



ORFF

---

SCHULWERK

---

INFORMATIONEN

---

Winter 2003/2004

71

# Orff-Schulwerk-Informationen

---

Herausgegeben von



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



---

Redaktion

Barbara Haselbach

---

Redaktionelle Assistenz

Elinor Klebel

---

Übersetzungen/  
Zusammenfassungen

Barbara Haselbach  
Elinor Klebel  
Verena Maschat  
Miriam Samuelson  
Sofía López-Ibor

---

Fotos

Cornelia Cubasch-König, Ingrid Engel, James Harding,  
Francisco Hernández, Coloman Kallós, Jarmila Kotůlková  
und privat

---

Satz

Werbefabrik Mühlbacher, 5082 Grödig

---

Druck

Druckerei Roser, Salzburg-Mayrwies

---

Diese Publikation wird  
ermöglicht durch

Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«  
in Österreich  
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG  
Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft  
Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft, Flawil  
Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelfing

---

Nr. 71 Winter 2003

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

---

# INHALT / CONTENT

Barbara Haselbach Editorial / *Editorial* ..... 4/5

**Themenschwerpunkt: Musik und Tanz im Kunstmuseum**  
**Main Theme: Music and Dance in an Art Museum**

## ARTIKEL ZUM THEMENSCHWERPUNKT / ARTICLES RELATED TO THE THEME

Barbara Haselbach	Musik und Tanz im Kunstmuseum ..... 6
	<i>Music and Dance in an Art Museum</i> ..... 12
Sigrun Taegert	Ausgewählte und kommentierte Literatur zum Thema ..... 12
	<i>Selected and Commented Bibliography related to the theme</i> ..... 12

## AUS DER PRAXIS / FROM PRACTICAL WORK

Elisabeth Huber	„Selbst und Andere“ – Das Bildnis in der Kunst. Familiensonntag im Rupertinum, Museum der Moderne Salzburg ..... 15
	<i>„Self and Others“ - The Portrait in Art. Family-Sunday at Rupertinum, Museum of the Modern in Salzburg</i> ..... 20
Sofia López-Ibor	„El Pelele y La Gallinita Ciega“: 4–8-jährige Schüler der Musikschule Boadilla del Monte besuchen das Prado-Museum in Madrid ..... 21
	<i>„El Pelele y La Gallinita Ciega“: The Music school of Boadilla del Monte visits the Prado Museum in Madrid</i> ..... 26
Ingrid Engel	Wir basteln unsern Picasso selbst ..... 27
	<i>We create our own Picasso ourselves</i> ..... 30
James Harding	Calder Hundertjahrfeier: Eine Reise zum Zirkus ..... 31
	<i>The Calder Centennial: A Trip to the Circus</i> ..... 36
Francisco Hernández	Die San Francisco Wandbilder – ein integratives Projekt ..... 37
	<i>The San Francisco Murals – an integrated project</i> ..... 41

## GESPRÄCHE MIT ... / INTERVIEWS WITH ...

Barbara Haselbach	Im Gespräch mit Salzburger Museumspädagoginnen (Ines Höllwarth, Mag. Elisabeth Ihrenberger, Dr. Renate Wonisch-Langenfelder) ..... 42
	<i>Talking with Salzburg's Museum Pedagogues</i> ..... 46

## AUS ALLER WELT / FROM ALL THE WORLD

Brasilien	“Offene Arme, offenes Herz, leuchtende Augen” – Orff-Kurs in Goiania (Cornelia Cubasch-König, Rosana Rodriguez) ..... 46
	<i>Oficina de Musica Curitiva (Sofia López-Ibor)</i> ..... 47
Deutschland	Orff-Schulwerk Gesellschaft wählt neuen Vorstand ..... 48
	Familienkurs – Teeniekurs im April 2003 (Ulrike Meyerholz) ..... 48
	Zum 15. Mal „Musik und Tanz im Kindergarten“ (Ulrike Meyerholz) ..... 49
Finnland	10 <sup>th</sup> Anniversary of JaSeSoi ry (Jukka Siukonen) ..... 50
Frankreich	Jahresrückblick (Eric Lebeau) ..... 50
Italien	Ministerielle Anerkennung der S.I.M.E.O.S. (Giorgio Micaglio) ..... 51
	Symposion Orff-Schulwerk Italiano ..... 51
Kanada	News from Canada (Leslie Bricker / Miriam Samuelson) ..... 51
Kroatien	Bericht über Aktivitäten im Jahre 2003 (Ksenija Burić Sarapa) ..... 52

Schweden	5 Years FOSiTS – Orff Schulwerk in Sweden (Holger Mauthe) . . . . .	53
Schweiz	25 Jahre Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz (Helen Heuscher) . . . . .	53
	Bericht von der Hauptversammlung 2003 (Helen Heuscher) . . . . .	54
Südkorea	Ein gepflanzter Baum wächst ... (In-Hye Rosensteiner). . . . .	54
Tschechien	Sommerkurse 2003 der Tschechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft (Jarmila Kotůlková) . . . . .	56
	Pavel Jurkovič zum 70. Geburtstag (Barbara Haselbach) . . . . .	58
Türkei	Jahresrückblick 2003 (Ulrike E. Jungmair) . . . . .	58
	Internationales Orff-Schulwerk Symposium in Istanbul (Elif Slater/ Fatos Auernig) . . . . .	59

**AUS DEM ORFF-INSTITUT / FROM THE ORFF-INSTITUTE**

Rudolf Nykrin	Informationen des Institutsvorstands . . . . .	60
	Universitätslehrgang „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“ 2003/04 . . . . .	61
	Universitätslehrgang „Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk 2004/05 . . . . .	61
	Symposium 2005 . . . . .	62
Barbara Haselbach	Geburtstage, Geburtstage ...	
	Traudl Schrattenecker wurde 80! . . . . .	62
	Geburtstagskonzert für Hermann Regner! . . . . .	62

**PUBLIKATIONEN / PUBLICATIONS**

Ingrid Engel	Spaß mit Mozart und Picasso. Kinder gestalten und erleben Kunst (Birgitta Mooslechner) . . . . .	64
Wolfgang Hartmann / Erwin Reutzel	Klangbaustelle Klimperton. Lauter Sachen zum Hören und Selbermachen, mit Geschichten und Gedichten von Günter Saalman und Musik von Wilfried Hiller (Rudolf Nykrin) . . . . .	64
Thomas Hauschka	Durch alle Tonarten (Robert Grüner) . . . . .	65
Gisela Schulze	Pädagogische Musiktherapie versus aggressives Verhalten im Schulalter (Shirley Salmon) . . . . .	66
Reiko Shibata	Wir spielen mit dem Klavier (Masako Yamana) . . . . .	66

**KURSE / COURSES . . . . . 68**

**ADRESSEN DER MITARBEITERINNEN DIESER AUSGABE /  
ADDRESSES OF CO-AUTHORS OF THIS ISSUE . . . . . 72**

**ADRESSEN DER SPONSOREN UND HERAUSGEBER /  
ADDRESSES OF THE SPONSORS AND EDITORS . . . . . 2. Umschlagseite**

---

### Musik und Tanz im Kunstmuseum

---



Barbara Haselbach

Was hat das Orff-Institut, oder etwas allgemeiner, was hat Musik- und Tanzpädagogik mit Museen zu tun? Gemeint ist nicht (nur) das Museum als möglicher Veranstaltungsort für Konzerte oder Tanzabende (obwohl auch das natürlich wünschenswert wäre), gemeint ist vielmehr die Begegnung zwischen den verschiedenen Künsten in einem dafür besonders geeigneten Ambiente. Eine ganzheitliche ästhetische Erziehung ist bestrebt, die Erfahrung von und die Begegnung mit Kunst über alle Sinne anzuregen und zu fördern und auch den daraus erwachsenen kreativen Impulsen einen breiten Rahmen an Verwirklichungsmöglichkeiten anzubieten. Dieses Verständnis hat Museen bewegen, die Vermittlungsstrategien ihrer Museumspädagogik zu verändern und auszuweiten, zum einen in Richtung einer mehrdimensionalen Wahrnehmung und zum anderen im Hinblick auf ein vielseitiges kreatives Angebot, das immer öfter auch Musik, Bewegung/Tanz/Theater und kreatives Schreiben beinhaltet.

In den letzten mehr als 20 Jahren haben sich am Orff-Institut Initiativen entwickelt, die das für das Orff-

Schulwerk typische Konzept einer offenen, Musik, Bewegung und Tanz, Sprache und elementares Musiktheater umfassenden Ästhetischen Erziehung weiter öffnen und es in Beziehung setzen zu verschiedenen Erscheinungsformen der Bildenden Künste. Projekte wurden mit Studierenden, Museumspädagogen und Lehrern des Orff-Instituts entwickelt und oft im Rahmen eines Museums durchgeführt; Vorlesungen und Seminare zum Thema abgehalten; Studenten hospitierten an Veranstaltungen von Museumspädagogen und von Dozenten des Institutes an Salzburger und auswärtigen Museen; Diplom- und Magisterarbeiten wurden verfasst und einige Absolventen sind auch in der Museumspädagogik tätig geworden.

Es scheint uns an der Zeit, diese Erfahrungen mitzuteilen und zur Diskussion zu stellen.

Neben einem Einführungsartikel in das Heftthema (Barbara HASELBACH) stehen vor allem die Berichte aus der Praxis im Zentrum dieser Ausgabe. Elisabeth HUBER berichtet von einem Familiensonntag im Museum der Moderne – Rupertinum in Salzburg und die Erfahrungen, die Kinder mit Bildnissen und Selbstbildnissen dabei machen konnten. Bilder von Francisco Goya, Lieder und Spiele seiner Zeit haben Sofia LÓPEZ-IBOR so fasziniert, dass daraus ein Projekt mit einer Musikschule in Boadilla del Monte (Madrid) entstand, in dessen Verlauf sie mit den Kindern auch das Prado Museum besuchte um Goya im Original zu sehen. Ingrid ENGEL stellt uns einen Einblick in ihr neues Buch zur Verfügung und hat das Triadische Ballett von Oskar Schlemmer als Thema Ihres Beitrags gewählt. Zwei Berichte kommen aus San Francisco, James HARDING erzählt von einem Projekt mit einer 2. Grundschulklasse der San Francisco School über das Werk von Alexander Calder und den Besuch des Museums of Modern Art in S.F., Francisco HERNANDEZ schildert ein verschiedenste Schulfächer einbeziehendes Projekt der 6. Klasse derselben Schule zum Thema „Murals“-Wandbilder in den Straßen der Stadt. Also nicht nur „in-door“ Kunstbetrachtung, sondern Kunst im Alltag und als äußeres Erscheinungsbild einer Weltstadt wird zum Thema.

In „Gespräche mit Salzburger MuseumspädagogInnen“ kommen unsere Partnerinnen aus den Museen zu Wort und stellen ihren Ansatz und auch ihr Interesse an einer Zusammenarbeit dar. Gleichzeitig wird die Entwicklung dieser gemeinsamen Erfahrung reflektiert.

Eine kommentierte Auswahl von entsprechender Literatur zum Thema (Sigrun TAEGERT) soll den Lesenden Anregungen zur Vertiefung geben.

Wie immer vervollständigen Berichte über Veränderungen und Entwicklungen am Orff-Institut (Rudolf NYKRIN), Nachrichten über Kurse und Ereignisse „Aus aller Welt“, Buchbesprechungen und Kurstermine für die nächste Zeit das Heft.

Wir hoffen sehr, Ihnen mit dem Schwerpunktthema dieser Ausgabe Lust auf Kontakte mit Ihrem Museum gemacht zu haben. Über Rückmeldungen freuen wir uns.

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

Sie können die Orff-Schulwerk Informationen rückwirkend bis Heft 63 auch einsehen und downloaden unter:

[www.orff-schulwerk-informationen.org](http://www.orff-schulwerk-informationen.org)

oder

[www.orff-schulwerk-forum.org/magazine.html](http://www.orff-schulwerk-forum.org/magazine.html)

---

## Editorial

---

---

### Music and Dance in an Art Museum

---

*What does the Orff Institute, or to be less specific, what do music and dance have to do with museums? It does not only mean that museums should be a venue for concerts or dance performances (although that would be desired), but more a place for meeting the various arts in an especially suited atmosphere. A holistic aesthetic education is strived for that encourages and stimulates the experiences and encounters with art through all the senses making it possible to realize a broad spectrum out of the creative impulses which arise. This understanding has moved museums to change and broaden the strategies of transmitting their museum pedagogy to the direction of a many-dimensional perception and to another with respect to a many sided creative contribution that includes more and more movement, dance and theater. In the past more than twenty years, an initiative developed at the Orff Institute, a typical concept of Orff Schulwerk, of an open music, movement and dance, speech and elemental music theater that opens aesthetic education wider and puts it into a relationship with the various appearances of the plastic arts. Projects were developed with students, museum pedagogues and teachers at the Orff Institute and often carried through within the space of the museum. Lectures and seminars about the theme were held; students observed presentations of the museum pedagogues and institutes in Salzburg and museums elsewhere. It seems time for us to share these experiences and to present them for discussion.*

*In addition to an introductory article to the theme of this edition (Barbara HASELBACH), are above all reports of the practices in the centerfold of this issue.*

*Elisabeth HUBER writes about a family Sunday in the Museum of the Moderne-Rupertinum in Salzburg and the experiences which children could make with portraits and self-portraits. Paintings of Francisco Goya, songs and games of those times so fascinated Sofia LÓPEZ-IBOR that a project evolved with a music school in Boadilla del Monte in Madrid. During the course of the project she and the children visited the Prado Museum to see the original Goyas. Ingrid ENGEL introduces a look into her new book and has chosen the Triadic Ballet of Oscar Schlemmer as her theme. Two reports come from San Francisco. James HARDING tells of a project with a second grade elementary school class of The San Francisco School about the work of Alexander Calder and a visit to the Museum of Modern Art in S.F. Francisco Hernandez describes a project that included many different school subjects with a fifth grade class in the same school with the theme of "Murals"-pictures on the walls in streets of the city. This is not "indoor art" but everyday art and in outward appearances a world city becomes the theme.*

*In "Talks with Salzburger Museum Pedagogues", our partners in the museums have their say presenting their starting points and their interest in working together. At the same time the development of this common experience is reflected upon.*

*A selection of pertinent literature to our theme has been commented upon (Sigrun TAEGERT) and should give our readers some deeper motivation.*

*As always we include reports of changes and developments at the Orff Institute (Rudolf NYKRIN), news from courses and happenings From Around the World, book reviews and a list of dates for courses coming up.*

*We hope very much that with this issue we have given you the desire to make contact with your museum. We would be happy to have your comments.*

*Barbara Haselbach*

Contributions reflect the individual viewpoints of their authors and do not represent an official opinion of the Orff Institute.

You may read and download former issues of Orff-Schulwerk Informationen:

[www.orff-schulwerk-informationen.org](http://www.orff-schulwerk-informationen.org)

or

[www.orff-schulwerk-forum.org/magazine.html](http://www.orff-schulwerk-forum.org/magazine.html)

## Artikel zum Themenschwerpunkt

### Articles related the theme

---

## Musik und Tanz im Kunstmuseum?

---

Barbara Haselbach

### Einleitung

Die Museumspädagogik hat sich – wie kaum ein anderer Zweig der ästhetischen Erziehung – in den letzten Jahren kompetent entwickelt und zeigt die Tendenz, in Städten, die über Museumsangebote verfügen, zu einer Oase ästhetischer Erziehung zu werden. Damit erfüllt sich einerseits ein Auftrag der Museen selbst, nämlich bisher nicht interessierten Kreisen der Bevölkerung den Zugang zu Ausstellungen zu erleichtern, intergenerationale Angebote zu machen und besonders Kinder und Jugendliche für das Museum zu gewinnen.

Andererseits nützt die Museumspädagogik die Chance, dem zunehmenden Defizit der Schulen in Bezug auf Ästhetische Erziehung entgegenzuwirken. Die immer rigider werdenden Sparmaßnahmen und katastrophalen Stundenkürzungen im Ästhetischen Bereich, die allorts ohne vorausschauende Verantwortung für sozio-kulturelle Entwicklungen verordnet werden, nehmen der Schule immer mehr die Möglichkeit, eine ihrer grundlegenden Aufgaben zu erfüllen. G. OTTO, einer der führenden Vertreter Ästhetischer Erziehung, formuliert diese Verpflichtung der Schule: „... die Schule ist der einzige Ort, wo jeder die Chance hat, mit Kunst, Musik, Darstellendem Spiel oder Tanz in Berührung zu kommen ...“<sup>1</sup>

Lehrer, aber auch verständnisvolle Eltern versuchen diesem Mangel entgegen zu arbeiten und ausgleichende Angebote zu machen. Mit Kindern öfter ins Museum zu gehen, ist ein Weg exemplarischer Begegnung mit Kunst und möglicherweise auch eine

Anregung zur eigenen Kreativität. Ein wirklicher Ersatz für Ästhetische Erziehung in der Schule kann es nicht sein, denn was geschieht mit jenen Kindern, die keine engagierten Lehrer oder interessierten Eltern haben, oder für die regelmäßige Museumsbesuche einfach zu teuer sind? Sie haben kaum Chancen. Auch sind solche Besuche zu sporadisch um eine kontinuierliche und vertiefende Begegnung mit den Künsten zu ermöglichen, die naturgemäß auch einer konsequenten praktischen Übung bedarf.

Dennoch, die neuen Angebote der Museumspädagogik mit altersspezifischen, zum Teil auch interdisziplinären Angeboten; die Bemühung, Kontakte zwischen Museum und Schule aufzubauen; die Möglichkeit, Kinder ganzheitlich anzusprechen, Wahrnehmung und Kreativität zu fördern, und...und... und..., all das ist zweifellos eine mit Dankbarkeit zu begrüßende neue Einrichtung.

Wie kommt es zu dieser Entwicklung?

### **Kurze Geschichte des Museums**

*Museion*, gr. – der Sitz der Musen, Musentempel. Ein geweihter Ort und heiliger Bezirk, zu dem auch Bibliothek und Sammlungen gehörten.<sup>2</sup>

Im Grunde beginnt Museum dort, wo ein Mensch etwas, das ihn fasziniert und erfreut, sammelt, behutsam aufbewahrt und diese Schätze ausgewählten Menschen zeigt. Jedes Kind hat sein privates Museum, oft auf kleinstem Raum in einer Schachtel versteckt (manchmal sogar in der Hosentasche!). So haben auch in früheren Kulturen der Menschheit Priester Weiheschenke in Tempel-Schatzhäusern gesammelt, siegreiche Feldherren Ausstellungen erobelter Beutestücke bei Triumpzügen mitgeführt, es wurden seltsame, oft abnorme Naturerscheinungen aufbewahrt. Auch Kollektionen von schönen und wertvollen Kunstgegenständen gab es vermutlich schon vor mehr als dreitausend Jahren. Belegt sind sie spätestens seit der Antike. Die Griechen brachten solche Sammlungen in Zusammenhang mit den Göttinnen der Künste, den Musen, daher der Name: Museum, Ort der Musen.

In der Renaissance waren es vor allem Päpste, Könige, und Fürsten, die ihre reichen „Kunst- und Wunderkammern“ pflegten. Das Zeitalter der Entdeckungen brachte viele sonderbare und unbekanntere Dinge aus außereuropäischen Ländern und füllte die „Raritätenkabinette“. Zugang zu diesen Kostbarkeiten zu

erlangen war jedoch nur ein Privileg der höheren Stände. Erst Ende des 17., Anfang des 18. Jahrhunderts kam es außerhalb des Bereichs von Kirche und Adel zur Gründung von Sammlungen, die oft Universitäten zu Anschauungs- und Forschungszwecken angeschlossenen waren. Als Folge der französischen Revolution wurden manche Sammlungen der Kirche und des Adels enteignet, im Sinne der Aufklärung entstanden der Allgemeinheit zugängliche Staatsmuseen (das erste war das 1759 eröffnete Britische Museum). Besucher kamen vor allem aus dem Bildungsbürgertum.

Im 19. Jahrhundert hatten die Weltausstellungen einen großen Einfluss auf die Gründung von ethnologischen und handwerklichen Sammlungen, Kunst- und Gewerbemuseen entstanden, aber auch Technische Museen. Die Museumslandschaft wurde immer vielseitiger. Heute haben wir eine institutionelle Vielfalt vom staatlichen Nationalmuseum bis zum regionalen Heimatmuseum, vom städtischen Museum bis zur öffentlich zugänglichen Privatsammlung, es existiert eine inhaltliche Bandbreite vom Briefmarkenmuseum bis zum Weimuseum.

Diese Vielfalt brachte mit sich, dass die Frage nach der gesellschaftlichen Aufgabe und Funktion von Museen immer dringlicher gestellt wurde. Es entstanden Dutzende internationaler Definitionen zum Thema Museum, hier sei eine der kürzesten, die aus dem deutschsprachigen Raum stammt, zitiert:

Museum ist „... eine Institution, die materielle Belege und beigeordnete Informationen zum öffentlichen Nutzen sammelt, dokumentiert, erhält, ausstellt und erklärt“.<sup>3</sup>

Sammeln, Bewahren, Dokumentieren, Präsentieren und Vermitteln wurden als die zentralen Aufgaben eines Museums angesehen. Damit gewann auch die Frage nach der Art und Zielsetzung der Vermittlung mehr und mehr an Bedeutung, schließlich entstand daraus vor etwa 40 Jahren die Museumspädagogik.

### **Entwicklung der Museumspädagogik (MP)**

Ansätze zu einer MP finden sich schon in der Zeit der Reformpädagogik, z. B. an der Hamburger Kunsthalle unter Alfred Lichtwark. „Übungen im Betrachten von Kunstwerken“ sollten jungen Menschen den Zugang zum Lernort Museum und zu einzelnen Kunstwerken erleichtern, darüber hinaus sollte das Museum auch allen interessierten Laien offen stehen. Nach dem 2. Weltkrieg waren die Museen zunächst





vor allem damit beschäftigt, Kriegsschäden zu reparieren oder neue Räumlichkeiten für Ausstellungen zu finden, ausgelagerte Exponate wieder zu bekommen und nach Möglichkeit neue zu erwerben. In der Zwischenzeit haben amerikanische Museen neue Wege erprobt, um Museumsexponate, Besucher und Alltag einander näher zu bringen und Bevölkerungsschichten für Museen zu interessieren, die von sich aus nur schwer einen Zugang finden konnten. Manche dieser Anregung wurde von europäischen Museen aufgegriffen. Durch die Museumspädagogik versuchte man auch der Museumskrise entgegen zu wirken, d.h. das Schwinden der Besucherzahl zu stoppen, Aufgabenbereiche zu definieren und neue Gruppen für das Museum zu interessieren. Es entstanden an vielen Orten „museumspädagogische Dienste“, die nach neuen Konzepten der Ausstellungsgestaltung, nach effizienten Wegen der Werbung, nach Methoden zur Anregung und Wissenserweiterung, aber auch nach Möglichkeiten zur Aktivierung des Publikums aller Alterstufen und Bildungsschichten suchten. In diesem Zusammenhang wurden die Kontakte zu Schulen gefördert und Zusammenarbeit mit Lehrern

initiiert. Neue Ideen wurden in die Museumsarbeit integriert (z.B: besondere Führungen oder sogar Ausstellungen speziell für Kinder, Rollen- und Theaterstücke, Ateliers zur kreativen Gruppenarbeit, „Handson“ (Objekte zum Anfassen), „Museumskoffer“ und „Museumsbuss“, dezentrale Arbeit in Stadtteilen, Zusammenarbeit mit Künstlern, interdisziplinäre Angebote mit Musik, Tanz, Theater und kreativem Schreiben, gemeinsame Projekte mit verschiedensten kulturellen Institutionen u.ä. m. Die Museumspädagogik wendet sich mit unterschiedlichen Methoden und Anregung zu eigenem (kreativem) Tun, mit Vorträgen und Diskussionen als Hilfe zur Reflexion des Gesehenen grundsätzlich an alle Besucher, die diese Anregungen in Anspruch nehmen wollen, in erster Linie jedoch an Kinder und Jugendliche, die häufig im Klassenverband das Museum besuchen und damit eine relativ homogene Altersgruppe darstellen. Dabei geht es vor allem „... um ein neues Bewusstsein von Wechselwirkung zwischen Sinn und Sinnlichkeit, Ding, Zeichen, Bedeutung, Kontext. Dieses ist sowohl ein Thema der Museologie wie aktueller Pädagogik und Ästhetik“.<sup>4</sup>

## Museumspädagogik versus Schulpädagogik

Museumspädagogik hat andere Zielsetzungen und Bedingungen als Schule. Im Idealfall sollte das Museum als Erfahrungsraum strukturiert sein, als Ort, wo soziale und affektive Bedürfnisse ebenso erfüllt werden können wie kognitive. Wo Zeit und Gelegenheit für neue Wahrnehmungen, für Entdeckungen und Erkenntnisse, für gemeinsame Reflexionen und Austausch von Meinungen (bis hin zu der Erfahrung der Unterschiedlichkeit von Wahrnehmung und oft widersprüchlicher Interpretationen ein und desselben Exponates) gegeben sind. Das Museum sollte auch ein Ort sein, wo Anregung und Hilfe für eigene kreative Versuche zur Gestaltung von Ausstellungsthemen, angeboten werden, wo eine Verbindung von Gegenwart und Vergangenheit, Kunst und Alltag erlebt werden kann.

Wenn Schule und Museum zusammenarbeiten, sollte das Museum nicht einfach ein anderes Klassenzimmer sein, in dem abfragbares und zu benotendes Wissen

von Spezialisten erworben wird, vielmehr sollte der Besuch des Museums Anregungen und Freiheit zu einer anderen Art des Lernens und Verstehens geben.

Da Museumspädagogik nicht wie die Schule zunehmendem Leistungsdruck unterliegt, kein allgemeinverbindliches Curriculum zu erfüllen hat und die Besucher freiwillig kommen, hat sie viel mehr Chancen, einen offenen, handlungs- und personenorientierten Lernprozess anzuregen.

Schulisches Lernen und Lernen im Museum muss kein Gegensatz sein, eine Verknüpfung ist möglich und wird oft praktiziert. Die Zeit, die für einen Museumsbesuch (inklusive Hin- und Rückweg) zur Verfügung steht, ist selten ausreichend für Einführung und Begegnung mit den Exponaten, für Gespräche und Aktivitäten vor den Originalen und dann auch noch für die kreative Arbeit im Atelier.

Daher entwickelt sich oft eine Aufgabenteilung zwischen Museumspädagogen und Lehrern die in etwa in drei Phasen ablaufen kann:





### 1. Phase:

Die Motivation für den Besuch einer Ausstellung, Einführung und eine gewisse Vorbereitung kann in der Schule stattfinden und wird entweder vom Klassenlehrer, der Kunst-, Musik- oder Sportlehrerin entwickelt oder ein Museumspädagoge kommt dafür extra in die Schule.

Manche Museen bieten als Hilfe für interessierte Lehrer eine Einführung in die jeweils präsentierte Ausstellung an. Informationen und didaktische Anregungen zum Thema werden schriftlich oder in Form von Einführungsveranstaltungen für Lehrer vermittelt.

### 2. Phase:

Der Museumsbesuch, die Begegnung mit dem Ort Museum, seiner Atmosphäre, die sich von der einer Schule oft eindrucksvoll unterscheidet, das Aha-Erlebnis vor den Originalen, die ganz anderen Spiele, Aufgabenstellungen oder Fragen der Museumspädagogin bieten den Schülern nicht nur eine sehr willkommene Abwechslung vom Schulalltag, für manche ist es vielleicht sogar die erste, für viele eine seltene Erfahrung dieser Art.

Die Arbeit im Atelier, das Gestalten rund um das Ausstellungsthema oder ein speziell ausgewähltes Werk findet meist noch im Museum selbst statt, doch selten verfügen Museen über Räumlichkeiten, in denen auch Platz für szenisch/tänzerische Aktivitäten ist und noch seltener stehen Instrumente zur Verfügung.

### 3. Phase

Daher müssen solche musikalisch-tänzerischen Gestaltungen und Interpretationen dann meist doch wieder in den Schulen stattfinden. Dabei entsteht leider

eine Unterbrechung des ganzen Prozesses und das oft weniger inspirierende Ambiente der Schule mag den Enthusiasmus, den Kinder oft im Museum zeigten, wieder dämpfen. Manchmal kommt die Verarbeitung des Museumsbesuches zu kurz oder sie fällt bedauerlicher Weise überhaupt weg. Die Fortsetzung in der Schule kann aber auch Pluspunkte haben, wenn die Lehrer, die die Interessen der Kinder ja gut kennen, sich Zeit nehmen und differenziert an der Thematik weiterarbeiten können und wollen.

### Museums- Kooperationen des Orff-Instituts

Im Laufe der letzten 20 Jahre haben LehrerInnen des Orff-Instituts immer wieder Musik und Tanz Aktivitäten in Museen erprobt<sup>5</sup> und Kooperationen mit Museen, vor allem mit dem Museum der Moderne Rupertinum in Salzburg verwirklicht.

Die Idee zur Verbindung Bildender Kunst mit Musik und Tanz entstand, als in den späten 70-er Jahren im Rahmen eines Projektes „Aufführungspraxis“ das „Drachenbuch“ des Graphikers und Malers Walter Schmögner zu einem Theaterstück gestaltet wurde (mus. Leitung H. Regner, Choreographie B. Haselbach), mit dem Studenten des Orff-Instituts wochenlang in Salzburger und Bayerischen Schulen „gastierten“. Zunächst baten wir Kollegen von der Bühnenbild- und Kostümklasse der Hochschule (Prof. H.B. Galleé und C. Hoffmann) um ihre Mitwirkung, der nächste Schritt war dann ein Petruschka-Projekt mit Prof. I. Höllwarth, die nicht nur an der Abteilung für Kunsterziehung unterrichtete, sondern auch als erste Salzburger Museumspädagogin am Rupertinum tätig war (s. Interview S. XXX). In Zusammenarbeit mit ihr entstanden viele kleine und mehrere größere Projekte (nur letztere sollen hier erwähnt werden).





1987 fand ein mehrwöchiges Projekt zum Thema „Bildende Kunst – Tanz – Musik“ statt. In der geräumigen Arkadenhalle des Museums arbeiteten Ines Höllwarth und Barbara Haselbach mit täglich wechselnden Altersgruppen, inspiriert von Bildern von Miró, Calder, Klee u.a. Die Teilnehmer waren Vorschulkinder bis Studierende des Faches Kunsterziehung und gelegentlich auch Museumsbesucher, die eigentlich zu einer Führung kommen wollten und sich plötzlich als Akteure in einem musikalisch-tänzerisch-malerischen Prozess wiederfanden.

Judith Barta und Barbara Schönewolf führten mit Studierenden des Orff-Instituts ein Projekt zu „Stimme und Bewegung“ im Zusammenhang mit einer Ausstellung von Bildern und Skulpturen von Joan Miró durch. Wenige Jahre später schuf Barbara Schönewolf mit einer Gruppe choreographische Impressionen zur aktuellen Gemälde-Ausstellung in der Arkadenhalle. 1990 gestaltete Ernst Wieblitz einen Beitrag zum Internationalen Orff-Schulwerk-Symposium, sein Thema war: BILDWIRDKLANGWIRDBILD. Im mehrstöckigen Treppenhaus und Innenhof des Rupertinums erklangen Improvisationen mit und Kompositionen für größtenteils selbstgebaute Instrumente. Die Klangerzeugung wurde zum gestischen Tanz, der die Architektur des Gebäudes in die Klang- und Raumstruktur einbezog. Die von den Zuschauern während des Hörens produzierten graphischen Notationen bildeten neue inspirierende Partituren für die tanzenden Instrumentalisten.

Vor einigen Jahren wurde eine Christo-Ausstellung von Barbara Haselbach zum Anlass genommen, gemeinsam mit Ines Höllwarth ein Projekt zum Thema „Verhüllte Formen“ mit Studenten in Arkadenhalle und Skulpturenhof durchzuführen.

Neben den praktischen Experimenten wird im Orff-Institut auch eine theoretische und didaktische Annäherung an das Thema Musik und Tanz in der Museumspädagogik angestrebt: immer wieder gibt es Vorlesungen zu Themen wie: Fächerübergreifender Unterricht, Tanz und Musik im Museum, Projekte zur Verbindung von Tanz und Bildender Kunst u.ä.; MuseumspädagogInnen werden im Rahmen der Vorlesungen zu Experten Hearings eingeladen; Teile der Seminare finden oft im Museum statt; Teamteaching mit Museumspädagogen wird entwickelt (Ines Höllwarth – Barbara Haselbach, Elisabeth Ihnenberger – BH); Studierende hospitieren an den museumspädagogischen Aktionen im Rupertinum (Familien-sonntag, Veranstaltungen für Kinder u.a.), dürfen gelegentlich mitwirken und Teilaufgaben dabei übernehmen; es entstehen Seminar- und Magisterarbeiten zum Umfeld; Absolventen arbeiten in Museen oder führen Projekte in der Verbindung von Schule und Museum durch ...

Musik und Tanz in der Museumspädagogik kann eine Bereicherung museumspädagogischer Angebote darstellen, mit Sicherheit ist es für manche Studierende des Orff-Instituts eine faszinierende und bereichernde Facette ihres Studiums.

