



ORFF
SCHULWERK
INFORMATIONEN

Winter 1994/95

54

Orff-Schulwerk-Informationen

Herausgegeben von



Hochschule für Musik und Darstellende Kunst
»Mozarteum« in Salzburg, »Orff-Institut«
und
Orff-Schulwerk Forum Salzburg
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg



Schriftleitung

Barbara Haselbach und Rudolf Nykrin

Redaktionelle Mitarbeit

Manuela Widmer (»Aus dem Orff-Institut«, Kurse)
Reinhold Wirsching (»Aus aller Welt«)
Micaela Grüner

Übersetzungen/
Zusammenfassungen

Verena Maschat, Miriam Samuelson, Shirley Salmon

Fotos

Minna Ronnefeld (S. 7, 9), Ulrike Meyerholz (S. 21)
und privat

Satz

Typoservice Freilinger, Salzburg

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. 54, Dezember 1994

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

INHALT / CONTENT

	Editorial / <i>Editorial</i>	3
Minna Ronnefeld	Spielräume der Spontaneität – Eine kleine Studie über ein anthropologisches Phänomen / <i>Summary</i>	4
Manuela Widmer	Wie ein Strohfeuer – Vom Umgang mit spontanen Einfällen / <i>Summary</i>	13
Michaela May	Spielen und Lernen im Schulalltag – Widerspruch oder Zusammenhang? / <i>Summary</i>	16
Ulrike Meyerholz	Tanzimprovisation mit jugendlichen SchülerInnen – Spielraum für spontane Bewegung? / <i>Summary</i>	20
Ernst Wieblitz	Spontaneität – ist das dann lernbar? / <i>Summary</i>	22
BERICHTE AUS ALLER WELT / REPORTS FROM ALL THE WORLD		
	Australien	26
	Deutschland	26
	England	29
	Finnland	31
	Österreich	32
	Rußland	34
	Schweiz	35
	Ungarn	35
	Vereinigte Staaten von Amerika	36
AUS DEM ORFF-INSTITUT / FROM THE ORFF INSTITUTE		
	Volles Haus	37
	Umbau und Ausbau	37
	Personalia	39
	Symposion 1995	40
	Neuerscheinungen / <i>New Publications</i>	41
	Orff-Schulwerk Kurse / <i>Orff-Schulwerk Courses</i>	46

Seit einiger Zeit lag in dem spärlich gefüllten Ordner, in dem die Herausgeber der »Orff-Schulwerk-Informationen« vorrätige Manuskripte sammeln, ein Text von *Minna Ronnefeld: The Areas of Spontaneity*. Den Schwerpunktthemen der letzten Hefte war er nicht zuzuordnen. Aber das Thema interessierte mächtig, denn Spontaneität (auch die schlanke Schreibweise »Spontanität« ist möglich) gilt in unserem Arbeitsbereich allgemein als erstrebenswert.

Nun war *Minna Ronnefeld* ein Studienjahr lang als Vertreterin der vakanten Lehrkanzel für »Didaktik und Methodik der Elementaren Musikerziehung« am »Orff-Institut« (vgl. »Orff-Schulwerk-Informationen« Nr. 52, S. 46). Im Gespräch mit ihr wuchs die Idee, *ihr* Thema zum Schwerpunktthema dieses Heftes zu machen. Sie selbst hat es dann – die Herausgeber danken ihr an dieser Stelle ausdrücklich! – übernommen, weitere Autorinnen und Autoren zu finden, die sich korrespondierend Gedanken machten.

Spontane Einfälle erfreuen. Kommen sie von uns selbst, fühlen wir uns erhoben. Wir spüren, daß wir noch unerschlossene Quellen in uns haben, denen Fruchtbare entspringen kann. »Spontaneität« und die Räume ästhetischer, künstlerischer Gestaltung treten einander sehr nahe. Und auch das »Spiel« gesellt sich dazu, denn der Einfall kam »spielerisch«, ohne willentliches Zutun.

Treten spontane Äußerungen ins Licht der korrespondierenden Umwelt, haben sie sich in die Erwartungen, Notwendigkeiten und Gesetzmäßigkeiten »des Lebens« einzufügen. Jetzt werden sie gemessen, gewogen, für leicht(fertig) oder schwer(wie-gend) befunden. Da muß sich mancher spontane Einfall relativieren, weil er nicht gerade von technischer Sicherheit, Sachkenntnis oder Formgefühl geprägt war. Permanente Entmutigung darf nicht sein! Aber darf man alles loben? Auch die Bestätigung, die im Schonraum des Erlebens in der gleichgestimmten Gruppe oft zu finden ist, genügt nicht grundsätzlich.

Die Musik- und Tanzerziehung will der Spontaneität, den kreativen Möglichkeiten der ihr anvertrauten Menschen, Raum geben. Sie sollen in Korrespondenz zu sich, zu ihren ursprünglich eigenen Fähigkeiten finden können. Das beginnt im Kindsalter, wo in vorschulischer und schulischer Arbeit der Raum so zu disponieren ist, daß die Kinder sich als Individuen entdecken können, daß

sie zu ihren eigenen Einfällen und Äußerungen kommen.

Doch schon hier trifft Spontaneität auf ein Außen. Die Kinder benutzen im Unterricht Verhaltensformen und Darstellungsmittel, die sich mit ihrem augenblicklichen Leben in ein Verhältnis stellen und notwendigerweise in ihre Zukunft weisen. Der Pädagoge/die Pädagogin muß sich fragen, wie weit dies in Unterrichtsarrangements und Zielsetzungen mitbedacht ist. Wie verbindet sich Musik- und Tanzerziehung mit dem alltäglichen Leben, den Erfahrungen der Kinder? Baut sie auch ausreichende Lernhürden auf, die die Kinder zu überwinden lernen, um einen Weg in die ästhetischen Spielräume zu finden, die in ihrer Zukunft bereitstehen werden? Und erklärt sie sich, in der Arbeit mit späteren Altersstufen, auch dafür zuständig, von fortgeschrittenen Niveaus, Techniken und Inhaltsstrukturen auszugehen?

Wer »Spontaneität« und Gestalten nicht idealisiert und infantilisiert, entdeckt, daß sie als Forderungen und Möglichkeiten in unserer abendländischen Kultur auf vielen Stufen zu Hause waren und sind. Auch wer nur »reproduziert«, und sei es im Chor in der gleichen Stimme mit 15 anderen neben sich, ist aufgerufen, seine »Stimme« im Augenblick der Aufführung neu zu erschaffen; auch wer »nur rezipiert«, kann dies jedesmal hellwach, feinfühlig und mit überraschenden Erlebnissen tun.

»Spontaneität« zu wecken ist ein Anliegen, das die Musik- und Tanzerziehung nicht allein gepachtet hat. Sie muß deshalb nachweisen, in welchen Arbeitsräumen sie mit ihren spezifischen Mitteln welche Ergebnisse erzielt. Darauf wird sich ihr Wert bemessen, darüber wird sich ihre dauerhafte Gültigkeit entscheiden.

Rudolf Nykrin und Barbara Haselbach

P. S.: In nächsten Nummern sollen u. a. die folgenden Themen behandelt werden:

- *Instrumentalunterricht und Früherziehung.*
- *Musik und Tanz im Kontext religiöser Erziehung*
- *Musik und Tanz in der Interkulturellen Pädagogik*

Kolleginnen und Kollegen, die in einem dieser Bereiche besondere Erfahrungen gesammelt haben, sind herzlich eingeladen, mit der Redaktion Kontakt aufzunehmen.

Editorial

Minna Ronnefeld's article "The Areas of Spontaneity" had been in the scanty file in which the editors of the *Orff-Schulwerk-Informationen* collect manuscripts for future use for some time. The article didn't relate to the themes of the most recent issues, but the subject was extremely interesting in our field of work, spontaneity is generally considered as something worth striving for.

Minna Ronnefeld taught for one year at the Orff Institute, deputizing for the vacant chair of "Didactics of Elemental Music Education" (see *Orff-Schulwerk-Informationen* Nr. 52, S. 46). The idea of making her topic the theme of one issue developed in conversation with her. She undertook to find other contributors with corresponding ideas, for which the editors would like to thank her.

Spontaneous ideas please - when they occur we feel uplifted. We sense that we still have uncharted fruitful sources within ourselves. "Spontaneity" and the areas of aesthetic and artistic creation are in touch with each other. "Play" joins them - ideas come playfully without forcing them.

When spontaneous expression comes to light in its corresponding environment it has to adapt to expectations, necessities and natural laws. It will be measured and judged as to whether it is slapdash or serious. Some spontaneous ideas must be made relevant if they are not technically secure or do not show knowledge of the subject or a feeling for form. Constant discouragement should not happen! But should one praise everything? The acknowledgement that is often found in the protective experience within a group of like-minded people is not basically sufficient.

Music and Dance Education want to allow for the spontaneity and creative potential of the people entrusted to it.

This starts in childhood. Teachers working with pre-school and school children should enable them to discover themselves as individuals and to express their own ideas.

Already spontaneity relates to the outer world. In lessons children use behaviour and means of representation that are appropriate to their momentary age and which necessarily point to their future. The teacher must ask him/herself to what extent this is taken into consideration in the planning of lessons and the setting of goals. How

is music and dance education connected with everyday life or to the children's experience? Does music and dance education build on levels of learning that the children learn to reach so that they can find their way to aesthetic means of expression that will be available to them in the future? And is music and dance education with older children prepared to take advanced standards, techniques and contents into consideration?

Whoever doesn't idealize or belittle spontaneity or the "giving of form" (*Gestalten*) will discover that in our western culture they existed and exist as demands and possibilities in many ways. Whoever "only reproduces" whether it is in a choir singing the same part as 15 others, is called upon to create his/her "voice" anew at the time of the performance; whoever is "only a listener" can be wide awake, sensitive and have surprising experiences.

Music and dance education does not have the sole right to awaken "spontaneity". Therefore it must demonstrate which results, in which areas and with which specific means are achieved in this way. In this way its value and lasting validity can be judged.

Rudolf Nykrin and Barbara Haselbach

P.S.: In the forthcoming issues the following themes will be presented:

- Instrumental teaching and early childhood education
- Music and dance in the context of religious education
- Music and dance in intercultural pedagogy

Colleagues who have had special experiences in these areas are cordially invited to contact the editors.

Spielräume der Spontaneität

Eine kleine Studie über ein anthropologisches Phänomen.

Minna Ronnefeld

Auftakt

Als Auftakt zur Klärung des Begriffs Spontaneität möchte ich mich, mit Hilfe einiger Fragen, einer Vorstellung von den *Erscheinungsformen*, dem *Wesen* der Bedeutung der Spontaneität nähern. Was ist charakteristisch für spontanes Verhalten? Und ist in Wirklichkeit nicht die Rede von mehreren wesensverschiedenen Formen spontanen Verhaltens? Was kennzeichnet den spontanen *Ein-druck*, der uns Zeit und Raum vergessen lässt? Oder den spontanen *Ausdruck*, der in Gestalt des Wortes so hastig von den Lippen springt? Oder das spontane Gefühl, das mit einem durchgeht oder einem das Herz bis zum Halse schlagen lässt – vor Freude, vor Kummer – oder vor Angst? Und was ist mit dem spontanen *Gedanken*, der unerwarteten Einsicht oder Idee, die plötzlich da ist, unaufgefordert, »Wie ein Blitz aus heiterem Himmel«, wie wir es bildlich ausdrücken?

Was wollen diese Überraschungsmanöver von uns? Wofür soll Spontaneität überhaupt gut sein? Ist es für uns, für unser Selbstverständnis und unsere Auffassung von der Welt wichtig, daß Gefühle und Gedanken auch spontan sein können? Ist es vielleicht geradezu notwendig für uns – anthropologisch gesehen – neben anderen Erlebens- und Verhaltensweisen auch über die Fähigkeit zur Spontaneität zu verfügen?

Diese einleitenden Fragen lassen bereits einen Schluß zu: daß eine Handlung oder ein Erlebnis als spontan zu bezeichnen sind, wenn sie unmittelbar geschehen, unerwartet, nicht von außen durch andere gesteuert, ohne daß wir im gleichen Moment, in dem das Spontane in uns oder mit uns geschieht, bewußt zwischen mehreren möglichen Verhaltensweisen wählen können. Wir sagen »Ich wurde von einem Gefühl ergriffen«, – nicht umgekehrt: »Ich ergriff ein Gefühl«. Mit anderen Worten: Die Spontaneität kommt unangemeldet. Ausgehend von diesem hier knapp angedeuteten Verständnis des Spontanen möchte ich charakteristische Züge der Spontaneität beschreiben, indem ich Beispiele für »Räume« oder »Gebiete« anführe, wo spontane Gefühle, Gedanken und Handlungen Einfluß auf unsere Auffassung von uns selbst und der uns umgebenden Welt haben.

Zwei Spielräume der Spontaneität sind in unserem Zusammenhang von besonderem Interesse:

I. *Die Erscheinungsformen und Rollen der Spontaneität in der Kindheit.* Innerhalb dieses an sich umfassenden Gebiets möchte ich mich mit einem speziellen Phänomen, dem *Spiel*, befassen.

II. *Der Spielraum der Spontaneität im ästhetischen und künstlerischen Schaffen.*

Die Kindheit

Wie sehen die ersten Formen spontanen Verhaltens im Leben eines Menschen aus? Und woher stammen die »Grundformen« der Spontaneität?

Der »spontane« Schrei des neugeborenen Kindes ist spontan im Sinne einer *unmittelbaren Reaktion* auf die plötzlichen und gewaltsamen Veränderungen seiner grundlegenden Lebensbedingungen. Es ist eine *Reflexreaktion* auf ein extremes Bombardement der Sinne, das die *völlige sinnlich-motorische Aktivität* des normalen Neugeborenen auslöst. Solche Reaktionen auf starke Sinnesreize sind angeboren und notwendig für die Erhaltung des Lebens, nicht nur für das Neugeborene, sondern für uns als Wesen überhaupt. Ein unerwartet lautes Geräusch wird uns das ganze Leben hindurch zusammenschrecken lassen, plötzlich eindringendes grelles Licht wird ein Zusammenziehen der Pupillen hervorrufen usw. Die Reaktionen sind in ihren Grundformen unbewußt und unveränderlich, und sie lassen sich keinem anderen Zweck unterordnen, als dem, der in den menschlichen Genen festgelegt ist.

Auch *instinktive Reaktionen* sind spontan. Sie werden ebenfalls durch eine Erregung der Sinne hervorgerufen und führen zu unmittelbarer, sinnlich-motorischer Aktivität. Auch sie sind angeboren und liegen im Unterbewußtsein, aber sie sind komplizierter und lassen sich von neuen, unerwarteten Stimuli beeinflussen und umlenken. Ihre Zielgerichtetetheit ist weiterreichend als die der Reflexreaktionen, zieht man in Betracht, daß unerwartete Stimuli zu variiertem Verhalten führen können.

Im Zusammenhang mit reflexiven Spontanreaktionen ist es wohl kaum zweckmäßig, vom »Spielraum« zu sprechen, da Reflexe ja immer auf die gleiche Weise ablaufen. Diese Formen der Spontaneität sind kein *Spiel*, sondern eine biologische Gesetzmäßigkeit. Und obwohl die Rahmen für instinktive Aktivitäten bei Kindern Raum für Abweichungen in den Verhaltensmustern lassen, scheinen sie jedoch nicht durch das *psychische* Leben des Kindes beeinflußbar zu sein. Trotzdem

liegt hier, in den reflexbedingten Bewegungsmustern, das Fundament für spätere körperlich ästhetische Expressivität.

Auf jeden Fall nimmt das »Spielen« erst da seinen Anfang, wo die Schwelle zur Einbeziehung des psychischen Lebens des Kindes überschritten wird.

Innere Spontaneität und Bereitschaft

Von welcher Beschaffenheit sind nun solche Formen spontanen Handelns, die die psychische und bewußte (oder unbewußte) Aktivität der Person zur Voraussetzung haben?

Der deutsche Psychologe William Stern spricht in seinem Buch »Psychologie der frühen Kindheit« nicht nur von Spontaneität als reaktivem oder provoziertem Verhalten. Er befaßt sich eingehend mit der inneren Spontaneität des Kindes. Damit meint er die schnellen Wechsel in der Aufmerksamkeit des kleinen plappernden und spielenden Kindes seiner Umwelt gegenüber, wie sie zu beobachten sind, wenn das Kind nicht von anderen beeinflußt wird, sondern ganz auf seine eigenen Wahrnehmungen angewiesen ist. Wollen wir die Bedeutung dieser inneren Spontaneität und der durch sie ausgelösten Aktivität des Kindes verstehen, muß sie indessen als ein integriertes Moment in einem zusammenhängenden Entwicklungsprozeß verstanden werden. Das Kind macht seine Erfahrungen, darunter auch spontane, in wesentlichem Maße im Zusammenspiel mit der Umwelt. So gesehen ist auch die innere Spontaneität des Kindes als ein koordinierter Prozeß zu charakterisieren, der sowohl reaktives Verhalten als auch Momente psychischer Aktivität einschließt, die den in diesem Zusammenspiel gemachten Erfahrungen entspringen. Darüberhinaus haben auch Lust, bzw. Unlust, die sich dem Verhalten bei Reflex- und Instinktaktionen sowie Bedürfnisbefriedigung anschließen, auch Einfluß auf die Form spontanen Verhaltens, die mit dem psychischen Leben des Kindes zu tun hat.

In diesem zusammenhängenden Entwicklungs- und Reifungsprozeß greifen die Gefühle und Gedanken des Kindes immer stärker ein in die Form seiner Spontaneität, und das ganze Verhalten des Kindes wird allmählich dynamischer, variierter und ausdrucksreicher. Die Möglichkeiten werden vielfältiger. Denn mit dynamisch ist eben gemeint, daß die Person durch die innere, psychisch geprägte Spontaneität oft affektiv-emotionell-einbezogen wird. Dementsprechend wirkt die Spontaneität anderer oft unmittelbar und gefühlbetont auf uns selbst.

Das bedeutet, daß spontanes Verhalten, sowohl

wenn es sich nach innen, als auch wenn es sich nach außen richtet, Gefühle und Gedanken unfiltert und unmaskiert freisetzt.

Lebensgefühl

Spontanes Verhalten, wie es hier beschrieben wurde, scheint eine Form psychischer Bereitschaft vorauszusetzen, d.h. einen sowohl affektiven als auch kognitiven Energieüberschuß, der den Gedanken oder das Gefühl unerwartet in uns hervorbrechen und sich niederschlagen läßt durch das Erlebnis, einem Moment lang eins zu sein mit diesem Gedanken oder Gefühl, mit ihm verschmolzen zu sein.

Es gibt kein Zwischenglied, das sich zwischen das Erlebnis und das, was erlebt wird (den Gegenstand des Erlebnisses) keilt. Ich bin das Erlebnis, das Erlebnis bin ich. Im spontanen Gefühl sind wir in der Mitte des Lebens.

Vielleicht ist das sogenannte Gefühl am unbestechlichsten, vielleicht hat es einen besonderen Wahrheitswert, weil es uns unzensiert trifft und wir es nackt wahrnehmen. Falls wir dazu in der Lage sind, uns trauen – und es nicht von uns weisen, zurück in die Tiefe, aus der es zu uns kam! Die Bindung an das Spontane kann Erlebnissen ein hohes Maß in Intensität verleihen. Und damit sind wir bei einem weiteren Merkmal der Spontaneität angelangt, nämlich daß sowohl der spontane, intensive Eindruck als auch Ausdruck, gerade weil sie uns ins Zentrum des Lebens rücken, wesentlich und damit unentbehrlich für die Ausprägung unseres Selbstwertgefühls sind. Gleichzeitig ist die Intensität eng mit unserer Fähigkeit zu Empathie, also sich in andere hineinversetzen zu können, und unserem ethischen und ästhetischen Leben verbunden.

Kraft seines unmittelbaren Durchbruchs – in unsere Seele hinein oder aus unseren Gedanken heraus – funktioniert die Spontaneität als ein Verstärker des Lebensgefühls. Aber gerade weil die Spontaneität eine unmittelbarere Lebensäußerung ist, kennt sie keine Hintergedanken und ist in sich selbst weder negativ noch positiv. Es ist eher die Rede von charakteristischen Zügen in der Art und Weise, wie sich ein Gefühl oder eine Handlung zu erkennen gibt.

Es ist oft gesagt worden, daß es das Kind selbst ist – ja, der Mensch sein ganzes Leben lang – der unter Einsatz aller gefühlsmäßigen, physischen und sozialen Möglichkeiten, die ihm zur Verfügung stehen, sich selbst und sein Bild von der Welt und Wirklichkeit schafft. Niemand anders kann für uns Erfahrungen machen, und dieser Schöpfungs-

akt, an dem die Spontaneität ihren Anteil hat, ist lebensnotwendig, weil wir nicht allein mit Hilfe von Reflexen und Instinkten überleben können. Wie der amerikanische Psychologe Rollo May in seinem Buch »The Courage to Create« (1975) schreibt: »We express our being by creating.«

Intuition und Nachdenken

Bisher konnte man vielleicht den Eindruck haben, daß wir aufgrund des unmittelbaren Charakters der Spontaneität keinen Einfluß auf sie haben, ja ihr beinahe ausgeliefert sind.

Dem scheinen aber mehrere Dinge entgegenzuwirken: Teils die *Intuition*, die als eine Art feinregisternder, schneller *Vor-Gedanke* beschrieben werden kann, der regulierend eingreift, bevor die Spontaneität am Zuge ist. Und teils der *Nach-Gedanke*.

Sowohl das *Nach-Denken* als auch das *Nach-Fühlen* sind treue Begleiter der Spontaneität. Das heißt: Das Bewußtsein spielt jetzt seine Rolle, teils durch die sich in der Vernunft wiederspiegelnden Überlegungen, teils durch das Nach-Fühlen als ethisch und ästhetische Instanz.

Der amerikanische Psychologe Jerome S. Bruner hat in seinem Buch »The Process of Education« die Frage nach der *Natur der Intuition* erhoben. Sie wird als ein Prozeß beschrieben, der zu einem »plausiblen (wahrscheinlichen), aber tentativen (versuchsweisen) Verständnis eines Problems führt, ohne daß dabei der Weg der Analyse be-

schritten wird«. Er spricht in diesem Zusammenhang von »der guten Vermutung, der fruchtbaren Hypothese, dem mutigen Sprung zu einer vorläufigen Schlußfolgerung«, – »das ist das wertvollste Aktiva des arbeitenden Denkens, unabhängig davon, womit er/sie arbeitet.«

Aus dem Kontext des Buches geht hervor, daß es sich beim »arbeitenden Denker« nicht nur um den erwachsenen Schüler, sondern auch um das gefühlsmäßig engagierte Kind handelt. Bruner zufolge ist die Entwicklung des intuitiven Potentials ein stark vernachlässigtes Gebiet.

Das Zusammentreffen der Spontaneität mit der Welt

Aber das Gefühl, das sich unaufgefordert meldet und unseren seelischen Zustand färbt – oder »stimmt« –, und die Idee, die sich überraschend herauskristallisiert, haben ja einen *Inhalt*, es geht um ein *Etwas* – was in der betreffenden Person aus tieferliegenden Gefühlen, Gedanken, Vorstellungen auftaucht. Soll das Wesen der Spontaneität verstanden werden, erscheint es als ein wichtiges Moment, daß der *Inhalt* des spontanen Verhaltens – unabhängig davon, wie er zum Ausdruck kommt – in dem Augenblick in die Welt kommt, in dem sich das spontane Verhalten vollzieht. Und dieser Inhalt ist beständig, wie »der Stein von der Hand und das Wort aus dem Mund«, die nicht rückgängig gemacht werden können.

Damit ist gemeint: daß auch das spontane Gefühl



Spiel als Erkenntnis: Die Wirklichkeit auf den Kopf stellen!

oder die spontane Äußerung nicht ihrem »Zusammentreffen« mit den Reaktionen des Individuums selbst oder seiner Mitmenschen und deren Normen und Wertvorstellungen entgehen können. Das »Zusammentreffen« zwischen dem Inhalt der Spontaneität und »der Welt« kann konstruktiv verlaufen, vielleicht bekräftigend, vielleicht korrigierend, aber der Prozeß kann auch, abhängig von Person und Kontext, eine unkonstruktive, unterdrückende Anpassung mit sich bringen, wodurch der Impuls zur Spontaneität gehemmt wird und vielleicht, nach wiederholten Erfahrungen dieser Art, verschwindet. Die Möglichkeiten der Spontaneität, im Entwicklungs- und Lebensprozeß wirksam zu werden, sind also zumindest teilweise bedingt durch Gesellschaft und Kultur.

Das Ästhetische und das Künstlerische

In welchen »Spielräumen« macht die Spontaneität sich besonders geltend? Und zwar in einem Umfang, der es berechtigt erscheinen läßt, ihr große Bedeutung beizumessen, teils in den Lebens- und Entwicklungsprozessen des Einzelnen, teils in der Gemeinschaft und der Kultur?

In erster Linie muß das Spiel erwähnt werden. Es sei zuerst genannt, weil wir im Spiel die Grundbestandteile finden, die entscheidend in die andere Form menschlicher Tätigkeit eingreifen, die hier besprochen werden soll: *ästhetische, künstlerische und schaffende Aktivität*.

Die Aufmerksamkeit auf und das Wundern über die Spiele der Kinder geht weit in die Geschichte zurück. Alle Kulturen zeugen schon seit Jahrtausenden davon: in Bildern, in der Literatur, durch Funde von Spielzeug.

