meters to Japanese scales- give children an enlarged conception of what music is and can be.

In The San Francisco School where I teach with Sofia Lopez-Ibor and James Harding, our repertoire of what we call music is quite broad, mostly based on our own delight in studying a bit of the world's music and dance. What strikes me in bringing up children with a broad multi-cultural base of music is their acceptance of the foreign as the normal. In other words, five year olds don't particularly distinguish between 'Funga Alafia' and 'The Muffin Man'. They can feel the differences in their bodies and note the different energies each song releases, but embrace both (and more) as their own. As they get older, they may become interested in investigating why Sambalele sounds and feels so different than Sakura, but without ever stepping foot in Brazil or Japan, they already have a bit of these worlds inside of them.

Sadly, this is not often the case. We still live in a world in which people imagine their own culture at the centre. I recently was given a handout of musical scales from around the world. An invaluable resource and one probably intended to widen our awareness of musical possibility. And yet the title: "Standard and Exotic Scales". I just have to wonder: Which scales were the standard ones? Which were the exotic ones? Is David a standard name and Wajd exotic? Is 'Pease Porridge Hot' standard and 'Ullen Dullen Doff' exotic? This language perpetuates a perception of otherness, foreignness, strangeness that assumes that one way- my way- is standard- and all the others are exotic. But whether you are a Mid-

western American claiming tofu as exotic or a Japanese person thinking how exotically strange tuna noodle casserole with potato chips is, we need a new vocabulary. What might it be like to raise children with the idea that the differences in peoples, cultures, religions and musics are like instruments in the orchestra, each contributing to a music of great variety and beauty, each designed to speak another part of the complexity that human beings are, each poised to unlock another faculty of our collective soul? What if children were trained to greet the other as a part of themselves that they've yet to recognize, but can come to know? To feel the exotic as familiar and the familiar as exotic?

The irony is that an important step in this process of becoming familiar with otherness is that a certain amount of otherness must be preserved. One notion of bringing the world together is to erase traditional culture and replace it with a generic Esperanto-like Universal language of fast food, electronic machines and pop images. Before we can play in some mythical one-world orchestra, it feels important to preserve those neighbourhoods where our immediate neighbour is more likely to be named Ali than Bob, where the kids playing the counting out rhymes, as kids do everywhere, are chanting 'Pito pito gororito..' instead of 'My mother and your mother...'. If we are to come to know our universal collective soul, those archetypal qualities common to people of all times and places, we can best come to it through our particular ethnic soul, a soul embodied in our mother tongue, our particular cuisines, our style of dress, and our folk songs and dances.

Carl Orff wisely suggested that all applications of the Schulwerk worldwide begin with the folk music of one's own country or people, recognizing the integrity and beauty of folk music drawn from the very ground itself and honed over time, passing through the authentic lives of countless generations. In my interview with Appalachian folksinger Jean Ritchie (Orff Echo. Winter 2005 Vol. XXXVII No. 2), she remarked "I feel much more at home singing our own family songs. I know I can't do them wrong. However I do them is the way they should be because they're my own." I have often wondered why I have never heard a folk music I don't like and this gives a clue- no matter how unusual the vocal timbre to my ears or unknown the scales or musical devices, I can

always hear the honesty singing through, the sense in the people singing or playing that this is their own and therefore they can't do them wrong.

And so I wish for two things for my students at the Special Course. The first is that they return to their countries with renewed interest in their own cultural lore- especially the children's songs and games, the folk songs, dances and stories- and tap the vein of their inheritance to pass on to their students to keep the national soul alive and flowing. The second is that they recognize the needs of our changing world, that they can open up their own traditions a bit and move them forward through the creativity of the Schulwerk and the meeting with other musics. In a recent trip to a remote island in the Scottish Outer Hebrides, I spoke with several people sparking a revival of Scottish music and dance. At the same time, I opened a closet in a music office and saw 10 Brazilian surdos, agogo bells, caxixi's, tamborins, pitos, hepiques- a fully equipped Brazilian samba bateria! Conversely, I heard a recording of a group in Brazil folding in the Scottish bagpipe to their samba band. What a strange world indeed we are living in!!

So let us tend to our particular gardens and grow the food meant for our spot, but keep our windows open, sing across the fence with our neighbours and trade vegetables and recipes, and in so doing, learn to embrace the other as part of our own. Perhaps in the future, such delicious exchange and conversation will become the standard and the exotic will be those who closed their windows and doors and listened only to their own one-beat, one-tempo, one-scale, one-song music until even they couldn't stand it any more and finally came out and joined the party.

Doug Goodkin

Teaches at the "San Francisco School" in California. Internationally well known Orff-Schulwerk teacher; frequently guest teacher in the "Special Course" and summer courses at the Orff-Institute. Special interests: the relationship between Orff-Schulwerk and Jazz and World Music, and the bringing together of a holistic music education in connection with research about multiple intelligences. Author of two books, co-author of the Macmillan textbook series 'Share the Music'. Founding member of the Orff-based performing group Xephyr.

Standard oder Exotisch? Gedanken über kulturelle Verschiedenheiten.

Zusammenfassung

Goodkin berichtet von seinen Erfahrungen mit der aktuellen Gruppe des „Special Course“ (11 Personen aus 9 Ländern, incl. einer Gasthörerin), vergleicht diese Situation mit den Bedingungen an sehr vielen Schulen, zumindest der westlichen Welt, und folgert daraus, dass wir alle lernen müssen, mit solchen multikulturellen Voraussetzungen umzugehen. Er stellt die Frage, wie wir diese Situation benützen können, um daraus etwas Neues und Wertvolles zu gestalten.

Er beschreibt konkrete Aktivitäten, die aus der Unterschiedlichkeit der Gruppe entstehen – z.B. die interessanten Rhythmen und kontrastreichen Laute der Namen in verschiedenen Sprachen, Reime aus unterschiedlichen Kulturen, die Übersetzung eines Gedichtes in die jeweiligen Sprachen und dessen musikalische Gestaltung durch Kontrastierung und Überlappung der Sprachklänge.

Daneben steht die Empfehlung an die Gruppenmitglieder, nach ihrer Rückkehr in ihre Heimat die Charakteristik und das Material ihrer jeweils eigenen musikalisch-tänzerischen Tradition, ihre Skalen, Rhythmen, Instrumente, ihre Tänze, Reime und Geschichten mit den pädagogischen Prinzipien des Orff-Schulwerks zu verbinden.

Im zweiten Teil des Artikels gibt Goodkin zu bedenken, dass sich durch die Verwendung von multikulturellem Material nicht nur die Kinder/Studenten und ihre jeweilige Kultur anerkannt und bestätigt fühlen, sondern dass darüber hinaus auch deren Erfahrung, was denn Musik und Tanz sei, vertieft und erweitert werden könne. Er gibt Beispiele von der Arbeit der San Francisco Schule in Kalifornien, an der er gemeinsam mit Sofia López-Ibor und James Harding für den Musikunterricht verantwortlich ist. Die Kinder empfinden Lieder in anderen Sprachen nicht als „fremd“, sondern einfach als Teil ihres Schul-Repertoires. Er sieht dies als den Anfang einer Erziehung, in der das „Andere“ als Teil unserer selbst verstanden wird. Leider – so sagt er – sei dies nicht selbstverständlich und selbst wohlmeinende Autoren verfassen Titel wie z.B. „Standard und Exotische Skalen“ und unterscheiden so zwischen standard, d.h. normal und „exotisch“ oder fremd. Die Frage ist nur: von welchem Standpunkt aus wird die Entschei-

dung, was standard und was exotisch ist, getroffen? Er unterscheidet weiterhin zwischen einem Verständnis von Globalität, das alle kulturellen Unterschiede auszumerzen und durch mediale Fabrikate und Pop-Images zu ersetzen sucht und einer anderen Sicht, in welcher diese Vielfalt und Unterschiede kultureller Art geschätzt und erhalten werden sollen. Zur Veranschaulichung dient ihm das Bild der Kultivierung des eigenen Gartens, aber auch das Gespräch über den Zaun mit den Nachbarn und das Austauschen von Blumen und Früchten.

Der Artikel schließt mit seinem Wunsch für die Special Course Studenten, dass sie mit einem vertieften Interesse an ihrer eigenen Volkstradition, aber auch mit neuen Erfahrungen zur Erschließung dieser Quellen zur Anregung des künstlerischen Potentials ihrer Schüler in ihre eigenen Länder zurückkehren mögen. Gleichzeitig lädt er sie jedoch auch ein, sich selbst und die Kinder für die Traditionen anderer Völker zu öffnen und in gemeinsamen Prozessen auch Neues zu schaffen.

Doug Goodkin

unterrichtet an der „San Francisco School“ in Kalifornien. International bekannter Orff-Schulwerk Lehrer, Gastdozent im „Special Course“ und an den Sommerkursen des Orff-Instituts. Schwerpunkte: Beziehung zwischen Orff-Schulwerk, Jazz und Weltmusik, sowie Verbindung einer ganzheitlichen Erziehung mit der Forschung über multiple Intelligenzen. Publikationen: 2 Bücher, Mitautor der Serie „Share the Music“ (Macmillan, 1994).

Gründungsmitglied der schulwerkorientierten Performing Gruppe Xephyr.

Aus aller Welt

From around the World

Australia/ West Australia



10th Birthday Celebrations of WAOSA, June 2004.

The concept of Festiva was to invite Orff teachers in Western Australia to choose 30 students from their school to perform a short item using the Orff approach. We also wanted to invite a well known Orff Pedagogue to work with the children on a massed item and to work with teachers who had little or no Orff experience. The teachers could learn about the Orff process and then watch it being implemented through the children. Parents and friends could witness a wholly Orff event at the final performance.

The concept, thought of by the West Australian Orff Schulwerk committee, was to celebrate 10 years of Orff Schulwerk in Western Australia and aim to showcase the Orff approach to all ages through experiences and observation. We believe the goal was achieved and all who were involved certainly did celebrate in many ways.

Christoph Maubach, an Orff Pedagogue from Melbourne, began the celebrations by visiting all the children on Wednesday, June 16th. He travelled around 80 kilometres to visit the children at their schools where he was able to share music especially selected to celebrate Peace. He used the Orff approach to inspire and educate these keen young musicians, and it allowed the children to get to know Christoph in a more intimate setting. The success was measured the next day at rehearsals and then finally at the performances as the children sang, danced and played with confidence and with a sense of fun.

At the final performance two days later on 18th June, 150 children from 7 different schools in the metropolitan area performed their contribution illustrating the different aspects of Orff Schulwerk. Their items explored the Orff Media with creative movement, body percussion, song, harmony, instruments, drama, and speech. Some props used were scarves, phone books, stylised costumes, stage flats, narrators and orchestral instruments. Carl Orff's melodies were used along with original compositions, improvisation was used freely and the children proved that this approach can be performed effortlessly. Celebrating Gunild Keetman's 100th Birthday we began the performances with 'Intrade' which was 'spine tingling'. Each school embodied the magic of Orff and all children showing an excellent command of their part and enjoyed the process with a relaxed and happy attitude which was exciting to see.

The concert closed with a joyful finale involving all students singing, dancing and playing which was directed by Christoph Maubach. Christoph had organised the use of the Federation Bells, made in Victoria for the celebration of Federation in 2001, which were kindly supplied by the Melbourne Museum. A select group of children played well known pieces and then one became the conductor and improvised their own composition. Christoph played his Hurdy Gurdy accompanying a talented young recorder player who performed with confidence on little notice.

Festiva was a huge task for our small committee to take on. However as in many Orff events there was a calm and confident atmosphere which made the 'behind the scenes' work easily. This was evident with Festiva, as the few days went without any problems, it was great also for the children to witness this and maybe this calmness quelled the back stage nerves too.

There have been many comments from parents, principals and friends that they enjoyed the whole concert not just their own school or friends. The concert had so much variety that it held the audiences attention for the whole 90 minutes.

The following are some excerpts of the letters received after Festiva:

Mr Roy Rimmer (WAOSA Patron): "Your concert was such fun, beautifully ordered and organised. Everyone in the best of spirits and the children uniformly of high standard."

Mrs Judy Thonell (ABRSM Representative): "...thoroughly enjoyed the whole evening. The kids were great, the teachers too! – and everything flowed beautifully and with polish – it was a pleasure to hear and to see – a very happy evening for all, it was clear." Mrs Marian Gard (Principal Sawyers Valley Primary School): "The parents were amazed at the involvement, immersion and focus of the students and were so glad that they had had the opportunity to see their children involved in such an event."

Professional Development at FESTIVA

The Festiva concert had a great impact on the children involved, however we also wanted to demonstrate the benefits of the wonderful approach to teachers.

Christoph ran a workshop during Festiva celebrations as an introduction to Orff Schulwerk. He did this in the gorgeous 'Eileen Joyce Studio' in the University of Western Australia grounds, and then later in the day we witnessed Christoph rehearsing with all the children from participating schools. We believed it was a great way for teachers to learn about the process and then watch it being implemented. All attendees were then invited to the performance the next day. It was very successful and encouraged some participants to attend our levels course in July.

Music Teachers and Levels Training

WAOSA set a criterion in choosing teachers to be involved in Festiva. The criterion was that they had completed some levels training. In doing this we wanted to ensure the performance would encompass and showcase all aspects of Orff Schulwerk. The teachers who were chosen have each completed a level course here in Australia. They were: Jackie Ewers, Anette Kerkovius and Mary Walton recently completing Level 4 in Sydney; Silvana Ferrara, Christina Steinbacher, Anne-Marie Pigneguy having completed Level 1 & 2 under the new National Guidelines in recent years, and Helen Frazer who undertook her Level training with Jane Frazer in Melbourne in 1996.

Choosing teachers who had this experience certainly enhanced the finished product making it an excellent demonstration of Orff Schulwerk in practice.

Festiva was specifically designed to celebrate our 10th Birthday celebrations, however many people would like to see it as a regular item on our annual events. The mind is always keen, so maybe in time a

new committee will decide to run them more regularly. Certainly the children would be delighted.

Mary Walton

Brasilien

Associação ORFF Brasil (ABRAORFF) Erste Orff-Schulwerk Gesellschaft in Südamerika

First of all, we welcome the new Orff-Schulwerk Association Brazil, the first one in South-America, which was founded in 2004.

After building up a seminar group with the teachers who had attended the courses held in São Paulo by Verena Maschat since 1998, financed by the Carl Orff-Foundation, it was now possible to create an Association. The Associação ORFF Brasil – ABRAORFF, based in São Paulo, aims to develop activities in other regions in the near future.

Recently, the first International Orff-Schulwerk Course "Música e Movimento na Educação" was organised. From January 12 – 21, 2005, around 60 participants came together to work on different aspects of Music and Dance Education: Ari Colares, a percussionist and teacher at the University of São Paulo, introduced Brazilian Rhythms; Helder Parente, who teaches music and theatre at the Brazilian Conservatory of Music of the University Rio de Janeiro (B-Diploma and for two years teacher at the Orff-Institut), worked on Speech Pieces from the Brazilian tradition and Renaissance Dances; Verena Maschat continued her work regarding the didactics of integrating vocal, instrumental and movement activities for different age groups.

The teachers in Primary and Secondary Schools as well as Music and Dance Schools came from different regions of this vast country. Many of them had already applied experiences from previous courses and could share these with newcomers. The concentrated 10-day programme included lectures, video and audio examples from the Schulwerk and ample time for discussion. During the final presentation participants and representatives of collaborating organisations (Austrian Consulate, University Carlos Gomes and Colegio Santo Américo) were able to share the achievement, the satisfaction and the joy we all felt at the end of this intensive learning period.



The Carl Orff-Foundation financed the project and the Faculty of Music Carlos Gomes certified the respective credits. Thus, this course has established itself as an important further training course for music teachers in Brazil. And once a month the seminar group meets to continue the sharing, helping each other to improve and learning from one another.

Verena Maschat

*Associação ORFF Brasil – ABRAORFF
 Colegio Santo Américo
 Rua Santo Américo, 275
 05629-020 São Paulo
 Brasil*

*President: Elisabeth Peissner-Sertório
 Contact: Mayumi Takai
 E-mail: mayumi@dglnet.com.br
 www.abraorff.com*

Italien

Tätigkeitsbericht der Association Orff-Schulwerk Italiano (OSI) in Zusammenarbeit mit der Musikschule „Donna Olimpia“ in Rom

Kurse und Seminare

Mai 2005 enden die Nationalen Kurse und Seminare des dreizehnten Jahres des “Progetto Orff-Schulwerk”, das die OSI in Zusammenarbeit mit „Donna Olimpia“ organisiert. Im Vergleich zu den früheren Jahren hat sich der Schwerpunkt dieses Kursjahres bedeutend dezentralisiert. In Rom sind ein 1st Level- und ein 2nd Level-Kurs durchgeführt worden, während vier 1st Level-Kurse in Nogara (Norden), Neapel (Südwesten), Bari (Südosten) und Catania (Sizilien) stattgefunden haben. Diese Landes-Verbreitung der didaktischen Tätigkeit ergibt sich aus der wachsenden Nachfrage nach Orff-Schulwerk Fortbildungskursen in Italien und den Bemühungen von OSI, den Teilnehmern durch regionale Kurse den Zugang zu erleichtern. Insgesamt haben über 250 Personen an unseren Kursen teilgenommen.

Meeting MetamOrffOsi

Am 19/20. März fand an der Elementarschule „Alessandro Manzoni“ in Rom ein Meeting statt, dessen Thema sich auf den heutigen Stand der Musikerziehung (insbesondere der Schulwerk-Erziehung) nach der Schulreform des amtierenden Schulministers Moratti, bezog. Der Meeting-Untertitel lautete nämlich: „Orff e/o Moratti: was geschieht mit der Musik in der Schule nach der Reform“. Hauptgäste der Veranstaltung waren Annibale Rebaudengo, Präsident der SIEM (Italienische Gesellschaft für Musikerziehung), Walter Tocci, Mitglied der Schul- und Kulturkommission des Abgeordnetenhauses und Franca Ferrari, Dozentin für Musikpädagogik und Mitglied der staatlichen Kommission für die Gymnasiums-Reform. Im Anschluss an die Konferenz, in der viele wichtige Überlegungen und weitere Initiativen entstanden sind, wurden verschiedene Workshops durchgeführt.

