



ORFF

SCHULWERK

INFORMATIONEN

Sommer 2000

64

Orff-Schulwerk-Informationen

Herausgegeben von



Universität für Musik »Mozarteum« in Salzburg, »Orff-Institut«
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
und
Orff-Schulwerk Forum Salzburg
Hofhaymer-Allee 6, A-5020 Salzburg



Redaktion

Barbara Haselbach

Übersetzungen/
Zusammenfassungen

Barbara Haselbach
Verena Maschat
Miriam Samuelson

Fotos

Manuela Widmer, Ulrike Jungmair, Hannelore Gassner,
und privat

Satz

Werbegrafik 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. 64 Sommer 2000

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

INHALT / CONTENT

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

Themenschwerpunkt: 50 Jahre »Musik für Kinder«
Orff-Schulwerk 1950–2000
Main Theme: 50 years »Music for children«
Orff-Schulwerk 1950–2000

ARTIKEL ZUM THEMENSCHWERPUNKT / ARTICLES RELATED TO THE THEME

Hermann Regner	50 Jahre »Musik für Kinder«: Alt geworden, jung geblieben?	7
Rudolf Nykrin	Gedanken zum aktuellen Status eines musikpädagogischen Klassikers	12
Verena Maschat/Hermann Regner/Wolfgang Hartmann	Orff-Schulwerk im Bayerischen Rundfunk	24
Lilo Gersdorf	»Der fröhliche Landmann« oder einige Bemerkungen zur Klaviermusik für Kinder	29
Komla Amoaku et alii	50 Jahre »Musik für Kinder« – Geburtstagsbriefe	32

AUS DER PRAXIS / FROM PRACTICAL WORK

Rudolf Nykrin	»Musik und Tanz für Kinder« – Wir lernen ein Instrument	39
Ines Mainz	Möglichkeiten der Integration von Bewegung und Tanz im Instrumentalunterricht	41
Michaela Papenberg	Querflöte spielen und lernen	48

PORTRÄTS / PORTRAITS

Mini-Selbstporträts	Hans Brüderl, Peter Cubasch, Ulrike Jungmair, Christine Schönherr, Hermann Urabl, Manuela Widmer berichten über ihre persönliche und fachliche Entwicklung in der Arbeit mit dem Orff-Schulwerk	52
---------------------	---	----

BERICHTE AUS ALLER WELT / REPORTS FROM ALL THE WORLD

Australien:	ANCOS Presidents Report (M. Moore)	58
	Institute for Orff-Schulwerk Studies at Australian Catholic University (Ch. Maubach)	59
	National Conference – ELEVANCOS 2000 (U. Jungmair)	60
Deutschland:	Werner Thomas zum 90. Geburtstag (B. Haselbach)	61
	Musik für Kinder. Eine Ausstellung der Carl Orff-Stiftung (G. Weiner)	62
	Carmina Burana in den Programmen (H. Regner)	62
	Agnes Bernauerin in Andechs (H. Regner)	62
	Kuratorium der Carl Orff-Stiftung (H. Regner)	63
	Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e. V. (E. Burger)	63
Estland:	Seminare in Tartu und Tallinn (A. Ostertag)	65

Griechenland:	HOSA Presidents Report (M. Filianou)	66
Niederlande:	Zum 80. Geburtstag von Pierre van Houwe (M. Widmer)	67
Österreich:	A. G. Orff-Schulwerk & neue Musikerziehung, Wien (G. Gerhold) Ulrike Jungmair und die Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«:	68
	25 Jahre Anregung, Leitung und Verantwortung (H. Six)	69
Türkei:	Müzik ve Dans in Ankara (U. Jungmair)	70
Schweden:	FOSiTS Presidents Report (M. Vesterlund)	71
Schweiz:	Ein Artikel über Musikerziehung in der Bundesverfassung (E. W. Weber)	72
Slowakei:	Der erste Kurs in der Slowakei (M. Blaschekowa)	73
USA:	AOSA Report (C. Stewart)	73
	Neues aus den Vereinigten Staaten (H. Regner)	74
	Erfahrungsaustausch gesucht	75

AUS DEM ORFF-INSTITUT / FROM THE ORFF-INSTITUTE

Barbara Haselbach	Wilhelm Keller zum 80. Geburtstag	75
Ruth Moroda-Tischler	Wie ich Wilhelm Keller erlebt habe und wie er auf mich wirkte	76
Manuela Widmer	Neue Praktikumsstellen gesucht	78
Christine Schönherr/ Werner Stadler	Vorführung von Studierenden des Orff-Institutes im Rahmen einer Arbeitstagung der Leiter Österreichischer Musikhauptschulen	78
Dana Baumann/Michi Exner/Julia Renz	Rainbow over Bath – Exkursion nach Bath	79
Bojanka Paitler	Ohren auf und ihnen nach! Exkursion nach New York	80

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

Holger Mauthe	Expression in Music and Dance. Bericht über das 1. Internationale Orff-Schulwerk Symposium 2000, Orivesi, Finnland	82
Die internationalen Symposien 2000		84
Coloman Kallos/ Manuela Widmer	Video-Serie: Zeitzeugen berichten	88

PUBLIKATIONEN / PUBLICATIONS

Eva Roscher	Klavierimprovisation mit Intervallen, Akkorden, Skalen, Rhythmen. Protokoll heutiger Lernwege (Wolfgang Brunner)	89
Philipp Tenta	Jüdisches und Chinesisches. Neue Musik für Blockflöten (Christine Schönherr)	90
Müller, M./Stoiber, H.	Die Nachtigall im Garten des Sultans (Andrea Ostertag)	91
Verband dt. Musikschulen (VdM Hrsg)	Empfehlungen zur Gestaltung des Früh-Instrumentalunterrichts (Micaela Grüner)	91

ORFF SCHULWERK KURSE / ORFF SCHULWERK COURSES	92
--	----

ADRESSEN DER MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER / ADDRESSES OF THE CO-AUTHORS Umschlagseite 3	
---	--

50 Jahre »Musik für Kinder«. Orff-Schulwerk 1950–2000

Vor vielen Jahren, genau im Winter 1961, war ich zum ersten Mal bei Carl Orff eingeladen. In einem für mich sehr eindrucksvollen, langen Gespräch in Dessen (in dem er vermutlich testen wollte, ob das »greenhorn« als Lehrerin für das in Salzburg neu zu gründende Orff-Institut in Frage käme!) sprach er von den beginnenden internationalen Entwicklungen und auch über seine Vorstellung von der Zukunft des Schulwerks. Tief beeindruckt haben mich seine Worte, als er sehr nachdenklich sagte:

»...vielleicht gibt es ja auch in fünfzig Jahren den Namen Orff-Schulwerk gar nicht mehr; vielleicht kräht kein Hahn mehr nach mir. Wissen Sie, es geht so schnell mit dem Vergessen..., aber...« und da wurde sein Blick wieder hellwach *»darauf kommt es auch gar nicht an. Wichtig ist allein, daß die ganze Sache an die Kinder herankommt, daß die damit spielen und umgehen, improvisieren und machen, dann bleibt das, was ich meine, lebendig«.*

Prophetischer Gedanke? Realistische Weltsicht? Zurücktreten der Person hinter das Werk? Loslassen können? Vertrauen in die nächste und übernächste Generation? Ich wußte es damals sowenig wie heute, vielleicht ein wenig von allem, in jedem Falle haben mich diese Worte sehr nachhaltig beeinflußt und mich gelehrt, inneren Erfolg von äusserem unterscheiden zu lernen.

Doch haben sich Orffs Gedanken nicht erfüllt: Wir feiern heuer den fünfzigsten Geburtstag der ersten Publikation von »Musik für Kinder«! Ein erstaunliches Ereignis in einer Welt, in der auch pädagogische Konzepte und Erfahrungen immer kürzere Lebensdauer aufweisen und immer früher ad acta gelegt werden, um Neuerem, angeblich »Interessanterem« Platz zu machen.

Wie konnte es dem Orff-Schulwerk gelingen, über Jahrzehnte hinweg lebendig und interessant zu bleiben? Sind die Zeichen der Zeit spurlos an ihm vorübergegangen? Nun, das wohl nicht. Es gibt Ermüdungserscheinungen (wer aufmerksam liest, wird in diesem Heft Hinweise darauf erkennen), vor allem dort, wo Orffs Forderung nach einem *»Sich wandeln, wandeln mit der Zeit und durch die Zeit«*¹ nicht ernst genug genommen wurde.

Liegt die Vitalität des Schulwerks darin, daß das Elementare immer zeugenerisch ist?² Liegt sie in einer Art Zeitverschiebung, wodurch neue Initiativen (sei es durch einzelne Pädagogen oder Gruppen, sei es durch Veröffentlichungen oder junge Orff-Schulwerk Gesellschaften frische Inspirationen setzen, wenn anderswo eine gewisse Erschöpfung zu beobachten ist)? In dieser Ausgabe wird einiges über die Lebenskraft des Schulwerks zu lesen sein und auch andere Veröffentlichungen werden sich vermutlich im Laufe dieses Jahres noch damit auseinandersetzen.

In den Artikeln zum Schwerpunktthema denken Hermann Regner und Rudolf Nykrin über das Orff-Schulwerk nach, zum einen aus der Sicht eines Menschen, der die Entwicklungen über Jahrzehnte begleitet, oft auch initiiert hat; zum anderen aus dem Blickwinkel eines um Objektivität bemühten, vergleichenden Musikpädagogen. – Die Institution des Bayerischen Rundfunks hat über Jahrzehnte das Schulwerk in seinen Schulfunksendungen immer wieder neu thematisiert, Verena Maschat, Hermann Regner und Wolfgang Hartmann waren dabei in unterschiedlichen Funktionen beteiligt oder verantwortlich und erzählen von ihren Erfahrungen. – Über eine ganz andere Form von »Musik für Kinder« berichtet Lilo Gersdorf in ihrem Artikel *»Der fröhliche Landmann, Bemerkungen zur Klaviermusik für Kinder«*.

Die Rubrik *»Aus der Praxis«* ist diesmal der neuen Reihe *»Wir lernen ein Instrument«* gewidmet, die als Ergänzung zum Unterrichtswerk *»Musik und Tanz für Kinder«* konzipiert wurde. Rudolf Nykrin führt in das Projekt ein, Ines Mainz greift aus dem neuen Klavierwerk *»Möglichkeiten der Integration von Bewegung und Tanz im Instrumentalunterricht«* heraus und Michaela Papenberg beschreibt, wie man *»Querflöte spielen und lernen«* kann.

Die Serie der Porträts erscheint, dem Heftthema entsprechend, in der Variante von Mini-Selbstporträts. Kollegen, die seit vielen Jahren auf der Basis des Orff-Schulwerks unterrichten, erklären zum einen, in

welcher Weise sie sich auch heute noch auf dessen Grundlagen beziehen, zum anderen stellen sie in aller Kürze ihre eigenen Entwicklungen und Schwerpunktsetzungen dar.

Drei liebe Kollegen und Freunde, die dem Schulwerk durch ihre Lebensarbeit zutiefst verbunden sind, feiern große Geburtstage: Wilhelm Keller und Pierre van Houwe werden 80, Werner Thomas wird 90 Jahre! Ihnen gelten unser Dank und unsere herzlichsten Wünsche.

Vorschau:

Orff-Schulwerk Informationen Nr. 65: »Der Aspekt des sozialen Lernens im Orff-Schulwerk«. Wie immer freuen wir uns über Anregungen und Vorschläge, Hinweise und Fotos zum neuen Thema. Wir bitten um Kontaktaufnahme bis zum 10. August 2000.

Barbara Haselbach

¹ Orff, C. Dokumentation, Bd. III, Schulwerk – Elementare Musik. S. 249

² ebenda, S. 277

Editorial

50 years "Musik für Children" Orff-Schulwerk 1950–2000

Many years ago, winter 1961 to be exact, I was invited to visit Carl Orff for the first time. In what was for me a very impressive, long conversation in Diessen (in which he probably wanted to test if this "geehorn" could be considered as a teacher for the newly founded Orff-Institute in Salzburg) he spoke of the beginning international developments and also about his ideas for the future of the Schulwerk. His words impressed me deeply when he said most thoughtfully: "...perhaps in fifty years the name Orff-Schulwerk won't exist anymore, perhaps no rooster will crow for me. You know, we forget things so quickly..., but..." and then his look became bright and alert "that doesn't have anything to do with it. The only importance is that the whole essence gets to the children, that they play and work with it, improvise and create, then what lasts is what I mean by being alive."

Prophetic thoughts? A realist world view? The person retiring behind the work? Being able to let go? Having trust in the next generation and the one after that? I knew then as little as I do today... maybe a little of everything? In any case these words have endured, influenced me and have taught me how to learn the difference between inner success and that which comes from the outside. However, Orff's own thoughts have not been fulfilled:

This year we celebrate the fiftieth anniversary of the first publication of "Music for Children"! An amazing feat in a world in which pedagogical concepts and experiences have proven to have shorter and shorter lifetimes and have been set aside in order to make room for the new and more "interesting".

How is it that the Orff-Schulwerk has succeeded over the decades to remain alive and full of interest? Have the signs of the times left no marks on it? Certainly

not. There are signs of “tiring” (for those who read attentively, this issue will point that out), above all where Orff’s challenge “to change, to keep up with and through the times”¹ was not taken seriously enough.

*Does the vitality of the Schulwerk lie in the fact that the elemental is always reproductive?*²

Does it lie in a kind of time shift in which new initiatives (be they through individual pedagogues or groups, through publications or new Orff-Schulwerk Associations) refreshing and inspired, set in where elsewhere a kind of “being worn out” is to be observed?

In this issue there are some things to read about the life energy of the Schulwerk. Other publications will probably deal with this also in the course of the year.

In the articles relating to the main theme of this issue, Hermann Regner and Rudolf Nykrin reflect about the Schulwerk, one from the point of view of a man who accompanied and often initiated its development for many decades; the other from the point of view of one who takes the trouble to research analytically.

The Bavarian Broadcasting Company has continually renewed the themes of the Schulwerk in its school broadcasts over the year. Verena Maschat, Hermann Regner und Wolfgang Hartmann were a part of them or responsible for them in various functions and tell about their experiences. Lilo Gersdorf reports about an entirely different form of “Music for Children” in her article “The Happy Farmer” – remarks about piano music for children.

“From Practical Work” is dedicated to the new series “We Learn an Instrument” conceived as a supplement to “Music and Dance for Children”. Rudolf Nykrin introduces the project, Ines Mainz reaches into the new piano work “Possibilities to Integrate Movement and Dance in Instrumental Teaching” and Micaela Papenberg describes how one can “Play and Learn the Flute”.

The series of Portraits, relevant to this issue, appears in a variation as mini-self portraits. Colleagues who have worked for many years with Orff Schulwerk explain on one hand in which ways they relate to these fundamentals today, and on the other hand tell briefly of their own developments and points of concentration.

Three dear colleagues and friends who have been deeply bound with the Schulwerk throughout their

lives celebrate special birthdays: Wilhelm Keller and Pierre van Houwe will be 80, Werner Thomas will be 90 years old! To them our thanks and cordial wishes.

Preview:

Orff-Schulwerk Informationen Nr. 65: “The Aspect of Social Learning in Orff-Schulwerk”. As always we welcome initial ideas, suggestions, hints and photos relevant to this new theme. Please contact us by August 10, 2000.

Barbara Haselbach

¹ Orff, C. *The Schulwerk (Volume 3 of Carl Orff/Documentation)* p. 249

² *Idem*, p. 277

Themenschwerpunkt

Main Theme

50 Jahre »Musik für Kinder«: alt geworden, jung geblieben?

Hermann Regner

Vor 50 Jahren ist der erste Band der »Musik für Kinder – Orff-Schulwerk« erschienen. Wer versuchen sollte, die Geschichte der Rezeption dieses künstlerisch-pädagogischen Impulses aufzuzeichnen, müsste sich durch eine reiche Literatur durcharbeiten, die Stimmen dafür und dagegen kennenlernen. Er müsste auch die Ausbreitung in viele Teile der Welt nachzeichnen, die für andere Länder und Kulturen entstandenen Versionen des Schulwerks mit dem Original vergleichen. Und er müsste untersuchen, welche Ideen des Schulwerks über die Begrenzung einer »Musik für Kinder« hinaus in die Sozial- und Heilpädagogik und in die Erwachsenenbildung hinein wirksam geworden sind.

Solche Arbeiten könnten erweisen, dass Ziele und Wege des Schulwerks in die Praxis übernommen wurden, dass sie sich dort verändert haben, und dass oft längst nicht mehr von »Orff« gesprochen wird, wenn sich solche Ideen und Arbeitsprinzipien als praktisch umsetzbar und mit sich ändernden Zielvorstellungen vereinbar erwiesen haben.

Wenn ich von dem Schulwerk und der »Musik für Kinder« spreche, sind nicht die einzelnen »Stücke« gemeint, sondern übergeordnete, damals neue und inzwischen auch von anderen Konzepten der Erziehung akzeptierte und bestätigte künstlerisch-pädagogische Intentionen.

Elementare Musik, elementarer Tanz

Nicht die »Kleinen Werke großer Meister« werden dem Kind nahegebracht, sondern es begegnet einer

»elementaren Musik«, die ein voraussetzungsloses Musizieren erlaubt, ohne sofort den Vergleich mit tradierten oder aktuellen Vorbildern heraufzubeschwören. Nicht Bach, nicht Mozart, nicht die Helden der Hitparade der vergangenen Woche schauen über die Schulter beim Improvisieren. Elementare Musik klingt anders, wird nicht verwechselt mit der medial vermittelten Musik. Sie erzwingt einen »eigenen Zugang«, der nicht von einer starken Hörtradition vorgeprägt ist.

Dass gerade diese Intention zu Missverständnissen geführt hat, ist verständlich. Kritiker haben gefragt, wohin denn das Schulwerk führe. Heinz Antholz hat schon 1970 (in »Unterricht in Musik«, Düsseldorf o. J., S. 77) vor der »Sackgasse fiktiver Kindermusik« gewarnt. Und er hat recht, wenn er das »Exerzieren von Begleitformeln«, das aussichtslose Verharren in pentatonischen Klangwelten und in ostinaten Endloschleifen kritisiert.

Das in der »Musik für Kinder« ermöglichte Spielen und Arbeiten mit pentatonischen, modalen und diatonischen Systemen, mit Bordun- oder kadenzierenden Klangrundierungen, mit einfachen und komplexen Rhythmen, führt zu einem Grundverständnis wie Musik gemacht ist, zu einer elementaren Begegnung, die den ganzen Menschen ergreift und sein Verhalten gegenüber Musik entscheidend prägt. Dazu gehört auch der mehr oder weniger bewusste Wunsch, die Musik und den Tanz der Welt in Geschichte und Gegenwart kennenzulernen, verstehen und lieben zu lernen.

Verbindung Musik, Tanz, Sprache

Weil Musik in ihrem Wesen mit Sprache und Tanz verbunden ist, muss auch die Musikerziehung diese Verbindung suchen. Worte, Sätze, Verse klingen, sind rhythmisch bewegt wie eine Folge von Schritten. Manche musikalische Erscheinung lässt sich erfassen, erfahren und erleben durch die Verknüpfung mit Aufgaben aus verwandten Medien. Ein Kanon kann auch gesprochen und getanzt werden. Ein rhythmisches Motiv übersetzt in ein Bewegungsmuster und mit dem ganzen Körper »verwirklicht«, kann erkannt und verinnerlicht werden. Auch wenn Tanz getanzt und Musik musiziert werden muss, um dem Medium gerecht werden zu können, sind viele Gemeinsamkeiten und Berührungsebenen Grund genug, parallel und integrativ damit zu arbeiten. Es sind aber nicht nur pädagogische Motive. Die Erfahrung lehrt, dass in frühem Alter begonnenes synästhetisches Spielen

und Lernen eine Entwicklung zu kultureller Neigung und zu wachsendem Bewusstsein ein Leben lang fördert.

Integratives Spielen und Lernen

So wie Sprache, Musik und Bewegung als verwandte Medien miteinander verknüpft werden, sind auch das Singen und das Spielen auf Instrumenten nicht voneinander getrennt. Grenzen überschreiten, miteinander Verbinden ist eine der wichtigen Intentionen einer Pädagogik im Sinne des Schulwerks.

Da werden nicht nur Modelle gespielt, sondern diese werden verändert, erweitert, eigenen Improvisationen und Kompositionen gegenübergestellt. Eigenes Gestalten ist nicht ein Arbeitsbereich für sich, sondern das Ergebnis kreativen Umgangs mit den Modellen.

Differenzierte Arbeit in der Gruppe

Unterricht im Sinne des Schulwerks ist Gruppenunterricht, nicht Einzel-, nicht Klassenunterricht. Die Zusammensetzung der Gruppen wechselt, die Aufgaben an jeden einzelnen Teilnehmer werden immer wieder anders gestellt. Jeder kann jede Aufgabe übernehmen, auch das Leiten der Gruppe.

Durch diese dynamische Arbeit in der Gruppe wird ausser der Bereitschaft und Fähigkeit, seinen verantwortlichen Beitrag zum Ganzen zu leisten, auch das Aufeinanderhören und Miteinanderspielen und -lernen geübt.

Aufgaben der Zukunft

Am Beginn eines neuen Jahrhunderts gibt es viele Versuche, in die Zukunft zu schauen. Wir ErzieherInnen sind gewohnt, Menschen auf ein Leben von morgen und übermorgen vorzubereiten. Der Blick in die Zukunft ist also in unserem Beruf Pflicht.

Kann unsere Arbeit mit den Anregungen des Schulwerks dazu beitragen, Menschen auf ein menschenwürdiges Leben im neuen Jahrhundert vorzubereiten? Wir müssen lernen, uns in einer Welt zurechtzufinden, die von immer mehr Information überflutet wird. Wir müssen auswählen lernen, müssen uns entscheiden, müssen damit leben lernen, nicht mehr alles ausprobieren und wissen zu können. Wir werden erleben, dass sich Kommunikation in ihrem Wesen verändert. Aus dem Gespräch wird die Kenntnisnahme, gegebenenfalls die Speicherung einer Sprach- oder Textmeldung.

Wir werden immer mehr unser tägliches Leben im Umgang mit Maschinen und Geräten verbringen, deren Wirkungsweise wir nicht mehr verstehen. Wir lernen zwar, die »richtigen Knöpfe« zu finden, wie das aber alles funktioniert, können wir uns nicht erklären. Dabei hat die digitale Revolution erst begonnen und wird (aus kommerziellen Gründen) sicher länger am Leben erhalten werden.

Unsere Sprache wird sich weiter verändern. Obwohl wir mehrere Sprachen lernen, wird jede ärmer, oberflächlicher werden. Es wird Energie fordern, nicht noch mehr abhängig zu werden von den Massenmedien, die mehr und mehr die politische und kulturelle Bildung übernehmen und unser Alltagsleben über Information, Unterhaltung und Werbung bestimmen.

Das Zusammenleben in einer multikulturellen mobilen Gesellschaft fordert eine menschliche Haltung, die grundsätzliche Unterschiede anerkennt, die von der Schönheit, ja sogar vom Nutzen der Vielfalt ausgeht. Wir werden unsere Kinder mit der Fähigkeit ausstatten müssen, in die Welt zu schauen und das Nahe nicht zu übersehen, die Welt kennenlernen zu wollen, ohne die Heimat gering zu schätzen. In welcher Ecke werden wir unser Gemüt verstecken?

Das alles – und sicher vieles mehr – sind gewaltige Aufgaben für Bildung und Erziehung. Und was sollen wir dazu beitragen, mit Tanzen und Singen und auf Instrumenten Spielen?

Vom Sinn unserer Arbeit

Das Orff-Schulwerk ist kein Zaubermittel. Unsere Arbeit aber, unser Spielen und Lernen geht aus vom praktischen Tun, beginnt mit dem eigenen, ureigensten Musikinstrument, mit der Stimme. Dann kommen dazu die Klanggesten, das Patschen, Stampfen, Klatschen. Die ersten Instrumente sind Flöten und Trommeln. Jedes Kind kann sehen und gleichzeitig hören wie kürzere, kleinere Klangstäbe höher, und breitere, längere tiefer klingen auf den Stabspielen. Alle Schlaginstrumente fordern mehr oder weniger intensive, kleinere und größere Spielbewegungen. Vom Dirigieren und Trommeln ist es nicht weit zum Gehen, Laufen, Hüpfen. Rhythmus und Metrum formen, gliedern den Tanz. Ein Muster aus Tanzschritten fordert die Klangbegleitung. Alle diese Aktionen werden mit dem Körper gestaltet, gesteuert und kontrolliert von sinnlichen Wahrnehmungen, die wieder bewertet werden von mehr oder weniger bewussten ästhetischen Vorstellungen. Gerade dieses Zusam-

menspiel zwischen Körper, Sinnen und Bewusstsein, macht die Arbeit so wertvoll. Im Lauf der Übung kommen immer mehr an Beobachtung und Reflexion dazu, sodass auch der Intellekt beteiligt wird. In der Mitte dieser Verknüpfung aller Dimensionen des Menschen steht das Gemüt, die geistig-seelische Bewegung.

Dass unsere Form des Arbeitens in Gruppen, die immer wieder wechseln, Mobilität und Flexibilität üben, kann man in jeder Stunde sehen. Führen und Geführtwerden, sich Durchsetzen und Nachgeben, Übereinstimmen und sich Absetzen: alle diese Fähigkeiten werden im Spiel erprobt. Ob dieses Verhalten auch »im Leben« eingesetzt werden wird? Überzeugende Studien, die das nachweisen würden, kenne ich nicht. Hoffnung, dass langjähriges Training in das Verhaltensmuster des Menschen übernommen wird, haben wir trotzdem.

Sprachgestaltung als einer unserer Arbeitsbereiche führt zu einer vielseitigen Beziehung zu Sprachen. Wir horchen auf den Rhythmus und das Metrum, auf Klang und Bedeutung von Silben, Worten, Sätzen, Reimen und helfen den Kindern, eigene Gestalten zu erfinden, Gedanken und Stimmungen sprachlich, immer im Zusammenwirken mit Gesten, mit körperlicher Bewegung und mit Klang auszudrücken. Diese Übungen wirken der beobachteten Verarmung sprachlicher Kommunikation entgegen.

Die Erfindung eines Tanzes, den es bis dahin nicht gegeben hat, einer Melodie oder eines kleinen Stückes für Xylophon, lässt den Menschen erkennen, dass Musik, Tanz, Kunst nicht nur Repertoire historisch tradierter »Werte« sind, sondern Ausdrucksformen, die wir selbst mit Inhalt füllen, hier und immer wieder neu in Formen gießen können, die uns selbst als Urheber mit den Ergebnissen in direkte Beziehung setzen. Zukunft zu gestalten, Entwicklungen nicht einfach als gegeben anzunehmen, sondern mit allen Mitteln nach Wegen suchen, unser Recht auf Leben, Sinn und Schönheit durchzusetzen, setzt diese kreativen Kräfte voraus. Dabei wird es nicht um ein bisschen mehr Technik gehen, sondern um kühne Entwürfe, um Visionen, unser Leben aus Verstrickungen zu lösen, die uns in immer mehr Abhängigkeit, in Unfreiheit führen, den Menschen immer berechnender und kälter werden lassen. Und das durch Musik und Tanz? Ja, auch durch eine Musik- und Tanzerziehung, die sich bewusst ist, um welche hohen Ziele es dabei geht.

Was wir lernen müssen

Sicher müssen wir viel lernen. Wir haben keine Zeit, uns zurückzulehnen und das Jubiläum zu feiern. Lassen Sie mich zum Schluss andeuten, wo unsere Aufgaben in der Zukunft liegen könnten.

Ich meine, es ist höchste Zeit all die vielen Erfahrungen auf dem Gebiet der Anwendung von Ideen und Materialien des Orff-Schulwerks auf dem Gebiet der Musiktherapie, der Sozial- und Integrationspädagogik zusammenzufassen, zu ordnen, didaktisch zu begründen und einzubringen in ein Gesamtkonzept dieses Bereiches, der immer wichtiger wird.

Das gleiche gilt auch für die Erwachsenenbildung. Seit Jahrzehnten arbeiten viele von uns mit ErzieherInnen, LehrerInnen, mit Vätern, Müttern und Großeltern, mit Menschen in den unterschiedlichsten Gruppierungen. Auch da hat sich erwiesen, dass einige unserer Ziele und Wege genau richtig sind. Es fehlt auch hier eine Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse vieler Einzelpersönlichkeiten und Institutionen. Wir wissen, wie wichtig es ist, sich auf die Tatsache des Anwachsens der Zahl alter Menschen einzustellen, wie bedeutsam es ist, ihnen psychomotorische Übung, emotionale und intellektuelle Anregung anzubieten. Wenn wir unsere Erfahrungen weitergeben wollen, müssen wir sie bündeln, begründen, erklären.

Vorher wurde beschrieben, dass elementare Musik »anders klingt«, sich stilistisch neutral verhält. Der Vorteil liegt auf der Hand: von hier aus führen viele Wege zur alten, zur neuen, zur Volksmusik, zur Unterhaltungs- und Tanzmusik. Die geübten Verhaltensweisen in Musik und Tanz lassen sich übertragen in eine Vielzahl existierender und sich weiterentwickelnder Stilrichtungen. Was uns fehlt, sind einige Fallstudien, in denen dieser Transfer beschrieben wird. Ein besonderes Defizit scheint mir im Hinblick auf die Begegnung mit zeitgenössischer Kunst zu bestehen. Erziehung muss nicht, darf nicht immer hinterherhinken. Wir sollten die vielen Versuche mit Klangspielen, mit neuen, auch selbstgebauten Instrumenten weiterführen, die Ergebnisse sammeln und uns gegenseitig vorführen, sollten Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu Improvisation und Komposition ermuntern, sollten neue Pfade schlagen ohne schon gleich wieder unter den Druck sogenannter »Tagesaktualität« zu geraten. Gerade im Bereich des Tanzes und der szenischen Kunst gibt es viele rich-

tungsweisende und anregende Studien, die eine neue Verbindung der Medien zeigen.

Vielleicht würden solche »Modelle« auch einer immer wieder zu beobachtenden Produktion »handgestrickter Massenware« entgegenwirken. Sie können sich vorstellen, was ich meine: das selbstgenügsame, brav am Modell klebende, eigentlich inzwischen langweilig gewordene Abspielen immer gleicher, oft sinnentleerter Floskeln. Ich meine nicht die Versuche, in denen Kinder »das Einfache« entdecken, es zum ersten Mal so klar und deutlich erfassen. Ich meine das besinnungslose Wiederholen des irgendwann schon einmal erfolgreichen Rezepts. Nichts ist so schlimm wie die gelangweilten Gesichter der Vierzehnjährigen, die zum endgültig vorletzten Mal ein Stück aus dem ersten Band der »Musik für Kinder« exekutieren. Künstlerische Arbeit muss spannend sein, aufregend, voller Überraschungen sogar für den, der es kann. Unsere Aufmerksamkeit, die wir auf eine ruhige, ungestörte Entwicklung der kindlichen Psyche richten, darf uns nicht dazu verleiten, Kunst zum wohlgefälligen Labsal zu verniedlichen. Kunst ist immer auch Beunruhigung, Zumutung.

Unsere Welt wird kleiner. Immer näher rücken wir Menschen aus anderen Kulturen. Musik, Tanz und andere Künste sind Brücken. Sie garantieren nicht Frieden, aber sie bieten die Möglichkeit, andere Menschen zu besuchen, sich ihnen anzunähern. Das Besondere dabei ist, dass miteinander Singen und Tanzen nicht nur eine einseitige Bewegung ist (wie oft im Tourismus), sondern dass schnell ein Austausch, ein Geben und Nehmen, daraus wird. Das heisst auch, dass wir lernen müssen, was unsere »eigene« Kultur auszeichnet, dass wir sie leben müssen.

Leben ist Agieren und Reagieren, ist Bewegung in einer sich ständig verändernden Welt. So lange die grundlegenden Ideen des Schulwerks diese Wandlung erlauben, wird es Bedeutung haben. Ob dabei die Quelle als »Orff-Schulwerk« oder als »Musik für Kinder« immer genannt wird, ist vielleicht nicht so wichtig. Bedeutsamer ist der Beitrag, den wir leisten können, damit Menschen in Zukunft Fantasie und Intuition entwickeln, um ein friedliches Zusammenleben zu sichern, in dem das Schöne seinen Platz hat.

o. HProf. em. Dr. Hermann Regner

Studium Dirigieren und Komposition, Musikwissenschaft und Volkskunde. Dozent an der Hochschule für Musik in Trossingen (1958-64). Professor am Orff-

Institut der Universität »Mozarteum« (1964-93). Langjähriger Leiter des Orff-Instituts. Autor zahlreicher Veröffentlichungen zur Musikpädagogik, von Beiträgen für Rundfunk und Fernsehen, von Kompositionen für Chor, Klavier, Schlagwerk, Bläser, Kammermusikensembles und Orchester.

Summary

50 years »Music for Children«: aged or remained young?

The first volume of "Music for Children – Orff Schulwerk" was published 50 years ago. In order to evaluate the influence of Orff's artistic-pedagogical ideas one would have to read through a great deal of literature in favour and against them, compare the adaptations for other cultures, follow that trail of its diffusion in all the world and study its effect in the area of social and therapeutic work with people of all ages. Such research could prove that aims and ways of the Schulwerk have been accepted and adapted in the most diverse educational fields, frequently without being aware of or mentioning its original source. I refer myself not to the collection of pieces, but to the concept of education underlying the entire work.

Elemental music, elemental dance

The child can make music without prerequisites or any immediate comparison with traditional or popular sound images. Elemental music facilitates and at the same time requires a personal approach to improvisation. It is true that this intention has been misinterpreted frequently, and H. Anholz was right when he wrote in 1970 about the "dead end road of a fictitious children's music" using endless ostinato patterns in exclusively pentatonic scales.

The work with the ample sound material in "Music for Children" permits an elemental encounter between the entire person and the music which conditions our attitude and creates a base for respect and love of music and dance of other cultures and centuries.

The integration of music, dance and speech

Words, phrases and verses have their specific sound and rhythmic movement like a sequence of steps and movements which can be sensed with the entire body and internalized. A canon can also be spoken or dan-

ced. Many musical parameters can be experienced more deeply in connection with other art forms. Playing and learning in a kinesthetic way fosters a lifelong openness towards culture and enhances our artistic conscience.

Integrative playing and learning

Interrelating elements such as music, dance and speech, or singing and playing instruments is one of the most important intentions of the Schulwerk. The creative work with its models leads us to our own improvisations and compositions.

Differentiated work in a group

The Orff approach uses group work where each participant is being challenged with changing tasks. In the ideal case every member of the group could manage all the tasks, even directing. This dynamic principle helps to develop a sense of personal responsibility as well as the capacity to listen to, learn from and respect each other.

Tasks for the future

As pedagogues we have to ask ourselves whether we actually are preparing people for a humane life in the next century. We need orientation in a world flooded by information, a capacity to select. The way of communication is changing from dialogue to processing messages. We must accept that our lives will be more and more dominated by machines which we understand less and less. Our use of language will continue to change. While we learn several languages, the total of our language capacity will diminish and become superficial. We will have to make an effort not to succumb to the rapidly growing influence of the mass media in all areas, especially in culture. The living together in a multicultural mobile society requires the acceptance of differences as something positive. Our children have to learn to look into the world without overlooking their roots. What will be of our spiritual self, where are we going to hide our feelings?

All these and many other tasks will have to be handled by education. What can we contribute by dancing, singing and playing instruments?

About the meaning of our work

Orff Schulwerk is not a magic essence. However, we start the playing and learning with our closest instrument, our voice, with body percussion and in-

struments like flutes and drums. We learn about the relation of the length of xylophone bars and pitch, the playing action and dynamics. We work an sensorial awareness, movement and dance in connection with rhythm and form, movement accompaniment. This interrelation between body, mind and soul is of great value and the emotional development of each individual is the centre of our attention, while the constant changing of group constellations trains social response and flexibility.

Speech work with special attention on rhythm, meter and timbre in relation to the meaning helps children to express thoughts and moods through language, sound and movement, thus counteracting the current impoverishment of verbal communication. The creation of a new dance, a melody or a little xylophone piece makes us aware that music, dance and art are not only static values of a historic tradition but dynamic forms of expression which we ourselves fill with life.

What we need to learn

One of our tasks for the future will be a thorough documentation and didactic foundation of all the experiences made with the Orff approach in the work with adults and elderly people as well as in all other areas of social and therapeutic action.

The obvious advantage of elemental music being stylistically neutral is the possibility to move on into diverse historic or ethnic directions, to popular or dance music, or to contemporary music, an area which suffers a special lack of attention. What is missing are more documents about examples of such a transfer process.

We should lead our students toward improvisation and composition and avoid the sheer repetition of meaningless phrases or the old recipe that always works. Artistic action should be exciting, challenging and demanding, even for experienced group members.

In our world where people from other cultures come closer and closer, music, dance and other art forms build bridges. They cannot guarantee peace but provide ways to become closer with other people in a kind of mutual encounter and exchange. This also means that we have to know and “live” our own culture.

Life is action and reaction, is movement in a constantly changing world. As long as the basic Schulwerk ideas allow this change they will be successful. Possibly it is of lesser importance whether or not the source "Orff-Schulwerk" will be named as such. Much more important is the contribution we will be able to make so that people in the future develop phantasy and intuition in order to secure a peaceful living together where beauty has its place.

o.HProf. em. Dr. Hermann Regner

Studied conducting and composition, musicology and cultural anthropology. Faculty at the University for Music in Trossingen (1958–64), Professor at the Orff Institute of the University Mozarteum (1964–93). Director of the Institute for many years. Author of many publications on music pedagogy, contributions for radio and television, compositions for choir, piano, percussion, brass, chamber music ensembles and orchestra.

50 Jahre »Musik für Kinder – Orff-Schulwerk« – Gedanken zum aktuellen Status eines musikpädagogischen Klassikers

Rudolf Nykrin

Blättert man in *Musik im Unterricht*, der führenden deutschen musikpädagogischen Zeitschrift der Zeit nach dem 2. Weltkrieg, findet man die Edition »Musik für Kinder«¹, bekannter geworden mit dem Untertitel »Orff-Schulwerk«, in zahlreichen Ausgaben respektvoll erwähnt. Mit dem Schulwerk wird die Hoffnung einer »Reform der Musikpädagogik« verbunden und eine motivierende Erziehungspraxis beobachtet: »Etwa zwei Dutzend acht- bis zwölfjährige Kinder – Buben und Mädels – handhaben mit einer erstaunlichen Konzentration, Sicherheit und Unbefangenheit die melodieführenden Gläserspiele, Glockenspiele und Xylophone, die rhythmusbestimmenden Trommeln, Pauken, Zymbeln, Tambourins und Triangeln. Je nach dem klanglichen oder sinn-gemäßen Bedarf wird dazu geklatscht, gestampft, gesummt, gepfiffen und gesungen. Nach jeder Nummer werden die Plätze gewechselt, denn jedes Kind spielt jedes Instrument. Die Abwechslung zwischen solistischem und chorischem Musizieren stellt sich ganz natürlich ein. Und fast überall, wo das Solistische einsetzt, ergeben sich zwanglos die Möglichkeiten der improvisatorischen Betätigung. Diese Kinder haben es nicht nötig, krampfhaft den Takt zu zählen; sie spüren den Rhythmus körperlich; sie haben das Zeitgefühl im Unterbewusstsein. Sie spielen, wie Philipp Emanuel Bach fordert, »aus der Seele und nicht wie ein abgerichteter Vogel«; sie lernen nicht, sie werden auf etwas gebracht; ihre Phantasie wird in Bewegung gesetzt. Und dabei beherrschen sie die Grundelemente bereits besser als die meisten Instrumentalisten und Sänger, die als zukünftige Berufsmusiker auf die Hochschulen kommen.«² Zu jener Zeit hatte das Orff-Schulwerk den Status einer realen Arbeitsgrundlage. Und heute?

Runde 50 Jahre später kennen einerseits nur wenige Lehrerinnen und Lehrer noch die originalen Grundlagen dieses großen pädagogischen Werks. Anderer-

seits werden Instrumente, die zu Tausenden an Erziehungseinrichtungen auffindbar sind, in einem popularisierten Wortgebrauch als »Orff-Instrumente« identifiziert, und ein speziell interessierter Kreis von LehrerInnen gibt stolz an, nach Prinzipien des Orff-Schulwerks zu unterrichten. Zeigen diese Befunde nun an, dass etwas von den ursprünglichen Gehalten des Orff-Schulwerks in die heutige Zeit mitgenommen worden ist? Oder, mit dem Thema dieses Artikels gefragt: Welchen aktuellen Status hat das Orff-Schulwerk heute?

Die Beantwortung dieser Frage soll darlegen:

- die ursprünglichen Grundlagen und Zielsetzungen des Schulwerks,
- Ziele und Praxis von Musikerziehung heute,
- die aktuellen Beziehungen zwischen Musikerziehung und Orff-Schulwerk,
- einen Ziel- und Arbeitsrahmen für das Orff-Schulwerk heute.

Natürlich ist es hier nicht möglich, die Erörterung ausführlich vorzunehmen; ich möchte aber zu (hoffentlich) *plausiblen Hinweisen* auf mögliche Einsichten und Antworten kommen.

Die Ursprungskonzeption »Musik für Kinder – Orff-Schulwerk«

Ist es überflüssig, den LeserInnen dieser Zeitschrift über Orffs / Keetmans Originalwerk etwas zu sagen? Wer im Kontakt mit StudentInnen der Musik- und Bewegungserziehung oder auch mit KollegInnen steht (evtl. auch an sich selbst denkt), wird zugeben, dass das Bild davon nicht immer von genauer, aus einer Primäranalyse des Schulwerks gewonnener Sachkenntnis geprägt ist (eine Primärbegegnung ist ja nicht mehr möglich). Allein weil es viel Zeit braucht, das Orff-Schulwerk zu studieren, ist dieses trotz der häufigen Namensnennung ein weithin »unbekannter Klassiker« geworden. Zudem bietet sich zur rascheren Meinungsbildung eine Sekundärinterpretation an, die das ursprüngliche Gesamtwerk allerdings oft nur in Zielausschnitten beleuchtet.

Materialien und Sinn der Ausgabe 1950ff.

Die fünf Grundbände enthalten mehr als tausend Impulse und Stücke, deren jeweilige Individualität hier nicht gewürdigt und deren zusammenhängender Sinn nur angedeutet werden kann. Carl Orff und Gunild

Keetman haben ihre Vorstellungen in eine verschwenderische Fülle kunstsinnig geprägter Anregungen für praktische Arbeit gefasst; ihre pädagogischen Absichten haben sie, die knappen »Hinweise und Anmerkungen« am Ende der Bände einmal ausgenommen, rein künstlerisch fokussiert. Methodisches Denken war sicher auch Carl Orff nicht fremd – das Orff-Schulwerk zeugt davon. Als Künstler hat er seine Ideen aber bevorzugt in Form konkreter Gestaltungsangebote gefasst. Auch Gunild Keetman liebte es, sich künstlerisch auszudrücken – weite Teile des Orff-Schulwerks stammen ja von ihr³. Dabei verstand sie es in ihren Kursen, die Arbeit mit dem Schulwerk in beispielhaft aufgebauten Unterrichtsdemonstrationen zu vermitteln und hat später hinreichend bewiesen, dass sie methodisch überzeugend formulieren konnte⁴. Der ursprüngliche Verzicht auf ausführliche Erläuterungen könnte auch darin begründet gewesen sein, dass umfangreiche methodische Ausführungen damals ungebräuchlich waren und ein Unterricht, der Kinder über das Singen und nun auch das eigene Musizieren zur Musik führen wollte, *selbstverständlich* – somit durfte man auf grundsätzliche Aufgeschlossenheit für eine vornehmlich künstlerisch-praktische Darlegung schließen. Und schließlich gab es noch andere, die damit begannen, das Schulwerk methodisch zu kommentieren⁵.

Will man heute von Grundsätzen des Orff-Schulwerks glaubwürdig sprechen, muss man in den Originalnotationen »lesen«, die sparsamen »Hinweise und Anmerkungen« zu den Bänden studieren und zwischen den vielen Eindrücken Beziehungen herstellen. Dem Schulwerk nachfolgende Interpretationen sind eine Verständnishilfe, können das eigene Urteil aber nicht ersetzen.

- Die *Tonalität* gibt dem Werk sein Gliederungsgerüst. Band I bringt die Einführung in kleine Tonräume (Zwei- und Dreitonraum; halbtöne, Dur-nahe Pentatonik); in Band II und III werden im Rahmen von Bordun- und Stufengrund Dur, in Band IV und V Moll in einigen modalen Ausprägungen ausgeführt. – Diese äußere Gliederung ist nicht zufällig: Das Spielen und Improvisieren sollte jeweils eine genügend lange Zeit in einer jener musikalischen Welten verweilen (in der grundlegenden Dur-Pentatonik »mindestens ein Unterrichtsjahr«⁶ und deren klingende Topographie singend, spielend und hörend erkunden, bis sie vertraut und

zum inneren Besitz der Musizierenden geworden war und ein differenzierendes Fortschreiten auf so gesichertem Grund sich anbot.

- Die *vokalen Aktivitäten* beinhalten ein- und mehrstimmig u. a. ein rhythmisch-klanglich intensiviertes und formal differenziertes Sprechen (Ruf, Sprichwort, Rätsel, freier Text, Märchen u. a.) sowie rezitatives und liedhaft gebundenes Singen. Die *Texte* greifen vor allem am Beginn auf überlieferte Volkslyrik (Kinderrufe und -reime, auch Rätsel, Sprichwörter u. ä.) zurück. »Gültiger Ausgangspunkt für diese Arbeit ist das alte Kinderliedgut.«⁷ Sprache erleben, das ist einerseits ein autonom entwickelter Inhalt in den im Schulwerk aufgewiesenen Spektrum Dialekte – Hochsprache – fremde Sprache sowie Kindersprache – Alltagssprache – Literatur, andererseits aber ein Weg zur Musik, zu Rhythmus, Dynamik, Klang und Form.
- In den Kapiteln zur *Rhythmisch-melodischen Übung* werden die aus der Sicht des Schulwerks *wesentlichen Umgangsweisen mit Musik* in gesonderten Übungs- und Gestaltungsbeispielen vorgezeigt: Rhythmen zum Vor- und Nachklatschen, zum Melodienbauen und Textieren; Ostinat Begleitrhythmen; Rhythmen und Melodien zum Weiterführen und Ergänzen; Rondospiele und Kanons usw.⁸ Jedes Kind, jeder Lernende soll in all dem kompetent werden und in den beziehungsreichen Tätigkeiten sich spielend – hörend – singend mit dem konkreten Ausformen von Musik vertraut machen. Denn: »*Elementare Musik (...) ist eine Musik, die man selbst tun muß, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist.*«⁹ (Wie weit am Ende die musikalische Kompetenz eines »Orff-Schulwerk-Schülers« nach den Vorstellungen Orffs/Keetmans geführt werden sollte, darüber geben die Anmerkungen zu der erst in Band V wieder aufgegriffenen »Rhythmisch-melodischen Übung« deutlichsten Aufschluss: Hier sind Praktiken des melodischen, harmonischen und formalen Ausarbeitens sowie Arrangierens für größere Ensembles als Beispiele mit einem aus heutiger Sicht frappierenden künstlerischen Anspruch geschildert.¹⁰ – Elementare Musik und kunstverständiges, kunstvolles Musizieren schlossen sich danach nicht aus, sondern entwickelten sich gemeinsam auf einem ebenso konkreten wie idealistisch anmutenden Kontinuum.)
- Die *Körpermusik*, hauptsächlich mit Klatschen, Stampfen und Patschen, führt in besonderer Weise

zum Erlebnis von Metrum, Takt und Form und verstärkt den musikalischen Ausdruck auf allen Stufen der musikalischen Erfahrung.

