



ORFF

SCHULWERK

INFORMATIONEN

Von der Elementaren Musik- und
Tanzpädagogik zur Modernen Kunst?

*From Elemental Music and
Dance Pedagogy to Modern Art?*

Winter 2005/2006

75

Ankündigung Symposion

Internationales Symposion Orff-Schulwerk

**Elementare Musik- und Tanzpädagogik
Im interdisziplinären Kontext**

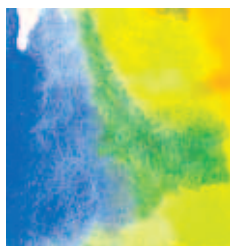
**„IM DIALOG“
6.–9. Juli 2006, Salzburg**

Kontakt Symposion 2006

Orff-Institut, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich

Tel: +43-(0)662-6198-6100, Fax: +43-(0)662-6109

E-Mail: orff.symp@moz.ac.at, www.orff-schulwerk-forum.org/symposion



International Symposion Orff-Schulwerk

**Elemental Music and Dance Education
in Interdisciplinary Contexts**

**“IN DIALOGUE”
July 6th – 9th, Salzburg**

Contact Symposion 2006

Orff-Institute, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria

Tel: +43-(0)662-6198-6100, Fax: +43-(0)662-6109

E-mail: orff.symp@moz.ac.at, www.orff-schulwerk-forum.org/symposion

Orff-Schulwerk Informationen

Herausgegeben von



• Universität Mozarteum Salzburg,
Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
und
Orff-Schulwerk Forum, Salzburg
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
Telefon +43-(0)662-61 98-61 00
Telefax +43-(0)662-61 98-61 09
E-Mail: barbara.haselbach@moz.ac.at



Redaktion

Barbara Haselbach

Redaktionelle Assistenz

Esther Bacher

Übersetzungen /
Zusammenfassungen

Barbara Haselbach
Esther Bacher
Verena Maschat
Shirley Salmon
Miriam Samuelson

Fotos

Corinna Enßlin, Nicola Mittermayr, Margit Türk,
Manuela Widmer und privat

Satz

Werbefrafik 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. 75 Winter 2005/2006

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

INHALT / CONTENT

Barbara Haselbach	Editorial / Editorial	4
-------------------	-----------------------	---

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

ARTIKEL ZUM THEMENSCHWERPUNKT / ARTICLES RELATED TO THE THEME

Wolfgang Hartmann	In Fragen leben können ... <i>Being able to exist with questions</i> ...	6 9
Hermann Regner	Von der Offenheit, der Einfachheit und der Kraft des Orff-Schulwerks <i>About the Openness, Simplicity and Strength of Orff-Schulwerk</i>	10 14
	Improvisation, um neue Klangwelten zu entdecken	15
	<i>Improvising in order to discover new worlds of sound</i>	16
Klaus Feßmann	... , bit ?	17
	... , bit ?	20
Fernando Palacios	Kunst erleben – in Kunst erziehen <i>Living the arts – educating through the arts</i>	21 27

AUS DER PRAXIS / FROM PRACTICAL WORK

Nicola Mittermayr	Durch Sehen zum Hören: Kandinsky meets Penderecki <i>From seeing to hearing: Kandinsky meets Penderecki</i>	29 33
Birgitta Mooslechner	Hören und Gestalten von Neuer Musik am Beispiel der „Living Room Music“ von John Cage <i>Listening and creating new music with the example of “Living Room Music” by John Cage</i>	34 38
Vadim Kanevsky	Orff Schulwerk und Musik des 20. Jahrhunderts <i>Orff Schulwerk and music of the 20th century</i>	39 45
James Harding	<i>The Lumière Project: A Journey into the Art of Film Music</i>	47
Andrea Sangiorgio	<i>Ideas from Contemporary Music: “Parametrical Motifs”</i> Anregungen aus der zeitgenössischen Musik: parametrische Motive	51 56

AUS ALLER WELT / FROM AROUND THE WORLD

Deutschland	10 Jahre musik- und tanzpädagogische Arbeit in Flüchtlingsheimen (Corinna Enßlin)	58
	Zur Entstehung eines Musik-Tanz-Theaterstückes mit Flüchtlingskindern (Christa Coogan)	60
	PRO MERITO für Insuk Lee. Laudatio (Coloman Kallós)	62
Guatemala	Reiseeindrücke (Christa Geißdörfer)	65
	(K)ein Schulprojekt im Maya-Hochland	66

Italien	Zusammenarbeit zwischen Orff-Schulwerk Italiano und der Musikschule Donna Olimpia (Giovanni Piazza)	67
	Richtigstellung (Giovanni Piazza)	68
	Der Beitrag des Centro Didattico Musicale, Rom zu den Orff-Schulwerk Fortbildungen in Italien (Andrea Sangiorgio)	68
Japan	Jahresversammlung und 18. Sommerkurs (Thoru Iguchi, Junko Hosoda, Wakako Nagaoka)	70
Kanada	<i>Carl Orff Canada – Summary of Activities (Lucie Allyson)</i>	71
Österreich	Alter ist das Meisterstück des Lebens (Christine Schönherr)	72
	Musik belebt – Musik bewegt (Monika Sigl)	73
Rumänien	Musiktheaterwoche auf der „Farm der Kinder“ (Manuela und Michel Widmer)	73
Schweiz	25 Jahre Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz (Bernadette Rickli)	76

AUS DEM ORFF-INSTITUT / FROM THE ORFF-INSTITUTE

Barbara Haselbach	Internationales Orff-Schulwerk Symposion 2006: „Im Dialog“	77
Shirley Salmon	<i>Postgraduate University Course “Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk” 2006/07 “Special Course”</i>	79
Ulrike E. Jungmair	Universitätslehrgang: „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik in der Grundschule“ 2006/07	80

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

Einladung zur Generalversammlung 2006	81
---	----

PUBLIKATIONEN / PUBLICATIONS

Johannes Beck-Neckermann	Zwi-Zwa-Zwergenmatze, Lieder für Kinder ... (Manuela Widmer)	81
Jürgen Zimmermann	Charivari – Trommeln aus der Provinz (Florian Müller)	82
Theo Harthog	Musikgeragogik (Shirley Salmon)	83

KURSE / COURSES

85

ADRESSEN DER MITARBEITERINNEN UND SPONSOREN DIESER AUSGABE /

ADDRESSES OF CO-AUTHORS AND SPONSORS OF THIS ISSUE	89
---	----

Von der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik zur modernen Kunst?



Barbara Haselbach

In Vorbereitung auf das kommende Internationale Orff-Schulwerk Symposium „IM DIALOG“ ist diese Ausgabe der Orff-Schulwerk Informationen der Frage gewidmet, ob es zwischen Elementarer Musik- und Tanzpädagogik und Neuer Kunst eine Brücke geben kann und wenn ja, wie diese zu beschreiten sei.

Begegnung und Erfahrung der Welt im Spiel, unvoreingenommene Auseinandersetzung mit den Phänomenen des Lebens schließt auch die Annäherung an Kunst mit ein.

Annäherung an die Künste

Unter Annäherung könnte man verstehen:

- zunächst ein Zugehen auf Werke und Erscheinungsformen der Kunst, neugierig und mit allen offenen Sinnen, ohne Berührungangst, anerzogene, aber unverstandene Ehrfurcht, vorgelebtes Misstrauen und Ignoranz oder übernommene Ab-

lehnung und Geringschätzung,

- dann eine aktive Auseinandersetzung im eigenen Erproben, Gestalten und Nachgestalten, Betrachten, Vergleichen, Nachsinnen und Nachdenken,
- und schließlich, inspiriert und ermutigt durch diese Erfahrungen, die Bereitschaft zur selbst bestimmten, vertieften Auseinandersetzung mit den Künsten, mit Künstlern und Kunstwerken und die vielleicht daraus entstehende lebenslange Beziehung zu den Künsten als Hörer, Zuschauer, Leser, Betrachter und Teilnehmer,
- oder die Entscheidung, selbst den Weg der Kunst zu gehen, nun nicht mehr spielend, aufnehmend, als Publikum, sondern mit dem schwierigen Ziel, den eigenen künstlerischen Ausdruck und dessen Form zu finden und in der Welt zu behaupten.

Wenn nun diplomierte Absolventen des Orff-Instituts in ihrem Unterricht nicht nur mit dem traditionellen Instrumentarium sondern auch mit dem Mobiliar des „living room“ Musik machen, wenn Kinder voll Fantasie und Begeisterung Stimmklänge à la „Stripsody“ erzeugen oder zu Filmausschnitten „Bewegungsbegleitung“ erfinden, wenn sie Beziehungen zwischen Bild und Klang in Werken von Kandinsky und Penderecki entdecken und nachvollziehen, so handelt es sich hier wie im „originalen“ Schulwerk um einen kreativen Lernprozess in der Gruppe, der vom künstlerischen Modell inspiriert zur eigenen Improvisation und Gestaltung führt. In solcher Art des Unterrichts ist das Kunstwerk nicht mehr nur Inhalt von Kunstbetrachtung und -analyse, sondern vor allem Inspiration und Modell für gruppendynamisches, kreatives Tun geworden.

Durch solche „Spielereien“ würde man aber doch dem Ernst und der Komplexität der zeitgenössischen Kunst nicht gerecht? Mag sein, vielleicht nicht! Aber ist es nicht entscheidender, durch Neugierde, Entdeckerlust und eigenes Erproben Interesse an dieser Kunst zu erwecken, als durch Erklärungen ihrer komplexen Strukturen junge Menschen schon bei der ersten Begegnung in die Flucht zu schlagen?

Niemand behauptet, dass pointillistische Klangimprovisationen schon Kompositionen von Webern gleichen, dass die zeichnerische Interpretation der Musik von Penderecki die Qualität eines Kandinsky hat. Aber darum geht es auch gar nicht.

Es geht vielmehr um das Erbauen eine Brücke, über

die man schon in ganz jungen Jahren zur Kunst gehen kann um sie nicht nur gelegentlich zu konsumieren sondern um sie letztendlich als Teil unserer selbst und unserer Welt zu begreifen, um mit ihr zu leben.

Wir wünschen Ihnen interessante Anregungen beim Lesen und würden uns wie immer über Rückmeldungen freuen.

Barbara Haselbach

PS.: Anstelle des Sommerheftes wird nach den Ferien die Dokumentation des Symposions 2006 erscheinen. Das Winterheft 2006 widmet sich dem Thema „Bilderbücher“. Wenn Sie dazu Ideen haben, bitte schreiben Sie uns bald.

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

Editorial

From Elemental Music and Dance Pedagogy to Modern Art?

In preparation for the forthcoming international Orff-Schulwerk Symposium "IN DIALOGUE" this issue of Orff-Schulwerk Informationen is dedicated to the question of whether there is a bridge between elemental music and dance pedagogy and contemporary arts and, if there is, how we can cross it.

Meeting and experiencing the world in play and in unprejudiced encounters with the phenomena of life also include approaching the arts.

Approaching the arts

can be understood as:

- *firstly, making toward forms of art with curiosity, with all senses open, without reserve, without acquired but misunderstood awe, without distrust and ignorance or imitated rejection and disdain*
- *next, active encounters in one's own experimenting, creating, interpreting, contemplating, comparing, meditating and reflecting*
- *and then, inspired and encouraged by these experiences, the readiness for independent, deeper encounter with the arts, with artists and works of art, perhaps leading to a life-long relationship with the arts as listener, viewer, reader, spectator and participant*
- *or the decision to go along the road of the arts, now no longer playing or being part of the audience but with the difficult goal of trying to find one's own artistic expression and form and to assert these in the world.*

When certified graduates of the Orff-Institute not only teach using the traditional Orff-Instruments but also using furniture to make "Living Room Music", when children produce vocal sounds full of imagination and enthusiasm to "Stripsody" or invent "movement accompaniments" to film-strips, when they discover and understand the relationships between pictures and sounds in the works of Kandinsky and Penderecki, then these are creative group learning processes – as in the "original" Schulwerk – that are inspired by an example of art and lead to one's own improvisations and compositions. In this type of teaching the work of art is no longer only the centre of inspection and analysis but above all the inspiration and model for dynamic, creative group work.

Can one appreciate the seriousness and complexity of contemporary arts using these "diversions"?

Perhaps or perhaps not! But is it not more significant to awaken interest in the arts through curiosity, enjoyment of discovery and one's own experiments rather than through explanations of complex structures that alienate children at their first meeting with the arts?

Nobody maintains that pointillistic improvisations approach the compositions of Webern or that the graphic interpretation of Penderecki's music has the quality of a Kandinsky. This is not the point.

The point is building bridges to the arts that one can cross, even when very young, not only to enjoy as an occasional consumer but ultimately in order to understand the arts as a part of ourselves and our world and to live with them.

We wish you stimulating reading and, as always, would be grateful for your feedback.

Barbara Haselbach

PS. The documentation of the Symposion 2006 will appear after the summer holidays instead of the summer issue of the Orff-Schulwerk Informationen. The following winter edition will be devoted to the theme of "Picture Books". Please contact us soon if you have any ideas.

The individual articles represent the personal opinions and experiences of the authors and not an official opinion of the Orff-Institute.

Artikel zum Themenschwerpunkt

Articles related the Theme

In Fragen leben können ...



Wolfgang Hartmann

Bei einem Besuch im Museum of Modern Art in New York sah ich mich – inmitten von aufregenden, teils bekannten, zum großen Teil mir unbekanntem Kunstwerken – plötzlich einem besonderen Bild gegenüber. Es war groß, seine gesamte Fläche einfach blau, von oben bis unten. Blau, ohne Schattierung, vom Lichteinfall einmal abgesehen. Die Wirkung war eigenartig: Plötzlich fühlt man sich aus seiner Stimmung zwischen Entdeckerfreude und kontemplativer Ruhe gerissen: Gleichgültig weitergehen scheint nicht möglich. Man fühlt sich unweigerlich provoziert, sieht sich gezwungen, in irgend einer Weise Stellung zu beziehen. Der handwerklich-technische Aufwand des Bildes erscheint so minimal, dass man es erst einmal lächerlich findet, nach einer „Aussage“ zu suchen. Sätze wie „das kann ich auch“, und „das soll Kunst sein“, Sätze, die man in fragwürdigen Kunstdiskussionen bei anderen verabscheut, finden erschreckend leicht ins eigene Hirn. Fragen drängen sich auf: Warum lassen wir uns von Kunst, speziell von moderner Kunst so leicht provozieren? Warum werden Reaktionen erkennbar, die eindeutig auf eine unbestimmte Form von Angst

schließen lassen? Und dann weiter im pädagogisch-beruflichen Kontext: Kann man dieser dumpfen Abwehrhaltung entgegenwirken? Kann mein Arbeitsfeld, die „Elementare Musik- und Tanzerziehung“ dazu beitragen, eine positive Form von Neugier und Aufgeschlossenheit zu erzeugen, die es den Menschen erlaubt, sich neuen Kunstformen offener und weniger aufgeregt zu stellen?

Es gab einmal eine Zeit in Deutschland, da wussten bestimmte Leute genau, wie Kunst zu sein hatte: idealisierte Proportionen, heroischer Blick, Stärke und Festigkeit, vaterländisch ...

Waren Pferde dagegen blau oder gelb, Gegenstände in sich gebrochen und verfremdet, Gesichter fratzenhaft ihre Spießigkeit entlarvend, dann war das nicht nur unerwünscht, es war verboten, wurde verfolgt, galt als „entartet“ ...

Leider sind solche Denkmuster nicht auf diese schwarze Zeit beschränkt. Faschistoide Reaktionen dieser Art gibt es immer wieder. Da wird schon mal eine Fahre Mist vor einem Museum mit modernen Werken abgeladen, da werden Künstler verunglimpft und populistische Medienkampagnen appellieren dabei an den „gesunden Menschenverstand“. Etwas, das nicht verstanden wird, macht offenbar Angst, es stört die bequem ausgetretenen Denkpfade. Das ist nicht nur im Bereich der Kunst so, aber dort wird die ganze Palette des Nichtverstehens, des Lächerlich-machens, der Ablehnung, mitunter auch der Aggression besonders deutlich.

Es soll nicht unerwähnt sein, dass Kunst zu allen Zeiten, in allen Epochen provozierte und Künstler nicht verstanden und nur zu oft verfolgt wurden. Dennoch begann um 1870 eine Entwicklung in der Malerei, die sich so stark von der fotografischen Realität löste, dass die Menschen auch eine neue Form des Sehens lernen mussten. Wer dazu nicht bereit oder fähig war/ist, fühlt sich mitunter veralbert, nicht ernst genommen und somit bedroht.

Die stilistische Vielfalt der heutigen Kunst macht – vor allem nach dem Einzug der Postmodernen – die Verwendung des Begriffs der „Zeitgenössischen Kunst“ problematisch, wenn er über das Zeitliche hinaus auch Stil definierend sein soll:

Der Kubismus von Juan Gris – heuer zu sehen in Madrid – ist auch nach fast hundert Jahren noch aufregend – und die amerikanischen Straßenkreuzer

von Robert Bechtle – heuer zu sehen im Museum of Modern Art in San Francisco – sind in ihrer fotografischen Mikrealistik dagegen „leicht anzuschauen“ (aber auch darin schon wieder provozierend). Aus diesem Grund möchte ich hier – in Bezug auf die anfänglichen Fragestellungen – nicht von „Zeitgenössischer Kunst“ sprechen, sondern lieber bei dem schon etwas angestaubtem Begriff „der Moderne“ bleiben, da er besser das erfasst, worum es geht:

Es gibt Kunstformen, die vom Betrachter im besonderen Maße erwarten, dass er sich auf sie einlässt, dass er eigene Wege des Verstehens und der Interpretation wagt, dass er seine eigene Phantasie einsetzt, dass er die Einsamkeit des Vermutens und Rätsels erträgt und mitunter auch Ratlosigkeit in Kauf nimmt.

Doch diese Bereitschaft des „Sich auf Moderne Kunst Einlassens“ setzt eine Neugier voraus und eine „Abenteuerlust im Hirn“, die in manchen Menschen erst entwickelt und aufgebaut werden muss. Vielleicht sind dazu auch manchmal Umwege nötig – Brücken, um für Kunst Verständnis zu entwickeln. Hier wird nun die Frage gestellt, ob in einer kreativen Musik- und Tanzpädagogik eine solche „Brücke“ hin zur modernen Kunst gefunden werden kann.

Ich meine „ja“, nach meinen Beobachtungen und Erfahrungen mit Schulkindern, vor allem dann, wenn dies von klein auf geschieht. Kinder haben eine eigene Art zu sehen. Sie nehmen etwas ernst, was Erwachsene nur komisch finden und können dort lachen, wo die Großen Ernsthaftigkeit erkennen. Wo sich für Erwachsene Fragen auftun, die Erklärungen fordern, reichen den Kindern schon die Flügel ihrer Phantasie. Rationales, sachliches Denken spielt keine vordergründig wichtige Rolle.

Der Schweizer Autor Peter Bichsel schreibt in seinen „Geschichten zur falschen Zeit“ über ein Kind, das spielerisch eine unbeantwortbare Frage stellt:

„... ich kann mir nicht helfen, ich halte sie (die Frage) trotzdem für interessant, und ich habe das Kind in Verdacht, dass es wusste, dass es dazu keine Antwort gibt, und dass es froh darüber war, weil es in der Frage bleiben konnte.

Kinder können in Fragen leben, Erwachsene leben in Antworten.“

„Mit offenen Fragen leben zu können“ hat auch in der Kreativitätslehre eine große Bedeutung: Die Höhe der Ambiguitätstoleranz, also das Vermögen, sich in einem Schwebzustand der Mehrdeutigkeit zu erhalten, lässt Rückschlüsse auf das kreative Potential einer Person zu. Je leichter es gelingt, mit einer offenen Problemstellung zu leben, man also nicht gleich die erstbeste Lösung sucht, desto mehr Optionen können sich mit der Zeit ergeben. Das wiederum lässt erwarten, dass das eigene Kreativsein auch zu einer größeren Offenheit gegenüber den schöpferischen Leistungen anderer führt. Wer aus sich selbst heraus gestaltet, wer den Entscheidungsdruck und die Vielfalt der Möglichkeiten bei der Formfindung kennt, wird beim Betrachten von Werken anderer eher neugierig und kollegial „verstehend“ reagieren, denn „beckmesserisch“ einfordernd und qualifizierend.

Mit dem Kreativsein tut sich jedoch die Musikerziehung etwas schwer. Ein wichtiger Grund dafür liegt in der Absolutheit der wichtigsten musikalischen Parameter. Tonhöhe und Rhythmus fordern einen gewissen Standard: Wenn jemand nicht „im Takt“ spielt, nicht genau die Tonhöhe trifft, empfinden wir das einfach als „falsch“ (Sicher, wir können tolerant sein! Dennoch wissen wir, „wie es eigentlich gehört.“). Bei einer Melodie erkennen wir aus der Hörgewohnheit heraus schon nach wenigen Tönen, welche Skalentöne „erlaubt“, welche „nicht erlaubt“ sind. Dies gilt natürlich vor allem für die traditionelle Musik. Dort gelten eben Tondauer und Tonhöhe als absolute Parameter.

Auch in der Malerei gibt es solche absoluten Parameter wie Perspektive oder Proportion. Aber, würde man damit im Malunterricht beginnen? Dort freuen wir uns über die Freiheit, mit der Kinder zu Werke gehen. Und wenn auf einem Kinderbild ein Haus von seinem Bewohner überragt wird, dann finden wir das unter Umständen besonders expressiv ...

Meine Erfahrung im Musikunterricht hat gezeigt, wenn wir auch dort die Parameter Tonhöhe und Tondauer freigeben, also auf unbedingte Einhaltung von Metrum und definiertem Tonmaterial verzichten, Kinder zu ähnlich expressiven Ergebnissen kommen, wie wir sie aus dem Kunstunterricht kennen.

Im Bereich des Tanzens lässt sich ähnliches feststellen. Auch dort fordern der konventionelle Tanz, der

Volkstanz und noch viel stärker das klassische Ballett ein Bewegungsrepertoire ein, das sich mit den oben genannten absoluten Parametern in Malerei und Musik vergleichen lässt. Und auch da zeigt es sich, wenn man den Tänzern die Möglichkeit gibt, sich davon befreit zu bewegen, dass ein größerer Reichtum an Formen, eine größere Authentizität und Expressivität sichtbar werden. (Für Pädagogen: Damit ist nicht gemeint, dass man Kinder einfach nur tun lassen soll, ohne Vorgaben zu geben, ohne Entwicklungen zu beeinflussen. Den Kindern soll vielmehr die Gelegenheit eingeräumt werden, aus sich heraus zu gestalten und sich auszudrücken ohne hemmende Reglementierung. Nicht der Lehrwunsch soll als Gestaltungsanlass dienen, sondern die Vorstellungskraft und der Ausdruckswille der Kinder. Die Aufgabe der Lehrerin / des Lehrers besteht dann darin, zu erkennen, was das Kind oder die Gruppe darstellen wollen. Dies gilt es zu unterstützen, zu hinterfragen, mitunter auch technisch zu verbessern. Gunild Keetman beschreibt diese fördernde Einflussnahme des Lehrers im Bereich der Elementaren Improvisation so: „Dabei wird ein meist unbewusster Bewegungsantrieb angesprochen, der vor allem beim Kind noch ungebrochen vorhanden ist. Dieser sollte gepflegt und gefördert werden. Dabei kommt es darauf an, das Intuitive, Ursprüngliche mit Behutsamkeit zu erhalten, gleichzeitig aber darauf, aus anfangs Ungeformtem und Zufälligem zu einer bewussteren Formung zu kommen ... Der Lehrer kann hier durch ermunternden Zuspruch besonders helfen und fördern, wie überhaupt seine Kritik an Improvisationen nur das Positive hervorheben sollte.“¹

Die Brückenfunktion der elementaren Musik- und Tanzerziehung zu einem offenen Kunstverständnis ergibt sich somit aus dieser Bereitschaft zur eigenen Kreativität.

Ich erinnere mich an Arbeitsituationen mit Schulkindern, in denen Bilder von der klassischen Modernen bis hin zu aktuellen Kunstformen in Klänge und Bewegung umgesetzt wurden. Die gleichen Kinder, die, wenn sie zum Malstift griffen, durchaus gegenständlich „so genau wie möglich“ zu zeichnen versuchten, hatten mit abstrakten Formen, gebrochenen und verfremdeten Darstellungen keinerlei Probleme. „Das Intuitive, Ursprüngliche mit Behutsamkeit zu

erhalten“ (siehe Keetman) und „in Fragen leben“ zu können (siehe Bichsel) sind vermutlich Werte, deren Wichtigkeit häufig unterschätzt werden. Gerade darin wird eine Problematik deutlich, die sich in jeglicher Form von „Erziehung“ stellt: Während wir Kinder in die Erwachsenenwelt hinauf- (?), besser, hinein-entwickeln, gehen manche Grundeinstellungen und manche Haltung verloren, deren Erhaltung – mitunter sogar Verstärkung – ebenso wichtig wären wie das Aufnehmen neuer Informationen und das Lernen neuer Techniken und Verhaltensformen. Und hier schließt sich wieder der Kreis hin zu Orffs und Keetmans (musik-)pädagogische Prinzipien: Aufbauend auf Vorhandenes, nicht Neuanfang, sondern Weiterentwicklung der Persönlichkeit des Kindes sind im Orff-Schulwerk maßgeblich. Vielleicht liegt gerade darin eine Chance, Antworten kennen zu lernen, und dennoch „in Fragen leben“ zu können.

¹ KEETMAN, GUNILD: Elementaria, S. 164 f, Stuttgart 1970

Wolfgang Hartmann

Grund- und Hauptschullehrer, B-Studium am Orff-Institut, Lehrer an einer Orff-Musikmodellschule in München. Übersiedlung nach Österreich, zunächst Leiter einer Musikschule, dann Leiter der Studienrichtung Instrumental- und Gesangspädagogik am Kärntner Landeskonservatorium. Seit 20 Jahren Autor von Schulfunksendungen am Bayerischen Rundfunk.

Summary

Being able to exist with questions ...

When he visited the Museum of Modern Art in New York, Wolfgang Hartmann was torn from his mood of joy in discovery and thoughtful quiet by a large picture all in blue. Without hesitation this picture provoked a response – and moved him to thoughts like “I can do that, too” and “is that supposed to be art?”

Hartmann asks why we are so easily provoked by (modern) art and whether he as a music and dance pedagogue can convey to others that new art forms can be encountered more positively and more openly and thus work against oppressive aversion. He emphasizes that art throughout the ages has been

provocative and artists have been persecuted all too often. He remembers the time in Germany when art was exactly defined and artistic freedom was forbidden, and also sees the problem in present times – coming from fear – that art which is not understood is perceived easily as disturbing, finds rejection and is made to seem ridiculous.

According to Hartmann, certain forms of art demand that the observer makes allowances for a high level of interpretation and fantasy as well as, eventually, perplexity. Opening the door to modern art, however, demands curiosity and a desire for adventure in the mind where it first has to be assembled. Can a creative music and dance pedagogy help by building a bridge to developing an understanding for art?

On the basis of his experiences with school children, Wolfgang Hartmann affirms the question. Where adults ask questions, children allow their imaginations to run freely. Rationality and objective thinking are secondary for them. Hartmann cites the Swiss author Peter Bichsel “Children can exist with questions, adults exist with answers.” Hartmann states further that to be able “to live with open questions” has an immense meaning in creative teaching. Being creative oneself leads to a better opening to the artistic achievements of others and as a result, to understanding rather than assessing.

In painting there are parameters like proportion or perspective but one does not begin by teaching these. The self-determination of the child is the first goal. In the area of music, Hartmann also encourages leaving the parameters of pitch and duration open and to support creativity to allow the child to have expressive results similar to those in painting. Also in dance, the teacher should give preference to the presentations and expressive desires of the children before a definite movement repertoire, for example, ballet. Her pedagogical task lies more in supporting, questioning and correcting technical stuff. Hartmann refers to Keetman who describes the stimulating influence of teachers in the area of elementary improvisation who are called upon to hold on to what is intuitive and original and to help bring what is shapeless and random into a conscious form.

Wolfgang Hartmann sees the link between elemental music and dance pedagogy and an open understanding of art through this readiness for personal cre-

ativity. "To maintain what is intuitive and original" and "to exist with questions" are in his opinion valid. Their importance is greatly underestimated. If children are to be developed into an adult world one must take care that important foundations are not lost. Supporting and strengthening their behavior is just as important as learning new information and techniques. In Orff-Schulwerk these (music) pedagogical principles – building on what is already there, not beginning a new but developing the personality of the child further – are decisive. Hartmann sees in this the chance to learn the answers and nevertheless to be able to live with questions.

Wolfgang Hartmann

Elementary and high school teacher, "B" course at the Orff Institute, teacher in a model school for Orff-Schulwerk in Munich. Moved to Austria as director of a music school and later director of the field of studies in instrumental and vocal pedagogy at the Carinthian State Conservatory. For 20 years he has been author of school broadcasts of the Bavarian Broadcasting Company.

Von der Offenheit, der Einfachheit und der Kraft des Orff-Schulwerks



Hermann Regner

In der Geschichte des Orff-Schulwerks hat es eine Reihe von Missverständnissen gegeben. Manche davon gibt es heute noch. So zum Beispiel, dass die Musik des Schulwerks der Vorbereitung auf die großen Werke von Carl Orff diene. Sozusagen: wer brav die Bände der „Musik für Kinder“ gespielt hat, wird auch den „Prometheus“ verstehen und mögen. Da wird das Schulwerk als Sackgasse verstanden.

Nie hat Carl Orff so etwas behauptet oder auch nur gemeint. Er war der Meinung, dass das Schulwerk Material bietet, das im lebendigen Umgang den Grund legt für ein Musikverständnis allgemein. Das ist etwas anderes als die „Kleinen Stücke großer Meister“, die es von Bach über Mozart bis zu Bartók gibt. Natürlich sind die Instrumente, ist der Klangcharakter, Melodie und Rhythmus des Schulwerks eigenartig. Sie möchten gar nicht so ähnlich sein wie die „klassischen“ Instrumente, die Geige und das Cello, das Klavier. Unsere Instrumente wollen einen Anfang provozieren, der offen ist und nicht an bestimmte Stufen der Geschichte der abendländischen Musik erinnert. Diese Offenheit ist es, die die Arbeit mit dem Schulwerk als Vorstufe und Hinführung, zur intensiven Beschäftigung mit aller, der alten, der klassischen und der neuen Musik qualifiziert.

Wer das Werk von Carl Orff gut kennt, wird einsehen, dass seine besondere Stärke darin liegt, Zeit als Kontinuum zu empfinden, Altes und Neues mitein-

ander zu verknüpfen. Der Künstler hat sich von der griechischen Mythologie ebenso wie von Märchen aus seiner Heimat anregen lassen, hat aus Stoffen und der darin gespiegelten Zeit Werke gestaltet, die den Zuhörer und Zuschauer heute bewegen. Alt und Neu hat er als einen großen Fluss erlebt, der vom Gestern ins Heute fließt. Steckt da nicht auch die Hoffnung dahinter, dass dieser Fluss ins große Meer der Zukunft strömt? Diese Erkenntnis scheint mir wichtig: in allen seinen Werken hat Carl Orff Alt und Neu miteinander verbunden, hat keine zeitlich befristete Mode mitgemacht, sondern den Menschen angesprochen, der weiß und fühlt, dass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft keine abgeschlossenen Kapitel sind, sondern Gegenwart aus der Vergangenheit lebt und jeden Augenblick Zukunft wird.

Schon 1937, nach der Uraufführung der „Carmina burana“ in Frankfurt, hat ein Rezensent der Tageszeitung „Völkischer Beobachter“ kritisch angemerkt, dass Orff auf Urelemente des Musizierens zurückgreift. „Heißt solch ein Musizieren nicht die Musikentwicklung gerade um die Epochen zurückschrauben, die als Höhepunkte abendländischer Kulturentwicklung gelten müssen?“¹

Wo sollen wir anfangen, möchte ich fragen. Bei der postseriellen Musik des vergangenen Jahrhunderts, oder bei der Beliebigkeit der Stille unserer Gegenwart? Fängt das Kind nicht auch heute noch, trotz Rechenmaschine und PC damit an, die Finger seiner Hand zu zählen und stolz aufzusagen „Eins, zwei, drei, bigge bagge bei“? Und die Sprache, die Wort für Wort, Laut für Laut gelernt wird? Natürlich wächst es in die Welt von Heute hinein, aber jeder Mensch muss elementare Erfahrungen machen, die ihn befähigen, heute und morgen sinnvoll zu leben. Tempo und Richtung des menschlichen Lernens haben sich geändert. Vorn anfangen aber müssen wir alle!

Noch eine wichtige Beobachtung: die Musik des Schulwerks ist nicht kulturell auf eine bestimmte Region eingeschränkt. Sicher haben Orff und Keetman auch bayerische Lieder und Tänze in die Bände aufgenommen. Der Stil aber, das klangliche Erlebnis der Sätze, ist nicht kulturell auf Mitteleuropa beschränkt. Dass es so ist, können wir daran erkennen, dass die Sätze, der Stil und die Instrumente inzwischen in vielen Teilen der Welt heimisch geworden sind. Dabei weiß und spürt jeder, dass die Instrumente nicht aus der Musizierpraxis der Gegenwart stammen, sondern an ferne Zeiten erinnern, in denen Menschen auf der ganzen Welt auf Steinen und Hölzern musiziert haben.

Durch die Glockenspiele und Xylophone möchten wir im Kind den Wunsch hervorrufen, ein Instrument zu lernen, das die Musik unserer Kultur ermöglicht. Also nicht Bach auf Xylophonen, sondern der Musik von Mozart sich mit der Geige in der Hand oder dem Cello annähern. Wie ja überhaupt in aller Deutlichkeit gesagt werden muss, dass das Schulwerk musikalische Bindung initiiert. Das Schulwerk-Musizieren und -Tanzen ist der Anfang musikalisch-tänzerischer Enkulturation, nicht End- und Zielpunkt!

Das Schulwerk will elementare Erfahrungen auslösen², die Grundlagen von Musik und Tanz aufschließen. Diese elementaren Erlebnisse sind dann der Ausgangspunkt für das Erkunden aller ästhetischer Erscheinungen. Auch die der Gegenwart.

Vor allem zwei Charakteristika sind es, die das Schulwerk befähigen zu den elementaren Erkenntnissen und Erlebnissen. Das eine ist die Einfachheit. Nicht nur technisch, sondern auch in den verwendeten Satztechniken. Ein Ostinato zum Beispiel ist nicht langweilig. Er kann, richtig erlebt, zu einem vollkommenen Eintauchen in Musik und Bewegung führen.

Musik für Kinder, Bd. IV, S. 69 „Abendsegen“

Plötzlich gewinnt der Text an Bedeutung. Er formt sogar das Metrum. Auch die Melodie beschränkt sich auf zwei Töne. Erst in der letzten Phrase werden zur Markierung der Worte zwei weitere dazu genommen.

„O sancta simplicitas!“ hat ein Rezensent der „Rheinischen Landeszeitung“ am 11. Juni 1937 anlässlich der Uraufführung der „Carmina burana“ geschrieben. Er übersetzt dann im ersten Satz seines Berichts selbst das lateinische Zitat: „Oh heilige Einfalt!“ Das ist sicher falsch. Simplicitas, so steht es in jedem guten Wörterbuch, heißt „Einfachheit, Offenheit, Aufrichtigkeit, Natürlichkeit“. Das ist etwas anderes als Einfalt. Leider hat sich auch dieses Wort in letzter Zeit in der Bedeutung sehr geändert. Aus der „Ein-

falt des reinen Herzens“ wurde bald der „Einfaltspinsel“. Heute zählt das Komplizierte, regiert die Vielfalt. Wer etwas auf sich hält, spricht mehrdeutig. Weil es so ist, erscheint mir die Begegnung mit den einfachen Klängen, Rhythmen und Melodien des Schulwerks besonders wichtig. Viele Komponisten, Dichter, Architekten und bildende Künstler, ja sogar Schauspieler und Regisseure, drängen sprudelnde Einfälle zurück, verzichten auf jedes nicht notwendige Ornament und bemühen sich um Einfachheit. Nicht nur weil sie dann von Zuhörern und Zuschauern besser und schneller verstanden werden, sondern auch, weil bewusst komponierte Einfachheit besondere Kraft entfaltet.

Damit bin ich beim zweiten Charakteristikum des

“Allegro in a Lydian Mode”, Music for children, American Edition, Vol. 3, pg. 284

The musical score is for "Allegro in a Lydian Mode" and is divided into two systems. The tempo is marked "Moderato to lively" and the time signature is 4/4. The first system includes a Recorder part with a first ending bracket, Saxophone (SX) and Acorn (AX) parts starting with a piano (p) dynamic, a Bassoon (BX) part, and Bongo or Conga parts. The second system continues the Recorder part with a second ending bracket and includes a "Fine" marking and a "D.C. al Fine" instruction. The Saxophone and Acorn parts end with a piano (p) dynamic. The Bongo or Conga parts continue with a piano (p) dynamic.

Schulwerks, bei der Kraft, die alle (fast alle) Stücke der Musik für Kinder ausstrahlen. Es ist eine Empfindung, die schwer mit Worten zu beschreiben ist, die aber Spieler, Tänzer und Zuhörer von der „Aufmerksamkeit“ (so hieß vorher eine Wortbedeutung) überzeugt. Sie zwingt den Menschen zu einem Üben, zu einem Immer-noch-schöner-Spielen, zum Sich-selbst-Zuhören. Und der Zuhörer ist immer wieder betroffen und gepackt von der unmittelbaren Wirkung der Musik und des elementaren Tanzes.

Ein einfacher Reigentanz, in dem die Kinder, sich an den Händen gefasst, im Kreis gehen, richtet die Aufmerksamkeit auf die Mitte, auf unsere und meine Mitte. Zu früh gestellte Zusatzaufgaben, ein Anstellschritt, oder ein Übertreten, lenken ab. Dieses einfache Musizieren und Tanzen führt von selbst zur Variation, zur Improvisation. Einer fängt an, den Kreis aufzulösen, eine Kette, eine Schlange zu gehen, die anderen folgen. Am Ende schließt sich wieder der

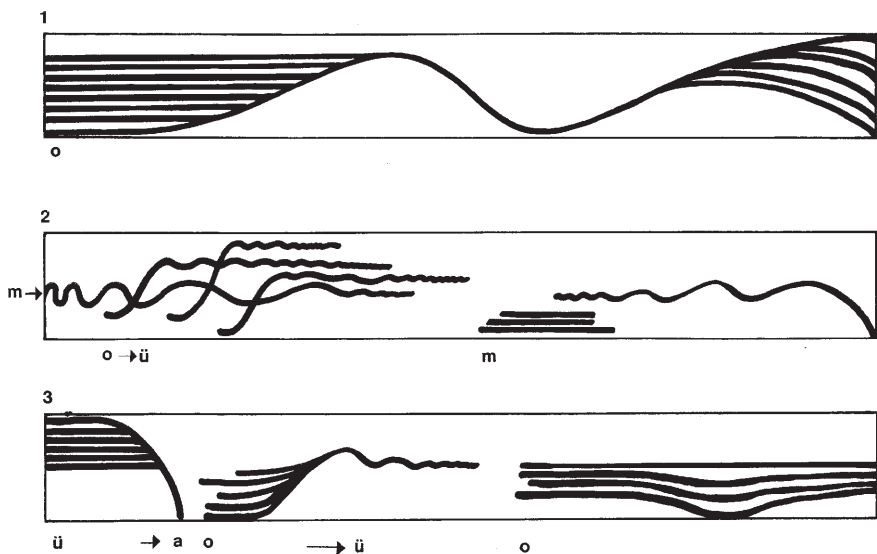
Kreis. Ein Menuett lernt man, wie es die historischen Vorbilder zeigen und die Ordnungen sind so vielfältig, dass unsere ganze Aufmerksamkeit nötig ist.