Eine systematische Erforschung von Inhalt und Form des Kinderspiels kam im Zusammenhang mit der Entwicklung der Psychologie zum Wissenschaftsgebiet auf. Mehrere Schlüsselpersonen in der Reihe der Psychologen unseres Jahrhunderts haben das Spiel, besonders das der Kinder, studiert und eine Bestandsaufnahme dazu gemacht. Ausgehend von ihrem Menschenbild und Gesellschaftsideal haben sie ihre eigenen Theorien dazu entwickelt, warum und wie die verschiedenen Spielformen eine Rolle beim Aufwachsen der Kinder einnehmen. Unter den Klassikern sind Freud, Stern, Piaget, Vigotskij, Leontjew und Erikson zu nennen.

Trotz großer Unterschiede in der Interpretation des Spiels durch die genannten und andere Forscher haben sie alle eine grundlegende Aussage gemeinsam, nämlich, daß sie das Spiel als *eine essen-*

tielle Tätigkeit und als eine Lebensform in der Kindheit betrachten.

Es ist allerdings verwunderlich, daß der *Spontaneitätsaspekt* in den Spieltheorien der genannten Psychologen keinen bedeutenden Platz einnimmt. Weisen nicht z.B. Freuds Theorien über den *spannungsreduzierenden und kompensierenden Effekt* von Spiel und Phantasie geradezu darauf hin, daß das spontane lust- oder unlustbetonte Gefühl und seine Entfaltung psychische Spannungen vermindert?

Dieser selbstregulierende Zug, der ja kennzeichnend für die Kompensationshypothese ist, charakterisiert auch die Spontaneität als ausgleichenden Faktor in Situationen, in denen die Phantasie, die Assoziationen und das Fabulieren sich frei entfalten können und nicht von einer *zu steifen Vernunft* gehemmt und in Schach gehalten werden.

Für Erikson, dessen Spieltheorie genauso wie die Freuds auf der Psychoanalyse beruht, besteht das zentrale Merkmal des Spiels darin, daß *die Selbsterkenntnis* des Kindes und die Entwicklung einer Ich-Identität gefördert wird. Dieser Tatsache mißt er eine entscheidende Bedeutung für die *emotionale und soziale Entwicklung* des Kindes bei. Die Spontaneität findet bei ihm jedoch kaum Beachtung, obwohl er sowohl *das lustbetonte Merkmal und die unmittelbare Einbeziehung der Gefühle und der Phantasie* als eines der wesentlichen Momente im Spiel bezeichnet.

Beispiele zeigen, daß die erwähnten Theorien die Spontaneität *mitbedenken*, ich muß es jedoch als eine Schwäche werten, daß dies nicht konkreter und direkter zum Ausdruck kommt. Viele Formen des Spiels werden durch Entfaltung von *Gefühlen - Gedanken - Phantasie*, sowie von *Kreativität und Spontaneität* gekennzeichnet, und von Rahmen, Regeln oder Abmachungen unterschiedlicher Art (wenn nicht anders vorgegeben, dann von den Kindern an Ort und Stelle festgelegt) zusammengehalten. Somit bewegt sich das Spiel in gewissem Maße innerhalb des Spannungsfeldes zwischen *Freiheit und Bindung*.

Etwas ähnliches ist auch für *ästhetische und kreative Aktivität, darunter für wissenschaftliche und künstlerische Tätigkeit*, kennzeichnend. Der große Dramatiker und Philosoph Friedrich Schiller (1759–1805) schrieb eine Briefsammlung zum Thema: »Über die ästhetische Erziehung des Menschen«. Darin sagt er u.a.: »Spiel ist ästhetisches Wirken« – eine für die damalige Zeit bemerkenswerte Aussage, die selbst heute noch einen verblüffenden Hauch von Frische hat.

Sowohl ästhetisches Wirken als auch die Sponta-



Die zweite Wirklichkeit: Imagination.

neit sind in jeglichem sogenannten *freien Spiel*, darunter im *Rollenspiel*, sehr auffällig, und immer mehr ist man sich darüber im Klaren, wie wichtig das Rollenspiel für die Lebensorfahrung und Lebenserkenntnis des Kindes ist. Dafür gibt es unterschiedliche Begründungen, die davon abhängig sind, auf welche Spieltheorie man besonders Gewicht legt. Für alle ist jedoch das folgende zentrale Merkmals des Rollenspiels das entscheidende: daß es expressiv ist, und daß es auf das Zusammenspiel von Gefühl und Gedanke beruht; außerdem sind Faktoren wie soziale und ästhetische Phantasie, Moral, Selbstauffassung, Einfühlungsvermögen, Interaktion und Spontaneität kennzeichnend. Eine kurze Zusammenfassung zu einigen besonders wichtigen Funktionen des Spielvorganges, der ebenfalls dadurch gekennzeichnet ist, daß er die Spontaneität impliziert: Spiel kann hier sowohl als Spielraum des Kindes als auch des Erwachsenen angesehen werden, so verstanden, daß wir im Spiel uns selbst, einander, Gegenstände, Natur, Phänomene erforschen: Wir experimentieren, üben, be-

arbeiten Konflikte, suchen nach Identität, versuchen, uns Einsicht zu verschaffen, Zusammenhänge zu erkennen und Form in unsere Vorstellung von der Wirklichkeit zu bringen. *Das Spiel ist gleichzeitig Spielraum für Gefühle, Denken und Handeln, und das Rollenspiel, worin auch die Spontaneität wirksam ist, hat eine weitere Dimension, die darin besteht, daß es sich nach den Prämissen von Intuition und Vorstellungskraft vollzieht.*

Wenn Spiel eine so große Aufmerksamkeit genießt wie heute (und das nicht nur unter Psychologen, sondern auch auf pädagogischem Gebiet), dann deshalb, weil man die Gleichung *Spiel = Entwicklung und Entwicklung = Lernen* erkannt hat. Ein wesentlicher Grund dafür, daß Spiel so lehrreich ist, besteht vielleicht darin, daß die *Gefühl-Verstand-Einheit* beim Spielen in besonderem Maße intakt zu sein scheint. In diesem Punkt ist Spiel der Kunst verwandt. Oder anders gesagt: Es scheint, als lägen dem Spiel gewisse Gesetzmäßigkeiten zugrunde, die dessen Streben nach *Komple-*

mentarität im Verhältnis zwischen Gefühl – Verstand – und dessen Streben nach Gleichgewicht zwischen den Polen *Freiheit* und *Bindung* – steuern.

Friedrich Fröbel (1782–1852), der große »Kinder-gartenerfinder«, hat seinem Verständnis dieses ganzheitlichen Prozesses Ausdruck verliehen, indem er das Spiel »eine Frühform des geistigen Lebens« nannte, womit er sowohl auf die *ethische* als auch *ästhetische Perspektive des Spiels im Bildungsprozeß* hinweist.

Die Spontaneität in kreativen Prozessen

Es gibt also eine Tradition dafür, das Spiel mit ästhetischer Aktivität und Entwicklung in Verbindung zu bringen. Wenn aber spontanes Verhalten ein charakteristisches Merkmal sowohl für Spiel als auch für ästhetische Aktivität ist, stellt sich die Frage: Ist die Spontaneität des Kindes, des Erwachsenen, des Wissenschaftlers und des Künstlers von gleicher Art?

Wir sind zu der Auffassung gelangt, daß der spontane Ausdruck, das spontane Gefühl, sich unmittelbar zu erkennen geben. Hier gibt es keine Planung, Analyse, kein Kalkül. Wir haben aber auch gesehen, daß weder seine Erscheinungsform oder sein Inhalt isolierte oder zufällige Größen sind. Die Spontaneität kann nicht losgelöst von den ganz persönlichen Voraussetzungen und gefühl- bzw. erkenntnismäßigen Erfahrungen der betreffenden Person betrachtet werden, die wiederum zutiefst im gesamten sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext verankert sind. Das Wesen der Spontaneität scheint somit bei Kindern und Erwachsenen von gleicher Art zu sein. Ihre Funktionen sind analog. Aber der *Inhalt*, der spontan vermittelt wird, hat tiefe Wurzeln in der kulturellen Identität, der Lebenssituation und dem momentanen Lebensgefühl der betreffenden Person. Daß bei der Spontaneität von unverändert bleibenden Merkmalen die Rede ist, d.h. von Konstanzen, findet man ebenfalls in allgemein anerkannten Theorien über die Rolle der Spontaneität im *kreativen Prozeß*. Hier wird hervorgehoben, daß der Freiraum der Spontaneität besonders in der ersten Phase der schöpferischen Prozesse entscheidend dafür ist, daß diese sich im eigentlichen Sinne schöpferisch entwickeln können und nicht blockiert werden oder als routinemäßige Gestaltung einer Idee oder einer Lösung eines Problems entgleisen.

Die Spontaneität soll dem kreativen Prozeß einen ungehinderten freien Strom von Vorstellungen, Bildern, Bruchstücken von Formen, Themen, Ge-

danken sichern, ohne sich um die Meinung anderer, um Ordnung oder Zusammenhänge zu kümmern, und ohne die Relevanz im Verhältnis zu dem Einfall oder dem Problem in Betracht zu ziehen, die den Prozeß ausgelöst hat. Reflexion ist nicht Sache der Spontaneität.

So verstanden ist die Spontaneität die primäre Voraussetzung für den kreativen Prozeß sowohl beim Kind als auch beim Erwachsenen, auch in vielen Alltagssituationen. Und dies gilt in gleichem Maße für den Künstler, der mit seinem Rohmaterial zurechtkommen versucht, wie für den Forscher, der sich mit einem wissenschaftlichen Problem auseinandersetzt.

Beispiele können zeigen, was konkret mit dem spontanen Spielraum gemeint ist, den wir zum Teil aus der Kindheit, zum Teil aus unserem Leben als Erwachsene kennen.

Improvisiertes Theater, wie spontan ist das?

Das erste Beispiel führt uns direkt in den *Schauspielraum der Spontaneität*, zur Theaterform »Commedia dell'arte«, die im Italien der Renaissance zum Blühen kam und sowohl beim Volk als auch bei Hofe große Popularität genoß. »Commedia dell'arte« bedeutet »kunstfertiges oder professionelles Schauspiel«, und eine wichtige Ingredienz ist hier die *Improvisation*, d.h. der nicht vorbereitete Einschlag, der an Ort und Stelle geschaffen wird. Die Personengalerie besteht aus einer Reihe Standardtypen und -masken, darunter Arlecchino (der schlaue Diener), Columbina (die Dienstmädchen und naseweiß ist), dem tragischen Pierrot und vielen anderen mit jeweils einer präzisen Charakteristik. Fast alle, außer den zwei Liebenden, tragen Masken.

Das improvisierte Moment besteht darin, daß die Schauspieler über sprachliche Standardwendungen und -bewegungen, die zur Figur gehören, hinaus – ausgehend von einem vorgeschriebenen Handlungsschema – *freiphantasieren*. Das improvisierte Spiel muß außerdem u.a. mit diversen feststehenden Witzen und akrobatischen, pantomimischen und musikalischen Beiträgen gewürzt werden. Alles in allem fordert das »Commedia dell'arte«-Spiel sowohl Bereitschaft, schnelle Reaktionen und große Vertrautheit mit Regeln und Tradition, als auch Phantasie und ein hohes Maß an Können. Die Freiheit der Improvisierenden hat klar definierte Grenzen.

Die Kombination aus dem teils sehr festgelegten, teils stark kontrastierenden, spontan fabulierenden Spiel hat bewirkt, daß »Commedia dell'arte« bis heute in vielen Ländern und in unterschiedlichen Variationen überlebt hat.

Auch Kinder haben *Spontantheater* gespielt – und tun es bekanntlich heute noch, besonders in Form der unterschiedlichen Arten des Handpuppenspiels, und vielerorts ist dieses *imaginäre Wirklichkeitsplateau* sowohl im Alltag als auch in rituellen Zusammenhängen ein beliebter Aufenthaltsort. Das Spiel wird improvisiert, innerhalb des traditionellen Handpuppenspiels ist es jedoch an vorgegebene Figuren gebunden, die von Generation zu Generation weitergegeben werden. Es sind meist Archetypen, die das Gute und das Böse, den Pfiffigen und den Dummen, die Liebe Fee, den Troll, den Clown usw. repräsentieren: ein *Spielraum der Spontaneität* par excellence, wo die Phantasie sich tummeln und sich in all die Möglichkeiten hineinversetzen kann, die gerade im Charakter der Figur liegen, in welche das Kind vorübergehend hineinschlüpft und mit der seine eigene Identität für eine Weile verschmilzt.

Improvisiertes Singen von Kindern

Im sogenannten improvisierten, oder besser, *spontanen Singen* ist die Spontaneität anderer Art. Das wissenschaftliche Interesse für die Lust der Kinder, sich unmittelbar durch Töne, meist in Verbindung mit Worten, auszudrücken, reicht lange zurück. Das erste große systematische Werk zu diesem Thema erschien bereits 1917. Der Verfasser war der Psychologe *Heinz Werner*, und der Titel des Buches: »Die melodische Erfahrung im frühen Kindesalter«. Seitdem haben verschiedene Forscher untersucht, worin das Spontane in dieser Form der vokalen Entfaltung eigentlich besteht und welche Rolle diese Lust an der melodischen Erfahrung für das Kind selbst und für sein soziales Zusammenwirken mit der Umwelt spielt. An Publikationen aus den letzten Jahren soll das Buch des Norwegers *Jon-Roar Bjørkvold* mit dem Titel »Das spontane Kindersingen – unsere musikalische Muttersprache« (1985) genannt werden, in Dänemark erschien 1989 »Das spontane Singen – ein Teil der eigenständigen Kinderkultur« von *Mette Alkærsg* und *Mette Riemer*.

Der Begriff »spontanes Singen« wird von den genannten Autoren sehr ähnlich definiert, und ich bin in großen Zügen mit ihnen darin einig, daß spontanes Singen dadurch gekennzeichnet ist:

- daß das Kind unaufgefordert und freiwillig – damit also aus Lust – singt,
- daß das, was gesungen (oder gesummt) wird, im Moment erfunden wird, also improvisiert wird,
- oder daß es eine Kombination ist aus größeren oder kleineren Teilen von Melodiestoff
- der dem Kind bekannt ist, und aus spontan er-

fundenen, neuen Teilen, die eventuell Änderungen (Variationen) von bekanntem Stoff beinhalten. Das Spontansingen ist hier also ein relativ dehnbarer Begriff. Trotzdem finde ich es sinnvoll, sich u.a. an zwei Dinge zu halten:

(1) Die Tatsache, daß Kinder »spontan« singen, muß nicht unbedingt viel über den *Grad* des kreativen Einschlags aussagen.

(2) Wenn es beim spontanen Singen um etwas geht, was im Stehgreif geschaffen, also improvisiert wird, kann »das Neue« eher direkt auf die musikalische Erfahrungswelt als auf eine eigene Erfahrung des Kindes zurückgeführt werden. Das Wesentliche dabei ist, daß das *Kind* es als was Neues erlebt, weil das *Gefühl*, das mit dem Erleben der eigenen Entfaltung verbunden ist, die *Qualität des Unmittelbaren, also der Spontaneität*, hat.

Das spontane Singen des Kindes hat Mehreres mit der »Commedia dell'arte« gemeinsam:

Erstens finden Momente von etwas bereits Erlebtem und Gekonntem Eingang, zweitens wirken Teile von Erinnerungen und Bruchstücken neuer Einfällen, die ineinanderfließen, zusammen, und schließlich das dritte Element, das in der Erfahrung von etwas Neuem besteht.

Musikalische Improvisation – und die Tradition

Als letztes Beispiel wenden wir uns dem Spielraum, in dem *der Erwachsene* seine schöpferische, musikalische Spontaneität entfaltet, zu. Wir beginnen mit den Amateuren und enden bei den professionellen, ausübenden Künstlern.

Im musikalischen Zusammenhang bedeutet *Improvisation*, Musik in einem simultanen Prozeß zu erfinden und zu spielen. Genau wie das unvorbereitete Spiel des Schauspielers und das jetzt und hier entstandene Lied des Kindes, ist die improvisierte Musik nicht schriftlich festgehalten. Damit fällt der Interpretationsaspekt weg, ein Bezug, der in jeglicher anderen Musikausübung eine zentrale Rolle spielt, und wir befinden uns damit in unmittelbarer Nähe der kreativen Idee und des kreativen Prozesses. Diesem Verschmelzen des spontanen *Erfindens, Entfaltens und Ausführens* eines Musikstückeswohnt die Unmittelbarkeit per Definition im Erschaffungsmoment selbst inne, da es kein Zwischenglied zwischen Idee und klingender Verwirklichung gibt.

Prozeß und Produkt sind eins. Ist aber die Idee, der Einfall des Improvisierenden, d.h. der musikalische Stoff und die Art und Weise, wie dieser »im Flug« strukturiert und geformt wird, Ausdruck der Spontaneität? Diese Frage möchte ich mit Hilfe von drei Beispielen für Improvisationspraxis

beleuchten, die in der Musikwissenschaft und -geschichte belegt sind.

(a) Im Deutschland des 16. und 17. Jahrhunderts wurde eine musikalische Praxis in Verbindung mit mehrstimmigem Vokalsatz gepflegt: *Sortisatio*. Grob umrissen, bestand diese darin, daß ein oder mehrere Stimmen zu einer vorgegebenen Melodie *improvisiert* wurden. Die Freiheit für die Improvisierenden war jedoch bescheiden im Vergleich zu den Bindungen an die vorgeschriebenen, traditionsbedingten Regeln im Hinblick darauf, wie die Stimmen sich im Verhältnis zueinander bewegen durften und zusammen klingen sollten. Die damals geltenden Normen dafür, wie Musik klingen mußte, steckten den Rahmen für die Entfaltung der Phantasie ab. Voraussetzung für Improvisation war somit sowohl die Vertrautheit mit der Tonsprache der damaligen Zeit, d.h. die Vertrautheit mit dem Code, als auch praktische Erfahrungen und Fertigkeiten. Der *Spielraum der Spontaneität* war somit recht klar definiert.

(b) Das zweite Beispiel ist mit einer bestimmten musikalischen Form verbunden, dem *Rondo*. Es war ein beliebter Rundtanz – zu dem oft auch gesungen wurde – der in den romanischen Ländern im Mittelalter verbreitet war. Das Grundprinzip ist einfach: Es wird gewechselt zwischen einem Bestandteil des Tanzes, der immer wiederkehrt, und einigen eingeschobenen Zwischenteilen, die jedesmal anders gestaltet sind. Die Rondoform ist über viele Jahrhunderte in verschiedenen Variationen erhalten geblieben, und hat, wie wir wissen, auch in der Musikpädagogik ihren festen Platz eingenommen.

In unserem Zusammenhang ist es interessant, die Tradition, die sich in gewissen Röntotypen zu einem sehr frühen Zeitpunkt (im 13. Jahrhundert) entwickelt hat, zu betrachten. Da wurde es nämlich populär, die Zwischenteile zu *improvisieren*. Aber auch in dieser musikalischen Improvisationspraxis hatte die Freiheit klare Grenzen: Einerseits waren Tempo und Taktart ja an den Tanz gebunden, andererseits waren die Möglichkeiten der Phantasie durch die Forderung, sich an den musikalischen Stil der Zeit zu halten, eingeschränkt.

(c) Im dritten Beispiel wenden wir uns einer hochentwickelten Form improvisierter künstlerischer Entfaltung zu: der sogenannten *Kadenz* in den Solokonzerten der Wiener Klassik. Innerhalb dieses Genres ist die Kadenz bekanntlich ein Teil gegen Ende eines Satzes, in der der Komponist dem Solisten die musikalische Szene völlig überläßt. Der Tradition entsprechend soll der Solist hier das Äußerste leisten in Form einer einfühlsamen und

phantasievollen Ergänzung – oder eines Kommentars – zu dem musikalischen Inhalt, der im Satz behandelt wurde, und – wohl gemerkt – auf höchster Ebene, was Handwerk (Spieltechnik) und Brillanz angeht. Die Kadenz ist der Mittelpunkt des Spielraums des Solisten. Durch den »Dialog« mit dem Komponisten legt er hier Zeugnis über sein persönliches Verhältnis zum Werk ab, gleichzeitig aber sind die Erwartungen eines »guten« Publikums daran, wie die Freiheit verwaltet wird, sowohl auf instrumentalem als auch auf improvisatorischem Gebiet, sehr hoch. (Heutzutage ist es leider eine große Seltenheit, daß ein Solist die Kadenz selbst improvisiert.)

Andere Beispiele hätten angeführt werden können, z.B. Improvisationsformen aus der Jazz-Tradition. Aber auch hier ist die Bindung an Normen, Regeln und stilistische Tradition – in subtiler Verbindung mit der Originalität und dem Können des Musikers – entscheidend für die Entfaltung der Freiheit im kreativen Prozeß.

Coda

Sowohl im Leben allgemein als auch innerhalb der Bereiche des schöpferischen Wirkens fungieren die unmittelbaren Eindrücke und Aussagen als integrierte Bestandteile des Individuums. Das spontan gemalte Bild eines Kindes, das improvisierte Kasper-Theater und die Improvisationen der professionellen Musiker – alles hat seinen Ursprung in der Beschaffenheit der ganzen Persönlichkeit: der biologischen und individuellen, wie auch der interaktions- und kulturbedingten. Meine Schlüffolgerung ist: Das, was die Spontaneität und ihren Spielraum in Verbindung mit der allgemeinen ebenso wie der ästhetischen Entwicklung und Bildung so faszinierend und perspektivreich macht, ist der Charakter ihrer Konstitution an sich. Damit will ich sagen: Wenn die Bindung von Gefühlen, Gedanken, schöpferischer Aktivitäten usw. in einem Umfang überhand nimmt, so daß der Freiheit nicht länger ein gewisses, nicht näher präzisierbares Maß an Entfaltungsmöglichkeiten gesichert ist, ist es irreführend, von Improvisation und Spontaneität zu sprechen. Und umgekehrt: Wenn die Freiheit überhand nimmt und alle Normen ignoriert, lösen sich die Prozesse durch Formlosigkeit auf und verlieren sich im Nichts.

Es sind die Komplementarität und der Dualismus in diesem gespannten Verhältnis, die der Spontaneität ihre besondere Bedeutung für die Vitalität und Intensität unserer Erfahrungen, Erkenntnisse und Entfaltung verleihen. Deshalb sind die Spiel-

räume der Spontaneität nicht nur wichtig, sondern notwendig.

LITERATUR

- Alkersig, Mette und Riemer, Mette: *Das spontane Singen – ein Teil der eigenständigen Kinderkultur*. Edition Egtved 1989. (Originaltitel: Spontansanger – en del af børnenes egen kultur. Edition Egtved 1989).
- Bjørkyvold, Jon Roar: *Das spontane Kindersingen – unsere musikalische Muttersprache*. Oslo 1985. (Originaltitel: Den spontane barnesangen – vårt musikalske morsmål. Oslo 1985).
- Bruner, Jerome S.: *The Process of Education*. Cambridge 1966.
- Flitner, Andreas (Hrsg.): *Das Kinderspiel*. München 1976 (1973).
- Flitner, Andreas: *Spielen – Lernen, Praxis und Deutung des Kinderspiels*. München 1980 (1972).
- Fröbel, Friedrich: *Pädagogische Schriften* (Hrsg. F. Siegel). Wien 1883.
- May, Rollo: *The Courage to create*. N.Y. New York 1975.
- Oerter, Rolf: *Moderne Entwicklungspsychologie*. Dornauwörth 1984 (1967).
- Ronnefeld, Minna: *Children's Aesthetic Creativity – an Indispensable Dimension in a Human Society*. In: International Music Education. ISME Yearbook, Vol. XI, 1984.
- Ronnefeld, Minna: *Das Vorfachliche in ästhetischer Bildung*. Kopenhagen 1990. (Originaltitel: Det førfaglige i æstetisk dannelses. Danmarks Lærerhøjskole, København 1990).
- Schiller, Friedrich: *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*. (Hrsg. Jürgen Bolten) Frankfurt am Main 1984.
- Stern, William: *Psychologie der frühen Kindheit*. Heidelberg 1971 (1917).
- Werner, Heinz: *Die melodische Erfindung im frühen Kindesalter*. Wien 1917.

Summary

The author confronts the anthropological phenomenon of spontaneity with some basic questions. What does one understand in general about feelings, expressions, actions within the concept of spontaneous experiences? How are they characterized? Are there different kinds and appearances of spontaneity and is being spontaneous basically a positive form of behavior? Does spontaneity belong to the general scope of life or does it have its own special place? Here it concerns our interests with two aspects each of which has a powerful and vital dimension which depends on the other: to one belong the appearances and roles of spontaneity in early childhood in which playing has its place. The second aspect, "The Scope of Spontaneity in Aesthetic and Cultural Creativity", turns toward the question of spontaneity in the creative process. In the final part of the article concrete examples are discussed in the areas of dramatic,

vocal and in conclusion, instrumental improvisation.

Wie ein Strohfeuer

Vom Umgang mit spontanen Einfällen

Manuela Widmer

Arbeiten wir mit Kindern im Feld einer kreativen Musik- und Tanzerziehung, kommen wir überhaupt nicht umhin, uns mit dem Phänomen des spontanen Verhaltens auseinanderzusetzen – sind wir doch ständig im Unterricht damit konfrontiert!

Spontan zu sein, ist ein Grundmerkmal kindlichen Verhaltens. Vielleicht läßt sich sogar die Behauptung vertreten, daß Menschen umso leichter und häufiger spontane (Re)aktionen zeigen, je jünger sie sind.