1 OTTO, Gunter: Warum ästhetische Erziehung. In: bild-raum-klang in Kindheit und Jugend. Bildungs- und Förderungswerk der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft e.V. Frankfurt a. M. ISBN 3-930813-33-5

2 vgl. W. HENCKMANN / K. LOTTER (Hg.): Lexikon der Ästhetik 1992

3 Deutscher Museumsbund 1981, zitiert nach F. Waidacher: Handbuch der Allgemeinen Museologie. Wien, Köln, Weimar 1999, S. 290

4 K. WESCHENFELDER / W. ZACHARIAS: Handbuch Museumspädagogik. Düsseldorf 1992, 3. Auflage

5 vgl. Berichte in Orff-Schulwerk Informationen Nr. 59, Winter 1997

## Barbara Haselbach

lehrte Tanz- und Bewegungsfächer am Orff-Institut, war mehrere Jahre Leiterin des Orff-Instituts und des „Special Course“ und wirkt als Vortragende und Gastdozentin in vielen Ländern. Einer ihrer Arbeitsschwerpunkte ist die Interdisziplinäre Ästhetische Erziehung. U.a. Veröffentlichungen hat sie darüber ein Buch „Tanz und Bildende Kunst“ publiziert. Seit vielen Jahren ist sie Redakteurin der Orff-Schulwerk Informationen.

## Summary

### **Music and Dance in an Art Museum?**

*For many years, the plastic and graphic arts and their connections with music and dance education, have found their way into the work with students and practice teaching groups at the Orff Institute. Interesting projects and inspiring cooperation with art museums grew out of this. Barbara Haselbach describes at first the concern that arose with the shortening of hours in the area of aesthetic education in schools. In opposition to that was the booming museum pedagogy that presented many-sided offerings for school groups and families with children.*

*An excursion through the rise and versatile differences of museums was followed by a short description of the development of museum pedagogy, its tasks and possibilities. Learning in museums differs considerably from learning in schools and should ideally be the place for working together with schools. Descriptions are given of how teachers visiting with their classes in museums can prepare and conclude their work with the help of museum pedagogues. (See report in "Aus der Praxis")*

*The last section is a report on the initiative taken to connect music, dance and the plastic arts – both theoretically and practically – to come to the fundamentals and practices in lectures, seminars and combined projects above all with the Museum of the Modern Rupertinum in Salzburg. As a result, this point of departure for the Orff Institute can present an interesting facet of study, and for the museum pedagogy a possible variant and enrichment of their contributions.*

### **Barbara Haselbach**

*taught dance and movement subjects at the Orff Institute and was director of the Institute and Special Course for many years. She works as lecturer and guest teacher in many countries. One of her major working emphases is Interdisciplinary Aesthetic Education. She has published a book about this: "Tanz und Bildende Kunst". She is editor of ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN since many years.*

---

## Ausgewählte und kommentierte Literatur zum Thema

---

Sigrun Taegert

Christina Björk, Lena Anderson

### **Linnea im Garten des Malers**

C. Bertelsmann, München 1987

Linnea im Garten des Maler“ erzählt von dem Mädchen Linnea, das sich mit ihrem Freund, dem Gärtner Blümle auf die Spuren des Malers Claude Monet be gibt. Sie reist mit Blümle nach Paris und in Monets Garten in Giverny. In diesem, zauberhaft illustrierten, Buch erfahren Kinder eine Menge über Museen, impressionistische Malerei, den Maler Claude Monet, sein Leben und seine Familie.

C. Cremer, M. Drechsler, C. Mischon, A. Spall

### **Fenster zur Kunst, Ideen für kreative Museumsbesuche**

Schibri Verlag, Berlin 1996

Hier werden neue, individuelle Wege in der Kunstvermittlung im Museum beschrieben. Das Buch enthält eine Vielzahl von Anregungen zu einem kreativen, lebensnahen und lustbetonten Umgang mit Kunst. Statt bloßer Bildbetrachtung wird der Kunst durch Selbsttätigkeit, durch Gestalten, Schreiben, Spiel und Gespräch auf die Spur gekommen. Die ungewöhnlichen Konzeptionen richten sich an jeden, der interessiert ist, vom Laien bis zum Kunsthistoriker.

Cornelia Dodt, Christine Buchgraber

### **Wenn Kinder malen wollen**

Don Bosco Verlag, München 2000

Dieses Buch gibt Ideen für einen ganzheitlichen Kunstunterricht auch mit kleineren Kindern. Die Grundintention ist das Erlernen von künstlerischen Fertigkeiten, wie Farbmischung, Maltechniken und der Umgang mit unterschiedlichem Malmaterial. In zehn Unterrichtseinheiten werden verschiedene, altersgemäße Themen über alle Sinne begreifbar gemacht. Der Wechsel aus Musik, Tanz und Spiel ist Ausgangspunkt und Inspiration für die anschließenden Malaktionen. Die neu erlernten, verschiedenen Maltechniken und Materialien bieten den Kindern

viele Möglichkeiten ihre Ideen anschließend in Mä-  
lerei umzusetzen.

Ingrid Engel

**Spaß mit Mozart und Picasso. Kinder gestalten  
und erleben Kunst**

Fidula Verlag, Boppard/Rhein

Dieses Buch bringt fächerübergreifende Modelle zu  
„Musik und Bildende Kunst“ für die Arbeit mit 6- bis  
10-jährigen Kindern. Acht übersichtlich strukturierte  
Themen zu Werken von Picasso u. a. werden jeweils  
in drei Phasen dargestellt (Materialerfahrung in der  
Werkstatt, Besuch im Kunstmuseum und musika-  
lisch-tänzerische Gestaltung in der Musikschule).  
Eine CD bringt mit 18 Musikbeispielen von höf-  
ischen Tänzen bis zu elektronischer Musik verschie-  
dene Gestaltungsanregungen. Die vorgestellten Werke  
sind in guten Reproduktionen im Großformat bei-  
gefügt.

Kirstin Fast (Hrsg.)

**Handbuch museumspädagogischer Ansätze**

Leske und Budrich, Opladen 1995

Ein Handbuch für (Museums-)Pädagogen mit vielen  
Ideen für die Arbeit im Museum. In einem theoretischen  
Teil werden die Grundlagen der Museumspädago-  
gik erläutert. Die darauffolgenden Praxisberichte  
geben einen Überblick über museumspädagogische  
Konzeptionen. Schwerpunkte sind die verschiedenen  
Vermittlungsformen in unterschiedlichen Museums-  
arten, die Arbeit mit Kindern im Museum, sowie neue  
Formen der Museumsdidaktik.

Barbara Haselbach

**Tanz und Bildende Kunst**

Ernst Klett Verlag für Bildung und Wissen, Stuttgart  
1991

Dieses Buch bietet einen Einblick in die vielfältigen  
Beziehungen von Tanz und bildender Kunst. Außer-  
dem werden Modelle beschrieben, in denen Tanz und  
Kunst im Unterricht verbunden werden können. Da-  
bei kann die Bewegung Weg zum bildnerischem Ge-  
stalten, die Kunst Ausgangspunkt für Tanz und Cho-  
reografie, sowie die Durchdringung der Künste die  
Möglichkeit zu synästhetischem Wahrnehmen und  
Verstehen sein. Angesprochen sind Lehrende, die  
über den Tellerrand ihres Faches hinausschauen wol-  
len, sowie Kunstschaffende, die neue Zugänge zu

Choreografie und bildnerischer Gestaltung suchen.  
Wenig ist bis jetzt über die Verbindung der beiden  
Künste und deren Anwendung im Unterricht ge-  
schrieben worden. Darum soll mit diesem Buch die  
Bedeutung von Tanz und Bewegung für die ästhe-  
tische Erziehung hervorgehoben werden.

Ulrike Hess

**Kunsterfahrung am Original**

Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften,  
Weimar 1999

Die Kunstrezeption am Original ist ein Weg zu inten-  
siver Wahrnehmung, zur Verlangsamung des Sehens  
und zur Sensibilisierung der Sinne. Dieses Buch ist  
eine Aufforderung an Lehrer und Erziehende, Kin-  
dern und Jugendlichen Bildende Kunst, mittels Ori-  
ginalen, nahe zu bringen. Es enthält eine ausführliche  
theoretische Untersuchung des Themas sowie eine  
Vielzahl von Beispielen aus der Praxis. Die Praxis-  
berichte sollen zur Nachahmung anregen und bei Pla-  
nung und Gestaltung des Unterrichts am Original  
helfen.

Ines Höllwarth

**Guernica, Nachbilder zur Interpretation**

Salzburger Landessammlungen Rupertinum,  
Salzburg 1988

Eine Dokumentation zum Kreativprogramm des Ru-  
pertinum. Das Projekt mit Picassos „Guernica“ als  
Thema ist Beispiel für die vielfältigen Wege, wie sich  
Kinder und Jugendliche mit Kunst im Museum aus-  
einandersetzen können. Dabei wird das Museum zum  
Aktionsraum gemacht. Die Kunst wird angefasst, be-  
arbeitet, betreten und umgesetzt in Bewegung und  
Geräusch. Sie bekommt Nähe zum Leben, wird be-  
greifbar und Anregung zur Gestaltung eigener Kunst-  
werke.

Max-Henri de Larminat

**Sky Blue (in englischer Sprache)**

Harry N. Abrams, New York 1990

Eine Bildbetrachtung für Kinder als spannende Ent-  
deckungsreise, die immer neue Überraschungen pa-  
rat hält. Seite für Seite wird das Bild „Himmelblau“  
von Vassily Kandinsky neu entdeckt, sei es in Aus-  
schnitten, als Ganzes, zusammen- und auseinander-  
gefaltet oder in einzelnen herausgenommenen Ele-

menten. Einmal scheint es ein zauberhafter Regentropfen zu sein, ein andres Mal ein riesiger Planet, eine Begegnung von wildgewordenen Buchstaben oder tanzende Fabelwesen und was ist wenn die Farbe verschwindet? Auf spielerische Weise öffnet das Buch Kindern die Augen für die Malerei Kandinskys und macht sie neugierig auf Kunst und Künstler der Moderne. Sky Blue ist Teil einer Serie von Art Play Books für Kinder, die das Museum für Moderne Kunst, Centre Pompidou in Paris herausgebracht hat.

Wilfried Nold

### **Museumstheater mit Kindern**

Verlag Puppen und Masken, Frankfurt 1980

Eine Dokumentation über ein zweiwöchiges Projekt mit Kindern am Museum alter Plastik in Frankfurt. Es richtet sich an Eltern, Lehrer und Erzieher, die sich aktiv mit Kunst auseinandersetzen wollen. Dargestellt sind verschiedene Möglichkeiten, wie Kinder, anhand von Figurentheater, aktiv mit Kunst im Museum umgehen können. Die Gestaltung von Puppen, Theater und Spiel ist ausführlich dokumentiert und illustriert.

Gunter und Maria Otto

### **Auslegen, ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern**

Friedrich Verlag, Velber 1987

In diesem Buch stellen Gunter und Marie Otto das Auslegen von Bildern als produktiven Akt und damit als Bereich der ästhetischen Erziehung vor. Auslegen wird als ein Prozess des Sprechens, Sammelns, (Bilder-)Machens und Verstehens, schrittweise eingeführt und erörtert. Zahlreiche Beispiele untermalen die einzelnen Schritte des Verfahrens und zeigen wie unterschiedlich das produktive Auslegen von Bildern in der Praxis aussehen und fruchtbar werden kann.

Jürgen von Schemm / Matthias Coenen

### **Benjamin in der Kunsthalle**

Städtische Kunsthalle Mannheim, Mannheim 1994

Benjamin in der Kunsthalle ist ein Museumsführer für Kinder von 8 bis 14 Jahren, in dem die Entdeckungsreise des kleinen Benjamin durch die Skulpturenabteilung des Museums in Mannheim geschildert wird. Benjamins Abenteuer sollen helfen, Kinder auf Kunst neugierig zu machen und die Nähe der Kunst zum eigenen Leben zu entdecken.

Marie Louise Schmeer-Sturm (Hrsg.)

### **Museumspädagogik, Grundlagen und Praxisberichte**

Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler 1990

Verschiedene Autoren berichten über die Grundlagen der Museumspädagogik, über die museumspädagogischen Konzepte unterschiedlicher Institutionen und Methoden der Vermittlung im Museum. In den anschließenden Praxisberichten werden die Erfahrungen mit den Konzepten ausgewertet. Das Buch soll die Bedeutsamkeit der Museumspädagogik in der heutigen Zeit aufzeigen und Pädagogen eine Hilfe bei der praktischen Arbeit im Museum sein

Jakobine Wiertz

### **Kinder erleben große Bildhauer**

Don Bosco Verlag, München 2001

Schleichen wie die Katze von Giacometti, Steine klopfen wie Michelangelo, im selbstgefundenen Ton herumwühlen wie die kleine Camille Claudel, Maschinen erfinden wie Jean Tinguely oder selbst zur Maschine werden ..., mit allen Sinnen erleben Kinder große Bildhauer, ihr Leben, ausgewählte Werke, ihre Techniken und Inhalte. Zehn berühmte Künstler verschiedener Epochen, von Michelangelo über Picasso bis zu Marcel Duchamp werden vorgestellt. Ihren Objekten wird durch Betrachten, Tasten, Bewegen, Spiel, Fühlen und Erzählen auf die Spur gekommen. Die unterschiedlichen Bildhauermaterialien und entsprechenden technischen Fertigkeiten werden in vielen Variationen und Experimenten erforscht. Schließlich werden die Entdecker selbst zum Bildhauer und schaffen ihre eigenen Kunstwerke. Dieses kleine, aber feine Buch hilft Erziehenden und Kindern die Scheu vor der „hehren Kunst“ zu nehmen, die Augen für die Skulptur öffnen und Mut zum Entdecken, Experimentieren und eigenem künstlerischen Gestalten zu geben.

Irit Wyrobnik

### **Das Kunstmuseum als pädagogische Herausforderung**

Verlag Peter Frankfurt 2000

In ihrer Dissertation erforscht Irit Wyrobnik die Beziehung von Kindern zu moderner und zeitgenössischer Kunst und untersucht, praktisch und theoretisch, verschiedene Formen der Vermittlung zeitgenössischer Kunst an Kindern im Museum.

Aus der Praxis

From Practical Work

## „Selbst und Andere“ – Das Bildnis in der Kunst

Familiensonntag im Rupertinum,  
Museum der Moderne, Salzburg



Elisabeth Huber

### „Selbst und Andere“ – Das Bildnis in der Kunst

Mag es an der psychologischen Komponente des Erkennens liegen, am Reiz der Schwierigkeit, Verborgenes bloßzulegen, vielleicht einfach an der Lust, sich ein ewiges Denkmal zu setzen (oder setzen zu lassen) – das Portrait vereinnahmt innerhalb der Motivmöglichkeiten der Kunstgeschichte eine spektakuläre, faszinierende Stellung. Nur das Bildnis kann das Einzigartige und Besondere des Menschen in seiner Zeit, in seinem Umfeld festhalten.

Idealisierte „Gesichterfassaden“ kennt die Kunstgeschichte ebenso wie scheinbar atmende Träger von Individualität. Berührende Stimmungen des Lachens oder Leidens wie statuarisch aufgebaut dargestellte Lebensleistung, das Thema Mann und Frau à deux oder choreographierte Gruppenszenen.

Sprechende, rätselhafte, dekadente, sinnliche Gesichter und Körper erlauben das Spiel mit Phantomen, Masken, Karikaturen: Wie auch immer sich der Künstler einer Seele zu nähern vermag – groß seit je ist die Hoffnung des Modells gleichermaßen wie des Künstlers, sich selbst zu finden und zu sichern.

### Die Ausstellung „Selbst und Andere – Das Bildnis in der Kunst nach 1960“, Sammlung Rupertinum

In der Sammlung des Rupertinums nimmt die Darstellung des Menschen eine zentrale Bedeutung ein. Wohl kein Sujet in der Kunst ist so alt und so vielfältig geprägt wie die Bilder des Menschen. Seine Darstellung ist geprägt von Idealen der Gesellschaft, die Verweise auf die eigene Identität und auf die gesellschaftliche Positionierung zulassen. In der Renaissance entwickelte sich ein neues Künstlerbild, in der Gattung des Selbstportraits wird das Thema Identität und Selbstinszenierung aufgegriffen. Das künstlerische Selbstverständnis, die Selbstreflexion, die Interpretation und Projekten der eigenen Erscheinung findet im Selbstbildnis seine ureigenste Formulierung. Die unterschiedlichen Selbstbildnisse und Selbstdarstellungen bezeugen das Ausloten zwischen Individuellem und Gesellschaftlich-Typischem.

Definierte sich über einen langen Zeitraum das Bild des Menschen über seine Stellung in der Gesellschaft, so erhält die Identitätsfrage mit zunehmender Säkularisierung im bürgerlichen Zeitalter eine neue Bestimmung. Besonders für den Künstler bringt die Formulierung des Begriffs des Individuums innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft notwendigerweise eine Infragestellung der eigenen Identität und zwingt ihn zu Neuverortung. Für ihn wird es wichtig, im Selbstbildnis sein eigenes Ich zu erkunden. Spätestens seit der Romantik und fortwirkend im Laufe des 19. Jahrhunderts entfaltet sich die Vorstellung eines freien schöpferischen Geistes, der außerhalb der Gesellschaft steht. Das Selbst, die Identität wird als Verweis auf das individuelle Künstlerschicksal eingesetzt. Der Künstler zielt darauf ab, sich durch seine subjektive Wahrnehmung darzustellen. Mit der Tendenz zur Autonomie der Form am Beginn des 20. Jahrhunderts verlagert sich die Selbstidentifikation auf die expressive Geste, die sich im Kunstwerk ausdrückt. Das hervorgebrachte Werk ist Zeugnis eines subjektiven Prozesses. Die Selbstvergewisserung verlagert sich von der äußeren Erscheinungsform hin zum Ereignis der künstlerischen Handlung.

Die markante Formulierung von Rimbaud „Ich ist ein anderer“ (1871) erweist sich als äußerst folgenreich. Auf der bildkünstlerischen Ebene wird das Bewusstsein der Identitätskrise zur Antriebskraft der künstlerischen Produktion.

Das Selbst dessen Identität in Zweifel gezogen wird, war Ausgangspunkt für die Ausstellung *Selbst und*



*Andere – Das Bildnis in der Kunst nach 1960.* Innerhalb der Präsentation bildete das Selbstbildnis einen Schwerpunkt, Portraits von anderen Personen boten eine Ergänzung des Darstellungsspektrums. Die Auswahl der Arbeiten konzentrierte sich auf die letzten vierzig Jahre und stellte die Frage nach der Veränderung der Bildnisses unter den geänderten Vorzeichen der jeweiligen Selbst- und Weltsicht.

Unter den ausgestellten Exponaten waren exhibitionistische, geheimnisvolle, der Realität verhaftete, ihr entschwebende, deutbar und unzugängliche Bildnisse zu entdecken – Sehnsüchte, Ängste, Ambitionen, Erotik kristallisierten sich in den Figuren, in den Typen und Gegotypen.

Rupertinum-Chefin Agnes Husslein-Arco verfolgte mit dieser Ausstellung über das Kennenlernen der kunstgeschichtlichen Bedeutung und Wandlung des Bildnisses hinaus die Absicht, den Rezipienten sich als Träger eines Gesichtes, als ein „Selbst“ mit vielen Seiten bewusst zu werden. *„Der Rundgang wird in der Wahrnehmung des Rezipienten vielleicht dazu beitragen, das eigene Gesicht im Spiegel bewusster zu betrachten. – Welcher Künstler wäre wohl instande, unseren Erfahrungen, Befindlichkeiten und Wahrheiten zu einem Ausdruck fern aller Worte zu verhelfen?“*

### **„Das kleine Ich bin Ich“ – Entwicklungspsychologischer Hintergrund**

Das Kind steht entwicklungspsychologisch vor der Aufgabe sich zu erkunden, sich selbst zu finden und zu sichern. Schon Mira Lobes kleines „Ich bin Ich“ begibt sich auf die Suche nach sich selbst, nach seinem Selbst und findet schließlich heraus „Ich bin Ich.“ In seinem Spiegelbild in einer Seifenblase sieht es sich nicht nur sondern erkennt sich.

In seiner sozial-emotionalen Entwicklung lernt das Kind schon früh den Ausdruck auf den Gesichtern anderer zu deuten und bekannte und fremde Gesichter voneinander zu unterscheiden. Im weiteren Verlauf seiner Entwicklung differenziert sich die Wahrnehmung in der Begegnung mit der Welt und den Menschen weiter und erweitert zunehmend den eigenen mimisch-gestischen Ausdruckswortschatz des Kindes.

Im weiteren Verlauf seines Lebens lernt das Kind die Vielschichtigkeit von Menschen kennen, es erfährt, dass hinter der äußeren Fassade oft anderes als vermutet steckt und dass der Mensch mehr ist als bloß die Summe seiner Teile.

### **Museum für Kinder – Familiensonntag am 2. Februar 2003**

Kunstvermittlung als Dialog zwischen Museum und Publikum nimmt im Rupertinum Salzburg einen großen Stellenwert ein. Das Rupertinum erarbeitet hierfür Programme für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die sich an den Bedürfnissen und Interessen der jeweiligen Zielgruppen orientieren. So bietet das Rupertinum für Kinder ein umfassendes Rahmenprogramm zu laufenden Ausstellungen, das sich über die Arbeit mit Bildenden Künstlern, Tänzern, Schauspielern u.a.m. erstreckt.

Im Rahmen eines Familiensonntages begab ich mich nun mit 12 Kindern im Alter von fünf bis elf Jahren auf eine 2-stündige spannende Reise durch die Welt des Bildnisses.

Zielsetzung war es, über die Begegnung mit Kunstwerken und dem handlungsorientierten Umgang mit den Objekten, das Bildnis als kunstgeschichtliche Kategorie kennen- und verstehen zu lernen und in der Auseinandersetzung mit den ausgestellten Exponaten die Wahrnehmung von Mimik, Gestik, von Unterschieden zwischen Menschen und Gefühlsausdruck, von Gefühlen zu schulen, zu differenzieren und sensibel dafür zu machen und dadurch zu einer Erweiterung und Differenzierung von persönlichen Ausdrucksmöglichkeiten, von Eigen- und Fremdwahrnehmung, von sozialer Kompetenz und Empathie, von Toleranz beizutragen.

Es geht mir in meiner museumspädagogischen Arbeit um Methoden und Möglichkeiten, die Persönlichkeit der Kinder durch das Erleben originaler Kunstwerke und durch den handelnden Umgang mit ihnen zu bereichern. Zugleich sollen Rezeptionsleistungen von Originalen gefördert, die Entwicklung künstlerischer Verhaltensweisen und differenzierter sinnlicher Wahrnehmung im Zusammenhang mit geistiger Erkenntnis und sinnlichem Erfahrungswert erweitert werden.

Hierfür orientiere ich mich an den, von Barbara Hasebach in ihrem Buch *Tanz und Bildende Kunst* genannten, drei Lernansätzen: Lernen am Kunstwerk, Lernen durch die Leiberfahrung, Lernen am Gestaltungsprozess. Gerade im aktiven Tun liegt eine Schlüsselrolle für die intensive Wahrnehmung und Rezeption von Kunstwerken. Das Lernen an und mit den Kunstwerken ist ein Lernen mit dem ganzen Körper. Das ermöglicht komplexe Eigenerfahrungen und

selber gewonnene Erkenntnisse; die leiblich-sinnliche Erfahrung als gemeinsames Fundament jeder „Wahrnehmungs-, Handlungs- und Wissensweise“.

So haben die Kinder und ich gemeinsam über Bildbetrachtung und Beobachtung, über Gespräche, über Bewegung, über Malen und Basteln uns dem Phänomen Bildnis und somit uns selbst genähert.

### **Erste Begegnung mit den Bildnissen – Begrüßung**

Die erste Phase des Einstiegs, Begrüßung und erste Begegnung mit den Kunstwerken, war so angelegt, dass die Kinder sanft in die zauberhafte Welt des Museums hineinbegleitet wurden; es wurde gleichsam der „Spiel-Raum“ für das nachfolgende Experimentieren und Phantasieren vorbereitet, die Aufmerksamkeit der Kinder konzentriert.

Manche der Kinder waren zum erstenmal im Museum und so war es mir ein Anliegen, sie in die Institution Museum auch als einen Ort des Spaßes und Spieles hineinzuführen. Mit den Kindern, die bei mir bereits Projekte mitgemacht hatten, wurden Erfahrungen, Wünsche und Ängste ausgetauscht. In diesem Gespräch ergaben sich Bezugspunkte zu den Kunstwerken und zum Thema der aktuellen Ausstellung. Nachdem ein Kind nach einem kurzen Blick durch den Raum angemerkt hatte: „Da sind ja überall Köpfe drauf“, war auch die Aufmerksamkeit der anderen Kinder sofort im Raum. Zusammen sammelten wir Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten, verbindende Momente der ausgestellten Exponate im Raum: Augen, Ohren, Haare, Farben u.a.m. und verglichen sie dann mit uns selbst. So kamen wir zum Thema der Ausstellung: „Das Bildnis“.

Sofort kam der Wunsch der Kinder auf, selber ein Bildnis von sich anzufertigen. Dies taten wir dann auch, aber in einer etwas andern Art und Weise als wie gewohnt zu malen oder zu zeichnen.

### **Selbstbildnis im Bilderrahmen**

Bevor wird selber zum „Bildnis wurden“, ging eine Phase der Sensibilisierung voraus. Mittels verschiedener Spielformen wurden Gesichter und Körper erwärmt und gefühlt; kneten, streicheln, drücken, reiben, ziehen, Grimassen schneiden u.a.m. Im Anschluss an diese stark taktile und anregende Aktion, schlossen die Kinder die Augen und spürten den Hautreizungen nach: Wärme, Kribbeln, Pochen. Die Aufmerksamkeit wurde auf die einzelnen Sinnesorgane gelenkt, auf das Spüren der Haut und in Bezug auf

diese auf das Spüren von Wärme, Kälte, Hautirritationen.

Nach diesem psychophysischen Warm-up konnte nun jedes Kind ein Selbstbildnis von sich machen. Ein Bilderrahmen mit der Möglichkeit, die hintere Deckseite rein- und raus zu ziehen/schieben, wurde im Kreis herumgereicht. Jedes Kind konnte sich für ein beliebiges Bild von sich, ein trauriges ein fröhliches, eine Grimasse oder vielleicht sogar ein Monster entscheiden und die anderen durch Herausziehen der Deckseite, hinter der sich das Kind verbarg, überraschen; von den spontan entstehenden Bildnissen wurden Polaroids angefertigt.

So ergab sich ein äußerst buntes und reichhaltiges Spektrum an Möglichkeiten, seinem Gesicht Ausdruck zu verleihen. Mit Faszination betrachteten die Kinder die Polaroids, die sie selbst als Bild mit Bilderrahmen auf eigentümliche Art und Weise fremd erscheinen ließen. Sofort wurden Zuordnungen getroffen, Namen gegeben, Vergleiche angestellt. Gemeinsam versuchten wir herauszufinden, welche Gefühle welche Bildnisse zeigten, welche Charaktereigenschaften sich erschliessen lassen konnten.

Mit den Polaroids und den gesammelten Eindrücken machten sich die Kinder nun auf, um Ähnlichkeiten und verbindende Momente zu Exponaten zu finden und/oder subjektiv herzustellen. So legte ein Kind, das keine Ähnlichkeit zu seinem eigenen, sehr fröhlichen Gesichtsausdruck fand, sein Bild unter ein sehr traurig wirkendes Gesicht – es hatte einen, nach seinem subjektiven Empfinden, gegenteiligen Gesichtsausdruck gewählt. Ein anderes Kind erkannte als verbindendes Moment die Kopfhaltung, ein anderes wiederum die Ähnlichkeit der Bilderrahmen.

Jedes Kind wurde nun kurz zum Museumsführer und zeigte bzw. erklärte in wenigen Worten seine Bilder. In diesem Rundgang wurde auch ein Überblick über unterschiedliche Mal- und Darstellungsweisen von Menschen gewonnen. Hierbei wurden bestimmte Formen und Möglichkeiten der Darstellungen mit Charaktereigenschaften, Gefühlen und Erlebnissen in Verbindung gebracht, so z. B. dunkle Farbe mit negativen Gefühlen – vielleicht ein trauriger Mensch?

Diese sehr intensiven Phase der Auseinandersetzung mit Gesichtern, mit Ausdrücken und Gefühlen, mit eigenen und anderen, war geprägt durch Erfahrungen der Kinder – so wurde z. B. mancher Gesichtsausdruck mit eigenen Ängsten wie z.B. die Angst vor einer Schularbeit verglichen.



Elke Krystufek, *The Beast*, 2001, Museum der Moderne Rupertinum

### Elke Krystufek „The Beast“ – Bildbetrachtung

Hatten wir zunächst die Aufmerksamkeit auf mehrere Exponate im Raum gelenkt, wurde nun ein, von mir gewähltes Bild, näher unter die Lupe genommen. Es handelte sich dabei um ein Selbstbildnis der Künstlerin Elke Krystufek, „*The Beast*“, entstanden 2001.

Mit sichtlicher Spannung betrachteten die Kinder das Bild. Ein rund 2 m × 1,60 m großer Kopf starrte den Kindern mit tief ängstlich, verzweifelt Augen entgegen. Tief versunken betrachteten die Kinder das Bild und begannen dann zu erzählen was sie sahen – eine Frau, Furcht, ein Monster, einen Alptraum, jemanden der böse ist und schimpft. Die Figur im Hintergrund – ein Moment, das man unter näherer Kenntnis Elke Krystufeks und ihrer Arbeit erst bewusst wahrnimmt – wurde von den Kindern sofort wahrgenommen. Konnotationen zu Comics wurden hergestellt, in denen oft vergleichende Darstellungen von peinigenden Situationen zu finden sind. Auch die Malweise wurde im Gespräch aufgegriffen, die skizzenhafte, aggressiv-gestische Bildsprache, die sich oft in den malerischen Selbstbildnissen E.K. findet. Auch

die Farben, viel Schwarz und andere dunkle Farben deuteten die Kinder als etwas Negatives. Das offenbar sehr starke emotionale Moment griff auf die Kinder über und zeigte sich in der Körperhaltung der Kinder, wie eng angelegte Arme und hochgezogene Schultern.

Vor allem die bereits erwähnte Figur im Hintergrund faszinierte die Kinder. In einem Phantasiespiel versuchte ich nun den Kindern ausgehend von dieser Figur „das Grauen zu lehren“. Der Museumsraum verwandelte sich in ein finsternes, altes Haus; die Schaukästen und Bilder wurden zu alten morschen Gegenständen, die tiefe Schatten werfen. Draußen weht der Sturm, drinnen sind nur wir, alleine und – ein seltsames Geräusch. Wir schleichen tief in der Nacht durch das Haus – was ist das bloß für ein Geräusch? Und plötzlich – erstarren wir vor Schrecken. Etwas ist hinter uns, man spürt den heißen Atem im Nacken und hört das Röcheln. Bis zu diesem Moment hatte ich die Erzählung mit den leisen Mollklängen eines Kalimbas begleitet, nun herrschte absolute Stille im Raum, Atemlosigkeit. Ich sah angespannte Körper, feste Fäuste, große Augen, aufgestellte Nackenhaare. Nach kurzer Zeit bewegten die Kinder ihre Augen leicht, um auch die anderen wahrzunehmen – die Spannung stieg und löste sich schließlich in einer rasanten Flucht in den nächsten Ausstellungsraum. Sofort begannen die Kinder zu erzählen, welche schreckliche Dinge sie gesehen hatten, von welchen Monstern sie verfolgt wurden. Wahrgenommenes in Bezug auf Körperhaltung und Mimik, auch der anderen, wurde angesprochen.

Wir hatten uns vor einem Bild von Florentina Pakosta getroffen, „Großer Kopf“ aus dem Jahr 1982; das vollkommene Gegenteil zu E.K., ein humorvoll guckender Mann mit Ähnlichkeit zu den Charakterköpfen Franz Xaver Messerschmidts (1736–1783). Zur Auflockerung der Spannung und der Konzentration bewegten sich die Kinder zu den springenden Klängen von Tempelblocks durch den Raum und zeigten sich bei abruptem Ende des Klangs gegenseitig ein freches Gesicht, eine Grimasse.

### Karl Korab „Begegnungen“

Waren die bis jetzt besprochenen Bildnisse eindeutig erkennbare Darstellungen von Menschen, so sahen wir jetzt im Gegensatz dazu Menschen, die in sehr verfremdeter Form dargestellt wurden. Karl Korab hat auf seinem Bild „*Begegnung*“ von 1970, der Unnah-

barkeit von Menschen gegenüber der Außenwelt in der Darstellung als entpersönlichte Wesen Ausdruck verliehen. Seine Figuren versinnbildlichen die Abgrenzung gegenüber anderen. Es stehen sich hier zwei menschliche Wesen gegenüber, die durch flächige Farbzonen aufgebaut sind. Die gedrängte, geduckte Haltung der Körper, die eingezogenen Köpfe vermitteln eine Abwehrhaltung.

Eule, Maus und Bär, Roboter, Außerirdische, Mann und Frau – so nannten die Kinder diese Wesen. Erstaunlich für mich war, dass auch bei diesem Bild den Kindern sofort die negative Stimmung auffiel. Kleine rote Striche wurden als Tränen gedeutet, Streit und Böswilligkeit als Gründe für die Tränen genannt. Bei näherer Betrachtung sahen die Kinder auch Ähnlichkeiten zu Aufziehpuppen, kleine Puppen und Tiere, die man mittels eines kleinen Mechanismus aufziehen kann und die sich dann wie ferngesteuert durch den Raum bewegen.