Aus einer Begleitung mit reinen Quinten, leer, offen, rein, wird nach und nach ein Satz, der auch Dissonanzen, hier zum Beispiel große Sekunden, nutzt. *Notenbeispiel siehe Seite 12.*

Das sind bereits Ansätze zu einem Klang, den auch Neue Musik nutzt. Spiele mit fünf und sieben Tönen führen zur Verwendung aller zwölf Töne der chromatischen Leiter. Auf dem Weg, Ordnungen zu suchen, rückt auch die Zwölftonmusik in die Aufmerksamkeit des Blickes und des Ohrs.

Auch die Verwendung der grafischen Notation baut eine Brücke zur Musik der Gegenwart. Kinder bewegen sich im Auf und Ab der Melodie, zeichnen die Spuren der Musik mit ihren Händen in die Luft, auf das Papier. Dann erkunden sie Notationen und zeichnen eigene Gestalten auf das Papier.

Hermann Regner, *Chorstudien*, S. 5



Grafische Notation überträgt größere Verantwortung an den Einzelnen und die Gruppe. Auch wenn eine Erklärung abgedruckt ist und Zeichen beschrieben werden, entscheidet die Gruppe nach einer Reihe von Versuchen über Tempo, Tonhöhen, Lautstärke.

Dieses „Werken“ an den einzelnen Aufgaben ist es, das dem Schulwerk den Titel gegeben hat. Es will nicht ein „Werk“ sein, ein opus, das „werkgetreu“ abzuspielen ist, sondern Stoff, Anregung, Motivation für das Werken in Musik und Bewegung.

Nach den Eindrücken und Erfahrungen mit elementarer Musik und Tanz beginnt eine neue Stufe der Arbeit und des Spiels mit alter Musik, mit Werken der Klassik und der Musik der Gegenwart. Ein Weg muss gesucht und gefunden werden.

¹ Völkischer Beobachter (Berliner Ausgabe) 16.6.1937

² Zum Begriff siehe Ulrike E. Jungmair, *Das Elementare*, Mainz 1992

Summary

About the Openness, Simplicity and Strength of Orff Schulwerk

The misunderstanding still exists that the music of the Schulwerk serves as preparation for the great works of Carl Orff. That was, however, never the intention of Carl Orff who wanted to create a basis for a general understanding of music through the active handling of the material of the Schulwerk. The Schulwerk places itself apart from the “little pieces of the great master” for “classical” instruments, likes to remain open with unique sound characters, melodies, rhythms and instruments, and not be reminiscent of western music. This openness is that which qualifies the Schulwerk as a preliminary step and guide to the intensive business of dealing with everything – early, classical and new music.

Carl Orff’s strength lies in being aware of time as a continuum and to combine the old with the new. He found the stimulus for this in Greek mythology as well as in the folklore of his homeland. He experienced old and new as flowing from yesterday into today.

Orff does not create any time limited style but addresses people who know and feel that the present lives from the past and every moment becomes the future.

In 1937, after the premier of Carmina Burana, a critic remarked that Orff grasped hold of the original elements of making music and posed the question whether, in that case, the development of music would be turned back epoch for epoch.

Where should one begin? With the post-serial music of the last century or with the arbitrary styles of our times? Doesn’t a child begin by counting with the

fingers on her hand, in spite of calculators, and learn the language syllable by syllable? Everyone has to begin at the beginning.

The style of the Schulwerk and experiencing the sound of the settings is not limited to Middle European culture. Settings, styles and instruments have meanwhile become indigenous in many parts of the world. Because of this everyone senses that the instruments are reminiscent of a time in which people all over the world made music with stones and wood. By using glockenspiels and xylophones, the wish can be evoked in a child to learn an instrument that facilitates the music of our culture. Schulwerk music-making and dancing initiates musical connections and is the beginning of an ultimate culture of music and dance. Elementary personal experiences are the starting point for investigating all aesthetic forms including those of present times. Two characteristics of the Schulwerk qualify it for elementary acknowledgements and experiences:

- *Its simplicity, both technically and in the technique of the settings — for example that of the ostinato which, if correctly experienced, can lead to a complete immersion in music and dance. Today, what is complicated counts and variety reigns. More important is encountering the simple sounds, rhythms and melodies of the Schulwerk. Consciously composed simplicity displays very special strength.*
- *This strength which (almost) all of the pieces in Music for Children radiate, convinces players, dancers and listeners of its straightforwardness. It persuades people to practice, to play “even more beautifully” and the listener is moved again and again being filled with the immediate effect of the music and elementary dance.*

In “Allegro in a Lydian Mode”, playing with five and seven tones leads to using all twelve tones of the chromatic scale and twelve-tone music catches the attention of the eye and ear. Even the use of graphic notation builds a bridge to contemporary music. Children move up and down with the melody, draw the paths of the music in the air and on paper with their hands.

Graphic notation carries with it a tremendous responsibility because the group decides, after a series of trials, the tempo, the pitch and the volume. This occupation with single tasks is the substance that

gives the Schulwerk its name: the stimulus and motivation for working with music and movement. After the impressions and experiences with elemental music and dance, a new level of work and play begins with early music, with the classics and with contemporary music. Ways must be sought and found.

Improvisation, um neue Klangwelten zu entdecken

Hermann Regner

Es ist viel gesagt und geschrieben worden über den pädagogischen Sinn der Improvisation. Es ist nicht leicht, wissenschaftlich nachzuweisen, dass Kinder, die in Musik und Tanz improvisieren, auch in ihrem Leben einfallsreicher, fantasievoller, kreativer sind. Gerade aber in einem Alter, in dem das Kind vor allem durch Nachahmung lernt, scheint mir diese Herausforderung, selbst zu erfinden, zu singen wie es einem ums Herz ist und nicht nur nachzusingen, was uns die Medien vorzaubern, nicht nur die Gesten, Haltungen und Bewegungen der TV-Stars anzunehmen, sondern zu „meiner“ Bewegungsform zu kommen, besonders wichtig.

Heute soll von einer anderen Bedeutung der Improvisation die Rede sein. Wir haben bei vielen Versuchen erlebt, wie Kinder, kleine und größere, durch improvisiertes Singen, Tanzen und auf Instrumenten Spielen in Klangwelten geraten, die der „Schulmusik“ immer noch fremd sind, die aber Ohren, Herz und Sinne öffnen für die Neue Musik. Oft geben wir, didaktisch begründet, Tonräume vor oder den Tonumfang, legen Takt und die Taktart fest. Wenn wir auf Entdeckungsreise gehen wollen, vermeiden wir alle Vorabsprachen, jede Einengung, lassen das Kind allein, lenken durch Verwendung ungewöhnlicher Instrumente mit nicht vorgegebener Stimmung sogar von der Imitation bekannter Kinderlieder ab. Auch wer mit den Grundlagen des Orff-Schulwerks arbeitet, tut gut daran, gelegentlich „auszubrechen“, nicht nur Klarheit und Klangcharakter der Pentatonik mit den Kindern zu ergünden, sondern den ganzen Klangraum zu erproben, nicht nur „schön“ zu singen, sondern auch zu flüstern, zu sprechen, zu

schreien, zu rufen, auf Instrumenten „schräg“ zu spielen, ungewohnte Klänge zu suchen.

An drei Beispielen aus der Praxis will ich Möglichkeiten beschreiben.

Erstens: Es ist Nachmittag. Der Himmel hat sich bezogen. Trotzdem Sommer ist, wird es dunkler. Wir erwarten Regen. Die Kinder schauen hinaus, erinnern sich an den letzten Regen. Wie könnten wir mit unseren Instrumenten das Geräusch der ersten Tropfen darstellen? Die Kinder probieren leise Schläge auf Trommeln. Fritz hat einen Tischtennisball dabei und lässt ihn unregelmäßig, aus unterschiedlicher Höhe auf das Fell der vor ihm stehenden Trommeln fallen. Manuela organisiert die Versuche. Sie erklärt, dass der Regen leise und mit einzelnen Tropfen beginnt, dann aber immer lauter wird. Es ist gut, wenn der Lehrer / die Lehrerin schon vorher ein Zeichen vereinbart hat, bei dem alle Kinder zu spielen aufhören. Denn für sie kann so ein Regen gar nicht laut und stürmisch genug zugehen. Da ist es nicht weit zu einem Gewitter. Blitze? Wie geht das? Tati-tati, die Feuerwehr muss eingreifen. Es wird wohl die Lehrerin sein, die durch deutliche Gesten das Ende des Gewitters, das Nachlassen des Regens und die dann folgende Stille markiert. In die Stille hinein Eva: „Schaut mal raus!“ Da fängt es gerade an zu regnen. Alle schauen und horchen.

Das nächste Unterrichtsbeispiel beginnt vokal. Wir hören einen Text. Zum Beispiel (Don Bosco):

Gutes tun
fröhlich sein
und die Spatzen
pfeifen lassen.

Was bedeutet dieser Spruch? Selbst sprechen, einzeln und dann zusammen. Von selbst stellen sich Rhythmus und Metrum ein. Die Stimme geht auf und ab. Kann daraus eine Melodie werden? Die Lehrerin vermeidet das Vorsingen, Instrumente mit festgelegter Tonhöhe bleiben weg. Wird das Singen aus dem Sprechen entwickelt, ergeben sich ungewohnte melische Spuren. Später können Schlaginstrumente dazu kommen. Eine Tanzmusik, in der Spatzen pfeifen, kann sich anschließen. Sollte eine Strophe nicht reichen, müssen wir andere erfinden. Nicht nur die Spatzen pfeifen, sondern die Kühe muhen, die Mäuse piepsen, die Löwen brüllen, die Schafe blöken ...

Drittes Beispiel: für manche Kinder ist das Klavier im Unterrichtsraum ein Magnet. Gelegentlich brauchen wir es, um ein Lied oder ein Blockflötenstückchen zu begleiten. Wir können auch darauf improvisieren. Drei oder vier Kinder spielen (oft nur mit einem Finger am Anfang) ein kleines Ostinatomotiv. Melodien darüber kann man singen. Heute ist die Aufgabe, sowohl die weißen, als auch die schwarzen Tasten nacheinander, später auch gleichzeitig erklingen zu lassen. Zwei Kinder: eins schwarze Tasten, das andere weiße. Wechsel (Zeitpunkt selbst finden). Gitta und Heinz sitzen am Klavier. Nach dem Schluss dreht sich Gitta um: „Weißt du, was wir da spielen?“ Ich antworte zögernd: „Nein – “. Gitta: „Wir spielen Zebra!“

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

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

Summary

Improvising in order to discover new worlds of sound

Even if it is scientifically difficult to prove that children who improvise in music and dance are more imaginative, have more ideas and are more creative, it seems to be important, that exactly at the age when learning is mostly imitative, children should be encouraged to discover things for themselves: to sing to their hearts desire and not to repeat what the media conjures up, to find “my own” dance form instead of using the gestures and postures of TV stars. Many attempts have shown that children improvising musically with weird and wonderful sounds, rather alienated by “school” music, opens the ears, heart and other senses for new music. It does good occasionally to “break away”, (also from the Schulwerk), to go on a journey of discovering and narrowing down how to avoid such things as pitches and meters. The goal should be not only to sing beautifully,

but also to whisper or shout, to play obliquely on instruments and to look for unusual sounds.

Three practical examples describe possibilities:

- *A summer afternoon, rain is threatening. Children try to let it rain with instruments. The sound of the first drop? They try soft mallets on drums. Fritz lets a ping-pong ball fall randomly on a drum from different heights. The rain becomes louder and stormy. Lightening. A fire truck comes howling. The teacher indicates with a gesture, the end of the storm – in the stillness that follows, Eva cries: “Look outside!” It has begun to rain. All look and listen ...*
- *The beginning of a game with a vocal saying. What does it mean? Speak it alone to yourself, together; give it your own rhythm, meter – does a melody happen to come? The teacher should avoid “echo singing” and playing with definite pitches. Singing from speaking leads to unusual paths of melismata. Percussion instruments can be added later and new verses can be written for them.*
- *The piano is often a magnet in the classroom. Three or four children can play an ostinato motive at the same time. A melody can be sung above it. Or maybe two children play: one on the black keys the other on the white keys. They change when they want to. Gitta says afterwards. “You know what we’re playing? – We’re playing zebra!”*

o. Univ. Prof. Emeritus Dr. Hermann Regner

Composer, music pedagogue and director of the Orff-Institute for many years. Has given seminars and courses all over the world and has initiated and been a consultant for international Orff-Schulwerk adaptations. He was member of the Carl Orff Foundation for many years and also chairman of the board.



Klaus Feßmann

Motto:

Die Kunst ist eben keine hübsche Zugabe – sie ist die Nabelschnur, die uns mit dem Göttlichen verbindet, sie garantiert unser Mensch-Sein.

Nikolaus Harnoncourt

In Momenten so genannten wirtschaftlichen Niedergangs einer Gesellschaft erfährt die Finanzierung von Kultur, sei es im künstlerischen oder künstlerisch-pädagogischen Feld umgehend eine zumeist existenzgefährdende Reduktion. Die Begründung für diese Vorgehensweise wird in den letzten Jahren gar nicht mehr für nötig erachtet, sie findet inzwischen einfach statt. Dieser Vorgang sollte einem die Frage aufnötigen, ob künstlerische Aktivitäten in der aktuellen Überflussesgesellschaft überhaupt noch für notwendig erachtet werden, überhaupt noch registriert, wahrgenommen werden.

Andersherum gefragt, wäre es nicht nötig, ist es nicht nötig vom Standpunkt des Künstlers, des künstlerisch-pädagogisch tätigen Menschen aus, sich dies nicht länger in diesem Ausmaß bieten zu lassen, darauf solidarisch zu reagieren, indem zum Beispiel alle Kunsttätigen an einem bestimmten, demokratisch festzulegenden Tag im Jahr sämtliche Aktivitäten künstlerischer Art konsequent einstellen, kein Ton erzeugt, kein Klang vermittelt, keine Bewegung – reiner Stillstand – vollzogen, nicht einmal erwogen wird, alle Museen geschlossen werden, die Rundfunkanstalten den Betrieb, die Fernsehanstalten ihre Programme einstellen, die Kirchen geschlossen bleiben, alle denkbaren Veranstalter nichts veranstalten?

Am besten sollte dies im November geschehen, an einem fürchterlich trüben Tag, wenn die Wolken so tief hängen, dass man die Füße fast nicht aus dem Bett bringt, wenn auch die Straßenlampen nicht mehr leuchten, weder hell-weiß noch grell-orange, noch milchig-dubios, einfach gar nicht mehr. Und auf jeden Fall Schnürlregen, auf jeden Fall.

Was wäre dann? Was würde geschehen? Würde sich hier ein Bewusstsein ausbreiten, welches die Kunst in den Mittelpunkt rückt? Ist es auch vorstellbar, dass gar nichts geschieht?

Muss man zu noch radikaleren Methoden greifen, das Menü, welches den Vorstandsherren einer der großen, weltumfassenden Konzerne zu Mittag bei der Aufsichtsratssitzung kredenzt wird, einförmig grau einfärben? Vom Spargel bis zu den Tournedos à la Rossini einförmig grau? Das Tischtuch in derselben Farbe, grau, die Teller, das Besteck, die Servietten grau, einfach nur grau? Auch der Geschmack des Essens, einfach, einheitlich grau, angefangen mit der Suppe, auch das Wasser und der anschließende Wein, einfach, simpel: grau?

Wäre dies eine Möglichkeit oder Notwendigkeit, die Bedeutung allen Künstlerischen, allem künstlerisch Gestalteten ins Bewusstsein zu bringen?

„Wir gehen mit unseren Kindern seit ihrer frühen Kindheit in die für uns verfügbaren Museen dieser Welt. Wir haben dies auch in den schwierigen Phasen der Pubertät durchgehalten und denken, dass die Vermittlung künstlerischen Denkens in visuellen Werken notwendig, wichtig und bedeutungsvoll für ihre Entwicklung ist.“ (Aussage von Eltern)

Die Frage ist zu stellen: Hat ein künstlerisches Bild mehr als einen feinen Sinnesreiz, mehr als die Anregung menschlicher Emotionen? Ist es in der Lage, durch die Besonderheit der eigenen künstlerischen Darstellung, Ethik und Moral zu vermitteln, psychische Konstellationen grundlegend, dauerhaft zu beeinflussen?

„Meine Tochter war eine fanatische Anhängerin der für uns künstlichen Welt der Barbie-Puppen. Sämtliche Modelle waren im Kinderzimmer versammelt, alle Kleider, die dazugehörenden Bauwerke, Autos. Die Puppen waren geschminkt, gewaschen, hergerichtet. Die für uns schwer nachvollziehbare Ästhetik dieser künstlichen Welt wich eines Tages der vollständigen Destruktion derselben. Aus Barbie-

Puppen wurden Punk-Töchter, die Frisuren wurden schwarz eingefärbt, statt den silbernen Armreifen strotzten stachlige Lederkorsette, der Hahnenkamm verbreitete sich, die teuer erkaufte Villa wurde abgefackelt und von wilden Gesellen bewohnt, wir waren sprachlos und entsetzt, nicht nur ob der Verwandlung der Barbie-Puppen, sondern auch ob dem parallel dazu sich verändernden Aussehen unserer Tochter, die seitdem der Punk-Kultur angehört.“ (Aussage eines Rundfunkreporters)

Bewirkt eine Ästhetik wie diejenige der Barbie-Welt, welche solch einen hohen Grad von Künstlichkeit enthält, welche so weit entfernt ist von durch reale Erfahrungen gewonnenen Erlebnisbereichen, den elementaren Formen denkbarer Existenz, den Umschlag in ähnliche Bereiche extremer, völlig anderer Art? Kann eine logische Beziehung zwischen diesen Positionen hergestellt werden?

Jegliches künstlerische Wirken bewirkt. Worin sich konkret dieses Bewirken äußert, ist nicht in wenigen Worten zu beschreiben, zumal die Sprache künstlerischen Wirkens nur zum Teil der Wortsprache entspricht.

Auch die B-u-c-h-s-t-a-b-e-n der Sprache sind Stäbe (Zitat Th. Heuer), aus dem Material der

Buche, die Symbole darstellen für Realitäten und Empfindungen.

Festhalten jedoch kann man, dass ein künstlerisches, kreativ geschaffenes Werk niemals vollendet ist, vielmehr immer Teil einer kreativen Kommunikation ist, im Gegenüber seine eigene Kreativität hervorruft, sein eigenes Schöpferische. Hier wird der Prozess des eigenen künstlerischen Arbeitens ausgelöst, welcher sich an der Frage des Sinns des Gegenübers entzündet.

„Die etwas ungewöhnlich festgehaltene Musik von Logothetis führte in einem Universitäts-Seminar dazu, dass, nach dem Überwinden der Suche nach Bekanntem, die Studierenden sich in das Blatt vertieften, den Gedanken an Musik in den Hintergrund stellten, nicht nach speziellen ins Auge fallenden Klangeffekten suchten, sondern sich auf die Wahrnehmung der Innenstruktur der Klänge einließen. Dieses Sehen ist geprägt von der zu entwickelnden Fähigkeit von visuellem Empfindungsvermögen, nicht wissenschaftlich ausgerichtetem rationalen Erkenntniswahrnehmens. Die Partitur von Logothetis eröffnete im geschilderten visuellen Wahrnehmungsvermögen die kreativen Potentiale der Studierenden. Die Partitur, zunächst ausschließlich zweidimensional, wurde durch diese Verfahren in unterschiedlichen Formen zur Dreidimensionalität, zum Tunnel, zur Halbkreisform, zum griechischen Amphitheater, zur sich nach oben schraubenden Bewegungsbahn und mehr“ . (Aussage Musikprofessor 1)

Sinnesschulung, Sinnesbewusstmachung, den diversen Verkümmern der Sinne auf die Spur zu kommen, dies ist eine der bedeutenden Aufgaben der Zeit, gerieten doch einige Sinne im Laufe der Geschichte vehement unter die Räder. Die verkümmerte Empfindung des Sehens, des emotionalen Erkenntnissehens, mit welchem wirtschaftlich gespielt wurde, ist einer der hervorstechendsten Sinne, der kulturell schon sehr lange unterdrückte Sinn der Haptik, den u.a. die Kirche lange zu vermeiden trachtete, der bei den antiken Griechen jedoch an zweiter Stelle rangierte, der Sinn, welcher im Berühren Entscheidungskompetenz vermittelt, rückt langsam wieder ins Bewusstsein (momentan umfangreich bei der Autoindustrie angesiedelt in eigenen Haptiklabors) die Ausprägung der Erkenntnisse, die durch das Hören möglich sind, das reine auditive



Wahrnehmen, fallen offensichtlich immer noch bevorzugt den Walkmans zum Opfer, werden jedoch auch immer häufiger bewusst bedacht.

„Die Logothetis-Partitur entwickelte sich in den damit Beschäftigten weiter. Die zumeist abstrakten, freieren Zeichen wurden zu Gesten, zu Bewegungen der Hände, der Arme, während die Studierenden darüber sprachen, nach und nach in einer immer poetischer werdenden Sprache, sie standen auf, öffneten den Raum, ließen diese Zeichen in ihrem Körper sich weiter ausdehnen, durchquerten, sich langsam dort einfühlend, das Atelier, ihre Gesten verbanden sich mit den Gegebenheiten, den Stühlen, Tischen, Wänden, Flügeln, Tafeln, elementaren Instrumenten, wurden Teil dieser ihrer eigenen neuen Wirklichkeit, ausgelöst durch die Partitur, verursacht durch die empfindende visuelle Sinnlichkeit.“ (Aussage Musikprofessor 2)

Die Freiräume der Erfahrungen unserer Sinne ist ausschließlich umfassend im künstlerischen Feld, zu welchem ich auch die künstlerisch-pädagogische Arbeit rechne, sinnlich denkbar und erfahbar, dort wo Menschen sich bewegen, die, gemeinhin Künstler genannt, einen ungleich höheren Empfindungsgrad besitzen als andere Menschen. Dies macht sie angreifbar in ihrer „verrückten“ Welt, da sie gleichzeitig die Innenstruktur der sie umgebenden Menschen wahrnehmen, spüren und die Dimension erkennen. Diese Erkenntnis ist eine sinnliche, nicht primär rational-verstandesmäßig geprägte, eine Erkenntnis, die unmittelbar, direkt sich ereignet. Sie ereignet sich auf diversen Ebenen, entwickelt sich, geht mit den Realitäten immer neue Beziehungsstrukturen ein und bildet Vernetzungen.

Diese Vernetzungen finden auf allen Ebenen statt, die gemeinhin verwendete Dualität zwischen Emotionalität und Rationalität ist viel zu primitiv, um hier die Komplexität des eigenen inneren Lebens zu definieren. Jegliche Kunst wird direkt von den Sinnen erfasst, die ein noch nicht annähernd erforschtes Netz aller Bereiche des eigenen Inneren aufbaut. Ca. 8 Strukturen, heißt es in der Musikforschung, können wir gleichzeitig wahrnehmen und realisieren, eine mehrstimmige Fuge problemlos durchführen, spielend und hörend.

Im Zug sitzend wird meine Konzentration immer wieder überraschend von diversen Motiven und

Klängen gestört, die ich unmittelbar erkenne, obwohl sie entsetzlich verzerrt sind, elektronisch bearbeitet. Ich nehme in der Folge ungewollt an diversen privaten Unterhaltungen teil, muss mir Aktienverkäufe, öffentliche Liebesbekundungen anhören, ohne dies nur im geringsten zu wollen. Das entsetzlichste sind jedoch die Klänge, durch welche das Handy auf sich aufmerksam macht. Diese erschüttern mich nach wie vor.

Aber es sind nicht nur die Klänge, die dieses Instrument der allgegenwärtigen Kommunikation zum Problem werden lassen, es ist die Handhabung, welche inzwischen Folgeerscheinungen zeitigt. Erste Untersuchungen zeigen bei Kindern und Jugendlichen eine extreme Zunahme der Daumendominanz, verursacht durch das Handy.

Diese Dominanz drängt in neuronalen Netzen die Aktivitäten der anderen Finger zurück, eine Generation von Däumlingen droht sich auszubreiten.

Die Auswirkungen der SINNLICHEN Wahrnehmung hat tiefgreifendere Bedeutungen als allgemein angenommen, auf jeder erreichten, angesprochenen Ebene gibt es eine neue entsprechende Ebene, eine neue menschliche Reaktion zur Welt, ein neues Bedenken derselben. Die Vorstellung, Denken vollziehe sich unabhängig von Wahrnehmungserfahrungen, ist Geschichte.

Es ist die Einheit des Sensorischen, Gefühlsmäßigen und empfindend Sehenden, die die Formen künstlerischen Wahrnehmens sowohl im aktiven wie auch im rezipierenden Bereich zum wesentlich bedeutenden Bestandteil der menschlichen Kultur macht. Es ist der alte Begriff der MUSIKÉ, der der Einheit von Musik, Sprache und Bewegung, welcher sich hier herausbildet, welcher die elementare Grundlage allen Ausdrucks, aller Zeichen, aller Punkte, aller Komata, aller Striche ist.

Ehrenzweig sagt in Bezug auf das visuelle Denken: Die schöpferischen Eigenschaften des Menschen entwickeln sich auf der bewussten Ebene formeller Disziplinen und professioneller Fähigkeit, und auf der unbewussten Ebene des erfinderischen Denkens, das bisher ungeahnte Formkombinationen von Sehen und Fühlen eröffnete.

Sprachlich können wir immer nur eine Ebene nach der anderen realisieren. Im Musiké-Denken erreichen wir mindestens drei gleichzeitig.

PS.

Werter Leser, ich habe in meinem Artikel nicht konkret beschrieben, welche Bedeutung die elementare Musik- und Bewegungserziehung in unserer aktuellen Welt besitzt.

Ich versuchte Ihnen darzulegen, warum es aktuell notwendig ist, den Fokus auf alles künstlerische, sei es in der Produktion als auch in der Vermittlung im Leben zu lenken, auf die Kunstformen, welche sich mit den grundlegenden Zeichen beschäftigen, die immer, in jeder dieser Ausprägungen wahrgenommen werden, den abstrakten Zeichen von • • , – und sich inzwischen in **bits** komprimieren.

Hierin zeigt sich die Notwendigkeit, aus welcher sich die Bedeutung von Musik- und Bewegungs-/Tanzerziehung ableitet. Versuchen Sie sich am oben gezeichneten Gedankengang und sie werden sich dem angestrebten Sinn nähern.

o. Univ. Prof. Mag. Klaus Feßmann

Germanist, Musikpädagoge und Komponist. Bewegt sich in den Grenzbereichen von Musik, Bildender Kunst, Bildhauerei und multimedialem Denken. Entdecker und Weiterentwickler von Klangsteinen. Seit 1983 Dozent der Musiktheorie an der Musikhochschule in Stuttgart, seit 1997 Lehrtätigkeit an der Universität Mozarteum. Internationale Ausstellungen, Konzerte und Vorträge.

Summary

• • , bit?

Because of the current economic decline, we are experiencing for no given reason, a reduction in the financing of culture that is dangerous to our existence. That should provoke the question whether artistic activities in a wealthy community are being given necessary attention or if they are even apparent. Is it necessary that artists, people involved in cultural/pedagogical activities, react with solidarity, for example on a particular day during the year — if possible on a rainy, foggy day in November — by canceling every activity? No melodies, no sounds, no movement, no productions in museums, radio, television — no events at all! What then? Would it broaden a consciousness that places art in the foreground? Is it imaginable that nothing would happen? Must one

grab hold of radical methods, something akin to a noontime menu for a World Leader giving credence to an advisory sitting, which is monotonously gray in color including the tablecloth, the dishes and the silverware — everything uniformly gray including the taste? Would this be a possibility for bringing the meaning of all artistic creations to consciousness?

We think that the transmitting of artistic thought in visual works is necessary and meaningful for the development of our children and take them to assorted museums. Does an artistic image have more to it than the stimulation of human emotions? Is it able, through the special nature of one's own artistic presentation — transmitting ethics and morality —, to influence fundamental psychic constellations continually?

Every artistic work has an effect. An artistic, creatively produced work is never complete, but rather a part of a creative communication that in turn evokes creativity from the observer. The process of one's own artistic endeavors is stimulated by searching for the meaning of the work.

The unusually composed music of Anestis Logothetis guided students in a seminar about his works, to intensify their studies on paper, place thoughts of music in the background and allow their perception of the inner structure of sound to enter. This vision is imprinted by the growing aptitude of visually inventive abilities and not scientifically oriented rational recognition. The creative potential of the students was opened; abstract symbols became hand and arm movements. They permitted the signs to extend to the body and their gestures were bound up with chairs, tables, walls, windows and elementary instruments.

The freedom of experiences with senses is above all in the artistic (pedagogical) field, sensually imaginable and observable where "artists" possess a disproportionately higher degree of inventiveness than other people. At the same time they perceive the inner makeup of the people surrounding them, are aware of them and acknowledge their dimensions. This recognition is sentient, suitable at different levels, bound up with the realities of new relationships and builds associations. The electronically produced and immediately recognizable distorted motives and sounds of cell phones are ugly. The handling of this contemporary means of communication in the mean-

time has shown the appearance of an extreme dominance of the thumb in children and young people which represses the activities of the other fingers in the neurological system. The effect of sensual perception has deep-rooted meanings accepted generally and reaching every possible level. There is a new human reaction to the world, to its presentation. Ideas are fulfilled independently of perceptual experiences. It has become history.

It is the unity of sensory, feeling-oriented and sensitive visions that the forms of artistic perception make, in the active as well as receptive area, to the essential meaningful objects of human culture. The earlier concept of *musiké* — the unity of music, speech and movement — is the elemental basis of all expression, all symbols, points, commas and lines. In terms of *musiké*, as opposed to linguistics, not only one but also three levels can be reached at the same time.

P.S.

Dear readers, I attempt to present in this article reasons why it is actually necessary to focus on everything that is artistic in life, to the art forms which deal with basic signs and with abstract symbols ••, — which have meanwhile been compromised into **bits**.

o. Univ. Prof. Mag. Klaus Feßmann

German philologist, music pedagogue and composer. Is active on the cutting-edge of music, the graphic arts, sculpture and multi-media ideas. Inventor and developer of "Sound Stones" (Klangsteinen). Since 1983 on the faculty of the College of Music in Stuttgart and since 1997, at the University Mozarteum. International exhibits, concerts and lectures.

Kunst erleben – in Kunst erziehen



Fernando Palacios

Leben, Kunst und Erziehung

Sind zwar die Begriffe „Leben, Kunst und Erziehung“ offenbar verschieden, da sie unterschiedlichen Ursprungs sind, so handelt es sich doch um die gleiche Essenz. Soviel wir auch versuchen sie zu trennen und ihnen Eigenleben zu geben, beeinflussen und bestärken sie sich doch gegenseitig: wenn eine der Komponenten fehlt, verkümmern unweigerlich die anderen beiden.

Wir erleben es dauernd: wir wollen über das eine sprechen und gehen unwillkürlich in den anderen Bereich hinüber. Was haben sie also miteinander zu tun, wenn sie doch eigentlich unterschiedliche Bedeutung haben? Die Antwort liegt in ihrer eigentlichen Substanz. Versteht man ein Leben ohne Kunst, Kunst ohne Leben? Versteht man Kunst ohne Erziehung, Erziehung ohne Kunst? Versteht man Erziehung ohne Leben, Leben ohne Erziehung? Unvorstellbar: Leben, Kunst und Erziehung äußern sich unweigerlich und parallel im gleichen Raum, sie verstärken sich gegenseitig um ein gemeinsames Ziel zu erreichen: die Bildung eines Menschen.

Eine Symphonie, ein Roman, eine Choreographie oder ein Gemälde sind Ausdrucksformen des Lebens; eine Unterrichtsstunde, eine Improvisation, ein Märchen, eine einfache Kinderzeichnung sind dem Kunstbereich angrenzende Strukturen, ebenso wie eine Reise, ein Dialog, ein Traum oder eine Liebesbeziehung. Oft haben wir Ausdrücke gehört wie „sein Leben war sein bestes Kunstwerk“, „ihre Stunden sind echte Meisterwerke“, „sein Kunstschaffen ist untrennbar mit seinem Leben verbunden“, „ihre

Erziehung schuf die Basis ihrer Werke“, „das Leben selbst formte seine Erziehung“ ...

Tatsächlich sind Leben, Kunst und Erziehung auf das engste miteinander verbunden, nahezu austauschbare Begriffe sogar im Lexikon. Wenn wir eine klassische Definition lesen wie „menschliche Aktivität die sich der Schaffung schöner Dinge widmet“ oder „Ausdruck von Emotion und Form“, handelt es sich um Erziehung oder um *savoir vivre*? Wenn wir im Lexikon folgende Definition finden: „Fähigkeit zu wachsen und die eigene Substanz zu erneuern“, beschreibt sie Erziehung oder künstlerisches Schaffen? Wir erreichen wenig im Leben, in der Kunst oder in der Erziehung, wenn eine der drei Komponenten fehlt. Sie müssen sich zugleich und zusammen entwickeln, nur so erreichen wir ein kontinuierliches Wachstum in Zeit und Raum, das uns Wissen, Gleichgewicht und Glücksgefühl verschafft. Auf eine Formel gebracht, ist das logische Ergebnis unserer drei Begriffe:

Leben und Kunst, Kunst und Erziehung = Leben und Erziehung

Kunst und Erziehung, Erziehung und Leben = Kunst und Leben

Kunst erleben – in Kunst erziehen

Santiago de Compostela, die Stadt in Galizien, in der der berühmte Pilgerweg endet, hat eine Kathedrale mit einem gotischen Säulengang unübertrefflicher Perfektion, ein Schatz der Bildhauerkunst, der jeden zum Erstaunen bringt, der sich Zeit nimmt, ihn genauer zu betrachten. Nun besagt die Tradition, dass man dort an einem bestimmten Punkt die Hand auflegen soll während man sich etwas wünscht und gleichzeitig mit der Stirn eine andere Stelle berührt, was einem Weitblick verschaffen soll. Während der vielen Stunden, die ich bei zahlreichen Besuchen in den letzten dreißig Jahren dort verbracht habe, um dieses einzigartige Kunstwerk zu betrachten, fiel mir das Verhalten der Pilger auf. War es das Gefühl, den Ritus nicht korrekt zu vollziehen oder den Wunsch nicht richtig zu formulieren, war es Unwissen oder einfach der Mangel an Gewohnheit, Kunst zu betrachten, viele der Pilger erheben gar nicht den Blick, um das Wunderwerk anzuschauen, das sich still über ihnen ausbreitet. So merkwürdig das auch scheint, tausende von Menschen befinden sich zum ersten Mal unter

einem unvergleichlichen Kunstwerk und bewegen keinen Muskel, um es zu betrachten.

Eine Reflexion darüber bringt uns zu einem Ausgangspunkt, einer Forderung: die nötigen Medien um solche Situationen in Zukunft zu vermeiden. Ein Hauptziel jeglicher Allgemeinbildung muss die Verfügbarkeit von Kunst sein, die Entwicklung des Bedürfnisses, Kunst zu suchen und zu brauchen, und Wege der Kommunikation mit ihr zu bereiten. Man muss die Konfrontation herbeiführen. Die Begeisterung für Kunst als unverzichtbarer Teil unseres Lebens soll sich selbstverständlich und natürlich entwickeln, so wie wir atmen oder Nahrung zu uns nehmen: Klänge, Worte, Bewegungen oder Farben ordnen muss nicht exotischer sein als die Blumentöpfe im Garten ordnen, Kleidungsstücke zusammenstellen oder ein Menü planen.

Suchen – Entdecken – Kennenlernen – Genießen

Das Schöne begegnet uns manchmal auf unserem Weg, kann sich aber auch in den entferntesten Winkeln verbergen. Wir müssen lernen es zu suchen, zu entdecken, es kennen zu lernen und zu genießen. Wir brauchen eine Bildung durch Kunst, die konstant nach ästhetischem Ausdruck sucht. Wer sich in künstlerischen Medien bewegt, lernt seine Umwelt besser kennen und verstehen. Kunst ist Leben im Leben. Sie gibt einer Existenz schwacher Intensität mehr Watt, sie verschafft uns die Möglichkeit, die Kraft der Form von Innen heraus zu spüren, sie gibt uns neue Ideen und Denkanstöße. Die Kunst hilft uns zu leben. Ihre Energie reißt uns mit, ihre kreative Kraft steckt uns an und inspiriert uns zu eigenen Kreationen. Das künstlerische Schaffen bringt uns in die Welt des Künstlers, wir spüren seine Zweifel und nehmen an seinem Schaffensprozess teil. Sich in ein Kunstwerk einzufühlen, entwickelt unsere Kreativität und somit die Unabhängigkeit vom allgemeinen Weg. Die Kreativität ist unser Werkzeug gegen die leider unaufhaltsame Entfremdung der Welt. Kunst ist Kommunikation, sie bewirkt eine Begegnung zwischen Künstler und Betrachter. In der Kraft künstlerischer Form teilt sich uns seine Idee mit.

Das Kunstschaffen bringt zwei fundamentale Aspekte des menschlichen Wesens in Dialog: die soziale und die emotionale Komponente. Die Gesellschaft entwickelt sich nicht weiter, wenn wir Pädagogen

die Bildung durch Kunst nicht weiterentwickeln und verankern. Kunst ist eine besondere Sprache, ein Raum der Begegnung und ein Instrument für die Zukunft (der Dichter Celaya nannte die Poesie „eine Kanone geladen mit Zukunft“). Diese Zukunft müssen wir heute bauen und nicht morgen, und die Kunst kann dabei einen bedeutenden sozialen Beitrag leisten, nicht nur theoretisch eine bessere Welt zu schaffen.

In seinem letzten Werk „Sechs Vorschläge für das nächste Jahrtausend“ erklärte Italo Calvino „Was mich stört ist der Formverlust in unserem Leben“. Wir sehen uns gezwungen, in der Bildungsphase diesen Mangel an Form durch eine kontinuierliche künstlerische Tätigkeit zu kompensieren. In diesem Bestreben helfen uns die Musik, das Theater, der Tanz, die Bildende Kunst und die Poesie, alle diese Disziplinen, die dem Formprinzip entspringen.

Zeit, Raum und Bewegung

Zeit, Raum und Bewegung, drei Parameter auf die sich Leben, Kunst und Erziehung stützen. Wie alles Existenzielle sind sie einfach zu benennen aber schwer zu beschreiben. Wir erleben sie, aber man soll besser nicht verlangen, dass wir sie erklären. Trotzdem das menschliche Wesen auf diesen Parametern aufbaut, gibt es nur ein Phänomen das uns erlaubt in sie einzudringen und Antworten auf unsere Fragen zu finden: die Kunst. Sie ist es, die diese Parameter entwickelt und mit ihnen spielt, mehr noch, sie ermöglicht uns die Annäherung an die Tiefgründigkeit des Lebens jenseits der Vernunft. Das künstlerische Werk, unabhängig von seiner Herkunft, animiert uns dazu, in sie einzudringen und sie als Einheit zu genießen. In ihrer Gesamtheit und ihrer Auseinandersetzung verschmelzen diese Parameter, Zeit, Raum und Bewegung verlieren ihre Grenzen und lösen sich in einer unerklärlichen Einheit auf.

Das Kunsterleben befindet sich im Schnittpunkt dieser Parameter. Die Skulptur, aus dem Raum geboren, hat auch ihre Zeit, ebenso wie die Musik, die sich im Zeitablauf bewegt, ihren Raum hat. In unserem Empfinden findet ein Austausch der Parameter statt: obwohl jede Kunstform sich in einem oder mehreren von ihnen bewegt, teilen sie sich durch die anderen mit. Um ein Beispiel zu nennen: eine Suche nach Zusammenhängen zwischen Musik und Tanz ist rei-

ner Zeitverlust. Man muss sie nicht suchen, sie sind das gleiche. Das Wichtigste von beiden, die Definition ihrer Identität, ist die Bewegung. Wenn wir dem Ursprung der Bewegung nachspüren so tun wir das in beiden künstlerischen Ausdrucksformen. Eine Erziehungsaufgabe ist also, von Anfang an diesen Konflikt der Parameter zu erarbeiten, folglich muss in Richtung einer breit gefächerten ästhetischen Bildung gearbeitet werden. So lernen wir, den Zeitablauf zu lesen, die Raumformen zu hören, die Farben zu schreiben. Wir müssen die Musik der Worte und Formen finden, die Räume der Klänge, die Geschichten, die uns die Werke der Bildenden Kunst erzählen. Die interdisziplinäre Arbeitsweise in der Erziehung ist von überwältigender Logik, denn der interdisziplinäre Aspekt findet sich im Ursprung der Künste.