- Die *Bewegung* ist bekanntermaßen im originalen Schulwerk nur wenig ausgearbeitet, im Ansatz jedoch mitgedacht: »*Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden...*«¹¹ Immer ist das Musizieren selbst körperlich und »bewegt«. Viele Lieder weisen den Weg in die räumlich-darstellend-bewegte Gestaltung. Im Übrigen dürfte in der Praxis Elementarer Musik- und Bewegungserziehung die Bewegung der Musikerfahrung funktional zugeordnet gewesen sein (vgl. unten S. 20).
- Das *Instrumentalspiel* verwendet die von Orff bereits vor dem 2. Weltkrieg für den Unterricht entdeckten und geformten elementaren Instrumente: vor allem Stabspiele (anfangs noch ohne Bassinstrumente und Metallophone) und Kleines Schlagwerk. Aber auch große Pauken und Trommeln, Gläserspiel u. a. gehören dazu, desgleichen können Blockflöten als Melodieinstrumente¹² und Laute, Gitarre sowie tiefe Streichinstrumente als »Bass« mitspielen. Dieses Instrumentarium entfaltet von Beginn an ein beachtliches Spektrum an Dynamik und Klangfarben.
- Die *Gattungs- und Formenwelt* bringt leicht erfassbare überschaubare Strukturen (vor allem verschiedene Lied- und Reihungsformen), auch Tanztypen wie Dreher, Zwiefache oder Polkas), auch einfache Kanons, Wiegenlieder, Spielmannsmusiken etc. – »*Elementare Musik ist (...) vorgeistig, kennt keine große Form, keine Architektonik, sie bringt kleine Reihenformen, Ostinati, kleine Rondoformen. Elementare Musik ist (...) für jeden erlern- und erlebbar, dem Kinde gemäß.*«¹³

Kennzeichnend sind auch die Arbeitsprozesse, die sich mit dem Orff-Schulwerk verbinden sollen:

- Zur Bedeutung des *Spiels* formulierte Orff schon 1932: »*Die Musikanweisung beim Kind beginnt nicht in der Musikstunde, die Spielstunde ist der Ausgangspunkt. Man soll nicht an die Musik herangehen, die Musik soll sich einstellen. Das Wichtige ist, das Kind aus sich selbst heraus spielen zu lassen und alles Störende fern zu halten; Wort und Ton müssen zugleich aus dem rhythmischen Spiel improvisatorisch entstehen.*«¹⁴ Im Orff-Schulwerk wird das *Sprach- und Bewegungsspiel* der Kinder aufge-

griffen, mit Abzählversen, Tanzliedern usw.; aber auch das Musizieren selbst ist weithin als ein Spiel zu sehen: als Echspiel, Frage- und Antwortspiel, Ergänzungsspiel, Reihungs- und Kombinationspiel... – als ein *Erfindungsspiel mit Tönen* also.

- Vielleicht das zentrale Prinzip soll die *Improvisation* sein. Bereits 1931 verkündet Orff »Der Unterricht geht in seinem ganzen Umfang von der Improvisation aus...«¹⁵ und berechtigt später im Rückblick auf seine Tätigkeit als musikalischer Leiter der Günther-Schule: »Auf das Finden, Erfinden und Entdecken kam es an. Den Spielern sollten an den Fingern Ohren wachsen.«¹⁶ Die Fortsetzung solcher Absicht findet sich natürlich auch im Orff-Schulwerk der Nachkriegszeit: Rhythmen, Melodien, Ostinati oder z. B. die oft verwendete Rondoform gelten als Aufforderung zum Selbsttun, auch wenn sie im Schulwerk überwiegend in einer Darstellung erscheinen, in der es schwer zu entschlüsseln ist, dass sie *für* Improvisation eintreten sollen.
- »Aus dem Spieltrieb erwächst die geduldige Tätigkeit, damit die Übung und aus dieser die Leistung.«¹⁷ Das Orff-Schulwerk bietet seine Impulse in einer voneinander nicht trennbaren Weise als *Spiel-, aber auch als Lern- und Übungsfeld und als Welt ausdrucksvollen Gestaltens* an.

Alle im Orff-Schulwerk angebotenen Verse, Rhythmen, Melodien und Sätze sollten nicht einzustudierende Werkstücke sein – ebensowenig aber auch bloße klingende Explikationen allgemeiner pädagogischer Ideen. Sie sollten Brücken zu eigenem Gestalten sein – einem Gestalten aber, das sich damit elementare Grundlagen von Musik aneignet. Improvisation ist der Botschaft des Orff-Schulwerks nach nie bloß »spontan« und »individuell«, sondern inszeniert sich stets mit der Absicht eines musikalischen Lernens und in den Strukturen von Tonalität und Form – eine tiefe Begründung, die wir heute immer besser verstehen (vgl. unten S. 18). Die pädagogischen Ideen des Orff-Schulwerks (oft auch als seine *Prinzipien* bezeichnet) verwirklichten sich in diesem Schulwerk immer in konkreten Formen des Musizierens und trieben dessen Differenzierung voran.

Der Weg zu Kreativität, Improvisation und Ausdruck ist im Orff-Schulwerk unmittelbar an eine sehr konkrete Mikro- und Makro-Tektonik gebunden:

- Kurze musikalische Zellen werden baukastenartig gereiht und ermöglichen – auch mit Hilfe der Wie-

derholung größerer Formteile – den jungen Musikanten die Realisation länger gespannter Abläufe.

- Bordune und Ostinati erfüllen Takt und Form, stützen die Tonalität und geben Sicherheit in der Wahl musiksprachlicher Mittel.
- Rahmenintervalle (Quint, Oktave, Terzen) werden in vielfacher Umspielung zu melodischen und harmonischen Quellen.
- Die klanglich-instrumentale Registrierung der eben beschriebenen elementaren Strukturen mittels des kontrastreichen Instrumentariums und typischen Satztechniken wie Paraphonie, Fauxbourdon etc. erbringt auf unkomplizierte Weise beeindruckende Klangfarben.

Mit dem Blick auf die (einstmals so erkannte) grundbildende Funktion des Kosmos »Orff-Schulwerk« lässt sich die folgende Aussage Eberhard Preussners, der das Orff-Schulwerk in der Nachkriegszeit wesentlich förderte und als Präsident der damaligen Akademie »Mozarteum« der Errichtung des Orff-Instituts zielstrebig die Wege bereitete, verstehen: »Das Schulwerk ist (...) ein Gesamtwerk, das heutige Musik und Musikerziehung im Bewußtsein der Jugend, der Musikliebhaber, der berufenen Pädagogen und Musiker verankert.«¹⁸ Mit dem Orff-Schulwerk soll man – im Kindesalter beginnend – mit der Musik vertraut und auf anspruchsvollste Weise ihrer aktiv kundig werden. Kein musikpädagogisches Werk des 20. Jahrhunderts hat umfangreicher und konkreter dieses Ziel ausgedrückt. (Bei all dem, dies sei nebenbei angemerkt, ist das Orff-Schulwerk eine vergleichsweise generöse Konzeption: Ihre Impulse setzen sich nicht absolut, sondern »nehmen sich immer wieder zurück«, indem sie sich dem Neugestalten durch die Lernenden aussetzen. Hierin unterscheidet sich das Orff-Schulwerk von anderen weltbekannten musikpädagogischen Konzeptionen, die das Lernen z. T. weitaus stärker »programmieren«.)

Die Grundgedanken des Orff-Schulwerks haben bis heute Bestand, da sie – wie später noch weiter begründet werden wird – übereinstimmen mit den grundlegenden Vorgängen des Musiklernens. Woran liegt es also, dass die Entfernung vom konkreten Orff-Schulwerk dennoch schon bald einsetzte und dieses Schulwerk als ein mächtiger *Quell praktisch handhabbarer Impulse* zunehmend versiegte? Nicht der Grundansatz wurde falsch, sondern die konkrete Er-

scheinungsweise des Orff-Schulwerks, seine Artikulation in seinen Liedern, Texten und musikalischen Strukturen wurde (in größeren und kleineren Teilen) von der Zeit überholt oder an den Rand gedrückt.

Musikerziehung heute – Raum für Arbeit im Sinne des Orff-Schulwerks?

Welche Ziele stellt sich Musikerziehung (Musikunterricht, Musikpädagogik) heute? Von welchen Grundideen geht man aus – und sind diese mit den Zielsetzungen des Orff-Schulwerks »kompatibel«?

Musikerziehung als Beitrag zu Enkulturation und Hilfe zu kritischer Selbstpositionierung

Schulische und außerschulische Musikerziehung legen sich heute im Allgemeinen den Gedanken zu Grunde, Kinder und Jugendliche exemplarisch an musikalische Erfahrungen und Gegenstände heranzuführen, die unseren Kulturraum kennzeichnen. Dabei stellt das Vertrautwerden mit typischen Inhalten des »kulturellen Gedächtnisses«, mit überlieferten Werken und Stilen, ein wichtiges Teilziel dar. Das Orff-Schulwerk sah die Öffnung auf die umgebende Kultur wohl vor, etwa durch eine stilistische Verbreitung der sprachlichen und musikalischen Mittel mit fortschreitender Übung, konnte aber aufgrund seines letztlich homogenen Personalstils diesen Zielaspekt nicht recht glaubhaft machen. So musste es insbesondere in der Arbeit mit älteren Schülern rasch an Bedeutung verlieren, da hier die bewusste »Introduktion in Musikkultur«¹⁹ als musikpädagogische Zielstellung sich besonders schnell Geltung verschaffte.

Auch zu einer Information über »Musik aktuell«²⁰ mit dem Ziel einer kritischen Diskussion von unaufgeklärten Implikationen unseres Umganges mit Musik im Alltag konnte das Orff-Schulwerk, weit vor der Zeit solcher Zielsetzung entstanden, nichts mehr beisteuern. Das in der Tradition der Kunstwerkorientierung des Musikunterrichts stehende aktuelle, überwiegend gymnasiale Konzept einer »Didaktischen Interpretation«²¹, das eine dialogisch-verstehende Haltung zwischen Schüler und Kunstwerk auslösen will, lässt neben der rationalen Auseinandersetzung zwar auch andere Zugänge, z. B. die motorische Begegnung zu. Doch wäre, wollte die Elementare Musik- und Tanzpädagogik hierzu ernsthaft Anschluss finden, gleichsam ein Paradigmenwechsel nötig: vor-

rangig müsste die analytische Begegnung mit Musik stehen, nachrangig die Selbsterfahrung in Musik und Bewegung. Mir scheint, dass ein solcher Wechsel aber gar nicht angestrebt werden sollte, denn Musikpädagogik ist ein Terrain, in dem mehrere Grundkonzepte bis auf Weiteres nebeneinander fortleben sollten. Ein in sich sinnvolles Grundkonzept ist die lustvolle Selbstfindung in Musik, Bewegung, Sprache usw., das Erlebnis primärer Aneignung von ästhetischen Mitteln zu eigenem schaffendem Tun und Ausdruck. Hier liegt die Hauptkompetenz der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung. Neben dem bereits genannten zweiten musikpädagogischen Grundkonzept mit dem Ziel der Erschließung von Zugängen zu musikalischen Werken gibt es als drittes noch die am »Gebrauchswert« populärer Musik ansetzende Musikerziehung, die den bloßen Konsumentenstatus gegenüber der für die meisten Kinder und Jugendlichen unangefochten attraktiven Populärmusik durch eigenes (Nach-)Gestalten und besseres Verstehen vermindern will. In diesem Spektrum sollte Elementare Musik- und Bewegungserziehung ihre Identität behalten, wobei das »Nebeneinander« musikpädagogischer Grundhaltungen natürlich vielfältige Berührungen einschließen kann.

Handlungsorientierter Musikunterricht

Nach der Phase einer so empfundenen »Überintellektualisierung« des Musikunterrichts, welche Lied, Singen und Musizieren-Lernen im *schulischen Rahmen* an den Rand gedrängt hatte, deutete sich etwa ab Mitte der 1970er Jahre eine Korrektur des Leitbildes unter dem bis heute gültigen Schlagwort »handlungsorientierter Musikunterricht« an. An der Oberfläche (aber nicht falsch) darf dazu festgestellt werden, dass im Musikunterricht der Schule wieder mehr gesungen und musiziert wird; unterrichtliche Aktivitäten und Arbeitsmittel, die ihren Ursprung im 20. Jahrhundert wesentlich auch im Orff-Schulwerk haben, haben damit neues Ansehen gewonnen. In der Tiefe des Handlungskonzeptes geht es u. a. um den Wechselbezug von konkreten Handlungsvollzügen und daraus sich entwickelnden abstrahierten Schemata und deren Rückführung in erneutes konkretes Tun. Dieses Grundmodell des Lernens ist aber auch (in einem innermusikalischen Raum) für die Arbeit des Orff-Schulwerks eigentümlich, wie später noch weiter aufgezeigt wird.

Musikerziehung, offen für Zeit und Umwelt

Musikerziehung ist mehr denn je von ihrer Zeit, ihrer Umgebung bestimmt. Die Durchlässigkeit von Musikerziehung zu unseren Alltagserfahrungen ist zu einer gültigen Prämisse geworden.²² Immer früher bringen Kinder jene Eigentümlichkeiten in Stil und Darbietung von Musik, die sie medial vermittelt erleben, als Wunschprofil in Unterrichtsprozesse ein (oft auch unbewusst). In rhythmischer Eigenart, Tempo, Ausföhrung, Form und »performance« ihrer musikalischer Gestaltungen nehmen schulische und außerschulische Musikerziehung deshalb mehr und mehr Züge der musikalischen Alltagskultur (auch der Popularkultur) in sich auf. Die Texte und Lieder des Orff-Schulwerks, besonders das »alte Kinderliedgut«, von Carl Orff als »göltiger Ausgangspunkt«²³ bezeichnet, waren nie zeitlos; die praktische Bedeutung vieler der sprachlich-gefassten Inhalte des Orff-Schulwerks jedenfalls schmolz mit den Jahrzehnten, in denen das kulturelle Vakuum der Nachkriegszeit von wechselnden zeitgeistigen Inhalten gefüllt wurde, immer schneller dahin. Dieser Prozess ist nicht umkehrbar: An die Stelle der zu uns geheimnisvoll rauenenden Texte, die überwiegend ja schon im 19. Jahrhundert gesammelt worden waren, sind neue Texte und Lieder getreten, die heutiges Erfahren begleiten wollen, auch wenn sie nur mehr für eine bestimmte Zeit »haltbar« sind.

Diese Entwicklung muss sich aber nicht gegen eine Arbeit kehren, die den Absichten des Orff-Schulwerks und einer diesbezüglichen Elementaren Musikerziehung auch in Zukunft folgen will:

- Die *anthropologische Tatsache des engen Bezugs von Musik – Sprache – Bewegung*, sichtbar besonders in der Entwicklung des jüngerer Kindes und bildbar auf allen Altersstufen, wird auch im 21. Jahrhundert zum Fundament einer Erziehung gehören, die sich als Elementare Musik- und Tanzpädagogik gerade in den letzten Jahren vielerorts neu positioniert und erklärt.²⁴
- Das *Erleben und sichere Erfassen von Metrum, Takt, Tonalität, Form oder Zusammenspiel* muss auch in Zukunft planmäßig erzieherisch unterstützt werden, wenn Musikerziehung weiter eine Befähigung der Kinder, Jugendlichen usw. zum persönlichen musikalischen Tun anstrebt. Auch andere große pädagogische Konzepte des 20. Jahrhunderts – Kodály, Suzuki, Yamaha – stellen sich in den

Dienst solcher komplexen praktischen Grundbefähigung, wobei sie sich zum Teil an zusätzliche Zielsetzungen (z. B. instrumentales Lernen) und effektvolle Methoden (z. B. Engagement des Elternhauses) binden. Die Zukunft kann hier wechselseitige Beeinflussungen, Synergien, bringen. Die konkreten Inhalte müssen sich allerdings wandeln: Neben den »braven« dualen Zeitunterteilungen müssen heute z. B. auch Synkope, Triole, Swing und andere moderne Feelings zu den elementaren, d. h. als ursprünglich erlebten sinnlichen Erfahrungen zählen – zu Elementarer Musik.

- Typische Inhaltsfelder der »Werkstatt« des Orff-Schulwerks, der *Rhythmisch-melodischen Übung* (s. oben S.14), müssen auch im 21. Jahrhundert Raum haben: In diesen Inhaltsfeldern sind Vorstellungen von *Improvisation, Komposition und Kreativität* pädagogisch sinnvoll, weil konkret handhabbar, umzusetzen.
- Ebenso beständig bleibt das *Singen die primäre Quelle intensiver melodischer Eigenerfahrung* und die *Sprache eine fundamentale Quelle des elementaren Rhythmus*: Auch heute kann man im Anfangsunterricht vom Sprachbestand der Kinder ausgehend über Worrrhythmen zu taktgebundenen rhythmischen Grundgefügen kommen. Zusätzlich erscheint es aber ratsam bzw. möglich, auf der rhythmischen Ebene eine *Rhythmussprache* und auf der melodischen Ebene die *Relative Solmisation* in das methodische Gerüst des Arbeitsprozesses einzubeziehen. Beide Mittel bestätigen aber noch einmal die Entscheidung, die Sprache bzw. die lautkörperliche Erfahrungsebene zur Grundlage musikalischen Erfahrens zu machen.
- Auch das *Körperschlagwerk* wird vermutlich immer zu den Urquellen jedes rhythmischen Lernens gehören, aber auch autonomer Ausdrucksträger musikalischer Gestaltung sein können. Erweitert durch Vorbilder der Body Percussion hat es sich als altersunabhängiges Prinzip bewährt und ist in vielen attraktiven alterstypischen Arbeitsformen aktuell.
- Und nicht zuletzt sind die mit dem Orff-Schulwerk entdeckten sog. *Elementaren Instrumente* zeitlos: Natürlich kann man auch heute am besten mit diesen Instrumenten das Musizieren beginnen – schon im frühen Kindesalter und später auf jedem Arbeitsniveau, desgleichen in verschiedenartigen, z. B. auch sozial- und heilpädagogischen Arbeitsfeldern –, und rasch zu Ergebnissen führen, die Spieler und

pädagogische Beobachter zufriedenstellen. Elementare Instrumente ermöglichen es Laien und auch unterschiedlich behinderten Menschen, die Bewegungen von Armen, Händen, auch von Fingern, direkt und gleichsam organisch auf das Instrumentalspiel zu beziehen; sie bilden keine Hürde vor der Musik und können vielseitig eingesetzt werden: im Improvisieren wie im kontrollierten Gestalten von Musik, in der Text- und Liedbegleitung und in der Erschließung musiktheoretischen Wissens, in der Hörerziehung, in der Bewegungs- und Tanzbegleitung usw. Der Kreis Elementarer Instrumente hat sich allerdings erweitert, z. B. um Selbstbauinstrumente, um die Instrumente der Latin Percussion und andere mit elementaren Techniken eingesetzte Instrumente (auch aus weiteren Ethnien). Die pädagogischen Vorzüge des elementaren Instrumentariums jedenfalls in allen Anfangsstufen von Musikerziehung werden sich dauerhaft behaupten, auch wenn sich heute in einigen Arbeitsbereichen auch elektronische Instrumente (»Klassenmusikern mit Keyboards«) sowie der erst teilerschlossene Computer (»Music Maker«) als »Einstiegsinstrumente« aufdrängen. Ein überlanges Verweilen bei elementaren Instrumenten (wie auch in jeder speziell dafür geschaffenen Musik) verbietet sich heute von selbst: Instrumentalerziehung etwa heute rückt die Begegnung der Kinder auch mit anderen Instrumenten und die Aufforderung, diese spielen zu lernen, schon frühzeitig als Faktor in den Erziehungsprozess, wobei die Elementare Musik- und Tanzerziehung auch für den Instrumentalunterricht vielfach methodisch befruchtend wirken kann²⁵.

Der planmäßige Aufbau aktiver musikalischer Kompetenz – weiterhin ein gültiges musikpädagogisches Anliegen?

»Musikunterricht« ist mitunter nur eine bunte Zusammenstellung unterschiedlicher Situationen, ohne dass sich diese zu einem planvollen und beziehungsreichen Impulsieren musikalischer Entwicklung bei Kindern, Jugendlichen usw. verbinden könnten. Aus einem Pluralismus von Unterrichtseinfällen erwächst nicht jener stringente Zusammenhang von Spielen – Üben – Lernen, für den einstmal das Orff-Schulwerk maßgeblich entstehen wollte. Dazu kommt noch, dass z. B. *schulischer* Musikunterricht oft nur diskontinuierlich, fachfremd und unsicher erteilt wird, insbesondere in Grund- und Hauptschulen.

Es mag kein Zufall sein, dass Musikpädagogen in dieser Situation über die Grundbedingungen musikalischen Lernens neu nachdenken und dabei altbekannte Prozesse wiederentdecken – Prozesse, in denen musikalische Phänomene leibhaftig erfahren, wiederholend er-spielt und dabei verinnerlicht werden, sodass sie für das eigene musikalische Gestalten, aber auch für das musikalische Hören brauchbar disponiert sind.

»Verstehen basiert jedoch auf Grunderfahrungen, die nur durch den unmittelbaren Umgang mit den Dingen erworben werden können. So ist die Kenntnis einer Tonleiter erst dann verankert, wenn das Kind in der Lage ist, die Tonleiter auch zu singen oder zu spielen. Die »sensomotorisch körperlich konkrete Repräsentation« ist die Grundlage für die sogenannte formale Repräsentation.«²⁶

Moderne lernpsychologische Auffassungen lassen z. B. folgende Grundsätze als gesichert (wenn auch nicht zur Gänze erklärbar) erscheinen:

- Musikalisches Lernen geschieht nicht einfach »nebenbei«, weder als Kontiguitätslernen noch in Form bloß kognitiv rezipierter Information, sondern bedarf des aktiven Erwerbs von Schemata zunehmender Komplexität. Auf Dauer lernwirksam ist hierfür nur die »figurale Repräsentation«, »bei der der musikalische Sachverhalt in einer komplexen, sequentiellen Handlungsfolge, d. h. in körperlich vollzogenen Aktionen (»figures«) besteht: eine Akkordfolge wird als instrumentaler Griff, ein Rhythmus als Bewegungsfigur repräsentiert.«²⁷ – »Verstehen setzt tatsächliche musikalische Repräsentationen voraus, die nicht ein Wissen über (*knowing that*), sondern ein Wissen und Können der Sache selber (*knowing how*) einschließen.²⁸ – Erst nach genügender Übung und Automatisierung kann der Umschlag in jene Ebene formaler musikalischer Operationen erfolgen, in der musikalische Sachverhalte als Strukturen (»mental images«) *gedacht* werden, wodurch es nun möglich wird, neue, im Kurzzeitgedächtnis aufgenommene auditive Reize mental »aufzufangen« und sinnvoll zu interpretieren (»pattern matching«; »audiation«²⁹). – Die grundlegenden Inhalte musikalischen Verstehens werden also im Angreifen, im Begreifen gefunden – jede zu wirklichem Verstand kommende begriffliche Abstraktion, aber auch jedes adäquate intuitive Erleben baut auf der sinnlichen Grundlegung auf.

- Informationen werden, wie Versuchsreihen klar belegen, am besten durch eine *vielseitige* sinnliche Verknüpfung (»multiple Repräsentation«) in Erlebnis und Vorstellung befestigt und vertieft. Die oft zu hörende Forderung nach einem *ganzheitlichen Lernen* erhält eine lerntheoretische Rechtfertigung: »Wenn Schülerinnen und Schüler wirklich musikalische Sachverhalte lernen sollen, dann heißt das, dass sie musikalische Repräsentationen (...) auf der Grundlage figuraler Erfahrungen erwerben müssen. Auf diese Weise entsteht ein parallel arbeitendes, konnektives Netz, in dem immanent musikalisches Wissen gespeichert ist, das intensiver erfahren und multipler repräsentiert ist und das daher dauerhafter verfügbar bleibt.«³⁰

Gerade das musikalische Lernen im Sinne des Orff-Schulwerks kann als das Bestreben interpretiert werden, Wahrnehmungsthemata im Raum Musik (Takt und Rhythmus; Tonordnung und Melodie; Klang und Registrierung) in sinnlich komplexer und praktisch eindringlicher Weise auf- und auszubauen. So bestätigen allgemeine Überlegungen zum Lernen heute unvermutet das Grundanliegen des Klassikers »Orff-Schulwerk« – und auch Grundzüge seiner Musik: Mit dem Prinzip der Wiederholung, das z. B. dem Ostinato oder der Reihung des Rondos zugrunde liegt, stößt man eben nicht nur auf eine musikalische Eigenart Orffscher Musik, sondern auch auf ein für das musikalische Lernen grundlegendes allgemeines Prinzip. Die Bausteine und »kleinen Formen« der uns aus dem Schulwerk bekannten Elementaren Musik korrespondieren ebenso mit den skizzierten Wahrnehmungs- und Lernmodi wie die dem Orff-Schulwerk eigentümlichen Prozesse aktiver Aneignung auf mehreren Sinneskanälen.

Die Lieder und Stücke des Orff-Schulwerks sind – dies wurde ja oft betont – nicht dessen eigentliches Ziel. Es sind auch nicht die sogenannten »allgemeinen Prinzipien« des Orff-Schulwerks: Auch »Spiel«, »Improvisation« oder »Vielsinnlichkeit« sind weder Selbst- noch Hauptzwecke, sondern allein *Mittel und Wege des Erfahrens von musikalischen Gehalten*, die Orff einstmals als »Elementare Musik« bezeichnet hatte.

Erfahrung durch variierende Wiederholung planmäßig aufzubauen, »einzuspielen« – einen solchen Anspruch stellt sich Musikerziehung – und auch die sog. Elementare Musikerziehung, die sich auf Carl

Orff beruft – heute nur noch selten. Sinnverwandte Formen sind am ehesten noch im außerschulischen Rahmen, streckenweise in Musikalischer Früherziehung und Grundausbildung, weiter manchmal im Instrumentalunterricht oder z. B. auch im Erlernen von improvisatorischen Musikformen in Jazz und Populärmusik zu finden. Im Musikunterricht an allgemeinen Schulen (insbesondere Grund- und Hauptschulen) wird bei vollem Wissen der Bildungsverantwortlichen der Erwerb musikalischer Kompetenz oft nur noch »angetippt« – sofern der Unterricht überhaupt (regelmäßig) erteilt wird. Darüber ist nicht zu lamentieren – Musikunterricht in seiner Realität spiegelt nichts anders als die Bewertung von Musik durch die Gesellschaft; und mit jedem weiteren Schwinden kultureller Verbindlichkeiten wird der Anspruch einer *kontingenten Musikerziehung für alle Kinder* schwieriger einzulösen und sich weiter in außerschulischen Arbeitsbereiche konzentrieren.

Ästhetische Erziehung als Lernbereich – Vielsinnlichkeit als Lernprinzip

In einem weithin ungeklärten Verhältnis zur Musikerziehung steht heute die Perspektive einer *Ästhetischen Erziehung*. Es ist noch nicht absehbar, ob sie jener ein sinnvolles Rahmenkonzept aufzeigt oder in eine Situation führt, in der Musikerziehung ihre Identität und die ihr eigentümlichen Wirkungsmöglichkeiten verliert. Da sich in der Realität eine bestimmte verfügbare Unterrichtszeit auf mehrere »Sinne« aufteilen muss, sollte die Musikerziehung reserviert bleiben. (Als *Auditive Erziehung*³¹ hatte sie ja die Anliegen der ästhetischen Erziehung schon früh fachimmanent dekliniert, ohne dass sich dieses Konzept als ein zufriedenstellender Weg zum musikalischen Lernen erwiesen hätte.) Jedenfalls kann Musikerziehung leicht ihre Identität verlieren, wenn sie den zeitgeistigen Umarmungen der Ästhetischen Erziehung nachgibt oder sie sogar sucht. In der modischen Verheißung des »Fächerübergreifenden Unterrichts« jedenfalls werden die Bedingungen eindrücklich musikalischen Lernens m. E. in keiner Weise erkannt, und das Konzept trägt unter gegebenen schulischen Bedingungen noch zur Verflachung musikalischen Lernens bei.

Die im Orff-Schulwerk intendierten Aktivitäten waren vielsinnlich. Sie schlossen auch Bewegung und Sprache und bei szenisch akzentuierten Produktionen

Kostüm, Farbe und Raum ein, konzentrierten sich dabei aber auf den nachdrücklichen Aufbau *musikalischer* Erfahrung, wie es z. B. die folgende Aussage Dorothee Günthers klar beschreibt: »Das Ziel der Bewegungserziehung innerhalb des Orff-Schulwerks ist eng umrissen: sie dient der elementaren Musikerziehung und will Mittel in die Hand geben, rhythmisch-dynamische Erlebniswerte in einfacher Weise durch die Bewegung zur Darstellung zu bringen, da die rhythmische Aufnahme- und Wiedergabefähigkeit – zumal im kindlichen Alter – aufs engste mit dem motorischen Lernen gekoppelt ist.«³². Von der Ursituation der »dynamischen Einheit« von »Rhythmus, Stimme, Geste und Bewegung«³³ ausgehend verstand man sich – ausgehend von den Studienplänen des Orff-Instituts – schon früh dazu, sinnvollerweise von Elementarer Musik- und Bewegungserziehung bzw. Elementarer Musik- und Tanzerziehung zu sprechen – und in der Differenzierung führten im Anschluss daran dann auch Wege zur Musikerziehung einerseits und zur Tanzerziehung andererseits. Den Ausgangs- und Kernpunkt der gemeinsamen Arbeit aber darf heute wie früher eine Erziehung bilden, die der geschilderten Grunddisposition des Kindes Entwicklungs- und Gestaltungsraum gibt. *Vielsinnlichkeit* ist für Musikerziehung (Elementare Musik- und Tanzerziehung) nicht nur ein Gewinn, sondern heute geradezu eine Notwendigkeit: Immer mehr sinnliche Grunderfahrungen müssen aufgrund reduzierter Alltagswelten erst einmal gestiftet werden – z. B. durch planvolle *Sensibilisierungsprozesse*. Der Gestaltung in Musik, Sprache oder Tanz muss oft das Erschließen von primären Erfahrungen vorausgehen, wobei sich aber auch hier die Gefahr ergibt, dass die eigentlich nur vorbereitenden Tätigkeiten als Musik- bzw. auch als Musik- und Tanzerziehung ausgegeben werden.

Divergente Kreativität und offene Lernprozesse

Kreatives Musizieren, wie wir heute sagen würden, ist dem »klassischen Schulwerk« eingeschrieben als stimmiges Verhältnis zwischen dem impulsierenden Vorbild und der nachschaffenden Realisation durch lernende Spieler. Dabei ist Kreativität kein Zufallsprinzip, angesteuert nach dem Motto »Passt mal auf, was mir gerade eingefallen ist!«, sondern wird als eine Eigenschaft angesehen, für die musikbezogene Voraussetzungen gelten sollen, die zu schaffen sind.

In der bewussten Förderung persönlicher Kreativität

leisten viele PädagogInnen, die mit Berufung auf das Orff-Schulwerk arbeiten, eine verdienstvolle Erziehungsarbeit. Heute können auf der Basis eines stilistisch offenen Musikbegriffs die Gestaltungsideen ganz unterschiedlicher Menschen – jüngerer und älterer, begabter und weniger begabter – integriert werden. Ein solcher offener Umgang war seitens des originalen Schulwerks möglicherweise beabsichtigt, der tatsächliche Raum für individuelle Artikulationen wurde jedoch von zwei Umständen begrenzt: (1) durch die hohen musikalischen und technischen Ansprüche der als modellhaft geltenden Kompositionen Orffs / Keetmans, die teilweise sogar entmutigt haben dürften³⁴; (2) durch den gesetzten stilistischen Rahmen, der freilich nicht Ergebnis von Kurzsichtigkeit war, sondern in dem damaligen pädagogisch erschlossenen Musikmaterial gründete. Der Einbruch sog. Neuer Musik in die erzieherische Arbeit wurde auch in Elementarer Musikerziehung mitvollzogen³⁵; heute können entsprechende Arbeitsinhalte (z. B. Klangstrukturen, Notationsweisen) angesichts des Stilpluralismus in Neuer Musik kaum mehr auf diese hin begründet werden, wohl aber haben sie im Hinblick auf pädagogische Zielsetzungen Bestand: Sie erlauben z. B. die Integration unterschiedlicher persönlicher Klangkonzepte und die Bildung beliebig unterschiedlicher Arbeitsniveaus.

Fazit

Aktuelle Arbeit im Sinne des klassischen Orff-Schulwerks

Dass die »Innenwelt« von Musik spielend-übend zu erschließen ist – in dieser Gewissheit trafen sich wohl alle herausragenden MusikpädagogInnen des 20. Jahrhunderts, gleich ob sie stärker als Methodiker oder als Künstler ansetzten. Auch im 21. Jahrhundert wird kein erfolgreicher Weg daran vorbeiführen, eine effiziente musikalische Grundlegung – eine elementare Musikerziehung, die diesen Namen verdient – in einer sorgsam an- und aufbauenden praktischen Arbeit zu betreiben. Wo dieser Weg nicht gewählt wird, wo z. B. der Glaube herrscht, die verstärkte Gegenwärtigkeit verschiedenartiger Musik in unserem Alltag würde von sich aus schon ausreichend musikalisch sozialisieren, geht man von falschen Annahmen aus und entzieht sich jeder fundierten musikpädagogischen Einsicht.

Das Orff-Schulwerk zeigt intuitives Wissen um notwendige Lernvorgänge, das aus heutiger Sicht noch klarer formuliert werden kann:

- Das Kindesalter ist ein bildbarer Raum mit sensiblen Phasen, in denen erzieherische Einflussnahme sinnvoll ist. Verwiesen sei hier auf die Bedeutung bereits vorgeburtlicher Eindrücke für die weitere Entwicklung, die Sensibilität des Vorschulalters für die Hörentwicklung, des Grundschulalters für die Einstellungsfindung.
- Mit dem Lernen im Sinne des Orff-Schulwerks können wir heute auch die Förderung »sozialer Sinnlichkeit« unterstützt sehen, durch die klare Bevorzugung gemeinsamer Tätigkeit vor einem Lernen in isolierender Vereinzelung, wobei sich angesichts der Durchlässigkeiten unseres Lebensraums heute auch *multikulturelle Begegnungen* einstellen müssen.
- Wichtig ist der Weg des Lernens über die Sinne, das Lernen mit allen Sinnen, das reale vor dem medial-vermittelten und virtuellen Tun. Das primäre inhaltliche Bezugsfeld der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung – Musik-Bewegung-Sprache auf der Basis des organisierenden Rhythmus – war und ist wegweisend.
- »Elementare Musik« wird heute auch zeitgemäße Rhythmen, Melodien, Harmonien und Feelings einbeziehen und ihren Textbezug im Wiederhall des Erlebens und Sprechens im Heute finden – auch im Hinhören auf das, was Kinder, Jugendliche oder Erwachsene heute bewegt.
- Die tradierten Mittel Elementarer Musikerziehung (Instrumente, Körperschlagwerk) sind um zeitgemäße Formen zu ergänzen. Der Übergang zu einem »Lerninstrument« ist beizeiten vorzusehen.
- Eigenes Gestalten muss vor dem Konsum ästhetischer Fertigerichte stehen: Improvisation, Erfindung und persönliche Kreativität sind heute besonders schutzbedürftig.
- Musikalische Erziehung in der Folge des Orff-Schulwerks heißt: musikalische Erfahrung planvoll aufzubauen. Dazu gehört die Grundlegung und behutsame Erweiterung tonaler und rhythmischer Sprachräume und das Vertrautmachen mit überschaubaren musikalischen Formen und Gestaltungsprinzipien.
- Der systematische Erwerb praktischer musikalischer Kompetenz sollte – wie im Orff-Schulwerk

grundsätzlich angedacht – auch die Integration der Gehörbildung, des musiktheoretischen Lernens einschließen. Dabei sollte auch berücksichtigt werden, dass kindliches Lernen selbsttätig ist und sich, aus wechselnden Reizen genährt, selbst organisiert, wie es etwa das enorme Volumen des sprachlichen Lernens von Kindern *vor* schulischer Einflussnahme schlagend beweist. Lernstimulation mit abwechslungsreichen Reizen und geplantes Befassen mit ausgewählten Lernelementen zum Zwecke deren Internalisierung sind kein Gegensatz, sondern eine Notwendigkeit. Während das Orff-Schulwerk, wie ich nachzuweisen versuchte, seiner umfänglichen Struktur nach besonders der zweiten Komponente dienlich sein wollte, kommt diese Komponente heute oft zu kurz!

- In Erziehungsräumen, in denen solche Grundlegung nicht in systematischer Form möglich ist (z. B. in den großen Klassen der allgemeinbildenden Schulen), sollten dennoch exemplarische Erfahrungen angestrebt und die entstehenden Motivationen auf Lernmöglichkeiten im weiteren Erfahrungsraum von Schule sowie in außerschulische Lernfelder gelenkt werden.

Dass Kinder ihrer Umwelt ausgesetzt, von deren Möglichkeiten und Zuschreibungen abhängig sind, galt früher, gilt heute. Die allgemeinen Lebensumstände (Zugänglichkeit von Natur und Spiel-Raum) haben sich aber zu Lasten spezifisch kindlicher Erlebnismöglichkeiten verschlechtert. Hinzu kommt, dass Kinder viel weniger als früher geschützt sind vor der Vereinnahmung durch die Zivilisation: Kindheit heute ist vom kalkulierten Zugriff auf die Kinder als Konsumenten geprägt. Das Empfinden für Verluste und Gefährdungen ist durch die verschärfte Situation zweifellos bei vielen Menschen vorhanden – auch Carl Orff hatte wohl schon so empfunden und diese Empfindung u. a. auch in dem nun folgenden letzten Zitat-Bestandteil seiner berühmt gewordenen Definition aufgehoben: »*Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich...*«³⁸ Viele Menschen sind heute entschlossen, gefährdete Verhaltensformen zu stärken und ihnen in kulturellen Nischen einen Entwicklungsraum zu geben. Einen Beitrag dazu kann auch im 21. Jahrhundert die Arbeit im Sinne des Orff-Schulwerks, im Sinne der Musikpädagogik von Carl Orff und Gunild Keetman, eine konstruktive Rolle spielen.

Der Status des klassischen Orff-Schulwerks

Welche Bedeutung kommt heute aber noch der klassischen Materialsammlung »Orff-Schulwerk« zu? – Wer es in seiner *konkret-überlieferten Form* heute studiert, gewinnt viel: Er bekommt mancherlei maßstäbliche Orientierungen für die künstlerische Dignität von Inhaltsstrukturen (Satzweisen, Melodien, Formen u. a.), wie sie in der Arbeit mit Laien auch in unserer Zeit eine Rolle spielen dürfen. Mit den Aufgliederungen der »musikalischen Werkstatt« des Orff-Schulwerks (s. o. S. 14) findet er aber auch Teilfelder einer modernen Arbeitsstruktur, die beziehungsreiche Prozesse der Aneignung, Variation und eigenen Gestaltung von Musik aufzeigt.

Eine praktische Nutzung der *Werkfülle* ist auf Grund der künstlerisch-idealistischen Prägung des originalen Schulwerks heute wohl nur eingeschränkt möglich. Direkt brauchbar sind zahlreiche Arbeitsangebote aus der eben angesprochenen »Rhythmisch-melodischen Übung«. Man sollte aber auch nicht darauf verzichten, das eine oder andere Stück als solches ins Auge zu fassen, auch zum Zwecke des reproduzierenden Musizierens (unter Einbezug von mutigen Arrangements für die eigene Situation). Es sind zahlreiche »Perlen« im Orff-Schulwerk zu finden, auch z. B. für den Instrumentalunterricht.³⁷ – In gleicher Weise sind auch viele der in späteren Handreichungen zum Orff-Schulwerk aufgewiesenen konkreten Arbeitsvorschläge in Musik und Tanz³⁸ von einer weiterhin direkt nutzbaren Bedeutung.

Relevant ist auch die oft vorgenommene Berufung auf die *Arbeit nach Prinzipien des Orff-Schulwerks*, auf *Arbeiten im Sinne des Orff-Schulwerks*. Hier sollte aber sorgsam interpretiert werden: Nach meiner Auffassung wird man nur dann den Grundgedanken des Orff-Schulwerks gerecht, wenn sich in der Arbeit allgemein-pädagogische Prinzipien mit musikalisch-sprachlich-tänzerischen Inhalten, die musikalische Erfahrung in der oben beschriebenen Weise aufbauen, verbinden. Mit den Prinzipien der Eigentätigkeit, der Kreativität, der übergreifenden Arbeit im Feld Musik-Sprache-Bewegung muss stets auch die Bildung der musikalischen Grunderfahrungen – Rhythmen, Töne, Räume, Formen usw. – im Mittelpunkt von Unterricht und Erziehung stehen.

- ² Max Feiler: Reform der Musikpädagogik: Das Orff-Schulwerk. In: Musik im Unterricht 1951/5. S. 136
- ³ Vgl. als Hinweis die Autorenangaben in der Klangdokumentation *Musica Poetica* (Deutsche harmonia mundi)
- ⁴ a) nach Berichten der Keetman-Forscherin Minna Ronnefeld; b) Gunild Keetman: *Elementaria*. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. Stuttgart 1976
- ⁵ Beginnend mit Wilhelm Keller: Einführung in »Musik für Kinder« / Fritz Reusch: Grundlagen und Ziele des Orff-Schulwerks, Mainz 1954
- ⁶ Wilhelm Keller: Einführung in »Musik für Kinder«. Mainz 1963, S. 44
- ⁷ Carl Orff, in: Musik für Kinder, Band I. Vorwort
- ⁸ Vgl. Orff-Schulwerk, Bd. I. S. 67ff
- ⁹ Carl Orff: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Orff-Institut Jahrbuch 1963. Mainz 1964. S. 16
- ¹⁰ Vgl. in Orff-Schulwerk, Band V. S. 145ff.
- ¹¹ Ebd.
- ¹² Bereits Gunild Keetman wollte die Blockflöte im 1. Schuljahr einbezogen wissen. Vgl. Keetman, Gunild: *Elementaria*. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. Stuttgart 1970. S. 94
- ¹³ Carl Orff, a.a.O.
- ¹⁴ Carl Orff: Gedanken über Musik mit Kindern und Laien. In: Die Musik. Berlin 1932. S. 669
- ¹⁵ Carl Orff: Bewegungs- und Musikerziehung als Einheit. In: Die Musik. Juli 1931
- ¹⁶ Carl Orff: Schulwerk, Elementare Musik. Dokumentation »Carl Orff und sein Werk« Bd. III. Tutzing 1976. S. 28
- ¹⁷ Orff 1932, S. 671
- ¹⁸ Eberhard Preussner, zit. nach: Dokumentation... Bd. III, a.a.O. S. 227
- ¹⁹ Heinz Antholz: Unterricht in Musik. Düsseldorf 1970
- ²⁰ So der Titel eines stilbildenden Unterrichtswerks aus dem Jahre 1971
- ²¹ Vgl. z. B. Christoph Richter: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt a. M. 1976
- ²² Vgl. Rudolf Nykrin: Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder, Regensburg 1978
- ²³ Vgl. Orff-Schulwerk. Bd. I. Vorwort
- ²⁴ Vgl. Rudolf Nykrin: Findet die Musikpädagogik das »Elementare« wieder? Einblicke in eine laufende Diskussion. In: Musik in der Schule. Heft 4/1998. S. 206-210. – Desgl. in: Orff-Schulwerk-Informationen«, Nr. 60, Sommer 1998. S. 28-36
- ²⁵ Vgl. die Reihe »Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument«, hg. von Wolfgang Hartmann, Rudolf Nykrin, Hermann Regner, Mainz 1999ff.
- ²⁶ Wilfried Gruhn: Wie Kinder Musik lernen. In: Musik und Unterricht. Heft 31/1995. S. 8
- ²⁷ Ders.: Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim u. a. 1998
- ²⁸ a. a. O., S. 174
- ²⁹ a. a. O., S. 95
- ³⁰ a. a. O., S. 125
- ³¹ Exemplarisch umgesetzt z. B. in Frisius, R. / Fuchs, P. / Günther, U.: Sequenzen – Musik Sekundarstufe. Stuttgart 1972
- ³² Günter, Dorothee: Die Bewegungserziehung innerhalb des Orff-Schulwerks. In: Orff-Institut. Jahrbuch 1963. Mainz 1964. S. 61
- ³³ a. a. O., S. 63
- ³⁴ Vgl. Rudolf Nykrin: »Orff-Schulwerk« – Blicke in das Kaleidoskop (Zum 100. Geburtstag von Carl Orff). In: Musik in der Schule. Heft 3/1995. – Desgl. in: Orff-Schulwerk-Informationen, Nr. 55. Sommer 1995

¹ Carl Orff / Gunild Keetman: Musik für Kinder, Orff-Schulwerk. Bände I-V (Mainz 1950-54). Später zahlreiche Ergänzungshefte

³⁵ Vgl. z. B. Erläuternd Wilhelm Keller: Orff-Schulwerk und Progressive Musikerziehung. In: Musik und Bildung, 11/1969. – Desgleichen als Beispiele praktischer Handreichung: »Schallspiele« sowie »Sprachspiele«. Reihe »Ludi musici«, Band 2, 3. Boppard/Rh. 1972, 1973

³⁶ Das ganze Zitat lautet also: »Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muss, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist. Sie ist vorgeistig, kennt keine große Form, keine Architektur, sie bringt kleine Reihenformen, Ostinati, kleine Rondoformen. Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar, dem Kinde gemäß.« – Carl Orff: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Orff-Institut Jahrbuch 1963. Mainz 1964. S. 16

³⁷ Vgl. z. B. Rudolf Nykrin: Verwenden Sie Stücke aus dem Orff-Schulwerk in Ihrer Unterrichtspraxis? In: Orff-Schulwerk-Informationen. Heft 41. Salzburg 1988. S. 6-18 / Regner, Hermann: Orff »zum Vorspielen«. Praktische Hinweise zur Programmgestaltung anlässlich des Carl-Orff-Jahres 1995 für Kindergarten, Schule, Musikschule, Laienmusik. Hg. vom Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen. Weilheim 1995

³⁸ Exemplarisch: Vgl. in Anmerkung 35. Ebenso: Barbara Haselbach: Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule. Stuttgart 1971

O. Univ. Prof. Dr. Rudolf Nykrin

ist Professor für Elementare Musikerziehung und Elementare Komposition am Orff-Institut und war sechs Jahre Abteilungsleiter. Neben seiner Lehr- und Forschungstätigkeit ist er als Herausgeber musikpädagogischer Reihen tätig. Über 10 Jahre war er auch Mitherausgeber der Orff-Schulwerk Informationen.