Auch der sichtbare Raum im Hintergrund wurde thematisiert. Die Farben hier wurden für die Kinder zum Thema. Der düstere Hintergrund wurde mit negativen Gefühlen in Verbindung gebracht.

Kleine Geschichten entstanden. Ausgehend von diesen Geschichten leitete ich eine Bewegungsexploration an, in der die Kinder selber zu den Wesen auf dem Bild wurden und sich durch den Raum beweg-

ten, unterschiedliche Arten der Körperhaltung und Fortbewegung wurden erprobt. In Anlehnung an den Titel des Bildes kam es nun zu Begegnungen und Begrüßungen. Beim nächsten Treffen unterhielten sich die Kinder mittels Phantasiesprache, wobei den Gesprächen unterschiedliche emotionelle Gehalte gegeben wurden.

Es bildeten sich Paare, die jeweils eine kurze Begegnung hatten und miteinander kommunizierten. Die anderen Kinder beobachteten sowohl Körpersprache, Mimik als auch Sprache/Stimme.

Beim abschließenden Reflexionsgespräch über die unterschiedlichen Unterhaltungen und das Bild Korab's fragte ich, ob die dargestellten Wesen auch Menschen sein könnten. Die Kinder waren zum Großteil der Meinung, dass es sich sehr wohl um Menschen handeln könnte, die Masken tragen, Menschen, die miteinander kämpfen oder streiten, Menschen, die sich nicht mögen. Die eckigen Flächen wurden als Rüstungen oder Schutzschilder interpretiert.

### **Im Atelier: Masken basteln**

Nachdem wir in der Begegnung mit unseren Gesichtern und Körpern sowie den Bildern und Skulpturen auch viel von Masken gesprochen hatten, gingen wir nun im Anschluss daran über, Masken zu basteln. Das Rupertinum bietet mit einer eigenen Werkstatt für



*Karl Korab, Begegnungen, 1970, Museum der Moderne Rupertinum*

Kinder Raum und Möglichkeiten für die praktische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Materialien und Themen.

Die große Altersspanne verlangte nun ein Basteln und Malen, das für jeden möglich war. Weiters war es mir ein Anliegen, die Kinder dazu anzuregen, Ungeohntes und Neues auszuprobieren. So wurden unsere Selbstbildnis-Masken nicht über das Sehen sondern bloß über das Spüren angefertigt. In Gesichtgröße wurde ein Stück weißes Packpapier ausgeschnitten und auf das Gesicht gedrückt. Mit Kohlestiften wurden dann über das Spüren Augen, Nase, Mundpartie u.a.m. nachgezeichnet. Dabei entstanden Bilder, die ein völlig neues Erlebnis des eigenen Gesichtes zuließen. Mit kleinen Augenschlitzen und Gummibändern wurden die Masken fertiggestellt. Die Eindrücke der Kinder zu ihren Masken waren vielseitig, neue Seiten an einem selber wurden über die Masken entdeckt.

Zum Abschluss begaben wir uns mit den Masken noch einmal in die Ausstellung, in der es bei Flötenklängen zu einer Begegnungen mit „Selbst und Anderen“ kam.

### Zusammenfassung

Ich bin Ich – sich selbst wahrnehmen in seiner Vielfältigkeit, Emotionen, Ausdruck, spüren und fühlen, darüber sprechen.

Du bist Du – den Anderen in seiner Andersartigkeit wahrnehmen und akzeptieren, Unterschiede und Ähnlichkeiten, Empathie, „was“ fühlt jemand und „warum“?

Und „wie“ stellen Künstler dieses „was“ und „warum“ dar; was zeigt ein Bildnis mehr von einem Menschen als bloß die rein äußerlichen Erscheinungsmerkmale? Was sagen Farben und Formen, Pinselduktus und Materialien u.a.m. über einen Menschen, seine Gedanken, seine Freuden und Ängste etc. aus? Das Bildnis als Thema in der museumspädagogischen Arbeit mit Kindern bietet viel Raum und Möglichkeiten, sich selbst und andere besser kennen- und verstehen zu lernen.

Diese zwei Stunden, die ich mit den Kindern mit diesem Thema verbrachte, zeigten viel reflexives Vermögen der Kinder sowie eine große Offenheit gegenüber den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer.

Es ist herrlich zu beobachten und mitzuerleben, mit welcher Neugierde, Offenheit und Ungezwungenheit

Kinder sich im Museum bewegen und Kunst begegnen. So manchem Erwachsenen würde ich diese Freiheiten wünschen, um die Begegnung mit Kunst auch zu einer Begegnung mit sich selbst und mit anderen werden zu lassen.

### Mag. Elisabeth Huber

Geboren am 23. 2. 1980 in Graz, Studium der Musik- und Tanzpädagogik am Orff-Institut (1998–2003).  
Derzeit:

- Studium der Musikwissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz
- Mitarbeiterin im Kunsthaus Graz (Bereich Kunstvermittlung)
- Leitung von musik- und tanzpädagogischen Gruppen im Altenheim der Volkshilfe Graz
- Kursleiterin an der URANIA Graz

### Summary

#### *“Self and Others” – The Portrait in Art Family-Sunday at Rupertinum, Museum of the Modern in Salzburg*

*The representation of man in art has a very special meaning. The portrait is mostly stamped with ideals of the society that allow a reference to the social position. Various self-portraits make it easy to recognize the spectrum between individual and societal types.*

*The self, whose identity was doubtful, was the starting point for the exhibit of “Self and Others” – The Portrait in Art after 1960, in the Rupertinum, Museum of the Modern in Salzburg. In addition to the deep connections to art history, the exhibit pursued the purpose especially of stimulating the observer, himself the bearer of a face, to be more aware of a self with many facets.*

*With the framework of a family Sunday, Elisabeth Huber led a project through the Rupertinum for 12 children from five to eleven years of age with the theme of Portrait. The goal was to learn about the portrait as a category in art history and to discuss the work of art from a differentiated perception of gesture, mimic and expression of feelings by themselves and others. The methods included observation of the painting, discussions and one's own painting and constructing.*

*In the primary encounter with the pictures, likenesses, similarities and other connections were collected (eyes, ears, hair, colors, etc.), and to bring the children to the theme of the exhibit: The Portrait.*

*In the next step, the representation of one's own face followed in the form of movement. After a preliminary*

body awareness activity, each child could decide for himself a specific facial expression (happy, sad, grimacing, monster, etc.) and to present this inside a picture frame that was covered with a cloth and as a surprise was pulled away to reveal the "portrait". Polaroid photos were made of these "Portraits" which were ultimately compared with those in the exhibit (similar or opposite expressions of feelings, binding elements, others?). Each child became the museum guide and explained in a few words, his picture. In this way connections between emotions and colors (sad-dark?) and one's own emotional experience were presented (unhappy face – anxiety about school work, among others).

After that, two examples from the exhibit were selected and examined more closely. First was "The Beast" (Elke Krystufek): the children told about what they saw (woman, monster, fright, night-mare ...) and with that spoke about the painting techniques (dark colors meant, for example, something negative to the children). In an imaginary play, the children introduced other dark creatures one could meet in an old decaying house.

In the second picture, "Begegnung" [Meeting] (Karl Korab), the children came closer to the movement: after closer examination and discussion, the children became elements of the picture themselves. (Their associations: marionettes, robots, outer space and others) and moved with appropriate accompaniment through the room. Pairs came together who had a short encounter and held conversations in an imaginary language and with differing emotional behaviors.

In conclusion the children completed self-portrait masks in the museum's workshop and risked going with them once more to the exhibition rooms to meet both "themselves and the others".

The ability of children to enter art with a lot of openness and to discuss by means of conversation, movement and "do-it-yourself", leads to a many sided inquiry into one's own feelings and to those of others.

### **Mag. Elisabeth Huber**

was born 23. 2. 1980 in Graz. She studied at the Orff Institute from 1998–2003. At present she is studying musicology at the Karl Franzens University in Graz, is a free lance teacher at the Kunsthau, Graz in the area of transmitting art, and leads a music and dance pedagogy group in a home for the aged. She conducts courses at URANIA in Graz.

---

## **„El Pelele y La Gallinita Ciega“: 4- bis 8-jährige Schüler der Musikschule Boadilla del Monte besuchen das Prado- Museum in Madrid**

---



Sofia López-Ibor

Im Schuljahr 1998/99 war ich von der San Francisco School (California) freigestellt, um an der Musikschule Carlos Soto in Boadilla del Monte (Madrid) ein Musikschulprojekt zu entwickeln. Ich sollte Modellstunden halten, die Weiterbildung der Lehrer für Musikalische Früherziehung und Grundausbildung, sowie Musiktheorie organisieren, mit dem Kinderchor arbeiten und diverse Instrumentalgruppen aufbauen. Die Studenten der Abteilung Musikpädagogik der Königlichen Musikhochschule Madrid unter Leitung von Elisa Roche kamen zur Hospitation und machten ihre Lehrpraxis mit unseren Kindergruppen. Bei der Jahresplanung der Themen kamen wir auf das Prado-Museum und Goya. Die Studenten sollten lernen, wie man ein Konzert zu einem bestimmten Thema organisiert, die entsprechenden Materialien zusammenstellt und die Unterrichtseinheiten plant. Die teilnehmenden Kinder sollten das Werk des genialen Malers des 18. Jahrhunderts durch Musik und Tanz besser kennenlernen und verschiedene Formen des künstlerischen Ausdrucks in Beziehung bringen.

### **Einleitung**

Eines der Dinge, die mir als Kind – neben der Musik – am besten gefallen haben, waren Museumsbesuche und Kunst betrachten. Glücklicherweise ging ich in eine Volksschule in Madrid, wo singen, Xylophon spielen und ins Museum gehen jede Woche auf dem Programm standen. Meine Besuche im Prado-Museum donnerstags hatten einen sehr großen Einfluss

auf meine Entwicklung, denn wir hörten nicht nur die Erklärungen über die verschiedenen Maler und kauften uns Postkarten unserer Lieblingsbilder. Die letzten Minuten wurden dazu verwendet, ein Gedicht zu schreiben, eine Geschichte zu erfinden oder ein Bild mit Hilfe von Wachscreiden oder Aquarell nachzuempfinden. Diese Arbeit wurde oft verstärkt durch einen sonntäglichen Museumsbesuch mit meinem Vater, der nicht nur ein großer Kunstliebhaber war, sondern immer wieder Bilder suchte als Inspiration für einen Artikel oder seine Psychiatrie-Vorlesungen an der Universität Complutense Madrid. Diese Erlebnisse zeigten mir, dass man die Malerei auf viele Weisen betrachten kann. Auch Barbara Haselbach in ihren Stunden mit Tanz und Bildender Kunst hat mich inspiriert, zeitgenössische Kunst nicht nur mit den Augen, sondern mit dem ganzen Körper zu erleben. Formen und Ideen kann man mit Worten, Gesten, Musik und Bewegung ausdrücken. Seitdem plane ich immer eine Unterrichtseinheit über einen bestimmten Künstler. Während ich diesen Artikel schreibe, bereite ich zum Beispiel eine Reihe von Stunden über Chagall vor, dessen Werk gerade im MOMA San Francisco zu sehen ist. Und ich merke, dass die Arbeit über Goya und die klassische Malerei viel schwieriger war. Warum haben wir gerade Goya gewählt?

### Die Kunst des 18. Jahrhunderts

Die klassische Malerei ist eine Kunstform, die einerseits beeindruckt, andererseits frustriert, wenn man daraus Anregungen für die Musik- und Tanzerziehung schöpfen will. Obwohl jeder Mensch anders reagiert auf ein bestimmtes Kunstwerk, regt uns doch hier der Realismus der Portraits, die religiösen und mythologischen Szenen, die historischen Begebenheiten, die Landschaften und Stilleben eher zum Studium von Techniken, Komposition und Perspektive als zu einer persönlichen Interpretation an.

Die zeitgenössische Kunst jedoch erlaubt mehr Vorstellung und eine flexiblere Sichtweise. Ihre Parameter, Farben, Timbre und Formen sind viel leichter in Musik und Tanz zu übersetzen als die klassischen Gemälde. Die hier beschriebene Arbeit ist also eine sozio-historische Interpretation von Kunst in der Musikstunde.

Francisco de Goya ist einer der bekanntesten Maler des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Neben seiner Arbeit als Hofmaler schuf er auch Alltagsszenen, besonders in einer Serie von Gobelins, die ein Volksfest



Francisco Goya: *La gallina ciega*, Museo del Prado, Madrid.

auf der San Isidro Festwiese in Madrid darstellen. Man sieht Kinder und Erwachsene im Park spielen, tanzen und jausen. Unsere Aufgabe wird sein, einige dieser Spiele nachzuspielen und Lieder zu finden, durch die wir diesen Abschnitt der Geschichte Spaniens nacherleben können.

### Information sammeln

Die Lehrer wählten geeignete Lieder und Hörbeispiele aus, aber auch die Mitarbeit der Eltern war ein wichtiger Teil des Projektes. Nicht nur, weil wir wollten, dass sie das Konzert genießen und mit uns das Museum besuchen sollten, sondern weil uns die Einbeziehung der Eltern in die Musikschularbeit von größter Wichtigkeit war. Nach jeder Stunde nahmen die Kinder eine Frage mit nach Hause, der sie nachgehen sollten. Obwohl wir Vorschläge mitgegeben hatten, wie man bei der Lösung dieser Aufgabe vorgehen sollte, kamen sehr unterschiedliche Ergebnisse heraus. Vom Erwachsenen, der uns zwanzig handgeschriebene Seiten mit biographischen Daten über den Maler mitschickte, bis hin zu dem, der seinem Kind sagte, dass ihm nur eine gleichnamige Konservenermarken bekannt sei. Die interessantesten Dinge passierten natürlich in unserer Musik- und Bewegungsstunde. Zusammen mit den Studenten der Musikpädagogik bereitete ich Stunden vor, in denen wir die auf den Wandteppichen abgebildeten Spiele einführen. Die Kinder erweckten sie zum Leben und schlugen neue Varianten vor. Hier einige der Ideen, die aus der Betrachtung der Dias entstanden.

## Denkanstöße

Nimm an, Du lebst am Ende des 18. Jahrhunderts. Was würdest Du essen? Wie würdest Du Dich kleiden? Wie würdest Du Deine Wäsche waschen? Welche Musikinstrumente wären Dir vertraut? Womit würdest Du spielen? Wie könntest Du mit einem Ballon spielen, wenn das Plastik noch nicht erfunden war? Wer gibt die Nachrichten bekannt oder erzählt das Neueste aus dem Dorf? Wie sähen die öffentlichen Verkehrsmittel aus?

## Goya kennenlernen

Anstatt einfach Information über den Künstler oder den Komponisten eines Werkes zu geben, ziehe ich es vor, den Kindern Fragen zu stellen, die sie zum Nachdenken bringen und sie neugierig machen, anstatt sie mit Daten zu überlasten, die sie kaum interessieren. So fange ich an: Wenn Du mit Goya sprechen könntest, was würdest Du ihn fragen? Glaubst Du, es würde ihn interessieren zu erfahren, dass eine U-Bahnstation und eine Strasse nach ihm benannt sind? Wie glaubst Du, würde er reagieren, wenn er uns sehen würde, wie wir 200 Jahre nachdem er sein Bild gemalt hat, mit dem Pelele spielen? Würde er Freude daran haben, uns beim Betrachten der Dias seiner Gemälde zu beobachten?

## Die Faszination der Dias

Meine Antwort auf die vorige Frage ist klar. Heute benutzen wir Computer und andere hochentwickelte Geräte zur Projektion von Bildern im Klassenzimmer. Ich benütze am liebsten den Diaprojektor. Die großflächigen farbigen Bilder in einem dunklen Raum machen den Kindern großen Eindruck, sicher verstärkt durch das „klick-klick“ und den starken Lichtstrahl bei jedem Bildwechsel. Diese 5 bis 10 Minuten der Bildbetrachtung am Ende jeder Stunde verstärken die Motivation der Kinder. Zuerst betrachteten wir das Bild ein paar Minuten schweigend. Manchmal ließen wir die Kinder ein bestimmtes Detail suchen oder die Geschichte der Hauptperson erzählen. Ein anderes Mal sollten sie die dargestellte Situation mit eigenen Erfahrungen aus ihrem täglichen Leben vergleichen. Manchmal spielten wir „Es war einmal...“ und improvisierten so zusammen eine Geschichte. So stellten wir fest, dass die alten Bilder und Szenen, die Goya gemalt hatte, auch für die Kinder des 21. Jahrhunderts eine klare Bedeutung hatten.

1. *La pradera de San Isidro* (Die San Isidro Festwiese) ist ein Landschaftsbild eines Tals in der Nähe Madrids, das voller Leute ist. Die bildnerische Technik ist nahezu impressionistisch, und statt der üblichen Details bekommt man den Gesamteindruck eines belebten Volksfestes, vermutlich bei Sonnenuntergang. Dieses Bild führte uns in ein Gespräch über Feste und was sie charakterisiert: die zugehörigen Tänze, Gerichte, religiöse Feiern, Sport und Spiel. Ein solches Volksfest nachzuempfinden würde das Thema unserer Abschlussaufführung sein. Wir wollten zeigen, wie verschiedene Gruppen, die am gleichen Thema gearbeitet haben, ein gemeinsames Konzert gestalten können.

2. *El quitasol* (Der Sonnenschirm), *La gallina ciega* (Blindes Huhn), *El Pelele* (Der Pelele), *Las Lavanderas* (Die Wäscherinnen) und *Los Zancos* (Auf Stelzen) sind Bilder, die Erwachsene in verschiedenen Szenen auf der Festwiese zeigen. Ein junger Mann schützt sein Mädchen mit einem großen Schirm vor der Madrider Sonne; eine Gruppe Erwachsener spielt im Kreis; andere werfen den Pelele mit Hilfe einer Decke in die Luft; einige Frauen unterhalten sich nachdem sie die Wäsche im Fluss gewaschen haben; Kinder beobachten junge Männer, die auf Stelzen gehen. Die Kinder waren überrascht, dass einige dieser Kinderspiele früher auch für Erwachsene interessant waren. Wir sangen auch ein Werbe- und Scherzlied.

3. *Muchachos trepando* (Kletternde Buben), *Muchachos inflando una vejiga* (Buben, die eine Schweinsblase aufblasen), *Muchachos jugando a los soldados* (Buben die Soldaten spielen) und *Niños con perro* (Kinder mit Hund) sind offensichtlich Kinderszenen. Die Buben klettern auf einen Baum, um Obst zu pflücken, blasen eine Schweinsblase auf, um einen Ballon zu machen, marschieren mit einer Spielzeugtrommel wie Soldaten oder streicheln einen Hund der größer ist als sie selbst. Wir sangen Kinderlieder, in denen Soldaten vorkommen und sahen uns einen Videoausschnitt aus Bizets *Carmen* an, wo der Kinderchor die Soldaten nachmacht. Wir sprachen über das Spielzeug der Zeit und wie man sogar aus tierischen Eingeweiden Sachen zum Spielen gewinnen kann.

4. *El ciego de la guitarra* (Der Blinde mit der Gitarre) half uns zu verstehen, wie die Lieder und Romanzen, die früher die Blinden gesungen haben, eine Form des Geschichtenerzählens war, die leider verlorengegangen ist. Das Bild zeigt einen Straßenmusiker, der zu seiner Gitarre singt und dabei ins Leere schaut.



5. *Fernando VII* (Fernando VII) und *La familia del Duque de Osuna* (Die Familie des Herzogs von Osuna) sind Bilder, die uns zum Nachdenken anregen über die Klassenunterschiede, oder in welcher Form Goya die königliche Familie darstellte. Wir lernten einiges über Fernando VII, der sich fast mit den Franzosen alliierte und dem seine eigene Falle zum Verhängnis wurde.

6. *Autoretrato* (Selbstbildnis): Zum Schluss betrachteten wir Goyas Selbstbildnis und lernten einige wichtige Abschnitte seines Lebens kennen.

### Die musikalischen Aktivitäten und die Tänze

Hier möchte ich zwei Beispiele dafür geben, wie man Anregungen aus Kinderspielen entwickeln kann.

Blindes Huhn: Ein in Spanien traditionelles Spiel. Die Teilnehmer gehen im Kreis während sie ein Lied singen oder einen Vers sprechen. Derjenige, der sich mit verbundenen Augen innerhalb des Kreises bewegt, muss am Schluss einen der Teilnehmer anfassen und erraten, wer es ist. Heute wird es auch ohne zu singen gespielt. Wir haben eine Melodie dazu erfunden.

Gallinita ciega	Blindes Hühnchen,
Qué se te ha perdido?	was hast du verloren?
Una aguja y un dedal.	Eine Nadel und einen Fingerhut.
Da tres vueltas y la encontrarás.	Dreh' dich dreimal um, dann findest du sie.

Die Kinder spielen sehr gerne Spiele, bei denen einer die Augen verbunden hat. Ähnliche Spiele:

- „Der blinde Bildhauer“: Einer macht eine Statue. Der andere tastet diese mit geschlossenen Augen ab und ahmt sie nach.
- „Sag' mir was es ist“: Ein Objekt wandert von Hand zu Hand. Jeder, der es betastet, sagt etwas über dessen Qualität (rund, schwer, geruchlos, glatt, wie ein Ball ...), der letzte muss erraten, was es ist, bevor er es berührt („Melone“).
- „Der Blinde und sein Führer“: Einer, der die Augen geschlossen hat, wird von jemandem hinter ihm geführt. Berührt dieser seine linke Schulter, so bewegt er sich nach links, die rechte nach rechts, die Rückenmitte bleibt er stehen.
- „Der Zauberwald“: Die Teilnehmer verteilen sich im Raum, jeder mit einem kleinen Schlaginstrument. Einer geht mit verbundenen Augen zwischen den Bäumen durch, die ihm den Weg zeigen, indem sie leise spielen bevor er anstößt.



Francisco Goya: *El Pelele*, Museo del Prado, Madrid

Der Pelele: Ebenfalls ein traditionelles Spiel in Spanien. Die Teilnehmer sitzen um eine Decke herum auf der eine große Puppe liegt und singen ein Lied. Zum Schluss werfen sie die Puppe mit Hilfe der Decke in die Luft, damit sie jemand außerhalb des Kreises auffängt. Es gibt natürlich viele Melodien und regionale Varianten dieses Spiels.

Mögliche Varianten: Mehrere Kreise von Kindern spielen gleichzeitig. Statt den Pelele so zu werfen, dass ihn jemand außerhalb des Kreises auffängt, werfen sie ihn einer anderen Gruppe zu.

El Pelele est malo.	Dem Pelele geht es schlecht.
Qué le daremos?	Was geben wir ihm?
Agua de caracoles se pondrá bueno.	Schneckenwasser, dann wird ihm besser.
Olé olá! En la manta está!	Er ist auf der Decke,

Coge niño el Pelele      fang', Kind, den Pelele  
 Cógelo que se va.      fang' ihn sonst ist er weg.

Ein leichterer Text:

Pelele pelele

Pelele, pelele

Tu padre te quiere      Dein Vater hat Dich gern

Tu madre tambien      Deine Mutter auch

Todos te queremos      Alle haben wir Dich gern

Arriba con él      Hoch mit ihm,

Un, dos, tres,      1, 2, 3,

Arriba el Pelele!      hoch mit dem Pelele!

Dieses Spiel ist auch sehr verbreitet unter den Amerikanischen Indianern sowie den Kanadischen Innuit. Bisher habe ich jedoch noch keine gesungenen Versionen davon gefunden.

#### Andere Spiele mit einer Decke:

- „Wer ist es?": Alle Kinder laufen frei im Raum. Der Lehrer deckt eines mit einer Decke zu. Die anderen müssen erraten, wer es ist.
- „There were 10 in bed": Das bekannte englische Lied, das mit 10 Kindern unter der Decke beginnt, am Ende bleibt nur eines übrig.
- „Die magische Decke": Unter der Decke wohnt der Klang. Die Teilnehmer sitzen um die Decke herum am Boden, heben sie langsam gemeinsam hoch und singen unisono einen Ton. Crescendo und decrescendo gleichzeitig mit dem Heben und Senken der Decke.
- „Little Johnny Brown": Ein afroamerikanisches Spiel, bei dem man die vier Ecken der Decke faltet und alle eine Bewegung nachahmen.
- „Nullstellung": Die Kinder liegen auf ihren Decken. Wenn sie ganz entspannt sind, zieht der Lehrer an der Decke und bewegt sie zu einem anderen Platz.

#### Spiele mit Ballons:

Eines der interessantesten Gespräche mit den Kindern hatten wir beim Anschauen des Dias, wo die Buben eine Schweinsblase aufblasen. Ich benütze gerne Luftballons als Vorübung zur Schlägeltechnik sowie zur Bewegungserfahrung.

#### **Kleine Kinder im Museum?**

Logischerweise sollte ein Projekt über Goya mit einem Besuch im Prado-Museum beginnen. Wir hatten keine Ahnung, welche Schwierigkeiten wir zu bewältigen haben würden, bevor wir mit 5- bis 10-jähri-

gen Kindern in einem der konservativsten Museen Europas arbeiten konnten. Das Museum liegt zentral, ist enorm groß und hat dicke Mauern und riesige Räume. Tausende von Touristen wandern durch die verschiedenen Säle, um die klassischen Kunstwerke zu betrachten. Das erste Hindernis bestand darin, eine Sondergenehmigung zu bekommen, um mit den Kindern durch eine Türe, die als Ausgang deklariert ist, direkt in den Goya-Saal zu kommen, um den Gang durch das ganze Museum zu vermeiden. Schon bei unserem ersten Kontakt mit den Verantwortlichen für die Schülerbesuche wurde uns klar, dass es schwierig sein würde, eine „andere“ Art von Besuch einer Kindergruppe zu organisieren als die üblichen Vorträge über Malerei.

#### **Der große Tag**

Nach über drei Wochen der Vorbereitung war es endlich so weit. Im vom Kulturreferat Boadillas gemieteten Bus hörte man die Lieder und Texte des 18. Jahrhunderts. 30 Kinder, viele der Eltern und Lehrer und sogar die Hausmeisterin der Musikschule waren dabei. Endlich vor den Bildern am Boden sitzend, bemerkten die Kinder aufgeregt: „Ich habe es mir kleiner vorgestellt“, „Warum hast Du uns nicht ein Lied zu diesem anderen Bild beigebracht?“, „Bist Du mit anderen Kindern hierher gekommen oder nur mit uns?“ Aber am besten gefiel mir die Bemerkung eines Mädchens, das sagte: „Das ist eines der unsrigen“. In den Worten der 6-jährigen Blanca liegt der ganze Sinn dieses Projekts. Durch Musik und Tanz, den Gedichten und Liedern, den Gesprächen können diese Kinder die Bilder Goyas besser begreifen. Die heutige ästhetische Erziehung ermöglicht den Kindern zu singen und zu tanzen, sie können Musik komponieren, Gedichte schreiben und Bilder malen, was nicht nur die Kapazität eines jeden Einzelnen fördert, sondern gleichzeitig dazu beiträgt, die großen Künstler besser zu verstehen und ihre Werke kennen zu lernen. In einem spanischen Kinderlied heißt es „In den Räumen des Prado darf man nicht spielen“, aber für mich war es ein großes Vergnügen, es doch zu tun.

#### **Sofia López-Ibor**

Konzertdiplom Blockflöte und Diplom Musikpädagogik der Königlichen Musikhochschule Madrid. Fortbildungsstudium am Orff-Institut. Seit 8 Jahren unterrichtet sie sowohl in The San Francisco School (California/USA) als auch in Spanien. Außerdem gibt

sie Lehrerfortbildungskurse in Brasilien, Island, Italien, Österreich, Taiwan und Thailand und den Orff Level I Kurs in Mills College (California).

## Summary

### **“El Pelele y La Gallinita Ciega”: The Musicschool of Boadilla del Monte visits the Prado Museum in Madrid**

*In the same way as she herself was introduced at an early age to the masterworks of art in the Prado Museum Madrid, during the weekly school visits or the occasional Sunday morning stroll through some of its halls with her father, Sofia intends to involve her students actively with the arts.*

*One of the projects she worked on was with 4 to 8 year olds in a Music School near Madrid, with some Music Education students of the Royal Conservatory of Music attending as part of their teaching practice. As a child, Sofia had experienced the joy of bringing those paintings to life by inventing stories, writing poems about them or recreating them with crayons or watercolours. During her classes at the Orff-Institut with Barbara Haselbach she experienced how contemporary art could be seen not only with the eyes but with the entire body; how forms and ideas could be expressed with words, gestures, music and movement; how today's artistic education permits children to sing, dance, compose music, write poetry and paint their own pictures, an aesthetic experience that not only helps to develop individual capacities, but also to understand universal artists and get closer to their work. Since then she incorporates one working unit about a specific artist every year.*

*The classical painting – portrait, religious or historical scene, landscape and still life – make us study the technique, composition and perspective rather than invite us to make a personal interpretation. Francisco de Goya, painter at the Royal Court of Spain in the late 18<sup>th</sup> Century, designed a series of tapestries depicting a popular feast on the San Isidro Lawn in Madrid where one can see children and adults playing, dancing and picknicking.*

*Sofia played some of these games and sang relevant songs with the children to get closer to that particular part of history.*

*At first she asked the children to imagine – had they lived at that time – what would be on their plates, how would they dress or wash their clothes, what musical*

*instruments would they know or what games would they play. And what would Goya think if he could see them looking at his paintings 200 years later? The slides she showed to the children fascinated them, the scenes depicted as well as the impact seeing such big pictures on the wall in a dark room.*

*They would represent a popular celebration with games, songs and dances of the time of Goya at their final concert with all the children's groups involved.*

*Therefore they looked in the paintings for games and pastimes like walking on stilts or bouncing the Pelele with a blanket, surprised about the fact that formerly even adults found pleasure in them. They saw children climbing a fruit tree, playing soldiers or blowing into an animal's bladder to make a balloon, intrigued about the possibilities of making toys out of almost anything. They talked about the blind man with his guitar who sang ballads to the people as a traditional form of story-telling, impressed with the magic of these romances which sadly are falling into oblivion.*

*They saw the portraits of the royal family and commented about the social structure of the time.*

*One of the most intense experiences, however, was the visit to the Prado Museum in Madrid. Once surpassed all the difficulties of organizing a “different” visit to one of the most conservative museums of Europe – 30 small children, parents and teachers entering through a side door marked “Exit” in order to get directly to the Goya room, sitting down on the floor, talking about the pictures and singing – the children's participation and emotion were great. When Sofia noticed 6-year old Blanca pointing at a picture saying “This is one of ours”, she knew that the aim of the project was achieved: the children had made Goya's paintings theirs.*

### **Sofía López-Ibor**

*studied Recorder and Music Education in Madrid (Spain) and at the Orff-Institut Salzburg. She is currently teaching at the San Francisco School (California) in the Preschool, Elementary and Middle School level. She also teaches Orff-Schulwerk Level I at Mills College (California) and teacher training courses in various countries.*

---

# Wir basteln unsern Picasso selbst zusammen – Begegnungen im Gestaltungs- prozess

---



Ingrid Engel

## Didaktische Einführung

Das Spiel – älter als jede Kultur – hat die Kultur geprägt. Es ist nicht nur Kulturerscheinung, sondern wesentliches Element und formende Kraft. Der *homo ludens* steht gleichberechtigt neben dem *homo sapiens* und dem *homo faber*.

Anthropologisch betrachtet ist jedes Neugeborene ein unbeschriebenes Blatt, aber keine „tabula rasa“. Vorgeburtliche Geleibtheitsspuren und genetische Grundmuster sind festgelegt, aber erst Wahrnehmung, Erziehung und Lernerfahrungen formen den kleinen Menschen zum Individuum.

Im Mittelpunkt des Kinderspiels steht die Bewegung – motorisch, affektiv, kognitiv –, sie ist das Tor zum Leben, ist Ausdruck, menschliches Verhalten und Impulsgebung. Kinder leben aus ihrer Motorik und Sensorik: Hände und Füße, Augen und Ohren erschließen den kindlichen Handlungsraum – Gefühle sind jedoch der erste Verstand.

Kinder sind kleine Multitalente, sie müssen sich ausprobieren, bevor sie spezialisiert werden. Sinnliche Mehrdimensionalität – das Visuelle im Akustischen und umgekehrt – ist ihnen vertraut, Grenzüberschreitungen gelingen mühelos. Holistische Modelle werden in konkreten Projekten verwirklicht, so dass diese Aktionen die Fächer Musik, Bildende Kunst und Tanz aus ihrer Isolation führen können – auch im schulischen Alltag. Schon Aristoteles unterschied zwischen Ganzheit (holon) und Gesamtheit (pantes). Gerade im polyästhetischen Unterricht der Grundschule, in dem beispielsweise auch Sprache, Mathe-

matik, Geometrie und Geschichte mit einbezogen und aufeinander bezogen werden, spielt die Qualität der Vernetzung eine entscheidende Rolle: die Integration von motio, emotio und ratio. Das Künstlerische des Unterrichts liegt in den Verbindungen und Analogiebildungen, im Anregen explorativer Lernprozesse, in Durchdringung und Wechselwirkung, in einem neuen Koordinatensystem.

Neugierde ist die Triebfeder kindlichen Handelns. Jedes Kind besitzt die Fähigkeit, sich auf seine persönliche Weise künstlerisch zu artikulieren, man muss ihm nur den Raum zum Probieren, Experimentieren, Improvisieren und zum Ausloten unterschiedlicher Spielmöglichkeiten geben.