Die Musik: eine Wegkreuzung

Zeit und Raum, Erinnerung und Umfeld, das sind die Koordinaten in denen sich die Musik manifestiert. John Paynter schreibt in seinem Artikel „Musik als Gedanke“: „Die Musik ist für die meisten Menschen ein notwendiger Teil des Lebens [...] (denn) die Relativität der psychologischen und der realen Zeit (der Musik, Anm. F. P.) ermöglicht uns einen Begriff von den Kräften, die unsere Existenz bewegen“. Der amerikanische Komponist Elliot Carter sagt: „Die Musik ist die einzige Welt in der wir die Zeit frei manipulieren können. Sowohl der freie Fluss des Klangstroms als auch die Hindernisse, durch die wir seinen Weg ändern, sind dabei von fundamentaler Bedeutung.“ Die letzten analytischen Strömungen auf der Suche nach dem tiefen Sinn der Musik verstehen diese als ein lebendes Wesen mit Entwicklungsstufen wie Geburt, Wachstum, Sehnen, Verzicht, Triumph und Vergehen. Die Musik, zusammen mit ihren Schwesterkünsten, hat so lange Sinnbild des Lebens sein wollen, bis sie ganz mit ihm verschmolzen ist.

Nicht zum ersten Mal hat man festgestellt dass die zeitgenössische Musik vielen Zuhörern geholfen hat, sich in andere aktuelle Kunstformen einzufühlen. Die neue Klangsprache hat also dazu verholfen, andere Kunstaussagen zu erklären. Dasselbe geschieht mit allen Künsten und ihren vielfältigen Ausdrucksformen, die sich gegenseitig befruchten und er-

klären. Der Schritt von Picasso zu Bartók ist nicht so groß, ebenso wenig wie der von Bartók zu Picasso. So entstehen Kommunikationsnetze und Annäherungen zwischen Künstlern und deren Ausdruckswelt: von Nijinsky zu Stravinsky, von Mondrian zu Beckett, von Italo Calvino zu Ligeti, von Octavio Paz zu Cage ... Es ist wie die Gänge eines Labyrinths, man geht in einen Kunstbereich hinein und kommt in einem anderen wieder heraus ohne die Umgebung zu wechseln. Die Künstlerin Laure Terré sagte in einem Kurs zur Integration von Musik und Bildender Kunst *Die Zeichnungen der Klänge*: „Die musikalische Notation kann eine Verbindung bzw. ein Vorwand sein, die klangliche und die bildliche Ausdrucksform zu verbinden. Die Partitur ist ein Bild und alle Bilder können klingen“. Und später fügt sie hinzu: „Es ist wichtig zu beobachten dass die meisten Verbindungen zwischen Klang und Bild, zwischen Bildender Kunst und Musik, ihren Ursprung in einer verbalen Formulierung haben. Es ist die Poesie – als Suche und als Umsetzung innerer Bilder die zusammenfassend eine nicht auszudrückende Erfahrung wiedergeben – die uns Möglichkeiten bietet, die ästhetische Erfahrung aus dem Gemälde in musikalischen Ausdruck umzusetzen und umgekehrt.“

Ein ebenso zu bedenkender Aspekt ist die schnelle Entwicklung der Musikpädagogik im Vergleich zum allgemeinen Erziehungswesen. Viele andere Disziplinen hinkten oft in ihrer didaktischen Entwicklung der Musik hinterher. Denn die Musik, Wegkreuzung sowie Kunstform der Synthese und Kommunikation, hat einen Vorzugsstandort zur Betrachtung der Welt. Von ihrem Beobachtungsturm aus bleibt nichts unbemerkt.

Der Teil und das Ganze. Elementar und komplex.

Die Alchimisten ahnten es schon, die Mystiker predigten es, die Künstler leben es, und endlich haben es auch die Wissenschaftler bewiesen: in einem Teil können wir das Ganze sehen. In einem Takt von Brahms liegt die gesamte Symphonie, durch einen Blick kennen wir das ganze Portrait, die Pirouette eines Tänzers beinhaltet die ganze Choreographie. Dieses Prinzip, Thema einer andauernden Reflexion in der gesamten Kunstgeschichte, ist heute zum Großteil Fundament des Kunstgedankens.

Die Kunst drückt sich ebenso in monumentalen Werken wie in Miniaturen aus, in komplexen wie elementaren Strukturen. Eine Symphonie von Mahler übertrifft nicht ein Lied von Schubert, seine Parameter äußern sich nur in unterschiedlichen Proportionen. Eine kleine Form ist viel mehr als nur ein Miniaturmodell einer großen Form, sie ist seine Essenz: eine Miniatur von Webern ist ein „Bonsai“ eines gigantischen Werks von Schönberg, ebenso wie die kleinen Skulpturen von Oteiza seine Formsprache konzentrieren und mit gesammelter Intensität die Aufmerksamkeit des Betrachters auf sich ziehen, stärker als seine grandiosen Werke. Alles kann auf die jeweilige Essenz reduziert werden, obwohl dabei manchmal auch Elemente verloren gehen. Und in diesem Schmelztiegel, im Wesentlichen, vereinigen sich die Künste.

Ebenso eignet sich die Pädagogik diejenigen Kunstwerke an, die zugänglich und konzentriert sind (nicht simpler, sondern elementarer) um sie schätzen zu lernen sowie als Modelle für eigene Kompositionen zu verwenden, aber auch um später komplexere Werke verstehen und genießen zu können. Wenn wir erst einfachere Formen und Prozesse bearbeiten, dann können wir die daraus gewonnene Erfahrung auf komplizierte Modelle anwenden. Wir müssen uns nur an die erweiterten Parameter gewöhnen, uns besser konzentrieren und schneller die vom Künstler benutzten Elemente kombinieren. Wenn die Kunst unser Leben intensiviert, so ist es die Erziehung in der Kunst die uns diese Intensität erleben lässt. Bildung ist ein Weg und hat deshalb auch zwei Richtungen: wenn die zeitgenössische Kunst uns zu eigenen Kreationen anregen kann, so können auch kreative Unterrichtsprozesse den Weg zur Freude an zeitgenössischer Kunst ebnen. „Wir sind alle Künstler“ wäre unser Slogan für neue Unterrichtsprojekte.

Aktuelle Kunst: die Welt von einer anderen Seite sehen

Ein Großteil der aktuellen Kunst mit ihren zunehmend elementaren Formen hat in besonderer Weise zu einer größeren Publikumsnähe geführt. Trotz seiner weiten Streuung kann man sagen, dass die heutige Kunst „verständlicher“ ist als die vergangener Epochen. Der Künstler ist allmählich hinter seinem Kunstwerk verschwunden, hat so lange den Kern

seines Ausdrucks gesucht bis er das Wesentliche gefunden hat: Musik mit wenigen Klängen, einfarbigen Bildern oder solchen aus nur einem Strich, Skulpturen direkt aus dem Steinbruch oder von der Müllhalde, Umgangssprache in Gedichtform, Installationen, die einen einzigen Gegenstand wiederholen, Performances von Theater des Absurden, Videos aus dem Alltagsleben, Fotos die geschickt unscharf gemacht sind ... Die Kunst hat sich noch nie so wiederholt, war noch nie so anekdotisch, so nahe. Wir sind von den verschlüsselten Bildern der ersten Avantgardisten zu einem gewissen Geheimnis der Einfachheit und Wiederholung gekommen. Eine Ausstellung aktueller Kunst ist viel „unterhaltender“ für einen Neuling als die eines früheren bedeutenden Künstlers. Eine aktuelle Installation ist für einen Besucher, dem zeitgenössische Kunst ungewohnt ist, näher als ein eine Ausstellung abstrakter Malerei. Satie, Vater aller avantgardistischen Strömungen und größter Visionär der modernen Kunst, hat ein Klavierwerk geschrieben in dem hunderte Male ein kleiner Ablauf wiederholt wird. Er hat uns vor einem Jahrhundert angekündigt was uns erwartet: Kunst wird für alle sein.

Ohne Zweifel hat uns die Moderne Kunst gelehrt, die Welt mit anderen Augen anzuschauen. Wenn Archimboldo Gesichter aus Gemüse oder Fischen malte, so gingen die avantgardistischen Collagen dazu über diese direkt aufzulegen. Wolf Wolstel ging noch weiter und erklärte zu „Kunstwerken der Natur“ Steinhaufen die keiner menschlichen Hand bedurften, um schön zu sein und Gefühle hervorzurufen. Natur und Objekte sind ästhetische Normen geworden während der Künstler immer mehr in den Hintergrund tritt. Die abgebröckelte Stelle in einer Wand oder ein feuchter Fleck an der Decke werden anders interpretiert, nachdem man ein Bild von Tapiés gesehen hat; die Stille ist ein ästhetisches – und leider seltenes – Element seit Cage; Pina Bausch hat uns gezeigt, wie man Alltagsbewegungen anders sehen kann; und Ähnliches haben Künstler anderer Sparten erreicht. Sie alle haben uns geholfen, die ästhetischen Strömungen des vergangenen Jahrhunderts zu verstehen, insbesondere aber zum besseren Verständnis unserer Welt.

„Es gibt zu viel Kunst auf der Welt“ höre ich viele heutige Künstler sagen. Ich finde das nicht. Richtig

ist, dass es zu viel Trivialität gibt, ein großes Durcheinander, alles geht rasend schnell, aber so ist unsere Welt. Jedenfalls hat die Geschwindigkeit der Information die aktuelle Kunstlandschaft in einen unüberschaubaren Katalog verwandelt. Die Pädagogik muss aus diesem Wirrwarr das Wesentliche herausholen und uns Werkzeuge zu dessen Verständnis zur Hand geben.

Der Zuschauer verschwindet

Aber wir dürfen nicht naiv sein, die Neue Kunst produziert auch unvermeidlichen Unsinn. Heutzutage scheint eine gute Hülle wichtiger zu sein als ein guter Inhalt: das Gebäude zieht uns an, die Ausstellung interessiert weniger; die neuen Museen umhüllen leeren Raum und die Besucher wollen kaum mehr als diese Leere sehen; die Kommentare über eine Operaufführung sind größtenteils über die Inszenierung, das Äußere, während die Musik – Ursprung und Daseinsberechtigung dieses Genres – sowie das Libretto in den Hintergrund treten. Wenn es auch stimmt, dass die Kunst alle Voraussagen übertroffen hat, ist sie doch auch nachlässig, und wir müssen auf Trivialisierung achten. Ja, die Grenzen zum Publikum sind definitiv aufgelöst, aber das bringt wieder neue Fragen: Zeigt die aktuelle Kunst böartige Naivität? Ist sie dem Prozess der Gleichmacherei der Gesellschaft ausgeliefert? Muss man gewisse Mechanismen in ihrer Darstellung ändern, um das Publikum anzuziehen? Sind homöopathische Formeln nötig um die Überdosis an Abfall zu verdauen?

Die Musik als beständige Gesellschafterin um sich zu haben, bewirkt ein immer schwächer werdendes Interesse an Musik. Sie ist so allgegenwärtig, dass sie verschwindet. Das andauernde Zusammenleben macht unsensibel, ihre Nähe macht sie für unsere Augen unsichtbar, ihre Trivialisierung gleicht sie den übrigen Produkten des Großmarktes an, wo sie unaufföhrlich berieselt, ein uninteressantes Fließbandprodukt, dessen monotoner Wiederhall sich in unserem Gehör festsetzt. Und während uns die Musik überallhin verfolgt, bleibt das Publikum den Konzertsälen zusehends mehr fern. Ähnliche Widersprüche gibt es auch in anderen Bereichen: viele Lichtspieltheater müssen schließen, während einige wenige Filme die Kassenschlager sind; der visuelle

Beschuss ist unbarmherzig während die Erziehung zum Schauen durch Abwesenheit glänzt. Die visuelle Sinneserfahrung ist zwar dominant, aber das Problem liegt eben gerade in dieser Überreizung, die eine visuelle Erziehung erschwert. Alles wird aufgesogen von denselben Fernsehprogrammen und Sportarten. Es gibt zwar immer wieder originelle Initiativen kleineren Ausmaßes, die Werke von hoher Qualität mit dementsprechendem Risiko fördern, aber das große Publikum bleibt in seiner vorgegebenen Schiene und besucht die wenigen, aber dafür blendenden Spektakel. Wir leben in einer Welt der Gegensätze. Während immer mehr Konzertsäle gebaut werden sitzen immer weniger Menschen im Zuschauerraum. An diese Tendenz schließen sich andere Bereiche an. Der Buchverkauf geht in besorgniserregender Weise zurück, die Plattenproduktion steht kurz vor dem Verschwinden, die Tanzkompanien haben kaum männlichen Nachwuchs und die Fernsehkanäle haben offenbar für immer ihr früheres Interesse an Bildung aufgegeben. Es ist paradox dass all dies stattfindet, während gleichzeitig neue Kulturzentren geschaffen werden und man von Bildungsreform spricht. Ein perverses Trugbild.

Kein Erziehungssystem kann sich diesen Tatsachen verschließen, keine Methode darf stehen bleiben, ohne auf die soziale Entwicklung einzugehen. Das Orff-Schulwerk, bis heute das beste Beispiel einer offenen Arbeit allen Tendenzen gegenüber, die sich am Horizont abzeichnen, muss mehr als je Wege suchen die zur Verbindung der Künste führen, die die Kreativität entwickeln, um durch unsere eigenen elementaren Kompositionen die Kunst besser zu verstehen. Der Zuschauer verschwindet? Der Lärm ist auf dem Vormarsch? Das Fernsehen überschwemmt uns? Lasst uns die Möglichkeiten schaffen, diese widersprüchliche Welt auf unsere Art ins Lot zu bringen und erinnern wir uns noch einmal an den Gedanken, der all unsere Kommentare bestimmt: „Wir müssen ein zukünftiges Publikum für die Künste heranbilden, denn ohne Betrachter hat die Kunst – und damit das Leben – keinen Sinn.“

Kinder und Jugendkonzerte: ein Ort der Begegnung

Das Konzert ist eines der Kunsterlebnisse, die am stärksten begeistern. Das Erlebnis des live ist die Ba-

sis der künstlerischen Kommunikation. Ein Kinder- und Jugendkonzert ist viel mehr als die Summe verschiedener Musikstücke mit der dazugehörigen Erklärung. In ihm vereinen sich alle Ziele der ästhetischen Erziehung und sollten sich auch mehr oder weniger alle Erwartungen und Wünsche erfüllen, die hier bisher angesprochen wurden:

- Es ist ein Ort der Begegnung mit dem Leben, der Kunst und der Bildung; mit Zeit, Raum und Bewegung. Unabhängig von seinem Inhalt sollte das Konzert ein Kunstwerk in sich sein.
- Es fördert die Konfrontation mit der Kunst und die Begeisterung darüber. Und mit der Freude am Werk schließt sich der Kreis, der mit der Suche, der Entdeckung und dem Verstehen begann.
- Es führt uns in das Umfeld und das Gefühlsleben des Künstlers. Indem wir in das Kunstwerk eindringen entwickeln wir unsere Kreativität, es ist der Höhepunkt einer Beschäftigung mit der Form.
- Es schafft einen Schnittpunkt zwischen zwei zutiefst menschlichen Eigenschaften: dem Sozialen und dem Emotionalen. Aber es ist gleichzeitig auch ein Weg durch unterschiedliche Gänge zwischen dem Einstieg und dem Ausgang.
- Durch das Verständnis und den Genuss seiner Formen und Prozesse können wir später kompliziertere Klangsprachen verstehen.
- Es ist notwendig zum Verständnis unserer Zeit und bildet den Zuhörer von Heute und Morgen.

Das wirkungsvollste didaktische Konzert in dem die Sinne in ausgeglichener Form angesprochen werden und die verschiedenen Kunstformen Hand in Hand gehen – Quintessenz einer interdisziplinären künstlerischen Erziehung – findet seine konzentrierte Form in der Musikalischen Erzählung.

Die musikalische Erzählung: Treffpunkt der Künste und der Sinne

Erzählung und Musik wirken auf vielfältige Weise zusammen, beide haben formale Aspekte, sind eine logisch geordnete Aufeinanderfolge von Begebenheiten, die auf interessante Weise vorgetragen werden. Es sind mitteilungskräftige Formen, die nach und nach neue Mitspieler einführen, sie interagieren lassen und endlich die Aufeinanderfolge von immer spannenderen Situationen in einer Schlussszene lösen. Die Personen kommen immer wieder vor, wir

erkennen sie in der Erzählung an ihrem Namen, ihrer Stimme und ihren Taten, in der Musik an ihren Rhythmen, Klangfarben und Melodien. Diese so bekannte und beliebte Entsprechung hat in der Programmmusik ihre Früchte getragen, in der sich die Akteure und ihre Ideen sowohl in der Geschichte als auch in der Musik durch das sich wiederholende Leitmotiv äußern. Aber diese Form von Entsprechung findet sich auch in weniger konkreten Werken wie Sonaten, Suiten, Liedern, Konzerten und freien Formen, deren Klangstrukturen auf eine andere Art von dramatischen Abläufen aufbauen, mehr abstrakt als konkret beschreibend.

Eine Eigenschaft der Zeit ist die Unaufmerksamkeit, und so spielen Erzählung und Musik mit dem Kommen und Gehen der Ereignisse. Eine der überlieferten Erzählformen sind die Reihengeschichten, die immer neue Ereignisse an die vorherigen anhängen und auf die Zuhörer eine nahezu hypnotische Wirkung haben, ein faszinierendes Spiel in dem logisches Denken und Gedächtnis gleichermaßen gefordert sind. Viele Musikstücke funktionieren in ähnlicher Weise: Melodielinien, die sich erweiternd wiederholen, Melodien die oft und oft wiederkommen, Strophen etc., alle diese Komponenten beider Ausdrucksformen fließen im Lied zusammen.

Auf einen einfachen Nenner gebracht können wir enge Zusammenhänge zwischen den beiden Ausdrucksformen feststellen. Eine natürliche Reihenfolge setzt den Klang an erste Stelle: die Stimme wechselt das Register, um die verschiedenen Personen darzustellen, in der Musik wechseln die Instrumente und Klangfarben; die Intensität in *crescendi* und *diminuendi*, Akzente und Hervorhebung eines bestimmten Punktes sind ebenso vergleichbar. An zweiter Stelle die Pausen: heiter, angstvoll, dramatisch, geheimnisvoll oder als Übergang. Drittens der Rhythmus: Tempo, schneller und langsamer werden. Viertens die Phrase: Dauer und Intonation, Höhepunkt und Ende, ihre „Absicht“. Und zuletzt die Form, wie alles Vorherige in logischer Abfolge zusammenspielt und wo ihr dramatischer Hoch- bzw. Tiefpunkt liegt.

Musik und Erzählung kommen nicht nur am Punkt der gemeinsamen Struktur zusammen, sie bedienen sich auch der gleichen Ausdrucksmedien, benützen sogar dieselben Begriffe um den Charakter des je-

weiligen Moments zu beschreiben: leidenschaftlich, liebevoll, verwegen, pathetisch, fein, energisch, ausdrucksvoll, einfach, spielerisch, wütend, süß, melancholisch, ländlich ... Es ist wichtig, dass der Künstler die Grammatik derjenigen Ausdruckssprache, derer er sich bedient, sowie die notwendigen Techniken beherrscht, um seine Ideen und Gefühle dem Publikum mitteilen zu können.

EPILOG

Es ist möglich dass der vorliegende Artikel die Neugier des Lesers nicht voll befriedigen konnte. Der Autor dieser Seiten ist jedoch davon überzeugt dass die Kapitelüberschriften („Leben, Kunst und Erziehung“, „Kunst erleben – in Kunst erziehen“, „Suchen – Entdecken – Kennenlernen – Genießen“, „Zeit, Raum und Bewegung“, „Die Musik: eine Wegkreuzung“, „Der Teil und das Ganze. Elementar und komplex“, „Aktuelle Kunst: die Welt von einer anderen Seite“, „Der Zuschauer verschwindet“, „Kinder- und Jugendkonzerte: ein Ort der Begegnung“, „Die musikalische Erzählung: Treffpunkt der Künste und der Sinne“) einen schematischen Führer durch die Themen darstellen die wir bedenken müssen im Sinne einer Erziehung zur Kunst und durch die Kunst in unserer heutigen Zeit.

Fernando Palacios

Fernando Palacios

Musikpädagoge und Komponist. Autor und Moderator diverser Radio- und Fernsehreihen (Radio Nacional de España) über Musik und Musikerziehung. Internationale Kurstätigkeit. Zahlreiche Publikationen. Berater der Musikpädagogischen Abteilung der Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

Summary

Living the arts – educating the arts

Life, art and education

Three apparently different concepts which essentially are one. They are inevitably interrelated, one cannot be explained or understood without the other two. Life, art and education together form our personality.

A symphony, a novel, a choreography or a picture

are a metaphor of life itself; a class, an improvisation, a fairy tale or a simple children's drawing are structures on the boarder line of art. Little we can achieve in life, in art or in education if they do not act together so that we can grow in space and time in order to gain knowledge, balance and enjoyment.

Living the arts – educating in the arts

Many times we observe people who are in presence of a wonderful work of art and do not even look at it, unaware or simply not educated for an encounter with the arts. We have to develop an enthusiasm for the arts, they have to form an essential part of our lives in the most natural way: working with sounds, words, movements or colours should not be any more exotic than arrange the flower pots in our garden, combining different garments or designing a menu.

Search. Discover. Appreciate. Enjoy.

We have to learn how to search for and discover the beauty of art, how to appreciate and enjoy it. Artistic creation unites two fundamental aspects of our human condition: the social and the emotional part of our being. Society will not advance unless we as educators advance by extending and assuring art education. There is an increasing lack of form in our lives, which needs compensation through continuous work with music, theatre, dance, fine arts and poetry.

Time, space and movement

Life, art and education are based on these three parameters. An example: it is a waste of time to look for the connection between music and dance, both are really the same thing, both are based on movement. Any aesthetic education needs an ample base. We have to learn how to read the time, to listen to the space and to write down the colours.

Music, a cross-road

Contemporary music has helped many people to approach new art forms. From Picasso to Bartók and vice-versa is but a small step. Networks of communication develop between artists and their particular worlds of expression.

A part and the total. Elementary and complex.

There is evidence that we can perceive the whole in one of its parts: in one bar of Brahms lies the entire

symphony. In education, we introduce works of art that are accessible and concentrated, we can use them as models for our own compositions, but they also help us to understand and appreciate more complex works.

Modern art: the world from another point of view

Modern art is for everyone. An installation is closer to the average visitor than an exhibition of abstract art. There is too much triviality in artistic production, everything moves too quickly and superficially. Education has to filter the essential and teach us to understand it.

The spectator disappears

Nowadays often the content seems less important than the wrapping. We are constantly over-stimulated, both by images and sounds. Orff-Schulwerk is today the most effective example of an open concept capable of opening doors towards a greater sensitivity and creativity. We have to create a public for the arts, since without it there is no sense in either art of life.

Concerts for children and young people: a meeting place

All the goals of aesthetic education come together in a live concert with its different artistic expressions, its emotional and social components.

The musical tale: the arts meet the senses

Music and narration have a common structure and use the same media of expression, but only an artist with the knowledge of the necessary vocabulary will successfully transmit his ideas and feelings to the listeners.

Fernando Palacios

Music educator and composer. Author and presenter of many radio and TV programs on Music and Music Education (Radio Nacional de España). Freelance lecturer and author of numerous publications on Music Education. Advisor for the educational programme of the Gran Canaria Philharmonic Orchestra.

Aus der Praxis

From Practical Work

Durch Sehen zum Hören: „Kandinsky meets Penderecki“



Nicola Mittermayer

Kann man Hauptschüler für „Neue Musik“ begeistern? Oder stellt die Klangwelt eines Krzysztof Penderecki oder eines György Ligeti einen allzu schroffen Gegensatz zu den musikalischen Vorlieben der heutigen Kinder und Jugendlichen dar, die geprägt sind von der Allgegenwart kurzlebiger Unterhaltungsmusik?

Der folgende Artikel soll anhand eines Unterrichtsbeispiels Möglichkeiten aufzeigen, wie Schüler über den Weg eigenen bildnerischen Gestaltens Zugänge auch zu Kompositionen des 20. Jhdts. finden können.

Musik als „Schwester der Malerei“

Bereits Leonardo da Vinci bezeichnete Musik als die „Schwester der Malerei“ und wies damit auf grundlegende Entsprechungen zwischen den beiden künstlerischen Ausdrucksformen hin.

Musik löst beim Zuhörer räumliche Assoziationen aus. Töne werden als „hoch“ oder „tief“ empfunden, der Melodieverlauf als Auf- und Abwärtsbewegung wahrgenommen.

Ebenso weckt das Hören von Musik bei manchen Menschen farbliche oder bildhafte Vorstellungen. Man bezeichnet dieses Phänomen als „Synästhesie“, was übersetzt „Mitempfindung“ heißt. Synästhetische Wahrnehmung bezeichnet Sinneseindrücke, die durch nicht spezifische Reize erzeugt werden, beispielsweise die Wahrnehmung von optischen Eindrücken, die durch akustische Ereignisse stimuliert wird. So können Töne, Klänge oder Tonarten mit Farben oder Bildern in Verbindung gebracht werden, die allerdings bei verschiedenen Personen stark subjektive Färbungen aufweisen.

Entsprechungen zwischen Musik und Bild

Welche Parallelen können wir zwischen Musik und Bild finden?

Häufig sind die Entsprechungen zwischen beiden Kunstgattungen inhaltlicher Natur; das bildhaft dargestellte Geschehen wird musikalisch nachvollzogen. Inhaltliche Übereinstimmungen finden sich oft bei Gemälden, die in Programm-Musik übersetzt worden sind, wie z.B. Victor Hartmanns „Gnom“, der in den berühmten „Bildern einer Ausstellung“ von Modest Mussorgsky vertont worden ist.

Parallelen zwischen einer Komposition und einem Werk aus der Bildenden Kunst können sich aber auch auf Stimmungsgehalt, Form und Struktur sowie stilistische Merkmale beziehen.

Paul Klee ist bekannt geworden durch seine mit musikalischen Titeln überschriebenen Bilder wie z.B. „Die Zwitschermaschine“, die zahlreiche Komponisten zu Vertonungen angeregt hat.

Vernetzung von Musik und Bild im Musikunterricht

Wie kann nun die „Verwandtschaft“ zwischen Musik und Bildender Kunst im Bereich der schulischen Hörerziehung sinnvoll eingesetzt werden?

Bildnerisches Gestalten zu Musik erleichtert einerseits den emotionalen Zugang zu einer Komposition, indem der vermutete Inhalt bzw. der wahrgenommene Stimmungsgehalt, die „Atmosphäre“ eines Musikstückes bildlich umgesetzt werden.

Visuelle Darstellungsformen eignen sich aber auch hervorragend, um musikalische Formen und Strukturen zu veranschaulichen. Motive werden durch Sym-

bole dargestellt und machen durch richtige Aneinanderreihung den musikalischen Ablauf erkennbar. Ebenso können einzelne Stimmen oder Klänge durch bildhaftes Gestalten charakterisiert oder in ihrem Verlauf mitgezeichnet werden.

*Gegenüberstellung von Musik und Bild:
„Kandinsky meets Penderecki“*



*Wassily Kandinsky: „Gegenklänge“
(aus: Maur, 1985, S. 191)*

Nicht nur das eigene künstlerische Gestalten zu Musik führt zu einer vertieften Begegnung mit dem Gehörten, auch die Gegenüberstellung von einer Komposition mit einem Werk der Bildenden Kunst kann sowohl für die musik- als auch für die kunstpädagogische Arbeit sehr befruchtend sein und zu einer differenzierteren Wahrnehmung beider Kunstwerke hinführen.

Das folgende Unterrichtsbeispiel, das ich mit Schülern einer 4. Klasse Musikhauptschule durchgeführt habe, beschreibt die Gegenüberstellung der Komposition „De natura sonoris-1“ von Krysztof

Penderecki (*1933) mit dem Bild „Gegenklänge“ von Wassily Kandinsky (1866–1944).

Obwohl Penderecki und Kandinsky weder Landsleute noch unmittelbare Zeitgenossen waren, weisen ihre Kunstwerke Strukturparallelen auf, die einen pädagogisch sehr interessanten Vergleich ermöglichen.

Inspiriert wurde ich zur folgend beschriebenen Unterrichtssequenz durch den Artikel „Unterricht als Komposition aus Punkten, Linien und Flächen“ von Monika Niermann (in: Niermann, Franz: Elementare musikalische Bildung, Wien 1997, S. 133–156).

„Punkt und Linie zur Fläche“

Wassily Kandinsky prägte die Kunstgeschichte vor allem durch seine abstrakten, streng geometrischen Formen. Seine Schrift „Punkt und Linie zur Fläche: Beitrag zur Analyse der malerischen Elemente“ ist das grundlegende Werk zum Schaffensprozess abstrakter Kunst. Die aus Punkten, Linien und Flächen aufgebauten Bildkompositionen Kandinskys finden ihr „musikalisches Pendant“ in der Klangtechnik Pendereckis, in der ebenfalls Klangpunkte, -linien und -flächen zu erkennen sind.

Die strukturelle Verwandtschaft beider Kunstwerke liegt demnach in der kompositorischen Zusammensetzung elementarer Formen und Klänge zu einem Ganzen.

Die Einfachheit der Ausgangselemente inspiriert zu vielfältigen Handlungsmöglichkeiten in der Verklänglichung von Bildelementen sowie im gestalterischen Umgang mit grafischer Notation.

Verklänglichung des Bildes „Gegenklänge“

In einer Einführung werden die Schüler durch eigenes Experimentieren mit Orff-Instrumenten zur akustischen Differenzierung von Punkt-, Linien- und Flächenklängen in ihren unterschiedlichsten Varianten hingeführt. Ebenso werden Möglichkeiten gesucht, Punkt-, Linien- und Flächenklänge durch grafische Darstellungsformen zu notieren.

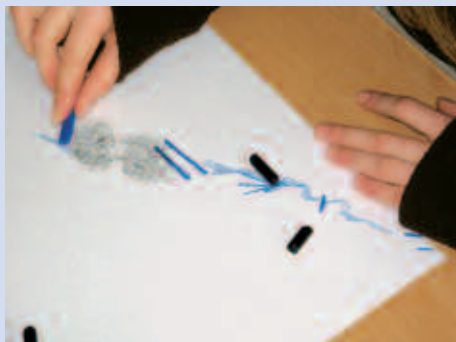
Anschließend erhalten die Schüler in Kleingruppen je einen Bildausschnitt aus dem Bild „Gegenklänge“. Jede Gruppe findet ein zu ihrem Bildteil passendes musikalisches Motiv und präsentiert es vor der Klasse. Die Mitschüler versuchen, zur gehörten Klanggestaltung den jeweils passenden Bildausschnitt zuzuordnen.

In weiterer Folge wird Kandinskys Bild in einer Gruppenimprovisation durch die ganze Klasse musikalisch umgesetzt. Ein „Dirigent“ mit Zeigestab entscheidet, in welcher Reihenfolge die einzelnen Bildelemente gespielt werden. Schließlich wird das gesamte Bild zum Klingen gebracht, indem ein Leiter mit dem Zeigestab am Rand des Bildes entlangfährt. Alle Bildelemente erklingen synchron zum wandernden Stab. Auf diese Weise wird das Bild von oben nach unten, von links nach rechts und umgekehrt musikalisch dargestellt.

Die Schüler erleben durch das eigene Tun, dass optische und akustische Elemente einander zugeordnet werden können. Bildnerische und musikalische Strukturen werden in der direkten Entsprechung erfahrbar.

Bildnerische Umsetzung von Pendereckis „De natura sonoris-1“

Erst jetzt, nachdem die Schüler mit der Unterscheidung von Punkt-, Linien- und Flächenklängen vertraut gemacht worden sind, erklingt erstmals Pendereckis Musik. Durch ihre eigenen Klangexperimente mit Orff-Instrumenten sind die Schüler mit abstrak-



Erste zeichnerische Assoziationen zu Pendereckis „De natura sonoris-1“

ten Klängen bereits vertraut. Sie lauschen mit geschlossenen Augen und versuchen das Gehörte gedanklich mit den Elementen Punkt, Linie und Fläche in Verbindung zu bringen. Beim zweiten Hördurchgang werden jene Elemente, die deutlich wahrgenommen wurden, durch grafische Symbole festgehalten und danach mit den notierten Zeichen der Mitschüler auf Übereinstimmungen untersucht.

Nachdem die Schüler in einer ersten Übungsphase mit der Übertragung klanglicher in bildhafte Elemente vertraut gemacht worden sind, erhalten sie die Aufgabe, mit Wachsmalstiften zur laufenden Musik ein Bild aus den geometrischen Grundelementen Punkt, Linie und Fläche zu gestalten. Es geht dabei weniger um eine synchrone Übersetzung der gehörten Einzelklänge als vielmehr um eine durch die Musik inspirierte bildnerische Gestaltung, die einzelne Elemente aus dem Gehörten aufgreift.





Schülerarbeiten zu „De natura sonoris-1“ (Krzysztof Penderecki)

Die Schülerarbeiten werden gemeinsam betrachtet und sowohl unter ästhetischen Gesichtspunkten als auch in ihrer Beziehung zur Musik besprochen.

Als interessanten Vergleich bietet sich auch eine Gegenüberstellung der Schülerarbeiten mit dem zuvor verklanglichten Bild „Gegenklänge“ von Wassily Kandinsky an.

Arbeit mit grafischer Partitur

Als Abschluss der Einheit werden die Schüler aufgefordert, den mittlerweile sehr oft gehörten Anfang des Stückes möglichst genau mitzuzeichnen.

Zu meiner eigenen Überraschung gelingt es einer beträchtlichen Anzahl von Schülern, den Musikausschnitt bis ins Detail mitzuverfolgen und in Form einer Verlaufsgrafik zu Papier zu bringen.

Die Aufmerksamkeit und Konzentration, mit der die Schüler der gesamten Klasse das Unterrichtsgeschehen mitverfolgen und mitgestalten, zeigen mir, dass

sowohl Kandinskys Bild als auch Pendereckis Musik ihr Interesse gefunden haben.



Verlaufsgrafiken zu den ersten Takten von „De natura sonoris-1“ (Penderecki)

Kann man Hauptschüler also doch für „Neue Musik“ begeistern?

Sicherlich sind Projekte wie das eben beschriebene nicht der berufliche Alltag eines Musikerziehers. Dennoch halte ich die Erkenntnis für bedeutend, dass wir Kinder und Jugendliche in ihrer Offenheit für Neuartiges oder Fremdes nicht unterschätzen dürfen.

Es liegt an uns Musikerziehern, die richtigen Wege zu finden, um ihnen Augen und Ohren für die Kunst zu öffnen – auch für die Kunst des 20. Jahrhunderts.

Zusammenfassung

Der Artikel zeigt anhand eines Unterrichtsbeispiels Möglichkeiten auf, wie Schüler über den Weg eigenen bildnerischen Gestaltens Zugänge auch zu Kompositionen des 20. Jhdts. finden können.

Der erste Teil weist auf die „Verwandtschaft“ zwischen Musik und Bildender Kunst hin und zeigt grundlegende Entsprechungen zwischen den beiden künstlerischen Ausdrucksformen auf. Musik kann beim Zuhörer räumliche Assoziationen von „hoch“ und „tief“ sowie farbliche oder bildhafte Assoziationen wecken. Dieses Phänomen der Wahrnehmung von optischen Eindrücken, die durch akustische Ereignisse hergerufen werden, bezeichnet man als Synästhesie.

Entsprechungen zwischen Musik und Bild sind inhaltlicher Natur, wenn das bildhaft dargestellte Geschehen wie im Falle von Programm-Musik musikalisch nachvollzogen wird. Parallelen zwischen einer Komposition und einem Werk aus der Bildenden Kunst können sich aber auch auf Stimmungsgehalt, Form und Struktur sowie stilistische Merkmale beziehen.

Die Vernetzung von Musik und Bild im Bereich der schulischen Hörerziehung erleichtert den emotionalen Zugang zu einer Komposition, eignet sich aber auch zur Veranschaulichung musikalischer Formen und Strukturen.

Im zweiten Teil des Artikels wird die Gegenüberstellung von Krysztof Pendereckis Komposition „De natura sonoris-1“ mit Wassily Kandinskys Bild „Gegeklänge“ in einer 4. Klasse Musikhauptschule beschrieben. Beide Kunstwerke weisen Parallelen in der kompositorischen Zusammensetzung elementarer Formen und Klänge (Punkte, Linien und Flächen) zu einem Ganzen auf. Diese strukturellen Übereinstimmungen ermöglichen den wechselseiti-

gen Transfer der beiden künstlerischen Ausdrucksmedien. So werden die Schüler zunächst durch die Verklanglichung von Kandinskys Bild, anschließend durch die bildnerische Umsetzung von Pendereckis Komposition zu einer vertieften Begegnung mit beiden Kunstwerken geführt.

LITERATUR

DE LA MOTTE-HABER, HELGA: Musik und Bildende Kunst. Von der Tonmalerei zur Klangskulptur, Regensburg 1990

FINK, MONIKA: Musik nach Bildern. Programmbezogenes Komponieren im 19. und 20. Jahrhundert (Innsbrucker Beiträge zur Musikwissenschaft Band 13), Innsbruck 1987

MAUR, KARIN V.: Vom Klang der Bilder. Die Musik in der Kunst des 20. Jahrhunderts, München 1985

NIERMANN, MONIKA: Unterricht als Komposition aus Punkten, Linien und Flächen, in: Niermann, Franz: Elementare musikalische Bildung, Wien 1997, S. 133-156

Mag.ª Nicola Mittermayr

Ausbildung zur Volks- und Hauptschullehrerin, IGP-Studium am Brucknerkonservatorium Linz in den Hauptfächern Orgel und Musikalische Elementar-Erziehung, Magisterstudium „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik“ am Orff-Institut Salzburg. Unterrichtstätigkeit im oö. Landesmusikschulwerk, derzeit Musiklehrerin an der Musikhauptschule Hellmonsödt (OÖ).

Summary

From seeing to hearing: Kandinsky meets Penderecki

This article shows how students in a sample lesson can find an approach to art forms of the 20th century through their own artistic creations in the visual arts and musical compositions.

The first part of the article points out the relationship between music and other art forms showing fundamental analogies in both forms of expression. Music can awaken spatial associations of high and low as well as of colour or images. This phenomenon of the perception of optical impressions that are produced through acoustical happenings is known as synesthesia.

Analogies between music and images are natural when the experience is presented as a picture, as in the case of program music, and is illustrated in music. Parallels between a musical composition and a

work in the area of the visual arts can also find correlations in the atmosphere or mood, form and structure as well as stylistic features. The linking of music with picture in the area of ear training classes, makes it easier to understand a composition and also is valid for illustrating musical forms and structures.

In the second part of the article the comparison between Krzysztof Penderecki's composition "natura sonoris-1" and Wassily Kandinsky's picture "Gegenklänge" (opposing sounds), is described as presented in a 4th class at a music high school. Both works show parallels in their compositional structures and elementary forms and sounds (points, lines and spaces). These structural concordances enable a mutual transfer of both artistic media. The students can thus be guided to a deeper encounter of both works of art by expressing Kandinsky's work in sound and Penderecki's composition in pictures.

Mag.^a Nicola Mittermayr

Elementary and high school teacher, instrumental and voice studies at the Bruckner Conservatory in Linz with a major in Organ and Elementary Music Education, Master's degree in Elementary Music and Dance Pedagogy at the Orff Institute in Salzburg. Has taught at the Upper Austrian state music school and presently teaches music at the music high school in Hellmonsödt, Upper Austria.