RitMozart

Nach dem Erfolg der letztjährigen musikdidaktischen Veranstaltung innerhalb der öffentlichen Jugend-Saison der römischen „Accademia Santa Cecilia“, wurde auch dieses Jahr OSI und „Donna Olimpia“ beauftragt, eine Konzert aufzuführen (8. bis 10. Mai im „Auditorio di Roma“), das schon mit den Mozart-Feiern des nächsten Jahres verbunden sein soll. Das Programm besteht aus verschiedenen Interpretationen und Bearbeitungen einiger Mozart Stücke und Fragmente.

Im Ausland

Im Januar 2005 hat Ciro Paduano ein vierzigstündiges Seminar für die Association „Grand Symphony Orchestra“ in Daegu (Südkorea) gehalten. Vom 4. bis zum 11. April machen zwei OSI Dozenten – Paola Anselmi und Francesca Scaglione – die nächste Etappe des Projekts „Note di Pace“ (Friedensnoten), das seit drei Jahren unter Mitarbeit von Donna Olimpia, der Stadt Rom und dem Büro für den Frieden in Jerusalem sowohl in Israel als auch in Palästina durchgeführt wird. Das Projekt besteht aus Workshops, Konferenzen, Seminaren und Unterricht in Kinderschulen, Kindergärten und auch Flüchtlingslagern, unter Einbeziehung der „Jerusalem Academy of Music and Dance“, des „Magnificat Institute of Holy Land“, des „Edward Said National Conservatory of Music of Palestine“ und weiteren italienischen und mittelöstlichen Institutionen.

Publikationen

Die „Collana Didattica OSI“ (Musikdidaktische Reihe geleitet von Giovanni Piazza) wurde im Oktober 2003 präsentiert, anlässlich des internationalen Orff-Symposiums, das OSI und Donna Olimpia im römischen „Conservatorio S. Cecilia“ organisierten. Die Absicht war, Qualität und erschwingliche Preise anzubieten, um einer Forderung nachzukommen, die sich aus einer gewissen und wachsenden Interesselosigkeit, besonders des prominenteren Verlagswesens der Musikdidaktik gegenüber, ergab. Die „Collana Didattica OSI“ hat bereits sieben Hefte veröffentlicht. Die Autoren sind: Giovanni Piazza, Ciro Paduano, Alberto Conrado, Sestino Macaro und Elita Maule. Die „Collana“ hat bisher über 800 Hefte verkauft und wird vom 14. bis zum 17. April bei der Buchmesse in Bologna ausgestellt.

Giovanni Piazza

Kurse am „Centro Didattico Musicale“

Man sollte es nicht glauben: aber tatsächlich kann man in Italien an keiner einzigen Hochschule oder Universität „Musikpädagogik“ studieren! Und so ist es nicht verwunderlich, dass studierte Musikerinnen und Musiker, die ohne jede fachdidaktische und lehrpraktische Ausbildung an pädagogischen Institutionen arbeiten (müssen) oftmals sehr interessiert an entsprechenden Weiterbildungsangeboten sind. In Rom hat Andrea Sangiorgio gemeinsam mit Valentina und Marco Valeiad eine eigene private Musikschule, das CDM – „Centro Didattico Musicale“ gegründet, die neben zahlreichen Angeboten für etwa 180 Kinder auch in öffentliche Kindergärten und Schulen geht, um dort den Musikunterricht zu gestalten. Aber Andrea Sangiorgio, der nach seinem Klavierstudium in Rom das zweijährige Kurzstudium am Orff-Institut absolviert hat, weiß vor allem um die Notwendigkeit der Weiterbildung von Lehrerinnen, Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern! Und so bietet das CDM auch zahlreiche Kurse und Seminare rund um die Elementare Musik- und Bewegungs-/Tanzpädagogik an, die von ihm selbst, seinen Kolleginnen und Kollegen und Gästen aus dem Ausland durchgeführt werden. Die diesbezügliche Zusammenarbeit mit Lehrenden des Orff-Instituts ist für Andrea Sangiorgio wichtig und selbstverständlich. So konnte er in den vergangenen Jahren bereits mit Ulrike Jungmair, Christa Coogan, Andrea Osterstag und Manuela Widmer zusammenarbeiten und ein

nächster Kurs ist mit Michel Widmer in Planung. Um der berufsbegleitenden Weiterbildung des CDM zu besserer offizieller Anerkennung bei den italienischen Schulbehörden zu verhelfen, ist eine noch engere Zusammenarbeit mit dem Orff-Institut angestrebt. Zurzeit beschäftigt sich die Curricula-Kommission des Orff-Instituts mit einem Antrag, den italienischen Kurs als Universitätslehrgang des Orff-Instituts unter dem Titel "Educazione alla musica e alla danza secondo l'Orff-Schulwerk. Formazione di base per la scuola materna ed elementare" (Grundlagen der Musik- und Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks in Kindergarten und Grundschule) zu führen. Dieser erste Schritt zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit auf universitärem Niveau kann ein Signal sein, auch mit anderen europäischen Ländern solch sinnvolle Kooperationen zu begründen.

Manuela Widmer

Japan

Veranstaltungen der Japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft 2004/05

November 2004

Die Novemberversammlung der Japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft fand erstmals in KOBE statt. Dank der Mitwirkung von ReferentInnen wie Kouji Mizayaki, (Assistenzprofessor an der MUSASHINO-Musikhochschule in Tokio), Minako Tagami (Dozentin an der HAMAMAZUGAKUIN-Universität; Kurzstudium am Orff-Institut), und der Versammlungsleiterin, Tomoko Nasukawa (Professorin an der Pädagogischen Universität in HYOGO), war diese gut besuchte Versammlung von Erfolg gekrönt. Die Mitglieder danken allen ReferentInnen sehr herzlich für Ihre Mitwirkung.

Den Einführungsvortrag zum Thema „Was bedeutet Carl Orffs Musikpädagogik?“ hielt Kouji Mizayaki, danach folgte ein auf Bewegung ausgerichteter Workshop mit dem Titel „Auf der Suche nach einem neuen Ich“. Der sich anschließende rege Gedankenaustausch unter der Leitung von Tomoko Nasukawa wird allen TeilnehmerInnen in positiver Erinnerung bleiben.

März 2005

Am 5. März fand an der TOKYOKASEI Universität

eine weitere ordentliche Versammlung der Japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft statt. Die Gesellschaft hatte im August letzten Jahres Frau Prof. Dr. Ulrike E. Jungmair vom Orff-Institut in Salzburg als Referentin gewinnen können, und der Sommerkurs fand auch entsprechenden Anklang. Bei der Märzversammlung erfolgte noch einmal ein Rückblick auf den beim Sommerkurs von Frau Prof. Dr. Jungmair stattgefundenen Workshop, und auch bei dieser Gelegenheit kam es im Anschluss daran wiederum zu einem regen Gedankenaustausch.

Zunächst referierten Wakako Nagaoka (Lehrerin an der Ausbildungsstätte für Kindergartenpädagogik in Sendai, Absolventin des Orff-Instituts) und Taku Kousokabe (Forscher am Kinder-Kunst-Institut an der TOHOKU Kunst- und Technischen Hochschule in Yamagata) über den oben erwähnten Workshop. Die Teilnehmer wiesen noch einmal auf das sehr lebhaftes Echo, das Frau Prof. Dr. Jungmairs Besuch in Japan hervorgerufen hatte, und die große Bedeutung von Orffs Idee hin.

Tohru Iguchi, Junko Hosoda, Wakako Nagaoka

Heimkehr nach Japan – Ein Rückblick zehn Monate nach der Heimkehr

Am 27. Dezember 2003 habe ich nach achteinhalb-jährigem Aufenthalt in Europa die Heimreise nach Japan angetreten, dennoch scheint es, als hätten die Vorbereitungen für die Heimkehr in meinem Unterbewusstsein schon einige Jahre zuvor begonnen.

Kurz vor meiner Heimkehr nach Japan ist es bisweilen vorgekommen, dass sich in meine Unterhaltungen mit österreichischen oder deutschen Freunden japanische Wörter eingeschlichen haben. Bisher war es eher umgekehrt gewesen, und ich war von dieser neuen Entwicklung ziemlich überrascht. Auch hatte ich manchmal in Österreich oder Deutschland das Gefühl, in Japan zu sein. Vor der Rückkehr in meine Heimat habe ich viele Spaziergänge gemacht, bei denen ich immer wieder über meine Zeit in Salzburg nachgedacht habe. Aber bis zuletzt konnte ich es nicht wirklich glauben, bald wieder – also in ein paar Wochen, Tagen und schließlich Stunden in Japan zu sein und dort zu leben. Mit diesen Gedanken habe ich den Wiener Flughafen hinter mir gelassen.

Im Flugzeug

Im Flugzeug nach Japan waren viele japanische Reisegruppen, darunter auch zahlreiche StudentInnen.

Ich hatte den Eindruck, dass diese jungen Menschen sich alle ähnlich kleideten und ich ihren Gesichtsausdruck nicht deuten konnte. In diesem Moment war mir allerdings noch nicht bewusst, dass mich die „JapanerInnen“ möglicherweise ebenfalls als fremd empfanden, genauso wie auch sie mir fremd erschienen.

Das „KANJI-Zeichen“

Nach der Ankunft auf dem Narita-Flughafen in Japan sind mir zunächst die sehr bildhaften „KANJI-Zeichen“ im Flughafenbereich aufgefallen. Im Zug zum Bahnhof von Tokio, wurde mir erneut bewusst, dass die meisten Mitfahrenden JapanerInnen waren. „Ich bin nach Japan zurückgekommen“ – so oder ähnlich waren meine Gedanken zu diesem Zeitpunkt.

Von Weihnachten bis Silvester

Da ich während meines Aufenthalts in Europa, speziell in Salzburg, immer wieder in Japan zu Besuch war, glaubte ich die Veränderungen in meiner Heimat während dieser achteinhalb Jahre doch einigermaßen mitbekommen zu haben. Darum war ich auch davon überzeugt, dass es für mich kein wirkliches Problem sein würde, mich wieder auf japanische Verhältnisse umzustellen und in diesem Land zu leben. „Das ist reine Einstellungssache“ – so dachte ich.

Doch die endgültige Rückkehr nach Japan war ganz anders als meine vorübergehenden Aufenthalte hier. Besonders in den ersten paar Monaten nach der Heimkehr habe ich unter dem „umgekehrten Kulturschock“ sehr gelitten.

So bin ich z.B. jeweils am Jahresende nach Japan geflogen, habe dort am Silvesterabend den Schinto-Tempel besucht und den für Japan typischen, warmen, süßen AMA-Sake getrunken; nur wenige Tage zuvor habe ich in der Augustinerkirche in Wien die Weihnachtsmesse gehört und Glühwein getrunken – beides ist „Realität“. Ein anderes Beispiel: Ich habe zu Hause den Fernseher eingeschaltet und das Spiegelbild eines japanischen Tempels mit dem „Stabat Mater“ von G. B. Pergolesi als Hintergrundmusik gesehen...

All die täglichen Kleinigkeiten, die nun einmal zu Japan gehören, haben mich am Anfang sehr ermüdet.

„Die große Ortsveränderung im Kopf“

Noch einige Zeit nach meiner Heimkehr habe ich, statt mich zu verbeugen, den Leuten die Hand gedrückt; die in unserem Land üblichen Sitten schie-

nen mir bisweilen fremd. Nach einigen Wochen, die ich gemeinsam mit meinen Eltern und meinem Großvater in unserem japanischen Haus mit den zahlreichen Schiebetüren verbrachte und in denen ich mich allmählich wieder an das japanische Essen gewöhnte, begann sich mein Denken langsam wieder dem japanischen Modus anzupassen. Dennoch hatte im ersten halben Jahr nach meiner Rückkehr kaum Lust zum Lesen oder Schreiben, und manchmal, wenn Zeit dazu war, habe ich auch am Tag geschlafen. Die Umstellung von europäischen auf japanische Verhältnisse war für mich sowohl seelisch als auch körperlich sehr ermüdend.

Die Werke von Bach hatten in Salzburg eine derart starke Wirkung auf mich ausgeübt, dass ich aufhören musste, sie zu spielen oder zu singen; nach meiner Heimkehr nach Japan waren es gerade diese Musik Bachs, die mir half, mein inneres Gleichgewicht wieder zu finden.

Ich werde Lehrerin an einer japanischen Schule

Seit April dieses Jahres unterrichte ich einmal pro Woche an der akademischen Ausbildungsstätte für KindergärtnerInnen. An die Anrede „Frau Lehrerin“ musste ich mich erst gewöhnen. Zu Beginn meines Studiums am Orff-Institut überraschten mich die zwischen Japan und Europa bestehenden Unterschiede etwa beim Verhältnis Lehrer-StudentIn und in der Unterrichtsweise, an die ich mich nur schwer gewöhnen konnte. Möglicherweise wird die Art meines Unterrichts hier jetzt von meinen SchülerInnen als verwirrend empfunden. Wie auch immer: ich bin auf jeden Fall sehr dankbar für die große Unterstützung durch meine SchülerInnen und KollegInnen. Vielen Dank!

Die verschiedenen Zwischenbereiche

Seit meiner Rückkehr nach Japan sind nun beinahe schon zehn Monate vergangen und ich habe mich in meiner Heimat allmählich wieder eingelebt. Kurz nach meiner Rückkehr haben mich die großen Städte, vor allem Tokio, schnell ermüdet. Die Reizüberflutung durch die riesigen Menschenmassen, die Hochhäuser, Neonlichter oder auch die Hintergrundmusik in den Geschäften hat mir sehr zu schaffen gemacht und liessen mich bei meinen Wegen durch die Stadt bisweilen sogar die Orientierung verlieren.

Auch beim Blick durch die Zugfenster auf der Fahrt von meiner Heimatstadt Yamagata nach Tokio hatte

ich immer wieder das Gefühl, von Tokio regelrecht verschluckt zu werden. Soweit ich das beobachten konnte, übt Tokio auf die Menschen eine besondere, Faszination aus. Wichtig ist dabei immer, sich selbst nicht zu verlieren und die eigenen Antennen „auszufahren“.

Inzwischen habe ich an verschiedenen Workshops in Japan teilgenommen bzw. selbst welche geleitet. Besonders bei einem kurz nach meiner Rückkehr nach Japan stattgefundenen Workshop muss ich den anderen wohl als „komische“ Teilnehmerin erschienen sein. Tatsächlich hatte auch ich das Gefühl, dass die Leute anders sind als ich. Im Laufe der Zeit habe ich mich wieder daran gewöhnt, nicht „Ja“ oder „Nein“, sondern „Jein“ zu sagen und für plötzliche Änderungen in der Gestaltung eines Tages oder Projektes – je nach Zeit und Situation – offen zu sein.

Richard E. Nisbett schreibt in seinem Buch „The Geography of Thought“: „For Westerners, it is the self who does the acting; for Easterners, action is something that is undertaken in concert with others or that is the consequence of the self operating in a field of forces.“ (R. E. Nisbett, 2004, S. 158) Diese Sätze treffen auch auf meine persönliche Situation zu: Die Zeit in Salzburg, in der ich mich eingehend mit mir selbst auseinandergesetzt und ‘zum Himmel empor geblickt’ habe, hat mich verändert. Für mich sind beide Elemente, das östliche ebenso wie das westliche, sehr wichtig. Deshalb möchte ich mich auch in Japan manchmal dem Himmel nahe fühlen.

Zur Zukunft

„Ethnic diversity has been acclaimed for all sorts of reasons, among them that educational and work environments are enriched by having people of different backgrounds. [...] The cognitive orientations and skills of East Asians and people of European cultures are sufficiently different that it seems highly likely that they would complement and enrich one another in any given setting. We would expect that for most problems one would be better off having a mix of people from different cultures than having people who are all from one culture. Whether such an advantage to diversity will endure depends on whether we are engaged in a worldwide homogenizing process.“ (R. E. Nisbett, 2004, S. 217)

Nun, wenn man das menschliche Leben als Gleichnis für die Geschichte der Entwicklung des Menschen betrachtet, wie alt ist die Menschheit? Fest

steht, dass die Menschen verschieden sind; jeder sieht die Welt aus seiner eigenen Perspektive. Wichtig ist, einander gegenseitig in der jeweiligen Einstellung zu respektieren und voneinander zu lernen. Ich hoffe auf eine „gesunde“ Entwicklung des Lebens auf unserem Planeten Erde, ich nehme daran teil und werde auch weiterhin über das Rätsel des Kosmos nachdenken. Meine Erfahrungen am Orff-Institut und im Ausland insgesamt möchte ich in die Gesellschaft einbringen und meinem Wunsch nach Frieden auf der ganzen Welt Ausdruck verleihen.

Wakako Nagaoka

LITERATUR

NISBETT, RICHARD E.: The Geography of Thought. How Asians and Westerners Think, 2004

NAGAOKA, WAKAKO: Im „Dazwischen“ von Kulturen. In: Orff-Schulwerk-Informationen Nr. 69, 2003, S.17–21

Litauen

Aktivitäten der letzten zwei Jahre

Im Winter 2002 wurde die Orffsektion an der Assoziation der Musiklehrer Litauens gegründet, aber das Orff-Schulwerk ist in Litauen schon seit ungefähr 30 Jahre bekannt. Und das nicht nur dank der Musikpädagogen Litauens, die sich im Orff-Institut fortgebildet haben, sondern auch durch das Verdienst des holländischen Musikpädagogen, Komponisten und Dirigenten Pierre van Hauwe. Er arbeitet seit 1975 mit der nationalen Schule der Künste von M. K. Čiurlionis in Vilnius zusammen, liest jährlich Vorlesungen und führt praktische Veranstaltungen für die Musikpädagogen durch. Pierre van Hauwe hat speziell für Litauen ein Lehrbuch auf der Basis von litauischen Volksmelodien und Volksliedern, vorbereitet, Ende Oktober 2004 hat Pierre van Hauwe in Klaipėda, einen Kurs für Musikpädagogen und Musikstudenten gehalten.

Unsere Tätigkeit wurde sehr von der Zusammenarbeit mit Estland gefördert. In Klaipėda haben drei Kurse stattgefunden, die von den estischen Pädagogen Tuuli Jukk, Ulla Raud, Inge Raudsepp, Maia Muldma, Paul Bobkov gehalten wurden. Im Jahr 2003 hat die Orff-Stiftung für eine Gruppe der Lehrer Litauens die Teilnahme an den Kursen in Estland finanziert. In dieser Gruppe waren auch einige Dozenten der Universität und des Kollegiums, die ihre

neuen Erfahrungen nun an ihre Studenten weitergeben, aber auch Seminare für die Musiklehrer in Klaipėda, Kaunas und Panevėžys durchführen sowie Referate bei Konferenzen halten.