Summary

“Some two dozen eight to twelve year old children handle with astounding concentration, assurance and ease the leading melody of musical glasses, glockenspiels and xylophones and the rhythm defining drums, timpani, cymbals, tambourines and triangles. Every child plays all of the instruments. These children do not find it necessary to count the measures with tension: they feel the rhythm physically; they have a subconscious feeling for time. They play, as called for by Philipp Emanuel Bach, ‘from the soul and not like a well trained bird’”. – This is what one could read about the Schulwerk in 1951. And today? 50 years later this article reflects about the actual status of the “pedagogical classic” Orff Schulwerk. In illustration:

- The Original Basis and Goals of the Schulwerk (music, texts, process)
- Goals and Practices of Music Education Today
- Present Relationship between Music Education and Orff-Schulwerk

One statement reads: The Orff-Schulwerk builds bridges to one’s own creations – a purposeful form, however, from which one should adopt the elementary principles of music. In the Orff process, improvisation is not only spontaneous and individual, but always with the purpose toward learning, e. g. tonality, rhythm and form. The article tries especially to work out how compatible Orff-Schulwerk is with different streams of modern music pedagogy. Continuing from this: Classical Orff-Schulwerk is a modern concept stemming from the facts of anthropology and the psychology of learning even if some traditional contents must be exchanged for new ones. Also the necessary multi-sensorial aspect of learning music has already been taken into consideration by the Schulwerk, e. g. through the relationship of music – movement – speech or the physical closeness of an instrument.

One should therefore study “classical Orff-Schulwerk” today to get to know the general music pedagogical offerings of the lovely settings, melodies and forms. In the sections devoted to “rhythmic-music exercises”, one finds the models of a working structure which are easy to transfer to today’s requirements.

Dr. Rudolf Nykrin

University Professor for Didactics of Elementary Music Education and Elementary Composition at the Orff Institute since 1982; director of the Institute in several phases. Author and editor of various publications concerning music education.

Orff-Schulwerk im Bayerischen Rundfunk (1948 – heute)

Seit 1948 produziert der Bayerische Rundfunk in immer neuer Form Schulfunk-Sendungen, die sich mit dem Orff-Schulwerk und der Anverwandlung seiner pädagogischen Ideen an die heutige Zeit auseinandersetzen. Wir haben drei Persönlichkeiten, die über Jahre an diesem Projekt mitgewirkt haben, gebeten, aus ihren Erfahrungen zu berichten.

Verena Maschat war als kleines Mädchen Mitglied der Kindergruppe, mit der Gunild Keetman die allerersten Schulfunk- und Fernsehsendungen gestaltete. Sie erzählt von ihren ganz persönlichen Eindrücken aus dieser Zeit.

Hermann Regner hat über viele Jahre die nächste Etappe gestaltet und berichtet von den »Glücksfällen«, die seine Arbeit begleiteten sowie von thematischen und inhaltlichen Entwicklungen.

Wolfgang Hartmann konnte einige Zeit bei Regner assistieren und hat nach ihm die Leitung der neuen Sendereihen übernommen. Gemeinsam mit anderen hat er seit 1985 unter verschiedenen Namen Programme entworfen und geleitet, die in zeitgemäßer Form an die Tradition des Orff-Schulwerks anknüpfen.

Die ersten Anfänge

Verena Maschat

Mein erster Kontakt mit dem Schulwerk war entscheidend dafür, dass ich sowohl bei den Aufnahmen der ersten beiden Schallplatten als auch bei den Fernsehsendungen dabei war. Als mein Bruder mit 5 Jahren in der Musikgruppe von Rektor Rudolf Kirmeyer anfang, warteten Mutter und ich auf einer Bank im Klassenzimmer, um ihn dann wieder nach Hause zu begleiten. Eines Tages meinte der Lehrer, die Kleine solle doch auch mitmachen. So fing alles mit einer Trommel und dem Grundschlag an. Da ich perfekt das Tempo hielt, wurde ich in die Gruppe aufgenommen, trotzdem damals eine Musikalische Früherziehung für Dreieinhalbjährige noch nicht üblich war.

Aber eigentlich hatte ja alles schon viel früher angefangen. Die ersten Schulfunkprogramme wurden 1948 vom damals noch »Radio München, ein Sender der amerikanischen Militärregierung«, später Bayerischer Rundfunk München, gesendet. Die Schulfunkleiterin Frau Annemarie Schambeck hatte die Initiative ergriffen und Carl Orff und Gunild Keetman gebeten, einige Sendungen mit Musik für Kinder zu gestalten, die auch von Kindern selbst musiziert werden sollten.

Das erste dieser 30-Minuten-Programme wurde im September 1948 gesendet. Aus den zunächst geplanten 14 Sendungen wurde eine fortlaufende Reihe, die bis 1953 ausgestrahlt wurde. 8–12-jährige Schüler spielten zunächst auf den wenigen Instrumenten, die noch aus den Beständen der Güntherschule existierten, bis dann Klaus Becker 1949 die ersten neuen Instrumente baute aus den Materialien, die eben damals verfügbar waren. Die Begeisterung der Ausführenden übertrug sich auf die zuhörenden Kinder, und schon bald kam Echo aus den Schulen in Form von kleinen Kompositionen, Zeichnungen und »Werkstattberichten«. Das Ziel der Initiatoren, die Phantasie und musikalische Kreativität der Kinder in den Klassenzimmern anzuregen, war erreicht.

Ende der Fünfzigerjahre konnte man dann das Schulwerk nicht nur hören, sondern auch sehen. Eine dreijährige Fernsehreihe für die ganze Familie wurde jeweils Samstag nachmittag live aus dem Studio Freimann übertragen. Durch Rektor Kirmeyer kamen wir in eine Kindergruppe, die einmal wöchentlich mit Gunild Keetman im (damals noch Trapp'schen) Konservatorium arbeitete. Wir spielten mit Rhythmen, Frage-Antwort, Sprechübung, Klanggesten, kleinem Schlagwerk, Stabspielen und natürlich auch Bewegung. Gunild regte uns immer wieder zum Erfinden unserer eigenen Begleitungen, Texte und Melodien an. Aus dieser Arbeit wählte sie dann Beispiele zu einem bestimmten Thema aus, zu dem ein Drehbuch verfasst wurde. Godela Orff sprach die verbindenden Texte und Gunild dirigierte. Einige Bewegungs- und Tanzstücke wurden von einer Gruppe der Tanzschule Suse Böhm ausgeführt. Samstag vormittag wurde für die Live-Sendung geprobt. Wir Kinder konnten unsere Sache, aber Technik und Regie mussten ja wissen, wer was wann und wo sagen, spielen oder tanzen würde, und am Nachmittag musste alles aufs erste Mal klappen. In der Mittagspause gingen wir mit un-

serem Pausenbrot ins nahe Wiesengelände, wo wir natürlich auch herumtobten und fangen spielten. Sehr zum Ärger von Lotte Flach, die damals Assistentin von Gunild war, und uns bei der Rückkehr ins Studio wieder die Kleidung zurechtrichten und die Zöpfe flechten musste.

Ich erinnere mich an viele Situationen, aber vor allem Gefühle aus diesen Jahren. Anfangs beeindruckte uns natürlich die Technik sehr und Gunild musste alle Möglichkeiten ausschöpfen, damit wir uns nicht ablenken liessen. Ihre natürliche, einfache und zugewandte Art liess uns bald die Vorführsituation vergessen und so genossen wir diese Nachmittage ebenso wie unsere wöchentliche Arbeit mit ihr. Es gab keine Solisten, sondern mal improvisierte der, mal jener. Jeder kannte alle Stimmen und konnte so jederzeit aushelfen. Die Spontaneität Gunilds brachte so manches mal den Regisseur in Verlegenheit, und als sie einmal vergessen hatte, wie es im Drehbuch weiterging, fragte sie mich einfach »Verena, was wollte ich denn jetzt sagen?«.

Für mich persönlich haben diese Jahre den Grundstein gelegt für meine heutige Tätigkeit, auch wenn ich damals noch ganz unbewusst einfach die Freude am gemeinsamen Musizieren erlebte und erst bei meinem Studium am Orff-Institut begriff, wieviel ich Gunild menschlich und fachlich zu verdanken habe. Für die musikpädagogische Medienarbeit setzten diese Rundfunk- und Fernsehprogramme zweifellos einen Qualitätsmasstab, nicht nur weil sie beim Publikum die Freude am aktiven Musizieren weckten.

Arbeit für den Schulfunk in München oder: Bericht über einige Glücksfälle

Hermann Regner

Zu den Aufgaben, die mir Carl Orff gleich zu Beginn meiner Arbeit am Orff-Institut in Salzburg übertrug, gehörte es auch, die von ihm und einer Reihe von MitarbeiterInnen begonnene Reihe von Sendungen im Schulfunk des Bayerischen Rundfunks wieder aufzunehmen. Für mich war es ein Glücksfall – der erste! – dass die Leiterin des Schulfunks, Annemarie Schambeck, ihrem Redakteur, Dr. Rudolf Riedler, einem Schulfreund von mir, den Auftrag erteilte, die Manuskripte meiner Sendungen zu redigieren und meine Sendungen zu betreuen. Rudolf Riedler war kein Lehrer, aber er war ein aufgeschlossener, genau beobachtender und bestens informierter, rundum gebildeter Mann, der in den vielen Jahren unserer Zusammenarbeit immer neue Inhalte und neue Wege fand, unsere Sendungen als lebendige Impulse für das Musizieren in bayerischen Schulen zu gestalten.

Am 26. September 1964 wurde die erste Sendung »Orff-Schulwerk« ausgestrahlt. In zwei Jahren sind 25 Sendungen mit einer Dauer von 30 Minuten entstanden. Noch ein Glücksfall: bei allen Aufnahmen war Gunild Keetman dabei, hat hier eine Holztrommel, da ein Xylophon gespielt, kurz auf der Blockflöte improvisiert und ihre jahrelange Erfahrung in der Arbeit bei Funk und Fernsehen rückhaltlos zur Verfügung gestellt. Ich habe sie am Morgen am Bahnhof in Prien mit dem Auto abgeholt, mit nach München ins Funkhaus genommen und am Abend wieder nach Hause gebracht. Die stille, vertrauensvolle, dabei aber entschlossene und in jeder noch so kleinen Aufgabe überzeugend gestaltete Mitarbeit war für mich Hilfe und Bestätigung und für die Qualität der Sendung ein großer Gewinn. Ich könnte mir auch denken, dass die Mitarbeit einer so viele Jahrzehnte die Schulwerkarbeit begleitende Persönlichkeit für Carl Orff eine gewisse Beruhigung war, hatte er doch den damals jungen und »neuen« Regner mit einer wichtigen Aufgabe betraut.

Immer wieder einmal konnten auch Studierende des Orff-Instituts Beiträge übernehmen und die ständige

Mitarbeit von Mitgliedern des Tölzer Knabenchores unter der Leitung von Gerhard Schmidt-Gaden brachte jugendliches Leben in die Sendung. Manchmal waren es nur wenige, manchmal war es eine größere Gruppe von Kindern, die bei der Aufnahme mitgewirkt haben. Wenn Arbeitsergebnisse vorgeführt wurden, konnten die kurz vorher entstandenen Aufnahmen der Schallplattendokumentation »Musica Poetica« herangezogen werden.

Bei vielen Sendungen stand ein Lied, ein Vers, ein Spielstück im Mittelpunkt. Ein paar Beispiele:

- Bet' Kinder, bet'
- Wetterregeln
- Flötenstücke
- Tanzstücke
- Improvisationen
- Sur le pont
- Der Herr Latour

Der Sprecher – es war gut, dass ich selbst diese Aufgabe übernehmen durfte, obwohl kritische Stimmen mein schwäbisch gefärbtes Deutsch bemerkt haben – studierte mit den anwesenden Kindern diese Stücke ein. Die Sendungen waren nicht so angelegt, dass die Kinder, die in ihren Klassenzimmern mithörten, gleich mitarbeiten konnten. Sie sollten zuhören, erleben, wie so ein Stück langsam, Stimme für Stimme, Gestalt gewinnt und sie sollten vor allem motiviert werden, gleich danach oder in den nächsten Tagen, selbst ans Werk zu gehen. Auch wenn dann manches länger dauert bis es »läuft«, selbst wenn dann manches anders klingt, wenn man selbst Blockflöte spielt: das Erlebnis des Selbstmusizierens setzt tatsächlich Vergleichsmaßstäbe lange Zeit ausser Kraft.

Wer heute die Sendungen aus den 60er-Jahren anhört, kann auch den Wandel unseres Unterrichtsstils erkennen. Vor 35 Jahren wurden weniger Fragen gestellt, wurden statt dessen konkrete Arbeitsaufträge erteilt. Die Anweisungen des Lehrers klingen für unsere Ohren direkt, beinahe autoritär. Er sagt kaum »vielleicht« (unser heutiges Modewort), zweifelt nicht von vornherein an dem von ihm vorgeschlagenen Weg und lobt nicht schon vor dem Ergebnis. Da hat sich viel verändert – und wird sich weiter ändern. Über Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Musikunterrichts in Rundfunk und Fernsehen habe ich an anderer Stelle berichtet¹.

In den folgenden Jahren wurden die Schulwerk-Sendungen wiederholt. Ich habe mich anderen Themen und anderen Altersgruppen zugewandt. Es entstanden Serien über Volksmusik aus anderen Ländern

- Unsere Musikinstrumente
- Hören lernen
- Daten und Argumente
- Musik unter der Lupe
- Musik in Afrika
- Musik aus Fernost

Zum 80. und zum 85. Geburtstag von Carl Orff wurden Sendungen mit Musikbeispielen und Interviews gesendet.

Über einen weiteren Glücksfall muss noch geschrieben werden. Es gelang, Wolfgang Hartmann zu gewinnen, diese Zusammenarbeit mit dem Schulfunk des Bayerischen Rundfunks bis heute fortzusetzen. Seit jenem Anruf im Jahre 1948, einem tatsächlichen Telefonanruf, von dem Carl Orff berichtet² und der den Anstoß zu den ersten Schulwerksendungen und damit auch zur Arbeit an den Bänden der »Musik für Kinder« gab, ist es auf Grund des anhaltenden Interesses des Bayerischen Rundfunks und des Einsatzes zahlreicher Autoren und Interpreten gelungen, mit kleinen Unterbrechungen die Grundideen des Schulwerks auch im Schulfunk einer großen Zahl von Hörern vermitteln.

¹ Hermann Regner, Das Orff-Schulwerk in Hörfunk und Fernsehen. In: Orff-Institut Jahrbuch III, Mainz 1969, S. 233f.

Hermann Regner, Materialien zur Hörerziehung. Eine Sendereihe des Bayerischen Rundfunks für die Grundschule. In: Peter Fuchs (Hg): Schulfunk als musikdidaktisches Seminar. Stuttgart 1971, S. 142f.

Hermann Regner, Musiklernen und die pädagogische Resonanz. In: Musikalische Früherziehung und Medien, hg. vom Österreichischen Musikrat. Wien 1993, S. 43f.

² Carl Orff und sein Werk. Dokumentation Bd. III Schulwerk – Elementare Musik. Tutzing 1976, S. 212f.

Kinder machen Musik und anderes

Wolfgang Hartmann

Mein persönliches Interesse an Schulfunkprogrammen entwickelte sich schon vor meinem Studium am Orff-Institut. Als Lehrer faszinierte mich dabei, dass gerade die Beschränkung auf den Ton, die »Eindimensionalität des Hörens« bei den Schülern Freiraum schaffte für einige Bilder, für Phantasie und Kreativität. Der immer wiederkehrende Abspanntext bei Musiksendungen »Manuskript: Hermann Regner« war mir noch in den Ohren, als ich dann in Salzburg Prof. Dr. Regner als Leiter des Orff-Instituts persönlich kennen lernen konnte. Nach kurzer Zeit durfte ich ihm bei seiner Rundfunkarbeit behilflich sein und wurde so, dank seiner Hilfe, an meine eigene Schulfunktätigkeit herangeführt. Die erste Reihe hieß »Zehn Minuten Musik«, wobei sich Kinder im Studio in ihrer eigenen Sprache zu Musikstücken äußerten und so Gesprächsimpulse in die Klassenzimmer übertragen sollten.

Mit dem neuen Redakteur für Literatur und Musik, Erwin Reutzel, entstand dann das Konzept einer neuen Reihe, die auch im Titel an die Orff-Schulwerk-Tradition im Bayerischen Rundfunk anschließen wollte:

Kinder machen Musik – neue Wege zum Orff-Schulwerk startete 1985 und lief ununterbrochen bis 1995. Es wurden dabei einerseits Stücke und Materialien aus den Orff-Schulwerk Bänden so aufgearbeitet, dass den Lehrern das Modellhafte dieser Stücke bewusst gemacht wurde. In Arbeitsprozessen mit Kindergruppen im Studio wurde verdeutlicht, wie man mit diesen Materialien im Unterricht umgehen und dabei die Kreativität der Kinder miteinbeziehen kann.

Andererseits wurden aber auch neue Materialien eingebracht, etwa Verse aus der Sammlung »Allerlei-rau« von Hans Magnus Enzensberger und andere freie Textgestaltungen. Am Ende der jeweiligen Sendungen standen dann Ergebnisse, die Mut machen wollten, in den Klassen eigene Versionen zu versuchen.

Eine ganze Reihe von »Orff-Lehrern« aus dem Raum

München, Margarete Daub, Otto Stöhr, Helmut Rasp, Hannes Schüssel u. a. waren aktiv mit ihren Schulklassen an den Produktionen beteiligt. Besonders beeindruckend in Erinnerung ist die sprachlich-musikalische Gestaltung von Ortsnamen, die auf einer gedachten Zugfahrt von Freiburg im Breisgau nach München erreicht werden. Johannes Schüssel gelang dabei mit seinen Andechser Kindern eine Version, die gleichermaßen an Tochs Fuge aus der Geografie und an die Ideen der »Sprechübungen« aus OS Bd. I erinnerte.

Seit Herbst 1996 läuft nun im Bayerischen Rundfunk eine neue Sendereihe, die ebenfalls in der Tradition des Orff-Schulwerks steht:

Klangbaustelle Klimperton – Lauter Sachen zum Hören und Selbermachen.

Das pädagogische Konzept und die Manuskripte entstanden wiederum in Ko-Autorenschaft mit Erwin Reutzel. In 30 Einzelsendungen werden verschiedene Bereiche und Entwicklungsstufen des Musikmachens ins Zentrum gestellt: Über Geräuschgeschichten, der Erfahrung von Grundschatz, Takt und Rhythmus, über das Erfassen der wichtigsten musikalischen Parameter geht es zum Entdecken der musikalischen Mittel, die in der Sprache stecken. Abschließend werden komplexere Musikstücke und Lieder erarbeitet. Mit Wilfried Hiller – äußerst vertraut mit Orff-Schaffen – als einfühlsamen Komponisten und Günter Saalman als Dichter, der die Phantasie der Kinder anregt, wird hier ein künstlerischer Anspruch angestrebt, wie er auch dem Schulwerk Orffs und Keetmans zugrunde liegt. Daher wird auch deutlich im Vorauskommentar auf diese Tradition hingewiesen: »Selbst wenn mit dieser Sendereihe neue und vor allem zeitgemäße Wege beschritten werden, knüpft sie doch an einer langen Tradition an: Carl Orff hat mit seinem Schulwerk, das 1948 am Bayerischen Rundfunk begann, Maßstäbe gesetzt. Er verstand es, mehrere wichtige Komponenten eines guten und stimmigen Musikunterrichts zu vereinigen: »Pädagogische Musik«, die künstlerischen Gehalt besitzt, aber auch für Kinder verständlich ist, mit eigenen Aktivitäten der Kinder, die über das reine Singen hinausging, zu verbinden. Er verstand es, Sprache und Bewegung miteinzubeziehen und auch der Kreativität Raum zu geben. Selbstverständlich lassen sich seine Modelle nicht mehr 1:1 auf die heutige Situation übertragen.

Aber im Grundsätzlichen ist dieser Ansatz noch immer gültig und lebt auch in der neuen Sendereihe fort.«

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.

Verena Maschat

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

o.HProf. em. Dr. Hermann Regner

Studium Dirigieren und Komposition, Musikwissenschaft und Volkskunde. Dozent an der Hochschule für Musik in Trossingen (1958–64), Professor am Orff-Institut der Universität »Mozarteum« (1964–93). Langjähriger Leiter des Orff-Instituts. Autor zahlreicher Veröffentlichungen zur Musikpädagogik, von Beiträgen für Rundfunk und Fernsehen, von Kompositionen für Chor, Klavier, Schlagwerk, Bläser, Kammermusikensembles und Orchester.

Summary

Since 1948 the Bavarian Broadcasting Company has consistently presented a new format for school programs that present the changing pedagogical ideas of the Schulwerk in its contemporary setting. We have asked three people who have worked with this project over the years to tell us their experiences.

Verena Maschat *as a child, was a member of the children's group with which Gunild Keetman presented the initial broadcasts and television programs. She tells of her very personal impressions of these times.*

Hermann Regner *had created the next instalment for many years and tells about the good luck he had that accompanied his work. He also writes about the development of the themes and contents of the programs.*

Wolfgang Hartmann *was able to work as an assistant to Regner and succeeded him in continuing with a new series of broadcasts. He has worked with others since 1985 in programs with different names which he designed and directed and which in their present form remained related to the tradition of Orff-Schulwerk.*

Biographies

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 the author of the school broadcasts of the Bavarian Broadcasting Company.

Verena Maschat:

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

o. HProf. em. Dr. Hermann Regner:

Studied conducting and composition, musicology and cultural anthropology. Faculty at the University for Music in Trossingen (1958–64), Professor at the Orff-Institute of the University Mozarteum (1964–93). Director of the Institute for many years. Author of many publications on music pedagogy, contributions for radio and television, compositions for choir, piano, percussion, brass, chamber music ensembles and orchestra.

Der fröhliche Landmann

oder einige Bemerkungen zur Klaviermusik für Kinder

Für Barbara

Lilo Gersdorf

Faszinierende Parallelen lassen sich auf einem Spaziergang durch die Welt des Kinderbuchs einerseits und durch die Welt der für Kinder oder Jugendliche komponierten Klaviermusik andererseits entdecken. In der Welt der Buchstaben, der Sprache und der dazugehörigen Illustration wie auch in der musikalischen Kinderliteratur gibt es Klassiker, zerlesene Bücher oder zerfledderte Noten, die sich von Generation zu Generation vererben. Und es sind nicht immer die Werke der Meister, die zu Ehren gelangen. In der von meiner Mutter ererbten Klavierschule fand sich neben klassischer Literatur auch »Das Erwachen des Löwen«, ein Stück, das neugierig gespielt wurde. Die rätselhafte Anziehungskraft war nicht unbedeutend, denn »in den aufgeblasenen Solo-Piècen geistert ein Stück Utopie; die Gebärde eines Kindes, das eine Sekunde lang zum begleitenden Tremolo des Klaviers sich wie Kreisler fühlt, hat etwas von jener musikalischen Allmachtsphantasie, in der mitschwingt, Musik selber sei das Ganze, die Freiheit, das Absolute.« (Adorno 1956:101) Sicher war »Le reveil du lion« ein für kleine Hände arrangiertes Stück, weit entfernt von der Poesie Schumanns und Chopins, das aber damals Eindruck machte. Aber war es gute Musik? Oder war es nur eine ins Auge springende Überschrift, die gefangen nahm? Welcher Komponist aber hat nun mit dem ausdrücklichen Hinweis »Für Kinder« Stücke fürs Klavier gesetzt?

Es war JOHANN SEBASTIAN BACH, der vermutlich als erster in der Geschichte der Klaviermusik einem Kind ein CLAVIERBÜCHLEIN (1720) widmete. Er schrieb es für seinen ältesten, damals neunjährigen Sohn Wilhelm Friedmann, als dieser einen regelmäßigen Unterricht brauchte. In diesem Lehr- und Spielbuch, das 62 größere und kleinere Stücke, darunter die SECHS KLEINEN PRÄLUDIEN FÜR ANFÄNGER enthält, geht es mit Siebenmeilenstiefeln vorwärts, nichts bleibt dem Klavierzögling erspart.

Auch LEOPOLD MOZART legte Notenbücher für seine Kinder an, die, wie es dem Brauch der Zeit entsprach, Spieltechnik und Kompositionslehre vermittelten.

Das NOTENBUCH FÜR WOLFGANG (1762) enthält 135 Stücke, die in 25 Suiten eingeteilt sind. Als Einleitungssätze dieser Suiten erscheinen »gesungene Präludien« (Abert o. J.: VI), also aufs Klavier übertragene einfache und kurze Liedsätze, die Leopold Mozart verschiedenen Quellen entnahm. Galt ihm doch, wie wir aus der Violinschule wissen, die Annäherung an die Singkunst als das höchste Ziel der Instrumentalmusik. Im wesentlichen waren von diesen Liedern nur Melodie und Baß notiert; es war Wolfgang's Aufgabe, diesen zweistimmigen Satz zu einem vierstimmigen zu ergänzen.

Uns aber führen diese »gesungenen Präludien«, einfache Lieder mit klaviermäßig eingerichteten Melodien, zu den ausdrücklich Kindern gewidmeten Sammlungen.

Einige dieser Sammlungen, die selten reine Instrumentalstücke enthalten, seien hier, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, mitgeteilt:

JOHANN ADOLF SCHEIBE	Kleine Lieder FÜR KINDER zur Beförderung der Tugend (1766/68)
JOHANN ADAM HILLER	LIEDER FÜR KINDER mit neuen Melodien (1768)
JOHANN FRIEDRICH REICHARDT	Lieder FÜR KINDER (1781/90)

Die Texte der Lieder lassen über ihre lehrhafte Absicht keinen Zweifel und schließen sich den moralischen Bestrebungen an, die auch in den Kinderbüchern dieser Zeit, den zahlreichen »Elementarwerken« und »Kinderfreuden« versammelt sind.

Aber selbst die sogenannten Handstücke, kurze Kompositionen für angehende Klavierschüler, darunter besonders diejenigen von DANIEL GOTTLÖB TÜRK, dem Universitätsmusikdirektor zu Halle und hervorragenden Lehrer und Theoretiker, teilen die empfindsame Gefühlswelt dieser Epoche mit.

Um diese selbständigen kleinen Kunstwerke zu charakterisieren, wurden ihnen sorgfältig gewählte Überschriften zeitgenössischer Dichter beigegeben, unter denen sich Gottfried August Bürger, Ludwig Höltz und vor allem Christoph Martin Wieland befinden: »Als gälts ein Reh in vollem Lauf zu haschen« sig-

nalisiert eine flüssige und gefällige Schreibweise, »In seinem Ansehn war die angeborene Würde« dagegen homophone Haltung und erste leichte Doppelgriffe.

Wir kehren zu den »gesungenen Präludien«, den erwähnten Klavierliedern zurück. Es scheint, als ob ROBERT SCHUMANN in der cantablen ersten Melodie zu Beginn seines ALBUM FÜR DIE JUGEND (1848) sich solcher Musikübung erinnert habe.

Doch auch BELA BARTÓK greift in seinem Stück ZWIESPRACHE (Mikrokosmos II, Nr. 65) darauf zurück; er empfiehlt, zur leichten Begleitung die Melodie, zu der auch ein Text in ungarischer, französischer und englischer Sprache notiert ist, zu singen. Von Beginn an und auch zu diesen leicht gesetzten Kompositionen leitet BARTÓK den Schüler zu selbständigem musikalischen Denken an.

Auf das Verständnis von Kindern hin und von Kindern spielbar, weil sie sich nur im Fünfteraum bewegen, sind auch die ENFANTINES, die ERIC SATIE 1913 komponierte. In dieser Beziehung ähneln sie den LES CINQ DOIGTS (1921) von IGOR STRAWINSKY, die sich aber bei weitem nicht so unschuldig geben wie Saties Kinderstücke. Diese haben besonders liebenswürdige Texte (Kriegslied des Bohnenkönigs, Marsch der großen Treppe u. a. m.), die völlig unabhängig von der Musik gesprochen werden können.

Nocheinmal zu ROBERT SCHUMANN, dessen KINDERSZENEN (1838) »Tondichtungen (sind), die Erwachsenen den Traum der eigenen Tage, die nun ferne sind« zurückrufen. (Adalbert von Chamisso, der Dichter von »Frauenliebe und -Leben«, 1840 von R. Schumann vertont.) Die wundersamen poetischen KINDERSZENEN sind nicht eigentlich Stücke für Kinder, wie auch FELIX MENDELSSOHN-BARTHOLDYs KINDERSTÜCKE (1847) nicht, doch sie sind den »Erwachseneren« unter den Klavierelevens, so wie sie im zweiten Teil des ALBUM FÜR DIE JUGEND genannt werden, in Auswahl wohl zugänglich.

Die Stücke des ALBUM FÜR DIE JUGEND sind in progressiver Schwierigkeit angeordnet, büßen aber dadurch nichts an Poesie ein. Niemand, der sie spielte, wird den FRÖHLICHEN LANDMANN vergessen, ein heiteres Lied ohne Worte, das ARME WAISENKIND oder gar den rätselhaften ERSTEN VERLUST.

ROBERT SCHUMANN komponierte auch für drei Hände. In seinen VIERHÄNDIGEN KLAVIERSTÜCKEN FÜR KLEINE UND GROSSE KINDER (1849) findet sich ein ABENDLIED, bei dem der Primo eine verträumte einfache Melodie zur akkordischen Begleitung des Secondo spielt.

Drei – aber auch vierhändig können die DREI LEICHTEN STÜCKE (Marsch für Alfredo Casella, Walzer für Eric Satie, Polka für Sergej Diaghilev, 1915), die IGOR STRAWINSKY für seine Kinder komponierte, aufgeführt werden. Leicht aber mag man sie nur nennen, als hier der Primo, dort der Secondo vor einfachste Aufgaben gestellt ist, was man vom Partner nicht sagen kann.

1908–1910 schreibt BÉLA BARTÓK Klavierstücke FÜR KINDER und öffnet ihnen damit die Welt ungarischer und slowakischer Volksweisen. Die eigenartigen Wendungen in den Melodiebildungen dieser Musik zeigten dem Komponisten neue Möglichkeiten der Harmonisierung und machten besonders die deutschen Kinder nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs mit europäischer musikalischer Literatur bekannt.

Auch die ersten beiden Bände des MIKROKOSMOS, den BÉLA BARTÓK zwischen 1926 und 1939 komponierte, sind für das erste oder auch für die beiden ersten Jahre im Klavierspiel bestimmt. Östliches und Westliches erscheint auch hier neben- und miteinander; den Charakter jedes einzelnen Stücks hat BARTÓK im Titel sorgfältig vermerkt.

Aus der Fülle der Klaviermusik für Kinder sei noch angemerkt das KINDERSTÜCK FÜR KLAVIER von ANTON VON WEBERN, das der Komponist 1924 niederschrieb, ein Jahr, nachdem er bei Arnold Schönberg die Zwölftonmethode kennenlernte. Es ist eine siebzehn Takte lange Komposition, zu wiederholen nach Belieben und »lieblich« zu spielen. 1966 wurde das KINDERSTÜCK von einem neunjährigen Mädchen in New York zum ersten Mal öffentlich vorgelesen; wißbegierige Klavierspieler spielen es gerne.

1944, in schwerer Kriegszeit in Moskau, versammelte Dimitri Schostakowitsch im NOTENBUCH EINES KINDES sechs Klavierminiaturen aus der russischen Kinderstube: Marsch, Walzer, Bär, Lustiges Märchen, Trauriges Märchen, Die Aufziehpuppe.

Ebenso ist der Zyklus »ZEHN STÜCKE FÜR KINDER ZUM SPIELEN UND TRÄUMEN (1975) für Anfänger in Auswahl gut geeignet. Er ist aus der französischen Kinderwelt, von JEAN FRANÇAIX komponiert, und trägt auffordernd Paul Verlaines Motto »Musik zuallererst«.

Drei Sammlungen von Kinderstücken bleiben mir noch zu erwähnen übrig; nicht für Anfänger sind sie geeignet, Klang-Bilder aus der Kinderwelt sind sie, für Kinder und Erwachsene zum Hören und um sich zu erinnern. GEORGES BIZET'S JEUX D'ENFANTS (Kinderspiele 1871) zähle ich dazu, vierhändig gesetzt, teilweise später orchestriert. Auch MAURICE RAVEL's Ballet (Orchesterwerk, auch für Klavier transkribiert) MA MERE L'OYE (meine Mutter, die Gans). Der Komponist, der sich stets in der Welt des Kindes heimisch fühlte, läßt Dornröschen eine Pavane tanzen, schickt den Kleinen Däumling mit flinkem Daumenuntersatz in die Welt und berichtet von einem zauberischen Garten.

Zuletzt sei ein Klassiker der Klavierliteratur für Kinder genannt, den wir alle kennen. Es ist die Suite CHILDREN'S CORNER (1906/08), die von CLAUDE DEBUSSY für seine frühverstorbene kleine Tochter Chou-Chou komponiert wurde. Das erste Stück daraus, DOCTOR GRADUS AD PARNASUM, setzt heiter die Etüdensprache Muzio Clementis in die Klaviersprache Debussys um, während das letzte Stück GOLLIWOOGG'S CAKEWALK, ein Hampelmann-Tanz, das frühest bekannte Beispiel für jazzartige Rhythmen in der Kunstmusik ist.

Wir nähern uns dem Ende dieser kleinen Betrachtung, die jedoch nur die Konturen eines weitausgreifenden Themas wiedergeben konnte. Nicht angedeutet wurden die didaktischen Methoden, mit Hilfe derer Kinder das Klavierspielen lernen, die Regeln des Fingersatzes, Tonleitern, kleine Etüden und überhaupt die Musiklehre, die unabdingbar in jeder Klavierstunde zu Wort und zu Ton kommen sollte.

In den letzten Jahren haben SOFIA GUBAIDULINA (Russland), GIÖRGY KURTÁG (Ungarn) und HELMUT LACHENMANN (Deutschland) Klang-Bilder zum Thema komponiert. Gerne überlasse ich sie der Neugier meiner geneigten Leser, die mir bis hierher bei diesem Gang durch fast drei Jahrhunderte gefolgt sind.

Anmerkungen

- Abert, Hermann (Hrsg.) Leopold Mozarts Notenbuch, seinem Sohne Wolfgang Amadeus zu dessen siebenten Namenstag (1762) geschenkt. Leipzig o. J.
- Adorno, Theodor W. Dissonanzen, Göttingen 1956
- Gradenwitz, Peter Kleine Kulturgeschichte der Klaviermusik, München 1986

Summary

The Happy Farmer or Remarks about Piano Music for Children

The author takes us through three centuries of piano music created especially for children or young people, comparing it with those "classics" of children's literature which have been passed on from one generation to the next, and including some reflections about their artistic value.

Apart from well known examples by Johann Sebastian Bach (Clavierbüchlein for his 9-year old son Wilhelm Friedemann, written in 1720 and the first one to be known as composed especially for a child) and Leopold Mozart (Notenbuch für Wolfgang, written in 1762 as a compendium for piano technique and composition), we learn about other collections for children by J. A. Scheibe, J. A. Hiller or J. F. Reichardt, all published between 1766 and 1790. The general tendency was the same as in children's literature, the content of the song texts used reflected the endeavour of teaching moral values (as observed also in D. G. Türk's "Handstücke").

Another characteristic element is the special attention on the song-like melodic flow (R. Schumann's "Album für die Jugend", 1848) and the intention that the young pianist sing the melody while playing the accompaniment (B. Bartók "Mikrokosmos II"). The use of a five-note scale easily accessible to children is also prominent in E. Satie's "Enfantines" (1913) and "Les Cinq Doits", published in 1921 by I. Stravinsky. Some of the compositions evoking reminiscences from childhood are really meant for adults (R. Schumann "Kinderszenen", 1838. or F. Mendelssohn-Bartholdy "Kinderstücke" 1847).

Pieces for three and four hands were created so that a young student at beginner's level could enjoy playing together with an experienced player (R. Schumann "Vierhändige Klavierstücke für kleine und grosse Kinder", 1849, or "Three Easy Pieces" by I. Stravinsky, 1915). B. Bartók in his "Piano Pieces for Children" (1908–1910) and the "Mikrokosmos" Vol. I (1926) and Vol. II (1939) introduces folk melodies from Hungary and Slovakia and shows an especially sensitive treatment of musical character in each of these miniature pieces.

Furthermore, the author has selected from the wealth of repertoire A. v. Webern's "Kinderstück für Klavier" (composed in 1924, first performed by a 9-year old girl in New York in 1966), "Notebook for a Child", written in 1944 during the hard war years in Moscow by D. Shostakovich, and "Ten Pieces for Children to Play and Dream" (1975) by J. Françaix.

Well known amongst connoisseurs of piano literature, the following three works are not suitable for beginners, but rather sound pictures from childhood for children and adults to listen to: G. Bizet's "Jeux d'Enfants" (1871), M. Ravel's "Ma Mère l'Oye" and finally C. Debussy's "The Children's Corner" (1906/08), concluding with the first introduction of jazz rhythms and harmonies in "Golliwogg's Cake-walk".

The latest publications of piano music for children that are of special interest include works by Russian composer Sofia Gubaidulina, the Hungarian György Kurtág and Helmut Lachenmann from Germany.

O.HProfessor em. Dr. Lilo Gersdorf

former Professorin für Theorie und Geschichte der Musik am Orff-Institut, langjährige Redakteurin der Orff-Schulwerk Informationen. Neben musikwissenschaftlichen Publikationen Monographie über Carl Orff (Rowohlt) und Veröffentlichung über das Orff-Institut.

O.HProfessor em. Dr. Lilo Gersdorf

former Professor for Theory and History of Music at the Orff-Institute. For many years editor of the Orff-Schulwerk Informationen. Various publications, including Carl Orff monography (Rowohlt) and about the Orff-Institute.

50 Jahre »Musik für Kinder« – Geburtstagsbriefe

Wir bedanken uns für die »Geburtstags-Briefe« die uns Pädagogen, Künstler und Wissenschaftler aus vielen Teilen der Welt geschickt haben:

Prof. Dr. Komla W. Amoaku,
Executive Director, National Theatre of Ghana

The acquisition of artistic skills by Children varies from society to society. It is guided primarily by norms that provide the basis for the meaning of the events of everyday life as prescribed by the society's concept of the Universe.

Therefore, invariably, the individual child in most traditional societies goes through a life-long educational process that is all encompassing. The role of the arts in this process is indispensable. It is through the dance, music, drama, and visual arts that the child acquires the requisite knowledge of language, oral history, poetry, proverbs, riddles, and so on.

Orff-Schulwerk is a combination of all of the above. It provides a learning process that is holistic, taking into account the child's cultural environment. Although most traditional societies do provide a system which allows the child to acquire artistic knowledge through interaction or enculturation, the adaptation of the Orff approach allows for a systematic structuring of instruction in institutional situations.

On the whole, fifty years of Orff-Schulwerk have done far more than provide a teaching tool for the artistic development of the child. Schulwerk has broken down the glass walls of cultural bias and prejudice across distant political barriers and made the arts a medium of intercultural tolerance and cohesion.

Dr. h.c. Lore Auerbach, Hildesheim

Vorstand Arbeitskreis Musik in der Jugend,
Deutscher Musikrat

Vor 50 Jahren erst soll der erste Band des »Orff-Schulwerks« erschienen sein? Als ich als junge Grundschullehrerin – noch ohne musikalische Fachausbildung – 1953 mit ihm arbeitete, meinte ich, daß er schon Jahrzehnte vorlag.

Diese Fehleinschätzung zeigt, daß das Orff-Schulwerk damals aufgeschlossene Musiklehrer im Sturm erobert hatte. Viele Anregungen habe ich damals aufgenommen, vieles – leider – auch von der Partitur notengetreu übernommen. Dieses Mißverständnis teilte ich mit vielen Kolleginnen und Kollegen, die später Band für Band mit den Kindern »ducharbeiteten«. Nicht zuletzt war es der pädagogische Ansatz des Orff-Schulwerks, der mich bewog, in meinem späteren Musikstudium und in der anschließenden Praxis den Schwerpunkt auf die elementare Musikerziehung zu legen.

Später, als ich bei der Ausbildung von Erzieherinnen mit deren mangelhafter formaler musikalischen Ausbildung zu kämpfen hatte, schrieb ich mein Buch »Hören lernen – Musik erleben«, um Pädagoginnen und Pädagogen ohne Notenkenntnisse Material an die Hand zu geben, mit dem sie mit den ihnen anvertrauten Kindern dennoch musikalisch sinnvoll und verantwortungsvoll arbeiten konnten. Viele Anregungen aus dem Orff-Schulwerk sind in diese Arbeit eingeflossen.

Als ich in den 70er Jahren eingeladen wurde, als Dozentin bei den Sommerkursen in Salzburg mitzuarbeiten, habe ich zunächst gezögert, diese reizvolle Einladung anzunehmen. Ich vermutete im Orff-Institut eine orthodoxe Orff-Schule, in die ich mit meinem kreativen, freien Umgang mit den Anregungen nicht hineinpassen würde. Diese Wochen wurden zu einer musikalisch und menschlich beglückenden Erfahrung, aus der auch dauerhafte Freundschaften entstanden. Vor allem begeisterte mich, mit welcher Phantasie die Dozenten arbeiteten, völlig frei und gerade deshalb im Geiste Orffs, im Spiel mit dem Elementaren und mit dem, was aus ihm erwächst.

Die Menschen, die am Orff-Institut ausgebildet oder fortgebildet wurden, haben die Saat weitergegeben,

haben Menschen zur Musik geführt, die ohne das Orffsche Konzept vermutlich den Zugang zu ihr nicht gefunden hätten. Eine wahrhaft bahnbrechende und lichtbringende Arbeit!

In einer Umwelt, in der ständig volltönende Musik erklingt, ist die Rückbesinnung auf das Kleine, Zarte, Elementare, das Lauschenlernen auf den Klang der Sprache, den Klang der Gegenstände um einen herum wichtiger denn je. Und wo könnten Kinder soziale und kreative Kompetenz besser erwerben als beim musikalischen Tun miteinander?

Ich wünsche dem Orff-Institut weiterhin viel Erfolg bei der Fortentwicklung der Orffschen Anregungen, sei es in der Anpassung an die heutige kindliche Erlebniswelt oder sei es in der Übertragung in andere Sprachen und auf andere Kulturen.

HR. em.o. Univ. Prof. Dr. Günther Bauer, Salzburg

Rektor der Universität »Mozarteum« 1983–1991
Leiter des Instituts für Spielpädagogik

50 Jahre sind im Laufe eines Menschenlebens von ungeheurer Bedeutung, denn nicht allen ist es vergönnt, 70, 80, 90 oder gar 100 Jahre alt zu werden. Für eine inzwischen weltberühmt gewordene Einrichtung wie das Mozarteum oder das Orff-Institut können 50 Jahre nur ein Abschnitt in einem viel größeren Zeitrahmen sein. Das Mozarteum ist vor wenigen Jahren 150 Jahre alt geworden und wird in knapp vier Jahrzehnten 200 Jahre »jung« sein.

Trotzdem kann man einen Augenblick innehalten, um in Anerkennung und Dankbarkeit auf die fünfzigjährige Geschichte des Orff-Schulwerks zurückzublicken. Wichtig scheint mir zu sein, 50 Jahre vorzuschauen: voll Zuversicht, Begeisterung und dem bewährten Schuß Idealismus und Kreativität.

Die verflossenen 50 Jahre, von denen ich fast 30 Jahre miterleben und auch in meiner Rektorszeit mitgestalten durfte, waren in jeder Weise bemerkenswert, waren erfolgreich und manchmal auch problematisch, waren von internationaler Anerkennung geprägt und unorthodoxen nationalen Leistungen. Aber: sie kommen nie wieder!

Also gilt es, eine ganz kurze Pause zu machen, eine kleine Fermate, tief Atem zu holen und den ersten Schritt zu tun hinein in die nächsten 50, 100, 150 Jahre und weiter. Den ersten Schritt, ein klares Ziel vor Augen, in die richtige Richtung, mit Gottvertrauen und einem »spielerischen Mut«. Zu diesem ersten Schritt und all den tausenden, die folgen werden, möchte ich in alter Verbundenheit Glück wünschen und »wie in alten Zeiten« viel Erfolg und ein gutes Gelingen!

Ich freue mich schon heute, immer wieder dabei sein zu können, immer wieder Absolventen beglückwünschen zu dürfen, welche die Ideen Carl Orffs – auch im Namen des ganzen Mozarteums – hinaustragen in alle Welt! Also: Glück auf dem Weg, der vorerst das Ziel ist. Glück und Erfolg zum Wohle der Kinder und Jugendlichen von Salzburg bis Sydney und San Francisco!

John Harper, Maidenhead

Former managing director, Schott, London

To write of the significance – both subjectively and objectively – of the Schulwerk in a few words could be the thirteenth labour of Hercules. Proof of any ideas's validity depends on its survival beyond the early heady years, inevitably fired by the passion of its progenitors and by its novelty. Rapid expansion from a provincial nucleus to an international concept in so short a time says more than words could ever express how the elemental approach to music and movement was enthusiastically welcomed. The many eminent teachers and educationalists drawn to the Schulwerk is endorsement enough to the universal recognition of Orff's and Keetman's concept, apart from the testimony of the classroom and workshop.

The message passes from generation to generation, in many countries in the past decade, greater political freedom in the formulation of teaching curricula has created additional interest. The boundaries have not yet been reached.

It has therefore been a privilege to experience the Schulwerk's impact in the enhancement of that particular aspect of a child's life-experience, to have played some small part in its propagation, and to have worked with so many dedicated and distinguished colleagues.