„*Ich suche nicht, ich finde!*“ (Pablo Picasso)

Kinder sind Finder! Sie erfahren, dass in der Musik mehr (mit)klingt, als das Ohr wahrnimmt, dass im Bild mehr zu sehen ist, als das Auge erfasst, dass in einem Tanz lebendige Geschichte sich in einer bestimmten Gestik darstellt (man denke an den Unterschied zwischen einem Renaissance-Tanz und einem Jazzdance). Gemalte Bilder zeigen oft nur einen Teil der äußeren Realität. Viele Künstler wollen ausdrücken, was man auf den ersten Blick nicht „sieht“. Bilder von Paul Klee sind dafür beispielhaft. Kinder haben keinerlei Probleme mit der Abstraktion und der Transformation in ein anderes Medium: Klangspuren werden zu Erlebnis Spuren im Raum, Bilder zu Klängen, Farben zu Tönen, Formen zu musikalischen und tänzerischen Aktionen, Worte zu Gebärden.

## Musik-, Tanz- und Museumspädagogische Aspekte in der Arbeit mit Grundschulkindern

Lernziele im intermedialen Feld orientieren sich am natürlichen Lernverhalten der Kinder: der Prozess ist das Prinzip. Künstlerische Erfahrungen werden auf jedem Lernniveau wirksam. Im frühen Schulalter müssen die Kinder – neben den vielen Abstraktionsleistungen – auch ihren Spieltrieb ausleben. Narrative Elemente sind deshalb unverzichtbar. Aus der kurzfristigen Spielmotivation entsteht eine langfristige Lernmotivation.

Die Kinder erleben die Künste als wesensverwandt, erkennen Ähnliches und Verschiedenes, verbindende Elemente wie Akzent, Balance, Kontraste, Motiv und Variation, Symmetrie und Asymmetrie, aber auch die Formenvielfalt in Musik, Bildender Kunst und Tanz. Laut Theodor W. Adorno muss man beim Vergleich

von Musik und Malerei vor allem den „Modellcharakter ihrer Strukturen“ betonen. Diese Aussage kann man auf den Tanz und seine Strukturen im Raum übertragen (s. *Bodengeometrie*).

Im Zentrum des Unterrichts der 1. und 2. Klassen stehen das Aktivieren der Kernsinne (cutan-kinästhetisch-auditiv), und die Befriedigung von handgreiflichen und begrifflichen Bedürfnissen. Die Qualität der künstlerischen Ergebnisse zeigt sich primär im Eigeninitiierten und Improvisatorischen. Da in der modernen Umwelt ästhetische Erfahrungsräume immer weiter reduziert werden, gewinnen fächerübergreifende Handlungsfelder an Bedeutung.

Die perzeptive Methode moderner Musik-, Tanz- und Museumspädagogik beugt dem ausschließlich rezeptiven Kunstgenuss vor.

### **Praxismodelle**

Die Stuttgarter Musikschule bietet in Zusammenarbeit mit dem Museumspädagogischen Dienst fächerübergreifende Modellkurse an. Die themenbezogenen Projekte werden in drei Phasen verwirklicht:

- selber machen und erleben in der Werkstatt – praktische Arbeit mit unterschiedlichen Materialien und Techniken
- sehen lernen und verstehen im Museum – Begegnungen mit dem Kunstwerk
- erfinden und gestalten im Musikunterricht – spielen mit Körper und Stimme, Sprache, Instrumenten und Spielobjekten.

### **Themen**

Reliefs, Collagen, Ölmalerei, Zeichnen mit Stift und Kreide, Klebebilder, altmeisterliche Techniken, Action-Painting, OP-Art, Minimal Art, Skulptur, Informel, Fotografieren ohne Kamera, Portrait, Sandbilder, Drahtfiguren, Installationen, Kostümbau u.a.

## **Das Triadische Ballett**

Der Bauhauslehrer Oskar Schlemmer (1888–1943) war ein Allround-Künstler: Er arbeitete als Maler, Grafiker, Bildhauer, Bühnenbildner, Choreograf, Tänzer, Librettist und gelegentlich auch als Komponist. Sein „Triadisches Ballett“ wurde erstmalig 1922 im Landestheater Stuttgart aufgeführt.

In den Vorarbeiten zu diesem Ballett notierte Schlemmer, dass in geometrischen Formen wie Kreis, Dreieck und Quadrat bestimmte Gesetzmäßigkeiten transparent werden, die auf Raumformen übertragbar sind.

So entstand bei ihm die Idee einer „Bodengeometrie“. „Trias“ – eine Dreierheit – steht bei Schlemmer für den Gleichklang zwischen drei Tänzern oder Tänzerinnen, die sich solistisch, als Duo oder Trio bewegen. Das Ballett ist in drei Reihen gegliedert, eine gelbe, eine rosa und eine schwarze Reihe. Musik und Tanz wirkten im Original festlich, fantastisch oder auch heiter-burlesk. Eine Originalmusik von Paul Hindemith aus dem Jahr 1926 für mechanische Orgel ging verloren. Schlemmer hatte jedoch vermerkt, dass sowohl klassische, romantische als auch moderne Musik geeignet sei.

Dies eröffnet einen großen Freiraum in der Arbeit mit Kindern: Zur Begleitung der „Kostümtänze“ kann improvisierte Musik mit dem Orff-Instrumentarium, elektronische Musik, Programm-Musik und Ballett-Musik eingesetzt werden.

### **Werkstattphase**

Elementare Formen umgeben uns im Alltag, in der Natur, in der Kunst. Kinder im Grundschulalter kennen die geometrischen Formen Kreis, Dreieck, Quadrat. Das Herstellen von Pappscheiben ist ein erster Einstieg in das Thema *Bodengeometrie*.

Jedes Kind entscheidet sich für eine Form und schneidet nach Schablonen Scheiben aus Karton: alle runden Scheiben sind rot, alle dreieckigen Scheiben sind gelb, alle quadratischen Scheiben sind blau.

Die nächste Phase ist sehr zeitintensiv: Die Kinder montieren aus Kisten, Kartons, Schachteln unterschiedlicher Größe Pappfiguren, die sie wie ein Kostüm überstreifen können. Körperteile und Kopfteil sind getrennt, Scherslitze müssen an der richtigen Stelle eingeschnitten werden. Die Kinder bekleben die Kisten mit Zeitungspapier und bemalen sie fantasievoll: eine Punktdame mit runden Kreisen, Streifenmann und Roboter mit geraden und quadratischen Formen, einen schönen Traum mit dreieckigem Hut ...

### **Begegnung mit den Kunstwerken im Museum – Der Abstrakte und Drahtfigur von Oskar Schlemmer**

Beide Figurinen entstammen der schwarzen Reihe, sie sind jedoch in Gestaltung und Ausdruck völlig verschieden.

*Der Abstrakte* ist asymmetrisch gebaut, aus geometrischen Teilformen zusammengesetzt: Kopf – zweiteilige Form aus Halbkugel und Halbei, Rumpf – kreisförmiger Brustschild, Arme – der eine Arm mit

Glockenhand, der andere mit Keule, Beine – ein Holzbein, ein überproportionales Keulenbein aus Stoff. Assoziationen weisen auf Schwere, Langsamkeit, roboterhafte Bewegungen, stampfen, hinken.

Die *Drahtfigur* ist streng symmetrisch gebaut, genau zentriert, erinnert an eine Ballerina (Tutu), assoziiert Leichtigkeit, Schnelligkeit, Eleganz – sie weist auf Drehungen, Sprünge, Trippelschritte auf den Ballen. Die unterschiedlichen Stilmerkmale beflügeln die Fantasie der Kinder.

### **Musikalisch-tänzerische Gestaltung in der Musikschule**

Oskar Schlemmer legte großen Wert auf die Fixierung der Raumwege, die *Bodengeometrie*. Die geschwungenen, geraden, diagonalen Wege organisieren die gesamte Raumfläche.

Jedes Kind erhält eine runde, eine dreieckige oder eine quadratische Pappscheibe. Die Raumwege werden bestimmten Instrumenten zugeordnet:

Becken – runde Scheiben, Triangel – dreieckige Scheiben, Klangholz (oder Metronom) – quadratische Scheiben. Die Lehrerin spielt abwechselnd die Instrumente, die Kinder bewegen sich entsprechend im Raum.

In dem Musikstück „hart – weich“ (Zytglogge) erkennen die Kinder extreme Kontraste, die sie in Bewegungen übertragen. Fantasiegeschichte: *Der Abstrakte* (ein Roboter) begegnet der *Drahtfigur* (einer Tänzerin).

#### Tanzspiel

Die Kinder werden in zwei Gruppen eingeteilt. Die Roboter (A-Teile der Musik) stampfen durch die Straßen, mit mechanischen Bewegungen, auf geraden Raumwegen. Die Tänzerinnen (B-Teile der Musik), tanzen mit runden Bewegungen auf geschwungenen Raumwegen.

Mit den bunten Pappkisten wird der „Chinesische Tanz“ von Peter Tschaikowsky gestaltet. Fagott, Piccolo-Flöte und Streicher bilden reizvolle musikalische Kontraste. Die Choreografie wird als Frage- und Antwortspiel gestaltet: 1. Phrase – Vortänzerin (solo) / 2. Phrase – Gruppe (tutti). Die komische Wirkung des Tanzspiels entsteht durch die synchronen Bewegungen der ganzen Gruppe (Imitation der Solistin).

Zu dem Musikstück „Der Kreisel“ von Georges Bizet wirbeln die Tänzerinnen durch den Raum – pantomimische Elemente fließen in das Tanzspiel ein.



#### Musikbeispiele

- „Einfach lostanzen“, Zytglogge Werkbuch, Begleit-CD, Nr. 11 (hart – weich)
- „Chinesischer Tanz“ von Peter Tschaikowsky, aus dem „Nussknacker“
- „Der Kreisel“ von Georges Bizet, aus den „Jeux d’enfants“

#### LITERATUR

- ENGEL, Ingrid: Spaß mit Mozart und Picasso. Kinder erleben und gestalten Kunst. Boppard 2003
- HASELBACH, Barbara: Tanz und Bildende Kunst. Modelle zur Ästhetischen Erziehung. Stuttgart 1991
- JANK, Werner und JUNG, Hermann (Hg.): Musik und Kunst. Erfahrung – Deutung – Darstellung. Mannheim 2000
- HUIZINGA, Johan: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg 1956
- PAULS, Regina in: Elementare Musikpädagogik in Ausbildung und Beruf. Symposionsbericht. Mannheim 1997
- RIBKE, Juliane und DARTSCH, Michael (Hg.): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen – Verbindungen – Hintergründe. Regensburg 2002
- STEINER, Lucie und ENGEL, Ingrid: Tänzerische Kurzspiele. Regensburg 1988
- ZIMMER, Katharina: Gefühle – unser erster Verstand. München und Zürich 1999

### **Ingrid Engel**

studierte Rhythmik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Stuttgart. 1991 nahm sie die Lehrtätigkeit im Fach Elementare Musikpädagogik an der Hochschule für Musik „Hanns Eisler“ in Berlin auf, seit 1994 ist sie dort Honorar-

professorin. Sie wirkte langjährig als Fachbereichsleiterin der Musikalischen Grundstufe an der Stuttgarter Musikschule, wo sie in Zusammenarbeit mit dem Museumspädagogischen Dienst fächerübergreifende Unterrichtsmodelle entwarf. Ingrid Engel publizierte zahlreiche Beiträge zur Musik- und Tanzpädagogik. Gastlehtätigkeit im In- und Ausland.

## Summary

### We create our own Picasso ourselves

#### Encounter

*Movement is the center of a child's living and learning. It is the door to life, expression, and human behavior and is motivating. The anthropological starting point of the didactics of play conforms to the child because activating the core senses (cutaneous – kinesthetic – aural) satisfies the basic needs of a child. Children are little multitabled beings. Sensual multidimensional stuff is entrusted to them. Overlapping the borders is no problem: tracks of sound become tracks of experience in space, creating sounds for pictures, making songs with colors. Forms in pictures become actions in music and dance; words become gestures. In a variety of play activities the parameters of music are visual, elements of sculpture are audible, elements of dance are experienced in the structure of space.*

*The quality of extended models shows itself primarily in what is self initiated and improvisatory. The perceptive method of modern music, dance and museum pedagogy leans for this reason towards the exclusively receptive appreciation for art.*

*The model course in Stuttgart, "Music and the Plastic Arts" is structured in three phases:*

- *Workshop – practical work with various materials*
- *Museum – encountering works of art*
- *Music School – forms with the body, voice, instruments and playthings.*

#### The "Triadic" Ballet (Ger. Triadisch)

*The "Bauhaus" teacher Oskar Schlemmer (1888–1943) transferred the geometric forms of a circle, triangle and rectangle to structures in space that were experienced in dance as Floor Geometry (Bodengeometrie). He also created the figures in his Triadic Ballet that was presented in 1922. The ballet was divided into three sections: music and dance had the effect of being festive, fantastic or cheerfully burlesque.*

## Workshop phase

*The first step into the theme of floor geometry is setting up pieces of round, three-cornered, and rectangular shapes that would be colorfully painted (red, yellow, blue). The children put together cardboard figures from various kinds of boxes and containers, which they can wear as costumes. The head is separate from the body and holes for seeing through must be cut in the correct places. The children glue newspaper to the boxes and paint them: a polka-dot lady with round circles, a man of strips and a robot with straight and square forms, a beautiful dream with a three cornered hat ...*

### The encounter with the work of art in the museum

*The Abstract and Wire Figure of Oskar Schlemmer. Both figures are in their form and expression completely different. The Abstract is built asymmetrically and put together out of parts of geometric forms. Associations are of heaviness and slowness. The Wire Figure is strictly symmetrical, centered and reminiscent of a ballerina (tutu), and suggests lightness and speed. The different styles give wings to the child's imagination.*

### Music and Dance Creations in the Music School

*The children play with the cardboard pieces they have made and move the shapes accordingly in space: round movements with round shapes, diagonal movements with the triangular figures and straight lines with the rectangular forms. In addition to the assignment of elementary instruments (cymbals, triangle, woodblock), dances can be created from more complex music:*

- *"Hard-Soft" (from "Einfach lostanzen" by Zytglogge) – contrasting movements as a robot and a ballerina.*
- *"Chinese Dance" by Tschaiowsky interpreted as a costume dance with the cardboard figures in a question-answer game (solo – tutti)*
- *"The Gyroscope" by Georges Bizet – the dancers spin through the room and elements of pantomime flow into the dance.*

## Ingrid Engel

*studied Rhythmics at the state University for Music and the Performing Arts in Stuttgart. In 1991 she started teaching in the area of Elementary Music Ped-*

agogy at the Hanns Eisler College of Music in Berlin. She received an Honorary Professorship in 1994. For many years she worked as director of the subject areas in Foundations of Music at the Stuttgart music school where she designed teaching models for integrating studies in Museum Pedagogy. Ingrid Engel has published many articles about music and dance pedagogy. She had been a guest teacher at home and abroad.

---

## Calder-Hundertjahrfeier: Eine Reise zum Zirkus

---



James Harding

### **Calder in der Stadt! Calder in der Stadt!**

Im Sommer 1998 sah ich plötzlich überall Plakate, die eine Retrospektive des Werkes von Alexander Calder im neueröffneten Museum of Modern Art in San Francisco ankündigten. Ich begann gerade mein zweites Schuljahr als Musiklehrer in der Marin Country Day School und unterrichtete Kindergarten, erstes und zweites Schuljahr. Ich wollte immer schon einen bildenden Künstler im Musikunterricht behandeln und stellte mir vor, wie perfekt dieser Künstler zu jungen Kindern passen würde. Auch erinnerte ich mich an meine eigene Faszination, als ich Calders Miniatürkirkus im Whitney Museum N. Y. ausgestellt sah (und an meine Frustration, dass ich die Figuren nicht berühren und nicht mit ihnen spielen durfte). Mir wurde damals auch erzählt, dass Calder die Mobile erfunden hatte, und ich konnte es nicht glauben. Wie war es möglich, dass niemand vor ihm an so eine selbstverständliche und wunderbare Sache gedacht haben konnte?

Bei der Eröffnung der Ausstellung wurde auch der Dokumentarfilm: „Alexander Calder“ von Roger Sherman gezeigt. Meine Begeisterung wuchs, als ich mehr über den Künstler lernte. Calder war der Sohn eines amerikanischen Bildhauers und wurde als Junge ermutigt, sein eigenes Spielzeug aus Draht und anderen Materialien zu basteln. Als junger Mann hatte er einmal einen Job bei dem er über den Ringling Brothers Circus in New York City berichten sollte. Fünf Tage lang zeichnete er Akrobaten, Clowns, Elefanten und Ringmeister und war entzückt über all die Gestalten und Bewegungen, die er sah. Als junger Amerikaner in Paris machte sich Calder in den zwanziger Jahren einen Namen mit genialen Drahtporträts von berühmten Persönlichkeiten und mit seinem Miniatürkirkus, den er vor Freunden und Bewunderern zum Leben brachte.



Calder war zunehmend daran interessiert, Skulpturen zu machen, die sich bewegten. Er begann mit Spielzeug und mechanischen Strukturen und erschuf schließlich die hängenden, frei beweglichen Skulpturen, die als Mobiles bekannt wurden. Andere Typen, die Calder im Laufe seines Lebens entwickelt hatte, waren die Stabiles (unbewegliche, überraschend ausbalancierte Strukturen) und die Stehenden Mobiles (eine Mischung der beiden anderen Formen). Calder war überaus produktiv und schuf mehr als 16.000 Werke in seinem Leben.

Eine meiner Lieblingsszenen in dem Dokumentarfilm war ein Besuch in Calders Werkstatt in Connecticut, ein Stall, angefüllt mit farbenfrohen, halbfertigen Werkstücken, die über den Raum verstreut lagen oder von den schweren Balken herabhingen. Calder selbst, mürrisch, wortkarg und mit den großen, schweren Händen eines Schmieds, erinnerte mich an einen zauberischen Spielzeugmacher aus dem Märchen, jemand, der, wenn Du Glück hättest, seine Arbeit unterbrechen und Deine Anwesenheit bemerken würde.

Die Dokumentation lässt Calders Werk für sich selbst sprechen, indem es in Bewegung gezeigt wird: drehend, wirbelnd, aufsteigend, schwebend, gleitend, sinkend, schaukelnd, schwankend in wundervollen Wegen. Die musikalische Begleitung von Teese Gohl unterstützte die Bewegungen bestens durch einfache Ostinati. Als ich den Film zu Ende gesehen hatte, war ich entschlossen, ein Projekt zu erarbeiten, in dem wir Calder durch Elementare Musik und Bewegung erforschen und nahekommen wollten.

Ich schlug diese Idee meinen Kollegen, dem Kunstlehrer und den Lehrern der ersten Klasse vor. Wir machten eine Reservierung für den Besuch der Ausstellung mit den Kindern im November, zuvor jedoch besuchten wir Lehrer sie miteinander.

In der Zwischenzeit begann ich mit meinen Erkundungen im Musikunterricht. Ich erzählte den Kindern, dass wir einen Künstler namens Alexander Calder studieren und mit einigen seiner bevorzugten Ideen und Materialien arbeiten würden.

**Spielen mit Draht: Material, Gestalt und Titel**

Ich hatte kräftigen, aber doch biegsamen Draht vorbereitet und gab jedem Kind ein Stück. Wir verwendeten einige Zeit darauf, Formen daraus zu bilden, zunächst mit bestimmten Anweisungen (z.B. ein Dreieck, einen Kreis, Zick-zack, Buchstaben etc.) und dann nach eigenem Ermessen. Ich spielte eine Begleitung um Zeit anzugeben, in der „Galerie“ herumzugehen und die Werke der anderen anzusehen. Die Kinder wurden auch aufgefordert, ihre Figuren zu beleben, sie durch die Luft oder am Boden zu bewegen. Dann sollten sie mit ihrem eigenen Körper die Figuren darstellen und sich in diesen Formen bewegen. Am Ende der Stunde befestigte ich alle Figuren auf einem großen Stück farbigen Karton am Wandbrett, so dass wir sie immer anschauen konnten. Die Erfahrung mit dem Draht, seinem Widerstand und seiner Biegsamkeit, war eine gute Einführung in eine Bewegungsimprovisation, die wir „Figur und Bildhauer“ nannten und in der die Kinder abwechselnd sanft den Körper ihrer Partner modellierten.

Um eine museumsähnliche Dimension einzubringen, standen die „Skulpturen“ auf kleinen Hockern. Sie wurden gebeten, sich an das Gefühl beim Drahtformen zu erinnern, sie sollten nachgiebig sein und dennoch die ihnen gegebene Form halten.

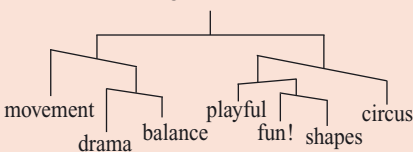


*Drahtfiguren der Kinder*

**Das schwarze Tier: Stabiles und die Kunst der Balance**

Die Idee der Stabiles faszinierte mich, denn, obwohl sich diese Strukturen nicht bewegen, hängt ihre Sta-

CALDER



*Abbildung: Mobile – Programm unseres Projektes*



tik doch von der Wechselbeziehung einzelner Teile ab, die sich gegenseitig unterstützen.

Ich habe mich der Idee von Balance und Unterstützung angenähert, indem wir mit der Endposition eines ihrer Lieblingstänze, des Schustertanzes, gespielt haben. Am Ende dieses Tanzes kniet ein Kind, der Schuster, vor seinem Partner (dem Kunden). Dieser stellt einen Fuß auf das Knie des Schusters. Als sie in dieser Position waren, fragte ich sie, wieviele Teile ihres Körpers nun den Boden berührten, dann sollten sie zu zweit andere stabile Formen zu folgenden Aufgaben finden: zwei Füße und zwei Hände am Boden, nur drei Füße, ein Rücken und zwei Füße, etc. Dann betrachteten wir Bilder unserer ersten Skulptur von Calder: „Das schwarze Tier“ und versuchten Gruppenfiguren, die ihr gleichen sollten.



*Oben und links: „The Black Beast“*

### Gleichgewichtsspiele in der Bewegung

Während die Stabiles eine Balance darstellen, spielen Calders Mobiles und Stehende Mobiles mit der Balance in der Bewegung, dies ist in sich schon eine dramatische, manchmal gefährliche, gelegentlich magi-

sche und oft eine komische Situation. Um die Prinzipien der Balance zu erforschen, habe ich Pfauenfedern ausgewählt und die Bedeutung des visuellen Focus betont. Wie die Kinder sehr rasch herausgefunden haben, ist es entscheidend, wohin man blickt, nicht auf die Hand und den Berührungspunkt der Feder, sondern hinauf zu deren Spitze. Es war sehr nützlich, die Kinder dann auch mit imaginierten Federn üben zu lassen, die genaue Blickimitation machte ihr Mienenspiel sehr lebendig.

Sie liebten diese Aufgabe und viele übten das Federbalancieren auch auf Kinn, Nase und Fingerspitzen.



*Tucker balanciert seine Feder auf seinem Kinn*

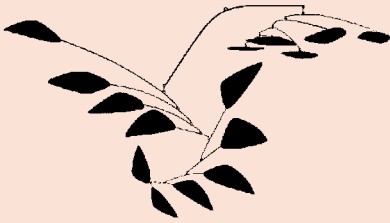


*Jack mit einer unsichtbaren Feder*

### Mobiles: Bewegung in horizontaler und vertikaler Ebene

Bei der Beobachtung von Calders Mobiles fiel mir auf, dass er oft mit verschiedenen Ebenen spielt, indem er entweder die horizontale oder die vertikale Ebene benützt, manchmal auch beide. Die Mobiles mit vertikalen Formen sehen wie fantastische Wetterfahnen oder Fisch-Schulen aus, die flachen Formen fangen den Wind wie Segel. Die horizontalen Gebilde vermitteln den Eindruck des Aufsteigens und Schwebens, eher wie Vogelzüge, Flugzeuge oder fliegende Untertassen. Manchmal verbinden Mobiles beide Ebenen. Ich versuchte eine Übung, bei der die Kinder farbige Papierscheiben benützten. In kleinen Gruppen sollten sie entscheiden, ob sie lieber eine Gruppe von Fischen (mit vertikal gehaltenen Schei-

ben), von Vögeln (mit horizontalen Objekten) oder von beiden darstellen wollten.



### **Stehende Mobiles: Spiele mit Balance und Asymmetrie, Titelerfinden**

Ein Aspekt von Calder's Werk war mir vor diesem Projekt niemals so richtig klar geworden: wie konsequent er Balance sucht, aber Symmetrie vermeidet. Nachdem wir mit den Papierflächen gearbeitet hatten, war ich ganz angeregt, Calder-ähnliche Bewegungsobjekte zu basteln. Mein erstes Ergebnis war einfach so etwas wie Hanteln: eine farbige Papierscheibe an jedem Ende eines dünnen Stabes. Aber dann stellte ich fest, dass dieses symmetrische Ding irgendwie gar nicht nach Calder aussah. Der springende Punkt war: Symmetrie in Farbe, Größe und Form zu vermeiden. Als ich sie den Kindern vorstellte, bemerkten sie mit viel Freude die (asymmetrischen) Unterschiede in jedem Stück, und es berührte mich sehr zu beobachten, dass der tiefe Humor in Calder's Werk von den Kindern verstanden wird. Ich bat die Kinder, den Balancepunkt auf ihrem Objekt zu finden, sich auf verschiedene Weise durch den Raum zu bewegen und sich dabei vorzustellen, sie wären Teile eines Mobiles. Wenn die Musik, die



*Austin balanciert ein „Calder-Objekt“*

ich zur Anregung und Begleitung improvisierte zum Ende kam, sollten sie zu Stehenden Mobiles werden, also zu einer stabilen Standfigur kommen, bei der sich aber doch noch mindestens ein Teil bewegte. Ich forderte sie auf, ihren Figuren einen Titel zu geben und erlebte viel Humorvolles. Max zum Beispiel nannte seine Skulptur: „Red-Three-Legged Thing-ama-jiggy“ ein Titel, der Calder bestimmt gefallen hätte!

### **Das Sonnensystem: Calders andere Inspiration**

Als Calder ein junger Mann war, arbeitete er einen Sommer lang auf einem Frachter in der Karibik. Eines Morgens war er sehr früh auf Deck und das ist (nach vierzig Jahren) die Beschreibung dessen, was er sah: „Ich sah den Anfang eines feurig roten Sonnenaufgangs auf einer Seite und den Mond wie eine Silbermünze auf der anderen. Von der ganzen Reise hat mich dies am meisten beeindruckt. Es hinterließ bei mir einen nachdrücklichen Eindruck des Sonnensystems.“ Die Kinder liebten diese Geschichte und konnten die Idee des Sonnensystems in seinem Werk wiedererkennen. So wurde das Lied „Sally go round the sun“ unser Calder-Leitmotiv und ich verwendete es oft als Hintergrund für ihre Bewegungsimprovisationen.

### **Der Besuch des Museums oder ein Besuch im Zoo**

Langsam erschien mir unsere Reise ins Museum wie eine Fahrt in einen fantastischen Zoo. Obwohl Calder's Skulpturen aus Industriematerial hergestellt sind, sind sie auch lebensvoll, spielerisch, humorvoll und individuell. Viele der Figuren haben Tiernamen. Zwar wusste ich, dass die Kinder die Ausstellung genießen würden, aber ich dachte, es wäre hilfreich, jedem Kind eine ganz persönliche Verbindung zu einer Skulptur zu geben: nämlich eine spezielle Plastik zu finden, wiederzuerkennen, zu erforschen und zu beschreiben. So kopierte ich Bilder von Skulpturen aus dem Katalog, ich wählte meine eigenen Favoriten und solche, von denen ich annahm, dass sie den Kindern besonders gefallen würden. Da die Kopien schwarz/weiß waren, mussten sich die Kinder die Farben und auch die Größe der wirklichen Figuren vorstellen. Sie sollten ihre Vorstellungen vor dem Museumsbesuch notieren und danach beschreiben, wie

sehr sich die echten Skulpturen von ihrer Vorstellung unterschieden. Überdies mussten sie selbst vorher einen Titel erfinden und während des Besuches Calders Titel aufschreiben.

Am Tag der Reise waren die Kinder sehr aufgeregt. Als wir uns im Bus dem Museum näherten, erblickte ein Junge ein Stehendes Mobile vor dem Museum und schrie: „Da ist eines, da ist der Calder!“ Es war wie in einem Safaribus, wenn jemand einen Geparden erspäht. Die Ausstellung war überfüllt, aber die Kinder bewegten sich mit der Hilfe der Erwachsenen geschickt durch die Menge. „Hast Du das gesehen?“ „Whoa, ist das groß!“ „Cool“ „Das schwarze Tier“. Die Kinder waren sehr aufgeregt, ihre eigene Skulptur zu finden. Nach etwa einer Stunde gingen wir zu dem Park jenseits der Straße, um Pause zu machen und ein riesiges, stehendes Mobile mit dem Museum dahinter zu zeichnen. Für viele Schüler war es ihr erster Museumsbesuch und ich war sehr erfreut, wie sehr sie sich zu Hause zu fühlen schienen. Auf dem Rückweg zur Schule äußerte Dylan seine Gefühle für Calder so: „Das war richtig toll und ich glaube Calder ist eine ziemlich wichtige Person. Er ist so ... er ist wirklich nett. Ich mag, dass er so kreativ ist und so witzig, ich mag ihn einfach. Ich würde ihm so gerne begegnen.“

### Das Calder Fest – ein Zirkus-Spektakel

Nach dem Ausstellungsbesuch nahm langsam die Idee einer Aufführung Gestalt an. Ich hatte daran gedacht, die bekannte Geschichte „Die blinden Männer und der Elefant“ ins Zentrum zu stellen, entschied mich aber dann für das allgemeinere Zirkusthema.

Es war eine Freude, einige unserer musikalischen Vorbereitungen auszubauen und zu sehen, wie die Darstellungsfreude selbst die einfachsten Beiträge zirkuswert machten. Clowns und der Zirkusdirektor begleiteten die Übergänge zwischen den Nummern. Die Sportlehrerin wurde in das Projekt einbezogen und konzentrierte sich auf Balancierübungen und Jonglage in ihren Klassen. Die Kunsterzieherin arbeitete mit den Kindern an großen, farbenfrohen Mobiles aus Papiermaché, die über der Bühne hingen und so den Eindruck von Calders Atelier wiedergaben.

Die einzelnen Nummern waren: Jack, der berühmte Akrobat: Ein Junge, der durch Schritte in verschiedenfarbige Reifen eine Perkussionsbegleitung dirigierte.



*Jack mit den Reifen*

Die musikalischen Luftballons: Zwei Mädchen stupsen mit Schlägeln die Luftballons, so dass sie eine ganze Weile in der Luft schweben, bei jeder Berührung spielen Musikanten einzelne Töne und Klänge auf Metallophenen.



*Pfauenfeder-Balance: Fünf Kinder zeigen ihre solistischen Fähigkeiten.*



*Carlo balanciert auf der Nase*

Die sechs Blinden: Sechs „Blinde“ beschreiben einen Elefanten, in dem jeder nur den Teil, den er gerade berührt, erklärt.



Schattenbild mit einem Elefanten

Der Zirkus von Sonne und Mond – Finale: Kinder spielen das traditionelle Kreisspiel „Sally Go Round the Sun“, ... die „Starke Frau“ hebt eine Hantel mit Sonne und Mond hoch in die Luft, ... andere Kinder tanzen mit ihren Calder-Objekten herum und machen Stehende Mobiles-Figuren auf Podesten.



Eleanor hebt Sonne und Mond hoch

### Zusammenfassung

Es war wirklich schwer, sich von diesem Projekt zu verabschieden. Drei Monate lang habe ich in Calders Welt gelebt und wollte sie nicht verlassen.

Während der Generalprobe für die Aufführung saß ich im Zuschauerraum und beobachtete die Kinder, wie sie ihre Abschluss-Standbilder machten, leuchtend farbige Formen kreisten, schwebten und beweg-

ten sich in der Stille, als das Licht langsam verdämmerte. Ich war sicher, Calder hätte es gemocht. Die Kinder waren vollkommen vertraut mit seinen Inspirationen – Zirkus, Gleichgewicht und Bewegung des Sonnensystems – und eigentlich waren nicht sie es, die in seine Welt eingetreten waren, sondern sie erkannten, dass er ihre Welt teilte. Calder war ein Künstler, der einige Ideen fand, die ihn faszinierten und mit denen er Zeit seines Lebens weiterarbeitete. Von all den Lektionen, die wir lernten, war vielleicht dieses fröhliche Modell eines Künstlerlebens das größte Geschenk, das uns Calder machte.

### LITERATURHINWEISE

Sherman, Roger, director: American Masters: Alexander Calder, Winstar Home Entertainment. 1998. ASIN: B000001RDW.

Prather, Marla et al: Calder, 1898–1976, Yale University Press, 1989 ISBN 0300075189.

Baal-Teshuva, Jacob: Calder 1898–1976, Taschen 1998, ISBN 3-8228-7915-0.

### James Harding

unterrichtet zur Zeit Musik an der San Francisco School und arbeitet mit Kindern von 3 bis 13 Jahren. Er ist Fakultätsmitglied der Orff-Schulwerk Levels Training Kurse am Mill's College sowie an der California State University in Los Angeles und hat Artikel in den Zeitschriften ‚The Orff Echo‘ und ‚Reverberations‘ der Amerikanischen Orff-Schulwerk Association veröffentlicht.