Aktiv entwickelt die Abteilung der Assoziation der Musiklehrer in Panevėžys ihre Tätigkeit, geleitet von Dalija Latvėnienė. Die Pädagogen von Panevėžys nehmen aktiv teil an allen von der Orffsektion organisierten Kursen. Im Mai hat in Panevėžys eine internationale Konferenz stattgefunden, wo die frühkindliche musikalische Bildung behandelt wurde. Sie wurde organisiert von Dalija Latvėnienė und ihren Kollegen und Partnern aus dem Ausland. Praktische Veranstaltungen wurden nicht nur von den litauischen sondern auch von den ausländischen Partnern durchgeführt. In der Konferenz haben ungefähr 150 Lehrer Erfahrungen gesammelt. Musiklehrer Litauens stoßen auf ein großes Problem, weil Musikunterricht in der Grundschule (Kinder im Alter von 6–10 Jahren) nicht von den Musiklehrern, sondern von den Grundschullehrern durchgeführt wird. Fachleute führen den Musikunterricht nur in Ausnahmefällen, falls der Grundschullehrer darauf verzichtet. Durch das Aufzeigen, wie wichtig diese Altersstufe für die Förderung der musikalischen Begabungen und der Persönlichkeit ist, versuchen die Musikpädagogen die Öffentlichkeit zu informieren, sie schreiben an den Bildungsminister und die Landesoberhäupter, aber dieses Problem wird leider einfach ignoriert. Vor zwei Jahren hat Sandra Rimkutė ihr Studium am Orff-Institut angefangen und schon dieses Jahr konnten wir uns über Früchte dieses Studiums freuen. Im September hat sie Veranstaltungen für die Studenten des Kollegiums in Klaipėda – zukünftige Musiklehrer gehalten. Wir warten auf ihre Rückkehr im Sommer 2005, dann schon mit dem Magisterdiplom.

Das Interesse an der musikalisch-tänzerischen Erziehung im Sinne Carl Orffs wächst in Litauen. Nach Aussagen der Lehrer wird die Musikstunde zur Stunde der Schaffensfreude und der Entdeckungen sowohl für die Kinder als auch für die Lehrer.

Wir sind dankbar für die Informationen, die wir von Orff-Gemeinschaften aus anderen Ländern bekommen. Wir hoffen, dass bei der Verbesserung der wirtschaftlichen Lage Litauens (neues Mitglied der europäischen Union) unsere Lehrer öfters diese Einladungen in Anspruch nehmen können.

Vitalija Valeikiene

Niederlande

Zum 85. Geburtstag von Pierre van Hauwe



Foto: Kees Bakker

Am 12. Januar 2005 konnte Pierre van Hauwe bei bester Gesundheit seinen 85. Geburtstag feiern. Nicht im Familienkreis allerdings, sondern in Prag fand das Fest statt, natürlich während eines Kurses, denn die musikpädagogische Arbeit im Rahmen von Erzieher- und Lehrerfortbildungsveranstaltungen in der ganzen Welt bestimmt nach wie vor das Leben Pierres. Mit ungebrochenem Elan vermittelt er aus vollem Herzen und voller Kehle sein Konzept „Spielen mit Musik“. Wer ihn erlebt, spürt die Leidenschaft und tiefe Überzeugung, die ihn nach wie vor antreibt, sein Wissen und seine Erfahrung mit anderen zu teilen.

In der Woche nach Ostern wurde Pierre nun auch zu Hause, im holländischen Städtchen Delft gefeiert. Aus Inning, Porto, Prag und Vilnius waren deutsche, portugiesische, tschechische und litauische Jugendorchester unter der Leitung von Peter Schumann, Mário Azevedo, Rui Ferreira, José Prata, Lenka Pospišilová, Markéta Nodková und Andrius Krevnevičius angereist, die vielseitig und abwechslungsreich für Pierre im Rahmen zweier großer Konzerte am 30. und 31. März diesen Jahres musizierten. Natürlich ließ es sich Pierre nicht nehmen, auch seinerseits als Dirigent in Erscheinung zu treten. Nach der Pause dirigierte er alle Gruppen als ein Gesamtchester, das durch die Mitglieder seines Delfter Ma-

drigalchores stimmgewaltig unterstützt wurde. Es kam eine Bearbeitung von Orffs „O Fortuna“ ebenso zur Aufführung wie Werke von Guiseppa Pitoni, Guillaume Costely, Karl Jenkins, G.F.Händel und eigene Kompositionen von Pierre van Hauwe, wie sein berühmter „Boloro für Schulorchester“.

Für sich selbst wollte Pierre keine Geschenke! Er bat aber um Spenden für sein großes Ghana-Projekt. Seit einigen Jahren unterstützt Pierre van Hauwe dort Schulen, gibt Kurse und organisiert Instrumente. Für die Arbeit mit körperbehinderten Kindern hat er die Entwicklung eigener Instrumente initiiert und finanziert. Aktuell ist ein großes Festival geplant, an dem insgesamt 12 Gruppen mit behinderten Kindern aus allen Landesteilen die Mitwirkung ermöglicht werden soll. Die vielen hundert Besucher, die an den zwei Tagen die große Aula der technischen Hochschule in Delft bis auf den letzten Platz gefüllt hatten, waren spendenfreudig und so konnte Pierre am Ende ein Scheck über 5000 Euro überreicht werden! Für die Durchführung dieses ambitionierten Projektes sowie aller seiner weiterer Aktivitäten wünschen wir Pierre van Hauwe viel Glück und Kraft!

Manuela Widmer

Den Glückwünschen schließen sich Redaktion und Freunde aus dem Orff-Institut mit herzlichen Grüßen an den Jubilar an.

Barbara Haselbach

Polen

Aktivitäten der letzten Jahre

Schon lange ist kein neuer Beitrag aus Polen in den „Orff-Schulwerk Informationen“ erschienen. Um so mehr freuen wir uns, dass sich in letzter Zeit im Warschauer Zentrum so viel ereignet hat.

Ich beginne, vielleicht untypisch, nicht chronologisch, mit den allerletzten, bedeutsamen Geschehnissen:

Namensgebung für den Kindergarten Nr. 4 aus Minsk, einer größeren Stadt in der Nähe von Warschau, diesem wurde am 5. Juni 2004 – durch die gemeinsame Entscheidung der Stadtbehörde von Mińsk Mazowiecki und der Kindergartendirektion – der Name „Urszula Smoczyńska“-Kindergarten verliehen. Die Feier begann mit einem Gottesdienst, danach sprachen der Präsident und der Bürgermeister der Stadt, anschließend hielt die Schuldirektorin die

Laudatio für Frau Smoczyńska. Unter der Leitung von Agnieszka Marcinkowska (Absolventin des Carl-Orff-Aufbaustudiengangs für Musikerziehung in Warschau), der Musiklehrerin des Kindergartens, bereiteten die Kinder zu diesem Anlass kleine Aufführungen, Tänze, Lieder und Gedichte vor. Tief gerührt und ausgezeichnet fühlte sich Urszula Smoczyńska und wie immer zeigte sie ihren Sinn für Humor, indem sie das Patronat quasi als ein „Denkmal zu Lebzeiten“ bezeichnete. Wir teilen mit Frau Smoczyńska ihre Freude und gratulieren den Initiatoren zu ihrer hervorragenden Idee. Nach der Verleihung der Auszeichnung „Pro Merito“ der Carl Orff Stiftung ist es bereits das zweite Ereignis in den letzten Monaten, das die langjährigen Verdienste von Urszula Smoczyńska für die Verbreitung des musikpädagogischen Konzepts von Carl Orff in Polen würdigt.

Nun möchte ich aber zu den Geschehnissen vom März dieses Jahres übergehen: Vom 27. bis zum 28. März fand die 2. Tagung der Polnischen Carl-Orff-Gesellschaft (PTCO) statt. Die erste Tagung dieser Art hielten wir ein Jahr zuvor, dank Małgorzata Gryka-Orska, die das Treffen in Bydgoszcz organisierte. Damals wurden die neue Vorsitzende und der neue Vorstand während einer Generalversammlung der PTCO-Mitglieder ernannt. Die führende Funktion übernahm Izabella Wałaszewska, nachdem Urszula Smoczyńska die bisherige Vorsitzende und zugleich Gründerin der PTCO im Jahre 1994 auf ihren Posten verzichtet hatte. Die neue Leiterin und die Schatzmeisterin – Marzena Chmielarz, bereiteten gemeinsam die zweite Tagung vor.

Für die Zusammenkunft stellte uns die Direktorin Bożena Miękus die Räume des Kindergartens Nr. 214 in Warschau zur Verfügung. Es nahmen 102 Lehrerinnen teil – der Lehrerberuf ist in Polen durch eine starke Frauendominanz gekennzeichnet – was die Erwartungen der Organisatorinnen weit überstieg. Viele davon kamen sogar aus weit entfernten Gebieten Polens.

Bei dieser Veranstaltung, die zugleich als ein Weiterbildungskurs konzipiert war, standen griechische und irische Tänze sowie Workshops von Urszula Smoczyńska, Anna Szumowska, Joanna Tomkowska und Katarzyna Jakóbczak-Drażek auf dem Programm. Während der feierlichen Eröffnung traten Kinder aus den von Izabela Wałaszewska geführten Musikgruppen auf. Vorgetragen wurden polnische

Sitten und Bräuche, Lieder, Volkstänze, auch Lieder und Tänze aus anderen Ländern Europas. Für die Auftritte gab es großen Applaus mit Standing Ovationen. Die ganze Tagung verlief in einer Atmosphäre geprägt von Fröhlichkeit und sinnvoller Arbeit. Viele der TeilnehmerInnen (Absolventen des Carl-Orff-Aufbaustudiengangs) trafen sich nach vielen Jahren zum ersten Mal wieder, neue Bekanntschaften wurden geschlossen. Insgesamt ist die ganze Tagung als sehr gelungen zu bezeichnen.

Abschließend möchte ich noch einiges über die Tätigkeit des Carl-Orff-Aufbaustudiengangs berichten: Jedes Jahr ist das Carl-Orff-Seminar voll ausgebucht, was für die Leitung ein Beweis für das hohe Niveau und die Attraktivität seines Programms ist. Für die Seminar-TeilnehmerInnen veranstalten wir auch, meistens im Mai, einen Abschlusskurs in Radziejowice bei Warschau. Zum diesem besonderen Seminar versuchen wir immer einen Musikpädagogen aus dem Ausland einzuladen. Großartige Workshops hielten in den Jahren 2001–2004 Soili Perkiö, Werner Beidinger (der bei den polnischen Lehrerinnen sehr beliebt ist) und zuletzt die liebenswürdige Lenka Pospíšilova aus Tschechien. Der Kontakt mit Frau Pospíšilova ist übrigens einer der Erfolge der „Treffen der Nachbarn“.

Katarzyna Jakóbczak-Drażek

PRO MERITO für Urszula Smoczyńska

Zum Abschluss des Gunild Keetman Symposions am Orff-Zentrum in München erhielt Urszula Smoczyńska am 20. November 2004 in Anwesenheit von Frau Lieselotte Orff, Dr. Hermann Regner und Dorothee Fleege von der Carl Orff Stiftung und zahlreichen Freunden und Gästen aus dem In- und Ausland die Pro Merito Auszeichnung für ihren langjährigen und unermüdlichen Einsatz und ihre Verdienste um das Orff-Schulwerk in Polen.

Die Laudatio hielt Jarmila Kotůlková aus Prag.

Laudatio

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Freunde, mila Urszula, ich bin hier Urszula Smoczyńska zuliebe – a i pani Urszule bardzo składam życzenia z okazji „Pro merito“. Gestatten Sie mir zunächst einmal, ganz kurz einen persönlichen Blick auf die vergangenen Jahrzehnte zu werfen.

Im Jahre 1995 wurde auf Veranlassung Prof. Dr. Hermann Regners, bzw. der Carl Orff Stiftung, in Zusam-



menarbeit mit der österreichischen Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ das erste so genannte „Treffen der Nachbarn“ in Eisenstadt durchgeführt. Dank dieser Initiative haben sich Mitarbeiter, die im Sinne des Orff Schulwerks tätig sind, aus Mittel- und Osteuropa getroffen. Dabei habe ich Urszula Smoczyńska kennen gelernt. Gleichzeitig konnte Tschechien die ersten Kontakte mit Polen knüpfen.

Im Jahr 1997 traf ich Jacek Tarczynsky von Lodz in Slavonice. Auf meine Frage, bei wem er gelernt hätte, sagte er: „Bei Urszula“, und dieselbe Antwort erhielt ich von Lidka Keska aus Elblag, ebenso wie später in Prag von Katarzyna Jakóbczak und in Warschau von Beata Lopuszńska, sowie von vielen anderen. Immer hieß es: „Bei Ursula haben wir gelernt.“ ... „Von ihr haben wir unsere ersten Informationen über das Orff-Schulwerk bekommen.“ ... „Sie hat jedem von uns geholfen, sich auf sich selbst zu besinnen und neue Wege in der pädagogischen Arbeit zu suchen.“

Schrittweise ist mir schließlich die Rolle und Bedeutung Urszula Smoczyńskas für das Orff-Schulwerk in Polen klar geworden. So möchte ich nun auf einige der wichtigsten Momente aus dem Leben von Urszula hinweisen, die mit dem Orff-Schulwerk zusammenhängen.

Urszula Smoczyńska absolvierte im Jahre 1969 die Musikakademie in Warschau. Dann verbrachte sie als Stipendiatin ein Jahr am Orff-Institut in Salzburg. Nach ihrer Rückkehr nach Polen begann sie, Orff-Schulwerk-Kurse zu organisieren und Elemente des Orff-Schulwerks in das Programm der Musikerziehung der Schulen einzuführen. Seit 1971 war sie auch an der Musikakademie in Warschau tätig. Auch in dieser Tätigkeit blieb sie den Ideen Carl Orffs eng

verbunden. Nach aufwendigen und umfangreichen Vorarbeiten gelang es ihr 1994 (5 Jahre nach der politischen Wende), ein Ergänzungsstudium für Lehrer aus ganz Polen zu organisieren. Vivat!

In über 200 Sendungen für Kinder arbeitete Urszula Smoczynska seit 1974 mit dem Rundfunk zusammen. Während ihrer langjährigen Zusammenarbeit mit dem Fernsehen bearbeitete sie ca. 500 Musikprogramme für Kinder, in denen immer die Ideen des Orff-Schulwerks eine wichtige Rolle spielten.

In der Zeit von 1976 bis 2002 schrieb sie 14 Bücher über die Musikerziehung von Kindern – immer im Hinblick auf Carl Orffs Ideen. Seit 1999 veranstaltete sie Orff-Schulwerk-Kurse an der Musikakademie in Warschau, an denen renommierte ausländische Pädagogen und Gäste teilgenommen haben.

1993 wurde an der Musikakademie eine polnische Orff-Schulwerk-Gesellschaft gegründet. Als Präsidentin spielte Urszula nicht nur eine führende Rolle in dieser Organisation, sie verstand es auch, die Interessen dieser Gesellschaft an die nächste Generation weiter zu geben und so die Bedeutung und das Interesse für Carl Orffs Ideen weiter lebendig zu erhalten. Die Präsidentschaft übte Urszula bei vollem Arbeitseinsatz bis 2003 aus.

Ich selbst hatte die Möglichkeit, Urszula regelmäßig bei den Begegnungen der Orff-Freunde aus Mittel- und Osteuropa zu treffen. Das Eisenstadt-Treffen, sowie die „Treffen der Nachbarn“ in Prag, Soltvadkert, Skofja Loka, Warschau, Nitra und die dann auch dort geplanten internationalen Tätigkeiten haben zweifellos sehr intensiv zu einer Zusammenführung der Teilnehmer aus den postkommunistischen Ländern beigetragen. Dies ermöglichte ihre Aufnahme in die – nennen wir es „Europa-Orff-Familie“ – und zwar 9 Jahre vor dem offiziellen politischen Eintritt in die EU!

Dieser Vereinigungstrend der Musikpädagogik im humanen Sinne setzt sich auch im großen Polen immer mehr durch. Die künstlerisch-pädagogischen Ideen einer „Elementaren Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks“ verbinden hier alle schöpferischen Kräfte, verbinden Lehrer und Erzieher, also diejenigen, die selbstlos ihr Herz an eine große Idee hingeben.

Möge dies auch weiterhin gelingen und das Orff-Schulwerk und Urszulas Freunde in Warschau, Lodz, Bialsko-Biala, Olsztyn, Bydgoszcz, Katowice oder Krakow betreffen.

Ich glaube, auch für meine Kollegen und Kolleginnen aus den ehemaligen Ostländern sprechen zu können: wir freuen uns auf den X. Internationalen „Orff-Schulwerk Kurs der Begegnung“, der nach Slavonice nun im Jahr 2005 in Krakow stattfinden wird, und zwar in der dritten Juli-Woche (diesmal mit Dozenten aus Finnland, Österreich, Tschechien und USA). Urszula, wir danken dir für deinen unermüdlichen Einsatz und hoffen, dass du auch deinen Nachfolgern mit Rat und Tat zur Seite stehen wirst, deine Erfahrungen an sie weitergibst, damit sie noch lernen und mit der Geschichte des Orff-Schulwerks in Polen verbunden bleiben.

Urszula, let your human Orff-Schulwerk mission unite all creative teachers in great Poland, let the 3rd week of July open a new horizon for the participants of the 10th International meeting in Krakow, no matter from where they come – whether from Academy teachers workshops, from the Orff-Institute, from conservatories or from their own will and private reasons to follow the Orff-Schulwerk philosophy, to open their mind to creativity and human feelings in education. Let them share positive emotions from collective music and dance making.

We thank you for your tireless commitment and we hope you will also put forward your descendants with your advices, experiences and all your achievement to carry them close to the heritage of Carl Orff.

PhDr. Jarmila Kotůlková

Tschechische Orff Gesellschaft

Schottland

4th Accent on Orff

MARCH 2005 was the fourth annual ACCENT ON ORFF which I have organised in Glasgow under the auspices of the Orff Society U.K. Having welcomed Werner Beidinger, Soili Perkio and Ari Glage in previous years as tutors, I was delighted this time to have Dr. Ulrike Jungmair to lead it.