Hören und Gestalten von Neuer Musik am Beispiel von John Cages „Living Room Music“



Birgitta Mooslechner

Neue Musik im Unterricht

Musik des 20. Jahrhunderts und von zeitgenössischen Komponisten spricht Kinder und Jugendliche spontan nur selten an, weil ohne Heranführung das Verständnis für die Struktur und das Gestaltungsprinzip meist nicht vorhanden ist. „Sowohl die Abwesenheit von Regelkanons und allgemeinen Normen als auch die herrschende Unübersichtlichkeit in der Neuen Musik bereiten vielen Rezipienten (auch Erwachsenen, Anm. des Verfassers) Schwierigkeiten“ (Schneider 2002, S. 7). Es fehlen „Umzäunungen“, die die Beurteilung der Beschaffenheit dieser Neuen Musik nach begrifflich vorgegebenen Regeln und Gestaltungsprinzipien ermöglichen würde. „Dies sollte aber nicht nur als Mangel empfunden werden, sondern auch als Chance für vielfältige und neue Erfahrungen mit und an Neuer Musik (...)“ (Schneider 2002, S. 7).

Im Unterricht kann die Vermittlung eines Bewusstseins für Strukturierung, Gestaltung und Materialbeschaffenheit von gegenwärtiger Musik dazu beitragen, sich dem Neuen, Unbekannten und wahrscheinlich Ungewohnten zu öffnen. Werden die Schüler in spielerischer, experimenteller und auch kognitiver Art und Weise herausgefordert, „(...) musikalisch Ungewohntes, Fremdes, Neues zu entdecken bzw. Vertrautes mittels kleiner Veränderungen, ungewohnter Spielweisen anders und neu zu hören, Klang in seinen vielfältigsten Formen wahrzunehmen und damit eine eigene Musik zu gestalten (...)“,

erhalten sie gleichzeitig die Chance, „(...) sich in hörender Wahrnehmung für Alltägliches wie Ungewöhnliches zu üben und in einem weiteren Schritt das Neu-Gehörte originell und souverän zu strukturieren und zu arrangieren“ (Schneider 2002, S. 7).

Die Erfahrungsmöglichkeiten sind vielfältig und stellen mitunter eine Alternative zur herrschenden Reproduktion dar. Schneider nennt unter anderem die aufregende Entdeckung des Ungewohnten, die Vielfalt von Gestaltungsmöglichkeiten mit akustischen Alltagspartikeln, das Lauschen und Aushören der Stille, das Gestalten und Realisieren von eigenen Partituren, das von Intensität und Ausdruck geprägte Musizieren, das Erfinden und Realisieren eines Musikstücks, bei dem jeder mitverantwortlich ist, das Reflektieren des Arbeitsprozesses und das Erkennen, dass sich der Hörhorizont verschieben kann, verschoben hat (vgl. Schneider 2002, S. 8).

Im Vordergrund stehen dabei das Finden, Erfinden und das individuelle wie kollektive Gestalten.

Wie ein solcher Prozess in der Sekundarstufe initiiert und weiterentwickelt werden kann, zeigt das folgende Unterrichtsbeispiel.

Die Gruppe oder Klasse benötigt für dieses Projekt keine Erfahrung mit Neuer Musik, sollte jedoch mit freien Improvisationsaufgaben umgehen können.

„Living Room Music“ von John Cage

John Cage (1912–1992) entwickelte in den dreißiger Jahren die Vorstellung, dass alle Gegenstände, mögen sie der Natur oder der Kultur entstammen, Material für musikalische Klangkunst sein können. Außerordentlich experimentierfreudig war er immer auf der Suche nach neuen Instrumenten. In Trödel-läden kaufte er Bremstrommeln, Radkappen, Bettfedern und benutzte ebenso alte Küchengeräte und Holzblöcke als Schlaginstrumente. Cage experimentierte mit den „Instrumenten“, belauschte ihren je eigenen Klang und entdeckte „(...) diverse Möglichkeiten der unkonventionellen und äußerst variablen Klangerzeugung – manuell durch Klopfen, Kratzen, Reiben, Schaben, Streichen oder mit verschiedensten Gegenständen wie Schlägeln, Nägeln, Bürsten, Stäben u.a.m.“ (Nimczik 2003, S. 64).

Living Room Music (1940) ist ein Beispiel für freie Klangauswahl bzw. freie Klangnutzung. Die Auswahl der Schlaginstrumente und ihr Arrangement

sind vom Komponisten nämlich nicht festgelegt und werden den Spielern überlassen. Wie schon der Titel anklingen lässt, sollen für das Instrumentarium Gegenstände aus dem Wohnzimmer verwendet werden: z.B. Stühle, Tische, Porzellan, Gläser, Zeitungen, Bücher, Wände, Böden, etc. „Die Interpreten werden so auf eine musikalische Entdeckungsreise gesandt, bei der es gilt, die Klangmöglichkeiten von Gegenständen des Alltags zu nutzen.“ (Nimczik 2003, S. 65)

Genau dieser Ansatz macht das Stück für die Arbeit mit Schülern so spannend, da das individuelle und kollektive Finden, Erfinden und Gestalten im Vordergrund steht.

Cages „Wohnzimmer-Musik“ hat vier Teile:

„To Begin“, „Story“, „Melody“ und „End“. Die Rhythmusstruktur aller Teile ist patternartig aufgebaut und verläuft in motivisch-variativer Technik. In „Story“ und „Melody“ ist das rhythmische Spiel um einen rhythmisierten Sprechvers bzw. um eine einfache, ständig permutierende Tonfolge erweitert.

Das eigentlich sehr leise zu musizierende Schlussstück „End“ umfasst insgesamt fünfzig $\frac{7}{8}$ -Takte, die sich in sieben siebentaktige Blöcke und einen angehängten Schlusstakt unterteilen. Abschnitt A (4 x 7) erfordert für jeden Spieler ein Instrument, Abschnitt B (3 x 7) hingegen je zwei Instrumente.

Cage schrieb ausschließlich 2er- bzw. 3er-Achtelkombinationen, die parallel geführt werden, nacheinander einsetzen, sich überlagern oder nach unterschiedlichen Wiederholungsphasen wechseln.

Verlaufsskizze

Es gibt natürlich viele Möglichkeiten, sich mit „Living Room Music“ zu beschäftigen. Mein Unterrichtsvorschlag setzt den Schwerpunkt weniger auf die Reproduktion; vielmehr soll er eine Anregung zum eigenen Gestalten geben.

Hören und Analysieren

Ausgehend von John Cages Komposition „End“, das zu Beginn angehört wird, sollen die Schüler ihre Höreindrücke beschreiben und sowohl die „Instrumente“ (Klangeigenschaften) als auch die Spielweise (Womit wird gespielt? Hand, Finger, Schlägel, ...) erkennen.

Nach einer Titelfindung für das eben gehörte Musikstück und die darauf folgende Auflösung sind eine kurze Einführung in „Living Room Music“ und Informationen über John Cage (vor allem seine Idee, Gegenstände als Musikinstrumente umzufunktionieren) vorgesehen.

Diese Darstellung könnte eine Diskussion mit folgenden Fragestellungen initiieren:

Was versteht „man“ bzw. jeder einzelne unter dem Begriff „Musik,“?

Gibt es überhaupt eine richtige Definition von „Musik,“?

Können Gegenstände als Musikinstrumente bezeichnet werden und warum?

Abgestimmt auf die musiktheoretischen Kenntnisse der Schüler könnte nun das Lesen der Notation und Besprechen der Rhythmusstrukturen folgen, welches einen weiteren Zugang zum Werk von John Cage darstellen würde.

John Cage: „Living Room Music“ – „End“

A 1

Musical score for A 1, consisting of four staves. The notation is rhythmic, primarily using quarter and eighth notes. The first staff has a 'ppp sempre' marking. The second staff has a 'ppp sempre' marking. The third staff has a 'ppp sempre' marking. The fourth staff has a 'ppp sempre' marking. The score is divided into four measures.

A 2

Musical score for A 2, consisting of four staves. The notation is rhythmic, primarily using quarter and eighth notes. The score is divided into four measures.

A 3

Musical score for A 3, consisting of four staves. The notation is rhythmic, primarily using quarter and eighth notes. The score is divided into four measures.

A 4

Musical score for A 4, consisting of four staves. The notation is rhythmic, primarily using quarter and eighth notes. The score is divided into four measures.

Erproben, Experimentieren, Nachspielen

Die zweite Phase umfasst das Suchen/Sammeln und Spielen der gehörten bzw. vermuteten Instrumente der Aufnahme. Dabei steht eine klangliche Erprobung auch von anderen Einrichtungs- und Gebrauchsgegenständen und das Ausprobieren von verschiedenen Anschlagsarten im Vordergrund.

Themenfindung für ein eigenes Musikstück

Ausgehend von dem Gehörten und Erprobten soll die Gruppe nun ein gemeinsames Thema für „ihr“ Musikstück finden. Einerseits können Thema und Instrumentarium von „Living Room Music“ übernommen, andererseits mit der Überlegung, wie mehrere Gruppen ein Gesamtwerk schaffen können,

durch eigene neue Ideen ersetzt werden. In Anlehnung an John Cage, dessen „Wohnzimmer-Musik“ aus vier Teilen besteht, könnte im Hinblick auf ein unterschiedliches Instrumentarium der Titel „Wohnung“ ein vielfältiges Stück ergeben. In Küche, Bad, Wohnzimmer, Schlafzimmer, Arbeitszimmer, Werkstatt, Abstellkammer, Keller oder Garage befinden sich viele klingende Gegenstände, die den jeweiligen Bereich charakterisieren. Auch „Schule“ als Kompositionstitel wäre denkbar: Klassenzimmer, Schultasche, Werkraum, Turnsaal, Bibliothek, Musikraum, Pausenhof, ...

Nach der Einteilung in Gruppen und dem Aufteilen der Themen steht der Instrumenten- und Klangsuche nichts mehr im Weg.

Auswahl und Erprobung des Instrumentariums

Jede Gruppe begibt sich auf die Suche nach Instrumenten ihres „Spielthemas“ (je nach Thema in der Schule, im Freien oder zu Hause).

Neben dem klanglichen Experimentieren und Erproben von Gegenständen (pro Spieler ein bis drei Instrumente) sollte ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, wie und womit angeschlagen werden kann.

Erfinden / Erarbeiten von Rhythmus-Modellen

Cages Idee, 2er- und 3er-Achtelkombinationen zu verwenden, könnte dahingehend übernommen werden, dass sich jede Gruppe bestimmte Notenwert-Kombinationen (Rhythmus-Modelle) oder rhythmische Patterns überlegt.

Entwickeln von Gestaltungsmöglichkeiten

Jeder Spieler hat seine eigenen rhythmischen Motive oder jede Gruppe hat für sich festgelegte Rhythmus-Folgen, die versetzt gespielt, leicht verändert, variiert und erweitert werden können.

Gestaltungsbeispiele:

Tutti/Solo-Spiel: Ostinato mit wechselnden Solisten, abwechselndes Tutti-Solo Spiel (z.B. Rondo-Form)
Mehrstimmigkeit: parallel geführte Stimmen, Einsätze nacheinander, Verdichtung – Ausdünnung, Schichtung / Überlagerung, Kanon / wechselnde Dynamik und Agogik / Vorstellung / Festlegung des Gesamttablaufs / Aufnahme

Sobald die einzelnen Gruppen ihre Kompositionen fertig ausgearbeitet und geübt (möglicherweise auch notiert) haben, werden die Ergebnisse den anderen Gruppen vorgestellt und ein Gesamttablauf festgelegt, um die einzelnen Teile des Gesamtwerkes gut aufeinander abzustimmen.

Zum Abschluss wird das Schülerwerk aufgenommen, analysiert und mit „Living Room Music“ verglichen.

Zusammenfassung

Zusammenfassend möchte ich nochmals auf die Worte Schneiders eingehen, der im Entdecken von musikalisch Ungewohntem, Fremdem, Neuem eine besondere Herausforderung sieht und die aufregende Entdeckung des Ungewohnten und die Vielfalt von Gestaltungsmöglichkeiten mit akustischen Alltagspartikeln hervorhebt.

So wie er im Umgang mit gegenwärtiger Musik die Chance sieht, sich in hörender Wahrnehmung für Alltägliches wie Ungewöhnliches zu üben und in einem weiteren Schritt das Neu-Gehörte originell und souverän zu strukturieren und zu arrangieren, so hoffe ich, mit dem beschriebenen Projekt die Schüler für die Komposition von John Cage – als ein Beispiel von Neuer Musik – und deren kreative Verarbeitung begeistern zu können.

LITERATUR:

SCHNEIDER, HANS: Wege zur Neuen Musik. Chancen für elementare musikalische Erfahrungen, in: Musik Impulse Journal 3. Jahrgang (2002) [5], S. 6–11.

NIMCZIK, ORTWIN: Musikalische Entdeckungsreise zu Alltagsgegenständen. Gestaltungsanregungen durch John Cages „Living Room Music“, in: Musik & Bildung 35. Jahrgang (2003) [1], S. 64–67.

Mag.^a Birgitta Mooslechner

geb. 1979 in Salzburg, Ausbildung zur Volksschullehrerin an der Pädagogischen Akademie, Salzburg, Kurzstudium und Magisterstudium am Orff-Institut, Universität Mozarteum. Referentin auf Kindersingwochen, Harfenistin und Chorleiterin.

Summary

Listening and creating new music with the example of “Living Room Music” by John Cage.

If we want to guide children or young adults to new music, we need a means that furthers the consciousness for the structure, form and nature of the material of contemporary music. Only then can an opening for what is new, unknown, and probably unusual, take place. There are a variety of experiential possibilities for such means:

The exciting discovery of many different possibilities for creating forms with everyday acoustical elements, creating and realizing our own scores, making music imprinted with intensity and expression, inventing, realizing and reflecting about a piece of music in which everyone has taken the responsibility and thus acknowledging that the horizons of listening can be modified.

The project “Living Room Music” (John Cage, 1940), shows how such a process can be initiated and further developed at the secondary level (High School).

In Cage’s composition the choice and arrangement of percussion instruments is not specified and is left up to the players. The single rule is that the instrumentarium must come from those things found in a living room (chairs, tables, glasses, books, walls, the floor, etc.). For the project, the fourth part of the composition was chosen which carries the title, “End” and exists exclusively in using combination of 2 Eighths or 3 Eighths in rhythmic pattern.

The goal of the project is that children, starting with listening and analyzing the composition (recognizing the “instruments” and how they are played), through trying them out and experimenting with furniture and household items, arrive at their own composition, influenced by Cage’s “Living Room Music,” with the theme of “Home” – (kitchen, bathroom, bedroom, workshop, cellar, etc.) – or even about another area of daily life like school or office.

In group work suitable instruments are chosen for the single rooms or living areas, rhythmic patterns are worked out and given a structure in order to arrive at a complete piece in which the individual groups can present their own results. Recording the students’ compositions makes it possible to analyse

them and make a comparison with John Cage’s work. This should also make the working and creative process conscious and point out the compositional techniques and musical instruments with which contemporary music can be written.

Mag.^a Birgitta Mooslechner

Born 1979 in Salzburg. After attending the training course for primary school teachers at the Pedagogical Academy Salzburg, absolved the short course and masters course at the Orff Institute University Mozarteum Salzburg. Teaches at childrens’ singing weeks, is a harpist and choir director.

Musik des 20. Jahrhunderts im Orff-Schulwerk Unterricht – Eine Annäherung über Improvisation



Vadim Kanevsky

Einführung

Etwas selbst zu tun ist der beste Weg, es zu lernen. Musik des 20. Jahrhunderts in einem kreativen Prozess zu studieren ist der beste Weg, um Form und Inhalt zu erfahren. Nahezu alle Stilarten der Musik des 20. Jahrhunderts (vielleicht mit Ausnahme des Jazz) sind notierte Musik. Was ich anbieten möchte ist ein praktischer Zugang über die Improvisation. Der Charakter der Musik bleibt derselbe, jedoch der Weg hin zu ihr ist unterschiedlich.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden viele Entdeckungen gemacht, die das Gesicht der Musik veränderten. Viele davon waren nicht nur eine zufällige Erneuerung sondern gaben einen neuen Einblick in menschliches Denken. Einige der neuen musikalischen Stile zeigen eine klare konstruktive Idee, die erfolgreich im Unterricht mit Schülern verwendet werden kann. So ein Konstruktionsmodell möchte ich in diesem Kontext als „Abstraktionsmodell“ bezeichnen.

Abstraktionsmodell: was meint das?

Als Abstraktionsmodell bezeichne ich eine Raum-Zeit-Struktur eines bestimmten Phänomens der menschlichen Kultur, die Summe seiner wesentlichen Merkmale, abgelöst von einem pragmatischen Hier-und-Jetzt-Kontext.

Zum Beispiel: ein Schamane in einem Tuva-Dorf benützt einen pentatonischen Gesang zu seiner

Handtrommel. Das Dorfgeschehen, die Rolle des Schamanen und seine Handlungen sind der Kontext. Er singt in einer pentatonischen Skala ohne es zu wissen, ohne diesen Namen jemals gehört zu haben, ohne selbst an Musik zu denken. Seine Aufgabe ist es, einen bösen Geist aus dem vor ihm liegenden Kranken auszutreiben. Alles andere, die rituelle Kleidung, der Gesang, die Trommel sind Zubehör, Werkzeug seines Berufes.

Wenn wir im Schulwerkunterricht zum Handtrommelspiel pentatonisch singen, so kann dies ursprünglich von der Musizierform eines Schamanen angelehrt sein, jedoch abgelöst von Kontext und Sachbezug (ebenso wie von Kontexten und Sachbezügen zahlloser anderer Beispiele, in welchen Menschen diese Elemente verwendeten und noch heute verwenden). Was wir übernehmen ist mehr als nur Pentatonik und Handtrommel, es ist die Raum-Zeit-Struktur eines Phänomens, die Summe seiner wesentlichen Merkmale.

Ein Abstraktionsmodell ist kein Bild der Wirklichkeit und ihrer Details. Tatsächlich existiert dieses Bild gar nicht. So gibt es zum Beispiel in der Natur kaum rechte Winkel oder gerade Linien, diese sind abgeleitete Abstraktionen, die die verborgenen, in vielen Phänomenen der Natur existierenden Strukturen reflektieren.

Wozu soll ein Abstraktionsmodell gut sein?

Die Menge der Information in der menschlichen Gesellschaft wächst in geometrischer Progression. Damit wächst auch die Notwendigkeit, sie zu konzentrieren. Abstraktionsmodelle sind sozusagen Verdichtungen, Extrakte und dienen der Konzentration von Information. Sie sind unsere Instrumente, die wir zu dem von uns beabsichtigten Zweck benötigen. Kulturelle Abstraktionsmodelle sind die Werkzeuge jeder Generation, die eine neue Kultur schafft, als solche sind sie seit Jahrhunderten in Verwendung.

So benutzten z.B. in der Mitte des 16. Jahrhunderts die Mitglieder der Florentiner Camerata ein Abstraktionsmodell, das sie „antikes griechisches Theater“ nannten. In Wirklichkeit hatte es weder allzu viel mit dem antiken Griechenland noch mit dessen Theater zu tun. Was sie benutzten war ein Modell, eine Vorstellung, eine Abstraktion, die sich aus allen Informationen, die sie bekommen konnten, zusammen-

setzte. Was bei der von ihnen beabsichtigten „Rekonstruktion“ herauskam war jedoch eine neue kulturelle Erscheinungsform: die Oper.

Wenn Menschen versuchen, aus bestimmten kulturellen Phänomenen ein Abstraktes Modell zu machen, dann vereinfachen und verarmen sie das Original (so wie ein gerader Strich einen vereinfachten Baumstamm oder Blumenstängel darstellen will). Denn ein abstraktes Modell ist nichts anderes als eben nur ein abstraktes Modell. Es muss einfach, klar, umfassend und praktisch sein, sonst kann es nicht wirken. Aber andererseits inspiriert ein abstraktes Modell dazu, vollkommen neue Phänomene zu schaffen wie dies beispielsweise mit der Oper geschah.

Abstrakte Modelle im Orff-Schulwerk

Ich wage zu behaupten, dass das Orff-Schulwerk eine Folge von grundlegenden Abstraktionsmodellen zur Musikkultur ist. Sie sind in eine ideale Abfolge gesetzt, in der eines aus dem anderen hergeleitet wird. Diese Aufeinanderfolge ist ein abstraktes Modell in sich selbst. In der Realität hat sie nie in dieser Weise existiert, so wenig wie die geraden Linien in der Natur existieren. Aber es ist dieser hohe Abstraktionsgrad, die wissenschaftliche Vereinfachung die es erlaubt, mit Kultur als einer universellen Ganzheit zu arbeiten. Ich sehe dies als einen der größten Vorzüge des Schulwerks, aber auch als größte Schwierigkeit bei dem Versuch, diese Idee einem großen Kreis von Musiklehrern in aller Welt verständlich zu machen. Viele Menschen nehmen es missverständlich als eine konkrete Anleitung, als Beschreibung von Lern-Schritten. Und manchmal rufen leidenschaftliche Vertreter des Schulwerks verzweifelt aus „Bitte, nicht! Es ist ja keine Wegbeschreibung im wörtlichen Sinne, es ist vielmehr ... harte Arbeit!!!“ Mit Abstraktionsmodellen zu arbeiten erfordert hohe abstrakte Denkfähigkeit und Kreativität.

Zur Intention dieses Beitrags

Ich möchte im Zusammenhang mit dem Thema dieser Ausgabe ein abstraktes Modell zeitgenössischer Musik diskutieren, mit dem ich seit Jahren mit meinen eigenen Schülern gearbeitet habe.

Das Thema dieses Artikels ist ganz allgemein atonale Musik mit dem Fokus auf einem Stilbereich, der

von den drei Komponisten der Neuen Wiener Schule (Arnold Schönberg, Alban Berg und Anton Webern) und deren zahllosen Nachfolgern nach dem 2. Weltkrieg geschaffen worden ist. Ziel dieses Artikels ist es keinesfalls, Kulturforschung zu betreiben, sondern eine Arbeitshilfe zu erstellen. Es ist beabsichtigt, zur eigenen Musikgestaltung anzuregen und dazu ein Abstraktionsmodell eines bestimmten Stils zu verwenden. Die kreative Arbeit einzelner Komponisten wird flüchtig angedeutet um ihre Entdeckungen in praktischer Form verwenden zu können und Schülern zu helfen, selbst in Anlehnung an einen bestimmten Musikstil schöpferisch zu werden. Wenn ihnen dies gelungen ist, werden sie umso mehr Interesse entwickeln, Werke und Leben der Komponisten zu hören und zu studieren. Aber nun aus einer veränderten Position heraus – nicht mehr als passive Konsumenten, sondern als inspirierte „Eingeweihte“.

Was hier beabsichtigt ist, mag von Zwölftonspezialisten als Sakrileg empfunden werden, und bis zu einem gewissen Grad ist es das auch. Jedes Abstraktionsmodell vereinfacht und reduziert das Original, es „entheiligt“ es vielleicht, aber ohne diese „entheiligende Annäherung“ kann man Originale nur von Ferne vergöttern, ohne die Freiheit und Kreativität zu verspüren, sich wirklich auf sie einzulassen, sie gewissermaßen „anzufassen“, sich zu eigen zu machen.

Ein wenig Geschichte

Das Ende des 19. und der Anfang des 20. Jahrhunderts waren in der Musikgeschichte so etwas wie eine „Epoche der Destruktion“. Das Monumentalgebäude der Tonalität mit all seinen Parafernalia (Melodiestrukturen, Dreiklangsbeziehungen, Kadenzten, Phrasierungen und formale Struktur) wurde in Stücke geschlagen. Dies wurde, unbemerkt zur damaligen Zeit, von vereinzelt Komponisten in verschiedenen Teilen der Welt vollbracht. Meist kannten sie sich gegenseitig nicht. Dennoch ist die Übereinstimmung, die wir heute aus dem zeitlichen Abstand beobachten können, fantastisch.

Charles Ives (1874–1954) und später Edgar Varèse (1885–1965) in den Vereinigten Staaten, Debussy (1862–1918) in Frankreich, der Maler und Komponist Mikhaloïus Chiurlenis (1875–1911) in Litauen, Alexander Skriabin (1872–1915) und später Igor Stravinsky (1882–1971) in Russland – es sieht so aus,

als wären alle ihre tapferen Versuche etwa zeitgleich von einer geheimnisvollen Macht dirigiert worden.

Unter dieser Generation einsamer Individualisten waren drei Freunde, die zusammen arbeiteten und gemeinsam eine neue Vision etablierten, nicht nur in Form einiger neuer Werke, sondern als ein neues musikalisches Denksystem, wunderbar erdacht und mit einer hoch entwickelten Kompositionstechnik ausgestattet. Sie, Arnold Schönberg (1874–1951), Alban Berg (1885–1935) und Anton Webern (1883–1945) werden die Neue Wiener Schule genannt. Auf Grund der neuen Kompositionstechnik, die sie entwickelten, heißen sie auch Zwölftöner. Nach dem Zweiten Weltkrieg kam die nächste Generation von Komponisten, sie setzten die Forschung fort und schufen eine großer Reihe von atonalen Kompositionen. Unter ihnen waren Stockhausen in Deutschland, Boulez in Frankreich, Berio und Nono in Italien, Schnittke, Goubaidullina und Denisov in der Sowjetunion u.v.a.m.

Arnold Schönberg war der Vater der Bewegung, er war der Fruchtbare, Arbeitsamste und am weitesten Vorausdenkende unter ihnen. Webern und Berg waren seine Schüler. Er verfasste viele theoretische Schriften, die an der Praxis des Komponierens orientiert waren. Er war derjenige, der die Technik der Zwölftonkomposition etablierte. Da es sich dabei um Anweisungen handelt, Musik zu „schreiben“, will ich in diesem Artikel jedoch nicht weiter darauf eingehen.

Anton Webern hinterließ viel weniger Werke, alle zusammen füllen nur etwa 4 bis 5 CDs. Da er der Experte in Musikgeschichte war, trug er auch zur Theoriebildung der neuen Richtung bei. Aber anders als Schönberg war er vorwiegend ein philosophischer Denker und besonders abstrakt und radikal in seiner Musik. Das machte ihn buchstäblich zum Propheten für die Generation der Avantgarde-Komponisten der Nachkriegszeit. Wie Kandinsky und Malewitsch in der Malerei, so war Webern der erste unter diesen Musikern, der das „Universum in einem Punkt“ sah. Sein Durchbruch lag in der Emanzipation der Stille, der Pause. Von seinen Nachfolgern wurde er auch „Meister der Stille“ genannt. Während in der klassischen, und der romantischen, in der Volksmusik oder im Jazz die Pause – auch wenn noch so bedeutend – im Dienste des Klangs

steht, so ist sie in Weberns Pointillismus dem Klang gleichwertig. Die Klangwirkung seines Stils wird hier später als „Abstraktionsmodell des Pointillismus“ skizziert.

Alban Berg war weniger radikal und formal und keinesfalls ein Theoretiker. Er schrieb noch weniger Werke als Webern, dafür aber in größeren Dimensionen. Die meisten sind – nach meinem Dafürhalten – die genialsten und brillantesten Beispiele atonaler Musik. Seine Oper *Wozzek*, das Violinkonzert u.a. zählen zu den größten Meisterwerken der modernen Musik überhaupt. Leider, von ihnen kann man keine abstrakten Modelle erstellen, solche Meisterwerke lassen sich weder formalisieren noch imitieren.

Warum Atonalität?

Der Zeitpunkt, in dem die Atonalität² in Erscheinung trat, war kulturhistorisch gesehen der Moment, in dem etwas Altes zu Ende ging und etwas Neues begann. Das Elementare beginnt aus dem Chaos, vor jeder Struktur, die Atonalität markiert zugleich Ende und Anfang. Die Avantgarde-Komponisten des 20. Jahrhunderts kamen zu den allerersten Anfängen einer neuen Periode musikalischer Entwicklung zurück. Wir können ihre Entdeckungen verwenden um mit unseren Schülern die Anfänge klanglicher Organisation zu erfahren.

Drei Aspekte reiner Atonalität sind:

- das Experiment mit Tönen, abgeleitet von den ihnen innewohnenden Eigenschaften
- Aleatorik: „vom Zufall gesteuert, unvorhersehbar“; akzentuiert das Fehlen jeder Argumentation und Kontrolle in der Wahl von Tonhöhe, Rhythmus, Klang (oder das Fehlen jeder bestimmten Tonhöhe und -dauer überhaupt)
- Pointillismus: das kompositorische Prinzip, die Denkweise, der Umgang mit dem Material (dies mögen Punkte, soundpatterns, cluster, Stimmgeräusche oder Bodypercussion sein).

Pointillismus³ in der Musik

„Pointillismus ist eine spezielle Kompositionstechnik, bei der einzelne Geräusche oder Intervalle die Funktion übernehmen, die vorher von Motiv, Thema oder musikalischer Phrase erfüllt wurde. Isoliert, oder zumindest nahezu isoliert wurde das Geräusch zum Träger eines musikalischen Ausdrucks oder ei-

ner Idee. Die Form pointillistischer Musik ist nicht genau fixiert, sie hat weder einen deutlichen Anfang noch ein deutliches Ende. Die Folge der Geräusche, umgeben von einer Vielzahl von Pausen, erscheint ohne Vorbereitung und verschwindet unerwartet. Es tauchen manchmal ruhige, öfter nervöse, unregelmäßige „Klang-Spritzer“, unzusammenhängende Geräusche, Töne oder Intervalle auf, subtil voneinander unterschieden. Bevorzugt werden Instrumente ohne bestimmte Tonhöhe wie Trommeln, Gongs, Cymbel, Glocken etc.

Diese Musik wird als Geräuschbewegung in statischer Form wahrgenommen. So führt pointillistische Musik zur „Raum-Musik“, bei der die Interpreten oft auf verschiedenen Plätzen im Raum verteilt spielen.“

(C. KOHOUTEK. *Novodobé skladebné smery v hudbe* = „Kompositionstechniken in der Musik des 20. Jahrhunderts“, Praha, o. Jz.)

Hinweise zur Improvisationspraxis

Die Kunstmusik des 20. Jahrhunderts wurde mittels komplizierter Kompositionstechniken in schriftliche Form gebracht. Sie im Konzert aufzuführen erfordert hohe professionelle Qualität. Sie zu improvisieren, wie dies hier vorgeschlagen wird, ist auf jedem technischen Niveau möglich. Jedes Kind oder jeder Erwachsene, mit oder ohne spieltechnische oder kompositorische Erfahrung kann atonale Musik improvisieren. Wünschenswerte Voraussetzungen sind Imagination und Formgefühl.

Der Psychologische Kontext

Pointillismus ist die abstrakteste Musik, die vorstellbar ist. Es gibt praktisch keine Beziehungen zwischen Tönen, keine tonalen Verbindungen, keinen regelmäßigen Rhythmus. Total isoliert hängen Geräuschpunkte im unendlichen Raum. Die deutlichste Analogie ist ein Sternenhimmel. Wenn wir nachts zu einem Sternenhimmel hochblicken, können wir über die Unendlichkeit meditieren.

Eine andere Vorstellung ist Chaos, Komplexität, Unvorhersehbarkeit. Pointillistische Musik führt uns in das Unbekannte, das Universum in uns und um uns. Die angesprochenen Vorstellungsbilder sind oft auch mit komponierter, niedergeschriebener pointillistischer Musik verbunden, improvisierte Musik dieser Art fügt das reine Hier und Jetzt des Entstehens hinzu, das Erlebnis eines Augenblicks, der sich niemals wiederholen lässt.

Zur Unterrichtsgestaltung

Atonale Musik ist sehr abstrakt und schwierig zu hören und zu verstehen. Improvisierte pointillistische Musik hingegen ist relativ leicht zu gestalten. Sie wird der klangliche Spiegel des Hier und Jetzt sein. Da die zu Grunde liegende Idee mit anfänglichem Chaos, „dunklen Wassern“ zu tun hat, entspricht es auch dem Zustand einer Gruppe am Anfang ihrer Improvisationserfahrungen. Daher ist es in der Regel empfehlenswert, sie am Anfang eines Kurses (oder einer Stunde) einzusetzen und von solchen Erfahrungen zu strukturierten Beispielen fortzuschreiten.

Ein Schwerpunkt der Arbeit liegt im Aufbau von Kontakten zwischen den Spielern. Die wichtigsten Qualitäten, die dabei zu lernen sind, sind weniger musikspezifische als allgemein menschliche: Kontaktbereitschaft, Achtsamkeit, spontane Reaktion, ganzheitliches Fühlen.

Entwicklung des Themas

Die Aktionen und Vorschläge des Lehrers hängen von den Zielen und dem Schwerpunkt der Stunde ab. Wenn beispielsweise instrumentale oder vokale Technik im Vordergrund steht, wird die Improvisation nur einen geringen Raum einnehmen, der Name und der Kontext des Stils auch gar nicht unbedingt erwähnt werden. Sollte die Stunde aber als Hinführung zur Komposition geplant sein, dann sind grundsätzlich zwei unterschiedliche Vorgehensweisen möglich:

Von der Perception zur Kreation

- 1) Anhören charakteristischer Beispiele – Musik improvisieren – Reflexion und Diskussion
- 2) Anhören charakteristischer Beispiele – zur Musik malen oder sich zu ihr bewegen – Musik improvisieren – Reflexion und Diskussion

Dieser Weg unterstützt das bessere Verständnis des Stils und seines Kontexts, führt aber durch das Vorbild eher zur Imitation als zur eigenen Kreativität.

Von der Kreation zur Perception

- 1) Musikalische Improvisation – Anhören charakteristischer Beispiele – Information, Reflexion, Diskussion
- 2) Malen, Tanzen – Musikalische Improvisation – Anhören charakteristischer Beispiele – Information, Reflexion, Diskussion.

Dieser Prozess lässt der eigenen Kreativität mehr Spielraum, mag aber ein wenig riskant sein in bezug auf Korrektheit des Stils. Sollte sich die Improvisation der Schüler nicht im vorgeplanten Rahmen entwickeln, so muß sich der Lehrer entscheiden, ob er diesen Ideen folgen oder zu seinem Thema des Pointillismus zurückführen will.

Zum Gestalten pointillistischer Musik

Ausführende: Instrumentalensemble, Streicher, Bläser oder alle Arten von Perkussion, mit bestimmter oder unbestimmter Tonhöhe, Klavier, Vokalensemble
Anweisungen an die Improvisierenden:

1. keine Melodien, Tonarten, Dreiklänge; nicht mehrere Töne nur auf schwarzen oder weißen Tasten spielen; große Intervallsprünge bevorzugen
2. keinen regelmäßigen Rhythmus, keinen Ostinato, keinen kontinuierlichen Grundschlag

Die Aufgabe jedes Spielers könnte sein:

1. pointillistisch eine unregelmäßige Folge von kurzen und langen Tönen, zufällig und in verschiedenen Tonhöhenbereichen des Instruments spielen
2. jegliche Art von Instrumentalgeräuschen (glissando, tremolo, kratzen, schürfen etc.), von Körpergeräuschen (atmen, seufzen, husten, pfeifen, stöhnen, stampfen etc.) und Stimmgeräuschen (glissando, lach-ähnliches staccato, Imitationen von Tier- und Naturgeräuschen, kreischen, flüstern etc.)

Musikalische Textur

Unabhängig davon, welches Material benützt wird, sollte es homogen verwendet werden. Bei Punktklängen spielen mehrere Spieler Punkte, bei Glissandi viele Glissandi. Diese Gleichheit des Materials erlaubt Möglichkeiten des Kontrastes (in Bezug auf Dauer, Artikulation, Dynamik und Raum). Wenn wir mit Stimmen, Saiten- oder Blasinstrumenten improvisieren, haben wir wunderbare Möglichkeiten Dauer und Artikulation der Töne zu variieren. Während die einen lange Töne aushalten, „tupfen“ andere punktuelle Geräusche dazwischen, so entsteht eine reichere Textur. Dadurch entsteht dieser für den Pointillismus so typische statische Charakter, abstrakt und entspannt zugleich. Es eröffnet allerdings wenig bis keine

Möglichkeiten für individuelle Ausdrucksgestaltung, andererseits macht es Musik selbst organisierbar.

Hörbeispiele

- Anton Webern. Piano variations, op. 27
- Anton Webern. Five pieces for orchestra, op. 10
- Anton Webern. Five movements for string quartet
- Igor Stravinsky. Movements for piano and orchestra, 1959

Reflexion mit der Gruppe – mögliche Fragen

Was hast du beim Anhören der Beispiele erfahren? Versuche es sachlich und ohne Wertung zu beschreiben.

Sind dir beim Hören und Spielen innere Bilder und Vorstellungen gekommen? Magst du davon erzählen?

Womit könntest du deine Eindrücke in der Kunst und/oder im Leben vergleichen?

Fandest du diese Erfahrung bereichernd oder wie sonst?

Was hast du konkret gelernt, wie kannst du diese neuen Ideen musikalisch kreativ anwenden?

Die musikalische Form

Pointillistische Musik hat keinen wirklichen Anfang oder Ende, sie wird quasi einfach „eingeschaltet“ oder „ausgeschaltet“. Trotz einer großen Breite dynamischer Kontraste ist sie weder emotional noch individuell, es gibt keine dynamischen Steigerungen und sehr wenig Höhepunkte. Ein pointillistisches Stück sollte kurz sein, sonst wird es leicht zum Chaos. Stille am Anfang und am Ende ist so sinnvoll wie ein Rahmen für ein Bild.

Ein Dirigent (einer der Spieler kann diese Aufgabe übernehmen) zeigt Anfang und Ende nach seiner eigenen Vorstellung.

Das Schlüsselwort für pointillistische Improvisation ist Meditation, ihre wichtigste Dimension der Raum.

Zur Verwendung des Raumes

Pointillistische Musik ist ihrer Natur gemäß räumlich. Wenn die Spieler sitzen, sollten sie weit voneinander entfernt im ganzen Raum verteilt sein. Wenn sie singen oder tragbare Instrumente spielen, empfiehlt es sich, das Musizieren mit langsamer Bewegung im Raum zu verbinden.

Beispiel 1 – „Bewegte Statuen“

Die Spieler sind im Raum verteilt, sie verharren in einer bestimmten Haltung und singen dabei einen lang ausgehaltenen Ton. Mit der neuen Einatmung verändern sie langsam die Position und den Ton, usw.

Der Raumeffekt: eine Reihe von sich majestätisch in slow motion bewegendem Statuen.

Der Klangeffekt: eine Kette „atonaler“ Akkorde.

Beispiel 2 – „Führen und Folgen“ (aus dem Unterricht von Christiane Wieblitz, Orff-Institut)

Paare gehen Schulter an Schulter, ohne sich anzusehen, frei im Raum umher. Partner A führt und singt lange ausgehaltene Töne, Partner B übernimmt sowohl Ton als auch Raumweg. B kann dabei auch die Augen geschlossen haben. Rollentausch.

Beispiel 3 – Mit Seifenblasen (aus dem Unterricht von Christiane Wieblitz)

Der Lehrer bläst einen Schwarm von Seifenblasen, jeder Teilnehmer begleitet „seine“ Seifenblase mit glissandi bis sie zerplatzt. Oder umgekehrt: Stille während die Seifenblasen durch die Luft gleiten, kurze Vokalgeräusche, wenn sie zerplatzen.

Wie geht es weiter?

Improvisation im „atonalen Stil“ ist keineswegs ein Endpunkt. Ganz im Gegenteil, ich habe sie gewählt, weil sie ein sehr geeigneter Anfang für eine Reise in weiter entwickelte musikalische Organisationen darstellt. Hier einige weitere Möglichkeiten:

Sprache und Theater

In der Verbindung mit Aleatorik und Klangexperimenten können pointillistische Fragmente zur Begleitung von Gedichten, Geschichten oder Theaterstücken eingesetzt werden. Die Prinzipien der Organisation kommen vom Text oder der theatralen Idee, Grundsatz und Rhythmus bleiben unregelmäßig, die Klänge und Geräusche ordnen sich der Logik des Textes oder des Bühnengeschehens unter.