Univ. Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Hannover

Direktor des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover, Präsident des Landesmusikrates Niedersachsen

Carl Orff und Gunild Keetman gaben mit dem Orff-Schulwerk und den zugehörigen Instrumenten einen zentralen musikpädagogischen Impuls, der die Musikpädagogik von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Bundesrepublik Deutschland in nachhaltiger Weise prägte. Unter dem Leitgedanken des Elementaren in der Musik, unter der Vorstellung einer ganzheitlichen Musikerziehung aus Dichtung, Tanz, Gestaltung und Instrumentalspiel haben die methodisch wie didaktisch neuen Ideen des Orff-Schulwerks in besonderer Weise auch die Rehabilitation Behinderter und die Musiktherapie beeinflusst. Aus dem Geist der Arbeitsschule und der Musischen Erziehung geboren, stellt das Orff-Schulwerk in seinen Ideen einen der ersten consequent handlungsorientierten ausgerichteten musikpädagogischen Ansätze von bemerkenswerter Modernität vor. Leider wurde das Orff-Schulwerk von vielen in der Schulpraxis nicht als methodische Impulssammlung verstanden, sondern häufig mehr zum Nachspielen der gedruckten Sätze verwendet. Das ist verständlich, denn die Kreativität, die musikalische Erfindungskraft eines Carl Orff ist eben nicht allen Lehrerinnen und Lehrern gegeben.

Mit dem Wandel der Musikkultur änderte sich auch der Geschmack der Kinder und Jugendlichen. Das Orff-Institut hat auf diesen Wandel reagiert und mit dem Einbezug von Instrumenten aus verschiedenen Musikkulturen der Welt Perspektive wie Spektrum der Ideen Carl Orffs erweitert. Die Universalität der Grundidee Orffs zeigt sich unter anderem daran, welches Echo das Orff-Schulwerk und seine kulturspezifischen Varianten bei Musikpädagoginnen und -pädagogen anderer Länder und Erdteile gefunden hat. Wenn heute in einer deutschen Schulklasse Kinder und Jugendliche als *percussion group* den *latin groove* üben, so ist darin immer noch Carl Orffs Idee einer elementaren Musikerziehung gegenwärtig – als hätte er vorausgeahnt, was moderne Forschungen zur

Audiation zeigen und was alle Künstler und Musikpädagogen schon immer wußten: Musik mit ihrer Struktur wird im Kopf am besten präsent, indem man sie macht!

O. Univ. Prof. Peter Lang, Salzburg

Leiter der Abteilung f. Tasteninstrumente,
Universität »Mozarteum«

Nun tritt also das Orff-Schulwerk in das frühpensionsfähige Alter ein und ich kann nicht davon lassen, die Zeit als sonderbar Ding zu apostrophieren, auch wenn das schon lange nicht mehr originell ist.

Die Idee einer ganzheitlichen – so heißt das doch heute? – Erziehung zur Erlebnisfähigkeit des Künstlerischen scheint für Kinder, künftige Musikpädagogen, Solisten, was immer dies sein mag, wie auch für Liebhaber und künftiges Publikum gleichermaßen bedeutungsvoll. Mögen die Methoden innerhalb dieses Gedankengebäudes auch nicht von dogmatischer Unveränderbarkeit sein, mögen sie von ihrer Zeit mitge- und verformt werden, so bleibt das zentrale Anliegen doch stets aktuell und unterliegt keiner Mode. Der (Ap)perzeption der Kunst wie ihrer Vermittlung wohnt etwas Geheimnishaftes inne, was jedem, der damit in Berührung zu kommen das Glück hat, eine gewisse Demut im Umgang mit der Sache nahelegt. Gewiß führen mehrere Wege nach Rom, schade, daß man nur selten über deren etwaige Kreuzungspunkte nachdenkt.

Orff ist nicht wirklich mein Lieblingskomponist, gewiß aber ist er der professionell-kreativste Mitarbeiter des Mozarteums in dessen langer Geschichte. Daran kann man ruhig hin und wieder erinnern, auch schon vor dem hundertsten Wiegenfeste dieses seines Kindes.

Prof. Naixiong Liao, Montreal

Consiliarius, Musikhochschule Shanghai

Unter den Ländern, in denen das Orff-Schulwerk gepflegt und entwickelt wird, ist das alte Reich der Mitte relativ jung, höchstens 20 Jahre alt; und unter den Landsleuten, die mit dem Orff-Schulwerk zu tun ha-

ben, bin ich, der es 1981 zum ersten Mal eingeführt, relativ konservativ, denn was mich in erster Linie reizt, ist das immer grüne Alte, oder besser gesagt, das immer Neue im Alter. Vor allem in unserer heutigen entgeistigten Zeit finde ich: das Allerwichtigste und -wertvollste liegt nicht in der immerwährenden Erinnerung, denn »alles Moderne wird, durch die Zeit bedingt, unmodern« (Carl Orff), sondern in der neuen Erkennung und Entdeckung des immer Neuen im Alten, das dem Orff-Schulwerk rechtlich innewohnt, das zu entdecken und entfalten, bleibt unsere nie erschöpfende Aufgabe, um back to future zu realisieren. Carl Orff sagte: *»Ich werde manchmal gefragt, warum ich meist alte Stoffe für meine Bühnenstücke wähle. Ich empfinde sie nicht als alt, nur als gültig. Das Zeitgebundene fällt, die geistige Kraft bleibt bestehen«; »In allen geht es mir schließlich nicht um musikalische, sondern um geistige Auseinandersetzungen.«* Desgleichen können wir behaupten: Was das Orff-Schulwerk unsterblich macht, ist dessen geistige Kraft, und was wir von ihm in erster Linie lernen und entfalten sollen, ist dessen funkelnden Geist. Aber der Geist ist nicht nur Abstraktes, sondern muß sich im Konkreten verkörpern. Das Proben, wie man Orff-Schulwerk in seinem originalen Geist handhaben und es sich aneignen und weiter entwickeln soll, bleibt immer eine neue und schöpferische Herausforderung. Hiermit erinnert es mich an den bekannten Sinnspruch der chinesischen Maler: Das Geheimnis der Malerei bzw. Porträtzzeichnung liegt »mehr im geistigen als im formal Ähnlichen«, oder mit den Worten des genialen Malers Qi Baishi (1863–1957): Das Wunderbare der Malerei liegt »zwischen dem Ähnlichen und Nicht-Ähnlichen; zu sehr ähnelnd, bedeutet vor dem Vulgären zu katzbuckeln und überhaupt nicht ähnelnd, die Welt zu betrügen.« Aber was den Gebrauch und die Adaption des Schulwerks betrifft, finde ich z. Z. genau umgekehrt: Zu sehr dem Originalen ähnlich, bedeutet die Welt zu betrügen, und das Originale ganz und gar ignorieren, vor den Vulgären zu katzbuckeln, oder nach der Mode zu gehen.

Ich bezweifle, ob sich die heutige Bedeutung des Orff-Schulwerks nur in dem Appell an experimentelle Improvisation, unter kritischer Einbeziehung des Geräuschpotentials und der Innovation der Avantgarde oder der Popmusik erschöpfte, und ob sich dessen Geist nur aufs Neuartige, aber nicht aufs Alte übertragen läßt. Die chinesische Tonsprache z. B. bie-

tet ein Frühbeet für die Entfaltung des Geistes des Orff-Schulwerks. Die Musikalität der chinesischen Tonsprache bildet ein unbegrenztes Feld, auf dem man sich im Geist des Orff-Schulwerks zeigen kann, denn »das Wort ist ja nur das Gefäß für den Geist, und auf den Geist kommt es an« (Carl Orff). So, warum nun das Avantgardistische oder Popartige, und nicht auch das Antikische?

Heutzutage befinden wir uns in einer post-modernen Gesellschaft und in einer nicht nur entgeistigten, sondern auch versiegten Zeit, in der vieles in eine Situation geraten ist, wie es eine chinesische Redewendung beschreibt: Das Wasser ohne Quelle und der Baum ohne Wurzel. Zurück zur Quelle soll daher als Lösung ausgegeben werden. Als Menschen brauchen wir nur unbedingt nach der Quelle im nie ergrauenden Leben sowie im nie verwelkenden Menschenherzen suchen; und als Musiker auch an einer anderen Quelle zu schöpfen: das Volkslied, das vom jeweiligen Volk an den Quellen des Lebens und des Herzens geschaffen ist. Außerdem für uns alle Orff-Forscher, - Lehrer sowie Studierenden bildet es noch eine Quelle um sich: das originale Orff-Schulwerk, das den Quelle-Suchenden nie versiegt, aber den Mode-Mitmachern immer mehr verdeckt bzw. getrübt wird, doch es modert bald nicht das bleibende, sondern immer das Moderne.

Orff-Schulwerk, du Quelle der Freuden und der Schöpferkraft, du erhältst die Menschen geistig und musikalisch frisch und gesund; du hilfst, damit die Menschen sich helfen; du popularisierst, aber nie vulgarisierst; du differenzierst, aber nie verfremdest, du integrierst, aber nie nivellierst: »deine Zauber binden wieder, was die Mode streng geteilt.«

Christoph Maubach, Melbourne
Leiter des Institute for Orff-Schulwerk Studies,
Australian Catholic University

50 years after "Orff-Schulwerk Musik für Kinder" was first published, music educators from around the world celebrate its introduction and presence. On behalf of the many Australian music pedagogues who are inspired by the Schulwerk, the Australian National Council of Orff-Schulwerk joins the chorus of congratulations.

We cherish the opportunity to learn about the music-pedagogical principals and practices which "Musik für Kinder" brings to the foreground. We applaud the creative milieu which the "Schulwerk" offers with the guidance of a teacher. And we work to meet the challenges of communicating the »Schulwerk« in the present day Australia.

Our continent is far away from the origin of "Orff-Schulwerk". It is therefore not surprising that questions of authenticity, cultural setting and future directions are discussed and worked through at great length.

Learning in Australian communities is effected by fast and sometimes dramatic changes which take place in our society and around the world; these include economic changes, technological changes and political changes. "Orff-Schulwerk" provides a learning framework which maintains its value beyond all changes, all new technologies and new political fads.

We hope and wish that "Orff-Schulwerk Musik für Kinder" will continue to inspire, influence and move people all over the world.

Zouzou Nicoloudi, Athen

Choregraphin und Direktorin, Dance Theatre
Company XOPIKA, Athen

Ever since my childhood I have known the joy of musical and movement pedagogy, which has had a very important influence in my career as an artist. Later on, when I came to grips with the problem of the Chorus in ancient Greek drama, since it is expected to fulfill the arduous triadic capacity of actor-musician-dancer, I realized that this perfect combination of speech, music and dance is precisely what lends to ancient Greek drama its immense expressive powers. Naturally, in antiquity, our wise ancestors would have never imagined that this kind of expression might be achieved by means of speech, or song, or dance separately. That is why education was meant to cultivate the soul and the body along with the mind. There is hardly any need to discuss the results of such a pedagogical approach. It produced the ancient Greek civilization, unique in every sense as the spiritual heritage, the cradle of our modern European civilization.

We now live in an age of tremendous upheaval, as technology advances by leaps and bounds, contributing vastly to science, art and every-day life, going far beyond science fiction's wildest dreams. Of course, education has no other option save that to equip man to deal with this reality.

Yet, the most sensitive issue in this regard is that man, as a spiritual entity, impelled to think, feel, dream and above all love, is gradually tending to extinction, and is being replaced by virtual menmachines who compute everything only in terms of profit and loss.

Money has become our God, and there is room for nothing else beside such a God.

For man to survive, it is our urgent need to restore the necessary balance through education. We must educate young people so as to help them become spiritually creative, and endow them with mental and physical health. That would be much better than seeing young people who are nervous wrecks, as, sadly, we so frequently do, negatively life because their soul is shriveled and empty and they can find nothing to replenish it.

Orff-Schulwerk has a most important role to play in providing our children with an all-round acculturation that will remedy this malaise.

*Indeed, the fundamental concepts underlying Orff's system can fill a major portion of the gap in current education, and I firmly believe this to be its *chef mission*.*

We have a duty to render our children aware of their triadic nature as soul – body – spirit, every way we can. And Orff-Schulwerk can and has to do that.

My desire and earnest hope is that perceptive people all over the world will recognize the gravity of the problem I outlined, so that we may all help in creating a better world for our children.

Prof. Dr. Mary Shamrock, Granada Hills, C.A.

*Ass. Dean of Health and Human Development,
Calif. State University*

Orff-Schulwerk offers a remarkably flexible framework for introducing and developing basic skills and concepts of music and movement through participatory experience. However, I believe the potential of

the Orff-Schulwerk model that will remain relevant and vital over time is this: it brings the opportunity for participation in music and movement through group interaction, not as performing art forms but as non-verbal expression and communication.

Learners do not need, and may never want to have, artistic training in these areas; nevertheless, they can experience the satisfactions of individual discovery and growth embedded in both the safety and challenge of collaborative effort. As the idea of life-long learning continues to gain credence, not only as a possibility but a reality and necessity in today's world, the Orff-Schulwerk potential – if carried forward in principle rather than detail, and always flexible – can contribute significantly toward expanding the discovery of what it is to be human.

Prof. Dr. Konstantin Zacharenakis, Heraklion

*Ass. Professor, Music Department
University of Kreta*

Die 50jährige dynamische Präsenz des Orff-Schulwerks hat bewiesen, daß es kein vorübergehender Kommet, sondern ein Stern im musikpädagogischen Himmelsgewölbe gewesen ist. Hervorzuheben ist dabei vor allem der Beitrag des Orff-Schulwerks zur Entwicklung der Musikpädagogik sowie auch der Musiktherapie und der Heilpädagogik des 20. Jh.s. Sein Erfolg ist zunächst auf seine zugrunde liegende Idee der Musiké wie auch auf seine Flexibilität bzw. Offenheit und last but not least auf die Fähigkeit seiner Vertreter zurückführen.

Die Eigentümlichkeit der Orffschen Konzeption liegt m. E. in ihrer *pädagogischen Legitimation* und ihrer vielfältigen didaktischen Anwendbarkeit. D. h. es fördert einerseits eine kinderzentrierte antiautoritäre Pädagogik »*Vom Kinde aus*«, wobei die (freie) Improvisation, das entdeckende Lernen und die Entwicklung von Phantasie und Kreativität im Vordergrund stehen, und es bringt andererseits »*Zum Kind hin*« Lerninhalte aus der eigenen wie auch aus der fremden Kultur, wobei es sich als besonders geeignet für die Erreichung der Ziele einer interkulturellen Erziehung erweist. Dabei fördert es sowohl das soziale Lernen und den Sozialisationsprozeß (durch den

Gruppenunterricht) als auch die individuelle Entwicklung von Kindern und Erwachsenen wie von Begabten und Behinderten (durch den Einzelunterricht). Mit dem Orff-Schulwerk und dem Orff-Instrumentarium ist dem Lehrer die Möglichkeit eines quasi »musikalischen Laboratoriums« gegeben, was die Erfüllung einer pädagogisch didaktischen Aufgabe wesentlich erleichtert. Dennoch reicht dies noch nicht aus. Denn der Erfolg der Orffschen Konzeption hängt letzten Endes von dem Einsatz der Erzieher und Lehrer und deren musikpädagogischen Qualifikation ab. Im Hinblick darauf ist der Beitrag des Orff-Instituts bisher von entscheidender Bedeutung gewesen. Schließlich stellt sich nicht die Frage, ob das Orff-

Schulwerk out ist, sondern die Frage wie man seine Offenheit versteht und zu seiner Weiterentwicklung beiträgt (wie z. B. das umfangreiche Werk »Musik und Tanz für Kinder«, Schott).

Anlässlich des 50jährigen »Geburtstages« des Orff-Schulwerks möchte ich dem Orff-Institut bzw. seinen geehrten Mitarbeitern folgende Melodie des traditionellen Tanzes »Pentosalis« (πεντοζάλης) aus meiner Insel Kreta herzlich widmen! Die Tatsache, daß seine weiteren Entwicklungen (wie z. B. der Zorba-Tanz) ihn keinesfalls verdrängt haben, soll m. E. darauf hinweisen, wie Neues und Altes miteinander in Harmonie zusammenleben können. Was könnte es eigentlich im Falle des Orff-Schulwerks bedeuten?

Pentosalis

Me - tu Ma - ju tis My - ro - dies ta ko - ki - ra Ke - ra - ssia Ja

de - ste pus cho - re - wu - ne tis Kri - tis ta Ko - ra - ssia. Me ra - ssia.

Aus der Praxis

Reports from Practical Work

»Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument«

Rudolf Nykrin

Der Unterricht in der Gruppe, der Kinder an Musik, Bewegung und Sprache heranzuführen und Freude und Interesse am Spielen, Gestalten und Lernen wecken soll, bildet einen Angelpunkt in der Arbeit des Orff-Instituts bzw. der Musik- und Bewegungserziehung. Dabei kommen auch viele Instrumente ins Spiel und tragen mit anderen Impulsen dazu bei, dass bei vielen Kindern der Wunsch entsteht, bald auch ein »weiterführendes« Instrument zu erlernen. Viele Kinder entscheiden sich nach Musikalischer Früherziehung oder Grundausbildung (manchmal auch aus ganz eigenem Antrieb) dafür.

Es ist nicht verwunderlich, dass nach der Anerkennung und Verbreitung der Unterrichtswerke »Musik und Tanz für Kinder« (Musikalische Früherziehung/Musikalische Grundausbildung) die Frage auftauchte, ob »seitens des Orff-Instituts« nicht auch für den Instrumentalunterricht Empfehlungen ausgearbeitet werden können, und dieser Wunsch wurde auch aufgegriffen. Mehrere Jahre lang arbeiten nun schon kleine Teams zusammen mit den Herausgebern Wolfgang Hartmann, Rudolf Nykrin und Hermann Regner daran, ein entsprechendes Lernangebot zu machen: Die Aufgabe erwies sich als höchst komplex, denn es mussten nicht nur die Eigentümlichkeiten jedes Instruments berücksichtigt werden, sondern es bestand auch das Ziel, übergreifende Zielsetzungen zu verwirklichen, die gerade für PädagogInnen aus der Musik- und Bewegungserziehung ein »Muss« darstellen. Die für jedes Instrument typischen spieltechnischen

und musikalischen Aufgabenstellungen mussten mit allgemeinen Zielsetzungen verbunden werden:

- Herleitung instrumentaler und musikalischer Lerninhalte aus kindgemäßen Tätigkeiten und Vorstellungen;
- anhaltende Animation der Kinder zum eigenen Erfinden von Musik – im spontanen Improvisieren, im aufmerksamen Gestalten und sogar im Komponieren;
- Verbindung des Instrumentalspiels mit Singen, Sprechen, Hören und Bewegen, wodurch die Musik dem ganzen Menschen erschlossen wird;
- verständiger Umgang mit verschiedenen Formen der Notation;
- Zusammenspiel mit anderen Instrumenten (von den Kindern selber oder von anderen Instrumentalisten gespielt);
- Erfahrung von Musiklernen und Musizieren in einem Prozess des »Miteinander«.

Eine weitere Novität sollte die konkrete inhaltliche Verbindung zwischen den Unterrichtswerken sein – um Fachgespräche zwischen den verschiedenen LehrerInnen zu ermöglichen, aber auch um Möglichkeiten zu schaffen, dass Kinder mit verschiedenen Instrumenten in gleichem Sinn und möglichst unkompliziert auch miteinander Musik machen können.

Nun liegen die ersten Ergebnisse vor: *Querflöte spielen und lernen* (erschienen 1999) und *Klavier spielen und lernen* (Frühjahr 2000). Die Materialien für *Schlagwerk* und *Geige* werden in 2001 erscheinen, anschließend jene für *Blockflöte*. Jedes Unterrichtskonzept ist im Gruppen- und im Einzelunterricht einsetzbar und besteht aus zwei oder drei Instrumentalheften, einem ausführlichen Handbuch (mit der bekannten Gliederung in »Themen« und »Materialien«) und einer Elterninformation, die jedem ersten Instrumentalheft beiliegt.

- Die beiden folgenden Beiträge beleuchten ihr jeweiliges Unterrichtswerk unter besonderen Aspekten:
- Michaela Papenberg stellt bei *»Querflöte spielen und lernen«* besonders den Aspekt des Improvisierens und Komponierens heraus.
- Ines Mainz geht bei *Klavier spielen und lernen* näher auf die (oft ungewohnte) Möglichkeit ein, Bewegung und Tanz in den Instrumentalunterricht wirkungsvoll einzubeziehen.

Übersicht: Die »Themen« in der Werkreihe »Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument«

	 Blockflöte	 Querflöte	 Klavier	 Geige	 Schlagwerk
1	Schau an, die Blockflöte	Schau an, die Querflöte!	Schau an, das Klavier!	Schau an, die Geige!	Schau und horch – unsere Schlaginstrumente!
2	Wir	Wir	Wir	Wir	Wir
3	In unserem Musikzimmer	In unserem Musikzimmer	In unserem Musikzimmer	In unserem Musikzimmer	In unserem Musikzimmer
4	Besuch von der »Musikfamilie«	Im Hafen	Besuch von der »Musikfamilie«	Auf dem Bahnhof	Rhythmen machen Appetit
5	Luft, die klingt und schwingt	Bei Tisch	Spielplatz »Klavier«	Musik verwandelt sich	»Muster« spielen – auf der kleinen Trommel und anderen Instrumenten
6	Im Hafen	Wind kommt auf	Wir komponieren (1)	Besuch von der »Musikfamilie«	Das Drumset
7	Digidigidong – Sprechen und spielen	Digidigidong – Sprechen und spielen	Schiff auf dem Meer	Die Geige kann auch anders klingen	Auf dem Stab-Spielplatz Trainingsprogramme 1 für Schlaginstrumente
8	Spielplatz	Spielplatz	Treppauf, treppab – Spuk im Schloss!	Spielplatz	Die »Musikkommode«
9	Im Zauberwald	Vogelmusik	Lieder begleiten	Die »Musikkommode«	Im Congaviertel
10	Die »Musikkommode«	Die »Musikkommode«	Die »Musikkommode«	Stück um Stück	Musik erfinden und Geschichten gestalten
11	Die Blockflöte kann auch anders klingen	Musik verwandelt sich	Tanzen und Spielen	Horchen, Hören, Spielen	Lieder und das Drumherum
12	Musik verwandelt sich	Musik nach Texten und Bildern	Wir komponieren (2)	Musik nach Texten und Bildern	Musik verwandelt sich
13	Stück um Stück	Stück um Stück	Stück um Stück	Der Bogen tanzt	Das Schlagwerk spielt mit anderen Instrumenten
14	Die Blockflöte spielt mit anderen Instrumenten	Die Querflöte spielt mit anderen Instrumenten	Das Klavier spielt mit anderen Instrumenten	Die Geige spielt mit anderen Instrumenten	Das Schlagwerk lädt ein – zum Konzert »1, 2, 3 und noch viel mehr!« Trainingsprogramme 2 für Schlaginstrumente
15	Die Blockflöte lädt ein – zu einem Spaziergang durch den Zoo	Die Querflöte lädt ein – zu einer Reise mit dem Wind	Das Klavier lädt ein – zu einer Reise mit der Zeitmaschine	Die Geige lädt ein – zu einem musikalischen Varieté	

Die Übersicht über die Themenvielfalt innerhalb der Gesamtreihe »Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument« auf S. 40 gibt den Lesern dieser Zeitschrift die Möglichkeit, selbst weitere innovative Akzentsetzungen der Werkreihe zu erkennen.

Summary

In working with early childhood music education the desire was also awakened in children to play an instrument. As an addition to the work on the teaching volumes with the title "Music and Dance for Children", small teams are now working on books for instrumental teaching. Wolfgang Hartmann, Rudolf Nykrin and Hermann Regner are the editors. New accents are to be included that consider the connection of instrumental playing with singing, speaking, listening and moving or playing together with different instruments. The teaching books are also related to each other (see p...) and are usable in group as well as individual teaching situations. The two articles that follow report in more detail:

- *Michaela Papenberg has chosen the aspects of improvisation and composing from "Playing and Learning the Flute"*
- *Ines Mainz, in "Playing and Learning the Piano", comes closer to the somewhat unusual possibilities of including movement and dance meaningfully into instrumental teaching.*

Möglichkeiten der Integration von Bewegung und Tanz im Instrumentalunterricht, dargestellt an ausgewählten Beispielen aus dem Unterrichtswerk »Klavier spielen und lernen«

Ines Mainz

Wenn man über Bewegungsaspekte im Instrumentalunterricht nachdenkt, wird sich zunächst die Aufmerksamkeit auf die Spieltechnik richten, auf die scheinbar notwendigen und passenden Bewegungen, um z. B. einen spezifischen Anschlag, eine Geläufigkeit der Finger, ein gutes Vibrato usw. zu erreichen. Die Methoden dafür sind so vielfältig, wie die Instrumentalschulen selbst. Doch die Spieltechnik ist durchaus nicht der einzige Anlaß, sich mit Bewegung im Instrumentalunterricht auseinanderzusetzen. Welche Bedeutung Bewegung und auch Tanz für die Entwicklung von Ausdrucksqualitäten, für die Interpretation, aber auch für die Improvisation haben, soll nachfolgend kurz beschrieben und an ausgewählten Beispielen dargestellt werden. Die praktischen Beispiele orientieren sich an dem im Frühjahr 2000 beim Verlag Schott in Mainz erschienenen Werk »Klavier spielen und lernen« von Rudolf Nykrin und der Autorin in der Reihe »Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument«.

Das Erlernen, das Spielen eines Instruments ist unbestritten auch mit der Entwicklung einer spezifischen Instrumentaltechnik verbunden. Jedes Kind kommt aber mit persönlichen musikalischen Vorstellungen und Erwartungshaltungen in den Unterricht. Die Diskrepanz zwischen Können und Wollen ist logischerweise am Anfang einer Instrumentalausbildung besonders groß und wird zudem häufig durch Lehrerinnen und Lehrer noch verstärkt, indem z. B. die Literaturlauswahl die Hörerwartung der Kinder nicht berücksichtigt, und diese damit auch nicht emotional anspricht. Der spieltechnische Aspekt wird manchmal derart in den Vordergrund gerückt, die Korrektheit der Ausführung einzelner Spielbewegungen so sehr überbetont, dass Kinder häufig lustlos reagieren, weil sie sich überfordert fühlen. Nicht überfordert, weil sie die motorischen Voraussetzungen nicht hätten (gerade bei Kindern ist ja die Motorik sehr schnell entwickelbar), sondern weil sie ihre

Aufmerksamkeit auf so viele technische Aspekte *gleichzeitig* richten müssen. Da sollen die Finger möglichst rund auf den Tasten liegen, die Schultern nicht hochgezogen werden, das Handgelenk soll weich sein, die Ellenbogen nicht so dicht am Körper, daneben soll der Spielapparat möglichst locker funktionieren. Eine solche Fülle von Informationen führt dann letztendlich gerade zu Verkrampfungen und Verspannungen der Muskulatur.

Technik ist notwendig, aber letztendlich ordnet sie sich immer der Interpretation unter. Beim Spiel großer Pianisten kann man durchaus »ungewöhnliche« Bewegungen beobachten, die aber trotzdem, oder vielleicht gerade deshalb zum gewünschten Klangerfolg führen. In der Ausbildung müssen natürlich bestimmte Bewegungsgrundlagen zunächst verinnerlicht werden, um sie dann später auch flexibel handhaben zu können. Trotzdem gibt es auch beim Erlernen der Techniken gewisse Spielräume.

Folgende methodische und psychologische Aspekte halte ich bei der Vermittlung von Spieltechniken und -bewegungen für beachtenswert:

- Das Erlernen der Spieltechnik sollte möglichst an natürliche Bewegungsabläufe anknüpfen. Zur Vermittlung der Bewegungen können bildliche Vorstellungen aus der Lebenswelt der Kinder herangezogen werden.

- Jede spezifische Bewegung wird sukzessive eingeführt, so dass das Kind sich nur auf eine Sache konzentrieren muss. Erst wenn gewisse Automatismen sich herausgebildet haben, wird der nächste »Schritt« erlernt und später mit dem vorhergehenden in Beziehung gebracht. Auf diese Weise kann man auch beim Anlegen der einzelnen Techniken sehr präzise sein und Genauigkeit in der Umsetzung, wo sie unbedingt notwendig ist, fordern.

- Spieltechnik sollte niemals dogmatisch vermittelt werden, sondern in der Unterscheidung von absolut notwendigen »Regeln« und flexiblen Verfahren. Der rechtzeitige Daumenuntersatz beim Skalenspiel ist eine notwendige Voraussetzung, um Schnelligkeit von Passagen zu erzielen. Ein klingvolles Legato kann durchaus mit unterschiedlichen Spielbewegungen erreicht werden.

- Bewegungen sind immer auch etwas Individuelles, da sie an die subjektiven Möglichkeiten des Körpers gebunden sind. Man sollte deshalb bei spieltechnischen Problemen die Kinder zur selbständigen Lösungssuche anregen und durchaus einmal einen scheinbar ungewöhnlichen, aber dennoch erfolgreichen Versuch akzeptieren.

Am Beispiel der Vermittlung von *Doppelgriffen und Akkorden* soll ein möglicher methodischer Weg erläutert werden:

Schiff auf dem Meer

Wo schwebt die »Schiff« auf dem Meer?

The image shows a musical score for a piece titled 'Schiff auf dem Meer'. The score is written for piano and includes a vocal line. The music is in 2/4 time and features various dynamics such as *mf*, *f*, and *pp*. There are several measures with double bar lines and repeat signs. The score is accompanied by illustrations: a ship on the left, a lighthouse on the right, and a seagull flying in the sky. The text 'Wo schwebt die »Schiff« auf dem Meer?' is written above the score.

Auf dieser Seite ist die Angabe zu den Lautstärken und zur Pedal-Übersage, wie du diese Teile des Stückes gestalten wirst, nicht schreiben die sie vorstellen, sondern die Noten.

Das Spielstück **Schiff auf dem Meer (Klavierheft, 2, S. 22)** wird durch die nachfolgend beschriebenen Bewegungsspiele technisch vorbereitet.

»Wir fahren auf das Meer. Das Wasser ist immer in Bewegung. Kleine und große Wellen begleiten je nach Wetterlage unser Schiff, das stärker oder schwächer auf dem Wasser schaukelt. Lasst uns aus drei Tönen eine Wellenmusik auf dem Klavier gestalten: Zwei Töne sind das d und h; den dritten Ton sucht sich jeder von euch selbst aus.«

Das Spiel in gebrochenen Dreiklängen kann bei Bedarf wie folgt aufgebaut werden:

- Das Kind stellt sich vor das geschlossene Klavier.
- Daumen und kleiner Finger »laufen« über den Klavierdeckel.
- Ein dritter Finger kommt hinzu: der mittlere, der Ringfinger oder der Zeigefinger der rechten und linken Hand.
- Nun »laufen« alle drei Finger über den Klavierdeckel. Schweben die zwei verbleibenden wirklich in der Luft?

Dann erfolgt die Übertragung auf die Tastatur. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Dreiklänge zwischen den Tönen d und h zu bilden, die klanglich für Kinder sehr reizvoll sind, d-f-h, d-es-h, d-gis-h...

Nun sollen die Dreiklänge als Akkorde zusammen gefasst werden. Aber drei Tasten zur gleichen Zeit zu drücken ist für Kinder nicht einfach und muß in der Regel von der Bewegung her vorbereitet werden. – Vorschläge:

- Das Kind *stellt* sich vor das geschlossene Klavier. (Im Stehen kann der gesamte Körper die Spielbewegung unterstützen.)
- Mit drei Fingern seiner Wahl soll es sich auf den Klavierdeckel stützen (um ein Gespür für das Zusammenwirken von Körpergewicht und Intensität der Finger zu erhalten).
- Verschiedene »Drillings« werden ausprobiert.
- Eine Beobachtung: Bleiben die Finger dabei rund?

Auch die Übertragung auf das Instrument kann anfangs im Stehen erfolgen. Das »Gewicht« des Körpers unterstützt das weiche Hineingreifen in die Tasten. Wenn das Kind ein Gefühl für die Balance zwischen den Fingern entwickelt hat, wird die Aufmerksamkeit auf andere Bewegungsaspekte des Akkordspiels gerichtet, wie z. B. ein »weiches Handgelenk«.

»Wähle an einer Hand drei Finger aus. Mach die Augen zu und schlage mit den Fingern drei Töne auf der Tastatur an. Das sind deine drei Töne für das nächste »Wellenspiel«. Spiele aber wieder mit beiden Händen!« (Spiel gebrochener Dreiklänge oder Akkorde über die ganze Tastatur, mit und ohne Pedal)

Bewegung und Improvisation

Die Improvisation, ein notwendiger und fester Bestandteil der Klavierausbildung, kann durch musikalische, aber auch außermusikalische Bezüge inspiriert werden.

Die Orientierung an rein musikalischen Phänomenen stellt häufig eine Verbindung zur Musiktheorie und zu den gespielten Kompositionen her: Einfache Ostinati, Wechsel zwischen zwei Harmonien, Rondoformen, Entwicklung einfacher Lied- und Tanzformen seien hier beispielhaft erwähnt.

Aussermusikalische Anregungen zum Improvisieren werden beispielsweise durch die Illustration von Geschichten oder die Übertragung von Bewegungen auf die Tastatur herausgefordert. Der Sinn solcher Verbindungen liegt vor allem im Finden ungewöhnlicher musikalischer »Muster«. Werden beide Ebenen, sowohl die handwerklich musikalischen, als auch die experimentellen gleichzeitig gefördert, wird es mit zunehmender Entwicklung zu einer Verbindung und gegenseitigen Bereicherung führen. So kann man der Gefahr einseitiger, stereotyper Abläufe bei den musikalischen Improvisationen gegensteuern. Die von den musiktheoretischen Kenntnissen gestützte Improvisation wird an Originalität gewinnen, das experimentelle Improvisieren dagegen wird auch durch die musikalischen Erfahrungen und Kenntnisse getragen, die dazu führen, musikalische Muster »stimmig« zu verarbeiten.

Zwei Beispiele aus dem Anfangsunterricht für die improvisatorische Verbindung von Bewegung und Musik

Glocken klingen in der Nacht (Klavierheft 1, S. 11)

Impulse für die Improvisation der Kinder:

»Glocken klingen sehr verschieden. Manche sind sehr groß und klingen tief. Andere wiederum sind klein und klingen hoch. Tiefe Glocken schlagen langsamer, weil sie viel Schwung brauchen, um zu klingen. Probieren wir einmal mit unseren beiden Armen einen solchen Glockenschwung aus: Mit großen, lockeren

Glocken klingen in der Nacht

In der Nacht, in der Nacht, sind die Glocken auf - ge - weckt

Spiele den Klang der Glocken.

P

Rudolf Nytra, © 2000 Schott: Musik Internationales, Mainz

Bewegungen schwingen beide Arme hin und her. Die Schwungbewegungen werden auf die Tastatur übertragen. »Kleine Glocken brauchen weniger Schwung. Sie können aber schnell und heftig läuten. Versuchen wir auch hier die kleinen und schnellen Bewegungen der Glocken mit unseren beiden Armen ganz zart und leicht nachzumachen.« Auch diese Bewegungen werden wieder auf die Tastatur übertragen.

Eine Piratengeschichte wird musikalisch gestaltet

»Das große Piratenschiff segelt über das Meer. War das Wasser ruhig, schaukelte das Schiff sanft hin und her. (Schaukelt im Sitzen sanft hin und her. Spielt jetzt diese Bewegung auf dem Klavier und spielt weiter, wenn ich erzähle...) Manchmal aber, wenn ein großer Sturm aufkam, schwankte das Piratenschiff und bog sich von einer Seite zur anderen. (Biegt euch mit großen Bewegungen von einer Seite zur anderen. Auch die Arme machen diese Bewegung mit. Spielt jetzt mit weiteren Armbewegungen auf dem Instrument.)«

»Die Piraten waren ein wildes Volks. Abends feierten sie große Feste. Dabei ging es ausgelassen zu. Einige Piraten sprangen über das Schiffsdeck, andere drehten sich im Kreis... Schiff in Sicht!, schrie der Pirat im Ausguck. Im selben Augenblick sausten alle Piraten wild durcheinander und suchten ihre Waffen...

Dann wurden es ganz still. Jeder Pirat schlich vorsichtig und langsam zu seinem Platz. Es herrschte eine große Spannung... Aber das andere Schiff hatte die Piraten rechtzeitig bemerkt und änderte seinen Kurs. Geschwind segelte es davon. Da legten die Pi-

raten sich in ihre Kojen und ließen sich von den sanft schaukelnden Wellen in den Schlaf wiegen...«

Ein methodischer Weg:

- Die Lehrerin liest den Text vor.
- Die Kinder improvisieren dazu Bewegungen, je nach Textinhalt am Platz (z. B. schaukelnde Bewegungen) oder im ganzen Raum (z. B. hüpfen, springen).
- Wenn möglich, wird die Bewegung sofort auf das Instrument übertragen. Jede Episode wird am Klavier klanglich nachgestaltet.

Tanz und Interpretation

Ein wesentliches Lernziel im Instrumentalunterricht besteht in der Interpretation von Spielstücken. Dabei sollen die Kinder im Prozess ihrer musikalischen Entwicklung Selbständigkeit und Individualität erreichen. In der Praxis erlebt man allerdings häufig, dass die Lehrerin oder der Lehrer die Interpretation bewusst steuern, entsprechende Phrasierungsbögen nach ihren Vorstellungen einzeichnen sowie Artikulationen und dynamische Gestaltungsprozesse festlegen. Eine auf diese Weise entwickelte Interpretation wird dann zumeist auch an die nächste Schülergeneration weitergegeben, so dass man z. B. auf einem Vortragsabend das selbe Stück im Laufe der Jahre immer in gleicher Weise gespielt hören kann. Natürlich verlangt Interpretation zunächst Textgenauigkeit. Sind spezifische Phrasierungsbögen z. B. vom Komponisten genau vorgegeben, sind diese auch zu respektieren. Zumeist bieten aber Kompositionen doch viele Gestaltungsspielräume für den Interpreten. So kann sich Interpretation z. B. am formalen Aufbau des

Stückes orientieren, an der thematischen Verarbeitung, an Verlaufstrukturen der Melodie, an ausgewählten harmonischen Besonderheiten u. s. w.

Beim Spielen von historischer Musik ist es nach meinem Verständnis gerade bei der Vermittlung an jüngere Kinder, die ja erst einen kulturellen Bezug entwickeln müssen, besonders wichtig, die Musik im Kontext ihrer Geschichte wiedererstehen zu lassen. Informationen, unterhaltsame Geschichten über Besonderheiten einer Epoche, schaffen einen emotionalen Bezug zum gespielten Werk und eröffnen (neben den kompositionsimmanenten) weitere Möglichkeiten interpretatorisch Individualität herauszufordern.

Bourrée von Johann Christoph Graupner (Klavierheft 3, S. 13)

Zur Einstimmung beschreibt die Lehrerin das höfische Leben im Barock. Sie erzählt u. a., dass in der damaligen Zeit der Tanz eine besondere Bedeutung für die Kultur an einem Königs- oder Fürstenhof hatte

und dass deshalb alle Adlige das Tanzen erlernen mussten. So wurden z. B. während der Regentschaft des französischen Königs Ludwig des XIV. viele Ballette am Königshof aufgeführt, bei denen sogar der König selbst als Tänzer mitwirkte.

Viele Tänze wurden z. B. mit einer Referenz eingeleitet oder beendet. Die Kinder lernen zunächst eine solche Referenz, da sie im nachfolgenden Tanz eine wichtige Rolle spielt.

Referenz:

- Man steht voreinander.
- Beide Beine sind geschlossen.
- Der linke Fuß wird eine Fußlänge hinter den rechten Fuß gezogen, so dass sich die linke Fußspitze auf Höhe der rechten Ferse befindet.
- Dann werden die Knie gebeugt und der Oberkörper neigt sich *leicht* nach vorn.
- Danach werden wieder beide Beine geschlossen und der Tänzer richtet sich auf.

Bourrée



Johann Christoph Graupner (1683-1754)

Jetzt beginnt die Erarbeitung der Bourrée. *Hinweis:* Die nachfolgende Tanzbeschreibung orientiert sich nur teilweise an originalen Vorgaben. Es wäre auch viel zu schwierig für eine Lehrerin, die nicht im Historischen Tanz ausgebildet ist, sich einen solchen Tanz selbstständig zu erarbeiten und entsprechend an Kinder zu vermitteln.

Nachdem der Tanz erarbeitet wurde, erfolgt die Übertragung auf das Klavier. Über die Bewegung haben die Kinder schon viel über den formalen Aufbau des Stückes erfahren, da die Motive und ihre Wiederholungen sich auch in der Bewegung spiegeln; selbst wenn z. B. ein Richtungswechsel bei der Wiederholung erfolgt, bleibt das Schrittmaterial doch gleich. Für die Interpretation des Stückes kann man nun auch den Tanz mit seinen Bewegungen heranziehen. Folgende Impulse können die Überlegungen zur Interpretation stützen:

- Werden Schrittfolgen beim Tanz wiederholt, wird dies häufig mit Richtungsänderungen verbunden. Wie kann man Wiederholungen in der Musik musikalisch unterschiedlich gestalten?
- Wenn wir uns die Schrittfolgen beim Tanzen ansehen, wie können wir die Musik phrasieren z. B. durch Legatobögen? (Bei einer langen fließenden Bewegung, wie z. B. der Referenz könnte der Legatobogen somit über zwei Takte gehen.)

Die getanzte Bourrée hat somit nicht nur den Kindern Aspekte aus der Welt des Barock praktisch näher gebracht, sondern sie gleichzeitig dazu befähigt, die musikalische Struktur und den formalen Aufbau des Stückes bewusst zu erleben und über die Choreographie zu einer eigenen Interpretation zu finden. So führen historische Informationen in Verbindung mit dem praktischen Erleben zu einem Verstehen von Musik und damit auch zu einer neuen Erlebnisqualität beim Hören und Spielen von barocken Tänzen.

An drei ausgewählten Beispielen wurden Möglichkeiten der Anwendung von Bewegung und Tanz im Instrumentalunterricht dargestellt und damit gezeigt, welche Bereicherung kunstübergreifendes Arbeiten gerade im Instrumentalunterricht bieten kann. Bewegung und Tanz entwickeln schon aufgrund ihrer engen Anbindung an die Musik viele Möglichkeiten, kreative, aber auch musikspezifische Lernprozesse zu inszenieren. Ich habe im praktischen Unterricht immer wieder die Erfahrung gemacht, daß gerade die Verbindung von Musik und Tanz bei Kindern zu einem »Aha-Effekt« führt und sie Musik plötzlich auf neue Weise wahrnehmen und verstehen.

Summary

Movement and dance have a great significance for instrumental teaching in the development of expressive qualities, for interpretation and improvisation. This is shown in the contents of this article through selected examples.

The practical examples are oriented to the work published by Schott early in 2000 "Playing and Learning the Piano" in the series "Music and Dance for Children – We Learn an Instrument".








The article describes first the connection between playing technique and movement. It is pointed out that the aspect of playing technique is often pushed to the front, that the correctness of performance of individual playing movements are over stressed and that children very often react negatively and without motivation because their attention has to be directed to too many technical aspects all at once. Such an abundance of information leads finally to a cramped and tense muscular system. One example shows that learning a playing technique should be related for the most part to natural flowing movements. A methodical presentation of movements can be drawn from pictorial representations within the child's world. Each specific movement is presented successively so that the child need only concentrate on one at a time. Only when a certain feeling of "automatisation" has been trained the next step is learned and related to the one before.

A further example brings attention to the unity of music and movement with improvisation on the piano. Movements that can be brought out from the children by telling a story are transferred to the keyboard and lead to a surprising result in sound.

In the final example the attention is drawn to the connection between dance and interpretation. Dancing a bourrée brings a child closer to the baroque world and enables him or her to experience consciously the musical structure and formal build up of the piece and to find his or her own interpretation based on the choreography. Historical information along with a practical experience leads to an understanding of music and with that to a new quality of experience in listening and playing baroque dances.

Ines Mainz

studierte Klavier in Leipzig. Seit 1993 ist sie als Hochschulassistentin an der Universität »Mozarteum« an der Lehrkanzel für Didaktik der Elementa-

<p>Tanzbeschreibung Kaspar D. Mainz Ausgangsposition: Das Tanzpaar steht ca. zwei Meter voneinander entfernt und schaut sich an. A1-Teil Takt 1–2 Die Tanzenden gehen (schreiten) mit drei Schritten (linker Fuß beginnt) und einem Anstellschritt (Anstellen des Fußes neben den anderen) aufeinander zu. Die Schritte und der Anstellschritt werden je auf das erste und dritte Viertel der ersten zwei Takte ausgeführt.</p>	
<p>3 Während des ersten und zweiten Viertels wird der linke Fuß rückwärts gezogen bis die Fußspitze auf Höhe der rechten Ferse ist. Auf das dritte und vierte Viertel werden die Beine gebeugt und der Oberkörper geneigt.</p>	<p style="text-align: center;">am Platz</p>
<p>4 Erstes und zweites Viertel: Strecken der Beine und Aufrichten des Oberkörpers. Dittes Viertel Pause und viertes Viertel linkes Bein neben das rechte stellen (Fersen auf gleicher Höhe). (siehe Referenz)</p>	<p style="text-align: center;">am Platz</p>
<p>5–6 Wie 1–2 nur beginnt der rechte Fuß zurück.</p>	
<p>7–8 Wie 3–4</p>	<p style="text-align: center;">am Platz</p>
<p>Wiederholung A2-Teil 1–2 Wie 1–2 in A1 – aber die Schritte nicht aufeinander zu, sondern in einem kleinen Kreis links um sich selbst herum führen.</p>	
<p>3–4 Wie 3–4 in A1. (Referenz)</p>	<p style="text-align: center;">am Platz</p>
<p>5–6 Wie 1–2 in A2 – aber den Kreis über rechts beginnend.</p>	
<p>7–8 Wie 3–4 in A1 (Referenz).</p>	<p style="text-align: center;">am Platz</p>
<p>B1-Teil</p>	
<p>1–2 Wie 1–2 in A1 – aber statt aufeinander zu einen Viertelkreis im Bogen nach links.</p>	
<p>3–4 Wie 1–2 aber mit dem rechten Fuß begonnen den Bogen zum Halbkreis vollenden (man erreicht den Platz des Tanzpartners).</p>	
<p>5–6 Platzwechsel mit schnellen kleinen »ganz normalen« Laufschritten rechtsschultrig aneinander vorbei (endet in der Ausgangsposition am eigenen Platz).</p>	
<p>7–8 Wie 3–4 in A1 (Referenz).</p>	<p style="text-align: center;">am Platz</p>
<p>Wiederholung B2-Teil Beginn des Halbkreises nach rechts</p>	

ren Musikpädagogik und Elementaren Komposition (Univ. Prof. Dr. Rudolf Nykrin) angestellt. 2000 erschien in der Reihe »Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument« (Schott) das oben beschriebene Unterrichtswerk »Klavier spielen und lernen«, das sie gemeinsam mit Rudolf Nykrin erarbeitete. Weitere Artikel zu diesem Thema erschienen in »Üben und Musizieren« (Nr. 5, 1977) und in der Orff Schulwerk-Information (Nr. 56, 1996).