Her chosen title was 'Focus on Fundamentals' and the two-day seminar attracted 28 participants including general primary teachers as well as primary and secondary music specialists, instrumental tutors and free lance music educators from all parts of Scotland.

Below is the report by Margaret Rae, a free lance music educator from Inverness in the Scottish Highlands. In March 2004 I attended a stimulating 'Accent on Orff' weekend in Glasgow, knowing little of the Orff approach to music education. Later in the year I was lucky enough to take part in more Orff workshops in Inverness with teacher and author Doug Goodkin of the San Francisco School. I was sufficiently inspired to return to Glasgow in March 2005, eager to learn more about this creative and thoroughly enjoyable approach to music education. I was not disappointed. This year, Ulrike Jungmair, from the Orff-Institute in Salzburg was our tutor. Recently retired, she exuded energy, enthusiasm and expertise in her subject. She guided us through logical progressions of movement, speech, song and simple percussion activities, which culminated in extraordinarily satisfying holistic musical "performances" suitable for all ages. In small groups we created our own compositions again using movement, speech and percussion once with a set rhythm, later with a children's book as stimulus. The Orff approach is all about creation, improvisation, and composition: Carl Orff said 'let the children be their own composers' because he recognised that creation is not only the highest level of thought, but the most motivating as well. The course was attended by music specialists and primary teachers from as far north as Orkney and as far south as London, and there was much discussion concerning how easily and effectively the Orff approach could be incorporated into existing music curricula to the enormous benefit of our pupils—and ourselves!"

The day before the seminar, I brought Uli to The Royal Scottish Academy of Music and Drama in Glasgow where she lead workshops with 3rd & 4th year students as part of their Community Music training and I subsequently received an e-mail from their tutor, saying that the students had loved the sessions and had learned so much in the time available. One should be try to build more Orff work into the courses at The Royal Scottish Academy of Music and Drama and of course students should be encouraged to follow up with more training. Orff music education is enjoying a revival in Scotland. My aim is to build on all this enthusiasm so that many more of our teachers and students become skilled in this approach.

Moira Jakobsson

Schweiz



25 Jahre Orff Schulwerk Schweiz Ein persönlicher Rückblick

Als Niklaus Keller, damals Schulleiter der Musikschule Unterägeri, vor etwas mehr als 26 Jahren die Initiative ergriff und interessierte Musikpädagogen und -pädagoginnen zu einer Versammlung einlud, die zum Ziel hatte, in der Schweiz eine Orff-Schulwerk-Gesellschaft ins Leben zu rufen, war für mich klar, dass ich dieser Gesellschaft auf jeden Fall beitreten würde. Hatte ich doch selber einige Jahre zuvor am Orff-Institut in Salzburg den 2-semesterigen C-Kurs absolviert. Dieses Studienjahr hatte meine berufliche Laufbahn ganz wesentlich geprägt und verändert. Ich hatte meine frühere Stelle als Kindergärtnerin gekündigt, ein Blockflötenstudium in Zürich aufgenommen, unterrichtete an der eben gegründeten Musikschule in Flawil musikalische Grundausbildung und Blockflöte und übernahm auch die Leitung dieser jungen Musikschule. Ich erwartete von der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Weiterbildungs-Angebote, da ich gemerkt hatte, dass meine zwei Semester Salzburg zwar eine gute Grundlage waren, auf der ich mich aber unbedingt noch weiterentwickeln musste. Meine Erwartungen wurden nicht enttäuscht. Ich habe in all den Kursen viele wertvolle Anregungen erhalten. Besonders wichtig geworden sind dann aber auch die Beziehungen zu anderen Kursteilnehmer/innen und zu den verschiedensten Kursleitern. Ich möchte nur einige wenige hervorheben, aber natürlich wären viele andere Begebenheiten auch erwähnenswert. In sehr guter Erinnerung sind mir die Kurse mit Siegfried Lehmann aus Berlin und dann, als ich schon im Vorstand der Orff Schulwerk Gesellschaft mitarbeitete, die Zusammenarbeit mit Gerda Bächli. Zwar hatte ich schon einige ihrer Liederbücher besessen, aber erst durch die persönliche Beziehung wurden diese Lieder und Tänze so richtig lebendig und auf vielfältigste Weise brauchbar für meinen Unterricht. Wenn ich an meine Unterrichtsstunden zurückdenke – wie haben sie sich im Laufe der Jahre doch verändert! Unter anderen haben da auch die Orff Schulwerk Kurse wesentlich beigetragen.

Auch hat die Arbeit im Vorstand, erst als Mitglied, seit einigen Jahren als Vorsitzende meinen Horizont sehr erweitert.

Die heute im Schuldienst stehenden Lehrkräfte können aus einem großen Weiterbildungs-Angebot auswählen. Ich hoffe, dass wir im Bereich der Musik- und Tanzerziehung die Erwartungen der Kursteilnehmer/innen auch erfüllen können. Bei Auslieferung dieses Informationsheftes sind unsere ersten diesjährigen Kurse schon „über die Bühne“ gegangen und wir sind intensiv an der Vorbereitung der Kurse von 2006.

Noch in diesem Jahr finden folgende Kurse statt:
24./25. Sept. in Wittenbach bei St. Gallen: „Spring ins Spiel – Elementares Musiktheater“ mit Manuela Widmer, Salzburg

Sa. 5. Nov. in Zofingen: „Klänge mit Stimme und Holz“ mit Caroline Steffen, Luzern, und Boris Lanz, Zofingen

Helen Heuscher

Südkorea

„Grosses Interesse und Begeisterung“ – Orff-Schulwerk Sommerkurse in Korea 2004

In diesem Jahr waren In-Suk Lee und ich wieder zu Orff-Schulwerk Seminaren in Korea eingeladen und konnten neue Erfahrungen von Südkorea mitnehmen. Es fanden drei Seminare in Korea statt:

- 1) Von 30. Juli bis 2. August 2004 im „Sisters of Notre dame Education Center“ in Seoul mit 50 TeilnehmerInnen
- 2) von 6. Aug. bis 9. Aug. 2004 im „Sohwa Day care Center“ in Daegu mit 34 TeilnehmerInnen und
- 3) am 18. Aug. haben Schwester Hwang und ich durch die Einladung von Prof. Fr. Yim Young-Ok von „Orff Art School“ in Daejeon mit 10 TeilnehmerInnen ein eintägiges Seminar abgehalten.

Schwester M. Michaelis Hwang (Myeung-Ja) hat vor 32 Jahren am Orff-Institut studiert und wurde zur Leiterin der koreanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft, welche am 12. Juni 2004 offiziell gegründet wurde, gewählt. Die Kurse wurden von Schwester Hwang und Schwester M. Theresilla Kim (Jin-Ja) im „Sisters of Notre dame Orff Education Center“ in Seoul unter Mithilfe vieler Ordensschwwestern veranstaltet

und wie jedes Jahr mit Unterstützung der Carl Orff-Stiftung durchgeführt. Alle Teilnehmer waren wie In-Suk und ich von der großartigen Organisation und dem Einsatz der Schwestern begeistert. Universitätsprofessoren, Musikpädagogikstudenten, Musikstudenten, Musiklehrer, Musiktherapeuten, Kindergärtnerinnen und Ordensschwwestern im Alter zwischen 20 und 60 haben an den Kursen teilgenommen. Schwester Hwang hat die Kurse mit Orff-Instrumenten und anderen Materialien sehr gut ausgestattet.

Der Kurs in Seoul hat um 9:30 begonnen und der Ablauf des Kurses war so eingeteilt, dass zuerst mit allen Teilnehmern eine halbe Stunde gesungen und getanzelt wurde. Danach haben wir die Teilnehmer in zwei Gruppen geteilt, die von In-Suk, Schwester Hwang und mir unterrichtet wurden. Nachmittags haben nur In-Suk und ich bis 17 Uhr die zwei Gruppen unterrichtet. Wir hatten zwei große Unterrichtsräume mit wunderschönem Holzboden. Vor allem die Vorzüge der Klimaanlage wussten wir bei Temperaturen zwischen 30 und 35 Grad sehr zu schätzen. Der deutsche Botschafter, Herr Michael Geier, hat zur Eröffnung des Seminars in Seoul eine Festrede gehalten und davon gesprochen, dass er zum Werk Carl Orffs eine sehr persönliche Beziehung hat. Als Schüler hat er Carmina Burana im Chor mitgesungen und seine drei Kinder sind in Deutschland mit Orff-Instrumenten aufgewachsen. Er schätzt unsere Arbeit sehr und ist sehr glücklich, dass in Korea die Ideen des Orff-Schulwerks auf großes Interesse stoßen. Er versicherte uns, dass er in Zukunft die koreanische Orff-Schulwerk Gesellschaft unterstützen möchte. In Daegu haben wir am Vormittag (Beginn 9:30 Uhr) ohne Aufwärmungsstunde angefangen und bis 17 Uhr (ohne Gruppenteilung) unterrichtet.

Die Themen für die diesjährigen Kurse in Korea waren:

- *In-Suk Lee*: Improvisation zur Förderung der Kreativität, Spiele, Singen und Sprechen, Rhythmische Spiele, Bewegung und Bodypercussion, Improvisation mit Schlaginstrumenten, 3 Phasen/Bereiche des Elementaren Musikunterrichts (Spielen – Musizieren – Reflektieren)
- *Schwester M. Michaelis Hwang*: Orff-Schulwerk, Rhythmische Spiele, Anwendung und Praxis des Unterrichts mit verschiedenen Materialien; Körperausdruck
- *In-Hye Rosensteiner*: Praktische Unterrichtsstunden mit Kindern im Fachbereich Elementare Musik

und Bewegungserziehung, Unterrichtsbeispiele: Spiel mit einem Intervall, Spiele mit Liedern, Bewegungsimprovisation, Rhythmusspiele, Stimme-Sprache-Ausdruck, Musik mit unserem Körper

Im Unterricht herrschte wie letztes Jahr eine sehr motivierte und konzentrierte Atmosphäre. Dieses Jahr habe ich 5-7-jährige Kinder unterrichtet und die Teilnehmer haben in den Kinderstunden (2 x 45 Min.) hospitiert. Die Kinder waren sehr neugierig und erstaunlich offen und hatten viel Spaß beim Unterricht. Anfängliches Unbehagen über das „Beobachtet werden“ durch die Teilnehmer sind bei mir und auch bei den Kindern bald verfliegen. Nach dem Kinderunterricht wurde intensiv über die Stunde und über Probleme aus der allgemeinen Unterrichtspraxis diskutiert sowie verschiedene Lösungsansätze aus Literatur und Erfahrung ausgetauscht.

Am 13. August haben Schwester Hwang, In-Suk und ich das Goethe Institut in Seoul und die österreichische Botschaft besucht. Der Österreichische Vizekonsul Hr. Clemens Profohs zeigte großes Interesse an unserer Arbeit und ist bereit, die koreanische Orff-Schulwerk Gesellschaft zu unterstützen.

Durch die Gründung der „Koreanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft“, über die ich im nächsten Heft ausführlicher berichten werde, ist es gelungen, eine Plattform zu schaffen, die als Anlaufstelle für alle Anliegen bezüglich „Orff-Schulwerk“ in Korea dient und die Bemühungen vieler engagierter KoreanerInnen in diesem Bereich koordiniert. Die Lehrer und 80 Mitglieder der Koreanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft stammen aus allen Bildungsbereichen (Universitäten, Bildungszentren, Kindergärten, Schulen, private Fortbildungsinstitute) und bilden daher für die zukünftige Entwicklung ein vielversprechendes Netz in der Koreanischen Gesellschaft. Viele E-Mails haben mich nach diesen Sommerkursen erreicht und berichten mir begeistert vom großen positiven Echo unserer Seminare. Schwester Hwang hat mir ebenfalls von zahlreichen begeisterten Kursteilnehmern berichtet.

Die Gründung der „Koreanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft“ in diesem Jahr war sicher ein wichtiger und bedeutender Schritt in der Entwicklung des Orff-Schulwerkes in Korea. Das nächste Ziel ist nun, Certification's Kurse für Lehrer in Korea anzubieten um die Qualifikation der Orff-Lehrer, wie sie in Korea genannt werden, zu verbessern.

In-Hye Rosensteiner

Taiwan

Kurse in Kaohsiung und Taipei

Die Chinesische Orff-Schulwerk Gesellschaft in Taiwan vereinigt eine Gruppe hochmotivierter und engagierter Frauen, die sich mit großer Ernsthaftigkeit und Kompetenz für die Verbreitung und Professionalisierung der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung in der Tradition des Orff-Schulwerkes einsetzen. Die meisten Lehrerinnen im Vorstand sind Absolventinnen von Studien am Orff-Institut in Salzburg oder haben zumindest Sommerkurse und Symposien besucht. Sie stehen in ständigem Kontakt mit Kolleginnen und Kollegen anderer Orff-Schulwerk Gesellschaften in aller Welt und mit Lehrenden des Orff-Instituts. Seit geraumer Zeit werden für die Lehrerinnen und Lehrer und die Erzieherinnen Taiwans jährlich zwei große Fortbildungskurse veranstaltet (im Sommer und im Winter), mit deren Durchführung Lehrende aus dem Ausland betraut werden. So unterrichteten im vergangenen Jahr Andrea Ostertag und Doug Goodkin, diesen Winterkurs konnte ich selbst gestalten und für den Kurs im Sommer 2005 wird Mari Honda eingeladen werden.

Der diesjährige Winterkurs fand in zwei Städten, für zwei verschiedene Zielgruppen und mit unterschiedlicher thematischer Schwerpunktsetzung statt:

Der erste Kurs wurde vom 23.-26. Januar 2005 im Süden Taiwans in der Stadt Kaohsiung durchgeführt. Angemeldet waren rund 45 Kindergärtnerinnen und Grundschullehrerinnen zum Thema „Elementare Musik- und Tanzerziehung in Kindergarten und Grundschule“. Der Kurs beinhaltete u.a. drei Lehrproben mit Vorschulkindern und ein breites Angebot zum Singen und zur Sprachgestaltung, zum kreativen Umgang mit dem Orff-Instrumentarium sowie zum Tanz- und Bewegungsspiel und zu verschiedenen Formen und dem Umgang von und mit Notation in kreativen musikalischen Lernprozessen. Differenzierte didaktische Reflexion wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit großem Interesse aufgenommen. Die täglichen Diskussionen zum Abschluss des Tagesprogramms verliefen lebendig und unter Beteiligung aller.

Der zweite Kurs fand vom 28.-31. Januar 2005 in der Hauptstadt Taipei statt. An diesem Kurs nahmen rund 50 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus verschiedensten pädagogischen Arbeitsfeldern teil. Entspre-

chend war das Thema gewählt worden: „Elementares Musiktheater mit allen Altersstufen“. Mit unglaublichem Einsatz und Kreativität engagierten sich die Kolleginnen und Kollegen während der vier Kurstage, die mit einer großen Aufführung ihren krönenden Abschluss fanden. Das pädagogische Konzept des „Elementaren Musiktheaters“ bewährte sich erneut: wenn sich verschiedene Menschen mit ihren individuellen Fähigkeiten ein gemeinsames Thema wählen, entsteht ein „Kreatives Feld“, indem selbst die buntest zusammengewürfelte (Groß-)Gruppe ihre Synergien im Rahmen eines „Kreativen Teams“ zur Befriedigung aller Beteiligten nutzen kann.

Viele Fachdiskussionen mit den Kolleginnen des Vorstands der Taiwanesischen Orff-Schulwerk Gesellschaft waren für beide Seiten befruchtend und konnten mich immer wieder von den Ambitionen überzeugen, die die Beteiligten gewillt sind durch hohe persönliche Investitionen in die Tat umzusetzen. Herzlich danken möchte ich der derzeitigen Präsidentin Frau Bie, die gemeinsam mit ihrem Team für die hervorragende Organisation im Vorfeld und während der beiden Kurse Sorge getragen hat und mir so wundervolle, erfüllte Tage in Taiwan ermöglichte!

Manuela Widmer

Türkei

„Orff Schulwerk Eğitim ve Danyşmanlyk Merkezi“ („Orff Merkezi“)

Jahresrückblick 2004

Das Jahr 2004 war ein aktives und erfolgreiches Jahr für die türkische Orff-Gesellschaft „Orff Merkezi“. Vier Wochenendseminare mit jeweils 40–60 Teilnehmern aus der ganzen Türkei wurden veranstaltet:

20. – 21. März: in Istanbul

Frühlingsseminar „Singen – Tanzen – Musizieren: Anwendungsmöglichkeiten des Orff Schulwerks“ in Istanbul mit Rodrigo Fernández, Katja Ojala Koçak und Sonja Beck.

29. April – 2. Mai: in Ankara

„Das Große Frühlingsseminar“ mit Prof.Dr. Ulrike Jungmair, Prof. Leonardo Riviero, Onur Erol und Fatoş Auernig. Erfreulicherweise konnten zum ersten Mal bei einem internationalen Kurs auch türkische Referenten mitwirken. Dieser Kurs wurde gemeinsam mit der Fortbildungseinrichtung „Lera“ ver-



wirklicht und wurde von Carl-Orff-Stiftung und Österreichischem Kulturforum in Istanbul finanziell unterstützt. Es war die erste internationale Veranstaltung des Orff Merkezi außerhalb Istanbul.

9. – 10. Oktober in Istanbul

„Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks für Neueinsteiger“ in Istanbul unter Leitung von Katja Ojala Koçak und Sonja Beck.

27. – 28. November in Istanbul

„Musik aus der Bewegung – Spuren im Raum – Spiele auf Body percussion“. Internationales Herbstseminar mit Ulrike Jungmair, Angelika Vögele-Wolf und Katja Ojala Koçak. Auch diesmal unterstützten Carl Orff Stiftung und Österreichisches Kulturforum Istanbul unsere Arbeit.