### Summary

#### **The Calder Centennial: A Trip to the Circus**

*A retrospective exhibition of the work of American sculptor Alexander Calder at the Museum of Modern Art in San Francisco inspired a project with first graders at the Marin Day School. In preparation for visiting the museum, the children worked in the music class with some of the elements of Calder's work: his materials, inspirations and artistic forms. Children created wire sculptures, and then explored the properties of this material in movement. They studied the stabile, a form of sculpture invented by Calder, by creating balanced group shapes. They explored the drama of balance using peacock feathers. They experienced the idea of "plane" in Calder's mobiles by creating choreographies with paper plates. They practised finding the balance point using props inspired*

by Calder's aesthetics of bright colors and asymmetry. They danced the difference between mobiles and standing mobiles.

Before attending the exhibit, children were given an image of a particular sculpture to find, and were asked to imagine the colors, materials, scale and title. After the exhibit, the children performed their own "Celebration of Calder" – a miniature circus with acts reflecting Calder's main inspirations. The classroom teachers, physical education teachers and art teachers all helped and collaborated on this final project. Calder's special link with movement makes him an ideal artist to study in the music class. Calder's art is very accessible to young children. They can see, understand and share his sources of inspiration. They can relate well to Calder's way of being an artist: someone who became fascinated with a few ideas and continued to work with them throughout his life.

### **James Harding**

currently teaches music at the San Francisco School, working with children from 3-years-old to 13. He is on the faculty of the Orff-Schulwerk Levels Training courses at Mill's College and at California State University Los Angeles. He has written articles for the American Orff-Schulwerk Association's magazines, the Orff Echo and Reverberations.

---

## Die San Francisco Wandbilder – Ein integratives Projekt mit 6.-Klässlern an der San Francisco School

---

Francisco Hernández

Wandbilder („Murals“) sind eine künstlerische Ausdrucksform, die in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts aus der Arbeit mexikanischer und amerikanischer Künstler entstanden ist (die wiederum ihren Ursprung in Maya Wandbildern hat) und aus den Chicano movements der Innenstadt von Los Angeles und San Francisco.

Im Mission District von San Francisco – eine Siedlung mit vielen lateinamerikanischen Immigrantenfamilien – gibt es mehr als 75 Wandbilder. Das dominante Thema dieser künstlerischen Ausdrucksform ist der alltägliche Kampf des Volkes. Sie erzählen eine Vielfalt von Geschichten und Episoden der jüngeren Geschichte, die oft von der traditionellen Galeriekunst vernachlässigt werden.

Die Wandbilder bieten eine Gelegenheit, die Schüler der San Francisco School mit diesen Geschichten unserer Stadt vertraut zu machen und gleichzeitig verschiedene Fachbereiche unserer Schule in diesem Projekt zu integrieren. Innerhalb der Wandbilder finden sich Elemente, die wir in Geschichte, Poesie, Mathematik, Naturwissenschaft, Musik, Bewegung, Theater und Spanisch erkunden wollen.

Die Schülerschaft der San Francisco School ist ziemlich heterogen und kommen aus unterschiedlichen Teilen der Stadt. Sie haben unterschiedliche ethische, ökonomische und soziale Hintergründe und die Schule selbst liegt in einer Arbeitersiedlung. Eines der Ziele unseres Konzeptes ist es, den Schülern zu helfen, die sozialen, ethischen, kulturellen und ökonomischen Unterschiede in unserer Gesellschaft zu verstehen.

Um Themen zu finden, die wir mit den Schülern erkunden könnten, sind zunächst Lehrer durch die Strassen von Mission gestreift und haben viele Fotos und Videofilme gemacht. Wir hatten einige Treffen, um Ideen zu sammeln und unser Konzept zu entwickeln. Angesichts der reichen Quellen erkannten wir schnell, dass dies kein Projekt ist, das wir in einem einzigen Schuljahr bewältigen können. Wir

hoffen, das Projekt auch in kommenden Schuljahren weiterführen zu können, indem wir auch verschiedene Jahrgangsstufen mit einbeziehen und andere inspirieren, mit den Wandbildern pädagogisch zu arbeiten.

### Ausflug nach Balmy Alley

Balmy Alley ist ein Straßenzug in Mission mit einer sehr hohen Konzentration von Wandbildern. Die Alley zu besuchen ist eine völlig andere Erfahrung, als Gemälde in einem Museum anzuschauen. Die Wandbilder sind auf Mauern und Garagentore gemalt und sie begegnen einem in unmittelbarem Umfeld – umgeben von Nachbarn, die ihr Auto reparieren, ihren Hund spazieren führen oder ihre Wäsche aufhängen. Themen dieser Wandbilder beinhalten Kunst von Frauen (wie etwa Frida Kahlo und Tina Mondoti), mexikanische Kinostars (Carmen Miranda und Dolores del Rio), Huldigungen an Erzbischof Oscar Romero aus El Salvador, tibetanische Bäuerinnen, tanzende palästinensische Jugendliche und Gedenken an junge AIDS-Opfer. Ein auffallendes Wandbild stellt ein großes Gesicht dar, in dessen Augen sich Krieg und Frieden spiegeln: ein Totenkopf mit Helm in einem Auge und einer weißen Taube im anderen.

### 1. Auf der Jagd nach Bildern

Anhand von Ausschnitten digitaler Fotos sollten die Schüler spezielle Wandbilder finden. Dann hatten sie einige Fragen dazu zu beantworten und ihre Ergebnisse in Form einer Geschichte oder kurzen szeni-

schen Darstellung zu präsentieren. Unser Hauptziel dabei war, die Beobachtungsfähigkeit der Schüler zu schärfen und ihnen einen Überblick über das Gesamtwerk in der Alley zu geben. Der Ausflug diente außerdem dazu, die Schüler Ideen für die weitere Auseinandersetzung im Klassenzimmer sammeln zu lassen.

### 2. Gedichte schreiben

Im Literaturunterricht nutzten die Schüler die Wandbilder als Inspiration, um ihre eigenen Gedichte zu schreiben. Hier ein Beispiel:



#### *Evil Assumption*

*Evil lurks  
Upon this stone.*

*You can see it in its eyes,  
Evil, harm, sinister  
Ready to attack,  
It stops.*

*Frozen in time  
Only depicted as evil.  
But who knows this creature's true personality.  
(By Ned Devereux)*

### 3. Naturwissenschaft und Mathematik

Ein Wandbild war für den Mathematik- und Physiklehrer von besonderem Interesse. Es stellt den Beitrag der nicht-westlichen Zivilisation zu Naturwissenschaft und Mathematik dar. Diese Bilder wurden als Ausgangspunkt für Diskussion und Reflexion genutzt.



#### 4. Spanisch

Der Spanischunterricht an der Schule bemüht sich nicht nur, die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler zu entwickeln, sondern versucht ebenso, die kulturellen und historischen Zusammenhänge von spanischsprachigen Ländern mit einzubeziehen. Die Wandbilder eröffneten hierbei vielfältige Möglichkeiten, um etwas über prominente historische Figuren und historische Ereignisse zu erfahren.

#### 5. Musik und Bewegung

Jedes Frühlingskonzert an der San Francisco School hat ein spezielles Thema, in das die einzelnen Beiträge der verschiedenen Jahrgangsstufen eingebunden sind. Beim Mittelstufenkonzert wurde das Wandbilder-Projekt der 6. Klassen dargeboten und die Schüler sangen, spielten und tanzten, während auf Projektionsflächen Bilder gezeigt wurden.

##### *Ein Wandbild zum Leben erwecken im Musik- und Bewegungsunterricht*

Nach einer kurzen Zeit der Bildbetrachtung arbeiteten die 6.-Klässler in Kleingruppen und versuchten, die

entsprechende Szene durch Pantomime, Musik und Tanz darzustellen.

In diesem Prozess waren die Schüler gefordert, die Geschichte „hinter“ der Szene zu diskutieren. Eine der Gruppen kreierte einen Ernte-Kreistanz, der in einen wunderschönen Regenbogen mit farbigen Tüchern mündete.

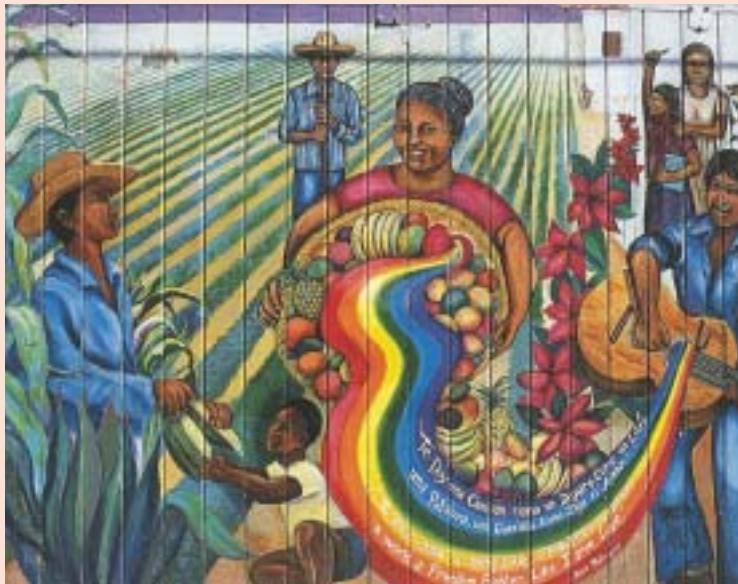
Zwei Mädchen entschieden sich, das kleine Mädchen darzustellen, das auf einer Essenskiste sitzt mit der Aufschrift „for export only“ und spielten einen rhythmischen Ostinato mit einem Pappbecher auf der „cajón“. Das Stück endete damit, dass sie still mit dem leeren Becher in der Hand da saßen.

Andere Schüler spielten eine Szene, in der Leute so tun, als würden sie Fotos von ihren Lieben machen und zeigten am Schluss leere Rahmen – in der Absicht, die Verschwundenen („Desaparecidos“) darzustellen. Die Musikimprovisation wechselte dramatisch von einer modalen Melodie auf dem Glockenspiel zu einem langsamen Pattern auf den Bassklangstäben.

Am Ende der Stunde hörten wir das Lied „Te doy una canción“ des kubanischen Sängers Silvio Rodriguez







### ***Get up, stand up for your rights!***

Die „after school wind band“ spielte den Song „Get up, stand up“ von Bob Marley beim Frühlingskonzert während eine Auswahl von Bildern auf einem großen Monitor über ihnen projiziert wurde.

### ***Karneval***

Nicht alle Wandbilder in der Stadt haben einen sozialen oder politischen Hintergrund. Viele von ihnen repräsentieren das Alltags-

und sprachen über die kraftvollen Beiträge der Liedermacher für die Popkultur. Das Lied ist in die Zeilen des Regenbogens geschrieben, der auf dem Wandbild abgebildet ist.

### ***Eine Choreographie entwickeln, inspiriert von einem Wandbild***

Einige abstrakte Elemente eines Wandbildes mit dem Titel „Carneval“ gaben die Inspiration zur Choreographie eines Stückes. Die Schüler benutzten große Tücher als Bewegungsunterstützung, um Spiralen, Rechtecke, Blasen, Streifen und Kreise aus den Bildern umzusetzen, welche in Duos, Trios und einem Sextett zum Leben erweckt wurden.

### ***Frida Kahlo***

Frida Kahlo ist in mehreren Wandbildern in der Stadt abgebildet. Die 6.-Klässler lauschten dem mexikanischen Lied „La Ilorona“, gesungen von Chavela Vargas, und lernten das Stück im Orff-Ensemble. Es kamen ein Blockflötentrio, Gitarre, Violine und Xylophon zum Einsatz, um zu improvisieren und Variationen über die Malagueña-Basslinie zu komponieren. Wir bauten eine riesige Straßen-Puppe in Anlehnung an Frida, um sie Teil der Aufführung des Stückes werden zu lassen.

leben, gesellschaftliche Ereignisse und Festivals. Die 6.-Klässler benutzten ein großes Wandbild über Karneval als Hintergrund, um ein „Faschingsdienstag-Stück“ aus New Orleans zu spielen und eine südbrasilianische Pantomime aufzuführen.

### ***Resümee***

Wandbilder sind eine hervorragende Quelle, um viele Schulfächer mit einzubeziehen. Die vibrierenden und farbenfrohen Bilder inspirieren Schüler und Lehrer, während sie daran gleichzeitig die Leidenschaft ent-



wickeln, die Viertel unserer Stadt kennen zu lernen. Die Schüler entwickeln eine erhöhte Aufmerksamkeit für den kulturellen Reichtum, der sie umgibt.

*Lehrer der San Francisco School, die am Projekt beteiligt waren:*

Francisco Hernández (Mathematik und Naturwissenschaft), Erika Liedke (Literatur), Deborah Cohen (Spanisch), James Harding und Sofia López-Ibor (Musik und Bewegung).

### **Francisco Hernández**

unterrichtet die 5. Jahrgangsstufe an der San Francisco School. Seine vielen Talente umfassen Holzboote bauen, Gärtnern, Dokumentarfilme drehen, Puppenspiel und Singen. Sein erstes Interesse an Wandbildern entwickelte er, als er die Winkel in San Francisco erkundete. Er arbeitet sehr gerne mit der Musik- und Theaterabteilung der San Francisco School zusammen.

### **Summary**

#### **The San Francisco Murals – an integrated project**

*Francisco Hernández describes in detail a project integrating many different subject areas at the San Francisco School. The impulse came from the abundance of street murals, a form of artistic expression born out of the work of Mexican and American artists in the 1930's and 1940's. Beginnings have been linked to Mayan wall paintings and Chicano movements of inner city Los Angeles and San Francisco. The murals express popular struggle based on recent history "telling a multiplicity of stories and episodes (...) sometimes neglected by traditional gallery art."*

*"Within the murals we have all the elements we want to explore in history, poetry, math, science, music, movement, drama and Spanish language. ... One of the goals of our program is to help students understand the social, racial, cultural and economic diversity in our city."*

*Teachers prepared the themes taking photos and videos and met to form the curriculum. It proved to be one that could not be developed in a single year. Hernández describes details of field trips to various parts of the city located in the Mission district of San Francisco – an area predominantly settled by Latino immigrants with a display of more than 75 murals. In Balmy Alley murals were painted on walls and garage*

*doors – appearing in the real environment. Many themes are represented. "One striking mural depicts a large face in whose eyes are reflected war and peace: a helmeted skull in one eye and a white dove in the other."*

*In another study, students had to find murals given only digital photos of details. The object was to sharpen observations and give them an overview of the body of work. In the language arts class, murals were inspiration to write their own poems. In Science and Math, a mural was found that represented contributions of non-western cultures to science and mathematics. In Spanish language studies, murals were found offering "multiple opportunities to learn about prominent Hispanic figures and historical events."*

*Under the heading of Music and Movement, Hernández mentions the annual Spring Concert with a particular theme. A 6th grade mural project showed students singing, playing and dancing while images were shown on several screens. He continues by describing the details of "Bringing a mural to life in music and movement class." Another mural of abstract patterns inspired a choreography as a dance to a Korean piece.*

*Two other themes were presented: "Frida Kahlo", "Get up, stand up for your rights," and "Carnaval." In the conclusion to his article Hernández states: "Murals are a tremendous resource for integrating many areas of study. The vibrant and colorful images inspire student and teacher's mind while developing passion for exploring the neighborhoods in our city. Students developed an increased awareness of the cultural richness that surrounds them."*

*San Francisco School teachers involved in the project were: Francisco Hernández (Math and science), Erika Liedke (Language arts), Deborah Cohen (Spanish), and James Harding and Sofia López-Ibor (Music and movement).*

### **Francisco Hernandez**

*teaches 5<sup>th</sup> Grade at The San Francisco School. His many talents include building wooden boats, gardening, making documentary films, puppetry and singing. He first became interested in murals while exploring the corners of San Francisco's landscape. He loves working with the music and drama department at The San Francisco School.*

## Gespräche mit ...

## Interviews with ...

### Im Gespräch mit Salzburger Museumspädagoginnen

Seit vielen Jahren bestehen Kontakte zwischen Salzburger Museumspädagoginnen und LehrerInnen des Orff-Instituts. Das Thema dieses Heftes gibt die Möglichkeit, die gemachten Erfahrungen im Gespräch zu reflektieren.



### Gespräch mit Ines Höllwarth

(Museumspädagogin an den Salzburger Landes-  
sammlungen Rupertinum  
1983–2000)

**Barbara Haselbach (BH):** Was war deine Intention, als Museumspädagogin und Malerin auf meine Bitte einzugehen, im Rahmen deiner Arbeit im Museum auch andere künstlerische Ausdrucksmedien (Tanz und Musik) einzubeziehen und mir die Gelegenheit zu einem Experiment zu geben, das die Grundlage zu meinem Buch-Projekt „Tanz und Bildende Kunst“ werden sollte?

**Ines Höllwarth (IH):** Da ich seit 1970 einen eher ungewöhnlichen Weg durch Museumspraxis, eigene Experimentierfreudigkeit und politisches Engagement auf dem Gebiet der zeitgenössischen Kunst und deren Vermittlung zurückgelegt hatte, kam Dein Projekt genau zum richtigen Moment. Hier war meine Kreativwerkstatt, die ich allen öffnete und für die ich jeden Einsatz auf mich nahm, und hier warst Du von einer Idee überzeugt, dass Musik, Rhythmen, Körpersprache, Stimme und Bewegung den Zugang zu großartigen Werken der Bildenden Kunst des 20.

Jahrhunderts auf ungeahnte Weise erweitern könnten. Die Animation konnte beginnen.

**BH:** Welche Anregungen hat die Zusammenarbeit, das Teamteaching mit Tanz- und Musikpädagogen für Dich gebracht?

**IH:** Als Malerin fühlte ich mich persönlich angesprochen, da sich meine Ausdrucksmittel – die Geste und die Farbe – in der Bewegung und im Gefühlsausdruck der Tänzer widerspiegeln. Mein Action-painting hatte immer schon viel Nähe zum Ausdruckstanz und zur Performance. Ich bin ganzheitlich als Mensch an meinen Bildern beteiligt, da sie in Bewegung entstehen. Körpersprache, Rhythmus und zeitgenössische Musik sind für mich immer ein wesentlicher Dialog gewesen. (Die Künste sind sich seit den 60er Jahren immer näher gekommen.)

Das Überschreiten der Grenzen von einem Medium zum anderen bei gemeinsamen Aktivitäten zu erleben hat für mich persönlich sehr viel bewegt und mich bestärkt, für diese Glücksfälle offen zu sein. Über diese gemeinsamen Projekte hinaus habe ich nach solchen Lösungen in der Kunstvermittlung gesucht und weitere Konzepte realisieren können – im Rupertinum und mit freien Gruppen an anderen Schauplätzen von Kunst aktuell.

**BH:** Welche Wirkung dieser erweiterten Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten konntest du an den Zielgruppen, vor allem an den Kindern beobachten?

**IH:**

- a) Den Kindern wurde durch das Einbeziehen aller Sinne das den ganzen Menschen erfassende Tun so zum Erlebnis, dass die Ergebnisse in wesentlich kürzerer Zeit und in größerer Intensität erreicht wurden.
- b) Die Ausdrucksmöglichkeiten waren gesteigert, Intuition und ganzheitliches Erfassen fand statt. Durch Bewegung, Rhythmus, den Einsatz der eigenen Stimme und durch Musik unterstützt, wurde das Wahrnehmen neuer Formen der Bildenden Kunst wesentlich erleichtert.
- c) Im normalen Schulalltag sollte es diesen Dialog durch die Kooperation von Fachkräften und fächerübergreifende Unterrichtsprojekte geben.
- d) Der spielerische Umgang mit den verschiedenen Themen und die Herausforderung an den Körper im Sinne von Mitteilungen und Gefühlsausdruck wurde besonders positiv erlebt.
- e) Teamgeist und das Erlebnis der geglückten Lösungen in der Gemeinschaft stärkten die Erfahrungen.

**BH:** Inwieweit macht für dich die Verbindung der Künste und vielfache Ausdrucksmöglichkeiten in der Museumspädagogik Sinn und wo sollte man die Finger davon lassen?

**IH:**

- a) Die Finger sollte man davon lassen, wenn nicht genug Zeit und Spielraum dafür vorhanden sind, sodass sich Annäherungsprozesse entwickeln können.
- b) Die Beschäftigung in einem solchen Projekt soll für alle Beteiligten lebendig und authentisch verlaufen, also auch das Scheitern nicht ausschließen.
- c) Gegenseitiges Vertauschen der Rollen im medienübergreifenden Ausdruck sollte in diesem Experiment Platz haben. Nicht Vorführen, sondern ganzheitliches Erleben ist wesentlich.
- d) Die meiste Akzeptanz wird es bei allen Beteiligten finden, wenn es lustbetont geschieht und in ganz besonderem Maße aktuell ist.
- e) Nachdem es eine besondere Form der Interaktion erfordert, sehe ich bei den engagierten Animatorinnen auf jeder Mediensparte Fachkundige im Einsatz, die nach geplanten Entwicklungsstufen mit den Kindern und Jugendlichen vorgehen, sich aber auf Intuition und ihre Gefühle verlassen können, wenn das Erlebnis Platz greift.

**BH:** Was liegt Dir zu diesem Thema noch am Herzen?

**IH:** Medienübergreifende Kunstvermittlung braucht viel mehr an Offenheit und Toleranz in der Umsetzung, damit dieser Dialog zwischen den Künsten stattfinden kann. Es braucht aber auch Orte, an denen diese Ereignisse stattfinden können, die für diese Abläufe gerüstet sind und die nicht dem Kommerz unterliegen. Denn Zeit darf dabei keine Rolle spielen. Nicht ein perfekt dargebotenes Event ist das Ziel, sondern der Weg, der Prozess der zum Verständnis der Aussage des Künstlers – zum Kunstwerk – führt.

In diesem Sinne kann es auch den umgekehrten Verlauf nehmen, auch vom Musikschaffenden und dem Erlebnis eines Tanzes ausgehen und in einem Werk der Bildenden Kunst münden. Dabei meinen wir beide, dass in diesem Zwiegespräch der Kreativität auch etwas ganz Neues entstehen kann, das von allen Beteiligten getragen wird und zu einem ganzheitlichen Erleben führt.

**BH:** Vielen Dank für das Gespräch, Ines, und die wunderbar anregende Zusammenarbeit, die uns damals so viele Impulse gegeben hat.



---

## Gespräch mit Mag. Elisabeth Ihnenberger

---

(Museumspädagogin am  
Rupertinum, Museum der  
Moderne Salzburg)

**BH:** Frau Ihnenberger, Ihre eigene „Vorgeschichte“ beinhaltet ja neben Ihrem Studium der Kunstgeschichte auch eine Ausbildung zur Kindergärtnerin, d.h. Sie hatten schon vor Ihrer museumspädagogischen Arbeit Erfahrungen mit der Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten und Spielformen von Kindern gewonnen. Hat Ihnen das den Einstieg in die Museumspädagogik erleichtert und wenn ja, warum?

**Elisabeth Ihnenberger (EI):** Meine Arbeit in der Kunstvermittlung hat in einer Galerie für zeitgenössische Kunst begonnen. Aufgrund des dortigen Ausstellungsprogramms gehörten Kinder zu einer Besuchergruppe, an die erst relativ spät gedacht wurde. Als wir begannen sogenannte Workshops für Kinder anzubieten, hat meine Ausbildung wahrscheinlich unbewusst ein wenig mitgespielt – zum Beispiel indem beim Entwickeln von Vermittlungskonzepten verschiedene Sinne eingebunden wurden. Auch habe ich keine Probleme, kleinere Kinder wie etwa 4-Jährige in das Vermittlungsprogramm einzubinden. Am wichtigsten finde ich aber, dass man Kindern gegenüber Respekt mitbringt, sie ernst nimmt und Raum für eigene Kreativität lässt. Die Arbeit mit Kindern ist jedoch nur ein Teil der Kunstvermittlung, die den Kontakt zwischen Museum und Publikum herstellt und Programme für ganz unterschiedliche BesucherInnen entwickelt.

**BH:** Ich habe Sie vor einigen Monaten als Expertin zu meiner Vorlesung „Musik und Tanz in der Museumspädagogik“ eingeladen und Ihre Ausführungen haben unseren StudentInnen viele Anregungen gebracht. Wir beide haben dann einmal gemeinsam mit meiner Gruppe zum Thema Abstraktion mit ausgewählten Exponaten der Ausstellung „Von Arp bis Poliakoff“ im Museum gearbeitet. Manche der TeilnehmerInnen haben daraufhin bei Ihrem Kinder- und Familienprogramm im Rupertinum hospitiert und einige haben auch weiterhin bei Ihnen mitgearbeitet.

Was bringen, aus Ihrer Sicht, Studenten oder Absolventen des Orff-Instituts an besonderen Fähigkeiten zur pädagogischen Arbeit im Museum mit?

**EI:** Die StudentInnen des Orff Instituts bringen sehr viel Fantasie und Kreativität mit. Aufgrund ihrer Ausbildung und ihrer praktischen Arbeit betrachten sie die Werke ganz anders als Kunsthistoriker – beispielsweise über den eigenen Körper. Gleichzeitig verfügen sie über pädagogische Praxis. Sie wissen, welche Dinge Kinder ansprechen und kennen didaktische Methoden. Für das Arbeiten im Vermittlungsbereich ist das sehr hilfreich, zumal es dafür keine vorgeschriebene Ausbildung gibt. In meiner bisherigen Zusammenarbeit mit StudentInnen des Orff Instituts habe ich beste Erfahrungen gemacht. Wichtig erscheint mir dabei auch, dass die StudentInnen sehr viel Interesse für moderne Kunst und ihre Vermittlung, Engagement, Eigeninitiative und Zuverlässigkeit gezeigt haben.

**BH:** Ich weiß, dass Sie ein begrüßenswert offenes Konzept der Museumspädagogik vertreten, aber warum erscheinen Ihnen körperlicher Ausdruck und Bewegung, Klänge und musikalische oder szenische Improvisationen als adäquate Möglichkeiten zur Begegnung mit Werken der Bildenden Kunst?

**EI:** In der Arkadenhalle des Rupertinums stehen derzeit Skulpturen, die Teil von Jean Dubuffets (1901–1985) bewegtem Bild „Coucou Bazar“ sind. Durch langsames Bewegen entstand bei der Aufführung von diesem Werk ein ständig neuer visueller Eindruck. Ich möchte mit diesem Beispiel zeigen, dass bildenden Kunst oft grenzüberschreitend ist. Auf zeitgenössische Kunst trifft das noch viel mehr zu – beispielsweise mit Klanginstallationen oder Performances. Aber auch wenn es sich „nur“ um ein Bild oder eine Skulptur handelt, so sind dort auch Elemente aus dem Tanz oder der Musik wie Dynamik, Bewegung oder Balance enthalten. Das Einbeziehen des eigenen Körpers oder von Musik in die Kunstvermittlung ermöglicht Kindern oder Jugendlichen einen Zugang zu einem Werk mit allen Sinnen. Zu Dubuffets Werk „Coucou Bazar“ gab es diesen Sommer beispielsweise Workshops mit einer Tänzerin und einer SchauspielerIn. Der erste Teil dieser Workshops bestand aus dem Arbeiten mit dem eigenen Körper. Im zweiten Teil näherten sich die Kinder durch Beobachten, Fragen und Nachahmen dem Werk. Manchmal kam dabei auch eine kleine Inszenierung zustande. Aufgrund des Platzes war es möglich, die „Aufführungen“

räumlich neben Dubuffets Werk stattfinden zu lassen, was die Parallele zwischen Werk und Aktion veranschaulichte. Dubuffet war aber nicht nur bildender Künstler, sondern auch Musiker. In den 60er Jahren machte er mit unterschiedlichen Instrumenten Toncollagen, in denen er beispielsweise Straßenlärm nachahmt. Bei den Workshops wurden die Kinder auch angeregt, Geräusche zu machen. Als sie sich am Schluss die Musik Dubuffets anhörten, war ein ganz ähnlicher „Geräuschteppich“ entstanden. Durch das Einbeziehen von Tänzern, Schauspielern ... wird den Kindern auch vermittelt, dass man sich ein Werk unter verschiedenen Blickwinkeln ansehen kann. Erfahrung und Wissen lassen jeden etwas anderes herauslesen. Das macht die Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen sehr spannend.

**BH:** Eine Sammlung wie das Rupertinum dient ja vorwiegend der visuellen Kommunikation, wenn Sie darüber hinaus die Verbindung zu anderen Künsten und neue methodische Vorgehensweisen suchen, haben Sie Schwierigkeiten, diese Ideen gegenüber anderen durchzusetzen?

**EI:** Da ich bei der Programmgestaltung freie Hand habe, ist es innerhalb des Museums nicht schwer, neue methodische Vorgangsweisen aufzunehmen. Oft liegen die Schwierigkeiten der Kunstvermittlung eher im finanziellen Bereich und darin, geeignete MitarbeiterInnen und Kooperationspartner zu finden. Da KunstvermittlerInnen oft ein Kunstgeschichte-Studium hinter sich haben, wenden sie wahrscheinlich meistens visuelle Methoden an. Um das zu durchbrechen braucht es professionelle MitarbeiterInnen, die aus einem anderen Bereich wie beispielsweise der Musik- und Tanzpädagogik kommen.

**BH:** Nehmen wir an, Sie könnten sich ideale Bedingungen in Bezug auf Mitarbeiter und deren Qualifikationen, aber auch hinsichtlich von Räumen, Ausstattung und Zeit wünschen, wie würde Ihre Vision einer multidimensionalen Museumspädagogik aussehen?

**EI:** Meine Wunschliste beinhaltet einen finanziellen Rahmen, der kontinuierliche Projekte ermöglicht, ein MitarbeiterInnen Team, zu dem einE SchauspielerIn, TänzerIn, MusikerIn und KünstlerIn zählen, mehrere Atelierräume, die für Gestalten aber auch für Bewegung und Theater genutzt werden könnten, eine Dunkelkammer und ein Medienlabor. Für Kinder soll es einen „hands-on“-Bereich geben. Das ist ein Raum im Ausstellungsbereich, in dem Kinder selbständig

arbeiten können. Dort gibt es Objekte zum Anfassen und interaktive Installationen. Auch für Erwachsene ist ein Raum zum Verweilen mit Büchern, Zeitschriften, Informationen, Filmen und Musik (vielleicht der Lieblingsmusik des Künstlers?) notwendig. Wünschenswert ist auch eine bessere Zusammenarbeit von KuratorInnen und VermittlerInnen, mehr Kommunikation, Austausch von Informationen und das Einbinden der Vermittlung in die Vorbereitung einer Ausstellung. Außerdem wünsche ich mir aufgeschlossene Aufsichtspersonen sowie eine höhere Wertschätzung der Kunstvermittlung innerhalb und außerhalb des Museums.

**BH:** Ich bedanke mich herzlich für Ihre Offenheit und Kommunikationsbereitschaft, unsere StudentInnen haben großes Interesse an diesem Kontakt. Ich hoffe sehr, dass Ihre Wünsche sich nach und nach werden realisieren lassen.



---

## Gespräch mit Dr. Renate Wonisch- Langenfelder

---

(Leiterin des Museums-  
pädagogischen Teams des  
Salzburger Museum  
Carolino Augusteum)

**BH:** Während das Orff-Institut schon seit fast zwei Jahrzehnten immer wieder einmal mit den Museumspädagoginnen des Rupertinum zusammenarbeitet, sind Projekte mit dem Salzburger Museum Carolino Augusteum gerade erst im Entstehen. Frau Dr. Langenfelder, wir haben uns sehr über Ihr Angebot zur Zusammenarbeit gefreut. Was hat Sie eigentlich dazu bewogen?

**Wonisch-Langenfelder (W-L):** Unsere Musikinstrumentensammlung ist wunderbar und einzigartig und sehenswert, aber eben großteils „sehens“-wert! Die Instrumente müssen aus konservatorischen Gründen im Museum in Vitrinen ausgestellt werden, sind teilweise gar nicht mehr oder überhaupt nur für Fachleute spielbar. Und dabei sind es so wichtige kulturhistorische Zeugnisse: „Musik verbindet“! Und das nicht nur heute, auch schon in früheren Jahrhunder-

ten. Jedes einzelne Instrument könnte eine Geschichte erzählen: von den Tönen, die auf ihm erzeugt wurden, von den Menschen, die es sich erdacht, gebaut und gespielt haben, und die ihm zugehört oder zu seinen Klängen getanzt haben! Diese Instrumente auch unter musealen Bedingungen wieder für unsere Besucher zum Leben zu erwecken und eine Anknüpfung an die Gegenwart zu finden, Menschen dazu anzuregen, selbst Töne zu erzeugen, Instrumente zu erlernen und mit Klängen zu spielen, ja, diese Geschichte(n) jedes Instruments weiterzuentwickeln wäre ein schönes Ergebnis der Zusammenarbeit mit dem Orff-Institut.

**BH:** Die Sammlung historischer Musikinstrumente des SMCA stellt eine große und reizvolle Herausforderung für ein Projekt zum Thema „Musik und Tanz im Museum“ dar, ja eigentlich für mehrere Projekte, die jeweils unter einem verschiedenen Schwerpunkt zu behandeln wären, z. B. „Instrumente – Tanzmusik – Tanz“, oder „Instrumente in verschiedenen Gesellschaftsschichten“, oder „alte Instrumente – zeitgenössische Instrumente im Vergleich“, oder „Instrumentenbau“ etc. etc., da gäbe es och viele Möglichkeiten. Wie sind nun Ihre Erfahrungen mit jungen Besuchern, Schulklassen einerseits, Familienbesuchen, frei besuchten „Sonderangeboten“, Kindergeburtstagen etc. andererseits? Es kann ja wohl nur um Exemplarisches gehen, um die Vermittlung von kulturellen „Aha“ Erlebnissen sozusagen. Können Sie ein bisschen aus der Erfahrungskiste berichten?