Möglichkeiten und Grenzen spontanen Verhaltens in Kindergarten und Grundschule

Kindern bis zum Schuleintritt wird ein (Er)leben in einem Schonraum zugestanden, der spontanes Verhalten berücksichtigt und oftmals auch begünstigt. Gefördert allerdings werden eher Verhaltensweisen, die vom jungen Schulkind nur allzubald erwartet werden, die Anpassung an (Spiel)regeln, Eingliederung in die Gruppe und vor allem die Kontrolle über motorische, sprachliche und emotionale Impulse (also still sitzen und ruhig sein...).

Wer immer mit Vorschulkindergruppen arbeitet, wird vom spontanen Verhalten der Kinder berührt, aber auch gefordert sein. Kommen dieselben Kinder dann in die Schule, erleben wir oftmals Veränderungen in ihrem Verhalten, das sich erst im Laufe des zweiten Schuljahres wieder soweit stabilisiert hat, daß nicht ständig mit Überreaktionen zu rechnen ist, wie z.B. mit hektischem Bewegungsdrang, Aggressionen gegenüber anderen Kindern, einem übertriebenen Regelbewußtsein (»... das darf man aber nicht!«), Desorientierung im Verhältnis zum erwachsenen Leiter (ist er als Lehrer nun Freund, Partner oder Gegner?) und vor allem mit einem starren »richtig-falsch« bzw. »besser-schlechter«-Denken, wie es in den meisten Fällen die Schule lehrt.

Spontanes Verhalten erleidet jetzt oft einen großen Einbruch. In der Arbeit mit künstlerischen Medien heißt es umzudenken, sich methodisch-didaktisch eine neue Vorgehensweise zu überlegen.

Kindliche Spontaneität und planvolles Lehrerverhalten

Kommen vier- bis fünfjährige Kinder in einen Unterrichtsraum, reagieren die meisten spontan auf die Angebote, die sie wahrnehmen: sie beginnen herumzulaufen – sie nützen den Platz; sie spielen auf den Instrumenten, die am Rand stehen – niemand muß sie dazu auffordern; sie malen an der Tafel; sie klettern über Tisch und Bänke; sie rufen, sie schreien... Ein Kind, das *nicht* spontan eine der oben beschriebenen Verhaltensweisen zeigt, bildet eine bemerkenswerte Ausnahme.

Die Fragen, die sich der Spielleiter hier stellt, lauten: Wie begegne ich diesen spontanen Aktivitäten? Gehe ich planvoll vor (also: folge ich meiner Stundenvorbereitung)? Oder fällt mir eine spontane Aktion ein, die ich den Kindern anbiete, um ihre spontanen Aktivitäten, ihre Energien, möglichst sinnvoll in das geplante Thema einfließen zu lassen? Ob mir das gelingt?

Je öfter ein Lehrer sich immer wieder solchen Anfangssituationen gestellt hat; je häufiger er versucht hat, eine spontane Reaktion auszuprobiieren, umso geläufiger und vielseitiger wird sein Verhalten werden.

Aus solchen spontanen Einfällen entwickeln sich oft Lieblingsspiele der Kinder, nach denen sie immer wieder verlangen. Zwei erfolgsversprechende Praxisbeispiele:

Die Ausgangssituation: die Kinder laufen herum, jedes für sich. Der Lehrer möchte sie um sich versammeln – beide folgende Beispiele bemühen sich auf unterschiedliche Art, die Dynamik und Bewegungslust der Kinder aufzugreifen, diesen Struktur zu geben und durch räumliche und musikalische Konzentration (=Formgebung) die Sammlung zu ermöglichen:

(I) Der Lehrer läuft ebenfalls durch den Raum, unterbricht sein Laufen aber an verschiedenen Stellen im Raum und beklopft dort mit beiden Händen »wirbelig« die Wand, den Boden, das Fenster, den Schrank, die Tafel... Dann läuft er weiter und stoppt an einer anderen Stelle im Raum. Bald werden die Kinder aufmerksam werden auf dieses Spiel und ebenfalls Stellen im Raum klopfend zum Klingeln bringen. Manche werden sich sogar schon dem Lehrer anschließen. Sind alle Kinder auf die eine oder andere Weise in das Spiel integriert, läuft der Lehrer in der Mitte des Raumes, setzt sich dort hin und trommelt solange auf den Boden, bis alle Kinder sich um ihn versammelt haben und mittrommeln.

Oberstes Gebot: Geduld und Vertrauen in die Kinder setzen! Dann kommen sie alle...

(2) Der Lehrer nimmt sich eine Trommel und wirbelt darauf, so schnell er nur kann. Damit greift er das schnelle, sehr dynamische Laufen und Rennen der meisten Kinder auf und begleitet sie damit eine Weile. Unmerklich für die Kinder beginnt der Lehrer, das Laufen der Kinder durch Veränderung seiner Begleitung in Tempo, Dynamik und Rhythmus mitzubestimmen. Die Kinder werden sich zunehmend davon (ver)leiten lassen, werden entsprechend reagieren, und so kann der Lehrer zur Ruhe und zur Sammlung führen.

Im weiteren Verlauf der Stunde ist ein Lehrer in einer Vorschulgruppe ständig gefordert, auf spontane Beiträge der Kinder zu reagieren. Es ist allgemein bekannt, daß die Konzentrationsphasen kleiner Kinder nicht sehr lang sind, daß Denken und Handeln von Sprunghaftigkeit und Assoziationsreichtum gekennzeichnet sind, daß ihr Denken zu meist gleichzusetzen ist mit Bewegungshandeln und das jedes Kind im Vorschulalter sich im übrigen als Mittelpunkt der Welt erlebt...

Minna Ronnefeld nennt das in ihrem Einführungskapitel »Ich bin das Erlebnis, das Erlebnis ist ich. Im spontanen Gefühl sind wir im Zentrum – in der Mitte – des Lebens« (S. 6).

Vom hohen Brennwert von Strohfeuern ...

Beginnt der Lehrer in ein Thema einzuführen, erzählt er z.B. vom Wetter, von Tieren, Märchengestalten, von Stadt, Land und Fluß, gibt es nicht wenige Kinder, die aufspringen und zeigen, was sie verstanden haben. Andere rufen laut ihre Ideen durcheinander. Entspricht das Themen der Vorstellungswelt der Kinder auf besonders gute Weise, beginnt ein Strohfeuer der spontanen Einfälle zu brennen!

Die Energien in so einem Moment haben einen hohen »Brennwert«, aber rasch ist so ein Strohfeuer auch heruntergebrannt, es bleibt kaum Kraft übrig, um nun an ein vertieftes Ausdifferenzieren der spontanen Einfälle zu denken. So liegt es in der Hand des aufmerksamen Gruppenleiters, das »Feuer der Einfälle« zu hegen und zu pflegen, auf eine gute Dosierung zu achten, es auch einmal etwas einzudämmen, um es im richtigen Moment wieder anzufachen. Die Handlungsweise des Gruppenleiters wird sich in dieser Hinsicht vor allem auch am jeweiligen Entwicklungsstand der verschiedenen Altersgruppen orientieren müssen. In der Tätigkeit mit Kindern zwischen vier und zwölf Jahren versuche ich daher folgendes Wechselseit der Gefühle sehr bewußt zu erleben, zu reflektieren und entsprechend darauf zu reagieren:

- Spiele, singe und tanze ich mit Vorschulkindern, bezaubert mich ihre spontane Begeisterungsfähigkeit, empfinde ich aber auf der anderen Seite auch die Begrenztheit des schöpferischen Tuns, da der Entwicklung und Vertiefung von Inhalten altersbedingte Grenzen in Bezug auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen gesetzt sind.
- Spiele, singe und tanze ich mit Schulkindern, setze mich ihre rasch angewachsenen Fähig- und Fertigkeiten und ihr häufig schon recht ausgeprägtes selbständiges wie auch soziales Verhalten in Erstaunen. Andererseits kostet es nun viel mehr Kraft, eine gewisse Unbefangenheit und eine spontane Bereitschaft, etwas ohne große Verabredung und Vorbereitung einfach mal auszuprobieren, anzuregen.

Spielimpulse für die gebremste Spontaneität bei älteren Kindern und Erwachsenen

Um spontanes Spiel auch für ältere Kinder und Erwachsene zu einem vertieften Erlebnis der eigenen schöpferischen Kräfte werden zu lassen, bewährt sich vor allem, einer Gruppe Zeit zu lassen, Vertrauen zueinander und zum Leiter der Gruppe aufzubauen. Ein Impuls, das zu behandelnde Thema durch spontane Handlungen auf breiter Basis zu erforschen, sollte allen Teilnehmern einen Rahmen bieten, der ihnen Sicherheit gibt. Bei den unterschiedlichen Altersgruppen, mit denen ich in der Art des *Elementaren Musiktheaters* (nach W. Keller) gespielt habe, konnte ich immer wieder die Erfahrung machen, daß es Aktivitäten gibt, die spontanen Ausdruck leichter ermöglichen als andere. Und da in dieser Spielform nicht alle alles oder dasselbe machen müssen, kann auch jeder Spieler nach und nach Bereiche für sich entdecken, in denen er sich besonders gerne betätigen und spontan einbringen möchte. An erster Stelle ist das bildnerische Gestalten zu nennen. Hier kann sich jeder Teilnehmer ganz auf sich zurückziehen, fühlt sich nicht beobachtet, steht nicht im Mittelpunkt. Und doch entspringen diesem introvertierten Tätigsein spontane Bilder (im wahrsten Sinne des Wortes) zum gestellten Thema. Außer der Anregung zur bildnerischen Umsetzung erster Ideen zum Thema, kann die Gruppe auch aufgefordert werden, etwas zu schreiben, z.B. einzelne Wörter zu assoziieren. Bei Kindern bietet sich als etwas konkreterer Rahmen auch ein Fragebogen an, der das Thema umkreist und den Kindern die Möglichkeit bietet, spontane erste Wünsche festzuhalten.

An zweiter Stelle steht das spontane Spiel mit dem

elementaren Instrumentarium, im weiteren auch mit diversem Klang- und Bewegungsmaterial, das bald schon fast nahtlos einen Übergang zur Bewegung, zum Bewegungsspiel, zur Darstellung und zum Tanz schafft.

Instrumente eines elementaren Instrumentariums (Orff-Instrumente, wie auch diverse elementare Streich-, Zupf- und Blasinstrumente, etwa Streich- und Zupfsalter, Leier, Kantele, Lotosflöte, Okarina sowie Selbstbauinstrumente und Instrumente aus anderen Kulturen) regen erfahrungsgemäß alle Menschen an, damit zu spielen. Nicht nur Kinder sind angezogen von diesem Instrumentarium! Gerade Erwachsene, die keine musikalische Vorbildung haben, entdecken schnell, daß sie durch das Spiel auf diesen Instrumenten Anteil nehmen können an einer besonderen »Klangwelt«, bei besonderen »Klangspielen«.

Zuviel Freiheit macht Angst!

Immer weniger Kinder ab acht und Erwachsene vermögen spontan zu agieren, wenn es um freie Bewegung und um den Einsatz der Stimme geht! Hier hilft sehr, wenn die Impulse, die Aufgaben, die der Gruppenleiter stellt, gut strukturiert sind und das Material, das zur Erprobung zur Verfügung steht, eingeschränkt wird – egal, ob es sich dabei um Töne, um Instrumente, um Bewegungs-elemente oder Requisiten handelt.

Es ist nicht sehr hilfreich, den Teilnehmern zuzurufen: »Fühlt euch ganz frei, alles ist erlaubt, macht, was ihr wollt!« – ... *alles* ist hier zuviel – dieses Freiheitsangebot macht Angst und unsicher, kann zu Rückzug oder Ausbruch in exaltierte Albernheiten führen und befriedigt keinen der Beteiligten, sondern wirft alle im Arbeitsprozeß zurück. Das musikalisch-szenische Spiel bietet für den Einbezug der freien darstellenden und tänzerischen Bewegung und der Sing- und Sprechstimme einen besonders günstigen Rahmen. Durch Handlungsfäden, durch das Schlüpfen in Rollen, das Verbergen des Körpers und auch des Gesichtes hinter Kostümen und Masken bietet es den Spielern verstärkt Sicherheiten.

Vor allem aber lernen Spieler ganz bestimmte Spielregeln kennen, erlernen Techniken der Charakterisierung, der Stilisierung, der Motivbildung, die ihnen erst das Handwerkszeug für das Spiel bereitstellen.

So geschützt, drücken sich dann viele oftmals sehr berührend, sehr persönlich aus. Mitspieler und Zuschauer können im besonderen Glücksfall (der gar nicht so selten vorkommt!) Zeuge von plötzlich hervorbrechenden »Elementaren Ereignissen«

(wie Ulrike Jungmair es nennt) von unwiederbringlicher Schönheit und Überzeugungskraft werden. Alle Beteiligten spüren den Zauber, der über so einer Situation liegt, die zwar durch allerlei »Spieletüden« vorbereitet und doch das Ergebnis eines großen spontanen Moments ist. Zu guter Letzt also noch ein Strohfeuer – aber keines, dessen Brennmaterial wohl bedacht aufgeschichtet wurde, bevor der Funke »Spontaneität« es in Brand setzte!

LITERATUR:

- Jungmair, Ulrike: Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Mainz (Schott) 1992 (vgl. S. 242).
Keller, Wilhelm: Mini spectacula (Ludi musici, Band 4). Salzburg/Boppard (Fidula) 1975.

Summary

Until the time children enter school they behave for the most part without any imposed limits on their spontaneity. Of course their creative ideas are often like a short-lived fire made of straw... energies are used up quickly and the teacher must be on the job to help structure the spontaneity of the children's ideas with great care and imagination, to nourish them and from time to time even "put on the brakes".

Older children and adults on the other hand often need concrete impulses in the form of variegated material offerings or very definite rules in order to gain their trust and allow them to realize their own spontaneous potential.

The ideas of Wilhelm Keller are especially stimulating – those he gathered through his work in and around Elemental Music Drama which have been further developed by Manuela Widmer with different interest groups.

Spielen und Lernen im Schulalltag – Widerspruch oder Zusammenhang?

Michaela May

Spielen als ein menschliches Urphänomen ist in allen Kulturen nachweisbar. Auf sämtlichen Alters- und Entwicklungsstufen des Menschen kommt dem Spiel große Bedeutung bei. Aber ganz besonders Kinder brauchen »Spiel-Räume«, um sich in jeder Beziehung gesund entfalten zu können. Das haben Psychologen bereits im letzten Jahrhundert erkannt und als Begründung für den Einsatz des Spiels im Unterricht verwendet:

- Spencer 1855: »Im Spiel werden überschüssige Energien aufgefangen und abreagiert.«
- Schaller 1861: »Im Spiel erholt sich das Kind.«
- Groos 1898: »Im Spiel wird die eigene Existenz erst bewußt erlebt.«

Nichts Neues also? – Ja und nein, aber es ist wichtig, sich immer wieder mit diesem komplexen Thema und den vielen Erkenntnissen der Spielforschung in den letzten Jahrzehnten zu befassen. In diesem Rahmen soll der Inhalt jedoch auf eine besondere Altersgruppe begrenzt bleiben: Inwieweit hängen Spielen und Lernen sowie soziales Verhalten speziell in der Entwicklung von Kindern im Grundschulalter voneinander ab?

Die Frage stellt sich deshalb, weil auch heute noch häufig die Meinung vertreten wird, mit dem Eintreten in die Schule beginne für Kinder »der Ernst des Lebens«, was gleichgesetzt wird mit dem Ende allen unbeschwertens Spielens (zumindest montags bis freitags von 8-12 Uhr). Zum Glück stellt sich diese Vorstellung bald als Irrtum heraus, denn längst hat das Spiel als Unterrichtsprinzip Eingang in unseren Schulalltag gefunden. Aber anscheinend noch nicht (oder nicht mehr?) in ausreichendem Maß.

Gerade wenn die Schule nicht nur Arbeitsstätte, sondern auch Lebensraum sein will, muß sie es verstehen, Leben in seiner ganzen Vielfalt und den damit verbundenen spontanen Verhaltensweisen, sowie als logische Folge davon, auch in seiner ganzen Kreativität anzunehmen, selbst wenn dann die Realität allen gutgemeinten Planungen widerspricht und den Lehrer als Erzieher und Wissensvermittler unmittelbar zum Umdenken auffordert.

Spiel und Sozialverhalten

Zuerst ist das *soziale Umfeld* zu nennen, in dem die Kinder im Rahmen ihrer Klassengemeinschaft aufwachsen. Im Verlauf verschiedenster Spiele lernen die Kinder, auch ohne einen erhobenen Zeigefinger irgendeines außenstehenden Beobachters, sich mit ihren Mitmenschen auseinanderzusetzen und dadurch ihre Klassen- und Schulgemeinschaft aktiv zu gestalten. Sie lernen sozusagen spielend, unterschiedliche Standpunkte wahrzunehmen, Toleranz zu erwerben und Konflikte möglichst friedlich zu lösen (auch wenn es nicht immer beim ersten Anlauf klappt).

Spiel als Unterrichtsziel

Als nächstes ergibt sich die Frage nach der *Notwendigkeit des Spielens als Lernziel* im Unterricht. Warum müssen Kinder überhaupt in der Schule das Spielen lernen? Haben sie in ihrer Freizeit nicht genug Gelegenheit dazu?

Man muß dann mit »nein« antworten, wenn zum einen die Freizeit der Kinder dermaßen ausgefüllt ist, daß zum selbstorganisierten Spiel kein Spielraum mehr bleibt, weil fast alle Nachmittage mit regelmäßigen Aktivitäten verplant sind. So kann der Drang nach bestmöglichster (Aus-)Bildung auch in Mußestunden zu den verschiedensten Zwängen führen. Natürlich stehen dahinter nur gutgemeinte Gedanken der Eltern: Möglichst vielseitige Förderung der Kinder durch die Nutzung der sportlichen, künstlerischen und weiteren kulturellen Angebote.

Zeit für Spielen?

Die *Werbung* in allen Massenmedien gaukelt uns tagtäglich vor, daß aktive Menschen hochgeachtet seien. Man bekommt ja fast schon ein schlechtes Gewissen eingeredet, wenn man sich einmal gewöhnlich zurücklehnt, ohne sich dabei gleich mit irgendetwas aktiv zu befassen. Wenn wir allerdings den Kindern unbelastete Zeit füreinander lassen, erhalten wir ihnen dadurch ihre eigenen *Freiräume*, in denen sie sich dem freien Spiel hingeben können. Dann, wenn sie sich voll und ganz von einer Tätigkeit fesseln lassen, für eine gewisse Zeit alles um sich herum vergessen, frei von einer gänzenden Planung und damit Einschränkung sind, wenn sie sich für diese bestimmte Tätigkeit nur um ihrer selbst willen Zeit nehmen und dadurch Zeit haben, dann ist die Grundidee des Spiels erfüllt. Für Kinder ist Spiel in erster Linie freiwilliges und lustbetontes Handeln.

Spielerisches Tun wird aber dann zum tätigen Leben, es kann befreiend sein für Gehemmte, er-

mutigend für Ängstliche, motivierend zum eigenständigen Agieren ohne Versagensängste.

Zeitprobleme

Leider schafft gerade die *Zeit* im Schulalltag immer wieder die Schwierigkeit, daß man in den Spielverlauf eingreifen, ihn sogar abbrechen muß. Fehlende Zeit in Form von

- Druck durch eine lange Reihe von Lernzielen, die im Lauf eines Schuljahres erfüllt werden müssen,
- Lehrerwechsel nach 45 Minuten,
- Pausengong,
- minutengenaue Busfahrpläne,
- besorgte Eltern, die meinen, beim Spielen würden ihre Kinder nichts lernen,
- beengte Raumverhältnisse u. v. m.

Wir stehen hier einem grundsätzlichen Konflikt gegenüber, denn weder Lust noch Freiwilligkeit lassen sich von der Uhrzeit diktieren. Aber zu lernen, wie man damit umgeht, gehört wohl auch zum Spiel dazu. Für Kinder gleichermaßen wie für Lehrer.

Priorität Intellekt?

Die Schule gerät häufig in die Situation, den Intellekt zu überbewerten. Aber gerade ein ungezwungenes frohes Miteinander und gemeinsames Tun kommt dem Wesen der Kinder entgegen. Ein aufgelisteter Lernzielkatalog genügt, isoliert gesehen, nicht für eine allseitige Bildung von jungen Menschen. Die Neigungen der Kinder müssen Vorrang haben, denn zu einer ausgeglichenen Entwicklung gehören *Geist, Seele und Körper* in gleichberechtigter Weise. Der Freiraum zu eigenem manuellem und schöpferischem Schaffen darf den Kindern nicht nur in den musischen Fächern gegönnt werden. Vielmehr sollten den Lernprozessen selber spielerische Züge verliehen werden. Häufig wissen vor allem jüngere Kinder noch nicht aus sich selbst heraus, wie sie mit diesen Freiräumen umgehen können, und brauchen daher Anregungen von außen. Geeignete Spiele kommen da doch wie gerufen.

Grundtypen des Spiels

Die Fachliteratur bietet eine Fülle von Lernspielen an, die sich von ihrer Idee her einzigen Spieltypen zuordnen lassen, die speziell für das Alter der Grundschulkinder relevant sind:

1. Das *Erkundungsspiel*: In jedem Menschen steckt mehr oder weniger stark der Drang, die Welt zu entdecken und dadurch mit ihr vertraut zu werden, sei es durch Ausprobieren verschiedener Mög-

lichkeiten, Enträtseln von Unbekanntem oder Erforschen von Zusammenhängen. Das Zerlegen eines Gegenstandes sagt eben mehr als langatmige Erklärungen. Daher versteht es sich eigentlich von selbst, daß viele Sachverhalte durch Begreifen im Sinn von Anfassen erst wirklich begriffen werden können. Nur so können Kinder aus eigener Kraft Neues hervorbringen.

2. Das *Gestaltungsspiel*: Die meisten Kinder haben große Freude an Spielen, die etwas mit Bauen oder Organisieren zu tun haben. Gerade hier können sie ihrer Phantasie freien Lauf lassen und können am Schluß ihr Werk mit einem Gefühl der Befriedigung begutachten, weil sie ja etwas geschafft (oder geschaffen!) haben.

3. Beim *Geschicklichkeitsspiel* kommt es darauf an, mit großer Geduld spezielle Techniken auszuführen, um zum Ergebnis bzw. Ziel zu kommen. Diese Techniken können schwerpunktmäßig entweder den Körper oder den Geist fordern. Gerade hier können allerdings leicht Mißerfolgerlebnisse auftreten, wenn Kinder nicht mit genügender Ausdauer bis zum Ziel durchhalten, oder wenn sie mit ihrem Resultat selbst nicht zufrieden sind, oder wenn das gewählte Spiel Wettbewerbscharakter hat und damit Erfolgzwang hervorruft. Schule kann jedoch nicht immer nur Schonraum sein, in dem Konflikte vermieden werden. Spielsituationen können sicher dazu beitragen, daß Kinder lernen, mit Niederlagen umzugehen und auch ein Verlieren akzeptieren zu können.

4. Im *Rollenspiel* ahmen Kinder andere Lebewesen oder Dinge nach, aber in ihrer Weise, d. h. interpretierend. Dabei identifizieren sie sich durch das Imitieren mit den jeweiligen Figuren oder deren Handlungen. In spielerischer Weise lernen sie dabei, sich mit Situationen ihrer Welt auseinanderzusetzen und sie damit zu bewältigen.

5. Besonders dem *Stegreifspiel* kommt hier eine große Bedeutung zu. Kinder können sich hier Situationen schaffen, die ihren eigenen Maßstäben entsprechen und nicht aus irgendwelchen Regeln oder Vorstellungen anderer heraus. Gerade diese Spielform bietet ihnen die Möglichkeit, Situationen spontan und aus ihrem eigenen Empfinden heraus zu gestalten, weil sie ihre persönlichen Gefühle und momentanen Bedürfnisse einbringen können.

Spiel in einzelnen Fächern

In allen Unterrichtsfächern ist Spiel als freies Handeln möglich, sinnvoll und oft auch nötig. Die Unterrichtsstoffe können anschaulicher und kind-

gemäß dargeboten werden. Eindrücke prägen sich wesentlich erlebnishafter ein und können dadurch viel bewußter in die Gestaltung des Ausdrucks umgeformt werden.

Die verbale Sprache hat zwangsläufig einen hohen Stellenwert in allen Fachbereichen, wenn auch in erster Linie als Verständigungsvermittler. Im sprachlichen Bereich können sich Kinder, die sich sonst eher mit freiwilligen Äußerungen zurückhalten, durch Spielsituationen zu spontanen Bemerkungen hinreissen lassen, vor allem, wenn sich Situationen zum handlungsbezogenen Miteinandersprechen ergeben. Besonders der *Sprachunterricht* ist dafür geeignet, aus Spontaneität Kreativität werden zu lassen, denn vor allem in spielerischen Sprechsituationen können Kinder wesentlich leichter Begriffe und Wendungen finden und dadurch ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit erweitern als bei künstlich erzwungenen Sprech-anlässen. Menschliche Stimmungen können erst mit Mimik und Gestik ausgedrückt werden, bevor das Wort dazukommt. Oder auch umgekehrt, wenn die Handlung eines Lesestückes im Spiel nachvollzogen wird. Kinder drängen geradezu danach, z. B. ein Märchen oder eine lustige Erzählung szenisch umzusetzen. Es muß ja nicht gleich die ganze Geschichte sein. Ein bestimmter Ausschnitt genügt schon, Kinder von der literarischen Vorlage unabhängig zu machen und damit zum freien Sprechen zu führen.