Die Mitgliederanzahl der Orff Merkezi steigt langsam. Im Moment sind etwa 140 Personen entweder durch eine Einzelmitgliedschaft eingetragen oder in eine Gruppenmitgliedschaft (Schulen und andere Einrichtungen) miteingeschlossen. Für die Mitglieder werden monatliche Workshops zu verschiedenen Themen angeboten. Im Jahre 2004 wurden unter anderem Themen wie „Spiel auf Orff-Instrumenten“, „Ideen zur Arbeit mit Kinderchor“, „Tänze für Kinder“ und „Grundlagen der Body Percussion“ angeboten. Die Monatlichen Workshops sind sehr beliebt und bringen jedes Mal eine Gruppe von 20 – 30 Teilnehmer zusammen.

2004 konnten wir zwei Ausgaben unserer Zeitschrift „Orff Info“ herausbringen. Da es in der türkischen

Sprache keine Fachliteratur über Elementare Musik- und Tanzerziehung gibt, sind die Übersetzungen von ausländischen Fachartikeln, die in „Orff Info“ erscheinen, eine sehr wertvolle und momentan eigentlich die einzige schriftliche Informationsquelle für türkische Studenten, Lehrer und Erzieher. Auch das Dokumentationsbuch über das Internationale Symposium, das im Januar 2003 in Istanbul stattfand, wurde im April 2004 veröffentlicht.

Die Web-Seite der Orff Merkezi (unter www.alev.k12.tr) wurde mit Unterstützung der IT-Abteilung der ALEV-Schule eröffnet. Auf dieser Seite werden regelmäßig Nachrichten, Ausschreibungen und andere Informationen veröffentlicht. Darüberhinaus wurde eine Yahoo-Gruppe für die Mitglieder des Orff Merkezi und für andere Interessierten geöffnet. Diese Internet-Gruppe wird von der Orff Merkezi moderiert und bietet ein offenes Forum für Erfahrungs- und Informationsaustausch an.

2005: Vorschau

Bis März haben im Jahr 2005 bereits drei Veranstaltungen stattgefunden:

19. – 20. März

Frühlingsseminar zu den Themen „Bewegen, tanzen, sich begegnen“ und „Schatzkiste Orff-Schulwerk: Spiel und Spass mit Rhythmus und Body Percussion“ mit Susanne Rebholz und Insuk Lee in Istanbul. Darüber hinaus wurden zwei Workshops mit einheimischen Referenten in Januar und Februar angeboten. Auch wurde die 7. Ausgabe von „Orff Info“ veröffentlicht.

Kurse und Seminare finden in der Türkei seit 1992 regelmäßig statt und sehr viele Interessierte nehmen immer wieder bei den Sommerkursen am Orff Institut oder in Strobl teil. Immer häufiger wenden sich Studenten und Lehrer an die Orff Merkezi und erkundigen sich nach Fort- und Ausbildungsmöglichkeiten. Eines der großen Ziele der Orff Merkezi besteht darin, in der nächsten Zukunft Aufbaukurse anbieten zu können.

Katja Ojala Koçak

c/o Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi

Email: orffmerkezi@hotmail.com,

katja.okocak@luukku.fi

Homepage: www.alev.k12.tr

USA

American Orff-Schulwerk Association 2005 Report

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

The Executive Committee includes elected officers (President, Vice President, Recording Secretary, and Treasurer) and the Executive Director. They also serve on the National Board of Trustees along with 12 elected Representatives from various regions of the country, an elected Industry Representative, a Communications Director, a newsletter Editor, and several conference planners. During recent years, the Board has adopted an approach to leadership known as “Servant-Leadership” which places emphasis on those being served. In other words, the traditional organizational model that places leaders at the top of the structural pyramid is inverted so that they are at the bottom and those being served are at the top. One is a servant first and a leader second. The local chapters offer professional development opportunities for teachers across the country at weekend workshops and retreats. There are approximately 400 workshops sponsored by the chapters each year. More comprehensive educational opportunities are offered by sponsoring universities in the form of certification courses. To be recognized as an approved course, each must comply with curriculum and faculty guidelines published by AOSA. This summer, approximately 75 universities will sponsor approved courses. Some offer master classes for students who have completed all three certification levels and several offer graduate degrees with emphasis in Orff Schulwerk. Because of generous donations and investments, AOSA is pleased to offer its members numerous scholarships to assist with the cost of training courses, projects, and research. AOSA maintains a research library and archive at the Eastman School of Music at Rochester, New York.

In addition, an extensive collection of videotaped conference sessions and interviews allows members within the USA to further their understanding and knowledge of Orff Schulwerk.

The Communications Director, Caprice Lawless, serves as Editor-in-Chief of AOSA's quarterly journal, The Orff Echo, as well as its newly redesigned website (www.aosa.org). Caprice offers guidance in public relations and the preparation of all AOSA's printed materials. Jessie Vance serves as Editor of Reverberations, AOSA's newsletter that features information about members, chapters, and conference activities.

The 38th annual conference was held in November 2004 at Long Beach, California. Nearly 2000 members and guests attended and enjoyed four days of concerts, active workshop sessions, meetings, receptions, and industry exhibitions. Over 100 members of five California chapters volunteered to plan and prepare the conference. We were pleased to have Sonja Czuk and Dorothe Fleege from Salzburg in attendance, as well as representatives from dozens of other countries. During the conference, we celebrated the centenary of Gunild Keetman's birth with sessions focused on her life and work. Also, we celebrated 25 years of outstanding service of our Executive Director, Cindi Wobig. The next conference will be held November 9-13, 2005, at Birmingham, Alabama. It's theme is "Southern Harmony: Many Voices, One Spirit." For more information about the forthcoming conference and other programs, visit the website at www.aosa.org.

Judith Cole

Gespräch mit ...

Interview with ...

Barbara Haselbach im Gespräch mit Ulrike Schrott



Barbara Haselbach: Liebe Ulli, wenn Du auf 25 Jahre der Unterrichtstätigkeit am Orff-Institut zurückblickst, dann ist das eine Zeitspanne, in der man sich verändert und verwandelt – aus sich selbst heraus und auch aus Impulsen von außen. Was ist in Deinem Unterricht zentral geblieben und was hat im Laufe der Zeit an Bedeutung verloren?

Ulrike Schrott: In den Hintergrund getreten ist, was man so im allgemeinen als Lernziele bezeichnet, weil ich festgestellt habe, dass Musik und Tanz, wenn sie zu fixierten Lerninhalten werden, leicht für die Kinder zu leerem Stroh werden. Was hingegen immer mehr in den Mittelpunkt getreten ist, ist die Eigenenergie der Kinder, die einfach sehr direkt den Weg zeigt, den sie selber gehen wollen. Lernziele ergeben sich am Wegesrand – mehr oder weniger von alleine, denn sowohl Erwachsene als auch Kinder können eigentlich nie nicht lernen. Sie lernen immer und sie lernen immer das, was für sie im Moment wichtig ist. Im Laufe der Zeit habe ich gelernt, immer genauer zu erkennen, was im Moment für die Kinder wichtig ist, was nicht heißt, dass ich nicht auch manchmal total daneben liege.

Barbara Haselbach: Wie sieht das in der Unterrichtsrealität aus? Zunächst ist die Auswahl des Stoffes vom Lehrer bestimmt, Du siehst das auch so...?

Ulrike Schrott: ...muss ja sein!

Barbara Haselbach: ...muss sein, aber die Kinder bestimmen oder beeinflussen die Art des Weges, d.h. wie Du etwas an sie heranbringst oder was sie auswählen oder worauf sie reagieren, sie haben einen ganz entscheidenden Einfluss auf den Verlauf einer Stunde?

Ulrike Schrott: Ja, manchmal ist es eben so, dass sie wirklich ganz massiv in den Unterricht eingreifen: sie fordern zum Beispiel Bewegung, sie fordern den Wechsel von einer Aktionsform zur anderen und von einem Sinneskanal zum andern.

Barbara Haselbach: Woran merkst Du das?

Ulrike Schrott (lacht): Ja, woran merke ich das? Wenn man stur auf einem Weg verharret, den sie nicht wollen, dann sind sie einfach weg – so einfach ist das. Das Schlimmste, was ich einmal bei einer Lehrprobe erlebt habe, war, dass die Kinder einfach aufgestanden und raus gegangen sind, weil sie dachten, der Unterricht sei vorbei. Oder, ein kleiner Knirps hat sich einmal vor mich hingestellt, mich groß angeschaut und gesagt: „Weißt Du was? Ich mag Dich nicht!“ Das hört man von Erwachsenen nie! Kinder hingegen geben ein ganz direktes Feedback.

Barbara Haselbach: Hast Du beobachtet, dass Kinder auf „Üben“ negativ reagieren? Dass sie sich dem entziehen wollen oder frustriert sind?

Ulrike Schrott: Nein, überhaupt nicht. Kinder wollen ja lernen und entwickeln dabei auch Ehrgeiz. Nach meiner Erfahrung schalten sie eher ab, wenn man sie nicht fordert. Kinder wollen eigentlich mehr und noch mehr lernen. Ich habe erfahren – ich habe von den Kindern alles gelernt, was ich zu können glaube – dass der Wille, auch technisch etwas zu können aus dem inneren Beteiligt-Sein entsteht, und das ist meistens umso stärker, je mehr ihre Kreativität gefragt ist. Wenn das wegfällt, bleibt bloßes Üben, leeres Stroh eben, an dem sie bald die Lust verlieren.

Barbara Haselbach: Stichwort Kreativität: Unser Institut stellt Kreativität und Individualität der Studenten und der Kinder sehr stark in den Mittelpunkt. Das ist nicht an allen künstlerisch-pädagogischen Ausbildungsstätten so. Ich möchte Dich mal ganz provozierend fragen, warum sollte ein Lehrer im Musik- und Tanzbereich, aber auch in anderen Fächern, warum soll ein Pädagoge eigentlich kreativ sein?

Ulrike Schrott (lacht): Was ist das für eine Frage, Barbara? Also jetzt liegt mir auf der Zunge zu sagen, Kreativität ist ein notwendiges Übel... Nein, ich glaube, eher umgekehrt: Man muss sich anstrengen, wenn man nicht kreativ sein will. Dann muss man sich wirklich an irgendwelchen Normen festhalten.

Barbara Haselbach: Du gehst davon aus, dass jeder Mensch kreativ ist?

Ulrike Schrott: ... ja, das glaub ich. Ich glaube wirklich, dass jeder Mensch einen unendlichen Fundus an kreativer Intelligenz hat, den er nur zulassen muss und dass im gängigen Schulwesen diese kreative Intelligenz leider oft unterdrückt wird. Dann kommen Erwachsene dabei heraus, die glauben, sie haben keine Kreativität, oder schlimmer noch, denen der Zugang zu ihrer Kreativität wirklich verschüttet wurde. Ich glaub einfach nicht, dass es Menschen ohne Kreativität gibt, das glaub ich wirklich nicht! Die ganze Schöpfung ist kreativ und entwickelt sich weiter und weiter und weiter und bleibt nicht stehen und jeder Mensch entwickelt sich weiter, ob er will oder nicht, er muss einfach. Diese Kreativität, die allem Leben zugrunde liegt und deren Ausdruck wir sind, muss, kann und sollte jeder Mensch einfach zulassen..

Barbara Haselbach: Und wenn wir jetzt den Fokus wieder auf Unterricht richten?

Ulrike Schrott: Ja, da ist das genau dasselbe, jeder Lehrer wird konfrontiert – vor allem, wenn er Kinder unterrichtet – mit einer Explosion an Kreativität. Wenn er diese Kreativität nicht zulässt, wenn er ihr mit einem starren inhaltlichen Konzept begegnet, mit vorgefertigten Verhaltensregeln, dann wird er Schiffbruch erleiden, ganz abgesehen von dem Schaden, den er bei den Kindern anrichtet.

Barbara Haselbach: Wo siehst Du denn - jetzt ganz pragmatisch gesehen – die Chancen, Deine Kreativität im Unterricht einzubringen?

Ulrike Schrott: Jetzt verstehe ich Dich nicht... es geht doch gar nicht ohne.

Barbara Haselbach: Ich möchte das gerne genauer von Dir hören. Es gibt doch viele Lehrer, die haben Ihre Didaktik gut durchgearbeitet und viele Lehrpläne studiert, die haben Quellentexte und Materialsammlungen zu Hauff in ihrer Bibliothek und bereiten ihren Unterricht quasi nur aus Fremdmaterialien und Fremdstrukturen vor. Das würden wir ja beide nicht als einen besonders kreativen Unterricht bezeichnen, oder? Du gehst vermutlich einen anderen

Weg und Du hoffst auch, dass Deine Studenten einen anderen Weg gehen. Wie möchtest Du, dass sich die Kreativität eines Lehrer-Studenten im Unterricht, in der Lehrpraxis bemerkbar macht? In der Auswahl und im Umgang mit dem Material, in der Vorgehensweisen mit den Kindern?

Ulrike Schrott: Es macht sich zum Beispiel bemerkbar in der Vorbereitung mit den Studierenden. Die Studierenden kommen mit einem Thema oder wir vereinbaren das Thema, dann sammeln wir Material dazu, dann überlegen wir, wie wir das Material in den Unterricht einbauen. Das Ganze kommt mir immer vor wie ein Hefeteig, der immer größer und flaumiger wird. Wir reden über das Thema, jeder gibt seine Ideen dazu, eine führt zur nächsten und plötzlich hat man einen Teig, aus dem man ein kleines Brötchen backt; das ist dann die Unterrichtsvorbereitung. Mit dem Brötchen geht man jetzt zu den Kindern und die geben dann die Butter drauf, aber was geben sie noch drauf? Marmelade oder Schinken oder beides? – was auch immer – vielleicht wollen sie auch zunächst einen Kakao – das Ganze ist ein lebendiger Prozess. Ich hab immer eine Unterrichtsvorbereitung mit einem Fahrplan verglichen. Man hat vor, irgendwo hinzufahren, man hat sich gut darauf vorbereitet und hat sich auch für eine bestimmte Strecke entschieden, aber dann stellen die Kinder plötzlich ein Schild auf, auf dem steht „Umleitung steht. Dann muss man schauen, wohin einen diese Umleitung führt. Vielleicht führt sie nach einem Abstecher wieder zum ursprünglichen Ziel zurück, aber vielleicht landet man auch ganz woanders. Das kann man nie genau wissen und manchmal ist die Landschaft auf der ungeplanten Strecke viel schöner als auf der, die man ursprünglich ins Auge gefasst hatte...

Barbara Haselbach: Und wie verhalten sich die Kinder? Wie zeigen sie Dir, dass sie lieber produzieren als reproduzieren wollen oder dass es für sie jetzt wichtig ist, ihr Eigenes zu machen, zu gestalten?

Ulrike Schrott: Durch ihre Lebendigkeit, durch den Glanz in ihren Gesichtern, durch ihr Lachen, durch ihre Meldungen, durch ihre Konzentration, durch den Ernst, mit dem, sie bei der Sache sind, wobei „ihr Eigenes“ durchaus auch heißen kann, sich voll und ganz auf das Angebot des Lehrers einzulassen. Gehe ich an den Kindern vorbei, werden sie unruhig und unkonzentriert, ihr Glanz erlischt, das Lachen wird zum Herumalbern, sie nehmen die Aufgaben-

stellungen nicht mehr ernst oder laufen einfach weg und tun etwas anderes.

Barbara Haselbach: Noch mal zurück zu den Themen, die Kinder interessieren. Du hast im Laufe der Jahre viele und beeindruckende Inszenierungen mit Kindern gemacht. Woher kamen die Ideen? Mehr von Dir oder mehr von den Kindern?

Ulrike Schrott: Das war meistens eine Mischung. Oft bin ich von einem Kinderbuch ausgegangen, von dem ich angenommen habe, dass es die Kinder interessieren könnte. Manchmal habe ich auch den Studenten mehrere Kinderbücher zur Auswahl gegeben. Nach einer groben szenische Einteilung der Geschichte, haben wir Ideen gesammelt, Tänze und Lieder gesucht oder komponiert, angedacht und wieder verworfen...mit diesen Ideen sind wir dann zu den Kindern gegangen und die Kinder haben dann wieder ihren „Senf“ dazugegeben; da die Tänze und Lieder festlagen, beschränkten sich die Beiträge der Kinder meistens auf das szenische Spiel. Ich habe die Kinder nie Texte auswendig lernen lassen. Sie wussten inhaltlich, worum es ging, aber die Ausformung war ihre Sache. Das ist natürlich auch ein Risiko. Ein Bub, der als Zirkusdirektor einen Zauberer ankündigen sollte, stellte sich selbstbewusst auf die Bühne und brüllte: „Meine Damen und Herren, sie sehen jetzt den größten Zauberer aller Zeiten seit Hitler!“ Gott sei Dank passierte das bei der Generalprobe. Aber manchmal greifen die Kinder auch in die Geschichte ein. Beim letzten Theaterstück, haben sie mir einfach den Schluss „umgeschrieben“.

Barbara Haselbach: Kam es nie vor, dass Kinder von sich aus gesagt haben, sie wollten jetzt dieses Buch oder diese Geschichte oder so was?

Ulrike Schrott: Nein, das ist natürlich auch eine Frage der Zeit, wir haben maximal 14 Stunden im Semester, da kann ich nicht 3 bis 4 Stunden damit verbringen, Kindern Material anzubieten und sie auswählen zu lassen. – Aber doch, es ist einmal vorgekommen und zwar, als wir den kleinen Bären wieder aufgenommen haben, da hieß es erst „Nein, nicht schon wieder!“ Daraufhin habe ich eine Stunde lang wirklich mit den Kindern diskutiert. Ich hatte das wie eine Talkshow inszeniert. Ich war der Reporter und berichtete von einer Pressekonferenz. Es wurden gegensätzliche Meinungen gesammelt, es wurde heiß debattiert, Änderungsvorschläge wurden eingebracht, manche wollten ihre Rolle nicht behalten, andere schon usw., schließlich haben sie sich für die Wiederaufnahme entschieden.

Barbara Haselbach: Du hast, soweit ich mich erinnere, nie „abstrakte“ Musik und Tanz mit den Kindern erarbeitet, sondern Deine Produktionen waren immer an eine Geschichte oder ein Bilderbuch gebunden?

Ulrike Schrott: Ja, Geschichten faszinieren Kinder immer. Wenn überhaupt gar nichts mehr geht, dann braucht man eigentlich nur sagen, ich erzähl euch eine Geschichte und dann sind sie alle wieder da. Ich denke, das liegt daran, dass Geschichten ihnen die Möglichkeit bieten, sich persönlich zu identifizieren. Dadurch werden sie in den Stoff involviert und in alles, was damit zu tun hat.