**W-L:** Aus den bereits genannten Gründen können bei den im Bürgerspital ausgestellten Instrumenten hauptsächlich die äußeren Formen, die manchmal sehr kurios und heute nicht mehr geläufig sind, und die historische Entwicklung gezeigt werden. Lediglich einige wenige Instrumente kann man auf Knopfdruck (mittels CD) zum Klingen bringen. Meine Mitarbeiterinnen und ich haben vom Anfang unserer Tätigkeit an versucht, irgendwie Leben in die Instrumente zu bringen. Beispielsweise indem wir bei Führungen für Schüler aufgefordert haben, selbst Instrumente mitzubringen. Es waren dann oft sehr kreative Objekte, die vor dem Museumsbesuch in der Schule entstanden waren, Rasseln aus Joghurtbechern beispielsweise. Oft brachten die Kinder auch Schlaginstrumente mit, die mit einfachen Mitteln möglichst viel „Lärm“ machten. Oder wir haben zu unserem Vermittlungsangebot über die Instrumente der Mozart-Zeit ein Menuett zum KV 1 von Mozart, welches

sich im Besitz des SMCA befindet, eingeübt, welches sich sehr leicht lernen, beliebig variieren und auch in einer großen Gruppe tanzen lässt. Das SMCA auch als Museum der lebendigen Musik ins Bewusstsein der Öffentlichkeit zu bringen, ist unsere Zukunftsvision!

**BH:** Ich danke Ihnen für das Gespräch und wünsche mir, dass in der Zukunft eine Reihe schöner Projekte zwischen dem SMCA und dem Orff-Institut entstehen.

## Summary

### Talking with Salzburg's Museum Pedagogues

*Barbara Haselbach led talks with Ines Höllwarth (Museum Pedagogue at the Museum of the Modern, Salzburg, Rupertinum 1983–2000), Mag. Elisabeth Ihrenberger (new Museum Pedagogue at the Rupertinum) and Dr. Renate Wönisch-Langenfelder, (Director of the team of Museum Pedagogues at the Salzburg Carolino Augusteum).*

*She spoke with them about their initial motivations to become museum pedagogues and their intentions. Themes that had to do especially with connecting museum pedagogical work with other artistic fields like music and movement were topics for discussion. The museum pedagogues reported about their particular experiences and also about desires for a stronger pedagogical and organizational connection in different artistic areas according to an aesthetic education.*

# Aus aller Welt

## From all the World

## Brasilien

### „Offene Arme, offenes Herz, leuchtende Augen“ – Orff-Kurs in Goiania

Es ist 8.30 Uhr. Der Kurs „**Musica e Dança e Educação**“ kann beginnen. Obwohl der Beginn auf 8 Uhr angesetzt war, waren wir erst eine halbe Stunde später so einigermaßen vollständig, mit 30 Teilnehmern. Die Uhrzeit und die Pünktlichkeit, die bei uns in Mitteleuropa eine so große Rolle spielen, sind in Brasilien relativ. Beginn und Ende einer Veranstaltung sind Richtwerte und kein Fixum wie bei uns. Daran muss man sich gewöhnen und sich in Geduld, Flexibilität und dem Umgang mit Chaos üben. Diese Lebenseinstellung hält jedoch sehr lebendig! Was in einem Moment abgemacht wird, kann im nächsten schon wieder verändert werden. Flexibilität, Spontaneität und Kreativität sind wichtige Werte im Leben der Brasilianer – so sind es auch leitende Grundideen des Orff-Schulwerkes.

Nun aber zurück zu unserem Kurs. Sowie Rosana Rodrigues und ich begonnen haben, waren wir schon mitten im Geschehen. Mit großer Offenheit und Motivation sind die 30 Musik- und Tanzlehrer, Integrationslehrer und Musiktherapeuten eingestiegen und die Zeit verging wie im Flug. Wir versuchten in zwei Tagen einen Einblick in die Grundideen des Orff-Schulwerkes über praktische Erfahrungen und theoretische Informationen via Vortrag, Videobeispiele und Austausch zu geben. Die städtische Musikschule von Goiania, einer Stadt mit etwa 1,5 Millionen Einwohnern, war mit Orff-Instrumenten sehr schlecht ausgestattet. Natürlich fehlt es auch hier an den finanziellen Mitteln, ein halbwegs ausreichendes Orff-Instrumentarium anzuschaffen. So haben wir unseren Schwerpunkt auf Körperklanggesten, kleines Schlagwerk und viel Stimme, Bewegung und Tanz gelegt.



Wir waren sehr glücklich, dass wir in so kurzer Zeit (3 Wochen) einen Orff-Kurs im Zentrum Brasiliens organisieren konnten. Unsere Honorarnoten fielen sehr klein aus, aber das war in diesem Moment nicht wichtig. Wir wollten mit dieser Arbeit in Goiania beginnen, so dass Rosana Rodrigues die „Musik- und Tanzerziehung“ vor Ort weiterführen kann, in enger Zusammenarbeit mit der Orff-Stiftung und dem Bodensee-Institut Bregenz. Wir hoffen, dass es auch im nächsten Jahr einen oder mehrere Orff-Kurse in Brasilien geben wird und sich dem Orff-Schulwerk mehr und mehr Türen von Musikschulen, Schulen und weiteren pädagogischen, heilpädagogischen und therapeutischen Einrichtungen öffnen werden. Interesse, Neugier und Offenheit warten!

Cornelia Cubasch-König, Rosana Rodriguez

## Oficina de Musica Curitiba

*Curitiba is a beautiful city in the southern state of Parana (Brazil). Every January there is a big Music Festival where great performers from all over the world give concerts and teach workshops in instrumental and ensemble music in various styles. Students and performers from all over the country join the festival and have the opportunity to work with the best specialists in Baroque to Classic Music to Brazilian folk music.*

*The 2003 “Oficina de Musica de Curitiba” offered a parallel course in music education for classroom*

*teachers, music specialists and instrument teachers working with young students. Elmarina Samways, Leonardo Riveiro and myself taught the one-week course and worked with a wonderful enthusiastic group of students.*

*Leonardo offered a course in “Building elemental instruments” in the afternoon, as one of the big challenges in general music education in Brazil is to get a collection of instruments for the classroom. The three of us went on a spectacular adventure to get bamboo and other materials needed and got to see the beautiful landscapes of Parana. The bamboo was sold in a field where we met a local artist who made simple objects and utensils with it. The participants in the course literally “devoured” the bamboo that turned into beautiful guiros, panpipes, clappers and castagnettes. They also made birimbaos, slide whistles and all sorts of beautiful instruments out of tubes, cardboard and wood. Leonardo’s principle was not only to use materials that were available in this region, but to demonstrate how you can play in an ensemble and make music with them.*

*Elmarina worked on movement and dance with the students who interpreted their compositions in the final sharing. She used also a lot of “daily life” instruments as a musical accompaniment and based some of the choreographies on local legends.*

*My workshop demonstrated various forms of working with rhymes, games and songs with young students.*



*Spanish and Brazilian language are so close that one of the most enjoyable things for me was to see how I could sing a song in my native language and the group would immediately echo in their own! I gave the group multiple opportunities to explore and perform their own songs and games and play with their own texts. We shared a couple of folk tales brought to music and movement by the students in the last session.*

*It was a pleasure to work with such an energetic and receptive group of people. And Leonardo will return on 2004 to keep building an elemental instrumentarium!*  
*Sofia López-Ibor*

---

## Deutschland

---

### Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland wählt neuen Vorstand

Für die nächsten 4 Jahre Amtszeit wurde der Vorstand der Musik+Tanz+Erziehung Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. am 29. 3. 2003 neu gewählt:

- Erster Vorsitzender : Prof. Werner Beidinger, Hochschullehrer, Potsdam
- Erster Stellvertretender Vorsitzender: Priv.-Doz. Dr. Michael Kugler, Hochschullehrer, Geretsried
- Zweiter Stellvertretender Vorsitzender: Dr. Eckart Rohlf's, Bildungsreferent, Lochham
- Schatzmeisterin: Gisela Becker-Ehmck, Bilanzbuchhalterin, Lochham
- Vorstandsmitglied: Ulrike Meyerholz, Musikpädagogin, Kassel
- Vorstandsmitglied: Dr. Rainer Mohrs, Verlagslektor, Mainz
- Vorstandsmitglied: Micaela Grüner, Musikpädagogin, Ulm
- Vorstandsmitglied: Reinhold Wirsching, Hochschullehrer, Salzburg

Aufgabe des Vorstands wird vor allem sein, eine Standortbestimmung für die zukünftige Arbeit der Orff-Schulwerk Gesellschaft und die damit verbundene Bildungsarbeit in Deutschland vorzunehmen und daraufhin die weitere Fortbildungsarbeit zu orientieren.

Der Vorstand wird sich einen Beirat aus weiteren Persönlichkeiten berufen und vor allem das Netz der Regionalbetreuer intensivieren. Künftig werden Landesbeauftragte die OSG in den Bundesländern vertreten.

Im Februar 2002 trat der bisherige Geschäftsführer, Herr Karl Alliger, in den Ruhestand und Frau Ella Marksteiner wurde als Nachfolgerin berufen.

Musik + Tanz + Erziehung  
Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland  
Scharnitzer Str. 1  
D-82166 Gräfelfing  
Tel. 00 49 (0)89 / 854 28 51  
Fax 00 49 (0)89 / 854 29 53  
[orff-schulwerk@t-online.de](mailto:orff-schulwerk@t-online.de)

### Familienkurs-Teeniekurs im April 2003

Die Idee, Musik und Bewegung für die ganze Familie in der Musikakademie Hammelburg durchzuführen, hatte vor vielen Jahren Christiane Wieblitz. Die ersten kleinen und großen Familienkurs-TeilnehmerInnen waren begeistert und Jahr für Jahr traf sich bald eine große Fangemeinde immer wieder in der Osterzeit in Hammelburg, auch mal in Bad Fredeburg und dieses Jahr in Hohebuch. Aus den anfangs mindestens 6-jährigen KursteilnehmerInnen entwickelten sich im Verlauf der Jahre selbstbewusste Teenies, die trotz der Altersbeschränkung von 12 Jahren weiterhin kommen wollten. Der erste Teeniekurs 1994 war sofort ausgebucht, sehr schnell gehörten Familien- und Teeniekurs untrennbar zusammen. Die unterschiedlichsten Bedürfnisse der KursteilnehmerInnen im Alter von 6 bis 70 Jahren (auch Großeltern kamen mit ihren Enkelkindern) zu befriedigen, stellten und stellen immer noch eine große Herausforderung für das Kursleiterteam dar:

- Eltern, die gerne zusammen mit ihren Kindern kreativ gestalten wollen, die aber auch ganz gerne mal unter sich sein möchten, um auch Themen zu beackern, die inhaltlich nur auf ihre Altersgruppe zugeschnitten sind.



- Kinder im Grundschulalter, die immer noch toben, spielen und rennen wollen, auch wenn es längst dunkel draußen ist.
- Teenies, die eigentlich nur unter ihresgleichen sein wollen, die aber so cool sind, dass die Kleinen ihnen bewundernd an den Lippen hängen und sie in fast allem nacheifern.

So hat sich über die Jahre ein Stundenplan herauskristallisiert, in dem für jeden etwas dabei ist:

- altersgleiche Gruppen am Vormittag
- altersgemischte Projekte am Nachmittag
- abends offenes Tanzen und Singen
- ein Spieleabend, von den Kindern für alle ausgeheckt
- ein Spieleabend, von den Teenies konzipiert, bei dem das Team und die Eltern zur Gaudi aller auch Federn lassen müssen
- der Abschlussabend mit „Vorfühbarem“ aus den Projekten mit anschließender Disco als Höhepunkt der Woche.

An das Team stellt dieses Konzept höchste Anforderungen an ausführlichster Vorbereitung, Flexibilität, spontaner Kreativität und immer ein offenes Ohr für kleine und große Sorgen. Das schweißt zusammen und macht immer wieder einen Höllenspaß!

Ulrike Mayerholz



## Zum 15. Mal „Musik und Tanz im Kindergarten“

Im April 1991 fand der Pilotkurs statt: Nach dem Mauerfall wollte das Kursleiterteam, bestehend aus Elvira Ortiz, Susi Reichle, Ulrike Meyerholz und Werner Beidinger, auch die ErzieherInnen aus den neuen Bundesländern erreichen. Mit Gerhard Schöne, dem Ostberliner Liedermacher, der zu einem Kon-

zertabend nach Hammelburg kam, ist es gelungen das Vertrauen vieler KollegInnen aus Ost und West auf Jahre zu bekommen: 15 mal in zwölf Jahren (3-mal fand der Kurs zusätzlich im Herbst in Marktoberdorf statt) ist das Team, verstärkt durch viele Absolventen aus dem Orff-Institut und durch Gerda Bächli angetreten. Die Resonanz war von Anfang an so groß, dass wir jedes Jahr im April/Mai 60–70% Wiederkehrer begrüßen durften.

Um den „Hunger“ der Wiederkehrer nach Neuem zu stillen, war es bald unmöglich, im Team immer wieder neue Themen auszuhecken und Materialien zu erschließen. Der Kurs sollte auch nicht auf eine Materialschlacht reduziert werden. So hat sich in den letzten Jahren eine Stundenplanstruktur entwickelt, die auch die Praxiserfahrung und Kreativität der KursteilnehmerInnen zum Zuge kommen lässt: vormittags das bewährte Rotationsprinzip aus vielen Kursen der Orff-Schulwerk-Gesellschaften und Sommerkurse am Orff-Institut: Während der ganzen Woche „zu Hause“ in einer festen Vormittagsgruppe bekommen die KursteilnehmerInnen Unterrichtsmodelle zu verschiedenen Themen vorgestellt. Für die Nachmittage gibt es nur ein Projekt für alle, ein Bilderbuch, das in Arbeitsgruppen unter verschiedenen Aspekten gestaltet wird: eine Gruppe beschäftigt sich z.B. mit musikalisch umsetzbaren Aspekten der Geschichte, eine Gruppe mit Bewegungselementen und eine Gruppe mit einfachsten dekorativen Bühnenbildnerischen Aspekten – wenn sich das Bilderbuch dazu eignet.

Ein Glücksfall tritt dann ein, wenn die Geschichte, die Poesie und die Bilder des Buches besonders dicht sind: Die Arbeitsgruppen können so aufgeteilt werden, dass in jeder Gruppe alle Aspekte zu einer Einheit zusammengesetzt werden: Musik, Bewegung, Sprache, Szene und Bühnenbild. Das ist gelungen bei den Projekten „Jeder Tag hat eine Farbe“ (Bilderbuch von Dr. Seuss), „Wenn Tiere träumen“ (Bilderbuch von Irina Korschunow) und „Lisas Reise“ (Bilderbuch von Paul Maar). Die Gruppenarbeiten wurden in einer Aufführung zusammengefasst. Das begeisterte Publikum bestand aus Schulklassen der Umgebung von Hammelburg.

Dieses Jahr versuchte eine Drachengruppe einer tapferen Hexe und ihren Tieren den Garaus zu machen, nach dem Bilderbuch „Für Hund und Katz“ ist auch noch Platz“ von Axel Scheffler.

Das gespannte Publikum bestand aus Kursteilnehme-

Innen einer weiteren Fortbildungsveranstaltung der Orff-Schulwerk-Gesellschaft, das heftig applaudierte und abends im Weinkeller fachmännisch das Geschaute und Gehörte analysierte.

Ulrike Mayerholz

---

## Finnland

---

### 10<sup>th</sup> Anniversary of JaSeSoi ry

*In March 2003 there was a great milestone in the history of the Orff-Schulwerk Association of Finland, JaSeSoi ry. We were celebrating our 10th Anniversary. The event gathered together round 70 people from Finland, Sweden and England. Two honorary members were named: professors Dr. Hermann Regner and Erkki Pohjola. Our teachers were Rodrigo Fernández (Spain/Germany), Ismaila Sané (Senegal/Finland) and Heikki Lempiäinen (Finland). We were pleased to have all the former chairpersons and a lot of "oldtimers" in our celebration. During those days we were missing Mr. Markku Kaikkonen who was in Salzburg at that time.*

Jukka Siukonen

<http://www.jasesoi.org>

---

## Frankreich

---

### Jahresrückblick

Im dritten Jahr ihres Bestehens hat die Orff-Schulwerk Gesellschaft Frankreich einen internationalen Sommerkurs organisiert mit dem Titel „Elementare Musikpädagogik, Bewegung und Improvisation“. Dieser Kurs fand vom 19. bis 24. Juli in Vitry Sur Seine (15 min von Paris-Süd) statt und es haben zirka 20 PädagogInnen (Grundschullehrer, Musiklehrer, Erzieher, Betreuer, Motopädagogen, Sprach- und Heilpädagogen etc.) teilgenommen.

Obwohl dieses Mal nur Leute da waren, die Französisch sprechen, waren 7 Nationen präsent: Schweiz, Deutschland, Österreich, Belgien, Burkina-Fasso, Persien (Iran) und Frankreich.

Auch eine Gruppe aus China war ursprünglich für einen Kurs vorgesehen, aber auf Grund des Epide-

mierisikos wurde diese Möglichkeit auf 2004 verschoben.

Den Kurs 2003 leiteten folgende ReferentInnen: Andrea Ostertag (Österreich) / Dozentin am Orff-Institut, Jacques Berger (Schweiz) / ehemaliger Schüler von Jos Wuytack, und Eric Lebeau (Frankreich/Österreich) / Absolvent und gelegentlicher Mitarbeiter am Orff-Institut.

Während dieser 6 Tage wurden folgende Ateliers angeboten:

- „Musikalische Früherziehung“ und „Musikinstrumentenbau“ mit Eric Lebeau
- „Orff-Instrumentarium“ und „Liedbegleitung“ mit Jacques Berger
- „Kreativer Tanz“ und Tanzimprovisation mit Andrea Ostertag“

Am Abend waren ebenfalls verschiedene Angebote: Offenes Singen, Offenes Tanzen und ein Vortrag über das „Musicogramme“ (Jacques Berger).

Nach drei Jahren kann die Orff-Schulwerk Gesellschaft Frankreich eine positive Bilanz ihrer Aktivitäten ziehen, aber es ist nach wie vor schwierig, den Ansatz der Musik- und Bewegungserziehung in Frankreich zu verbreiten.

Unsere momentane Perspektive: Das Musikkonservatorium von Vitry-Sur-Seine verspricht, nach Ende seiner Renovierung (Fertigstellung 2004), für die Orff-Schulwerk Gesellschaft Räume und Orff-Instrumente zur Verfügung zu stellen. Wenn diese Zusammenarbeit zustande kommt, wird es die Möglichkeit geben, regelmäßig für Kinder Unterricht anzubieten und die Kosten für zukünftige Kurse günstiger zu gestalten. Für 2005 ist eine Weiterbildung in Vorbereitung.

Geplantes Programm für 2004:

- 7./8. Februar und 6./7. März: „Afrikanische Percussions – von Übung bis Ausdruck“ mit Henri Samba
- 27./28. März: „Graphik und Musik“ mit Vicky Sachpazi
- 5., 6., 19., 20. Juni: „Aktive Musiktherapie“ mit Willy Bakeroot
- 24. bis 29. Juli: Internationaler Kurs „Elementare Musik, Tanz und Bewegung“ mit Eric Lebeau und Jacques Berger
- 2./3. Oktober und 20./21. November: „Lebendige Musik – Orff-Instrumentarium Praxis“ mit Willy Bakeroot

Eric Lebeau

---

## Italien

---

### Ministerielle Anerkennung der S.I.M.E.O.S.

Aus Verona erhalten wir einen Zeitungsbericht, der hier in einer Zusammenfassung wiedergegeben werden soll:

Durch ein besonderes Dekret hat das Ministerium für Erziehung und Forschung nun endlich S.I.M.E.O.S. (Società Italiana di Musica Elementare Orff-Schulwerk) in die Liste der öffentlich anerkannten pädagogischen Institutionen aufgenommen.

S.I.M.E.O.S. wurde 1972 von Prof. Raffaello Menini, Musiklehrer an Mittelschulen in Verona, gegründet, der seit dieser Zeit auch Präsident der Gesellschaft ist. Dieser Anerkennung ging eine intensive mehrtägige Prüfung aller Unterlagen der Tätigkeit der Gesellschaft durch Beamte des Ministeriums voraus und wurde von Unterrichtsbesuchen an den verschiedenen Zentren, (Centro Monsignore Carraro di Lungadige Attiraglio, Mittelschule Don Milani di San Massimo und Mazzini Schule di via Biancolini) an denen Lehrer der Gesellschaft unterrichten, begleitet. Prof. Menini berichtet: „Mehrere Monate nach dem Besuch der Beamten erhielten wir das offizielle Dekret und ich habe es sofort eingerahmt, es bedeutet für mich mehr als ein Diplom mit Auszeichnung, denn es bestätigt uns, dass nach 30jähriger Arbeit nun endlich das hohe Niveau unserer Arbeit anerkannt wird.“

Neben zahllosen Kursen in vielen italienischen Städten (Triest, Vicenza, Sassari, Via D'Aosta, Forlì, Cesena, Turin u.a.) bietet S.I.M.E.O.S. auch einen zweijährigen Fortbildungslehrgang für Lehrer an.

Giorgio Micaglio

### Symposion Orff-Schulwerk Italiano: "Suono – Corpo – Emozione – Idea" Rom, 24.–26. Oktober 2003

Aus redaktionellen Gründen können wir den Bericht über das Symposion leider erst im nächsten Heft bringen.

---

## Kanada

---

### News from Canada

*We have received a small packet of news from the Canadian Orff Schulwerk Society, "Carl Orff Canada" from President Leslie Bricker. It is primarily an annual review of the activities of the association. Here, in a shortened version are some of the highlights from the report.*

*The National Executive has created an advocacy poster promoting greater awareness of Orff practices in Canada. Under the heading of "Communication", the association also has a website which seems to be popular: [www.orffcanada.ca](http://www.orffcanada.ca). The vicepresidents are also involved keeping close contact with the chapter members. A joint committee has been formed with members of the American Orff Schulwerk Association "to promote communication and sharing of ideas".*

*Under the heading of "New Developments for Carl Orff Canada": the three-level teacher training courses continue, both during the summer and the academic year. A model has been developed for "Post Level Three" study. The association is also offering a pilot course introducing the Orff process to teachers with little or no musical background. "We are very conscious of the risk of diluting the quality of the Orff process, and are incorporating theoretical training of music into this course". They have also developed a model for an apprenticeship for levels course instructors. Some reforms in the National Executive structure have also been studied.*

*In the "President's Letter" from Ostinato, Spring, 2003, the emphasis was on the motivation for volunteer work. "Whether volunteerism occurs within a school, a cultural or a service organization, an important link is formed between the volunteer and the members of the organization". One especially motivated volunteer mentioned was Doreen Hall, founder and honorary patron of Carl Orff Canada.*

*In the "President's Letter" from Ostinato, Winter 2003, the opening paragraphs reflected upon a visit to the AOSA National Conference in November opening a theme of "Building Bridges" not only between Canada and the USA but across Canada as well.*

*During the Canadian Conference "V'la l'bon vent" in April, 2002, Sr. Marcelle Corneille was honored for her many years of dedication to Carl Orff Canada.*

*Among those paying tribute to her work was the Orff Forum in Salzburg.*

*The next National Conference with the title "Connections – Putting the Pieces Together" will take place in Calgary, Canada from April 29<sup>th</sup> to May 2<sup>nd</sup> 2004.*

*Leslie Bricker / Miriam Samuelson*

---

## Kroatien

---

### Bericht über Aktivitäten im Jahre 2003

Das Ministerium für Unterricht und Sport hat in Zusammenarbeit mit der Kroatischen Orff-Schulwerk Gesellschaft in ganz Kroatien Orff-Schulwerk Kurse veranstaltet und diese in seinen Fortbildungskatalog aufgenommen. Die Gesellschaft wurde im Juni 2002 gegründet und zählt zur Zeit etwa vierzig LehrerInnen als Mitglieder und aktive Mitarbeiter.

Folgende Fortbildungskurse fanden statt:

- In Zagreb haben 80, in den Verwaltungsbezirken Splitsko-dalmatinska zupanija 60 und Sibensko-kninska und Zadarska zupanija 40 MusiklehrerInnen unter Leitung von Frau Ida Virt aus Slowenien an den angebotenen Orff-Schulwerks Seminaren teilgenommen.
- In der Stadt Porec haben 45 Lehrer aus dem Verwaltungsbezirk Istarska zupanija und 20 Multiplikatoren (FachberaterInnen, LeiterInnen der Fachausschüsse aus der ganzen Republik Kroatien) an den Workshops unter Leitung von Frau Christiane Wieblitz aus Österreich und Frau Konstanca Zalar Rener aus Slowenien teilgenommen.
- Im Verwaltungsbezirk Brodsko-posavska zupanija haben sich unter Leitung von Frau Ksenija Burić Sarapa aus Kroatien 35 LehrerInnen mit dem Orff-Schulwerk bekannt gemacht.

Unabhängig vom Ministerium für Unterricht und Sport, hat die Kroatische Orff-Schulwerk Gesellschaft in Zusammenarbeit mit dem österreichischen Kulturforum im Mai 2003 einen Orff-Schulwerk Workshop unter Leitung von Frau Prof. Dr. Ulrike Jungmair (Orff-Institut der Universität Mozarteum in Salzburg) veranstaltet, an dem 35 MusiklehrerInnen und ErzieherInnen teilgenommen haben.

MusiklehrerInnen, ErzieherInnen und BehindertenpädagogInnen zeigen großes Interesse am Musikunterricht nach den Prinzipien des Orff-Schulwerks wie auch an der Anwendung des Orff-Instrumentariums.



*Ida Virt in Zupanija Splitsko-dalmatinska*

Durch die Tätigkeit der Gesellschaft und durch die Veranstaltung von Expertentreffen und Workshops hat sich in Gesprächen und im Erfahrungsaustausch die Idee herausgebildet, in Zagreb ein Projekt: *Orff-Schulwerk in der Unterrichtspraxis an Grundschulen* ins Leben zu rufen.

Dieses Projekt stellt ein Modell für den Musikunterricht an Grundschulen dar. Seine Zielgruppe sind alle Grundschüler (I. bis VIII. Klasse) und ihre LehrerInnen.

Aufgabe dieses Projektes ist es,

- die LehrerInnen zu schulen, auf welche Weise sie die Prinzipien der Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks im Musikunterricht an Schulen anwenden können und ihnen eine fortlaufende Fortbildung zu ermöglichen
- den Schülern das Orff-Instrumentarium vorzustellen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, ihre eigenen Erfahrungen mit den Instrumenten zu machen, die Kinder dadurch in ihrer Kreativität zu ermutigen und sie zu ermutigen, sich durch Gesang, Musizieren, Bewegung und Tanz auszudrücken.

**Das Thema und der Inhalt** eines jeden Workshops werden mit den Lehrplänen für das Unterrichtsfach Musik in Einklang gebracht. Auf diese Weise wird den LehrerInnen die Gelegenheit geboten, sich weiterzubilden und an mehreren Workshops in ihrer Schule aktiv teilzunehmen.

**Das Ziel** des Projektes ist,

- die LehrerInnen zu ermutigen, eigene Initiativen zu ergreifen, statt sich auf ministerielle Anweisungen zu verlassen,
- interessierte Lehrkräfte zu finden, die ausreichend geschult werden müssen, um möglichst kompetent und phantasievoll das Programm des Unterrichtsfaches Musik durchführen zu können,

- den Schulen bei der Beschaffung eines Instrumentariums zu helfen,
- und den ganzen Musikunterricht an den Grundschulen in Kroatien nach den Prinzipien des Orff-Schulwerks zu gestalten.

Das Projekt wird im Schuljahr 2003/04 an jenen Grundschulen mit seiner Tätigkeit beginnen, an denen MusiklehrerInnen aktive Mitglieder der Kroatischen Orff-Schulwerk Gesellschaft sind. Das Orff-Schulwerk soll in jedem Jahrgang (1.–8. Klasse) vorgestellt werden. Eine Gesamtevaluation des Projektes wird vorbereitet.

Das größte Hindernis bei der Durchführung des Projektes eines nach den Grundsätzen des Orff-Schulwerks gestalteten Musikunterrichts ist die bisher noch ungenügende Ausbildung der Lehrkräfte (deren permanente Weiterbildung durch Orff-Schulwerk-Kurse erfolgen soll); die nicht entsprechende Ausstattung der Klassenzimmer für den Musikunterricht und der Mangel an Instrumenten.

Besonderes Interesse hat der Verein der Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen „Schnecke – Der Weg ins Leben“ gezeigt, denn in diesem Verein ist gerade die Kompetenz der Leiter auf zwei Ebenen erforderlich: sowohl auf der musikalischen als auch auf der psychologisch-psychiatrischen.

Als Neuigkeit an der Medizinischen Hochschule wurde für die Studenten des III. Studienjahres das Kolleg Orff-Schulwerk im Zusammenhang mit der Arbeitstherapie mit den Kindern in Krankenhäusern eingeführt.

Abschließend kann man sagen, dass es in Kroatien Interesse und Pläne zur lebenslangen Weiterbildung in allen Bereichen und insbesondere auf dem Gebiete der Fortbildung im Sinne des Orff-Schulwerks gibt.

Ksenija Burić Sarapa  
(Präsidentin der Kroatischen  
Orff-Schulwerk Gesellschaft)

---

## Schweden

---

### **5 Years FOSiTS – Orff Schulwerk in Sweden**

*Many, many years ago, two Swedish sisters sent Carl Orff his first balaphone with a note that said “Good luck”. This Xylophone-like-instrument encouraged*

*him to use similar instruments with children. So you could say, some very important inspiration to the Orff Schulwerk came from Sweden.*

*In his celebration speech Harri Setälä pointed out, that with the founding of FOSiTS (Orff Schulwerk Association in Tensta, Sweden) 5 years ago, the universal ideas of the Orff Schulwerk found the way back to their roots.*

*To celebrate the occasion Mallo Vesterlund, president of FOSiTS, organized in November 2002 the annual weekend course with international teachers in Spånga-Tensta, a multi-cultural suburb of Stockholm, with 85% foreign inhabitants. Most of the 50 participants were not specialists in music or dance. Instead they were looking to the Orff Schulwerk in search of tools to teach Swedish language to their students coming from other countries. Karin Mitterbauer (Salzburg), Esa Lamponen (Finland) and Holger Mauthe (Germany/Finland) taught the three rotating groups. Harri Setälä (Finland) gave a lecture and brought with a Yoik some Lapish atmosphere to Stockholm.*

*The young Swedish Orff Association created a warm, family-like atmosphere with their friendly and effective organization. Teachers and the 7 participants, who came all the way from Finland, were accommodated in a Kindergarten and warmly taken care of by Pia Andersson, Anne Mastouri and Camilla Heen.*

*Congratulations to the achievements and developments of FOSiTS and the very lively and interactive relationship with the Finnish Orff Association JaSeSoi ry.*

*Holger Mauthe*

---

## Schweiz

---

### **25 Jahre Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz**

Vor 25 Jahren hat Niklaus Keller, damals Leiter der Musikschule Unterägeri, viele Schweizer Musikpädagogen, Ausbildungsstätten und Musikhäuser angeschrieben und damit die Gründung einer Schweizerischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft in die Wege geleitet. Die Gründungsversammlung fand dann am 24. Februar 1979 in Zürich statt. Niklaus Keller hatte mit seinen MitarbeiterInnen einen enormen Einsatz geleistet bis die Gesellschaft mit den erforderlichen Statuten, dem nötigen Anfangskapital und natürlich

auch einer recht grossen Zahl Mitglieder startbereit war. Ich möchte nicht aufzählen wieviele Kurstage in den vergangenen 25 Jahren durch die Schweizer Orff-Schulwerk-Gesellschaft organisiert worden sind oder wieviele KursleiterInnen ihr Wissen und Können an wie viele KursteilnehmerInnen weitergegeben haben. Sicher ist, dass wir leider nicht alle diese Leute zu einem grossen Fest einladen können, doch möchten wir das Jubiläum auch nicht sang- und klanglos unter den Tisch wischen. Es soll uns vielmehr zu einem neuen Aufbruch anregen – ein Faltprospekt zur Werbung neuer Mitglieder ist im Entstehen. Die nächste Hauptversammlung, die im Zweijahresturnus erst 2005 stattfinden wird, soll eine besondere Jubiläumsveranstaltung werden. Mit unseren diesjährigen Kursen können wir hoffentlich auch wieder vielen TeilnehmerInnen neue Impulse für ihre Tätigkeit geben.

## **Bericht von der Hauptversammlung 2003**

Am Samstag, 8. Februar 2003, fand in der Musik-Akademie in Basel die Hauptversammlung unserer Gesellschaft statt. Dazu laden wir unsere Mitglieder in jedem zweiten Jahr ein. Die Idee, dass sich die Vorstandsmitglieder mit einer kurzen Kostprobe aus ihrem Arbeitsgebiet vorstellen sollen, sorgte für eine Auflockerung der trockenen Amtsgeschäfte und trug zu einer guten Stimmung bei.

Diskussionslos genehmigt wurden das Protokoll der letzten Hauptversammlung, der Zweijahresbericht der Präsidentin, sowie der Kassenbericht der vergangenen zwei Jahre. Trotz finanzieller Rückschläge in beiden Jahren wurde beschlossen, den Jahresbeitrag nicht zu erhöhen.