Solche spontane Handlungsfähigkeit läßt sich auch gut in der *Musik- und Bewegungserziehung* (oder in späteren Jahrgangsstufen im *Musikunterricht*) einbringen, sei es beim Sprechen und Singen, dem spielerischen Umgang mit der eigenen Stimme, oder beim Nachahmen von Geräuschen oder anderen Höreindrücken. Kinder probieren gerne aus, wie sie ihre Stimme verändern können, Tonhöhe, Lautstärke und Ausdrucksmöglichkeiten variieren und damit Geschichten gestalten. Wenn Kinder genügend Platz im räumlichen und zeitlichen Sinn haben, wenn man ihnen Raum für selbständiges Schaffen läßt, dann können sie schöpferisch arbeiten und wirklich Neues hervorbringen. So entstehen Darstellungen, nicht nachgeahmt, sondern aus eigener Kraft heraus, mit ihren ganz persönlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Natürlich müssen für solches Gestalten häufig erst einmal Grundlagen in Form von gewissen Techniken geschaffen werden.

Wenn man an ein freies Improvisieren denkt, ist es sicher auch möglich, Geräusche und Klänge zu erzeugen, ohne daß das Instrument »richtig« beherrscht wird. Aber es gibt auch Situationen, wo

Kinder die Grenzen von Ausdrucksmitteln erfahren. Hier muß die Schule ansetzen, ermutigen und weitere schöpferische Kräfte zu wecken versuchen, denn erst durch Selbsttätigkeit gelangen Kinder zu Selbstständigkeit. Musik- und Bewegungserziehung bietet vielleicht die besten Chancen, diesen hohen Zielen nahe zu kommen. Hier können Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit gefördert werden, und zwar beim Singen und Sprechen, beim rhythmischen Bewegen, beim gestisch-mimischen Darstellen und natürlich beim Musikhören und eigenen Musizieren. Dabei wird das Kind sowohl in seiner Individualität als auch in seinen vielfältigen Beziehungen zur Gemeinschaft angesprochen. Ob beim täglichen Musizieren oder bei der Durchführung von besonderen schulischen Festen: Bei der Gestaltung von Texten, Musik und Tänzen können Kinder ihre ganze Persönlichkeit einbringen.

Vereinbarkeit mit Curriculum und Lehrauftrag

Ein Zitat aus dem Lehrplan für die Grundschule in Bayern:

»Während in der 1. und 2. Jahrgangsstufe Selbsttätigkeit und freies Gestalten beim Musizieren und Sich-Bewegen im Vordergrund stehen, lernt das Kind in der 3. und 4. Jahrgangsstufe immer mehr Elemente der Musik bewußt einzusetzen. Freier, spontaner Ausdruck und schöpferisches Umgehen mit Musik, Sprache und Bewegung setzen eine Atmosphäre voraus, in der das Kind Erfahrungen sammeln, experimentieren und gestalten kann.«

In allen vier Grundschuljahrgängen ist bei Gestaltungsaufgaben das Spiel von größter Wichtigkeit. Der Lehrplan gibt diesem Anliegen Raum. Was nützt es aber, wenn in Neigungsklassen (z. B. Blockflöte oder Spiel mit Orff-Instrumenten) Tonfolgen gepaukt werden und eine Art »Virtuosität« von ehrgeizigen Lehrern und Eltern angestrebt wird, dabei aber die Freude am Spielen immer mehr verloren geht? Da müssen ja zwangsläufig Spontaneität und Kreativität auf der Strecke bleiben!

Nur für Kinder?

Nicht zu übersehen ist die Bedeutung des Spiels in der Schule auch für den Lehrer, denn Spielen ist ja grundsätzlich eine Bereicherung. Gemeint ist hier nicht allein die reine Lust am Spiel. Abgesehen davon, daß Spielen eine Hilfe für Erziehung und Unterricht ist, soll es nicht lediglich darum gehen, den Schülern den Unterrichtsstoff möglichst süß zu verpacken. Das ginge wohl zu weit, wenn der Lehrer wie ein Showmaster aus dem Fernsehen oder

wie ein Animator aus dem Club-Urlaub Action bieten müßte, um seinen Schülern die Lerninhalte möglichst schmackhaft zu machen.

Viel wichtiger sind die Erfahrungen, die ein Lehrer in seiner spielenden Klasse sammeln kann. Er wird selbst offener, aufgeschlossener, flexibler, humorvoller und sicher auch gelassener. Es gehört allerdings auch ein wenig Mut dazu, sich aus eingefahrenen Gleisen zu lösen und sich dem Druck von verschiedenen Seiten zu widersetzen (Curriculum, Kollegen, Eltern, Vorgesetzte). Spielen im Gegensatz zu Spielerei ist weder Zeitverschwendug noch Bequemlichkeit des Lehrers. Schließlich zählt für einen Lernerfolg nicht nur die Menge der erreichten Ziele und Inhalte, sondern vor allem auch die Art und Weise, wie Fertigkeiten, Fähigkeiten und Denkvermögen geschult worden sind. Deswegen zählt auch nicht die Quantität der Spiele pro Unterrichtstag, sondern wie die Grundidee des Spiels im Unterricht verwirklicht wird.

Sinnvoll eingesetzt bieten entsprechende Spiele hervorragende Möglichkeiten, Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeitsentwicklung positiv zu beeinflussen:

- Spielen bedeutet für Kinder immer wieder eine starke Motivation, sowohl kognitive als auch emotionale Qualitäten zu erwerben.
- Spielen sensibilisiert künstlerische Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit.
- Spielen bringt Abwechslung und Ausgleich in den Unterrichtsalltag.
- Spielen steigert Konzentration und Ausdauer, weil es die Schüler weniger ermüdet als langweilige Übungsreihen.
- Spielen kann die Lernlust und damit auch den Lerneffekt steigern.
- Spielen in der Schule bietet Kindern Anregungen und Möglichkeiten, ihr Spielbedürfnis zu befriedigen, was außerhalb der Schule immer weniger möglich wird.
- Spielen fördert soziale Ziele wie Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft.
- Spielen erfordert Bewegung und Handeln von Körper und Geist und berücksichtigt dadurch entwicklungspsychologische Grundsätze und Forderungen.

Zusammenfassend soll noch einmal deutlich gesagt werden, daß Pädagogen zwar längst erkannt haben: Kinder lernen am besten, wenn sie sich den Lernstoff in spielerischer oder auch spielender Weise und aus eigenem Antrieb aneignen können. Leider wird aber Spielen noch zu isoliert vom Lernen gesehen nach dem Motto: »Erst die Arbeit, dann das Vergnügen.«

Nicht Spiel oder Lernen soll es heißen, sondern Spiel und Lernen müssen mehr miteinander verknüpft werden.

Wir sind dann einer *humanen Schule* nähergekommen, wenn wir unseren Kindern einen echten Lebensraum bieten, in dem sie sich selbst entfalten und verwirklichen können, um selbständige Wege zu einem eigenverantwortlichen Leben in der Gemeinschaft zu finden.

LITERATUR:

- Bartl, Almuth und Manfred: Spiele, Feste, Feiern in der Schule. München, 1988.
Bauer, Günther: Der spielende Mensch: Ausweg oder Irrweg. Salzburg, 1984.
Daublebsky, Benita: Spielen in der Schule. Stuttgart, 1983.
Flitner, Andreas (u. a.): Der Mensch und das Spiel in der verplanten Welt. München, 1976.
Flitner, Andreas: Spielen - Lernen. München, 1974.
Huizinga, Johan: Homo Ludens. Hamburg, 1956.
Regelein, Silvia: Spielen in Unterricht und Freizeit. München, 1991.
Weigand, Georg: Fröhlich lernen und spielen im Jahreskreis. München, 1990.
Winnicott, D. W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart, 1973.

Summary

From time immemorial, play is a human phenomenon to be found in all cultures. Games are of great importance in all the age and developmental levels of man, but especially children need room for play in order to grow in an allround healthy way. What level of interdependance exists between playing and learning and social behaviour, especially in the development of Elementary School children?

It is precisely the kind of school that intends to be more than a working place - an aid for life and a living space - which has to accept life with all its vitality and spontaneous actions, and consequently, all the resulting creative aspects. If we provide children with leisure time for each other, we preserve their own free space for them to dwell in their play. Only when they immerse completely in what they are doing, forgetting everything around them, free of any planning and limitation, then it is play in the true sense. In school, the play as such, not merely the pleasure of playing, is also of great importance for the teacher. Apart from the fact that playing represents an aid to education and teaching, the issue is not merely to put a sweet wrapping around the contents the students have to learn. More important are the experiences that a teacher can make

with his class playing. It will make him more open minded and flexible and he will surely be in a better mood and calmer.

Games related to learning, used in a sensible way, offer excellent possibilities for children to develop their entire personality.

We are moving towards a human school when we offer our children a real living space where they can develop freely and find their own personal way of a responsible life in community.

Tanzimprovisation mit jugendlichen SchülerInnen – Spielraum für spontane Bewegungen?

Ulrike Meyerholz

Sie sind SportlehrerIn an einer recht fortschrittlichen allgemeinbildenden Schule, sind selbst tanzbegeistert und improvisationserfahren. Sie führen in einer Unterrichtsstunde Ihrer Klasse 7 Bewegungsimprovisation ein. Sie wollen vor allem Ihre eigenen positiven Erfahrungen, wie die Entdeckung neuer Möglichkeiten, sich zu bewegen, die Stärkung eigenen Selbstbewußtseins, die überraschende Erfahrung eigener Kreativität auch Ihren SchülerInnen ermöglichen. Sie kennen sich recht gut mit deren Musikgeschmack aus und haben die CD mit den neuesten Hits mitgebracht. Sie fühlen sich gut gerüstet, und trotzdem haben sie nach der Stunde das Gefühl, daß Ihre Ideen nicht besonders gut angenommen worden sind. Woran liegt es, daß SchülerInnen in diesem Alter angebotene Bewegungsfreiräume so zögerlich nutzen, obwohl sie selbst diese offeneren Unterrichtsformen auch immer wieder verbal fordern und Frontalunterricht »ätzend« finden?

Bestimmte persönliche Entwicklungen und spezifische Gruppenprozesse hemmen Spontaneität

Es gibt viele Gründe, die fast alle mit der gerade einsetzenden Pubertät zusammenhängen. Durch die gewaltigen körperlichen Veränderungen und seelischen Entwicklungen haben die SchülerInnen ein besonders starkes Bedürfnis nach Orientierung. Diese kann gruppenspezifischer Art sein: Wer ist in der Klasse oder Schule top bis hiphop gekleidet, wer ist besonders »cool drauf«, welche

Vorbilder aus der Rock-, Pop-, Sport- und Kinoszene sind angesagt?

Wenn ein Erwachsener sich nun besonders gut in »ihrer Szene«, z. B. in Sachen Popstars, auskennt, ist es nicht zwangsläufig so, daß dies gut bei den SchülerInnen ankommt. Dringt man zu sehr in einen Bereich vor, der eigentlich der ihre ist, kann dies Ablehnung hervorrufen. Denn der Abgrenzungsprozeß richtet sich natürlich auch gegen die Welt der Erwachsenen.

Ganz im Vordergrund steht die geschlechtsspezifische Orientierung – die Abgrenzung zum anderen Geschlecht, aber auch die Neugier auf »die andern«, die Jungen oder die Mädchen. Bekommt man nun als SchülerIn die Aufgabe gestellt, »bewegt euch frei zu dieser Musik«, rattern zuerst im Kopf die gesammelten Verhaltensmuster durch, und fast jede(r) fällt durch das Raster der eigenen Ansprüche: »... die andern finden das bestimmt blöd, wie ich mich bewege.«

Spielräume für Spontaneität schaffen

Verbindet man Musik und Bewegungsaufgaben aber »ganz nebenbei«, z. B. als Erwärmungsspiel oder als Schlüßpunkt, werden die SchülerInnen fast unmerklich mit dieser Art von Bewegungserziehung vertraut gemacht.

Völlig andere Voraussetzungen bestehen für eine Gruppe, die als Arbeitsgemeinschaft, auf freiwilliger Basis, arbeitet. Die geschlechtsspezifischen Probleme fallen meist schon weg, da sich überwiegend Mädchen für Tanz interessieren. Können sich Jungen für so ein Thema begeistern, werden sie von den Mädchen als Gleichgesinnte gern in die Gruppe aufgenommen.

Die Zwangsjacke der eigenen Vorstellungen und Abgrenzungsbestrebungen fällt weniger ins Gewicht, wenn den SchülerInnen Themen aus Umwelt, Natur, Politik, Sport und Kunst angeboten werden, die sie von der Gruppe ablenken. Schlagzeilen aus der Tagespresse, wörtlich genommen und in Bewegung umgesetzt, können sich zu einer vielleicht gesellschaftskritischen oder auch komischen Collage entwickeln. Gelingt es, von der musikalischen Seite her einen »Schlagzeilen-Rap« anzuregen, wird auch notorischen »Nichtbewegern« ein Betätigungsfeld eröffnet.

Spieldliches Einbeziehen von Objekten, z. B. Stühle, Hüte, Zeitungen, Tücher u. v. m., stellen erst einmal die Auseinandersetzung mit dem Material in den Vordergrund. Es sollte also ganz behutsam ein Schutzraum geschaffen werden, damit Spontaneität im Zusammenhang mit Bewegung und Gruppe von den SchülerInnen entstehen kann.



Masken lenken von der eigenen Person ab

Masken sind zu diesem Zweck besonders gut geeignet. Die Schüler können sich richtiggehend dahinter verstecken oder sogar für eine kurze Zeit in eine andere Rolle schlüpfen. Je klarer die Maske im Ausdruck ist, desto besser kann sich der Maskenträger auf ihren Charakter einlassen und den Gesichtsausdruck mit Gesten und ganzkörperlichen Bewegungen vervollständigen.

Schuhkartondeckel sind als Masken herrlich einfach zu handhaben. In Schuhgeschäften hebt man gern einen Stapel auf. Nur mit den Augenlöchern und der Form des Mundes – z. B. hochgezogene Mundwinkel, ein gerader Mundstrich oder der traurige Mund eines Pessimisten – werden schon verblüffende Wirkungen erreicht.

Bietet man den SchülerInnen nun zwei kontrastierende Maskengruppen an, z. B. Optimisten und Pessimisten, werden zuerst zwei entsprechende Musiken ausgesucht, die die beiden Charaktere unterstützen. Zwei unterschiedliche Musiken von Tonträgern oder »selbstgemachte« Musik auf verschiedenen Schlaginstrumenten können diese Aufgabe übernehmen. Sind die Optimisten akustisch zu hören, versteinern die Pessimisten und umgekehrt. Bereit die Suche nach geeigneter Musik Schwierigkeiten, kann auch eine Gruppe, die jeweils andere mit selbsterzeugten Mundgeräuschen und Wortfetzen »zum Leben erwecken«. Während die Pessimisten mit Stöhnen, Knarren, Knatschen und Lamentieren kommentiert werden, kann dies für die Optimisten Jubeln, vergnügtes Pfeifen, Schnalzen usw. sein.

Ein neutrales akustisches Signal bestimmt den Wechsel der beiden Gruppen. Vielleicht ergibt sich nach einer ausführlichen Improvisationsphase eine Möglichkeit, eine Begegnung mit diesen beiden Charakteren auszustalten und als kleine Aufführung anderen zu zeigen.

So wichtig es ist, der Spontaneität auch im Zusammenhang mit Bewegung einen Spielraum zu geben, so sensibel und vorsichtig müssen die Rahmenbedingungen in die Vorüberlegungen und Stundenplanung miteinbezogen werden. Dabei ist zu beachten, daß sich für die SchülerInnen erst langsam und behutsam ein Freiraum zum Improvisieren eröffnet.

LITERATUR:

- Haselbach, Barbara: Improvisation, Tanz, Bewegung. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1979.
Haselbach, Barbara: Tanz und Bildende Kunst. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1991.
Mahler, Madeleine: Kreativer Tanz. Zytglogge Verlag, Bern, 1979.
Meyerholz, Ulrike & Susi Reichle: Einfach losanzen. Zytglogge Verlag, Bern, 1992.
Zimmer, Renate: Spielideen im Jazztanz. Verlag Hoffmann, Schorndorf, 1984.
Zimmer, Renate (Hrsg.): Spielformen des Tanzens, vom Kindertanz bis zum Rock'n Roll. Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 1988.

Summary

Is it sufficient that the latest hit motivates students to express themselves in spontaneous dancing? The author presents considerations about why the personal development of the student in puberty and in specific group processes can hinder spontaneity. She points out the possibilities in which the full scope of spontaneity can be achieved. For example, the work can come from texts like current headlines or objects like chairs or hats and can thus distract from personal problems. Masks are especially good for creating possibilities to slip into new roles allowing one to show more spontaneity among classmates.

Spontaneität – ist das denn lernbar?

Ernst Wieblitz

»So sei doch spontan!« – Wer kennt nicht diese wohlgemeinte Aufforderung eines netten Mitmenschen, der uns aus einer momentanen – oder auch länger dauernden – Entscheidungsschwäche los-eisen, zum Handeln, hier und jetzt bringen möchte. Normalerweise hat das ja den gleichen Effekt, wie die Ermunterung, locker und ganz entspannt zu sein, wenn sich unser Gemüt in einer genau gegenpoligen Phase befindet. Eher wird das Gegenteil bewirkt.

Kann man überhaupt willentlich, vorsätzlich spontan sein?

Gefragt, ob ich nicht ein paar Gedanken zu diesem Thema aufschreiben möchte, war ich »spontan« angetan. Nicht nur, daß die verschiedenen Unterrichtsbereiche, in denen ich am Orff-Institut tätig bin, damit zu tun haben, sondern gerade auch, weil die Arbeit mit »meinen« Studierenden des 2. Semesters manche Erlebnisse und Begebenheiten diesbezüglich gebracht hatte, die noch frisch in der Erinnerung waren.

Als ich begann, mich mit diesem Thema näher einzulassen, holte ich mir erst einmal die verfügbaren Lexika, um unter dem besagten Stichwort nachzulesen – also nicht gerade spontan, dieser Beginn. Aber für die in Bewegung geratenden Gedankenkreise förderlich. Im »Duden« (Band 8, 1963) zum Beispiel heißt es bei »spontan« unter anderem: »... aus eigenem innerem Antrieb, einer plötzlichen Eingabe folgend; unmittelbar; freiwillig; von selbst ...«. Womit die oben gestellte Frage bereits beantwortet wäre: Weder kann mich ein Außenstehender zur Spontaneität bringen, noch ich mich selbst – vorsätzlich und absichtsvoll – zu spontanem Handeln. Das bedeutet, daß ich es hier offenbar mit etwas zu tun habe, das sich dem direkten, bewußten Zugriff – und damit der Verfügbarkeit und der Manipulierbarkeit – entzieht.

Band 11 des »Großen Brockhaus« (Ausgabe 1957, Stichwort »Spontaneität«) brachte noch anderes zutage: »Vor allem seit Kant betrachtet man die S. als Kennzeichen des menschlichen Geistes. Die neuzeitliche Bildungslehre sieht die Aufgabe der Erziehung in der Weckung des vom jungen Menschen selbst ausgehenden Mitvollzugs.«

Wenn ich da an die soeben abgeschlossene Gymnasialzeit meiner Tochter hier in Salzburg denke,

drängt sich die Frage auf, ob diese »neuzeitliche Bildungslehre« hier noch gar nicht angekommen ist – oder innerhalb dieser fast 40 Jahre unbemerkt in einem großen Bogen vorbeiging ...

Erwähnenswert scheint mir in diesem Zusammenhang, daß im »Lexikon der Musikpädagogik« (Bosse 1984) dieses Stichwort erst gar nicht aufscheint.

Da ich mich hier damit beschäftigen möchte, welche Rolle dieses Phänomen in meinem pädagogischen Tun und in meinem Nachdenken darüber spielt (»Was hoffe ich denn, mit dem, was ich tue, bewirken zu können?«), muß ich zunächst »Farbe bekennen«, was es für mich selbst bedeutet. Da ist zunächst einmal die Ebene des Fühlens, des Erlebens: Das kann der Vogel im Baum vor meinem Fenster sein, dessen Bewegung in den Zweigen, dessen Tönen ich schon so oft wahrgenommen habe, aber wo mich in diesem Moment etwas Besonderes »anspringt«, mir etwas plötzlich offenbar wird von der Schönheit der völligen Stimmigkeit mit sich selbst; oder ich lese ein Gedicht zum ersten Mal, und in mir zutiefst Gewußtes finde ich so völlig übereinstimmend ausgedrückt vor mir, daß mir der Atem stockt. (Mit dem Guggenmos-Gedicht »Wegwarte« und seiner Schlußzeile »... was lebt ist sich nah« erging es mir z. B. so – sogar bis dahin, daß sich wie von selbst eine melodische Gestalt hinzufügte.)

Die Redewendung, daß da »ein Knopf aufgeht«, trifft diesen Zustand sehr bildlich: Etwas öffnet sich in mir, antwortet – vielleicht überhaupt zum ersten Mal, vielleicht zum ersten Mal in dieser Bewußtheit – auf etwas, das schon immer um mich war, tritt in innere Verbindung mit mir. Ich fühle mich reicher, fühle mich beschenkt. Für diese Augenblicke bin ich »ganz bei mir« – sollte ich sagen »ganz in mir«? – und außerhalb der Zeit. Wenn also die Fähigkeit zu spontanem Verhalten bedeutet, lebendiger zu leben, intensiver – weil in mehreren Erlebnisebenen oder -räumen – Freude zu empfinden, vielfältiger Licht und Schatten und all die Wunder dieser Welt wahrzunehmen, dann müßte ein Grundgebot für jede Art pädagogischen Handelns darauf gerichtet sein, Voraussetzungen zu schaffen, damit diese Fähigkeit sich entfalten kann.

Aus meinem eigenen Klavierstudium ist mir lebhaft in Erinnerung, daß mein Lehrer sehr spontan Bilder gebrauchte, um ein nicht zufriedenstellend gelöstes musikalisch-gestalterisches oder spielerisches Problem von einer anderen Seite anzugehen, zu beleuchten oder eine ganz neue Dimension aufzutun. Bilder, die sehr plastisch und

erlebnissark aus dem Moment geboren wurden – aus dieser und für diese spezielle Situation.

Die Spontaneität des oder der Lehrenden vermag sicher, »Knöpfe« aufgehen zu lassen, gerade wenn es um plastische Vorstellung und Umsetzung im Bereich musikalischer Äußerung geht. Auch die dadurch bestimmte Atmosphäre des Unterrichts begünstigt spontanes Verhalten des Lernenden, ja fordert es heraus. Natürlich besteht andererseits auch die Gefahr der Dominanz, wenn sich das spontane Wesen des/der Lehrenden zu stark auslebt: Der Spielraum des anderen wird dann eingeengt. Es ist ja gerade der springende Punkt, Situationen zu schaffen, in denen der andere seine eigenen Möglichkeiten (und Grenzen) erfährt und seine Fähigkeiten entwickelt. Das heißt auch: innere Hindernisse, Hemmungen erkennt und überwindet bzw. abbaut und damit Selbstvertrauen hinzugewinnt.

Dazu ein Beispiel aus dem Unterricht. Bei der Erkundung der verschiedenen musikalischen Qualitäten von Sprache kommt es zu dem Punkt, wo wir mit Fantasiesprache arbeiten, also mit frei aus dem Stegreif zu erfindendem (und semantisch freiem) Sprachklang. Es war eine Gruppe Studierender, in der sich auch eine Anzahl von Lehrern befand, für die dies zunächst eine eher komische Sache war, einfach so loszusprechlawitschen – also »Hemmschwelle« gegenüber der Forderung an ein (spontanes) Sich-Einlassen auf Ungewohntes. Im Verlauf der weiteren Arbeit damit war die Aufgabe gestellt, hinter einem Paravent einen – inhaltlich vorbereiteten – Dialog mit einem Partner, einer Partnerin zu führen, aus dem die Situation, die Stimmung und worum es bei diesem Gespräch geht, erkennbar werden sollte, allein aus dem Klang der Sprache und dem Ton des Sprechens, ohne »Übersetzungshilfe« durch Mimik oder Gestik. Nach zwei oder drei eher witzig-komischen Beispielen überraschte, ja erschütterte uns Zuhörende ein Gespräch zwischen zwei jungen Frauen, in der die eine der anderen ihr tiefstes Leid klagte und sie von dieser im Herzen getröstet wurde. Die Stille der Betroffenheit, die dem folgte, machte deutlich, wie es diesen beiden aus dem Moment heraus gelungen war, uns in eine ur-menschliche Situation zu führen, und wie es andererseits – gerade bei den Skeptikern – wie Schuppen von den Augen fiel, welche Dimensionen mit solchem »Spielen mit Sprache« eigentlich angegangen werden. Ein Nachspiel hier von, zwei oder drei Jahren später: Einer der Volksschullehrer aus dieser Gruppe, dem es damals besonders schwer gefallen war, sich solch einer freien Erkundungsarbeit zu

öffnen, kam bei einem Besuch des Instituts zu mir und erinnerte mich an diese Stunde und bemerkte, daß er in seinem Musikunterricht in den Hauptschulklassen nur ankommen konnte, indem er gerade mit solchen Möglichkeiten das Interesse seiner Schüler weckte.

Aus diesem Bereich des Erkundens von Sprache unter dem Aspekt des Musikalischen gäbe es zahlreiche Beispiele für das Herauslocken von Spontaneität – sowohl in Richtung des Handelns, wie auch in Richtung des Erlebens oder Entdeckens (im Sinne von aha-Erlebnis): So zum Beispiel, wenn eine in vier Zeilen geordnete Folge von Vokalen zwar eine rhythmische Struktur und eine nach den Klängen angenehme Form erkennen läßt, wir aber unmöglich ausmachen können, daß es sich um einen uns bestvertrauten, oft gesungenen Kanontext handelt, der erst entschlüsselbar wurde durch das Gegenstück, der ebenfalls rhythmisch geordneten Lautgruppen der konsonantischen Ebene dieses Textes (vgl. Vokalgestalt, konsonantische Gestalt und Original im gerahmten Text). Auch hier verschiedene Formen von Spontaneität: das plötzliche Aufleuchten und Erkennen eines Sachverhaltes, mit dem ich ständig zu tun habe und der mir nun mit einem mal in ganz anderem, neuem Licht begegnet; die Herausforderung, nun diese neugewonnene Möglichkeit aus dem Augenblick heraus gestaltend wahrzunehmen und vielleicht ein »Lautgedicht« über die Klangelemente des eigenen Namens zu versuchen.