Barbara Haselbach: Nun hast Du ja nicht nur mit Kindern gearbeitet, sondern warst viele Jahre lang Betreuerin von Studenten, die bei Dir ihre Lehrpraktika machten. Das ist eine ganz andere Aufgabe, was war wichtig für Dich in der Betreuung dieser Studenten?

Ulrike Schrott: Ich sage zwar, ich hab alles von den Kindern gelernt, aber ich habe auch sehr viel von den Studierenden gelernt. Manche Studierende haben etwas erreicht, von dem ich als alter Hase meinte, dass es nie gehen würde. Als eine Studentin einen Kreuzschritt mit 4-Jährigen machen wollte, sagte ich: „Vergiss es!“ Sie wollte es aber unbedingt durchziehen und hat es auch hingekriegt! (lacht) Deswegen hab ich den Studierenden immer gesagt, ich kann euch eigentlich nicht sagen, wie es geht. Ihr müsst heraus finden, wie es für euch geht. Es gibt vielleicht bestimmte methodische Grundsätze, die man beachten sollte, um sich das Leben nicht allzu schwer zu machen. Aber letztendlich steht ihr im Unterricht und ihr müsst schauen, was für euch wichtig ist und wie ihr das mit den Kindern zusammen zu einem für beide Teile sinnvollen Ganzen zusammenfügt.

Barbara Haselbach: Wir kennen uns seit 1972. Vieles, was Du als Studentin, als Leiterin von Kindergruppen oder als Kollegin in den verschiedenen Gremien gesagt oder getan hast, hat mich sehr beeindruckt, manchmal auch irritiert. Aber immer wieder überrascht und ermutigt hat mich Dein Einsatz für etwas, was Du für richtig hieltest, Deine Kämpferkraft. Ich erinnere mich, dass Du schon als Studentin und dann als Kollegin und eigentlich bis heute nie etwas akzeptierst hast, wozu Du nicht wirklich stehen konntest, wovon Du nicht überzeugt warst. Das hat soweit geführt, dass ich und manche andere sich sag-

ten, mal schauen, wie Ulli darauf reagiert... Wenn sie dagegen ist, dann sollten wir das noch mal ganz genau überdenken. Was hat Dich besonders irritiert und Deinen Kampfgeist herausgefordert?

Ulrike Schrott: Na ja, das waren verschiedene Sachen. Als Studentin habe ich es zunächst einmal genossen, an einem Haus zu sein, wo Kreativität gefragt war, denn kreativ zu sei, ist für mich leicht und lustbetont. Gekämpft habe ich dagegen mit dem Nicht-Vorhanden-Sein eines theoretischen Unterbaus, der damals erst im Werden begriffen war. Alle waren ständig am Machen und am Tun, und wenn ich gefragt habe, wieso, weshalb, warum und was bedeutet eigentlich „elementar“, dann brach die große Verwirrung aus. Ich glaube, ich habe viele Lehrer mit meinen Fragen zur Weißglut getrieben, einige haben mir später gestanden, dass ich ihre „Angst-Studentin“ war. Na ja, und später, als ich Lehrerin war, da kamen dann die schweren Zeiten der heftigen Richtungskämpfe hier im Haus. Da habe ich natürlich ganz klar Stellung bezogen. Das habe ich immer in meinem Leben gemacht – nicht nur im Orff-Institut. Das geht sicherlich zurück auf meine Geschichtsprofessorin, die ihre Abiturientenrede für uns zu einem Zitat von Günther Eich konzipiert hatte: „Seid unbequem, seid der Sand und nicht das Öl im Getriebe der Welt!“ Das habe ich mir sehr zu Herzen genommen.

Barbara Haselbach: Was würdest Du Deinen Studierenden am liebsten als eine Art Credo für ihr eigenes pädagogisches Leben, für ihr Lehrer-Sein mitgeben wollen?

Ulrike Schrott: Abgesehen davon, dass ich „Credos“ nicht wirklich liebe, weil sie einen nicht nur leiten und beseelen, sondern auch festlegen und einengen können, wünsche ich allen, die sich auf das Wagnis und die Freude einlassen, Musik und Tanz mit anderen Menschen zu teilen, dass sie sich immer wieder daran erinnern, dass „Unterricht“ nicht primär „Unterricht“ ist, sondern gemeinsam verbrachte Lebenszeit, in der einer dem anderen ein Geschenk sein kann und sein sollte.

Aus dem Orff-Institut

From the Orff Institute

Pläne für das kommende Studienjahr

Ganz im Zeichen des in Vorbereitung befindlichen Symposiums „Im Dialog“ im kommenden Juli 2006 werden im Rahmen der Lehrveranstaltung „Musik und Tanz und ihre Didaktik“ im Wintersemester 2005/2006 Gastvortragende der Musikausbildungsstätten Österreichs eingeladen werden, die in Wien, Graz, Linz, Klagenfurt und Innsbruck verwandte Ausbildungsgänge zur Elementaren Musik- und Bewegungs-/Tanzerziehung betreuen. In unsicheren Zeiten wie diesen, in denen laut darüber nachgedacht wird, ob Musikuniversitäten überhaupt noch pädagogische Studiengänge finanzieren sollen, braucht es den Schulterchluss aller Beteiligten mehr denn je! Die „Elementare Musikpädagogik“, wie es verkürzt heute in Fachliteratur und Ausbildungsgängen heißt, sitzt im Gesamtfeld der Musikpädagogik dabei auf dem kürzesten Ast, geht es doch vor allem bei unserer Studienrichtung auch um die Basisausbildung von Kindern, was unverständlicher- und fatalerweise von manchen politisch Verantwortlichen mit einem „nur“ versehen wird, das (fast) unbegrenzt reduzierbar, ja möglicherweise sogar gänzlich einsparbar sei! Manche dieser Verantwortlichen, die an Kunstuniversitäten nur noch Kunst sehen wollen, vergessen dabei, dass auch Künstler nicht (einfach bloß) geboren werden, sondern ein „Kreatives Feld“ von Geburt an brauchen, um ihre (Hoch)Begabung und ihre Motivation für Musik auch entwickeln zu können. Es hat etwas Beschämendes an sich, diese Binsenweisheit wieder und wieder allerorts betonen zu müssen, doch ich werde nicht müde werden, dies immer wieder zu tun... Aber der Dialog mit Fachkolleginnen und Fachkollegen genügt natürlich nicht. Das Orff-Institut muss innerhalb der eigenen vier

Wände für stetigen Fachaustausch sorgen, um den großen Herausforderungen der nahen Zukunft gewachsen zu sein und um in Fragen der Leistungsvereinbarungen auf der Basis eines überzeugenden Entwicklungsplans mit dem Rektorat im kommenden Jahr „eine gute Figur“ zu machen. Wir, das sind alle Lehrende, die sich der Ausbildungsstätte für Musik- und Tanzpädagogik — „Orff-Institut“ durch ihre Arbeit grundsätzlich verbunden fühlen, werden nicht umhin kommen eine, die Inhalte und Ziele unserer Studienrichtung betreffende Einigkeit zu demonstrieren. Damit erst haben wir eine reelle Chance, als eigenständige Abteilung an der Universität Mozarteum zu überleben, ohne unsere individuellen Stärken und Schwerpunkte dabei aufgeben zu müssen. Neben der Fortführung regelmäßiger Fachgruppen-gespräche, soll generell die Kommunikation durch eine monatlich stattfindende „Happy Hour“ intensiviert werden, die – immer von einer anderen Gruppe (von Lehrenden, Studierenden und Verwaltung) kulinarisch vorbereitet – an wechselnden Wochentagen zur Mittagszeit stattfindet, um den Rahmen für zwanglose Gespräche zu bieten. Damit wir aber auch aktuellen und gemeinsamen „Diskussionsstoff“ haben, geht jeder „Happy Hour“ am Tag zuvor ein „Tag der offenen Türen“ voraus, wo wir unseren Unterricht der Hospitation durch andere Kolleginnen und Kollegen öffnen. Hochschuldidaktisch hat das Orff-Institut im Verlauf seiner Geschichte schon mehrfach bewiesen, das es seiner Zeit weit voraus ist, aber darauf wollen wir uns nicht ausruhen: wir sind bereit uns zu entwickeln, solange wir leben, damit wir leben!

Manuela Widmer
Abteilungsleiterin

Ulrike Schrott – 25 Jahre am Orff-Institut

Nach 25 Jahren Lehrtätigkeit am Orff-Institut wird Ulli, wie sie liebevoll von Kollegen und Studenten genannt wird, zum Bedauern der Kinder, Eltern, Studierenden und Kollegen in den Ruhestand treten.

Biographisches in Kürze:

Geboren in Danzig, Flucht nach Westdeutschland, Schulzeit und Abitur in Hamburg, Jahre der „Irrungen und Wirrungen“, Entwicklungshelferin in Äthio-

pien, Studium der Transzendentalen Meditation in Indien und anderswo, Studium am Orff-Institut mit A-Abschluss im Jahre 1976, Verheiratung mit Hans Schrott, Geburt von Tochter Katharina, und seit 1979 Lehrerin am Orff-Institut.

Im Schreiben dieser Zeilen tauchen viele innere Bilder vor mir auf, Ulli als leidenschaftlich suchende, wissbegierige, manchmal „schwierige“ Studentin in den Nach-68-er Jahren, Ulli als engagierte junge Lehrerin, immer auf der großen Entdeckungsreise nach ihrer ureigensten Lehrweise und der bestmöglichen Förderung „ihrer“ Kinder. Ulli nach Jahren des Unterrichts erneut als schwer zufrieden zu stellende, ernsthafte Studentin in der ersten Gruppe des Magister-Studiums, Ulli als unbeirrbar kämpferisches Mitglied in vielen Gremien, Ulli bei der Vorbereitung und Durchführung ihrer zahllosen und beeindruckenden Projekte mit ihren Gruppen, Ulli in privaten Gesprächen...

Der Gedanke, dass ihre Kreativität, ihre Intensität, ihre Klarheit und Entschiedenheit dem Orff-Institut in Zukunft fehlen wird, stimmt traurig. Aber der Übergang in andere Formen schöpferischer Tätigkeiten hat bei ihr längst begonnen.

Mit großem, von Herzen kommendem Dank (im Namen aller Kinder, Eltern, Studenten und Kollegen) und allen guten Wünschen für die Zukunft verabschieden wir uns, ohne uns zu verlieren.

Barbara Haselbach

Berufsbegleitender Universitätslehrgang „Musik und Tanz in sozialer Arbeit und integrativer Pädagogik“

Der einjährige, berufsbegleitende Universitätslehrgang an der Abteilung für Musik- und Tanzpädagogik „Orff-Institut“ Universität Mozarteum in Salzburg, bietet PädagogInnen und MusikerInnen eine Erweiterung ihrer beruflichen Qualifikation an. Interdisziplinäres Gestalten mit Musik und Tanz, Grundlagen und Didaktik der Arbeit sowie die Umsetzung in verschiedenen Arbeitsfeldern verdeutlichen die enge Verbindung von Theorie und Praxis.

ReferentInnen:

Shirley Salmon, Peter Cubasch, Erich Heiligenbrunner, Susanne Rebholz, Manuela Widmer, Michel Widmer

Oktober 2005 – Juni 2006

165 Stunden an acht Wochenenden.

Kosten: € 500,- +

Studierendenbeitrag: € 4,86 je Semester

Anmeldung: bis 10. 9. 2005

Prospekte:

Sekretariat des Orff-Instituts, Frohnburgweg 55,

A-5020 Salzburg, Tel. 0043-662-6198-6100,

Fax 0043/662-6198-6109

Nähere Information:

Shirley Salmon: Tel. 0043-664-2131241,

shirley.salmon@moz.ac.at

Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff Schulwerk

The Department of Music and Dance Pedagogy “Orff Institute” of the University Mozarteum in Salzburg is pleased to announce a post-graduate course in Music and Dance Education: “Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff Schulwerk”. This international university course, with a tradition of over 20 years, takes place at the heart of European centers associated with Carl Orff. It will be held in English and will run from October 2006 until June 2007.

The course presents an intensive encounter with the pedagogical concepts of Orff Schulwerk and its international adaptations in over 35 countries of the world. The course content is based on the pedagogical concepts of Carl Orff and Gunhild Keetmann, on contemporary developments and on new integrative concepts of aesthetic education.

Contents include:

Orff Schulwerk Sources and Adaptations, Didactics of Elemental Music and Dance, Aesthetic Education, Pedagogy and Practice Teaching, Orff Schulwerk for

People with Special Needs, Orff Schulwerk for Different Age Groups, History of Music and Dance Education, Ensemble and Improvisation, Composing with and for Children, Percussion, Vocal Ensemble, Instrument Building, Movement and Dance Technique, Basic Choreography and Improvisation, Creative Dance for Children, Movement Accompaniment, Elemental Music Theater.

The course addresses music and/or dance pedagogues who have completed undergraduate studies and who have had a minimum of three years professional teaching practice.

The course encompasses two semesters with approximately 600–650 study hours (about 20–25 per week). There will be a practical and theoretical examination at the conclusion of the course. Graduates will receive a certificate.

Tuition costs are about €500 (subject to change according to the number of participants)

Non-refundable registration fee: €400

For further information please write to:

“Special Course”, Abteilung für Musik- und Tanzpädagogik “Orff-Institut”,

Universität Mozarteum, Salzburg, Austria

Tel. 0043-662-6198-6100

Fax 0043-662-6198-6109

Email: specialcourse.oi@moz.ac.at

Homepage: www.moz.ac.at

Shirley Salmon

(Course-Director)

Universitätslehrgang „Advanced studies in Music and Dance Education—Orff-Schulwerk“

Die Abteilung für Musik- und Tanzpädagogik „Orff-Institut“, Universität Mozarteum, Salzburg veranstaltet im Studienjahr 2006/07 einen postgraduierten Universitätslehrgang in englischer Sprache: „Advanced Studies in Music and Dance Education—Orff Schulwerk“ (October 2006 – June 2007).

Dieser internationaler Lehrgang hat eine Tradition von über 20 Jahren und findet in europäischen Zentren statt, die mit Carl Orff verbunden sind.

Der Lehrgang bietet eine intensive Auseinandersetzung mit den pädagogischen Konzepten des Orff-Schulwerks sowie mit den internationalen Adaptionen in mehr als 35 Ländern. Inhaltlich basiert er auf den pädagogischen Konzepten von Carl Orff und

Gunhild Keetman und deren zeitgemäßen Entwicklungen. Darüber hinaus bezieht er neue integrative Konzepte der Ästhetischen Erziehung mit ein.

Lehrveranstaltungen sind u.a.:

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

Zielgruppe sind Musik- und TanzpädagogInnen mit abgeschlossenem Hochschulstudium und mindestens drei Jahren pädagogischer Berufserfahrung. Der Lehrgang umfasst ca. 600–650 Unterrichtsstunden (ca. 20–25 pro Woche) in 2 Semestern und schließt mit einer theoretischen und praktischen Prüfung ab. Absolventen erhalten ein Lehrgangzeugnis. Studiengebühren: ca. €4500,- (abhängig von der Zahl der Teilnehmer).

Einschreibegebühr: €400,-

Kontaktadresse:

„Special Course“, Abteilung für Musik- und Tanzpädagogik „Orff-Institut“,

Universität Mozarteum, Salzburg, Austria

Tel. 0043-662-6198-6100, Fax 0043-662-6198-6109

Email: specialcourse.oi@moz.ac.at

Homepage: www.moz.ac.at

Shirley Salmon

(Leiterin des Universitätslehrgangs)

Publikationen

Publications

Ronald Blum: Die Kunst des Fügens. Tanztheaterimprovisation

Athena Verlag, 2004, ISBN 3-89896-200-8

Da ich mich selbst seit vielen Jahren mit Tanzimprovisation im pädagogischen sowie im künstlerischen Bereich beschäftige, habe ich Ronald Blums neues Buch zur Tanztheaterimprovisation „Die Kunst des Fügens“ mit großem Interesse gelesen.

Das Anliegen des zweisprachigen (deutsch-englischen) Buches ist es, „... etwas von der Kunstfertigkeit und dem Leistungsvermögen der Improvisation – und speziell Tanztheaterimprovisation – zu vermitteln.“ Es gelingt dem Autor, die zentralen Fragen, die im Laufe von Improvisationsarbeiten auftauchen, systematisch zu formulieren und umfassend zu beantworten.

Blum kann dabei auf eine 20jährige Erfahrung sowie sein unermüdetes Interesse und Forschen auf dem Gebiet der Gruppenimprovisation zurückgreifen: sein frühes Interesse an der Klavierimprovisation, das Studium der Musikpädagogik, der Rhythmik und der Pantomime sowie eine vielfältige Weiterbildungen in Modern Dance, New Dance, Improvisationstheater, Ballett und Butoh. Sein Hauptinteresse galt und gilt der Gruppenimprovisation nach dem Vorbild der Jazzmusik. 1983 begann Blum seine Unterrichtstätigkeit und bis heute hat er verschiedenste Ziel-Gruppen, Kinder, Erwachsene, Laien und Profis in Gruppen-improvisation unterrichtet und angeleitet. Sein lang-jähriges und reiches Erfahrungsfeld wird beim Lesen immer wieder spürbar.

Ausgehend von einer kritischen Betrachtung der zur Zeit praktizierten Tanzimprovisation formuliert Blum zentrale Fragestellungen und beschreibt dann anhand vieler gelungener, aber auch misslungener Beispiele die von ihm entwickelte Arbeitsweise, die er seit 1994 die „Kunst des Fügens“ nennt.

Den Mittelpunkt seiner Arbeit bildet das Phänomen der Energie. Es wird von folgenden vier Aspekten begleitet:

- Konzentration auf den Moment,
- keine Anstrengung für Wirkung,
- Empfinden von Mühelosigkeit bei der Ausführung,
- überzeugende Wirkung.

Der Künstler soll sich für seine Technik anstrengen, nicht aber für die Energie.

Ein weiterer Schwerpunkt des Buches ist die Technik der Improvisation. Der Autor behandelt darunter die Themen Gruppenimprovisation, Raum- und Zeitgestaltung, Bewegungstechnik, Arbeit mit mentalen Vorstellungen und Bühnenpräsenz. Besonders hebt er den Moment der Kontaktaufnahme unter den Improvisierenden hervor, den er Verkabeln nennt.