Unregelmäßige Ostinati

Viele Tiere verwenden eine besondere Sequenz von Rufen oder akustischen Signalen. Manche wie z.B. gewisse Vögel wiederholen sie in einer ostinato-ähnlichen Weise. Man könnte also sagen, dass unregel-

mäßige Ostinati naturgegeben sind. Atonale Ostinati ohne regelmäßigen Grundsatz sind charakteristisch für den Stil Olivier Messiaens und sind in vielen seiner Werke zu finden (La merle noire, Réveil des oiseaux, Un vitreil et des oiseaux u.a.), oft werden verschiedene unregelmäßige Ostinati von einer Gruppe von Musikern nahezu polyphon gespielt und erwecken den Eindruck eines Waldes voll von Vögeln und anderem Getier.

Improvisationen über einen Grundsatz

Sobald ein regelmäßiger Grundsatz unterlegt wird, kann man nicht mehr von einem pointillistischen Stil sprechen, auch wenn die Improvisation sonst atonal ist. Dennoch ist es eine interessante Aufgabe, so kann eine Gruppe lange atonale Phrasen über einem Grundsatz in 2er oder 3er Takt, komplizierter in 5er, 7er oder 9er improvisieren und dabei wechselnde Akzente, Pausen und komplexe Zusammenklänge spielen. Das Klangbild wird in Richtung Stravinsky und Bartók weisen.

Pointillismus in der Malerei und in der Musik

Es gibt zwei große Unterschiede zwischen dem Pointillismus in der Malerei und dem Pointillismus in der Musik:

1. Die Bedeutung des leeren Raumes im Bild ist weniger gewichtig als die Pause in der Musik.
2. In der Malerei des Neo-Impressionismus ist das Bild, die konkrete Landschaft, das Porträt oder das Stillleben von größter Bedeutung. Der Punkt ist nur Mittel zum Zweck und erst die Seh-Logik organisiert tausende von Punkten in einen Zusammenhang.

Im musikalischen Pointillismus dagegen ist der Punkt ein Universum für sich, es gibt keine Logik, keine Melodie oder Harmonie, die die Punkte in eine tonale Ordnung brächte). Alles ist reine Abstraktion. Daher entspricht in meinen Augen der abstrakte Stil von Kandinsky oder Malevich, bei dem Punkte, Pfeile und Kreise scheinbar zusammenhanglos im leeren Raum schweben, dem musikalischen Pointillismus am meisten.

Es scheint mir, dass der Pointillismus eines Seurat oder eines Webern auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Kunst stehen. Seurat will ein Bild des Alltags mit seiner besonderen Atmosphäre und

spezifischen Energie wiedergeben, während Webern sich auf das Spirituelle, das Jenseitige konzentriert, mehr auf den Tod als auf das Leben, jenseits aller irdischen Zeit.

¹ Dodekaphonik: eine Serie (Reihe) von 12 Tönen in einer bestimmten Reihenfolge gesetzt, sind das einzige Material für das Werk des Komponisten. Er kann die Reihe transponieren, sie in Teilen, im Spiegel oder im Krebs verwenden. Aber alle Noten des Stückes entwickeln sich aus der einmal festgesetzten Reihe.

² ein Begriff, der sowohl von Schönberg als auch von Webern als sehr unglücklich und unpassend betrachtet wurde.

³ Der Terminus „Pointillismus“ wird im Westen vor allem im Zusammenhang mit der Malerei verwendet und bezeichnet eine neue Maltechnik des Neo-Impressionismus (Hauptvertreter Georges Seurat und Paul Signac), bei der verschiedenfarbige winzige Punkte nebeneinander aufgetragen wurden und eine flirrende Atmosphäre erzeugten. In der westlichen Musik wird dieser Begriff kaum je benützt, während er in Russland einen bestimmten Stil bezeichnete. Der russische Autor Kanevsky stützt sich in seinen Ausführungen auf die bei uns fast unbekannt Definition von C. Kohoutek.

Vadim Kanevsky

Studium der Musiktheorie und Komposition (Alfred Schnittke Musik-Hochschule, Moskau), Advanced Studies in Music and Dance Education, Orff-Institut, 2005. Lebt in Moskau als Komponist und Lehrer für Komposition, Klavier, Gitarre, Improvisation und Musikpädagogik. Schwerpunkte: Integration der Künste, Orff-Schulwerk, Blues, Rock und zeitgenössische Musik mit Teenagern.

Summary

Music of the 20th century in Orff-classes

Doing it yourself is the best way of learning. Studying the 20th century music through creative undertakings may be a very good way to understand its form and content. Most of the styles of 20th century music, above all atonal music, appeared as written music, created with a very complicated compositional technique. Performing it in concert requires a high professional qualification; understanding it by listening needs a very well-trained ear.

Some modern music styles display a clear constructive idea which can be successfully used in music lessons with pupils. Such a constructive scheme can be described as an abstract model. An abstract model is the time-space structure of a certain phe-

nomenon of human culture, the sum of its essential features, free from its here-and-now context and pragmatics.

Starting the encounter with atonal music by improvising it in a way shown here may help to open the mind for this type of music. Any beginner, child or adult, with or without playing experience and ability can improvise in this way. The most desirable capacity for this activity is imagination and a sense of form.

My article seeks to be a working guide for experiencing atonal music by live improvisation in this style. It is meant to use abstract models to make one's own music. By this process students will develop a deepened interest to study more about atonal music, its composers and their lives.

The chosen example to demonstrate this process is POINTILLISM, a part of the inheritance of the New Vienna School (A. Schoenberg, A. Berg, A. Webern) and their followers.

Anton Webern was called by his followers "maestro of silence". The basics of his style are outlined here in the abstract model called Pointillism, which is defined as the special compositional method where separated sounds or intervals take the function which before were performed by motives, themes or musical phrases. The sound should carry a musical expression or idea. The form of pointillistic music is not strictly shaped; it has neither a clear beginning nor an end. The sequence of sound dots, surrounded by a majority of pauses, appears without preparation and disappears unexpectedly.

Improvisation in the pointillistic style

– Performers:

Instrumental ensembles with all kinds of percussion, pitched and unpitched; piano; vocal ensemble

– Vocabulary:

- 1. Without a given mode, without triads, no tonality; playing several notes only on white or only on black keys should be avoided; large intervals jumps are preferable*
- 2. Without a regular rhythm, or ostinato, no steady beat.*

– Musical texture:

No matter what material is being played, it must be

homogeneous, if dots, then everyone play dots, if glissando, everyone plays glissando. This equality of material opens possibilities for contrast, duration, articulation, dynamics and spacing. It creates a specific static mood, relaxed and abstract, essential for the pointillistic style. It offers rather poor possibilities for expressing one's individual artistic ideas but, on the other hand, makes music self-organizable.

– Form:

A pointillistic piece does not begin and does not finish: it just switches on and switches off. Despite a wide range of dynamic contrast within, it is neither emotional nor individual in its content; there are no waves of dynamics and very few culminations. A pointillistic piece is better if it is short; otherwise it tends to become chaotic. Two big pauses in the beginning and at the end are as useful as a frame is to a painting. A conductor (can be one of the performers), may give signs for starting and stopping in due time, according to how he feels. The general dimension is "sounds in space".

Improvising in a pointillistic style is one of the easiest approaches to improvisation. That's why it's good at the beginning of a course or a lesson. Improvised atonal music is the sound mirror of the HERE-AND-NOW. It reflects well the natural chaos of a beginning.

On a higher level it should be combined with listening to composed pointillistic music and discussing it to deepen the understanding of the compositional technique.

The teacher may choose between two possible ways of working with this idea:

1. from perception to creation
2. from creation to perception

He also has to decide whether he would like to use this theme after a soft and non-dominant warm-up only as a short improvisation and as part of a music class or as a topic by itself for more than one meeting including improvisation, listening to a characteristic piece of pointillistic music, introducing for example Webern's life and style of composition leading to using the new experiences to create a possible theme for further application like theatrical scenes, music for dance-improvisation, minimal music or improvisation to a basic beat (free jazz) etc.

Vadim Kanevsky

Diploma in music theory and composition (Alfred Schnittke musical college, Moscow); Special Course Orff-Institute, 2005. Lives in Moscow, works as composer and teacher of composition, piano and guitar, improvisation and pedagogy. Special interests: integrating arts; Orff Schulwerk principles in developed musical training; blues, rock and contemporary music in working with teenagers.

The Lumière Project: A Journey into the Art of Film Music



James Harding

An Old Dream Made Possible By New Technology

Back in 1987 I was walking down a sidewalk in New Haven, Connecticut and had a fantasy. Wouldn't it be a wonderful exercise to take a short piece of film of a neutral scene (like one person walking along a sidewalk) and try to color it with music in five different ways, just to show the power of music and sound to shape our experience. I wondered if that was how film composers were trained in their craft. At the time, I had no access to film technology, and I put the idea away in a drawer marked "someday".

Cut to fifteen years later, 2002, and I am living in an age of DVDs, where with the push of a button on a remote control we can see the same scene repeat over and over again. Anyone with a laptop computer can now edit film footage in their home. I am teaching a seventh grade music class where composition is the theme. Suddenly, the film music etude of my imaginings seems possible.

As I thought it through, another idea for a film composition exercise occurred to me. Instead of choosing a neutral scene, I would search out interesting, short excerpts of film for students to respond to with music, scenes that emphasized the expressive musical elements. I started to make a mental list of scenes in films that seemed to evoke music – an *accelerando* of punches on a punching bag in the movie "Hurricane" – a slow-motion work scene in "The Pajama Game", the series of dramatic close-ups on the eyes of the three protagonists in the final showdown scene in the classic western "The Good, the Bad and the Ugly". I rented the film "Baraka" to look for short

scenes with interesting subject matter from around the world.

A Discovery

Cut to the San Francisco Public library, where I am looking for short film collections with my friend and fellow film enthusiast Francisco Hernandez, the 5th grade teacher at my school. Francisco comes out of the stacks with a treasure. "Lumière and Company" is a set of over 40 short films made in 1995 to commemorate the 100th anniversary of the invention of the motion picture camera by the Lumière Brothers in France. The premise: over forty filmmakers from all over the world were given the original Lumière camera and asked to make a film with it.

As I viewed this collection, I realized that it contained the perfect material for my project:

The films were short. Because of technological limitations, the original camera could only make films up to 50 seconds long.

The films looked like old, silent films – the hand-cranked camera produced the flickering, black-and-white images which we associate with early, silent film. Although some of the films had soundtracks, I chose to not play them for the students, and they easily accepted that the films were silent. I liked especially that these miniatures connected us to the very beginnings of the art form, when live music was an essential part of the entertainment.

The films were culturally varied – West Africa, Egypt, China, Greece, India and France were represented in the films I chose. As I found out, this was very much in the spirit of the Lumière brothers, who very soon after inventing the camera sent photographers out to record moving pictures from exotic lands.

With some help from my school's technical specialist, Steve Rubin, I was able to extract several of my favorite films from this collection onto a DVD. I was ready to begin the project with the students.

In the first class, I had the students imagine that they were a panel of Hollywood composers, gathered to create new music to some newly discovered silent films. We would watch each film twice, once for a general sense and the second time to take notes on any opportunities for musical events suggested by

the films. Some would watch for dynamic, tempo or timbre changes. Others would think about the form implied by the film. Others would look out pitch implications – would a melody make sense in the soundtrack? A drone, perhaps? What kind of rhythmic feel was implied? After the second showing of each film I asked for some quick ideas relating to these musical elements, and I was very pleased with the level of compositional thinking I heard from the students.

Once we had seen all the films, I asked the students to form groups by each choosing the film that most interested them. They had a few moments to gather

and discuss some initial ideas for a soundtrack, and then the period ended.

In the second class, each group received 10 minutes of “studio time” to watch their chosen film and try out ideas. In the third class, each group again received 10 minutes to rehearse and record their soundtrack.

Once the soundtracks were recorded, I returned to Steve to help me synchronize the sound with the silent images of the film clips so that the students could enjoy their own creations.

We made popcorn and watched our movies. For the purposes of this article, I will share four:

Pyramids – Film by Youssef Chaine, Egypt. Two men in Victorian dress filming the Great Pyramids. A figure of a Beduin appears over the dunes, approaches, seizes and destroys the camera and then stomps off, leaving the film-makers bewildered.



Two groups chose this film and approached it in two different ways. One group used only percussion for their soundtrack. One boy used a specially prepared ratchet to imitate the sound of the cranking film camera. The others used drums to follow the figure of the Beduin, with an *accelerando* and *crescendo* up to

big cymbal crashes during the destruction of the camera.

The second group used piano. One girl played a happy and old-fashioned sounding parlor piano piece, accelerating up to the climactic moment, and her friend added some clusters during the moments of destruction.

Ulysses – Film by Theo Angelopoulos, Greece. Ulysses wakes up after a shipwreck on a strange new shore. Figure approaches camera and stares into it in bewilderment for several seconds before blackout.



Two students made sounds of the waves using rain-sticks. Over this background, one girl played a descending minor melodic *ostinato* on an alto xylophone, and another accompanied her with a drone

using an eerie, changing tone on an electric keyboard. The *ostinato* grew louder and slower as the figure approached the screen, ending with a sustained roll on one note, forte.

L'Amour – Film by Cedric Klapisch, France. A young man and woman enter the frame from opposite sides, walking slowly and deliberately towards one another, staring into each others' eyes. They meet in the center as if to dance, the woman swoons back in the man's embrace, and then she slowly rises to meet him in a kiss. Suddenly the two actors break character, look at the camera, and seem to be arguing with one another and with a director out in the audience

about exactly how to execute the moves of the scene. They go back off stage and then come on again, this time moving very quickly, as if just rehearsing or spotting the moves that they are about to perform. Finally they enter again as at the beginning of the film, ending with a long, sensuous embrace.



A group of boys created a clanging, noisy background, with gongs, drums, cymbals and a chromatic glockenspiel. Two boys improvised dialogue for the two characters, using falsetto and saying things like

“I love you, Victoria!” “I love you, too, Charles!” “Why? Why?” “I hate you!” Another boy cued the swooning embraces with a cymbal crash.

Great Wall – Film by Zhao Youli, China. On the Great Wall, a traditionally dressed woman performs a fan dance, accompanied by a man on **erhu**. Director enters with a clap-board, then the actors take off their traditional clothes, the dancer gyrates to an electric guitar and the two run wildly off.



This group’s soundtrack began with a lilting melody, played “piano” on a glockenspiel, punctuated by gongs and cymbals, to accompany the traditional dance. One girl shouted “cut!” when the director intrudes in the frame with the clip-board. Then another girl played the same melody using a keyboard set to an electric guitar sound, accompanied by a powerful rock beat on the drum set, ending with a power chord as the two actors run off.

Analysis: Some Functions of Film Music

The students thoroughly enjoyed each others’ soundtracks, and had insightful comments. I brought to the discussion five major functions of sound in film, which I had distilled from reading a film-composition textbook by Larry Timm and talking to a film composer friend. I asked them to describe moments in our film soundtracks that matched the following.

Foley – the term for sound-effects that accompany events on screen. Examples: the camera crank sound for *Pyramids*, the sound of the waves in *Ulysses*.

Paralleling or Underscoring the Action – There were many examples of the skillful use of musical el-

ements to match the action in the films- the *accelerando* and *crescendo* of the approaching figure in *Pyramids*, the *ralentando* and *crescendo* in *Ulysses*, the cymbal crashes during the swoons in *L’Amour*, the change of timbre from glockenspiel to electric guitar in *Great Wall*.

Playing Against the Action – The clanging and decidedly un-romantic background for *L’Amour* was a great example of the humor created by opposing the imagery of film with sound – the students found this example hilarious and wanted to see and hear it again and again.

Creating Atmosphere of Time and Place – The choice of gongs and cymbals for *The Great Wall* exemplified this function, as did the use of dumbek drums in the *Pyramid*. The second group’s version of *Pyramid* evoked the old-fashioned feel of a live piano accompaniment of a silent film.

Reflecting Emotion – The *Ulysses* soundtrack effectively created an eerie and preoccupied mood. It was fun to contrast the two versions of *Pyramids*: the percussion version setting an ominous mood; the piano version setting a comic tone.

Performance:

As part of our Spring Concert, I selected for live performance three of the soundtracks that had settled into original compositions – Ulysses, Pyramids (the percussion version), and The Great Wall. Instead of a video monitor we were able to project the films onto a movie screen above the musicians' heads, making for an impressive spectacle.

Reflection: Connections to Modern Art?

As I reflect now about this project, I realize that we touched upon three major artistic themes related to film composition.

The Craft – Sound is crucial to the effectiveness of a film, and the majority of film music throughout the history of the form has been crafted to support the images on screen. This project allowed the students to discover and practice elements of this craft, finding ways to underscore the action using tempo, dynamic, and timbre.

The Art-Surrealism – Many composers and filmmakers have experimented with deliberately opposing images and sound for artistic effect. In the ground-breaking Surrealist film “Un Chien Andalou” (1929) Luis Buñuel and Salvador Dalí alternated Wagner’s “Tristan” prelude with a popular tango as the accompaniment to a bizarre series of images. The student score for L’Amour touched on this kind of relationship between film and music.

The Modern Score for Silent Film

The past twenty years has seen the flourishing of a new art form, the composition and live performance of contemporary scores for silent films. In San Francisco, the Club Foot Orchestra, led by composers Beth Custer and Richard Marriot, has created and performed scores for feature-length silent classics including Fritz Lang’s Metropolis and Robert Weine’s The Cabinet of Dr. Caligari. In describing the function of music and film in these performances, Richard Marriot confessed “I think of it as the movie accompanying the music.” In playing their compositions live in the Spring Concert, the students were taking part in this exciting new performance tradition.

The Past and the Present

In reviewing what made these films interesting inspirations for composition, the students agreed that all

contained at least one surprising moment. The Beduin destroying the camera in Pyramids, the sudden change of costume in Great Wall, the dancers breaking character in L’Amour and the character gazing directly into the camera in Ulysses. Each of these directors was in some way playing with the idea of the medium of film itself, and the changing role of the Lumière brothers’ invention from a tool of documentation to one of expressive creation.

SOURCES:

- TIMM, LARRY M.: The Soul of Cinema: An appreciation of Film Music. Prentice Hall – Pearson Education 2003 – ISBN 0-13-030465-4
- CONVERSATION WITH RICHARD MARRIOTT – October 20th, 2005 – San Francisco

VIDEO:

- LUMIÈRE AND COMPANY, Sarah Moon (and various directors) – Wellspring Video 1995. CDU 122836

Summary

The advances in digital image technology have made working with film in the music classroom much easier. In particular, the DVD format makes it possible to select short excerpts of film and repeat them, allowing students the time to study the images in the manner of film composers in a studio. In searching for inspiring short sequences of film, the author discovered the collection Lumière and Company, a set of over forty short films made in 1995 to commemorate the 100th anniversary of the invention of the moving picture camera by the Lumière brothers in France. Through the assignment of creating soundtracks for these 50-second, silent films, groups of seventh-grade students discovered and exemplified many of the major principles of the art of film scoring. They also uncovered one of the most important themes of the commemorative project itself – the play between past and present. Performing their soundtracks with their films in concert, the students joined a current artistic movement – the composition and live performance of contemporary scores for silent films.

James Harding

teaches music to children ages 3 through 13 at the San Francisco School. After completing this project with children, he received the opportunity to compose an original score for a feature length documentary, Spit It Out!

Ideas from contemporary music: “parametrical motifs”



Andrea Sangiorgio

Vocal sounds and onomatopoeias with movement

Among the fundamental characteristics of much of contemporary music is the aptitude for manipulating sound material, researching uncommon sonorities, activating the interpreter as co-composer, improvising, mixing different expressive languages and exploring new horizons and perspectives in making music.

These characteristics offer the rich possibility of translating and re-adapting in an educational context some ideas concerning both the typology of musical objects and the construction process.

In particular, the open character of the process of musical production, together with the possibility of inventing sounds without the constraint of specific listening expectations, make contemporary music an interesting source of models for those music educators who are oriented to the development of creativity.

Regarding the sphere of vocalism, the expansion of the concept of music brought contemporary composers to experiment with further sound possibilities of the instrument “voice”, going beyond the usual notion of the speaking or singing voice.

The elements that determine a new conception of the voice are, in the first place, timbre — the many sound qualities that the phonating apparatus can produce — and, in the second place, movement — understood as gestural expressiveness, vocal action, posture, attitude, corporeal-sounding expression, sound visualization and the dramatic use of voice.

Among the many significant works that contempo-

*rary music has created (for example, Ligeti’s *Aventures* or Berio’s *A-Ronne*, to cite only two of many examples), I have chosen a piece by Luciano Berio “*Stripsody*” (1966), written for Cathy Berberian as a model for a didactic development.*

The piece consists of a succession of onomatopoeias, gathered from comics-strips and written in a notation that uses the same graphical style. A good interpretation of the piece requires a high degree of vocal virtuosity. In the video recording of a concert, Cathy Berberian accompanies the musical performance with gestures that underline and visualize the movement of the voice.

I use the compositional idea at the basis of this piece of music, expand it and adapt it to a learning context. The essential elements are: 1) a sequence of 2) single motifs consisting in 3) meaningful associations of voice and movement.

Here is the didactic elaboration:

Playing with voices

Game form

Echo-Imitation (call and response): the teacher proposes a sequence of short motifs with voice and movement, mostly associated with images that are differentiated in dynamics, pitch, duration, timbre, structure and corresponding movement parameters. The students repeat with echoing.

Age: the game is suitable for children from five to nine years (and for grown-ups capable of being playful).

Position: preferably standing in a circle

Definitions

Parametrical motifs are associations of voice and movement that represent images and sounding actions taken from the natural and human world, exclamations and verbal expressions, onomatopoeia, language of comics, etc. (technically they may be defined as phonic symbols, realized also through movement). They are called “motifs” because they consist of musical micro-themes, lasting some seconds, each one with its own specific features; these motifs are “parametrical” because each one identifies and emphasizes one or more musical parameters. There may be motifs that are centered on pitch (high/low, ascending/descending, inflexions, glissandos, melo-

dic profiles, referring to a tonal centre), others on duration (free rhythm/ordered stressing, long/short, texture, structure, order of the elements), on dynamics (forte/piano, crescendo/diminuendo), on timbre (clear/dark, ...), on phrasing (staccato/legato, stylistic references, ...), etc.

It is neither the “singing voice” in the strict sense of the term, nor the “spoken voice”, although it may assume these forms in some cases. It may be more properly defined as “vocal timbre”, “informal” or “expressive voice”, that uses and activates the whole sound spectrum produced by the human vocal organ. It is an “onomatopoeic language” that imitates the sound of actions and situations.

It is the continuation and the musical development of children’s typical inclination to use their voice while playing, to imitate and invent a world of sounds, to fuse vocal expression with body action.

The sequence

The game consists of a succession of motifs performed by the teacher and imitated in echo by the students. The whole sequence may last some minutes.

In the construction/improvisation of the sequence the basic principle is the variety and differentiation between the motifs. It is important to keep the process alive and amusing, constantly checking the level of the students’ attention, changing as soon as necessary, surprising with unexpected sounds, building contrasts both in the music and in the movement. The sequence may end with silence (only movement) or with a deafening finale.

Variations of a motif

During the chain of calls the teacher can “jump” from one musical idea to the other proceeding with contrasts. Another possibility is that the same motif be repeated and elaborated through variations: the teacher can refer to music parameters and change the pitch, timbre, dynamic, duration or structure of the motif. The movements that accompany the voice vary parallel to the music.

Movement

Movement is intimately connected with the voice, underlines it and interprets it, clarifies visually the musical structure.

Each motif is accompanied by a body action, a position, an attitude, a specific gesture or a facial expression. It is possible to stay on the spot, move single parts of the body, turn, jump, change level, shift in space forwards or backwards (but staying in the circle), and so on. Some motifs favour mimics, others may energetically involve the whole body.

As for music, also for body language, it is important to respect a principle of differentiation and contrast: the sequence of motifs should offer a wide range of different movement qualities and, consequently, the process should be fascinating.

As references for the movement there are mimes (motifs dealing with actions or situations), theatrical motifs consisting of exclamations, verbal and emotional expressions), gestures based on conducting (motifs with a more specific musical character).

Imagery – Meanings

Usually a motif proposes an image, easily and immediately decipherable: it may be the vocal and corporal imitation of an event of the natural or human world, an onomatopoeia (including the language of comic-strips), the representation of a communicative context, the description of a situation or a short verbal expression.

In a series of motifs the teacher can create chains of many images that constitute a plot or a short story (for example, “the accident”: driving fast, braking, collision, angry people, ambulance).

Furthermore there may be motifs that do not represent any image. They are associations of physical action and phonation in which the main issue is the quality of sound or of movement. There is no meaning, only a purely kinesthetic-musical expression.

Goals

To activate the group: the imitation game is involving, varied, entertaining; it is a good activity for the first sessions with a group of children, ideal to loosen up and to give students a rich series of expressive possibilities. The game introduces the action form “echo-imitation”, fundamental for any subsequent activities in which the teacher presents something for the students to repeat and to stimulate vocal as well as mimical-gestural expressiveness. The game releases tensions channels energy and

stirs up emotions. It is a stimulus for shy students and an outlet for the exuberant ones.

To favour the exploration of different sound possibilities of the instrument voice: initially, through imitation, students acquire many models that they can offer again or elaborate in the subsequent productive phases of the game. The goal is to master a starting repertoire to be able later to create one's own.

Caution: in those explorations that bring the voice to its limits, the teacher must respect the basic criteria of vocal hygiene: he or she has to avoid overloading it or even damaging it. We want to teach the voice to assume many different colours and shapes in a healthy way.

To transmit through imitation a large number of musical micro-structures: every motif is a short theme, pointing out some musical characteristics. The value of the activity is in the variety of possible solutions.

To promote and strengthen children's typical tendency of using their voice in connection with movement: the vocal sound arises from the action of the body and, vice-versa, the gesture "sounds".

To represent a sound configuration through movement: the fact of accompanying every motif with a body action, a gesture or a mimical expression gives the students a visualization of the sound structure. They are given the possibility to "read" what they are hearing through a sort of gestural notation. In this sense the game is preparatory for all subsequent games that include following the teacher's conducting movements.

To promote the ability of following the conducting sign for an entry: usually the teacher gives the group a sign so that they can repeat in synchrony, guided by his gestures and movements.

To encourage synchrony in the group: the teacher, instead of directing the group response with his movements, may simply not move and watch what happens in the group imitation: it is interesting to see how the group tries naturally to give the answer in unison both in regard to durations and to pitches.

To warm up the voice: choosing accurately suitable motifs, the echo-imitation may have the function of a warm-up. An appropriate sequence concerns posture, breathing, phonation, up to vocal or tonal patterns, which may lead to learning a melody.

Similarly, the game can be developed in a rhythmical

direction, drifting naturally to the imitation of rhythm patterns, accompanied by movements and/or body percussion. In this case the game can introduce a subsequent activity with rhythm instruments.

Ideas from the alphabet

Through practicing the game with children the teacher acquires and expands his own vocabulary of motifs. From his point of view the musical exercise is to improvise a sequence that has to be of convenient length, richly diversified, with a good "flow".

A good way to find ideas and to constitute a repertoire of motifs is to go through the alphabet and search for assonances, images, suggestions, vocal sounds. Every letter or phoneme is only a starting point that can be worked out in different directions.

Some examples:

A – *aaaah*: amazement, sigh, relief, relax – *aha!*: finally understanding something – *aaah*: yawning – *aaam*: a child eating something – *ahia, ahio, ahiaiai*: pain – *I*: pointing at me

B – *boh*: I don't know – *b, bleah*: disgust, repugnance, vomit – *buuu*: stadium – *boing*: the ball that bounces – *bbom!*: bursting bomb – *b b b* (mute): the fish – *brmm*: the car, the motorbike – *bl bl bl bl*: boiling water – *bla bla bla*: people speaking – *bang*: shooting

C – *cuckoo*: birds' voices – *co co co*: hens – *click clack*: mechanism – *crash*: something breaking down – *come on!* *e-cci!*: sneeze – *ch ch ch ch*: crickets, cicadas – *cheers!* - *ching chuang*: Chinese – *chaff*: a big slap – *chuf chuf*: the train – *ch*: an angry cat – *ch ch ch*: scratching – *ch(u)*: the coffeepot

D – *driiin*: telephone – *ding dong*: bells – *sdeng*: knocking against something – *doinnnng*: spring – *dum cha dum dum cha*: drumset or percussion instruments

E – *eh eh eh!*: laughter – *eh?*: I have not understood – *hey!* – *eh eh*: reproaching someone — and then? – *eeeeeeeh*: I don't find the word, I am confused

F – *fffff*: according to the pressure being used, wind or compressed air – *fffff, uffa*: boredom, irritation, anger – *fffff*: inflating oneself like a balloon

G – *glu glu glu*: drinking – *go!* – *grrrr*: growling – *gong* — *nghe nghe*: the newborn's weeping – *gnam gnam gnam*: eating – *gosh!* — *my God!* — *get out of here!*

H – *ha ha ha*: laughter – *hic*: drunk person – *hhhhha*: heavy breath – *hu!*: hit of karate – *h h*: cleaning a glass – *h h h*: panting – *hip hip hip Hurray!*

I – *i-o*: donkey – *me*: pointing out myself – *iiiiii*: giggle – *iiiiii* (descending glissando) *bom!*: falling bomb

J – *je suis Jean*: French name – *jum*: passage of a fast object

K – *King Kong!*: the biggest orango – *kukuruku*

L – *Lulù*: beating the eyelashes – *tl tl tl tl*: the horse – *la lara lalla la*: fragment of little song – *plim plim plim*: the harp, pizzicato on string instruments

M – *mmm*: what a good person! – *mmuu*: cows – *mah*: doubt, perplexity – *meee* (nasalized): cars – *miaow*: the cat – *mamma mia!*

N – *no!*: various ways of saying „no“ – *ni no ni no*: ambulance – *ninna nanna*: lullaby – *nnnnniaun*: the car that draws near from far and it passes fast

O – *ooh*: surprise – *oh oh*: excuse me – *ops*: to stumble – *ola*: spanish greeting – *olé*: el toreador – *oplà* — *ohi ohi ohi*: pain – *ohm*: meditation – *ollallalla!*

P – *pp*: to spit – *pe pe, popi popi* (nasalized): horn – *pappa*: newborn asking to eat – *ping pong* — *pum!* *pam!*: shooting – *puah*: disgust – *pio pio pio*: chicks – *pss pss*: calling someone in a low voice – *patapum-fete*: falling to the ground – *puf pof*: bursting bubbles – *plop*: object falling in a liquid – *perepèpè*: trumpet

Q – *qua qua*: ducks

R – *rrrrrum*: starting engine – *rrrrr*: ascending and descending glissandos with r – *rrrrrrrin*: the alarm clock – *rock and roll*: with strong American pronunciation – *roar*: an enormous motor – *brrrrr*: shivers of cold – *cra cra*: the frog

S – *ssss*: silence! – *yes*: various ways of saying yes – *sss*: contempt, sufficiency – *sss*: hissing snake – *splash!*: falling into water – *soto*: movement of karate – *stop!*: peremptory order – *shh*: silence – *sh sh* (in dynamic waves): the sea – *shhhhh*: the shower

T – *tick tack*: the clock – *toc toc*: to knock to the door – *too too*: trains

U – *uuuu*: howl – *uuuu*: surprise – *uuuuu*: ghost – *ué*: from the Neapolitan dialect – *ue ue*: child weeping – *u u u u*: the monkeys

V – *vvvv* (ascending glissando): airplane taking off – *vrum vrum*: heat the motor

W – *wow!*: enthusiasm – *woof woof*: the old big dog

– *what? who? when?*: questions (with different emotional expressions) – *we*: pointing at the whole group – *well!*

X – *x x x*: no good (shaking the head)

Y – *yes!*, *yeah!*: with different inflections – *yuen ping*: the chinese girl – *yuppie!* — *yee-ha!*: stopping the horse – *you!*: pointing at someone or to the whole group with different intonations

Z – *zzzz*: to sleep – *zzzzz*: the mosquito – *zac*: pierce with the sword – *zorro!* – *zip*: to open a zip – *tz tz tz*: denial with movement of the head

Furthermore, ideas can be taken from slang or from expressions in the local dialect: these forms are particularly funny and emotionally involving.

There are also other actions or events that may be reproduced with vocal sounds but are not referable to the phonemes of the alphabet:

Sounds of the breath: extinguishing a candle, sniffing or breathing like a dog, enjoying the perfume of a flower, puffing, being surprised (rapid inhalation), imitating the wind, yawning, sighing, blowing on hot soup, blowing away crumbs, licking a wonderful ice cream, etc.

Other sounds: coughing, clearing the voice, sending kisses to everybody, whistling, shooting in various ways, crashing a car, crushing a tomato, using foreign pseudo-languages or nonsense-language, imitating music instruments, imitating various sounds of the natural and human environment, using all onomatopoeias of comic-strips. The model for these, as we have seen, is Berio's Stripsody.

Sounds can also be produced without directly referring to an image: these types of motifs have a purely musical value. The theme is sound just as sound, in association with a movement that visualizes its character, structure and quality. These types of motifs can be a bridge to warm-up exercises for the voice or also to rhythmic or melodic fragments/patterns.

Possible developments of the game

This game with the informal voice (i. e. neither melodic nor spoken), described above in the form of echo-imitation, can be expanded in various directions.

The developments concern further ideas for activities with voice and movement, dramatizations of se-

quences of events, use of graphic notation and impro-compositions for vocal ensemble.

To invent one's own motives

– In couples, freely moving in space, meet a partner, reciprocally imitate your motifs (AB, BA), then pass to a new partner.

This is the moment in which the participants can experiment and propose their own motives, proposing or elaborating what they have acquired from the teacher. The mutual imitation between the members of the group and the possibility to have numerous contacts during the game (5 to 10) favor the circulation of ideas and the socialization in the group.

– One after the other around the circle, the children propose a motif. The group echos.

The single students can now show one of the ideas they have found during the phase of exploration. This structure of the game can be repeated many times.

Proceeding towards composition/Gestaltung, every child can invent and fix a parametrical motif, even using graphic notation.

The didactic process can be concluded with a performance of the informal voice inspired by contemporary music: children, standing in semicircle in front of the public, present their own motifs one after the other; the group responds every time echoing.

This is a type of didactic-musical product that constitutes within a whole performance a unique variation in comparison with more traditional materials, for example melodies or rhythmic pieces.

Name-game

The form of the game is echo-imitation (standing in a circle).

– Prepare the game with a series of parametrical motifs that serve as warm-up and exposure of possible ideas.

– The teacher presents his own name in different ways and associating it with different movements. The group imitates.

– One student at a time says his own name modulating the voice and combining it with a movement. All imitate in echo.

For a performance with children: stand in a semicir-

cle in front of the audience ensuring that the sequence results richly and diversified.

“Do it like me — follow the leader”

– Imitation with voice and movement in space: a participant claps her hands three times, says “do it like me” and begins to move in space repeating a vocal motif; all participants imitate her, until another participant proposes a new motif, all imitate, and so on. (Ulrike Jungmair)

– For a performance with children establish a sequence and arrange it so that the various motifs are highly differentiated.

Graphic scores

– After having invented some parametrical motifs, every student represents them graphically. The motifs are read and commented upon.

– The teacher proposes a score as a possible hypothesis for establishing a short piece with vocal sounds.

– Elaboration in small groups. Every group composes a piece and writes a graphic score.

– Presentation of the groups.

Sounds of events (from movement to sound)

– The teacher, later a participant, performs a specific action, inspired by comic strips; the group vocalizes (“make the sound of my movement”).

The movement has here the function, so to say, of a symbolic-gestural notation. The group “reads” the movement and interprets it with the voice, using onomatopoeias of the comic strips.

Some examples: mumble mumble, bang, passage of a fast thing, hammering a nail and hurting oneself, eating, sleeping, diving and swimming, walking, scratching, knocking against a wall, drinking, laughing, crying, kissing, etc.

Dramatization of a story

– The participants, divided in subgroups, dramatize a given story — rich with possibilities — suggestions using mimicry, movement and voice (onomatopoeias and vocal sounds).

– Each group then prepares a graphic score of the story, a sort of memo for the performance (written words, graphic symbolizations of the sounds, other

graphic elements that represent the salient moments of the plot).
– Presentation of the groups.

Metamorphosis

Evolution of a homogenous mixture of timbres: (development of an idea of Lilli Friedemann)

Group of about 7–15 people (adults), sitting in circle.

1. Catalogue of many different possibilities for vocal timbre. Exploration.

A participant starts producing a vocal sound. The others imitate him. Short moment of silence. Another participant starts with a new sound (contrasting with the precedent), the others imitate it, and so on. To explore the complete range of vocal sounds, pay attention to the differentiation of the proposals and avoid repeating the same sounds.

2. Improvisation: “Metamorphosis.”

The group starts with a common sound. The sound gradually develops with slight variations so that the timbre of the group remains homogeneous (don’t “jump” to new timbres, change gradually staying together as a whole). If the timbre of the group should suddenly evolve in more directions, try to recover the homogeneity of the resulting sound as soon as possible. Differentiate the succession of sounds! Free ending.

3. Composition (Gestaltung)

It is possible to go beyond improvisation and to structure the improvised material by fixing a sequence of passages that, through more cycles of performing-listening-evaluating-selecting and through the construction of a score, becomes a composition (characterized at any rate by some traits of aleatory).

Andrea Sangiorgio

Graduated from the Orff-Institute. Vice president, director of the teacher training courses and music teacher at the CDM - Centro Didattico Musicale, Rome. Music training courses in Italy and abroad mainly with themes of: elemental music and movement education, voice training for children, ensemble music for percussion instruments, group improvisation, applications of cognitive psychology of music. www.centrodidatticomusicale.it

Zusammenfassung

Anregungen aus der zeitgenössischen Musik: parametrische Motive Stimmklänge und Lautmalereien mit Bewegung

Zu den Grundeigenschaften zeitgenössischer Musik zählen die Manipulation des musikalischen Materials, die Suche nach ungewöhnlichen Klängen, die Aktivierung des Interpretens als Ko-Komponist, die Improvisation, die Mischung verschiedener Ausdrucksmittel im Prozess des Musizierens. Diese Charakteristika machen die Übertragung auf die didaktische Ebene, sowohl bezüglich der Typologie musikalischer Objekte wie auch des Konstruktionsverfahrens, besonders fruchtbar.

Die Erweiterung des Musikkonzepts brachte zeitgenössische Komponisten dazu, weitere klangliche Möglichkeiten des Instruments „Stimme“ zu erkunden und den konventionellen Begriff Singen oder Sprechen zu überwinden. Die Elemente, die eine neue Auffassung von Stimme bezeichnen, sind die Klangfarbe – die vielen verschiedenen Lautqualitäten, die vom Stimmapparat produziert werden können – und die Bewegung – gesehen als Gebärde, vokale Tätigkeit, Haltung, körper-klanglicher Ausdruck, Klangvisualisierung, Theatralisierung der Stimmbenutzung.

Unter den vielen Beispielen, die die Neue Musik der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts anbietet, wird hier ein Stück von Luciano Berio Stripsody (1966) für Cathy Berberian, als Modell für eine didaktische Entwicklung genommen. Die kompositorische Grundidee des Stückes, eine Reihenfolge vieler aus den Comics entnommenen und mit Bewegung begleiteten Lautmalereien, wird ausgedehnt und auf eine Lernsituation mit Kindern angepasst.

Das Spiel

„Parametrische Motive“ sind Assoziationen von Stimme und Bewegung, die klingende Bilder und Situationen darstellen. Es geht um Ereignisse der natürlichen und menschlichen Welt, Ausrufewörter, kurze verbale Ausdrücke, Lautmalereien, Comics-Sprache, usw. (man könnte sie auch als fono-symbole bezeichnen, hier auch mit Bewegung ausgeführt).