Es ist ja so, daß überall da, wo wir es mit Improvisation – in welchen Formen auch immer – zu tun haben, der Spielraum für die Entfaltung – also auch Übung (?) – spontanen Verhaltens gegeben ist. Selbst wenn der sachliche Kontext bestimmte Beschränkungen, Eingrenzungen verlangt – etwa bei melodischer Improvisation ist ein bestimmter tonaler Rahmen gesteckt, ist eine Zeitstruktur (Phrase, rhythmische oder metrische Bedingung) vorgegeben – ist gefordert, im Moment zu reagieren auf das, was vorher erklang wie auch Beziehung zum Nachfolgenden herzustellen. Natürlich, je strenger, und damit auch enger, der Rahmen gezogen ist, umso mehr werde ich auf mir schon Vertraute, Verfügbares zurückgreifen; doch kann ich ja nicht sicher sein, ob nicht etwa mein Vorspieler den Rahmen sprengt und ich darauf reagieren muß, mein Plan geht nicht mehr auf – ich muß spontan sein. Oder umgekehrt – ich selbst bin es, der eine vereinbarte Spiel-Regel bricht, nun trage ich die Verantwortung für den Weitgang der gemeinsamen Sache: Wird sie eine unerwartete Wendung nehmen? Wird sie abstürzen und im Chaos

Die vokale, die konsonantische und die originale Form eines Verses von Goethe, den Joseph Haydn als fünfstimmigen Kanon vertonte:

I U I E EI E EI E

I A U E IO A

E E U A Ü E E I E

E A Ú I A I E A

WLLST D MMR WTR SCHWFN

SHDS GT LGT SNH

LRN NRDS GLCKR GRFN

DNNDS GLCKST MMR D

Willst du immer weiter schweifen,
sieh, das Gute liegt so nah.
Lerne nur das Glück ergreifen,
denn das Glück ist immer da.

enden, von dem aus vielleicht durch einen neuen Impuls eine neue Ordnung das Spiel weitergehen läßt?

Besonders exponierte, ja eigentlich wunderbare Situationen ergeben sich oft im Fach Dirigieren, das ja nicht einfach im Sinne von »Taktschlaglernen« zu verstehen ist, obwohl es das natürlich auch vermittelt. Es hat seine Aufgabe darin, daß der Einzelne erfährt und erfübt, seine musikalische Vorstellung, seinen gestalterischen Willen durch nonverbale Mittel auszudrücken und der Gruppe klar mitzuteilen, damit diese zur richtigen Zeit das Richtige tut: singt, spielt, oder sonstwie reagiert. Eine Grundübung besteht z. B. darin, daß einer die Gruppe anleitet zu einer Vokalimprovisation, indem er Klänge und Geräusche, Cluster, Glissandi oder andere Mittel, derer er sich bedienen will, zu einem musikalischen Ablauf gestaltet allein mit seinem gestischen und mimischen Ausdruck. Das bedeutet aber eine ständige Wechselwirkung, nämlich die eigene Klangvorstellung zu übermitteln und das Klangerlebnis entweder zu korrigieren oder zu integrieren, das heißt aber, im Moment sich auf das Gehörte einzustellen und das Folgende von hier aus zu entwickeln – dies aber praktisch »in Serie«, also immer und immer wieder neu auf das, was ihm entgegenkommt, zu reagieren. (Das entspricht ja auch der wirklichen Situation etwa eines Chorleiters: das klangliche Erlebnis in Beziehung zu setzen zu dem Vorausgehörten und sich dementsprechend zu verhalten.)

Ein Bereich, bei dem in eigentümlicher und verschiedener Weise Spontaneität herausgefordert wird, ist das Erfinden und Bauen von Instrumenten, wie ich es mit Kindern und Erwachsenen betreibe. Das beginnt beim Anschauen, Erkunden und Ausprobieren von Material, wo ich das, was ich an Instrumenten schon kenne, zu dem in Beziehung setze, was ich da an unbearbeitetem Gegenstand vor mir habe: einen Ast oder ein PVC-Rohr, ein Stück Bambus, ein Joghurtbecher . . . Der eine sieht in dem dicken Rohr schon die Trommel, ein anderer erkennt die Möglichkeit zu einem Resonanzkörper für eine Harfe (die dann freilich nicht unsere Konzert harfe zum Paten hat, sondern eher eine afrikanische Leier); aus dem Ast entsteht einmal ein Paar Claves, ein andermal ein kleines Leiterxylophon, oder gar ein Reco-Reco, für das dann noch der Joghurtbecher einen Resonanzkörper abgibt. Je mehr innere Bilder ich habe, um so vielfältiger die Möglichkeiten, die mir »einfallen«. Das betrifft schließlich auch das Musizieren mit solchen ungewöhnlichen Instrumenten. Da hört jemand zum erstenmal, wie – in der richtigen Weise aufgehängte – große Zimmermannsnägel oder verschiedene lang gesägte Metallröhren eines ausgedienten Gartenstuhls klingen, und es kommen ihm sogleich Bilder, Szenen aus Märchen, eine ganze Geschichte ist im Entstehen, aus dem Nichts – nein, aus der inneren Bildewelt, die durch diesen bestimmten Klangreiz aufgeschlossen wurde. Wie heißt es doch bei Eichendorff? . . . und die Welt hebt an zu singen, trifft du nur das Zauberwort.

Es wird an diesen Beispielen noch etwas anderes deutlich. Es betrifft die Frage, worauf eine spontane Handlung, ein spontanes Sich-Ausdrücken gründet, woraus es »schöpft«. Im »Duden« stand »aus eigenem inneren Antrieb« und »von selbst«. Da muß etwas wie ein »Reservoir« vorhanden sein, das zur Verfügung steht, wenn der Augenblick ein Agieren oder Re-agieren erfordert, in der Weise, daß nicht die »Schaltzentrale Normalbewußtsein« vorgeschaltet ist wie sonst, wenn ich etwas planend entwerfe, sondern daß eben »unmittelbar« Antwort aus dem Selbst kommt (»von selbst«). Und wie ein Brunnen ja auch – eigentlich auf geheimnisvolle Weise – aus nicht offenen Adern, Quellen, Zuläufen gespeist wird, so braucht dieser »Urground der Persönlichkeit« ebenfalls Zufluß und Nahrung, die ihm auf ebenso verborgenen Wegen zukommen. (Vielleicht ist es das, was Hugo von Hofmannsthal auf so wunderbar rätselhafte Weise ausdrückt: »Wir sind aus solchem Zeug, wie das zu Träumen?«)

Sicher ist die Speisung unseres Unterbewußtseins aus dem, was wir auf verschiedensten Wegen aufnehmen, zu uns nehmen, einer der kompliziertesten und geheimnisvollsten Vorgänge, und es mag meine Schlußfolgerung ein wenig nach Milchmädchenrechnung klingen, aber sicher scheint mir doch, daß, je mehr ich und reicher aus meinem Umfeld schöpfen kann, und je mehr das, was ich in mich einlasse, den Weg über das Herz geht, um so tiefer in den »Brunnen« fließt, aus dem es dann »von selbst« sprudeln kann. Und dieses Umfeld vielfältig auszustatten – von den Bildern und Metaphern, von Spielen und Übungen bis hin zum Erfinden von Fantasie-Instrumenten sehe ich den Bogen der Möglichkeiten gespannt – erscheint mir als eine wesentliche Aufgabe meiner Arbeit.

Im Zusammenhang einer Gruppe sind die Situationen der Herausforderung zu spontanem Verhalten vielfältig, aber natürlich können auch – und das hängt von der Wesenseigenart des einzelnen ab – die »Klippen« der Hemmungen dadurch größer sein. Ein Klima von Vertrauen, Freundlichkeit und gegenseitiger Wertschätzung, aber auch geduldiges (Er-)Warten-können, frei vom Druck des Leistungsstreß', sind gewiß Voraussetzungen, dem einzelnen Brücken bauen zu helfen: nämlich das Vertrauen in die eigenen innersten Quellen zu entwickeln und zu stärken, aus denen die Unmittelbarkeit spontanen Einfalls entspringt.

Aber diese Fähigkeit ist nicht »vermarktbar«, das heißt: ich kann nicht fix mit ihr rechnen, kann sie nicht als planbare Größe in meine Unterrichtsvorbereitung einbeziehen, kann sie nicht einfordern. Wohingegen umgekehrt – ist die Art und Weise meines Unterrichtens dafür grundsätzlich offen – spontane Reaktion, spontanes Handeln auch nur eines Einzelnen den vorgedachten Weg völlig zu verändern vermag. Die Fähigkeit zu spontanem Verhalten ist so fein versponnen mit Wesenseigenart und momentaner (auch Lebens-) Situation eines Menschen, daß es uns Außen- oder Nebenstehende – wenn sie, sich äußernd, zeigt – wie ein Geschenk überrascht, ob es ein Blick ist oder eine Blume, eine Geste oder eine Gabe, die wir unverschens erhalten, und wodurch wir für einen Augenblick mit der vollen Ganzheit des anderen Ich in Verbindung sind.

Summary

Spontaneity – can it really be learned?

Starting point is the question whether spontaneity (various definitions are being cited) can be evoked intentionally and, consequently, whether it can be

taught. This obvious contradiction serves as a basis for further reflections about different areas and levels of experience with regard to the possibility of creating situations and environment in education permitting the individual to develop its creative potential. For example: how pictorial imagination evokes plasticity in musical production and reproduction; how the use of fantasy language opens new dimensions of human communication and can lead to personal literary, poetic creation; how group improvisation in music constantly calls for spontaneous reactions; finally, the designing

and building of instruments from a great variety of basic materials. It becomes obvious: the more plentiful and varied our inner world of imagination, the richer and more diverse our potential to act and react spontaneously and creatively.

So, if the capacity for spontaneous reaction leads us to a deeper consciousness and sensitivity – living with greater joy, perceiving light and shadow and all the wonders of this world more profoundly – then all educational endeavour should be directed towards creating the basis for developing further this ability.

Berichte aus aller Welt / Reports from all the world

Aus Anlaß des 100. Geburtstages von Carl Orff sind in vielen Ländern Veranstaltungen geplant, die dieses Jubiläum würdigen und feiern. Um unseren Lesern einen Überblick zu geben, sind die Berichte aus aller Welt in dieser Ausgabe vor allem der Vorschau auf den Veranstaltungskalender gewidmet.

Australien

International Conference of Music and Dance, Monash University, 10–15 July 1995

ORFF 100 – International Conference of Music and Dance is being held in Melbourne, Australia, to celebrate the birth centenary of Carl Orff. This event will offer an opportunity to reflect, discuss and experiment. It will also develop materials and strategies for music and dance teaching. The breadth and diversity of the programme will make it professionally rewarding for musicians and dancers, classroom teachers, care givers and academics alike.

To be held at Monash University, one of Australia's finest performing and conference venues, ORF 100 will engage the world music and dance community in workshops, seminars, demonstrations, lectures, colloquia, papers and a series of performances. It aims to be one of the most significant events of its kind in Australia.

Themes:

- Music and movement education – reflections and future directions
- Dance and music of non-Western cultures
- Music education as a wholistic art – a combination of music, speech, instruments and dance
- Carl Orff – a celebration of the composer and music educator

For further information contact

Executive Director Hilary Bergen

1B Angel Road, Balwyn, Victoria 3103, Australia.
Telephon 613 816 93 95, Fax 613 816 94 41.

Deutschland

Ein Dorf feiert seinen Ehrenbürger Carl Orff

Im Jubiläumsjahr 1995 wird in Traunwalchen der Ehrenbürger und Namensgeber der örtlichen Modellschule gebührend gefeiert werden. Zur besseren Koordinierung der geplanten Konzerte, Tagungen, Vorträge und Ausstellungen wurde eigens der Verein »Orff '95« gegründet. Der Verein hat sich zum Ziel gesetzt, Werk und Ideen Carl Orffs, insbesondere die Grundlagen und Auswirkungen seines Schulwerks in der Region, auch über das Jahr 1995 hinaus in uneigennütziger Weise zu fördern, neu zu beleben und lebendig zu erhalten.

Im Mittelpunkt der umfangreichen Aktivitäten des nächsten Jahres wird die Orff-Festwoche vom 2.–9. Juli stehen. Sie umfaßt Aufführungen, Schülerkonzerte, Seminare und Referate und findet ihren Abschluß mit einem Dorffest, das von der Carl-Orff-Volksschule, der Sing- und Musikschule Traunwalchen und den kulturell regen Ortsvereinen gestaltet wird.

Die Jubiläumsveranstaltungen beginnen am 26. Dezember 1994 um 17.00 Uhr mit einer ersten Besichtigung der Wanderausstellung »Alles ist Phantasie« im nahegelegenen Schloß Pertenstein und einem Konzert »Musik für Kinder«. Hermann Regner wird Klavierwerke von Schumann, Orff, Bartok u. a. spielen und kommentieren. Catarina Carsten liest Kindergeschichten für Erwachsene. Bis zum 6. Januar sollen in den Räumen des Schlosses täglich kleine Konzerte, Vorführungen, Gespräche und Begegnungen »neues Leben in alte Gemäuer« bringen.

Nähere Informationen zum Programm erhalten Interessenten bei der Carl-Orff-Volksschule Traunwalchen, Schulstraße 7, 83374 Traunwalchen, Tel. 086 69/65 64, Fax 086 69/78 3 66. rw

Eine Wanderausstellung der Carl-Orff-Stiftung München

Die Carl-Orff-Stiftung geht neue Wege, um Leben und Werk von Carl Orff einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Für die Ausstellung zum 100. Geburtstag des Komponisten präsentiert man mit Unterstützung von Siemens Nixdorf und

der Ernst-von-Siemens-Stiftung ein Multimedia-Informationssystem.

Dieses System besteht aus einem PC mit Touch-Screen, über den per Fingertip ein umfangreiches Programm aus Text, Bild, Film und Ton aufgerufen werden kann.

»Carl-Orff-Skizzen aus Leben und Werk« bietet eine Vielzahl von Abbildungen, kurzen Texten, Videosequenzen und »Hör-Spielen«, die zusammen mit Musikbeispielen in CD-Qualität einen Überblick vom Schaffen und von der Person Orff vermitteln.

Die Wanderausstellung wird an folgenden Orten zu sehen und zu hören sein:

Ausstellungsort	Beginn	Ende
Schloß Pertenstein (»Generalprobe«) Freundeskreis »Orff auf Pertenstein« bei Traunstein	26. 12. 1994	8. 1. 1995
Eröffnung Kulturzentrum am Gasteig München, Foyer vor dem Kleinen Konzertsaal	17. 1. 1995	5. 2. 1995
Carl-Orff-Gymnasium Unterschleißheim	9. 2. 1995	17. 2. 1995
Haus der Kultur - Stadtmuseum Waldkraiburg	23. 3. 1995	12. 3. 1995
Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Bayern)	16. 3. 1995	5. 4. 1995
Bayerische Musikakademie Hammelburg	8. 4. 1995	12. 4. 1995
Carl-Orff-Volksschule Andechs Eröffnung des neuen Schulgebäudes	25. 4. 1995	2. 5. 1995
Landeskademie für die musizierende Jugend in Baden-Württemberg, Ochsenhausen	8. 5. 1995	24. 5. 1995
Folkwang Hochschule Essen	30. 5. 1995	7. 6. 1995
Hochschule für Musik »Carl Maria von Weber«, Dresden	13. 6. 1995	22. 6. 1995
Orff-Institut der Hochschule Mozarteum Symposion 1995	29. 6. 1995	2. 7. 1995
Kulturzentrum am Gasteig München, Foyer vor dem Kleinen Konzertsaal	7. 7. 1995	6. 8. 1995
Pädagogische Hochschule Karlsruhe	18. 9. 1995	23. 9. 1995
Staatstheater Kassel, Schauspielhaus	1. 10. 1995	15. 10. 1995
Pädagogische Akademie der Diözese Linz	20. 10. 1995	30. 10. 1995
Goethe Institut Bukarest	7. 11. 1995	16. 11. 1995
Goethe Institut Athen, Kulturzentrum Thessaloniki	25. 11. 1995	18. 12. 1995
Orff-Schulwerkgesellschaft Rhodos	23. 12. 1995	8. 1. 1996

Für weitere Informationen wenden Sie sich bitte an:

Carl-Orff-Stiftung, Herzogstraße 57, D-80803 München, Tel. 089/33 50 33, Fax 089/33 59 37

Szenische und konzertante Aufführungen:

Veranstaltungsort	Werk	Aufführungsdatum
Augsburg – Freilichtbühne am Roten Tor	Die Bernauerin	7./8. und 9.7. 1995
Berlin – Deutsche Oper	Carmina Burana	Dezember 1995
Coburg – Landestheater	Antigonae (konzertant)	10.7. 1995
Düsseldorf – Deutsche Oper am Rhein	Die Kluge	Spielzeit 1994/95
Köln – Philharmonie	Antigonae (Gastspiel der Bayer. Staatsoper)	16.3. 1995
Köln – Philharmonie	Oedipus der Tyrann	8. 4. 1995
	Prometheus	1.10. 1995
	Carmina Burana	17. 9. 1995
	Catulli Carmina	8.10. 1995
	Trionfo di Afrodite	29.10. 1995
Lengmoos am Ritten, Südtirol (Rittner Sommerspiele)	Astutuli	Sommer 1995
München – Bayerische Staatsoper	4. Akademiekonzert: Antigonae	13.3. und 14.3. 1995
München – Bayerische Staatsoper (Münchner Opern-Festspiele)	Carl-Orff-Gedenkkonzert: Entrata; Carmina Burana	12.7. 1995
München – Herkulessaal der Residenz	3. Abonnementkonzert des BR: Carmina Burana	3./5.2. 1995
München – Königsplatz	Carmina Burana	15.7. 1995
München – Philharmonie im Gasteig	Lukaspassion nach Handschriften v. J. S. Bach	10.7. 1995
München – Philharmonie im Gasteig	De temporum fine comoedia; Des Turmes Auferstehung; Tanzende Faune	6./7.12. 1995
München – Prinzregententheater, Gartensaal	Ludus de nato Infante mirificus	Weihnachtszeit 1995
München – Seebühne im Westpark	Carmina Burana (Blutenburger Konzerte)	7.7. und 8.7. 1995
München – Staatstheater am Gärtnerplatz	Die Kluge; Astutuli	2.7. und 10.7. 1995 u. weitere Aufführungen
Nürnberg – Städtische Bühnen	Prometheus	Herbst 1995
Regensburg – Stadttheater	Die Kluge	21.6. 1995 u. weitere Aufführungen
Steingaden – Wallfahrtskirche zur Wies	Comoedia de Christi resurrec- tione; Kleines Konzert; Veni creator spiritus	9.7. 1995
Weitere Veranstaltungen:		
München – Orff-Zentrum / Wien – Theatermuseum	Ausstellung: Caspar Neher und die Antike (Orff-Zentrum München)	Ende März – ca. Juni 1995 / Herbst 1995
München – Staatstheater am Gärtnerplatz	Carl-Orff-Tag der Jugend (Bayerischer Musikrat)	28.5. 1995

England

A Reflection on the Orff "Hands on Music" Course, Canterbury 1994

Having been on one other Orff Summer School in York (1991) where I learnt the basic principles of Orff-Schulwerk, it was personally satisfying to sample a second course on a higher level. This was particularly relevant to me as a teacher of Key Stage 3 and 4 pupils, though I would stress that the basic principles of Orff's teaching methods can easily be adapted to any age group. The other benefit of attending a higher level was the resulting personal professional development where one's own skills can be enhanced and stretched a little further - a must for all teachers. In this report I would like to discuss briefly my interpretation of Orff-Schulwerk, to describe the content of some of the various modules covered on the course and its particular relevance to my own classroom teaching.

Orff interpreted "music" as an all-encompassing term linking all the arts - speech, language, movement, dance, singing and instrumental sound. The excitement of working creatively with all these elements inevitably appeals to us since they are so naturally interconnected. The benefits of working in such a way are numerous and develop sensitivity, imagination, social interaction as well as understanding of basic elementary concepts.

Sounds & structures with tuned percussion - Peter Sidaway

Peter first explored the use of Gregorian Chant: various developments included singing as monody and antiphony, contrasting timbres, adding a drone, looking at the structure and interrelation between words and music, singing in parts and adding organum (parallel, then free). This session was a most fulfilling and enlightening experience, opening up a normally fairly theoretical/historical study into a most useful practical understanding of early music. I found this particularly relevant to GCSE pupils - an approach that would help them to understand, through hands on experience, the real beginnings of musical development. Since many of their own early compositions use a free plainsong style following the natural flow of words, it provides an interesting contrast to the more rigid metre of later composition work. It also introduces the first steps in harmony, two part composition, intervals, etc.

The morning spent on Modes was equally as important and relevant. Using the Dorian, Phrygian and Aeolian modes we went on to explore the building up of pieces with drones and improvisation. I have often introduced the Modes in GCSE composition work, which always produces a very effective and pleasing result, acknowledging the use of chords other than the usual major I, IV and V. Pupils studying Electric Guitar are frequently required to look at Modes, in various "keys" and this in turn assists in the understanding of related keys, transposition, degrees of the scale, tones and semitones and other theoretical elements. I was particularly impressed with the aural approach of identifying a change to a new mode through the unique characteristics owned by each, such as the sharpened 6th of the Dorian, the flattened 2nd of the Phrygian, the semitones between the 5th and 6th degree in both Aeolian and Phrygian. Though very difficult these aural exercises are of great benefit to more advanced pupils.

The final session with Peter introduced the idea of irregular rhythms and the use of 12 note sets. It is too easy to "play it safe" by using regular rhythms in school, especially since we often inherit pupils who find it difficult to keep a basic pulse going or to recognise the difference between metres in 3 and 4 time. I was glad to be reminded of the value of using more challenging mixed metres and encouraging more interesting, challenging and exciting use of accents, cross rhythms etc. The use of body percussion and words is the natural way to approach these experiences and teaches us all (including teachers) to be more experimental and imaginative - right from Year 7 upwards.

Twentieth Century music covers such a vast area that it is almost impossible to study it in any great detail, even at GCSE level. However, looking at one or two particular techniques such as the 12 note set is one way to learn a little about the approach of modern composers. We looked at a song using a 12 note system and added a two part 12 note canon for chromatic instruments as an accompaniment to the song. This was a most stimulating experience and introduces many challenges - again particularly for Year 10 and 11 pupils - not least in finding one's way around chromatic notes on a xylophone keyboard!

Peter's course was, perhaps, the most stimulating and relevant one of the week for me and I admire his unlimited knowledge, imaginative approach to all areas covered and his wonderful communicative skills. It has given me a clearer insight and understanding of how to adapt and use the prin-

ciples of Orff-Schulwerk throughout all of Key Stage 3 and 4 work.

New words of sound: discovered with the voice – Reinhold Wirsching

Reinhold's creative use of speech, singing, body percussion and movement/dance was lively, exciting, and ideal material, especially in high school as warm-ups, throughout Key Stage 3. The natural gradation of movement, then sound, then music makes absolute sense and completely erases any possible confusion over the often complex rhythms used. This approach is particularly appealing and involves all pupils right from the beginning of a lesson. (No chance of a pupil being distracted or dozing off!) The use of various not so familiar languages is something that is all too easily overlooked, possibly because it proves a problem to the teacher – but I found it became easier as the sessions progressed. The mental connection of certain words linked with certain movements was definitely beneficial. The movement actually helps to remember a phrase of words.

The time spent exploring Graphic Scores, and the Twentieth Century discussion work following on from listening to Hermann Regner's *Chorstudien* and Berios's *Sequenza III* was all most relevant and useful to senior school projects.

I particularly enjoyed the use of the large group floor graphic scores using coloured pens first, lines of wool next, and finally buttons, paper, textiles etc. This creative approach lends itself perfectly to the sort of work often going on in my classroom – especially since discovering that individual graphic score writing in books has proved most unsatisfactory and a rather insular experience in the past. I also appreciate the importance of how the idea is introduced. Methods suggested included the following progression: singing a phrase, drawing the phrase in the air, taking a piece of thread "the length of that phrase", placing that thread on the floor in a pattern (high, low, straight, bending, going up, going down, etc.). This method was extended and can eventually lead on so naturally to conventional notation, having already explored the idea of pitch, volume, contrast, dynamics, etc. The final session with Reinhold progressed from general class pitch work to more specific 12 tone work on chime bars. Once again the progression from one activity to the next was so logical and natural. The chosen notes were explored creatively and with many aural challenges, since the use of random notes does not allow for much tonal anticipation. Conducting creatively from this note set

in one and two parts was also explored, adding a drone and introducing singing too. This idea is a must for my classes. More listening (Ligeti's *Continuum* and Berberian's *Stripsody*) and discussion concluded the inspirational and valuable time spent with Reinhold.

Expression through Creative Music Making – John Childs

The very free approach to creative music making experienced through John's methods would be ideally suited to the less academic child. During the two afternoon sessions the group explored rhythmic patterns on untuned and tuned percussion, often culminating in the introduction of a song and vocal improvisation. The up-to-date choice of subject matter and music is ideal material for use in high school with its lively syncopated rhythms.