Blum zufolge braucht eine freie Improvisation klare Regeln. In den einzelnen Kapiteln werden deshalb durchgängig Erkenntnissätze und Spielregeln für die Improvisation formuliert.

Er führt neben den improvisierenden DarstellerInnen noch einen Improvisationsgestalter sowie einen Improvisationsbegleiter in den Improvisationsprozess ein. Der Improvisationsgestalter entwirft das Konzept vor dem eigentlichen Improvisationsprozess, er liefert die Idee, während der Improvisationsbegleiter Teil des Geschehens ist. Dessen Funktion und Handlungsmöglichkeiten widmet er ein großes Kapitel. Er ist derjenige, der das ganze Geschehen von außen sieht und dabei selbst für den Zuschauer unsichtbar bleibt, der von außen Zeichen geben kann oder neue Impulse setzen, die von den Künstlern aufgenommen werden können oder nicht. Der Improvisationsbegleiter unterliegt wie alle anderen den Regeln der Kunst des Fügens.

Zahlreiche Fotos illustrieren das Buch sehr ansprechend und verstärken die Lust aufs Ausprobieren und Selber tun.

Das Werk ist klar und übersichtlich gegliedert. Blums Ideen und Gedanken sind nachvollziehbar beschrieben. Alle Erkenntnisse sind am Ende der einzelnen Kapitel nochmals zusammengefasst.

Ein sehr empfehlenswertes Buch.

Susanne Rebholz

Katja Ojala Koçak und Onur Erol: Der Karamellenkorb

Morpa Kültür Yayınları, Istanbul, 2005



„Der Karmellenkorb“ ist ein Werk der beiden Musikpädagoginnen Katja Ojala Koçak und Onur Erol, mit dem die Verfasser erstmals ein türkisches Lehrbuch verfasst haben, das sich ganz den Prinzipien des Orff-Schulwerks verschrieben hat.

Der Korbinhalt ist wirklich bunt: Entstanden aus der fünfjährigen künstlerischen und pädagogischen Arbeit mit Kindern, werden viele verschiedene, voneinander unabhängige Themen vorgestellt und entwickelt.

Kern jedes Themas ist immer ein türkisches Lied. Originell sind die verschiedenen Wege, wie man diese Lieder mit Bewegung, Tanz und elementaren Instrumenten begleiten kann. So werden auch den Kindern Anregungen zum Improvisieren und Gestalten mit Sprache, Musik und Tanz gegeben.

Es gibt in Österreich sicherlich viele Bücher, die zu diesem Zwecke geschrieben worden sind. Noch nicht so in der Türkei, und daher ist es auch nicht falsch zu sagen, dass dieses Buch in seiner Art bis heute bei uns einzigartig ist.

Das Interesse an den Aktivitäten des Orff-Schulwerks ist gerade in den letzten Jahren in der Türkei

stark gestiegen. Für viele, die konkrete Anregungen bekommen wollen, wie man einzelne Themen im Unterricht mit den Kindern durchführen kann, wird dieses Buch sicherlich eine willkommene Fundgrube und ein hilfreicher Begleiter sein.

Fatoş Auernig

Rudolf Nykrin: Mit Musik kenn ich mich aus – Musiklehre für Kinder.

ED 9690, Schott Mainz 2004

„Mit Musik kenn ich mich aus“ – so sollen wohl die Kinder sagen können, wenn sie dieses Buch durchgearbeitet haben. Und die Durchsicht des Materials gibt dazu berechtigte Hoffnung.

Dennoch drängen sich zuerst einmal einige grundsätzliche Fragen zur Behandlung der Musiktheorie auf, die weit über das vorliegende Lehrbuch hinausgehen. Der Erwerb von musiktheoretischem Wissen macht ja wohl nur Sinn, wenn dieses Wissen in einem direkten Zusammenhang mit dem Musikmachen steht. Denn da sollten die entsprechenden Kenntnisse einfließen. Der Instrumentalunterricht konzentriert sich jedoch oftmals so stark auf spieltechnische Fragen, dass das Wissen um die Musik an den Rand gedrängt wird. Die zeitliche Beschränkung der Unterrichtseinheiten in den Musikschulen trägt zusätzlich ihren Teil zu einer solchen Zielverengung bei. Instrumentallehrer sind dann nur zu froh, wenn sie die Musiktheorie in den Musikkundeunterricht „auslagern“ können. Dort soll theoretisches Wissen erworben werden, das dann in den Instrumentalunterricht einfließen kann. Diese Aufteilung führt leider nur zu oft zu einer Zweispurigkeit, die den Schüler bei der Verknüpfung beider Bereiche (Theorie und Musizieren) alleine lässt.

Fazit: Man glaubt, ohne musiktheoretisches Wissen musizieren zu können. Das geht meist auch eine lange Zeit gut, aber es schafft oftmals eine Situation, dass sogar angehende Musiker „nicht wissen, was sie tun“. Dass dieses Defizit später schmerzhaft wahrgenommen wird und dann Theorie „nachgelernt“ werden muss, zeigt die große Anzahl an Publikationen zum Selbststudium, die meist trocken und formal angelegt sind. Meist sind nur die Regeln aufgeführt, deren Wissenserwerb danach mit Übungen überprüft wird. Mit musikalischer Praxis hat wenig zu tun.

Dass diese Lücke zwischen Musizieren und (nicht vorhandenem) Wissen um die Musik nicht erst entstehen muss, dazu kann dieses Werk beitragen, darin ist

die Chance dieses Lehrbuches zu sehen. Ideal wäre, es unterrichtsbegleitend im Instrumentalunterricht (!) einzusetzen. So wäre der Instrumentallehrer über den musiktheoretischen Wissenstand seines Schülers informiert und könnte dieses Wissen mit dem Lernen im eigenen Unterricht vernetzen (Ähnliche Synergien wären auch in der Musikalischen Grundausbildung oder in einem Kinderchor denkbar).

Ein besonderer Vorzug ist dabei, dass vor allem die grundlegenden Dinge vermittelt und erklärt werden, das Buch somit vom Anfang an eingesetzt werden kann. Nicht das „umfassende Wissen“ wird dazustellen versucht (keine Dreiklänge und kein Quintenzirkel im Schnellverfahren) sondern ein sorgfältiges Aufbereiten der Grundlagen. Es geht um das Einführen in das Notenschreiben, um Notenwerte, Notenlesen und schließlich um das Zusammenbauen der Elemente zur pentatonischen Leiter, zu Dur und Moll.

Auch dieses Buch geht den in dieser Literatur meist gebräuchlichen deduktiven Weg (zuerst wird die Regel dargestellt, dann folgen entsprechende Anwendungen. Aber den nachhaltigeren – induktiven – Weg (theoretische Zusammenhänge aus der praktischen Beschäftigung mit Musik entwickeln) kann eine Publikation alleine nicht schaffen. Er setzt einen entsprechenden Unterricht voraus.

Die Übungen und Anwendungen sind ansprechend und abwechslungsreich. Die Illustration (Michael Boland) dem Alter der Zielgruppe (von sechs bis zehn Jahren) entsprechend, die Texte und Lieder humorvoll, anregend und ganz und gar nicht „trocken“, sondern immer in einem musikalischen Kontext.

Eingeschobene Seiten „für ganz Fleißige“, ebenso das Üben mit Rhythmuskärtchen ermöglichen einen differenzierten Umgang mit dem Lehrangebot und die beigegebenen Klavierbegleitsätze schaffen die Brücke hin zum Musizieren der Lerninhalte.

Wenn also ein Kind nach dem Durcharbeiten des Buches sagt „Mit Musik kenn ich mich aus“, möchte man augenzwinkernd und ermunternd sagen: „Auf dem besten Wege dazu bist du auf jeden Fall...“

Wolfgang Hartmann

Maria Seeliger: Das Musikschiff.

Kinder und Eltern erleben Musik. Von der pränatalen Zeit bis ins vierte Lebensjahr

ConBrio Verlagsgesellschaft, Regensburg 2003, ISBN 3-932581-59-8

Mit ihrem Fachbuch „Das Musikschiff“ will Maria Seeliger, Absolventin des Orff-Institutes, zur Zeit Professorin für Elementare Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim, allgemeine Informationen zur Eltern-Kind-Musik-Thematik liefern. In erster Linie adressiert sie ihr umfangreiches Buch an Elementare MusikpädagogInnen, die Eltern-Kind-Gruppen anleiten möchten. Gleichzeitig versteht Seeliger ihre Ausführungen als Anregung für KollegInnen, ihr Fachgebiet um die Erkenntnisse der frühen Lebenszeit zu erweitern und in ihrer Arbeit daran anzuknüpfen.

Die Publikation beinhaltet vier aufeinander aufbauende Teile: Der erste Teil beschreibt die Sinnhaftigkeit von Eltern-Kind-Musikgruppen und bietet Ideen für den organisatorischen Rahmen, wie etwa Unterrichtszeit, -dauer, -raum betreffend, Hinweise für die Elternarbeit, etc. Seeliger illustriert die Bedeutung des Musikerlebens für *Kinder*, für *Erwachsene* und geht der Frage nach, was *Kinder und Eltern* in ihrer Beziehung zueinander und durch die Gruppe erfahren können und was in diesem Kontext das *Musik-Erleben* an sich und für die Lehrperson bedeutet.

Im zweiten Teil stellt sie zwei Konzepte zur theoretischen Fundierung der Eltern-Kind-Musik-Thematik vor. Zum einen erläutert sie die Theorie der vier Arten der Selbstempfindung von Daniel N. Stern, zum anderen diskutiert sie die Bedeutung des frühen Vertrautwerdens mit Musik anhand der *Music Learning Theory* von Edwin E. Gordon und verknüpft die Theorien mit der musikpädagogischen Arbeit in Eltern-Kind-Gruppen. In diesem Teil widmet sie sich auch ausführlich der musikalischen Kommunikation, die sie als das zentrale Thema im gemeinsamen Musikerleben von Kindern und Erwachsenen betrachtet. Sie gibt konkrete Vorschläge für das rhythmische Erzählen, Pattern für rhythmisches Echospiele, beides je im Zweier- und Dreiermetrum sowie rhythmische Musikstücke und dazugehörige Aktionen mit dem Kleinkind. Als Folgeschritt des rhythmischen, schlägt sie das melodische Erzählen vor. Sie bietet Pattern für melodisches Echospiele an und erläutert didaktische Anregungen zu selbst komponierten Musikstücken in Dur, Moll und in Kirchentonarten.

Der dritte Teil dreht sich um das „weise und wissende Kind“ (S. 14). Maria Seeliger lässt es erzählen: von den Erfahrungen des Heranwachsens im Mutterleib und vom Denken, Fühlen und Erleben in den ersten vier Lebensjahren. In diesem entwick-

lungspsychologischen Abschnitt konzentriert sich die Autorin vor allem auf die pränatalen Erfahrungen und Prägungen.

Der vierte Teil schließlich gibt detaillierte Beispiele für die „praktische Umsetzung mit theoretischer Begründung“ (S. 15) Hier hat sie für drei Altersgruppen (Von der Geburt bis 18 Monate / von 18 bis ca. 36 Monate / von 36 bis ca. 48 Monate) je sieben Beispielstunden ausgearbeitet, und gibt Anregungen, diese über einen längeren Zeitraum aufzubauen, zu ergänzen, zu variieren und zu wiederholen. Alle beschriebenen Beispielstunden wurden mehrfach erprobt. Auf der beigelegten CD „Musik zum Tanzen und Träumen“ finden sich 17 Tracks, die neben Folklorétänzen auch die Comedian Harmonists sowie Kompositionen von Mozart, Vivaldi, Bach, Feidman, Grieg und Rossini beinhalten.

Durch alle vier Teile des Buches „schaukelt“ das Bild der Schiffsreise. Bildhaft-spielerisch drückt Seeliger wesentliche Inhalte des folgenden Teiles aus und leitet so in Form einer kleinen Geschichte in die Thematik ein. Das Schiff soll die Reise, die einerseits jedes Individuum in der Ontogenese – etwa im unendlichen Meer des Fruchtwassers, im wellenförmigen auf und ab des Heranwachsens – durchlebt, symbolisieren und andererseits auf die Gruppe hinweisen, in welcher Eltern mit ihren Kindern sich auf musikalisches Erleben, Kommunizieren und Lernen einlassen.

„So reisen Kinder und Eltern auf dem Schiff, um die Welt zu entdecken; sie reisen auf dem Musikschiff, um die Musik zu erleben; sie kehren nach Hause zurück und entdecken, dass die Musik bei ihnen ist.“ (S. 16)

Der Autorin ist es ein Anliegen, sowohl das „frühe Musikerleben“, als auch „das Anleiten einer Eltern-Kind-Gruppe als eine umfassende und vielschichtige, faszinierende und wundervolle, aber auch verantwortungsvolle Aufgabe zu sehen“. (S. 11) Dies gelingt ihr meiner Meinung nach sehr gut, da sie einfühlsam und kompetent in die Erlebniswelt der Kinder einzuführen weiß und stets vor diesem Hintergrund ihre praktischen Beispiele und didaktischen Hinweise beschreibt, ohne die Komplexität von Musik zu vernachlässigen. Zum Beispiel betont sie die Vielfalt und Vielschichtigkeit von musikalischen Ausdrucksformen, indem sie Kompositionen in verschiedenen Taktarten und Skalen (neben Dur und Moll auch alle Kirchentonarten) vorstellt. Damit bie-

tet sie sowohl den Eltern als auch den Kindern das Berührtwerden von und Vertrautwerden mit Musik weit über die Ruffertz, Pentatonik und die Bandbreite gängiger Kinderlieder hinaus. Sie lädt eben ein zu einer Reise auf das Meer, nicht bloß zum Teich um die Ecke. Mit komplexen und doch kindgerechten Kompositionen weist sie indirekt auch auf die künstlerisch-pädagogische Kompetenz der Elementaren MusikpädagogInnen hin.

Was sie allerdings ganz ausspart, ist einerseits der experimentelle Umgang mit der Stimme und andererseits die sogenannte Neue Musik. Sie bleibt in ihren Kompositionen und Musikbeispielen in einer gebundenen Rhythmik und Melodik, verzichtet auf zeitgenössisches, auf grafische Notation, auf Freimetrisches und Disharmonisches. Warum nicht auch mal Adriana Hölszky, George Crumb oder Luciano Berio hören und davon ausgehend Spielideen entwickeln? Ich denke, dass Kinder erstens durchaus für zeitgenössische Musik offen sind, und dass diese zweitens für Eltern eine interessante Hör-Erweiterung darstellt. Anregungen und Ermutigungen zum Erleben und Erfahren von Neuer Musik scheinen sinnvoll und wären gerade für die bis zu vier Jahre alten Kinder interessant und hilfreich.

Neben den vielen Bausteinen für das Musikerleben gibt Maria Seeliger auch Anregungen für Bewegungsmöglichkeiten verschiedenster Art.

Etwa: traditionelle Bewegungsspiele, den Kindern das Gefühl des Fliegens, Schwebens, Drehens ermöglichen, Unterrichtssituationen, die spontane Bewegungsreaktionen hervorrufen (freies Spiel mit Bällen, Tüchern, freies Bewegen zur Musik). Insgesamt bleibt sie meiner Meinung nach in der didaktischen „Inszenierung“ von Bewegung jedoch undifferenziert. Detaillierte Ausführungen zu einer künstlerischen Bewegungserziehung wären wünschenswert. Beispielsweise, die Eltern durch das „bloße Auflegen einer Musik“ zum freien Tanzen zu animieren, scheint mir als didaktische Anleitung einer Absolventin des Orff-Institutes etwas spärlich. Wo bleiben Spiele/Übungen zum Aufwärmen, Hilfestellungen für das freie Tanzen, wie etwa durch das Anbieten von bestimmtem Bewegungsmaterial? Folklorétänze als auch das spielerische Untermalen von Liedern mittels Bewegung sind für Eltern-Kind-Gruppen gewiss stimmige Elemente, dennoch wäre es schön, würde sich Seeliger öfter mal auch der Bewegung so hingebungs- und phantasievoll zuwenden, wie der Musik.

Schön wiederum finde ich ihre vorgeschlagene pädagogische Grundhaltung, als Lehrende auf das zu antworten, „was im Kind angelegt ist und offensichtlich oder geheimnisvoll zu Tage tritt. Wir können lediglich Bedingungen schaffen, damit die ‚Wunder‘ geschehen können, wenn man von Musik berührt wird.“ (S. 11)

Zahlreiche Fotos spiegeln Maria Seeligers Einstellungen wieder. Es begegnen wache Ohren, entspannte, ins Geschehen versunkene Kinder, am Spielen sich erfreuende Mütter und Väter. Einblicke in eine wertschätzende, liebevolle und herzliche Atmosphäre. Diese leuchtet auch auf in der Eröffnung ihres Buches: „Dem Geheimnis gewidmet“.

Insgesamt wird Maria Seeliger im „Musikschiff“ ihren selbst formulierten Zielen und Ansprüchen gerecht. Mit den theoretischen Ausführungen und deren Verknüpfungen mit der Eltern-Kind-Gruppe macht sie den LeserInnen die Bedeutung von früher musikpädagogischer Arbeit bewusst und gibt mit vielen praktischen Beispielen brauchbare Anregungen für die Praxis sowie zum Entwerfen eigener Stundenbilder. Außerdem motiviert das Buch zum Komponieren und Weiterspinnen. Eine gelungene Mischung aus Theorie und Praxis, gut lesbar und sehr fundiert.

Anna Maria Kalcher

Manuela Widmer: „Spring ins Spiel“, Elementares Musiktheater mit schulischen und außerschulischen Gruppen – Ein Handbuch

Fidula Verlag, Boppard 2004, ISBN 3-87226-925-9

„Spring ins Spiel“ ist ein buntes, gewichtiges Handbuch mit vielen Fotos, Noten, Skizzen, Zeichnungen, aber auch Tabellen und inhaltsreichen Zusammenfassungen. Elementares Musiktheater wurde noch in keinem Buch so umfassend und praxisnah dargestellt. Manuela Widmer ist nicht nur jahrzehntelange Praktikerin, sondern auch reflektierende Methodikerin. Mit großer Anerkennung und Respekt ihrem Vater und Lehrer Wilhelm Keller gegenüber, setzt sie seine Ideen fort, führt sie in Spielplänen aus und schafft Ordnung im Spielfeld, in dem Musik, Tanz, Sprache, eben „Elementares Musiktheater“ in Szene gesetzt werden.