Leider mussten wir im Vorstand ganz kurzfristig den Rücktritt von Astrid Bosshard-Hungerbühler entgegennehmen. Es tut uns sehr leid, dass wir in Zukunft auf ihre Mitarbeit verzichten müssen. Wir werden eine Ersatzwahl vorbereiten. Im Moment besteht unser Vorstand aus: Präsidentin Helen Heuscher (Herisau), Franziska Hauri-Brütsch (Worb), Inge Pilgram (Liestal), Caroline Steffen (Luzern), Ernst Weber (Muri BE), Anita Winiger / Sekretariat (Flawil).

Dass die Mitgliederzahl kontinuierlich leicht zurückgeht, gibt zu reden. Es wird vorgeschlagen, mehr Werbung zu machen, z.B. bei Ausbildungsstätten, bei Musikschulen, bei den Kursen, eventuell die Kursgeldreduktion für die Mitglieder zu erhöhen, um da-

durch die Mitgliedschaft attraktiver zu machen. Die Gestaltung einer kurzen Werbebroschüre wird zu unseren nächsten Vorstandsarbeiten gehören.

Helen Heuscher  
Präsidentin der  
Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz

---

## **Südkorea**

---

### **Ein gepflanzter Baum wächst ...**

Vom 13. bis 16. Aug. 2003 hat das Institut für Orff-Musikpädagogik einen Sommerkurs mit 35 TeilnehmerInnen in Kyunggido Dukpyung (Jisan Forest Resort) veranstaltet.

Letztes Jahr waren Herr In-Suk Lee und Herr Kallós Coloman zu Orff-Schulwerk Seminaren in Korea eingeladen und konnten dem Institut für Orff-Musikpädagogik in Südkorea wertvolle Impulse geben. Durch Herrn Lee's Empfehlung war ich beim heurigen Sommerkurs in Korea gemeinsam mit ihm eingeladen und konnte viele neue Erfahrungen in meiner Heimat sammeln.

Der Kurs wurde vom koreanischen Institut für Orff-Musikpädagogik (Orff-Musikschule) organisiert und wie letztes Jahr mit Unterstützung der Carl Orff-Stiftung durchgeführt.

### **1. Über die Arbeit im Jahr 2003**

Herr Kim Kyu-Sik, der Leiter des Instituts für Orff-Musikpädagogik in Butchon, hat das Orff-Schulwerk in den USA kennen gelernt und möchte diese Ideen in seinem Institut in Korea umsetzen und bemüht sich immer wieder, auch Fachkräfte aus dem Ausland dazu einzuladen. Frau Dr. Cho Soon-I und Frau Han Hye-Kyung, die an verschiedenen Universitäten in Korea im Fachbereich Orff-Schulwerk unterrichten, wurden ebenfalls zu diesem Fortbildungskurs eingeladen.

Der Kurs ist nicht zuletzt durch die Mithilfe von Frau Yoo Young-Sun und Frau Choi Hye-Young ausgezeichnet organisiert worden. Alle TeilnehmerInnen und Lehrer haben am Kursort übernachtet, wodurch die arbeitsreichen Tage auch zu einem intensiven gemeinsamen Erlebnis wurden.

Die 35 TeilnehmerInnen wurden vormittags (Beginn 9:00 Uhr) in 2 Gruppen von Herrn Lee und mir unterrichtet und nachmittags haben Fr. Cho, Fr. Han und ich die TeilnehmerInnen in 3 Gruppen aufgeteilt und



unterrichtet. Ab 16 Uhr gab es die Möglichkeit für die TeilnehmerInnen, ein Unterrichtsthema frei zu wählen. Dieser Unterricht wurde von Fr. Cho, Fr. Han und Hr. Kim betreut. Nach dem Abendessen hat Hr. Lee bis 21 Uhr mit den TeilnehmerInnen noch gesungen und getanzt.

Die Themen für den Kurs waren sehr vielfältig gewählt. Hier ein kurzer Überblick:

- *Lee*: Orff-Schulwerk in der Praxis, Modelle für die Liedbegleitung mit Stabspielen
- *Kim*: Percussion Ensemble
- *Cho*: Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk, Atmung und Bewegung, Zusammensetzung von Musik, Malerei, Theater, Bewegung
- *Han*: Aktives Musikhören, Anwendung und Praxis der Musikpädagogik für Kleinkinder
- *Rosensteiner*: Fachliche Schwerpunkte der Musikalischen Früherziehung, Unterrichtsbeispiele (Rondo, Rhythmus und Bewegungsspiele mit verschiedenen Materialien, Grafische Notation, Gegensätze)

## 2. Meine Eindrücke

Vorab möchte ich noch erwähnen, dass Hr. Lee und ich in Seoul auf Empfehlung von Hr. Kim ein Konzert des Orff-Schulwerk-Ensembles unter der Leitung von Ulrich Ristau aus Hannover besucht haben. Dieses Konzert wurde von einer Firma aus Korea orga-

nisiert und wurde von vielen Kindern und Eltern begeistert aufgenommen.

*Zum Kurs*: Ich habe zum ersten Mal in Korea in meiner Muttersprache unterrichtet, was für mich eine große Herausforderung bedeutete, weil ich seit 15 Jahren in Wien lebe und 10 Jahre nur österreichische Kinder und Erwachsene in deutscher Sprache unterrichtet habe. Bei der Vorbereitung und bei der schriftlichen Zusammenfassung für meinen Unterricht musste ich erst viele Fachausdrücke ins Koreanische übersetzen bzw. im Internet danach suchen, weil sie in gängigen koreanischen Wörterbüchern nicht zu finden waren.

Der ersten Unterrichtsstunde habe ich durchaus mit gemischten Gefühlen entgegengesehen. Zum einen freute ich mich auf die neue Erfahrung, in meiner Heimat zu unterrichten und zum anderen wusste ich, dass ich dort ein ganz anderes Schulsystem und andere gesellschaftliche Verhältnisse vorfinden würde. Ich konnte bald feststellen, dass die TeilnehmerInnen, meist selbst Lehrerinnen oder Kindergärtnerinnen, unglaublich wissensdurstig waren und alle Informationen gleichsam aufsugen. Im Unterricht herrschte eine sehr motivierte und konzentrierte Atmosphäre und die TeilnehmerInnen waren sehr interessiert, neue Ideen für den Unterricht kennen zu lernen. Alle meine Unterrichtsstunden wurden mit einer Videokamera aufgenommen, woran ich mich erst gewöhnen musste. Die Bereitschaft sich aktiv im Unterricht mit zu bewegen und zu tanzen war sehr hoch, da 9 TeilnehmerInnen bereits letztes Jahr bei Hr. Lee im Kurs dabei waren und einige den Sommerkurs am Orff-Institut in Salzburg besucht haben.

In meinem Unterricht wollte ich den TeilnehmerInnen Ideen für Musikalische Früherziehung mit 4- bis 7-jährigen Kindern vermitteln. Mir war es wichtig, nicht nur die Theorie zu vermitteln, sondern durch eigenes „Ausprobieren“ der Spiele die kognitive Wahrnehmung der TeilnehmerInnen zu fördern. Ein weiterer wichtiger Punkt war für mich die Betonung der Individualität der Mitwirkenden. Leider wird im koreanischen Bildungssystem die Individualität des Einzelnen nach wie vor zu wenig gefördert. Es hat auch einige Zeit gedauert, bis die TeilnehmerInnen zu ihren eigenen Meinungen und individuellen Empfindungen stehen konnten. Nach Überwindung dieser Anfangsschwierigkeiten war aber eine allgemeine Zufriedenheit über die neu gewonnene individuelle Freiheit zu spüren.



Nach dem Unterricht wurde immer intensiv über die Probleme in der Praxis diskutiert. Hier hat sich gezeigt, dass bestimmte Probleme wie etwa hyperaktive Kinder in der Gruppe, Konflikte mit den Eltern, Organisation der Kindergruppen usw. durchaus „international“ sind. Meine Erfahrungen mit österreichischen Kindern waren für einige Fragen als Lösungsvorschläge durchaus hilfreich. Die Zeit reichte meist nicht aus, um alle Probleme ausdiskutieren. Am liebsten hätten die koreanischen LehrerInnen für jedes Problem ein passendes, funktionierendes „Rezept“ von mir gehört, womit ich leider nicht dienen konnte. Ich habe versucht, ihnen verschiedene Lösungsansätze aus Literatur und Erfahrung anzubieten, gleichzeitig aber deutlich gemacht, dass jedes Problem individuell gelöst werden soll.

Meine Überzeugung, dass Musik- und Bewegungserziehung für Kinder im Sinne einer ästhetischen Erziehung und pädagogisch-künstlerischen Erziehung wichtig ist, konnte meiner Ansicht nach im Kurs gut vermittelt werden. Leider war die Zeit für mehr Erfahrungsaustausch zu kurz.

*Bildung in Korea:* Die Koreaner legen sehr großen Wert auf Bildung, denn wirtschaftlicher und technologischer Fortschritt ist nur mit gut ausgebildeten Menschen möglich. Für die Ausbildung ihrer Kinder sind Koreaner bereit, große finanzielle Opfer zu bringen. Korea zählt daher auch zu den Ländern mit den wenigsten Analphabeten. Die hohe Schülerzahl in Koreas Klassen erschwert allerdings das Eingehen auf einzelne Schüler. Bildung ist in Korea relativ teuer, allerdings gibt es auch ein sehr großes Angebot an Bildungsmöglichkeiten. Neben den traditionellen Schulen gibt es auch zahlreiche Privatinstitutionen. Das koreanische Institut für Orff-Musikpädagogik ist ein solches, das für Lehrer und Kinder Kurse anbietet. Es gibt in Korea keine öffentlichen Musikschulen wie etwa in Österreich oder Deutschland. Kinder können musikalische Früherziehung und Elementare Musikerziehung nur in privaten Institutionen oder in privat organisierten Gruppen besuchen.

### 3. Zukunft

In koreanischer Sprache gibt es wenig Literatur über das Orff-Schulwerk. Frau Dr. Cho Soon-I hat ihre Dissertation über das Orff-Schulwerk in München geschrieben und das Buch „Elementaria“ von Gunild Keetman auf Koreanisch übersetzt und im Tae Sung Verlag veröffentlicht. Es gibt leider wenige Koreaner,

die Literatur in Deutsch oder Englisch lesen können. Es wäre daher notwendig und wünschenswert, dass mehr Literatur über das Orff-Schulwerk in koreanischer Sprache erscheint.

Es gibt in Korea noch nicht viele Pädagogen, die das Orff-Schulwerk in Europa, den USA oder Kanada studiert haben und nun engagiert in verschiedenen Städten in Korea arbeiten. Leider muss man auch feststellen, dass durch Meinungsverschiedenheiten unter den Pädagogen und vielleicht auch durch den großen Konkurrenzdruck am koreanischen Arbeitsmarkt eine koordinierte Zusammenarbeit momentan nicht möglich ist. Bleibt zu hoffen, dass es gelingt, die vielen individuellen Bemühungen in einer koreanischen Organisation zusammenzufassen um dem Orff-Schulwerk eine offizielle gemeinsame Anlaufstelle in Südkorea zu geben.

Herr Lee und ich sind nächstes Jahr wieder zu dem Sommerkurs eingeladen und hoffen, durch unsere Arbeit einen Beitrag zu leisten, um Musik- und Bewegungserziehung in Koreas Gesellschaft und vielleicht auch bald in öffentlichen Schulen bekannter zu machen.

In-Hye Rosensteiner

---

## Tschechien

---



### Sommerkurse 2003 der Tschechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft

Während der ersten Julihälfte fanden drei überfüllte und nahezu parallele Kurse für Familien und Lehrer mit Kindern statt. Als Rekordkurs zählte das Seminar in **Pelhřimov** 120 Teilnehmer. Dies zeigt, dass die vor 9 Jahren von Pavel Jurkovič initiierten Kurse auch unter der neuen Leitung von jungen Orff-Schulwerk Lehrern (Ludmilla Battékova, Jana Žízkova, Pavel Linka, Alena Jelínková, Jitka Kafková u.a.) eine Tradition lebendig fortführen.

In **Janov (Nordböhmen)** organisierte Lenka Pospíšilová auf unübertreffliche Weise das Seminar Spiel und Musik. Dort erzählte mir Grossvater Bedřich, der das Seminar mit seiner erwachsenen Tochter und seinen beiden Enkelinnen besuchte, dass er eigentlich



Kurs Brünn: Beim Partiturstudium

ganz ohne Begeisterung und mit der Absicht gekommen war, sich so schnell als möglich zurückzuziehen: „Aber dann bin ich nicht oft in meinem Leben so glücklich gewesen wie in dieser Woche beim Orff-Seminar“.

In Pilsen (Westböhmen) entwickelt sich eine neue Tradition. Pavla Sovová setzte ein Seminar fort, das mit dem „Mütter-Club“ der Stadt Pilsen ein Projekt zu „Musik und Märchen“ veranstaltete.

Fünf tschechische Kollegen nahmen vom 1. bis 8. August am Internationalen Orff-Schulwerk Sommerkurs der Begegnung in Ptuj, Slowenien teil. Wir wurden sehr inspiriert und fanden viele neue Ideen für den nächsten Sommerkurs der Begegnung in Slavonice 2004.

Aber das war nicht alles. Ptuj hat unsere jüngsten Mitglieder der „Zukunftsgeneration“ inspiriert, einen neuen internationalen Kurstyp nur für ganz junge Teilnehmer zu gestalten. Mein lieber Kollege Martin Ptáček (25) aus Brünn diskutierte mit slowenischen Studenten und mir, wie sie einen solchen Kurs organisieren könnten. Ich versprach ihnen Rat und Unterstützung, die Arbeit müssten sie jedoch selbst leisten. Als Dank und Antwort erklärten sie mir, wie schade es sei, dass ich wegen meines Alters leider nicht zu diesem Kurs zugelassen werden könne. Die Planung hat uns viel Spaß gemacht, und es war eine Freude für mich zu beobachten, mit welchem Engagement diese jungen Kollegen überlegten, wie man bei Orff-Schulwerk orientierten Sommerkursen andere und auch höhere Ergebnisse erarbeiten könne.

Der Höhepunkt unserer Sommersaison war der Kurs in Brünn Ende August mit dem Thema: „Lebendige Musik aus alten Zeiten“.

In Stichworten: wunderbare Atmosphäre, begeisterte

Teilnehmer aus allen Schultypen (ca. 100 in diesen Zeiten schlechter Schulpolitik und elender Lehrergehälter) aus der ganzen tschechischen Republik, auch Gäste aus Polen und Slowakei, enorme Hitze in der Stadt, Gastgeber Fakultät der Dramatischen Künste, und – vor allem – ein wunderbares Lehrerteam: Lenka Pospíšilová (würzte mit vielseitigsten Ideen), Helena Kazarov (Dozentin für Historischen Tanz der Prager Akademie für Musik und Darstellende Kunst), Jana Žižkova (Arbeit mit modalen Beispielen aus dem OSW), Pavla Sovová und Dana Novotná (Tandem für „Stimmbildung“, Musik Theater).

„Keine Angst vor Klavierimprovisation“ mit Michal Novenko, einem Top-Orgelimprovisator, „Laßt uns unsere eigenen Instrumente bauen“ mit Markéta und Petr Vrána, die von den Stunden mit Erich Heiligenbrunner im letzten Jahr in Slavonice so tief beeindruckt waren, dass sie seinen Inspirationen gefolgt sind. „Mein Weg zum Musikverständnis in der Verbindung von Orff und Kodály“ mit Rafaela Drgáčová, Musiklehrerin in der kleinen Stadt Jesení, die jedes Jahr unsere Kurse besuchte, um für die Einsamkeit ihrer von allen Fortbildungszentren weit entfernten Schule Ideen zu sammeln und ihren eigenen Weg zu finden.

Die Sahne auf dem Kuchen war Pavel Jurkovič, der als „würdiger alter Herr“ (haha, ihr hättet ihn gegen Mitternacht sehen sollen!!) in alle Gruppen hineinschnupperte und jeder Gruppe eine Stunde mit alter Musik gab und – wie sonst – der Abend der Erinnerungen mit allen Teilnehmern am Abend nach seinem 70. Geburtstag.

Vom 7. bis 9. November bereiten wir das „Treffen der Nachbarn“, diesmal in Prag, vor. Unsere tschechischen Mitglieder werden bekannte Gesichter aus Slavonice, Nitra, Ptuj und Salzburg treffen. Das Eröffnungskonzert wird öffentlich sein. Am 7. November spielt das Prager Ensemble für alte Musik „Chaire“ für Gäste der internationalen und tschechischen Orff-Schulwerk Gesellschaften ein Konzert im Goethe Institut.

Vom 21. bis 22. November 2003 gibt es ein vorweihnachtliches Wochenende in Prag Letňany mit nahen Mitarbeitern von Lenka Pospíšilová. Wie immer erwarten wir auch Gäste aus Slowakien und Polen.

Zum Abschluss noch einmal der Termin des Slavonice Kurses 2004:

**9. Internationale Begegnung der Nachbarn:  
1.–6. 8. 2004 , Slavonice, Tschechien**

Informationen: [kotulkovaj@hotmail.com](mailto:kotulkovaj@hotmail.com)  
oder [coloman.kallos@nextra.at](mailto:coloman.kallos@nextra.at)

Jarmila Kotůlková  
Präsidentin der tschechischen  
Orff-Schulwerk Gesellschaft  
Jugosl. partyz. 16  
CZ-160 00 Prague 6  
Tel. +420 233 324 008

## Pavel Jurkovič zum 70. Geburtstag

Im Oktober 1965 kam Pavel Jurkovič als junger Musiker und einer der ersten Studenten aus der damaligen Tschechoslowakei zum B-Studium ans Orff-Institut und wurde über die nun schon fast vierzig folgenden Jahre zu einem „roten Faden“ im Gewebe der internationalen und freundschaftlichen Begegnungen. Am 18. August 2003 feierte er im Rahmen des Brünner Sommerkurses der tschechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft seinen siebzigsten Geburtstag (nun, in Wirklichkeit wurde er von offiziellen Stellen, Familie, Kollegen, Schülern und Freunden den ganzen Sommer über nahezu ununterbrochen gefeiert)!

Es ist hier nicht der Ort, um seine ganze vita darzustellen, dies ist an anderer Stelle ausführlich geschehen. Aber für diejenigen, die ihn (bedauerlicherweise) nicht kennen, soll ein Miniaturporträt versucht werden.

Pavel ist die Inkarnation eines Musikanten, der Musik und musizierende Menschen in all ihren Erscheinungsformen mit Herz und Seele liebt. Als Sänger (solistisch, bei den Prager Madrigalisten und anderen Vokalensembles), als „Multi-Instrumentalist“, als Komponist (Theatermusiken, Kantaten, eine Messe, Liedern und unzähligen Volksliedbearbeitungen für



*Geburtstagskonzert Pavel*

den Unterricht), als Musikologe, Poet, Dramaturg und Übersetzer ist er in der tschechischen Musikkulturszene eine außergewöhnlich vielseitige und geschätzte Persönlichkeit.

Darüber hinaus aber ist er auch ein selten charismatischer Musikpädagoge, der Generationen von Kindern und Studenten eine lebendige Beziehung zur Musik geschenkt hat. Er hat nach vielen Jahren der Kurs-tätigkeit schließlich auch die tschechische Orff-Schulwerk Gesellschaft gegründet und als erster Präsident geleitet.

Dies und noch vieles, vieles mehr hat er in seinem überaus arbeitsreichen und engagierten Berufsleben geleistet und wird dies besonders im kompositorischen Bereich auch weiterhin tun. Dafür wurde er mit dem Preis des tschechischen Musikrates und dem Pro Merito der Carl Orff Stiftung ausgezeichnet.

Pavelito (so hat ihn eine spanische Studienkollegin vor mehr als 35 Jahren genannt und der Name ist ihm geblieben) ist einer der liebenswürdigsten und treuesten Freunde, die es gibt. Dass er zudem auch ein faszinierender Musikant und wunderbarer Lehrer ist macht ihn uns nur umso kostbarer.

Pavelito, Dank für alles und unsere herzlichsten Glückwünsche!

Barbara Haselbach

---

## Türkei

---

### Jahresrückblick 2003

Im Rückblick auf alle bisherigen Aktivitäten in der Türkei kann das Jahr 2003 als Höhepunkt der bisher geleisteten Orff-Schulwerk-Aufbauarbeit bezeichnet werden.

Ein Internationales Symposium im Januar 2003 in Istanbul, Fortbildungskurse im April im „ALEV OKULLARI ÖMERLİ KAMPÜSÜ“ – der Carl Orff Grundschule in Istanbul mit dem Thema „Orff-SCHULWERK ANLAYISI CERCEVESINDE MÜZİK VE DANS EGİTİMİ. NE – NASIL – NEDEN?“ („Orff-Schulwerk im Rahmen der Musik- und Tanzpädagogik. WAS – WIE – WARUM?“ mit Ulrike E. Jungmair, Katarzyna Kojder und Katja Kocak) und im September (mit Werner Beidinger und Sonja Kern), Kontakte zu verschiedenen Universitäten, ein Impuls-Seminar im Oktober an der Marmara-Universität (Dr. Özdemir/U. Jungmair), ein weiterer Kurs im Dezember ist in Bursa (mit Metin Toy und Ulrike

E. Jungmair in Planung), unzählige monatlich stattfindende Fortbildungsveranstaltungen (Onur Erol, Sonja Beck), die Teilnahme türkischer Pädagogen an den Sommerkursen (in Strobl und am Orff-Institut) und die bereits für das Jahr 2004 geplanten Seminare (Gesellschaft für Drama in Ankara, der Universität in Bursa) stehen für eine lebendige und beeindruckende Fülle an Aktivitäten.

Ulrike E. Jungmair

## **Internationales Orff-Schulwerk Symposium in Istanbul (16.–18. Januar 2003)**

Mit Unterstützung der Absolventenstiftung des Österreichischen St.-Georgs-Kollegs, des Österreichischen Kulturforums Istanbul, der Universität Mozarteum Salzburg, des Orff-Institutes für Musik- und Tanzpädagogik der Universität Mozarteum, des Goethe-Instituts Istanbul, der Carl Orff Stiftung München und der Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ Österreich konnte das „Orff-Schulwerk, Lehr- und Beratungszentrum Istanbul“ das erste internationale Symposium in der Türkei organisieren.

In der Zeit vom 16. bis 18. 1. 2003 fanden sich zirka 200 Teilnehmer, vorwiegend aus dem Bereich praktischer Pädagogik, in den Räumen der Teutonia (Goethe-Institut) ein, um an einem reichhaltigen Programm, gestaltet von hochkarätigen ausländischen und türkischen Referenten, zu partizipieren.

Ziel des Symposiums war es, eine Plattform zu bilden, die Adaption der künstlerisch-pädagogischen Ideen einer Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks in die türkische Kultur zu diskutieren bzw. auch Lösungen anzustreben, wie diese weltweit verbreitete pädagogische Idee einer aktiven und kreativen, künstlerisch orientierten Pädagogik in die verschiedenen universitären Einrichtungen der Türkei Eingang finden kann.

Univ.-Prof. Dr. Ali Uçan von der Gazi-Universität Ankara hielt den Eröffnungsvortrag über die Entwicklung der Musikerziehung in der Türkei und die Einführung des Orff-Schulwerks.

Anschließend referierte Prof. Dr. Ulrike E. Jungmair (Institut für Musik- und Tanzpädagogik – Orff-Institut der Universität Mozarteum, Salzburg) über Prinzipien und Grundlagen der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks.

Der Musikethnologe Tugay Basar erläuterte in seinem Vortrag die Stellung der Musik- und Tanzpädagogik

im Sinne Orffs in Anatolien. Ebenso informierte er über Grundstrukturen türkischer Musik und gab Beispiele für Möglichkeiten einer Adaption des Orff-Schulwerks.

Im letzten Vortrag des ersten Tages gab Doz. Dr. Michael Kugler (Universität München) einen Überblick über die Geschichte des Orff-Schulwerks.

Nach den Vorträgen folgten kurze Statements:

- Rana Sey Uluç (LERA Erziehungs-Zentrum Ankara) über das Orff-Schulwerk in der psychologischen Beratung.
- Katja Ojala Koçak (ALEV Grundschule Istanbul) über Musik- und Bewegungserziehung im Fächerkanon der türkischen Grundschule am Beispiel der ALEV.
- Kelly Kapusuzolu (ENKA Schulen Istanbul) über Orff-Schulwerk und Sprachunterricht.

Anschließend gab es die Möglichkeit, in Gruppen über die Statements zu diskutieren.

Am Abend fand ein vom Österreichischen Kulturforum Istanbul organisiertes Konzert der Gruppe „Bezmarâ“ statt, die mit traditionellen Instrumenten Beispiele aus der türkischen Musik zum Besten gaben. Der anschließende Cocktail war entspannender Ausklang eines dichten Tagesprogramms.

Der zweite Tag wurde von Univ.-Prof. Barbara Haselbach (Institut für Musik- und Tanzpädagogik Universität Mozarteum Salzburg) mit ihrem Vortrag über „Orff-Schulwerk: eine interdisziplinäre Erfahrung“ eröffnet.

Doz. Dr. Sermin Bilen (Ägäische Universität Izmir Buca Bildungsfakultät) referierte unterstützt von zwei Assistentinnen über Einführungsmöglichkeiten des Orff-Schulwerks in der Lehrerbildung.

Der Nachmittag war reserviert für Workshops:

- Tanz und Bildende Kunst (Univ.-Prof. Barbara Haselbach)
- Von Bewegung und Sprache zum instrumentalen Musizieren (Prof. Dr. Ulrike Jungmair)
- Der Weg von Bewegung über Body-Precision zum Instrumentalspiel (Katja Ojala Koçak)
- Vom Rhythmus zum Drama (Ass.-Doz. Dr. Ali Öztürk)

Rektor Prof. Dr. Roland Haas (Mozarteum Universität Salzburg) eröffnete mit seinem Vortrag den letzten Tag des Symposiums. Er referierte über die neuesten Ergebnisse verschiedenster Forschungsbereiche und betonte die interkulturellen Aktivitäten und sprach die Hoffnung einer weiteren Zusammenarbeit

aus. Ass. Doz. Dr. Ali Öztürk (Universität Eskesehir) organisierte im Anschluss an seinen Vortrag über Orff-Schulwerk und Drama eine Aufführung des Bühnenstücks „Alemdar“ (Regie Dr. H. Adgüzel).

Der letzte Nachmittag wurde durch Konzerte bereichert. Nach den Schülerkonzerten der Papatya-Schule (Istanbul), dem Akyurt-Chor (Ankara) und der ALEV-Schule (Istanbul) gab es die Okay Temiz Trommelsession, deren mitreißenden Rhythmen sich kaum eine Teilnehmerin entziehen konnte.

Abschluss des Symposiums war eine kurze Zusammenfassung und ein Ausblick in die weiteren Entwicklungsmöglichkeiten des Orff-Schulwerks in der Türkei.

Elif Slater/Fatos Auernig

Aus dem Orff-Institut  
From the Orff Institute

---

## Informationen des Institutsvorstands

---

### Neue Studien

Es war ein langer und arbeitsreicher Weg, bis die bestehenden Studien in neue Formen übergeführt werden konnten.

- Bereits im vergangenen Studienjahr war das seit 1987 bestehende 12-semesterige Diplomstudium in ein „schlankeres“ Diplomstudium übergeführt worden, das nach 8 Semestern zur 1. Diplomprüfung (= Lehrbefähigung) und nach weiteren 2 Semestern zum 2. Diplomprüfung und damit zum Studienabschluss führte. Diese Studienstruktur wurde nun – bei Beibehaltung aller Lehrveranstaltungen – in die zukunftsfähige Form eines *abgeschlossenen Bakkalaureatsstudiums* „Musik- und Tanzpädagogik“ von 8 Semestern sowie eines aufbauenden *Magisterstudiums* „Musik- und Tanzpädagogik“ von 2 Semestern umgewandelt. Das in den letzten Jahren sich erkennbar verstärkende Interesse am Studium war während der Zulassungsprüfungen wiederum festzustellen. Am Ende wurden 19 Studierende für das neue Bakkalaureatsstudium zugelassen.
- Zum ersten Mal seit Jahrzehnten wurde diesmal nicht mehr zum Kurzstudium Musik- und Bewegungserziehung aufgenommen. Die meisten LeserInnen der Orff-Schulwerk-Informationen wissen bereits, dass dieses beliebte und wichtige Studium aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen (keine staatlich bezahlten Kurzstudien mehr) zum Auslaufen verurteilt war. Es war ein mühsamer Prozess, bis es gelang, eine interessante Variante für das „Kurzstudium“ zu entwickeln und durchzusetzen. Seit 1. 7. 2003 gibt es nun einen gültigen Studienplan für ein zweisemestriges *Magisterstudium* „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik“.

Es hat nicht nur die nachweisliche profilierte Disposition und unterrichtspraktische Erfahrung mit Musik- und Bewegungserziehung zur Voraussetzung, sondern auch eine abgeschlossene akademische Ausbildung. 9 motivierte TeilnehmerInnen haben dieses Studium im ersten Jahr aufgenommen.

Die Zahl der Meldungen zu den Zulassungsprüfungen belegt generell ein starkes Interesse an den Studiengängen in Salzburg mit ihrem offenbar sehr konkurrenzfähigen Lehrangebot.

Über die Studien- und Lehrangebote des Instituts und manche interessante Neuigkeiten informiert auch unsere Website unter [www.moz.ac.at](http://www.moz.ac.at).

### Neue LehrerInnen

Wir begrüßen:

- Frau Micaela Grüner, die nach Jahren (und unter Beibehaltung ihrer Ulmer Tätigkeit) wieder am Orff-Institut unterrichtet: Didaktisches Praktikum, Musik und Tanz und ihre Didaktik, Berufsfeldanalyse;
- Herrn In Suk Lee, der am Richard-Strauss-Konservatorium sowie an der Musikhochschule in München unterrichtet und jetzt auch bei uns: Musik-Sprache – Bewegung als persönliche Ausdrucksmedien, Didaktisches Praktikum (Seniorengruppe), Studium generale Musik.

Rudolf Nykrin

---

## Universitätslehrgang „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“ 2003/04

---

Im vergangenen Studienjahr war dieser kostenpflichtige Lehrgang zum ersten Mal durchgeführt worden – nach Auskunft aller Teilnehmer sehr erfolgreich! Er wird im laufenden Studienjahr sogleich wiederholt und von 16 TeilnehmerInnen besucht. Die Leitung hat Frau Shirley Salmon, ReferentInnen sind Peter Cubasch, Erich Heiligenbrunner, Susanne Rebholz, Manuela und Michel Widmer.

Auch im Jahre 2004/05 soll dieser berufsbegleitende Lehrgang stattfinden.

---

## Universitätslehrgang „Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk“ 2004/05

---

Die Leitung dieses für das Studienjahr 2004/05 in Planung befindlichen kostenpflichtigen Lehrganges haben Prof. Barbara Haselbach, Ko-Leitung Shirley Salmon, organisatorische Assistenz Miriam Samuelson.

Die Studentafel ist attraktiv: Orff-Schulwerk Sources and Adaptations / Didactics of Elemental Music and Dance / Pedagogy and Practice Teaching / Music and Dance for People with Special Needs / Music and Dance for different age groups: Early Childhood, Adolescents, Seniors / Introduction to the Cultural Environment of Salzburg and Austria / Weekly Roundtable Discussions relevant to studies / Ensemble and Improvisation / Composing with and for Children / Percussion Ensemble / Recorder Ensemble / Vocal Education for Children / Theory and Practice of Instrument Building / Projects in Integrating the Arts / Movement and Dance Technique / Basic Choreography and Improvisation / Movement Accompaniment / Historical Dances / Ethnic Dances / Carl Orff and his Stage Works / Aesthetic Education / Elemental Music Theater / Orff Schulwerk and the Contemporary Arts / History of Orff Schulwerk. Dazu kommt die Möglichkeit der Hospitation in allen Lehrübungen, es gibt Exkursionen usw.

---

## The Postgraduate University Course: „Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff Schulwerk“ 2004/05

---

*Barbara Haselbach and Shirley Salmon have taken on the leadership for this financially dependent course 2004-05 with the organizational assistance of Miriam Samuelson.*

*The list of subject areas is attractive: Orff Schulwerk Adaptations / Didactics of Elemental Music and*

*Dance / Pedagogy and Practice teaching / Music and Dance for People with Special Needs / Music and Dance for Different Age Groups: Early Childhood, Adolescents, Seniors / Introduction to the Cultural Environment of in Salzburg and Austria / Weekly Round-table Discussions Relevant to Studies / Ensemble and Improvisation / Recorder Ensemble / Vocal Education for Children / Theory and Practice of Instrument Building / Projects in Integration the Arts / Movement and Dance Technique / Basic Choreography and Improvisation / Movement Accompaniment / Historical Dances / Ethnic Dances / Carl Orff and his Stage Works / Aesthetic Education / Elemental Music Theater / Orff Schulwerk and the Contemporary Arts / History of Orff Schulwerk.*

*In addition there is an opportunity for observing in the practice teaching classes. Excursions are also planned. Teachers are faculty and guests of the Orff Institute, Salzburg.*

***For further information please contact:***

***The Special Course  
University Mozarteum***

***Institute for Music and Dance Pedagogy***

***Orff-Institute***

***Frohnburgweg 55***

***A-5020 Salzburg, Austria***

***Tel.: 00 43 - 662 - 61 98 61 00***

***Fax: 00 43 - 662 - 61 98 61 09***

***e-mail: specialcourse.oi@moz.ac.at***

***website. www.moz.ac.at***

***Deadline for receiving application forms:***

***March 1, 2004***

---

## Symposium 2005

---

Die 5-Jahres-Sequenz soll beibehalten werden! Es wird auch im Jahr 2005 wieder ein Symposium zur Musik- und Tanz-/Bewegungspädagogik geben. Frau Manuela Widmer (in Zusammenarbeit mit Barbara Haselbach) wurde mit der Planung und Leitung beauftragt. Alle wünschen Glück, denn die Zeit drängt und aufgrund der baulichen Misere im Haupthaus der Universität Mozarteum müssen neue organisatorische Wege gefunden werden.