The creative musical interpretation of stories is a wonderful way of building atmosphere and encouraging imagination in younger children. I was particularly impressed with the use of everyday objects and "junk" as musical instruments – often introducing sounds that conventional instruments could not produce, and also offering a cheap way of introducing new timbres into the classroom. The huge drainpipe provided an excellent way to introduce bass frequencies. The whole-tone scale and the leitmotif were just two of the musical elements experimented with – two subjects that are explored in my Year 8 and Year 9 syllabi.

Music and Dance:

Their common elements explored – Mel Horwood

The dance sessions provided an interesting insight into the natural link between dance and music through rhythm, pattern, contrasting phrases and dynamics. Some of the developed warm-ups would be useful in senior school up to a certain level, and they obviously support and enhance all the basic principles of timing, structuring and shaping.

It would have been useful to experience dance interwoven with the other elements in Orff-Schulwerk by combining Mel's dance session with other tutors – to arrive at a "complete package" of all the arts. Even so, it was easy to see how, again, by applying the principles, dance plays an integral part in the overall Orff approach.

Vocal warm-up sessions – Marie Tomlinson

I found Marie a most interesting and inspiring person who is so obviously experienced in vocal and

classroom techniques. The emphasis on tone production and the various methods suggested in encouraging progress through the stages in a child's development will be most useful both in class work and in extra curricular activities. Her suggestions for repertoire in senior school were most welcome and I shall certainly seek out and use the music. I would very much value more of Marie's expertise on future courses.

In conclusion, the course provided me personally with much motivation, self-development, inspiration and a good insight into various approaches and methods of delivery in music teaching possible at high school level. I was very pleased to be able to experience the higher level and to work with so many interesting and stimulating people. Sharing our experiences in the Finale on the last evening was a memorable and meaningful exercise since it gave each of us the chance to put everything into perspective and to appreciate that Orff-Schulwerk can mean so many different things from so many different angles.

I believe there is still a future for the Orff-Schulwerk philosophy and that more people should be made aware of the work that is going on to perpetuate this philosophy. I feel that one way forward, perhaps, particularly for high school teachers, is to see some inclusion of technology - the further use of keyboards, computers etc. (*our last three summer courses have included technology! Ed.*). However, no one can deny the real value of the more traditional Orff instruments which cannot be replaced, the proper instruction of how to play them and the basic principles of learning through all the art forms.

Carol Lonnborg

Carol Lonnborg is Head of Music at Aylesford School, near Maidstone, Kent.

Finnland

Viele Jahre hindurch war die Gesellschaft MUSI-SOI die Initiative in Finnland, wenn es um die Verwirklichung der Ideen des Orff-Schulwerks ging. Ohne Unterstützung durch öffentliche Stellen hatte man mehr als 300 Kurse landesweit durchgeführt. Nach sieben Jahren engagierter Tätigkeit war die fehlende ökonomische Grundlage der Grund für die Auflösung der Gesellschaft.

Wie Jukka Siukonen schreibt, blieb die Idee der Elementaren Musikerziehung aber bei vielen Mitarbeitern lebendig und es bestand große Nachfrage nach Orff-Schulwerk-Veranstaltungen und -Kursen in Finnland. Aus diesen Gründen entschlossen sich die Initiatoren 1993, eine neue Gesellschaft ins Leben zu rufen. Sie heißt JaSeSoi, was soviel bedeutet wie »es klingt wieder«, und arbeitet unter dem Vorsitz von Harri Setälä und der stellvertretenden Vorsitzenden Soili Perkiö. Zum Vorstand gehören weitere namhafte Musikpädagogen in Finnland. Die Zahl der Mitglieder ist bereits auf über 100 angewachsen.

Zu den wesentlichen Aktivitäten der Gesellschaft zählt die Organisation und Durchführung von Kursen für LehrerInnen aus dem In- und Ausland. Ein Wochenendseminar im Frühling eines jeden Jahres versammelt an drei Tagen 120 MusikerzieherInnen, die von finnischen Dozenten sowie Lehrern aus dem europäischen Ausland unterrichtet werden. Dazu gehören Orietta Mattio, Wolfgang Hartmann und Wolfgang Stange.

Besonders bemüht sich JaSeSoi um den Ausbau der Beziehungen zu interessierten KollegInnen aus Estland. So hat die junge Organisation 1994 sechs estnische MusikerzieherInnen zu einem Besuch eingeladen und die Kosten dafür getragen. Da alle Aktivitäten ausschließlich durch Mitgliedsbeiträge und Kursgebühren finanziert werden müssen, ist die ehrenamtliche Tätigkeit der Mitglieder, wie Jukka Siukonen schreibt, die »tragende Kraft unseres Wirkens«.

Das bedeutsamste Projekt für 1995 ist ein zweiwöchiger Kurs, den JaSeSoi gemeinsam mit dem Klemetti Institut veranstalten will. Dafür und für die weitere Zukunft wünschen wir gutes Gelingen und hoffen, daß der Name zum Programm wird: JaSeSoi - es klingt wieder.

Für Interessenten, die gerne Kontakt zur neuen Orff-Schulwerk-Gesellschaft in Finnland aufnehmen möchten, drucken wir die Adresse ab:

JaSeSoi ry
c/o Harri Setälä
Kurjenkellonkatu 17, FIN - 48800 Karhula
Tel. 358-52-60 80 77.

rw

Österreich

Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« Neue Mitarbeiterinnen in den Bundesländern

Frau Elisabeth Wagner legt nach jahrelanger sehr engagierter Tätigkeit ihr Amt als Koordinatorin aus beruflichen Gründen zurück.

Wir freuen uns, Frau Konstanze Jaeger und Frau Ingrid Heinrich als neue Mitarbeiterinnen begrüßen zu dürfen!

Oberösterreich:

OBER-ÖSTERREICH
*Ingrid Heinrich
Vöeststraße 29
A-4060 Leonding*



Noch in Ausbildung: Integrative Tanzpädagogik (Dr. Bernhard Weiser).

Tätigkeitsbereich: Fachlehrerin für Didaktik der Kindergarten- und Horterziehung, Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Linz; Arbeit mit Vorschulkindern im Bereich der Musikalischen Früherziehung.

OBER-ÖSTERREICH
*Konstanze Jaeger
Nißlstr. 24/9/40
A-4040 Linz*



Ausbildung: Lehramt für Allgemeine Sonderschule; Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder; Sonderschule für schwerhörige Kinder und Gehörlose samt Sprachheilpädagogik; Studium am Orff-Institut des Mozarteums Salzburg für Elementare Musik- und Bewegungserziehung.

Tätigkeitsbereich: Sonderschullehrerin am Landesinstitut für Hörgeschädigtenbildung Graz; Unterricht in der Lebenshilfe Steiermark; Kurstätigkeit im Bereich der Musik und Bewegungserziehung.

Vorarlberg:

VORARLBERG
*Gertrud
Moosbrugger
A-6890 Lustenau*



Tätigkeitsbereich: Seit dem Schuljahr 1989/90 als VS-Lehrerin tätig.

Wien:

W I E N
*Kathi Siebert
Wiedner
Gürtel 28/12
A-1040 Wien
Tel. 02 22 /
505 91 02*



Ausbildung: Studium der Sportwissenschaften (nicht abgeschlossen) an der Universität Wien, währenddessen zahlreiche Fortbildungskurse im Bereich Tanz; Absolventin der Pädagogischen Akademie; Teilnahme an Orff-Lehrerfortbildungskursen seit 1989.

Tätigkeitsbereich: Volksschullehrerin in Wien; persönlicher Schwerpunkt: Musik, Tanz und Bewegung, Darstellendes Spiel.

WIEN

Christian Preyer
Knöllgasse
55/15-17A
A-1100 Wien
Tel. 02 22 /
620 60 95



Ausbildung: 12 Jahre Ausbildung im Fach Violine; Absolvent der Pädagogischen Akademie Wien für Hauptschulen; Teilnahme an Orff-Lehrerfortbildungskursen.

Tätigkeitsbereich: Evangelische Privathauptschule Karlsplatz in Wien, Schwerpunkt Musikerziehung und Chorgesang sowie Spielmusik; Arbeit im kommerziellen Bereich als Profimusiker, Schwerpunkt Kinderarbeit – das Gestalten von Festen und Feiern.

Sommerkurs der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut des Bundes in Salzburg

104 Lehrerinnen und Lehrer aus Grund-/Haupt- und Sonderschulen ganz Österreichs besuchten vom 9.–14. Juli den diesjährigen Sommerkurs der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Strobl am Wolfgangsee. Der sechstage Fortbildungskurs mit dem Thema »Elementare Musik- und Bewegungs- erziehung in Grund- und Hauptschule« wurde von elf ReferentInnen (Leitung Ulrike Jungmair) und einer Assistentin betreut. Ausgehend von den Lehrplänen von Grund- und Hauptschule ergaben sich die Kursinhalte: Vokales und instrumentales Impro-

visieren, kreatives Tanzen und Musizieren sowie die Integration von Musik und Bewegung waren die thematischen Schwerpunkte. Dabei stand im Vordergrund, durch das Tun eigene Erfahrungen zu sammeln, gleichzeitig vielseitig verwendbares Unterrichtsmaterial kennenzulernen, um dieses in der Unterrichtspraxis der jeweiligen Ziel- und Altersgruppe entsprechend umsetzen zu können.

Gruppen von rund 25 Personen beschäftigten sich am Vormittag mit jeweils einem Bewegungs- und einem musikalisch orientierten Thema. Unter dem Titel »Elementares Musizieren in der Klasse« gab Ulrike Jungmair Beispiele für die Integration von Sprache, Musik und Bewegung und behandelte methodische Fragen. Erich Heiligenbrunner und Ulrich Martini gestalteten gemeinsam einen Kursblock mit dem Thema »Schöpferischer Umgang mit musikalischen Grundmaterialien und Selbstbauinstrumenten«. In diesem Kursblock erarbeiteten die Teilnehmer Gestaltungsformen bis hin zum Darstellen- den Spiel. Unter Anleitung von Johanna Deurer ging es darum, sich die Grundformen der Bewegung bewußter zu machen und zu erfahren, wie diese in Gestaltungsmöglichkeiten weitergeführt werden können. Weitere Anregungen zur Tanzgestaltung gab Christine Eritscher unter dem Titel »Kreatives Ge- stalten mit Objekten und Materialien«.

In zwei Nachmittagseinheiten hatten die Kursbesucher die Möglichkeit, sich je nach Bedürfnissen und Interessen mit zwei weiteren Themeninhalten nach Wahl zu beschäftigen. Hier standen »Elementares Instrumentalspiel« (Hermann Urabl), »Tänze und Spiele« (Maria Schiestl), »Liederarbeitung – Liedbegleitung« (Bettina Torriser), »Musizieren – Tanzen – Singen« (Evi Hitsch), »Percussion« (Insuk Lee) und »Gestalten mit Masken und Händen« (Dietmar Eder) zur Auswahl. Den Rahmen der Kurstage bildeten verschiedene Morgen- und Abendprogramme. Einige Frühstücksteher nutzten die Möglichkeit, bei einem gemeinsamen Morgentraining in Gang zu kommen. Die abwechselnden Abendprogramme erfreuten sich jedoch wesentlich größerer Beteiligung. Neben einem offenen Singen und dem Volkstanz- abend werden wohl vor allem die von Erich Heiligenbrunner und Ulrich Martini inszenierte »Erlebnis- Nacht« und der von den Teilnehmern gestaltete Abschlußabend in Erinnerung bleiben.

Eindrücke und Erfahrungen meiner Assistenz in Strobl

Nach Abschluß meines ersten Studienjahres am Orff-Institut die Assistenz in diesem Kurs zu machen, war für mich eine spannende und in verschiedenster Hinsicht bereichernde Aufgabe. Neben dem

Erfledigen von organisatorischen Arbeiten blieb Zeit, an verschiedenen Kursen teilzunehmen. Dies ermöglichte mir einerseits, einen Einblick in die unterschiedlichen Arbeitsweisen der jeweiligen Kursleiter zu gewinnen. Andererseits lernte ich die Arbeit mit einer mir bis dahin unbekannten Zielgruppe kennen und damit ein neues, mögliches Berufsfeld.

Durch Beobachten und im Austausch mit den Kursteilnehmern wurde mir neu bewußt, wo pädagogische Ideen im Sinne einer Elementaren Musik- und Bewegungserziehung zum Einsatz kommen, unter welchen Rahmenbedingungen gearbeitet wird und welche Ziele verfolgt werden. Elementare Musik- und Bewegungserziehung ist also nicht nur Arbeit in einer Oase von ein paar privilegierten Studierenden. Sie kann eine ganz andere Streuwirkung haben, indem sie Eingang in die pädagogische Arbeit von Grund- und Hauptschullehrern findet.

Der größere Teil des Kursleiterteams bestand aus ehemaligen AbsolventInnen und/oder Lehrkräften des Orff-Institutes. Interessant für mich als Studentin war, zu erfahren, in welchen Berufsfeldern sie heute arbeiten. Gerade auch deshalb, weil während des Studiums diesbezüglich oftmals Unklarheit besteht und Zweifel auftreten mögen, welche konkreten Berufs- und Verdienstmöglichkeiten nach Studienabschluß bestehen. Durch die Anregungen und den Austausch mit Kursleitern und Teilnehmern haben sich aber auch meine Vorstellungen bezüglich des Studiums konkretisiert. Ich glaube, heute genauer zu wissen, wie und wo ich Prioritäten innerhalb des Studienangebotes setze. Damit einher geht das Gefühl, mich von der Vielfalt der Fächer nicht in alle möglichen Richtungen zerren zu lassen, sondern aus verschiedenen »Töpfen« das herauszunehmen, was sich zu einem Ganzen fügt.

Besonders wertvoll empfand ich die Teamarbeit unter den Referent/Innen. Sie hat gezeigt, daß ein tolerantes Klima ermöglicht, kritische Momente gemeinsam zu tragen und in kurzer Zeit Problemlösungen zu finden. Dies hat gerade bei einer großen Gruppe von rund 120 Personen sicherlich wesentlich zum erfolgreichen Gelingen des Kurses beigetragen.

Eva-Maria Jacober

Rußland

Orff-Schulwerk-Kurs in Varna

Freude, Begeisterung, Spontaneität, Phantasie, Freundlichkeit sind nur einige der vielen Worte, die mir einfallen, wenn ich an die zwei Orff-Schul-

werk-Kurse zurückdenke, die dank der Unterstützung von Frau Liselotte Orff und der Carl-Orff-Stiftung, vom 1. bis 12. August 1994 in Varna stattgefunden haben.

Dozenten der Vormittags- und Nachmittagsstunden waren Frau Soili Perkiö aus Finnland und Orietta Mattio, am Abend unterrichteten gleichzeitig fünf russische Lehrer.

Als Rahmen für die Kurse hat Herr Vjatscheslaw Shilin, Direktor der russischen Orff-Schulwerk Gesellschaft, eine kleine und ruhige Stadt in der Nähe von Tscheljabinsk ausgewählt. Varna liegt nur acht Kilometer von der Grenze zu Kasachstan entfernt.

Dort gibt es kaum Verkehr, die ganze Stadt steht den Enten, Gänsen, Kühen und Kindern zur Verfügung, die ohne Gefahr herumlaufen dürfen. So haben wir für zwei Wochen in einer ganz neuen und ungewöhnlichen Dimension gelebt, indem wir am einfachen und harmonischen Leben der gastfreundlichen Familie von Herrn Shilin teilhatten. Zu unserem Kurs in dieser kleinen Stadt im Südural kamen rund zweihundert Teilnehmer aus ganz Rußland, Kasachstan, Weißrußland und der Ukraine. Es waren Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer an Grund- und Sonderschulen, an Haupt- und Hochschulen, Musikschullehrer, Tanzlehrerinnen, Studenten, aber auch Interessen aus ganz anderen Berufen. Viele von ihnen hatten alle ihre Ersparnisse ausgegeben, um sich die Reise und den Kurs zu leisten. Viele waren drei Tage und drei Nächte unter schwierigen Bedingungen gereist, aber alle kamen voll Enthusiasmus, Neugier und Sympathie.

Herr Shilin hatte ein ganz intensives Programm für sie organisiert, das neun Stunden pro Tag umfaßte. An den Vormittagen unterrichtete Orietta Mattio »Orff-Schulwerk und musikalisches Lernen«, an den Nachmittagen bot Soili Perkiö »Teaching music with the help of movement« an. Am Abend wurden von den russischen Kollegen Sprachspiele, Kinderspiele, Volkstänze, Historische Tänze, Jazz-Kanons und didaktische Fragen der Musik- und Bewegungserziehung thematisiert. Die Teilnehmer nahmen vom ersten Augenblick alle Angebote mit großer Aufgeschlossenheit an und antworteten auf unsere Improvisations- und Gestaltungsvorschläge immer mit höchster Offenheit und Kreativität. In jeder freien Pause hatten wir die Gelegenheit, Ideen und Eindrücke auszutauschen. Dabei stand uns hilfreich eine gute Dolmetscherin zur Seite, die die ganze Zeit auch aktiv mitmachte. In vielen Fällen haben wir aber bemerkt, daß wir uns auch ohne Worte verstehen

konnten: in der schönen Eröffnungszeremonie, in den rührenden Abschlußkonzerten, wo alle – von den Kindern bis zu den Senioren – uns ihre Hingabe gezeigt haben. In vielen Momenten unserer Arbeit fühlten wir uns tief miteinander verbunden. Während dieser zwei intensiven Wochen haben wir erlebt, daß das Orff-Schulwerk Brücken schaffen und russische, finnische, italienische und asiatische Kulturen zusammenführen kann. Beim Singen, Tanzen, Musizieren haben wir etwas Gemeinsames entdeckt, das uns sehr bereichert hat und unvergänglich bleiben wird.

Orietta Mattio

Ungarn

Vom 4. bis zum 10. August 1994 fand zum zweiten Mal ein Seminar in Tatabánya statt, das ungarischen Pädagogen die Möglichkeit bot, sich praktisch und theoretisch mit Formen einer Elementaren Musik- und Tanzerziehung in der Tradition des Orff-Schulwerks auseinanderzusetzen. Organisiert und bestens betreut wurde dieser Kurs erneut vom Internationalen Institut für kreative Musikpädagogik. Dieses Jahr wurde der Dozentenkreis wie auch die Thematik erweitert. So bot Michel Widmer im Teamteaching mit Manuela Widmer verschiedene szenische Improvisationsmodelle an und Gestaltungsmöglichkeiten im Stile des Elementaren Musiktheaters wurden vorgestellt. Die Teilnehmer entwickelten daraufhin zu verschiedenen Vorgaben (Bilderbücher, Geschichten) in selbstständiger Gruppenarbeit musikalisch-tänzerische szenische Darstellungen.

Schweiz

Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz und neue Initiativen

In einem Kurzbericht von Ernst Waldemar Weber lesen wir von Aktivitäten der Gesellschaft, die die bildungspolitische Landschaft der Schweiz bereichern. So haben die Verhandlungen mit »Jugend und Sport« zu einem guten Ergebnis geführt: Musiklager mit Kindern und Jugendlichen im Alter von zehn bis zwanzig Jahren können künftig auch im Rahmen von »Jugend und Sport« durchgeführt werden. Dadurch erhalten Jugendchöre, Jungbläservereinigungen, Musikschulen, Jugendorchester, Brass- und Rockbands die Möglichkeit, ihre Veranstaltungen mit Angeboten aus den Bereichen Spiel, Sport und Tanz zu erweitern.

Im letzten Heft der Orff-Schulwerk Informationen war davon zu lesen, daß das Schweizer Volk im Juni des Jahres über den Verfassungsartikel zur Kulturförderung abstimmen wird. Die Mehrheit hat sich gegen eine Aufnahme der Kulturförderung in die Verfassung entschieden. Ernst Waldemar Weber spricht von einem schwarzen Tag für die Schweiz und kündigt weitere Initiativen an, »um auf anderem Wege etwas zu bewegen«.

So prüft der Schweizer Musikrat auf Anfrage der Orff-Schulwerk Gesellschaft gegenwärtig, wie Ausbildungskurse von »Jugend und Sport«, die Gymnastik und Tanz anbieten, zur Integration tänzerischer und musikalischer Inhalte anregen können. Auch das im letzten Bericht vorgestellte Projekt »Jugend und Musik« ist »auf guten Wegen«.



In Kleingruppen wurden darüber hinaus am Nachmittag einerseits Modelle aus dem Orff-Schulwerk erarbeitet und tänzerisch-szenisch ausgestaltet sowie mit dem ungarischen Komponisten Sáry László avantgardistische Arbeitsformen für vokale und instrumentale Improvisationen wie Kompositionen kennengelernt und einstudiert. Michel Widmer ermöglichte den TeilnehmerInnen einen Einblick in den kreativen Umgang mit Popmusik und gestaltete »Klassiker« der Rock- und Popmusik ebenso wie ungarische populäre Lieder und einen Samba. Am Abend wurde das Programm durch Vorträge, Diskussionen und Tänzen von internationalen Volkstänzen ergänzt. Der Abschlußabend wurde dann zu einem besonderen Erlebnis, da sich die unterschiedlichen Erfahrungen, die die TeilnehmerInnen in der Kurswoche sammeln konnten, in einer Fülle von kleinen Ergebnissen lust- und temperamentvoll präsentierten!

Es sei noch angemerkt, daß das nationale Fernsehen ein Team schickte, das einen Tag unsere Arbeit begleitete und aus Interviews und Ausschnitten von verschiedenen Arbeitssituationen einen beachtlichen Beitrag zusammenstellte, der in einem renommierten Musikmagazin gesendet wurde. Darüber hinaus berichtete auch das Regionalfernsehen über unsere Arbeit und die örtliche Presse brachte einen ausführlichen Artikel.

Manuela Widmer

Gábor Friss †

Am 26. September ist Prof. Gábor Friss in Budapest gestorben. Gábor Friss gehörte zu der international wirkenden Gruppe von ungarischen Musikpädagogen, die Zoltán Kodály's wertvolle Impulse für die Musikerziehung weitergegeben hat. 30 Jahre haben ihn auch mit dem Orff-Institut verbunden. Immer wieder hat er an Symposien teilgenommen und war als Gastdozent in Salzburg. Fachlich kompetent und liebevoll hat er zusammen mit seiner Frau Magda zahlreiche Exkursionen von Mitgliedern des Institutes nach Ungarn betreut.

Die ihn kannten, trauern um einen liebenswerten Kollegen.

Hermann Regner

the musical development of young people assure Orff a unique place in the history of music. Orff's legacy will be explored in depth July 28-30 at a symposium to be held on the Minneapolis campus of the University of St. Thomas. The event will highlight both the artistic and pedagogical contributions of Orff through workshops, scholarly papers, children's demonstrations and concerts. Among the many participants are John Rockwell, artistic editor of The New York Times; Barbara Haselbach, Orff-Institut Salzburg; Philip Brunelle and the Plymouth Music Series and the Minnesota Orchestra.

Dank an Tossi Aaron

Tossi Aaron, langjährige Herausgeberin von »The Orff Echo«, der Publikation der American Orff-Schulwerk Association, hat dieses Amt zurückgelegt. Ihr gelten die folgenden Gruß- und Dankesworte.

With Appreciation ...

... to Tossi Aaron, a long time and continuing friend of the Orff-Institute. Tossi has recently retired and on this occasion we want to thank her for the interest and cooperation she has always given to the Institute.

Her enthusiasm for Orff-Schulwerk led to her contributing role in the American Orff-Schulwerk Association as editor of "The Orff Echo". In this capacity she has done a most important work. There has also been much valuable exchange with the "Orff Schulwerk Informationen".

Her assistance and initiative during the formative stages of publishing The American Edition of Orff-Schulwerk brought her to Salzburg many times.

We wish Tossi "Alles Gute", say "Herzlichen Dank" and hope for a continuing liaison with us.

Vereinigte Staaten von Amerika

Carl Orff

MUSICA HUMANA

From Classroom to Concert Hall

A Centenary Celebration
1895 - 1995

presented by

The University of St. Thomas

in collaboration with

Allianz Life Insurance Company of North America

July 28-30 1995

The University of St. Thomas and Allianz Life Insurance Company of North America are celebrating the 100th anniversary of the birth of Carl Orff in recognition of his artistic and pedagogical contributions to 20th-century music. The universality of his works for the concert hall and his ideas for

Aus dem Orff-Institut / From the Orff Institute

»Volles Haus«

Für unsere Leser (Absolventen, Interessenten) wollen wir an dieser Stelle einige Zahlen nennen, die auf eine bestimmte Weise von Entwicklungen im Orff-Institut erzählen können:

Im laufenden Wintersemester 94/95 studieren am Orff-Institut als

»ordentliche Studenten«:	117
davon sind:	
Erstsemester (1. Studienabschnitt)	27 (15 A/12 B)
Weiterstudierende (1. Studienabschnitt)	53 (40 A/13 B)
Prüfungssemester (Abschluß 1. STA)	23 (15 A/ 8 B)
Erstsemester (2. Studienabschnitt)	7
Weiterstudierende (2. Studienabschnitt)	7
Prüfungssemester (Abschluß 2. STA)	1
»Gasthörer«:	2
»Special Course«	10
Gesamt	<u>129</u>

Neben den Studierenden bewegen sich auf unterschiedlichste Weise aber auch noch 48 Lehrer und 350 Kinder, Jugendliche, Erwachsene und behinderte Menschen durch unser Haus - alle Köpfe zusammengezählt bringen wir es auf die beachtliche Zahl von 527! Zum Glück hat die Arbeitswoche fünf Tage (wo bei einer nicht geringe Zahl von oben gezählten Köpfen auch noch am Samstag im Haus anzutreffen ist) und jeder Tag 12 Stunden - denn nach wie vor beginnt der Unterricht jeden Morgen gegen 8.30 Uhr und endet erst mit dem legendären Ruf »Sperrstunde« gegen 20.45 Uhr ...