Ines Mainz

studied piano in Leipzig. She has been a University Assistant since 1993 at the University Mozarteum for the chair of Didactic of Elementary Music Education and Elementary Composition (Univ. Prof. Dr. Rudolf Nykrin). In 2000 the teaching method "Piano Playing and Learning" appeared in the series "Music and Dance for Children – We Learn an Instrument" (Schott). Ines Mainz prepared the work together with Rudolf Nykrin. Further articles with this theme appeared in "Practicing and Making Music" (Number 5, 1997) and in Orff-Schulwerk Informationen (Number 56, 1996).

Querflöte spielen und lernen

Michaela Papenberg

Aufbau und Inhalte

Das Unterrichtswerk »Querflöte spielen und lernen« ist für 7–12jährige Kinder entworfen worden und bietet den Kindern einen erlebnisorientierten Flötenunterricht. Singen und Sprechen, Bewegung, Musik hören und erfinden sind den Kindern aus der Musikalischen Früherziehung bereits bekannt und tragen jetzt zu einer kindgemäßen Vermittlung der flöten-technischen und musikalischen Grundlagen bei. Wichtige Inhalte im Anfangsunterricht auf der Querflöte, wie Anblasen der Flöte, Körperhaltung und Atmung beim Spielen, Fingertechnik und Artikulation werden über die Bewegung gelernt und immer wieder mit musikalischen Aufgaben verknüpft: So sollen die Kinder in jeder Lernphase zum musikalischen Gestalten angeregt werden.

Das Unterrichtswerk besteht aus zwei Flötenheften und einem Handbuch. Jedes Flötenheft ist ein Spiel- und Arbeitsbuch, in dem sich viele Lieder, Spielstücke und Übungen befinden sowie Platz, um selbst etwas zu zeichnen, Noten zu schreiben – oder eben Improvisiertes oder Komponiertes festzuhalten. Im Handbuch werden alle Übungen und Spiele genau beschrieben und zusätzliche Materialien angeboten. Der Aufbau erfolgt in 15 »Themen«, die die besonderen Aktivitäten und Fertigkeiten des Flötenspiels für die Kinder beschreiben und zum Experimentieren und Üben motivieren.

Beispiel Thema 6: »Wind kommt auf«

Dieses Thema regt zum vielseitigen Gebrauch des Atems über Bewegung und mit Objekten (Tücher, Seifenblasen) an. Die Erfahrungen werden auf das Flötenspiel übertragen, z. B. indem ein Windgedicht mit Atemgeräuschen und Flötenklängen vertont wird. Lieder und einfache Musikstücke werden in diesem Thema gemeinsam in musikalische Abschnitte eingeteilt; Melodie- und Atembögen werden gefunden.

Beispiel Thema 8: »Spielplatz«

Dieses Thema bietet einen großen Spiel- und Übungsraum zur Entwicklung der Fingertechnik in Verbindung mit der Tonbildung an. Das Bauprinzip von Tonleitern wird erklärt und auf verschiedene Weise mit

der »Kletterleiter« geübt. Griffkombinationen werden mit Fingerkunststücken, Fingerwippen und dem Tönekarussell gelernt. Kurze Übungsstücke, wie »Auf der Schaukel«, »Im Pausentunnel« und »Fangenspiel« fassen die Stimmung auf dem Spielplatz musikalisch zusammen.

Jedes Thema ist – trotz allgemein fortschreitender Spielfähigkeit der Kinder – noch einmal in seinen speziellen Anliegen von leichter nach schwerer aufgebaut. Dadurch können die Übungen aus den verschiedenen Themen im Unterricht flexibel eingesetzt und kombiniert werden. Der Tonumfang c' bis c'' wird in den Flötenheften schrittweise mit Griffübungen, Liedern und Musikstücken erarbeitet.

Musik erfinden mit Kindern

Improvisation und Komposition sind wesentliche Inhalte der gesamten Reihe »Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument«. Über die Imitation lernen die Kinder ein bestimmtes Tonmaterial und musikalische Gestaltungsmöglichkeiten kennen. Beim Improvisieren verwenden sie diese Fähigkeiten, um sich mit ihrem Instrument musikalisch auszudrücken. Mit Geschichten, Bildern, dem Bezug zur Bewegung und unserer Umwelt, sowie leichten kompositorischen Aufgaben, werden die Kinder angeregt, ihre eigene Musik zu erfinden. Sie entwickeln dabei ihre individuellen Ausdrucksmöglichkeiten und haben bei diesen kreativen Erlebnissen viel Freude und Spaß am Musizieren. »Musik erfinden« setzt beim Flötenunterricht schon bei den ersten Anblasversuchen mit dem Mundstück an.

»Begrüßen in Worten und mit Tönen«

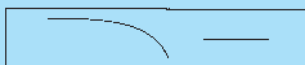
Durch das Verschieben des Zeigefingers im Rohr des Flötenkopfes kann die Tonhöhe so verändert werden, dass Melodien mit fünf Tönen gespielt werden können. Mit etwas Übung gelingen auch Kinderlieder wie z. B. »Hänschen klein«. Die Kinder begrüßen sich mit Worten und spielen die Sprachmelodie und den Sprachrhythmus auf dem Mundstück. Im Flötenheft (S. 11) gibt es Anleitungen zum Notieren von hohen und tiefen, kurzen und langen Flötenklängen.

Wir unterhalten uns:

Wie geht es dir?



Sehr gut.



Rhythmische und melodische Übungen

Mit Hilfe der Sprache lernen die Kinder die Notenwerte, zunächst Viertel- und Achtelnoten kennen. Im Flötenheft gibt es Texte zum Sprechen, Klatschen und Spielen. Die Kinder üben dabei auch den einfachen Zungenstoß, zuerst auf dem Mundstück, später auf der ganzen Flöte. Ausgehend von einem »1-Tonlied« werden verschiedene Töne zu spielen gelernt, und bald werden zu kurzen Texten Melodien mit zwei bis fünf Tönen gefunden.

Wenn die Kinder ein bestimmtes Tonmaterial mittels einfacher Übungen kennengelernt haben, spielt die Lehrerin kurze melodische Abschnitte von ein bis


Das 1-Ton-Lied



Ich bin der 1 - Ton - Mu - si - kant, nur die - ser Ton ist mir be - kannt



und wenn ich die - sen Ton ver - lert, dann ist es wirk - lich aus mit mir.

zwei Takten vor. Die Kinder wiederholen die Melodie und erfinden anschließend auch eigene Tonverläufe. Im Flötenheft befindet sich überall dort, wo ein neuer Ton gelernt wird, das -Zeichen. Es bedeutet »Wiederhol mich!«.

Diese Übung wird im »Frage-Antwort-Spiel« fortge-

setzt: Ein melodischer Baustein wird mehrmals vorgespielt. Die Kinder finden abwechselnd eine Antwort in der gleichen Länge dazu. Dann spielt ein Kind die Frage, ein anderes antwortet. Zu dieser Improvisation passen einfache Begleitungen wie z. B. Orgeltöne, Bordun, Dreiklänge in Tonika und Dominante.



»Wir komponieren Vogelmusik«

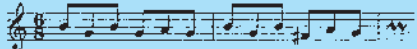
Im Thema 9 »Vogelmusik« spielen und hören die Kinder verschiedene Vogelrufe. Angeregt durch den Impuls der Bewegung erfinden sie Motive und Klangbilder und komponieren ihre eigene Vogelmusik. Dabei lernen sie bewußt mit den musikalischen Parametern wie Tempo, Artikulation, Tonhöhe und Dynamik umzugehen. Im Handbuch ist dann näher beschrieben, wie die Kompositionen mit den Kindern entwickelt werden können.

Tempo:

1. Ein Vogel fliegt mit großen Flügelschlägen.



2. Ein anderer Vogel flattert mit kleinen, schnellen Flügelschwingungen.



Artikulation:

3. Am Fensterbrett pickt ein Vogel Körner auf.



4. Ein anderer Vogel umkreist ihn in der Luft und wartet, bis er an der Reihe ist.



Tonhöhe:

5. Dieser Vogel singt nur auf einem Ton.



6. Und dieser schimpft in allen Tonlagen.

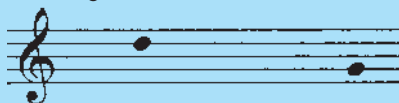


»Musik verwandelt sich«

Dieses Thema bringt z. B. Ideen, wie die Kinder eine Melodie erfinden und durch rhythmische und melodische Veränderungen lebendig gestalten können. Der dargelegte Weg führt ausgehend von einer Geschichte zur rhythmischen und melodischen Gestaltung von kurzen Motiven und Tönen, die sich »auf Wanderschaft« befinden (vgl. S. 40) bis hin zum Ausgestalten einer Variation für zwei Flöten.

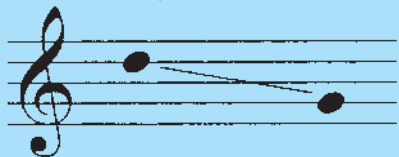
Töne auf Wanderschaft

Ein Anfangston und ein Schlußton:

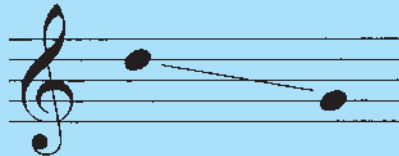


Und dazwischen sollen die Töne auf Wanderschaft gehen.

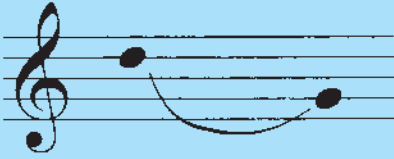
Der schnellste Weg: mit den Tönen einer Tonleiter



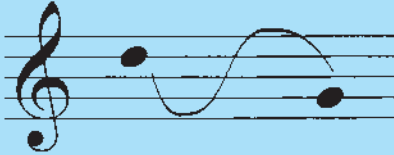
Der schnellste Weg: mit kleinen Tonschritten



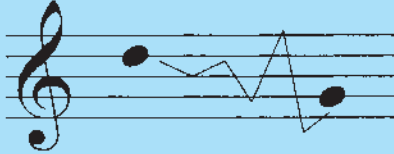
Durch ein Tal hindurch:



Auf Umwegen:



Meine Töne springen:



Deutliche Anregungen zum Improvisieren und Komponieren gibt es auch im Thema »Musik nach Texten und Bildern«, wo sich Gedichte, Geschichten und ein farbig abgedrucktes Bild von Wassily Kandinsky zum Vertonen befinden.

Michaela Papenberg

studierte am Orff Institut in Salzburg. Seit 1993 unterrichtet sie am Kärntner Landeskonservatorium Querflöte, Didaktik des Instrumentalunterrichtes und Elementare Musik- und Bewegungserziehung. 1999 erschien in der Reihe »Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument« (Schott) das oben beschriebene Unterrichtswerk »Querflöte spielen und lernen«, das sie gemeinsam mit Barbara Metzger erarbeitete. Weitere Artikel zu diesem Thema erschienen in »Üben und Musizieren« (April 1998) und in den Orff Schulwerk-Informationen (Nr. 56).

Summary

This article presents excerpts from teaching the flute in an experientially oriented way as an example of the lessons in: "Playing and Learning the Flute". Technical information like embouchure for the flute, posture, breathing, finger technique and articulation were always closely bound to the child's way of looking at things. In each learning phase the children were motivated to musical creations. This was presented in many examples: a feeling for melody using bird characteristics with which to relate: flying by flapping the wings a lot or a little – (sound duration), pecking: (articulation), circling in the air: (legato), or when the tones go "on their migration" using the fastest way, going through a valley, making detours or with a lot of hopping to find their goal.

Michaela Papenberg

studied at the Orff Institute in Salzburg. She has taught Flute, Didactics of Instrumental Teaching and Elementary Music and Movement Education since 1993 at the State Conservatory of Carinthia in Austria.

In 1999 the teaching method "Playing and Learning the Flute" appeared in the series "Music and Dance for Children – We Learn an Instrument" (Schott). Michaela Papenberg prepared the work together with Barbara Metzger. Further articles with this theme appeared in "Practicing and Making Music" and in Orff-Schulwerk Informationen Number 56: April 1996.

Mini-Selbstporträts zur persönlichen und fachlichen Entwicklung in ihrer Arbeit aus dem Orff-Schulwerk

Bei der Vorbereitung dieser Ausgabe der Orff-Schulwerk Informationen beschäftigte mich immer wieder der Gedanke, daß viele Pädagogen, die sich mit dem Orff-Schulwerk ernsthaft und intensiv beschäftigen, dies über viele Jahre, oft sogar über Jahrzehnte hin tun. Es stellte sich mir die Frage, ob trotz der jahrelangen Beschäftigung mit einem bestimmten Themenkreis ein lebendiger und individueller Entwicklungsprozess bei den Lehrenden möglich sei, der seine Wurzeln immer noch in der eigenen Auseinandersetzung mit dem Schulwerk hat, oder ob Erstarrung, Abnützung und Langeweile die Folge sein könnten. Orff-Schulwerk bedeutet ja keinesfalls nur das »materielle Phänomen« einer Sammlung von Liedern, Texten, Instrumentalstücken und pädagogischen Anmerkungen zu deren Umsetzung. Es meint vielmehr ein künstlerisch-pädagogisches Prinzip zu einer ästhetischen Erziehung. Müßte es, so verstanden, nicht ein Nährboden zur Entfaltung persönlicher Begabungen und Neigungen sein?

Am Orff-Institut gibt es eine Reihe von Kolleginnen und Kollegen, die zwischen zehn und dreissig Jahren am Haus und in aller Welt unterrichten und die, von den für sie zentralen Unterrichtsfächern ausgehend, sich neue inhaltliche Bereiche erschlossen, Zusatzstudien absolviert und Herausforderungen gesucht und auf sich genommen haben. Einige von ihnen haben auf Fragen geantwortet, die ich Anfang Januar an den Lehrkörper des Instituts als Anregung zum Nachdenken über das Thema »50 Jahre Musik für Kinder« gestellt habe. Es ging darum »was wir in unserer

eigenen Arbeit und unserem pädagogisch-künstlerischen Verständnis noch auf die initiativen Ideen von Carl Orff und Gunild Keetman beziehen...« und »...welchen Weg wir selbst, von diesem Ausgangspunkt beginnend, eingeschlagen haben und warum?« Aus den Antworten wird, so meine ich, deutlich, daß eine starke »Initialzündung« in der Kindheit oder während des Studiums zur Basis für ein engagiertes und erfüllendes Berufsleben wurde. Jede und jeder einzelne hat, angeregt durch die Offenheit und die vielfältigen Inspirationen des Orff-Schulwerks, seine eigene unverwechselbare Aufgabe gefunden und sich in diesem, den eigenen Fähigkeiten und Interessen entsprechenden Schwerpunkt weiterentwickelt. Abnützung, Erstarrung, Langeweile? Ich glaube nicht!

B. H.

Hans Brüderl

Meinen ersten Kontakt mit dem Orff-Schulwerk hatte ich im Alter von ca. 8–9 Jahren. Mein damaliger Klassenleiter war in musikalischer Hinsicht sehr engagiert und schaffte es, die örtlichen Gemeinderäte samt Bürgermeister davon zu überzeugen, daß die Anschaffung eines Instrumentariums, bestehend aus verschiedenen Xylophonen, Trommeln und dergleichen, eine durchaus sinnvolle Investition sei. Anschließend mußte dann möglichst schnell ein Beweis für den pädagogischen Nutzen erbracht werden, denn ich kann mich erinnern, daß wir viele Stunden mit Begeisterung auf den neuen Instrumenten gespielt und geprobt haben, um schon nach kurzer Zeit unser erstes Konzert zu geben. Heute weiß ich, daß damals eine Weiche für meine spätere musikalische Entwicklung gestellt wurde.

Mein erster Gitarrenunterricht war, obwohl von einem Dilettanten erteilt, für mich insofern ein Erlebnis, als ich schon relativ schnell einfache Lieder begleiten konnte und daher sehr früh zum musizieren auch innerhalb einer Gruppe kam. Ich kann mich auch noch sehr gut daran erinnern, wie ich oft eine Stunde lang selbstversunken über die Akkordfolge amoll/E-Dur improvisierte.

Im späteren Instrumentalstudium verlor ich immer mehr das Interesse an »einfachen« Dingen – man wollte schließlich gehaltvolle Musik auf hohem tech-

nischen Niveau spielen und mußte sich an der Konkurrenz messen. Nach dem Abschluß meines Konzertdiploms fühlte ich mich zwar technisch topfit, aber, was die Beschäftigung mit der Gitarre anbelangte, musikalisch immer weniger berührt.

Erst die Entdeckung der Alten Musik über die Laute hat mir wieder gezeigt, wie erfüllend es sein kann, z. B. »leichte« Tanzmusik von Cesare Negri zu spielen. Die Möglichkeiten am Orff-Institut in diesem Bereich verstärkten diesen Trend natürlich. Als Gitarrist konnte ich nie verstehen, was Orff am »Gassenhawer« von Neusidler so reizvoll fand – als Lautenist schon. Aus heutiger Sicht ist mir die Bedeutung einfacher Strukturen, wie wir sie aus der Volksmusik/intern. Folklore kennen, wieder bewußt. Phrasenlängen, Rhythmusgefühl, eigene Kreativität, Antizipation musikalischer Abläufe – alle diese Dinge sollten schon im frühen Instrumentalunterricht zum tragen kommen. Hierbei ist die frühe Einbeziehung von musikalischen Spielen, Improvisation usw. ein geeignetes Mittel, um Musik zu verinnerlichen und erlebbar zu machen.

Aus pädagogischer Sicht ist für mich vor allem auch der Umgang mit den verschiedenen Musiktraditionen und -kulturen von großer Bedeutung. Die Tatsache, daß das Orff-Schulwerk von so vielen unterschiedlichen Kulturen aufgenommen wurde, zeugt von den großartigen Möglichkeiten, die darin bestehen. Während meiner Tätigkeit an einer Musikschule entstanden viele Arrangements von Folkloretänzen und Liedern für Schüler mit unterschiedlichem Niveau. Ein kleines Resümée meiner pädagogischen Ideen sehe ich in einer meiner Publikationen »Geschichten aus dem Schalloch« für zwei Gitarren (ab 2. Unterrichtsjahr). Der rote Faden in diesem Heft besteht darin, Schülern möglichst schon im Anfängerstadium die Gelegenheit zu geben, musikalisch zu kommunizieren. Viele der Ideen wurden direkt oder indirekt angeregt durch Personen, die dem Schulwerk von Carl Orff sehr verbunden sind.

Hans Brüderl

Gitarrist und Lautenist. Seit 1986 Lehrer für Gitarre, Fachdidaktik und Alte Musik am Orff-Institut. Veröffentlichungen für Gitarre.

Peter Cubasch

Musik, Sprache und Bewegung allein, vor allem aber zusammen mit anderen Menschen spielen, gestalten und immer wieder neu erfinden und »in statu nascendi« entdecken, diese Ideen, die ich vor 23 Jahren bei meinem Studium am Orff-Institut erstmals kennenlernte, haben mich damals sofort ergriffen und faszinieren mich bis heute.

Stand anfangs das Erleben der Künste und die Überraschung und Freude über die Entdeckung eigener schöpferischer Fähigkeiten und anschließend die Lust und der Mut, selbst derartige Unterrichtsprozesse zu planen und zu initiieren im Vordergrund, so wurde es für mich später immer wichtiger, die anthropologischen Grundlagen und Begründungszusammenhänge dieser Arbeit zu begreifen und die persönlichkeitsfördernden und heilenden Wirkungen zu verstehen.

Eine meine Lehrtätigkeit am Orff-Institut begleitende Ausbildung in »Integrativer Therapie«, deren anthropologischen Grundlagen und elaborierten Konzepte der Kreativität, der Leiblichkeit und der Begegnung sehr gut zur »Musik und Tanzerziehung« passen, waren für mich persönlich und für meine berufliche Weiterentwicklung von großem Wert. Die besondere Bedeutung und die Schnittflächen, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer und therapeutischer Arbeit mit Musik und Tanz werden mir immer deutlicher.

Ich bin glücklich, einen Weg gefunden zu haben, der zu gleichen Teilen Vertiefung und Verbreiterung mit sich gebracht hat. Mit innerer Sicherheit und nicht nachlassender Neugier arbeite ich inzwischen am Orff-Institut als Musik- und Tanzpädagoge, als Psychotherapeut in privater Praxis und zusammen mit vielen lieben Kollegen im eigenen »Bodensee-Institut-Bregenz für integrative Pädagogik und kreative Therapien«, das meine Frau Cornelia und ich vor drei Jahren gegründet haben. Als zentrale Quelle und verbindende Mitte (meiner Arbeit) enthüllt sich mir immer mehr der Atem; und das erfüllt mich mit Dankbarkeit und Vertrauen.

Peter Cubasch

Musik-, Atem- und Bewegungstherapeut, unterrichtet seit 1984 am Orff-Institut in den Fächern Lehrpraxis, Studium Generale Musik, Vokalensemble. Leiter des »Bodensee-Institut-Bregenz« für integrative Pädagogik und kreative Therapie.

Ulrike Jungmair

Mein Weg – ein Weg, den es nicht gab...

Herkunft und Erfahrungen als Musikerin und Pädagogin bewogen mich seit je, mir Musik vom ursprünglichen Musizieren her begreiflich, vom jahrhundertalten »musikantischen« Musizieren her auch verständlich zu machen. Das musikantische Musizieren früherer Zeiten sowie Musizieren innerhalb der Dorfkultur, wie ich es in meiner Kindheit erlebt habe, fußt auf einer Musik ohne Noten. Für mich seit jeher die eigentliche Basis aller Schulmusik und klassischen Kunstmusik der Hochkulturen.

Musikantisches Musizieren sowie Musik im Sinne von *musiké* und *techné* setzt eine aus individueller Gestimmtheit entwickelte und perfekturierte handwerkliche Fertigkeit auf einem Instrument voraus. Eine Meisterschaft also, die sich die Musizierenden im Zeichen eines meisterlichen Vorbildes erwarben, nicht, um so zu spielen wie ihr Vorbild, sondern um über das Vorbild das Eigene zu finden. Musizieren, daß hieß ursprünglich und zuerst: Erspürtes, Erhörtes, Gesuchtes, Gelerntes und frei Erfundenes in eigene Gestaltung zu verwandeln und zu präsentieren.

So waren mir, als ich 1968 nach einigen Jahren der Praxis als Grundschul- und Musikschullehrerin, als Musikerin und Sportlehrerin an das Orff-Institut kam, Bewegungen, Singen, Tanzen, Sprechen und Musizieren als Einheit im Menschen im tiefsten eigentlich nichts Neues.

Nach meinem Studium jedoch stellte ich fest (inzwischen war ich als Lehrbeauftragte für Blockflöte am Institut und wieder als Lehrerin an einer Grundschule tätig), daß sich innerhalb der zwei Jahre am Institut eine tiefgreifende Veränderung in mir vollzogen hatte. Unbemerkt und von den unmittelbaren Forderungen des Studiums verdeckt, hatte ich Grundeinstellungen, Positionen im Bezug auf den Menschen absorbiert, die ich nun im Rückblick sehr konkret formulieren kann: Stand zu Beginn meiner pädagogischen Tätigkeit die Lehrerpersönlichkeit im Mittelpunkt allen Geschehens, rückten nun die Kinder, die kleinen und großen Menschen, die sogenannten »Adressaten«, ins Zentrum meines Interesses. Meine Neugierde, was Menschen ausdrücken, aus sich hervorzubringen vermögen, wuchs unendlich und prägte von nun an meinen Weg.

Carl Orffs Aussagen: »Die Musik fängt im Menschen an« und »Musizieren aus Bewegung und Bewegtheit« wurden von nun an – seit 1972 als Lehrbeauftragte, seit 1975 als Professorin am Orff-Institut – meine Leitmotive für jeden Unterricht. Aussagen und Grundeinsichten, die auch heute noch zu immer neuen didaktisch-pädagogischen Überlegungen zwingen. Ein 1979 neben meiner künstlerisch-pädagogischen Tätigkeit am Orff-Institut aufgenommenes Studium der Pädagogik, Psychologie und Philosophie an der Paris-Lodron Universität in Salzburg sollte mir meine Fragen nach den Hintergründen oben genannter Anliegen beantworten helfen. Mit meiner Dissertation über den Betreff »Das Elementare« und der Veröffentlichung eines Buches »Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs« (Schott 1992) zog ich eine Zwischenbilanz meiner bis dahin gewonnenen Erkenntnisse.

Ausgehend von den pädagogischen Ideen Carl Orffs und Gunild Keetmans, ihren Veröffentlichungen über Philosophie und Hintergründe ihrer praktischen Arbeit, ausgehend von den aufgezeichneten Rhythmischen Übungen, Sprech-, Spiel- und Ensemblestücken, den Liedern in den Bänden des »Orff-Schulwerks« habe ich mir im Laufe der Jahre neue spezifische Inhalte erarbeitet. Anregungen vieler musikpädagogischer Konzepte sind in meine Arbeit eingeflossen, Veränderungen und Adaptionen habe ich versucht zu integrieren.

Mein Hauptanliegen konzentrierte sich mehr und mehr darauf, eine Didaktik der Elementaren Musik- und Tanzerziehung zu entwickeln und zu vermitteln. Und zwar eine Didaktik, die Hilfestellungen für die Struktur, für Analyse und Planung von Unterricht gibt: eine Didaktik, die pädagogisch Tätigen vor allem Einsichten und Kenntnisse vermitteln sollte, den Menschen und seine psychischen Dispositionen, sein kreatives Potential in das Zentrum aller künstlerisch-pädagogischen Situationen zu stellen, in Dramaturgie und Inszenierung des Unterrichts den individuellen, spontanen Äußerungen Raum zu geben und gerade nicht planbare Situationen zu berücksichtigen. Dies alles verlangt pädagogische Professionalität, auch das Unpassende, das Störende, das Vieldeutige, das überschüssige Besondere in seiner provokanten Kraft mit einzubeziehen.

»Spezifische Inhalte« mögen für die Ausbildung von Pädagogen eine Grundlage darstellen. Bedenkt man jedoch die ungeheuren Veränderungen sozialer und

kultureller Gegebenheiten, denen Menschen heute unterworfen sind, muß es über diese jeweils zeitbedingten »Inhalte« hinaus Prinzipien geben, die sich unabhängig von allen zeitlich bedingten inneren und äußeren Veränderungen als konstant, als tragfähig erwiesen haben und noch heute erweisen. Das Orff-Institut hätte sich in einer sich so schnell verändernden Welt anders wohl kaum seine international anerkannte Aktualität erhalten können.

Meine Position heute: Elementares Musizieren bedeutet für mich eine Art »Aus-sich-heraus-Spielen« von »innerer Musik«, pädagogisch gesehen, ein »Aus-sich-heraus-Spielen« unter Assistenz eines Könners und in solchem Musizieren Erfahrenen, ein »Aus-sich-heraus-Spielen« mittel eines dafür geeigneten sich auch immer wieder verändernden Instrumentariums, ein »Aus-sich-heraus-Spielen«, um eine »Musik aus der Bewegung« in sich zu erfahren und über sie Können- und Meisterschaft zu entwickeln. Pädagogische Anliegen bleiben, innerhalb des Unterrichts Situationen zu schaffen, in denen sich das jeweils »Gegebene« – die Befindlichkeit eines Menschen oder/und ein Sachinhalt – über ästhetisch imaginative Expansion durch die Medien Sprache, Musik und Bewegung künstlerisch verwirklicht und durch produktiven Eigenausdruck zur individuellen, persönlichkeitsgebundenen »Notation« bildet. Dazu praktische Zugänge zu erschließen und sie auf der Ebene der theoretischen Integration zu fundieren, sehe ich als eine der mir »zugefallenen« Aufgaben.

Dr. Ulrike Jungmair

unterrichtet seit 1970 am Orff-Institut u. a. die Fächer Studium Generale Musik, Ensemblespiel, Didaktik von Musik und Tanz, Lehrpraxis, Grundlagen und Spezielle Themen der Pädagogik. Lehrauftrag an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Vizepräsidentin der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Österreich. Internationale Kurs- und Vortragstätigkeit. Zahlreiche Publikationen.

Christine Schönherr

Gedanken zu vergangenem und gegenwärtigem Unterrichten

Über viele Jahre bin ich mit der Unterrichtstätigkeit am Orff-Institut betraut, an dem ich selber nach meiner Ausbildung an der Musikhochschule und Universität in Hamburg absolviert habe.

Was ist es, was mich auch heute noch gerne unterrichten lässt? Welche Entwicklung hat sich bei mir ereignet und wie hat sich damit auch mein Unterricht verändert?

Die berühmte Aussage Carl Orffs, dass Musik nie allein, sondern mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden ist¹, bewahrheitet sich für mich immer wieder, besonders in dem Fach Bewegungsbegleitung, das ich unterrichte. Dieses Wechselspiel von sprachlichen, musikalischen und tänzerischen Schwerpunkten, die Erfahrung der gegenseitigen Befruchtung, die Möglichkeiten, sich in allen drei Bereichen improvisatorisch und gestalterisch auszudrücken und sich ausleben zu können, geht auf die künstlerisch-pädagogischen Ideen Carl Orffs und Gunild Keetmans zurück. Es spielt in meinem Unterricht auch heute noch eine zentrale Rolle, inspiriert und begeistert mich immer wieder.

Nicht sehr viel anders erlebe ich meinen Unterricht in dem Fach Sprecherziehung und Sprachgestaltung, wobei dort noch ein Schwerpunkt in der Vermittlung der Erfahrung des Sprechens als ganzkörperlicher Akt liegt, ein Gedanke, der auch von Carl Orff ausgedrückt wurde.

Wesentliche Impulse in meiner persönlichen Entwicklung erfolgten durch meine berufsbegleitende Ausbildung und intensive Auseinandersetzung mit Yoga, die nicht ohne Auswirkungen auf meinen Unterricht blieben, speziell in dem Fach Sprecherziehung und Sprachgestaltung. Die Beschäftigung mit dem Atem, der Grundlage unseres Lebens, aber auch unseres Sprechens und Singens nimmt in meinem Unterricht einen weit größeren Raum ein als früher. Da unser Atem auch im Austausch mit unserer emotionalen Gestimmtheit und unserem Denken steht, enthält mein Unterricht nun vermehrt Phasen, die bewusst einen Gegenpol zu Unterrichtsanteilen darstellen, in denen wir uns in kommunikativ-expressiver Weise nach aussen wenden. Es sind dies »Inseln der

Ruhe und der Stille«, des sensiblen und achtsamen nach Innen-Spürens, wodurch wir uns mit Kraft und Vitalität auftanken können. Denke ich an Aussagen Orffs, in denen er die Bedeutsamkeit der Stille, des In-Sich-Horchens, des Hörens auf den eigenen Herzschlag und Atem darstellt², so stehen auch diese Unterrichtsgebiete in Verbindung mit den Wurzeln.

Christine Schönherr

Musik- und Tanzpädagogin, Yogalehrerin. Unterrichtet seit 1975 Bewegungsbegleitung, Sprecherziehung und Sprachgestaltung, Lehrpraxis und Blockflöte am Orff-Institut. Buchautorin

¹ Orff-Institut Jahrbuch 1963 (Mainz 1964), S. 16

² Orff 1932, nach Oberborbeck, Klaus: C. Orff Zeitschriftenartikel. Eine Sammlung von Artikeln über Carl Orff, sein Werk und insbesondere das Orff-Schulwerk, Hannover 1975 (unveröffentlicht), S. 668

Hermann Urabl

»Das ist was für Sie – da müssen sie hin«, sagte mein hochverehrter Lehrer Prof. Dr. Harald Haselbach irgendwann in meinem letzten Studienjahr an der Lehrerbildungsanstalt in Klagenfurt zu mir. Und »dorthin« bin ich nach einigen Praxisjahren als junger Lehrer auch gegangen und an diesem Institut bin ich also immer noch.

In diesem letzten Studienjahr meiner Ausbildung zum Grundschullehrer gab es in den Lehrveranstaltungen bei Prof. Harald Haselbach die ersten intensiven Berührungspunkte zu den großen Werken Carl Orffs und zu seinen und Gunild Keetmans musikpädagogischen Ideen und in meinem späteren Studium am Orff-Institut hatte ich glücklicherweise mehrfach Gelegenheit, Carl Orff und Gunild Keetman auch persönlich erleben zu dürfen.

Was habe ich nun an diesem Institut gesucht, was habe ich gefunden?

Wenn ich versuche, die Antwort auf einige grundlegende Gedanken zu reduzieren, dann meine ich »Freiräume«, »Impulse zum Entdecken geben«, das »Platz schaffen für die ganz individuellen Qualitäten«, das »Stärken des Vertrauens in solche persönlichen Qualitäten«, das »ständige neugierig Machen«...

Dies alles in einer Vielfalt an »Spielräumen« und in der ständigen Auseinandersetzung mit »Spielpartnern« aus aller Welt, mit unterschiedlichsten künstlerisch-pädagogischen Standpunkten, mit allen erdenklichen Musikbereichen und mit einem Instrumentarium, in dem man alles findet, was in irgend einer Weise zum Klingen gebracht werden kann.

Ich habe sehr viel gelernt – während meines Studiums und während meiner unmittelbar daran anschließenden Lehrtätigkeit an diesem Hause. Ich habe die mir vermittelten Kenntnisse im »Zusammenspiel« mit Kindern, mit Jugendlichen und Erwachsenen in vielfältigster Weise erproben und hinterfragen können und festgestellt, dass mich meine nunmehr fast dreißig Jahre dauernde Tätigkeit ununterbrochen weiter dazu motiviert und bestärkt, unsere »Spielräume« noch auszubauen.

Mein »Instrumentarium« und mein Arbeitsbereich haben sich in den letzten Jahren insbesondere durch das musikalische Zusammenwirken mit Jugendlichen sehr verändert. Elektronik und Computer, sowie verschiedenste multimediale Techniken sind mehr und mehr in den Mittelpunkt meiner Interessen gerückt und auch zum Inhalt meiner Arbeit am Orff-Institut geworden. Ich arbeite mit Intensität und Freude in dieser so bewegten musikalischen Welt und verfolge die Entwicklungen und Veränderungen mit größtem Interesse.

Ob ich mich damit von all dem, was ich an diesem Haus gesucht hatte, entfernt, oder mich gar davon »verabschiedet« habe? Ich glaube das auf keinen Fall. Es war in diesen Jahren alles angeboten, eigene Wege zu suchen und zu gehen. Mein Weg hat mich nicht allein in sehr aktuelle Musikwelten geführt – er hat auch meinen Blick auf die davor liegenden und für mich immer noch gültigen anderen Aufgabenbereiche geschärft.

Hermann Urabl

seit 1973 Lehrer am Orff-Institut mit den Fächern Studium Generale Musik und Elementare Komposition, Mediendidaktik, Lehrpraxis. Veröffentlichung von Schallplatten und CD's

Manuela Widmer

- 1. Was beziehe ich in meiner eigenen Arbeit und meinem pädagogischen und künstlerischen Verständnis noch auf die initiativen Ideen Orff's und Keetman's?*
- 2. Welchen Weg habe ich von diesem Ausgangspunkten aus beginnend eingeschlagen und warum?*

Mit Orffs und Keetmans Ideen des Orff-Schulwerks, der elementaren Musik- und Bewegungserziehung, wurde ich zu Beginn der 60er Jahre am neugegründeten Orff-Institut als 10-jährige konfrontiert. In Erinnerung sind mir aus dieser Zeit lustvolle Erlebnisse im Zusammenhang mit Bewegung und Tanz, ausgelöst durch die junge Barbara Haselbach, die es vermochte, mich und die anderen Mädchen unserer Gruppe mit ihrer eigenen Bewegungslust anzustecken. Auch an die intensive Arbeit mit Gunild Keetman, die mit unserer Gruppe Teilbereiche des Weihnachtsspiels erarbeitete, erinnere ich mich noch gerne. Die Bewegungsarbeit ist mir am stärksten in Erinnerung, aber der regelmäßige Umgang mit dem Orff-Instrumentarium gehörte einfach dazu und fand jede Woche statt. Ich hatte keinerlei Berührungängste. Den natürlichen Wechsel zwischen instrumentalen musikalischen Aufgabenstellungen und improvisatorischen und gestaltenden tänzerischen Aufgaben waren wir gewohnt. Mein späteres Studium am Orff-Institut brachte viele weitere Erfahrungen mit sich, ausgelöst einerseits von Wegbegleitern Orffs, andererseits von Lehrenden, die bereits seit Mitte der 70er Jahre von »außen« zum Lehrerteam dazu stießen und neue Impulse mitbrachten.

Nach meinem Studium kehrte ich bewußt zu Urquellen des Orff-Schulwerks zurück, weil mich mein beruflicher Alltag diesbezüglich herausforderte: Ich durchforstete die fünf Orff-Schulwerkbände nach Spielstücken und Liedern und bearbeitete sie mit Studierenden am Hamburger Konservatorium nach unterschiedlichen Kriterien. Wir instrumentierten sie um, wir ergänzten sie durch Improvisationsteile, wir tanzten sie und stellten sie dar; wir erfanden Texte zu Rhythmen und improvisierten sie singend; wir verwendeten Stücke in szenischen Spielen und lernten sie so zu vereinfachen, dass sie auch für kleinere Kinder spielbar wurden. In dieser ersten Phase meiner be-

ruflichen Erfahrung lernte ich eine Menge über die Intentionen, die Orff und Keetman wohl mit ihrem Schulwerk verbanden.

Mehr und mehr wurde meine Arbeit geprägt vom Zusammenwirken musikalischer, tänzerischer und sprachlicher Elemente im szenischen Spiel – im Elementaren Musiktheater. Mit dieser Spielform fühle ich mich den Ideen Orffs in künstlerischer und pädagogischer Richtung besonders nahe und gleichzeitig auch den Anforderungen einer emanzipatorischen Pädagogik, die keine Ausgrenzung mehr kennt, sondern von der Integration ausgeht. Auch in künstlerischer Hinsicht geht mein Credo dahin, dass uns stilistisch heute eine breite Palette von Möglichkeiten zur Verfügung steht, die wir Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nahebringen sollten.

Manuela Widmer

Musik- und Tanzpädagogin am Orff-Institut seit 1984, Dozentin für Fortbildungslehrgänge im In- und Ausland, zahlreiche Veröffentlichungen zur Musik- und Tanzerziehung

Aus aller Welt

From the World

Australien

ANCOS Presidents Report

1998 and 1999 have been truly consolidating years with many states running extensive and wonderful programs and courses individually, with ANCOS support on many levels. In relation to our Goals (from the Mission Statement devised by the ANCOS Council) I feel we have achieved a steady pace:

● **Illustrate the meaning and significance of Orff-Schulwerk and encourage its use:**

Each state has run weekend and week long courses for their members, along with information and performance opportunities at all levels. I am also aware from the state bulletins how much work is going on using the Orff approach in the classroom, community and tertiary level. This is very heartening, as it is at this grass roots level that real impact is felt.

● **Advocate the position of music education, both nationally and internationally along with promoting the Australian Orff movement.**

Many of our members have attended (and presented) conferences, symposiums and courses in Europe, North America and with our closer Asian neighbours at which they have represented our interests and strengthened our ties. On the national level, we are all advocating for music at the school and state level through syllabus committees and other involvement. The Internet Website page is playing a big part in making us known out in the community (and world at large!). We are very grateful to Christoph Maubach and ACU Campus for taking the initiative to make this happen. In 1999 there was a specific ANCOS site developed by Andrew Cuthbertson (one of our TOSA representatives). He is constantly updating and re-

porting on its usage and developing new areas for its growth. This site is linked to the old ACU site, other states, international Orff bodies and other music education providers. We are very grateful to Andrew for taking this on and for seeing it through.

We are also very grateful to the Queensland Orff Association who are in the process of developing a very snazzy Australian Orff Schulwerk Brochure. This will soon be finalised and 10,000 copies printed for use by way of an informational brochure to hand out to new members and interested individuals.

Christoph Maubach, in his role as International Liaison officer, has been in contact with interested parties from all over the world and has encouraged valuable contact with our international colleagues. This important position is now to be handed onto Marian Woodlands.

● **Give input into the setting direction of the Orff movement within Australia**

This is done through our council meetings and the reporting back to state organisations and visa versa. At our last meeting in January we did a lot of work on things like the constitution – making sure that is appropriate for our entry into the new millenium. This work will be finalised at our Biannual meeting in 2000.

● **Establish and support state Orff organisations**

Both Queensland and Western Australia are well on the way now. I am making contact with New Zealand, as has done Margie Wise and I will continue to try to make contact with Canberra and Northern Territory. Any suggestions of personnel are very welcome!

● **Co-ordinate Australian music education events such as the national Orff-Schulwerk conferences**

Elevancos is going very well, with many exciting events planned at National and International level. My sincere thanks to the team for their hard work, dedication, enthusiasm and imagination. It is going to be an event to look forward to! We are looking forward to the conference in 2002, hopefully in Brisbane, and will be looking at ways we as a council can support this conference being as big a succes.

The visit of Professor Ulrike Jungmair to Melbourne and Western Australia was a big success and we look forward to working with her at Elevancos.

The visit of Avida Steen (author of "Exploring Orff" – from the USA) to the 6 Australian states in 7 weeks was tremendous with everyone appreciating Arvida's experience, wisdom and great gifts as a teacher.

I feel that making this kind of presenter possible to tour all over Australia is a very important function of the Council and should be continued.

● Produce publications such as ORFF AUSTRALIA and the journal MUSICWORKS

My sincere thanks to Margie Wise for the two editions of Orff Australia that have come out in 1998 and 1999. This newsletter keeps us all informed as to what each state is doing. It is also fantastic to have this available on the website as it means that it can be accessed internationally and nationally.

We thank the hard working Tasmanian duo of Margie Wise and Andrew Cuthbertson for making this happen. We may now be at a stage where this publication could become completely electronic – with States making a hard copy of it for their members if they thought it was necessary. This is a notion we can discuss along with other technological forms of communication at the council meeting.

MusicWorks has seen its fourth brilliant edition – thanks to the steady hand of Dr. Carol Richards and her editing team – it is a truly professional journal we can all be proud of. It puts us on the map as it were, in terms of an Australian voice (with a sophisticated face!). We express our sincerest thanks to Carol for making this happen so professionally.

● Support standards and frameworks for Orff Music and Movement Courses in Australia

The "Levels" courses are now appearing in every state. They have been enormously successful in creating a base of understanding and good practice. I am very grateful to all that have been involved in the planning and preparation of them. One of the areas was the imperative need to develop a set of national guidelines, so that these courses have currency and mobility.

Dr. Carol Richards, who has been involved in the teaching of several of these courses in many different states of Australia, has headed a working party made up of representatives of each state to come up with a clear set of guidelines regarding content, competencies, length and staff qualifications. This document

was discussed in June of 1999. Aspects of the proposal have been tested and trialed during this year and recommendations will be made at the biannual Council meeting in January 2000 for a set of national guidelines and accreditation for its presenters.

The whole of the Council is to be congratulated on keeping things moving ahead in times that haven't always been easy. We have a united body that provides strong and thoughtful leadership – something we can each be proud of. My thanks to you all and best wishes for continued success in all your endeavours.

Margaret Moore
President, ANCOS.

ANCOS celebrates 25 years of Orff Schulwerk in 2001

The Australian National Council of Orff Schulwerk was founded in 1976 by the two founding states New South Wales and Queensland. By now more than 900 Orff Schulwerk alliance members organised in six state associations are part of ANCOS. The last edition of the Orff Schulwerk Informationen, No. 63 Winter 1999, carried a brief announcement proposing 1975 as the establishment year. The correct year of foundation for ANCOS is 1976. We invite all Orff Schulwerk enthusiasts to join our workshops and courses throughout the year 2001.

Information: ANCOS c/o Mrs. Rosemary Clark,
124 Ironbark Road, Chapel Hill, Q. 4069 Australia.
e-mail: roseorffrep@hotmail.com

Institute for Orff Schulwerk Studies at Australian Catholic University

The School of Education at Australian Catholic University in Melbourne has established an Institute for Orff Schulwerk Studies. The Institute has developed a Post Graduate Diploma and Post Graduate Certificate Course in Education (Orff Music Education). This course is designed for teachers, studio music teachers and early childhood music educators who wish to pursue Post Graduate Studies. The main topic of the course is Orff Schulwerk – Music and Movement Education. The Institute also organises conferences, seminars and workshops. The University has provided a small room to archive important documents, instruments and other materials pertaining to the young history of Orff Schulwerk in this part of the

world. The Institute for Orff Schulwerk Studies hopes to stimulate intensive encounter with Orff Schulwerk in Australia.

Christoph Maubach

For more information write to Christoph Maubach at the Australian Catholic University,
e-mail: c.maubach@patrick.acu.edu.au

National Conference »Elevancos 2000«

Australien setzte mit »ELEVANCOS 2000« – der Konferenz der Nationalen Australischen Orff-Schulwerk Gesellschaft »ANCOS« – den ersten wohl und voll klingenden Paukenschlag in diesem besonderen Jubiläumsjahr 2000. 120 Teilnehmer aus ganz Australien waren nach Perth, West-Australien, gekommen und belohnten damit die mehrjährige Vorarbeit des vorbereitenden Teams. Dazu muß man sich klar machen, dass für manche der Teilnehmer die Kosten, diese Reise nach Perth zu unternehmen, durchaus mit denen einer Europareise verglichen werden können. Erst durch einen solchen Vergleich ist das Ausmaß an Engagement und Investitionsbereitschaft jener Menschen zu ermessen. Diese Veranstaltung kann als brillianter Leuchtpunkt auf der Weltkarte eingetragen werden.

11.–14. Jänner 2000 in Perth: Zu dieser Zeit ist Sommer auf der südlichen Halbkugel der Welt, nach der offiziellen Eröffnung fanden sich die Teilnehmer zu einem abendlichen Empfang im Freien, ungläubig fand eine aus dem Winter angereiste Europäerin die Gäste auf dem Rasen sitzend. Hier, dort, leuchtete plötzlich ein Lächeln entgegen: ein Wiedersehen mit Teilnehmern und Teilnehmerinnen der Internationalen Sommerkurse des Orff-Instituts, mit Absolventen und Absolventinnen verschiedener Special Course – Jahrgänge, auch viele Teilnehmer, die ich bei meinem ersten Aufenthalt 1998 in Melbourne und Perth bereits kennenlernen durfte: Margie Moore, Carolyn Royal, Dot Thompson, Marian Woodlands, Biddy Seymour, Sarah Reeve, Deborah Jane Freeman, Felicia Chadwick, Mary Walton, Christoph Maubach, Carol Richards und viele andere mehr.