Es sind „Motive“, da sie musikalische Mikro-Themen darstellen, jedes mit seiner spezifischen Form. „Parametrisch“, weil jedes Motiv einen oder mehrere musikalische Parameter betont: manche Motive bevorzugen Tonhöhe (hoch/tief, Glissandi, melodisches Profil, Bezug zu einem tonalen Zentrum), andere sind mehr auf die Ton-Dauer zentriert (a-metrisch/metrisch, lang/kurz, Entwicklung, Struktur, Ordnung der Grundelemente), oder befassen sich vorrangig mit Dynamik (forte/piano, crescendo/decrecendo), Klangfarbe (hell/dunkel), Phrasierung (staccato/legato, Stil), usw.

Die Spielregel basiert auf dem Imitationsprinzip: der Lehrer schlägt eine Reihenfolge kurzer Motive von Stimme und Bewegung vor, die generell mit Bildern assoziiert und durch musikalische wie auch bewegungsmäßige Eigenschaften untereinander differenziert sind. Die Schüler antworten in Echo.

In der Improvisation der Sequenz seitens des Lehrers ist das Hauptkriterium die Vielfalt und der Kontrast unter den Motiven.

Die Bewegung ist mit der Stimme eng verbunden, unterstreicht und interpretiert sie, klärt visuell die musikalische Struktur auf. Jedes Motiv wird durch eine körperliche Aktion, eine Haltung, einen Gesichtsausdruck begleitet. Ideen für die Bewegung entstammen aus der Pantomime (Motive, die Ereignisse und Kontexte verklanglichen), aus dem Theater (verbale und emotionale Äusserungen), aus dem Bereich des Dirigierens (Motive, die einen besonderen musikalischen Inhalt haben).

In den meisten Fällen schlägt ein Motiv ein Bild vor, das leicht und unmittelbar zu entziffern ist. In der Reihenfolge der Vorschläge können auch Ketten von Motiven eingebaut werden, die Fragmente einer Handlung erzählen.

Dieses Spiel mit informaler Sprache kann in verschiedene Richtungen gebracht werden. Die möglichen Entwicklungen betreffen weitere Ideen für Spiele mit Stimme und Bewegung (z.B. Namenspiele), Vertonungen und Dramatisierungen von Geschichten, Klangstücke mit grafischer Notation, Klanggestaltungen für Vokalensemble.

Andrea Sangiorgio

Studium am Orff-Institut. Vizepräsident und Verantwortlicher der Aus- und Fortbildungskurse des CDM, Centro Didattico Musicale, Rom. Nationale und internationale Lehrtätigkeit über elementare Musik- und Bewegungserziehung, Kinderstimm- bildung, Percussionsensemble, Gruppenimprovisation, Anwendungen der kognitiven Musikpsychologie. www.centrodidatticomusicale.it

Aus aller Welt

From around the World

Deutschland

10 Jahre musik- und tanzpädagogische Arbeit in Flüchtlingsheimen

Was ich während des Studiums in den Semesterferien nicht geschafft hatte, wollte ich im Herbst 1995 endlich in die Tat umsetzen: als Freiwillige im psycho-sozialen Dienst in einem Flüchtlingsheim im ehemaligen Jugoslawien arbeiten. Gesucht wurden Menschen, die Erfahrung mit Kindern und mit kreativer Arbeit hatten. Vermittelt vom cfd (christlicher friedensdienst deutschland) fuhr ich Mitte Oktober 1995 nach Skopje (Mazedonien). Vorher hatte ich mich einmal kurz mit einer anderen Freiwilligen getroffen, die im Sommer mit einer Kollegin dort gearbeitet hatte. Ich hatte keinerlei Sprachkenntnisse und eigentlich keine Ahnung, was mich erwarten würde.



Im Büro einer Partnerorganisation schief ich auf der Isomatte auf dem Boden, ging jeden Tag in der Woche ins Flüchtlingslager (bis auf einen, den ich mir zur Erholung und Abgrenzung frei nahm – wie uns

beim Info-Seminar empfohlen wurde). Die Kinder rannten mir förmlich die Bude (Baracke Nr. 6) ein, beschimpften mich, hingen mir am Bein, beklaute mich und rannten mir, wenn ich wegging, winkend hinterher. Sie schafften es kaum einfache Instrumente zu bauen, hatten Angst schmutzig zu werden und konnten nicht zur Probe kommen, weil es gerade warmes Wasser gab. Die Eltern beäugten mich z.T. misstrauisch, waren enttäuscht, dass ich kein Geld und keine Kleidung mitgebracht hatte. Sie waren aber auch sehr dankbar, luden mich in ihren engen Zimmern zum Kaffee ein, erzählten und philosophierten. Der Chef des Flüchtlingslagers war relativ unfreundlich und ich fast übertrieben höflich, weil doch meine Möglichkeit mit den Kindern zu arbeiten von ihm abhing. Abends, nachdem ich im Heim zu Abend gegessen hatte, ging ich erst einmal ins Fast-food-Restaurant und aß eine Portion Pommes Frites und auf der Isomatte dann noch Schokolade (mit viel schlechtem Gewissen, weil ich doch wusste, dass nur sehr wenige von meiner Essensgesellschaft das Geld hatten, selbiges zu tun). Manchmal habe ich geweint, übermannt von den traurigen Geschichten und meiner Hilflosigkeit.

Nachdem ich von meinem ersten 5-wöchigen freiwilligen Einsatz zurück war (direkt in den Vor-Weihnachtsstress in Deutschland), arbeitete ich ehrenamtlich mit einem Helfervertrag in städtischen Flüchtlingsheimen in München (dazu musste ich ein Führungszeugnis vorlegen). Im März/April 1996 war ich noch einmal, allerdings zusammen mit anderen schon Erfahrenen, als Volontärin in Mazedonien. Im Sommer 1996 arbeitete ich bei einem Ferien-Programm für Flüchtlingskinder in Kroatien mit. Seit 1996 leite ich Musik- und Tanzgruppen in Flüchtlingsheimen in München als Honorarkraft der Kunstwerkstatt für Flüchtlingskinder (Refugio München), wobei seit 2 Jahren meine Stunden von der Carl-Orff-Stiftung finanziert werden.

Ich habe meine Zeit als Volontärin in Skopje deshalb so ausführlich beschrieben, weil vieles davon auch jetzt immer noch meine Arbeit in Flüchtlingsheimen hier in Deutschland prägt.

Die äußeren Bedingungen sind je nach Unterkunft sehr unterschiedlich. In manchen Heimen z.B. kann die Kunstwerkstatt keine Angebote anbieten, weil es einfach keinen Raum gibt. In anderen wiederum gibt

es sogar große Räume. Wenn man es nicht erlebt hat, kann man sich kaum vorstellen, wie entscheidend die Raumsituation zumindest für die ersten Stunden sein kann. Die Kinder haben ein solches Temperament, dass es z.B. sehr wichtig sein kann, ob man den Raum abschließen kann, es keine Fenster nach draußen gibt, welche Möbel im Zimmer stehen u.s.f. Die Räume sind meist schmutzig, was mich oft von Körperarbeit auf dem Boden abhält.

Als Instrumentarium stehen mir einige Trommeln, Handtrommeln, Boomwhacker, kleines Schlagwerk und z.T. 2 Stabspiele zur Verfügung. Wie in Skopje baue ich manchmal mit den Kindern Instrumente.

Das Personal, besonders die Pförtner und die sozialpädagogischen Leiter (die es in den staatlichen Heimen nie gab und die es in den städtischen leider nicht mehr gibt) haben meine Arbeit bisher immer sehr unterstützt. Allerdings habe ich auch die Erfahrung gemacht, dass ein Hausverwalter mich eher duldete und schikanierte als willkommen hieß. Umso wohlthuender ist es dann, wenn ich merke, dass meine Arbeit dennoch geschätzt wird, wie zum Beispiel von der Carl-Orff-Stiftung.

Die Flüchtlingsfamilien haben hier immer warmes Wasser und auch Waschmaschinen, aber die Kinder müssen oft als Dolmetscher ihrer Eltern oder Nachbarn fungieren (z.B. bei den vielen Behördengängen oder bei Arztbesuchen) und können daher manchmal nicht in die Stunden kommen. Kontinuierliche Probenarbeit für Auftritte wird durch die Unzuverlässigkeit sehr erschwert. Diesbezügliche Unterstützung von den Eltern ist kaum zu erwarten. Manche Eltern sind mit wichtigeren Dingen beschäftigt, andere haben (sicher auch kulturell bedingt) ein anderes Zeitverständnis. Wieder andere schätzen das kostenlose Angebot für ihre Kinder sowieso nicht. Für alle ist natürlich sehr belastend, dass viele Familien überhaupt nicht wissen, wie lange sie in Deutschland bleiben können, dass die Heime häufig geschlossen werden und sie dann wieder umziehen müssen ... Manche Kinder haben schon in fünf Unterkünften gewohnt.

In Mazedonien war ich manchmal froh, die unschönen Ausdrücke oder Beschimpfungen der Kinder nicht zu verstehen. So konnte ich großzügiger sein. Während meiner Arbeit hier in Deutschland ist es mir auch schon oft passiert, dass ich eine Diskussion

zwischen den Kindern zu lenken hatte, obwohl ich nur die Hälfte verstand. Die verschiedenen Kulturen und Sprachen der Kinder in den Heimen sind manchmal Anlass für eine gespannte Atmosphäre wenn z.B. eine Kind als einziges eine andere Sprache spricht. Für mich ist es immer wieder schön, wenn ich teilhaben darf an den mir fremden Kulturen. Als ein wichtiges Ziel meiner Tätigkeit sehe ich es auch an, den Kindern zu vermitteln, dass ihre eigenen Kulturen etwas sehr Wertvolles und ihre Zweisprachigkeit eine beachtliche Leistung sind. Sehr gefreut hat es mich daher, als bei den Proben für das letzte Aufführungsprojekt die Kinder sehr stolz ein Gedicht in ihre Sprachen zu übersetzen versuchten und wir daraus eine Collage bauten. Es ist auch schön, von kleinen Kindern daran erinnert zu werden, bei dem Gestenlied Aramsamsam zu dem Wort arabi eine muslimische Gebetsbewegung zu machen („mein Papa betet so“).



Die Kinder und Jugendlichen in Skopje kamen mir vor wie Straßenkinder. So wild, oft in Gangs organisiert, wegen der Enge der Zimmer fast nur draußen lebend. Ich hatte wirklich körperliche „Kämpfe“ auszustehen, z.B. als sie mir Berge von Schnee in die Baracke schoben und ich die Türe kaum zukriegte. Hier haben wir in unseren Supervisionsstunden der

Kunstwerkstatt fast immer die Aggression der Kinder und das Grenzsetzen zum Thema. Die Grenze als Halt. Halt für die haltlosen Kinder, die sich immer wieder neu orientieren müssen, die stark sind, aber auch sehr stark sein mussten und müssen. Die Grenze als Halt auch für mich als Pädagogin. Da sind Türen, feste Zeiten und Regeln ein Halt, eine Hilfe. Es ist sehr anstrengend den Kindern und Jugendlichen, die dauernd die Grenze suchen, diese zu bieten und standzuhalten und gleichzeitig Vertrauen zu schaffen, sie zu verstehen, sich auf die Kinder und ihre schweren Schicksale einzulassen. Mich beeindruckt immer wieder die Stärke der Kinder und ihre gleichzeitige Kindlichkeit (wenn z. B. 11-jährige „mein rechter, rechter Platz ist leer“ spielen).

Ich kann die Kinder meist nur ein kurzes Stück auf ihrem Lebensweg hier in Deutschland begleiten. Dann müssen wir wieder Abschied nehmen und verlieren uns aus den Augen. Die Stunden, die ich mit den Flüchtlingskindern verbringe, sind für mich aber so eindrucksvoll, dass ich auch heute noch die meisten der Kinder vor mir sehe und mich an viele, auch lustige Situationen erinnere: In einer Unterkunft stand eine alte Heimorgel. Amila sagte, sie wolle jetzt Klavier lernen und so versuchten wir einen erträglichen Klavierklang einzustellen. Anschließend fragte ich sie, was sie denn lernen wolle (andere Mädchen hatten schon einmal „Bruder Jakob“ oder einen Titel aus dem Film „Titanic“ versucht). Amila antwortete: „Kennen Sie vielleicht etwas von Beethoven?“ Ich war total baff und musste schmunzeln. Als ich sagte, dass Beethoven ganz schön schwer sei, meinte sie „dann vielleicht Mozart?“

Corinna Enßlin



Zur Entstehung eines Musik-Tanz-Theaterstückes mit Flüchtlingskindern

Als Tanzpädagogin wollte ich schon seit langem mit Flüchtlingskindern arbeiten, so fiel mir Corinnas Anfrage, sie während der Zeit ihres Mutterschutzurlaubs in einem Flüchtlingsheim zu vertreten, wie ein Geschenk in den Schoß. Um den Übergang für uns alle leichter zu machen, nahm ich für einige Wochen an ihrem Unterricht teil, bevor ich die 29 altersgemäß in drei Gruppen aufgeteilten Kinder schließlich alleine hatte. Die meisten Namen konnte ich nicht einmal aussprechen, wie sollte ich sie mir nur alle merken, die so fremd und ohne Assoziationen für mich waren?

Wir spielten mit den Rhythmen ihrer Namen und ich lernte allmählich, welches Gesicht zu welchem Namen, welches Lächeln zu welchem Gesicht gehörte. In den folgenden Wochen erlebte ich die Kinder hinter den Namen: die stille, aufmerksame Nora, den immer lächelnden, immer hungrigen, kuschelfreudigen Muhamad, den schelmischen Haarun, den streitsüchtigen, finster blickenden vierjährigen Ali, Ljindita, so lebendig in ihrem Körper ...

Im Laufe von drei Monaten erlebten die Kinder die Elemente der Zeit in Musik und Tanz: Grundschlag, Tempo, metrische und Atemrhythmen. Sie spielten mit den Qualitäten von „plötzlich“ und „anhaltend“, „kraftvoll“ und „leicht“ und fanden dazu auch entsprechende instrumentale Töne und stimmliche Geräusche. Sie liebten die ratternden, schüttelnden, zitternden, bebenden Bewegungen, die sie mit ihren Körpern machten. Sie mochten auch das Gefühl, das gewisse Wörter in ihrem Mund hinterließen, manchmal begeisterte sie der Rhythmus eines Satzes, auf die Handtrommeln übertragen oder der Klang eines bestimmten Instruments. Das Balance-Finden auf einem Bein oder die tiefe Bedeutung jeder kleinsten Bewegung forderte und ermutigte sie alle.

Als Corinna im Spätherbst wieder kam, erfuhren wir, dass im Dezember eine Festveranstaltung im Kulturzentrum am Gasteig stattfinden sollte: „10 Jahre Kunstwerkstatt für Flüchtlingskinder – Refugio (München)“. Dank der großzügigen Unterstützung der Carl Orff Stiftung konnte ich mit Corinna weiterarbeiten. Zusammen mit den Kindern begannen wir

ein Musik- und Tanzstück zu entwickeln, das im Rahmen dieses Jubiläums aufgeführt werden sollte. Der Gestaltungsprozess war spannend. Vor allem, weil die Arbeit nicht frei von jenen Problemen war, die Corinna schon früher in Flüchtlingsheimen erfahren hatte. Eltern benötigten ihre Kinder als Babysitter oder Dolmetscher; Schulaufgaben mussten vorbereitet werden und manchmal vergaßen die Kinder einfach, dass es Dienstag war, ihr „Musik- und Tanz-Tag“. Mit anderen Worten, Anwesenheit bei der Entstehung und den Proben des Stückes waren unberechenbar. Aber dennoch wurde etwas Schönes von diesen 8- bis 12-jährigen Kindern gestaltet, erinnert und aufgeführt. Ich glaube, dass es daran lag, selbst Mitautoren des Stückes zu sein. Oft werden Kinder aufgefordert, ein Musikstück, einen Tanz oder eine Rolle in einem Theaterstück zu interpretieren. Hier wurden sie aufgefordert, an der Gestaltung von Beiträgen zu einem Musiktheaterstück mitzuarbeiten, das eher eine assoziative als narrative Form hatte. Corinna und ich begannen ohne vorgegebene Musik, ohne fixe Kombination von Schritten und ohne Geschichte. Wir begannen vielmehr mit einer ganz allgemeinen Idee: Träume. Einer Idee, die ganz organisch in uns wuchs und sich entwickelte. Wir ermutigten die Kinder, ihren eigenen Gefühlen zu trauen und Teile ihrer schon beträchtlichen Sammlung von Erfahrungen durch sprunghafte Einfälle zu verbinden. Dies half, ihrem Spielen, ihrem Tanzen und ihren Handlungen Bedeutung zu verleihen. Wir baten die Kinder um Ideen, die oft aus ihren musikalischen und tänzerischen Improvisationen entstanden. Wir luden sie ein, mit uns zu planen. Corinna und ich organisierten dann ihre – wie auch unsere – Ideen dramaturgisch in Raum und Zeit. Während der ersten Probe machten die jüngeren Kinder einen „Atemgeräusch-Rhythmus-Knödel“. Das wurde unser Anfang. ANI AHLEM (auf Arabisch: Ich träume), ein Theaterstück aus vielen Farben und Teilen nahm Form an und fand in seinem Entwicklungsprozess die richtige Struktur. Zu Beginn standen die Kinder in einem Klumpen in einer Ecke nahe dem Bühnenrand, ihre Stimmen und Körper ein einziges Instrument. Sie lockten so das Publikum in ihre Traumwelt hinein. Zwei Jungen brachen aus, vorwärts und rückwärts über die Diagonale taumelnd und springend. Ein anderer Junge



stürzte davon, ein anderer Traum, eine andere Diagonale.

Die älteren Kinder hatten eine Musik-Collage gestaltet und aufgenommen. Diese Collage, mit Orgelpfeife und Handtrommel mit Reis (statt einer Ocean Drum) und ihren eigenen, sprechenden, singenden, und Geräuschen produzierenden Stimmen, gründete auf ihren Vorstellungen von Traum und Träumen. Der Anfangstext war Deutsch, aber die folgenden Wörter und Sätze waren in ihren eigenen Sprachen. Dieser Klangteppich begleitete die Kinder nun, nachdem sich die enge Gruppenformation aufgelöst hatte. Sie tanzten eine berührende Traumsequenz aus ihrem eigenen Bewegungsmaterial in Solos und Duos, die sich in ihrer Intensität steigerten und in Unisono-Bewegung mündeten. Sie endeten als Traum-Skulpturen, die die Bühnenlandschaft definierten.

Kleine Hände in leuchtend farbigen Gummihandschuhen führten in eine fröhlichere und witzigere Traumlandschaft. Eine Gruppe von Mädchen spielte einen Rhythmus auf dem Boden, sie spielten ihn auf dem Rücken ihrer Partnerin, Gesicht zu Gesicht, Hand zu Hand, sie fanden drehend und hüpfend (fast) nahtlose Übergänge. Ein Gaststrommler, der Vater von zwei Kindern, spielte mit einer Gruppe von jüngeren, Handtrommeln spielenden Kindern eine Frage- und Antwort-Form. Das erlöste die „Skulpturen“ aus ihrer Bewegungslosigkeit und feuerte sie an, in schnelle, kraftvolle Duette auszubrechen, die auch wieder in Unisono-Bewegung führ-



ten. Die Musik endete ganz plötzlich, während die Tänzer in der Stille weitertanzten.

Der „Handschuh-Rhythmus“ kehrte wieder und wurde auf blauen, grünen und orangen Plastikbechern gespielt. Diese Becher und die Jungen, die sie spielten, bewegten sich im Zickzack, kreuz und quer, rauf und runter in Echomotiven.

Zum abschließenden Finale von ANI AHLEM waren die Kinder auf der ganzen Bühne verteilt, eine große Trommel in ihrer Mitte. Aus den Ecken kamen vier ältere Mädchen, die mit langen, dicken Stöcken jede ihren eigenen Rhythmus spielten. Tempo und rhythmische Komplexität steigerten sich, es wurde auch



auf den Rand der Trommel und die Stöcke der anderen Spielerinnen geschlagen. Wie Träume sich manchmal überlappen oder sich auflösen, so geschah es auch mit den Rhythmen. Sie veränderten sich, wurden einfacher und ruhiger:

Kinder saßen nun auf steinähnlichen Figuren, knieten oder krochen, klatschten leise und flüsterten und warteten auf den letzten Schlag, der das Publikum wieder in den Alltag zurückführen sollte.

Die Generalprobe war zum „Haare raufen“ und unsicher, die Aufführung fesselnd. Die Kinder waren aufmerksam und brachten sich selbst ein. Trotz der Belastungen ihres Alltagslebens erfüllten sie mit ihrer Anteilnahme und ihrem Engagement die Aufführung mit einer Frische und Lebendigkeit, die sicher zum Teil daraus entstand, dass jedes einzelne von ihnen mitgeholfen hatte an der Gestaltung ihres eigenen Stückes: ANI AHLEM.

Christa Coogan

„Ein Wanderer zwischen den Kulturen“

Pro Merito 2005 für Insuk Lee

Insuk Lee wurde im November 2005 mit dem Pro Merito Preis der Carl Orff-Stiftung für seinen jahrzehntelangen Einsatz und seine großen Verdienste um das Orff-Schulwerk ausgezeichnet.

Wie bringen einen Auszug aus der Laudatio von Coloman Kallós.

Vielen Menschen, die sich mit dem Schulwerk und der elementaren Musik- und Bewegungserziehung beschäftigen, ist Insuk Lee, Dozent am Richard-Strauss-Konservatorium in München, sehr vertraut. Überall dort, wo er mit seiner Fröhlichkeit und Leichtigkeit unterrichtet, improvisiert, spielt und tanzt, verbreitet er menschliche Wärme, entsteht Begeisterung und tiefe Empathie auf Grund seiner hohen sozialen, musikalischen und pädagogischen Kompetenz.

Insuk Lee ist seit vielen Jahren ein bekannter und beliebter Lehrer bei Fortbildungsseminaren, nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch auf internationaler Ebene.

Er leitet Orff-Schulwerk-Seminare und Workshops



für verschiedene Lehrerfortbildungseinrichtungen und für internationale Orff-Schulwerk Organisationen.

Sein beruflicher Schwerpunkt liegt in der Ausbildung von Studierenden am Richard-Strauss-Konservatorium in München in den Fachbereichen Methodik des Schlagwerkunterrichts und Grundlagen der Elementaren Musikpädagogik.

Hinter seinem künstlerisch-pädagogischen Schaffen steckt eine ganz besondere Persönlichkeit und ein außergewöhnlicher Lebensweg.

Insuk Lee ist 1949 in Kwangju in Korea geboren. Seine Kindheit und Jugend erlebte er in der Obhut seiner koreanischen Großfamilie mit vier weiteren Geschwistern. Sein Vater war noch unter der japanischen Okkupation aufgewachsen und durch diese Sprache und Kultur und deren besondere Affinität zur europäischen Kultur geprägt. Das wirkte sich auch auf die Familie und die Erziehung der Kinder aus. Sein Vater beschäftigte sich mit der deutschen Geisteswelt, Kunst und Philosophie und im elterlichen Haus hörte Insuk Lee schon als Kleinkind sehr viel klassische Musik. Im elterlichen Hause gab es ein Grammophon und so kam es, dass Insuk die deutsche Kunstmusik schon als kleines Kind hörte und verinnerlichte. Nach dem Besuch der Grund- und Mittelschule in Kwangju kam Insuk Lee in eine Berufsschule, genannt „Hohmaneam“, in Naju, die ein deutscher Entwicklungshelfer und Ingenieur aufgebaut hatte. In dieser Privatschule wurde vor allem Deutsch, aber auch deutsche Kultur und Musik ge-

lehrt. Ingenieur Hohmann, der Leiter der Schule, unterstützte damals viele seiner Absolventen seiner Schule und verschaffte ihnen Stipendien für ein Studium in Deutschland. Insuk entwickelte damals große Ambitionen für den Musikunterricht, ohne dass er irgend ein Musikinstrument erlernt hätte. Hohmann entdeckte seine Musikalität, die damals weit mehr als andere schulische Leistungen ausgeprägt war.

Dazu kamen weitere besondere Zufälle in der Kette von Entwicklungen, die Insuks Lebensverlauf entscheidend verändern sollten. Hohmann hatte bei einem Besuch in Tokio im Jahr 1962 Carl Orff persönlich kennen gelernt und war von ihm begeistert. Aus dieser ersten Begegnung erwachsen weitere Kontakte, die schließlich dazu führten, dass Insuk im Alter von 16 Jahren die Möglichkeit erhielt, am Orff-Institut zu studieren.

Das Fremde im Eigenen und das Eigene im Fremden! Kulturelle Migration. Erinnerungen an die Ausbildung in Salzburg

Insuk Lee studierte von Oktober 1966 bis Juni 1969 am Orff-Institut in Salzburg.

Damals war das Orff-Institut gerade fünf Jahre alt, eine neue Sonder-Abteilung der damaligen Akademie Mozarteum. Insuk kam ans Institut wie ein ungeschliffener Diamant; er hatte viel musikalische Begabung und Kreativität, aber noch keinerlei Ausbildung und Schliff in irgend einer Richtung und spielte bis dahin auch noch kein Instrument. Durch die väterliche Erziehung hatte er mehr westliche europäische Kunstmusik gehört und verinnerlicht, als eigene koreanische Musikkultur kennen gelernt, mit der er als Junge kaum in Berührung gekommen war. Carl Orff, Lieselotte Orff und Gunild Keetman nahmen den jungen Insuk in ihre persönliche, ja man kann fast sagen familiäre Obhut und stellten keine fachlichen Vorbedingungen. Sie hatten einfach Vertrauen in den unverbildeten, besonders begabten Jungen aus Korea und mit ihnen auch seine Lehrer am Orff-Institut u.a. Hermann Regner, Lotte Flach, Wilhelm Keller und Barbara Haselbach.

Für Insuk Lee war alles, was er am Orff-Institut lernte und erfuhr, grundlegend neu, die Sprache, die

Kultur, der Umgang mit Menschen und vor allem die Art und Weise wie mit Musik, Sprache, Rhythmus und Bewegung kreativ und experimentell gearbeitet wurde. Er sog alles auf, wie er sagte, genoss die Vielfalt des Neuen und Unbekannten, ohne in diesem Stadium seines Lebens wesentlich über das Gelernte zu reflektieren. All das kam erst viel später mit der beruflichen Praxis.

Salzburg wurde seine neue, vorübergehende Heimat und der Ausgangspunkt für seine persönliche Entwicklung und pädagogisch-künstlerische Karriere.

Studium und weitere Ausbildung in München – Verwurzelung in Deutschland

Nach der 3-jährigen Ausbildung am Orff-Institut entschied sich Insuk sein Studium in München fortzusetzen. Das bewahrte ihn davor, nach Korea zum Militärdienst zurückkehren zu müssen. Von 1969 bis 1974 studierte er an der staatlichen Hochschule für Musik in München Schlagzeug und absolvierte mit der künstlerischen Staatsprüfung. Während des Studiums und darüber hinaus unterrichtete er an Musikschulen und entschloss sich schließlich, endgültig in Deutschland zu bleiben. Bald schon lernte er seine zukünftige Ehefrau Helga kennen, gründete mit ihr eine Familie und schlug Wurzeln in München, der Stadt, die von nun an seine neue Heimat und Lebenswelt bilden sollte.

Beruflicher Werdegang

30 Jahre Unterricht an der Musikschule Ottobrunn bei München.

Von 1969 bis 1999 unterrichtete Insuk Lee an der Musikschule in Ottobrunn und übernahm zwischenzeitlich auch weitere Lehraufträge an der Kreis Musikschule in Fürstenfeldbruck und an der Volkshochschule München in den Fächern musikalische Früherziehung, Grundausbildung und Schlagwerk. Darüber hinaus war und ist er vielseitig als Musiker und Künstler tätig. Durch sein hohes Engagement als Pädagoge und Musiker trug er wesentlich dazu bei, das künstlerische und musikalische Niveau der Musikschule zu heben und viele Konzerte und Veranstaltungen durchzuführen. Die vielseitige musikalische Ausbildung und die lange und intensive Arbeit mit Kindern und Jugendlichen befähigten ihn schließlich, 1979 einen Lehrauftrag am Richard-

Strauss-Konservatorium in München zu übernehmen, für die Bereiche Orff-Schulwerk, Grundlagen der Elementaren Musikpädagogik und Methodik des Schlagzeugunterrichts.

Dozent bei internationalen Fortbildungskursen

Seine berufliche Tätigkeit im Bereich der Fort- und Weiterbildung weitete sich immer mehr aus. Im Jahr 1986 wurde er erstmals zu einem Sommerkurs nach Taiwan eingeladen. Damit begann ein neues Kapitel in seiner beruflichen Laufbahn, das bis heute ein ganz besonderer Schwerpunkt in seiner pädagogischen Arbeit geliebt ist. Er leitete zahlreiche Seminare und Workshops für die deutsche und österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft und unterrichtete bei den internationalen Sommerkursen am Orff-Institut in Salzburg ebenso wie für die staatliche Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen und das Bodenseeinstitut in Bregenz. Es folgten Kurse in der Schweiz, bei den Internationalen Sommerkursen der Begegnung in Slavonice, Tschechien und auch in Krakau, Polen.

Im Sommer 2002 wurde Insuk Lee zum ersten Mal zu einem Fortbildungsprojekt nach Korea eingeladen. Natürlich war er mehrmals zu familiären Besuchen in seiner ursprünglichen Heimat Korea gewesen. Diesmal sollte er aber als Fachmann für das Orff-Schulwerk in Korea auftreten und für die Lehrerfortbildung unterrichten. Das war für ihn eine aufregende und spannende Herausforderung, hatte er doch noch nie in seiner eigenen Muttersprache unterrichtet. Das ganze Repertoire von Ausdrücken und Begriffen seiner musikpädagogischen Arbeit war ihm nur in deutscher Sprache geläufig. Darüber hinaus musste er sich mit den Verschiedenheiten der beiden Kulturen auseinandersetzen. Es wurde ihm sehr stark bewusst dass das ursprünglich kulturell Eigene in 40 Jahren zum Fremden und das ursprünglich Fremde zum Eigenen geworden war. Die neuen beruflichen Kontakte in Korea bedeuten für Insuk Lee eine besondere Verantwortung, weil die musikpädagogische Arbeit mit dem Orff-Schulwerk auch in diesem kulturell so andersartigen Land einen neuen Stellenwert bekommen soll und es für ihn eine große Aufgabe und Verpflichtung geworden ist, mit den Menschen und der Kultur seiner ursprünglichen Heimat wieder in engeren Kontakt zu treten.

Neue pädagogische Arbeitsfelder

Musikpädagogik mit Senioren – ein Pilotprojekt des Richard-Strauss-Konservatoriums:

1994 übernimmt Insuk Lee ein musikpädagogisches Projekt für Senioren, das vom Richard-Strauss-Konservatorium als ein neues Studienfach „Elementare Musik und Bewegung für Senioren“ installiert wurde. Diesem Projekt liegen Ansätze einer intergenerativen Musikpädagogik zugrunde, die vor 10 Jahren noch wenig erprobt und noch nicht in das pädagogische Ausbildungsprogramm integriert worden waren.

Im Seniorenheim St. Josef in München hat Insuk Lee einmal wöchentlich eine Musikstunde für HeimbewohnerInnen eingerichtet. Die ca. 15 Teilnehmer der Musikstunde kommen aus dem Wohn- und Pflegebereich des St.-Josef-Heimes und sind meist Damen ab 70 Jahren mit unterschiedlichen körperlichen und geistigen Voraussetzungen, die Musik hören, Lieder singen, auf verschiedenen Instrumenten spielen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten tanzen oder sich bewegen. Die Studierenden nehmen an den Unterrichtsveranstaltungen aktiv teil, gestalten den Unterricht mit und halten eigene Lehrversuche. Über dieses Projekt wurde im Auftrag der Carl Orff-Stiftung eine Video-Dokumentation, mit Unterrichtsausschnitten, Reflexionen und Interviews erarbeitet, die für Interessenten zu erwerben ist.

Ein Bogen beruflicher Entwicklungen und Wanderschaft schließt sich

Im Studienjahr 2002/2003 wurde Insuk Lee ein Lehrauftrag am Orff-Institut der Universität Mozarteum in Salzburg für die Dauer von zwei Jahren angeboten. Obwohl er mit allen seinen vielseitigen beruflichen Aufgaben in München voll ausgelastet war, nahm er dieses Angebot mit großer Freude an. War es doch eine Gelegenheit, nach 33 Jahren in einer reifen Lebensphase und erfüllt mit Erfahrungen und Einsichten an die Stätte zurückzukommen, wo für ihn all das begonnen hatte, was sein späteres Leben wesentlich geprägt und erfüllt hat.

Er unterrichtete am Orff-Institut im zentralen Hauptfach „Musik – Sprache – Bewegung als persönliche Ausdrucks-Medien“ und übernahm eine Lehrpraxisgruppe „Elementare Musik und Bewegung mit Erwachsenen und Senioren“.

Am Orff-Institut wurde Insuk empfangen wie jemand, der nach Haus zurückkehrt, einige Kolleginnen und Kollegen kannten ihn noch aus der Studienzeit oder haben später mit ihm beruflich zusammen gearbeitet. Insuk Lee hat Einblick genommen in die veränderten Strukturen und Tendenzen des Instituts. Vieles hat sich verändert seit seinem Studium vor 33 Jahren. Viel Neues und Interessantes ist dazu gekommen und hat sich den Veränderungen in der Musik- und Tanzpädagogik angepasst. Und in Vielem war das Orff-Institut ein wesentlicher Vorreiter in der Entwicklung von pädagogischen Konzepten und Programmen, die heute an vielen Ausbildungseinrichtungen selbstverständlich sind.

Insuk Lee hat sich sein Leben lang intensiv der Elementaren Musik- und Bewegungs-/Tanzerziehung gewidmet. Sein Werk ist geprägt von der Idee des Orff-Schulwerks, aber auch er hat diese Idee auf seine Weise mit geprägt. Ich weiß nur wenig Menschen zu nennen, die sich wie er mit so großer Liebe und Hingabe dem Elementaren verschrieben haben, an erster Stelle wohl Gunild Keetman, die auch sein großes Vorbild war.

Coloman Kallós

Guatemala

Reiseeindrücke ...

Marimbaphone, 4 Meter lang, stehen vor dreckigen Wellblechhauswänden. Die Stäbe aus Zedernholz, Mahagoniholz wurden vom tropischen Regenwald geschlagen, der das gesamte Land grün bedeckt. Zur Klangverstärkung hängen an Drahtseilen große Kalebassen, die ringsum noch an den Bäumen wachsen. Werden die Kalebassen nicht geerntet, um das Marimbaphon zu verstärken, dann benutzen es die Mayas als Trinkbehälter oder machen Maracas daraus, die sie von Kindern anmalen lassen.

Drei Männer in bunt gewebter Kleidung spielen mit jeweils drei Schlägeln das scheppernde Marimbaphon. Disharmonisch klingt es schon ein wenig. Es sind in jedem Ort, wo ich Marimbaphon höre, immer die gleichen Klänge (I, IV, V). Manchmal – selten – spielt ein Kontrabass dazu, öfter ein Schlagzeug. Immer die gleichen Vierer-Rhythmen, immer die gleiche Begleitung.

Frauen, die spielen, sehe ich nie, Kinder sowieso nicht.

Dieser Musik fehlt etwas. Ich kann es nicht benennen, nehme es nur wahr. Zwei mit mir gereiste Musiker empfinden das Gleiche. Unterdrückt wie ihr eigenes Land – nicht frei – kämpfend und leidend – gezwungen – unfrohlich wirken die Maya-Marimbaphon-Spieler.

Kein Funke springt über auf den Zuhörer.

Unser zögernd, unsicherer Tanz dazu fühlt sich eher an, als ob wir Zementfüße hätten, oder als ob es verboten wäre, die Musiker durch unseren Tanz ermutigend zu dirigieren.

Keine Antwort auf die Frage, warum die Musik, die wunderschönen gewaltigen Instrumente nicht wirklich leben, atmen.

Aber dann der gewaltige Gegensatz:

Nach einer gefährlichen Busfahrt durch das paradiesische Tropenland (... vor einer Woche wurde auf dieser Straße in diesem Bus eine Touristengruppe von guatemaltekischen Kindern erschossen, die sich als „Skorpion“ Bande immer so verhalten und um zu Geld zu kommen Menschen erstechen oder erschießen) kommen wir in das Nachbarland Belize, das direkt an der Karibikküste und nur 150 km von Guatemala entfernt liegt.

Eine völlig andere Welt!

Wie von der Angst zur Befreiung

Wie von der Nacht ins Licht

Wie aus der Unterwelt frei atmen können

so klingt hier die Musik.

Warum nur dieser große Unterschied, wo die Landschaft die gleiche ist, und nur 150 km dazwischen liegen?

Hier: keine Nachwehen der Guerillakämpfe, sondern ehemalige afrikanische Sklaven, kaffeebraun, ohne Überlebenssorgen, immer ein Lied singend, bei jeder Arbeit tanzend.

Hier die Marimbaphone!

Es ist, als ob die Instrumente selbst tanzen, lachen, juchzen.

Es geht hier nicht, nicht zu tanzen. Die Füße sind federleicht. Die Musiker sind frei.

Die Musik ist frei.

Musik kann nur leben in Freiheit.

Musik ist Freiheit.

Christa Geißdörfer

(K)ein Schulprojekt im Maya-Hochland

Ein Koffer voller Instrumente aus Deutschland, Trompeten, Blockflöten, eingebettet in Orff-Schulwerk Noten und Volksmusik aus Bayern – das war mein schwerer Wegbegleiter durch Guatemala.

Von Guatemala-City aus reiste der Koffer auf dem Dach des „Chicken“-Busses durch die größte Hitze, aber auch durch Regenwald-Regengüsse geduldig mit. Immer wieder kontrollierte ich, ob meine Musikgeschenke für die Schule noch am Dach waren, was nicht gerade einfach war, denn ich teilte mir meinen verklebten Sitz in dem nach mitfahrenden Ziegen und Schweinen riechendem Bus mit einer Maya-Frau, die zwei ihrer Kinder im gewebten Tragetuch an sich hatte. Jedenfalls hatte ich mit dem „Sitzplatz“ großes Glück! Andere Reisende standen zehn Stunden in den überfüllten Gängen, wo Umfallen unmöglich ist, da es einfach zu eng ist.

Ein von deutschen Spenden finanziertes Schulprojekt im Maya-Hochland wollte ich besuchen. Alte Maya-Lieder und Indianer-Rituale wollte ich von dort mit nach Hause bringen, und ihnen dafür europäische Musik und Instrumente mitbringen.

Eine Utopie!

Im Hochland angekommen musste ich feststellen, dass in dem aus Wellblech gebauten Schulgebäude selten Unterricht stattfindet – obwohl in privaten Schulen Unterrichtspflicht herrscht. Keiner der Lehrer war die Tage zu sehen, Kinder traf ich nur arbeitend in Kaffeeplantagen.

Meine Trompeten fanden deshalb auch noch keinen würdigen Empfänger.

Sehr gespannt war ich deshalb auf den deutschen Koordinator des Projekts, den ich am nächsten Tag in der ehemaligen Hauptstadt Antigua treffen sollte. Ihm wollte ich die Instrumente geben, damit er sie den Lehrern geben könnte.

Ein etwas eigenartiger Mensch, der versuchte mir zu erklären, wo die Spendengelder überall hinfließen, warum mal gerade kein Unterricht sei. Er fand es sehr schlecht von mir, dass ich selbständig ins Hochland gefahren bin. Er hätte mir viel mehr zeigen können.

Letztendlich blieb für mich der Eindruck, den ich nicht beweisen kann, dass dieses Projekt nur auf dem Papier existiert, dass die Maya-Kinder dort fast nie

Unterricht bekommen, dass das Geld irgendwo anders hin fließt.

Die Korruption treibt ihre Blüten, und macht erst Recht nicht halt vor Kindern, die neben Nahrung, Gesundheit und Mutterliebe auch ein Recht auf Bildung, Kultur oder Musik haben. Niedergetrampelt und gar nicht erst wachsen gelassen werden diese Sehnsüchte.