Für unseren Stundenplan werden allmählich die kleinen Bausteine knapp, aus denen er zusammengesteckt ist und manchmal auch die Ideen, wo denn welche Gruppe zu welcher Zeit welchen Raum bekommen kann! Auf diesem Hintergrund ist auch sicher leichter zu verstehen, warum das Orff-Institut nach 32 Jahren eine Raumerweiterung (siehe folgenden Bericht) dringend gebraucht hat.

Manuela Widmer

Im Orff-Institut: Ausbau und Umbau

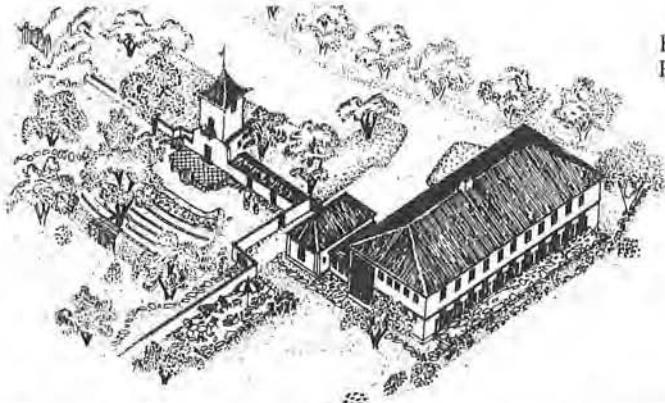
Die vorangegangenen »Orff-Schulwerk-Informationen« (Nr. 53) zeigten in bildhafter Form, daß das vielen vertraute Institut baulich verändert wird.

Das alte Dach wurde abgetragen und durch ein neues, steileres ersetzt. Obwohl (aufgrund der Auflagen des Amtes für Landschaftsschutz) kein Zentimeter aufgemauert wurde, gewann man durch die neue Dachschräge genügend Raum für Unterrichts- und Dienstzimmer, die sich dem Besucher von außen auf Nord- und Südseite durch kleine, zierliche Gauben erkennbar machen. Die geschaffenen Räume haben Atmosphäre, sind es doch alle - kleinste bis größere - Mansardenzimmer geworden. Zu zwei hellen Seminarräumen und einem seit langem benötigten Konferenzraum gesellte sich die Abteilungsleitung auf die Südseite des Hauses, auf die »Schattenseite« (Nord) wurden Professoren und Assistentinnen mit jeweils kleinen Dienstzimmern »verbannt«.

Nach der Fertigstellung des Dachgeschosses gab es eine Verschnaufpause bis zu den Sommerferien, die für die restlichen Umbaumaßnahmen im Erdgeschoß und Stiegenhaus reserviert waren, hatte man sich doch nach vielen hausinternen Gesprächen und mit der »Bundesgebäudeverwaltung« darauf verständigt, längst fällige Verbesserungen durch Umstrukturierung und bauliche Veränderungen hier vorzunehmen. Zum ersten Mal seit 33 Jahren gab es deshalb keine Sommerkurse!

Kaum waren die letzten Studenten und Aufnahmeprüflinge aus dem Haus, standen die Handwerker vor der Türe. Das Sekretariat mußte provisorisch in einen Bewegungsraum übersiedeln, sämtliche vom Umbau betroffene Räume leergeräumt werden, somit Möbel, AV-Medien, Bilder, Bücher, Flügel, Vorhänge etc. ins »Sommerdepot« (Theatersaal) wandern. Eine Beschreibung der Umbauzeit würde den Umfang dieses kleinen Berichtes sprengen; wichtig erscheinen die Neuerungen:

Betritt man nun die Eingangshalle, so präsentiert sich das Orff-Institut in neuen Farben und For-



Erinnern Sie sich?
Bauskizze von Architekt
Helmut Sylvester Keidel,
1962

men. Das Sekretariat – durch Einrichtung eines eigenen Lehrerbüros etwas entlastet – befindet sich an gewohnter Stelle, neu hingegen dürfte für alle Platz und Lage von Bibliothek und Lehrerzimmer sein. Erstere erstreckt sich vom ehemaligen Lehrerzimmer über das sogenannte »Schlangenhaus« (Lesesaal) bis hin zum bekannten Bibliotheksaum, der auch als Seminarraum genutzt werden kann. Für das Lehrerzimmer wurden das bisherige Abteilungsleiterzimmer und ein Nebenraum verbunden. Bibliothek und Lehrerzimmer haben einen Zugang zum kleinen »Orff-Garten«. Schaut man weiter in Richtung Theatersaal, so bemerkt man noch den veränderten Studentenraum samt abgetrenntem Küchenbereich (vormals »Raum 15c«) und dahinter einen eigenen Schlagwerk-Ensemble-Raum, der endlich ein Arbeiten ohne Platzangst zuläßt.

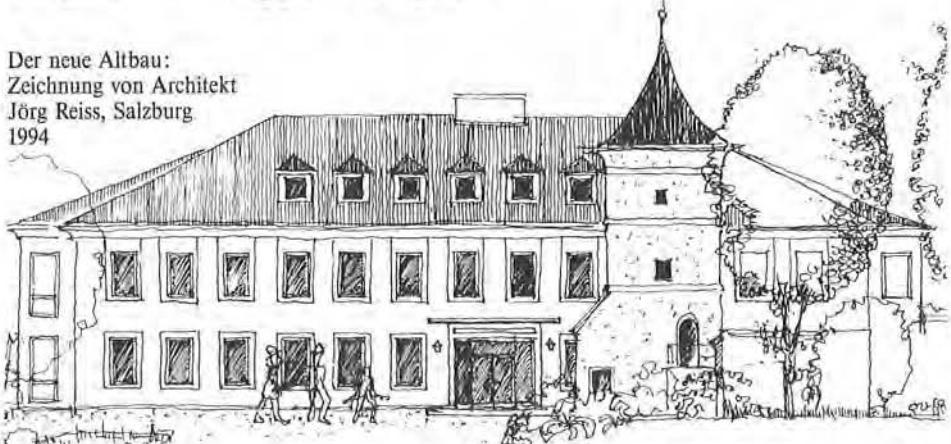
Alles in allem erscheinen die einzelnen Bereiche besser, weil übersichtlicher gegliedert: Schlagzeu-

ger, Tänzer, Bibliothek und Verwaltung sind im Erdgeschoß beheimatet, das erste Obergeschoß ist der Musizierpraxis in seinen vielfältigen Formen vorbehalten, der neue zweite Stock bietet Seminaren und Vorlesungen, Konferenzen, Colloquien und diversen »Denkkreisen« sowie dem künstlerischen Gruppenunterricht im Hause einen Platz. Sobald die Erstausstattung für das Dachgeschoß eingetroffen ist, kann diese schwierige und zeitintensive Umgestaltung am Orff-Institut als abgeschlossen betrachtet werden.

Zusammen mit allen Verantwortlichen hoffen wir, daß mit diesen Veränderungen dem pädagogischen und künstlerischen Arbeiten und Schaffen, dem gemeinsamen Tun und Leben am Institut ein guter Dienst erwiesen wurde. Ein herzlicher Dank nochmals allen, die mit Kopf, Hand und Herz zum Gelingen beigetragen haben.

Micaela Grüner-rn

Der neue Altbau:
Zeichnung von Architekt
Jörg Reiss, Salzburg
1994



Personalia

Neue Abteilungsleitung

Mit Studienjahrbeginn im Oktober 1994 hat Frau o.HProf. Helmi Vent die Leitung der Abteilung XI der Hochschule »Mozarteum«, Orff-Institut für zwei Jahre übernommen. Seit November 1994 steht Frau Dr. phil. Maria Rosenthal im Bereich Organisation und Verwaltung als persönliche Referentin Frau Vent zur Seite.

Frau Dr. Rosenthal arbeitete zuvor am Verfassungs- und Verwaltungsrechtsinstitut in Salzburg als Sekretärin. Während ihrer Studienzeit absolvierte sie eine Therapieausbildung im Katathymen Bilderleben. Später arbeitete sie am Projekt »Kunst und Kultur im internationalen Vergleich - Salzburg, Basel, München«. Im Dezember 1993 promovierte sie an der Universität Salzburg in den Fächern Psychologie, Psychiatrie und Philosophie.

Erweiterung des Arbeitsauftrages für o. H. Prof. Dr. Rudolf Nykrin

Auf Ersuchen des Abteilungskollegiums des »Orff-Instituts« sowie des Gesamtkollegiums der Hochschule »Mozarteum« hat der Bundesminister für Wissenschaft und Forschung, Dr. Erhard Busek, das von Herrn Dr. Nykrin bisher vertretene Lehrgebiet (»Elementare Komposition und ihre Didaktik«) zum 1. Oktober 1994 erweitert. Der Wirkungsbereich der Lehrkanzel umfaßt nun die »Didaktik der Elementaren Musikerziehung und der Elementaren Komposition«.

Gastlehrerinnen im Sommersemester

Da die Lehrkanzel »Didaktik und Methodik der Elementaren Musikerziehung (Nachfolge Hermann Regner) zur Zeit immer noch unbesetzt ist, wird die Lehrveranstaltung »Didaktik von Musik und Tanz« durch Themen ergänzt, die von zwei Gästen angeboten werden. Aus Leipzig von der Hochschule für Musik und Theater »Felix Mendelssohn Bartholdy« wird Frau Professor Dr. Regina Pauls kommen, die dort die Lehrkanzel für Musikpädagogik vertritt und sich in letzter Zeit besonders verdient gemacht hat um die Einrichtung der Musikalischen Früherziehung an der Hochschule in Leipzig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Musikpsychologie und Begabungsforschung.

Aus Budapest wird Frau Dr. Katalin Madaraszne-

Losonczy kommen, die dort an der Hochschule für Heilpädagogik »Barczi Gusztáv« den Fachbereich Musik vertritt. Ihr Schwerpunkt ist die Pädagogik Zoltan Kodaly sowie Chorarbeit. Aus beiden Bereichen wird sie Angebote für die Studierenden des Orff-Instituts machen und darüber hinaus den fachlichen Austausch mit Kollegen und Kolleginnen aus dem Bereich »Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik« suchen. mw

Glückwunsch!

Frau em. o. H. Prof. Dr. Lilo Gersdorf feierte kürzlich ihren 70. Geburtstag. Sie gehörte dem »Orff-Institut« zuletzt als Leiterin der Lehrkanzel für »Theorie und Geschichte der Musik« an. 34 Ausgaben der »Orff-Schulwerk-Informationen« (Nr. 9-32) hat sie editiert. In den vergangenen Jahren, nach ihrer Emeritierung, hat sie Freude in einem Studium gefunden, das mit der Promotion einen Abschluß fand (s. »Orff-Schulwerk-Informationen« Nr. 52). – Bei einer Tasse Tee trafen wir uns jetzt im Institut mit ihr und freuten uns über ihre Kraft und gute Laune.

Ernst Wieblitz feierte »den 60.« – Er baut nicht nur faszinierende Instrumente, sondern musiziert und komponiert, singt und spielt. In Salzburg engagiert er sich sehr für eine Humanisierung der Schulen. Im Gespräch weist er uns oft auf Entdeckenswürdiges und Staunenswertes in dieser Welt hin. Viele sind ihm dankbar.

Den beiden auf diesem Weg alle guten Wünsche!
bh/rn

Zusammenarbeit mit dem Verein »Kultur und Schule«

Anlässlich des 100. Geburtstages von Carl Orff soll es zu gemeinsamen Projekten kommen, die zwischen dem Orff-Institut und dem Verein »Kultur und Schule« geplant sind. Interessierte Schulen oder einzelne Lehrer melden sich bitte im Orff-Institut zu den Bürozeiten (Montag bis Donnerstag, 10-12 und 14-16 Uhr, freitags nur von 14 bis 16 Uhr) unter der Telefonnummer 0662 / 88 908-310 oder 613. mw

Das Orff-Institut
der Hochschule für Musik und
Darstellende Kunst
»Mozarteum« in Salzburg
veranstaltet zu Ehren des
100. Geburtstages von Carl Orff ein

Internationales Symposion
Orff-Schulwerk
Musik und Tanzerziehung
als Beitrag zu einer
Interkulturellen Pädagogik

**»Das Eigene – das Fremde –
das Gemeinsame«**

Salzburg, 29. Juni bis 2. Juli 1995

Anmeldemodalitäten:

Die Anmeldeformulare können ab Dezember 1994 angefordert werden. Vorprospekte sind ab sofort erhältlich.

Zur Erleichterung der Durchführung dieses Jubiläums-Symposiums haben wir ein Spendenkonto eingerichtet. Beiträge werden dankbar entgegengenommen!

Kontonummer: Orff-Schulwerk Forum, Salzburg, Spendenkonto Symposion 95, Raiffeisenverband Salzburg, Alpenstraße, BLZ 35240, Kto.-Nr. 930 45 466.

Kontaktadresse:

»Symposion 1995« – Orff-Schulwerk Forum
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
Tel. 0 66 2 / 88 9 08 - 351, Fax: 0 66 2 / 62 48 67

*Celebrating the hundredth birthday of Carl Orff
the Orff Institute is pleased to announce an International Symposion*

ORFF-SCHULWERK
MUSIK- UND TANZERZIEHUNG
a Contribution to Intercultural Pedagogy

Folgende Veranstaltungen sind in Planung

- **Vorträge, Referate, Diskussionen** zum Thema des »Eigenen«, des »Fremden« und des »Gemeinsamen« aus unterschiedlichen Sichtweisen (politisch-soziologisch, künstlerisch-pädagogisch und ethnologisch).
 - **Berichte** über unterschiedliche Ansätze der Adaption des Orff-Schulwerks in anderen Kulturen, ihre Bedingungen, Schwierigkeiten und Methoden.
 - **Gesprächsrunden** mit den Teilnehmern des Symposions zu Fragen der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in verschiedenen Institutionen wie Kindergarten, Schule, Jugendarbeit u. ä.
 - **Lehrdemonstrationen** und **Vorführungen** mit Kindern und Jugendlichen speziell zum Thema des »Eigenen«, des »Fremden« und des »Gemeinsamen«.
 - **Ateliers und Studios** (mit aktiver Teilnahme)
 - **Gesprächskonzerte** als Modelle der Begegnung verschiedener Kulturen
 - **Konzerte und Performances**
 - **Ausstellungen** (Fotos, Noten, Bücher, Videos)
- Offizielle Konferenzsprache ist Deutsch. Bei Plenumsveranstaltungen wird simultan ins Englische und Spanische übersetzt.
- Praktisch orientierte Veranstaltungen bedienen sich der im Programm vermerkten Sprache. Schriftliche Inhaltsangaben in Deutsch, Englisch und Spanisch vermitteln eine Kurzinformation.

Neuerscheinungen New Publications

Ulrike Meyerholz / Susi Reichle-Ernst: *Einfach lostanzen.* Bern 1992 (Zytglogge). 160 S. mit CD.
»Auf die Musik kommt es an!« – Gemeint ist mit diesem Satz, der in das Buch einführt, die im Buchrücken befestigte CD. Sie ist ein höchst animierendes Scheibchen mit 20 Titeln und erweist sich als keine Kleinigkeit. Der Buchtitel »Einfach lostanzen« deutet zunächst auf unbekümmerte Spontaneität. Die Musik nun ist es, die »loslässt« und »formt« zugleich, die antört und zuhören macht. Wie das? Weil sie nicht nur frisch im Klang, sondern auch musikalisch-intelligent in der Struktur ist (verantwortlich: Bernhard Hering, Martin Wester). Selten habe ich »Musik- und Tanzerziehung« so sinnfällig zusammengehen sehen wie hier. »Pausensamba« (mit kurzer oder langer Pause), »Echo«, »hart-weich«, »Dreier-Vierer«, »Stilsalat« (Thema mit Variationen) etc. – wenige Titel genügen als Andeutung für das Konzept, das Grundstrukturen von Musik exemplarisch schlüssig in einem für Jugendliche zugänglichen Stil, ohne ultramodisch zu sein, zum Tanzen bereitstellt. Die Anregungen zur Bewegung sind natürlich ebenso strukturiert und vielgestaltig, geben Impulse aus den Dimensionen Raum, Gruppe, Körper, Objekte ... und beziehen Alltagserfahrungen ein. Zielgruppe können schon ältere Kinder und alle »Junggebliebenen« sein, vor allem aber Jugendliche (denen man, ist das Interesse einmal geweckt, das Buch direkt in die Hand geben könnte). Für die Arbeit sind auch die Hinweise auf handelsübliche Poptitel, mit denen man an die im Unterricht gestifteten Erfahrungen anknüpfen kann, wertvoll.

rn

Hermann Handerer / Christine Schönherr: »*Körpersprache und Stimme – praktische Beispiele von Verbindung von Mimik, Gestik, Bewegung, Getast und Stimme im Unterricht.*« München 1994, Oldenbourg Verlag – Prögel Praxis 185. ISBN 3-486-98656-2, DM 31,80.

Das nicht nur auf den ersten Blick ansprechend gestaltete Buch von Hermann Handerer (der inzwischen leider verstarb) und Christine Schönherr richtet sich vor allem an die in der allgemeinbildenden Schule tätigen Lehrer. Es unternimmt den Versuch, den Blick für die enge Beziehung und

Wechselwirkung von Mimik, Gestik, Bewegung und Getast mit dem stimmlich-verbalen Ausdruck zu öffnen. Kommunikations- und Lernprozesse können angeregt und verbessert werden, wenn die gesprochene Sprache an Abstraktheit und Neutralität verliert, wenn die Primär-Sprache des Körpers (Mimik, Gestik, ...) zusammen mit der verbalen Aussage als kompakte Mitteilung verstanden wird. »Gerade in den Fächern Musik, Deutsch, Sport und Musik, und in Fächern, bei denen sprachlicher Ausdruck wichtig ist, soll (wie im Vorwort der Autoren zu lesen ist) Körpersprache bewußt in sprachliche und musikalische Ausdrucksformen integriert werden. Sprache und Gesang sollen sinnen- und körperhaft werden.« Beispiele dazu bietet der fast 100 Seiten umfassende Praxisteil zum Thema »Körpersprachliche Übungen mit Vitalimpuls Stimme«, der anschaulich und übersichtlich Übungen, Lieder, Gedichte und von Christine Schönherr konzipierte Unterrichtsskizzen zu folgenden Themen aufzeigt:

1. Mimik und Stimme
2. Gestik und Gebärdenspiel
3. Sitzen – das aufrechte Sitzen – Sitzarten
4. Stehen – Grundhaltung – Klischees der Körperhaltung
5. Fortbewegung und Stimme
6. Getast und Stimme

Die vielen Anregungen lassen die Praxiserfahrung der Autoren erkennen und machen Lust, das Gelesene selbst und mit den Schülern zu erleben. Die gelungenen Fotos von Stefan Zenzmaier verlebendigen nicht nur die einzelnen Übungen im Buch, sondern erleichtern durch ihre Aussagekraft die Vorstellung einer möglichen Umsetzung im Unterricht.

Das Buch wird sicherlich auch erfahrene Lehrerinnen und Lehrer ansprechen; Unerfahrenen wird es eine »Entdeckung« der vielschichtigen Wechselwirkungen Körpersprache – Stimme möglich machen.

Micaela Grüner

Manuela Widmer: *Sprache spielen. Vom Kinderreim zur Spielszene.* Donauwörth 1994 (Auer), 132 S., DM 22,80, öS 178,-

Sprache soll hier »aus der Pflicht, immer etwas aussagen zu müssen ...« genommen werden und zum »Spielball« werden. So lesen wir im Vorwort. Im Buch findet sich eine anregende Mischung von theoretischen Betrachtungen (zu: Spiel / Sprachverhalten der Kinder / Erzieherverhalten / Zusammenarbeit mit Eltern ...) und praktischen Beispie-

len. Die unterrichtspraktischen Modelle stellen Sprachbilder und Kinderlyrik, Verse und Gedichte, Geschichten und Lieder bereit (viele davon, von Keller, Jndl, Guggenmos, Bächli, aus »Girotondo« ... sind Kennern der Musik- und Bewegungserziehung freilich schon bekannt). Die erlauernden Texte animieren den Leser, sich den spielerischen Umgang damit und mit Kindern im Vorschulalter vorzustellen. Die Autorin zeigt mittels eigener Paraphrasierungen bekannter Titel mehrfach, daß Texte und Lieder keine unantastbaren Größen sind, vielmehr im eigenen Gestalten weiterwachsen können. Auch hier geht die Form der Darstellung im Buch mit dem Anliegen (»Sprache spielen«) sehr überzeugend zusammen. Schlüssig sind auch die Übergänge des Sprechens ins Singen (auch Singendes Erzählen), Tanzen, zu Instrumentalspiel und Notation sowie zum szenischen Spiel, das im Schlusskapitel (Materialien zu einem Osterspiel) in einer Form ausgeweitet wird, die auch noch weit ältere Kinder gedanklich und emotional beschäftigen kann. Das Buch gehört in jeden Kindergarten.

rn

Musik für Kinder. Kotoba, Asobi, Uta (Sprache, Spiele, Lieder). Texte: Shuntaro Tanigawa. Musik: Masayuki Nakaji. Schott, Japan 1994.

Masayuki Nakaji, der einige Jahre in Salzburg studiert hat, dabei auch in der Camerata Vocale des Orff-Institutes gesungen und bei Hermann Regner »Komposition für die Musikalische Früherziehung« besucht hat, legt nun ein 70 Seiten starkes Heft mit neuen Sprechstücken, musikalischen Spielen und Liedern vor. Dieses Heft ist ein wichtiger Beitrag zur Innovation der schulischen Musikerziehung in Japan. Seit Jahrzehnten gibt es in Japan, vor allem in der Hauptstadt Tokyo, Versuche, Anregungen des Schulwerks in die Musikerziehung verschiedener Altersstufen einzubeziehen. Dabei tritt in unterschiedlicher Weise die Schwierigkeit auf, die pädagogischen Ideen Orffs auf das traditionelle japanische Kulturgut zu beziehen. Masayuki Nakaji hat Texte eines bekannten zeitgenössischen Dichters ausgewählt und originelle Stücke entworfen. In einigen Beispielen fordert er Lehrer und Kinder zu eigenen Varianten und Improvisationen heraus. Alle Beiträge dieses Heftes sind einfallsreich, anregend, fordernd, auf der einen Seite der Einfachheit und Klarheit des Schulwerks verpflichtet, auf der anderen aber ganz aus der Kultur Japans geboren.

Mari Honda

Gertrud Wagemann: Interkultureller Kalender 1995, herausgegeben von der Evangelischen Akademie, Berlin, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/Main 1994. 72 Seiten, DIN A4, mit farbigem Jahreskalenderblatt zum Aufhängen. DM 17,40.

Der Band enthält eine Beschreibung von 37 religiösen Festtagen der fünf Weltreligionen (Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum, Islam) und einiger afrikanischer Stammesreligionen, die sich in einem sehr übersichtlichen und farbig zugeordneten Blattkalender der verbreitetsten religiösen Feste der Welt wiederfinden. Zu den einzelnen Kapiteln gibt es ausgewählte Literaturangaben (mit Ausnahme des Hinduismus).

Jedes Kapitel wird durch eine kurze Information über die Verbreitung der jeweiligen Religion, ihre Hauptcharakteristika und die Zahl der Gläubigen eingeleitet. Der soziokulturelle Kontext der Feste wird durch Erzählungen, Märchen, Festtagsrezepte, Spiele und Beschreibungen der traditionellen Handlungen vielfältig und interessant dargestellt. Es finden sich auch Berichte von Kindern und Jugendlichen aus Berlin, die über ihre Erfahrungen im kulturellen Ambiente ihrer Eltern und Großeltern erzählen.

Dieses Material und die Literaturhinweise zur Vertiefung bilden wertvolle Anregungen für Lehrer, Kindergärtner und Eltern. Man kann daraus vorsehen, Spiele übernehmen, Rezepte nachbacken, vor allem aber kann man dadurch Neugierde erwecken und Verständnis vermitteln, wie andere Menschen leben, warum und wie sie ihre Feste feiern.

Der Kalender ist eigentlich nur eine Zutat zu einer einfachen und klaren Darstellung von religions- und kulturgeschichtlichen Erscheinungsformen unserer Welt und lädt zum Mittun, zum Mitfühlen und Mitdenken ein. Der Autorin und dem Verlag ist für diese Initiative zu danken.

bh

Fiorella Cappelli / Ida Maria Tosto: Geometrie Vocali – giochi di improvvisazione tra musica, immagine e poesia. Milano 1993 Ricordi & C. s.p.a., 156 Seiten, 16 Farbtafeln mit Kunstreproduktionen, eine Musikkassette mit 15 Tonbeispielen zeitgenössischer Chormusik. Lit. 40.000.

Das Buch bietet eine Zusammenstellung von 90 Spielanordnungen zur vokalen Gruppenimprovisation innerhalb und außerhalb traditioneller Musiksysteme.

Die Regeln, die bei jedem Spielprojekt angeboten

werden, sind ganz allgemein gehaltene Strukturläufe (gleichsam geometrische Formen, siehe Titel, Anm.), die unter den Kategorien *Imitation*, *Gegensätzlichkeit*, *Wiederholung*, *Abwandlung* und *Verwandlung* zusammengefaßt sind. Sie helfen wiederum, eigene Erfindungen zu strukturieren, aber auch, um Gestaltungen anderer analytisch zu verstehen.

Diese Spiele mit der Stimme werden im Verlauf des Buchs zeitgenössischen Komponisten gegenübergestellt, nicht nur aus dem Bereich der Musik: Diese Konstruktionsprinzipien (Wiederholung etc.), die als Basis aller Vokalgestaltungen dienen, sind auch »wieder/erkennbar« in Werken der Grafik, der Malerei, in Texten und Gedichten.