Bei einem offiziellen Dinner für alle Teilnehmer wurde Dr. Carol Richards mit einem »Special Award« der ANCOS ausgezeichnet. Die derzeitige Präsidentin Margaret Moore hielt zusammen mit der Vizeprä-



Dr. Carol Richards mit Margie Moore und Margaret McGowan-Jackson

sidentin Margaret McGowan-Jackson die Laudatio. Es war ein ergreifender Augenblick, zu sehen, wie viele Menschen sich einfach mitfreuen konnten. Freudentränen, viele der Kollegen erzählten, wieviel sie Carol verdanken würden, wie sehr sie durch Carol gelernt hätten und durch sie in die Schulwerk-Arbeit (Praxis und Theorie) eingeführt worden seien. Ihr sei die offene und dennoch auf den Prinzipien fußende Entwicklung zu danken.

Mit dem Thema der Konferenz »Our Heritage – Our Heart – Our Hope« hatte sich das Organisationsteam und mit ihnen Jackie Ewers ein Thema vorgegeben, das es inhaltlich zu füllen galt. Eine große Zahl an Kolleginnen und Kollegen zeigte, dass die Arbeit rund um die künstlerisch-pädagogischen Ideen des Orff-Schulwerks in Australien einen ganz eigenständigen Weg genommen hat. Zunehmend entwickelt das Land ein Bewusstsein für die Bedeutung der sehr an Mythen gebundenen Kultur der Ureinwohner, der Aborigines. Durch die Zuwanderer aus allen Teilen der Welt kommen unterschiedliche kulturelle Anregungen in das Land, viele der Lehrer haben durch längere Aufenthalte im Ausland, in Afrika oder im asiatischen Raum, eine Bindung zu anderen Kulturen aufgebaut. Mit Behutsamkeit, das jeweils Eigene nicht durch unreflektierten Gebrauch zu zerstören, ergaben die Angebote ein buntes, interessantes und anregendes Bild. Als »Main Lecturers« waren eingeladen: Teruko Yaginuma, Professorin für Percussion am Musashino Music College Tokyo; Richard Gill, künstlerischer Direktor des Sydney Symphony Orchesters und Berater für pädagogische Programme, weltweit bekannt

als Referent bei Orff-Schulwerk-Kursen und vor kurzem für seine Verdienste um die Musik mit dem Ehrendoktorat der Edith Cowan Universität West Australiens ausgezeichnet, und ich, Ulrike Jungmair, vom Orff-Institut in Salzburg.

Ich sah meine Aufgabe vor allem darin, neben der Praxis die theoretischen Hintergründe einer »Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks« aufzuzeigen, das, was mir durch viele Jahre Erfahrung und Studium zugewachsen war, in seinen anthropologischen Grundlagen zu erläutern und kulturunabhängige Wesenheiten des Menschlichen innerhalb dieser Arbeit zu diskutieren.

Über das Notwendige hinaus hat das Organisationsteam durch seinen ganz persönlichen Einsatz eine harmonische, liebenswürdige Atmosphäre geschaffen, der spürbare Teamgeist, der von den Mitgliedern immer wieder hervorgehoben wurde, übertrug sich auf die gesamte Veranstaltung. Diese besondere Atmosphäre war es auch, die eine intensive, konzentrierte und in höchstem Maße kreative Arbeit trotz des Zeitdrucks durch 60-Minuten-Einheiten möglich machte.

Besonders hervorheben möchte ich noch ein Ensemble, das einen Konzert-Abend mitgestaltet hat. Es ist dies das Ensemble »NOVA« mit seinem Leiter Mark Cain, ein Trio, das einen hinreißenden Abend mit Selbstbauinstrumenten gestaltete.

Dank der Carl Orff-Stiftung, die diesen Austausch auf internationaler Ebene immer wieder unterstützt. Dadurch wird es auch möglich, zu erfahren, dass Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs in der Welt lebendig ist, erweitert und auch kritisch geprüft wird, durch Menschen, die sich dieser Arbeit verschrieben haben und ihren Wert erkennen.

Ulrike E. Jungmair



hier auf seine beeindruckend vielseitigen beruflichen Arbeiten und einige seiner zahlreichen Veröffentlichungen eingegangen werden:

Geboren 1910 in Wattenheim, als ältester Sohn einer evangelischen Pfarrersfamilie, studierte er Musikwissenschaft, Klassische Philologie, Germanistik und Geschichte und promovierte 1937 in München. Seit 1935 war er – mit Unterbrechungen durch die Kriegsjahre – in unterschiedlichen pädagogischen Bereichen tätig. 1951 lernten sich Thomas und Orff kennen, aus dieser Begegnung erwuchs für beide eine tiefe, lebenslange Freundschaft, die auch zu gemeinsamen Arbeiten führte.

1953–1974 leitete Dr. Thomas das Theodor-Heuss-Gymnasium in Ludwigshafen am Rhein, an dieser Schule wurden unter seiner musikalischen Leitung und unter der Regie seines Bruders Claus im Laufe der Jahre mehrere Bühnenwerke Orffs mit Schülern beispielhaft zur Aufführung gebracht.

1959–1963 war Werner Thomas Lehrbeauftragter am musikwissenschaftlichen Institut der Universität Heidelberg. In den früheren Jahren des Orff-Instituts wirkte Werner Thomas (ebenso wie sein Bruder Claus) häufig als Vortragender in Salzburg. Gemeinsam mit Willibald Götze gab Dr. Thomas die Jahrbücher (1961–1968) heraus.

Deutschland

Werner Thomas zum 90. Geburtstag

Am 27. April 2000 feierte OSTR. Dr. Werner Thomas seinen neunzigsten Geburtstag. Als enger Freund und Mitarbeiter Carl Orffs ist er dem Orff-Institut seit dessen Gründung verbunden. Nur ausschnitthaft kann

Auf dem Gebiet seiner musikwissenschaftlichen Forschungen widmet er sich vor allem dem Werk Carl Orffs, Franz Schuberts und dem zeitgenössischen Musiktheater. Er war Mitarbeiter an der Dokumentation »Carl Orff und sein Werk« und hat Interpretationen verschiedener Werke Orffs verfaßt (*De temporum fine comedia*, 1973; *Das Rad der Fortuna*, 1990; *Orffs Märchenstücke*, 1994; *Dem unbekanntem Gott – ein nicht ausgeführtes Chorwerk von Carl Orff*, 1997).

Werner Thomas ist zweifellos auch einer der profunden Kenner des Schulwerks, von ihm stammen die Erläuterungen zur Schallplattenserie »Musica Poetica« und das opus *Musica Poetica – Gestalt und Funktion des Orff-Schulwerks*, 1977, welches als Grundlagenwerk zum Verständnis des Schulwerks zu verstehen ist und viele weitere Artikel und Vorträge. Heute – mit neunzig Jahren – arbeitet Werner Thomas unermüdlich an der Biographie Carl Orffs.

Die Fama berichtet, Orff hätte einmal gesagt: »...erst wenn Werner Thomas meine Werke erklärt, weiß ich, was ich eigentlich geschrieben habe.«

In diesem Sinne sei Werner Thomas Bewunderung und Dank dafür ausgesprochen, daß er es vermochte, uns Orff's Werk noch auf einer anderen Ebene interpretatorisch erfahrbar zu machen. Möge auch das neue große Werk gelingen!

Die herzlichsten Geburtstagsgrüße aus dem Orff-Institut Dir, lieber Werner, dem »weissen Elefanten«.

Barbara Haselbach

Musik für Kinder – Eine Ausstellung der Carl Orff-Stiftung

»Können Sie uns eine Musik für Kinder schreiben, die von diesen selbst musiziert werden kann?« – diesen Wunsch richtete der Bayerische Rundfunk 1948 an Carl Orff. Was er daraufhin gemeinsam mit Gunild Keetman für den BR entwickelte, führte zur »Musik für Kinder«, deren erster Band 1950 herausgegeben wurde.

Das 50-jährige Bestehen der »Musik für Kinder« hat die Carl Orff-Stiftung als Anlass genommen, eine kleine Schau-, Hör- und Spiel-Ausstellung zu gestalten. Auf acht Tafeln wird die Entstehung der »Musik für Kinder« und ihre weltweite Verbreitung anschaulich dargestellt. Audio- und Videogeräte begleiten die Ausstellung mit Ton- und Filmbeispielen. Eine Auswahl an Instrumenten soll zum Spielen anregen.

Die selbststehenden Ausstellungstafeln sind jeweils 90 auf 230 cm groß und können als Einheit aus zwei, vier oder acht aneinanderhängenden Tafeln variabel aufgestellt werden.

Institutionen, die diese Ausstellung in ihren Räumen zeigen wollen, können sich an die Carl Orff-Stiftung wenden: Frau Gabriele Weiner, Herzogstraße 57, D-80803 München, Tel. 089/33 50 33, Fax 089/33 59 37, E-mail: CarlOrffSt@AOL.com oder info@orff.de

Gabriele Weiner

Carmina Burana in den Programmen

Blättert man die Zusammenstellungen des Verlages Schott Musik International durch, entdeckt man tatsächlich 25 Aufführungen von *Carmina Burana* in den Monaten März und April 2000. Da gibt es Aufführungen in Oslo, in Cambridge, in Duisburg, Solingen und Remscheid, in Madrid, Freising, Meiningen, Gießen und Essen. In der Royal Albert Hall in London erklingt dieses Werk am 7. März, gespielt vom Royal Philharmonic Orchestra unter Carl Davis. Im gleichen Saal am 13. März musizieren das gleiche Werk The Holt School und der Berkshire Young Musicians Trust und nochmal fünf Tage später spielt im gleichen Raum das Buckinghamshire County Youth Orchestra *Carmina Burana*.

Im Rahmen eines Familienkonzerts wird *Der Mond* von Carl Orff in Freiburg aufgeführt. Und *Catulli Carmina* singen Schüler des Linzer Musikgymnasiums unter Wolfgang Mayrhofer im Brucknerhaus Linz.

Wo überall erklingen Lieder, Tänze, Spielstücke aus dem *Schulwerk*? Darüber gibt es keine Aufstellungen.

Hermann Regner

»Die Bernauerin« in Andechs

»Von Albrechten, Herzog in Baiern, und seiner Buhlschaft, mit Agnes Bernauer, der »Bernauerin« handelt das »bairische Stück«, das Carl Orff zwischen 1942 und 1946 geschrieben hat und das 1947 in Stuttgart zum ersten Mal und drei Wochen später in München aufgeführt wurde. Eben dieser Herzog Albrecht III. von Bayern wird als Stifter des Klosters Andechs verehrt und sein Bildnis hängt in der Schmerzhafte Kapelle, in der Carl Orff seine letzte Ruhestätte ge-

funden hat. Im Florian-Stadl des Klosters am Heiligen Berg wird im Rahmen der Veranstaltungsreihe »Orff in Andechs« (7. bis 23. Juli 2000) *Die Bernauerin* sieben Aufführungen erleben. Premiere ist am 7. Juli 2000, abends 20.00 Uhr. Für die Inszenierung zeichnet Hellmuth Matiasek verantwortlich. Die musikalische Leitung hat Mark Mast.

Diese »Andechser Bernauerin« wird am 15. Juli, nachmittags und abends, im Deutschen Pavillon auf der EXPO in Hannover zu sehen und zu hören sein. Ein anderer Höhepunkt von »Orff in Andechs« wird eine »andere« *Carmina Burana*-Aufführung sein. In der Fassung für Soli, Chor und Bläserorchester erklingt das Werk unter der Leitung von Anton Ludwig Pfell am 14., 15. und 16. Juli 2000.

Hermann Regner

Kuratorium der Carl Orff-Stiftung

Der Satzung der Stiftung entsprechend wurden für die Zeit von 2000 bis 2003 folgende Mitglieder des Kuratoriums berufen: Dr. Peter Hanser-Strecker, Wolfgang Hartmann, Prof. Dr. Reinhold Kreile, Prof. Dr. Minna Ronnefeld, Prof. Albert Scharf, Prof. Dr. h. c. Hans Schneider, Dr. Gerhard Theising, Prof. Dr. Franz Willnauer. Die seit Beginn der Arbeit der Stiftung mitwirkenden Herren Prof. Dr. h. c. Erich Schulze und Dr. Werner Thomas wurden zu Ehrenmitgliedern des Kuratoriums ernannt. Der Vorstand setzt sich aus Liselotte Orff, Dr. Peter Lex und Dr. Hermann Regner zusammen. Die Geschäftsführung liegt in Händen von Gabriele Weiner.

Adresse: Carl Orff-Stiftung, Herzogstraße 57, D-80803 München, Tel. +43/89/33 50 33, Fax +43/89/33 59 37, E-mail: CarlOrffSt@aol.com., Internet: <http://www.orff.de>

Hermann Regner

Musik + Tanz + Erziehung

Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e. V.

Die Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland besteht seit dem 18. Juni 1962 und ist damit fast genau so alt wie das Orff-Institut in Salzburg. So wie sich der Name der Gesellschaft – von »Förderer des Orff-Schulwerks – Deutsche Sektion« über »Orff-Schulwerk-Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e. V.« bis schließlich zu »Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft in der Bundesrepublik

Deutschland e. V.« – geändert bzw. erweitert hat, so haben sich auch Aufgabenbereiche, Zielsetzungen und natürlich die Mitgliederzahlen (von zunächst 9 Gründungsmitgliedern auf bis jetzt knapp 1.000 ordentliche Mitglieder) erweitert.

Die Gesellschaft verfolgt folgende Ziele:

- Sie ist ein Treffpunkt für alle, die gerne mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen musizieren, wie LehrerInnen aller Schulgattungen, ErzieherInnen, Sozial- und HeilpädagogInnen und Studierende.
- Sie informiert über die Grundideen des Orff-Schulwerks.
- Sie veranstaltet Fortbildungsseminare.
- Sie hält fachlichen Austausch mit den Orff-Schulwerk-Gesellschaften der Welt.
- Sie fördert die Arbeit in derzeit 26 Regionen.

Die **Vorstandschafft** (am 19. 11. 1999 erneut in ihrem Amt bestätigt) setzt sich aus folgenden Personen zusammen:

Erster Vorsitzender:	Dr. Eckart Rohlfs
Erster stellvertr. Vors.:	Dr. Dirk Hewig
Zweiter stellvertr. Vors.:	Prof. Erich Burger
Schatzmeisterin:	Gisela Becker-Ehmck
Geschäftsführer:	Karl Alliger
Weitere	
Vorstandsmitglieder:	Prof. Dr. Hermann Regner Dr. Rainer Mohrs Micaela Grüner Reinhold Wirsching

Eine kleine Übersicht soll Einblick in das Angebot der **Fortbildungsseminare** geben:

Jahr	Kurse	Teilnehmer
1995	14	431
1996	14	463
1997	14	626
1998	21	583
1999	17	noch nicht ausgewertet
2000	17	

Vielfältig sind auch die Inhalte der einzelnen Kurse – hier der **Themenkatalog des Jahres 1999**:

- Lieder, Spiele und Tänze in der Grundschule
- Musiktherapie – Musikpädagogik (Musik und Bewegung in der Pädagogik, Heilpädagogik und Therapie)
- Orff-Schulwerk Osterkurs (Musik und Tanz – miteinander spielen, gestalten, erfinden)

- Wenn die Kinder mit den Eltern... (Teenies go Orff)
- Musik und Tanz im Kindergarten
- Musik, Bewegung und Spiel für hörgeschädigte Kinder
- Musik und Tanz für Kinder (Musikalische Früherziehung, musikalische Grundausbildung)
- Musik und Tanz für Kinder (Vertiefungskurs)
- Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument
- Die Eltern-Kind-Gruppe in der Musikschule
- Musik und Tanz ein Leben lang (Elementare und kreative Musik- und Bewegungserziehung in der Erwachsenenbildung und Seniorenarbeit)
- Lied, Song und Spiel (Gemeinsam singen, gestalten, begleiten)
- Kreativer Kinderchor (Modelle und Anregungen für eine lebendige Kinderchorarbeit)
- Musik und Tanz in der religiösen Erziehung
- Vom Erlebnis zum Ergebnis (Elementare Musikpädagogik in Kindergarten, (Musik-)Schule und Freizeit)
- Orff-Schulwerk Herbstkurs (Singen, Tanzen und Spielen im Kindergarten, in der Schule und Freizeit)
- Musik- und Bewegungserziehung in Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik
- Elementares Musiktheater (Musik, Bewegung und Sprache gestaltet im szenischen Spiel)
- Forum für musikalische Früherziehung und Grundausbildung (jenseits aller Materialschlachten – einfach zum Nachdenken und Austauschen)

Besonders erwähnenswert ist ein Novum im Kursangebot 1998:

- Ein **Aufbaukurs** in vier aufeinander folgenden Kursphasen: Musik- und Bewegungserziehung, besonders für ErzieherInnen, LehrerInnen, Sozial- und HeilpädagogInnen, wobei die Kursphasen über das ganze Jahr verteilt waren.

Auf Grund des großen Erfolges wird dieses Angebot im Jahr 2000 erneut durchgeführt.

Jedes Jahr werden an die 17.000 Veranstaltungskalender verschickt, um Interessenten auf die Aktivitäten hinzuweisen.

Im übrigen kann noch vermerkt werden, daß alle Kurse vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus für die im Programm jeweils angegebenen Zielgruppen als Fortbildung anerkannt und deshalb auch im Beiblatt des Amtsblattes veröffentlicht werden.

In der Mitte der achtziger Jahre wurde die Idee einer »Regionalisierung« der Aktivitäten geboren und allmählich in die Praxis umgesetzt: Sog. **Regionalbetreuer** sollen, verteilt auf ganz Deutschland, die Idee des Orff-Schulwerks weiter verbreiten und Interessenten als Ansprechpartner zur Verfügung stehen. So entstanden im Laufe der Zeit 26 Regionen, in denen mit unterschiedlichem Aufwand viele interessante Kurse und Treffen stattfinden. Natürlich gab und gibt es auch hier Fluktuationen in der Besetzung: Zur Zeit werden z. B. ganz dringend BetreuerInnen für die Region Berlin, Hamburg, Süd-Baden-Württemberg, Südbaden, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Thüringen und Magdeburg gesucht. Vielleicht finden sich auf diesem Wege InteressentInnen für diese Aufgabe. (Weitere Informationen bei der Geschäftsstelle der Gesellschaft! Anschrift: OSW-Gesellschaft, Hermann-Hummel-Straße 25, 82166 Lochham bei München, Tel. 089/8542851).

Zum Schluss:

Wenn die Jahreswende 1999/2000 für viele Menschen Anlass war bzw. ist, verstärkt auf Innovationen zu setzen und »Visionen« zu entwickeln, als müsste sich gleichsam mit dem Ziffernwechsel der Jahreszahlen auch alles Übrige ändern, so wäre es für unser **Selbstverständnis** als Orff-Schulwerk-Gesellschaft sehr wichtig, nicht nur aus bloßem »Zeitgeist« heraus irgend etwas Neues zu schaffen oder zu suchen, sondern auch mit Blick auf die Wurzeln die pädagogischen Ideen Orffs beizubehalten und weiterzuentwickeln – sofern sie für uns alle auch im wörtlichen Sinne »stichhaltig« und (Entschuldigung!) geläufig sind!!

Noch eine persönliche Bemerkung: Es scheint so, als ob bei uns durch die Wiedervereinigung Deutschlands überraschend (?) etwas deutlich geworden ist: Die PädagogInnen aus den neuen Bundesländern interessieren sich sehr für die Ideen von Carl Orff, bei uns im westlichen Teil dagegen kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß (aus welchen Gründen auch immer) das ehemals große Feuer der Begeisterung etwas kleiner geworden ist und/oder sich auf mehrere unterschiedliche Glutbröckchen verteilt hat. Sollte das wirklich so sein und eventuell auch andernorts zutreffen, dann wäre eine Sauerstoffzufuhr nötig und ein Leuchtfeuer wäre wieder für alle sichtbar und richtungweisend.

Vermutlich wird dazu das heurige **Symposium in Traunwalchen** seinen Beitrag leisten. Dafür und für den »international summercourse« auf der Fraueninsel engagiert sich die OSW-Gesellschaft auch als Mitveranstalter.

Erich Burger

Estland

Tervist!

Man könnte meinen, ich würde mit Vorliebe gerade in der unwirtlichsten Jahreszeit (Februar) in den hohen Norden fahren, denn nun war ich wieder einmal im Winter dort, wo Winter noch RICHTIG kalt sein kann. Doch der Wettergott meinte es gut mit mir und ich landete am 8. 2. 2000 in einem grauen, nasskalten Tallinn (Estlands Hauptstadt) – »zu warm für diese Jahreszeit« wurde mir allerortens bestätigt.

Überhaupt schien ich Glück und den richtigen Zeitpunkt meiner Reise gewählt zu haben: der neue Flughafen war gerade im Dezember 1999 fertiggestellt worden und auch die Musikakademie, in der ich ein Gästeapartment bewohnte, hatte ihre Tore im vergangenen September geöffnet. Verglichen mit den Erzählungen über das alte Gebäude muss dieses ein Paradies sein. Absolut westlichem Standard gemäß, Eintritt nur mit Karte, die bei Bedarf am Computer sofort alle Daten mit Foto zur Kontrolle aufzeigt, bestens ausgestattete Unterrichtsräume, eine großräumige Bibliothek (allerdings fehlen noch viele wichtige Werke), ein durchgehend geöffnetes Buffet, diverse kleinere und größere Konzertsäle, Gästeapartements (sogar mit TV, allerdings nur drei Programme in estnisch oder mit finnischen Untertiteln... wer die Wahl hat...) und alles konzipiert im Umriss eines Konzertflügels. Im ganzen Haus ist die Form des geschwungenen Klavierdeckels zu finden. Sogar die Außenfassade gleicht einer Klaviertastatur.

Gleich am folgenden Tag reisten wir (Frau Ene Kangron, die Leiterin des »Continuing Education Centers«, sehr fürsorgliche Betreuerin und Übersetzerin während meines ganzen Aufenthalts, zwei Studentinnen und ich) mit dem Chauffeur und dem Dienstwagen des »Chefs« nach Tartu, einer Universitätsstadt im Südosten, ca. 180 km entfernt. Dort befindet sich eine »Filiale« der Musikakademie und hier kann man



noch ahnen, wie die alte Akademie im Fabriksviertel in Tallinn ausgesehen haben mag.

Fünfzehn TeilnehmerInnen erwarteten uns, darunter auch Tuuli Toom, eine Absolventin des Orff-Instituts. Nach anfänglicher Schüchternheit und Überraschung, was denn das mit »Tanzunterricht« zu tun hat, was ich da von ihnen verlange, wuchsen die TeilnehmerInnen, die aus verschiedenen Teilen Estlands angereist kamen, in 1 1/2 Tagen zu einer arbeitsfähigen und sehr motivierten Gruppe zusammen – trotz dröhnender Tubalauten und Chorproben von nebenan. In Pausengesprächen erfuhr ich von den Nöten: zu große Klassen, kaum Instrumente, der Lehrplan schrieb bis dato Singen als Hauptinhalt vor. Daher auch eine sehr starke Gesangstradition in Estland und übrigens die einzige Möglichkeit für viele, mit dem Chor ins Ausland zu kommen. Mit dem Bus versteht sich (z. B. nach Italien)!

Estland hat mit 1,5 Millionen Einwohnern gerade mal 800 Musiklehrer. ...Innen, müsste man eigentlich sagen, denn nach wie vor ist die Pädagogik »Frauensache«, und warum sollte man eine lange Ausbildungszeit in Kauf nehmen, wenn das Gehalt als Sekretärin mehr als das Doppelte ausmacht?

Nach zwei Tagen ging es wieder zurück und ich unterrichtete 1 1/2 Tage in Tallinn an der Musikakademie. Im Unterschied zu Tartu waren einige TeilnehmerInnen hier schon oft BesucherInnen von Orff-Kursen in- und ausländischer Dozenten. Viele kennen sich untereinander, die obligate »Aufwärmphase« verkürzte sich dadurch erheblich.

Besonders freute ich mich über ein Wiedersehen mit den beiden Leiterinnen der Estischen Orff-Schulwerk Gesellschaft: Inge Raudsepp und Monika Pullerits.

Erstere im Ministerium mit Lehrplänen und StudentInnen, letztere auch mit StudentInnen und mit einem eigenen Studio beschäftigt. In einem langen Gespräch mit Inge gewann ich Einblick in die gegenwärtige Situation. Die einzelnen Gruppen des Landes sind in Arbeitskreise eingeteilt, die sich gegenseitig informieren und unterstützen. Fortbildungsveranstaltungen können rechtzeitig angekündigt werden und der Informationsfluss ist ausgezeichnet.

Ich habe den Eindruck einer sehr lebendigen Organisation und ihrer Ziele (z. B. Kurse auf hohem Niveau für sehr fortgeschrittene Orff-Kurs TeilnehmerInnen), die eine Weiterentwicklung vorantreibt und sehr offen für Anregungen und Hilfe aus anderen Teilen der Erde ist – ohne aber die eigene Tradition zu vernachlässigen (z. B. hat in den Schulen die Kodaly-Methode den gleichen Stellenwert wie die Arbeit mit dem Orff-Schulwerk).

Ganz großer Dank gilt wieder einmal der Carl Orff-Stiftung, die großzügigerweise die Reisekosten übernommen hat.

»On teil küsimusi?« – »Noch Fragen?« (nicht zu verwechseln mit »küsi musi« = »um einen Kuß bitten!« Damit konnte man die Gruppe stets aufheitern!) Nun denn: »Nägemist!« (kein bäuerliches Schimpfwort, sondern »auf Wiedersehen!«)

Andrea Ostertag

Griechenland

Every year the HOSA (Hellenic Orff Schulwerk Association) organizes workshops and seminars with a view to disseminating the Orff system and getting people to become acquainted with it.

The current school year began in September with a seminar mainly intended for gymnasts, entitled »Carl Orff Schulwerk Proposals for Physical Education in Primary Schools«, which took place at our Association centre in Athens and the presenters were: Nitsa Burnelli, Angela Makri, Olympia Agalianou and George Haronitis.

During the "Workshop", two-hour monthly free meetings for our regular and assistant members, the following themes were presented:

Thessaloniki – Sunday 3rd October 1999

Black-and-White

Presentation: Julia Mihailidou

Athens – Sunday 10th October 1999

Sounds, colours, movements

Presentation: Stavroula Gaoutsi

Athens – Sunday 7th November 1999

Fairystories

Presentation: Giota Athanasoulia – George Haronitis

Thessaloniki – Sunday 5th December 1999

From play and improvisation to a specific form

Presentation: Olympia Agalianou

Athens – Sunday 12th December 1999

Avant Garde – Aleatory – Minimalism

Three movements which marked the 20th century

Presentation: Nicholas Tsafaridis

We would like to believe that the year 1999 gave to the members of our Association moments of inspiration, creativity and communication. It is true, however, that before it goes by, the year 1999 filled us with grief because of Polyxeni Matey's loss, the woman who founded the Orff system in Greece.

Wishing to honour her contribution, HOSA has decided to publish a collection (songs, Orff lessons, compositions, etc.), the proceeds of which will be given to charity. The person responsible for the coordination is Stavroula Gaoutsi, the secretary of our Association.

Workshops of the year 2000

Athens – Sunday 16th January 2000

"Chain" Rings of life – rings of music

Presentation: Viki Sahpazi

Athens – Sunday 13th February 2000'

From play with objects to music conversation and dance

Presentation: Elena Mihailou

Thessaloniki – Sunday 5th March 2000

Masks and dances Songs – music

Presentation: Eleni Ioannidou

Athens – Sunday 5th March 2000

Transformations through our hands

Presentation: Chrisoula Alexiou

Thessaloniki – Sunday 2nd April 2000

Music – Speech – Rhythm – Movement... in action.

Presentation: Ageliki Manthogianni

Athens – Sunday 9th April 2000

Pause – the value of silence

Presentation: Fani Tjiovaridou

Seminars of the year 2000

The Awakening of the Serpent

Presenter: Anna Maheropoulou

29–30 January 2000 – Athens

Contemporary Rendering of Kinesiology and Rhythm of the Traditional Activities of Greece

Presenter: Fanis Kafousias

29–30 January 2000 – Thessaloniki

Body and voice, sound and movement

Presenter: Kely Zampela

26–27 February 2000 – Athens

Music and Movement Education in Kindergartens

Presenter: Avgi Terzopoulou

26th February 2000 – Thessaloniki

A dialogue between body and percussion Instruments

Presenters: Michael Klapakis – Marilena Karetta

18–19 March 2000 – Athens

Shadow Theatre and Music and Movement Education

Presenter: Iason Melissinos

1–2 April 2000 – Athens

Flying at a Low Altitude

An Introductory Seminar on Movement and Improvisation, based on Contact Improvisation

19–20 February – Athens

Presenter: Christina Klisiouni

The above seminar is intended only for the Carl Orff Two-year Postgraduate Course graduates and students of Moraiti School, as an effort of our Association to keep on training our regular members after they have completed their studies.

The scope of our activities includes the formation of an artistic group of graduates and regular members of our Association, aiming for communication and speculation as well as for the exchange of views and experiences relevant to Carl Orff music and movement education. Also, a group has been formed, that will attempt to promote topics concerning the recognition and consolidation of studies, as well as the occupational assistance of the Orff system music educators. The publication of our magazine "Rithmi" (Rhythms), numbers thirty issues and continues to be the core of information, reference and promotion of the principles of the Orff pedagogic system in Greece.

In conclusion, we would like to inform you that after a proposal put forward by Mr. Nicholas Tsafaridis,

member of the Special Training Personnel of the Department of Education and Training of the University of Athens, the "Music and Rhythm Hall" of the above department was renamed "Polyxeni Matey", in order to honour the Greek music educator and Carl Orff's collaborator. In the future, HOSA will organize a ceremony in honour of this event.

Maria Filianou

President of the Hellenic
Orff-Schulwerk Association

Niederlande

Zum 80. Geburtstag von Pierre van Hauwe

Am 12. Januar 1920 wurde Pierre van Hauwe als Flame geboren. Sein Vater war Musiker an der Oper in Gent/Belgien und dirigierte den Kirchenchor und die Stadtkapelle. Schon während seiner Schulzeit in einem Internat der kleinen flämischen Stadt Sint Niklaas fängt für Pierre sein Musikerleben an und er leitet bereits in jungen Jahren den Schulchor. Aus dieser Jugendzeit stammen auch seine ersten Kompositionen in Form von Motetten für den Chor. Er studiert nach der Schulzeit am Königlichen Konservatorium in Antwerpen, nimmt 1946 eine Stelle als Dirigent des Domchores in Delft/Niederlande an und schließt sein Studium am Königlichen Konservatorium in Den Haag ab.

Die nächsten Jahre stehen ganz im Zeichen einer immer erfolgreichereren und umfassenderen Chorleiter-tätigkeit. Nicht nur mit dem Domchor gestaltet er Konzerte mit Messen und Motetten von Mozart, Palestrina, Haydn, Bruckner u. v. a., er gründet auch den Delfter Madrigalchor und konzertiert mit einem umfangreichen Repertoire über viele Jahre in ganz Europa, auch Osteuropa und gestaltet darüber hinaus Radioprogramme und Schallplattenaufnahmen. Die internationale Presse beschreibt den Delfter Chor als einen der besten Europas.

1960 erhält Pierre van Hauwe von der Stadt Delft die Anfrage, ob er bereit wäre, eine Staatliche Musikschule aufzubauen. Mit dem ihm typischen Elan stürzt er sich in die Arbeit und nimmt schon bald Kontakt mit dem gerade gegründeten Orff-Institut in Salzburg auf. Er lernt Carl Orff und Wilhelm Keller kennen, besucht die ersten Sommerkurse und bringt seine



neuen Erkenntnisse in den Aufbau der Musikschule in Delft ein und entwickelt sie weiter. Bald schon lädt Wilhelm Keller Pierre als Mitarbeiter zu den Internationalen Sommerkursen am Orff-Institut ein, der Beginn einer österreichisch-holländischen Zusammenarbeit, die 25 Jahre andauern sollte und nicht einseitig bleibt, weil bereits 1964 der erste »Weihnachtskurs« in Delft stattfindet, zu dem über viele Jahre eine Reihe von Kollegen und Kolleginnen vom Orff-Institut, allen voran Wilhelm Keller, von Pierre zur Mitarbeit eingeladen werden.

Pierre entwickelt eine eigene Methode für Elementare Musikerziehung, die er »Spielen mit Musik« nennt; eine Methode, bei der er Bezug nimmt auf Ideen von Carl Orff und Zoltán Kodály. Diese Methode, übersetzt in sieben Sprachen, wird von Pierre seit vielen Jahren auf unzähligen Kursen für Kindergärtnerinnen, Erzieherinnen, Grund-, Sonder- und Musikschullehrerinnen und -lehrer in ganz Europa, Südamerika, Mexiko, Israel und Ghana/Afrika bekanntgemacht und verbreitet.

In der Musikschule Delft baut Pierre van Hauwe ein Jugendorchester auf mit einer ungewöhnlichen Zusammenstellung. Denn sein Streben geht dahin, jedem jungen Musiker und jeder jungen Musikerin, mit welchem Instrument auch immer, das Zusammenspiel mit anderen in diesem Orchester zu ermöglichen. Darum findet man beim Delfter Jugendorchester neben allen Saiteninstrumenten auch das ganze Orff-Instrumentarium, Blockflöten und Blechbläser. Für diese Zusammensetzung komponiert und bearbeitet Pierre viele Werke, hat große erfolgreiche Auftritte im eigenen Land und auf diversen aufsehenerregenden Touren durch viele Länder.

Für sein unermüdliches und erfolgreiches musikali-

ches und musikpädagogisches Wirken werden Pierre überall auf der Welt viele Ehrungen zuteil, darunter die Auszeichnung »Ritter von Oranje Nassau« und der Preis »Pro Merito« von der Carl Orff Stiftung München.

Am meisten ans Herz gewachsen ist ihm in den letzten Jahren seine wiederholte Tätigkeit in Ghana, wo er mit behinderten Kindern aller Art musiziert und es geschafft hat, dass 14 Behinderteneinrichtungen ein umfangreiches Orff-Instrumentarium erhalten haben und 600 blinde Kinder Blockflöte spielen. Es ist – so erzählt er selbst – seine schönste Arbeit mit dem schönsten Erfolg (siehe Orff-Schulwerk Information 63, S. 44).

Jeder, der Pierre van Hauwe kennenlernt, kann selbst erleben, dass der Antrieb für seine Arbeit aus seiner Lust besteht, anderen Freude zu bereiten. Das klingt so einfach, aber gerade dieses Ziel wird auch am häufigsten verfehlt. Pierre van Hauwe gelingt das seit Jahrzehnten – mögen noch viele Leute die Gelegenheit haben, mit ihm zu musizieren und sich daran zu freuen!

Lieber Pierre, wir wünschen Dir weiterhin Gesundheit und Kraft für Dein unermüdliches Wirken – bleib noch lange »voll im Betrieb«!

Manuela Widmer

Österreich

A. G. Orff Schulwerk & Neue Musikerziehung Wien

»Projekt Baumfest« war das Thema des letzten Wochenendkurses, der am 1./2. April veranstaltet wurde. Unter der Leitung von Gabriela Gerhold wurden Ideen und Materialien für die Gestaltung eines Frühlingsschulwegs vermittelt. Meditative Erfahrungen, Spiellieder und Klanggeschichten, Bewegungsspiele und auch Instrumentenbau mit im Wald gefundenen Materialien bildeten ein Ganzes, an dem als Referenten auch Folger Duit und Philipp Tenta mitwirkten.

Am Sonntag Vormittag wurde wieder einfache Spielmusik für die Schule vorgestellt. Michael Radanovics stellte seine noch druckfrischen Riffs & Tunes für flexibles Ensemble vor, mit Philipp Tenta wurden leichte Spielstücke für Blockflöte und Bodypercussion über Melodien verschiedener Kulturräume musiziert.

Das kommende Schuljahr wird unter anderem zwei besonderen Themen gewidmet sein:

- Gemeinsam mit der chinesischen Orff-Schulwerk Gesellschaft in Taipei wird es Ende Jänner 2001 Kurse und Schulveranstaltungen zum Thema »Chinesisches Neujahrsfest« geben.
- Das Werk des Komponisten und Musikpädagogen Hans Ulrich Staeps soll nicht nur mit einer Veröffentlichung, in Zusammenarbeit mit der Redaktion des Windkanals, dokumentiert werden, es wird auch Kurse zu der von H. U. Staeps entwickelten angewandten Rhythmik & Atritonischen Musik geben. Gemeinsam mit Genesis-Taipei soll dann im Sommer 2001 eine Dokumentations-CD entstehen, zur Mitwirkung sind internationale Jugendsensibles eingeladen.

Gabriela Gerhold

Detaillierte Informationen erteilt: A. G. Orff-Schulwerk & Neue Musikerziehung, DER BOGEN, A-1090 Wien, Berggasse 29, Fax 00 43/1/315 67 58

Ulrike Jungmair und die Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Österreich. 25 Jahre Anregung, Leitung und Verantwortung.

Seit 25 Jahren ist Prof. Dr. Ulrike Jungmair mit der österreichischen Orff-Schulwerk Gesellschaft verbunden. In ihren wechselnden Funktionen als Geschäftsführerin, Vizepräsidentin und Präsidentin hat sie zahllose Informations- und Sommerkurse organisiert und geleitet, in der österreichischen Lehrerfortbildung gearbeitet, musikalische Kontakte zu den Nachbarländern übernommen, an Lehrplänen mitgewirkt und immer und immer wieder Anregungen gegeben, Versuche unterstützt, Initiativen gesetzt und unermüdlich Verantwortung übernommen.

Aus Anlaß dieses 25jährigen Jubiläums hat Frau Hildegard Six bei der letzten Vorstandssitzung der Gesellschaft eine Dankesrede an Ulrike Jungmair gehalten:

Liebe Uli!

25 Jahre ist es her, daß Dich nach dem Tod des bisherigen Schriftführers Herrn Willibald Götzte, Prof. Dr. Hermann Regner ansprach, die Geschäftsführung der



Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« zu übernehmen. Einer Gesellschaft, die unter Präsident Dipl. Ing. Dr. h.c. Manfred Mautner-Markhof, dem größten österreichischen Privatmäzen (wie die Süddeutsche Zeitung im Dezember 1961 anlässlich der Gründung der Gesellschaft schrieb) und Vater des derzeitigen Präsidenten, den musikpädagogischen Ideen Carl Orffs und dem Orff-Institut materielle und finanzielle Unterstützung zukommen ließ und dadurch nationale und internationale Projekte ermöglichte. Warum gerade Dich?

In Altaussee aufgewachsen, hast Du von klein an das *Element Musik* erlebt. Schon als Vorschulkind hast Du mit Deinem Bruder *improvisiert*, ohne Anleitung, einfach aus Freude am Spielen mit der Stimme. Auch das *Miteinandermusizieren* begleitet Dich, soweit Du Dich daran zurück erinnern kannst. Flötenspiel erlernst Du einfach so. Klavierspielen fängst Du mit 8 Jahren an und mußt dazu später mit dem Zug nach Bad Ischl fahren. Mit 12 Jahren kommt das Cello hinzu. Daneben natürlich Pflichtschule, Mittelschule und Ausbildung zur VS-Lehrerin. Ab 1963 hast Du an der 2-klassigen Volksschule in Grundlsee unterrichtet und Deine Freizeit nicht nur mit Musik, sondern auch mit Sport verbracht. Du machtest die Sport- und Skilehrerausbildung und den Rettungsschwimmer.

Bestimmend für Deinen weiteren Lebensweg war eine Feststellung vom Komponisten Prof. Hermann Pressl (Leiter der Außenstelle der Musikschule Wien in Kabul und später Professor an der Musikhochschule

Graz), mit dem Du nicht nur musiziertest, sondern auch konzertierst:

»Du bist gut. Aber so gut wie Du glaubst, daß Du bist, bist Du nicht. Du mußt was tun!« Das war der Auslöser für Deinen Blockflötenunterricht bei Prof. Franz Tenta, für den Du im Schuljahr 67/68 neben Deiner normalen Tätigkeit als VS- und Musikschullehrerin, privat ans Orff-Institut nach Salzburg pendeltest. Hier hast Du dann im Wintersemester 1968 Dein Studium begonnen.

Du bist aufgefallen als *durch und durch musischer Mensch*, der aus der Praxis kam und die pädagogische Theorie zu hinterfragen begann, was in weiterer Folge zu Deinem späteren Studium der Pädagogik, Philosophie und Psychologie an der Universität Salzburg in den Jahren 79–87 führte, und das Du mit Deiner Dissertation: »Das Elementare als pädagogische Idee« abgeschlossen hast.

Jetzt habe ich vorgegriffen: Gleich nach dem Abschluß Deiner Ausbildung am Orff-Institut bekamst Du, wieder auf Anregung von Prof. Regner, einen Lehrauftrag für 12 Wochenstunden Blockflöte. Daneben warst Du aber vollbeschäftigte VS-Lehrerin zuzüglich Kinderchor, Musikgruppe und Lehrerfortbildungskursen. Ab dem Studienjahr 72/73 bist Du ganz am Orff-Institut tätig, wo Dich die »*elementare Musik- und Bewegungserziehung*« voll in Anspruch nimmt und nicht mehr los läßt. Nicht nur durch die Kindergruppen und die Studenten, sondern auch durch Deine Kurstätigkeit im In- und Ausland und seit 1975 als Geschäftsführerin der Orff-Schulwerk Gesellschaft Österreich.

Du hast mit Deinem Engagement aus der Gesellschaft heraus einen aktiv wirkenden Personenkreis aufgebaut, der die Ideen Carl Orffs praktiziert und an Interessenten weitergibt. Du hast es einerseits verstanden, aus Deinem Umfeld fähige Referenten ausfindig zu machen, und andererseits eine Nichteignung zur Referententätigkeit erkannt und angesprochen. Du hattest Dich so mit der Gesellschaft identifiziert, daß Deine Wohnadresse Gesellschaftsadresse wurde, wohl auch durch widrige Umstände. Da fällt die Möglichkeit des »Sichzurückziehens« gänzlich weg, was Du zu diesem Zeitpunkt auch erfahren hast. Im Jahre 1982, als Du privat übersiedelt bist, ging die Gesellschaftsadresse wieder an das Orff-Institut, wo die Gesellschaft ja auch gegründet worden war, zurück.

Nach dem Tod von Präsident Dipl. Ing. Dr. h.c. Manfred Mautner-Markhof, und dem kurzen Zwi-

schenspiel von KR. Dr. Wolfgang Berz, bist Du zur Präsidentin der Gesellschaft aufgestiegen, mit dem Ziel, einen geeigneten Vorsitzenden zu finden, der nicht aus dem Umfeld Pädagogik kommt. Was für Dich nicht Weniger, sondern mehr Arbeit bedeutete. Du warst immer und überall im Sinne Carl Orffs unterwegs. Daran hat sich auch nichts geändert, seit Du im Jahr 1993 für unseren jetzigen Präsidenten einen Schritt zurückgetreten bist.

Was macht Deine Stärke aus?

Für mich ist es einfach die Art und Weise, wie Du z. B. ein Elternpraktikum beginnst: wortlos, aber nicht stimmlos, mit Körpersprache, die ansteckend ist und auch einen noch so skeptischen Vater in ihren Bann zieht. Du sprichst dabei auf mehreren Ebenen soviel Elementares an, daß Deine Einstiege in Kurse, unabhängig ob mit Kindern oder Erwachsenen, in welcher Sprache auch immer, gelingen. Nicht Du stehst im Mittelpunkt, sondern der einzelne Mensch, die Gruppe und das verschüttete Elementare der Kursteilnehmer, das Du trotz unterschiedlicher Kulturen und Nationalitäten aufzuspüren verstehst. Darüber hinaus ist es Deine Stärke geworden, der Praxis auch die entsprechende Theorie gegenüber zu stellen und das Geschehen zu begründen.

Die Kraft für all diese Arbeit gibt Dir Deine Stimme, mit der Du jetzt nicht nur improvisierst, wie in Deiner Kindheit schon, sondern sie mit viel Begeisterung in hellem Sopran auch an Liederabenden erklingen läßt. Ich danke Dir im Namen aller, die mit und von Dir lernen durften und hoffe, es werden noch recht viele sein.

Hildegard Six

Türkei

»Müzik ve dans« in Ankara

In der Zeit vom 27. – 30. April 2000 fand in der Türkei das nunmehr achte Seminar für Musik- und Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks statt. Erstmals war es gelungen, das Seminar in zwei Gruppen mit den Schwerpunkten Tanz, bzw. Musik zu führen. Referenten waren Susanne Rebholz und Ulrike E. Jungmair.

In der Zusammensetzung der Kursteilnehmer spiegelte sich die 1997 begonnene und seither konsequent weitergeführte intensive Aufbauarbeit wider. Unter



den 65 Teilnehmern – 50% »Wiederkehrer«, 22 Teilnehmer hatten bereits an Wochenend-Workshops teilgenommen, 13 Teilnehmer waren erstmals bei einem Seminar – waren Musiker, Lehrer, Musiklehrer, Kindergärtnerinnen, Lehrer für Drama, Psychologen und Universitätsprofessoren verschiedener pädagogischer Fakultäten, nicht nur aus Ankara, sondern auch aus Istanbul, Izmir, Adana, Denizli und Bursa. Zunehmend beziehen alle diese Lehrenden Ideen und Grundlagen der Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs und Gunild Keetmans in ihre Tätigkeit mit ein.

Frau Liselotte Sey und Rana Uluc-Sey (Fortbildungseinrichtung »LERA«) ist es zusammen mit Frau Inci Dincer Baykara – eine Lehrerin, die ihr Studium noch bei Eduard Zuckmayer an der Gazi-Universität absolvierte – und Nalan Olgun, einer Lehrerin für Drama, gelungen, ein Netz zu spannen, das sich zunehmend über die gesamte Türkei ausbreitet. Mit kleineren Einführungskursen werden unterschiedliche Berufsgruppen und Institutionen angesprochen. Mit den Fortbildungskursen mit Referenten des Orff-Instituts werden Impulse gesetzt, die jeweils die Tätigkeit im Land anregen und Perspektiven eröffnen.

Nur an einem Beispiel sei verdeutlicht, wie intensiv diese Fortbildungsarbeit aufgenommen wird und zu neuen Initiativen führt. In Istanbul hat sich der Psychologe und Musikethnologe Tugay Basar ganz der

Arbeit um das Orff-Schulwerk verschrieben und bildet in einer Arbeitsgruppe Mitarbeiter aus, die sich Kindern widmen, die durch das Erdbeben im Herbst des vergangenen Jahres schwer geschädigt wurden. (Für Anregungen und Hilfestellungen hier seine e-mail Adresse »Tugay Basar« tugaybasar@hotmail.com)

Möglich werden diese Seminare durch das Zusammenwirken vieler kultureller Einrichtungen: Österreichische Kultur-Institut in Istanbul, Carl Orff-Stiftung in München, Fortbildungseinrichtung »LERA«, Özel Büyük Kolej-Ankara und Ankara Hilton Otel'nin.