Schon beim Lesen, die Neugier verführt zum Hin- und Herblättern, werden mehrere Sinne angesprochen. Die beigefügte CD macht einige der im Buch

ausgeführten Geschichten hörbar. Begeistert und ermuntert, vielleicht aber auch etwas eingeschüchtert durch die Fülle der Themen und des Materials, wird sich der Leser aus bekannten, „alten“ und neuen Stoffen (Märchen, Geschichten aus alten und neuen Kinderbüchern) das Thema herausuchen, das für seine Zielgruppe geeignet ist. Die praxiserfahrene Autorin nennt die Rahmenbedingungen und verweist auf viele Fragen, die es beim Leiten einer Elementaren Musiktheatergruppe zu bedenken gilt. Neben der Anleitung zum Singen, Spielen und Tanzen (auch „fertige“ Musik darf verwendet werden), findet man Tipps und Tricks zum Herstellen von Kostümen und Kulissen, so darf auch gebastelt und gemalt werden. Eine wunderbare Anregung mit anderen Gruppen zusammen solche „Elementaren Musiktheatergruppen“ ins Leben zu rufen. „Ins Spiel zu springen“ ist der beste Anlass, auszuprobieren und selbsttätig zu werden – und wenn es einigen Kollegen noch schwer fällt – einen entsprechenden Kurs bei der Autorin selbst zu belegen.

Das für so unterschiedliche Zielgruppen gedachte Werk richtet sich an Gruppen im schulischen und außerschulischen Bereich. Im Gespräch über dieses Werk mit einer sehr erfahrenen Sonderschullehrerin und Musiktherapeutin, dachten wir an eine noch „speziellere“ Zielgruppe, mit der mehr Themen aus dem unmittelbaren Alltag und dem Leben der Kinder genommen werden müssen, um die Spielmotivation zu aktivieren und deren ganz persönlich relevanten Themen Spielraum zu geben. Gerade zur Bearbeitung eigener Stoffe findet der Leser/Spielleiter aber in diesem hervorragenden Buch „Handwerkszeug“ und viele Gestaltungsvorschläge.

Karin Schumacher

Gunild Keetman – ein Leben für Musik und Bewegung

Hrsg. Hermann Regener/Minna Ronnefeld (dt./engl.)
Schott Musik International, Mainz 2004

Dass Gunild Keetman etwas mit dem Orff-Schulwerk zu tun hat, ist zwar den meisten bekannt, steht ihr Name doch auch auf der ersten Seite der fünf Bände „Musik für Kinder“ gleich neben Carl Orff. Aber wer ist diese Frau, die so untrennbar mit dem Orff-Schulwerk verbunden ist?

Wegbegleiter wie SchülerInnen schätzen, ja vereh-

ren sie als eine Persönlichkeit, die das Leben derer, die ihr begegnet sind, bereichert, oft verändert hat. Aber es sind nur wenige, die das Privileg hatten, Gunild Keetman persönlich kennen zu lernen, angesichts all derer, die sich in ihrer musikalischen Arbeit nach den Ideen des Orff-Schulwerks richten wollen und wenig von Gunild Keetman wissen.

Anlässlich ihres 100. Geburtstages am 5. 6. 2004 wurden zahlreiche Veranstaltungen und Ausstellungen, ja sogar ein internationales Symposium im Orff-Zentrum München durchgeführt, um Gunild Keetman zu würdigen. Dabei ist es in vielfältiger Weise gelungen, ihre besondere Bedeutung für das Orff-Schulwerk in Wort, Bild und Darbietungen ihrer Musik deutlich zu machen.

Eine wunderbare Ergänzung und Bereicherung dazu stellt das neu erschienene Buch „Gunild Keetman – ein Leben für Musik und Bewegung“ dar, herausgegeben von Minna Ronnefeld und Dr. Hermann Regner, beide bestens vertraut mit Leben und Werk von Gunild Keetman durch langjährige intensive Zusammenarbeit, wie auch persönliche Verbundenheit. Ihnen ist es gelungen, durch zahlreiche Beiträge von Zeitzeugen, die Gunild Keetman persönlich kannten und mit ihr arbeiteten, ein umfassendes Bild dieser außergewöhnlichen Persönlichkeit zu zeichnen und sie für den Leser lebendig werden zu lassen. Die Texte werden durch Photos und reichhaltiges Bildmaterial ergänzt und erläutert.

Um dieses Buch einer internationalen Leserschaft zugänglich zu machen, wurden die Texte auch ins Englische übersetzt, was Margaret Murray in kongenialer Weise gelungen ist. Hervorzuheben ist die besondere Art der Präsentation: deutscher Text auf der einen Seite, englische Übersetzung auf der gegenüberliegenden.

Wir lernen Gunild Keetman kennen in all ihren Facetten als überragende Musikpädagogin, als inspirierte Komponistin, neugierig, spielfreudig, ideenreich, vor allem aber als liebenswerten Menschen, der bei aller Bescheidenheit und Zurückhaltung von der Sache überzeugt war und für deren praktische Umsetzung und Verbreitung all ihre Kraft und Inspiration einsetzte. Sie war ganz Praktikerin, die stets an hohem künstlerischem Anspruch festhielt.

Minna Ronnefeld eröffnet den Reigen der „Erinnerungen“, indem sie liebevoll und einfühlsam durch die wichtigsten Stationen von Keetmans Leben führt – beginnend bei ihrer Kindheit in Elberfeld bis hin

zu ihren letzten ruhigeren Jahren in ihrer zweiten Heimat am Chiemsee in Oberbayern.

Wir erleben ihre Zeit an der Güntherschule, die sie für ihr Lebenswerk am meisten geprägt hat, erst als Studentin und gleich anschließend als Mitarbeiterin von Dorothee Günther, der Tanzpädagogin Maja Lex und natürlich Carl Orff. Nach Kriegsende begann eine Zeit der ganz andersartigen Herausforderung: die Arbeit am Orff-Schulwerk, der Musik ausschließlich für Kinder, von Kindern gespielt, gesungen, getanzt und erfunden. Hier arbeitete sie engste mit Carl Orff zusammen, geradezu symbiotisch, wobei sie ihre einzigartige Doppelbegabung für Musik und Bewegung voll zum Einsatz bringen konnte. Wir begleiten sie weiter bei ihrer Arbeit mit Kindern bei Rundfunksendungen, bei Schulwerk-Kursen im In- wie im fernen Ausland.

Die Autoren der weiteren Beiträge bezeugen in Dankbarkeit und oft mit Wehmut, wie tiefgreifend ihre Begegnung mit Gunild Keetman war, und der Leser wird nicht müde, diesen lebendigen Schilderungen zu folgen und sich von ihnen berühren zu lassen.

Neben einem sehr eindrucksvollen Nachruf auf Gunild Keetman von Werner Thomas im Kapitel „Zeugnisse“ finden wir zwei recht aufschlussreiche Beiträge der Herausgeber, in denen sie Einblicke in die Werkstatt und Musiksprache der Komponistin Keetman geben.

Die Publikation wird ergänzt durch ausführliches wie vielseitiges Dokumentationsmaterial im Anhang; es enthält u.a. ein Werkverzeichnis, eine Bibliographie, wie eine Aufstellung von Film- und Videoaufnahmen, wie auch Kurzbiographien der Autoren.

Dem Buch liegt eine DVD mit Hörbeispielen und historischen Filmdokumenten bei. Gunild Keetman in Aktion zu sehen und ihrer Musik lauschen zu können, vervollständigt das Anliegen dieses Buches, ihr Leben und Wirken vielen interessierten Menschen nahe zu bringen und ihre Bedeutung für das Orff-Schulwerk in gebührender Weise zu würdigen.

Ich persönlich freue mich, Gunild Keetman in der Lebendigkeit ihres Wesens hier widergespiegelt zu finden, wie ich sie durch eigenes Erleben kennen lernen durfte.

Margarete Daub

Orff-Schulwerk Kurse

Orff-Schulwerk Courses

4.–7. 7. 2005	Escuela de verano de musicoterapia AGRUPARTE ReferentInnen: Barbara Haselbach, Sofia López-Ibor, Wolfgang Stange, Fernando Palacios, Luis Vazquez, Tony Wigram u.a. Vitoria-Gasteiz, Spanien Instituto Música, Arte y Proceso, www.agruparte.com
10.–15. 7. 2005	Elementare Musik- und Tanzpädagogik in der Schule ReferentInnen: Werner Beidinger u.a. Strobl am Wolfgangsee, Österreich Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ und Pädagogisches Institut des Bundes Salzburg
10.–16. 7. 2005	Orff-Schulwerk International Summer Course: Music and Dance Education Leitung: Verena Maschat, Andrea Ostertag ReferentInnen: Christa Coogan, Danai Gagne, Doug Goodkin, Verena Maschat, Andrea Ostertag, Soili Perkiö, Andrea Sangiorgio, Reinhold Wirsching Universität Mozarteum / Salzburg, Österreich Orff-Institut Salzburg, Österreich, sonja.czuk@moz.ac.at
16.–22. 7. 2005	Sommerkurs Bregenz: Musik und Tanz in der pädagogischen, integrativen und therapeutischen Praxis ReferentInnen: Ursel Burek, Karin Schumacher, Insuk Lee, Manuela Widmer, Eric Lebeau, Cornelia Cubasch-König, u.a. Bodensee-Institut Bregenz, Österreich www.bodenseeinstitut.com
16.–23. 7. 2005	Stimme und Kommunikation ReferentInnen: Christine Schönherr u.a. Männedorf, Schweiz IVAAP c/o Boldern Postfach, CH-8708 Männedorf
18.–22. 7. 2005	Música y Danza en la Educación: Curso internacional de verano ReferentInnen: Alfonso Álvarez, Judit Faller, Danai Gagne, Doug Goodkin, Sofía López-Ibor, Verena Maschat, Polo Vallejo Madrid, Spanien Asociación Orff España, Spanien, www.orff-spain.com

25.–30. 7. 2005	Orff-France International Training Course: Pedagogy in Elementary Music, Movement and Improvisation Leitung: Philippe Saccomano, Eric Lebeau Vitry-sur-Seine / Paris, Frankreich Association Carl Orff France, www.pedagogie-orff.org
31. 7.–7. 8. 2005	10. Internationaler Sommerkurs der Begegnung 2005: „Netzwerke interkultureller polyästhetischer Erziehung im Sinne des Orff-Schulwerks“ Leitung: Coloman Kallós, Malgorzata Stochel ReferentInnen: Soili Perkiö, Lenka Pospisilova, Sonja Kern, Jacque Schrader, Erich Heiligenbrunner Krakau, Polen In Zusammenarbeit mit der polnischen Orff-Schulwerk Gesellschaft
12.–20. 8. 2005	Spring ins Spiel – Elementares Musiktheater ReferentInnen: Michael Hepp, Werner Rizzi, Eckart Vogel, Manuela Widmer, Jürgen Zimmermann Matrei bei Innsbruck, Österreich Fidula-Tagung, www.fidula.de
21.–27. 8. 2005	Stimme und Sprache im Yoga-Unterricht: Tänzerische Einstimmung – eine Möglichkeit der sozialen Interaktion im Yoga-Unterricht (im Rahmen der 32. internationalen Yoga-Konferenz) ReferentInnen: Christine Schönherr u.a. Zinal / Wallis, Schweiz Union Europeenne de Yoga, En Gerardrie 29, B-4000 Liege
3. 9. 2005	Easycussion – die neue Stabspielserie Referent: Werner Beidinger Potsdam, Deutschland Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
10. 9. 2005	Therapeutisches Musizieren mit Kindern mit Down-Syndrom Referentin: Shirley Salmon Down Syndrom Österreich
16.–18. 9. 2005	Hören – Spüren – Spielen. Musik, Bewegung und Spiel für hörbeeinträchtigte Kinder Referentin: Shirley Salmon Marktobendorf, Deutschland Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
24./25. 9. 2005	Spring ins Spiel – Elementares Musiktheater Referentin: Manuela Widmer Wittenbach / St. Gallen, Schweiz Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz

26.–30. 9.2005	Spring ins Spiel – Elementares Musiktheater
	Referentin: Manuela Widmer Marktoberdorf, Deutschland Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
26.–30. 9. 2005	Intensivkurs Phase I
	ReferentInnen: Micaela Grüner, Reinhold Wirsching Alfter bei Bonn, Deutschland Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
10.–13. 10. 2005	Singen – Tanzen – Musizieren
	Referentin: Jutta Funk Ottweiler, Deutschland Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
21.–23. 10. 2005	Wenn die bunten Blätter fallen...
	ReferentInnen: Rodrigo Fernandez, Andrea Ostertag Marktoberdorf, Deutschland Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
4.–6. 11. 2005	Lieder und Tänze für Winter und Weihnacht
	ReferentInnen: Insuk Lee, Micaela Grüner Alteglöfshaus, Deutschland Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
8.11.–13. 11. 2005	Die Welt der Pentatonik
	Referent: Peter Cubasch Trossingen, Deutschland Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
16.–17. 11. 2005	Rhythmik – ein entwicklungs-dynamisches Unterrichtsverfahren (Workshop beim Symposium „Schultütenkinder“)
	Referentinnen: Shirley Salmon, Helga Neira Zugasti Pädagogisches Zentrum, Graz-Eggenberg, Österreich Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau
24.–26. 11. 2005	„Die Linie“ – Versuch über Paul Klee in Tanz, Musik und Sprache
	Referentin: Barbara Haselbach Bern, Schweiz Zentrum Paul Klee, Postfach 3000, Bern 31, Schweiz

25.–27. 11. 2005	Ganz einfach – aber wie? Referent: Peter Cubasch Trossingen, Deutschland Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
28. 11.–2. 12. 2005	Musik – Bewegung – Kommunikation. Musiktherapie und Integrationspädagogik ReferentInnen: Karin Schumacher, Shirley Salmon, Cornelia Cubasch-König Marktoberdorf, Deutschland Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de

Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an dieser Ausgabe

Adresses of Co-Authors of this issue

Fatoş Auernig	c/o Katja Ojala-Koçak (s.u.)
Judith W. Cole	902 Wilshire PL, CRP Christi TX 78411-2372, USA E-Mail: jweloc@aol.com
Margarete A. Daub	Leonrodstr. 46a, D-80636 München, Deutschland
Ari Glage	E-Mail: ari.glage@gmx.at
Doug Goodkin	1232 Second Avenue, San Francisco, CA 94122, USA E-Mail: goodkindg@aol.com
Wolfgang Hartmann	Moosstr. 9, A-9061 Wölfnitz, Austria E-Mail: whart@aon.at
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 E-Mail: anita.winiger@blue.in.ch
Junko Hosoda	c/o Wakako Nagaoka (s.u.)
Tohru Iguchi	c/o Wakako Nagaoka (s.u.)
Nanna Hlif Ingvadottir	E-Mail: nannahlif@yahoo.com
Moira Jakobsson	6 Hillcrest St., Milngavie G62 8AH, Tel. 0141-956-4217 E-Mail: moira@mojak.net
Katarzyna Jacobzak-Drażek	c/o Akademia Muzyczna im. Fr. Chopina, ul. Okolnik 2, PL-00-363 Warszawa, Polen
Anna Maria Kalcher	Hans-Sperl-Str. 15, A-5020 Salzburg, Austria E-Mail: annakalcher@yahoo.de

Jarmila Kotůlková Jugosl. Partyzan U. 16, CZ-16000 Prag, Tschechien
E-Mail: kotulkovaj@centrum.cz

Michael Kugler Priebnitzweg 4, D-82538 Geretsried, Deutschland
E-Mail: m.kugler@lrz.uni-muenchen.de

Elinor Klebel Hans-Sperl-Str. 15, A-5020 Salzburg, Austria
E-Mail: ellie.klebel@web.de

Sophía López-Ibor 1193 Dolores St, San Francisco CA 94110, USA
E-Mail: sofibor@aol.com

Verena Maschat Calle Nueva 15-3, E-28230 Laz Rozas de Madrid,
Spanien, Email: verena@inicia.es

Wakako Nagaoka 1-13-23 Hatago-machi, Yamagato-shi 990-0047, Japan
E-Mail: user1036215517@aol.com

Steinar Ofsdal John Brandts vei 59b, 0860 Oslo, Norwegen
Tel. 0047 2223 0711, Mobil: 0047-9005/8281
Homepage: www.ofsdal.no, E-Mail: steinar@ofsdal.no

Katja Ojala-Kocak Göksu Otagtepe Cad. No. 31- 33, Onur Sitesi D. G-5
Anadolu Hisari, Beykoz, Istanbul, Turkei
E-Mail: katja_ojala@jippii.fi

Soili Perkiö E-Mail: sperkio@siba.fi

Prof. Giovanni Piazza Via Pineta Sacchetti Palme / B, 229, I-00168 Rom, Italien
E-Mail: gipirom@tin.it

Hermann Regner Bachweg 162, A-5412 Puch, Austria
Fax: 0043-6245/77204

Susanne Rebholz Panoramaweg 705, A-5412 Puch

In-Hye Rosensteiner Hegergasse 7/10, A-1030 Wien, Austria
E-Mail: in-hye.rosensteiner@chello.at

Ulrike Schrott Huttich 27, A-5201 Seekirchen, Austria
Tel. 0043-6211/67 21

Prof. Dr. Karin Schumacher Schorlemer Allee 36, D-14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: schumaka@gmx.de

Shirley Salmon Floraweg 1, A-8071 Grambach, Austria
E-Mail: shirley.salmon@moz.ac.at

Vitalia Valeikiene S. Simkaus Konservatorija, S. Simkaus 15,
LT-5799 Klaipeda, Litauen

Mary Walton c/o West Australian Orff Schulwerk Association (WAOSA),
P.O. Box 2038, Claremont North WA 6010, Australia
E-Mail: waltons@eon.net.au

Manuela Widmer Salzburger-Schützen-Weg 6, 5400 Hallein-Neualm, Austria
Email: manuela.widmer@moz.ac.at

Adressen der Sponsoren und Herausgeber / *Addresses of the sponsors and editors*

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

Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Sekretariat, CH-9230 Flawil, Schweiz
E-Mail: anita.winiger@blue.in.ch

Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria,
E-Mail: andreakinschel@hotmail.com

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

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

Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“ der Universität Mozarteum, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria, E-Mail: barbara.haselbach@moz.ac.at