Meine Vorstellung, ich könnte in einem Land voller Armut kurz nach dem Bürgerkrieg, wo gerade die Mayas viele Opfer zu beklagen haben, Musik unterrichten, ist gestorben. Krankheit, Hunger, Angst ums Überleben kommen vor dem Bedürfnis der Musik. Den Koffer ließ ich bei dem Mittelsmann. Nun hatte er eine so lange Reise hinter sich, war an sein Ziel geraten. Hoffen konnte ich nur, dass zufällig ein Lehrer den Koffer bekommt.

Letzte Woche hier in Deutschland traf ich den „Mittelsmann“, da „Das Projekt“ ein Jubiläum feierte. Traurig war ich schon, dass er kein Foto von Trompete blasenden Maya-Kindern hatte.

Verkauft hat er die Instrumente, ich will nicht wissen, was aus dem Geld geworden ist.

Sammler oder Händler werden sie weiterhin zu Geld machen, denn die Mayas haben kein Geld, um sich Instrumente zu leisten.

Vielleicht werden die Instrumente ja gespielt, und nicht nur gesammelt. Vielleicht werden Menschen durch die Klänge ein wenig getröstet, können ihr Leid für Momente vergessen.

Ich hoffe es, und kann leider nichts über ORFF IN GUATEMALA schreiben – NOCH nichts!

Christa Geißdörfer

Italien

Zusammenarbeit zwischen Orff-Schulwerk Italiano (OS) und der Musikschule „Donna Olimpia“ in Rom

Kurse und Seminare

Mit Oktober 2005 startet in Rom der vierzehnte National-Kurs des „Progetto Orff-Schulwerk“, das die OSI in Zusammenarbeit mit „Donna Olimpia“ organisiert. Während im vorigen Jahr einige 1. Level-Kurse außerhalb Roms gehalten worden sind, hat sich dieses Jahr die Dezentralisierung der Tätigkeit

auf die Sonderseminare gerichtet, die ein wesentlicher Teil des Progettos darstellen. Zu diesem Zweck hat die OSI ein Organisations-Forum versammelt, an dem sich gegenwärtig sieben Gruppierungen beteiligen. Außer „Musicanto“ aus Piossasco (Turin), die zusammen mit der örtlichen Carl Orff Musikschule in die OSI-Grundstruktur einbezogen ist, gehören diesem kleinen Netz die Gruppierungen „ARS Centro Studi Musicali“ aus Fondi (Latina), „Ameria Umbra“ aus Amelia (Terni), „Amici Dello Spettacolo“ aus Neapel, „Gabriel Marcel“ aus Catania, „Giglio Blu“ aus Revere (Mantua) und „Aulos“ aus Noci (Bari) an. Auf diese Weise ist die OSI in sieben italienischen Regionen sozusagen in „offizieller“ Weise anwesend: Apulien, Kampanien, Latium, Lombardei, Piemont, Sizilien und Umbrien. Insgesamt werden im nächsten Kursjahr vierzehn Sonder-Seminare außerhalb Roms veranstaltet.

RitMozart

Vollen Erfolg hat die Konzert-Vorstellung gehabt, die innerhalb der öffentlichen Jugend-Saison der römischen „Accademia Santa Cecilia“ am 8., 9. und 10. Mai 2005 im „Auditorio di Roma“ aufgeführt worden ist. Die mit den Mozart-Feiern verbundene musikdidaktische Veranstaltung, die die OSI und „Donna Olimpia“ in Zusammenarbeit mit der Stadtmusikschule „Carl Orff“ aus Piossasco und mit der Elementarschule Alessandro Manzoni aus Rom organisiert haben, hat dem zahlreichen Publikum von Kindern und Erwachsenen (insgesamt mehr als 2.000 Zuschauer) ein Programm angeboten, in dem verschiedene (rhythmische, populäre, choreographische usw.) Interpretationen und Bearbeitungen von einigen Stücken und Fragmenten Mozarts enthalten waren. Showmaster der Vorstellung war Alberto Conrado alias „Mozart“, der das Publikum durch stilistische Konflikte zwischen Bläser-Oktett und Jazz Band, rhythmisch-choreographische Bearbeitung von „Alla Turca“, Sprachspiele mit Papagenos Stottern, „Eine kleine Nachtmusik“ für Streich-Quartett und Body Percussion, spielerische Analogien zwischen Mozarts „Musikalisches Würfelspiel“ und die Playstation geführt hat, bis zum „Gran Finale“ in dem „Ah, vous dirais-je Maman“ gesungen, gespielt, gepfiffen und mit Klang-Rohren (Tuboing) aufgeführt worden ist.

Sommerkurs in Assisi

Einen 1. Level- und zwei Spezialisierungs-Kurse („Kinderkrippe“ und „Vom Kindergarten zur Elementarschule“) und dazu ein Seminar über „Tänze aus den Mittleren Osten“ hat dieses Jahr der zum „Progetto Orff-Schulwerk“ gehörende Sommerkurs angeboten. Mehr als einhundert Teilnehmer, darunter einige aus Kroatien, Israel und Palästina, haben die Kurse, die von Dozenten aus Italien, den USA und Palästina geführt worden sind, besucht. Die Assisi-Cittadella hat wie immer eine sehr freundliche Stimmung und die Neigung zu einem sehr gemütlchen Zusammensein gefördert und ermöglicht. Eine Stimmung, die sich während der vielen gemeinsamen Abenden und Abschluss-Performances sehr spontan verbreitet hat.

Giovanni Piazza
www.orffitaliano.it

Richtigstellung

Zum Beitrag von Manuela Widmer: Kurse am Centro Didattico Musicale, OSI 74, S. 45 erreichte uns aus Rom folgende sachliche Richtigstellung von Giovanni Piazza:

Seit über 20 Jahren gibt es in den italienischen Konservatorien (unsere Musikhochschulen) die Studienrichtung „Musikdidaktik“, die selbstverständlich auch das Fach Musikpädagogik enthält. Die Studienrichtung entstand damals, um Musiklehrer für die Mittelschule auszubilden.

Trotz der Kritik, die manchmal gegen einige Teile des Kursprogramms und teilweise auch zu Recht erhoben worden ist, wirken – und haben gerade in dem Fach Musikpädagogik viele der besten italienischen Musik-Pädagogen und Didaktiker gewirkt, u. a. Carlo Delfrati (Mitbegründer der Italienischen Gesellschaft für Musikerziehung und Befürworter der Einführung der Musikerziehung in den italienischen Schulen), Johannella Tafuri (einige Jahre lang Koordinatorin internationaler ISME Kommissionen) und Franca Ferrari.

Dazu muss man auch sagen, dass gerade dank dieser Dozenten die Programme der Studienrichtung Musikdidaktik im Laufe der Jahre besonders in Bezug auf die Musik in der Grundschule verbessert und erweitert worden sind.

Jetzt, da durch die neueste Reform dem italienischen

Konservatorium Universitäts-Niveau zuerkannt wurde, wird auch die Didaktik-Schule völlig neu konzipiert und ihr Abschluss zu einem Universitäts-Diplom zweiten Niveaus führen. In der Übergangsphase hatten auch die italienischen Universitäten zweijährige Spezialisierungs-Kurse in Musikpädagogik eingeführt, innerhalb deren ich Orff-Schulwerk Seminare (in Rom und Neapel) gehalten habe. Darüber habe ich in den OS-Informationen berichtet.

Giovanni Piazza

Ausbildungsmöglichkeiten für das Orff-Schulwerk in Italien: Der Beitrag des CDM – Centro Didattico Musicale – Rom

Ich danke Manuela Widmer, die in der letzten Ausgabe der Orff-Schulwerk-Informationen (Nr. 74 „Aus aller Welt“) die Situation der musikpädagogischen Ausbildungsmöglichkeiten in Italien angesprochen hat. Ihre anfängliche Behauptung allerdings stimmt so nicht, denn man kann in Italien durchaus musikpädagogische Seminare besuchen und diesbezügliche Fachstudien absolvieren. Allerdings möchte ich auch die Gelegenheit nutzen, um über unsere Schwierigkeiten zu sprechen, die diesbezügliche Ausbildungsgänge im Zusammenhang mit der Musik- und Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks haben.

Die Universitäten selbst haben Seminare angeboten, die zur Musikpädagogik befähigten (S.S.I.S. Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario), zurzeit allerdings gibt es solche Kurse nicht mehr.

In den italienischen Conservatori (Musikhochschulen), die heute den Universitäten gleichgestellt sind, gibt es seit über zwanzig Jahren das Seminar „Didattica della Musica“ (Musik-Didaktik): diese Ausbildung dauert 4 Jahre (zwei Tage wöchentlich) und befähigt zum Musikunterricht in der Sekundarstufe, vor allem von der 6. zur 8. Klasse (anzumerken ist, dass im Kindergarten und in der Grundschule kein Musiklehrer gesetzlich vorgesehen ist).

Die Situation ist nicht gerade viel versprechend. Als Vergleich kann die Tatsache gelten, dass z.B. am Mozarteum Salzburg das Angebot an musikpädagogischen Ausbildungen viel reichhaltiger und diffe-

renzierter ist: man kann unter drei verschiedenen Studienmöglichkeiten (4 bis 5 Jahre) wählen, nämlich Schulmusik (Lehramt), Instrumental- und Gesangspädagogik sowie Elementare Musik- und Tanzpädagogik (Bakkalaureat- und Magisterstudien).

Aus meiner persönlichen Perspektive erweisen sich die Musik-Didaktik-Kurse an den Konservatorien, noch als viel zu eurozentriert und an der musikalischen Hochkultur orientiert, um für einen Musik- und Bewegungserzieher, der vornehmlich mit Kindern im Alter zwischen 3 und 10 Jahren tätig ist, zielführend zu sein. Zur Prüfung muss man ein dreistimmiges Stück mit Instrumentalbegleitung über einen dichterischen Text komponieren; in den Studienplänen gibt es wohl Musikgeschichte, aber keine Musikethnologie oder Musikanthropologie; es sieht so aus, als gäbe es in der Musikerziehung keinen Bezug zu Bewegung oder Tanz, was merkwürdig anmutet, da die ganze Welt sich beim Singen oder Spielen bewegt, vor allem Kinder; es wird viel mehr mit dem Klavier als mit anderen Instrumenten, wie z.B. dem Orff-Instrumentarium gearbeitet und viel mehr von notierter als von mündlich übermittelter Musik gesprochen; die Integration mehrerer Künste wird nicht zum Thema gemacht (vor allem in Bezug auf die Arbeit mit Vor- und Grundschulkindern); von Musiktherapie oder sozialpädagogischen Wirkungen und Anwendungen der Musik ist keine Rede.

Hängt es vom Gesetzgeber und von Politikern ab, dass die alten Auffassungen von Musikerziehung nach wie vor in den Ausbildungsgängen so fest verankert sind? Ist es Unfähigkeit oder einfach Desinteresse, neue Wege zu gehen? Hängt es von den Kompetenzen derer ab, die Ausbilder der Auszubildenden auswählen? Hängt es von der Trägheit des Systems ab? Musikpädagogik in Italien ist im Allgemeinen noch mit diesem mühsamen Erneuerungsprozess beschäftigt. Der Vergleich mit den Institutionen des Auslandes ist oft – meines Erachtens nach – enttäuschend.

Was die elementare Musik- und Tanzpädagogik betrifft, ist die Einbeziehung des Orff-Schulwerks auf institutioneller Ebene eher nebensächlich – meistens laufen die Ausbildungskurse auf privater Basis. Durch ein großes Angebot an (kostenpflichtigen) einzelnen Workshops, Intensiv-Wochenenden und auch längeren Lehrgängen, wurde in den vergangenen Jah-

ren zunehmend versucht, eine Auffassung von Musik und Musikpädagogik in Italien zu verbreiten, die dieses institutionelle Manko ausgleichen soll.

Die Grundprinzipien des Orff-Schulwerks – die Einheit von Sprache, Musik und Bewegung, das ganzheitliche Ansprechen des Menschen, die schöpferische Aktivierung der Schüler, das Lernen in und durch die Gruppe – tauchen immer expliziter in der didaktischen Debatte und in der Strukturierung der Ausbildungsprogramme auf. Man wünscht sich, dass die Einrichtung von Orff-Schulwerk-Kursen im musikpädagogischen Bereich an den Konservatorien oder Universitäten zur Regel wird.

Zurzeit sind die wichtigsten Verbreiter des Orff-Schulwerks in Italien:

die S.I.M.E.O.S., Società Italiana di Musica Elementare Orff-Schulwerk, Verona (Präsident: Raffaello Menini), seit 1970;

das OSI, Orff-Schulwerk Italiano, Rom (Präsident: Giovanni Piazza), gegründet 2001;

das CDM onlus – Centro Didattico Musicale, Rom, dessen Vizepräsident und Leiter der Ausbildungskurse ich bin.

In den Orff-Schulwerk-Informationen sind mehrmals Berichte über die Aktivitäten der S.I.M.E.O.S. und des OSI erschienen. Was mich persönlich betrifft, arbeite ich seit einigen Jahren gelegentlich mit der S.I.M.E.O.S. zusammen. Von 1997 bis 2003 hatte ich die Ehre, mit Giovanni Piazza, der mein Wegbegleiter zum Orff-Schulwerk gewesen ist, zusammen zu arbeiten und war einer der Mitbegründer des OSI.

Hier möchte ich gerne das CDM vorstellen, und was wir seit einigen Jahren im Bereich der Orff-Schulwerk-Ausbildungen tun.

Das CDM, 1993 gegründet und seit 1999 von Marco Iadeluca, Valentina Iadeluca und mir selbst geleitet, ist ein Zentrum, wo sich das musikalische Wachstum von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Zusammenklang mit ihrer ganzen Persönlichkeitsentwicklung verwirklichen kann.

Außer Instrumental- und Ensembleunterricht im eigenen Haus, schickt das CDM Lehrer in die öffentlichen Kindergärten und Grundschulen, um den Kindern die Möglichkeit anzubieten, Musik mit einem Fachlehrer in interdisziplinärer Zusammenarbeit mit

der Klassenlehrerin zu erleben (15–20 Musiklehrer arbeiten pro Jahr mit etwa hundert Klassen). Um die eigenen Lehrer speziell für diese Arbeit auszubilden, organisiert das CDM seit 2002 den Grundausbildungskurs für Musiklehrer in Grundschule und Kindergarten „Elementare Musik- und Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks“. Der Kurs umfasst 230 Unterrichtsstunden (60 min) und 40 Praktikumsstunden mit Kindern und bietet folgende Fächer an: Musikpädagogische Grundlagen, Pädagogische Grundlagen des Orff-Schulwerks, Tanzdidaktik, Kinderstimmbildung, Frühkindliche Musikerziehung, Integrative und integrierende Aktivitäten im Kindergarten, Materialien für die Grundschule, Spielpraxis der Instrumente, „Musikalische Alphabetisierung“ (nach der „Music Learning Theory“ von E. Gordon, integriert in die Ausbildung), Elementare Komposition, Grundlagen der Musiktherapie, Pädagogische Psychologie (u.a. Carl Rogers und Thomas Gordons Ansatz des „Teacher Effectiveness Training“, Psychodynamische Aspekte der Gruppenarbeit), Kommunikation – Unterrichtsplanung und -gestaltung – Leitungsmodelle, Supervision des Praktikums.

Am Ende des Kurses legen die Kandidaten eine Prüfung ab, die aus einer Lehrprobe mit eigenen Materialien und aus der Diskussion einer schriftlichen Arbeit über die Erfahrung des Praktikums besteht. Jedes Jahr sind zwei Seminare mit Dozenten des Orff-Instituts eingeplant: in den vergangenen Jahren haben wir Andrea Ostertag, Christa Coogan, Ulrike Jungmair, Werner Beidinger und Manuela Widmer eingeladen. Dieses Jahr werden Michel Widmer („Zirkus“), Shirley Salmon („Soziales Lernen durch Musik und Bewegung“) und auch Christoph Maubach zu uns kommen. Aus meiner Sicht ist dieser Kurs einer der strukturiertesten Ausbildungsgänge, die es heute in Italien für die Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks gibt.

Neben diesem längeren Kurs organisiert das CDM seit Jahren Seminare und Weiterbildungskurse für Kindergarten- und Grundschullehrer. Außer einer intensiven Arbeit in der römischen Region hat das CDM seit diesem Jahr eine Zusammenarbeit mit Schulen anderer italienischer Regionen gestartet (Kurse in Prato/Toscana – und Imola/Emilia Romagna) und will auch in diesem Sinne weiter arbei-

ten. Alle oben erwähnte Kurse sind vom Unterrichtsministerium offiziell anerkannt.

Beziehungen zum Ausland bestehen ebenfalls. Im Rahmen eines Praktikums hat das CDM Studenten aus europäischen Ausbildungsstätten (Orff-Institut, Hochschule Hannover mit einem Leonardo Projekt) zu Gast gehabt, die an der Forschungsarbeit des Zentrums interessiert waren. 2002 und 2004 stellte sich das CDM mit einer performing group von Jugendlichen bei den XXV. und XXVI. ISME World Conferences for Music Education (Bergen/Norwegen und Teneriffa/Spanien) vor.

Meine persönliche Tätigkeit als Orff-Schulwerk-Lehrer in ganz Italien und im Ausland (Österreich, Deutschland, Finnland, Frankreich, England, Libanon, Russland, Irland, Süd-Korea) basiert vollständig auf der am CDM realisierten Arbeit. Wir sind dabei, ein Team von Forschern und Multiplikatoren zu gründen, die die musikpädagogischen Ideen unserer Arbeit am CDM verbreiten sollen: Valentina Iadeluca war vor kurzem in China und wird nächstes Jahr mit mir in Großbritannien sein.

Eine mögliche Entwicklungsperspektive, vorgedacht von Manuela Widmer in ihrem Artikel, könnte einen engeren Kontakt mit bedeutenden ausländischen Ausbildungsstätten, im besonderen mit dem Orff-Institut und der Universität Mozarteum, betreffen.

Aber das ist noch Zukunft. Wir werden davon berichten.

Andrea Sangiorgio

Japan

Jahresversammlung der japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft

Am 29. Mai 2005 fand die ordentliche Generalversammlung der japanischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft an der Tokyokasei-Universität statt.

Kiyoshi Hoshino, Lehrer an einer zur Yokohama-shoka-Universität gehörenden Höheren Schule hielt in diesem Rahmen einen Workshop zum Thema: „Orff-Schulwerk-Musik für Kinder“ nach Carl Orff / Gunild Keetman. Anschließend folgte ein kleines Konzert mit den Ausführenden Yoshie Matsuno (Sopran) und Masazuki Nakaji (Klavier); zu hören waren Ausschnitte aus Orffs „Carmina burana“.

18. Sommerkurs der japanischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft

Der 18. Sommerkurs der japanischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft fand am 29. und 30. Juli 2005 an der Tokyo Gakugei-Universität unter dem Motto „Neue Überlegungen zum Thema Bewegungsdruck“ statt.

Am ersten Tag referierten Mamiko Mumaki, Lehrerin an einer zur Tsukuba-Universität gehörenden Grundschule, Minoru Yoshizawa, Blockflötist und Dozent an der staatlichen Yokohama-Universität, Masazuki Nakaji, Assistenzprofessor an der Tokyo Gakugei-Universität, Kiyoshi Hoshino, Lehrer an einer zur Yokohamashoka-Universität gehörenden Höheren Schule und Mino Toki, Tänzerin an der Dance Company Unit Little Stars. Sie alle vermittelten den TeilnehmerInnen viele wertvolle neue Erfahrungen. Das anschließende wunderbare Konzert der KINSEI (Venus) Improvisationsband mit den Ausführenden Seiko Abe, Takashi Kogawa, Shizue Terada, Yoshino Toki, Mikako Yamashita, Masayuki Nakaji und dem Seminar für Musik- und Kunsterziehung an der Tokyo Gakugei-Universität: Hitoshi Matsuoka, Sayaka Uto, Asuka Takahori, Natsuko Iwahori, Yuki Morijiri stand unter dem Motto „Sprache-Ton-Bewegung“.

Der zweite Tag des Sommerkurses begann mit einem Workshop unter der Leitung der führenden japanischen Barocktanz-Spezialistin und Dozentin an der Toho Gakuen-Universität, Yasuko Hamanaka, zum Thema „Barocktanz und das Konzert“, an dem auch Yasuko Hamanaka (Tanz), Takao Hojo (Tanz), Makoto Ito (Barockgeige), Hiroshi Fukuzawa (Viola da Gamba), Naotaki Ueo (Violoncello), Toshio Nakajima (Tenor) und Minoru Yoshizawa (Blockflöte) mitwirkten.

Danach gab es ein kleines Symposium zum Thema „Orffs Pädagogik. Musik- und Bewegungsdruck“. Die Moderation übernahm Tohru Iguchi, der Vorsitzende der japanischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft und Professor an der Tokyo Gakugei-Universität. ReferentInnen waren Tomoko Nasukawa, Professorin an der Hyogo-Pädagogischen Universität, weiters Junko Kawaguchi, Dozentin an der zweijährigen Aichi Gakusen-Hochschule sowie Akiko Iizuka, Lehrerin an der Allku-Schule für Behinderte.

So endete auch der 18. Sommerkurs sehr erfolgreich.
Tohru Iguchi, Junko Hosoda
und Wakako Nagaoka

Kanada

2004 — 2005 Annual Review

Advocacy

Carl Orff Canada has distributed a second information tool, this year, a brochure. Our goal is to promote the Orff philosophy and thus promote musical education to teachers, headmasters, school board administrators as well as local and regional education authorities. This tool is available for the Presidents of our 11 chapters throughout Canada.

Communications

Our Web site has been rejuvenated in order to answer our needs regarding communications and links with our chapters. The Web site is also used to simplify access to various documents such as forms, schedules of courses all over Canada, report templates and reviews.

To maintain efficient communications between Chapters, reinforce the sense of belonging and offset the effect of estrangement that can occur given the great size of our country, we held two meetings with the national president in Ottawa, on October 23, 2004 for the Eastern Chapters presidents and in Calgary, on March 19, 2005 for the Western Chapters presidents, so they can meet and discuss face to face. These meetings are really appreciated by all participants.

We held, on November 24, 2004, a National Teleconference for all members of our Executive to discuss the ongoing Carl Orff Canada's affairs. These teleconferences are necessary to accelerate the process of decision and to maintain the good health of our organism.

We also cultivate strong relations with our American counterparts and share with them ideas on issues of common interest such as training courses, assessments and member services. The joint committee held its meeting in November 2004, during the National Conference of AOSA, in Long Beach, California.

New Developments

Carl Orff Canada continues to offer three training level courses in several Canadian Universities over the Summer months as well as during the school year. Teachers may apply and obtain a Carl Orff endorsement for these training courses that complies with Carl Orff Canada guidelines. We have created certificates to give to the students in order to attest each level course endorsement.

We maintained our Post Level III training program for Orff specialists who are looking for perfecting their skills in a related field (choral technique, orchestration, recorder). The program includes three Carl Orff Canada approved 30-hour lecture courses that must be taken over an indefinite period of time. The candidates will be responsible for attending the classes given at the dispensing institutions. Upon the successful completion of all courses in the program, candidates will receive official certification from Carl Orff Canada. Two or three of these courses are offered by different chapters each year.

In several areas of Canada, many musical specialist positions have been abolished. Classroom teachers have been given the task of giving music classes. Carl Orff Canada has developed a special training program to help these teachers achieve a certain level of competency and to ensure that the quality of music teaching is consistently maintained at a high level in Canada. This course was offered in Yukon, in Calgary and in Lethbridge, this year.

Furthermore, we are implementing a mentorship program with the help of University professors to support new teachers that are about to complete or have recently completed their Orff training.

We have a new editor for the Ostinato, Lannie Messervey, who is also working on the Web site. Her Internet address is wordsandmore@sympatico.ca. She accepted the position for one year, so we are still looking for a longer term editor for our journal.

A dynamic team of the Ontario Chapter is preparing our next National Conference that will be held in Toronto on April 27–30, 2006. They want to reflect the cultural life of Toronto and to answer the teachers as well as the students expectations in offering a large possibility of sessions, performances, concerts, in both languages.

Lucie Allyson

Österreich

Alter ist das Meisterstück des Lebens Bericht über die 3. Salzburger Gerontologiegespräche im Bildungszentrum St Virgil, Salzburg

Mit obigen Worten schloss Prof. Dr. Kalbermatten, Schweiz, seinen sehr anregenden Vortrag „Mit welchen Werten begegnen wir dem Alter“ und damit auch die Tagung, zu der rund 200 Teilnehmer zusammengekommen waren.

Vor dem Hintergrund neuester Erkenntnisse der Gehirn-, Kompetenz- und Handlungsforschung ging es darum, durch Workshops mit vorangehender Kurzpräsentation sowie durch Vorträge zu „innovativen, kreativen, erfrischenden und achtsamen Begegnungsformen mit (älteren) Menschen einzuladen“. Da wurde über Möglichkeiten und Grenzen von Aktivierungsprogrammen und Gedächtnistrainings referiert, in Workshopform Anregungen zu multimodalem, biographieorientiertem Aktivierungstraining gegeben, es wurden unter anderem die Projekte „Selbstbestimmt und kreativ – Lebensqualität im Alter“ sowie „Montessori per Seniori“ vorgestellt. Ich war eingeladen, in einer Kurzpräsentation und einem Workshop am folgenden Tag mit dem Thema „Musik verbindet und öffnet die Herzen – musikalisch-tänzerische Aktivitäten im Seniorenheim“ Einblicke in meine Unterrichtsarbeit in einem Altersheim bei Salzburg zu geben. In der Kurzpräsentation, durch Fotos veranschaulicht, konnte ich offensichtlich so viel Neugierde auslösen, dass mein Workshop die größte Teilnehmerzahl aufwies. In praktischem Tun, verbunden mit Reflexionen und Erfahrungsaustausch gelang es, deutlich werden zu lassen, wie tiefenwirksam unsere Arbeit, basierend auf den musikpädagogischen Konzepten von C. Orff und G. Keetman gerade auch für die Gruppe alter und hochbetagter Menschen ist. Dass sich da ein großes Arbeitsfeld für unsere Studierenden auftut, zeigten im Anschluss an den Workshop die vielen Anfragen nach Absolventen, die eine solche Arbeit in Alterheimen übernehmen könnten.

Christine Schönherr



Ein musikalisches Geburtstagsfest für Mozart

Am Samstag, den 28. Januar 2006 ist es wieder so weit:

„Musik belebt – Musik beWEGt“ wird das Fest genannt, das alle zwei Jahre stattfindet und mittlerweile schon Tradition hat. Monika Sigl vom Musikum Salzburg und Christa Musger von der AGMÖ (Arbeitsgemeinschaft für Musikerziehung Österreichs) bringen wieder alle jungen MusikerInnen des Landes aus allen Schulen und musikpädagogischen Institutionen vom Kindergarten über die Schulen bis hin zur Musikuniversität Mozarteum auf die Bühne. In den schönsten Konzertsälen der Altstadt wird die Vielfalt eines kreativen und innovativen Musikunterrichts präsentiert. Dabei entsteht ein anregender Musik-Mix aus allen Sparten: Volksmusik bis Hardrock, Chöre und Tanzgruppen, JazzerInnen bis BarockmusikerInnen, Musiktheater und Elementare Musikpädagogik und vieles mehr.

Wandern Sie zwischen 11 und 18 Uhr durch die Innenstadt und lassen Sie sich auf die musikalischen Geschenke ein, die musikbegeisterte junge Menschen an unterschiedlichen Orten darbringen werden.

Wir sind stolz, mit „Musik belebt – Musik bewegt“ die Eröffnungsfeierlichkeiten des Mozartjahres in Salzburg mit zu gestalten und freuen uns ganz besonders auf internationalen Besuch in Salzburg.



Termin: 28. Januar 2006, 11–18 Uhr
Ort: Altstadt Salzburg
Informationen: christagrub@yahoo.de
monika.sigl@musikum-salzburg.at

Am Veranstaltungstag liegt das Programm am Infopoint Mozart 2006 Salzburg/Kaigasse und Residenzplatz, sowie an allen Veranstaltungsorten auf. Ab 1. Jänner 2006 finden Sie das Programm auch unter www.agmoe.at und www.musikum-salzburg.at

Ein Projekt von AGMÖ Salzburg und Musikum Salzburg in Zusammenarbeit mit Mozart2006Salzburg. Dachsponsor: www.mozartland.com

Rumänien

Musiktheaterwoche auf der „Farm der Kinder“

Seit vielen Jahren haben wir – Manuela und Michel Widmer – Kontakt zu Rumänien aufgebaut. Den Anfang machten Kurse für deutschsprachige Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen in Städten in Siebenbürgen, wie Hermannstadt, Kronstadt, Schäßburg und Temesvar. Wir veranstalteten diese Kurse im Auftrag des Instituts für Auslandsbeziehungen der Bundesrepublik Deutschland und Michel Widmer erhielt darüber hinaus die Möglichkeit, im Jahr 2000 mit seinem Clowntheater eine Tournee durch Siebenbürgen zu machen. In diesem Jahr entstand der erste Kontakt zum Sozialprojekt mit Straßenkindern und anderen Sozialwaisen „Concordia“, das 1991 der Jesuitenpater Georg Sporschill aus Wien begonnen hatte aufzubauen. Concordia heißt „Einmütigkeit“ und steht für das Werk vieler Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Österreich und Rumänien. Etwa 80 Kilometer nördlich von Bukarest wurde nahe dem Ort Aricesti u.a. ein Kinderdorf aufgebaut. Auf dieser „Farm der Kinder“ wohnen in zehn Häusern je sechs bis acht Kinder und Jugendliche, betreut von rumänischen Erzieherinnen.

Michel Widmer entschloss sich damals spontan, im Anschluss seiner Siebenbürgen-Tournee dieses Projekt zu besuchen und dort kostenlos für die Kinder eine Aufführung zu geben.

Die Eindrücke, die Michel Widmer nach Österreich

mitbrachte, bewogen dann uns beide Pläne zu schmieden, dieses Projekt nicht nur finanziell sondern auch über unsere Arbeit zu unterstützen. Wir blieben in Kontakt und boten Concordia eine Musiktheater-Spielwoche für die Kinder und Jugendlichen der verschiedenen Kinderhäuser in Bukarest und Umgebung an, die gleichzeitig aber auch eine Weiterbildung für die Erzieherinnen und Erzieher sein sollte.

Inzwischen hatten wir die Psychologin Frau Mag. Ulla Konrad aus Wien kennen gelernt, die seit einem Jahr für die Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Projekt Concordia zuständig ist. Und so entwickelten wir gemeinsam ein Konzept für unser Angebot, das wir in der Woche vor Ostern, vom 19. bis 24. März 2005 durchführten.

Drei Gruppen arbeiteten je zwei Tage lang mit uns. Begleitet wurde die Arbeit beobachtend und reflektierend von Ulla Konrad und für die Übersetzung stand uns die Praktikantin Clara Steinkellner aus Graz äußerst kompetent und engagiert zur Seite! Wir wählten einfache Spielstoffe und orientierten uns an den drei Bilderbüchern „Frederick“ und „Swimmy“ von Leo Lionni sowie an dem Klassiker „Wo die wilden Kerle wohnen“ von Maurice Sendak. Der Ablauf für die zwei Tage, die uns für jede Gruppe zur Verfügung stand, war gleich strukturiert, auch wenn die jeweils andere Geschichte natürlich verschiedene Aktivitäten und Gruppenprozesse in Gang setzte. Auch mussten wir uns jedes Mal von neuem auf die ganz eigene Gruppendynamik einstellen. Sie wurde vor allem durch die spezifische Altersmischung beeinflusst, da Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren und Jugendliche ab zwölf bis siebzehn teilnahmen sowie auch die Erzieherinnen und Erzieher, die ebenfalls ein breites Altersspektrum zwischen 20 und über 40 Jahren umfassten; darüber hinaus wurde die Spiel- und Arbeitshaltung der Gruppe durch die individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten aller Beteiligten geprägt, aber auch ihrer Probleme und Hemmungen in persönlicher, sozialer wie fachlicher Hinsicht.

Wir begannen am ersten Vormittag mit Begegnungsspielen. Nicht das Kennenlernen war angesagt, da sich die meisten Gruppenmitglieder ja kannten, aber die Begegnung in dieser für alle ungewöhnlichen Gruppenkonstellation, in der sie noch nie an einem



gemeinsamen Thema gearbeitet hatten. Erzieherinnen und Erzieher, die gewohnt waren, mit einer gewissen Autorität den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen gegenüber aufzutreten, sahen sich plötzlich Situationen gegenüber, in denen sie nicht die „Macher“ waren, sondern sich etwa der Führung oder dem Dirigat eines sechsjährigen Mädchens im Rahmen eines Bewegungsspiels oder einer musikalischen Improvisation unterordnen mussten! Den Kindern und Jugendlichen fiel der Rollenwechsel weniger schwer. Sie genossen die neuen Möglichkeiten, auch einmal „das Sagen zu haben“. Über ein Tanzspiel und ein theaterpädagogisches Warm up, das viel Anlass zu ungewöhnlichem Verhalten und damit auch zum Lachen schaffte, war die Stimmung gelöst und wir konnten im zweiten Teil des Vormittags spezifischere Einführungen in musikalische und bewegungsorientierte Ausdrucksmöglichkeiten geben. Dabei wurden auch die zur Verfügung stehenden Instrumente kennen gelernt und ausprobiert. Zum Abschluss des Vormittags stellten wir die jeweilige Geschichte vor. Diese war im Vorfeld ins Rumänische übersetzt worden. Zu den Hauptphasen der Geschichte hatten wir aus den Bilderbüchern jeweils einige Bilder herauskopiert, die jetzt während des Lesens der Geschichte durch die Gruppenmitglieder nach und nach aufgehängt wurden. So wurde sofort der Ablauf der Geschichte auch visualisiert, was besonders für die jüngeren Kinder eine wichtige Erinnerungshilfe bedeutete und zugleich einen reizvollen Bühnenhintergrund ergab, der im folgenden durch eigene Zeichnungen der Gruppenmitglieder noch ergänzt wurde.

Der Nachmittag stand ganz im Zeichen des hand-



werklichen Tuns. Für jede Geschichte hatten wir uns die Herstellung einfacher Requisiten und Kostümteile überlegt, wie auch das Anfertigen verschiedener Instrumente. Wir hatten dafür zwei kleinere Räume zur Verfügung, in denen wir auf Tischen die verschiedenen Materialien so verteilt hatten, dass die Teilnehmer rasch erkennen konnten, was an den jeweiligen Tischen zu basteln, zu bauen oder zu malen war. Je nach Interesse konnten sich alle ihr Betätigungsfeld suchen und ganz nach Wunsch, aber auch nach Fähigkeit, mehrere Dinge an diesem Nachmittag herstellen. Da wir ja nicht die einzigen Erwachsenen waren, ergaben sich viele Synergien durch die verschiedenen Möglichkeiten und Motivationen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die sich gegenseitig unterstützten, halfen, anspornten aber auch mal einbremsen, wenn es im Interesse aller notwendig wurde.

Der Vormittag des zweiten Tages gehörte nun ganz der Erarbeitung der Geschichte. Im Plenum wurde begonnen, der Einstieg in die Geschichte oder auch eine andere passende Szene gemeinsam erarbeitet, gewissermaßen auch als Modell. Anschließend wurden Gruppenaufgaben verteilt, wo jetzt Lieder und Texte, Tänze und Instrumentalgestaltungen entwickelt und geübt wurden. Wir beobachteten den Fortgang der Gruppenarbeit und boten unsere Hilfe und Unterstützung dort an, wo sie gefragt war. Alle Gruppen führten ihre Ergebnisse im Plenum vor, es wurden gegebenenfalls noch Verbesserungs- oder Änderungsvorschläge aller Beteiligten eingefügt, bevor wir in die Mittagspause gingen. Danach blieben uns weitere 90 Minuten, um den Ablauf unseres Spiels genau zu klären und die Übergänge von Szene

zu Szene zu verabreden. Für einen, manchmal sogar für zwei komplette Durchläufe blieb uns dann gerade noch Zeit.

Um 16 Uhr traf unser Publikum ein. Alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene von der Farm, die nicht mitspielten (also zwischen 40 und 50 Leuten) nahmen erwartungsvoll ihre Plätze ein und bekamen in dieser Woche auf diese Weise drei Theaterraufführungen zu sehen sowie noch einen Clownsauftritt von Michel Widmer extra!

Anschließend hatten wir jeweils eine intensive Nachbesprechung mit den Erzieherinnen und Erziehern die mitgewirkt hatten, um Eindrücke und Gedanken auszutauschen. Diese Gesprächsrunde wurde von Ulla Konrad geleitet und alle Beteiligten waren herausgefordert, etwas zu diesem Gespräch beizutragen. Es war für uns beglückend zu erfahren, wie sehr unsere Zielvorstellungen, die wir mit dieser integrativen Arbeitsweise verbunden hatten, ohne irgendeine Form von Vorinformation jetzt durch die Beschreibungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Bestätigung fanden! Sie betonten einerseits, wie spannend und kontaktfördernd sie die gleichberechtigte Arbeitssituation mit ihren Schützlingen erlebt hatten; andererseits waren ihnen ihre eigenen Fähigkeiten sowie die der Kinder und Jugendlichen bewusst geworden, die sich in diesem gemeinsam entwickelten Spiel ohne Angstgefühle oder Hemmungen entfalten konnten. Sie konstatierten erstaunt, wie hoch die Bereitschaft aller war, Verantwortung für das gemeinsame Spiel zu übernehmen und sich ernsthaft und konzentriert darauf einzulassen. Sie formulierten auch eigenständig, dass das gemeinsame Thema sowie das vereinbarte Ziel, eine Aufführung zu gestalten dazu geführt hatte, dass sich die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die aus drei verschiedenen Einrichtungen kamen und sich teilweise nur flüchtig kannten zu einer Gruppe entwickelten, in der sich die einzelnen gegenseitig akzeptierten und unterstützten.

Erst kürzlich erzählte uns Ulla Konrad, dass die Beteiligten heute noch, nach mehr als einem halben Jahr von ihren Erlebnissen innerhalb dieser zwei Tage sprechen und mit Freunden vor dem Schaukasten stehen bleiben, in denen die Fotos aus den Projekten hängen, um stolz zu verkünden: „Weißt du noch, ich war der Max!“ Wir freuen uns schon aufs

nächste Jahr, wenn wir wieder in der Woche vor Ostern auf die Farm fahren, um weiter zu spielen. Wer mehr über das Sozialprojekt CONCORDIA erfahren möchte, kann sich unter www.concordia.ca.at informieren.

Manuela und Michel Widmer

Schweiz

25 Jahre Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz

Am 23. April lud der Vorstand der Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft zur Jubiläumsversammlung anlässlich des 25-jährigen Bestehens der Gesellschaft in Flawil ein.

Bereits ab 10 Uhr konnten die zahlreich erschienenen Mitglieder und Nicht-Mitglieder ein großes Sortiment an geeigneter Literatur zur Musik- und Tanzerziehung durchstöbern. Auch der vorhandene Noten- und Bücherflohmarkt wurde rege genutzt.

Die Musikschule Flawil begrüßte die Gäste mit einer Matinée. Sie gewährte dem Publikum einen Einblick in das umfangreiche Unterrichtsangebot im musik- und tanzpädagogischen Bereich der Musikschule.

Um für das reiche Nachmittagsprogramm gewappnet zu sein, wurden die Teilnehmenden mit einer Mittagsverpflegung gestärkt, welche von Helen Heuschler, der langjährigen Präsidentin und Anita Winiger, der Sekretärin der Gesellschaft, liebevoll vorbereitet worden war.

Zwei Workshops wurden den Teilnehmern von Inge Pilgram und Bernadette Rickli, Absolventinnen des Orff-Instituts angeboten, die Jubiläums-Hauptversammlung und ein feiner Apéro zur Feier des Tages standen am Nachmittag auf dem Programm.

Interessant, lustvoll und heiter war die Atmosphäre in den Workshops. Beide Angebote basierten deutlich auf dem „Orffschen Dreieck“ von Musik, Sprache und Bewegung und ließen doch die individuellen Persönlichkeiten der Leiterinnen spürbar werden.