Ulrike E. Jungmair

Schweden

Four years ago I was on my first rhythm seminar in Finland, it made a very strong impression on me and when I returned back to Sweden many people thought that I had been on a religious meeting. In one way it was true because the feeling of having made music together with other people was strong a new to me. For several days I was affected and I got new views and ideas how to bring music and motion together in my daily work. Carl Orff's ideas and thoughts started a process in my thinking and I felt that there is an ideology behind that work I have been doing for 10 years. In november 1998 we had our first weekend course in Sweden, Andrea Ostertag came from Austria, Harri Setälä and Juha Siukonen from Finland. We started to make plans about forming an association in Sweden. Early 1999 I talked to other people about the idea and noticed that there was a great interest to start a local Orff-Schulwerk association. In May 1999 the »Föreningen Orff-Schulwerk in Tensta Sweden« (FOSiTS) was founded.

Most of the members come from people working in pre-school and school in our own city, for the moment we are 30 members. All of us believe that the Orff pedagogy has given new motivation to work with music and rhythm, MUSIC-LANGUAGE-MOTION is a unit according to Orff and from this basic idea a lot of new ideas and methods can be developed.

At the Orff symposium in Finland March 2000 we were 9 participants from Sweden. The process has started in our city, the association grows in members

and more and more people are getting interested in our association, FOSiTS. It feels good to be a part of the big Orff-Schulwerk family.

*FOSiTS Föreningen Orff-Schulwerk i Tensta Sweden
Chairman Mallo Vesterlund
Siktvägen 10, 175 46 Järfälla, Sweden
e-mail: mallo.vesterlund@telia.com*

Schweiz

Ein Artikel über Musikerziehung in der Bundesverfassung!

Wie bereits in der Nummer 61 der Orff-Schulwerk-Informationen berichtet, haben Nationalrat und Ständerat dem Antrag Ostermann zugestimmt, wonach im Artikel 69, dem »Kulturartikel«, festgelegt wird, dass der Bund außer der Unterstützung kultureller Bestrebungen auch *Kunst und Musik, insbesondere im Bereich der Ausbildung, fördern* kann. Im Herbst 1998 stimmte auch die vereinigte Bundesversammlung dem Gesamtpaket zu, und im April 1999 nahm das Schweizervolk die revidierte Bundesverfassung an. Damit ist ein vorläufiges Ziel erreicht, dem noch vor kurzem kaum jemand eine Chance gegeben hätte.

Noch im Dezember 1998 liess ich mir von der Koordination Musikerziehung Schweiz KMS (die jetzt eine Arbeitsgruppe des Schweizer Musikrates ist) den Auftrag geben, auf Grund des neuen Verfassungsartikels die Schaffung eines Bundesgesetzes über Musikerziehung vorzubereiten. Da es sich um eine heikle Aufgabe handelte, wurde mir zugestanden, sie selbstständig – natürlich unter regelmäßiger Berichterstattung an die KMS – durchzuführen. So wurde es möglich, mit Frau Nationalrätin Käthi Bangerter (FDP, Bern) und Herrn Ständerat Hans Daniöth (CVP, Uri) gemeinsam einen Motionstext zu erarbeiten. Am Ende der Herbstsession 1999 wurden die Motionen in beiden Räten eingereicht mit dem folgenden, übereinstimmenden Wortlaut:

Förderung der Musik-Ausbildung

Der Bundesrat wird beauftragt, in Ausführung von Art. 69 Absatz 2 der Bundesverfassung, gesetzliche Grundlagen zu schaffen, um eine landesweite und ganzheitliche Förderung der Musikausbildung zu ermöglichen.

Dieses Ziel soll insbesondere wie folgt erreicht werden:

- a) *Die Pflege der Musik, insbesondere des **Singens** in der Schule, ist gezielt zu fördern.*
- b) *Die fachdidaktischen, organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen für die **Ausbildung von Lehrkräften** in Musik sind gesamtschweizerisch zu harmonisieren und zu verstärken.*
- c) *Die Zusammenarbeit mit den Kantonen und weiteren Trägern der Musikausbildung ist generell sowie durch die Bildung einer **Fachgruppe Musik** und gegebenenfalls eines schweizerischen **Kurszentrums Musik** zu koordinieren. Es sind hiezu Konkordate anzustreben.*

Beide Motionen wurden bereits im Dezember 1999 – 8 Monate nach der Annahme des Artikels in der Verfassung! – vom Bundesrat mit freundlichem Kommentar als Postulat entgegengenommen.

Nationalrat Remo Gysin (der seinerzeit den Vorschlag der KMS für den Verfassungsartikel in der Verfassungskommission des Nationalrates einbrachte) hat ebenfalls am Schluss der Herbstsession 1999 seinerseits ein Postulat eingereicht mit dem folgenden Text:

Musikförderung durch den Bund

Der Bundesrat wird gebeten, bis spätestens Ende 2000 einen Bericht zur Musikförderung des Bundes vorzulegen. Darin sollte er insbesondere aufzeigen, wie er den neuen Verfassungsartikel 69 umzusetzen gedenkt.

Begründung:

Im neuen Kulturartikel 69 erhält der Bund die Kompetenz zur Förderung der Musik. Musik ist ein Grundpfeiler unserer Bildung und Lebensfreude und spricht alle Altersstufen an.

Fragen, die in diesem Zusammenhang interessieren, sind beispielsweise: Welchen Stellenwert räumt der Bundesrat der Musikförderung z. B. im Verhältnis zu anderen Ausbildungs- und Schulbereichen ein? Welche Strategien, Konzepte und Projekte verfolgt der Bund in der Unterstützung der Breiten- und Talent- bzw. Spitzenförderung? Wie unterstützt der Bund den neuen Verein »Jugend+Musik«? Gibt es Förderprojekte im Zusammenhang mit der expo. 02?

Der Bundesrat muss nun innerhalb eines Jahres einen Bericht vorlegen, der als Grundlage für die Erarbeitung eines Gesetzes über die Musikerziehung dienen könnte.

Die Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz hat wiederum ein erfolgreiches Jahr hinter sich; alle Kurse konnten durchgeführt werden. Auch für das Jahr 2000 liegt ein attraktives Programm vor. Am 11. März 2000 wurde unter dem Patronat der Orff-Schulwerk Gesellschaft der Verein »Mutter-Kind-Singen« zur Förderung des frühkindlichen Singens gegründet.

Ernst Waldemar Weber
Haldenau 20, 3074 Muri
Tel./Fax 0(041)31 951 16 41

e-mail: weber.e.waldemuri@econophone.ch
homepage: <http://freeweb.econophone.ch/webermuri>

Slowakei

Der erste Kurs in der Slowakei

Mit Unterstützung der Carl Orff Stiftung, München, veranstaltete die Slowakische Orff-Schulwerk Gesellschaft, im November 1999 gegründet und das jüngste Mitglied des Orff Schulwerk Forums, im Februar 2000 die ersten Fortbildungsseminare für Elementare Musik- und Bewegungserziehung.

In Nitra (West Slowakei) und Presov (Ost Slowakei) waren insgesamt 65 Teilnehmer zusammengelassen. Pädagogen aus Kindergärten, Grundschulen, Musikschulen und Schulen für behinderte Kinder sowie Studierende und Lehrstuhlinhaber für Musik an Universitäten und pädagogischen Fakultäten in der Slowakei.

Für den Erfolg dieses Kurses dankt die slowakische Gesellschaft vor allem Prof. Dr. Ulrike Jungmair, einer hervorragenden Lektorin. Unter ihrer Leitung gestalteten sich die Seminare als »Expedition« über die Grenzen eingelebter Denkstereotypen hinaus. Praktische Beispiele für den Einsatz des Orff-Instrumentariums in Gruppen, das gemeinsame Musizieren und Darlegungen in Bezug auf eine die Praxis begleitende Didaktik regten die Teilnehmer zu höchst lebendigen Diskussionen an. Besonders großes Interesse zeigten die Teilnehmer auch an den von der Lektorin Katarzyna Kojder vermittelten Seminarhalten im Bereich Bewegung und Tanz. Zahlreiche Rückmeldungen bestätigten unseren Eindruck, dass diese Seminare auch viel Ansporn für eine veränderte pädagogisch-künstlerische Einstellung gebracht hatten.

Die Kurse befriedigten in gleichem Maß die Erwartungen jüngerer Teilnehmer, die der Konzeption einer Elementaren Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks nur mittels Literatur begegnet waren, so wie auch jene der etwas älteren Teilnehmer, die bereits in den 60er Jahren schon an einigen Orff-Kursen teilgenommen hatten und für die die Entwicklungen und neueren Ansätze der Arbeit innerhalb des Orff-Schulwerks heute besonders interessant waren.

Die Vertreter der Stadt Nitra, der Dekan der Universität Nitra sowie Presse und Rundfunk in Nitra und Presov nahmen von diesen Veranstaltungen Notiz und würdigten die Aktivitäten durch entsprechende Beiträge.

Mirka Blazekowa
(Präsidentin der Slowakischen
Orff-Schulwerk Gesellschaft)

USA

The American Orff-Schulwerk Association moved its headquarters to a new location in June, 1999. For 19 years, the AOSA office was in the home of Executive Director, Cindi Wobig. The organization has grown to such a large size that it became necessary to move to a more suitable space. The mailing address, telephone and fax numbers are as before.

*AOSA does have a new e-mail address: **hdqtrs@aosa.org**. Nearly all Orff Schulwerk activity in the United States occurs under the direction of the American Orff-Schulwerk Association. The training of Orff Schulwerk teachers is controlled by Guidelines for Orff Schulwerk Teacher Training Courses that are frequently discussed and reviewed by committees of AOSA members. During the summer of 2000, fifty American universities will offer two-week courses in Orff Schulwerk. These courses meet the Guidelines specified by AOSA. Level I will be offered in 46 locations, Level II in 32 locations, and Level III in 10 locations. In addition, several universities will offer one-week courses on specific topic related to Orff Schulwerk. Information about AOSA-approved courses is on-line at **www.aosa.org**.*

Education for teachers also occurs throughout the year in one- and two-day workshops sponsored by chapters that are affiliated with AOSA. This year there are 85 chapters across the country (including Alaska

and Hawaii). During this year, approximately 350 weekend workshops are being sponsored by these chapters.

AOSA's annual conferences, attended by as many as 2.000 people, provide further education about Orff Schulwerk. Over three days, participants choose from more than 160 workshops sessions and performances. In November, 2000, the conference will be in Rochester, New York. The theme is *Overture: Reflections of the Past, Focus on the Future*. The opening will be on the evening of Wednesday, November 8, and the conference will close on the morning of Sunday, November 12. The conference will be preceded this year by an international symposium on *lifelong learning in Orff Schulwerk*, which will begin on Tuesday evening, November 7, and run throughout the day on November 8. The focus will be on possibilities for involving adults in movement and music education in various types of community and school settings. AOSA received generous support from the Carl Orff Foundation for the symposium. Information about the conference and symposium is on-line at www.aosa.org.

In an attempt to draw more attention to the benefits of music and movement education for children, AOSA has established a National Advocacy panel. This panel will be made up of prominent musicians, artists and other well-known individuals from professions such as education and politics. Children's author and illustrator Gerald McDermott became the first member of the panel during the conference in November, 1999. Composer Libby Larsen will officially join the panel in November 2000. Both McDermott and Larsen have worked with AOSA on artistic projects and have been strong public advocates for the work of AOSA and Orff Schulwerk.

During the conference in November, 1999, Mary Shamrock was presented with the Distinguished Service Award, AOSA's highest award. Mary has served AOSA as president and past-president and has been national conference chairperson twice. She is well-known for her writing about Orff Schulwerk in the United States and Asia. She has been a significant contributor to the development of the Guidelines for Orff Schulwerk Teacher Training Courses. Mary is a Professor of Music at California State University, Northridge, where she was recently named Assistant Chair for the Music Department. She will give the closing address at the Rochester symposium on November 8, 2000.

The members of the AOSA Board of Trustees, under president Linda Ahlstedt, continue to explore new ways of supporting the development of Orff Schulwerk teachers and promoting the growth of music and movement education through Orff Schulwerk in the United States and around the world.

Carolee Stewart

Neues aus den Vereinigten Staaten

Viermal jährlich erscheint die Zeitschrift »The Orff Echo«, eine Veröffentlichung der amerikanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft. In der neuesten Ausgabe (Winter 2000) beschäftigen sich einige Beiträge mit den Beziehungen unserer Schulwerk-Arbeit mit Musik und Tanz aus vergangenen Epochen. Ein ausführlicher Artikel von Isabel McNeill Carley beschreibt die Dokumente früherer Musik in den Bänden der Originalausgabe des Schulwerks und in der englischen Version von Margaret Murray. Die sicher nicht leichte Aufgabe, heutige Mittelschüler an Stille, Konzentration, Einfachheit mittelalterlicher Gesänge heranzuführen, schildert Marjie van Gunten. Carolyn Ritchey Kunzmann und Ursula M. Rempe berichten über ihre Erfahrungen mit Musik und Tanz aus der Renaissance im Unterricht mit Schülern. Ein anderer Beitrag zum Thema (Cora Lippi) ist der Sprache, dem Wesen des Morris Dance gewidmet.

Die Berichte über die Jahreskonferenz der amerikanischen Gesellschaft im November 1999 enthalten auch die Nachricht, dass der frühere Präsident der Gesellschaft, Jack Neill, und Wolfgang Hartmann, Klagenfurt, mit der Ehrenmitgliedschaft ausgezeichnet wurden. Die höchste Auszeichnung der Gesellschaft, der »Distinguished Service Award«, wurde Mary Shamrock zugesprochen.

Eine Gruppe erfahrener Schulwerk-Lehrer hat sich mit der Frage befasst, ob es nicht sinnvoll und für die Qualität des Unterrichts mit Anregungen des Orff-Schulwerks wichtig ist, eine Weiterbildung über die seit vielen Jahren praktizierten, genau beschriebenen und in unzähligen Kursen erprobten drei Stufen hinaus zu planen und einzuführen. 16 bis 17% der Teilnehmer, die mit Lehrgängen der Stufe 1 beginnen, absolvieren alle drei angebotenen Leistungsstufen. Viele von ihnen möchten weitermachen.

Wie wichtig das Orff-Schulwerk auch von manchen Ausbildungsstätten in den Vereinigten Staaten von Amerika genommen wird, zeigt eine Liste von 12

Universitäten und Hochschulen, die ein Studium zum Master of Arts oder zum Master of Music mit Schwerpunkt Orff-Schulwerk anbieten: California State University, Los Angeles; College of Saint Rose; George Mason University; University of Cincinnati; University of Kentucky; University of Memphis; University of Nevada, Las Vegas; University of Saint Thomas; Webster University; Westchester; Western Carolina University; Whitworth College.

In der »President's Message« von Linda Ahlstedt findet sich ein interessanter Gedanke. Sie berichtet über ein Treffen von Vertretern derzeit in Amerika wirksamer Konzepte der Musikerziehung während der Jahreskonferenz in Phoenix. Ohne die Unterschiede der Systeme von Orff, Kodály, Dalcroze und Gordon zu unterschlagen, muss aber in der gegenwärtigen Situation der mangelnden Anerkennung der Bedeutung von Musikerziehung in der Bildungspolitik die Zusammenarbeit gefördert werden. Der Präsidentin letzter Satz: »As we begin to harness the creative energies of all our approaches, I truly believe we will develop an exciting pathway toward an American Music Education that will ensure every child in our country a lifetime of active music making.«

Hermann Regner

Erfahrungsaustausch gesucht.

John Krumich, amerikanischer Musikpädagoge und Absolvent des Special Course am Orff-Institut, ist Gründer und Direktor eines Kinderensembles, mit dem er seit Jahren Konzerte gibt und auch CD's produziert hat:

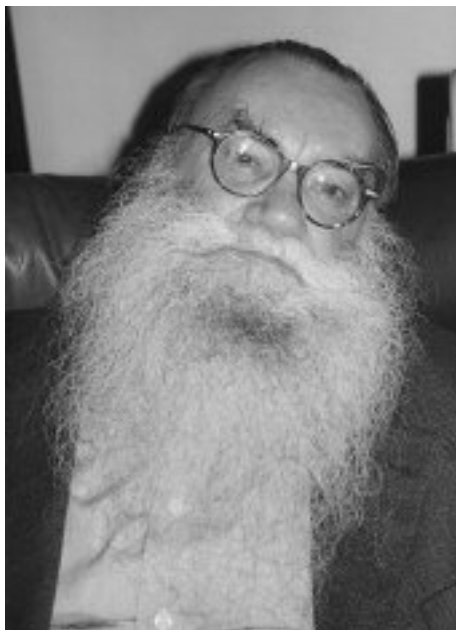
The American Children of SCORE (Strings, Choral, Orff and Recorder Ensemble)

Beim 1. Internationalen Orff-Schulwerk Symposium 2000 in Orivesi, Finnland, hat John von seiner Arbeit berichtet und sein großes Interesse an einem fachlichen Erfahrungsaustausch mit Kollegen aus anderen Ländern bekundet, die mit ähnlichen Ensembles arbeiten.

Kontaktadresse: SCORE, 4243 Loudoun Avenue, Post Office Box 270, The Plains, Virginia 20198, Tel. 540-253-7460, Fax 540-253-7461

Aus dem Orff-Institut

From the Orff Institute



Wilhelm Keller zum 80. Geburtstag

Lieber Willi,

Im Umfeld des Orff-Instituts gibt es eine große Gruppe von Kollegen und Studierenden, die Dir in Verehrung und Dankbarkeit zugeneigt sind und Dir zu Deinem hohen Geburtstag einen reichen Strauß an Wünschen und guten Gedanken darbringen möchten. Durch all die reichen Inhalte Deiner jahrzehntelangen Unterrichtstätigkeit, durch Deine beispielhafte und initiative Arbeit für Menschen aller Grade von Gesundheit und Behinderung, durch Deinen unermüdlchen und unerbittlichen Einsatz für Humanität und Menschenwürde, durch die Inspiration, die wir Dei-

nen künstlerischen und wissenschaftlichen Werken verdanken, und, über all dies hinaus, durch das Beispiel Deiner integren Persönlichkeit und Deines mutigen Lebens hast Du unendlich reichen Samen gestreut.

Mögest Du Dich an dessen Früchten lange erfreuen können!

In Dankbarkeit und mit den herzlichsten Geburtstagswünschen

Deine Barbara Haselbach

Wie ich Wilhelm Keller erlebt habe, und wie er auf mich wirkte

Erste Begegnung mit Wilhelm Keller

Vor 25 Jahren (1975) begegnete ich Prof. Wilhelm Keller zum ersten Mal. Ich suchte ein Dissertations-thema im Bereich der Musikpsychologie, das ich für den Abschluss meines Psychologie-Studiums in Salzburg verwenden wollte.

Mit bangem Herzen klopfte ich im Orff-Institut an Wilhelm Kellers Tür. Doch nach seinen ersten, freundlich entgegenkommenden Worten beruhigte sich jede Aufregung. Nach kurzer Zeit waren wir uns einig: Der von Wilhelm Keller entworfene Melodie-Improvisationstest mit dem Ziel der phänomenologischen Erfassung kindlicher Melodie-Erfindungen sollte die Grundlage für die wissenschaftliche Untersuchung sein.

Wilhelm Keller begleitete mich dabei stets mit viel Geduld, Freundlichkeit und Engagement – und während der Auswertungszeit der Ergebnisse zum Teil gelang.

Resümierend ließ sich nachweisen, dass die Textrhythmik improvisierte Melodiebildung beeinflusst und kein bedeutsamer Unterschied zwischen lernbehinderten und nichtbehinderten Kindern gleichen Alters hinsichtlich Originalität und Kreativität der melodischen Improvisationen besteht.

Fortbildungslehrgang im Orff-Institut

1977 besuchte ich den von Wilhelm Keller im Orff-Institut initiierten und geleiteten Fortbildungslehrgang »Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der sozial- und heilpädagogischen Praxis«.

Dieser Lehrgang öffnete eine neue Welt, die meinem bisherigen Leben eine Wende gab. »Uni«, intellektuell, kopfbelastet; Orff-Institut: Einheit von Sprache,

Körper, Musik: neuer Zugang zu Körper und Gefühlen.

In Wilhelm Kellers Unterricht lernte ich, wie wichtig es ist, auf das einzugehen, was Kinder oder Erwachsene können und nicht auf das, was sie nicht können. Es geht darum, die individuellen Möglichkeiten wahrzunehmen und zu fördern. Wilhelm Keller vermittelte uns Studierenden seine Überzeugung, dass der wesentliche Unterschied in der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung mit Behinderten und mit Nicht-behinderten nur durch die normativen Bildungsziele und durch die methodisch-didaktischen Konzepte der Unterrichtsformen gegeben sei. Dadurch relativierte Keller den Begriff »Behinderung« unserer intellektuell ausgerichteten Leistungsgesellschaft zu Gunsten eines humanistischen Bildungsideals, in dem der Mensch nach seinen individuellen Begabungen bzw. Ressourcen angenommen, geschätzt und gefördert wird. Unter diesem Gesichtspunkt gäbe es, wie Keller sagte, keine Menschen, die bildungsunfähig wären. Darum forderte er das Recht jedes Menschen auf Bildung. Im Vordergrund steht nicht mehr die intellektuell-kognitive Lernfähigkeit, sondern die Ausdrucksfähigkeit. Das Produkt rückt zu Gunsten des Prozesses in den Hintergrund. Die positive Verstärkung wird als wichtiges Motivationsmittel eingesetzt. Im Rahmen der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung lehrte uns Wilhelm Keller, elementare Musikinstrumente zu benutzen, d. h. Instrumente, die man ohne musikalisch-technische Voraussetzung spielen kann. Ebenso lehrte er uns, Alltagsmaterial, Geräusche und Klänge zu entdecken, sowie Körperinstrumente einzusetzen, die immer zur Verfügung stehen und die von differenzierter Rhythmik, bis hin zu einfachen Stimmlautäußerungen, z. B. bei einigen Schwerstbehinderten, reichen können.

In Gruppen achtete Keller mit viel Aufmerksamkeit auf den sozialen Kontakt. Durch Rollenspiele, besonders in der musikalisch-szenischen Gestaltung von Geschichten, lehrte er uns, die verschiedenen Personen in einer Gruppe so zu integrieren, dass jedes Gruppenmitglied am Gruppengeschehen nach seiner persönlichen Art und Weise teilhaben konnte.

Im Rahmen von Hospitationsstunden in der Lebenshilfe lehrte uns Wilhelm Keller, Erwachsene mit geistiger Behinderung nicht ihrem intellektuellen Vermögen entsprechend als Kinder wahrzunehmen, sondern als Erwachsene. Deshalb sollte das Thema altersgemäß sein. Die Methode jedoch sollte hin-

sichtlich dem Schwierigkeitsgrad an die jeweilige Möglichkeit des behinderten Menschen angepasst werden.

Wilhelm Kellers Art, die eigene Begeisterung auf andere zu übertragen, konnten wir in seiner Arbeit mit den erwachsenen Behinderten in der Lebenshilfe, sowie in der Sonderschule und in der »Übungsschule« (mit Regelschülern) erleben, und sie wirkte auch positiv nachhaltig auf unsere damalige Fortbildungsgruppe. Gleichzeitig stellten wir als »typische Studenten« auch einiges in Diskussion, doch letztlich setzte sich Keller mit seiner Überzeugungskraft, seiner Menschlichkeit und Einfühlsamkeit immer wieder durch.

Tagungen in Italien

1980 und 1981 wurde Wilhelm Keller zu zwei Tagungen in Italien eingeladen. Er bat mich, ihn als Übersetzerin zu begleiten.

In *Bologna* stellte Wilhelm Keller auf einer Fachtagung sein Institut für Sozial- und Heilpädagogik mit der musikalischen Grundlagenforschung in der Sonderpädagogik vor. Seine Fähigkeit, mit Sprache spontan und kreativ umzugehen, zeigte sich dabei in seinem frei gehaltenen Vortrag »Zur Zielsetzung und didaktischen Konzeption des Gruppenmusizierens mit Geistig- und Mehrfachbehinderten« (vgl. Klaus Finkel [Hg.]: *Handbuch Musik und Sozialpädagogik*, Bosse, Regensburg 1979, S. 309ff), wobei er u. a. anhand von Tonfilmprotokollen demonstrierte, wie er das Orff-Instrumentarium in der Arbeit mit behinderten Menschen einsetzte.

In *Trieste* stellte Wilhelm Keller im Rahmen einer Tagung seine Arbeit zum Thema »Gruppen musizieren mit normalen und behinderten Kindern« vor.

Hier sprach er in seiner typisch temperamentvollen Art – voller Idealismus und Tatkraft – über die Integration von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In diesem Zusammenhang forderte er eine Schule ohne Frontalunterricht, Druck, Leistungskonkurrenz und Angst. Ein besonderes Anliegen Wilhelm Kellers bestand dabei in der Warnung vor dem Ziel, behinderte Menschen als »nützliche Glieder der Gesellschaft« zu integrieren.

Mit seinen Vorträgen erreichte Keller in Italien, wo gerade 1977 das Gesetz zur Integration der Behinderten verabschiedet worden war, besonders aufmerksame sowie kritische, diskussionsbereite Zuhörer.

In der langen Zugreise von Trieste nach Bozen begegnete ich Wilhelm Keller auf einer neuen, ganz persönlichen Ebene: Ergriffen hörte ich ihm zu, als er mir aus seinem Leben erzählte. In steter Erinnerung wird mir diese Reise bleiben, bei der die noch lebendiger gewordene Menschlichkeit meines Lehrers tiefe Verehrung in mir auslöste.

Wilhelm Kellers Wirkung als Vorbild

Wilhelm Keller wirkte und wirkt auf mich als nahezu grenzenlos schöpferischer Mensch. Besonders nachhaltig wirkt auf mich sein Engagement für ein humanistisches Bildungsideal, für eine Welt, in der die Menschen sich einander mit einfühlendem Respekt begegnen und friedlich zusammenleben. Als grundsätzlich pazifistisch erlebte ich Wilhelm Kellers Einstellung nicht nur als idealistische Vorstellung, sondern auch im tatkräftigen Einsatz. Dabei zeigte er sich stets zielgerichtet: immer weiter, nicht nachgeben, vital kämpfen, um seinen Standpunkt zu vertreten und durchzusetzen.

Ich schätze an Wilhelm Keller, dass er in seiner außergewöhnlichen musikalischen Sensibilität und Begabung sich auch über kleinste musikalische Äußerungen von behinderten Menschen freuen konnte und sie würdigte.

Wilhelm Keller vermittelte uns als Professor die Wichtigkeit des »Spiels« im eigenen Sinn des Wortes, ungeachtet von Behinderung oder Alter.

Das Spiel, das ich stets wie einen goldenen Faden in Wilhelm Kellers Arbeit eingewoben erlebte, hat für mich eine grundlegende Bedeutung gewonnen – bis zum heutigen Tag. Zum Spiel gehört auch noch Wilhelm Kellers Freude an Spaß und sein Humor. Sein spontaner Humor begleitete ihn bis in den hohen Norden (Schleswig-Holstein, November 1985), wo im Rahmen eines gemeinsamen Kurses zum Thema »Integration« das Bild »Vorsicht Keller« entstand:

Wilhelm Keller in seinem typischen Erscheinen mit dem breitkrempigen, schwarzen Hut und mit seiner Pfeife mit dem ganz bestimmten, wohligen Geruch: ja eben, Wilhelm Keller!

... und was wäre bei Wilhelm Keller das Spiel ohne Sprachspiel?!

In diesem Sinne möchte ich schließen mit den Worten: keller, kellerer, am kellersten.

In Dankbarkeit
Ruth Moroder-Tischler

Neue Praktikumsstellen gesucht

Seit dem vergangenen Studienjahr habe ich von Ernst Wieblitz die Betreuung der Lehrveranstaltung »Berufsfeldbezogenes Blockpraktikum« für die Studierenden des Orff-Instituts übernommen. Vor vielen Jahren habe ich im Rahmen meiner Tätigkeit am Hamburger Konservatorium selbst zweimal Praktikantinnen als Mentorin betreut und die damit verbundenen Erfahrungen als sehr bereichernd erlebt. Immer wieder hat es sich in den vergangenen Jahren bestätigt, dass insbesondere Absolventen des Orff-Instituts die Wichtigkeit dieses Praktikums für die Studierenden richtig einschätzen und sich mit Freude und Engagement dieser – leider unbezahlten – Aufgabe gewidmet haben. Aber dieser Aufruf, sich als MentorIn für diese interessante Tätigkeit zu melden, wendet sich natürlich an alle Lehrerinnen und Lehrer, die

- in einem musik- und/oder tanzpädagogischen Bereich tätig sind
- die in einer heil-, sonder- oder sozialpädagogischen Einrichtung mit Musik, Bewegung/Tanz arbeiten
- die in einem therapeutischen Arbeitsfeld mit Musik und Bewegung/Tanz arbeiten
- die in künstlerischen Arbeitsfeldern pädagogisch und gestaltend tätig sind
- eine vierwöchige Betreuung eines Studierenden in ihre Wochenarbeitszeit (ehrenamtlich) integrieren können
- die ggf. weitere Hospitationsmöglichkeiten bei KollegInnen organisieren könnten
- die bereit sind, erste Lehrversuche der PraktikantInnen zu betreuen

Wenn Sie Interesse haben, schreiben Sie bitte an Manuela Widmer, c/o Orff-Institut, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg – ich kann Ihnen dann weitere, detaillierte Informationen bezüglich einer Praktikumsbetreuung zukommen lassen.

Manuela Widmer

Vorführung von Studierenden des Orff-Institutes im Rahmen einer Arbeitstagung der Leiter Österreichischer Musikhauptschulen

Leitung: Christine Schönherr und Prof. Werner Stadler

Am 24./25. Januar 2000 trafen sich 85 Direktoren von Musikhauptschulen aus ganz Österreich zu einer Arbeitstagung im Bildungshaus St. Virgil in Salzburg. Das eröffnende sogenannte Impulsreferat hielt Professor W. Blazicek, Wien, mit dem Thema: »Die Kunst zu vermitteln«.

Gerne nahm ich die Anfrage kurz vor den Weihnachtsferien von Direktor Stern (Musikhauptschule Graz), dem Hauptorganisator an, mit einer Gruppe von Studenten am Eröffnungsabend eine Vorführung für die Teilnehmer zu gestalten. Ich freute mich über das Interesse an unserer Studienrichtung und sah darin eine gute Gelegenheit, Pädagogen in »maßgeblichen Positionen« Live-Einblicke in unseren Arbeitsbereich zu bieten.

Die spontane Zusage des Kollegen Werner Stadler und der sechs StudentInnen (Elisabeth Huber, Anna Kalcher, Maria-Gabriele Massa, Tina März, Johannes Reichle, Wilfried Seethaler) war natürlich von entscheidender Bedeutung. Die StudentInnen sahen diese Vorführung als gute Gelegenheit, ihre Fähigkeiten zu erproben und nach aussen zu präsentieren. In der Programmzusammenstellung ging es uns darum, die Vielseitigkeit der Ausbildung zu zeigen. Einem Eröffnungsstück für body percussion schloss sich ein indianischer Begrüßungskanon mit Sologesangeinlagen unter Einbeziehung des Publikums an und einem szenisch gestalteten Sprechstück von C. Orff folgten einige szenisch aufbereitete Sprech-Miniaturen von J. Guggenmos und E. Jandl. Ein Schlagwerkstück von W. Stadler für Bongos und Congas leitete zum instrumental-tänzerischen Teil über.

Der Hasual Tanz aus Israel, live begleitet durch Gesang und Gitarrenspiel, war das »Sprungbrett« für eine nachfolgende, im wahrsten Sinne des Wortes atemberaubende Moriskentanz-Improvisation zu Blockflöten- und Trommelbegleitung.



»Tschukatuka Vetcheteb«, einer Sprechkomposition von E. Wieblitz, folgte das abschließende Schlagwerkstück nach brasilianischen Rhythmen »Maracatu« von W. Stadler, bei dem allmählich immer mehr Fussspitzen der Zuhörer in rudimentäre Tanzbewegungen verfielen.

Bei der erklatschten Wiederholung des Stückes nahmen sogar einige Teilnehmer die Einladung auf die Bühne an, um auf den Instrumenten mitzuspielen, voran der Landesschulinspektor von Oberösterreich, der mit sichtlicher Freude die Congas bearbeitete. Obwohl unsere Vorführung aus organisatorischen Gründen erst um 21 Uhr beginnen konnte, war das Interesse groß, was sich auch darin zeigte, daß mehrere Direktoren um eine Kopie des Videomitschnittes dieses Abends baten, um diese den Lehrern ihrer Schule zeigen zu können.

Christine Schönherr

Rainbow over Bath

Aufgrund finanzieller Unklarheiten fiel die Entscheidung für die Exkursion nach Bath, die eigentlich schon länger festgelegt worden war, doch erst im letzten Augenblick. Die Exkursion fand im Rahmen von Studium Generale Musik und Studium Generale Tanz, unter der Leitung von O. Univ.-Prof. K. Feß-

mann und H.-Prof. M. Pinto do Amaral von 14. 11. 1999 – 21. 11. 1999 statt, mit der Zielsetzung, einen Einblick in die Arbeit der Studierenden am Orff-Institut zu geben.

Die Projekte, die wir in diesen beiden Fächern entwickelt und als Performance im Zentrum Im Berg am Tag der offenen Tür bereits präsentiert hatten, zeigten wir am Ende der Woche im Michael Tippett Centre in Bath.

Jedoch wurden für diese Aufführung die Projekte der orffschen Studentinnen in Zusammenarbeit mit einigen englischen StudentInnen (Abteilung Tanz und Komposition) erweitert.

Die Performance selbst wurde erweitert durch einen Prolog, in dem wir verschiedene Texte mit verschiedenen Sprachen gleichzeitig vortrugen, hierauf folgte ein Zwischenspiel, gestaltet mit Musik und Tanz und schließlich abgerundet wurde die Performance mit einem Epilog, der rein musikalisch gestaltet war. Darin eingebettet fanden unsere Projekte statt.

Dabei wurden unsere Arbeiten hervorragend von einem professionellen Lichttechniker, der bemüht war, alle Wünsche zu erfüllen, unterstützt!

Die Proben dauerten die ganze Woche an, teilweise bis in die frühen Morgenstunden hinein.

Die Zusammenarbeit an sich wurde als sehr bereichernd und interessant empfunden (auch im Bereich der Sprache), da sich unsere Studienrichtung und die in Bath als sehr unterschiedlich erwiesen hat. Unser

Studiengang konzentriert sich auf die Verbindung von Musik und Tanz, während sich das Bath SPA University College auf einen Fachbereich, entweder Tanz oder Komposition spezialisiert. Leider bot sich uns aufgrund des intensiven Probenplans keine Gelegenheit für Hospitationen in diversen Unterrichtseinheiten, die sicherlich auch für uns interessant gewesen wären. Hingegen konnten wir in einigen Tanztechnikstunden einen Einblick in deren Arbeitsweisen gewinnen, die andere Bereiche wie Release Technik und Kontakt Improvisation umfassen.

Trotz der vielen Anstrengungen wurden unsere Mühen durch eine sehr gelungene Aufführung belohnt. Sogar das BBC zeigte reges Interesse an unseren Arbeiten, besonders auch am Steinkonzert von O. Univ.-Prof. K. Feßmann, das er mit extra dafür eingeflogenen Musikern gab. Über die Arbeit Feßmanns mit seinen Steinen wurde ein Bericht in Stonegehenge gedreht, das wir an einem der leider wenigen freien Tage besuchten.

Schon bei unserer Ankunft wurden wir herzlich und offen empfangen und genossen während der gesamten Woche Aufgeschlossenheit und Hilfsbereitschaft. Fast jeden Abend bot sich die Gelegenheit, in diversen Restaurants oder Pubs Wissen auszutauschen und einander besser kennenzulernen.

Dabei muß vor allem das Engagement der englischen männlichen Studenten erwähnt werden, die uns hervorragend halfen, uns in Bath und Umgebung zurechtzufinden.

Generell läßt sich ein solcher Austausch wie der unsere sehr empfehlen, da das Wissen und der Horizont enorm erweitert werden. Wir genossen den Aufenthalt mit all seinen Turbulenzen sehr.

Rainbow over Bath!

Julia Renz
Dana Baumann
Michaela Exner

Ohren auf und ihnen nach!
oder: Klangfang in Manhattan(g)
oder auch: Über die bereichernde Erfahrung einer gesteigerten Wahrnehmung
oder vielleicht am besten:
New York, New York!!!

Exkursion nach New York vom 2. bis 12. Dezember 1999

Thema: »Klanglandschaften einer Stadtkultur«

Mentor: O. Univ. Prof. Dr. Peter Maria Krakauer

Drei Monate liegt sie nun schon zurück, unsere aufregende Reise in jene sagenumwobene Metropole unseres Nachbarkontinents, und dennoch schillern die Eindrücke noch in den buntesten und lebendigsten (Klang-)Farben.

»Klanglandschaften einer Stadtkultur«, so hieß das Thema der Exkursion, und so vergingen wir uns tatsächlich nicht nur im Sehen, sondern auch im Hören!

Die Tage in New York gestalteten sich zu einem einzigartigen, unaufhörlichen Konzert mit einigen klanglichen Höhepunkten und erstaunlicherweise keinen Flauten.

Jeder Klang klang.

Die Frage ist nun, ob das an unseren aufgeschlossenen Ohren lag oder ob diese in jeder Hinsicht aufschlußreiche Stadt zur Ver-Antwortung zu ziehen ist. Es ist anzunehmen, beides ging Hand in Hand.

So will ich also auch bei meiner nachträglichen Schilderung der Ereignisse den klanglich-musikalisch-geräuschlichen Aspekt nicht aus den Augen bzw. Ohren verlieren.

Die ersten Erfahrungen in der fremden Stadt sammelten wir notgedrungen im Untergrund. Und Tag für Tag zog es uns wieder hinab, und das nicht nur aus transporttechnischen Gründen.

Die New Yorker »Subway« zeichnete sich nicht nur durch ihr hohes Alter und die unzähligen hübschen Mosaikbildchen aus, sondern sie beherbergt in ihren verborgenen Räumen auch ein Heer von Musikern, Sängern und Alleinunterhaltern.

Man begegnete ihnen oft genug. Manche Plätze waren so gut wie immer besetzt, andernorts wurde der müde Subway-Reisende von süßen Tönen überrascht und auch aufgemuntert, bis die Musik im Getöse einer ankommenden U-Bahn unterging.

Die Palette reichte von Querflöte über Percussion und Gesang zu Löffelspiel und Jazzensemble. Immer wieder überraschend waren die Unterschiede in Herkunft, Hautfarbe und Alter der Spieler. Ich habe immer noch das kleine asiatische Fräulein vor Augen, das seiner Geige fremdländische Töne entlockte, oder die Südamerikaner mit ihren Samba-Rhythmen, oder auch die Engländer mit ihrer Rave-Percussion und den etwas beleibteren Herrn in seinen besten Jahren mit all den Löffeln und seiner großartig amüsierten Art, nicht zu vergessen den jungen Afro-Amerikaner, der im Zug klassische Melodien flötete und noch viele mehr.

Musik scheint einfach in's Bild zu gehören. Immer wieder bleiben Leute stehen, hören (allerdings nur) einen Moment zu und haben dann meist auch einen Penny für die Musiker übrig.

Insgesamt ähnelt New York bei all der Betriebsamkeit eher einem Ameisenhaufen. Alles und jeder ist in Bewegung. Das ergibt dann einen reizvollen optischen Effekt, wenn sich aufgrund der Musiker kleine oder auch größere Menschentrauben bilden, die eine Weile in Stillstand verharren, um sich dann wieder aufzulösen.

Das war einmal besonders gut im »Grand Central«, einem sehr schönen alten Bahnhof, zu beobachten. Auf der Treppe der riesigen Halle formierte sich der Chor der Yale-Universität zu einem spontanen, kurzen Konzert. Und die Menschenströme zerfielen in ihre Einzelteile, die sich in zunehmendem Maße an die wachsende Zuhörerschaft anschlossen – und aus einem Häufchen wurde in wenigen Minuten eine Menschenmenge. Am Ende ein begeisterter Applaus (amerikanisches Temperament?) und gleich darauf verflüssigte sich die Menge wieder und zerfloss.

Auch in den Parks wurde einiges an Musik geboten, und das im Dezember!

Im »South Battery Parc« bildeten sich vor der Fähre (zur Freiheitsstatue) lange Warteschlangen: ein attraktives Plätzchen. Und so blieben denn die Attraktionen nicht aus. Ein älterer Mann spielte Mozarts »Kleine Nachtmusik« in zwei großen »Blechschißeln«, ein junger Schwarzer (»I'm a Yoga-master!«) verformte seinen Körper zu Techno-Musik, im Hin-

tergrund ein melancholisches Saxophon und im unmittelbaren Vordergrund eine Gruppe von jungen, muskulösen Männern, die nicht nur Flick-Flacks und verschraubte Saltos schlugen, sondern auch ein Lied gegen Drogenmißbrauch anstimmten. Im »Central Park« stieß ich meinen Ohren folgend auf einen schier unglaublichen Musiker: Einen jungen Mann in indianisch anmutender Tracht mit Schellen an den Fußknöcheln und einer Geige im Arm. Ständig in Bewegung (Rhythmus) sang er sowohl in tiefer als auch in hoher, an weiblichen Operngesang erinnernden Lage und begleitete sich dazu auf seinem Instrument. Die Töne schienen seinem tiefsten Innern zu entspringen und sich spontan zu diesen einzigartigen Melodien zusammenzufügen.

Soviel zur Live-Musik der »Amateure«, nun zu den Profis.

New York ist berüchtigt für seine riesige Kulturszene. Einen winzigen Teil davon konnten auch wir uns zu Gemüte führen: Tanzimprovisation, Musical, klassisches Konzert und als klanglichen Höhepunkt vielleicht die Aufführung von »Le nozze de Figaro« in der Metropolitan Opera. Für die kalten Schauer auf meinem Rücken war also sicherlich nicht nur die Unbeheiztheit des in mattem Gold schimmernden Theaterrinneren verantwortlich!

Doch erfreute nicht nur Live-Musik unsere Ohren: Musik aus der Dose bestürmte sie regelrecht, vor allem dort, wo es darum ging, etwas zu kaufen bzw. zu verkaufen. Im Stadtteil »Soho« gab es neben all den Galerien auch viele Straßenverkäufer mit Bildern, Schmuck, Photos, ... und immer war irgendwo ein Kassettenrecorder versteckt und spuckte seine Töne unter der Tischkante hervor:

Das Schlendern von Stand zu Stand – ein akustisches Erlebnis! Ebenso der Spaziergang durch ein Kaufhaus: weihnachtliche Atmosphäre getragen von der passenden musikalischen Untermalung – mit der Zeit wurden einige doch recht häufig wiederkehrende Melodien (Jingle Bells...) zu hartnäckigen, wenn auch nicht unangenehmen Ohrwürmern.

Jetzt war aber noch gar nicht die Rede von Geräuschen.

Außer dem Meeresrauschen, dem Wind und dem Flügel Schlag der Tauben (nur für geübte Ohren!) sind sie alle vom Menschen verursacht (unglaublich, wie laut wir sind!).

Verkehr, Sirenen, Hupen, Hubschrauber, Baustellen, Ventilatoren(?) an den Fenstern. Auffallend war auch

das häufige Gepiepse. Mit einem schrillen Pfiff wurde man z. B. zu den unterirdischen Zügen zugelassen, aber auch in den überirdischen Bussen bestätigte ein Pfeifton die Gültigkeit des Tickets. Auch beim Benützen des Fahrstuhls in unserer Jugendherberge blieben wir vom Piepsen nicht verschont. Außerdem gab es noch das Phänomen des piepsenden Rückwärtsgangs bei großen Vehikeln und einige mysteriöse Fälle, bei denen die Ursache des Piepstons nicht zu ermitteln war. Und all das vermischte sich mit den Klängen, die der Mensch ganz ohne technische Beihilfe dank seines unermüdlichen Stimmaparats in den Raum aussendet:

Stimmengewirr, manchmal murmelnd, manchmal rauschend, in manchen Situationen sich zum Sturm erhebend (bei Beifallsbezeugungen), viel Lachen, typisch amerikanische Wendungen wie: »How are you!« (keine Frage), »Have a nice day!« oder »Take care!«, Gesprächsfetzen in den unterschiedlichsten Färbungen und Sprachen.

Vielleicht ist es gerade diese kulturelle Farbenpracht, »that makes New York such an interesting place!«

Wenn es den Ohren zu viel wurde, suchten sie sich ruhigere Gefilde: Kirchen, Museen, Galerien oder auch die »Public library«.

An dieser Stelle möchte ich noch kurz unseren Vorteil gegenüber »gewöhnlichen« Touristen zur Sprache bringen: immer griffbereit schlummerte er in Form eines DAT Recorders in unseren Taschen.

»We're making a projekt about sounds...« war ein regelrechtes »Sesam öffne dich!«. Interesse wurde geweckt, Kontakte wurden geknüpft, Türen gingen auf. So konnten wir zum Beispiel die Generalprobe eines faszinierenden (Klang-)Konzerts in der Kathedrale »St. John The Divine« besuchen oder in den Tanzstunden des »Dance Department of Columbia University« herumschnüffeln.

Es war für uns alle, die wir an der Exkursion teilnehmen durften, eine wunderbare Zeit (auch wenn uns manchmal die Beine ihren Dienst versagen wollten).

Den eingefangenen Klangschatz haben wir wohlbehütet mit nach Hause gebracht.

Noch schlummert er auf den unzähligen DAT-Bändern, noch!

Bojanka Pajtler

Aus dem Orff-Schulwerk Forum, Salzburg

From the Orff-Schulwerk Forum, Salzburg

1. Internationales Orff-Schulwerk Symposium 2000

Orivesi, Finnland, 24.–26. März 2000

Holger Mauthé

Bevor das eigentliche Symposium in Orivesi begann, waren die internationalen Teilnehmer, darunter etliche Absolventen des Orff-Instituts und vor allem des Special Course, vom 22.–23. März zu einem zweitägigen Seminar an der finnischen Musikuniversität »Sibelius Akademie« in Helsinki eingeladen. Soili Perkiö, z. Zt. stellvertretende Leiterin der Abteilung Musikpädagogik, war unsere warmherzige Gastgeberin und hatte ein vielseitiges Programm zusammengestellt. Wir konnten an Vorlesungen über Musikphilosophie und Musiktherapie teilnehmen, erhielten eine Einführung in die finnische Volksmusik und hatten Gelegenheit, Institution, Lehrer und Studierende kennenzulernen. Barbara Haselbach, z. Teil im team-teaching mit Soili Perkiö, arbeitete mit uns an Modellen der Integration der Künste.

Auf der Reise nach Orivesi durften wir eine ländliche Schule besuchen und an Proben einer Kindergruppe für das Symposium teilnehmen.