Somit wird ein Wechselbezug von »Wahrnehmung und Gestaltung« deutlich, der ein interdisziplinäres Verstehen von Formen und unterschiedlichen Strukturen fördert.« Soweit die Selbstbeschreibung des vorliegenden Buches (Umschlagrückseite).

In einer ausführlichen Einleitung beschäftigen sich die Autorinnen mit der Bedeutung der Improvisation als wichtiges Instrument einer persönlichen musikalischen Ausdrucksmöglichkeit, aber auch mit der Diskrepanz zwischen der grundsätzlichen Notwendigkeit dieses musikalischen Ausdrucks und dem geringen Raum, den Improvisation in der beruflichen Musikerausbildung einnimmt (»Improvisation überlebt heute nur in klar abgegrenzten Bereichen – Jazz, Volksmusik.«) Dabei böte Improvisation nicht nur eine sehr persönliche Art »Musik zu machen«, sondern auch eine Form, »in Musik zu denken«.

Die Entscheidung, sich in den Musikbeispielen auf das Repertoire des 20. Jahrhunderts zu beschränken, wird damit begründet, daß diese Musik sich auch heute noch schwer tut, in Schulen und anderen Orten der Musikerziehung Verständnis zu finden, andererseits lassen die Werke unserer Zeit gerade diese Konstruktionsprinzipien, die den Autorinnen ein Anliegen sind, besonders klar erkennen. Was die Zusammenschau mit den anderen Künsten betrifft, so geht es nicht darum, »wörtliche Übertragung von einem Typ künstlerischen Schaffens auf eine andere Kunstrichtung anzuregen«, etwa die musikalische Ausdeutung eines Bildes (»was durchaus mögliche und erlaubte Arbeitsformen sind«), sondern um das Erkennen der Verwandtschaft und Parallelität von Gestaltungsprinzipien.

Dieses Buch ist unter zwei verschiedenen Ansätzen lesenswert:

1. Es ist eine kunst- und kulturgeschichtliche Dokumentation, die durch die große Anzahl von treffenden(!) Beispielen aus Musik, Kunst und Literatur faszinierende Vergleiche anbietet: Unter dem Oberbegriff *Mutazioni Armoniche* etwa folgen unter dem Titel *Caleidoscopio* neben verschiedenen Spielanregungen zum Selbstgestalten Querverbindungen zu L. Nonos *Ein Gespenst geht um die Welt*, zu G. Ligetis *Lux Aeterna*, zum Gemälde *Flug des Schmetterlings* von S. Macdonald-Wright, 1955, und einem abschließenden Text von Igor Strawinsky.

2. Es bietet eine Fundgrube für Gruppenimprovisation, die nicht nur auf den vokalen Bereich beschränkt zu bleiben brauchen (zusätzlich attraktiv gemacht durch die oben angesprochenen Querverweise).

Meiner Meinung nach wird das Buch dem ersten Ansatz voll gerecht. Aber unter dem praktischen Aspekt betrachtet, tun sich doch gewisse Grenzen auf, die man aber nicht alleine diesem Buch anlasten kann, sondern die sich jedem Buch stellen, das sich mit Anregung zur Improvisation beschäftigt:

Improvisation lebt in erster Linie nicht aus einer systematisch-wissenschaftlichen Darstellung von Regeln, Konstruktionsprinzipien und der intellektuellen Zusammenschau von Kunstgattungen, sondern aus einem emotionalen und spontanen Spieltrieb. Improvisation hat zwar immer eine Basis, sozusagen einen »Außenbezug« (man improvisiert ja auch »über« ein Thema, einen Akkord, ein Gestaltungsprinzip, eine Spielvereinbarung usw.). Aber Improvisation hat auch eine sehr persönliche Dimension: eigener Gestaltungswille, Risikobereitschaft, unreflektierte Spontaneität. Um also die in dem Buch aufgelisteten Abläufe zu einem »musikalischen Leben« zu erwecken, bedarf es noch einer sehr sensiblen Animation durch den jeweiligen Spielleiter. Es müssen Überlegungen des Einstiegs in die Improvisation angestellt werden, Vorschläge der Verbesserungen von Anfangsergebnissen gegeben werden, usw. Diese praktisch-methodischen Aspekte bleiben in dem Buch unberücksichtigt. Daher kann es sicher kein »Einstieg in die vokale Gruppenimprovisation« sein. Für einen erfahrenen und experimenteller Arbeit aufgeschlossenen Chorleiter (und andere Musikpädagogen) bietet es aber einen reichhaltigen und ästhetisch wertvollen Schatz an improvisatorischen Gestaltungsmöglichkeiten.

Eine Übertragung des Buches ins Deutsche wäre wünschenswert.

Wolfgang Hartmann

Mehr als 6 Stunden Carl Orff: Eine Anthologie auf Compact Disc

Einerseits in zeitlicher Nähe von Avantgarde und Moderne, andererseits die beiden Kunst- und Anti-Kunstströmungen doch auch in vieler Hinsicht überholend, entstanden seine Werke. Erst mit 40 Jahren entstand ein Werk, das er als sein erstes der Öffentlichkeit zugänglich gemacht hat und das ein Welterfolg im besten und leider auch im schlimmsten Sinn des Wortes geworden ist. Die Rede ist von Carl Orff und seinen *Carmina Burana*, die offenbar zum Lieblingsstück der Werbebranche verkommen sind und sehr oft nur dem Hörer den Blick (und das Ohr) verstellen auf die bedeutenden und faszinierenden anderen Musiktheaterwerke von Orff.

Dennoch weit entfernt von Moden zum einen, verhaftet aber in bereits erprobten wie auch erst zu erprobenden musikalischen Sprachen zum anderen, könnte man jenen erratischen Block von Bearbeitungen, Verarbeitungen und Neuschöpfungen nennen, in dem durchwegs Hand angelegt ist an große – auch musikalische – Texte von der Antike bis zum Mittelalter:

Carmina burana (1935/36), Catulli carmina (1943), Trionfo di Afrodite (1950/51), Orpheus (1923/1930/1940), Klage der Ariadne (1925/1940), Tanz der Sproßen (1925/40) und Prometheus (1963–67). (ACANTA/PILZ 44 2085/2).

Hier liegt eine außergewöhnliche Kompilation vor. Einige der bedeutenden Phasen und Stilfacetten aus dem Schaffen des Komponisten Carl Orff sind mit dieser Sammlung gebündelt. Den Hörer erwartet eine insgesamt mehr als sechsstündige Hommage an den großen Magier der Sprachen und Rhythmen, Klänge und Pulsationen: den Musiktheatraliker Carl Orff. Die Sammlung reicht folgerichtig von den ersten Be- und Verarbeitungen der bedeutenden Werke des Cremonesers Claudio Monteverdi, über die ersten veröffentlichten Werke aus den 30er Jahren bis zum Schlußwerk der »Trilogie« der großen griechischen Tragödien mit dem Prometheus des Aischylos.

In den Jahren 1972/73 und 1975 wurden durch die Hamburger FonoTeam Produktions- und Vertriebsgesellschaft herausragende Einspielungen der oben genannten Werke des Komponisten vorgelegt. Ihnen gemeinsam ist die unmittelbare Mitarbeit (Regie), Überwachung bzw. Autorisierung durch den Komponisten. Bereits 1992 haben nun die Hamburger PILZ GmbH & Co. MUSIC KG gemeinsam mit ACANTA eine Kassette mit 7 Compact-Discs herausgebracht, die die Werke Orffs wieder neu zugänglich machen.

Unter den Dirigenten Kurt Eichhorn und Ferdinand Leitner und mit den Kräften des Chores des Bayerischen Rundfunks, des Tölzer Knabenchores, des Kölner Rundfunkchores u. a. sowie mit dem Kölner Rundfunk-Symphonie-Orchester und dem Münchner Rundfunkorchester musizieren neben vielen anderen: Lucia Popp, Hermann Prey, Karl Ridderbusch, Josef Greindl, Edda Moser, Fritz Uhl, Ruth-Margret Pütz, Rose Wagemann und ... Carl Orff als Sprecher!

Ergänzt werden die »jugendlich-älteren« Einspielungen durch ausgesuchte und sehr gute – teils auch schon etwas ältere – Begleittexte von Karl Schumann, Wolfgang Schadewaldt und Werner Thomas sowie übersichtliche Libretto-Abdrucke. Zusammengefaßt werden die 5 Einzel-CDs und eine Doppel-CD durch einen – für mehrmalige Verwendung – etwas schwachen Kartonschuber.

Wie gesagt: einerseits in zeitlicher Nähe von Avantgarde und Moderne, andererseits die beiden Kunst- und Anti-Kunstströmungen doch auch in vieler Hinsicht überholend, hat Carl Orff neben seinen bedeutenden Bühnen-Schöpfungen aus den Metiers der Märchenstücke, der Oster- und Weihnachtsspiele und den bayerischen Stücken von allem Anfang an und immer wieder auf Texte der Antike und des Mittelalters zurückgegriffen. Es ist daher ein kluges und verdienstvolles Unterfangen, Einspielungen von den Monteverdi-Verarbeitungen bis zum Prometheus als Anthologie zu einer CD-Kassette zu versammeln. Man könnte einwenden, warum denn nicht auch Antigone, warum denn nicht auch Oedipus, ja warum denn nicht auch das opus ultimum De temporum fine comoedia ... Aber Einwände gibt es ja bekanntlich immer!

Der Komponist Wilhelm Killmeyer hat 1979 einmal festgestellt: »Orff ist für mich der unakademischste und undogmatischste Komponist, den ich kenne. Nicht die Pracht vieler Töne, sondern die Kraft weniger Töne ist es, die seine musikalische Sprache so faszinierend macht ...«. Seine Nachwirkungen beginnen erst.

Zum 100sten Geburtstag Carl Orffs gilt es nicht nur, den sogenannten »Schöpfer« des »Schulwerkes« der 30er und 50er Jahre zu feiern. Es steht auch nicht an, in Vergangenem zu wühlen oder zu schwelgen. Es gilt vor allem, diese Nachwirkungen zur Kenntnis zu nehmen, die eben nicht im nur ästhetischen, nur kompositorischen oder nur pädagogischen Wollen und Schaffen Orffs zu finden sind. Die vorliegende CD-Kompilation gibt dazu schon einmal beste Gelegenheit.

Peter Maria Krakauer

Einladung zur Subskription

Die seit Jahren vergriffene Schallplattendokumentation mit dem Titel

Musica Poetica – Orff-Schulwerk

ist wieder erhältlich. Carl Orff und Gunild Keetman haben zwischen 1963 und 1975 die Aufnahmen mit dem Tölzer Knabenchor und vielen hervorragenden Sprechern, Sängern und Instrumentalisten vorbereitet und persönlich geleitet. Die Freiburger Firma »harmonia mundi« hat sich durch die Produktion dieser umfassenden »authentischen Darstellung des Schulwerks« große und bleibende Dienste erworben. In einer von Hermann Regner besorgten CD-Neuausgabe mit verkürztem Kommentar (Werner Thomas) in deutscher und englischer Sprache steht diese Klangdokumentation wieder zur Verfügung, »um daraus zu lernen und ihre Anregungen und Modelle in unsere künstlerischen und pädagogischen Wirklichkeiten zu übertragen«.

Für Mitglieder und Freunde der Orff-Schulwerk Gesellschaften ist bis 1. März 1995 eine Subskription aufgelegt worden. Die 6 Compact Discs in einem Schuber mit ausführlichem Textheft (120 Seiten dt./engl.) werden zum Vorzugspreis von DM 120,- (zuzüglich Porto- und Versandkosten) angeboten. Die Edition erscheint unter dem Label RCA im Rahmen einer Orff-Collection zum 100. Geburtstag von Carl Orff 1995.

Mit Versand und Inkasso ist die Freiburger Firma Interdisc beauftragt. Richten Sie bitte Ihre Bestellung an:

Interdisc GmbH
Nordstraße 2, D-79104 Freiburg

Subscription invitation

In response to many requests, the records

Musica Poetica – Orff-Schulwerk

– out of the catalogue for many years – have been released. The recordings were made under the personal supervision of Carl Orff and Gunild Keetman between 1963 and 1975 with the Tölz Boys' Choir and many outstanding narrators, singers and musicians. The Freiburg record company "harmonia mundi" deserves lasting credit for the production of these comprehensive and authentic recordings of Orff's educational music. In a new CD edition prepared by Hermann Regner, with a brief commentary in German and English by Werner Thomas, the historic recording of Orff's Schulwerk is now available again, offering musicians and teachers "the opportunity to learn from it, and to make use of Orff's ideas and models in today's musical and pedagogic practice".

For members and friends of the Orff Schulwerk societies, a subscription offer is available until 1st March 1995. The 6 compact discs are available as a box set with a detailed booklet on the works (120 pp, German/English) at a special subscription price of DM 120,- plus postage and packing. The edition is released on the RCA label as part of a Carl Orff collection to mark the 100th anniversary of the composer's birth in 1995.

Orders and remittance should be sent to:

*Interdisc GmbH
Nordstrasse 2, D-79104 Freiburg*

Orff-Schulwerk Kurse / Orff-Schulwerk Courses

1.- 6. 1.1995	Musikalisch-sprachlich-tänzerische Aktivitäten – Atem- und Körperarbeit im Sinne des Yoga.
	Christine Schönherr Haus Sanitas, Fürling 10 A-4150 Rohrbach im Mühlviertel
3./ 4. 2.1995	Musikalisch-sprachlich-tänzerische Aktivitäten in Verbindung mit dem Erlernen leichter Folkloretänze.
	Christine Schönherr Gemeindehaus der Evangelischen Martinskirche D-68210 Mannheim (Anmeldung über: B. Moor, Am Rheinauer See, D-68219 Mannheim)
4. 2.1995	Schatten und Klänge
	Gerda Bächli Flawil/SG Orff-Schulwerk Gesellschaft, Schweiz
7.-13. 3.1995	Musiktherapie – Musikpädagogik Musik und Szenisches Spiel mit behinderten und nichtbehinderten Menschen.
	Gerda Bächli, Peter Cubasch, Karin Schumacher Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
18./19. 3.1995	Spiel mit Orff-Instrumenten
	Astrid Hungerbühler Rapperswil Orff-Schulwerk Gesellschaft, Schweiz
27.-31. 3.1995	Musik und Bewegung in der Grundschule
	Ulrike Meyerholz, Susi Reichle, Herbert Mergarten Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
27.-31. 3.1995	Percussion – Tanz
	Mari Honda, Margarida Amaral Bayerische Musikakademie Marktobendorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
7.-13. 4.1995	Orff-Schulwerk Osterkurs
	Mari Honda, Cora Krötz, Christoph Schartner, Reinhold Wirsching Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

19.-21. 4.1995	<u>Elementares Musiktheater mit Familien</u>
	Manuela Widmer Bauhaus Dessau Landesverband deutscher Musikschulen Sachsen-Anhalt in Zusammenarbeit mit der Musikschule Dessau und dem Bauhaus Dessau. Auskunft: Marion Bertz, Schochplan 58, D-06847 Dessau
20.-23. 4.1995	<u>Elementare Musik Spiel – Bewegung – Szene</u>
	Claus und Werner Thomas, Gerburg Fuchs Haus Mühlberg-Enkenbach/Pfalz MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
29./30. 4.1995	<u>Sing und Spring</u>
	Annemarie und Martin Wey Wittenbach bei St. Gallen Orff-Schulwerk Gesellschaft, Schweiz
8.-12. 5.1995	<u>Musik und Tanz im Kindergarten</u>
	Ulrike Meyerholz, Susi Reichle, Elira Ortiz, Cornelia Cubasch-König, Werner Beidinger Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
25.-28. 5.1995	<u>Musik und Tanz für Kinder Begegnung mit dem gleichnamigen Unterrichtswerk für die Musikalische Früh- erziehung und Grundausbildung</u>
	Astrid Hungerbühler, Rudolf Nykrin, Manuela Widmer Landjugendakademie Fredeburg/Sauerland IGMF, Postfach 2020, D-57312 Bad Berleburg
17./18. 6.1995	<u>Rhythmus erfahrung in Tanz und Ta Ke Ti Na</u>
	Suzanne Nketia, Matthias Schiesser Heerbrugg Orff-Schulwerk Gesellschaft, Schweiz
19.-23. 6.1995	<u>Musik und Tanz für Kinder auf der Grundlage des gleichnamigen Unterrichtswerkes für die Musikalische Früherziehung und Grundausbildung</u>
	Micaela Grüner, N.N. Bayerische Musikakademie Marktoberdorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
3.-14. 7.1995	<u>Internationaler Sommerkurs für Musik- und Tanzerziehung (in englischer Sprache)</u>
	Leitung: Verena Maschat, Reinhold Wirsching Orff-Institut, Salzburg

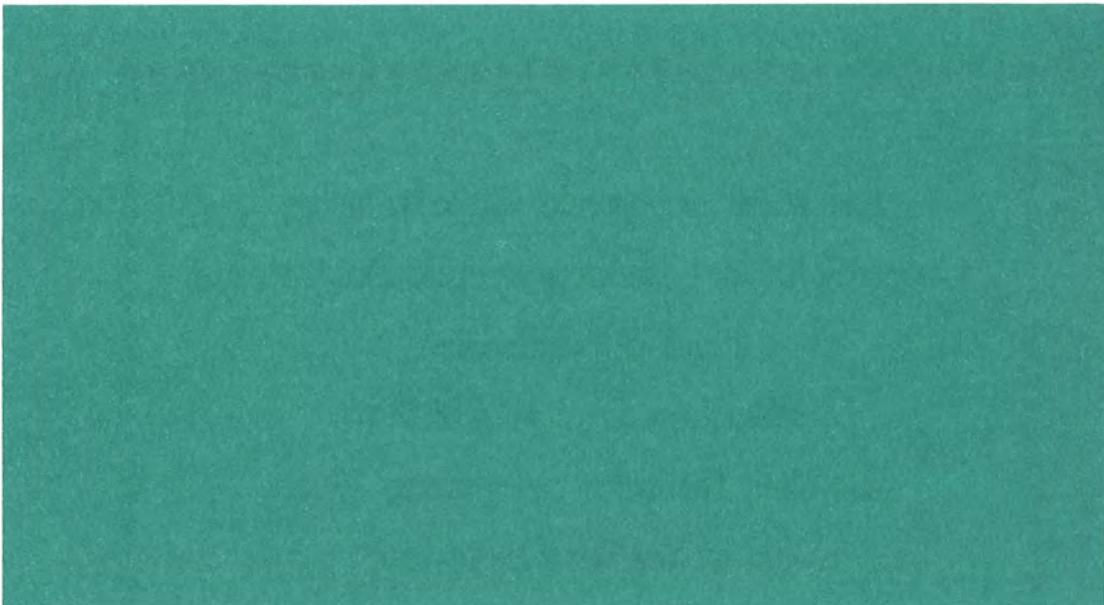
8.-22. 7.1995	Atem-, Stimm- und Sprecherziehung
	Christine Schönherr, Peter Doss, H. Coblenzer u. a. Tagungsstätte Boldern am Zürichsee CH-8708 Männedorf
17.-27. 7.1995	Musik und Tanz in der pädagogischen, sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis.
	Leitung: Peter Cubasch, Karin Schumacher Orff-Institut, Salzburg

Adressen der Veranstalter (soweit sie nicht bereits genannt sind):
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG, Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft,
 Hermann-Hummel-Straße 25, D-82166 Lochham bei München
 Orff-Institut Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
 Die Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft, CH-9230 Flawil, erteilt Auskünfte über ihre Kurse.
 Kursangebote der Regionalvertreter der österreichischen Orff-Schulwerk Gesellschaft können Sie per Adresse Orff-Institut erfragen.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Ausgabe:
 Wolfgang Hartmann, Moosweg 9, A-9061 Wölfnitz
 Dr. Orietta Mattio, Lokintie 15, SF-40400 Jyväskylä
 Ulrike Meyerholz, Wiederholdstraße 21, D-34132 Kassel
 em. o. HProf. Dr. Hermann Regner, Bachweg 162, A-5412 Puch
 Prof. Dr. Minna Ronnefeld, Odensegade 17, DK-2100 Kopenhagen

Mari Honda, o.H.Prof. Dr. Peter Maria Krakauer, Eva Maria Jacober,
 Michaela May, Manuela Widmer, Prof. Ernst Wieblitz
 (alle: Orff-Institut, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg)

Die »Off Schulwerk«-Gesellschaften
Österreichs, der Bundesrepublik Deutschland
und der Schweiz
wünschen ihren Mitgliedern
und allen Freunden auf diesem Wege
ein frohes Weihnachtsfest
und ein gesegnetes Neues Jahr!



öffnen, kam bei einem Besuch des Instituts zu mir und erinnerte mich an diese Stunde und bemerkte, daß er in seinem Musikunterricht in den Hauptschulklassen nur ankommen konnte, indem er gerade mit solchen Möglichkeiten das Interesse seiner Schüler weckte.

Aus diesem Bereich des Erkundens von Sprache unter dem Aspekt des Musikalischen gäbe es zahlreiche Beispiele für das Herauslocken von Spontaneität – sowohl in Richtung des Handelns, wie auch in Richtung des Erlebens oder Entdeckens (im Sinne von aha-Erlebnis): So zum Beispiel, wenn eine in vier Zeilen geordnete Folge von Vokalen zwar eine rhythmische Struktur und eine nach den Klängen angenehme Form erkennen läßt, wir aber unmöglich ausmachen können, daß es sich um einen uns bestvertrauten, oft gesungenen Kanontext handelt, der erst entschlüsselbar wurde durch das Gegenstück, der ebenfalls rhythmisch geordneten Lautgruppen der konsonantischen Ebene dieses Textes (vgl. Vokalgestalt, konsonantische Gestalt und Original im gerahmten Text). Auch hier verschiedene Formen von Spontaneität: das plötzliche Aufleuchten und Erkennen eines Sachverhaltes, mit dem ich ständig zu tun habe und der mir nun mit einem mal in ganz anderem, neuem Licht begegnet; die Herausforderung, nun diese neu gewonnene Möglichkeit aus dem Augenblick heraus gestaltend wahrzunehmen und vielleicht ein »Lautgedicht« über die Klangelemente des eigenen Namens zu versuchen.

Es ist ja so, daß überall da, wo wir es mit Improvisation – in welchen Formen auch immer – zu tun haben, der Spielraum für die Entfaltung – also auch Übung (?) – spontanen Verhaltens gegeben ist. Selbst wenn der sachliche Kontext bestimmte Beschränkungen, Eingrenzungen verlangt – etwa bei melodischer Improvisation ist ein bestimmter tonaler Rahmen gesteckt, ist eine Zeitstruktur (Phrase, rhythmische oder metrische Bedingung) vorgegeben – ist gefordert, im Moment zu reagieren auf das, was vorher erklang wie auch Beziehung zum Nachfolgenden herzustellen. Natürlich, je strenger, und damit auch enger, der Rahmen gezogen ist, umso mehr werde ich auf mir schon Vertrautes, Verfügbares zurückgreifen; doch kann ich ja nicht sicher sein, ob nicht etwa mein Vorspieler den Rahmen sprengt und ich darauf reagieren muß, mein Plan geht nicht mehr auf – ich muß spontan sein. Oder umgekehrt – ich selbst bin es, der eine vereinbarte Spiel-Regel bricht, nun trage ich die Verantwortung für den Weitergang der gemeinsamen Sache: Wird sie eine unerwartete Wendung nehmen? Wird sie abstürzen und im Chaos

Die vokale, die konsonantische und die originale Form eines Verses von Goethe, den Joseph Haydn als fünfstimmigen Kanon vertonte:

I U I E E I E

I A U E I O A

E E U A Ü E E I E

E A Ü I A I E A

WLLST D MMR WTR SCHWFN

SHDS GT LGT SNH

LRN NRDS GLCKR GRFN

DNNDS GLCKST MMR D

Willst du immer weiter schweifen,
sieh, das Gute liegt so nah.
Lerne nur das Glück ergreifen,
denn das Glück ist immer da.

enden, von dem aus vielleicht durch einen neuen Impuls eine neue Ordnung das Spiel weitergehen läßt?

Besonders exponierte, ja eigentlich wunderbare Situationen ergeben sich oft im Fach Dirigieren, das ja nicht einfach im Sinne von »Taktschlagenlernen« zu verstehen ist, obwohl es das natürlich auch vermittelt. Es hat seine Aufgabe darin, daß der Einzelne erfährt und erübt, seine musikalische Vorstellung, seinen gestalterischen Willen durch nonverbale Mittel auszudrücken und der Gruppe klar mitzuteilen, damit diese zur richtigen Zeit das Richtige tut: singt, spielt, oder sonstwie reagiert. Eine Grundübung besteht z. B. darin, daß einer die Gruppe anleitet zu einer Vokalimprovisation, indem er Klänge und Geräusche, Cluster, Glissandi oder andere Mittel, derer er sich bedienen will, zu einem musikalischen Ablauf gestaltet allein mit seinem gestischen und mimischen Ausdruck. Das bedeutet aber eine ständige Wechselwirkung, nämlich die eigene Klangvorstellung zu übermitteln und das Klangerlebnis entweder zu korrigieren oder zu integrieren, das heißt aber, im Moment sich auf das Gehörte einzustellen und das Folgende von hier aus zu entwickeln – dies aber praktisch »in Serie«, also immer und immer wieder neu auf das, was ihm entgegenkommt, zu reagieren. (Das entspricht ja auch der wirklichen Situation etwa eines Chorleiters: das klangliche Erlebnis in Beziehung zu setzen zu dem Vorausgehörten und sich dementsprechend zu verhalten.)