## Geburtstage, Geburtstage ...

---

### Traudl Schrottenecker wurde 80!

---

Am 20. November feierte Traudl Schrottenecker, von vielen Studenten und Kollegen vergangener Jahre sehr geschätzte Lehrerin der Fächer Körperbildung, Bewegungstechnik, Anatomie und Lehrpraxis ihren 80. Geburtstag.

Seit vielen Jahren hat sich Traudl Schrottenecker vom Orff-Institut zurückgezogen und lebt ihren alten und neuen Interessen.

Trotzdem, was konnte ihr Schöneres passieren, als dass beim geburtstäglichen Abendessen im Kreise von Freunden und ehemaligen Kollegen eine derselben, die jahrelang ihre „Bewegungsstunden für Lehrer“ besucht hatte, beim Anstoßen über ihr Sektglas hin sagte:

„Ach weißt Du, Traudl, Deine Übungen, die mache ich heute immer noch, sie tun mir so gut und ich weiß gar nicht, was ich ohne die Stunden von damals machen sollte. Du warst eisern, aber gut getan hat es doch. Prost und danke!“

Dem schließen wir uns herzlich gerne an: Prost, liebe Traudl, Alles Gute unserer eisernen Lady, und Danke!

Barbara Haselbach

---

## Geburtstagskonzert für Hermann Regner!

---

Hermann Regner wurde 75 Jahre. Statt ihn am 12. Mai, seinem Geburtstag, zu all den offiziellen Ehrungen und familiären Feiern auch noch mit einem Ständchen zu überfallen, sollte ein offizielles Geburtstagskonzert in einer weniger gestressten Atmosphäre die herzlichen Glückwünsche seiner Kollegen und früheren Studenten zum Ausdruck bringen.

So fand am 28. Juni im wunderschön renovierten Saal der Frohnburg ein Matinée-Konzert ausgewählter Kompositionen aus mehr als 35 Jahren statt.

Familie, Freunde, Kollegen und ehemalige Studenten waren für dieses festliche Wochenende am Orff-Institut zum Teil von weit her angereist und für viele



war es eine große Freude, mit ihrem verehrten Lehrer wieder einmal sprechen zu können.

Das Konzert wurde durch die liebenswürdige Bereitschaft zur Mitwirkung seitens der Ausführenden möglich gemacht. Ihnen allen sei hier nochmals dafür gedankt.

Altrector em. O.Univ. Prof. Dr. Günther Bauer hielt die humorvolle und freundschaftliche Laudatio, ihr folgten Werke aus dem kammermusikalischen Schaffen Hermann Regners aus verschiedenen Perioden: Miniaturen für Klavier (Thomas Hauschka), Meditationen für Altblockflöte solo (Alrun Pacher) nach Gedichten von Catarina Carsten (von ihr selbst rezitiert), Vigilia für Querflöte, Violine und Violoncello (Marianne Borsche, Jürgen Geise und Shane Woodborne),

Lieder, wieder nach Texten von Catarina Carsten, gesungen von Christine Augustin, begleitet von Thomas Hauschka, schließlich das „historische Stück“ Pentagramma (Mari Honda und eine Gruppe von Studierenden des Orff-Instituts), das vor mehr als 30 Jahren als Teil eines „Musica Scenica“ Programms auch in Spanien und Berlin aufgeführt und getanzt wurde und bei dessen Erklingen an manchen Stellen im Saal deutliche Reaktionen früherer Interpreten zu merken waren. Als fröhlicher Abschluß zuletzt „No na net“, eine musikalische Parodie Regners auf seine Wahlheimat Österreich (Austrian Brass Quintett). Es gab lange Standing Ovationen, viele Blumen für den Komponisten, den verehrten Lehrer und lieben Kollegen, es war ein Fest in Dankbarkeit für alle.

Barbara Haselbach



**Ingrid Engel: Spaß mit Mozart und Picasso.  
Kinder gestalten und erleben Kunst**

Fidula, Boppard / Rhein 2003, 55 Seiten, inkl. CD

Was verbindet Pablo Picasso mit Alban Berg und wie passen Wassily Kandinsky und Edvard Grieg zusammen?

Ingrid Engel zeigt in ihrem neuen Buch fächerübergreifende Modelle „Musik und Bildende Kunst“ für die Arbeit mit 6- bis 10-jährigen Kindern in Grund- und Musikschule. Die 8 übersichtlich strukturierten, nach Themen (Holzaktion, Fenstergeschichten, Formentanz, Naturbilder, Zirkus, Instrumente, Häuser und Paläste, Elemente Wasser – Luft) geordneten Unterrichtsmodelle sind gegliedert in:

1. Werkstatt-Phase (Gestaltungsaufgaben mit unterschiedlichen Materialien)
2. Begegnung mit dem Kunstwerk im Museum (visuelle Betrachtung, Fragestellungen zu Aufbau, Farbgebung, Charakter der Personen, mögliche Geschichten etc.) Hier findet man auch wertvolle Informationen zu den Künstlern, Komponisten und Begriffen.
3. Bausteine für musikalisch-tänzerische Gestaltung (mit Vorschlägen und Tipps für den Einsatz von Instrumenten und Materialien sowie Tanz- und Bewegungsbeschreibungen)

Die Ideen sind sehr anregend und es eröffnen sich ganz neue Möglichkeiten, den Kunst- und Musikunterricht zu verbinden.

Es stellt sich nur die Frage, inwieweit die Phasen in der dargestellten Reihenfolge sinnvoll sind, denn einerseits eignen sich nicht alle Werkstatt-Phasen als Einstieg in das jeweilige Thema, andererseits ist zwischen den Phasen oft kein Übergang bzw. Zusammenhang erkennbar. Viele Arbeitsschritte könnten außerdem noch mehr in die Tiefe gehen und die Bereiche Sprache, Gesang und Rhythmus fehlen fast

vollständig. Dafür enthält die CD zum Buch 18 sorgfältig ausgewählte Musikbeispiele, die von historischen Tänzen bis hin zur elektronischen Musik reichen. Wertvoll sind auch die Farbdrucke der vorgestellten Kunstwerke, die die Originale zwar nicht ersetzen können (v.a. die dreidimensionalen Figuren), jedoch eine Möglichkeit der Auseinandersetzung bieten.

Das Buch wird vor allem für jene Lehrer sehr bereichernd sein, die ihre eigene Phantasie und Kreativität einfließen lassen und damit die interessanten Ansätze noch vervollständigen. Kinder sind Finder, sagt Ingrid Engel. Und so werden hoffentlich viele Kinder die Möglichkeit bekommen aus Bildern Klanggeschichten, aus Tönen und Geräuschen Farben und aus Formen musikalische und tänzerische Aktionen entstehen zu lassen.

Birgitta Mooslechner

**Wolfgang Hartmann / Erwin Reutzel: Klangbaustelle Klimperton. Lauter Sachen zum Hören und Selbermachen, mit Geschichten und Gedichten von Günter Saalman und Musik von Wilfried Hiller**

Bd. 1–3, jeweils mit 2 CDs. München 2002 (Ricordi)

„... dem kindlichen Ausdrucksbedürfnis mit allen nur denkbaren Mitteln Raum geben“ in einem „zwanglosen Gang durch die Vielfalt der Gestaltungs- und Ausdrucksmittel“ (Einleitung Heft 1, 5) will diese dreibändige Handreichung für den Unterricht mit Kindern im Grundschulalter. Sie entstand aus einer 30teiligen Sendereihe des Bayerischen Rundfunks, deren Tradition zurückgeht bis auf die legendären Erstsendungen Gunild Keetman's zum „Schulwerk“. Diese Herkunft ist es auch, die die Besonderheit der Edition prägt. Ihr organisierendes Zentrum sind die Hörbeispiele auf insgesamt sechs CDs, auf denen, eingebettet in die qualitativvoll gestalteten Ausschnitte aus den Rundfunksendungen, verbindende Kommentare, Texte und viele Musikbeispiele in einer Qualität präsentiert sind, die in der Regel nur in einer Rundfunkanstalt zu erzielen ist. Dazu gehören als musikpädagogische Kostbarkeiten die kurzen Musikstücke des Komponisten Wilfried Hiller, die jede Einheit eröffnen oder abschließen. Hiller hat die Musik von den Möglichkeiten der Kinder aus gedacht und so konzipiert, dass sie ihre eigene Musik verständlich wahrnehmen, sinnvoll kommentieren und zumeist

auch selbst strukturell verwandt realisieren können. (Auf vielen der Hörbeispiele wirken zudem Kinder im Grundschulalter mit, was den Beispielen umso mehr Authentizität gibt.) Mitgearbeitet hat weiter der ostdeutsche Lyriker und Erzähler Günter Saalmann, der knappe poetische Gedichte und Geschichte entwarf, die für sich lesenswert sind und überdies dann noch Zugänge zu musikalischem Tun und Denken bieten. Dieser ganz besondere Fundus kann jetzt in jede Unterrichtssituation eingebracht werden.

Die Sequenz der Einheiten ist inhaltlich breit gefächert:

- Heft 1 führt „Vom Geräusch zur Musik“. En passant werden alle möglichen alltäglichen Klangerezeuger zusammen mit elementaren Instrumenten, instrumentalen Spieltechniken, Notationsmöglichkeiten u.v.a. ins Spiel gebracht. Nicht in selbstgenügsamer Absicht, sondern um grundlegende Phänomene der Musik erlebbar zu machen. Von Vordergründen wird auf Hintergründe gelenkt: Zum Beispiel wie Geräusche auch im Studio mit ganz einfachen Mitteln gemacht werden. Von dort zum eigenen Gestalten: Jetzt werden Geräusche selbst erzeugt, genau wird ihnen zugehört und die Geräusche werden in eigenen Geschichten eingesetzt. Und schließlich zum Nachdenken: Wie ist das, was ich gestaltet habe, wie ist Gestaltetes? Und wie könnte es noch anders gestaltet sein?
- Heft 2 zeigt, „Was man mit der Stimme alles machen kann“. Hier werden zunächst Hemmungen vor Stimmklängen abgebaut. Alle möglichen Stimmklänge werden ausprobiert, bis hin zur Comic- oder skurrilen Phantasiesprache und dann in eine musikalisch gestaltete Form gebracht, ein- und mehrstimmig. Dann werden Tonräume erlebt – das Singen mit zwei, drei und mehr Tönen wird bewusst erschlossen, auch in improvisierter Form (freies singendes Erzählen). Damit wird ein Übergang geschaffen zu
- Heft 3: „Spielstücke und Lieder“. Die musikalischen Charaktere von Feuer, Wasser, Luft und Erde werden in der Musikbaustelle nachgebildet. Jetzt wird das Instrumentalspiel technisch anspruchsvoller – auch im experimentellen Sinn. Neben Selbstbauinstrumenten werden verschiedene Möglichkeiten vorgestellt, Stabspiele und andere elementare Instrumente im Klang zu verfremden (ganz wie John Cage das Klavier präparierte!). Es klingt sehr neu und anregend und sei ganz generell zum

Ausprobieren empfohlen! Um profilierte Charaktere geht es dann auch in einer Reihe von Liedern, die musikalisch originell und anregend, aber nicht leicht zu singen und zu begleiten sind. Hier könnten besonders die Musikschule und die bereits geschulte AG angesprochen sein.

Auf didaktische Kommentare wird fast ganz verzichtet und Unterrichtshinweise sind äußerst sparsam dargestellt. Gerechnet wird darauf, dass die Impulse und Themen so handgreiflich und animierend sind, dass man mit den Kindern in das Suchen und Gestalten ähnlicher Beispiele und Möglichkeiten einsteigt, wobei es zu jeder Einheit ein Arbeitsblatt und oft notierte Musizierbeispiele gibt, die aber nicht immer ganz einfach zu realisieren sind. Unterrichten können das am besten wohl kompetente LehrerInnen, die die Aufforderungen und Botschaften, die impliziten Arbeitsaufgaben und Projekte selbst erkennen und fachgerecht inszenieren können. Sie können die angebotenen Materialien als „Zündraketen“ für ein ganzes Unterrichtsfeuerwerk einsetzen. Für sie eröffnet diese Veröffentlichung mit dem akustischen Material, aber auch mit allen dargestellten Ideen eine wirklich vielseitig nutzbare „Klangbaustelle“.

Rudolf Nykrin

### **Thomas Hauschka: Durch alle Tonarten**

Waldkauz Verlag 2002, D-42806 Remscheid

WK 1018, ISBN: 3-922811-05-1

Internet: [www.waldkauz.de](http://www.waldkauz.de)

Einen musikalischen „Grundwortschatz für Harmoniespiel und Klaviertechnik“ unter dem Titel „Durch alle Tonarten“ bietet Thomas Hauschka, Klavierpädagoge am Mozarteum in Salzburg, an. Nun, Kompendien für Klaviertechnik findet man allemal in der Musikalienhandlung, aber kaum ein Unterrichtswerk unter dem Gesichtspunkt der Kopplung von harmonischer und technischer Übung. Ausgehend von der Überlegung, dass losgelöstes Techniktraining sich selbst ausbremsen kann, andererseits das Einprägen und Aneignen der harmonischen Gesetzmäßigkeiten begleitet sein sollten von spielerisch praktischer Anwendung, bietet Hauschka in diesem Werk Übungsreihen an, die die Steigerung der Fingerfertigkeit mit der harmonischen Sensibilisierung verbinden. Quasi durch die Hintertür, und mit Hilfe chromatischer Rückungen sollen die Finger die harmonischen Veränderungen „in den Griff kriegen“. Auf der anderen

Seite soll das sichere Voraushören dessen „was kommt“, die technische Bewältigung erleichtern. „Durch alle Tonarten“ ist keine vollständige Klavierschule und kann vom Umfang her nicht alle Probleme behandeln, bringt aber eine Vielzahl entscheidender Übungen, dazu jeweils eine Menge von Varianten, denen der Schüler eigene hinzufügen soll, um damit auch das intensive Hinhören und die eigene Kreativität zu fördern. Dieses Übungsmaterial ist für den Klavierunterricht gedacht, aber auch für das Selbststudium; doch bestimmt hat es der „Schüler“ leichter, wenn der Lehrer mit prüfendem Auge und wachem Ohr seine Bemühungen unterstützt.

Robert Grüner

**Gisela Schulze: Pädagogische Musiktherapie versus aggressives Verhalten im Schulalter. Ein musiktherapeutisches Förderprogramm für Schulkinder mit aggressiven Verhaltensweisen**

Shaker Verlag, Aachen 2002, ISBN 3-8322-0326-5

„Schulkinder mit Beeinträchtigungen im Verhalten und Lernen sowie gleichzeitigem aggressiven Verhalten stehen in der Gefahr, aufgrund ihrer auffälligen Verhaltensweisen sozial ausgegrenzt zu werden und – ohne spezifische Förderangebote – aus dem schulischen Bereich zu gleiten.“ In ihrem Buch stellt Frau Schulze ein verhaltenstherapeutisch orientiertes Musiktherapieprogramm vor, das als Fördermaßnahme für diese Kinder dienen kann. In ihrem Ansatz werden zwei selbständige Therapieformen miteinander verbunden: die Kindermusiktherapie und die lerntheoretisch fundierte Verhaltenstherapie. Die Basis dieser Arbeit stellen die Forschungsstudien der Dissertation der Autorin aus dem Jahr 1994 dar, die hier gegenwärtige wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt. Das Buch soll einen Beitrag zur Etablierung eines pädagogisch fundierten Interventionsprogramms leisten, das sowohl in der therapeutischen Arbeit als auch im schulischen Bereich angewendet werden kann.

Im ersten Kapitel gewinnt der Leser einen Überblick über Formen und Theorien von aggressivem Verhalten. Eine Einführung in die musiktherapeutische Arbeit im zweiten Kapitel beschäftigt sich mit Fragen der Musiktherapie in pädagogischen Institutionen und beschreibt Zielsetzungen und verschiedene Verfahren und Methoden der Kindermusiktherapie. Danach wird verhaltenstherapeutische Arbeit vorgestellt, so-

wie ihre Zielsetzungen mit Schulkindern und Verfahren der Kinderverhaltenstherapie. Diese ersten drei Kapitel geben dem Praktiker einen Überblick über diese Bereiche und können zur Orientierung der eigenen Arbeit hilfreich sein.

Das verhaltenstherapeutisch orientierte Musiktherapieprogramm einer Kinder- und Jugendpsychiatrischen Abteilung, die aus den Forschungsstudien der Autorin entwickelt wurde, wird detailliert vorgestellt. Der Leser bekommt Information zu den Aufgaben und Zielsetzungen, zu den diagnostischen Methoden der Effektivitätsüberprüfung, zum zeitlichen Ablauf und zu den Stunden. Hier werden die Strukturen von 30 Gruppentherapiestunden als kurze Stundenbilder vorgestellt, wobei die Autorin betont, dass diese nicht in der gleichen Form auf andere Einrichtungen und Kinder übertragen werden sollen. „Sie sollten vielmehr interessierten Praktikern als Handlungs- und Orientierungshilfe bei der Entwicklung eines situativ angepassten eigenen Förderprogrammes dienen.“

Frau Schulze gibt einen Einblick in ausgewählte statistische Ergebnisse ihrer Untersuchung, und verweist auf die ausführliche empirische Datendarstellung und -analyse, die in ihrer Dissertation zu finden sind. Nach der Faktorenanalyse und Interpretation der Ergebnisse stellt die Autorin die Konzeption ihres Förderprogramms vor und beschreibt die wichtigsten Förderbereiche dieser verhaltenstherapeutischen Arbeit wie z.B. soziales Lernen, Aufmerksamkeit, Schulung der Motorik und des Gedächtnis, Motivationsstärkung.

Das Buch erweitert den Bereich der pädagogischen Musiktherapie, die Anfang der 80er Jahre von K.-J. Kemmelmeier und W. Probst vorgestellt wurde. PädagogInnen und TherapeutInnen, die sich mit aggressivem Verhalten bei Kindern beschäftigen, finden hier theoretische Überlegungen, die ihre Arbeit anregen und bereichern können.

Shirley Salmon

**Reiko Shibata: „Wir spielen mit dem Klavier“**

Ongaku no Tomo: Tokio, 2001, 112 Seiten

Die Autorin Reiko Shibata ist Absolventin des Diplomstudiums am Orff-Institut Salzburg, Leiterin der musik- und bewegungspädagogischen Institution „Spielhaus“ bei Tokio, und eine der wichtigen Vertreterinnen des Orff-Schulwerks in Japan.

In diesem Buch zeigt Shibata mit 28 spielerischen Ideen – die sie aus ihren langjährigen Erfahrungen und ihrem Wissen entwickelt hat – wie man die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten am Klavier finden kann.

Die Ideen sind eigentlich nicht wirklich neu. Aber viele japanische Musikpädagoginnen haben noch keine Ahnung, wie sie mit diesen ganzheitlich umgehen und sie weiterentwickeln können. Deshalb erklärt Shibata jede Aktion mit visuellen und/oder szenischen Beispielen, mit denen die Kinder (oder die Spielenden) die Aufgabe leicht verstehen und sich die Situation vorstellen können. Die spielerische Aktion hilft ihnen, sich körperlich und seelisch zu entspannen. Der lockere entspannte Zustand des Spielenden fördert die bessere Beziehung und Kommunikation zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden, meint Shibata.

Es werden beispielsweise folgende Bereiche erläutert:

- Experimentelle Spiele:
  - Förderung der Spieltechnik, verbunden mit Bewegungen verschiedener Kinderspiele und vertrauter Objekte
  - Untersuchung des Klaviers: Gehäuse, Tastatur, Saiten, Prepared Piano
- Rhythmusspiel:
  - Mit Sprechsilben verbundene Ostinati
- Klangspiele:
  - Klänge und Geräusche der Umwelt
  - Dissonanz, Cluster
  - Ganztonleiter
- Umgehen mit grafischer Notation:
  - Sound Sketch
  - Bilderbücher als Noten
  - Geschichte klanglich realisieren
- Improvisation/Komposition

Ein wichtiges Prinzip des Spiels ist die Nachahmung. Der Lehrer soll den Schülern ein gutes Vorbild sein und einige Beispiele geben, mit denen die Schüler dann ihre eigenen Fähigkeiten und Fantasie weiterentwickeln können. Das bedeutet, dass der Lehrer solche Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen und sie gut beherrschen können muss. Wer dies nicht kann, sollte zuerst selbst den spielerischen Umgang erfahren und eigene Fertigkeiten und Ideen entwickeln.

Masako Yamana

# Orff-Schulwerk Kurse

## Orff-Schulwerk Courses

---

Ab Januar 2004	SONANZ-Therapie / Integrative Schwingungs-Förderung (Fortbildung, Dauer: 2 Jahre) ReferentInnen: Prof. Dr. Karin Schumacher, Dr. Tonius und Gabriele Engert-Timmermann, Rosana Rodriguez, Cornelia Cubasch-König und Peter Cubasch Bregenz Bodensee-Institut Bregenz, Ölrainstr. 24, A-6900 Bregenz <a href="http://www.bodenseeinstitut.com">www.bodenseeinstitut.com</a>
Ab Januar 2004	Ausbildung zum Lach- und Atemtrainer (2 Fünf-Tages-Seminare) Leitung: Peter Cubasch Informationen: Bodensee-Institut Bregenz, Ölrainstr. 24, A-6900 Bregenz <a href="http://www.atemhaus-hohenems.com">www.atemhaus-hohenems.com</a>
2.–6. 2. 2004	Intensivkurs Phase IV ReferentInnen: Micaela Grüner, Manuela Widmer, Reinhold Wirsching Hammelburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V. <a href="mailto:orff-schulwerk@t-online.de">orff-schulwerk@t-online.de</a>
27. 2.–1. 3. 2004	Grundlagen und Prinzipien der Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks ReferentInnen: u.a. Ulrike E. Jungmair Rom, Italien Centro Didattico Musicale (Andrea Sangiorgio)
5.–7. 3. 2004	Mit Musik und Tanz in den Frühling ReferentInnen: Insuk Lee, Micaela Grüner Marktobersdorf, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft, Deutschland e.V. <a href="mailto:orff-schulwerk@t-online.de">orff-schulwerk@t-online.de</a>
12.–14. 3. 2004	Tanz, Bildende Kunst, Musik – Orff-Schulwerk interdisziplinär Referentin: Barbara Haselbach Linz, Österreich Bruckner-Konservatorium
13.–14. 3. 2004	Rhythmusspiele und Schätze aus dem Orff-Schulwerk Referent: Insuk Lee (München) Flawil, Schweiz Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz Tel. 00 41 / 71 - 393 55 90

---

27. 3.–2. 4. 2004	Aufbaukurs Orff-Schulwerk II
	Referentinnen: Barbara Haselbach, Ulrike E. Jungmair, Tscherbenka/Moskau, Russland
3.–8. 4. 2004	Osterkurs „Musik und Tanz“
	ReferentInnen: Cornelia Cubasch-König, Peter Cubasch, Insuk Lee, u. a. Atemhaus Hohenems, Bregenz Bodensee-Institut Bregenz, Ölrainstr. 24, A-6900 Bregenz www.bodenseeinstitut.com
4.–8. 4. 2004	Orff-Schulwerk Osterkurs
	ReferentInnen: R. Wirsching, A. Hungerbühler, B. Schrepfer, M. Siefke Hammelburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft, Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
4.–8. 4. 2004	Wenn die Kinder mit den Eltern ...
	ReferentInnen: Enno Granas, Steffi Forker, Kerstin Bopp Hohebuch, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
4.–8. 4. 2004	Musik – Sprache – Tanz im Sinne des Orff-Schulwerks
	Leitung: Ulrike E. Jungmair, Angelika Vögele-Wolf Diessen am Ammersee, Carl Orff-Schule, Deutschland Veranstalter: Carl Orff-Schule, Diessen
4.–8. 4. 2004	Teenies go Orff
	ReferentInnen: Rupert Bopp, Corinna Enßlin Hohebuch, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
13.–17. 4. 2004	Movimento y Danza en el Orff-Schulwerk
	Referentin: Andrea Ostertag Madrid, Spanien Asociación Orff Espana Alsasua 7, B-10, 28023 Madrid, Spanien verena@inicia.es
23.–25. 4. 2004	Liedbegleitung mit Orff-Instrumenten „konkret“
	ReferentInnen: Enno Granas, Steffi Forker Michaelstein, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de

24./25. 4. 2004	Vom Musizieren aus der Bewegung zum „Drama“ ReferentInnen: u.a. Ulrike E. Jungmair Ankara, Türkei Gesellschaft für Drama und Universität Eskesehir
26.–30. 4. 2004	Musik und Tanz im Kindergarten ReferentInnen: Ulrike Meyerholz, Werner Beidinger, Susi Reichle Hammelburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
26.–30. 4. 2004	Lebendiger Kinderchor ReferentInnen: Christiane Wieblitz, Erich Heiligenbrunner Hammelburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
29. 4.–2. 5. 2004	Maikurs 2004 – Musik, spielerisch und kreativ ReferentInnen: Lenka Pospisilova, Insuk Lee, Ruth Preißner Rendsburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft, Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
29. 4.–2. 5. 2004	Carl Orff Canada – 18 <sup>th</sup> National Conference Calgary, Canada Music for Children Carl Orff Canada www.orffcanada.ca Email contact: wendyrae007@hotmail.com
14.–16. 5. 2004	Musik und Tanz ein Leben lang ReferentInnen: Insuk Lee, Johanna Metz Hammelburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
14.–18. 6. 2004	Faszination des Klanges ReferentInnen: Christiane Wieblitz, Ernst Wieblitz Hammelburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
11.–17. 7. 2004	Internationaler Sommerkurs „Elementare Musik- und Tanzerziehung in der pädagogischen Praxis“ Leitung: Ulrike E. Jungmair, Sabina Kaiser ReferentInnen: Onur Erol, Doug Goodkin, Ulrike E. Jungmair, Leonardo Riveiro Holgado, Regina Sgier, Angelika Vögele u.a. Salzburg, Österreich Institut für Musik- und Tanzpädagogik – Orff-Institut, Salzburg

11.–17. 7. 2004	<p>Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der Schule</p> <hr/> <p>Leitung: Werner Beidinger, Andrea Kinschel  Bundesinstitut für Erwachsenenbildung Strobl, Österreich  Österreichische Orff-Schulwerk-Gesellschaft in Zusammenarbeit mit dem  Pädagogischen Institut des Bundes, Salzburg, und dem Institut für Musik- und  Tanzpädagogik – Orff-Institut</p>
19.–23. 7. 2004	<p>Música y Danza en la Educación. Curso internacional de verano</p> <hr/> <p>Leitung: Mariana di Fonzo, Verena Maschat  ReferentInnen: Marga Aroca, Rodrigo Fernández, Wolfgang Hartmann,  Sofia López-Ibor, Verena Maschat, Ageda Matute, Fernando Palacios  Madrid, Spanien  Asociación Orff Espana  Alsasua 7, B-10, 28023 Madrid, Spanien  verena@inicia.es</p>
1.–7. 8. 2004	<p>Internationaler Sommerkurs der Begegnung</p> <hr/> <p>ReferentInnen: Lenka Pospisilova, Wolfgang Hartmann, Coloman Kallós  Slawonice, Südböhmen, CZ  Orff-Schulwerk-Gesellschaft CZ</p>
3.–5. 9. 2004	<p>Musikerleben in Eltern-Kind-Gruppen</p> <hr/> <p>ReferentInnen: Maria Seeliger, Werner Beidinger  Hohebuch, Deutschland  Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V.  orff-schulwerk@t-online.de</p>
11. 9. 2004	<p>Bewegungsspiele in der elementaren Musikpädagogik</p> <hr/> <p>Referentin: Irene Heeb, Basel  Solothurn, Schweiz  Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz  Tel. 00 41 / 71 - 393 55 90</p>
24.–26. 9. 2004	<p>Die Welt der Pentatonik</p> <hr/> <p>Referent: Peter Cubasch  Trossingen, Deutschland  Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V.  orff-schulwerk@t-online.de</p>
Datum noch nicht bestimmt	<p>Xylophonspiel</p> <hr/> <p>Referentin: Barbara Menberg (Hildisrieden)  Luzern, Schweiz  Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz  Tel. 00 41 / 71 - 393 55 90</p>



Datum noch nicht bestimmt	Tanzen mit gemischten Gruppen Referentin: Regula Leupold (Amsoldingen) Wittenbach SG, Schweiz Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz Tel. 00 41/71 - 393 55 90
Oct. 2004 – June 2005	Advanced Studies in Music and Dance Education Orff-Schulwerk (Special Course) Orff-Institut, Salzburg, Austria Tel. 00 43 - 662/61 98 - 61 00 Email: specialcourse.oi@moz.ac.at www.moz.ac.at <b>Deadline für receiving application forms: March 1, 2004</b>

**Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an dieser Ausgabe / Adresses of Co-Authors of this issue**

Fatos Auernig	c/o Orff Schulwerk Egitim ve Danismanlik Merkezi, Ayvali Ciftligi, Ömerli Beldesi, Ümraniye, Istanbul, Turkey E-mail: orffmerkezi@hotmail.com
Leslie Bricker	c/o Carl Orff Canada, 49 Kenora Street, Ottawa, Ontario, K1Y 3K7 613-729-7129, Canada Homepage: www.orffcanada.ca
Ksenija Burić Sarapa	Srebrnjak 66, C-10 000 Zagreb, Croatia E-mail: ssarapa@hotmail.com
Prof. Dr. Ingrid Engel	Stellaweg 18, D-70563 Stuttgart, Germany
Cornelia Cubasch-König	c/o Bodensee-Institut Bregenz, Ölrainstr. 24, A-6900 Bregenz, Austria, www.bodenseeinstitut.com
Mag. Robert Grüner	Tulpenstraße 2b, D-85435 Erding, Germany E-mail: robert.gruener@gmx.de
James Harding	1193 Dolores Street, San Francisco, California, 94110, USA Tel: 415-695-0341 E-mail: jharding@sfschool.org
O.Univ.-Prof. Barbara Haselbach	Gfalls 5c, Hengstberg, A-5061 Elsbethen, Austria E-mail: barbara.haselbach@moz.ac.at
Fernando Hernández	c/o The San Francisco School, 300 Gaven Street, San Francisco, CA, USA 94134 E-mail: fhernandez@sfschool.org

Helen Heuscher	Obere Kapfstr. 23, CH-9100 Herisau, Schweiz Tel: 0041-71 / 351 30 71
Mag. Elisabeth Huber	Friedensweg 19, A-8401 Kalsdorf, Austria Tel: 0043 - 3135 / 541 04
Sofia López-Ibor	1193 Dolores St, San Francisco CA 94110, USA E-mail: sofibor@aol.com
Prof.Dr. Ulrike E. Jungmair	Johann-Piger-Strasse 4a, A-5020 Salzburg, Austria E-mail: ulrike.jungmair@netway.at
Dr. phil. Jarmila Kotůlková	Jugosl. Partyzan U. 16, CZ-16000 Prag, Tschechien E-mail: kotulkovaj@centrum.cz
Eric Lebeau	Winterweg 19, A-5201 Seekirchen, Austria E-mail: elebeau@gmx.at
Holger Mauthe	Kaskenkatu 11 D 79, SF-20700 Turku, Finland E-mail: holgermauthe@hotmail.com
Ulrike Meyerholz	Wiederholzstraße 21, D-34132 Kassel E-mail: Meyerholz@t-online.de
Birgitta Mooslechner	Lederwaschgasse 12, A-5020 Salzburg, Austria E-mail: mooslechner.wabe@utanet.at
Giorgio Micaglio	c/o S.I.M.E.O.S., Via Biondella, 1/a, I-37131 Verona, Italia Tel: 0039 - 045 / 52 58 94
O.Univ.-Prof. Dr. Rudolf Nykrin	Birkenstraße 21, A-5020 Salzburg, Austria E-mail: rudolf.nykrin@moz.ac.at
Rosana Rodriguez	Rua Ruy Brasil Cavalcante (R-17) Nr. 150 App. 301, 74124170 Setor Oeste Goiania-Go, Brasil
Mag. In-Hye Rosensteiner	Hegergasse 7/10, A-1030 Wien, Austria
Shirley Salmon	Floraweg 1, A-8071 Grambach, Austria E-mail: shirley.salmon@moz.ac.at
Miriam Samuelson	Fischbachstraße 5, A 5020 Salzburg, Austria E-mail: mimisa@alpin.or.at
Jukka Siukonen	Päivänkakkarrantie 1 I 30, FIN-02270 Espoo, Finland E-mail: siukoset@kolumbus.fi
Elif Slater	c/o Orff Schulwerk Egitim ve Danismanlik Merkezi, Ayvali Ciftligi, Ömerli Beldesi, Ümraniye, Istanbul, Turkey E-mail: orffmerkezi@hotmail.com
Sigrun Taegert	Mitterhofstraße 4, A-5020 Salzburg E-mail: sigrun.taegert@freenet.de
Masako Yamana	Hofhaymer Allee 8/38, A-5020 Salzburg, Austria

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

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

Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Sekretariat, CH-9230 Flawil, Schweiz

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

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

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

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