Am Freitag trafen sich dann alle Teilnehmer aus 15 verschiedenen Ländern in Oriveden Opisto, dem Kultur- und Seminarhaus von Orivesi, einer kleinen Stadt in Zentralfinnland zur Eröffnung des ersten Orff-Schulwerk Symposions 2000.

Finnland hatte einen bunten Strauß von Vorlesungen, Workshops und Konzerten zum Thema »Expression in Music and Dance Education« zusammengestellt

und präsentierte sich als ein Land mit lebendiger, zeitgenössischer Musikpädagogik.

Eine besondere Ausstrahlung hatten die Beiträge von drei emeritierten »SeniorInnen« der finnischen Musikpädagogik, die nach der Teilnahme an Sommerkursen am Orff-Institut in den 60er Jahren die Schularbeit in Finnland lanciert hatten:

Ellen Urho, vor ihrer Emeritierung Rektorin der Sibelius Akademie und Leiterin der musikpädagogischen Abteilung, betonte in ihrer »Keynote Adress« die Aktualität der Ideen von Carl Orff und zeichnete ein positives Bild der Zukunft des Internationalen Orff-Schulwerks.

Erkki Pohjola dokumentierte in seinem lebendigen Vortrag mit zahlreichen Anekdoten und Videoausschnitten seine Arbeit an einer normalen Volksschule, der Tapiola Schule in Espoo. Daraus entwickelte er einen international berühmten Kinderchor, der mit zahlreichen zeitgenössischen Komponisten zusammenarbeitete und weltweit Anerkennung fand. Das Publikum dankte ihm für seine jahrzehntelange hervorragende Arbeit mit standing ovations.

Als »Mutter der finnischen Musik- und Bewegungserziehung« gilt Inkeri Simola-Isaksson. Sie leitete ein Morgen-Warm-up mit »Historischen Beispielen« von Bewegungsliedern, die sie vor 30 Jahren bei ihrem ersten Sommerkurs in Salzburg kennengelernt hatte und die zu tanzen immer noch allen Teilnehmern Freude machte.

Vertreter der jungen Generation finnischer Musikpädagogen (Harri Setälä, Risto Järvenpää, Ilkka Salovaara) präsentierten sich mit Konzerten mit und für Kinder und warteten mit allem auf, womit man junge Menschen begeistern kann: popige Songs, schmissige Rhythmen und Arrangements, die genau dem Klangideal entsprechen, mit dem Kinder heutzutage aufwachsen (Synthesizer, Schlagzeug, E-Bass und Percussioninstrumente als zentrale Soundträger). Mit Verstärkern, Nebelmaschine und Lightshow wurde der Konzertsaal in eine Disco verwandelt, auch bezüglich der Lautstärke. Das Publikum wurde angeheizt und immer wieder zum Mitklatschen und Mitsingen animiert.

Es war faszinierend zu sehen, mit welcher Perfektion und Präzision diese Kinder aus ganz gewöhnlichen Schulklassen schwierigste rhythmische patterns virtuos meisterten. Allerdings hätte ich mir von Konzerten eines Orff-Schulwerk-Symposiums zum Thema »Expression in Music and Dance Education« mehr

Vielseitigkeit, Differenziertheit und Sensibilität im künstlerischen Ausdruck gewünscht. In meinem Verständnis ist eines der zentralen Anliegen einer Musikpädagogik nach Carl Orff, den Kindern ein grosses Spektrum an musikalischen und tänzerischen Erscheinungsformen zugänglich zu machen und ihnen zu helfen, ihren eigenen, persönlichen Ausdruck zu finden. Eine Beschränkung auf Pop- und Rockmusik halte ich, bei aller Begeisterung, die bei den Kindern und Jugendlichen ausgelöst wird, in diesem Zusammenhang für eine bedauernde Einseitigkeit und Verarmung.

In den Workshops wurde der kreativitätsanregende, ganzheitliche und persönlichkeitsbildende Aspekt des Orff-Schulwerks in den Mittelpunkt gestellt. Harri Setälä und Ville Sandqvist stellten den Teilnehmern das ganze Spektrum von stimmlichen, instrumentalen, tänzerischen Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung, um in Gruppen die eigene künstlerische Interpretation der antiken Geschichte Agamemnon zu finden.

Barbara Haselbach liess die Teilnehmer in strukturierten Improvisationen zu drei musikalischen Beispielen (Orff-Schulwerk, John Cage, Hildegard von Bingen) ihre eigenen tänzerischen Expressionen finden und erleben. Die Verbindung und Wechselwirkung von Emotionen, Lernprozessen und spontanem wie künstlerischem Ausdruck beleuchtete sie ausführlich in ihrem Vortrag »The Phenomenon of Expression in Aesthetic Education«.

Ulrike Jungmair erläuterte in ihrem Vortrag »Orff-Schulwerk: Focus on Fundamentals and Anthropological Aspects« die pädagogischen Grundlagen und Prinzipien der elementaren Musik- und Bewegungserziehung und veranschaulichte diese in ihrem Workshop. Sie zeigte, wie sich durch körperliches Erleben, Bewegungsqualitäten auf Sprachrhythmus und Instrumente übertragen lassen und demonstrierte überzeugend, wie man – ausgehend von einem einfachen Kinderreim – ein anspruchsvolles Rhythmusstück entwickeln kann.

Abschließend bleibt mir nur noch, den unermüdlichen Initiatoren und Veranstaltern aus den Reihen der finnischen Orff-Schulwerk Gesellschaft JaSeSoi/ry, den Sponsoren, den zahlreichen freiwilligen Helfern und vor allem den mitwirkenden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu danken, die alle zusammen engagiert, freundlich und professionell das Symposium organisierten.

Symposien im Jahre 2000

Im Jahr 2000 kann am Orff-Institut kein Symposium stattfinden, da der Antrag auf Durchführung dieses Symposiums nicht bewilligt wurde. Stattdessen finden nun vier internationale Symposien in verschiedenen Teilen der Welt statt.

Das erste wurde in Orivesi, Finnland vom 24.–26. März durchgeführt (siehe Bericht), auf Termine und Inhalte der anderen drei Veranstaltungen wird hier nochmals hingewiesen.

DEUTSCHLAND, 6. – 9. Juli 2000, Traunwalchen

Titel: 50 JAHRE MUSIK FÜR KINDER

Veranstalter:

Orff-Schulwerk Forum, Salzburg
Carl Orff-Volksschule, Traunwalchen
Orff-Schulwerk Gesellschaft, Deutschland

Ort: Carl Orff-Volksschule Traunwalchen, Schloß Pertenstein sowie Räume und Plätze der Stadt Traunreut

Anreise/Hotelinformation:

Mit der Bahn: Bahnhof Traunstein, von dort im Regionalverkehr mit Bahn oder Bus nach Matzing/Traunwalchen. Zimmer erhältlich beim Städtischen Verkehrsverein Traunreut, Tel.: 0049-(0)8669-857102

Kontaktadresse/Informationen/Prospekte:

Carl Orff-Volksschule, Schulstraße 7,
D-83374 Traunwalchen
Tel.: 0049-(0)8669-876990
Fax: 0049-(0)8669-876992
e-mail: Carl Orff-Volksschule@t-online.de

Inhalte:

Bedeutung der »Elementaren Musik- und Bewegungserziehung« aus den Perspektiven von Pädagogik, Kunst, Anthropologie, Soziologie und Politik. Geschichte und Weiterentwicklung der »Musik für Kinder«. Neue Arbeitsansätze im Sinne des Orff-Schulwerks: Bedingungen, Schwierigkeiten und Methoden.

Symposia in the year 2000

Because permission was not granted for holding Symposium 2000 at the Orff Institute, it has been decided to present 4 international symposia in other parts of the world.

The first of four international symposia was held in Orivesi, Finland from March 24–26, 2000. (See report) The dates and themes for the other three are repeated here for your information.

GERMANY, July 6 – 9, 2000, Traunwalchen

Title: 50 YEARS MUSIC FOR CHILDREN

Organizers:

Orff-Schulwerk Forum, Salzburg
Carl Orff-Volksschule, Traunwalchen
Orff-Schulwerk Association, Germany

Place: Carl Orff-Volksschule Traunwalchen, Schloß Pertenstein as well as places in the city of Traunreut

Travel and accommodations:

By train: Traunstein station with connections by local transportation with train or bus to Matzing, Traunwalchen. Rooms are available through the city Tourist Bureau, Traunreut, Tel.: 0049-(0)8669-857102

Contact address for information and brochure:

Carl Orff-Volksschule, Schulstr. 7,
D-83374 Traunwalchen
Tel.: 0049-(0)8669-876990
Fax: 0049-(0)8669-876992
e-mail: Carl Orff-Volksschule@t-online.de

Program Contents:

The meaning of Elementary Music and Dance Education from the perspective of pedagogy, art, anthropology, sociology and politics. History and further development of »Music for Children«, activities related to Orff-Schulwerk, the necessities, difficulties and methods.

Veranstaltungen:

Vorträge, Referate, Berichte und Gesprächsrunden zu den betreffenden Inhalten. Aufführungen mit Kindern und Jugendlichen, Ate-liers und Workshops, Gesprächskonzerte, Konzerte, Performances und Ausstellungen.

Sprache:

Offizielle Konferenzsprache ist Deutsch. Bei Vorträgen und Referaten sind schriftliche Übersetzungen in Englisch und Spanisch verfügbar. Bei Workshops etc. siehe Programm.

DEUTSCHLAND,

20. – 22. Oktober 2000, **München**

Titel: MUSIKALISCHE LEBENSHILFE.

Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für die Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie

Veranstalter:

Orff-Schulwerk Forum, Salzburg
Orff-Zentrum, München
Orff-Schulwerk Gesellschaft, Deutschland

Ort: Orff-Zentrum München, Staatsinstitut für Forschung und Dokumentation, Kaulbachstraße 16, D-80539 München

Anreise:

Per Zug oder Flugzeug

Kontaktadresse/Informationen/Prospekte:

Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland
Hermann-Hummel-Straße 25
D-82166 Lochham bei München
Tel.: 0049-(0)89-8542851
Fax: 0049-(0)89-8542953

Inhalte:

Der Einfluß des Orff-Schulwerks in der Arbeit von Musikern, Tänzern, Theaterspielern sowie Pädagogen und Therapeuten mit behinderten und kranken Menschen. Veranschaulichung der Fähigkeiten für diese Arbeit wie Wahrnehmen, Integrieren, Verstehen und Spielen-Können. (Zukünftige) Perspektiven einer »Musikalischen Lebenshilfe« in unserer Gesellschaft.
Fragestellungen zu künstlerischen Medien in Therapie und Pädagogik; Kunst, Pädagogik

Events:

Lectures, demonstrations, reports and round table discussions related to the program contents. Performances with children and teenagers, workshops, lecture concerts, other performances and exhibits.

Language:

The official conference language is German. Lectures and other talks will be printed in English and Spanish translations. For workshops, see the program.

GERMANY,

October 20 – 22, 2000, **München**

Title: MUSIC – A LIFE ENRICHMENT.

The role of Orff-Schulwerk in Integrated and Community Education and Therapy.

Organizers:

Orff-Schulwerk Forum, Salzburg
Orff-Center, Munich
Orff-Schulwerk Association, Germany

Place: Orff-Center Munich, State Institute for Research and Documentation, Kaulbachstr. 16, D-80539 Munich

Travel and accommodations:

Train or plane

Contact address for information, brochure:

Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland
Hermann-Hummel-Str. 25
D-82166 Lochham bei München
Tel.: 0049-(0)89-8542851
Fax: 0049-(0)89-8542953

Program contents:

The influence of Orff-Schulwerk on musicians, dancers and actors along with pedagogues and therapists in their work with disabled and disturbed people. Illustrations of the qualifications for this work such as perception, integration, understanding and the ability to play. Future perspectives of musical life enrichment in our society. Questions about the artistic media in therapy and/or pedagogy for the disabled.

oder Therapie für behinderte und kranke Menschen? Entwicklung der Fähigkeiten des Spielen-Könnens, u.a.

Veranstaltungen:

Filme, Demonstrationen, Vorträge, Konzert und Lesung von Hermann Regner (Musik) und Catarina Carsten (Texte) zum Tagungsthema.

Als Referenten werden erwartet:

Hans-Helmut Decker-Voigt, Hamburg; Rolf Oerter, München; Klaus Oberborbeck, Hannover, Karin Schumacher, Berlin; Shirley Salmen, Graz/Salzburg; Wolfgang Stange, London; Björn Tischler und Ruth Morada-Tischler, Kiel; Stefan Heidweiler, Oberstdorf; Brigitte Flucher, Salzburg; Melanie Voigt, München; Manuela und Michel Widmer, Salzburg; Erich Heiligenbrunner, Gallneukirchen; Tom Naess, Oslo; Phil Ellis, Sunderland.

Sprache:

Deutsch

USA,
7. – 8. November 2000, **Rochester, New York**

**Titel: ORFF-SCHULWERK UND LEBENS-
LANGES LERNEN**

Veranstalter:

American Orff-Schulwerk Association
(AOSA)

Ort: Rochester, New York, USA

Kontaktadresse/Informationen/Prospekte:

AOSA Headquarters
PO Box 391089, Cleveland, Ohio
44139-8089 USA
e-mail: HdqtrsAOSA@aol.com oder
cleestew@peabody.jhu.edu

Inhalte:

Orff-Schulwerk und lebenslanges Lernen – Möglichkeiten für die Verwendung der dem Orff-Schulwerk zugrundeliegenden Vorgehensweisen und Techniken in der Erwachsenenarbeit mit Referenten aus den Bereichen Gesundheit, Business, Erziehung und Kunst aus den USA und aus aller Welt.

Events:

Films, demonstrations, lectures, concerts and readings among others: Hermann Regner – music, Catarina Carsten – text, related to the daily themes.

As lecturers will be expected:

Hans-Helmut Decker-Voigt, Hamburg; Rolf Oerter, München; Klaus Oberborbeck, Hannover, Karin Schumacher, Berlin; Shirely Salmen, Graz/Salzburg; Wolfgang Stange, London; Björn Tischler und Ruth Morada-Tischler, Kiel; Stefan Heidweiler, Oberstdorf; Brigitte Flucher, Salzburg; Melanie Voigt, München; Manuela und Michel Widmer, Salzburg; Erich Heiligenbrunner, Gallneukirchen; Tom Naess, Oslo; Phil Ellis, Sunderland.

Language:

German

USA,
November 7 – 8, 2000, **Rochester, New York**

**Title: ORFF SCHULWERK IN LIFE-LONG
LEARNING**

Organizers:

(AOSA) American Orff-Schulwerk
Association

Place: Rochester, New York, USA

Contact address for information and brochure:

AOSA Headquarters
PO Box 391089, Cleveland, Ohio
44139-8089 USA
e-mail: HdqtrsAOSA@aol.com oder
cleestew@peabody.jhu.edu

Program contents:

The symposium will address possibilities for the use of Orff Schulwerk – based processes and techniques with adults. Presenters will be health, business, education and arts professionals from the United States and abroad.

Veranstaltungen:

Sitzungen, Vorträge, Berichte, Lesungen, Diskussionen, Videopräsentationen und Performances.

Sprache:

Englisch

Internationaler Sommerkurs Musik- und Tanzerziehung: Orff-Schulwerk 9.–15. Juli 2000

Seit 1961 finden am Orff-Institut Internationale Sommerkurse statt. Im kommenden Jahr steht der Sommerkurs in Zusammenhang mit dem Internationalen Symposium in Traunwalchen/Deutschland.

Leitung:

Verena Maschat und Reinhold Wirsching.

Dozenten:

Doug Goodkin, Barbara Haselbach, Sofia López-Ibor, Verena Maschat, Marcelline Moody, Andrea Ostertag, Soili Perkiö, Reinhold Wirsching.

Organisation:

Musik + Tanz + Erziehung (Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft) in Verbindung mit dem Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

Vormittagskurse:

Elementare Musik- und Tanzerziehung mit dem Schwerpunkt auf der Praxis (die Teilnehmer arbeiten im Wechsel mit allen Lehrern)

Ateliers:

nach Wahl der Teilnehmer

Abendveranstaltungen:

Vorträge, Konzerte, Diskussionen, Singen und Tanzen

Anrechnung:

40 Stunden (4 credits)

Ort: Abtei Frauenwörth, Chiemsee, Unterrichts- räume und Unterkunft.

Events:

Meetings, lectures, reports, readings, discussions, video presentations and performances.

Language:

English

International Summer Course Music and Dance Education: Orff-Schulwerk July 9 – 15, 2000

The Orff-Institute Salzburg has been organizing International Summer Courses since 1961. This coming edition in July 2000 will be held in connection with the International Symposium in Traunwalchen/Germany and will take place in a beautiful location near there, on lake Chiemsee in Bavaria, 50 km from Salzburg.

Directed by

Verena Maschat and Reinhold Wirsching

Lecturers:

Doug Goodkin, Barbara Haselbach, Sofia López-Ibor, Verena Maschat, Marcelline Moody, Andrea Ostertag, Soili Perkiö, Reinhold Wirsching

Organized by

Musik + Tanz + Erziehung (German Orff-Schulwerk Association) in connection with the Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

Morning Courses:

Fundamental Music and Dance Education with emphasis on practical work (participants work with all teachers in rotation)

Afternoon workshops

for participants to choose.

Evening sessions:

Lectures, concerts, discussions, singing and dancing

Duration:

40 hours (4 credits)

Location:

Abtei Frauenwörth, Chiemsee, a center for further education with accomodation facilities.

»Zeitzeugen berichten«

Manuela Widmer und Coloman Kallós

Unter dem Arbeitstitel »Zeitzeugen berichten« erarbeiten Manuela Widmer und Coloman Kallós seit einigen Jahren eine Serie von Videodokumentationen, um vor allem Persönlichkeiten zu porträtieren, die maßgeblich Teil der Geschichte und Entwicklung des Orff-Schulwerks – der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung geworden sind. In vielen dieser Interviews kommen Menschen zu Wort, die noch mit Carl Orff, Gunild Keetman, Maja Lex und Dorothee Günther zusammengearbeitet haben, etwa in der bereits legendären Günther-Schule in München (1924–1944), an der Deutschen Sporthochschule Köln oder am Orff-Institut in Salzburg (seit 1961). Dadurch können eine Vielzahl von persönlichen Eindrücken, Erfahrungen und Sichtweisen dokumentiert werden, die als Bausteine zur Geschichte und Wirkung des Orff-Schulwerks in vielen Teilen der Welt Geltung haben.

Mehrere Umstände waren ausschlaggebend für dieses Projekt

- Anstoß zu dieser Zusammenarbeit war vor einigen Jahren die spontane Entscheidung, nach Athen zu fliegen, um die damals schon über 90-jährige Frau Polyxene Mathéy zu befragen, die Carl Orff noch aus der Günther-Schulzeit kannte und auf seine Anregung hin das Orff-Schulwerk in Griechenland einführte. Die beeindruckende Vielfalt und der Aufschlußreichtum dieses Gesprächs veranlaßte die Autoren, sich systematischer mit der Aufstellung einer Liste weiterer Zeitzeugen zu befassen.
- Ein weiterer Anstoß basierte auf der Lehrveranstaltung »Geschichte der Musik- und Bewegungserziehung«, die am Orff-Institut als Pflichtveranstaltung für alle Studienanfänger eingerichtet ist und von Manuela Widmer geleitet wird. Um den jungen Studierenden die Materie ihres gewählten Studiums wirklich nahe zu bringen, erhielten diese den Auftrag, selbst Zeitzeugen zu besuchen und zu befragen. Manchmal wurden auch ehemalige Lehrende des Orff-Instituts in die Veranstaltung eingeladen

und berichteten von ihrer Arbeit. Anlässlich solcher Befragungen wurden die Gespräche von Coloman Kallós auf Video mitgeschnitten, ein Material, das dann durch gezieltere Interviews entsprechend ergänzt wurde.

- Zur Zeit vollzieht sich ein Generationswechsel am Orff-Institut, Lehrende, die teilweise bereits seit Anbeginn (seit 1961) oder in den Jahren danach noch von Carl Orff persönlich an das Orff-Institut geholt wurden, haben in den vergangenen zehn Jahren und werden in naher Zukunft ihre aktive Mitarbeit im Rahmen der Ausbildung der Musik- und Bewegungserziehung beenden. Viele neue Kolleginnen und Kollegen, z. Tl. von unterschiedlicher beruflicher Herkunft prägen und beeinflussen den Wandel in der Ausbildung am Orff-Institut. Eine geschichtliche Rückblende, ein Innehalten liegt nahe auch im Interesse all jener, die fundierte Reformen anstreben, welche ohne Blick auf das wie und warum eines »Gewordenseins« nicht verantwortungsvoll durchgeführt werden können.
- Niemand lebt ewig! Und so war es höchste Zeit, die letzten lebenden Zeitzeugen aus der Zeit der Günther-Schule zu befragen und ihre Erinnerungen zu »digitalisieren«. In Zusammenarbeit mit dem Orff-Zentrum und der Orff-Stiftung konnte ein Treffen aller ehemaligen Günther-SchülerInnen im März 1998 organisiert und umfassend dokumentiert werden.

In Kürze werden folgende Videos erhältlich sein:

(Kontaktadresse: Orff-Schulwerk Forum, Paul-Hofhaymer-Allee 6, A-5020 Salzburg, Tel. 00 43/662/82 93 51)

- Die Güntherschule (1924–1944) – GüntherschülerInnen berichten
- Polyxene Mathéy – Orff-Schulwerk in Griechenland
- Werner Thomas
- Margaret Murray – Orff-Schulwerk in Großbritannien
- Wilhelm Keller zum 80. Geburtstag

In Arbeit und Planung befinden sich Porträts von Hermann Regner, Barbara Haselbach, Lilo Gersdorf, Hilde Tenta, Christiane und Ernst Wieblitz.

Ankündigung

Aus Anlaß des 50. Geburtstags von »Musik für Kinder« bereitet die Carl Orff-Stiftung, München eine Reihe von didaktischen Video Filmen vor, die sowohl Entwicklungen in den verschiedenen Anwendungsbereichen des Orff-Schulwerks, als auch internationale Adaptationen dokumentieren sollen. Coloman Kallos wird im Heft 65 der **Orff-Schulwerk Informationen** darüber berichten.

Publikationen

Publications

Eva Roscher:

Klavierimprovisation mit Intervallen, Akkorden, Skalen, Rhythmen. Protokoll heutiger Lernwege.

Musikverlag Katzbichler Salzburg-München 1999.
90 Seiten Textband, 29 Seiten Beiheft mit Notenbeispielen.

Improvisation steht in unserer Abendländischen Musikgeschichte spätestens seit dem 19. Jahrhundert in einem Spannungsverhältnis zu geschriebener Musik und dem gedruckten Wort. Grundlegende neue Veröffentlichungen zum Thema »Klavierimprovisation« erschienen wohl aus diesem Grund in den letzten Jahren eher spärlich. erinnert sei z. B. an Rudolf Konrads umfassendes »Kompendium der Klavierimprovisation« (1991), Michael Veters fantasievolle »Klavierrezepte« (»Pianissimo« 1996), Herbert Wiedemanns pragmatisch orientierte Publikationen oder Meyer-Denkmanns vielfältige Annäherung an Neue Musik durch von ihr sogenanntes »Gestisches Klavierspiel« (»Körper – Gesten – Klänge« 1998).

Mit der vorliegenden Publikation erschien nicht nur, wie es der Untertitel ausdrückt, ein mögliches »Protokoll heutiger Lernwege«, sondern auch ein Protokoll einer der bekannten und engagierten Improvisationslehrer(innen) im deutschsprachigen Raum. Eva Roscher dokumentiert hier ihren persönlich geprägten Zugang zu Klavierimprovisation und faßt den reichen Erfahrungsschatz ihrer Arbeit zusammen.

Die unmittelbar angesprochenen Zielgruppen sind Musikstudenten und -lehrer – wohl auch in dem Bewußtsein, daß nur von ihnen weiterreichende Impulse für den Laienunterricht verschiedener Altersstufen ausgehen können.

Wer Eva Roscher auf Tagungen und in praktischen Unterrichtssituationen erlebt hat, weiß, wie spontan

und einfühlsam sie sich auf klangliche Ergebnisse einstellt und von dort aus weiter arbeitet. Solche Tugenden lassen sich freilich nicht unmittelbar schriftlich fixieren, gleichwohl fließen sie immer wieder in das Buch ein. Ein wenig spiegelt sich dies auch in manchen inhaltlich überraschenden Wendungen wieder. So kann man z. B. unter einer Überschrift, die einen technischen Zugang zu verheißen scheint, (Kap. »Motorische Spiele«) nur zum Teil das Erwartete finden und stößt in solchen Kapiteln statt dessen auf ein persönlich engagiertes Plädoyer für (musik-)pädagogische Grundsätze wie Differenzierung, Sensibilisierung, Finden und Einhalten von Grenzen und Regeln. Ungewohnte Tonfolgen, Skalen und Zusammenklänge sollen das Schöpfen aus herkömmlichen Hör- und Spielmustern erst einmal beiseite stellen und so Raum geben, ja sogar die Notwendigkeit fordern, wacher und lebendiger zu »eigenen« Gestaltungsformen zu finden. Dabei benützt Eva Roscher hauptsächlich – immer noch und zu Recht – das Aufbrechen tonaler Hörgewohnheiten, um dann neue Strukturen zu gewinnen. Sehr gerne geht die Autorin von geringem und daher überschaubarem Tonmaterial aus, z. B. von einem selbst gefundenen Akkord, dessen Töne dann ausschließlich verwendet werden. Gerne beschränkt sie sich auch auf bestimmte Intervalle und bietet damit eine Fülle von Bewegungs- und Strukturierungsmustern an. Für häufig auftauchende Probleme und Klippen weiß Eva Roscher aus ihrer Praxis Anweisungen, Hilfestellungen und Übemöglichkeiten zu geben.

Innerhalb des Buches kommt es zu einigen Wiederholungen. So stellt z. B. das Kapitel »Exkurs: Transfer für Streicher« nur eine Zusammenfassung und über mehrere Absätze hinweg sogar wörtliche Wiederholungen dessen dar, was in früheren Kapiteln schon zu lesen war. Etliche Druckfehler legen den Verdacht nahe, daß vom Verlag aus nicht gründlich Korrektur gelesen wurde. Das Beiheft mit Notenbeispielen repräsentiert natürlich immer nur eine der möglichen Lösungen, bietet aber sicher für den auf diesem Feld der Klavierimprovisation unerfahrenen Leser ein wertvolles Anschauungsmaterial.

Wolfgang Brunner

Philipp Tenta:
Jüdisches und Chinesisches
Neue Musik für Blockflöte

Extraplatte EX353-2

Musikproduktion und Verlags GmbH

P.O. Box 2

A-1094 Wien

e-mail: extraplatte_austria@compusurve.com

Philipp Tenta, der 1977 seinen Studienabschluss am Orff-Institut machte, hat inzwischen schon eine ganze Anzahl von Werken veröffentlicht: da gibt es von ihm eine Mitspiel-CD für junge BlockflötistInnen »Never dance with a redhaired Bandit«, vertrieben vom Fidula Verlag, ebenso »Die Geschichte vom Bartl Bär«, ein Märchen zum Lesen, Singen und Spielen. In Taiwan, wo er lange Zeit gelebt und unterrichtet hat, veröffentlichte er eine Blockflötenschule für den Gruppenunterricht mit Kindern ab 7 Jahren sowie eine »Einführung in die Klangwelt der modernen Blockflöte für Kinder«.

Die ersten elf Kompositionen der vorliegenden CD lassen deutlich die Einflüsse der taiwanesisch-chinesischen Klangwelt erkennen. Philipp Tenta schreibt im Vorwort zu dem Beiheft der CD, dass zwei Konstanten seine kompositorischen Arbeiten bestimmen, nämlich zum einen die Verarbeitung von Elementen der Volksmusik der Länder, in denen er längere Zeit gelebt hat, zum anderen die Auseinandersetzung mit den modernen Spieltechniken der Blockflöte. Diese Verbindung finde ich besonders deutlich und gelungen in Stücken aus Taiwan und China. Ruhig und meditativ ist der »Mountain Song«, der nach einem Aufenthalt in einem Dorf des Bunung Volkes in den Gebirgsregionen Taiwans entstanden ist. Er weckt in mir auch Assoziationen an Obertonmusik.

Das nachfolgende Stück »City-Scope« bezieht Cymbel- sowie Glockenklänge mit ein, wirkt unruhig gehetzt, weil es von den dicht besiedelten Ebenen Taiwans inspiriert ist. Erwähnen möchte ich noch das Stück mit dem Titel »Yu Fu Ger«. Es steht im Zusammenhang mit einem chinesischen Gedicht, das über der Blockflötenkomposition gesprochen wird. Diese wird von einem Solisten ausgeführt (Philipp Tenta), der nicht nur zwei unterschiedliche Blockflöten gleichzeitig spielt, sondern auch noch einen Bass-ton dazu singt.

Den zweiten Teil der CD bestimmen jüdische Melo-

dien, die teilweise für Blockflötentrio gesetzt sind, so beispielsweise die drei jüdischen Hochzeitstänze, die auch von Amateuren und Jugendlichen gespielt werden können und in der Zeitschrift für Spielmusik 704/705 im Verlag Moeck, Celle, erschienen sind.

Den Abschluss der CD bildet das Stück »Kelc'h Nozel«, entstanden während Philipp Tentas Studien in der Bretagne. Es ist vor allem durch simultanes Singen und Spiel auf der Blockflöte charakterisiert und wird sehr gekonnt vom Komponisten selber interpretiert.

Bei der Einspielung der insgesamt zwanzig Kompositionen haben noch drei weitere BlockflötenspielerInnen mitgewirkt. Auf dem Foto der Musikergruppe fehlt Brigitte Burtshell-Tenta, auch ist im Beiheft ein Fischerlied in deutscher Sprache gedruckt, dessen Bezug zu vorliegender Einspielung ich nicht erkennen kann.

Unabhängig davon ist die CD für mich ein empfehlenswerter Ohrenschaum, deren Cover Painting von Li Yan-Pin zu Hörendes sehr gut sichtbar macht. Unter pädagogischem Blickwinkel betrachtet, sehe ich in den ansprechenden Kompositionen auch eine gute Möglichkeit, um Blockflötenschüler zu einer Auseinandersetzung mit moderner Spielweise des Instrumentes zu motivieren.

Christine Schönherr

Müller, Margit/Stoiber, Hilmar:
»Die Nachtigall im Garten des Sultans«
Scheinfeld 1998

Die Geschichte eines faulen Sultans, der vor lauter Faulheit gar nicht mehr weiß, was er tun soll, krank wird und wie die Natur und der Gesang der Nachtigall ihn gesunden lassen, wurde hier zu einer anregenden Gestaltung verarbeitet. Die Kinder auf den Fotos zeigen Konzentration, aber auch Freude am Spiel. Die nette Mischung aus Fotos, Text und Zeichnungen mag die eine oder andere Lehrerin in Kindergarten, Musikschule oder Grundschule zu einer eigenen musikalisch-tänzerisch-szenischen Bearbeitung verlocken. Entstanden ist dieses Projekt als Klanggeschichte mit Kindern im Unterricht der musikalischen Früherziehung. Anlässlich der Landesgartenschau Neumarkt wurde das Stück im Hildegard-von-Bingen-Garten aufgeführt.

Andrea Ostertag

Verband deutscher Musikschulen – VdM (Hrsg.)
»Empfehlungen zur Gestaltung des
Früh-Instrumentalunterrichts«
VdM-Verlag, Bonn 1999

52 Seiten gebunden

Das vorliegende Heft ist in der VdM-Reihe »Arbeits-hilfen« erschienen und ist somit eine Erweiterung bzw. Neufassung von bereits Anfang der 70er und 90er Jahre erschienenen Ratgebern. Wiederum haben erfahrene Musikschulpädagogen ihr Wissen zusammengetragen, um die Kolleginnen und Kollegen im Früh-Instrumentalunterricht in ihrer Arbeit zu unterstützen. Unter der Redaktion von Hendrike Rossel wurde eine übersichtliche Publikation gestaltet, in der man sich schnell zurecht findet und in Kürze einen guten Überblick über verschiedene Aspekte der Unterrichtsgestaltung des instrumentalen Anfängerunterrichts gewinnt.

Die Empfehlungen sind in 2 Abschnitte gegliedert: Allgemeine Vorbemerkungen und fachdidaktische Hinweise. Der erste Teil fasst in wenigen Punkten sehr Wesentliches zusammen, was als Grundlage für alle weiterführenden Ausführungen bedacht werden sollte. Ausgangspunkt ist eine Vorbildung der jungen Instrumentalschüler durch die Musikalische Früherziehung (MFE), jedoch können die Empfehlungen in modifizierter Form auch bei Schülerinnen und Schülern ohne diese Vorerfahrung Anwendung finden. Angesprochen werden die entscheidende Nahtstelle MFE/Instrumentalunterricht, die unerlässlichen Kenntnisse der Instrumentallehrer über Inhalte, Form und Ergebnisse des vorangegangenen Unterrichts wie auch die Unterrichtsform, der lediglich pädagogische Gesichtspunkte zugrunde gelegt wurden. Organisatorische Fragestellungen wurden hierbei nicht berücksichtigt. Besonders erwähnenswert ist m. E. in diesem ersten Teil die Ausföhrung zum Thema Elternmitarbeit. Den Eltern fällt eine wichtige Aufgabe zu, die jedoch von den Lehrkräften konkret mitgestaltet werden kann. Hier finden sich auch konkrete Tipps für die Aufgaben zuhause wie zum Beispiel: »Ein offenes Klavier bzw. sichtbar im Raum liegendes/steheendes Instrument lädt eher zum Spielen und Üben ein« oder Hinweise zur Problematik des Stimmens von Streich- und Zupfinstrumenten, welches anfänglich die Eltern übernehmen müssen.

Bei den im zweiten Teil folgenden fachdidaktischen Hinweisen »handelt es sich weniger um Empfehlungen, die sich auf eine allgemeine musikalische Entwicklungsförderung des Schülers beziehen, als um solche, die eine Förderung des Schülers in dem von ihm gewählten Instrumentalfach zum Ziel haben. Sie ergänzen die für die jeweiligen Fächer herausgegebenen Lehrpläne um besonders zu beachtende Gesichtspunkte für einen Früh-Instrumentalunterricht.« (S. 10) Nach einem einheitlichen Raster sind anschließend

- Unterrichtsziele
- Literaturempfehlungen für Schulwerke, Musizieren und erstes Ensemblespiel (teilweise Altbekanntes, aber auch ganz Aktuelles)
- Instrumentenauswahl und -beschaffung und
- besondere methodische Hinweise für diese Altersstufe

für die folgenden Instrumente zusammengestellt:

Violine	Blockflöte
Viola	Trompete
Violoncello	Horn
Kontrabass	Klavier
Querflöte	Akkordeon
Klarinette	Gitarre
Fagott	Schlaginstrumente.

Vielfach wiederholen sich Texte unter anderem bei der Formulierung der Unterrichtsziele, was jedoch verständlich ist, da jede Lehrkraft vorrangig nur für ihr Instrumentalfach nachlesen wird. Es lohnt aber sehr, einen Blick auf andere Instrumenten-Kapitel zu werfen. Dort finden sich viele gute methodische Hinweise für die eigene Unterrichtsgestaltung. So entdeckt man beispielsweise beim Fagott wertvolle Tipps, die für jeden Früh-Instrumentalunterricht geeignet und sinnvoll sind. Einige wenige Photos lockern diesen zweiten Teil des Heftes etwas auf.

Der frühe Beginn des Instrumentalunterrichts ist heute an den meisten Musikschulen zum Regelfall geworden. Viele Kolleginnen und Kollegen arbeiten seit vielen Jahren in diesem Bereich. Andere, vor allem junge Lehrkräfte, müssen sich diese Kompetenzen noch erwerben. »Alten« wie »jungen Hasen« können diese Empfehlungen neue Impulse und eine Arbeitshilfe sein – nicht nur für den Früh-Instrumentalunterricht an den Musikschulen.

Micaela Grüner

Orff-Schulwerk Kurse

Orff-Schulwerk Courses

-
- 5.–9. 7. 2000 Sprecherziehung
Referentin: Christine Schönherr
Mettlach, BRD
Neumühle, Zentrum für Meditation und Bewegung
-
- 6.–9. 7. 2000 International Orff-Schulwerk Symposium Traunwalchen
»Im Wandel der Zeit: 50 Jahre Musik für Kinder«
Carl-Orff-Volksschule Traunwalchen, BRD
-
- 9.–14. 7. 2000 »Elementare Musik- und Bewegungserziehung in Grund- und Hauptschule«
Referenten: Christine Eritscher, Ari Glage, Evi Hitsch, Ulrike Jungmaier,
Christoph Maubach, Susanne Rebholz, Leonardo Riveiro-Holgado,
Katarzyna Kojder, Angelika Vögele-Wolf.
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, Strobl am Wolfgangsee (A)
Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«, Salzburg
-
- 9.–15. 7. 2000 International Summer Course
»Music and Dance Education – Orff-Schulwerk«
Referenten: Doug Goodkin, Barbara Haselbach, Sofia López-Ibor, Verena Maschat,
Marceline Moody, Andrea Ostertag, Soili Perkiö, Reinhold Wirsching
Abtei Frauenwörth am Chiemsee, BRD
Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland;
Orff-Schulwerk Forum Salzburg
-
- 10.–14. 7. 2000 Elementares Musiktheater, Aufführungsprojekt nach einer Bildergeschichte
Referenten: Manuela und Michel Widmer
Trossingen, BRD
Bundesakademie für musikalische Jugendbildung
-
- 17.–27. 7. 2000 X. Curso Internacional de Música y Danza en la Educación
Referenten: Luis Garcio-Vázquez, Cristina Hernández, Sofia López-Ibor, Enrique
Muñoz, Fernando Palacios, Soili Perkiö
Fundación Isaac Albéniz, Hernán Cortés 3, E-39003 Santander, Spanien
-
29. 7.–5. 8. 2000 Bregenzer Sommerkurs 2000
»Musik und Tanz in der pädagogischen Praxis«
Referenten: Gerda Bächli, Peter Cubasch, Cornelia Cubasch-König, Insuk Lee u. a.
Bodensee Institut Bregenz, Österreich
-

20.–26. 8. 2000	Tanzen und Yoga Referentin: Christine Schönherr Zinal, Schweiz Europäische Yoga Union, B-9800 Deinze, Belgien
4.–8. 9. 2000	Musik und Tanz für Kinder Musikalische Früherziehung – Musikalische Grundausbildung Referentin: Jutta Funk, Karlsruhe Landesakademie Ottweiler, BRD Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland
14.–17. 9. 2000	Die Eltern-Kind Gruppe in der Musikschule Referenten: Maria Seeliger, Werner Beidinger Landesmusikakademie Berlin, BRD Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland
18.–22. 9. 2000	Elementares Musiktheater Musik, Bewegung und Sprache gestaltet im szenischen Spiel Referentin: Manuela Widmer Bayerische Musikakademie Marktobendorf, BRD Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland
23. 9. 2000	Orff-Schulwerk and Modern Art Forms Referentin: Barbara Haselbach San Francisco, USA
25.–29. 9. 2000	Musik- und Bewegungserziehung, Aufbaukurs Phase 1 Aufbaukurs in vier aufeinanderfolgenden Kursphasen Referenten: Peter Cubasch, Micaela Grüner, Manuela Widmer, Reinhold Wirsching Bayerische Musikakademie Hammelburg, BRD Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland
9.–13. 10. 2000	Fröhlicher Kinderchor Spielerischer Zugang zum vokalen Musizieren und Gestalten Referenten: Christiane Wieblitz, Ernst Wieblitz Bayerische Musikakademie Hammelburg, BRD Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland
10.–13. 10. 2000	Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument Referenten: Ines Mainz, Barbara Metzger, Rudolf Nykrin, Werner Stadler Bayerische Musikakademie Hammelburg, BRD Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland

20.–22. 10. 2000	<p>Internationales Orff-Schulwerk Symposion »Musikalische Lebenshilfe: Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik«</p> <hr/> <p>Referenten: Hans-Helmut Decker-Voigt, Phil Ellis, Stefan Heidweiler, Erich Heiligenbrunner, Ruth Moroder-Tischler, Tom Naess, Klaus Oberborbeck, Rolf Oerter, Shirley Salmon, Karin Schumacher, Wolfgang Stange, Björn Tischler, Melanie Voigt, Manuela Widmer, Michel Widmer, u. a. Orff-Zentrum München, BRD</p>
23.–27. 10. 2000	<p>Musik und Tanz ein Leben lang Musik, Sprache und Bewegung in der Erwachsenenbildung und Seniorenarbeit</p> <hr/> <p>Referenten: Peter Cubasch, Sabine Wagner, Hannah Vieth-Fleischhauer, Angelika Hölzel Bayerische Musikakademie Hammelburg, BRD Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland</p>
2.–5. 11. 2000	<p>Elementare Musik- und Bewegungserziehung</p> <hr/> <p>Referentin: Manuela Widmer Istanbul, Türkei LERA, Frau Liselotte Sey, Ankara</p>
23.–27. 10. 2000	<p>Orff-Schulwerk Herbstkurs Singen, Tanzen und Spielen im Kindergarten, in Schule und Freizeit</p> <hr/> <p>Referenten: Peter Cubasch, Sabine Wagner, Insuk Lee, Almuth Granas, Hertha Müller Bayerische Musikakademie Hammelburg, BRD Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland</p>
3.–5. 11. 2000	<p>Vom Erlebnis zum Ergebnis Elementare Musikpädagogik in Kindergarten, (Musik-)Schule und Freizeit</p> <hr/> <p>Referentin: Johanna Metz Institut für Aufführungspraxis, Michaelstein, BRD Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland</p>
8. 11. 2000	<p>Lieder, Spiele und Tänze für die Grundschule in der Winter- und Weihnachtszeit</p> <hr/> <p>Referentin: Ulrike Meyerholz Evangelisches Fröbelseminar Kassel, BRD Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland</p>
20.–24. 11. 2000	<p>Musik- und Bewegungserziehung in Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik</p> <hr/> <p>Referenten: Ulrike Meyerholz, Erich Burger Bayerische Musikakademie Ateglöfshaus, BRD Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland</p>

24.–26. 11. 2000	Tanz und Yoga
	Referentin: Barbara Haselbach Frankfurter Tanzkreis Volksbildungsheim Waldhof, Freiburg
28. 10.–3. 11. 2000	Seminar für Elementare Musik- und Bewegungserziehung
	Referenten: Werner Beidinger, Reinhold Wirsching u. a. Ländliche Heimvolkshochschule Hohebuch (Waldenburg), BRD
5.–10. 12. 2000	Movimento y Danza en la Música Therápia
	Referentin: Barbara Haselbach Música Arte y Proceso Vitoria Gasteiz, Spanien

Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an dieser Ausgabe/

Adress of Co-Authors of this Issue

- Prof. Dr. W. Komla Amoaku, National Theatre of Ghana, Box 198, Accra Ghana
Dr. h.c. Lore Auerbach, D-31139 Hildesheim, Birnbaumskamp 9c
Hofrat, O. Univ. Prof. em. Dr. Mag. Günther G. Bauer, Universität »Mozarteum«, 5020 Salzburg, Alpenstraße 48
Mira Blazekova, Slowakische Orff-Schulwerk-Gesellschaft, Inovecka 17, SK-94901 Nitra
Hans Brüderl, D-83368 St. Georgen, Anning 8a
Prof. Erich Burger, D-93051 Regensburg, Johann-Schwäbl-Straße 5
Peter Cubasch, A-6900 Bregenz, Ölrainstraße 24
Maria Filianou, Hellenic Orff-Schulwerk Association, 1, Profirionos & K. Agoniston str.,
15126 N. Maroussi, Athens, Griechenland
Gabriela Gerhold, A-1140 Wien, Penzingerstraße 45/10
OHProf. em. Dr. Lilo Gersdorf, A-5020 Salzburg, Johannes-Filzer-Straße 58/11
Mag. Art. Micaela Grüner, D-89231 Neu-Ulm, Oderstraße 4
John Harper, North Gables, 103 Altwood Road, Maidenhead SL6 4QD, Großbritannien
O. Univ. Prof. Barbara Haselbach, A-5061 Elsbethen, Gfalls 5d
Wolfgang Hartmann, A-9061 Wölfnitz, Moosstraße 9
Prof. Dr. Ulrike Jungmair, A-5026 Salzburg, Johann-Piger-Straße 4a
Univ. Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Hochschule für Musik und Theater Hannover,
Emmichplatz 1, D-30175 Hannover
O. Univ. Prof. Peter Lang, Universität »Mozarteum«, 5020 Salzburg, Alpenstraße 48, Österreich
Prof. Naixiong Liao, 5265 Beliveau, Brossard, Québec, Canada J4Z 2C5
Dr. Ines Mainz, A-5020 Salzburg, Franz-Schalk-Straße 4
Verena Maschat, E-28230 Las Rozas de Madrid, Calle Nueva 15-3, Spanien
Christoph Maubach, 57, York Ave. Ivenhoe 3079, Victoria, Australien
Holger Mauthe, SF 20700 Turku, Sirkalan Katu 29178, Finnland
Dr. Ruth Moroder-Tischler, D-24119 Kronshagen ü. Kiel, Eichkoppelweg 66
Zouzou Nicoloudi, 22 Vasileos Georgiou, 16674 Glyfada, Griechenland
O. Univ. Prof. Dr. Rudolf Nykrin, A-5020 Salzburg, Birkenstraße 21
Andrea Ostertag, A-5400 Hallein, Pfarrhofgutweg 33/4
Michaela Papenberg-Sgaga, A-9161 Maria Rain, Toppelsdorf 33
OH Prof. em. Dr. Hermann Regner, A-5412 Puch, Bachweg 162
Shirley Salmon, A-8071 Grambach, Floraweg 1
Miriam Samuelson, A-5020 Salzburg, Fischbachgasse 5
Christine Schönherr, A-5412 Puch 315
Prof. Dr. Mary E. Shamrock, 11211 Louise Ave, Granada Hills CA 91344-4106, USA
Hildegard Six, A-5020 Salzburg, Joseph-Messner-Straße 22/15
Dr. Carolee Stewart, 6622 Altamont Ave, Baltimore, MD 21228, USA
Prof. Hermann Urabl, A-5020 Salzburg, Fischhornstraße 28
Mallo Vesterlund, Siktvägen 10, 175 46 Järfälla, Schweden
Ernst Waldemar Weber, c/o Sekretariat Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz, Ch-9230 Flawil
Gabriele Weiner, Carl-Orff-Stiftung, D-80803 München, Herzogstraße 57
Manuela Widmer, A-5400 Hallein-Neualm, Salzburger Schützenweg 6
Dr. Konstatnin M. Zacharenakis, Universität von Kreta, Hortatson 24, GR-71202 Iraklion, Kreta