Nach diesem gemeinsamem Tun eröffneten Schülerinnen und Schüler der Musikschule Flawil die Jubiläumsversammlung.

Helen Heuschler begrüßte die Gäste, besonders das Ehrenmitglied, den Gründer und ersten Präsidenten

Nikolaus Keller. Nach den formellen Geschäften wurde Ernst Weber, langjähriger Präsident, zur Zeit Vorstandsmitglied und Protokollant der Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz zum Ehrenmitglied ernannt. Mit Helen Heuschlers herzlichen Worten, einer Urkunde, Blumen und herzlichem Applaus wurde sein Engagement gewürdigt.

Der Abschluss dieses 25. Geburtstags wurde mit einem opulenten Apéro gefeiert, bei dem es auch Zeit für Gespräche gab, sich alte Bekannte finden und neue Bekanntschaften geschlossen werden konnten. Alle Teilnehmenden erhielten das Video „Orff-Schulwerk heute“ als „Geburtstagsgeschenk“. Beschwingt, angeregt und zufrieden machten sich die Freunde der Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz auf den Heimweg.

Bernadette Rickli

Aus dem Orff-Institut

From the Orff-Institute

Internationales Symposium Orff-Schulwerk

Elementare Musik- und Tanzpädagogik
im interdisziplinären Kontext

„IM DIALOG“

Orff-Institut, Universität Mozarteum Salzburg in Zusammenarbeit mit dem Orff-Schulwerk-Forum, der Carl Orff-Volksschule und der Musikschule Traunwalchen

Salzburg, 6. – 9. Juli 2006

Zum Thema

„IM DIALOG“ Weltweite Globalisierung scheint heute verschiedenste Lebensbereiche in einer bis vor kurzem nicht vorstellbaren Weise miteinander zu vernetzen, andererseits bringt die gleichzeitige Spezialisierung auf immer differenziertere Teilgebiete die Gefahr mit sich, dass wir über unser detailliertes Fachgebiet hinaus das Verständnis für den großen Zusammenhang und die Interdependenz der Einzelbereiche aus den Augen verlieren.

Eine Musik- und Tanzpädagogik des 21. Jahrhunderts die aller Globalisierung zum Trotz immer noch den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen sieht, darf sich Isolierung im Spezialistentum nicht mehr erlauben oder sie ginge an ihrem Auftrag vorbei. Dieses Symposium entstand aus der Notwendigkeit, neue Erkenntnisse aus dem Kontakt mit ausgewählten Disziplinen zu gewinnen, die jeweils auf ihre eigene künstlerische, wissenschaftliche, soziale und/oder pädagogische Weise Einfluss auf die Erziehung in unserer Zeit nehmen. Das Orff-Institut kann in diesen Dialog Erfahrungen

und empirisches Wissen einbringen, die aus jahrzehntelanger Arbeit mit jungen und alten Menschen unterschiedlicher Begabungen und Fähigkeiten in verschiedenen Kulturen erwachsen sind.

Die Begegnung im Dialog dient der Reflexion, Evaluierung und weiteren Vernetzung einer zeitgemäßen Musik- und Tanzerziehung auf der Grundlage des von Carl Orff und Gunild Keetman entworfenen Schulwerks. Sie soll ein Diskussionsforum für das Fachpublikum aus aller Welt anbieten, um wissenschaftliche Forschungsergebnisse mit Entwicklungen im künstlerisch-pädagogischen Bereich zu verbinden und anwendbar zu machen. Eine Herausforderung, die heute in Zeiten der verhängnisvollen Reduzierung der Bildungsaufträge, vor allem auch im Ästhetischen Bereich, wichtiger denn je erscheint.

Veranstaltungen

Vorträge und Referate zum Thema „Im Dialog“ aus den Perspektiven der Erziehungswissenschaften, der Neurobiologie, der Säuglingsforschung, der Sozialpädagogik, der Music Learning Theory, der Multiple Intelligences Theory und der Ästhetischen Erziehung

Podiumsgespräche im Anschluss an die Hauptvorträge mit aktuellen Fragestellungen zur Verknüpfung der Themen mit der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik

Diskussionen zu unterschiedlichen künstlerisch-pädagogischen Bereichen und wissenschaftlichen Forschungsfeldern und den daraus resultierenden Impulsen für die Elementare Musik- und Tanzpädagogik

Workshops als künstlerisch-pädagogische Vertiefung diverser Praxisfelder für verschiedene Zielgruppen.

Demonstrationen und Aufführungen mit Kindern und Jugendlichen

Konzerte und Performances als künstlerische Erschließung des Dialogs mit Studierenden des Orff-Instituts und Künstlern aus dem In- und Ausland

Ausstellungen: Bücher, Noten, Videos, DVDs, CDs
Konferenzsprache ist Deutsch. Plenumsveranstaltungen werden simultan ins Englische und Deutsche übersetzt. Praktisch orientierte Veranstaltungen finden in der im Programmheft vermerkten Sprache statt. Schriftliche Inhaltsangaben in Deutsch und Englisch vermitteln Kurzinformationen.

Dokumentation: Der Gesamttablauf wie auch Inhalte von Vorträgen, Dialog-Referaten, Workshops etc. werden in schriftlicher Form dokumentiert und als Veröffentlichung ab Ende des Jahres 2006 erhältlich sein.

Mitwirkende

Internationale ReferentInnen erschließen unterschiedliche Dialogfelder zur und innerhalb der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik in Vorträgen und Workshops.

Erziehungswissenschaft: Prof. em. Dr. Horst Rumpf (Frankfurt) im Dialog mit Prof. Mag. Manuela Widmer (Salzburg)

Integrative Musikpädagogik: Fernando Palacios (Madrid) im Dialog mit Verena Maschat (Madrid)

Inklusive Pädagogik: Prof. Dr. Georg. Feuser (Bremen) im Dialog mit Mag. Shirley Salmon (Graz-Salzburg)

Neurobiologie: Prof. Dr. Eckhardt Altenmüller, (Hannover) im Dialog mit Prof. Dr. Regina Pauls (Leipzig-Salzburg)

Säuglingsforschung: Prof. Dr. Karin Schumacher, (Berlin) im Dialog mit Prof. Werner Beidinger (Potsdam); Soili Perkiö (Helsinki)

Music Learning Theory: Prof. Dr. Edwin. Gordon, (New York) im Dialog mit Andrea Sangiorgio (Rom)

Multiple Intelligences: Doug Goudkin (San Francisco) und Christa Coogan (München)

Museumspädagogik: N. N. Zentrum Paul Klee (Bern) im Dialog mit Prof. Barbara Haselbach (Salzburg)

Soziale Arbeit: Prof. Dr. Hans Hermann Wickel (Münster) im Dialog mit Michel Widmer (Salzburg)

Musikethnologie: Dr. Polo Vallejo (Madrid) im Dialog mit Sofia López-Ibor (San Francisco)

Kinder- und Jugendgruppen zeigen Arbeiten zum Symposiumsthema unter Leitung von Prof. Klaus Feßmann, Prof. Thomas Heuer, Katharina Jankula, Susanne Rebholz, Josef Wörgötter, Mag. Manuela und Michael Widmer (alle Salzburg), Markus Kuchenbuch (Berlin), Andrea Sangiorgio (Rom), Reinhold Wirsching (Traunwalchen) u.a.

Performancegruppen aus Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Österreich, Türkei, USA präsentieren künstlerische Produktionen zum Thema „Im Dialog“.

Programm

Donnerstag, 6. Juli 2006

Eröffnungsveranstaltung

Freitag, 7. Juli 2006

Begrüßung, Plenumsvortrag und Podiumsgespräch, Referate und Diskussionen, Workshops, Aufführungen, Abendveranstaltung

Orchesterhaus, Frohnburg und Orff-Institut, Salzburg

Samstag, 8. Juli 2006

Begrüßung, Plenumsvortrag und Podiumsgespräch Referate und Diskussionen, Workshops, Aufführungen, Abendveranstaltung

Orchesterhaus, Frohnburg und Orff-Institut, Salzburg

Sonntag, 9. Juli 2006

„Klangspaziergang“ entlang der Hellbrunner Allee Abschlusskonzert unter Leitung von Keith Terry (USA)

Ausklang ab 15.00 Uhr in Traunwalchen

Als *Veranstaltungsorte* des Symposiums sind zurzeit vorgesehen:

Orff-Institut und Schloss Frohnburg, Salzburg

Orchesterhaus, Salzburg

Schloss Hellbrunn, Salzburg-Anif

Carl Orff-Schule, Traunwalchen

Im Anschluss an das Symposium finden am Orff-Institut ab Sonntagabend 9. Juli 2006 einwöchige

Internationale Sommerkurse statt.

Die Anmeldung dazu erfolgt gesondert.

Teilnahmegebühren

€ 175,- / 95,- (erm. für Studenten) für die gesamte Veranstaltung (inklusive Dokumentation)

€ 60,- / 35,- Tageskarte

€ 25,- / 15,- Abendkarte

Kontakt: Siehe 2. Umschlagseite

Unterkunft und Zimmerreservierung

vermittelt die Salzburg-Information, Mozartplatz, A-5020 Salzburg oder www.salzburginfo.at

Stand November 2005 – Änderungen vorbehalten.

Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk

The Department of Music and Dance Pedagogy “Orff Institute” of the University Mozarteum 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 nearly 30 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, Recorder and Vocal Ensembles, 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 € 4.500,- (subject to change according to the number of participants).

For further information please write to:
“Special Course”, Abteilung für Musik- und
Tanzpädagogik “Orff-Institut”
Universität Mozarteum, A-5020 Salzburg, Austria
Tel.: 0043-662-6198-6100
Fax: 0043-662-6198-6109
E-mail: specialcourse.oi@moz.ac.at
Homepage: www.moz.ac.at

Shirley Salmon (Course-Director)

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* (Oktober 2006 – Juni 2007).

Dieser internationale Lehrgang in englischer Sprache hat eine Tradition von fast 30 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 Adaptationen in mehr als 35 Ländern. Inhaltlich basiert der Lehrgang 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, Recorder and Vocal Ensembles, 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 pädagogische 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 Lehrgangszeugnis. Studiengebühren: ca. € 4.500,- (abhängig von der Zahl der Teilnehmer).

Kontaktadresse:

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

Universität Mozarteum, A-5020 Salzburg, Austria

Tel. 0043/662/6198-6100

Fax: 0043/662/6198-6109

E-Mail: specialcourse.oi@moz.ac.at

Homepage: www.moz.ac.at

Shirley Salmon

(Leiterin des Universitätslehrgangs)

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

Das Orff-Institut führt im Studienjahr 2006/2007 einen Universitätslehrgang „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik in der Grundschule“ durch.

Mit diesem Angebot möchte das Orff-Institut vor allem Grundschullehrer und -Lehrerinnen ansprechen. Zugelassen werden können jedoch auch PädagogInnen mit einem der Pädagogik nahe stehenden Hochschulabschluss, bzw. PädagogInnen mit einschlägiger Berufsqualifikation.

Der Lehrgang ist einjährig, umfasst Pflichtfächer im Ausmaß von 11 Semesterstunden (16,5 ECTS Anrechnungspunkte) und findet an 8 Wochenenden jeweils Freitag 16.00 Uhr bis Sonntag 13.00 Uhr statt. Der Universitätslehrgang bietet eine Erweiterung der beruflichen Qualifikation und nimmt im künstlerisch-pädagogischen Angebot Bezug auf die Lehrpläne für Grundschulen und soll Pädagoginnen und Pädagogen befähigen, die im Lehrplan für Musikerziehung angeführten Arbeitsbereiche – Singen, Elementares Instrumentalspiel, Bewegen zur Musik, Musikhören – kompetent zu vermitteln, Musik, Be-

wegung und Kunst als Grundsätzliches zu verstehen und Inhalte auch Fächer übergreifend (in Verbindung mit Deutsch, Fremdsprachenunterricht/Englisch, Sachunterricht und Sport) zu unterrichten.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen angeregt werden, sich selbst wieder auf die Suche nach dem Künstlerischen zu begeben, das Kreative in sich entdecken, ihr Methodenrepertoire zu erweitern, um zunehmend fähig zu sein, mit kreativen Impulsen ihrer Schülerinnen und Schüler kompetent umgehen zu können.

Prof. Dr. Ulrike E. Jungmair
(Leiterin des Universitätslehrgangs)

Nähere Informationen bzw. Anmeldung bis

1. Oktober 2006 im Sekretariat des Orff-Institutes
(sonja.czuk@moz.ac.at).

Aus dem
Orff-Schulwerk Forum

From the
Orff-Schulwerk Forum

Publikationen

Publications

Einladung zur Jahreshaupt- versammlung 2006

Die Jahreshauptversammlung für das kommende Jahr findet am Samstag, den 4. Februar 2006 um 15.00 Uhr im Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg statt. Außer der Wahl des Vorstandes stehen vor allem das Symposium 2006, internationale Berichte und die Weiterentwicklung der Level Course Curricula auf dem Programm.

Eingeladen sind Vertreter der Orff-Institutionen, der Internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften sowie Freunde und Gäste des Orff-Instituts.

Wir bitten um schriftliche Nachricht über die Teilnahme bis zum 15. Januar 2006 unter barbara.haselbach@moz.ac.at oder orff.forum@nexta.at

Barbara Haselbach

Johannes Beck-Neckermann:

Zwi-zwa-Zwergenmatze

Lieder für Kinder, Briefträger, Zwerge und andere Luftkünstler. Mit beiliegender Lern-CD.
Klangsamboo GbR, Peter-Wagner-Str. 4,
97230 Estenfeld, Deutschland
(www.klangsamboo.de) 72 Seiten,

Gleich zu Beginn beschreibt Johannes Beck-Neckermann im Abschnitt „... und vorneweg“ die Intentionen seines kleinen Liederbuches: „In meinem Kontakt mit Kindern ... erlebe ich immer wieder, wie gemeinsames Singen einen reichhaltigen Kontakt schafft und lebendige, kreative Situationen ermöglicht. Wir singen mit- und füreinander, manchmal auch neben- oder gegeneinander. Dabei schaffen die Melodien, Liedtexte, Stimmen, Bewegungen, Blicke den Kontaktraum und wir kommen ins Träumen, Nachdenken, Lachen, Feiern, Kämpfen, Trauern und Tanzen. Weit ist die Erlebniswelt, die sich beim gemeinsamen Singen auftut“ (S. 8). Die insgesamt 27 Lieder sind – wie Beck-Neckermann schreibt, lediglich aus methodischen Gründen – in drei Gruppen aufgeteilt. Die erste Gruppe umfasst Kreislieder - Fantasielieder & gesungene Meditation und wird durch einen kurzen reflektierenden Text „... und was Kreislieder anregen können“ abgeschlossen. Die zweite Gruppe versammelt Spiellieder – Dialoglieder & gesungene Kommunikation und hier steht der abschließende Text unter dem Titel „... und wie Spiellieder Funken sprühen können“. Die dritte Gruppe schließlich bietet Geschichtenlieder – Songs & gesungene Wirklichkeit und da macht sich am Schluss Beck-Neckermann Gedanken zu „... und wohin Geschichtenlieder führen können“.

Johannes Beck-Neckermann ist Musik- und Bewe-

gungspädagoge sowie Musiktherapeut, hat mit Kindern und Jugendlichen musiktherapeutisch, wie auch musikpädagogisch gearbeitet und ist in der Aus- und Weiterbildung für ErzieherInnen sowie Musik- und SozialpädagogInnen tätig. Mit der Veröffentlichung dieses Liederbuches in einem eigenen „Kleinstverlag“ erfüllt er sich einen persönlichen Herzenswunsch.

Das Liederbuch kreuzt sicher nicht als Luxusdampfer auf dem Liederbücher-Mainstream, sondern möchte eher ein kleiner gemütlicher Holzkahn sein, auf dem sich Groß und Klein in überschaubarer Runde versammelt haben, um eine Reise auf Nebenflüssen anzutreten, wo man sich auch gerne noch davon überraschen lässt, wie die Reise verläuft und wo sie irgendwann endet. Denn diese Lieder sind „Reaktionen und Antworten auf konkrete Kinder und Begebenheiten und trugen dazu bei, Erlebnisse zu begreifen, zu interpretieren und zu gestalten“ (S. 8). Johannes Beck-Neckermann möchte dazu einladen, mit diesen Liedern Spielräume zu betreten und aufmerksam zu werden für die Erlebniswelten der Kinder, mit denen – jeder in unterschiedlichem Umfeld – singt, spielt, arbeitet – ja und lebt.

In den kurzen Texten am Ende eines jeden Abschnitts gibt Johannes Beck-Neckermann prägnante didaktische Begründungen, die zum Weiterdenken und Integrieren eigener Arbeitsformen anregen können. Die Kreislieder beinhalten Lieder mit Fantasie-Klangsilben, die Übergänge nonverbal gestalten können, aber auch zur Ruhe führen. Sie schaffen Kontakt und eignen sich so auch für Anfangs- und Schlussrituale. Die Spiellieder schöpfen ihre Inhalte aus der Tierwelt („Ein Bär muss her“, „Haha der Hase und Huhu das Huhn“) wie auch aus der Umwelt der Kinder („So so so klingt die Sirene“), vor allem aber aus der Lust der Kinder an Wortspiele-reien und Fantasiegeschichten, die ohne jede Logik einfach witzig sind: „Zwi-zwa-Zwergenmatze auf der Luftmatratze, paddelt in den Süden, will seine müden Beine rütteln, Zipfelmütze schütteln. Dubi dubidum bom bom bom, dubi dubidum bom bom bom“ (S. 34). Die Geschichtenlieder schließlich sind richtig lang, haben oft viele Strophen, Strophen, die man verwenden kann oder auch um- oder neudichten, so wie eine solche Geschichte eben in die eigene Gruppe und Spielsituation passt. Johannes Beck-

Neckermann schreibt dazu: „Beim Zuhören, Singen und Imaginieren wird der Stoff der Geschichten lebendig, erhält Farben, Räume, Gefühlswelten, und die Reise auf den Flügeln der Geschichte wird zur Erkundung der eigenen Lebenswelt“.

Die beiliegende CD soll lediglich dazu dienen, sich in die Melodien der Lieder einzuhören. Es wird eindringlich darauf hingewiesen, dass das selber Singen keinesfalls durch das Abspielen der CD ersetzt werden kann! Beck-Neckermann weist deshalb auch darauf hin, dass die CD ohne großen Aufwand erstellt wurde, da sie nicht zum Anhören durch die Kinder gedacht ist. Für Lehrende dagegen ist sie wirklich eine Hilfe, um sich in die sehr persönliche singend erzählte Welt von Johannes Beck-Neckermann einzuhören und den Mut zu fassen, die Lieder teilweise nicht unbedingt notengetreu auswendig zu lernen, sondern einen ganz eigenen musikalischen Erzählstil zu entwickeln und auch Kinder dazu anzuregen, dies zu tun! Als Begleitinstrument kommt die Gitarre in Frage (vor jedem Lied sind in Tabulatur die benötigten Griffe aufgezeichnet und über den Noten mit Buchstaben die Akkorde benannt), wobei in diesem Fall die Latte allerdings ziemlich hoch liegt, aber auch andere Instrumente nach Wahl und eigenem Können sind als Begleitinstrumente möglich, bis hin zur rein rhythmischen Gestaltung mit Körperinstrumenten. Konnte ich Ihre Neugier für dieses neue Liederbüchlein wecken? Gut so!

Manuela Widmer

**Jürgen Zimmermann:
Charivari – Trommeln aus der Provinz**

Fidula-Verlag, Bestellnummer: 339

ISBN: 3-87226-339-0

224 Seiten mit vielen Fotos, Illustrationen und Noten

Was für ein schönes Buch! Endlich nicht mehr nur der Blick in die Ferne, zu exotischen Kulturen, die eine so viel reichere rhythmische Tradition haben, dass man sich oftmals unserer Kulturgeschichte und ihren rhythmischen Gepflogenheiten nur verschämt zu erwähnen traut.

Doch wie viel gibt es da zu entdecken! Es ist Jürgen Zimmermann zu verdanken, in diesem Buch die vielen Anlässe aufzudecken und wieder in Erinnerung zu bringen, bei denen auch in Mitteleuropa getrom-

melt, gestampft, geklappert – und auch gelärmt wird. Es ist spannend und aufschlussreich zu lesen, welche Bedeutung die vielen Geräusche und „Lärm“-Rituale bei uns hatten und noch haben. Das geht vom Polterabend über die Schützenvereine, bis hin zum Karneval und modernen Demonstrationen und Gewerkschaftsaufmärschen, bei denen Trillerpfeifen oder – musikalisch durchaus reizvoller – immer öfter auch Samba-Gruppen für die nötige akustische Aufmerksamkeit sorgen.

Doch Jürgen Zimmermann belässt es in seinem 220-seitigem Buch nicht bei wissenschaftlichen Analysen. Ausgehend von den traditionellen Ritualen entwickelt und beschreibt er Möglichkeiten, auch in unserer heutigen Zeit das Musizieren mit Alltagsgegenständen zu erleben. Die Beispiele sind sehr konkret beschrieben, sowohl was das Instrumentarium betrifft als auch die Notation. Vorkenntnisse schlagzeugtechnischer Art sind kaum nötig, um die Beispiele verstehen und spielen zu können. Sie eignen sich sehr gut auch für große Gruppen und Ensembles, machen Spaß – und auch Lust, weiter zu forschen und neue, eigene Klänge im jeweiligen Umfeld zu entdecken.

Abgerundet wird das Buch von einem sehr guten Register, das geordnet ist nach Instrumenten, Liedbeispielen, Spieltechniken/Rhythmen und nach Spielideen. So kann man gezielt nach passenden Stichworten suchen und geeignete Spielstücke oder Techniken suchen.

Nach „JUBA – die Welt der Körperpercussion“ ist dies ein weiteres Buch von Jürgen Zimmermann, das sicher auch große Beachtung finden wird. Es wäre ihm zu wünschen.

Florian Müller

Theo Hartogh: Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf.

Musikalische Altenbildung im Schnittfeld von Musikpädagogik und Geragogik

Forum Musikpädagogik Band 68

Hrsg. Rudolf-Dieter Kraemer

Wißner-Verlag, Augsburg 2005-09-20

ISBN 3-89639-475-4

Der Ausdruck „lebenslanges Lernen“ wird seit einigen Jahren auch im Bereich der Musikpädagogik

verwendet. Der Begriff „Musikgeragogik“ ist dagegen neu. Obwohl musische Angebote in Bereichen der Altenbildung zu finden sind, ist der Bedarf an Praxis und Forschung mit der wachsenden Zahl von Menschen in dieser Altersgruppe gestiegen. Der Autor sieht es als Aufgabe der Musikpädagogik, Konzepte musikalischer Bildung im Alter zu finden und zu begründen. In diesem Buch (seiner Habilitationsschrift) stellt Hartogh seinen bildungstheoretischen Entwurf vor.

Für den Autor, Professor für Musik und Musikpädagogik an der Katholischen Fachhochschule Norddeutschland, waren die musikalische Arbeit mit alten Menschen und die große biographische Bedeutung von Musik Ausgangspunkte für diesen Entwurf. „Das enorme musikalische Erfahrungswissen älterer Menschen, die Musik als ‚Lebensmittel‘ für ein erfülltes Leben zu nutzen wissen“ war Anstoß für diese Publikation, die einerseits eine Bestandsaufnahme der musikalischen Altenbildung darstellen will und andererseits nach der Bedeutung des Musizierens und Musikhörens in dieser Lebensphase fragt.

Nach der Einleitung, in der Themenstellung und inhaltliche Schwerpunkte beschrieben werden, folgen Kapitel über Phänomenologie des Alters, Geragogik und Bildung im Alter. Das Altern wird nicht defizitär behandelt, sondern als Lebensabschnitt mit seinen vielen Facetten gesehen und näher beschrieben. Die Beziehung zwischen agogischen Disziplinen – Pädagogik, Andragogik und Geragogik – wird dargestellt und die Affinität von Geragogik zu Andragogik, sozialer Arbeit und Heilpädagogik aufgezeigt. Ein zentraler Begriff in diesem Buch ist „Lebenswelt“, der laut Hartogh widersprüchliche Bedeutung in der Sozialen Arbeit, Erwachsenenbildung, Schulpädagogik und einzelnen Fachdidaktiken hat, aber trotzdem leitend für neue pädagogische Theorie- und Handlungsorientierung ist. Die Kategorien Lebenswelt und Biographie bilden für den Autor die „tragenden Säulen“ einer subjektorientierten musikalischen Altenbildung.

Hinsichtlich der Ziele wie emotionale Aktivierung, Kommunikation, Gedächtnistraining, Steigerung des Selbstwertgefühls, Ausdrucksfähigkeit u.v.m. gibt es laut Hartogh Überschneidungen zwischen pädagogischen und musiktherapeutischen Ansätzen. Hier

werden ausschließlich nicht-therapeutisch ausgerichtete Ansätze behandelt, die ein breites Spektrum an Inhalten und Vorgehensweisen haben. Musikgeragogische Ansätze können altpflegerisch, sozialpädagogisch oder andragogisch orientiert sein. Neun dieser Ansätze werden hier beschrieben. Durch die Kategorien konzeptioneller Ansatz, Altersbild, Musizierpraxis, Institution und kritische Würdigung können diese Ansätze sinnvoll miteinander verglichen werden. Musikbiographische Studien mit alten Menschen, die zwischen 1989 und 2001 publiziert wurden, werden in einem Kapitel über empirische Forschung zur musikalischen Lebenswelt und Biographie alter Menschen vorgestellt. Daraus ergeben sich didaktische Schlussfolgerungen, die für das Kompetenzprofil von Musikgeragogen bedeutend sind. Im letzten Kapitel wird Musikgeragogik als Disziplin beschrieben und „eine musikgeragogische Konzeption mit lebensweltlicher und biographischer Ausrichtung“ vorgelegt. Der Autor geht auf die Komplexität dieses Arbeitsfeldes ein und gibt einen

Überblick über musikgeragogische Kompetenzen, die er in musikbezogene, adressatenbezogene und organisatorische/institutionsbezogene Kompetenzen unterteilt. Der Leser erfährt auch, welche diversen Fähigkeiten ein zukünftiger Musikgeragoge haben soll.

Alleine das Inhaltsverzeichnis durchzuschauen macht Lust auf Blättern und Suchen. Unterkapitel z. B. „Bildung als Selbstbildung“, „Begegnung und Intergenerationalität“, „Musik als Lebenswelt“, „Biographie und biographische Bildung“ regen den Leser an, weiter zu suchen und vor allem weiter zu fragen. Das Buch wendet sich an alle, die sich für dieses neue Feld musikalischer Bildung interessieren wie Musik- und Tanzpädagogen, Schulmusiker, Fachdidaktiker, Instrumentallehrer, Heil- und Sonderpädagogen, Musiktherapeuten, Geragogen, Sozialpädagogen, Altenpfleger sowie auch ehrenamtliche Mitarbeiter und vermittelt einen intensiven fundierten Einblick in das neue Arbeitsfeld.

Shirley Salmon

Orff-Schulwerk Kurse

Orff-Schulwerk Courses

8.–11. 12. 2005	La danza y el movimiento en interacción con las demás artes Referentin: Barbara Haselbach Vitoria/Gasteiz, Spanien Instituto Música, Arte y Proceso
2.–4. 12. 2005	Symposium zum Thema „Orff-Schulwerk und Drama“ Leitung: Ali Öztürk, H. Ömer Adigüzel ReferentInnen: H. Ömer Adigüzel, Ýsmihan Artan, Fatos Auernig, Sonja Beck, Christa Coogan, Ulrike Jungmair, Ali Öztürk, Ayperi Siirtmaç, Ali Uçan, Nesrin Koyuncu, Sermin Bilen Ankara, Türkei ATAUM Kongress Zentrum, Ankara, Türkei Ankara Universität. Campus von Cebeci in Zusammenarbeit mit der türkischen Orff- Schulwerk Gesellschaft in Istanbul
27.–30. 12. 2005	Internationale Fortbildung für Elementare Musikerziehung Leitung: Pierre van Hauwe, Peter Schuhmann ReferentInnen: Manuela Widmer, Michel Widmer, Pierre van Hauwe, Peter Schuhmann, Angela Nasall u.v.a. Pierre-van-Hauwe-Musikschule, peter.schuhmann@web.de
8.–13. 1. 2006	2006 ORFF Music and Movement Conference-Theme: „swell“ ReferentInnen: Barbara Haselbach, Sofia Lopez-Ibor Alino, Wolfgang Stange, Robyn Staveley, Stephen Leek, u.v.a. Sydney, Australien Australian National Council of Orff Schulwerk Inc., www.ancos.org.au
17.–18. 1. 2006	The role of movement and dance in Orff-Schulwerk Referentin: Barbara Haselbach Auckland, Neuseeland Orff-Schulwerk Association New Zealand
4.–6. 2. 2006	Zirkus – Impulse für die Musik und Tanzpädagogik Referent: Michel Widmer Rom, Italien Centro Didattico Musicale

13.–17. 2. 2006	Elementares Musiktheater in Schulen, Musikschulen und in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern ReferentInnen: Manuela Widmer, Michel Widmer Trossingen, Deutschland Bundesakademie für musikalische Jugendbildung
25.–27. 2. 2006	Apprendimento sociale attraverso la musica e il movimento Referentin: Shirley Salmon Rom, Italien Centro Didattico Musicale
10.–12. 3. 2006	Frühlingserwachen – Lieder und Tänze zur Jahreszeit Referentinnen: Micaela Grüner, Monika Unterholzner Marktoberdorf, Deutschland Musikakademie Marktoberdorf/Bayern Orff Schulwerk Gesellschaft Deutschland
18.–19. 3. 2006	Orff-Schulwerk in der Begegnung mit der Bildenden Kunst Referentin: Barbara Haselbach Rom, Italien Orff-Schulwerk Italiano
24.–25. 3. 2006	Musik und Hörbeeinträchtigung – Workshops ReferentInnen: Shirley Salmon, Eric Lebeau u.a. Graz, Österreich Arbeitsgemeinschaft Musik und Hörbeeinträchtigung
24.–25. 3. 2006	Im Rhythmuskreis getragen Für Lehrkräfte der Rhythmik, der musikalischen Grundschule, der Heilpädagogik, des Kindergartens und der Primarschule Referentin: Suzanne Nketia Wittenbach/Sankt Gallen, Schweiz Orff-Schulwerk Schweiz
1.–2. 4. 2006	Stimme und Sprache im Unterricht Referentin: Christine Schönherr Innsbruck, Österreich Yoga-Zentrum Innsbruck
7.–9. 4. 2006	Musik und Tanz für Kinder – Früherziehung Referentin: Micaela Grüner Schönburg-Oberwesel/Rhein, Deutschland Kolpinghaus Schönburg Institut für Elementare Musikerziehung, Mainz, Deutschland
9.–13. 4. 2006	Orff-Schulwerk in der Schule Leitung: Ulrike E. Jungmair, Rodrigo Fernandez Carl Orff Schule in Diessen am Ammersee, Deutschland Carl Orff Schule in Diesen am Ammersee, http://c-o-v.de

22. 4. 2006	Vielseitiger Umgang mit Spielliedern Referentin: Shirley Salmon Linz, Österreich Orff-Schulwerk-Gesellschaft Oberösterreich
27.–30. 4. 2006	Collage 2006: Cultivate – Create – Celebrate 19 th National Conference – Carl Orff Canada Leitung: Yana Ioffe, Beth Knox ReferentInnen: Doug Goodkin, Rick Layton, Sofia López-Ibor, Christiane Wieblitz u.a. Toronto, Canada Carl Orff Canada, www.orffcanada.ca
28.–30. 4. 2006	Tanz und Bildende Kunst. Interdisziplinäre Ansätze in der Ästhetischen Erziehung Referentin: Barbara Haselbach Calw, Deutschland Internationale Hochschule Calw für Kreativpädagogik und Künstlerische Therapie
20. 5. 2006	Geschichten ... Musikalische Aktionen mit dem Orff-Instrumentarium für Lehrpersonen im Kindergarten, an der Unterstufe und der musikalischen Grundschule Referentin: Inge Pilgram Aarau, Schweiz Orff-Schulwerk Schweiz
25.–28. 5. 2006	Intensivkurs Musik- und Bewegungserziehung (Phase 3) Referentinnen: Micaela Grüner, Manuela Widmer Alfter bei Bonn, Deutschland Alanus Hochschule Alfter Orff Schulwerk Gesellschaft Deutschland
15.–18. 6. 2006	Intensivkurs Musik- und Bewegungserziehung (Phase 6) ReferentInnen: Manuela Widmer, Werner Stadler Hammelburg, Deutschland Bayerische Musikakademie Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland
15.–18. 6. 2006	Bodypercussion und Boomwhackers Referent: Michel Widmer Trossingen, Deutschland Bundesakademie für musikalische Jugendbildung

9.–14. 7. 2006	<p>Elementare Musik- und Bewegungserziehung</p> <hr/> <p>Leitung: Werner Beidinger Strobl/Wolfgangsee, Österreich Bundesinstitut für Erwachsenenbildung</p> <p>Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut des Bundes</p>
9.–15. 7. 2006	<p>Internationaler Sommerkurs</p> <hr/> <p>Leitung: Ulrike E. Jungmair, Sabina Kaiser ReferentInnen: Christa Coogan, Onur Erol, Doug Goodkin, Ulrike Jungmair, Katja Ojala-Kocak, Andrea Ostertag, Soili Perkiö, Andrea Sangiorgio, Polo Valleio, Angelika Vögele-Wolf Salzburg, Österreich Orff-Institut „Musik- und Tanzpädagogik“</p>
10.–14. 7. 2006	<p>Música y Danza en la Educación. Curso internacional de verano</p> <hr/> <p>Leitung: Verena Maschat Barcelona, Spanien Asociación Orff España, www.orff-spain.com</p>
13.–17. 7. 2006	<p>Elementary music, dances and movement</p> <hr/> <p>Referenten: Eric Lebeau, N.N. Paris, France Association Carl Orff France</p>
15.–22. 7. 2006	<p>Stimme und Kommunikation</p> <hr/> <p>ReferentInnen: Christine Schönherr, u.a. Männedorf, Schweiz Internationale Vereinigung für Atemrhythmisch Angepasste Phonation nach Coblener/Mulhar (IVAAP)</p>
17.–21. 7. 2006	<p>ISME biennial world conference 27th International Society for Music Education World Conference KUALA LUMPUR, MALAYSIA</p> <hr/> <p>Leitung: Ramona Mohd. Tahir ReferentInnen zum Thema Orff-Schulwerk: Wolfgang Hartmann, Susie Davies- Splitter, Ulrike Jungmair International Society for Music Education, http://www.isme.org/2006/CallsForPresenter.htm</p>
17.–21. 7. 2006	<p>Música y Danza en la Educación. Curso internacional de verano</p> <hr/> <p>Leitung: Verena Maschat, Mariana di Fonzo Madrid, Spanien Asociación Orff España, www.orff-spain.com</p>

30. 7.–4 .8. 2006	XI. Internationaler Sommerkurs der Begegnung, Leitung: Coloman Kallós ReferentInnen: Lenka Pospisilova, Andrea Sangiorgio, Alexandra Zach Slavonice (Süd-Böhmen), Tschechien Jarmila Kotulkova Czech Orff Society
16. 9. 2006	Tanz mit Eigen-Sinn Für Lehrkräfte der 1.–3./4. Primarschulstufe und der musikalischen Grundschule Referentin: Barbara Ehrenzeller-Stieber Rapperswil, Schweiz Orff-Schulwerk Schweiz
21. 10. 2006	Kinder-Stimmbildung Referentin: Caroline Steffen Luzern, Schweiz Orff-Schulwerk Schweiz
8.–11. 11. 2006	Seed of Discovery – A Great Plains Harvest 40 th National Conference 2006, American Orff-Schulwerk Association Leitung: Donna Staton Ohama, Nebraska, USA American Orff-Schulwerk Association
10. 11 .2006	Kreativer Umgang mit Popmusik Musizieren mit Kindern ab 8 Jahren und Jugendlichen Für Lehrkräfte ab 1. Klasse Referent: Michel Widmer Oberwinterthur, Schweiz Orff-Schulwerk Schweiz

Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an dieser Ausgabe

Adresses of Co-Authors of this issue

Allyson, Lucie	325 Hickson, Saint-Lambert, P. Q., J4R 2N9, Canada E-Mail: allyson.lucie@uqam.ca
Bacher, Esther	Schranneng. 10e, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: esther.bacher@moz.ac.at
Coogan, Christa	Großfriedrichsburgerstr. 17, D-81827 München, Deutschland E-Mail: christacoogan@gmx.net
Enßlin, Corinna	Trezzanostr. 20, D-85386 Eching, Deutschland E-Mail: nedzadenssln@web.de
Geißdörfer, Christa	Rother Strasse 35, D-91161 Hilpoltstein, Deutschland E-Mail: christa_g@odn.de
Feßmann, Klaus	Friedensstr. 2d, A-5020 Salzburg, Österreich Homepage: www.klangsteine.com

Hartmann, Wolfgang	Moosstr. 9, A-9061 Wölfnitz, Österreich E-Mail: whart@aon.at
Haselbach, Barbara	Gfalls 5d, A-5061 Elsbethen, Österreich E-Mail: barbara.haselbach@moz.ac.at
Harding, James	46 Lloyd Street Apt. 4, San Francisco, CA 94117, USA E-Mail: jharding@sfschool.org
Hosoda, Junko	1-18-1, Itabashi-ku Kaga, Tokio, 173-8062, Japan E-Mail: hosoda@tokyo-kasei.ac.jp
Iguchi, Tohru	4-1-1, Kita-machi, Nukui, Koganei-shi, Tokio, 184-8501, Japan E-Mail: tohru-iguchi@jcom.home.ne.jp
Jungmair, Ulrike	Johann Poger Str. 4, A-5026 Salzburg, Österreich E-Mail: ulrike.jungmair@moz.ac.at
Kallós, Coloman	Tannberg 16, A-5221 Tannberg, Österreich E-Mail: kallos@kulturraum.at
Kanevsky, Vadim	Tvardovskogo st 18-4 ap 27, RUS-Moscow 123458, Russia E-Mail: barukh@mail.ru
Maschat, Verena	Calle Nueva 15-3, E-28230 Laz Rozas de Madrid, España E-Mail: verena@inicia.es
Mittermayr, Nicola	Danreiterg. 7, A-50202 Salzburg, Österreich E-Mail: Nicola.mittermayr@gmx.at
Mooslechner, Birgitta	Lederwaschg. 12, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: birgitmooslechner@hotmail.com
Müller, Florian	Plainburgstr. 257, A-5084 Großgmain, Österreich E-Mail: florian.mueller@magnet.at
Nagaoka, Wakako	1-13-23 Hatago-machi, Yamagato-shi 990-0047, Japan E-Mail: user1036215517@aol.com
Piazza, Giovanni	Via Pineta Sacchetti Palme / B, 229, I-00168, Roma, Italia E-Mail: gipirom@tin.it
Palacios, Fernando	Calle Gen. Asensio Cabanillas 9-9A, E-28003 Madrid, España E-Mail: ferdipalas@jazzfree.com
Regner, Hermann	Bachweg 162, A-5412 Puch, Österreich
Rickli, Bernadette	Lerchenweg 34, CH-4123 Allschwil, Schweiz E-Mail: brickli@dplanet.ch
Samuelson, Miriam	Fischbachstr. 5, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: mimisa@alpin.or.at
Salmon, Shirley	Floraweg 1, A-8071 Grambach, Österreich E-Mail: shirley.salmon@moz.ac.at
Sangiorgio, Andrea	Via Ettore Artini 16, I-00158 Roma, Italia E-Mail: andreasangiorgio@fastwebnet.it

Sigl, Monika	Hofhaymer Allee 6, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: monika.sigl@musikum-salzburg.at
Widmer, Manuela	Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Österreich E-Mail: manuela.widmer@moz.ac.at
Widmer, Michel	Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Österreich E-Mail: michel.widmer@moz.ac.at

Adressen der Sponsoren und Herausgeber

Adresses of the sponsors and editors

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

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

Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich, 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, Österreich, E-Mail: orff.forum@nexta.at

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

